

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 VI

Číslo 12/2017

LINGUA ET VITA 12/2017

VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Šéfredaktorka časopisu/Editor-in-chief: Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

Výkonný redaktor/Executive Editor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Jelena Jurjevna Strigankova, PhD.

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

Svetlana Michaelovna Minasijan, PhD.

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.

University of Science and Technology, Oran, Algeria

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

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

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.
PaedDr. Ján Keresty, PhD.
PaedDr. Gabriela Rechteríková, PhD.
Mgr. Martina Uličná, PhD.

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

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2017

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 **LÍVIA ADAMCOVÁ**

SPRECHEN UND MÜNDLICHE KOMMUNIKATION IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT –
ANSÄTZE, FORSCHUNGSFELDER UND PERSPEKTIVEN
SPEAKING AND ORAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING –
APPROACHES, RESEARCH FIELDS AND PERSPECTIVES

17 **VLADIMÍR BILOVESKÝ**

ODBORNÝ TEXT AKO VÝSLEDOK KREATÍVNEJ PRÁCE A MYSLE
NON-LITERARY TEXT AS A RESULT OF CREATIVE WORK

22 **ZUZANA HRDLIČKOVÁ**

BUSINESS ENGLISH IDIOMS VS. BUSINESS TERMS
FRAZEOLOGIZMY V OBCHODNEJ ANGLIČTINE VS. ODBORNÁ TERMINOLÓGIA

30 **TATIANA MOROZKINA**

DIE SPRACHLICHEN UND KULTURELLEN ASPEKTE VOM KONZEPT „ARBEIT“ IN
DER RUSSISCHEN UND DEUTSCHEN KULTUR
LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF "LABOUR" CONCEPT IN THE RUSSIAN
AND GERMAN CULTURE

39 **MICHELE PAOLINI**

RECODING STEREOTYPES: INTERNATIONAL VOCABULARY, ITALIANISMS AND
SYMBOLS OF 'ITALIANITY' IN THE SOCIOCULTURAL CONTEXT OF BRATISLAVA

48 **NADEŽDA VLADIMIROVNA POSPELOVA**

THE ROLE OF LINGUOCULTURAL TYPES IN THE PROCESS OF CROSSCULTURAL
COMMUNICATION

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

52 **MAGDALÉNA PATÉ**

NOVÉ DIDAKTICKÉ PRÍSTUPY K VÝUČBE NEMČINY PRE ŠPECIFICKÉ ÚČELY
NEW DIDACTIC APPROACHES BY TEACHING GERMAN FOR PROFESSIONAL
PURPOSES

58 **IVETA RIZEKOVÁ**

STRATÉGIE A METÓDY ROZVÍJANIA VEDECKÉHO MYSLENIA U ŠTUDENTOV
APLIKOVANÝCH JAZYKOV
STRATEGIES AND METHODS FOR DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THINKING OF
STUDENTS OF APPLIED LANGUAGES

66 ***ĽUDMILA SOLENSKÁ, ĽUBICA ROVANOVÁ***
MIESTO RÉTORIKY VO VZDELÁVANÍ PEDAGÓGOV
A PLACE OF RHETORICS IN TEACHER TRAINING

71 ***MARTINA ULIČNÁ***
JAZYKOVÝ ŠTANDARD PRE ÚROVEŇ A1 V SLOVENČINE AKO CUDZOM JAZYKU
THE LANGUAGE STANDARD FOR REFERENCE LEVEL A1 IN SLOVAK AS A FOREIGN
LANGUAGE

TRANSLATOLÓGIA TRANSLATOLOGY

82 ***JÁN KERESTY***
„NEHODY, CHYBY A POHROMY“ – POSTUPY PRI HĽADANÍ AJADEKVÁTNEJŠIEHO
PREKLADU NEPRELOŽITELNÉHO TEXTU NA PRÍKLADE KRÁTKEHO FILMU
“ACCIDENTS, BLUNDERS & CALAMITIES” – METHODS IN SEARCH FOR THE MOST
APPROPRIATE TRANSLATION OF AN UNTRANSLATABLE TEXT ON THE EXAMPLE
OF A SHORT FILM

95 ***KATARÍNA SERESOVÁ***
DIE PROBLEME BEI DER ÜBERSETZUNG VON SPRICHWÖRTERN
PROBLEMS IN TRANSLATING PROVERBS

ÚVOD

Vážení čitatelia,

predkladáme vám v poradí už dvanáste 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.

Listujeme ďalej v kalendári Literárneho informačného centra, v ktorom nás zaujali ďalšie výročia významných osobností dejín a kultúry, rovnako i udalostí slovenského národa. Myslíme si, že aj v rámci úvodu dvanásteho čísla si aktivity uvedených osobností na Slovensku a niektoré vybrané udalosti slovenského kultúrneho diania zaslúžia naše ďalšie poznámky.

Ján Kupecký – 350. výročie narodenia (*1667) – maliar, portrétista. Patrí medzi najvýznamnejších tvorcov stredoeurópskeho baroka. Do jeho „viedenského obdobia“ sú datované aj obrazy so slovenskou tematikou, vrátane portrétu jeho matky v slovenskom kroji. Jeho diela so slovenskou tematikou ako *Portrét slovenského chlapca s fajkou*, *Muž s tanierom*, *rybou a džbánom*, spomínaný portrét matky alebo *Slovenskí pastieri pri ohni* nám predstavujú Kupeckého už ako zrelého majstra. Je zaradený do zoznamu výročí UNESCO na rok 2017.

Andrej Ľudovít Radlinský – 200. výročie narodenia (*8. 7. 1817) – katolícky kňaz, jazykovedec, pedagóg, redaktor, vydavateľ, náboženský spisovateľ, organizátor literárneho a národno-kultúrneho života, propagátor ekumenizmu, spoluzakladateľ Matice slovenskej, zakladateľ Spolku sv. Vojtecha. Prispel k vytváraniu slovenskej fyzikálnej terminológie.

Vavro Šrobár – 150. výročie narodenia (*9. 8. 1867) – politik, predstaviteľ liberálneho prúdu v slovenskom národnom hnutí, významný publicista, člen čl. národnej rady, minister s plnou mocou pre správu Slovenska (po vzniku ČSR), slovenský lekár, profesor Univerzity Komenského v Bratislave v odbore sociálneho lekárstva; osvetový pracovník v oblasti zdravotníctva a hygieny, zorganizoval Československý Červený kríž na Slovensku, bojoval proti tuberkulóze (Masarykova liga proti tuberkulóze) a v Dolnom Smokovci zriadil liečebný ústav detskej tuberkulózy a respiračných chorôb.

Gabriel Rapoš – 100. výročie narodenia (*14. 6. 1917) – publicista, prekladateľ, dramaturg. Vedúci Slobodného slovenského vysielača počas SNP.

Tibor Andrašovan – 100. výročie narodenia (*3. 4. 1917) – hudobný skladateľ, dirigent, pedagóg. Zakladateľ slovenskej baletnej tvorby. Autor opery, filmovej a scénickej hudby, zborovej a symfonickej hudby, skladieb pre slovenské súbory. Známe sú jeho úpravy ľudových piesní.

Janka Guzová – 100. výročie narodenia (*4. 4. 1917) – speváčka ľudových piesní. Zozbierala viac ako 900 ľudových piesní charakteristických pre kultúru Spiša, Šariša a Zemplína.

Prof. Ing. arch. Dušan Kuzma – 90. výročie narodenia (*17. 3. 1927) – slovenský architekt, pedagóg a zaslužilý umelec. Je autorom pamätníka SNP v Banskej Bystrici.

Miroslav Válek – 90. výročie narodenia (*17. 7. 1927) – básnik, autor literatúry pre deti a mládež, publicista, prekladateľ, kultúrny organizátor, politik, v rokoch 1969 – 1988 minister kultúry SSR, významný reprezentant modernej slovenskej poézie, redaktor.

Vladimír Kompánek – 90. výročie narodenia (*28. 10. 1927) – sochár, maliar, jeden zo zakladateľov skupiny M. Galandu, v r. 1967 získal Herderovu cenu.

Na jeho obrázky nadviazali verše Milana Rúfusa, čím vznikla jedinečná kniha – spojené dielo *Po čom to chodíme* (vydavateľstvo Belimex, 2001).

Založenie Academie Istropolitana – 550. výročie (*1467) – ide o prvú a najstaršiu univerzitu na našom území, začala pôsobiť 20. 7. 1467. Jej iniciátorom a zakladateľom bol Matej I. Korvin, Ján Vitéz zo Sredny (ostrihomský arcibiskup) a Ján z Čazmy (Ján Pannónius, päťkostolný biskup).

Vydanie Ratio educationis – 240. výročie (*1777) – výročie prijatia osobitnej štátnej normy pre Uhorsko *Ratio educationis*. Táto udalosť nie je výhradne spojená s územím Slovenska, ale mala dosah na dejinný popripade kultúrno-spoločenský vývoj širšieho územia (európske, svetové dejiny). Mária Terézia sa po zreformovaní rakúskeho školstva (prijatie *Všeobecného školského poriadku* v r. 1774, ktorým sa zaviedla povinná školská dochádzka) pokúsila aj o reformu škôl v Uhorsku. Vďaka *Ratio educationis* mali možnosť chodiť do školy aj dievčatá, ktoré dovtedy nemali takmer žiadnu možnosť oficiálneho vzdelávania. *Ratio educationis* však nevymedzilo školopovinnosť. Až Jozef II. uzákonil v roku 1788 povinnú školskú dochádzku.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

**SPRECHEN UND MÜNDLICHE KOMMUNIKATION
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT – ANSÄTZE, FORSCHUNGSFELDER
UND PERSPEKTIVEN**

**SPEAKING AND ORAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING –
APPROACHES, RESEARCH FIELDS AND PERSPECTIVES**

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstract

Speakers who learn a language as a second or foreign language are often identified by a foreign "accent". Speaking with a foreign accent and having a wrong pronunciation can bring negative consequences. This is especially true in social rating situations and in public communication. The article discusses different approaches and research fields of oral communication in German and shows how the errors in the flow of speech can be prevented.

Keywords: *Speaking, oral communication, perception, production, phonological competence, comprehensibility.*

Abstrakt

Sprecher(innen), die eine Sprache als Zweit- oder Fremdsprache erlernen, bleiben häufig anhand eines fremden „Akzents“ zu erkennen. Das Sprechen mit fremdem Akzent und mit falscher Aussprache kann durchaus negative Konsequenzen mit sich bringen. Dies gilt insbesondere in sozialen Bewertungssituationen und in der öffentlichen Kommunikation. Der Beitrag erörtert verschiedene Ansätze und Forschungsfelder der mündlichen Kommunikation im Deutschen und zeigt auf, wie die Fehler im Redefluss verhindert oder zumindest abgemildert werden können.

Schlüsselwörter: *Sprechen, mündliche Kommunikation, Wahrnehmung, Produktion, phonologische Kompetenz, Verständlichkeit.*

Einleitende Bemerkungen

Die Fähigkeit, verschiedene professionelle und alltägliche kommunikative Aufgaben erfolgreich und angemessen zu erfüllen, ist ein wesentliches Ziel des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts. Die Linguisten und Lehrer sind sich darüber einig, dass es ein mühevoller Weg ist. Wichtige Ansatzpunkte bieten Herangehensweisen und Disziplinen, die den Gegenstand Förderung kommunikativer und phonologischer Kompetenz teilen, wie z. B. Phonetik, Orthoepie, Rhetorik, Sprechwissenschaft und Gesprächsforschung.

Die Beherrschung der phonetisch-phonologischen Besonderheiten einer Sprache ist eine wichtige und unabdingbare Voraussetzung für das Sprechen und mündliche Kommunikation, die einen Prozess darstellen, in dem produktive, rezeptive und interaktive Handlungen durchgeführt werden. Zur sog. phonologischen Kompetenz gehören nach Hirschfeld/Reinke (2012, S. 131) folgende Kenntnisse und Fertigkeiten:

- die lautlichen Einheiten und ihre Realisierungen in bestimmten Kontexten
- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Wortakzent)
- Prosodie
- Satzakzent und Rhythmus
- Aussprachebesonderheiten im Deutschen: Vokalabschwächung, Reduktion, Elision, Assimilation u. a.

Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die mündliche Kommunikation und ihre Breite im Prozess des Fremdsprachenlernens zu analysieren. Viele Sprachenlernende wollen als erstes (was Lehrbücher nur mangelhaft in der Lage sind zu leisten) – unterschiedliche Formen der mündlichen Kommunikation kennen lernen, mit denen Kontakt geschaffen, erhalten und weiterentwickelt wird.

Mündliche Rhetorik und Redekompetenz

Im Zentrum der universitären Unterrichtseinheiten stehen u. A. rhetorische Leistungen von Germanistikstudierenden in der Fremdsprache Deutsch. Deshalb soll in diesem Beitrag auch *„der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich pragmatische Fähigkeiten und rhetorische Kompetenzen kreativ und konstruktiv in den Lernprozess einbeziehen lassen und inwiefern methodische Schlussfolgerungen zum Erwerb von Fähigkeiten gezogen werden können“* (Schwarze/Bose, 2013, S. 75).

Grundsätzlich sind Gesprächsfähigkeit und Redefähigkeit der Lernenden und Lehrenden eine der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts im mündlichen Bereich. Dazu gehören folgende Basisfähigkeiten:

- Gespräche zu führen; Reden, Referate und Vorträge zu halten;
- Textpräsentation im Plenum;
- Diskussionen und Interviews zu leiten;
- mündliche Prüfungen erfolgreich zu bestehen;
- Teilnahme an Konferenzen u. v. m.

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

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

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

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

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

Das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts Deutsch ist kommunikative Kompetenz, also das Vermögen der Lerner, Äußerungen adäquat im Kommunikationsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet wird (vgl. Schwarze/Bose, 2013). In zahlreichen Werken in der Gegenwart wird deshalb der Stellenwert der Mündlichkeit für die Ausbildung von Fremdsprachenlernern betont. Eine der wichtigsten Voraussetzungen sind qualitativ hochwertige Phonetikkenntnisse, die sowohl den segmentalen als auch den suprasegmentalen Bereich des Deutschen beinhalten. Die Kenntnis orthoepischer Normen (der Standardlautung) ist für die Produktion und Rezeption von Texten, Gesprächen, Reden, Vorträgen, Präsentationen etc. unabdingbar. Gemeinsam mit der Kenntnis der prosodischen

Eigenheiten des Deutschen sichern sie die Verständigung zwischen den Gesprächspartnern. Die Regeln samt Übungen sollen im Unterricht anwendungsorientiert dargestellt, erprobt und systematisiert werden. Es handelt sich um den Teil des Sprachsystems, der die Rede und das Gespräch erst ermöglicht und realisiert vgl. Neuber, 2002, Krech u. a., 2009).

Interkulturelle Germanistik als Vorstufe zur Erlangung der kommunikativen Kompetenz

Die moderne Linguistik widmet sich in den letzten Jahren speziellen mehrdimensionalen – fachkulturellen Fragestellungen, die man oft unter dem Begriff „Interkulturelle Kommunikation (Linguistik/Germanistik)“ zusammenfassen kann. Es geht um ein (alt) neues Phänomen in der linguistischen Forschung, das durch vermehrte internationale Kontakte, Kooperation und Migration der Völker und deren Angehörigen charakterisiert werden kann. Immer mehr Menschen sehen sich vor die Herausforderung gestellt, mit Angehörigen anderer Länder, ihrer Kultur, Traditionen, Sprachen zu interagieren. Zunehmend werden Mehrsprachen- und Mehrkulturenkompetenz als Teil ihrer Grundausbildung erwartet. In dieser neuen, komplexen Situation ist das Konzept Interkultureller Germanistik entstanden, das folgende Ziele verfolgt (nach Wierlacher/Bogner 2003):

- die Erweiterung landeskundlicher, fremdheitswissenschaftlicher und kulturkomparatistischer Studien
- die Neukonzipierung der Landeskunde-Komponente einer Kulturwissenschaft im Sinne ihrer Aufwertung
- die Rolle und Funktion einer Fremdkulturgermanistik als Beitrag zur Theorie und Analyse der interkulturellen Kommunikation
- Diskussion aller Teilgebiete und Begriffe wie Toleranz, Höflichkeit, Anerkennung, Akzeptanz usw.

In diesem Sinne kann man die interkulturelle Germanistik in der Gegenwart folgendermaßen thematisieren – sie widmet sich:

- a) im transdisziplinären Dialog mit Linguisten, Ethnologen, Soziologen, Pädagogen, Psychologen etc. der Rolle der Sprache in interkulturellen Kontakten und Kontexten,
- b) der Verständigung mit oder zwischen Ausländern, der Fremdheitswahrnehmung und ihrer Untersuchung,
- c) den Missverständnissen und den Ursachen von Konflikten in interethnischer Kommunikation,
- d) den Problemen interkulturellen Lernens und Übersetzens,
- e) dem Verhältnis von Minderheits- und Mehrheitskulturen,
- f) der Weiterbildung zur Vorbereitung auf Tätigkeiten im Ausland,
- g) der interkulturellen Kommunikation in Massenmedien,
- h) den Auswirkungen moderner Technologien auf die internationale Kommunikation u. v. a. m. (vgl. Wierlacher/Bogner, 2003).

Dem interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht wird heutzutage große Aufmerksamkeit geschenkt. Der Lerner muss nicht nur kommunikative Handlungsentscheidungen treffen und sprechsprachlich angemessen handeln können, sondern auch interkulturelle Gesprächsfähigkeit beherrschen. Argumentieren, debattieren, Gespräche führen, Themen erarbeiten sind nur einige rhetorische Kompetenzen, die der Lerner im Fremdsprachenunterricht erwerben und erlangen soll. Es geht in erster Linie um die Vermittlung kommunikativer Kompetenz, dann um eine höhere Stufe der Sprachbeherrschung – um Erlangung rhetorischer Handlungskompetenzen (vgl. Schwarze/Bose 2013, S. 75).

Fremdsprachige Kommunikation und mündliche Kompetenz

Die Fremdsprachendidaktik hat schon früh den Nutzen der Phonetik im Unterricht erkannt, erst ab den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts sind die ersten linguo-didaktischen Forschungen aus diesem Bereich bekannt. Hinzu kommen die verstärkte Hinwendung zur

interkulturellen Kommunikation (interkulturelle Linguistik, Germanistik) seit ca. 1990 und das enorme Interesse der linguistischen Forschung an der Varietätenlinguistik in den letzten Jahren (in Österreich und in Deutschland). In diesem Forschungsanliegen- und Prozess spielt die Phonetik mit all ihren Komponenten eine zentrale Rolle (vgl. Adamcová, 2002; Wängler, 1983; Hirschfeld, 1998). Jeder Fremdsprachenlerner sollte sich die Grundlagen und Grundkenntnisse der deutschen Phonetik aneignen, weil sie in erheblichem Maße zur Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Redefähigkeit beitragen. Die folgende Tabelle zeigt ihren Stellenwert und Ausrichtungen:

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

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

Da sich sprachliche Kommunikation immer in Sätzen und Texten vollzieht, stellt das Basiswissen über Phonetik und Aussprache eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation unter Sprachteilhabern – und somit auch für Fremdsprachenlerner – dar. Der didaktische Umgang mit Texten wird nicht allein von deren alltagsüblicher, funktionaler Ausrichtung oder deren situativer Einbettung bestimmt, sondern auch von sprechsprachlich-phonetischen Vorkenntnissen bedingt. Zu diesen Bedingungen zählen vor allem folgende Aspekte:

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

In den linguistischen Kreisen wird in den letzten Jahren oft die Frage diskutiert, was es bedeutet, in einer Sprache kompetent zu sein, eine Sprache zu können? Kann man diese Behauptung eindeutig definieren und akzeptieren? Womit hängt die Behauptung – ich kann Deutsch – zusammen, was steckt dahinter? Das sind Fragestellungen, die mehrere linguo-didaktische Disziplinen interessieren, in erhöhtem Maße auch die Phonetik.

Der Ausdruck „eine Sprache können“ ist eine harmlos klingende Phrase, die sehr unpräzise und ungenau ist. Auf der anderen Seite ist er aber ungeheuer mehrdeutig, weil er die

Gesamtheit der deutschen Varietäten beinhaltet, die nach einem oder anderem Kriterium (sprachhistorisch, strukturell, individuell, dialektologisch, politisch etc.) betrachtet werden kann. Engerer (2002, S. 172 – 173) sagt dazu: „*Nur ein Hochstapler würde von sich behaupten, alle Varietäten des Deutschen, zu können. Ähnliches gilt für Stil, Register, Textsorten und andere verwandte Sprachschichten, die typischerweise dann zum Zug kommen, wenn wir es mit wirklichen Sprechern in wirklichen Situationen zu tun haben.*“ Das Deutsche stellt wie jede andere entwickelte Sprache eine Reihe lexikalischer und syntaktischer Mittel bereit, mit denen der Sprecher je nach bestimmten Parametern der aktuellen Äußerungssituation, z. B. Thema, Kanal (schriftlich, mündlich, Telefon usw.), Status des Gesprächspartners usw. variieren kann. Wer behauptet, Deutsch in diesem umfassenden, situationsangepassten Sinn zu können, kennt nicht die Vielfalt von Kommunikationssituationen, wo Variierung beispielsweise entlang einer Stildimension notwendig ist.

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

Bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz spielt z. B. auch der Austausch von Informationen, der Dialog, die Argumentation eine wichtige Rolle, vor allem im universitären Bereich. Die Diskussions- und Redefähigkeit der Lerner ist mitunter mangelhaft, aber infolge der schnellen Entwicklung von Wissenschaft, Technik und Kommunikation (Medien, Internet) entstehen neue Argumentationsanlässe. Der Einfluss des Fernsehens ist in dieser Hinsicht besonders groß. In zahlreichen Talkshows, Quizsendungen, Diskussionen, Reality-Shows und Debatten werden verschiedene Formen der Argumentation präsentiert und verwendet, in denen die Aussagen begründet werden. Unsere Lehrer (vor allem im Bereich des Fremdsprachenlernens) sind nicht daran gewöhnt, mit ihren Studenten über Probleme zu diskutieren und infolge der langen Tradition des enzyklopädischen Lernens sind die Lehrer zum Teil auch unfähig oder auch nicht bereit, sich mit diesem Problem auseinander zu setzen. Lejsková (2003, S. 242) ist folgender Meinung: „*Die mündliche Kommunikation scheint unterschätzt zu werden, denn sie kommt in den Studienprogrammen als eine selbstständige Disziplin kaum vor.*“ Sie wird als Teil in den sog. Sprachpraktischen Übungen angeboten, wo vor allem grammatik- und lexikorientierter Unterricht verläuft und die mündliche Komponente unzureichend betont und geübt wird. Es gibt kaum spezielle, geschweige denn obligatorische Seminare oder Vorlesungen zur Problematik der mündlichen Kommunikation. In den neu konzipierten Studiengängen nehmen sie lediglich eine sehr wichtige Rolle ein, z. B. im Studiengang „Fremdsprachen und interkulturelle Kommunikation“ an der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität Bratislava seit dem Jahre 2008.

Der fremdländische Akzent als Problem der mündlichen Kommunikation

Ein nächstes Phänomen, das in den letzten Jahren in den Vordergrund tritt, ist die Problematik des „fremdsprachigen Akzents“. Es werden seine Ursachen, Konsequenzen und Korrekturmöglichkeiten diskutiert.

Wängler (1983, S. 174) charakterisiert ihn folgendermaßen: *„Spricht ein Ausländer unsere Muttersprache, so fällt uns seine Sprechweise durch mancherlei Eigenarten auf, die wir zuerst nicht näher bestimmen können. Hören wir genauer hin, so bemerken wir vor allem Fehler in der sprachgerechten Artikulation von Leuten, Unzulänglichkeiten in der Betonung mancher Wörter und Auffälliges in der Satzintonation.“* Ausländer sprechen so, als ob die linguistischen Elemente der Fremdsprache nur anders anzuordnen seien als in ihrer Muttersprache, prinzipiell aber gleich oder doch mindestens sehr ähnlich wären. Diese Art von Akzent beruht demnach darauf, dass die Summe phonetischer Unterschiede von Sprache zu Sprache nicht oder doch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt wird.

Ein wichtiger Bestandteil des Phänomens Sprache kann die Andersartigkeit der Muttersprache und der Fremdsprache sein, z. B. auf dem phonetischen Gebiet. Wenn die Studenten schon in der ersten Unterrichtswoche lernen, dass Deutsch mit deutschen Lauten gesprochen werden muss und wenn sich damit die Denkweise einprägt, dass in der neuen Sprache alles anders ist, hat der Unterrichtende eine wichtige Grundlage geschaffen für die weitere Aufrollung der grammatischen und kommunikativen Komponenten der Sprache.

Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts steht heute in der Slowakei die aktive mündliche Sprachtätigkeit, darum sollen die Erkenntnisse der Phonetik in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (Hirschfeld, 2001; 2012). Sie spielen nämlich eine große Rolle und auf diese Tatsache weisen bereits seit zwei Jahrzehnten deutsche und ausländische Phonetiker in zahlreichen Publikationen hin (aber auch Personen mit sprechintensiven Berufen wie Lehrer, Politiker, Juristen, Diplomaten, Theologen, Schauspieler).

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

Auch andere Erscheinungen spielen im Sprechprozess eine große Rolle, wie z. B. lautübergreifende und positionsbestimmte Erscheinungen, Akzentuierung, Intonation usw. Die Verständlichkeit gesprochener Mitteilungen hängt weitgehend davon ab, inwieweit der Sprecher die prosodischen Eigenschaften der Sprache beherrscht. Zudem erhöht die korrekte Aussprache sowohl die Vertrauenswürdigkeit als auch das Selbstvertrauen des Sprechers. Aus diesem Grunde plädieren wir für die Wichtigkeit der Einsetzung der Phonetik in den Unterricht. Phonetik und Phonologie weisen auf die Unterschiede der Muttersprache und der Fremdsprache hin, beseitigen den sog. fremden Akzent, bringen uns die Grundlagen der phonetischen Transkription bei usw., haben also für alle Sprecher eine enorme Bedeutung.

Eng damit verbunden sind die Fragestellungen der Pragmatik, die u. a. auch das Glücken und Missglücken der Kommunikation, die Intentionserfüllung des Sprechers untersuchen, die zum Erfolg mittels Sprache führen.

Der „fremde Akzent“, der hemmend auf die Kommunikation wirkt, ist noch immer nicht systematisch untersucht worden, obwohl er eine erhebliche und oft unterschätzte Rolle in der interkulturellen mündlichen Kommunikation spielt. Der Klang jeder Sprache – die spezifische Verbindung phonetischer Strukturen und Besonderheiten wie Melodie, Rhythmus, Stimme,

Lautstärke sowie Laute und Lautverbindungen mit ihren spezifischen Merkmalen – hat im Alltag eine große Bedeutung. Er übermittelt uns nicht nur sprachliche Inhalte, sondern gibt uns Informationen über den Zustand des Sprechers, er unterstützt die Verständigung durch wichtige zusätzliche Informationen, er weckt im Hörer verschiedene Gefühle (wirkt verschiedenartig auf den Sprechpartner).

Zusammenfassend kann man den Begriff – „der fremde Akzent“ – folgendermaßen charakterisieren (vgl. Hirschfeld 2001).

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

Ausblick

Zusammenfassend kann man sagen, dass die mündliche Kommunikation mit ihrem breiten Radius sehr viele Probleme löst und auf viele „Stolpersteine“ verweist. Eine große Hilfe leistet in dem Prozess der Sprachaneignung die Phonetik mit Ihren Forschungsbereichen: Artikulation und phonetische Basis des Deutschen, das Lautsystem des Deutschen und die Regeln für die Kombination der Laute, die Graphem-Laut-Relation, die Wiedergabe der Artikulation durch die Transkription, prosodische Eigenheiten, Lese- und Hörverstehensprobleme, die Beseitigung des fremden Akzents usw. Für uns – Auslandsgermanisten – spielen die angeführten Problemkreise und die Besonderheiten des Deutschen im Hinblick auf den Erwerb der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz eine enorme Rolle.

LITERATUR

- ADAMCOVÁ, L. 2002. *Phonetik der deutschen Sprache*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ENGERER, V. 2002. Lernziele und Lernergruppen im auslandsgermanistischen Deutschunterricht – das Beispiel Dänemark. In: FÖLDES, Cs. (Hrsg.). 2002. *Auslandsgermanistische Beiträge im europäischen Jahr des Sprachen*. Wien: Praesens.
- FORSTER, R. 1997. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert: Röhrig Verlag.
- FÖLDES, CS. 2003. *Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Wien: Edition Praesens.
- HIRSCHFELD, U. 1998. Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation. In: JONACH, I. (Hrsg.). 1998. *Interkulturelle Kommunikation*. München / Basel: Reinhardt.
- HIRSCHFELD, U. 2001. Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: BRÄUNLICH, M. et al. 2001. *Gesprochene Sprache – transdisziplinär*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

HIRSCHFELD, U., REINKE, K. 2012: Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *DaF 3*, S. 131 – 138.

KRECH, E. M. 2009. *Deutsches Aussprachwörterbuch*. Berlin/New York.

LEJSKOVÁ, A. 2003. Mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht. In: *Königgrätzer Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Hradec Králové: Universitätsverlag.

NEUBER, B. 2002: *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt a. M. u. a. (Hallesche Schriften zu Sprechwissenschaft und Phonetik, 7).

SCHWARZE, C., BOSE, I. 2013. Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht. Zur Vermittlung von Gesprächs- und Redekompetenz. In: *DaF 2*, S. 74 – 84.

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

WIERLACHER, A., BOGNER, A. 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler.

Kontakt

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: livia.adamcova@euba.sk

ODBORNÝ TEXT AKO VÝSLEDOK KREATÍVNEJ PRÁCE A MYSLE

NON-LITERARY TEXT AS A RESULT OF CREATIVE WORK

VLADIMÍR BILOVESKÝ

Abstract

Employers and practice call for better-prepared graduates, therefore the academia has to reflect the needs of the practice and to implement them into particular study programs. Several questions arise concerning this issue. Is it possible for universities to prepare narrowly specialized graduates? What is the role of universities? The possible interconnection and cooperation between academia and practice is presented on the example of the training of future translators and interpreters at the Faculty of Arts, Matej Bel University of Banská Bystrica, targeting at the specification of a unique organization of seminars on non-literary translations.

Keywords: *training of future translators and interpreters within the framework of translation and interpreting field of study, translation of non-literary texts, CAT tools, cooperation of academia and practice.*

Abstrakt

Zamestnávateelia a prax volajú po lepšie pripravených absolventoch. Je nutné, aby univerzitné pracoviská reflektovali potreby praxe a implementovali ich do jednotlivých študijných programov. Je však možné, aby univerzity pripravovali úzko špecializovaných absolventov? Čo je úlohou univerzít? Možné prepojenie praxe a univerzitného pracoviska demonštrujeme na príklade prípravy budúcich prekladateľov a tlmočníkov na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici prostredníctvom špecifikácie jedinečnej organizácie predmetu odborný preklad.

Kľúčové slová: *príprava prekladateľov a tlmočníkov, odborný preklad, CAT tools, prepojenie univerzity a praxe.*

Úvod

Zdá sa, že v súčasnej prekladovej produkcii prevláda preklad odborných a technických textov nad prekladovou produkciou umeleckých textov. Tento fakt musia reflektovať i univerzitné pracoviská, ktoré pripravujú budúcich prekladateľov a tlmočníkov. Ďalší fakt, ktorý je nutné reflektovať nielen pri príprave budúcich prekladateľov a tlmočníkov, je i určité napätie, ktoré v poslednej dobe zaznamenávame medzi akademickým prostredím a praxou (v poslednej dobe je čoraz silnejšie a intenzívnejšie). Prax a veľké priemyselné korporácie sa sťažujú, že absolventi vysokých škôl nie sú pripravení do praxe a tvrdia, že ich príprava je odtrhnutá od reality a nekorešponduje s ich potrebami. Očakávania a nároky na absolventov univerzitného vzdelania zo strany praxe sú úplne prirodzené a legitímne, no podľa nášho názoru sa na diktát praxe (slovo diktát je možno v tomto kontexte príliš expresívne, ale bohužiaľ, nátlak na univerzitné prostredie tak vyznieva), ktorým by korporácie chceli ovplyvňovať prípravu budúcich absolventov univerzitného vzdelávania (zámerne používame univerzitné, nie vysokoškolské), dá pristúpiť iba do istej miery. Uznávame, že univerzitné inštitúcie musia reflektovať požiadavky praxe a nemôžu sa vyhýbať prepojeniu s reálnou priemyselnou praxou. V súvislosti s týmto vzťahom sa však vynárajú súvisiace otázky: Čo je úlohou univerzít? Je ich úlohou pripraviť absolventa pre konkrétne odvetvie priemyslu či pre potreby spoločenskej

praxe? Alebo je úlohou univerzít pripraviť samostatne mysliaceho absolventa s adekvátnou dávkou kritického myslenia a vysokou mierou kreativity schopného v rôznych oblastiach spoločensko-hospodárskej praxe ďalej rozvíjať svoje schopnosti? Je možné, aby sa univerzity pri príprave absolventov obmedzili iba na pokrytie akýchsi základných kompetencií? Dnes, v rýchlo sa rozvíjajúcom technologickom svete, nemožno pripraviť úzko špecializovaného a obmedzeného absolventa podľa diktátu praxe. Čo ak sa profilácia hospodárstva zmení? Bude schopný úzko špecializovaný odborník bez schopností slobodne a kreatívne myslieť preorientovať sa na inú oblasť spoločensko-hospodárskej praxe a zamestnať sa? Globalizácia sa vymyká z rúk, a preto je ťažké predpovedať i predpokladať budúcnosť a trendy rozvoja nielen spoločnosti, ale i hospodárstva. V nadväznosti na to nemožno predpovedať, ba ani predpokladať zručnosti a vedomosti, ktoré budú už v blízkej budúcnosti potrebné. Okolo seba vidíme množstvo trhov s množstvom rozličných profilov a z toho vyplývajúce rozličné potreby. Nemá byť teda úlohou univerzity rozvíjať talent študentov a ukazovať im ich slabé stránky? Ukazuje sa, že pestovanie a rozvíjanie tvorivosti u študentov paradoxne ustupuje do úzadia. Obmedzujeme sa, pretože prax od nás žiada iba vzdelávanie za pomoci technológií a v rámci technológií. Budme však úprimní a povedzme si, že technika a technológie ochudobňujú ľudskú bytosť o zručnosti, akými sú už spomínaná kreativita, ľudskosť, schopnosť komunikovať s ďalšou ľudskou bytosťou, a to nielen prostredníctvom esemesiek, skajpu či mejlov. Otázne je, či bolo vhodné po roku 1989 aj technické vysoké školy premenovať na univerzity. Nie je úlohou univerzít vo svojej podstate niečo iné, ako je úloha technických vysokých škôl? Táto otázka by si zaslúžila samostatnú úvahu¹, a preto ju nebudeme rozvíjať vo všeobecnej rovine, ale zameriame sa na prípravu budúcich prekladateľov a tlmočníkov na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a na jej Katedre anglistiky a amerikanistiky (KAA FF UMB) a poukážeme na to, ako prepájame univerzitné vzdelávanie s praxou². Ich príprava prebieha na základe dlhoročnej spolupráce nielen s prekladateľskými agentúrami, ale i na základe vlastných prekladateľských skúseností vyučujúcich prekladateľských disciplín. V tomto príspevku sa obmedzíme iba na výučbu predmetu odborný preklad, pretože práve pri jeho realizácii možno najlepšie demonštrovať prepojenie univerzity a praxe. Na základe vyššie uvedených skúseností sme si vytvorili vlastný model výučby predmetu v rámci študijného odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo. Treba zdôrazniť, že v uvedenom modeli sa snažíme zohľadňovať požiadavky praxe, ale zároveň vychovávať a formovať študentov ako samostatne mysliace bytosti, berúc do úvahy podstatu univerzitného vzdelávania, ako aj slovenské myslenie o preklade (t. j. slovenskú teóriu prekladu).

Preklad odborných textov

Uvažovať o preklade a príprave prekladateľov nemožno bez pripomenutia, že prekladateľský proces je proces tvorivý a prekladateľ je kreatívnym tvorcom finálneho

¹ V tejto súvislosti mi však nedá nepovedať, že kritika praxe zameraná na univerzitný spôsob prípravy do veľkej miery súvisí i s nekonceptným učňovským a technicky orientovaným stredným školstvom, ktoré je v ruinách (česť výnimkám). Prichádzame s duálnym vzdelávaním a objavujeme už dávno objavené a v minulosti dobre fungujúce. Ako to už po revolúciách býva, všetko spojené s bývalým režimom je zlé, nefunkčné a treba to zrušiť. Tak to bolo i v našom prípade. Naše funkčné učňovské a technicky orientované stredné školstvo sme šmahom ruky zrušili, pretože bolo socialistické. Rád by som pripomenul, že vtedy každý podnik mal svoju učňovskú školu, v ktorej učni pravidelne praxovali, dokonca za túto prax dostávali plat. Takýmto spôsobom si podnik pripravoval svojich budúcich zamestnancov. Práve učňovské školy boli najmodernejšie vybavené a najlepšie financované, pretože patrili pod rezort ministerstva hospodárstva, nie školstva. Uvedený systém bol prepracovaný fungujúci v súčasnosti proklamovaný duálny systém, ktorým objavujeme Ameriku a je iba slabou náplastou na rany chýbajúceho prepojenia školy a praxe.

² V tomto roku (2017) si na Univerzite v Banskej Bystrici pripomíname už 20. výročie prípravy prekladateľov a tlmočníkov.

produktu, teda prekladu. Toto základné translatologické axiomatické tvrdenie v plnej miere platí i pre preklad odborného textu, a to i napriek tomu, že sa svojou podstatou a funkciami odlišuje od textu umeleckého. Aj v tomto prípade ide o text, ktorý je výsledkom tvorivej činnosti jeho autora, a preto je nutné pri jeho preklade k nemu takto pristupovať.

Predmet odborný preklad študenti absolvujú v prvom a druhom ročníku magisterského stupňa štúdia, ktorý nadväzuje na prekladateľské disciplíny (uvádzame iba translatologicky orientované predmety: metodika prekladu, prekladové semináre zamerané na preklad širokého portfólia textov všeobecnej povahy, translatológia – pojmoslovie translatológie, dejiny translatológie, špecifiká umeleckého i odborného prekladu, slovenský jazyk – v príprave tlmočníkov a prekladateľov sa kladie veľký dôraz i na cieľový, teda materinský jazyk), ktoré študenti absolvovali už v bakalárskom stupni štúdia. Študent odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo si musí osvojiť celý systém materinského jazyka na všetkých jeho jazykových úrovniach. Jazyková príprava v oblasti materinského jazyka, teda slovenčiny, mu umožní pracovať i v pozícii redaktora, jazykového korektora, či editora prekladových textov. Škála vymenovaných pozícií naznačuje všestrannosť prípravy študentov odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo a ich pripravenosť na prax. Cieľom takto koncipovaného štúdia by mal byť absolvent, ktorý bude schopný pracovať ako praktik i teoretik v jednej osobe, nemal by byť iba špecialistom na cudzí jazyk, ale skôr by mal pôsobiť ako subjekt literárneho-kultúrneho vzdelávania. Je nutné povedať, že paralelne s predmetom odborný preklad študenti absolvujú i predmet umelecký preklad. Myslím si, že i napriek oveľa väčšej produkcii prekladu odborných textov nie je možné sa obmedziť iba na tento typ prekladu, ale je nutné vzdelávať študentov i v oblasti umeleckého prekladu. Cieľom vytvoreného modelu predmetu preklad odborných textov je reflektovanie požiadaviek praxe, modelovanie praxe vo výučbovom procese, schopnosť pracovať v tímoch, v ktorých si študenti môžu vyskúšať všetky pozície v prekladateľskom reťazci (ide o užitočnú skúsenosť, pretože absolventi nášho študijného programu sa často zamestnávajú v prekladateľských agentúrach).

Ako sme už uviedli vyššie, predmet odborný preklad je rozdelený do dvoch semestrov: odborný preklad 1 a odborný preklad 2. Študenti raz do týždňa absolvujú 80 minútový seminár. Predmet odborný preklad 1, ktorý prebieha v letnom semestri prvého ročníka magisterského stupňa štúdia, je koncipovaný nasledovne: študenti sa oboznamujú s pojmom a špecifikami odborného textu, typológiou odborných textov, terminológiou a porovnaním slovenskej a inonárodnej terminológie. Súčasťou curricula sú aj špecifiká odborného prekladu, jeho história a vývoj na Slovensku, študenti na konkrétnych odborných textoch, ktoré prekladajú využívajú inštrumentárium intra a extratextovej analýzy textu podľa Nordovej³ (s ktorým sa oboznámili už v bakalárskom stupni štúdia na hodinách metodiky prekladu a prekladových seminárov), učia sa vyhľadávať a overovať terminológiu. Využívajú vedomosti získané na predmete terminológia, ktorý absolvovali v bakalárskom stupni štúdia. Učia sa anticipovať prekladateľské problémy pri preklade odborných textov, pracovať s CAT tools⁴, t. j. CAT nástrojmi. Na fakulte využívame CAT nástroj – MemoQ. Výučba predmetu odborný preklad 1 a 2 sa realizuje v špecializovanej učebni, v ktorej je dvadsať počítačov s nainštalovaným CAT nástrojom – MemoQ. Každý študent pracuje samostatne pri počítači. Organizácia seminárov

³ Pozri NORD, Ch. 1991 *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic applications of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam/New York, NY: Rodopi. 250 pp. ISBN 90-5183-311-3.

EXTRATEXTUAL FACTORS (sender, intention, recipient, medium, place, time, text function), INTRATEXTUAL FACTORS (subject matter, content, presuppositions, text composition, non-verbal elements, sentence structure, suprasegmental feature)

⁴ CAT tools – Computer-assisted translation alebo computer-aided translation – Počítačom podporovaný preklad alebo preklad podporovaný počítačom. Medzi najrozšírenejšie nástroje CAT patria *Trados*, *Wordfast*, *MemoQ* či *Déjà Vu*. Uvedené programy, zjednodušene povedané, pracujú s tzv. *prekladovou pamäťou* (*translation memory*) a *terminologickou databázou* (*terminology database*).

predmetu odborný preklad 2 je odlišná od klasických seminárov, ale aj predmetu odborný preklad 1. Na seminároch pracujeme v režime prekladateľskej agentúry a podľa jej pravidiel. Študenti pracujú na prekladových projektoch, rozumej prekladoch. Jeden projekt zahŕňa jeden preklad. V priebehu jedného semestra, ktorý na UMB trvá 13 týždňov, stihneme realizovať tri prekladateľské projekty. Študentov (v priemere ich máme v skupinách od 15 do 20) zaradíme do pracovných pozícií v prekladateľskom tíme. Projektový manažér (PM) vypracováva časový plán, v ktorom zohľadňuje časovú náročnosť pre jednotlivé zložky tímu na preklad. Následne oboznámi vyučujúceho s časovým plánom. Rozdeľuje text na preklad a koordinuje jednotlivé činnosti procesu prekladu, ako aj jednotlivé pracovné pozície. Dôležitú zložku v reťazci predstavujú terminológovia, ktorí si naštudujú celý východiskový text, vypracujú intra a extratextuálnu analýzu textu, pripraví glosár termínov v Exceli a vyhľadajú paralelné texty s podobnou problematikou už publikované v slovenčine. Počas celého trvania projektu sú ostatným členom prekladateľského tímu k dispozícii na konzultácie. Po terminológoch sa svojej úlohy ujímajú prekladatelia. Tí si naštudujú intra a extratextuálnu analýzu textu, importujú glosár od terminológov do MemoQ a preložia text. Preložený text exportujú ako bilingválny súbor (originál i preklad) a posielajú ho projektovému manažérovi. PM následne tento bilingválny súbor zasiela editorom, ktorí si importujú bilingválny súbor, porovnajú preklad s originálom, text opraví a uložia zmeny. Opravený text následne vyexportujú a pošlú PM, ktorý vyexportuje texty do Wordu, spojí ich do jedného dokumentu a ten následne pošle korektorovi. Korektor prejde celý dokument. Opraví prípadné gramatické a štylistické chyby a formátovanie. Ak nájde závažné chyby, ktoré korektúrou nemožno opraviť a vyžadujú si napr. preklad časti textu nanovo, pošle text PM so žiadosťou o prepracovanie. Po korektúre si PM vyberie časť textu a skontroluje kvalitu prekladu. Členovia tímu môžu medzi sebou komunikovať iba prostredníctvom PM. Vždy mu posielajú hotovú úlohu, ktorú PM musí zadokumentovať.

Po vykonaní práce na svojej pozícii každý člen tímu napíše hodnotiacu správu a pošle ju PM (ako sa mu pracovalo, čo mu robilo problémy, ako by systém vylepšil, čo mu práca na projekte dala/nedala, ako bol spokojný s prácou predchádzajúceho článku v tíme). Následne PM spracuje hodnotiace správy podľa zadanej štruktúry (názov dokumentu, zloženie tímu, intra a extratextuálna analýza podľa Nordovej, glosár, preložený text a hodnotiace správy od jednotlivých členov projektového tímu). Takto vytvorený dokument zašle vyučujúcemu. Členovia tímu cudzie hodnotiace správy nevidia, vidí ich iba PM a vyučujúci. Na základe takto spracovaného dokumentu vyučujúci začne hodnotiť prácu jednotlivých členov tímu i kvalitu prekladu. Počty jednotlivých pozícií závisia od veľkosti skupiny, s ktorou vyučujúci pracuje. Jedinou podmienkou je, aby bol projektový manažér iba jeden. Počet prekladateľov a editorov je vždy rovnaký, pozíciu korektora zastáva tiež iba jedna osoba.

Takto nastavený model simuluje reálnu situáciu v prekladateľskej agentúre, teda v reálnej praxi. Celý proces prebieha za pomoci MemoQ, s ktorým sa študenti naučili pracovať už na seminároch odborného prekladu 1. Umožní študentom upevniť si schopnosť analyzovať text (s touto kompetenciou sa stretli už v bakalárskom stupni štúdia), pracovať s terminologickými databázami a paralelnými textami, využívať rôzne prekladové postupy, hodnotiť kvalitu prekladu i kvalitu práce jednotlivých členov tímu, pracovať v tíme a zdokonaľiť sa v práci s MemoQ. Pri ďalšom projekte si študenti vymenia pozície, aby si vyskúšali prácu na každej pozícii.

Pri takomto spôsobe výučby a jej organizácii sa mení tradičný vzťah učiteľ – študent, ale aj ich roly vo vyučovacom procese. Rola vyučujúceho je iná ako v tradične organizovanej triede. Už nie je iba sprostredkovateľom informácií a následne ich kontrolórom. Úloha kontrolóra, ako uvádza Homolová (2, 2013, s. 55), sa spája iba s tradičným spôsobom vyučovania a tradičnej úlohy vyučujúceho. Homolová v tejto súvislosti hovorí, že vyučujúci v úlohe kontrolóra je v centre pozornosti študentov, vo väčšine prípadoch stojí pred nimi v triede a rozhoduje o celom vyučovacom procese. V nami koncipovanom modeli výučby je

však vyučujúci akýmsi sprievodcom celého vyučovacieho procesu. Je jeho facilitátorom, organizátorom, či manažérom a zároveň tútorom. Vyučujúci ako facilitátor pri organizovaní vyučovacieho procesu na základe jeho cieľov berie do úvahy individuálne potreby a schopnosti učiacich sa, v našom prípade študentov, vytvára pre nich podmienky na dosiahnutie cieľov, motivuje ich. Vyučujúci ako facilitátor vedie študentov k samostatnosti, autonómnosti (2, 2013, s. 55). Úlohu vyučujúceho ako organizátora/manažéra možno považovať za jednu z najdôležitejších, ale zároveň i najťažších. Dosiahnuť cieľ a úlohy hodiny možno iba prostredníctvom efektívnej organizácie. Iným slovom, učitelia sa by mali presne vedieť, čo sa od nich očakáva (2, 2013, s. 55). V prípade, že vyučujúci je v roli tútora, študenti v takejto organizácii vyučovacieho procesu sú oveľa intenzívnejšie zapojení do samovzdelávania, alebo pracujú na projektoch, čo je aj náš prípad.

Záver

Predstavený model prípravy budúcich prekladateľov a tlmočníkov na univerzitnej pôde umožňuje formovať budúcich absolventov ako samostatne mysliace bytosti, schopné tvorivého a kritického myslenia a zároveň schopné pracovať v tímoch. Nie menej závažný je aj fakt, že sú okamžite pripravení pracovať v reálnej prekladateľskej agentúre. Od predstaveného modelu si sľubujeme (azda to vyznieva že príliš idealisticky) aj to, že aj preklady odborných textov v slovenčine budú čitateľné a zrozumiteľné, nebudú iba obyčajným prenosom informácií z východiskového do cieľového jazyka, pretože aj odborný text je výsledkom kreatívnej práce a mysle.

Literatúra

1. NORD, Ch. 1991. *Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam/New York, NY: Rodopi. 250 pp. ISBN 90-5183-311-3.
2. HOMOLOVÁ, E. 2013. *Methodology of Teaching English I*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB. 152 pp. ISBN 978-80-557-0566-8.

Kontakt

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

BUSINESS ENGLISH IDIOMS VS. BUSINESS TERMS

FRAZEOLOGIZMY V OBCHODNEJ ANGLIČTINE VS. ODBORNÁ TERMINOLÓGIA

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract

The globalisation tendency and increasingly growing e-business have stressed the need for English as the universal language of business communication worldwide. Business English is especially related to international trade. When one is involved in international business he/she often communicates with native speakers and continuously encounters business terms and idioms. Native speakers often use idioms in business communication because they do not modify their vocabulary to help their business partner. Non-native speakers must master business terms and idioms in order not to be at a disadvantage. The main aim of the paper is to focus on business vocabulary, to develop a keen awareness of style – formality vs. informality and the cultural context of language use.

Keywords: *business term, idiom, style, communication.*

Abstrakt

Tendencia globalizácie a vzrastajúci elektronický obchod kladie dôraz na nevyhnutnosť angličtiny ako univerzálneho jazyka v obchodnej komunikácii na celom svete. Obchodná angličtina súvisí najmä s medzinárodným obchodom. Keď sa niekto angažuje v medzinárodnom obchode, často komunikuje s rodenými hovoriacimi a neustále naráža na odbornú terminológiu a idiomatické výrazy. Rodení hovoriaci často používajú idiomy v obchodnej komunikácii, pretože nemenia svoju slovnú zásobu, aby pomohli svojim obchodným partnerom. Nerodení hovoriaci si musia osvojiť obchodnú terminológiu a idiomy, aby neboli znevýhodnení. Hlavným cieľom tohto príspevku je zamerať sa obchodnú slovnú zásobu a rozvíjať intenzívne povedomie o formálnom a neformálnom štýle a kultúrnom kontexte používania jazyka.

Kľúčové slová: *odborný termín, idiomatický výraz, štýl, komunikácia.*

Introduction

Due to globalisation, Business English courses are offered by many universities all over the world. Generally, the first-year student of the University of Economics in Bratislava has to enrol in three Business English courses, if he/she studied English as a first foreign language in secondary school. *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) is intended for use by the student preparing for a career in business. The book was developed in association with the *Financial Times*, one of the world's leading sources of professional information, to ensure maximum range and authenticity of international business content (Mascull, 2011). Apart from business terms, the book presents a large number of idioms.

In the *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) a *term* is described as a word or expression that has a particular meaning, especially in technical or scientific subject. The language studied in a Business English course often means a high technical content, with frequent use of common business terms. In order to function effectively in business communication, one needs to acquire business terms, their synonyms or antonyms (often idiomatic ones), words associated with business terms as well as idioms. An *idiom* is a combination of two or more words whose structure is firmly fixed and whose meaning is

difficult to determine. According to Fernando (1996), ideational idioms „*convey impressionistic representations of aspects of the physical, social, and emotional worlds of a language community*“ (2, 1996, p. 252). They contribute to the subject matter and enable the language user to talk about the world in an impressionistic way and in imagist, metaphorical terms. Typically, they are realized by units smaller than the clause, i.e. *nominals, verbals, adjectivals adverbials, and clauses* themselves.

The paper is part of the Project KEGA entitled *Idioms in Business Communication* which is subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The main aim of the project is to examine current phraseology in the realms of economics, diplomacy and law. The project is focused on developing reading literacy and social skills, namely communication, using a self-help book, the Internet, online journals, magazines and newspapers as well as Moodle – a free and open-source learning management system.

Acquiring business terms

Verbal and non-verbal communication is very important not only in privacy but also in professional life. „*Communication can be understood as the practice of producing meanings, and the ways in which systems of meaning are negotiated by participants in a culture*“ (3, 2000, p. 1). Communication is vital to organisations. It fulfils three main functions, i. e. transmitting information, coordinating effort as well as sharing emotions and feelings. Effective communication helps interlocutors grasp issues, build rapport with co-workers and achieve consensus.

To be able to function effectively internationally, i.e. without hesitations and mistakes, one needs to do a course in Business English. Donna (2000) states that Business English has much in common with General English as a Foreign Language, but in many ways is very different since the goals of a course may be radically different from those of a General English course. Teaching Business English involves teaching English to adults preparing to work in the field of business. The businesses could be large multinationals, small private companies or even state-run concerns involved with providing products and services. The purpose of a Business English course is to fulfil students' work-related needs. These are usually specific and cover a wide range of language. If students have part-time jobs with multinational corporations, their prime will probably be to be able to use the phone, report to foreign managers, reply to or write faxes and e-mail messages, read periodicals on their subject area and perform other tasks associated with the workplace. If students do business with companies abroad, their main need might be to survive on business trips, communicate on the phone or by fax and negotiate contracts. Students who work in an industry whose language is English will need to be able to digest large quantities of reading matter in English; they may also need to be able to give presentations or discuss their work in English.

The English language has a rich vocabulary based on a mixture of Latin, French, Germanic and Scandinavian languages with a seasoning of words from Africa, the Middle East and Asia. Taylor (2006) suggests tips that will help one on the way to building a basic business vocabulary. With the right words, students can make excellent presentations in English, chair meetings, negotiate, write clearly, and deal with difficult telephone calls.

Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book (Cotton, Falvey, Kent, 2011) includes twelve units within which students develop their listening, speaking, reading and writing skills. Essential business vocabulary is presented and practised through a wide variety of exercises. Students learn new words, phrases and collocations and are given tasks which help to activate the vocabulary they already know or have just learnt.

Although *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016) presents the same units, students do not only acquire idioms but also widen knowledge from these topics: 1 Communication: Communication process, Forms of communication and Communication in business settings, 2 International marketing: Global environment and

Expanding internationally, 3 Building relationships: Business-to-business relationships and Companies and company governance, 4 Success: Successful people, Successful products, Successful companies and Successful countries, 5 Job satisfaction: The Hierarchy-of-Needs Theory, The Two Factor Theory, Theory X, Theory y, and Theory Z; 6 Risk: Types of risk and Risk transfer, 7 Management styles: Different types of managers, Behavioural approaches to leadership and A contemporary approach to leadership, 8 Team building: Different types of teams, The Tuckman's Model of Group, The Team Performance Model, 9 Raising finance: A business plan, Getting the money, Looking for private investors, Going public, and Financing the ongoing company, 10 Customer service: Customer satisfaction strategy, Complaint management strategy, Customer complaint handling process, Loyalty management, Customer relationship management and digital technology, 11 Crisis management: Plans for contingencies and crises, Damaging company's reputation, and A reputation recovery process, and finally 12 Mergers and acquisitions: Legal forms of ownership, and Mergers and acquisitions.

Acquiring idioms

Sinclair (1987) identifies two principles at work in the language: a) the *open-choice principle*, which works on the assumption that language users have a relatively free choice in composing phrases and sentences where words are concerned, constrained only by grammaticality, and b) the *idiom principle*, which works on the assumption that language users have available to them a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices. Idioms have the potential of appearing anywhere and everywhere, and are marked as occurring in mature written or spoken discourse. The abundance of such expressions in English makes the recognition of the idiom principle, strongly realized in idioms, weakly in collocations, very useful as an explanation of the way an important part of vocabulary works (Fernando, 1996).

Experienced teachers of English have long recognized the importance of the idiom in introducing colour and adding grace and precision to speech and writing. Those who study English as a foreign language do not find it easy to use idiomatic expressions fluently. And if they steer clear of idiomatic usage, their speech and writing tend to become formal and stilted (Whitford, Dixon, 1953).

For better or worse, American workplace is full of idioms. American English idioms come from many different sources. The business-focused idioms often originate from military speak and from the world of sports. This provides some insight into the way Americans think about business, like war and sports (Gillett, 2010). However, in the language of business, idioms and metaphors are also frequently used with reference to the domains of race, battle, gambling, time, journey and many others, for instance:

- a) „*I don't know the exact price, but \$500 is a good ballpark figure*“ (1, 2011, p. 146).
- b) „*Everything needs to be finished by Friday, so we're in a race against time*“ (4, 2002, p. 29).
- c) „*She's up in arms about the lack of safety procedures*“ (1, 2011, p. 146).
- d) „*They're paying over the odds for the site, but it's a prime location*“ (1, 2011, p. 146).
- e) „*There's no prospect of promotion. I'm in a dead-end job*“ (4, 2002, p. 19).

Students who do a course in Business English often want to know how idioms they have just learnt are actually used. To meet this situation the author offers a self-help book *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016) for the independent user (B2) – the proficient user (C2) which covers idiomatic usage of the British, American and Australian language. The corpus of 319 idiomatic phrases and constructions of the mentioned language is here included.

The spread of idioms dealt with here is considerable. The most common patterns are:

- a) traditional idioms (e.g. *get the picture, tie the knot*),
- b) idiomatic compounds (e.g. *a glass ceiling, the smart money, hard and fast*),
- c) prepositional idioms (e.g. *at the end of the day, from scratch*),
- d) comparisons (e.g. *be like talking to a brick wall*),
- e) exclamations and sayings (e.g. *You must be joking!, Practice makes perfect.*), and
- f) clichés (e.g. *a golden handshake, when the going gets tough, the tough get going*).

The book can be used with *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* as it contains the same units. It is divided into twelve chapters; each of them is composed of three sections: a) an introductory text explaining basic business terms, b) texts from book or online sources demonstrating the current use of idioms in Business English contexts, and c) examples of current British, American and Australian idioms from six Business English course books.

No effort has been spared to make the book as practical as possible. Thus, particular stress has been given to the explanation of the meaning and use of idioms in a following way: a) an idiom in an immediate context; b) lexical meaning of an idiom and its origin, where appropriate, to help understanding; c) a systemic equivalent, and d) a core and near synonym. The book also contains a set of exercises with a key where the learner can test himself/herself how much knowledge they have gained. Finally, particular attention is also given to the lexical meanings and systemic equivalents of idioms from introductory (academic) and popular texts.

Research methodology

The main goal of the research is to list Business English idioms the students participating in the Project KEGA will have to acquire. *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016) presents the corpus of 319 idioms. However, this research shows the corpus of 359 idioms as the new idioms have still been added since the book was published. The investigated material for idioms comprises: *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2011), *Market Leader Upper Intermediate Business English Practice File* (Rogers, 2011), *Market Leader Intermediate Business English Course Book* (Cotton, Falvey, Kent, 2005), *First Insights into Business* (Robbins, 2004), *English for Business Studies* (MacKenzie, 2010), and *Business Result Upper Intermediate Student's Book* (Duckworth, Turner, 2008).

For the research, Fernando's (1996) classification of idioms has been chosen. On the basis of the above presented information, both quantitative and qualitative analyses will be carried out. The aim of the quantitative analysis will be to establish the frequency of occurrence of ideational idioms. Subsequently, the qualitative analysis will identify frequently used phrase patterns, clause patterns and clauses themselves.

Research findings and discussion

In order to identify idioms, these idiomatic dictionaries were used: *Oxford Dictionary of English Idioms* (Cowie, Mackin, McCaig, 1993), *English Idioms in Use Advanced* (McCarthy, O'Dell, 2002), *Cambridge Idioms Dictionary* (CUP, 2006), and *Prekladový Anglicko-slovenský frazeologický slovník* (Kvetko, 2014).

The following tables show the structural variety of ideational idioms presented in *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016).

Table 1 Nominals

Nominals in Business English course books	Total: 45
a ballpark figure, a buzz word, the carrot and stick, a cat and mouse game, cold cash, common sense, a course of action, a dead end, deep pockets, doom and gloom, easy money, esprit de corps, a fall from grace, a fat cat, a feather in <i>one's</i> cap, fringe benefits,	

give and take, a golden handshake, the golden rule, hard cash, the hard sell, hustle and bustle (+ of), a high-flyer, the last straw, a level playing field, the lion's share (+ of), a lucky break, no hard and fast rules, the nouveau riche, the nuts and bolts, the other side of the coin, peace and quiet, the pros and cons (+ of), a quick fix, a rat race, red tape, a rip-off, a running battle (+ with), a loan shark, small talk, a spin doctor, a sticking point, (the) team spirit, a tête à tête, a turning point
Nominals in academic and popular texts Total: 28
a battle cry, a big gun, the big picture, the bottom line, a bright spark, a call to arms, a change for the better, a clean slate, common ground, common sense, a course of action, the end of the world, an ice-breaker; lock, stock, and barrel; the movers and shakers, the new kid on the block, part and parcel of <i>sth</i> , a pipe dream, a play on words, the pros and cons (+ of), a quick fix, a quid pro quo, the rank and file, the rose-tinted glasses, seed money, a shining example, small talk, the status quo

Table 2 Adjectivals

Adjectivals in Business English course books Total: 13
bread-and-butter, cutting-edge, eye-catching, face-to-face, fast-track, hands-on, hard and fast, laissez-faire, soft-sell, state-of-the-art, tailor-made (+ for), top-of-the-range, tried-and-trusted
Adjectivals in academic and popular texts Total: 18
bottom-line, crystal clear, day-to-day, down-to-earth, face-to-face, fly-by-night, half-hearted, hands-on, long-term, in question, laissez-faire, one-to-one, a priori, roller-coaster, short-term, spur-of-the-moment, tit-for-tat, word-of-mouth

Table 3 Adverbials

Adverbials in Business English course books Total: 34
all the same, as a matter of fact, at cross purposes, at all costs, at length, at long last, back and forth, big time, by and large, by trial and error, by word of mouth, (the) chances are (that), face to face, for one reason or another, for the sake of <i>sth</i> , from time to time, a great deal (+ of <i>sth</i>), in black and white, in excess of <i>sth</i> , in the long run, in the long term, in the wake of <i>sth</i> , no matter what, off the top of <i>one's</i> head, on no account, on the one hand ... on the other hand, on <i>one's</i> own, round the clock, straight from the horse's mouth, to the letter, to no avail, under <i>one's</i> breath, under <i>one's</i> nose, with a view to doing <i>sth</i>
Adverbials in academic and popular texts Total: 20
and so forth, and so on, at the end of the day, at <i>one's</i> fingertips, at large, down the road, first and foremost, for the sake of <i>sth</i> , a great deal (+ of <i>sth</i>), here and now, in other words, in <i>one's</i> own backyard, in <i>one's</i> own right, in vain, on the other hand, on top of <i>sth</i> , once upon a time, per capita, to name a few, whether <i>one</i> likes it or not

Table 4 Verbals

Verbals in Business English course books Total: 132
air <i>one's</i> views, be a dab hand, be all talk (and no action), be at a loss for words, not be the end of the world, be half the battle (won), be in the black, be in the doldrums, be in the know, be in the red, be like talking to a brick wall, be on the ball, be on the blink, be on the line, be on the same wavelength, be on the warpath, be out for blood, be out of line (+ with <i>sth</i>), be out of the picture, be out of the question, be plain sailing, be thin on the ground, be touch-and-go (+ whether), be up in arms (+ about), be up to <i>sth</i> , bear

fruit, bear the brunt of <i>sth</i> , bear <i>sth</i> in mind, beat about the bush, break bread with <i>one</i> , bring out the best in <i>one</i> , can't make head or tail of <i>sth</i> , change <i>one's</i> mind, come to mind, come up trumps, cook up a storm, count the cost, do battle (+ with <i>one</i> about <i>sth</i>), draw the line, drop a hint, the end justifies the means, fall short of <i>sth</i> , fight a losing battle, find <i>one's</i> feet, get down to business, get hold of, get a kick out of <i>sth</i> , get on <i>one's</i> nerves, get on top of <i>one</i> , get the picture, get straight to the point, get there, get to the bottom of <i>sth</i> , get to grips with <i>sth</i> , get the wrong end of the stick, give <i>one</i> a buzz, give <i>one</i> carte blanche, give <i>one</i> the low-down, not give <i>sth</i> a second thought, go bust, go the distance, go the extra mile, go head to head (+ with), go over <i>one's</i> head, go sour, have a finger in every pie, have a say, have an open mind (+ about), have <i>sth</i> in mind, have <i>sth</i> on <i>one's</i> hands, have <i>sth</i> on <i>one's</i> mind, have second thoughts (+ about), have (got)/with a will of <i>one's</i> own, hear <i>sth</i> on the grapevine (+ that), hedge <i>one's</i> bets, it makes no odds, keep an eye on <i>one</i> , keep an open mind, keep <i>one</i> at arm's length, keep in touch (+ with), keep/have <i>one's</i> ear to the ground, keep <i>one's</i> head down, keep <i>one</i> in the loop, keep <i>sth</i> in mind, keep <i>one</i> posted, keep <i>one</i> up to date, keep track of <i>sth</i> , keep <i>oneself</i> to <i>oneself</i> , kiss goodbye to <i>sth</i> , know a thing or two (+ about), know <i>sth</i> inside out, learn <i>one's</i> lesson, lose face, lose sight of <i>sth</i> , make the best use of <i>sth</i> , make a go of <i>sth</i> , make a point of, make <i>one's</i> fortune, make <i>one's</i> mark, make <i>one's</i> point, make up <i>one's</i> mind, move the goalposts, the odds are stacked against <i>one</i> , pass the buck, pave the way for <i>sth</i> , pay lip service to <i>sth</i> , pay over the odds, play a practical joke, play <i>one's</i> cards right, pull <i>one's</i> weight, put it in a nutshell, put <i>one's</i> cards on the table, put <i>one</i> back on track, put <i>one</i> in the picture, put <i>sth</i> on hold, put <i>oneself</i> into <i>one's</i> shoes, slip <i>one's</i> mind, speak <i>one's</i> mind, spring to mind, stand on <i>one's</i> own feet, stick to <i>one's</i> guns, take a back seat (+ to <i>sth</i>), take <i>one's</i> point, take their toll, talk business, think outside the box, throw good money after bad, tie the knot, tread on <i>one's</i> toes, turn the page, when the going gets tough, wine and dine <i>one</i>	
Verbals in academic and popular texts	Total: 45
be at odds, be in a tight spot, be on the line, bear fruit, call the shots, the chances are, come in all shapes and sizes, come <i>one's</i> way, come to mind, fall foul of <i>sth</i> , fall short (of <i>sth</i>), fly in the face of <i>sth</i> , get <i>sth</i> off the ground, get <i>sth</i> right, get there, get <i>sth</i> wrong, go overboard, gum up the works, <i>one's</i> hands are tied, keep <i>one's</i> eye on the balls, keep <i>sth</i> under wraps, keep <i>one</i> up to date, lay eyes on <i>one</i> , learn the hard way, make it <i>one's</i> business to do <i>sth</i> , make a move, make a point of, make a quick buck, move the goalposts, paint a clear/rosy picture of <i>sth</i> , play games, pop the question, rub elbows with <i>one</i> , run the gamut from <i>sth</i> , run the risk (of <i>sth</i>), second-guess <i>one</i> , sink or swim, stack the deck, start from scratch, turn the tables on <i>one</i> , take risks, take steps (to do <i>sth</i>), take <i>sth</i> with a grain of salt, throw <i>one</i> in at the deep end, wreak havoc	

Table 5 Clauses

Clauses in Business English course books	Total: 16
Beggars can't be choosers., Better luck next time!, The customer is always right., Don't put all your eggs in one basket., Good heavens!, He who pays the piper calls the tune., I'll scratch your back if you scratch mine., It's a small world., Lend your money and lose a friend., Money is (no) object., Money talks., Practice makes perfect., Prevention is better than cure., Time will tell., When in Rome, do as the Romans do., You must be joking!	
Clauses in academic and popular texts	Total: 8
The customer is always right., Don't put all your eggs in one basket., From the frying pan into the fire., The grass is not always greener., Look before you leap., Practice makes perfect., There is no room for doubt., When in Rome, do as the Romans do.	

Table 6 Overall results

Type of idiom	Idioms in Business English course books	Idioms in academic and popular texts
Nominal	45	28
Adjectival	13	18
Adverbial	34	20
Verbal	132	45
Clause	16	8
Total	240	119

From the tables, it can be seen that some idioms occur in academic as well as popular texts. Naturally, it was done on purpose because the aim was to prove that idioms occurring in the Business English course books are frequently used in texts of both formal and informal styles.

Conclusion

University students have to distinguish, at least, between academic and journalistic styles and their genres. Everyday language is not appropriate in academic writing or speaking contexts. Users of English should switch between different ways of speaking and writing and choose the right words depending on whether the context is formal or informal.

The intention at all times has been to make the book a working manual and a self-help book for advanced students of British English. Compiled from a wide range of text sources, it allows students participating in the Project KEGA as well as teachers rapid access to clear, straightforward definitions of the latest international business terminology and business idioms. Acquiring formal and informal business vocabulary would give them more confidence and make them more effective in international business situations. It is hoped that it will serve well all those who need to be able to talk about these topics fluently and will want to improve their Business English communication skills.

Acknowledgements

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

Cited sources of information

1. COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book*. Harlow: Pearson Education Limited, p. 146.
2. FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press, p. 252.
3. SCHIRATO, T., YELL, S. 2000. *Communication and Culture: An Introduction*. London: Sage Publications, p. 1.
4. WRIGHT, J. 2002. *Idioms Organiser*. Boston: Thomson Heinle, p. 19, 29.

References

- Cambridge Idioms Dictionary*. 2006. Cambridge: Cambridge University Press. 505 pp.
- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2005. *Market Leader Intermediate Business English Course Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 176 pp.
- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 176 pp.
- COWIE, A. P., MACKIN, R. MCCAIG, I. R. 1993. *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press. 685 pp.
- DONNA, S. 2000. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press. 370 pp.
- DUCKWORTH, M., TURNER, R. 2008. *Business Result Upper Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press. 168 pp.
- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 265 pp.
- GILLETT, A. 2010. *Speak Business English Like an American*. Ann Arbor: Language Success Press. 200 pp.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2016. *Ideational Idioms in Business English Communication*. Bratislava: Ekonóm. 165 pp.
- KVETKO, P. 2014. *Prekladový Anglicko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: Veda. 632 pp.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 1995. Harlow: Longman Group Ltd. 1668 pp.
- MACKENZIE, I. 2010. *English for Business Studies*. Cambridge: Cambridge University Press. 191 pp.
- MCCARTHY, M., O'DELL, F. 2002. *English Idioms in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press. 185 pp.
- MASCULL, B. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Teacher's Resource Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 216 pp.
- ROBBINS, S. 2004. *First Insights into Business Student's Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 175 pp.
- ROGERS, J. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Practice File*. Harlow: Pearson Education Limited. 96 pp.
- SINCLAIR, J. M. 1987. Collocation: a progress report. In: STEELE, R., THREDGOLD, T. (eds.) *Language Topics: Essays in honour of Michael Halliday, 1987, Vol. 2, pp. 319 – 331*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- TAYLOR, K. 2006. *Fifty ways to improve your Business English ... without too much effort!* London: Summertown Publishing. 129 pp.

Kontakt

PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska 1, 835 25, Bratislava
Slovak Republic
Email: zuzana.hrdlickova@euba.sk

DIE SPRACHLICHEN UND KULTURELLEN ASPEKTE VOM KONZEPT „ARBEIT“ IN DER RUSSISCHEN UND DEUTSCHEN KULTUR

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF "LABOUR" CONCEPT IN THE RUSSIAN AND GERMAN CULTURE

TATIANA MOROZKINA

Abstract

This topic explores Linguistic and Cultural aspects of the concept "labour" using the proverbs and sayings in the two different language systems: German and Russian. While performing the semantic interpretation of proverbs and sayings there were identified the basic notions that make up the concept of "labour" in the Russian and German languages. Also there were identified the social and cultural similarities and differences of the considered concept.

Keywords: *concept, linguistic consciousness, national character, mentality, language picture of the world.*

Abstrakt

Die vorliegende Studie untersucht sprachliche und kulturelle Aspekte des Zentralbegriffs „Arbeit“ anhand der Sprichwörter in zwei verschiedenen Sprachsystemen: im deutschen und russischen. Als Forschungsschwerpunkte werden die forschenden Begriffe durch die semantische Interpretation erläutert, die das Konzept "Arbeit" in der russischen und deutschen Sprache aus dem Hintergrund fremder Kultur wahrnehmen lassen. Es wurde festgestellt, dass sich das Konzept „Arbeit“ in beiden Sprachen sowohl durch sprachliche und kulturelle Ähnlichkeiten, als auch durch Unterschiede auszeichnet.

Schlüsselwörter: *das Sprachbewusstsein, der nationale Charakter vom Wortschatz, Mentalität, das Individuum, das sprachliche Weltbild.*

Einleitung

In der modernen Linguistik ist der Begriff „Konzept“ ein Schlüsselbegriff für die Beschreibung der sprachlichen Phänomene. Dazu wird der Begriff „Konzept“ weit verbreitet in verschiedenen Bereichen von Linguistik. Wie davon viele Untersuchungen und wissenschaftliche Sprachbeschreibungen zeugen, ist der Begriff „Konzept“ in manchen aktuellen Bereichen von Linguistik aktiviert worden: in der Interkulturellen Kommunikation, in Semantik und in der Kognitiven Linguistik, in Ethnolinguistik und Kulturlinguistik. Es sollte jedoch beachtet werden, dass der Werdegang und Entwicklung vom Begriff „Konzept“ in der Wissenschaft direkt mit vielen Problemen verbunden sind (vgl. z. B. Malova, 2016; Wierzbicka, 2006).

Der Begriff „Konzept“ in der modernen Linguistik

Im Vordergrund steht das Problem vom Gebrauch des genannten Begriffs. Da dieses Konzept internationalen Status hat, wird es in jeder nationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft auf unterschiedliche Weise verstanden, und daher hat es eine multikulturelle Interpretation. Wir möchten keinen Abriss zur Entwicklung von Auffassungen vermitteln, sondern die Konnotation des betrachteten Begriffs in verschiedenen Sprachen deuten. Zum Beispiel, „conceptus“ hat die Bedeutung „im Prozess sein“ im Lateinischen. Im Englischen können „Konzept“ und „Begriff“ als Synonyme verwendet werden. Im Französischen versteht man unter dem Begriff „Konzept“

das, was die Organisation als Folge der diskursiven Tätigkeit erhält. Und in der russischen Sprache gemäß der Meinung vom Kognitivisten V. Z. Demyankov, wurde der Begriff „Konzept“ Anfang der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts eingeführt und bis die Mitte der 1970er Jahre am häufigsten als Synonym zum Begriff „Konzept“ verwendet. Und erst später wurde die Bedeutung dieses Begriffs mehr verbreitet (4, S. 37). Zweitens wird die Schwierigkeit dieses Begriffs durch die Undeutlichkeit seiner Grenzen hervorgerufen. Somit werden in den letzten zehn Jahren einige Bereiche als Konzeptstudie im Rahmen des Begriffs abgesondert – aus der Hinsicht der Kultur, Semantik und Sprachkultur. Solch eine multidimensionale Konzeptstudie eröffnet bestimmt neue Forschungsmöglichkeiten, die die Relevanz dieses Konzepts in der modernen Linguistik beweisen. Da der Begriff „Konzept“ aus dem Bereich der Fachsprache und zugleich der Gemeinsprache kommt, muss es aus der vielseitigen Perspektive betrachtet werden. Und drittens bereitet einige Schwierigkeiten beim Erlernen des Konzepts als einer linguistischen Einheit die Kombination mit ähnlichen Bedeutungen (9, S. 60).

In der russischen Linguistik ist das oben erwähnte Herangehen zum „Konzept“ aktuell, die kontextuelle Kombination mit anderen Begriffen wird von den folgenden Termini determiniert: „Konnotation“, „Sinn“, „Kognition“. In manchen Forschungen kommt die Verbindung solcher kontextgebundenen Begriffe, wie „kognitives Konzept“ und „kulturlinguistisches Konzept“ vor (9, S. 62). Wir gehen davon aus, dass die vorliegende Forschung dem Problem der Untersuchung vom kulturlinguistischen Konzept „Arbeit“ in zwei verschiedenen Sprachsystemen gewidmet ist: Im Deutschen und Russischen scheint es die Definition vom Konzept als *eine mentale Einheit* in der Systemanalyse von Karassik (???) vorwiegend zu sein, die als eine bedingte geistige Einheit betrachtet wird und auf die umfassende Studie der Sprache, Kognition und Kultur gerichtet wird. Das Zusammenwirken des sprachkulturellen Konzepts mit der Sprache, mit dem Sprachbewusstsein und Kultur lässt sich folgenderweise formulieren:

1. Sprachbewusstsein (liegt im Raum der Kognition);
2. Kultur bestimmt das Konzept (d. h. Konzept ist eine mentale Projektion von Kulturelementen);
3. Sprache und Rede werden als Bereiche des Konzepts betrachtet (5, S. 65).

Der Unterschied vom kulturlinguistischen Konzept liegt vor allem in seiner geistigen Natur. Das Konzept liegt genau im mentalen Raum der Einheit von der Sprache und Kultur, im Sprachbewusstsein, wodurch der sprachkulturelle und zugleich auch kognitive Charakter der Forschung geprägt wird.

Die innere Struktur vom Konzept

Der Meinung von Karassik (5, 2002) nach bildet das Zentrum des kulturlinguistischen Konzepts im Gegensatz zu anderen mentalen Einheiten immer einen großen Wert. Aus dieser Hinsicht fördert das Konzept die Untersuchung der Kultur und der Kultur liegt das Prinzip vom Wert zugrunde (5, S. 77).

In der Regel bilden den Kern vom Konzept die für die Muttersprachler mehr aktuellen Phänomene oder Assoziationen, die weniger aktuellen kommen zur Peripherie, dass lässt zur Schlussfolgerung führen, dass das Konzept keine sichtbaren klaren Grenzen hat. Je weiter weg vom Kern des Konzepts die Assoziationen liegen, desto weniger sind sie gebräuchlich im Sprachraum dieses Konzepts.

Das kulturlinguistische Konzept ist sowohl dem Gruppenbewusstsein, wie auch dem individuellen Bewusstsein eigen. Die verschiedenen Elemente, die dabei im gruppen- und individuellen Bewusstsein fehlen, dürfen in die Struktur des betrachteten Konzepts nicht inbegriffen werden. In diesem Sinne sondert Stepanov die sogenannten Schichten ab, die als

getrennte Konzepte in verschiedenen Größen und nicht als einzelne Komponenten betrachtet werden sollen (8, S. 45).

Ausgehend von der Auffassung von Stepanov, werden die aktiven und passiven Schichten des Konzepts unterschieden. Die aktive Schicht ist ein nationales Konzept und die passive Schicht kann als Bestandteil der *Konzeptosphäre* von verschiedenen Subkulturen angesehen werden, d.h. die innere Form des Konzepts. Anders gesagt spiegelt die passive Schicht Merkmale wider, die nur für bestimmte Gruppen von Medienkultur relevant sind (8, S. 45).

Es gibt viele Möglichkeiten, Die Charakteristika des Konzepts aufzunehmen. Das ermöglicht eine Reihe von Spracheinheiten: Lexeme, Wortverbindungen, Phraseologismen, Sätze. Die Appellfunktion lässt sich durch Morpheme realisieren, bzw. durch Diminutive im Russischen *Mama*, *mamulechka*, *mamotschka*, *mamaschka*, *mamusja*, *mamusjonok*, im Deutschen - *Mutti*, *Mama* zur Bezeichnung des gleichen Konzepts „Güte“. Es kann auch mit Hilfe von Wortformen, zum Beispiel von Verbformen vermittelt werden: z. B. „*rumhängen*“ = *sich aufhalten*.

Bei der tiefen Studie vom kulturlinguistischen Konzept aus der Perspektive der Semantik ist die Auffassung von Vorkatshev von Bedeutung. Nach Meinung von Vorkatshev konstruieren semantische Merkmale des Konzepts das lexikalisch – semantische Paradigma und zugleich bilden sie sein Begriffssystem, sowie auch die semantischen Merkmale der kulturlinguistischen, ethnosemantischen Herkunft sind mit der Mentalität der Muttersprachler mit der Mentalität des nationalen Individuums verbunden (2, S. 272).

Im Rahmen unserer Forschung aus der kulturlinguistischen Hinsicht wird das Konzept „Arbeit“ aus der Perspektive der kulturellen Mentalität betrachtet, da der Begriff „Arbeit“ durch die Nation in erster Linie gekennzeichnet ist, selbst von Menschen, die einen Teil davon machen, und sich ihre Einstellung zur Arbeit äußern. Zum Beispiel zeugt das russische Sprichwort „*Arbeit bringt Gesundheit und Glück*“ vor allem von der Einstellung zur Arbeit aus dem Hintergrund der russischen Kultur. Die vorstehenden Ausführungen sind mit der Theorie von W.von Humboldt über die sogenannte „Geist der Nation“ verbunden, die in der Sprache einer Nation ihre Reflexion verwirklicht (3). Diese Idee zeigt sich in den philosophischen Werken von Wittgenstein, der die Grundprobleme auf dem Gebiet der Philosophie durch das Zusammenwirken der Sprache und der Welt zu lösen versuchte. Insbesondere glaubte Wittgenstein, dass die Sprache die Welt widerspiegelt, weil die logische Struktur der Sprache der ontologischen Weltstruktur gleich ist (1).

Kulturlinguistische Besonderheiten vom Konzept „Arbeit“ im deutschen und russischen sprachlichen Bewusstsein

Einen Ansatzpunkt für das Zusammenwirken der Sprache und Kultur stellt das Individuum als Träger von Kultur und Sprache. Die Sprache fördert die Verbalisierung der Gedankenreihe, sowie auch die mentale Einstellung zu verschiedenen Phänomenen. Die Sprache ist die Widerspiegelung des sogenannten Weltbildes und die Kultur wird dabei als Hintergrund betrachtet. Der Mensch als Träger der nationalen Mentalität treibt gemeinsame Aktivitäten mit den anderen Mitgliedern der nationalen Gemeinschaft (6, S. 20). Diese Mentalität ist durch die Sprache ausgedrückt. Die Sprache vermittelt den Zugang zu den mentalen Denkstrukturen eines Individuums und dadurch entdeckt das Individuum sich selbst.

Unser Forschungsschwerpunkt erzielt die komparative Analyse vom Konzept *Arbeit* in ganz verschiedenen Sprachsystemen, die durch *die interkulturelle Opposition Russisch-Deutsch* vertreten ist. Die Ergebnisse der Analyse lassen zur Schlussfolgerung über die nationalen und kulturellen Besonderheiten kommen, erläutern das untersuchende Konzept „Arbeit“ aus der Hinsicht der interkulturellen Perspektive. Beim Vergleich von russischen und deutschen Sprichwörtern mit dem allgemeinen Konzept „Arbeit“ war es möglich, die mentale Repräsentation von zwei Kulturen zu jedem der Themengruppen zu identifizieren.

In der ersten Gruppe von russischen und deutschen Sprichwörtern *Arbeit und Geduld* ist die Einstellung der Angehörigen fremder Kulturen dargestellt. Sprichwörter in zwei verschiedenen sprachlichen Weltbildern zeugen davon, dass Geduld immer lobenswert ist, es symbolisiert Ehre und Respekt. Der Bedeutung nach sind diese Konzepte in beiden Sprachen positiv und haben das gemeinsame Konzept *Arbeit ist Ehre*. In der nächsten thematischen Gruppe *Arbeit als Garantie für Gesundheit* spiegeln sowohl russische, als auch deutsche Sprichwörter eine eindeutige gleiche Idee wider. Aus diesem Grund kann die Einstellung zur Arbeit folgendermaßen formuliert werden: „*Arbeit ist ein Zeichen von Gesundheit*“. Dabei kann im deutschen mentalen Bild die Faulheit als Krankheit, manchmal als Sünde wahrgenommen werden.

Einige von den russischen Sprichwörtern können auch eine negative Konnotation in Bezug auf die Gesundheit beweisen. Das lässt sich dadurch erklären, dass die Arbeit als eine schwere Aktivität wahrgenommen wird, die manchmal sogar Krankheit und viel Mühe fördert: *Von der schweren Arbeit fallen sogar die Pferde, bis zum Tod arbeiten*. Darin liegt der einzige Unterschied bei der Forschung des Konzepts „Arbeit“ in den betrachteten fremden Kulturen.

Sprichwörter der nächsten Gruppe *Arbeit als Prozess* haben eine unterschiedliche mentale Darstellung im russischen und deutschen sprachlichen Weltbild. Das Verhalten zur Arbeit in beiden Kulturen ist ganz anders. Laut der russischen Kultur wird die Arbeit als „*Arbeit ist vor allem*“ identifiziert. Die Arbeit tritt als Pflicht auf. Der Semantik folgender Sprichwörter zugrunde liegt der soziale und historische Hintergrund: *Arbeite soviel, bis Korn auf dem Feld ist. Lass Spiel und gehe zum Ackerfeld. Die Arbeit bringt Ernährung, die Faulheit – Not*. In den mentalen Denkstrukturen von Deutschen wird die Arbeit als ein positiver Prozess begriffen und ruft angenehme Gefühle hervor. Die deutschen Sprichwörter lauten: *Arbeit ist Würze des Lebens*.

Die Sprichwörter der Gruppe „*Ergebnis der Arbeit*“ machen ganz deutlich die Unterschiede in beiden Sprachen und Kulturen. Es sei zu betonen, dass in der russischen Kultur Schluss und Ergebnis der ausgeführten Arbeiten von Bedeutung ist. Für das russische Volk bedeutet das Ergebnis die Bewertung der getanen Arbeit, dabei ist die Rechtzeitigkeit von Bedeutung. Z. B.: *Nach getaner Arbeit ist gut ruhen. Fleiß bricht Eis*. Im deutschen Bewusstsein wird vor allem Wert der Arbeit akzeptiert, dann kommt die Belohnung. Die nachfolgenden Lexeme können das erläutern: *wunderbare Sprossen, süße Frucht, Ehrfurcht*.

In dieser Hinsicht deutet Wierzbicka auf die lexikalische und pragmatische Konfrontation von fremden Kulturen hin (15). In der Gruppe *Arbeit und Erholung* steht die mentale Darstellung in zwei verschiedenen Kulturen miteinander im Einklang. Der Konnotation nach fallen Sprichwörter in beiden Kulturen zusammen: *Rest muss verdient werden, Erst die Arbeit, dann das Vergnügen, Erst die Arbeit, dann das Spiel, Nach getaner Arbeit ist gut ruhen*.

In der folgenden Themengruppe *Arbeit und Geld* (die ist der thematischen Gruppe *Arbeit und Belohnung* der Konnotation nach sehr ähnlich) spielt die finanzielle Belohnung bei der kulturellen und sprachlichen Forschung vom Konzept Arbeit eine große Rolle und dadurch wird auch das Verhalten zu Geld von Vertretern fremder Kulturen gezeigt. Die mentalen Darstellungen in diesem Bereich fallen nicht zusammen. Solcherweise zeichnet sich die russische Kultur dadurch aus, dass der Lohn für die Arbeit nicht immer gleichgemessen wird. Die russische Kultur verfügt über die Sprichwörter, die keine positiven Ergebnisse der Arbeit zum Ausdruck bringen: *Durch die harte Arbeit verdient man keinen Palast*. Für die Deutschen bedeutet die Belohnung den gerechten Wert der gemachten Arbeit und hat eine positive Bedeutung: *Wie die Arbeit, so der Lohn. Jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert*.

Die letzte Gruppe *Arbeit und Gott* ist vor allem aus kultureller und sozialer Hinsicht wichtig für die Forschung. Die Sprichwörter der genannten Gruppe vermitteln die mentale Hinsicht von den Angehörigen fremder Kulturen zum Gott bei der Arbeit. Die kulturelle Einstellung beider Nationen ist mehr gleich, als verschieden, Herr Gott wird als Helfer, der sogenannte Schutzherr gekennzeichnet:

Tab. 1: Die Konfrontativen Beziehungen vom Konzept „Arbeit“ im deutschen und russischen sprachlichen Kulturraum der thematischen Gruppen

Thematische Gruppe	Sprichwörter aus der deutschen Kultur	Sprichwörter aus der russischen Kultur	%
1. Arbeit und Geduld	1. Ohne Fleiß kein Preis. 2. Fleiß bricht Eis. 3. Kunst und Lehre gibt Gunst und Ehre. 4. Geduld und Fleiß bricht alles Eis. 5. Übung macht den Meister.	1. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. 2. Терпение и труд все перетрут. 3. Учение да труд к славе ведут. 4. Терпение и прилежание прорубят любой лед. 5. Повторение — мать учения.	8.2%
2. Arbeit als Garantie für Gesundheit	1. Nach Faulheit folgt Krankheit.	1. За ленью следует болезнь.	1.4%
3. Arbeit als Prozess	1. Auf den ersten Schuss fällt keine Festung. 2. Bitten und bieten steht frei. 3. Arbeit ist des Lebens Würze. 4. Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald. 5. Dem schlechten Arbeiter ist jedes Beil zu stumpf. 6. Der Mensch ist zur Arbeit geboren, wie der Vogel zum Fliegen. 7. In geschickten Händen Arbeitet jedes Werkzeug gut. 8. Viel' Hand' machen mit der Arbeit bald ein End'. 9. Von großer Arbeit sterben die Pferde. 10. Wer nicht arbeitet, begeht keine Fehler. 11. Wie das Essen, so die Arbeit. 12. Willst du nicht mit der Feder schreiben lernen, so schreib' mit der Mistgabel. 13. Dem Meister ist keine Arbeit zu schwer. 14. Um Fleiß und Mühe gibt Gott Schaf und Kühe. 15. Die Arbeit ist kein Falke, fliegt nicht fort in	1. Первый блин комом. 2. Попытка не пытка, а спрос не беда. 3. Работа – приправа жизни. 4. Работа не заяц – в лес не убежит. 5. У плохого работника любой топор слишком тупой. 6. Человек рожден для работы, как птица для полета. 7. В искусных руках каждый инструмент хорошо работает. 8. Много рук быстро закончат работу. 9. От тяжелой работы лошади сдохли. 10. Кто не работает, тот не совершает ошибок. 11. Какова еда, такова работа. 12. Если не хочешь учиться писать пером, то пиши вилами для навоза. 13. Дело мастера боится. 14. Без труда не вынешь и рыбку и пруда. 15. Работа не сокол, в лес не улетит.	25%

	den Wald.		
4. Ergebnis der Arbeit	<p>1. Rufe nicht «Hase» bis du ihn im Sacke hast.</p> <p>2. Wo Arbeit das Haus bewacht, kann Armut nicht hinein.</p> <p>3. Wo sich die Liebe zur Arbeit gesellt, da erblühen Acker und Feld.</p> <p>4. Arbeit hat bittere Wurzel, aber süße Frucht.</p> <p>5. Arbeitsschweiß an Händen hat mehr Ehre, als ein goldener Ring am Finger.</p>	<p>1. Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь.</p> <p>2. Туда, где работа охраняет дом, нужда не войдет.</p> <p>3. Воля и труд дивные всходы дают.</p> <p>4. У работы горький корень, но сладкий плод.</p> <p>5. Рабочий пот на руках почетнее, чем золотое кольцо на пальце.</p>	8.2%
5. Arbeit und Erholung	<p>1. Erst die Arbeit, dann das Vergnügen.</p> <p>2. Erst mach dein Sach, dann lach!</p> <p>3. Erst die Arbeit, dann das Spiel.</p> <p>4. Besser gut ausruhen als schlecht arbeiten.</p> <p>5. Ein Arbeiter muss zwei Feierer haben.</p>	<p>1. Сначала работа, затем удовольствие.</p> <p>2. Сначала сделай своё дело, потом веселись!</p> <p>3. Делу- время, потехе-час.</p> <p>4. Лучше хорошо отдохнуть, чем плохо работать.</p> <p>5. На одного работающего – два празднующих.</p>	8.2%
6. Arbeit und Geld	<p>1. Schmutzige Arbeit, blankes Geld.</p> <p>2. Wie die Arbeit, so der Lohn.</p> <p>3. Jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert.</p> <p>4. Von Arbeit wird man nicht reich.</p> <p>5. Arbeit ist bei Armut gut.</p>	<p>1. Грязная работа – чистые деньги.</p> <p>2. Какова зарплата, такова и работа.</p> <p>3. Каков работник, такова ему и плата.</p> <p>4. От работы богатыми не становятся.</p> <p>5. Работа хороша при бедности.</p>	10%
7. Arbeit und Faulheit	<p>1. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.</p> <p>2. Faule Leute haben die meiste Arbeit.</p> <p>3. Morgen, morgen nur nicht heute sagen alle faulen Leute.</p> <p>4. Müßiggang ist aller Laster Anfang.</p> <p>5. Dem Faulpelz geht die Arbeit von der Hand wie das Pech von der Wand.</p> <p>6. Die sich auf Faulheit legen, gehen einer traurigen Arbeit entgegen.</p>	<p>1. То, о чем можешь похлопотать сегодня, не перекладывай на завтра.</p> <p>2. У ленивых людей больше всего работы.</p> <p>3. Завтра, завтра, только не сегодня, говорят все ленивые люди.</p> <p>4. Безделье – начало всех пороков.</p> <p>5. У лодыря работа от рук отстает, как смола от стены.</p> <p>6. Кто подружился с ленью, тот идет на работу с</p>	15%

	<p>7. Wer der Arbeit zusieht, wird davon nicht müde.</p> <p>8. Wer die Arbeit hat und sich nicht drückt, der ist verrückt.</p> <p>9. Wer nicht richtig faulenzen kann, kann auch nicht richtig arbeiten.</p>	<p>печалью.</p> <p>7. Кто смотрит на работу [других], тот от этого не устанет.</p> <p>8. Тот, у кого есть работа, и кто от нее не отлынивает, у того не все дома.</p> <p>9. Кто не умеет от души лениться, тот не умеет и хорошо работать.</p>	
8. Arbeit und Belohnung	<p>1. Nur wer arbeitet, soll essen.</p> <p>2. Fleiß bringt Brot, Faulheit Not.</p> <p>3. Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.</p> <p>4. Arbeit bringt Brot, Faulenzen Hungers not.</p> <p>5. Arbeit macht das Leben süß.</p> <p>6. Arbeit gewinnt Feuer aus Steinen.</p> <p>7. Arbeit lehrt, wie man gegen Not sichwehrt.</p> <p>8. Arbeit ohne Vorteil wird sauer.</p> <p>9. Dem Arbeiter ein Brot, dem Feierer zwei.</p> <p>10. Der eine hat Arbeit Und Fleiß, der andre Nutzen und Preis.</p>	<p>1. Только тот, кто работает, должен есть.</p> <p>2. Труд приносит хлеб, а лень нужду.</p> <p>3. Кто не работает, тот не ест.</p> <p>4. Труд приносит хлеб, лень – голод.</p> <p>5. Работа делает жизнь сладкой.</p> <p>6. Труд добывает огонь из камней.</p> <p>7. Работа учит, как защититься от нужды.</p> <p>8. Работа без выгоды слишком тяжела.</p> <p>9. Работнику одна буханка хлеба, пирующему – две.</p> <p>10. У одного работа и усердие, у другого выгода и премия.</p>	18%
9. Arbeit und Gott	<p>1. Dem Arbeiter hilft Gott.</p> <p>2. Hilf dir selbst, so wird dir geholfen.</p> <p>3. Morgenstunde hat Gold im Munde.</p> <p>4. Die Arbeit ist unser, das Gedeihen – Gottes.</p>	<p>1. Бог помогает труженику.</p> <p>2. На Бога надейся, а сам не плошай.</p> <p>3. Кто рано встаёт, тому Бог даёт.</p> <p>4. Работа – для нас, процветание – для Бога.</p>	6%

Kulturlinguistische Ähnlichkeiten und Unterschiede vom Konzept „Arbeit“ in den deutschen und russischen Denkstrukturen

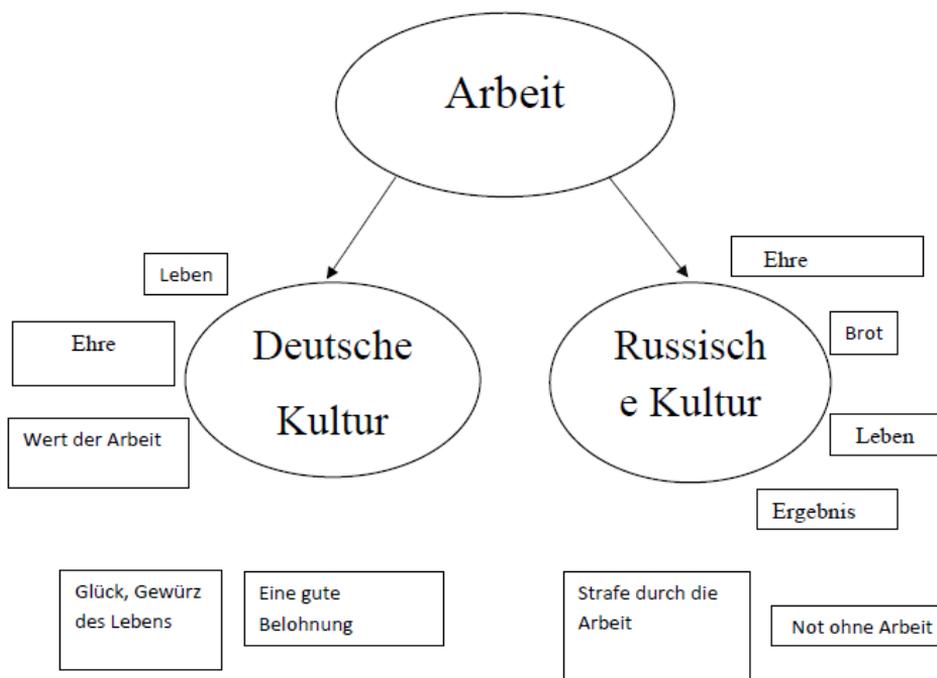


Abb. 1: Interkultureller Vergleich von Fraseologismen

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass die Mentalität des Konzepts „Arbeit“ durch die folgenden Wortverbindungen im russischen sprachlichen Bewusstsein ausgedrückt wird: *Arbeit ist eine Ehre; Arbeit ist zuerst; Rest muss verdient werden; Geld garantiert nicht immer Glück, Faulheit verursacht Not*. Im Rahmen der kulturlinguistischen Forschung treten kulturelle Werte einer bestimmten Nation durch *das so geistige Kulturkode* (7; S. 165). Die deutsche Mentalität wird durch folgende Schlüsselwörter gekennzeichnet: *Arbeit ist Ehre; Arbeit ist Gewürz des Lebens; Ergebnis der Arbeit ist eine gute Belohnung; Rest muss verdient werden; Wie die Arbeit, so der Lohn; Arbeit bringt Brot; Gotteshilfe bei der Arbeit*. Das Sprachmaterial verdeutlicht, dass im deutschen Bewusstsein eine ganz positive Einstellung zur Arbeit vorliegt ist. Was das Sprachbild von Russen angeht, tritt eine sowohl positive, als auch negative Einstellung dazu auf. Es lässt sich durch die Unterschiede in beiden Kulturen erklären. Diese kulturellen Unterschiede sind sprachlich markiert, dabei wird der Kern und Peripherie des Konzepts festgestellt. Der Kern des Konzepts „Arbeit“ bilden die folgenden Begriffe: *Ehre, Fleiß, harte Arbeit*. In der Peripherie des Konzepts im russischen Bewusstsein herrschen folgende Paraphrasen: *Arbeit – Brot, Arbeit – Gott, ohne Arbeit – Not*. Der Kern des geforschten Konzepts in der deutschen Denkstruktur lässt sich durch die genannten Begriffe charakterisieren: *Respekt, Ehre, Wohl, Glück*. Die Peripherie enthält sinnvolle Lexeme: *Wert, Ergebnis menschlicher Aktivität, Lohn*.

Zusammenfassend sei festgestellt: Die Angaben der komparativen Analyse vom Konzept "Arbeit" im russischen und deutschen sprachlichen Weltbild zeigen, dass diese Kulturen

Gleichheit, bzw. Ähnlichkeit und auch Unterschiede in ihren Ansichten auf einem einzigen sprachlichen Phänomen aufweisen, aber das Wichtigste ist, dass jede Kultur ihre eigenen feinen psychischen Besonderheiten hat. Abschließend wollen wir darauf hinweisen, dass die Sprichwörter, die das Konzept *Arbeit* im Russischen und Deutschen enthalten, ganz genau die Kulturwerte in beiden Kulturen stellen und dadurch markieren sie ganz deutlich feine kulturelle und sprachliche Besonderheiten des forschenden Konzepts.

Literatur

1. VITGENSHTEJN, L. 2005. *Izbrannye raboty*. Moskva: Izdateľskij dom «Territorija budushhego». 440s.
2. VORKACHEV, S. G. 2003. *Kul'turnyj koncept i znachenie*. // Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tehnologičeskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki. T. 17, 2. Krasnodar: KTU, S. 268 – 276.
3. GUMBOLDT, V. 2001. *Izbrannye trudy po jazykoznaniju*. Moskva: Progress. 395 s.
4. DEMJANKOV, V. Z. 2001. Ponjatie i koncept v hudozhestvennoj literature i v nauchnom jazyke. In: *Voprosy filosofii*, №1, s. 35 – 47.
5. KARASIK, V. I. 2002. *Jazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Gnozis. 477s.
6. MASLOVA, V. A. 2004. *Lingvokulturologija*. Moskva: Akademija. 208 s.
7. MASLOVA, V. A. 2016. *Kody lingvokultury*. Ucheb. posobie. Moskva: Nauka. 180s.
8. STEPANOV, S. Ju. 1997. *Slovar russkoj kul'tury*. Opyt issledovanija. Moskva: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», s. 40 – 76.
9. TOLSTAJA, S. M. 2001. Metodika issledovanija struktury koncepta. In: *Metodologičeskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Pod red. I. A. Sternina. Voronezh: Voronezhsk. gosudarstvennyj universitet, S. 58 – 65.
10. HERINGER, H. J. 2004. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: A. Francke Verlag. 107 S.
11. PFEIFER, W. 1997. *Herkunftswörterbuch des Deutschen*. Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 165.
12. POPELKOVA, I. 2009. *Fachsprache der Geschichte aus der Sicht der Morphologie, Syntax und Lexikologie*. Trnava: Region Media, s. r. o. 79 s.
13. 2004. *Sinn- und sachverwandte Wörter. Wörterbuch der treffenden Ausdrücke*. 2. neu bearb., erweiterte und aktualisierte Aufl. Herausg. v. W. Müller. Mannheim: Duden.
14. SUPRUN, N., SCHMALTZ, W. 2008. *Interkulturelle Kommunikation: Texte, Übungen*. Moskau: Nauka. 253 S.
15. WIERZBICKA, A. 2006. *Meaning and culture*. Oxford: Oxford University Press, S. 363.

Kontakt:

Tatiana Vladimirovna Morozkina

Ul'janovskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet imeni I. N. Ul'janova

Fakul'tet inostrannyh jazykov

Kafedra nemeckogo jazyka

pl. V. I. Lenina 4, Ul'janovsk

Rossija

Email: tatyana_morozkin@mail.ru

**RECODING STEREOTYPES: INTERNATIONAL VOCABULARY, ITALIANISMS
AND SYMBOLS OF ‘ITALIANTY’
IN THE SOCIOCULTURAL CONTEXT OF BRATISLAVA**

MICHELE PAOLINI

Abstract

Natural language learning has characteristics of graduality and spontaneity. Spontaneous linguistic learning mechanisms work below the level of consciousness and also operate in learning a second language in an artificial context as happens in a language course. So, unintentional learning is spontaneous and parallel to voluntary learning and precedes metalinguistic awareness. Exposure to publicity signs and public scripts, graffiti, etc. plays an important role in this first stage of learning, which we could call ‘zero level’. This paper is based on some examples offered by the urban areas of Bratislava and tries to show how environmental inputs can be a valuable educational resource.

Keywords: *language learning, interlinguistic communication, Italian language, metalinguistic awareness, environmental inputs.*

Introduction

Linguists (both those who study the generalities of language phenomena and the linguists of Romance languages, in particular) have been discussing, and are increasingly doing so, of “languages in contact” (with Uriel Weinreich) (Fusco, 2008, p. 23 – 33), or even “in conflict” (here we may mention the name of a great Italian linguist of the past: Benvenuto Terracini) (Terracini, 1957, 1996), the prestige of languages, interference, loans, language functions, creolization, etc. For example, the English language, the forms of which will take the written expression of this work, is already within our content. Here we express ourselves in English, for a practical reason, even though we are convinced that the entire linguistic repertoire available to our community is, with all the multilingual extension of its range, a value in itself. However, the English language tends to assume the function of scientific and supranational language, as it was for Latin in a not too remote past.

All this makes us think, among other things, of the exceptional vitality of the theoretical conceptions that see language as a social product, beginning with Ferdinand de Saussure until the birth of sociolinguistics. So social situations are inextricably linked to linguistic communities, and these communities are related to linguistic phenomena, which we prioritize. In short, we see the link between these three key words: society – language communities – language.

However, we are here to testify how this more ‘abstract’ level of reflection on language problems can be utilized (or necessary) at the level of even more immediate didactic practice; that is, the teaching of a second language (or third, fourth, etc.), which normally does not seem to require, either to the learner or the teacher, any specific form of ‘theoretical’ awareness of the nature of language. Thus, in the vocabulary of our profession, the linguist seems to become the one who speaks ‘well’ (more or less professionally) one or more languages other than his or her mother tongue, or even the native speaker who speaks and transmits operational knowledge inherent in their own language. The terms and concepts of strategic importance such as the (Saussurian) concept of “diachrony”/“synchrony” (Greimas-Courtes, 1993, p. 97), the Lotmanian concept of “semiosphere” (Lotman, 1984, 2005) or the Chomskyan concept of “mental grammar” (Jackendoff, 1993, 1998, p. 19 – 34) are, for example, often unknown, as ‘theoretical’.

Meta-linguistic awareness thus is not part of the skill set or knowledge explicitly transmitted from teachers to students in courses that we, who have learned Italian as a second language according to the *Common European Framework of Reference for Languages* (2011) guidelines, have had the honour of providing our collaboration as ‘language witnesses’. A ‘language witness’ is one who, speaking more or less spontaneously as a mother tongue, provides an example of linguistic use in a didactic environment; that is, in essence, a lecturer.

What, then, did our ‘testimony of language’ consist of? Starting with an artificially reproduced social situation (greeting someone, writing an e-mail, describing the appearance or mood of another human being, etc.), rebuilt *in vitro* with appropriate instrumentation (books, iconographic or audiovisual documents, dialogues, exercises, etc.), our task was to convey the contents of grammatical knowledge that was inherent to it (alphabet, pronunciation, personal pronouns, verb conjugations, etc.).

Nevertheless, this approach, which is demanded by immediate practical needs, must not make us forget that the deeper wealth of our discipline, one of its fundamental assets, as is said today, consists in the awareness of the necessary distinction between "subjective analysis" and "objective analysis" of the language. The first analysis is characteristic of the common speaker, which gives basic judgements about the nature and the functioning of the language; the second analysis is of the true linguist, which develops more accurate cognitive operations. For example, the common speaker would see in the French word *enfant* a single lexical unity, while the linguist sees the formation of two parts (*en-fant*), from which he captures the relationship with the Latin word *in-fans, in-fantem*. This difference in point of view between the native speaker and the scientific linguist remains crucial and goes back to (at least) the linguistics of Ferdinand de Saussure (Jordan-Orr, 1937, 1973, p. 352 – 353).

Sociocultural Competence

Our fair focus on the objectives set by the *Framework* is likely to make us underestimate (or not to make us consider its importance at all) the context. Indeed, we all have in mind the levels and the lexicon that has entered our "sociolect", so that we sometimes point out students (or our own linguistic competence) through its lexicalized repertory: for a metonymy, a certain student that is an “A1” still has to learn the most elementary expressions; for example: “my Slovak is B1”, which means: “I can communicate when I am in a store in Bratislava and have to ask to purchase something, but if I have to talk about the Cartesian method, I will have huge problems”.

The didactic experience has taught us, however immediately, that our students (of Italian language, enrolled in a course called *Druhý románsky jazyk – taliančina*) never start at a ‘zero level’ of knowledge, but from something pre-existent on which we have to intervene later, then move on. Also by way of example, from the first lesson, they have a kind of spontaneous preliminary vocabulary, which they developed during their personal experience, before they even enrolled in the course.

Let us see a list of words, which a student of our 2016 – 2017 summer semester provided us with, at our request: il caffè ,il latté, il cappuccino, il mascarpone, il tiramisú, la pizza, il pomodoro ,il parmigiano, la pasta, la lasagna, la mozzarella, il piano, la pensione, el dialogo, la università.

Apart from the fact that the use of articles was not required, there is a first phenomenon to be recorded: *latté* with the accent mark added to *latte*, for mechanical adjustment to the Slovakian graphic-phonetic system. This suggests that our starting point is necessarily oral. In the sense that the student has some information on the spoken language (at the vocabulary level), perhaps he has news about some element of the pronunciation, but still has to acquire competence in the entire conversion system that the Italian language uses for transforming phonemes into graphemes: the so-called "automatic conversion formulas" mentioned in the studies that are inspired by Uriel Weinreich (Fusco, 2008, p. 80).

We also see that an article appeared ("*el dialogo*", the italics are added, 'the dialogue') in which a previous knowledge of the Spanish language ("*el diálogo*") interferes with the Italian language ("il dialogo" without an accent mark). Our students come from a prevalent learning of another romance language, usually French or Spanish. So we have a useful element to work on: a probable basis for previous linguistic knowledge (here in Spanish) can be a database on which they can develop new knowledge of the Italian lexicon through a systematic practice of comparative observation. Let us look at a brief series of lexical pairs as an example: it. *musica*/sp. *música*, it. *madre*/sp. *madre*, it. *fotografia*/sp. *fotografía*, it. *studente*/sp. *estudiante*, it. *scuola*/sp. *escuela*, it. *telefono*/sp. *teléfono*, etc. In short, we can use the "false friend" scheme (Aronoff-Rees-Miller, 2001, 2003, p. 698) in another way: that is 'positively', to see how the "real friends" between Italian and Spanish languages represent a good training opportunity.

Returning Italianisms

Let us go back to this first list of the "preliminary Italian vocabulary". This is a first approach to the issue. We made a comparison between the Italian words and the Slovak lexical equivalents that we can find in some sources. We have identified three of them: a monolingual source of an institutional nature, and two bilingual sources of pedagogical and practical character. We used these three repertoires: 1) the online corpus consisting of the dictionaries that can be consulted in *Slovenské slovníky* (<http://slovniky.juls.savba.sk/>) (henceforth referred to as S); 2) the bilingual dictionary of Anton Košťál, *Taliano-slovenský* and *Slovensko-taliano-slovenský slovník*, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava, 1992, (henceforth referred to as K); 3) The Michal Hlušík – Michaela Saccardinová bilingual dictionary, *Taliano-slovenský slovník*, Kniha – Spoločník, Bratislava, 2003, (henceforth referred to as H). The table at the end of our text provides some interesting insights.

The semantic field most represented by these pairs of words is, for eleven out of the fifteen, that of Italian gastronomy. The awareness of a dozen words might seem due to 'similarities' or contact between the two languages. These phenomena, despite having different forms and nature, highlight in the students the presence of a 'zero level' of lexical knowledge, primarily built through practical experience and largely spontaneous learning. It is in fact a matter of experience, cognitive, located in the context of an 'encyclopaedic' knowledge, more or less sophisticated, that the text of the *Framework* (p. 120) considers, speaking of "expressions of folk wisdom" and "linguistic aspects of sociocultural competence": proverbs, idioms, but also: "Graffiti, T-shirt slogans, TV catch phrases, work-place cards and posters."

The list of 'visible words' is, of course, still partial, and should include at least newspaper headlines, consumer purchase instructions, gadgets, and even verbal tattoo messages. As we shall see, it is also their entirety to be taken into account, because it represents the complexity of the levels and linguistic varieties of a single territory, or space, and its *koiné*. The type of transmission that forms this knowledge is therefore neither "written transmission" nor "oral transmission", but – as the Italian linguist Bruno Migliorini had long noticed (Fusco, 2008, p. 57) – that of "visual transmission".

This type of transmission – which we will discuss later on – explains in particular some contact phenomena concerning the language loans of the source language (Italian) to the target language (Slovak) "unadapted" (meaning that they retain their graphic features, despite the fact that these features do not fully reflect the pronunciation): *mascarpone*, *mozzarella*, *pizza*, which are sometimes also incorporated in the morphological organization of the Slovak language, and then declined. This is the case with *mozzarella* and *pizza*, words that the Slovak native speaker compares with the indigenous grammatical category, which gives him the greatest opportunity to make a comparison, and then to insert them into the corresponding morphological type: the feminine noun in *-a* of the Slovak morphological system, which requires, for example, the accusative case in *-u* and the instrumental case in *-ou*. So we find the noun *pizza* declined in *-u* in syntactic structures of that type: "Najprv ťa pozývam na *pizzu* a potom sa môžeme prejsť po

meste” (‘First I invite you for a pizza and then we can go for a walk in town’), or the noun *mozzarella* declined in *-ou* in syntactic structures of this type: “Bruschetta s paradajkami a *mozzarellou*” (‘Bruschetta with tomatoes and mozzarella’). On the other hand, other syntactic structures show the use of invariable words, and therefore a lower degree of integration, because it is both lexical and semantic, but not morphological. For example, “Tiramisu pripravené bez mascarpone” (‘Tiramisu prepared without mascarpone’), where *bez* (‘without’) requires the genitive case in Slovak.

Other examples show the mechanical adaptation of the loan to the graphic and phonetic system of the target language (Slovak): *lazane* (it. *lasagne*, eng. *lasagne*), *parmezán* (it. *parmigiano*, eng. *parmesan*). Then there are cases of partial adaptation, such as the word *tiramisu*, which in Slovak is synthetic but without accent, while in Italian it is present in two competing forms: the analytic form *tirami su* and the synthetic form *tiramisù*, the last one with an accentuation mark consistent with the Italian graphic standard. Another possibility is still the one where the word appears in Slovak in two competing forms: *kapučino* and *cappuccino*, in which the second form, “unadapted”, has evocative and stylistic values clearly superior to the first form. In any case, both “adapted” and “unadapted” loans show that these words, which have become part of the Slovak vocabulary, are known to the Slovaks as their nature of Italianisms, and these words ‘return’ to the Italian language, when the study is undertaken. In short, the linguistic awareness of the Slovaks about some lexical characteristics of their mother tongue plays in favour of their Italian knowledge, and not a form of ‘polyglot competence’ that would remain to be demonstrated and described, at least in this context. It was this awareness that allowed the Slovaks to recover Italianisms (in Slovak) and to re-codify them in the Italian context. These words can be considered “returning Italianisms”. They have passed to the Italian language spoken by Slovaks through the mediation of the Slovak vocabulary.

International Vocabulary

We must also notice that some words in our lexical list belong to another and different typology: words such as *caffè*, *latte* and *pasta* are present in the Italian lexical knowledge of Slovak mother tongues, even if they are not part of the Italianisms of the Slovak language. These words are not found in monolingual Slovak dictionaries or in Slovak-Italian bilingual dictionaries. In two cases out of the three (*caffè* and *pasta*), they were written in our list according to the Italian graphic system without any alteration. This would seem to be explained by the hypothesis of the “visual transmission” already mentioned, but requires a different hypothesis on the origin of the phenomenon.

First of all, we notice their particular features. The word *caffè* has, for the Slovak native speaker, the symbolic statute of typical Italianism. “Talianska káva” (it. *caffè italiano*) is a *topos* of the Slovakian advertising sign, which is the result of specific commercial communication policies. Similar expressions are sometimes bilingual: “Talianska káva/Caffè italiano“, and they operate the “visual transmission” as an analogue dictionary of equivalent expressions in the two languages.

Italian specificity is here, however, not in the signifier, but in the meaning, previously known to the Slovak mother tongue. In this case, we can talk about “semantic Italianisms”. The comparison between the two signifiers, Slovak *káva* and Italian *caffè*, is, however, facilitated by the characteristic feature that a basic analysis would call ‘likeness’ between the two words and that the historical-comparative method has taught us to consider regular sound matches due to common parenting and phenomena. From the Turkish *kahve* (from *qahwa* arab) – which in the sixteenth century Giovan Francesco Morosini called *caveè* (Setti, 2015, p. 29) and in the seventeenth century Luigi Ferdinando Marsili still called *cavè* – we have the Italian word *caffè*. From the Arabic *qahwa*, through the probable mediation of the Hungarian, according to the *Stručný etymologický slovník slovenčiny* (2015, p. 262), we have the Slovak *káva*, which corresponds, with identical shapes or with graphic or alphabetical variants, to other Slavic

languages (Czech *káva*, Croatian *kava*, Polish *kawa*, Serbian *кафа*, etc.). At the time of its introduction to the Italian vocabulary, the word *caffè*, as with *cioccolata* (eng. *chocolate*) and *tè* (eng. *tea*), was pervaded by exotic connotations which were gradually attenuated and which were summarized under the title of the already-mentioned Marsili's text, *Bevanda asiatica* ('Asian Beverage') (Marsili, [1685] 1998). As for the word *pasta*, we must note that the signifier *pasta* also exists in Slovak, with different semantic specialization (of 'semi-solid cleansing dough', as in the case of *toothpaste*) compared to Italian. And that can surely explain the knowledge of the word by the Slovak native speaker. On the other hand, it is based on the widespread presence in the environment of the word, with Italian semantic specialization, the simultaneous knowledge of its meaning in Italian, which has characteristics of supranational awareness. Finally, the word *latte* is not recorded directly in Slovak dictionaries, in which the word *caffellatte* refers to an equivalent of *biela káva* (see H, p. 133), but it is well-known in the daily use of the language, namely in the Italianising form of Italian *caffellatte* (or *caffè e latte*, while the form *caffelatte* would be less correct in Italian), and it is widespread in the urban environment. In Slovak, we know several graphic variations of this Italianism: *caffè latte*, *café latté*, *cafe latte*, *caffè latte*, etc. All this explains both the knowledge of the signifier *latte* and its meaning. The knowledge of this 'Italian' vocabulary cannot therefore be explained by the linguistic competence of the Slovak speaker in his mother tongue, as we believe we demonstrated for "returning Italianisms", but with a different, international and multilingual environmental competence. The one skill that allows all of us, when we travel by plane, to have an understanding of the meaning of words such as *duty free*, *souvenirs* or *fasten your seat belt*.

Our idea is that this lexical competence is a consequence of environmental input, of the homogenization of markets, lifestyles, consumer behaviours and communication forms. Interlingual contamination, which is a decisive factor in both the market economy in general and mass media, offers the talking subject – between the source language and the target language – intermediate multilingual osmotic material, to which he can draw, even without the necessary knowledge of the linguistic code, through indirect linguistic contact. Indirect because it is mediated by semiotic artefacts largely present in the highly standardized spaces where it operates: fast-moving roads, junctions, airports, means of transport (cars, trains, aeroplanes), shopping malls or (sometimes unfortunately) refugee camps. The speaker is constantly exposed to the 'visible words', with which it establishes a more 'poetic' than 'practical' receiving relationship, because it is characterized by an emotional state of nostalgia (or desire) towards the semantics of a language that he feels fascinating, while he confusingly understands some messages of it. The message of some words is precisely composed by the sound without its full understanding. This relationship is based on a "decipherment" operation and not a "decoding" operation. The speaker is in fact receiving a message for which he does not know the code and has to face it as Sherlock Holmes (the comparison comes from Roman Jakobson (1963, 2010, p. 70), searching for the key reading. "Decoding" would be the receptive model with which the receiver, that has the key reading, uses the same process of transforming constituent parts into a message that was adopted by the sender. The power of attraction exercised on the consumer/receiver from this international lexicon would offer a wide range of examples. For instance, we see some names of perfumes: from *Cologne No 4711* (with the German word *Köln* in its equivalent form both French and English *Cologne*) to *Mitsouko* (from the heroine of the tale of Claude Farrère, *La Bataille*, set in Japan), from *Arpège* (a French word meaning 'arpeggio', with hearing-smelling synaesthesia) to *Opium* (a word that has cosmopolitan resonance, because it is attested by many languages from French, and has well-known transgressive connotations). We have limited this list to a few words, to make it faster.

Semiosphere

The exposure of the subject to stimuli that come from the "semiotic objects" surrounding it is thus clearly stated, as is the case in various theoretical or didactic enunciations (Prampolini,

2013, 2017, p. 124). It is a fact of great cognitive importance, and therefore plays a decisive role in the acquisition of language. This is an apparently 'abstract' piece of information, but it is very influential on pedagogical application. The theoretical formulation of this concept, in the most correct form, however, relates to the concept of "semiosphere" defined by the semiotician Yuri Lotman (1984, 2005, p. 208): "The semiotic universe may be regarded as the totality of individual texts and isolated languages as they relate to each other. In this case, all structures will look as if they are constructed out of individual bricks. However, it is more useful to establish a contrasting view: all semiotic space may be regarded as a unified mechanism (if not organism). In this case, primacy does not lie in one or another sign, but in the 'greater system', namely the semiosphere. The semiosphere is that same semiotic space, outside of which semiosis itself cannot exist."

This is the environment that produces, among other things, symbolic inputs. Spontaneous learning, from the reception of these stimuli, is instead described, among many others, by the Italian scholar Tabossi ([1999] 2002, p. 84 – 85): "Much before going to school, children start to be interested in writing, attracted by advertising signs, billboards, newspaper titles. In these early stages, they can recognize a few words and identify their letters, but they are unaware of the systematic relationships between writing and speaking." [Our translation].

So we have an interaction between the talking subject and the environmental input. Simplifying, the notion of the "semiosphere" is a presupposition on the side occupied by signs, while sociocultural competence is a precondition on the side of the experience produced by the talking subject. The "semiosphere" is the vast environment that transmits initial language stimuli to the subject, but the speaker actively integrates them into a corpus of knowledge that he is able to organize and process progressively and autonomously. It is not the external input that 'alone' determines language learning, but it is the active processing of the external stimuli that every subject is able to accomplish thanks to his knowledge (innate in Chomskyan linguistics), which guides him during the acquisition process.

If we adopt the scheme that comes (broadly speaking) from Chomskyan linguistics, here are the components: Linguistic learning = previous knowledge (or innate) + environmental input

The subject then makes a cognitive journey through the "semiosphere", learns to recognize the signs, and organizes them according to an interpretative grid that already exists, appropriating them. The speaker's itinerary, in the end, has all the features of the allegorical journey with which in the great literary works of the past the hero reached, after many adventures, knowledge. This journey, however, also takes place in a real sense, through a space made up of symbolic systems in relation to one another. And it takes place mainly in urban environments. In fact, the city is a vast 'semiotic object'. The famous image that establishes the similarity of 'language as a city' (and vice versa), dating from the *Philosophical Investigations* of Ludwig Wittgenstein ([1953] 1958, § 18), must therefore be considered in the double value of its proper meaning and figurative sense: "Our language can be seen as an ancient city: a maze of little streets and squares, of old and new houses, and of houses with additions from various periods; and this surrounded by a multitude of new boroughs with straight regular streets and uniform houses."

The linguistic experience, for Ludwig Wittgenstein, is therefore an exploratory adventure, we would say heroic, but also, and above all, an adventure largely based on self-orientation and self-learning.

Conclusion

In the last few decades, environmental input has evolved an evident and growing overabundance of information: in quantity and quality, the surfaces that are used to support verbal messages increase over time. Objects that previously did not have this feature today have it: trams, tram shelters, cars, and walls in the streets.

In 2014, a book entitled *Obchodná* by the photographer Ľubo Stacho was published in Bratislava (Stacho, 2014). This is a collection of images that reproduces *Obchodná* – the commercial street in Bratislava – in the same places (particularly the shop windows) through time, from 1984 to 2014. The work is a documentation of the phenomenon of which we are talking about, even though that trend goes a bit beyond what we are discussing and invests something closer and even intimate: clothing, especially T-shirts, and bodies, with the boom of tattoos, which have a well-known verbal component. It would have been equally interesting to see these aspects of the matter as well. However, the change that the chronological succession of images reproduces so well is still very useful also for the linguist and not just for the sociologist.

The first level of this reading focuses our attention on the semantics of messages, which has passed through the transition from the Soviet system to the market economy. So slogans like: "Pod vedením KSC [Komunistickéj strany Československa] za ďalší rozvoj telesnej výchovy, športu a turistiky" ('The Communist Party of Czechoslovakia leads us to better physical education, sport and hill-walking') have been replaced by "Výpredaj" ('clearance sale') and "Všetko -50%" ('Everything 50% off'), as Stacho's book highlights. In any case, reading can be done on other levels: the amount of words (which has increased drastically), the use of colours, the font size of scripts and, last but not least, multilingualism. For example, at *Obchodná* No. 30, at the place where in 1985 we could read the sign "Tabak" in Slovak, in 2014 there was a more international label, "Vegetarian Restaurant", in which the use of English is accompanied by the etymological trace of French, because the word *restaurant*, as we know, is incorporated in the English vocabulary as a French loan. In short, the contribution that the environmental input today offers to the learning of vocabulary is incredibly increased – also in Bratislava – due to the extralinguistic and sociocultural circumstances that occurred after 1989, but it should be considered as an intermediate solution between full disclosure and loss, therefore basically a compromise solution.

The speaker who acquires information through environmental input in terms of recognizing a given semantic content, associated with the form of a word, loses the ability to access notions of great importance on the relationship that the word has with the rest of the vocabulary. The achievement of the information is realized in sync, because it is about the language of today. The loss, however, is both in synchrony and in diachrony.

Important information gets lost – in our opinion – in the inability to recognize neological layers (*tiramisù*), newer layers (*pizza*, *mozzarella*) and relatively recent layers (*caffè*, *cappuccino*, *pomodoro*) from those historically rooted in Italian and Latin (*lasagna*, *pasta*). The loss of this information causes other losses in sync: one that would distinguish indigenous lexical units from non-indigenous ones; another that would allow the grasping and appreciation of regional contributions to the Italian vocabulary. *Mascarpone* is of Lombardian origin, *pizza* and *mozzarella* are of Campanian origin, *parmigiano* is (obviously) Emilian. *Mascarpone*, *pizza* and *mozzarella* were reported as internal loans by Bruno Migliorini for the centenary of the Italian language in 1961 (Migliorini, 1962, p. 36). So, their entry into the Italian vocabulary was, historically, nothing 'typical'. The non-native Italian speaker will perhaps consider all the terms on our list as 'typically Italian', but some of them (*cappuccino*, *mascarpone*, *mozzarella*, *pizza*, *tiramisù*) actually did not exist or they were not yet registered in Niccolò Tommaseo's Italian dictionary, the most important of the nineteenth century (Marazzini, 2013, p. 240). Other words, such as *caffè*, still had a typically exotic and oriental connotation. The intellectual wealth of this articulation must be found again.

Table 1: Preliminary Italian Vocabulary. Comparison between the Italian words and their Slovak lexical equivalents.

<i>Slovak Lexicon</i>	<i>Italian Lexicon</i>	<i>English Lexicon</i>
Káva H, K, S	Caffè	Coffee
Cappuccino S Kapucínér K, S Kapučino S Kapučino (orig. Cappuccino) S	Cappuccino	Cappuccino
Dialóg H, K, S	Dialogo	Dialogue
Zapekané lasagne H Lazane (orig. Lasagne) S	Lasagna / lasagne	Lasagna / lasagne
Mlieko H, K, S	Latte	Milk
Smotanový syr H Mascarpone S	Mascarpone	Mascarpone
Mäkky syr H Mozzarella S	Mozzarella	Mozzarella
Parmezán (syr) H Parmezánsky syr K Parmezán S	Parmigiano	Parmigiano / parmesan
Cesto, Cestoviny H Cesto, Cestovina K	Pasta	Pasta
Penzión H, K, S	Pensione	Boarding house
Klavír H Klavír, Piano K Piano S	Piano	Piano
Pizza H, S Placka, Lokša, Veľka lokša K	Pizza	Pizza
Paradajka H, S Rajčiak, Rajčina K, S Paradajkový S	Pomodoro	Tomato
Tiramisu H, S	Tiramisù	Tiramisu
Univerzita H, K, S	Università	University

References

1. ARONOFF, M., REES-MILLER, J. (Eds.) [2001] 2003. *The Handbook of Linguistics*. Oxford-Malden: Blackwell, p. 698. ISBN 0-631-20497-0
2. COUNCIL OF EUROPE 2011. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> (accessed October 7, 2017).
3. FUSCO, F. 2008. *Che cos'è l'interlinguistica*. Roma: Carocci, p. 128. ISBN 978-88-430-4644-7.
4. GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. 1993. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, p. 454. ISBN 2-01-020648-7.
5. IORDAN, I., ORR, J. [1937] 1973. *Introduzione alla linguistica romanza [An Introduction to Romance Linguistics. Its Schools and Scholars]* (L. B. Cedrini, Trans.). Torino: Einaudi, p. 501.

6. JACKENDOFF, R. [1993] 1998. *Linguaggio e natura umana* [Patterns in the mind. Language and human nature] (A. Peruzzi, Trans.). Bologna: il Mulino, p. 311. ISBN 978-88-15-06718-0.
7. JAKOBSON, R. [1963] 2010. *Saggi di linguistica generale* [Essais de linguistique générale] (L. Heilmann, L. Grassi, Trans.). Milano: Feltrinelli, p. 218. ISBN 978-88-07-81693-2.
8. LOTMAN, J. [1984] 2005. On the semiosphere (W. Clark, Trans.). In: *Sign Systems Studies*, 33, 1, p. 205 – 229. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.693.9961&rep=rep1&type=pdf>> (accessed October 7, 2017).
9. MARAZZINI, C. 2013. *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*. Alpinano: Edizioni Mercurio, p. 368. ISBN 978-88-95522-86-9.
10. MARSILI, L. F. [1685] 1998. *Bevanda asiatica (Trattatello sul caffè)* (C. Mazzotta, Ed.). Roma: Salerno Editrice, p. 81. ISBN 88-8402-236-3.
11. MIGLIORINI, B. 1962. Cento anni di lessico italiano. In: Devoto, G., Migliorini, B., Schiaffini, A. *Cento anni di lingua italiana (1861-1961)*, p. 21 – 38. Milano: All'insegna del pesce d'oro.
12. PRAMPOLINI, M. [2013] 2017. *Ferdinand de Saussure*. Roma: Carocci, p. 135. ISBN 978-88-430-8335-0.
13. SETTI, R. 2015. Nota linguistica. Caffè: origine e storia di una parola. In: Giovan Domenico Civinini. *Della storia e natura del caffè*. Sesto Fiorentino: Apice libri, p. 25 – 44. ISBN:978-88-991-7605-1.
14. STACHO, L. 2014. *Obchodná*. Bratislava: O.K.O., p. 398. ISBN 978-80-88805-14-4.
15. TABOSSI, P. [1999] 2002. *Il linguaggio*. Bologna: il Mulino, p. 125. ISBN 88-15-07271-3.
16. TERRACINI, B. [1957] 1996. *Conflitti di lingue e di cultura*. Torino: Einaudi, p. 241. ISBN 88-06-14076-0.
17. WITTGENSTEIN, L. [1953] 1958. *Philosophical Investigations* [Philosophischen Untersuchungen] (G.E.M. Anscombe, Trans.). Oxford: Blackwell, p. 250. ISBN 0-631-11900-0.

Dictionaries

1. HALUŠÍK, M., SACCARDINOVÁ, M. 2003. *Taliansko-slovenský slovník*, Bratislava: Kniha-Spoločník. 962 s. ISBN 80-88814-32-4.
2. KOŠŤÁL, A. 1992. *Slovensko-taliansky slovník*. Bratislava: Slovenské Pedagogické nakladateľstvo. 879 s. ISBN 80-08-01468-7.
3. KRÁLIK, L. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda. 704 s. ISBN 978-80-224-1493-7.

Dr. Michele Paolini, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra románskych jazykov a literatúr
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Email: paolini@fedu.uniba.sk

THE ROLE OF LINGUOCULTURAL TYPES IN THE PROCESS OF CROSSCULTURAL COMMUNICATION

NADEŽDA VLADIMIROVNA POSPELOVA

Abstract

This article was performed as part of lingvocultural (linguocultural) research and devoted to learning of linguocultural types. The formation of language awareness and the capacity for language communication is possible through the study of individual linguocultural types. The criteria for selection of linguocultural types are defined in the paper. The linguocultural type "an English policeman", in particular, is paid attention to, which is a part of the English national culture. It is studied through the prism of conceptual, figurative and valuable characteristics.

Keywords: *language personality; linguistic identity; image; lingvocultural concept; dual nature; the main criteria of linguocultural types; conceptual characteristics; figurative characteristics; valuable characteristics.*

Introduction

Modern linguistics focuses not only on the interaction of language and culture, but on the interaction between language and language personality. Contemporary linguistics is closely intertwined with other areas of human knowledge, becoming one of the areas of anthropology such as sociolinguistics, psycholinguistics, cultural linguistics, pragmatolinguistics, etc. The science of language personality or lingvopersonology was introduced and proved by Neroznak (1996, pp. 112 – 116).

Yuri Lotman noted that human behavior is governed not only by the laws of anthropology and the general psychology ("the behavior of the child", "the behavior of men, women" and so on), but also by the social semiotics ("peasant behavior", "knight behavior") and styles ("noble", "vulgar", "low") (Lotman, 2000). A new trend in modern axiological linguistics is the theory of linguocultural types (Karasik, p. 9).

A linguocultural type is a recognizable image of a representative of a certain culture, typed on the basis of social and cultural criteria and certain properties of verbal and nonverbal behaviour. It is worth noting that a linguocultural type is an abstract social entity. The word "type" is translated as a certain image, a model, variety. It is worth mentioning that a linguocultural type is characterized by a dual nature: on the one hand, it is a concept, on the other hand – a linguistic identity. A linguocultural type is interpreted as a variety of concepts in the sense that it is a body of knowledge about the classic typical representative of society. In other words, the notion of the concept is broader.

A linguistic identity – a complex formation, altering unity in which coexist different social and situational roles, modes of behavior, level of competence, in addition, highly individual, unique features. A language personality is defined as a man, a native speaker, the position taken by its ability to speech activity i.e. complex of psycho-physiological characteristics of an individual, allowing him to produce and perceive speech.

A linguocultural type is a special type of a lingvocultural concept, the most important characteristics of which are a certain standardization of the individual, the possibility of both the real and imaginary existence the significance of that person for lingvoculture, its simplified and exaggerated representation (Dmitrieva, Karasik, 2005, pp. 5 – 25). A lingvocultural type represents a certain personality model with a set of unique characteristics peculiar to a given culture, that is a symbol of culture within a culture, and, perhaps, for the representatives of

other ethnic cultural groups. In addition, in the public mind a linguocultural type can have both positive and negative characteristics.

It should be noted that the Volgograd linguistic school makes the largest contribution to the formation of the theory of linguocultural types, such as “an English eccentric,” “a hacker,” “a British colonial official,” “a rocker,” “an English snob”, “a beefeater”, “a English butler”, “a British queen” etc. Linguocultural types are found in many works of fiction in American literature - Indian, frontiersman, gold miner, pirate, and others. In British literature – a king, an officer, princess and others. All these characters appear repeatedly in many works of literature and have certain characteristics peculiar to them exclusively. Linguocultural types are images of the representatives of a particular culture and a part of a certain society. In carrying out the task of the article the following methods are used: descriptive method; text search; definitional analysis; modeling method; historical and etymological analysis; semantization; componental analysis. The main criteria for the selection of linguocultural types are:

1. transformability (attachment of facial features only to a particular historical period or a rethought modification in subsequent periods – cf. “Georgian”). These features complement each other;
2. social class (facial features belonging to the dominant group or society such as “planter” and “slave”);
3. Territorial (“Dubliner”, “Londoner”);
4. event feature (the event on the basis of which a type is allocated (e. g. “cowboy”, “educator”);
5. the ethnocultural uniqueness (limitations of facial features, it belongs to only one culture – “Irish”, “Scottish”).

Next, turn our attention to the linguocultural type “an English policeman”. Let’s consider the definitions of the lexical unit “a policeman” on the base of the British dictionaries. a male/female police officer; «a policeman’s lot is not a happy one» – quote, a slightly changed phrase from an opera by Gilbert and Sullivan, often used when saying how difficult the job of the police is (Longman, p.1035).

- a male/female member of a police force: ‘The threat of litigation against a police force would not make a policeman more efficient’ (Oxford).
- a man/woman who is a member of the police (Cambridge).
- a man/woman who is a member of the police (Penguin, p.1078).
- a member of a police force, esp one holding the rank of constable. Gender-neutral form: police officer. British & American English: A policeman is a man who is a member of the police force (Collins).
- (noun) a member of a police force (Mnemonic).

According to the analysis of dictionary definitions, we can draw conclusions about conceptual characteristics (generalized constituents) of the lexical unit “policeman” as “a member of the police”. As for the more specific constituents any police ranks are meant under the lexical unit “officer” meaning any police ranks who take an oath and having the power of the arrest. Constable – the lowest rank in the police, but the police officers regardless of rank, have “constables” in their authority and jurisdiction. Constable – in the United States – the bailiff, i. e. a municipal official with functions similar to a sheriff in rural areas (Webster).

Now let’s turn our attention to the second step of our research – figurative characteristics. The lexical units “bobby” and “Old Bill” are of no less interest. The origin of the word “bobby” is associated with the name of Robert Peel, Minister of Internal affairs of Great Britain founded the first professional police in the modern history of the world. Then the police called “bobby” or “peelers” (Bob – short for Robert). However, the word “bobby” is a little bit out of date. The British prefer to call the defenders of justice “cop”, “copper”.

According to the etymological dictionaries “copper” comes from the verb “to cop” – “catch”, “hold” rising to the Latin verb “capere” – “to take” (Look Way Up). There is also a version of the origin of the word “copper” in the sense of “copper”, because of the brass buttons on the police uniform. Another version of the origin of abbreviation COP is considered to be “the Chief of Police.” In spired by the TV series “The Bill” about the life of police officers, the British police are sometimes called “Bill” or “Old Bil.”

Pauline Clare is the first woman police chief. Margaret Damer Dawson and Nina Boil – the first female patrol in London. Some words about the police uniform. The most extravagant part in clothing of the British police are helmets. Police caps and hats are decorated with ribbon in black and white (red and white in the metropolitan police). The traffic police are working in white caps. There are slight variations of the uniform. The base colour in the metropolitan police is very dark blue, almost black. This has given a nickname «the boys in blue». In Northern Ireland police uniforms are bottle green. Lack of weapons is one of the most obviously features that distinguish the British hobbies from foreign colleagues.

The third step of description of the linguocultural type “an English policeman” – valuable characteristics in the context of fiction. Next we turn to the novel by Wilkie Collins “The Woman in White”. The following excerpt indicates a lack of confidence in the police, failure of the police to catch the clever and educated criminal. Count Fosco, one of the characters of the novel, said that the criminal must be a primitive and rough fool the police were able to catch him. «The hiding of a crime, or the detection of a crime, what is it? A trial of skill between the police on one side, and the individual on the other. When the criminal is a brutal, ignorant fool, the police in nine cases out of ten win. When the criminal is a resolute, educated, highly intelligent man, the police in nine cases out of ten lose. If the police win, you generally hear all about it. If the police lose, you generally hear nothing. And on this tottering foundation you build up your comfortable moral maxim that Crime causes its own detection! Yes – all the crime you know of. And what of the rest?» (Willkie, 2015, p. 367).

On the other hand, the novel describes a scene where the police are not waiting for the final extinction of the fire with the fire burst into the room in order to save those who are in it. This episode shows determination and courage of representatives of the police, who did not hesitate to rush to the fire, to rescue people. In the continuation of this episode, the police have not made final conclusions without making sure that the deceased was really Percival Glyde. Then we began to find out the circumstances of a the fire by questioning all the witnesses. During the interrogation, the police were loyal to those who are still in a state of shock. They waited patiently until they calm down and then tactfully conducted the interrogation.

It should be noted that in this novel police is presented on both sides – from the position of the author and one of the characters. From the position of Count Fosco – the police are not able to catch the clever criminals and only “uncouth simpletons” are under their power In the other scene with fire, the courage, responsiveness, honesty of police representatives, the desire to get to the very essence and humanity can clearly be seen.

Conclusion

One of the leading areas of linguistics at the end of the twentieth/XX – beginning of the twenty-first/ XXI century is lingvocultural modeling language awareness and communicative behavior, i.e. the creation of a specific model of linguistic identity, a linguocultural type. Thus the components of the linguocultural type “An English policeman” have been depicted. We took into consideration conceptual, figurative and valuable characteristics. It is one of the ways of modeling a type. The study of linguocultural types helps us participate in the process of crosscultural communication more successfully.

References

1. LOTMAN, M. Y. 2000. *Semiosphere*. St. Petersburg: Art-SPB. 704 pp.
2. NEROZNAK, V. P. 1996. Linguistic personology: to the definition of discipline status. In: *Language. Poetics. Translation*. Coll. of scientific papers. Moscow: Moscow State Linguistic University, pp. 112 – 116.
3. DMITRIEVA, O. A., KARASIK, V. I. 2005. A linguocultural type: to the definition of the notion. In: *Axiological linguistics: linguocultural types*. Coll. of scientific papers (Ed. V. I. Karasik). Volgograd: Paradigm, pp. 5 – 25.
4. KARASIK, V. I. 2002. *Linguistic Circle: personality, concepts, discourse*. Volgograd: Peremena, pp. 7 – 11.
5. KARASIK, V. I., YARMAHOVA, E. A. 2006. *A linguocultural type "English eccentric": monograph*. Moscow: Gnosis. 240 pp.
6. COLLINS, WILLKIE. 2015. *The woman in white*. Moscow: ACT, pp. 367.
7. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. 1992. Harlow: Longman. 1568 pp.
8. *Oxford Dictionaries* [Electronic resource]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru>. (reference date 01.05.16).
9. *Collins English Dictionary*. [Electronic resource]. URL: <http://www.collinsdictionary.com/>(reference date 01.05.16).
10. *The new Penguin English dictionary*. 2000. London: Penguin Group, p. 1078.
11. *Mnemonic Dictionary* [Electronic resource]. URL: <http://www.mnemonicdictionary.com/word/policeman> (reference date 01.05.16).
12. *Online etymology dictionary* [Electronic resource]. URL: <http://www.etymonline.com>. (reference date 01.05.16).
13. *Look Way Up* [electronic resource]. URL: <http://lookwayup.com/lwu.exe> (reference date 01.05.16).
14. *Webster Third New International Dictionary of the English Language*. 1986. New York: Merriam-Webster inc. 2670 pp.

Contact

Ass. Prof. Nadezda Vladimirovna Pospelova, PhD.
Elabuga Institute, Kazan (Volga) federal university
Faculty of foreign languages
Department of English philology and cross- cultural communication
Kazanskya St., H. 89, 423 600 Elabuga
Russia, Republic of Tatarstan
Email: nad_posp@ mail.ru

**NOVÉ DIDAKTICKÉ PRÍSTUPY K VÝUČBE NEMČINY
PRE ŠPECIFICKÉ ÚČELY****NEW DIDACTIC APPROACHES BY TEACHING GERMAN
FOR PROFESSIONAL PURPOSES***MAGDALÉNA PATÉ***Abstract**

The paper deals with the issue of teaching foreign language for Professional Purposes, especially German for Professional Purposes. The aim of our paper is to describe the origins of new didactic approaches, main principles and possibilities of using it by teaching. Any modern foreign language teaching should involve aspects of the potential professional preparation. Teaching Language for Professional Purposes aims to prepare the learners to manage different situations of professional life in a foreign language.

Keywords: *Didactics, German for Professional Purposes, German as Foreign language workplace communication, Competency-Based Language Teaching.*

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike výučby cudzích jazykov pre špecifické účely, pričom si konkrétne všima výučbu nemčiny pre špecifické účely pracovného života. Cieľom príspevku je popísať východiská nových didaktických prístupov k výučbe nemčiny pre špecifické účely, ich základné princípy a možnosti využitia vo vyučovacej praxi. Každá moderná výučba cudzieho jazyka má byť braná ako potenciálna príprava na povolanie. Výučba cudzieho jazyka pre špecifické účely pracovného života má za cieľ pripraviť učiacich sa na komunikačné zvládnutie rôznych situácií pracovného života v cudzom jazyku.

KLúčové slová: *didaktika, nemčina pre špecifické účely, nemčina ako cudzí jazyk, komunikácia na pracovisku, výučba cudzích jazykov orientované na kompetencie.*

Úvod

Zmeny v organizácii práce súvisiace s celkovým hospodárskym vývojom spôsobili, že pre všetkých pracovníkoch na rôznych úrovniach firemnej štruktúry je nutné ovládať jazyk, ktorý sa v danej spoločnosti používa. Práca v skupinách, zavádzanie nástrojov manažmentu kvality, zavádzanie nových technológií a plochejšia hierarchická štruktúra firiem spôsobili, že aj pracovníci na nižších pozíciách vo firme sú konfrontovaní s potrebou ústnej a písomnej komunikácie. Na druhej strane globalizácia, prepojenie materských spoločností s filiálkami, konečných výrobcov s dodávateľmi či zákazníkmi má za následok potrebu komunikácie v rôznych cudzích jazykoch. Kladú sa veľké požiadavky na jazykové a komunikačné schopnosti pracovníkov. Kým v minulosti stačilo využívať prácu prekladateľov pri komunikácii vrcholového manažmentu so zahraničím, v súčasnosti sa vyžaduje od pracovníkov na všetkých úrovniach schopnosť dohovoriť sa. Spoločensko-politický vývoj v posledných rokoch spojený s vojnovými konfliktmi a vlnami migrácie znamená prílev veľkého počtu prisťahovalcov bez znalostí jazyka cieľovej krajiny, ktorým je treba pomôcť dostať sa čo najrýchlejšie na trh práce. Z týchto rôznorodých dôvodov sa vyvinula koncepcia výučby cudzích jazykov pre špecifické účely a získava stále viac na aktuálnosti.

Nové požiadavky sú tak kladené aj na výučbu cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického zamerania, keďže predstavuje bezprostrednú prípravu na zamestnanie v oblasti

cudzích jazykov. V našom príspevku sa chceme venovať stručnej charakteristike výučbe cudzieho jazyka pre špecifické účely. Bližšie popíšeme nemčinu pre špecifické účely.

V ďalšej časti príspevku chceme stručne zodpovedať otázku, aký vplyv má nová spoločensko-ekonomická situácia v 21. storočí na spôsob výučby cudzích jazykov a aké nové didakticko-metodické postupy sú potrebné. Pre väčšinu terajších študentov Ekonomickej univerzity (EU) v Bratislave je nemčina druhým cudzím jazykom, ktorý majú zahrnutý vo svojich študijných programoch v prvom a druhom ročníku štúdia. Študenti Národohospodárskej, Obchodnej fakulty, Fakulty podnikového manažmentu a Fakulty hospodárskej informatiky EU majú zameranú jazykovú výučbu na nemčinu pre špecifické účely. Z tohto dôvodu je otázka nových didaktických postupov pri výučbe nemčiny pre špecifické účely aktuálna a potrebná pre zlepšenie jazykovej pripravenosti absolventov EU v Bratislave. Kompetencie v cudzích jazykoch sú konkurenčnou výhodou na trhu práce.

Výučba cudzieho jazyka pre špecifické účely. Nemčina pre špecifické účely

Od 90. rokov 20. storočia sa pri výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka stretávame s označením „Deutsch für den Beruf“, „berufsbezogenes Deutsch“, „berufsbezogener Deutschunterricht“, ktoré prekladáme ako „nemčina pre špecifické účely“ „výučba nemčiny zameraná na povolanie“, prípadne môžeme nájsť aj skrátenú podobu „pracovná nemčina“. Ide o trend, ktorý môžeme pozorovať pri výučbe všetkých cudzích jazykov. Napr. v angličtine sa ustálil pojem English for Specific Purposes, príp. English for Professional Purposes (Funk, 2001, s. 962). Zdôrazňuje sa tu účel výučby, pričom obsah výučby je pragmaticky stanovený podľa potreby. Pri definovaní pojmu „výučby nemčiny so zameraním na povolanie“ je najdôležitejším prvkom práve účelovosť takejto výučby, rozhodujúca pre plánovanie a motivovanie učiacich sa.

Predmetom výučby nie je všeobecný jazyk, ale ani odborný jazyk jedného vedného odboru či povolania (Funk, 2001, s. 963) Pri výučbe nemčiny pre špecifické účely na EU v Bratislave tak nebude pozornosť zameraná na všeobecné témy jazykovej výučby a takýto druh slovnej zásoby, predmetom výučby nebude ani nemčina v hospodárstve ako odborný jazyk (Wirtschaftsdeutsch), ale komunikačné zvládnutie rôznych situácií pracovného života v nemčine. Cieľom je, aby učitelia sa boli schopní v špecifických situáciách pracovného života jazykovo primerane reagovať (Tellmann, Müller-Trapet, Jung, 2012, s. 5)

Keďže ide o výučbu nemčiny ako cudzieho jazyka, aj pri nemčine pre špecifické účely sa musia zohľadniť základné didaktické princípy výučby cudzieho jazyka. Je zrejmé, že každé učenie sa cudzieho jazyka má v sebe potenciál prípravy na povolanie. Preto sa stáva výučba cudzieho jazyka pre špecifické účely akousi podmienkou každého moderného cudzojazyčnej výučby, nemusí pritom ísť o špeciálne kurzy s vymedzenými cieľmi či použitými materiálmi ako príprava na povolanie.

Globalizovaný svet vyžaduje komunikáciu v cudzom jazyku, ktorá umožní prepojenie pracovníkov z rôznych národov a kultúr v rámci nadnárodných spoločností, ale aj ako obchodných partnerov. Jazyková výučba pre špecifické účely tak musí v sebe zahrňovať aj interkultúrnú dimenziu. Učiacim sa nebude stačiť poznanie tých správnych výrazov v cudzom jazyku, ale bude potrebné vedieť sa správať primerane situácii v cudzom prostredí. Interkultúrna kompetencia sa tak stáva nevyhnutnou súčasťou výučby jazyka cieľovej krajiny.

Pracovný svet kladie špecifické požiadavky na komunikačné schopnosti zamestnancov v cudzom jazyku. Napriek tomu sa ukázalo, že každodennú komunikáciu v práci zväčša netvorí komunikačné prejavy špecifické pre isté zamestnanie alebo jeho odborný jazyk (Kuhn, 2007, s. 50) Ako príklad možno uviesť zdvorilostný rozhovor (small talk). Viest' správne nezáväzný rozhovor v cudzom jazyku zahŕňa schopnosť aktívne začať rozhovor, zvoliť vhodnú tému a vyhnúť sa tabu-témam, ktoré existujú v každej kultúre. Správne viesť rokovanie v sebe zahŕňa schopnosť presvedčivo argumentovať a viesť rozhovor orientovaný na partnera pri rokovaní,

poznať rôzne rokovacie stratégie, vedieť otvoriť diskusiu a vytvoriť tým pozitívnu atmosféru atď.

Východiská didaktiky cudzieho jazyka pre špecifické účely a ich prepojenie s vyučovacou praxou

Tradičná forma jazykovej prípravy na povolanie sa zameriavala na učenie sa odborného jazyka toho ktorého povolania či odboru. Ústredným problémom bolo naučenie sa odbornej slovnej zásoby a neskôr čítanie odborných textov. Vzhľadom na obsiahlosť odbornej slovnej zásoby a jej rýchly vývoj sa ukázala táto metóda ako málo efektívna (Funk, 2001, s. 965). Podobne ako v reálnom pracovnom živote, aj v jazykovej príprave na povolanie došlo k posunu. Odborné znalosti strácajú v pracovnom živote na dôležitosť na úkor osobnostných zručností (soft skills), ku ktorým možno zaradiť komunikačné schopnosti či osobnostné kvality ako je napr. flexibilita. Hovoríme o tzv. kľúčových zručnostiach či kvalifikáciách (Schlüsselqualifikationen), ktoré sú pre úspech v pracovnom živote rovnako dôležité ako odborné znalosti a presahujú rámec jedného pracovného odvetvia. Analogicky sa v jazykovej výučbe prestáva klásť dôraz na odborný jazyk a učiteľia cudzích jazykov musia na tento nový trend vhodne reagovať. Moderná jazyková výučba musí vhodne nadväzovať na novú koncepciu pracovnej pedagogiky a podporovať ju.

Koncept kľúčových zručností vytvoril nemecký výskumník v oblasti pracovného trhu a zamestnania Dieter Mertens v roku 1974 a postupne sa stal základom a cieľom pre moderné vzdelávanie. Koncept bol prepracovaný na pedagogické účely, čo súviselo so zmenami v organizácii práce v 90. rokoch 20. storočia, na ktoré sa museli mladí ľudia pripraviť (Bodensohn, 2002) Išlo napr. o potrebu celoživotného vzdelávania či organizáciu práce zameranú na proces. Kľúčové zručnosti sú odpoveďou na ekonomický a celospoločenský vývoj, keďže majú umožniť pracovníkom rýchlo pochopiť a osvojiť si neustále sa meniace pracovné procesy pripraviť ich na celoživotnú úlohu učenia sa. Kľúčových zručností existuje niekoľko, najčastejšie sa spomínajú: rozmyšľanie v súvislostiach, flexibilita, komunikatívnosť, kreativita, schopnosť riešiť problémy, samostatnosť, spoľahlivosť. V učebnici *Perspektive Deutsch* (2014), ktorú používame v kurzoch na EU v Bratislave, sa okrem toho spomínajú nasledovné kľúčové zručnosti: schopnosť pracovať v tíme, presnosť (dochvilnosť), motivácia, interkultúrna kompetencia, schopnosť riešiť konflikty, orientácia na zákazníka, priateľskosť a ochota učiť sa. Študenti sa v prvej kapitole knihy oboznámia s kľúčovými kompetenciami, ktoré sú potom bližšie popísané a vysvetľované v poslednej časti každej kapitoly knihy. Cieľom výučby cudzích jazykov nie je len poznať či vedieť vymenovať kľúčové zručnosti v cudzom jazyku, ale si ich aj osvojiť. Vzniká otázka, ako učiť novým spôsobom cudzie jazyky, aby sa skĺbili nové požiadavky pracovného života s podmienkami vyučovacej praxe. Jednou z ciest je nacvičovanie, či vedomá podpora spomínaných kľúčových kvalifikácií priamo vo vyučovacom procese, pri učení sa cudzieho jazyka. Príkladom môže byť spôsob výučby gramatiky Hlavný dôraz sa kladie na efektívnosť. To znamená, že predmetom výučby budú tie gramatické javy a štruktúry, ktoré sa vyskytujú v danom type textov a dá sa očakávať, že budú ďalej využívané v pracovnom kontexte. Z didakticko-metodického hľadiska sa má pri výučbe gramatiky podporiť kľúčová zručnosť samostatnosti študentov. V praxi to znamená, že jednotlivé gramatické pravidlá či štruktúry nie sú explicitne vysvetľované, ale učiaci sa musí prísť na jednotlivé gramatické pravidlá sám, tým že pozoruje viaceré konkrétne príklady využitia istého gramatického javu. Vo zvolených textoch rozpozná pravidelnosti gramatických štruktúr. Učiaci sa musí formou logického postupu dedukcie pokúsiť formulovať, zovšeobecniť istý gramatický jav a potom ho vedieť aj aktívne používať (Funk, 2001, s. 972). Konkrétne príklady takéhoto spôsobu výučby gramatiky možno nájsť napr. v učebnici *Mittelpunkt neu B2*. Ako príklad uvádzame vysvetlenie nemeckého vetného rámca – die Satzklammer: Študenti si majú prečítať vety. Na základe prečítaných viet majú odvodiť pravidlá pre postavenie slov vo vete a pravidlá aj graficky znázorniť.

„1. Die WG hat diskutiert.

2. Die WG hat am Sonntag diskutiert.

3. Die WG hat am Sonntag über ihre Urlaubspläne diskutiert.

4. Die WG hat am Sonntag zwei Stunden lang über ihre Urlaubspläne diskutiert“ (2, 2014, s.13).

Študenti majú doplniť gramatické pravidlo ohľadom postavenia slovesa vo vete:

„1. Der konjugierte Verbeil steht..... 2. Der zweite Verbeil steht.....“ (Sander et al., 2012, s.13)

(1. Vyčasovaná časť slovesa stojí 2. Druhá časť slovesa stojí.....

Goethe Institut vypracoval v roku 2006 rámcové kurikulum pre nemčinu ako cudzí jazyk pri cudzojazyčnej výučbe na univerzitách a vysokých školách nefilologického zamerania v Poľsku, v Čechách a na Slovensku, v rámci ktorého sa venovali aj téme výučbe nemčiny pre špecifické účely. V rámci kurikula vybrali len niektoré gramatické problémy, ktoré považovali pri výučbe nemčiny pre špecifické účely za relevantné. Na úrovni slov majú študenti poznať pravidlá nemeckej slovotvorby a tvorby zložených slov pri podstatných menách, prídavných menách a slovesách, predpony a prípony. Na úrovni vetnej skladby majú študenti poznať viaceré varianty na vyjadrenie pasívneho významu, nominalizáciu – t.j. prívlastky, vzťažné vety a majú tiež poznať rozkazovací spôsob, infinitívne konštrukcie a móálne slovesá, ktoré sú využívané pri podávaní informácií, pri pracovných inštrukciách či návodoch. Majú tiež poznať rôzne funkcie textu, ktoré vyplývajú z použitia rôznych druhov textov, z použitia signálnych slov, rôznych plánov výstavby textu atď (Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache 2006).

Je zjavné, že pri učení sa gramatiky, ale aj pri nadobúdaní novej slovnej zásoby má učiteľ študentov naučiť, ako postupovať samostatne, ako si vedieť rýchlo odvodiť význam nového slova, ako efektívne používať slovníky a gramatické príručky a iné a čo najviac využívať už nadobudnuté znalosti z iných cudzích jazykov a svojho materinského jazyka. Cieľom je v čo najkratšom čase pripraviť študentov na každodennú cudzojazyčnú komunikáciu v pracovnom prostredí.

Orientácia na kompetencie – základ nového didaktického prístupu

Tradičný prístup k výučbe cudzieho jazyka, ktorý sa uplatňoval v jazykovej výučbe do 70. rokov 20. storočia, kládol dôraz viac na analýzu jazyka ako na schopnosť komunikovať. Obsahom výučby bol cudzí jazyk ako taký a nie schopnosť používať ho v komunikácii, čo prestalo spĺňať požiadavky svojej doby (Helmová, s. 39). Postupne sa kompetencie stali centrálnym pojmom vzdelávania, cieľom je definovať vzdelávacie ciele na základe kompetencií. Kunovská (2013, s. 40) uvádza, že „pojmu kompetencie sa pripisuje význam špecifického súboru skúseností, znalostí, schopností, metód, postupov, prípadne postojov, ktoré jednotlivec využíva k riešeniu zadaných úloh“. Arras (2009, s. 214) považuje za hlavný didaktický cieľ pri orientácii na kompetencie zmenu z orientácie na „vedomosti“ (wissen) na „to, čo dokážem urobiť“ (können). Ide teda o spôsobilosť – kompetentnosť použiť cudzí jazyk v konkrétnych oblastiach života a v konkrétnych situáciách. Ovládať cudzí jazyk bude potom znamenať používať cudzí jazyk, pomocou cudzieho jazyka zvládať situácie v cieľovej kultúre a riešiť konkrétne úlohy. Tento prístup vedie k väčšej transparentnosti pri stanovovaní cieľov učenia, ktoré sú odpoveďou na otázku : Čo musím na konci vedieť? Ekvivalencie výkonov v cudzej reči zostáva predmetom výskumu, keďže nástroje na meranie niektorých aspektov cudzojazyčnej výučby neboli ešte definované. Ako príklad možno uviesť interkultúrny aspekt výučby cudzích jazykov.

Ovládanie cudzieho jazyka v tomto ponímaní znamená používanie cudzieho jazyka v praxi je spojené s jednou alebo viacerými aktivitami ústnej a písomnej recepcie, produkcie alebo interakcie. Maurer a Ferraro (2010, s. 11) uvádzajú ako príklad ústnej interakcie v oblasti nemčiny pre špecifické účely niekoľko konkrétnych úloh, ktoré sú definované ako čiastkové

ciele učenia. Patrí sem napr. vedieť dohodnúť si termín, prihlásiť sa na porade o slovo a vyjadriť svoj postoj či názor, vedieť sa porozprávať s nemecky hovoriacimi kolegami počas prestávky, vedieť klásť otázky ohľadom pracovného procesu a porozumieť odpovediam atď. Pri písomnej interakcii ide o čiastkové ciele ako vedieť vyplniť rôzne formuláre spojené s hľadáním práce, vedieť napísať správu o činnosti, vedieť napísať odkaz kolegom, vedieť zostaviť jednoduchý mail atď. Je zjavné, že čiastkové rovnako aj celkové ciele učenia sú definované pomocou výrazu „viem/dokážem niečo urobiť“.

Záver

S výučbou cudzieho jazyka pre špecifické účely sa môžeme stretnúť buď na stredných odborných školách, vysokých školách nefilologických odboroch alebo v špeciálnych kurzoch pre pracujúcich. Posledné dve skupiny majú spoločné východiská v tom, že časová výmera kurzov je značne obmedzená (často ide o kurz raz týždenne) a poslucháči kurzu majú odlišnú úroveň znalostí jazyka. Z týchto dôvodov sa musí výučba organizovať čo najefektívnejšie a sprostredkovať účastníkom kurzov tie zručnosti a kompetentnosti, ktoré budú potrebovať pri plnení svojich pracovných úloh. Musia sa pritom brať na zreteľ potreby účastníkov kurzu.

Výučba cudzích jazykov ovplyvňujú nové pedagogické prístupy prípravy na zamestnanie, najmä koncept kľúčových zručností či kvalifikácií. Tie sú v práci rovnako dôležité ako odborné znalosti a dajú sa rozvíjať aj v rámci cudzojazyčnej výučby. Učiteľ má dopomáhať študentom k samostatnosti pri vysvetľovaní gramatiky, keďže gramatické pravidlá si majú študenti pozorovaním istého gramatického javu sformulovať sami. Dôraz sa pri výučbe kladie na rozvoj ústnych komunikačných aktivít, keďže ich význam aj v pracovnom živote rastie. Rovnako sa odhliada od učenia sa konkrétnej slovnej zásoby naspamäť, učiteľ má skôr naučiť študentov stratégie, ako si môžu odvodiť novú slovnú zásobu sami, prípadne správne a efektívne využívať slovníky a iné jazykové príručky. Pri výučbe sa majú využívať prostriedky, ktorými sa podporuje komunikačná zručnosť v pracovných situáciách či pri štúdiu a tiež interkultúrna kompetencia účastníkov kurzov.

Zoznam použitej literatúry

ARRAS, U. 2009. Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? In: *Pandaemonium germanicum*, Vol 14, no. 2, S. 206 – 217. Dostupné na: <www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum> [10.11.2017]

FUNK, H. 2001. Berufsbezogener Deutschunterricht. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: *HELBIG, G. (Ed.). Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 962 – 973.

HELMOVÁ, M. 2014 Potreba rozvíjania kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov pre globálny trh. In: *Nové perspektívy vo výskume cudzích jazykov* Trnava: Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, s. 36 – 42.

KUHN, CH. 2007. *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung*. Dizertačná práca. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. Dostupné na: <https://www.dbthueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf>

KUNOVSKÁ, I. 2013 Všeobecná charakteristika cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXI*. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 40 – 48.

MAURER, E., FERRARO, T. 2010. Deutsch für den Arbeitsmarkt. In: *AkDaF Rundbrief 60/2010*. Jona: Arbeitskreis DaF, S. 7 – 14.

Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. 2006. Krakov: Goethe-Institut.

ROS, L. 2014. *Perspektive Deutsch. Kommunikation am Arbeitsplatz. A2/B1* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 159 S.

RÖSLER, D. 2015. Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 20, no. 1, S. 7 – 20.

SANDER, I., DANIELS, A., KÖHL-KUHN, R., BAUER-HUTZ, B., MAUTSCH, K. F., TREMP SOARES, H. 2012. *Mittelpunkt neu B2. Deutsch für Fortgeschrittene.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. 191 S.

TELLMANN, U., MÜLLER-TRAPET, J., JUNG, M. 2012. *Berufs- und fachbezogenes Deutsch.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. 139 S. Dostupné na: <<http://www.idial4p-center.org/sk/component/jdownloads/finish/37-lehrer/243-berufs-und-fachbezogenes-deutsch-leitfaden-fuer-lehrer/0>>

Kontakt

Mgr. Ing. Magdaléna Paté
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: magdalena.pate@euba.sk

STRATÉGIE A METÓDY ROZVÍJANIA VEDECKÉHO MYSLENIA U ŠTUDENTOV APLIKOVANÝCH JAZYKOV

STRATEGIES AND METHODS FOR DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THINKING OF STUDENTS OF APPLIED LANGUAGES

IVETA RIZEKOVÁ

Abstrakt

Ústrednou témou príspevku je vedecké myslenie a jeho rozvíjanie v podmienkach jazykovej výučby v univerzitnom prostredí. Príspevok má ambíciu poukázať na možnosti inovovania predmetu Cudzí jazyk v akademickom prostredí, ktorý má za cieľ rozvíjať myšlienkový potenciál poslucháčov odboru aplikovanej lingvistiky. Autorka sa inšpiruje teoretickými poznatkami, ako aj výsledkami anketového prieskumu názorov študentov na akademický jazyk a vlastnými pedagogickými skúsenosťami. Pozornosť venuje predovšetkým stratégiám a postupom uplatňovaným pri rozvíjaní vedeckého myslenia študentov v procese prípravy akademických textov.

Kľúčové slová: vedecké myslenie, akademické písanie, stratégia, metóda, hypotéza.

Abstract

The key focus of the paper is scientific thought and its development within the frame of language instruction at tertiary level. The paper attempts to point out innovation possibilities of the course Foreign Language in Academic Environment. The aim of the course is to develop the theoretical thinking potential of the students of applied linguistics. The author has been inspired by theoretical knowledge, results of a questionnaire inquiry into the opinions of students about the academic language and her own professional experience. Special attention is payed to strategies and processes applied to develop scientific thought of students in the process of creating academic texts.

Keywords: scientific thinking, academic writing, strategies, method, hypothesis.

Úvod

Myslenie je aktivita, ktorá človeka sprevádza neustále. Táto základná psychologická kategória zahŕňa rozumové procesy a funkcie ako rozhodovanie, riešenie problémov, vyjadrovanie, tvorivosť, pamäť (Čo je myslenie). Dnes už nestojí rozum ani v opozícii k citu, pretože sa zistilo, že momentálne citové rozpoloženie môže ovplyvniť rozhodovanie mysliaceho. Pri myslení človek vpúšťa do svojho vedomia predstavu a spomienky, ktoré vedú jeho myslenie k vytýčenému cieľu. Odlišuje pritom podstatné od nepodstatného, hodnotí myšlienky a názory, ktoré dáva do logických súradníc. Pri myslení človek upriamuje svoju pozornosť na to, čo považuje v danom momente za dôležité. Každá situácia poskytuje všetkým ľuďom rovnaké informácie, ale človek si pri vnímaní spontánne vyberá tie, ktoré sú preňho zaujímavejšie, užitočnejšie alebo ľahšie prijateľné. Jeho výber informácií závisí od toho, aké má skúsenosti s ich využívaním v minulosti. Myslenie umožňuje jedincovi tvorivo riešiť problémy, nachádzať nové fakty, súvislosti a zákonitosti. V prípade potreby dokáže svoj plán a spôsob riešenia úloh meniť a prispôbovať konkrétnej situácii. Zatiaľ čo schopnosť myslieť prináleží každému človeku, jej hĺbka, bystrosť a dôslednosť je u každého individuálna.

Napriek širokým možnostiam získať dnes informácie o charaktere a význame vedeckého poznania, ešte stále môžeme počuť aj názory o jeho nedosažiteľnosti či nezrozumiteľnosti.

Ľudia často nevedia, ako vedecké poznanie v skutočnosti vzniká a čo je jeho pravou podstatou. Vo všeobecnosti možno povedať, že predpokladom vedeckého poznávania je prijímanie a spracovanie primárnych a sekundárnych zdrojov informácií. Svet okolo nás je plný rôznorodých informácií vo vzájomných prepojeniach, ktoré sú vnímané zmyslami komplexne. Miera ich pochopenia závisí od úspešnosti, s akou sa informácie dostanú cez filter pozorovania do mysle človeka. Len s informáciami, ktoré boli prostredníctvom pozorovania uvedomené, sa dá ďalej manipulovať. Metodická stránka pozorovania spočíva predovšetkým v slovnom usmerňovaní prostredníctvom otázok. Treba si uvedomiť, že tieto otázky sú zároveň implicitne vnímané ako vzor spôsobu premýšľania nad konkrétnou situáciou.

Na základe skúseností z pozorovania javov si človek vyberá podstatné informácie, identifikuje vzťahy medzi nimi a zovšeobecňuje ich. Porovnáva nové s už známym a konštruje abstraktný záver, ktorý má charakter novej informácie. Metodickým cieľom pri rozvoji zovšeobecňovania je postupné zdokonaľovanie schopnosti selektovať podstatné informácie smerujúce k rozvoju indukčného myslenia.

Čo je podstatou vedeckého myslenia?

Vedecké myslenie je najdokonalejšia forma rozumového myslenia, ktorej výsledky sú objektívne oznámiteľné, pretože toto myslenie sa deje podľa zistiteľných a všeobecne platných pravidiel. V dôsledku toho je overiteľné a jeho vlastnosti umožňujú spoluprácu na poznávacom procese v priestore a čase. Predpokladom každej vedeckej práce je samostatné uvažovanie a kritické myslenie, ktoré sa uskutočňuje pomocou pojmov.

Pojem ako kľúčový nástroj myslenia vzniká transformáciou predstáv, čiže názorných obrazov predmetov a javov. Pojmy a mentálne mapy sveta pomáhajú človeku zorientovať sa v priestore alebo vo vzťahoch a zvoliť si vhodný vzor správania pre danú situáciu (Džačovská, 2015). V poznávaní, vo vedeckom obzvlášť, sa vzťahy medzi jednotlivými pojmami vyjadrujú pomocou súdov, čiže uznaním alebo popretím určitého tvrdenia, hypotézy. Často sa pritom postupuje od všeobecného k špecifickému, teda pomocou deduktívneho usudzovania. Naopak pri induktívnom postupe sa všeobecné princípy odvodzujú na základe jedinečných faktov. Práve pri tomto type usudzovania sa zvyčajne na báze prijateľných faktov formulujú hypotézy, ktoré sa následne dokazujú (idem). Pri vedeckom skúmaní sa uplatňujú rôzne myšlienkové operácie: analýza, syntéza, analógia, porovnávanie, abstrakcia, generalizácia, konkretizácia, špecifikácia. Je dôležité pripomenúť, že veda je nepretržitý proces poznávania, ktorý sa nekončí overením hypotézy alebo teórie. Z tohto dôvodu nemožno výsledky vedeckého bádania považovať za absolútne a platné neobmedzene.

V čom spočíva podstata vedeckého myslenia? Je veda identifikovateľná rozumom na základe logickej dedukcie, ako to tvrdil René Descartes, alebo v nej ide o prísny sled hypotéz a overovaní? Túto otázku si položili nezávisle od seba aj traja významní vedci: logik a metodológ Karl Raimund Popper, filozof a pedagóg Gaston Bachelard a samostatný tvorivý génus Albert Einstein (Vuilleumier, 2007). Každý z nich hľadal odpoveď podľa svojho okruhu záujmu. Popper sa orientoval na vedecké myslenie v kontexte zdôvodňovania a možnosti falzifikovania vedeckých poznatkov. Bachelard smeroval otázku do okruhu filozofie a študoval podmienky dosiahnutia objektívneho poznania a prekážok vo vedeckom myslení. A Einstein v dlhých osobných debatách meditoval nad vedeckou epistemológiou. Hoci ich odpovede predstavujú mnoho protikladných myšlienok a názorov, je pozoruhodné, ako sa ich koncepcie zbiehajú v troch základných tvrdeniach. Po prvé, vedecké myslenie sa nezaobíde bez logiky, hoci si to logika úplne neuvedomuje. Po druhé, vedecké myslenie je intersubjektívne a má sociálny rozmer, napriek výsostne osobnému vkladu každého tvorcu. A napokon, vedecké myslenie je hypotetické, to znamená, že nikdy nie je úplne potvrdené a hoci vzniká na základe pokusov a omylov, predsa je nesmierne plodné (Vuilleumier, 2007).

Stratégie rozvíjania vedeckého myslenia v súčasnosti

V minulosti sa školské vzdelávanie orientovalo na konceptuálny prístup, to znamená viac-menej v intenciách štruktúry vednej disciplíny. V dôsledku akcelerácie a kumulovania vedeckých poznatkov začali byť kurikulá preplnené obsahom a izolovanými faktami vedeckého pôvodu. Táto situácia spôsobila u učiacich sa zväčša stratu vnútornej motivácie o štúdium vedných disciplín. Vysoké školy, ktoré konštatovali slabšiu pripravenosť maturantov po príchode na vysokú školu, museli znižovať kritériá prijímania uchádzačov. Nepriaznivá situácia v slovenskom školstve, a to nielen na vysokoškolskom stupni, si vyžiadala celkovú reformu výchovno-vzdelávacieho systému výučby, pedagogických prístupov, metód a postupov. Zmeny mali prispieť k učeniu sa vedného odboru v kontexte, s cieľom zvýšiť schopnosť učiaceho sa aplikovať vedomosti v praktickom živote. Štúdium má nadväzovať na predchádzajúce vedomosti a postupne meniť tradičné kurikulum, ktoré smerovalo od vedeckých poznatkov k aplikácii (deduktívny prístup) na prístup od aplikácie, skúseností a záujmu k poznávaniu vedy (induktívny). V centre pozornosti už nemá byť učiteľ ako hlavný činiteľ vyučovacieho procesu, ale študent so svojím aktívnym prístupom k vlastnému štúdiu.

Súčasný vzdelávacie programy by mali obsahovať štyri domény: osobnú (prepojenie s osobným životom človeka), profesionálnu (základ pre budúcu profesiu), technologickú (podpora technologickými aplikáciami) a sociálno-spoločenskú (príprava zodpovedného občana) (Kosturková, 2011, s. 527 – 537). V modernej pedagogike je potrebné realizovať vyučovanie s využitím tém každodenného života a riešiť problémy spoločensko-ekonomického života. Pre uplatnenie absolventa je dôležité, aby vedel definovať problémy, analyzovať ich príčiny, navrhnuť plán riešenia, sledovať jeho priebeh a následne ho vyhodnotiť. Pri týchto činnostiach by mal preukázať ovládanie vyšších poznávacích funkcií, ku ktorým patrí pochopenie a využitie poznatkov, syntetické a analogické myslenie, schopnosť zovšeobecňovať, vyjadrovať sa vlastnými slovami, argumentovať atď. Divergentné úlohy, t. j. také, pri ktorých neexistuje iba jediná správna odpoveď, majú umožňovať študentom využívať vo väčšej miere imagináciu, fantáziu, tvorivé myslenie. Učiteľ má usmerňovať diskusiu, nemá však prikazovať ani odmietať, pretože dosiahne opačný efekt. Podporovať treba aj stratégie a metódy na rozvoj nonkognitívnych funkcií, čiže prežívania, motivácie, socializácie a pod. (Zelina, 1993).

Podpora vedeckého myslenia v akademickom diskurze

V profile absolventa 1. stupňa štúdia študijného programu Cudzí jazyky a interkultúrna komunikácia dominuje schopnosť dokázať z cudzojazyčných zdrojov samostatne vypracovať podklady pre manažéra a vedieť komunikovať v písomnej a ústnej forme podľa potrieb podniku. Bakalár má byť tiež schopný prekladať relevantné dokumenty z východiskového do cieľového jazyka, rešeršovať, analyzovať a spracovať prekladové materiály v cudzích jazykoch pre potreby podniku (profil absolventa FAJ). Tieto kompetencie je potrebné systematicky budovať a špirálovito rozširovať a prehľbovať na oboch stupňoch štúdia.

Je zrejmé, že nevyhnutnou súčasťou výbavy univerzitného študenta aplikovaných jazykov je ovládanie všeobecného a odborného jazyka na dobrej komunikačnej úrovni. Zároveň má byť študent schopný používať cudzí jazyk pri rôznych rozumových činnostiach, ako napríklad pri analýze, reprodukcii a interpretácii odborného alebo vedeckého textu, pri produkcii jednotlivých akademických žánrov, a to v rámci odborných predmetov. Na zvládnutie týchto úloh si musí osvojiť stratégie a techniky rozvíjania prierezových (transverzálnych) kompetencií. V podmienkach výučby aplikovaných jazykov študentom pomáha prehľbovať túto kompetentnosť predmet cudzí jazyk v akademickom prostredí.

Vedecká práca ukrýva v sebe dvojaký charakter: na jednej strane musí rešpektovať určitú limitovanosť v podobe princípov a konvencií, na druhej strane ponúka široké možnosti uplatnenia vedeckej tvorivosti. Princípy a štruktúra sa dajú naučiť počas štúdia, ale dosiahnutie vlastného „rukopisu“ v komunikovaní vedeckého poznania predpokladá dlhú cestu

individuálnej práce a snaženia v tejto sfére. Univerzitný učiteľ, ktorý je viac-menej aj vedeckým pracovníkom, by mal prebúdať ambície, invenciu a kreativitu v radoch učiacich sa, usmerňovať ich vedecké myslenie, rozvíjať vedecké poznanie a podporovať ich vo výskumnej práci pozitívnym hodnotením.

Jedným z cieľov riešeného vedecko-pedagogického projektu KEGA Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí je inovovať obsahovú a didaktickú stránku výučby predmetu v závislosti od výsledkov teoretického, ako aj praktického výskumu zameraného na akademický jazyk v kontexte aplikovanej lingvistiky. Na základe výsledkov anketového prieskumu¹ môžeme deklarovať opodstatnenosť tohto vyučovacieho predmetu. Jeho jedinečnosť v slovenskom prostredí potvrdzuje aj fakt, že na ostatných univerzitách a fakultách ponúkajúcich nefilologické štúdium jazykov sa podobný špecializovaný predmet nevyučuje. Praktické využitie akademického jazyka vidia respondenti najmä pri písaní seminárnych prác, prezentovaní referátov, vyjadrovaní názorov, ale obzvlášť pri produkcii záverečných bakalárskych a diplomových prác, respektíve prác ŠVOČ. Odpovedajúci v ankete navrhli, aby sa písomné akademické formy vyžadovali aj v rámci ostatných predmetov, čo by zaručilo lepšiu kontinuitu a interdisciplinárny charakter štúdia. Odpovede potvrdzujú chápanie významu predmetu v kontexte vysokoškolského štúdia, ktoré sa môže realizovať tak v domácom, ako aj v zahraničnom prostredí. Študenti, ktorí už daný predmet absolvovali na prvom stupni a pokračujú v magisterskom štúdiu, oceníli výučbu akademického jazyka a očakávajú jeho zdokonaľovanie a využitie v ďalšom štúdiu.

Z odpovedí v ankete sme sa dozvedeli aj o niektorých problémoch. Vážnejšie problémy majú študenti pri rozlišovaní všeobecného, odborného a vedeckého jazyka, pri analýze štruktúry vedeckého textu, vyjadrovaní sa pomocou predpísaných konvencií, náležitom uplatňovaní kolokácií a synonymických ekvivalentov a i. Značné problémy im spôsobuje reprodukcia textu vedeckého charakteru v skrátenej forme a tiež dodržiavanie striktných kritérií akademických útvarov. Jednou z deklarovaných príčin uvedených nedostatkov je deficit stredoškolskej prípravy na akademické žánre v slovenskom jazyku. Podľa našich skúseností majú študenti značné problémy už v prípravnej fáze písania záverečnej práce. Napriek možnosti zvoliť si po dohovore so školiteľom vlastnú tému práce väčšina študentov sa spolieha iba na témy, ktoré ponúkne učiteľ. Na bakalárskom stupni štúdia sa stretávame ešte so značnou nesamostatnosťou poslucháčov jednak pri výbere témy a formulovaní problematiky, jednak pri postupnom spracovávaní kapitol aj záverečnom resumé. Naopak, niektorí študenti, ktorí pristupujú k svojmu štúdiu zodpovedne a tvorivo, prichádzajú s vlastnými predstavami a návrhmi. Samostatne kladú otázky, nastoľujú problémy a hľadajú cesty ich riešenia. Osvedčeným prostriedkom získania určitej rutiny a zdravého sebavedomia študenta pri spracovávaní a prezentovaní odbornej témy je študentská vedecká a odborná činnosť, ktorá postupne posmeľuje a rozširuje rady svojich záujemcov.

V praxi sa teda stretávame s rozdielnou úrovňou študentských ročníkových a záverečných prác. Niektoré dosahujú vysokú odbornú aj jazykovú úroveň, iné sú priemerné a niektoré sa vyznačujú mnohými nedostatkami rôzneho charakteru. Za najväčšie negatívum považujeme tendenciu opierať sa v práci iba o cudzie myšlienky, a to neraz bez uvedenia zdroja alebo naopak citovaním celých dlhých pasáží. Vidíme v tom dôsledok neschopnosti autora práce uvádzať fakty a idey dávať do vzájomných súvislostí, ako aj absenciu zaujatia stanoviska a vyjadrenia vlastného postoja. Niekedy sa naopak v prácach objavuje mnoho subjektivismu, často aj tam, kde to nie je žiadúce. Najviac nedostatkov sa prejavuje v jazykovej rovine: morfosyntaktickej, ortografickej, ale i štylistickej.

¹ Anketový prieskum bol realizovaný v roku 2016 medzi študentmi a pedagógmi Fakulty aplikovaných jazykov EUBA ako súčasť riešenia grantového projektu KEGA 029EU-4/2016 Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí.

Poznanie akademického a vedeckého jazyka pomáha poslucháčom ľahšie sa orientovať v náročných požiadavkách na jeho používanie. Mnohí však nezvládajú náročnosť tohto predmetu z dôvodu nedostatočných všeobecných vedomostí z cudzieho jazyka (uvádza to až 61% opýtaných). Vyučujúci predmetov vyučovaných v cudzích jazykoch však na druhej strane konštatovali mierne zlepšovanie úrovne kultivovaného akademického prejavu v písomnej i ústnej forme. Badajú to najmä v seminárnych prácach, abstraktoch, resumé, citáciách, ale aj v prezentácii názorov a referátov v odborných predmetoch (60% opýtaných učiteľov).

Výsledkom riešenia vyššie uvedeného projektu bude nová koncepcia a vydanie učebníc akademického jazyka vo všetkých vyučovaných jazykoch. Učebnica sa bude opierať o aktuálne autentické pramene a mala by poskytnúť strategické formy nácviku vedeckého štýlu.

Prieskum názorov v radoch študentov a učiteľov potvrdil tézu o nevyhnutnosti ovládania akademického jazyka v univerzitnom prostredí. Miesto akademického jazyka vidia obe strany v písomnom prejave, ale aj v ústnej prezentácii referátov, v odborných diskusiách a vo vyjadrovaní postojov. Výučba predmetu by mala smerovať k nadobúdaniu a rozvíjaniu prierezových kompetencií (napr. pri analýze, reprodukcii, interpretácii, syntéze, argumentácii), čo je možné iba pri užšej spolupráci medzi vyučujúcimi jednotlivých odborných a jazykových predmetov.

Stratégie rozvoja vedeckého potenciálu študenta

Prístup orientovaný na študenta si vyžaduje predovšetkým zistiť a analyzovať súčasnú úroveň jeho vedomostí, zaoberať sa výberom obsahu učiva, ako aj efektívnych vyučovacích a hodnotiacich metód. Ako sme vyššie uviedli, podmienkou vedeckého poznania je kritické myslenie, ktoré umožňuje posudzovať a zdôvodňovať javy skutočnosti.

Pred výučbou akademického jazyka je dôležité, aby sa učiteľ oboznámil so vstupnými kompetenciami členov skupiny, a to nielen jazykovými, ale aj kognitívnymi, resp. strategickými pri učení sa jazyka. Môže na to zvoliť rôzne metódy, napríklad skupinovú diskusiu, dotazníkový prieskum apod. Rovnako možno využiť aj metódu sebahodnotenia, napríklad prostredníctvom vlastného portfólia učiaceho sa, zameraného na hodnotenie (slovom, známku/percentuálne) ústnych a písomných receptívnych a produktívnych zručností, a to na začiatku a na konci výučby predmetu (pozri tabuľku 1). Na začiatku výučby tento spôsob sebahodnotenia indikuje učiteľovi (ktorý nových študentov ešte nepozná) nedostatky a potreby tak, ako ich pociťujú samotní študenti, a študentom zase poskytuje prehľad toho, čo bude predmetom ich nasledujúceho štúdia. Porovnanie vstupného sebahodnotenia s výstupným posluži študentovi ako ukazovateľ jeho celkového pokroku v kľúčových činnostiach. Treba samozrejme počítať aj s určitou mierou subjektívnosti pri evalvácií vlastných kompetencií. Zo skúsenosti vyplýva, že väčšina slovenských študentov má tendenciu podceňovať svoje vlastné schopnosti a zručnosti. Aj z tohto dôvodu je potrebné budovať u poslucháčov zdravé sebavedomie, čo sa dá dosiahnuť pomocou pravidelnej spätnej väzby (najmä pozitívneho hodnotenia), povzbudzovania, slovného ocenenia pokroku a snaživosti. To všetko by malo byť integrálnou súčasťou celého vyučovacieho procesu.

Na hodinách sa zväčša pracuje s odbornými a vedeckými textami, ktoré neopisujú originálny výskum, ale ide skôr o sumarizujúce vedecké články, ktoré prinášajú a analyzujú existujúce výskumy v sledovanej oblasti. Autori spájajú viac výskumov k danej problematike, predstavujú určitý konsenzus v zisteniach, nastoľujú otázky na diskusiu. Študent porovnáva a analyzuje recipované informácie, hľadá medzi nimi vzťahy a vysvetľuje ich. Dôležitú úlohu tu zohráva rovnako i napodobňovanie vzorov. Najmä pri „brainstormingu“ a skupinových aktivitách sa dajú odpozerat' spôsoby myšlienkových postupov a obohatiť tak vlastný spôsob premýšľania nad skúmaným javom. Okrem základných otázok *čo?*, *kde?*, *keď?*, *ako?* sa treba pýtať aj „prečo?“, „na čo?“, pretože práve tieto dve otázky skúmajú kauzálne a dôsledkové väzby aspektov javu a garantujú chápanie vnútornej kompaktnosti pojmov. Vo finálnej fáze by mal poslucháč (študent) dospieť k logickému vyústeniu, k záverečnej syntéze.

Tabuľka 1. Vlastné portfólio

Dokážem		Hodnotenie	
		slovom	percentá/znamka
Porozumenie odbornej prednášky a ústne akademické žánre: <i>analýza, reprodukcia, syntéza, diskusia</i>			
A	Identifikovať tému a špecifikovať problematiku		
	Zaznamenať kľúčové pojmy a ich definície, explikácie		
	Zaznamenať nosné myšlienky		
	Identifikovať autorský zámer a cieľ		
	Zachytiť osnovu, štruktúru		
	Vlastnými slovami zhrnúť hlavné myšlienky		
	Vyjadriť svoj postoj, názor k myšlienkam		
Písomná produkcia akademických žánrov: <i>reprodukcia, komentár, zhrnutie</i>			
B	Zhrnúť hlavné myšlienky prednášky (objektívne, v logickej štruktúre) „compte rendu objectif“		
	Zhrnúť hlavné myšlienky prednášky s vyjadrením vlastného postoja) „compte rendu subjectif“		
Porozumenie písomného odborného textu a ústne akademické žánre: <i>reprodukcia, analýza, interpretácia</i>			
C	Identifikovať tému a špecifikovať problematiku		
	Označiť hlavné myšlienky		
	Zachytiť plán, štruktúru		
	Identifikovať jednotlivé segmenty/ argumenty		
	Určiť logické vzťahy medzi argumentmi/výpoveďami		
Písomná produkcia akademických žánrov : konspekt, resumé, argumentácia, syntéza, projekt seminárnej práce, seminárna práca			
D	Objektívne zhrnúť odborné texty k téme (chronologicky)		
	Sformulovať vlastné myšlienky a argumenty		
	Logicky usporiadať myšlienky a argumenty		
	Interpretovať odborný text /vyjadriť svoj názor, kritiku		
	Sformulovať problematiku, ciele, metodológiu, plán		
	Napísať vlastný (štruktúrovaný) text na odbornú tému		
	Vytvoriť úvod a záver práce na odbornú tému		
	Vložiť citácie do textu a zostaviť prehľad bibliografie		

Stav kognitívnych kompetencií slovenských vysokoškolákov

Na základe výsledkov prieskumu kľúčových kompetencií pod názvom „Identifikácia kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl pre potreby rozvoja vedomostnej spoločnosti na Slovensku“, realizovaného v rokoch 2009 až 2011, až 60 % študentov má podpriemernú

alebo výrazne podpriemernú digitálnu kompetenciu, ktorá je príkladom málo rozvinutej kognitívnej kompetencie. Najmenej sa darilo študentom filozofického smeru (až 79 % riešení patrilo do kategórie podpriemeru), „naopak u ekonomicky orientovaných odborov sa výkonnosť pohybovala v pásme priemeru až nadpriemeru (57 %)“ (Identifikácia, 2011).

Kompetencia naučiť sa učiť má v štruktúre kompetencií zvláštne postavenie, pretože sa zúčastňuje na fungovaní ostatných kompetencií. V úrovni prístupov k učeniu boli zistené významné rozdiely medzi študijnými odbormi. Najvyššou snahou podať vysoký výkon v štúdiu disponujú študenti technického smeru, ktorí využívajú v štúdiu najviac logické overovanie poznatkov a všestranný prístup k ich osvojovaniu. Študenti ekonomických disciplín sú charakterizovaní orientáciou na detaily. Študenti filozofickej špecializácie majú najvyššie rozvinutú orientáciu na význam, pre ktorú je typické hlboké porozumenie poznatkov, na druhej strane sa vyznačujú nízkou reproduktívou tendenciou pri osvojovaní a memorizovaní. Čo sa týka rodovej diferenciacie, muži sa snažia pri štúdiu využívať viac orientáciu na porozumenie poznatkov a logické operácie (idem).

Realizovaná výskumná sonda do úrovne a kvality kognitívnych kompetencií a kompetencie naučiť sa učiť poukázala na nízku úroveň kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie a znalostnú spoločnosť u slovenských absolventov bakalárskeho štúdia ekonomického, filozofického a technického smeru (idem). Jednou z príčin tohto nelichotivého stavu je nejednotný výklad pojmu kompetencia. Autori anketového prieskumu konštatujú, že možnosti merania kľúčových kompetencií sú v súčasnosti obmedzené. K najfrekvencovanejším patria vedomostné testy, ktorých nevýhodou je, že merajú iba jeden rozmer kompetencií a nezachytávajú ďalšie aspekty (idem). Z uvedených konštatovaní vyplynula potreba pracovať na tvorbe, overovaní a implementácii účinných merných nástrojov, rovnako ako aj zapojenie interdisciplinárnych tímov do tohto procesu.

Na záver

Na záver by sme chceli priniesť niekoľko odporúčaní pre prax, ktoré by mohli prispieť k orientácii vzdelávania na rozvoj logického a kritického myslenia, k lepšej atmosfére na vyučovacej hodine aj k zlepšeniu vzťahov medzi vyučujúcim a študentom. Prínosné je také učenie, o ktorého zmysluplnosti a užitočnosti študent ani učiteľ nepochybuje. V prvom rade je dôležité vytvoriť podmienky pre užšiu spoluprácu medzi jednotlivými jazykmi, medzi odbornými a jazykovými predmetmi, medzi akademickým a profesionálnym prostredím.

Medzijazykové a medzipredmetové debaty by mali okrem iného smerovať k aktualizácii a harmonizácii obsahu a metód výučby na zabezpečenie väčšej efektívnosti a orientácie na študenta. To by malo viesť taktiež k zosúladeniu tém záverečných prác, priebehu a hodnotenia záverečných skúšok.

V procese výučby je potrebné uprednostňovať aktívne formy, a to v každej fáze vzdelávacieho procesu. Vhodnou metódou je napríklad skupinová práca, pri ktorej sa pestuje u študenta potreba a návyk spolupracovať, rozvíja sa tiež jeho samostatnosť a zodpovednosť a v neposlednom rade aj organizačné schopnosti. V súlade s potrebami a požiadavkami študentov treba vytvoriť premyslenú koncepciu, ako od začiatku do konca viesť študenta k získaniu schopnosti napísať kvalitnú záverečnú prácu, adekvátne ju prezentovať a obhájiť.

Rôzne celospoločenské aktivity prispievajú k zlepšeniu situácie v slovenskom školstve. Jedna z nich, Svetový deň vedy pre mier a rozvoj, ktorý pripadá od svojho vyhlásenia Organizáciou Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru v roku 2001 na 10. november, tiež obracia pozornosť na význam propagácie vedeckého myslenia. Zacieluje sa na širokú verejnosť, ale jeho hlavnou ambíciou je motivovať pre vedu a výskum predovšetkým mladú generáciu.

Použitá literatúra

Stimuly pre výskum a vývoj. Identifikácia kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl pre potreby rozvoja vedomostnej spoločnosti na Slovensku. Projekt základného výskumu č. CD-2009-36907/39461-1:11. Dostupné na internete:

<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oOYo627RCQJ:https://www.vedatechnika.sk/SK/stimuly/>>.

DŽAČOVSKÁ, S. 2015. *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole.* Bratislava: PU Prešov. ISBN 978-80-565-1361-3.

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM") Dostupné na internete:

<<http://www.unipo.sk/public/media/files/docs/u/svk/Milenium.rtf>>. s. 8-9.

KOSTURKOVÁ, M. 2011. Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých. Development of critical thinking by university students. In: Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov [elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0482-7. S. 527-537. Dostupné na internete: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Kosturkova.pdf>>.

Profil absolventa Fakulty aplikovaných jazykov. Dostupné na internete:

<<https://faj.euba.sk/studium/bakalarske-a-magisterske-studium/profil-absolventa>>.

SERESOVÁ, K. 2015. Kompetencie prekladateľa. In: *Cudzie jazyky v premenách času 5.* [elektronický zdroj]. Foreign languages in changing times V: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 6. novembra 2014 [v Bratislave]. Zostavovatelia: Daniela Breveníková, Roman Kvapil; recenzenti: Štefan Povchanič, Daniela Breveníková et al. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 178. ISBN 978-80-225-4132-9.

TOMENGOVÁ, A. 2014. *Vedecké metódy poznávania a ich využitie v školskej praxi.* 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 50 s. ISBN 978-80-565-0189-4.

VANČO, M. 2016. *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.

VUILLEUMIER, B. 2007. *La pensée scientifique.* Quelques considérations de Popper, Bachelard et Einstein. Dostupné na internete:

<<http://owl-ge.ch/ressources/article/la-pensee-scientifique#51>>.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8925-660-0.

ŽOLDOŠOVÁ, K. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania.* Dostupné na internete: <<http://pdf.truni.sk/download?ksp/materialy/zoldosova-VLKPV.pdf>>.

Príspevok vznikol ako výsledok riešenia projektu KEGA Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí č. 029EU-4/2016.

Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: iveta.rizekova@euba.sk

MIESTO RÉTORIKY VO VZDELÁVANÍ PEDAGÓGOV**A PLACE OF RHETORICS IN TEACHER TRAINING***LUDMILA SOLENSKÁ, LUBICA ROVANOVÁ***Abstract**

Enhancement of voice potential and improvement of rhetoric style belong to quality training of teachers. Through professional practice of proper usage of voice while teaching, it is possible to avoid distortion of the spoken text which is supposed to address a specific target group. Some German universities have already introduced rhetoric communication for face-to-face teaching which integrates not only articulation, phonetics and voice physiology, but also didactic and methodology principles of speaking in everyday school situations. It concerns reinforcement of learning the spoken communication as the key competence and, at the same time, as the motivation factor of students in the learning process. This article concerns the holistic concept of the discipline encompassing the verbal and nonverbal communication and its practical usage in pedagogical, as well as, non-pedagogical situations.

Keywords: *rhetorics, presentorics, language, prosody, body language, breathing, communication, interaction, argumentation, teacher's personality.*

Abstrakt

K fundovanému vzdelávaniu pedagógov patrí aj školenie ich hlasového potenciálu a cibrenie rečnického štýlu. Profesionálnym nácvikom správneho zaťažovania hlasu pri výkone povolania sa dá vyhnúť znehodnoteniu obsahu hovoreného slova, ktorý má osloviť cieľovú skupinu.. Na niektorých nemeckých univerzitách už zaviedli rétorickú komunikáciu pre živé vyučovanie, ktorá v sebe integruje nielen artikuláciu, fonetiku a fyziológiu hlasu, ale aj didakticko-metodickú náuku o hovorenom slove pre každodennú školskú prax. Ide o podporu osvojovania si ústnej komunikácie ako kľúčovej kompetencie a zároveň motivačného faktora študentov v procese učenia sa. V našom príspevku sa zameriame na holistické poňatie náuky o verbálnom a neverbálnom prejave a jej praktické uplatňovanie v pedagogickej i nepedagogickej praxi.

Kľúčové slová: *rétorika, prezentorika, jazyk, prozódia, reč tela, dýchanie, komunikácia, interaktívnosť, argumentácia, osobnosť učiteľa.*

Úvod

Učiť niekoho vyžaduje mnohostranné odborné kompetencie. Základom dobrého vyučovania sú solidne odborné vedomosti vyučujúceho, jeho premyslená didaktika a metodika. Učiaci sa potrebujú prirodzenú autoritu a osobnosť pedagóga, ktorú vnímajú cez jeho hlas, hovorenie, jazyk a reč tela. Tieto dimenzie pôsobia ako jeden celok, kladne alebo záporne vplyvajú na osvojenie si širokého spektra každodenných komunikačných situácií. Dobrý učiteľ má vždy čo povedať, ale spôsob, akým to povie, rozhoduje o tom, či študentov osloví alebo nechá ľahostajnými. Budúci pedagógovia, či už poslucháči pedagogických fakúlt alebo doktorandi iných fakúlt, by mali byť počas štúdia profesionálne usmerňovaní v posilňovaní a rozširovaní najmä ústnej komunikačnej kompetencie. Absolventi majú byť schopní fungovať v praxi a pôsobiť na svojich žiakov motivačne a aktivačne. Heilmann uvádza, že v tejto súvislosti si musia budúci pedagógovia rozšíriť svoje kompetencie na verbálnej, paraverbálnej a extraverbálnej úrovni. Verbálnu úroveň determinuje ako jazykovú, teda týkajúcu sa slova a textu. Paraverbálna stránka kompetencie sa týka modifikovania a stvárnenia hovoreného

obsahu pomocou prozodických prvkov, teda hlasového registra, intonačného stvárnenia, tempa prejavu, farby hlasu, melódie a výslovnosti. Extraverbálnosť charakterizuje reč tela, teda mimika, gestika a kinezika, čiže pohyb v priestore. (Heilmann, 2011, s. 9). V tejto súvislosti sa treba zamyslieť nad tým, ako u nás v uvedenej oblasti funguje systém vzdelávania pedagógov a ako by sa dal na všetkých fakultách využiť model polyvalentného vzdelávania, ktorý sa presadzuje v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku.

Rétorika – základ akademického vzdelania

Cibrenie rečníckeho prejavu budúcich pedagógov alebo aj študentov nemôžeme v modernej dobe redukovať na krasorečenie, teda zreteľnú artikuláciu nasadením správneho hlasového registra. Ako vo svojej práci uvádza Lemke, ide skôr o spolupôsobenie fenoménov hovorenia a jazyka. Nie je správne ani chápanie hovorenia ako zvukového transportu správ, ktoré sú špecificky štruktúrované. To isté platí o posudzovaní náuky o verbálnom prejave ako výchovy k hovoreniu. (Lemke, 2012, s. 11 – 20). Doteraz sa stále používajú klasické cvičebnice, ktoré v oblasti spomínanej výchovy rovnako posudzujú pedagógov, hercov a spevákov. Iný pohľad na túto problematiku má Pabst-Weinschenk, ktorá vníma vyučovanie ako komunikačný proces, ktorého cieľom nie je iba efektívne sprostredkovanie informácie, ale hlavne formovanie interaktívneho komunikačného vzťahu medzi vyučujúcim a učiacim sa. Náuka o verbálnom prejave a výchova k verbálnemu prejavu sa preto nesmie koncentrovať iba na slovo, ale musí chápať rétoriku v jej komplexnosti, teda ako disciplínu, ktorá v sebe zahŕňa vlastnú kompetenciu, vedomosti, výučbu a prax, teóriu a didaktiku. (Pabst-Weinschenk, 2016, s. 11). Moderné koncepty výchovy k verbálnemu prejavu pridružujú k tradičným témam ako sú dýchanie, hlas a štandardná výslovnosť aj vonkajšie podmienky rečníckej komunikácie, hlavne ich rušivý vplyv na silový register reči a hlasovú hygienu. Veľkú dôležitosť pripisujú rétorike dialógu a monológu. Všetko to, čo verbálne sprostredkujeme, výrazne ovplyvňuje naša prozódia a neverbálny prejav. Vyučujúci určitým spôsobom odovzdávajú svoje vedomosti a nadšenie, preto musia byť oboznámení aj s aspektmi reči tela a osvojiť si prezentačné techniky. Hovoríme o špecifickej synergii medzi držaním tela, hlasom a emóciami. Komunikačné situácie musia vyvolať emócie, iba tak ich môže náš mozog spracovať. V tejto súvislosti siaha Kreggenfeld po výraze prezentorika. Ide o syntézu rétoriky ako účinného hovorenia a presvedčania prostredníctvom sily slova, cieľavedomého zapojenia mediálnej techniky a presvedčivých komunikačných zručností (Kreggenfeld, 2015, s. 5). Moderná náuka o verbálnom prejave spája všetky uvedené oblasti a je základom pre vypracovanie princípov a metód konceptu vyučovania, ktorý sa osvedčil na nemeckých univerzitách, a ktorý chceme priblížiť širokej pedagogickej verejnosti.

Semináre, ktoré k tejto téme ponúka napríklad univerzita v Greifswalde, sa zaoberajú širokým okruhom tém a situácií, ktoré sa viažu na ústnu komunikáciu. Okrem teoretického vstupu, týkajúceho sa otázok účinku reči, jazyka, hlasu a reči tela sa nemalé miesto vyčleňuje opakovanému praktickému precvičovaniu komunikačného potenciálu budúcich pedagógov. Úlohou vzdelávateľa je usmerňovanie svojich študentov v rétorike a zlepšenie ich hlasovej a komunikačnej prezentácie. Prioritou zostáva preventívny tréning zdravého a udržateľného hlasového prejavu. Ochorenia hlasiviek sú najčastejšou príčinou chorobnosti pedagógov a často vedú aj k opusteniu učiteľských radov. Vzťah medzi zdravým hlasom a kvalitou vyučovania je už dokázaný. Iba ten, kto hovorí a vystupuje s entuziazmom, pôsobí na učiacich sa motivačne a výrazne lepšie sprostredkúva obsah učiva. Počas vyučovania pracujú študenti opakovane s reflektujúcou spätnou väzbou, aby posilnili pozitívne pôsobiace komunikačné správanie, rozoznali rušivé faktory a zamysleli sa nad nimi. Zároveň tu ide o určitý druh nácviku pre budúce pôsobenie vo vyučovacom procese, kde si môžu poslucháči v uvoľnenej atmosfére prakticky vyskúšať najrozmanitejšie komunikačné situácie, do ktorých budú vo svojom povolání vstupovať. Podmienkou úspechu použitej metódy je postupnosť krokov, aby nedošlo k zbytočnému poddimenzovaniu alebo predimenzovaniu, čo si vyžaduje zo strany vyučujúceho

i študentov určitú mieru senzibility. Niektorí študenti si ťažko zvykajú na prácu s intenzívnou spätnou väzbou, ale nakoniec uznajú, že je pre ich budúcu prácu prospešná. Žiaci a študenti túžia po osobnosti učiteľa, ktorému môžu dôverovať v každej situácii, a ktorý je pre nich vzorom. Takýto vzťah je priamo úmerný väčšiemu záujmu študentov o predmet, zvýšenej motivácii uspieť a prejavuje sa aj v lepších učebných výsledkoch. Ak majú byť budúci učitelia oporou pre svojich študentov, musia zvládnuť princípy férového a ohľaduplného zaobchádzania ako aj konštruktívnej spätnej väzby. Za týmto účelom sa robí videozáznam krátkeho ústneho prejavu (v trvaní asi 1 a pol minúty) každého študenta, ktorý potom spolu s vyučujúcim vyhodnotia aj spolužiaci. Pracujú na základe vyhodnocovacieho dotazníka, v ktorom sú zakotvené pravidlá konštruktívnej spätnej väzby. Prejav každého študenta je hodnotený z hľadiska lingvistických i paralingvistických kritérií. Na konci seminára poslucháči vypracujú resumé, kde vyjadria svoj postoj k najdôležitejším pozitívnym aj negatívnym reakciám na svoj vlastný rečnícky prejav a zároveň si stanovujú osobné pracovné ciele. Pociť vzájomného rešpektovania a uznania eliminuje počiatočnú neistotu a strach z reakcií kolektívu a vyučujúceho.

Kvalitu rečníckeho prejavu ovplyvňuje dýchanie. Ovládanie práce s dychom je zása predpokladom správnej artikulácie, čo má následný vplyv na tempo našej verbálnej prezentácie. Zvládnutie techniky reči znamená zvládnutie intonačných prostriedkov silovej, časovej a tónovej modulácie, ktoré v reči fungujú vo vzájomnej konfigurácii. V tele je totiž všetko prepojené, a preto aj semináre v Greifswalde stimulujú študentov ku každodennému tréningu správneho fyziologického držania tela v pracovnom napätí, ktoré dopĺňajú hlasové cvičenia smerujúce k hlasovej pohode pedagóga. Zmyslom takýchto cvičení je spoznať svoj hlas, jeho farbu, intenzitu, rezonančné možnosti a vedome ich používať a zároveň posilňovať sebaistotu, rozvíjať farebnosť a zvukovosť, čiže zdokonaľovať techniku svojho hlasu. Hlas by mal znieť čisto, otvorene, prirodzene, slobodne, príjemne, teda nie zastreto, deformovane, priškrtené, násilne. Hlasový tréning je zároveň aj načúvací tréning, preto sa aj pri ňom opakovane využíva spätná väzba a sebareflexia. Výsledkom systematických cvičení by mal byť uvoľnený fyziologický hlas, ktorý nám umožní bez vynaloženia námahy hovoriť a rečniť v dlhšom časovom úseku. Prácu s hlasom dopĺňajú dychové techniky, ktoré sa viažu na jednotlivé komunikačné situácie. Profesionálna technika reči šetrí hlasový aparát a predchádza poruchám hlasu. Celý tréning práce s hlasom a dychom dopĺňa návod na ciele použítie fyziologických páuz, ktoré sa u dobrého rečníka prekrývajú s významovými, ďalej informácie o dôležitosti hlasového pokoja na vyučovaní i vo voľnom čase, ako aj o rušivých a škodlivých vplyvoch prašného, chladného a akusticky nevhodného prostredia. Niektorí poslucháči majú problémy so zrozumiteľnou výslovnosťou a s používaním spisovného jazyka. Zabúdajú pritom na to, že vo vyučovacom procese budú pôsobiť ako vzorový model rečníka a multiplikátora komunikačných výkonov. Súčasťou seminárov sú aj cvičné programy na aktivovanie artikulačného aparátu a na nácvik zrozumiteľnej výslovnosti pri zachovaní individuálnej psychofyziologickej kvality hlasu. Povolanie učiteľa je hlasovo i komunikačne veľmi náročné. Pre svoje vlastné dobro i pre dobro svojich študentov by mal mať každý pedagóg dostatočné poznatky o rôznych ochoreniach hlasu, poruchách pri vyjadrovaní a o problémoch so samotným jazykom, lebo len tak môže zvoliť správny postup pri riešení vzniknutých anomálií.

Všetky teoretické vstupy a praktické cvičenia na používanie jazykových a mimojazykových prostriedkov reči sú najlepšie viditeľné na samotnej prezentácii, či už je to prednáška vyučujúceho alebo referát študentov. V našom prípade odporúčame obsah súvisiaci s témou seminára. Študenti majú za úlohu simulovať priame vyučovanie bez používania tlačeného textu. Prípustné sú iba kartičky s kľúčovými výrazmi a vhodne zvolené podporné médium. Malá skupina spolužiakov tu plní funkciu interaktívnej triedy. Učiteľ musí študentov vtiahnuť do celého diania, cielene klásť otázky, dovoliť spätnú reakciu a ak je potrebné, vysvetľovať. Študenti si pritom nacvičujú, ako si vybudovať nefalšovaný kontakt s poslucháčmi, ciberia sa v majstrovstve voľne hovoriť bez čítania napísaného textu. Päť- až

osemminútové vstupy dávajú dostatočný priestor na spätnú väzbu, v ktorej sa na jednej strane zohľadňuje zvládnutie úlohy na základe didaktických a motivačných kritérií, na druhej strane sa posudzuje aktívna práca s poslucháčmi, napr. očný kontakt, hlasová modulácia, posturika, dištančné zóny a iné. Reflexia a vylepšenie ústnej komunikačnej kompetencie nám následne uľahčia zvládnutie aj fenoménu argumentácie. Ak chceme niekoho presvedčiť, musíme disponovať pregnantným komunikačným štýlom, mať jasný cieľ a zrozumiteľnú štruktúru prejavu. Dobrou pomôckou je technika piatich viet od Geißnera (Geißner, 1973), podľa ktorej si študenti navrhnu vlastných 5 viet, pričom zohľadnia kritériá ústnej reči ako: krátke a výstižné hlavné vety, namiesto nominálneho verbálny štýl, využitie slovnej zásoby a rétorických stylistických prostriedkov. V ďalšej fáze sa intenzívne pracuje na hlasovej modulácii. Neodmysliteľnou súčasťou je nácvik reči tela ako: otvorená posturika, primeraná gestikulácia, vhodná mimika, očný kontakt spojený s rétorickými pauzami, ktoré navodia nefalšovaný a prirodzený kontakt s poslucháčom. Argumentovanie je súčasťou výkonu profesie učiteľa a často sa využíva aj pri riešení konfliktných situácií. Do konceptu prípravy pedagógov patria preto malé rolové hry, v ktorých študenti ukážu, do akej miery už disponujú rečovými kompetenciami pri riešení konfliktov. Študenti sa sami pozorujú, ako sa navonok prejavujú pri strese, či sú schopní pri negatívnej kritike zachovať objektivnosť a dôstojnosť, aká je ich reč tela. Ak je človek sebakritický, posúva sa ďalej a následne si rozširuje svoje vedomosti a zručnosti aj z iných zdrojov.

V záverečnej fáze seminára každý účastník pripraví krátku argumentačnú reč trvajúcu asi tri minúty, ktorá sa riadi technikou piatich viet. Každý zo skupiny sa k nej vyjadrí a prezentujúci ju potom prepracuje tak, aby sa posunul na kvalitatívne vyššiu úroveň. V tejto fáze sa opätovne pracuje i s témou tréma a strach z prezentovania. Ďalším krokom k zvládnutiu argumentačnej reči je vystúpenie na verejnom podujatí za účasti obsahovo rovnako zameraných skupín. Napriek svojej túžbe byť pedagógom sa mnohí študenti boja vystúpiť pred väčším neznámym publikom. Na druhej strane môže dobre zvládnutá prezentácia viesť k motivujúcemu pocitu úspechu. Dobrou pomôckou pre posúdenie takejto ústnej skúšky, sú „Hodnotiace kritériá pre rečníctvo“, ktoré zostavil Elmar Bartsch. (Bartsch, 2009). Študenti ich môžu použiť ako pomôcku pri príprave prezentácie a zároveň slúžia spolu s videozáznamom pre potreby hodnotiacich. Na poslednej hodine sa urobí záverečné hodnotenie videozáznamu a porovnajú sa stanovené ciele s dosiahnutými cieľmi, čo je prospešné pre ďalšiu prácu poslucháčov i vyučujúcich. V centre pozornosti musia byť individuálne potreby študentov, ktoré sa dajú dobre zvládnuť iba v menších skupinách.

Záver

Keď sme v úvode nášho príspevku spomenuli model polyvalentného vzdelávania, mysleli sme tým spoločnú prípravu študentov rôznych študijných zameraní, ktorí majú možnosť stať sa nielen profesijne zručnými, ale aj flexibilnými na trhu práce. V rámci prípravy budúcich pedagógov ide o semináre, kde sa stretávajú tak študenti rôznych odborov, ako aj poslucháči rôznych fakúlt, čo sa ukazuje ako veľmi prospešné a obohacujúce. To, že majú v nami spomenutej problematike rôznu úroveň vedomostí alebo odlišný vzťah k jednotlivým témam seminára, môže byť výhodou i nevýhodou. Poslucháči pedagogických fakúlt majú určite širší prehľad v oblasti fonetiky, fonológie a komunikačných modelov, ktorý môže, ale nemusí chýbať študentom iných odborov. Je veľa takých, ktorí sa z vlastnej iniciatívy zaujímali o pedagogickú psychológiu alebo o didaktiku. Na druhej strane, pohľad poslucháčov nepedagogických odborov môže byť určitým osviežením a konštruktívnym prínosom. Nezávisle od toho, čo poslucháči študujú alebo v akej vzdelávacej inštitúcii budú pôsobiť, hodiny zamerané na vzdelávanie vo verbálnom i mimoverbálnom prejave sú užitočné pre všetkých. Niektorí budú pracovať na základných a stredných školách, niektorí zostanú na univerzitách, iní sa budú venovať vzdelávaniu dospelých. Všade budú konfrontovaní s fenoménom kľúčovej ústnej komunikačnej kompetencie. V konečnom dôsledku sa to týka aj

privátnej komunikácie. Problematiku rétoriky by sme mali dostať do väčšieho povedomia študentov chystajúcich sa pôsobiť vo vzdelávacom procese, aby prejavili väčšiu ochotu a angažovanosť venovať sa aj tejto oblasti prípravy na budúce povolanie. Tematika výchovy ku komunikačným zručnostiam sa môže využiť a spropagovať napríklad aj v ročníkových projektoch alebo formou prezentácií v rámci odbornej jazykovej prípravy. Takouto cestou sa už vydal Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky FEI STU v Bratislave, ktorý sa v rámci svojho predmetu Manažment komunikácie snaží vykryť veľký deficit študentov v oblasti komunikačných a sociálnych zručností. Tento povinne voliteľný predmet navštevujú veľké počty poslucháčov prvého a druhého semestra a jeho popularita stále stúpa. Je to dôkaz toho, že aj samotní študenti cítia, že na trhu práce si nevystačia iba s odbornými vedomosťami a zručnosťami. Ďalším prospešným krokom by mohlo byť zaradenie špeciálnych seminárov pre doktorandov, ktorí sa naučia správne pracovať so svojim hlasom, čo im uľahčí vstup do akademického priestoru. Veď aj v čase e-mailov a internetovej komunikácie má ľudský hlas posledné slovo. Tam, kde slovo nestačí, treba citlivo a rozumne využívať reč tela i paralingvistiku. Tlak na zaradenie seminárov takéhoto typu musí prísť zdola a v rámci idey polyvalencie môžu byť do neho zapojené všetky fakulty univerzity, či dokonca viaceré univerzity. Z radov pedagógov sa určite nájdu nadšenci, ktorým záleží na kvalite vzdelávania pedagógov a následného vzdelávania študentov. Treba využiť najmä potenciál jazykovo zdatných vyučujúcich, ktorí môžu získať skúsenosti v zahraničí a pozdvihnúť naše školstvo o stupienok vyššie. Je načase, aby sa investovali prostriedky aj do ďalšieho vzdelávania vysokoškolských pedagógov a vysokým školám sa vrátilo ich základné poslanie – kvalitné vzdelávanie ďalšej generácie.

Zoznam literatúry

BARTSCH, E. 2009. *Sprechkommunikation lehren 2 – Gesammelte Aufsätze und Vorträge, Band 2*. Alpen: Pabst Press, 2009, 192 S. ISBN 978-39-41238-039.

GEISSNER, H. 1978. *Rhetorik, Studienmaterial*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1978, S.43 f. ISBN 3-7627-2110-6.

HEILMANN, M. 2012. *Win-Win-Gespräche*. Göttingen: Business Village Verlag, 2012, S. 9. ISBN 3869801956.

KREGGENFELD, U. 2015. *Direkt im Dialog*. Bonn: ManagerSeminare Verlags, 2015. ISBN: 13978-393675663.

LEMKE, S. 2012. *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung – ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 2012. ISBN 9783631623688.

WEINSCHENK, M. P. 2016. *Stimmlich stimmiger Unterricht – professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 2016, 205 S. ISBN 978-3-525-70183-6.

Kontakt

Mgr. Ludmila Solenská, PhD.

PhDr. Ľubica Rovánová, PhD.

Slovenská technická univerzita

Inštitút komunikácie a aplikovanej lingvistiky

Fakulta elektrotechniky a informatiky

Ilkovičova 3, 812 19 Bratislava

Slovenská republika

Email: ludmila.solenska@stuba.sk, lubica.rovanova@stuba.sk

JAZYKOVÝ ŠTANDARD PRE ÚROVEŇ A1 V SLOVENČINE AKO CUDZOM JAZYKU

THE LANGUAGE STANDARD FOR REFERENCE LEVEL A1 IN SLOVAK AS A FOREIGN LANGUAGE

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt

Východiskom na vytvorenie platformy na učenie a testovanie jazykov je v súčasnosti Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR). V príspevku sa opisujú požiadavky SERR pre najnižšiu referenčnú úroveň A1 a predkladá sa návrh na možné štrukturovanie lexikálneho i gramatického materiálu nevyhnutného na dosiahnutie potrebných cieľových zručností a jazykových kompetencií pre úroveň A1 podľa SERR.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, referenčná úroveň A1, jazykový štandard, lexikálne minimum.

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is currently the starting point for creating a platform for language learning and testing, including Slovak language. The paper describes the CEFR requirements for the lowest reference level A1 and proposes a possible structure of the lexical and grammatical material necessary to achieve the required target skills and language competencies for CEFR level A1.

Keywords: Slovak as a foreign language, reference level A1, language standard, lexical minimum.

Úvod

Za 50 rokov svojej existencie sa slovenčina pre cudzincov rýchlo vyvíjala. Zdrojom dynamiky teórie a metodiky slovenčiny ako cudzieho jazyka (SakoCJ) sú výsledky komparatívneho opisu jazykového systému, praktické skúsenosti lektorov slovenčiny pre cudzincov i všeobecné teórie osvojovania si cudzieho jazyka. V súvislosti s medzinárodnou tendenciou unifikovať požiadavky na kvalitu procesu učenia cudzieho jazyka i hodnotenia úrovne jeho ovládania je v tejto oblasti záväzným dokumentom Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: *učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* (SERR) vydaný v r. 2006 i v slovenskom preklade. Tento dokument stanovuje koncepčnú a metodickú bázu pre všetky európske jazyky a objektívne kritériá popisu úrovni ovládania národného jazyka. Využíva sa ako teoretické východisko pre potreby špecifikácie požiadaviek na proces učenia i testovania znalostí jazyka.

Na to, aby vzdelávanie v slovenčine ako cudzom jazyku bolo možné porovnávať s inými európskymi jazykmi, treba pre potreby výučby i hodnotenia ovládania SakoCJ v súlade so SERR podrobne popísať jednotlivé referenčné úrovne (A1 – C2) a vytvoriť pre ne didaktické a testovacie štandardy, teda minimálny súbor jazykových prostriedkov nevyhnutných na získanie komunikatívnej kompetencie zodpovedajúcej príslušnej úrovni ovládania jazyka. Napríklad Európska asociácia pre jazykové testovanie ALTE v procese posudzovania kvality (audit) programov na testovanie národného jazyka ako cudzieho žiada vypracovanie teoretickej bázy programu, ktorá prispôsobí východiská a požiadavky SERR špecifikám národného jazyka.

Pre český jazyk existuje podrobný popis referenčných úrovní A1 – B2. Z pohľadu vytvárania komunikatívnej jazykovej kompetencie zahŕňa všetky zložky tejto kompetencie – lingválnu, sociokultúrnu i pragmatickú. Pre ruštinu ako cudzí jazyk sú k dispozícii štandardy pre jednotlivé úrovne ovládania jazyka (Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, 2001). Štandardy stanovujú obsah a rozsah komunikatívnej jazykovej kompetencie a tiež rozsah lingvistickej kompetencie vo fonetickej, morfolologickej a syntactickej rovine. Formou samostatných slovníkových publikácií je pre každú úroveň definované i lexikálne minimum. Podrobnejšie sa štandardmi úrovne A1 a A2 v ruskom jazyku venuje aj Kvapil, ktorý v rámci testovacích nástrojov presne definuje, čo je a čo nie je predmetom testovania úrovni A1 a A2 (Kvapil, 2012, s. 26). V štúdií venovanej tvorbe testovacích položiek (2012, s. 118 – 120) úvádza konštrukty na čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením a jazykové prostriedky.

Jednotná ortografická, ortoepická, lexikálna a gramatická charakteristika úrovni ovládania jazyka spolu s metodickými odporúčaniami na jej využitie pri koncipovaní cieľov, obsahu a metód jazykových kurzov, tvorbe učebných materiálov a testovaní ovládania jazyka pre SakoCJ zatiaľ neexistuje. V SakoCJ sa pre didaktické účely hovorí o potrebe vytvorenia jazykového štandardu. Jeho obsahom je lexikálny, gramatický, fonetický a ortografický štandard. V tomto príspevku sa sústredíme na jazykový štandard v SakoCJ pre úroveň A1 a pokúsime sa načrtnúť rozsah osvojenia jazykového aparátu požadovaný pre jednotlivé roviny jazyka (fonetickú, lexikálnu, gramatickú a ortografickú).

Porovnali sme dostupné programy výučby a testovania SakoCJ, pričom sme hlavnú pozornosť venovali lexikálnej a gramatickej rovine jazyka. Programy, ktoré sme využili ako východisko pri popise súčasného chápania úrovne A1, boli:

- *vzdelávacie program Slovenčina ako cudzí jazyk – jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme* (SAS FF UK, 2007), ktorý ponúka Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk Filozofickej fakulty Univerzity Komenského;
- *Testovanie jazykových kompetencií* (Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského, 2008), projekt Jazykovej a odbornej prípravy Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského;
- *Pedagogická dokumentácia zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy* (2008), ktorej obsahom sú osnovy slovenského jazyka pre cudzincov a sú interným vzdelávacím dokumentom Jazykovej školy v Bratislave.

Kým vzdelávacie program SAS je dostupný i na internete, ďalšie dva spomínané texty sú internými materiálmi inštitúcií, v ktorých vznikli, a slúžia ako teoretická báza hodnotenia úrovne ovládania jazyka a osnovy na vyučovanie SakoCJ pre konkrétnu inštitúciu.

Pri tvorbe súboru lexikálneho a gramatického štandardu úrovne A1 sme vychádzali z charakteristiky cieľových zručností v SERR, zo skúseností pri vyučovaní SakoCJ a tvorbe učebných a testovacích materiálov pre Ústav jazykovej a odbornej prípravy UK v Bratislave. Ponúkané závery porovnáme i s vyššie spomenutými programami.

Používateľ jazyka na úrovni A1 má podľa SERR nasledujúce charakteristiky (SERR, 2006, s. 28 a ďalej):

Tabuľka 1 Charakteristika zručností podľa SERR pre jazyky

počúvanie	Dokáže rozoznať známe slová a najzákladnejšie frázy týkajúce sa jeho <i>osoby a jeho rodiny a bezprostredného konkrétneho okolia</i> , keď ľudia hovoria pomaly a jasne. Rozumie známym <i>každodenným výrazom a najzákladnejším frázam</i> , ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb, a tieto výrazy a frázy dokáže používať.
čítanie	Dokáže porozumieť veľmi krátkym jednoduchým textom a samostatným

	frázam. Dokáže vyhľadať a rozoznať <i>známe mená, slová a najzákladnejšie frázy v jednoduchých nápisoch</i> týkajúcich sa <i>najbežnejších každodenných situácií</i> . Dokáže získať približnú predstavu o obsahu jednoduchších <i>informačných materiálov</i> a <i>krátkych jednoduchých opisov</i> .
interakcia	Dokáže klásť jednoduché otázky v oblasti svojich <i>základných potrieb alebo na veľmi známe témy</i> a odpovedať na ne. Dokáže pochopiť otázky a pokyny, ktoré sú mu adresované pomaly, a dokáže sa riadiť krátkymi a jednoduchými pokynmi. Dokáže klásť otázky a hovoriť o <i>osobných údajoch</i> , ako napríklad <i>kde žije, o ľuďoch</i> , ktorých pozná, o <i>veciach</i> , ktoré vlastní. Dokáže ľudí <i>požiadať</i> o veci a <i>poskytnúť</i> ich ostatným. Dokáže sa opýtať ľudí, <i>ako sa majú</i> , a reagovať na novinky. Dokáže určiť čas pomocou takých fráz, akými sú: <i>na budúci týždeň, minulý piatok, v novembri, o tretej</i> atď.
hovorenie	V krátkom monológovi dokáže <i>predstaviť</i> seba aj iných, <i>opísať seba, čo robí a kde žije</i> . Dokáže vyhlásť svoju <i>adresu, štátnu príslušnosť a ostatné osobné údaje</i> . Dokáže použiť <i>základné výrazy na zvítanie a rozlíčku</i> .
písanie	Dokáže napísať jednoduché frázy a vety <i>o sebe a vymyslených postavách</i> , o tom, <i>kde žijú a čo robia</i> . Dokáže napísať krátku jednoduchú pohľadnicu, napríklad <i>pozdrav z dovolenky</i> . Dokáže vyplniť formuláre s osobnými údajmi (<i>meno, štátna príslušnosť a adresa, vek, dátum narodenia alebo príchodu do krajiny</i>) napríklad do registračného hotelového formulára.
gramatika	Iba v obmedzenej miere ovláda niekoľko základných gramatických štruktúr a typov viet vo svojom naspamäť naučenom repertoári.
ortoepia	Výslovnosť veľmi obmedzeného repertoáru naučených slov a fráz môže byť zrozumiteľná pre rodených hovoriacich, ktorí sú zvyknutí komunikovať s hovoriacimi pochádzajúcimi z jazykovej skupiny daného učiaceho sa.
ortografia	Dokáže odpísať známe slová a krátke frázy, napríklad jednoduché pokyny alebo inštrukcie, <i>názvy každodenných predmetov, názvy obchodov a bežne používané ustálené spojenia</i> . Dokáže vyhlásť svoju <i>adresu, štátnu príslušnosť a ostatné osobné údaje</i> .

Lexikálna charakteristika úrovne A1

Atribúty ako „veľmi známy, bežne používaný, jednoduchý“ použité v SERR sú dosť vágne, ale vzhľadom na základnú predstavu o najfrekvencovanejších situáciách sa vďaka nim dajú vymedziť lexikálne okruhy pre úroveň A1, ich obsah i rozsah. V tomto prípade je dobre využiteľná i prax ďalších cudzích jazykov, a to nielen slovanských.

Na základe porovnania požiadaviek SERR a slovnej zásoby vyžadovanej podľa dokumentov vzdelávacieho programu slovenčina ako cudzí jazyk (2007), testovania jazykových kompetencií (2008) a pedagogickej dokumentácie zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy konštatujeme, že súbor tematických okruhov a komunikatívnych zručností v jednotlivých slovenských programoch je porovnateľný. Na základe porovnávaných dokumentov a požiadaviek SERR možno pre úroveň A1 navrhnúť nasledovné komunikatívne zručnosti a stratégie a zodpovedajúce lexikálne okruhy:

- identifikovať seba a iné osoby (uviesť meno, adresu, telefónne číslo, povolanie, národnosť, krajinu pôvodu);
- pozdraviť a reagovať na pozdrav, predstaviť seba a inú osobu, rozlíšiť súkromný a oficiálny styk;
- pomenovať členov rodiny, rodinné vzťahy, viesť dialóg o rodine;
- pomenovať miestnosti, ich umiestnenie v byte/dome, zariadenie a predmety bežnej potreby;
- pomenovať základné denné aktivity;
- identifikovať profesie a opísať svoje štúdium alebo prácu;

- viesť dialóg v obchode, v banke, na pošte (požiadať o základné druhy tovaru alebo služby, vyjadriť kvantitu);
- objednať si jedlo a nápoj;
- pomenovať časti ľudského tela a viesť dialóg o zdravotných problémoch u lekára;
- opísať mesto a miesto, kde sa nachádzame, a opýtať sa na cestu;
- uviesť čas, dátum a cieľ (návštevy, cesty);
- opísať charakter počasia;
- viesť telefonický rozhovor (základné frázy);
- napísať krátky odkaz alebo pohľadnicu z dovolenky;
- požiadať o niečo a reagovať na požiadanie;
- vyjadriť súhlas a nesúhlas, prijatie a odmietnutie ponuky;
- uistiť sa o správnosti získaných informácií spätnou otázkou;
- vyjadriť neporozumenie, nepochopenie a požiadať o vysvetlenie, prípadne zopakovanie;
- vyjadriť základné emócie (radosť, smútok, prekvapenie) a vedieť na ne reagovať.

Gramatické kompetencie študenta na úrovni A1 sú veľmi obmedzené, preto časť lexikálneho materiálu je nevyhnutné prezentovať bez gramatickej interpretácie. Ide o frázy a vety, ktoré vytvárajú interakčné modely v predvídateľných komunikačných situáciách (začiatok a koniec rozhovoru, telefonovanie, návšteva lekára, objednávanie v reštaurácii atď.). Pri vymedzení obsahu a rozsahu lexiky sú vhodnou súčasťou lexikálneho opisu nielen zoznamy slov v lexikálnych okruhoch, ale vzhľadom na obmedzený rozsah gramatických tvarov zahrnutých do úrovne A1 aj syntaktické konštrukcie (frázy a vety), v ktorých sa lexika používa.

Na stanovenie lexikálneho minima treba limitovať rozsah lexikálnych jednotiek pre jednotlivé komunikačné témy. Za najefektívnejšie považujeme pracovať s nevelkým počtom lexikálnych konštrukcií, fráz a viet, ktoré dokážu splniť komunikačný zámer hovoriaceho v príslušných komunikačných situáciách. Rozsah lexiky na úroveň A1 môže byť v rôznych (aj slovanských) jazykoch rôzny. Pre český jazyk je tzv. vokabulár tvorený približne 2500 jednotkami, pre ruský jazyk sa štandard odvoláva na lexikálne minimum v rozsahu 780 lexikálnych jednotiek. Treba však pripomenúť, že v popise úrovne A1 pre český jazyk sa ráta i s možnosťou, že úroveň A1 je cieľovou úrovňou učiaceho sa a slovník neprezentuje lexikálne minimum, ale celkový opis slovnej zásoby pre všetky komunikačné situácie a interakčné modely, ktoré sú potenciálne zahrnuté do úrovne A1 (Hádková, 2005, s. 3 – 4). Výber tém a okruhov v rámci konkrétneho jazykového kurzu by mal rešpektovať ciele a potreby komunikácie v konkrétnej skupine študentov, pričom tieto ciele a potreby môžu byť veľmi rozmanité.

Štandard pre ruský jazyk predpokladá, že úroveň A1 je len prípravou na ďalšie štúdium jazyka. Požiadavky na ovládanie jazyka sú ohraničené minimálnou slovnou zásobou (spomínaných 780 lexikálnych jednotiek) a produktívne zručnosti sú vyžadované v limitoch, ktoré vymedzuje repertoár naučených fráz. Hodnotiť úroveň ovládania jazyka ruského jazyka možno až od úrovne A2.

Lexikálne minimum vo forme slovníka obsahuje iba Pedagogická dokumentácia zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy. Jeho rozsah sa dá odhadnúť na približne 600 lexikálnych jednotiek, čo považujeme za primerané a zvládnuteľné množstvo.

Fonetika a ortoepia

Keďže fonetický systém je tou najstabilnejšou rovinou jazyka, treba ju predstaviť v celistvosti. Na to, aby výslovnosť učiaceho sa smerovala k zvyšovaniu jednoznačnosti a správnosti, už na úrovni A1 treba dbať o nacvičovanie:

- a) správnej výslovnosti slovenských vokálov, diftongov a konsonantov a dodržiavanie kvantity pri čítaní a hovorení;
- b) správnej výslovnosti skupín *de, te, ne, le, di, ti, ni, li*;

- c) správnej výslovnosti skupín konsonantov, dodržiavanie znelostnej asimilácie;
- d) umiestnenia prízvuku na prvej sylabe a jeho melodický charakter;
- e) správnu intonáciu oznamovacej vety, otázky a rozkazu (pokynu).

Výslovnosti učiaceho sa na úrovni A1 podľa SERR rozumie partner zvyknutý komunikovať so študentmi na tejto úrovni. Znamená to, že treba očakávať časté chyby vo výslovnosti.

Ortografia

Na úrovni A1 učiaci sa potrebuje zvládnuť:

- a) tlačené a písané tvary slovenských písmen;
- b) správne umiestnenie a používanie diakritických znamienok (napr. písanie *d'*, *t'*, keďže v tlačenej podobe sa mäkčeň redukuje na apostrof).

Pri hláskovaní treba eliminovať pre slovenčinu nezvyčajné čítanie grafém. Už na tejto úrovni by mal vedieť správne zapísať mená, priezviská resp. adresy vrátane emailu. Treba očakávať, že študent bude mať tendenciu používať pri písaní tlačené (nespojité) grafémy.

Gramatická charakteristika úrovne A1

Slovenčina ako slovanský jazyk je flektívna. I tie najjednoduchšie syntaktické konštrukcie vznikajú za pomoci istých gramatických štruktúr realizovaných pomocou flexie. Rešpektovanie týchto štruktúr a ich pravidiel je neoddeliteľnou súčasťou komunikačne úspešného prejavu (pre český jazyk porovnaj Hádková a kol., 2005, s. 2).

V popise lingválnej kompetencie jednotlivých programov pre SakoCJ sú diametrálne rozdiely vo výbere gramatických prostriedkov na vyjadrenie vzťahov medzi lexikálnymi jednotkami. Kým v jednom programe je napríklad kategória slovesného času zastúpená len prítomom, v inom programe sú do úrovne A1 zahrnuté i prítomné i prítomné i prítomné. Rovnako mená deklinácia môže obsahovať všetky pádové formy v singulári alebo len niektoré z nich (nominatív, akuzatív, lokál, inštrumentál) v singulári i v pluráli atď. Zo strany SERR, ktorý je určený pre rôzne typy jazykov, nie sú v tomto smere nijaké odporúčania, a teda neexistuje jednotná stratifikácia gramatických tvarov a kategórií podľa úrovni ovládania jazyka.

Verbá

a) Kategória osoby

Na úspešné zvládnutie komunikácie je nevyhnutné chápanie rozdielu medzi hovoriacim, príjemcom a treťou nezúčastnenou osobou v singulári i v pluráli. Študenti teda musia zvládnuť všetkých šesť tvarov paradigmy verba. Musia tiež vedieť, že v imperatíve, ktorý má tvary pre 3 osoby, je táto štruktúra neúplná.

b) Kategória čísla

Protiklad jednotní – mnohosti sa pri verbách realizuje podobne ako v paradigme mien. Keďže subjekt a predikát sú vždy v rovnakom čísle (*on číta – oni čítajú*), ide o nevyhnutný signál existencie vzťahu medzi nimi. Rozdiel medzi singulárom a plurálom je tiež výrazom rozdielu medzi neformálnou a formálnou komunikáciou, ktoré študent potrebuje zvládnuť už na úrovni A1.

c) Kategória času

Verbálny systém pre úroveň A1 v českom i v ruskom jazyku zahŕňa tvorenie a používanie foriem prítomného, prítomného i budúceho. V opise slovenského jazyka neexistuje v tomto smere jednotnosť, v niektorých prípadoch je do úrovne A1 zahrnutý len prítomný plnovýznamových a modálnych slovičiek, zatiaľ čo inokedy sa z hľadiska naplnenia komunikačných potrieb preferuje celistvosť systému verbálnych časov (prítomné – prítomné – budúce imperfektívnych

slovies). Ak vezmeme do úvahy možnosti naplnenia komunikačných zámerov v rozsahu deklarovanom pre úroveň A1 v SERR, pričom opis minulých skúseností je zahrnutý až do úrovne A2 (napr. SERR, 2006, s. 61), úroveň A1 si z kategórie verbálneho času vyžaduje predovšetkým zvládnutie foriem prítomnosti. Vzhľadom na potreby prirodzenej komunikácie a frekvenciu foriem prítomnosti a budúca však preferujeme predstavenie kompletného systému časov. I pri charakteristike schopností učiaceho sa vymieňať si informácie v komunikácii SERR predpokladá časové zakotvenie výpovede pomocou takých fráz, akými sú: *na budúci týždeň, minulý piatok, v novembri, o tretej* atď. (SERR, 2006, s. 83). Okrem použitia spomenutých časových vyjadrení vo vete treba predpokladať i zvládnutie prítomnosti a budúca imperfektívnych slovies. Z hľadiska metodiky je tvorenie budúca posilnením konštrukcie modálneho verba v prítomnosti s formou infinitívu plnovýznamového verba, ktorú sme tiež zahrnuli do úrovne A1, modálne verbum tu nahradí tvar *budem/budeš*. Podobne analytická forma prítomnosti je spojením prítomnosti pomocného slovesa a l-ového prídavného plnovýznamového verba. Samozrejme, nácvik a používanie foriem budúca i prítomnosti je rovnako ako verbálny prítomný limitovaný lexikálnymi okruhmi úrovne A1.

d) Kategória vidu

Štruktúra vidových dvojíc je komplikovaná, pri použití verbálnych prefixov na tvorenie perfektných slovies sa do istej miery mení i význam verba. Pri sufixálnom tvorení imperfektívnych slovies sú časté alternácie. Z týchto dôvodov túto kategóriu do gramatického štandardu A1 nezaraďujeme. Na úrovni A1 vzniká predovšetkým potreba vyjadrenia činnosti, ktorá sa opakuje alebo nie je ukončená, preto na tejto úrovni preferujeme používanie imperfektívnych verb. V prípade lexikálnej nevyhnutnosti je použitie dokonavého verba prirodzené, ale bez ďalšieho gramatického zovšeobecňovania. Z hľadiska kategórie času pre úroveň A1 neodporúčame ani systematizáciu tejto kategórie s explikáciou asymetrie vzťahu formy a významu prítomnosti a budúca v systéme perfektných verb.

e) Kategória spôsobu

Okrem oznamovacieho spôsobu na úrovni A1 učitelia sa potrebuje porozumieť a dokázať vytvoriť formy imperatívu, keďže je to forma na vyjadrenie pokynov. Referenčná úroveň A1 v českom jazyku predpokladá použitie imperatívu len ako súčasť fráz pre rôzne komunikačné situácie (Hádková, Línek, Vlasáková, 2005, s. 256). Formy imperatívu sa v komunikácii používajú často a ich tvorenie je jednoduché, preto preferujeme zaradenie rozkazovacieho spôsobu do súboru gramatického štandardu A1. Vyjadrenie nereálnosti deja kondicionálom však do úrovne A1 nezaraďujeme.

f) Kategória slovesného rodu

Do úrovne A1 zaraďujeme len použitie činného rodu slovesa. Využitie pasívnych foriem na tejto úrovni nepredpokladáme.

g) Pomocné verbá

Na úrovni A1 sa ako sponové verbum používa sloveso *byť*. Na porozumenie pokynom a na ich vyjadrenie je nevyhnutné i zvládnutie foriem modálnych verb (*musieť, môcť, smieť, chcieť*) a ich použitie s infinitívom plnovýznamových slovies.

Substantíva

a) Gramatická kategória rodu

Gramatická kategória rodu je vyjadrená zakončením tvaru nom. sg. S kategóriou rodu je spojená i problematika prechýľovania, napr. sufix *-ka, -čka* pre tvorenie ženských mien, priezvisk a názvov profesií v ženskom rode.

b) Kategória životnosti

Kategória životnosti je vyjadrená osobitným sufixom nominatívu plurálu, akuzatívu singuláru a plurálu a lokálu singuláru životných maskulín.

c) Kategória čísla

Kategóru čísla prezentuje protiklad jednoty/mnohosti vyjadrený nominatívom singuláru a plurálu. Ako spojenie numerálie s nom. pl. substantíva odporúčame uviesť len číslovky *dva, tri, štyri*. Na vyjadrenie kvantity substantív odporúčame bez explikácie gramatického pravidla zahrnúť do zodpovedajúcich tém spojenia so substantívami (napr. *hodina, rok, euro: jeden rok – jedna hodina – jedno euro, dva/tri/štyri roky – dve/tri/štyri hodiny – dve/tri/štyri eurá, päť/desiat rokov, hodín, eur*). V rámci kategórie čísla už na úrovni A1 treba upozorniť na pluráliá tantum. Táto skupina substantív zvyčajne nepredstavuje významový ani syntaktický problém, ak je použitie plurálií tantum obmedzené na nominatívnu formu.

d) Kategória pádu

V slovenských vzdelávacích a testovacích projektoch je väčšinou do úrovne A1 zahrnutý nominatív, akuzatív, prípadne i lokál a inštrumentál singuláru, vo vzdelávacom programe SAS FF UK i zodpovedajúce plurálové formy. Vzhľadom na to, že už i v najjednoduchšej komunikácii vzniká potreba vyjadrenia objektu a ďalších syntaktických vzťahov v singulári i v pluráli, považujeme za prirodzené, že sú v štandarde zahrnuté singulárové i plurálové formy, minimálne v rozsahu nominatívu a akuzatívu plurálu, optimálne i plurálové formy lokálu a inštrumentálu. Z hľadiska metodiky výučby sa zvykne ucelene predstaviť systém pádových foriem singuláru a až potom nasleduje plurál. Ide však o výrazné gramatické oklieštenie komunikačných možností učiaceho sa. Študent musí mať nielen možnosť zoznámiť sa s funkciou a významom pádu, ale potrebuje vyjadriť vzťahy vo vete pre jeden objekt i pre skupinu objektov. Po nominatívne singuláru a plurálu je teda pre štruktúru vety dôležitý i predložkový a bezpredložkový akuzatív, ktorým sa vyjadruje objekt činnosti, na úroveň A1 bezpochyby aj akuzatív singuláru i plurálu aj s prepozíciami na vyjadrenie miesta a času (*v, cez*). Neodporúčame do tejto úrovne systematicky zaradiť vyjadrenie smeru pohybu (*Idem na stanicu.*). Keďže vyjadrenie časových súvislostí je súčasťou komunikácie na úrovni A1, odporúčame upozorniť i na tzv. akuzatív času: *Čakáme chvíľu/hodinu/týždeň.* (Dvonč, 1966, s. 166). Zatiaľ čo pre ruský jazyk sa predpokladá znalosť všetkých pádových foriem substantív už pre elementárnu úroveň (Vladimirova, 2005, s. 11 – 13), v českom jazyku je po akuzatívne ďalším pádom genitív, keďže slúži na vyjadrenie posesívnych vzťahov, kvantity, miesta i času. Naopak, tvary lokálu a inštrumentálu sa prezentujú bez gramatických vysvetlení ako lexikálne konštrukcie a frázy na vyjadrenie miesta (Hádková, 2005, s. 247 – 250). Ak zohľadníme frekvenciu pádových foriem, predložkový a bezpredložkový genitív je v slovenčine celkovo frekventovanejší než predložkový a bezpredložkový akuzatív (Mistrík, 1985, s. 63 – 65). Vzhľadom na množstvo iregulárnych tvarov a na pomerne nízku frekvenciu niektorých prepozícií s genitívom však neodporúčame zaradiť tento pád už do úrovne A1. Posesívne vzťahy sa dajú vyjadriť pomocou posesívnych zámen a vyjadrenie kvantity, rovnako ako vyjadrenie smeru pohybu (s prepozíciami *z, od, do*) odporúčame prezentovať bez explikácie gramatiky. Bezpredložkový genitív je v ústnej komunikácii v slovenčine menej frekventovaný ako akuzatív, inštrumentál i datív (Mistrík, 1985, s. 66). V opise komunikatívnej kompetencie pre úroveň A1 sa predpokladá zvládnutie základných miestnych a časových významov. Práve potreba zvládnuť opis miesta a času je dôvodom, prečo zaradíme do úrovne A1 lokál a inštrumentál s miestnym a časovým významom (prepozície *na, pri, v, o + lok, resp. pred, za, medzi, nad, pod + inštr.*). Rozdiely medzi statickým opisom pozície a dynamickým opisom pohybu (som *na ulici – idem na ulicu*) je pomerne zložitý, keďže tam akuzatív vstupuje do vzťahov s genitívom, lokálom a inštrumentálom. Preto použitie sloviac pohybu spolu

s prepozíciami a zodpovedajúcimi pádovými formami na vyjadrenie pohybu navrhujeme zaradiť až do nasledujúcej úrovne A2.

Adjektíva

a) Kategória zhody (kongruencie)

Kategóriu zhody navrhujeme prezentovať len pre nominatív ako základný pomenovací tvar. Vyjadrenie zhody so substantívom vyžaduje výber z troch foriem – mužský rod životné (*mladý muž*), mužský rod neživotné (*nový počítač*), stredný rod (*dobré jablko*) a ženský rod (*mladá žena*). Keďže podľa vlastností konsonantov na konci tvarotvorného základu existujú tzv. mäkké a nie mäkké zakončenia (*dobrý – cudzí*), počet variantov sa ďalej zvyšuje. V systéme relačných morféme adjektív sa ďalej komplikovane realizuje vokalizká kvantita a rytmické krátenie. Keďže ide o komplikovaný systém, do úrovne A1 formy nepriamych pádov kongruentného skloňovania nezaraďujeme. Formy lokálu a inštrumentálu zaraďovať do úrovne A1 neodporúčame napríklad i z dôvodu homonymie sufixu *-om*, ktorý vyjadruje tvar inštrumentálu sg. substantív (maskulína a neutrá: *s bratom, dieťaťom*), ale i lokál sg. adjektív v mužskom a strednom rode (*o dobrom mužovi/dieťaťi*). Rovnako i v štandardoch pre ruský jazyk ako cudzí sa vyžaduje znalosť všetkých pádových foriem substantív, ale kategória zhody atribútu so substantívom je na tejto úrovni prezentovaná len v nominatíve. V českom jazyku sa predpokladá znalosť adjektívnych tvarov v nominatíve sg. a pl., ale tiež v akuzatíve i v genitíve už na úrovni A1. Osobitným výrazom kongruencie je logická zhoda adjektíva v predikatívnej funkcii s rodom substantíva pri vykaní. Na vytvorenie správnej konštrukcie (vety) študent potrebuje túto osobitosť poznať: *Vy ste mladý, Peter. Vy ste mladá, Eva. Vy ste mladí, študenti.*

b) Gradácia

Keďže sa na úrovni A1 neočakáva schopnosť učiaceho sa porovnávať objekty, nezaraďujeme gradáciu do tejto úrovne.

c) Privlastňovacie a vzťahové adjektíva

V rámci slovtvorby rovnako neodporúčame zaradiť používanie privlastňovacích a vzťahových adjektív vzhľadom na komplikovaný systém derivačných prípon. Na vyjadrenie posesívnych vzťahov je postačujúce používanie posesívnych pronomín *môj, tvoj* atď.

Pronominá

a) Personálne pronominá pre všetky osoby

Pronominá pomáhajú v komunikácii nahradiť substantíva. V referenčnom rámci pre češtinu sa vyžaduje znalosť kompletnej deklinácie zámen už na úrovni A1. Ide o komplikovanú štruktúru, často sa ako celok predstavuje študentovi až na úrovni B1 (napríklad Dratva, Buznová, 1999, s. 168 – 170, 179 – 180), preto pre úroveň A1 navrhujeme vyžadovať znalosť foriem akuzatívu, lokálu a inštrumentálu, pričom je v akuzatíve potrebné zvládnutie foriem s prepozíciou i bez nej (vidíš ma, pozeráš na mňa). Tvary datívu v pokynoch typu *daj mi, pošli mi* a v konštrukcii *dakujem ti/vám* odporúčame prezentovať ako frázu, bez gramatických súvislostí.

b) Posesívne pronominá

Kategóriu zhody pre pronominá 1. a 2. osoby *môj, tvoj, náš, váš* predpokladáme podobne ako pri adjektívach len pre formy nominatívu singuláru a plurálu. Učiaci sa pozná i neohybné pronominá *jej, jeho, ich* a ich použitie. Je možná interferencia s tvarmi akuzatívu *ho, ju*, na ktorú treba študentov upozorniť.

c) Ukazovacie pronominá

Ukazovacie pronominá *ten, tá, to* v rovnakom rozsahu pádových foriem ako pri posesívnych pronomínach (nominatív singularu a plurálu). Pri ukazovacích pronomínach je dôležitá ich syntaktická funkcia: použitie formy neutra *to* v konštrukcii *To je/sú ...* resp. odkaz na objekt už spomínaný alebo známy zo súvislosti (*Ten slovník bol drahý.*). Formy *tento, táto, toto* do úrovne A1 nezahŕňujeme.

d) Opytovacie zámená

Opytovacie zámená *kto, čo, aký, či, ktorý, koľký, kde, kedy, ako* sú nevyhnutné pre tvorenie zisťovacích otázok. V prípade zámen *kto, čo* treba tento zoznam rozšíriť i o formy akuzatívu, lokálu a inštrumentálu (*koho, kom, kým, čom, čím*). Do tejto úrovne zaraďujeme i vymedzovacie zámená *nikto, nič, nijaký, nikde, nikdy*, ktoré sa používajú vo vete s negatívnou formou verba.

Numerálie**a) Kardinálie**

Zo základných numerálií odporúčame zaradiť rozsah 0 – 1000. Neurčité číslovky *trochu, dosť, málo, veľa* podobne ako vyjadrenie kvantity od päť objektov odporúčame prezentovať bez gramatiky.

b) Ordinálie

Radové číslovky na tejto úrovni vyžadujeme len v nominatívne singularu plurálu na vyjadrenie zhody so substantívom v nominatívne.

Adverbia

Vzhľadom na rozsah slovnej zásoby a potreby vyjadriť predovšetkým časové a miestne súvislosti zahrňujeme do úrovne A1 nasledujúce adverbia:

- adverbia vyjadrujúce spôsob (odpovedajú na otázku *Ako?*) – *dobre, zle, rýchlo, pomaly, nahlas* atď. Keďže sa rozdiel adverbia a adjektíva na *-ne* týka i ortoepie (*krásne ráno – dnes je krásne*), odporúčame zahrnúť do úrovne A1 i tvorenie adverbií z adjektív sufixami *-o, -e* a upozorniť na výslovnosť adverbií končiacich na *-ne*.
- adverbia vyjadrujúce pozíciu (otázka *Kde?*) – *hore, dole, vpravo, uprostred* atď.
- adverbia vyjadrujúce čas (otázka *Kedy?*) – *ráno, večer* atď.
- adverbia vyjadrujúce frekvenciu (otázka *Ako často?*) – *niekedy, občas, často ...* V súvislosti s lexémou *nikdy* odporúčame upozorniť na zápornú formu slovesa (*Nikdy nepijem kávu.*). Podobne ako pri adjektívach nezahŕňame do úrovne A1 formy komparatívu a superlatívu.

Partikuly

Do úrovne A1 odporúčame zahrnúť partikuly *áno, určite, možno, asi, nie* na vyjadrenie hodnotiaceho postoja

Konjunkcie

Základná priradovacia spojka *a*, použitie spájajúcich výrazov *najprv – potom*, vylučovacia spojka *alebo*.

Syntax

Z problematiky syntaxe do úrovne A1 odporúčame zaradiť nasledujúce typy viet:

- dvojčlenné vety s formálnym subjektom *to*: *To je/sú ...* na pomenovanie objektu; *Je/sú to ...* na charakteristiku subjektu vety a jeho zaradenie do kategórie: *To je kniha. Je to nová učebnica.*
- dvojčlenné vety so subjektom vyjadreným substantívom: *Študent píše (text).*

- c) dvojčlenné vety s nevyjadreným subjektom (*Oni čítajú.*; vety s verbom v imperatíve, v ktorých sa subjekt vety zvyčajne nevyjadruje *Pod' sem!*)
- d) dvojčlenné vety so sponovo-menným prísudkom: *Knihá je nová. Peter je študent.*
- e) dvojčlenné vety s logickým subjektom formálne vyjadreným v akuzatíve: *Bolí ma ruka.*
- f) jednočlenné vety *Prší/Pršalo.*
- g) jednočlenné vety so sponovým slovesom: *Je/bolo pekne.*
- h) prirad'ovacie súvetia spojené spájacími výrazmi *najprv – (a) potom;*
- i) tvorenie otázok a druhú otázok (zist'ovacie s opytovacími zámenami, doplňovacie)

Slovosled vo vete

- a) pozícia adjektívneho prívlastku (*malý chlapec*), pozícia adverbialného príznamu (*Dievča pekne spieva/pieva pekne.*) a pozícia príslovkových určení: *Dnes je pekne. Park je v meste/V meste je park.*;
- b) neutrálny slovosled v oznamovacej vete: *Chlapec číta knihu.*, v zist'ovacej opytovacej vete: *Kde/kto/čo je to?;*
- c) slovosled s formálnym subjektom na konci vety v dvojčlennej vete typu *Bolí ma ruka.*;
- d) pozícia reflexívneho *sa/si;*
- e) analytické tvary préterita vo vete (*pýtal som sa – ja som sa pýtal*).

Záver

V tomto príspevku sme sa pokúsili načrtnúť systém lexikálnych a predovšetkým gramatických východísk pre úroveň A1. Jazykový štandard musí vychádzať z rozsahom veľkej slovnej zásoby stvárnenej jednoduchými frázami a vetami a pritom dať študentovi predstavu o tom, aký je systém slovenského jazyka, teda predstaviť jeho flektívnosť.

Treba zväziť nároky na výber jazykových prostriedkov, ktoré musia účelne pomôcť komunikujúcemu naplniť komunikačné potreby v najbežnejších životných situáciách, zároveň musia splniť účel komunikačnej jednoznačnosti, aby bola možná prirodzená komunikácia i s takými nositeľmi jazyka, ktorí nie sú zvyknutí na komunikačné možnosti hovoriaceho na úrovni A1.

Lexikálny štandard, jeho rozsah a obsah je tiež predmetom diskusie, otázku lexikálneho štandardu však považujeme za lepšie rozpracovanú a menej individualizovanú pre rôzne jazyky než problém vymedzenia gramatiky. Východiskom pri stanovení lexikálneho štandardu môže byť výskum J. Mistríka venovaný lexikálnemu minimu slovenčiny (Mistrík, 1974). Rozsah minima, ktorý stanovil na 500 lexikálnych jednotiek, možno dodržať i pri súčasných požiadavkách na isté spoločné minimum lexikálnych okruhov, komunikačných stratégií a interakcií. Samozrejme, spôsob výberu lexikálneho štandardu musí spĺňať kvantitatívno-frekvenčné i obsahové podmienky.

Predstavený gramatický štandard musí byť štrukturovaný podľa potrieb lexikálneho materiálu. Veľkú dôležitosť prikladáme syntaxi, ktorá pomáha izolovanému slovu stať sa súčasťou komunikačného celku. Na tejto úrovni nie je priestor na prezentáciu iregulárnych foriem a variantov, preto treba zväziť výber lexikálnych jednotiek a ich gramatické stvárnenie i z tohto pohľadu a napr. vyhnúť sa používaniu genitívu, ktorý má v singulári i v pluráli množstvo nepravidelností.

Lexikálne a gramatické štandardy sa navzájom podmieňujú a ovplyvňujú, ak sa napr. na úrovni A1 nevyžaduje znalosť tvarov genitívu, posesívne vzťahy a kvantitu treba vyjadriť inými – lexikálnymi – prostriedkami. Naopak, ak je súčasťou lexikálneho štandardu i téma počasia, syntax musí zahrnovať i jednočlenné vety typu *Prší/Pršalo* atď.

Osobitnú pozornosť v rámci diskusie si zasluhuje i rozsah kategorizácie a paradigmaticizácie jazykového materiálu, ktorá nevyhnutne vedie k neželanému používaniu metajazyka a štúdiu lingvistického opisu jazyka.

Použitá literatúra

- ANDOROVÁ, I., ULIČNÁ, M., BASHIR-GÉČOVÁ, V., GABRÍKOVÁ, A. 2017. *Tri, dva, jeden – slovenčina. Slovenčina ako cudzí jazyk. Úroveň A2*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania. 223 s.
- DVONČ, L., HORÁK, G., MIKO, F., MISTRÍK, J., ORAVEC, J., RUŽIČKA, J., URBANČOK, M. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 895 s.
- HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. 2005. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné na internete: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>
- KVAPIL, R. 2012. *Tvorba didaktických testov z ruského jazyka*. Bratislava: MPC, s. 26.
- KVAPIL, R. 2012. K otázke tvorby položiek testu z cudzieho jazyka podľa SERR. In: *PETRIKOVÁ, A. (ed.) Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore*. Zborník vedeckých príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita.
- MISTRÍK, J. 1974. Jazykové minimum slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca 3*. Bratislava: Alfa, s. 174 – 189.
- MISTRÍK, J. 1985. *Frekvencia tvarov a konštrukcií v slovenčine*. Bratislava: Veda. 320 s.
- ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E., FURDÍK, J. 1988. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 227 s.
- PAJEROVÁ, J., HORVÁTHOVÁ, S., VIRSÍKOVÁ, G. 2008. *Pedagogická dokumentácia zo slovenského jazyka pre cudzincov pre jazykové školy. Úroveň A1*. Pracovný materiál Jazykovej školy v Bratislave. 45 s.
- PEKAROVIČOVÁ, J., ŽIGOVÁ, E., MOŠAŤOVÁ, M. 2007. *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme*. Bratislava: Stimul. 83 s. Dostupné na internete: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci_program.pdf
- Testovanie jazykových kompetencií. Slovenčina ako cudzí jazyk*. Projekt. 2008. Centrum ďalšieho vzdelávania, Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov Univerzita Komenského v Bratislave. 36 s.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. 2006. Bratislava: ŠPÚ.
- ULIČNÁ, M., ANDOROVÁ, I., BÁČKAIKOVÁ, K., GABRÍKOVÁ, A. 2015. *Tri, dva, jeden – slovenčina. Slovenčina ako cudzí jazyk. Úroveň A1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania. 204 s.
- VLADIMIROVA, T. E. et al. 2001. *Gosudarstvennyj standart po ruskomu jazyku kak inostrannomu. Elementarnyj uroveň*. Moskva – Sankt Peterburg: Izdatel'stvo Zlatoust. 2. vydanie opravené a doplnené. Dostupné na internete: http://gct.msu.ru/docs/A1_standart.pdf

Kontakt

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

„NEHODY, CHYBY A POHROMY“ – POSTUPY PRI HĽADANÍ
NAJADEKVÁTNEJŠIEHO PREKLADU NEPRELOŽITEĽNÉHO TEXTU
NA PRÍKLADE KRÁTKEHO FILMU

“ACCIDENTS, BLUNDERS & CALAMITIES” – METHODS IN SEARCH FOR THE MOST
APPROPRIATE TRANSLATION OF AN UNTRANSLATABLE TEXT
ON THE EXAMPLE OF A SHORT FILM

JÁN KERESTY

Abstract:

The paper deals with the translation methods and the reflection processes used in search for the most appropriate translation of an untranslatable text on a particular example. The first part presents an overview of the various non-translatable elements of the source text, as well as an analysis and justification of their non-transferability. The second part presents several possibilities of the translation methods applicable in the creation of the target text striving to the utmost to preserve not only the content of the source text but also its formal qualities that are important for its overall character and should therefore be maintained in the translation.

Keywords: *translation, untranslatable text, lost in translation, appropriate translation equivalent.*

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá prekladateľskými postupmi a úvahovými procesmi využívanými pri hľadaní čo najadekvátnejšieho prekladu nepreložiteľného textu na konkrétnom príklade. Prvá časť sa venuje prehľadu jednotlivých nepreložiteľných prvkov vo východiskovom texte, ako aj analýze a zdôvodneniu ich nepreložiteľnosti. Druhá časť predstavuje možnosti viacerých prekladateľských postupov využiteľných pri vytváraní cieľového textu snažiacich sa v čo najvyššej miere zachovať nielen obsahové, ale aj formálne vlastnosti východiskového textu, ktoré sú dôležité pre celkový charakter originálu a mali by preto byť zachované aj v preklade.

Kľúčové slová: *preklad, nepreložiteľný text, stratené v preklade, adekvátny prekladový ekvivalent.*

Úvod

V prekladateľskej praxi sa často stretávame s nečakanými problémami a prekážkami rôzneho druhu, ktoré musí prekladateľ, niekedy promptne, inokedy s rozvahou a dostatkom času na premýšľanie, vyriešiť. Ide pritom o rôznorodé problémy, od slovných hračiek, cez lingvoetnoreaľie, metatextové odkazy, intertextualitu, alúzie na výroky slávnych z daného jazykového či kultúrneho prostredia, ktoré sú v inom prostredí pre absenciu konotácií sémanticky prázdne (teda nikomu nič nehovoria), použitie viacerých jazykov v rámci jedného rozhovoru, striedavé použitie spisovnej normy a nárečia v prehovoroch tej istej postavy a nespočet ďalších. K vážnym, hoci možno menej častým problémom prekladateľa patrí transfer zvukovej stránky textu, teda prenos zvukových figúr, akými sú napríklad asonancia, konsonancia, aliterácia a pod.

S každým z uvedených problémov sa prekladateľ musí popasovať osobitne. Kvalita výsledku pritom závisí výlučne od jeho schopností, sčítanosti, rozhľadu, šírky slovnej zásoby a rôznych iných faktorov, ktoré sa rôznia od problému k problému. Ak sa problematické prvky kumulujú, znásobuje sa aj množstvo úsilia, ktoré musí prekladateľ do boja s nimi vložiť. Každý

prekladateľ sa však občas môže dostať do veľmi zložitej, až bezvýhodiskovej situácie – k prekladaniu nepreložiteľného.

Nepreložiteľnosť je podľa Popoviča situácia, keď medzi jazykovými prvkami originálu a prekladu nedochádza k významovej a výrazovej zámene (Popovič, 1971, s. 156). Popovič uvádza, že tieto situácie možno rozdeliť na jazykové a tematické prípady, pričom medzi jazykové zaraďuje okrem iného napr. fonologické pomery v texte, rytmus a prozódium (Popovič, 1971, s. 13). Podľa nášho názoru možno k týmto prípadom pridať aj zvukové štylistické figúry.

Príkladom nepreložiteľného textu je aj predmet analýzy tohto príspevku. Ide síce len o časť textu krátkeho filmu (sprievodný text rozprávky vo filme), ktorý však nastoľuje hneď niekoľko prekladateľských problémov. Reč je o krátkom animovanom filme s pôvodným názvom *Accidents, Blunders & Calamities* z roku 2016 od režiséra a producenta Jamesa Cunninghama vytvoreného v spolupráci s výtvarníkmi z Media Design School na Novom Zélande [Accidents Web]. Tento film bol na Slovensku prezentovaný na filmovom festivale *Art Film Fest 2016* v pôvodnom znení so slovenskými titulkami.

Nepreložiteľné prvky textu a zdôvodnenie ich nepreložiteľnosti

V uvedenom filme, ktorého hlavnými hrdinami sú predstavitelia živočíšnej ríše, rozpráva, resp. číta *Otec Vačica (Father Possum)* ráno pred svitaním svojim dvom ratolesťam príbeh na dobrú noc z knihy s rovnomenným názvom – *Accidents, Blunders & Calamities*. V príbehu sa v 26 krátkych aliteračných veršoch v abecednom poradí postupne zoznamujeme s 26 zvieratkami, ktoré zídu zo sveta neúmyselným ľudským pričinením, často bez toho, aby človek vôbec tušil, že ich smrť spôsobil. Ak chce prekladateľ čo i len trochu zachovať napätie, farbu a gradáciu príbehu, predstavuje týchto 26 krátkych veršov pri pokuse o ich verný preklad muky pekelné.

Abecedné poradie v názve filmu

Prvým orieškom je už preklad názvu tohto filmu. Tri slová v abecednom poradí, *Accidents, Blunders & Calamities*, nenútené predpovedajú atmosféru abecedného poradia, v ktorom bude hlavná časť príbehu rozprávaná. Zároveň odkazujú na typické detské knihy, ktorých príznačnou štylistickou figúrou je abecedné poradie (v slovenskom prostredí napr. *Maľovaná abeceda* od J. Smreka).

Aj keď pri prvom pohľade asi nie každý postrehne abecedné poradie slov v anglickom názve, počas pozerania filmu si divák tento fakt možno spätne uvedomí, pretože zvieratká sa vo filme budú objavovať v abecednom poradí. Ako však pristúpiť k preklad názvu?

Jednou z možností prekladu je názov použitý na filmovom festivale *Art Film Fest 2016* vytvorený zostavovateľmi sekcie krátkych filmov: *Nehody, kiks a katastrofy* [Art Film, 2016]. Tento názov oproti originálu nezachováva abecedné poradie slov. Použitie slova *kiks* navyše podľa nás nie je najvhodnejšie, pretože v slovenčine má táto lexéma trochu iné konotácie (*niečo nesprávne, nevhodné, pomýlenie sa, omyl* [Slovník H-L, 2011]) a nevyjadruje úplne povahu „osudných chýb“, akých sa dopustia zvieratká vo filme.

Iný variant názvu ponúka prekladateľka filmu v tituloch, kde namiesto slova *katastrofy* použila slovo *kalamity* podľa anglického *calamities* (Mizere, 2016). Abecedné poradie však nezachovala ani ona.

Z diapazónu slovenských slov, ktoré obsahovo zodpovedajú slovám v anglickom názve, sa nám podarilo vybrať tri, ktoré je možné usporiadať do názvu v abecednom poradí: *Nehody, omyly a pohromy*. Toto abecedné poradie (*n, o, p*) však v slovenčine nie je úplne očividné. Na základe subjektívneho estetického kritéria navyše tento názov považujeme za neľubozvučný. Keďže sa však nižšie ukáže, že v preklade textu abecedné poradie originálu beztak nebude možné zachovať, rozhodli sme sa neklásť naň dôraz ani v názve filmu a pre účely tohto článku (a jeho názvu) sme zvolili kombináciu slov „*Nehody, chyby a pohromy*“.

Abecedné poradie zvierat

Jedným z hlavných problémov prekladu celého textu je abecedné poradie, v ktorom sa zvieratká vo filme spomínajú: *adder*, *bumble bee*, *cricket*, *dragonfly*, *earwig*, *firefly*, *gerbil*, *hedgehog*, *inch worm*, *jerboa*, *killer bee*, *lemming*, *mantis*, *newt*, *octopus*, *possum*, *quail*, *rooster*, *stink bug*, *tarantula*, *uraka bird*, *vinegar fly*, *weta*, *xenopus*, *yellow jacket*, *zebra fly*.

Keď pomenovania zvierat preložíme do slovenčiny, abecedné poradie – jedna z nosných stylistických figur tohto textu – sa ihneď stratí:

<i>adder</i>	vretenica, zmiya	<i>newt</i>	mlok
<i>bumble bee</i>	čmeliak	<i>octopus</i>	chobotnica
<i>cricket</i>	cvrček	<i>possum</i>	vačica
<i>dragonfly</i>	vážka	<i>quail</i>	prepelica
<i>earwig</i>	ucholak	<i>rooster</i>	kohút
<i>firefly</i>	svätovánska muška, svetluška	<i>stink bug</i>	bzdocha
<i>gerbil</i>	pieskomil	<i>tarantula</i>	tarantula
<i>hedgehog</i>	ježko	<i>uraka bird</i>	straka <i>alebo</i> kapuciarka
<i>inch worm</i>	piadivka	<i>vinegar fly</i>	octová muška, drozofila
<i>jerboa</i>	tarbík	<i>weta</i>	weta
<i>killer bee</i>	afrikanizovaná včela	<i>xenopus</i>	pazúrnatka
<i>lemming</i>	lumík, lemík	<i>yellow jacket</i>	osa saská
<i>mantis</i>	modlivka	<i>zebra fly</i>	pestrica pruhovaná <i>alebo</i> mucha

Ak by nešlo o preklad filmu, ale tlačeného textu, s použitím básnickej licencie by snáď bolo možné zmeniť poradie zvierat podľa abecedného poradia slovenských názvov. V tomto prípade by sme však zas narazili na problém, že v slovenčine názvy viacerých zvierat začínajú tým istým písmenom, kým iné písmená chýbajú: *afrikanizovaná včela*, *bzdocha*, *cvrček*, *čmeliak*, *drozofila*, *chobotnica*, *ježko*, *kohút*, *lumík*, *mlok*, *modlivka*, *osa saská*, *pazúrnatka*, *pestrica pruhovaná*, *piadivka*, *pieskomil*, *prepelica*, *straka*, *svetluška*, *tarantula*, *tarbík*, *ucholak*, *vačica*, *vážka*, *vretenica*, *weta*. Abecedné poradie by sa teda ani v tomto prípade nezachovalo.

Keďže niektoré z pomenovaní sú v slovenčine príliš odborné (*afrikanizovaná včela*, *pestrica pruhovaná*, *osa saská*), pre účely rozprávkového príbehu by ich akiste bolo vhodné zjednodušiť na jednoslovné, aj keď všeobecnejšie pomenovania: *včela*, *pestrica*, *osa*. V niekoľkých prípadoch ide o zvieratá, ktoré sú v slovenskom prostredí málo známe, či úplne neznáme: *pazúrnatka*, *pestrica*, *tarbík*, *weta* a pod. Ich zámena inými, známejšími zvieratami však nie je možná, keďže ide o text filmu, v ktorom sú tieto zvieratá zobrazené. V dvoch prípadoch sa nám nepodarilo s určitosťou dopátrať, o aký druh zvieratá v príbehu ide. Reč je o živočíchoch pomenovaných vo filme *zebra fly* a *uraka bird*.

Zebra fly je názov, ktorý sme v nám dostupných slovníkoch ani anglickojazyčných encyklopédiách nenašli. Pri hľadaní prekladu pomocou latinského názvu tohto hmyzu sme sa dostali k slovenskému pomenovaniu *pestrica pruhovaná* (ľudovo *oska*, či *osička*), čo je hmyz z čeľade *pestricovitá* (*Syrphidae*), pre ktorý je charakteristický zvláštny spôsob letu so schopnosťou „stáť“ vo vzduchu na jednom mieste bez vydávania hlasného bzukotu (Korbel – Krejča, 1981, s. 194). Vo filme sa však podľa tvaru a veľkosti tela i podľa trajektórie letu a vydávaného zvuku zdá, že ide skôr o nejaký druh muchy.

Uraka bird je tiež zriedkavé anglické pomenovanie, ktoré sa nám v dostupných slovníkoch nepodarilo nájsť. Na internete sme sa cez latinský názov dostali k pomenovaniu

kapuciarka. Tá sa však značne odlišuje od vtáka zobrazeného vo filme, ktorým je podľa vonkajších znakov i podľa správania sa (snaha získať predmet, ktorý sa ligoce) jednoznačne straka (bežne v angličtine *magpie*). Tomuto variantu prekladu napomáha aj španielske pomenovanie pre straku – *urraca*.

Aliterácia v biologických názvoch a vlastných menách zvierat

Ďalším problémom prekladateľa pri preklade tohto textu sú vlastné mená zvierat. Každé zviera vo filme má totiž meno, ktoré sa začína rovnakým písmenom abecedy ako jeho biologický názov: *Andrew the Adder*, *Brenda the Bumble bee*, *Colin the Cricket*, *Dana the Dragonfly*, *Edgar the Earwig*, *Freddy the Firefly*, *Geoffrey the Gerbil*, *Hannah the Hedgehog*, *Ivan the Inch worm*, *James the Jerboa*, *Kelly the Killer bee*, *Lisa the Lemming*, *Mary the Mantis*, *Neville the Newt*, *Ollie the Octopus*, *Peter the Possum*, *Quentin the Quail*, *Robert the Rooster*, *Steven the Stink bug*, *Ted the Tarantula*, *Ulrich the Uraka bird*, *Vanita the Vinegar fly*, *Wiremu the Weta*, *Xander the Xenopus*, *Yasmine the Yellow jacket*, *Zachry the Zebra fly*.

Táto aliteráčna dvojica však vo väčšine prípadov pri preklade biologických názvov zvierat zanikne, napr.: *čmeliak Brenda*, *vážka Dana*, *ucholak Edgar*, *svetluška Freddy*, *pieskomil Geoffrey*, *ježko Hannah*, *červík Ivan*, *mlok Neville* a pod.

Aliterácia v ostatných slovách vo verši

Príčina či spôsob skonu každého zvieratka sú opísané slovami, ktoré sa začínajú rovnakým písmenom ako biologický názov a vlastné meno zvieratka. To vo veršoch vytvára aliteráciu¹:

*Andrew the Adder was altered by arrow,
Brenda the Bumble bee, bowled by a barrow,
Colin the Cricket was covered in chunder,
Dana the Dragonfly drowned here down under,
Edgar the Earwig was echoed apart,
Freddy the Firefly fried by a fart,
Geoffrey the Gerbil, engendered a goal,
Hannah the Hedgehog hid down the wrong hole,
Ivan the Inch worm was idly impaled,
James the Jerboa was unjustly jailed,
Kelly the Killer bee was kicked by the keeper,
Lisa the Lemming was levelled by leaper,
Mary the Mantis made a god awful mess,
Neville the Newt was not news at Loch Ness,
Ollie the Octopus went out over the ocean,
Peter the Possum was pickled in potion,
Quentin the Quail was quashed by a quince,
Robert the Rooster, rubbed out by the rinse,
Steven the Stink bug was sliced by a sneeze,
Ted the Tarantula couldn't tolerate trees,
Ulrich the Uraka bird, he was undertaken,
Vanita the Vinegar fly was caught ventilatin',
Wiremu the Weta, he went the wrong way,
Xander the Xenopus, he expired by x-ray,
Yasmine the Yellow jacket was hit by a yachting cap,
Zachry the Zebra fly got done by a zephyr-zap.*

¹ Hrubým písmom tu označujeme len grafickú aliteráciu. Špecifikám aliterácie z pohľadu anglickej výslovnosti sa budeme venovať nižšie.

Skúsenému prekladateľovi netreba vysvetľovať, prečo je text s aliteráciou z hľadiska prekladu problematický, či dokonca nepreložiteľný. Aj aliterácia v ostatných slovách verša pri preklade prirodzene zanikne, rovnako ako aliterácia v názve a vlastnom mene zvierat, o ktorej sme hovorili vyššie. Prekladateľ sa však jednako môže pokúsiť o jej zachovanie, hoci ide o veľmi náročnú prácu. V tomto prípade o to viac, že výber slov je viazaný nielen na obsahovú náplň pôvodného textu, ale aj na vizuálnu stránku filmu.

Nazdávame sa však, že aliterácia nemusí byť v slovenskom preklade prítomná vo všetkých slovách verša, keďže už na prvý pohľad vidno, že ani v pôvodnom znení nie je úplná. Ako neúplnú ju však vnímame len z pohľadu slovenčiny. To je spôsobené iným chápaním aliterácie v angličtine a v slovenčine.

V angličtine existuje viacero rôznych spôsobov vnímania aliterácie. Na rozdiel od slovenčiny, kde túto zvukovú figúru chápeme ako opakovanie rovnakej hlásky na začiatku slov idúcich po sebe [Slovník A-G, 2006], sa v anglickom jazykovednom prostredí na aliteráciu nazerá napríklad ako na opakovanie rovnakého zvuku v prízvukných slabikách, porov.: „Use of the same consonant at the beginning of each stressed syllable in a line of verse“ [Vocabulary Web]. Prízvučné slabiky sa však v angličtine nemusia rovnať začiatkom slov. Preto odchýlky od aliterácie, ktoré zo slovenského pohľadu pôsobia rušivo, nie sú v angličtine až také citeľné, resp. nenarúšajú aliteráciu vo veršoch ako: *Geoffrey the Gerbil, engendered a goal; James the Jerboa was unjustly jailed; Neville the Newt was not news at Loch Ness a Xander the Xenopus, he expired by x-ray*. Hlavný prízvuk v slovách *engendered, unjustly, expired* a v názve *Loch Ness* je totiž na slabikách začínajúcich hláskami, ktoré do veršov aliterácie zapadajú: [m'dʒɛndə(r)d], [ʌn'dʒʌstli], [ɪk'spaɪə(r)d], [ˌlɒx'nɛs].

Zrejme z rovnakého dôvodu nepôsobí rušivo ani predložka *under* vo verši *Dana the Dragonfly drowned here down under*, ktorá má síce prízvuk na prvej slabike, no druhá slabika, začínajúca hláskou [d], je vo výslovnosti napriek absencii prízvuku výrazná.

Ďalšie odchýlky od aliterácie zo slovenského pohľadu predstavujú v angličtine neprízvučné slová. K tomuto typu odchýlok patrí napr. použitie pomocného slovesa *was* ako zložky trpného rodu. Táto slovesná forma sa v texte príbehu ako prvok narúšajúci aliteráciu vyskytuje 13-krát, napr.: *Andrew the Adder was altered by arrow; Colin the Cricket was covered in chunder; Lisa the Lemming was levelled by leaper* a pod. V ďalších štyroch prípadoch aliterácia týmto spôsobom nie je narušená len vďaka zamlčaniu (eclipse) tejto formy pomocného slovesa. Napr.: *Quentin the Quail was quashed by a quince; Robert the Rooster, rubbed out by the rinse* (t. j.: *was rubbed out by the rinse*) a pod.

Ďalším častým narušiteľom aliterácie tohto typu je určitý člen *the*, ktorý sa vyskytuje v každom verši minimálne raz ako prostriedok na spojenie biologického názvu a vlastného mena zvierat: *James the Jerboa, Mary the Mantis* atď. Okrem týchto prípadov sa určitý člen na iných miestach vo veršoch vyskytuje ešte štyrikrát a neurčitý člen osemkrát. Do tejto skupiny patria aj predložky *at, by, in* (dokopy 13 výskytov) a osobné zámeno *he* (3 výskytov). Uvedená definícia však hovorí o aliterácii len v prízvukných slabikách. Neprízvučné slová bez vetného dôrazu teda aliteráciu v angličtine podľa tohto chápania nenarúšajú. Iné vysvetlenie aliterácie v angličtine zas vraví, že aliterácia je opakovanie rovnakého písmena alebo zvuku na začiatku susedných slov alebo slov ležiacich blízko pri sebe, porov.: „The occurrence of the same letter or sound at the beginning of adjacent or closely connected words“ [Oxford Web], resp. tiež: „Alliteration occurs when a series of words in a row (or close to a row) have the same first consonant sound“ [Your dictionary Web]. Rovnako ako v slovenčine sa tu teda hovorí o začiatkoch slov, avšak slová nemusia ležať bezprostredne pri sebe ako v slovenčine. Odchýlky od aliterácie zo slovenského pohľadu, ktoré sme vyššie rozoberali na základe prízvukných a neprízvučných slabík, teda možno vysvetliť aj aplikovaním tohto chápania aliterácie.

Špecifiká anglickej výslovnosti sa pri aliterácii prejavujú aj inak než vo forme prízvukných a neprízvučných slabík. Už sme povedali, že v slovenčine aliteráciu chápeme ako

opakovanie rovnakej hlásky alebo skupiny hlások na začiatku slov idúcich po sebe. Pritom platí, že jedno písmeno zastupuje iba jeden zvuk. V angličtine je však podľa ďalšej z definícií možné za aliteráciu považovať nielen opakovanie rovnakých zvukov, lež aj písmen na začiatku slov, porov.: „the use of the same letter or sound at the beginning of words in a sentence, especially in poetry“ [Macmillan Web]². Tieto písmená však v súlade s pravidlami anglickej výslovnosti môžu v angličtine zastupovať odlišné zvuky. Preto z anglického pohľadu vôbec nepôsobia rušivo verše *Colin the Cricket was covered in chunder*, kde sa na začiatku slov graféma *c* vyslovuje buď ako [k] alebo ako [tʃ]; *Edgar the Earwig was echoed apart*, kde sa graféma *e* vyslovuje ako [e] aj ako [ɪ]; *Geoffrey the Gerbil, engendered a goal*, kde sa graféma *g* vyslovuje aj ako [dʒ] aj ako [g]; *Ivan the Inch Worm was idly impaled*, kde má graféma *i* na začiatku slov výslovnostné varianty [aɪ] a [ɪ]; *Ollie the Octopus went out over the ocean*, kde má graféma *o* dokonca tri výslovnostné varianty – [ɒ], [a], [əʊ]; *Ulrich the Uraka bird, he was undertaken*, kde je graféma *u* tiež vyslovená trojakým spôsobom, teda ako [u], [ə] aj ako [ʌ]; či *Wiremu the Weta, he went the wrong way*, kde sa *w* v slove *wrong* nevyslovuje, kým v ostatných slovách je jeho výslovnosť [w].

V jednom prípade je súčasťou verša slovo *apart* [ə'pa:(r)t], ktoré do aliterácie nezapadá ani graficky ani zvukovo (prízvuk je v ňom až na slabike začínajúcej hláskou *p*), avšak fonéma na jeho začiatku je aliteráčne dosť blízka iným členom aliteráčného radu, slovám *Edgar* ['edgə] a *echoed* ['ekəʊd], ktoré sú zas graficky prepojené s ďalším členom aliterácie vo verši, teda so slovom *earwig* ['iə(r),wɪg]: *Edgar the Earwig was echoed apart*. Aj tu sa ukazuje iný pohľad na aliteráciu ako v slovenčine. Podľa niektorých definícií aliterácie v angličtine za ňu totiž možno považovať okrem opakovania spoluhlások aj opakovanie samohlások, či dokonca striedanie rôznych samohlások na začiatku slov alebo prízvučných slabík, porov.: „The use of the same consonant (consonantal alliteration) or of a vowel, not necessarily the same vowel (vocalic alliteration), at the beginning of each word or each stressed syllable in a line of verse“ [Collins Web], resp. tiež: „The commencement of two or more stressed syllables of a word group either with the same consonant sound or sound group (consonantal alliteration), or with a vowel sound that may differ from syllable to syllable (vocalic alliteration)“ [Dictionary Web].

Podobný „približný“ aliteráčny rad nájdeme aj vo verši *Xander the Xenopus, he expired by x-ray*, kde ide o kombináciu grafického a výslovnostného chápania aliterácie. Graféma *x* v slovách *Xander* ['zændə] a *Xenopus* ['zenəpəs] sa číta ako [z], kým v slove *x-ray* ['eks'reɪ] sa vyslovuje ako [eks]. Výslovnosť je teda odlišná, no graficky začínajú tieto tri slová rovnako. Štvrtý člen aliteráčného radu – slovo *expired* [ɪk'spaɪə(r)d], ktoré graficky začína písmenom *e*, nemá so slovami *Xander* a *Xenopus* ani grafický ani výslovnostný aliteráčny súvis. Prepája ho s nimi však výslovnosť slova *x-ray*, s ktorým ale slovo *expired* tiež nevytvára stopercentnú aliteráciu, pretože slovo *expired* má oproti slovu *x-ray* prízvuk až na slabike začínajúcej hláskou [s].

Prvkov, ktoré porušujú pravidlá chápania aliterácie nielen zo slovenského, ale aj z anglického pohľadu, je v texte 17 a vyskytujú sa v 11 veršoch z 26. V siedmich prípadoch ide o prísudok, teda o nosnú časť vety, napr. o pomocné sloveso *couldn't*: *Ted the Tarantula couldn't tolerate trees*; sloveso *was* ako plnovýznamové sloveso: *Neville the Newt was not news at Loch Ness*; sloveso *went* ako súčasť frázového slovesa: *Ollie the Octopus went out over the ocean*; ustálené spojenie *get done* (*nechať sa okabátiť*, *nechať sa dobehnúť*) použité dokonca v prenesenom význame: *Zachry the Zebra fly got done by a zephyr-zap*; frázové sloveso *rub out*: *Robert the Rooster, (was) rubbed out by the rinse*; a dva prípady plnovýznamového slovesa v trpnom rode: *Vanita the Vinegar fly was caught ventilatin'*; *Yasmine the Yellow jacket was hit by a yachting cap*.

² Ďalšie z chápaní aliterácie v angličtine však tvrdí presný opak – teda že aliteráciu vytvárajú zvuky, nie písmená: „An important point to remember here is that alliteration does not depend on letters but on sounds. So the phrase *not knotty* is alliterative, but *cigarette chase* is not.“ [Literary devices Web].

Ďalšie prvky, ktoré skutočne narušajú aliteráciu nielen zo slovenského, ale aj z anglického pohľadu, sú veľmi rôznorodé (hrubým písmom je vyznačené narušenie aliterácie z grafického pohľadu, podčiarknutím narušenie z pohľadu výslovnosti): *Dana the Dragonfly drowned here down under*; *Edgar the Earwig was echoed apart*; *Hannah the Hedgehog hid down the wrong hole*; *Mary the Mantis made a god awful mess*; *Neville the Newt was not news at Loch Ness*; *Yasmine the Yellow Jacket was hit by a yachting cap*.

V niektorých prípadoch je prvok narušajúci aliteráciu evidentný až príliš: *Mary the Mantis made a god awful mess*; *Yasmine the Yellow Jacket was hit by a yachting cap*. Na jednej strane to podľa nášho názoru dokazuje, že je veľmi ťažké tvoriť vety s dokonalou aliteráciou. Na strane druhej však toto narušenie „jednotvárnej“ systematickej aliterácie plní vnesením akejsi disharmónie funkciu oživujúceho prvku. Niekedy je zas aliterácia takto „silno“ narušená akiste preto, že inak by nebolo možné dosiahnuť rým, porov.: *yachting cap* rýmované so *zephyr cap*.

V niektorých prípadoch je aliterácia narušená priamo druhou zložkou dvojslovného pomenovania zvierat: *inch worm* vo verši *i*; *killer bee* vo verši *k*; *stink bug* vo verši *s*; *uraka bird* vo verši *u*; *yellow jacket* vo verši *y*; *zebra fly* vo verši *z*. Je pritom zaujímavé, aké je vnímanie aliterácie relatívne: pomenovanie *dragonfly* aliteráciu nenaruša, keďže je vnímané ako jednoslovné, kým pomenovanie *zebra fly* ju z grafického pohľadu naruša, lebo je dvojslovné, hoci etymologicky ide o analogický spôsob slovtvorby ako pri slove *dragonfly*.

Hoci aliterácia v tomto veršovanom texte nie je dodržaná úplne, väčšina veršov obsahuje rovnaký počet slov aliteračného radu, a to štyri. Z dvadsiatich šiestich veršov je toto pravidlo uplatnené v devätnástich. Štyri verše obsahujú po 3 slová aliteračného radu, dva verše ich obsahujú 5 a v jednom verši ich je z grafického pohľadu päť, no z výslovnostného sú štyri (*Wiremu the Weta, he went the wrong way*). Slová aliteračného radu sú vo väčšine prípadov rytmicky rozmiestnené tak, že sa striedajú s neprízvučnými slovami, v ktorých aliterácia nemusí byť dodržaná, resp. s inými slovami, ktoré aliteráciu narušajú skutočne (viď vyššie). Všetkých 26 veršov začína vlastným menom podľa abecedného poradia a 23 veršov sa slovom začínajúcim na písmeno podľa abecedného poradia aj končí, napr.:

*Ollie the Octopus went out over the ocean,
Peter the Possum was pickled in potion,
Quentin the Quail was quashed by a quince,
Robert the Rooster, rubbed out by the rinse.*

Verš nie je ukončený slovom podľa abecedného poradia iba vo veršoch D, E a Y. Ukončenie veršov D a E sme analyzovali vyššie – posledné slová v nich (*under a apart*) možno s prizmúrením oka predsa len do aliterácie zaradiť. Verš Y síce nekončí slovom zapadajúcim do aliteračného radu, avšak posledné slovo v ňom je podstatné meno *cap*, ktoré je bližšie určené prídavným menom *yachting* začínajúcim v súlade s aliteračným radom. Ak túto determinatívnu syntagmu chápeme ako jeden celok, môžeme aj ukončenie verša Y považovať za abecedné.

Aliterácia sa vo filme vyskytuje okrem textu rozprávky ešte na jednom mieste. Po dočítaní rozprávky zaželá *Otec Vačica* svojim deťom dobrú noc a tie mu odpovedia vetou *Don't let the bed bugs bite*.

Navrhované možnosti prekladu

Z opisu východiskového textu je zrejme, že abecedné poradie ako štýlotvorný činiteľ textu nebude možné v preklade zachovať, pretože ide o sprievodný text filmu. K zachovaniu ďalších zvukovo-štylistických figúr pôvodného textu môže prekladateľ pristúpiť viacerými spôsobmi:

1. Preložiť obsah výpovede bez zachovania zvukových figúr.

V tomto prípade sú potlačené všetky štylistické figúry pôvodného textu – aliterácia, rytmus aj rým. Tento spôsob prekladu bol použitý v titulkoch k filmu na festivale Art Film Fest 2016, kde bolo hlavným cieľom poskytnúť divákovi, ktorý neovláda anglický jazyk, obsah výpovede. Text titulkov v preklade Zuzany Mizere (Mizere, 2016) uvádzame s láskavým dovolením prekladateľky:

*Užovku Andrewa zasiahol šíp.
 Čmeliaka Brandu prešiel fúrik.
 Cvrčka Colina zavalili zvratky.
 Vážka Dana sa utopila.
 Ucholaka Edgara roztrhlo na kusy.
 Svetlušku Freddy spálil prd.
 Pieskomil Geoffrey ohrozil gól.
 Ježko Hannah skončil v nesprávnej diere.
 Červík Ivan bol nabodnutý.
 Tarbík James bol nespravodlivo uväznený.
 Včelu Kelly odkopol brankár.
 Lumíka Lisu zrovnal so zemou skokan.
 Modlivka Mary spôsobila hrozný zmätok.
 Mlok Neville nebol ničím nezvyčajným v jazere Loch Ness.
 Chobotnica Ollie skonala nad oceánom.
 Vačica Peter skončila v náleve.
 Prepeličku Quentina zlikvidovala krabica.
 Kohúta Roberta zmietli splašky.
 Smradľavého chrobáka Stevena rozsekalo kýchnutie.
 Tarantula Ted neznášala stromy.
 Straku Ulricha to prevalcovalo.
 Na octovú mušku Vanitu to prišlo počas okysličovania.
 Boh odporných vecí sa vydal nesprávnou cestou.
 Pazúrnatka Xander bola vystavená žiareniu.
 Do osy Yasmine vrazil kapitán jachty.
 Muchu Zachryho odpravil zafírový špic.*

Keďže prekladateľka zachovala pôvodné anglické mená zvierat, v niektorých prípadoch nastal nesúlad v gramatickom rode zvierat'a a biologickom rode vlastného mena: *užovka Andrew*, *čmeliak Brenda*, *svetluška Freddy*, *ježko Hannah*, *lumík Lisa*, *vačica Peter*, *prepelica Quentin*, *tarantula Ted*, *straka Ulrich*, *mucha Zachry*. Tento nesúlad je niekde ešte umocnený slovesom, ktoré sa v rode zhoduje s biologickým názvom zvierat'a, nie však s jeho vlastným menom: *Ježko Hannah skončil v nesprávnej diere*; *Vačica Peter skončila v náleve*; *Tarantula Ted neznášala stromy*. Podotýkame ale, že z pohľadu tradičných prekladateľských postupov – teda bez zacielenia na aliteráciu v cieľovom texte – si prekladateľka počínala správne.

Prekladu sa však dajú vytknúť niektoré iné nepresnosti, napr.: *užovka Andrew* – správne: *zmija Andrew*; *červík Ivan* – správne: *piadivka Ivan*; *včela Kelly* – správne: *osa Kelly*; *smradľavý chrobák Steven* – správne: *bzdocha Steven*; *Pieskomil Geoffrey ohrozil gól* – správne: *Pieskomil Geoffrey spôsobil/vyvolal gól* (zrejme podvedomá zámena slovies *engender* a *endanger*); *Na octovú mušku Vanitu to prišlo počas okysličovania* – správne: *Octovú mušku Vanitu zachytilo vetranie*, resp. *Octová muška Vanita bola vdýchnutá*; *Do osy Yasmine vrazil kapitán jachty* – správne: *Do osy Yasmine vrazila jachtárska čiapka* (anglické slovo *cap* preložené nesprávne ako *kapitán* zrejme asociáciou so skratkou pre slovo *captain*, ktorej správna podoba je však *capt.*); Kým použitie výrazu *mucha Zachry* na preklad anglického

Zachry the Zebra fly je vhodné (k nejednoznačnosti prekladu pomenovania *zebra fly* sme sa vyjadrili vyššie), použitie výrazu *boh odporných vecí* na preklad anglického pomenovania *weta* nás prekvapilo už pri prvom pozieraní filmu na festivale Art Film Fest 2016. Pri hľadaní informácií o tomto živočíchovi na internete sme narazili na článok, v ktorom sa vraví: „Weta je maorský názov, ktorý zahrnuje asi 70 endemických hmyzích druhů Nového Zélandu. [...] Názov v preklade znamená Bůh odporných věcí.“ [Weta Web]. Zrejme sa prekladateľka inšpirovala týmto zdrojom, nepovažujeme však tento preklad za vhodný.

2. Zachovať aliteráciu aspoň v biologických názvoch a vlastných menách zvierat.

Keďže vlastné mená zvierat nemajú v tomto texte žiadnu obsahovú funkciu, môžeme ich v preklade nahradiť úplne inými vlastnými menami, ktoré s biologickými pomenovaniami zvierat vytvoria aliteračné dvojice. A tak *Andrew the Adder* nebude *zmija Andrew*, lež *zmija Zuzana*; *Dana the Dragonfly* nebude *vážka Dana*, lež *vážka Viola*; *Robert the Rooster* nebude *kohút Robert*, lež *kohút Karol* atď. Pri tomto spôsobe prekladu dosiahneme čiastočnú aliteráciu, ktorá aspoň sčasti napodobňuje zvukovú stránku pôvodnej verzie:

*Piadivka Petra bola daromne nabodnutá.
Tarbika Tomáša nespravodlivo uväznili.
Včelu Violu odkopol brankár.
Lumíka Lojza zrovnal so zemou skokan.
Modlivka Marta spôsobila hrozný zmätok.
Mlok Mustafa nebol neznámy v jazere Loch Ness.
Chobotnica Chloé skonala nad oceánom.
Vačicu Vanesu naložili do nálevu.*

Uvedený úryvok je opäť časť prekladu *Z. Mizere*, ktorý sme však doplnili o aliteráciu v názve a mene zvierat. Zmena vlastných mien zvierat na základe princípu aliterácie už pri prvom čítaní navodzuje dojem istej expresivity v porovnaní s neutrálnym textom prekladu *Z. Mizere* zameraným len na obsah.³

Výber mien môže byť úplne náhodný, ale môže sa tiež prispôbiť rôznym kritériám (napríklad rytmu v dvojiciach veršov a i.). V uvedenom úryvku sme sa napríklad snažili siahať po menách, obsahujúcich v rámci slova spoluhlásky podobné tým, ktoré sa vyskytujú v biologickom názve zvierat. Spojenie *pieskomil Pavol* sa teda javilo o čosi vhodnejšie (zvukomalebnejšie) než spojenie *pieskomil Peter*; *ježko Jožko* vhodnejšie než *ježko Juraj*; *tarbík Tibor* vhodnejšie než *tarbík Tadeáš* a pod. Týmto spôsobom sme preklad oproti originálu síce obohatili o zvukovú figúru, ktorá sa v pôvodnej verzii nenachádzala, avšak jej použitím sme o trochu viac prispeli k zvukomalebnosti textu v cieľovom jazyku, čím sme kompenzovali absenciu aliterácie vo zvyšných slovách veršov. Takýto „nadstavbový“ postup je ale na subjektívnom zvážení každého prekladateľa.

Nahradenie pôvodných mien zvierat inými je zdanlivo veľmi jednoduchý proces. Avšak iba zdanlivo. Toto riešenie totiž nie je použiteľné vo všetkých prípadoch, pretože v slovenčine neexistujú vlastné mená začínajúce na niektoré písmená abecedy, napr. *Č*, *Ch*, *W*. V prípade tohto textu musí teda prekladateľ čeliť ťažkostiam pri preklade pomenovania *Brenda the Bumble Bee* na *čmeliak Č ___ (?)*; či pomenovania *Ollie the Octopus* na *chobotnica Ch ___ (?)*.

³ Keďže je však preklad *Z. Mizere* textom titulkov, dovolíme si zároveň tvrdiť, že prekladateľka by si v slovenskom kultúrnom prostredí ani nemohla dovoliť zmeniť anglické mená zvierat na slovenské, hoci aliteračne vhodné. Zo skúseností totiž predpokladáme, že by sa pri každom premietaní našiel v kinosále najmenej jeden „kritik“, ktorý by pri východe zo sály, či dokonca priamo počas premietania, veľmi „fundovane“ okomentoval skutočnosť, že si niekto dovoľil preložiť či nahradiť napríklad meno *Andrew (Andrew the Adder)* menom *Zuzana (zmija Zuzana)*, keď „mená sa predsa neprekładajú“.

Riešením by zrejme bolo siahnuť po cudzokrajných alebo vymyslených (napr. zvukomalebných) vlastných menách.

Preklad pomenovania *Wiremu the Weta* je o to náročnejší, že nielenže v slovenčine neexistuje vlastné meno začínajúce grafémou *W* (hoci sa vyskytujú „moderné“ mená ako *Wiliam, Wanda, a i.*), ale novozélandského živočicha *weta*, ktorého prevzatý názov v tejto podobe sa vyskytuje len v odborných publikáciách, zrejme na Slovensku pozná málokto.

Ďalšou z nečakaných nástrah pri tomto spôsobe prekladu je zmena mužského mena (*Peter the Possum*) na ženské (*vačica Vanesa*) podľa gramatického rodu zvierat'a v slovenčine. Táto zmena by vôbec nebola problémom, keby vačica nebola prvým zvieratkom vo filme, ktoré pred svojím skonom vykrikuje ľudským hlasom – a to evidentne mužským. Východiskom by tu zrejme bolo zvoliť vlastné meno (a tým aj biologický rod) vačice podľa mimotextových skutočností vo filme, aj keď na úkor zhody v gramatickom rode, teda napr. *vačica Viktor*.

Napokon, hneď v ďalšom verši sa porušeniu zhody v gramatickom rode nevyhneme, pretože v ňom vystupuje prepelica, ktorá je vo filme podľa sfarbenia a iných znakov pohlavného dimorfizmu očividne samčekom. Hoci je teda v slovenčine podstatné meno *prepelica* ženského rodu, musíme siahnuť po vlastnom mene mužského rodu, napr. *prepelica Peter*. Mohli by sme tiež použiť podstatné meno *prepeličiak*, čo však nie je bežne používané pomenovanie.

3. Zachovať aliteráciu len v názve a mene zvierat'a a zachovať rým.

Aj predošlý spôsob prekladu je ešte možné vylepšiť. V pôvodnej verzii sú verše rýmované. Ak teda aj verše v preklade obohatíme rýmom, dosiahneme zvukovú štylizáciu, ktorá zároveň zdôrazní aliteráciu v dvojici „názov zvierat'a + meno zvierat'a“ na začiatku veršov. Napr.:

*Prepelicu Pavla zavalili duly.
Kohúta Karla vodou odsunuli.
Bzdochu Boženu kýchnutie rozťalo.
Tarantula Táňa stromy neznášala
Straku Simonu v asfalt pochovali.
Drozoфіlu Danu prístrojom vdychovali.
Weta Wanesa zlou cestou sa vydala.
Pazúrnatka Perzea pre röntgen expirovala.
Osu Olinu udrela čiapka kapitána.
Pestricu Praskovju zmarila ocel' leštená...*

Pri hľadaní rýmu zistíme, že možností na preklad je naozaj dosť, hoci nie vždy s použitím normatívneho registra. Porovnajme napr. dve možnosti prekladu anglických veršov *W* a *X*:

*Weta Wanesa zlou cestou sa vydala.
Pazúrnatka Perzea pre röntgen expirovala.*
(so zachovaním rovnakej lexémy ako v angličtine: *expired – expirovala*)
alebo:
*Weta Wanesa zlou cestou šla.
Pazúrnatka Perzea na röntgen pošla.*
(s použitím expresívneho výrazu *pôjst' na niečo*).

4. Snažiť sa o zachovanie aliterácie v celom preklade.

Ďalšou možnosťou prekladu je snaha o ešte dokonalejší transfer zvukových vlastností, ktoré má text vo východiskovom jazyku, do textu v cieľovom jazyku. Okrem zachovania rýmu a aliterácie v názve a mene zvierat'a máme na mysli najmä snahu o zachovanie aliterácie v ostatných slovách verša. Ako sme už uviedli, nazdávame sa, že aliterácia nemusí byť

prítomná v každom slove vo verši, keďže ani v pôvodnom znení nie je stopercentná. Postačilo by, ak bude prítomná vo väčšine slov verša:

Andrew the Adder was altered by arrow
Zmiju Zuzanu zasiahol šíp

Tento spôsob prekladu možno nie je neuskutočiteľný, avšak hľadanie vhodného riešenia so zachovaním aliterácie a obsahu zodpovedajúceho dejú na plátne, je akiste veľmi náročné na čas. Preto môže táto snaha skončiť veľmi skoro – pri našom pokuse o aliteračný preklad skončila už pri anglickom verši s aliteráciou na písmeno B: *Brenda the Bumble Bee, bowled by a barrow*, ktorý sa nám aliteračne preložiť nepodarilo: *Čmeliaka Čima prešiel fúrik*. Ako jedna z možností sa javil preklad *Čmeliaka Čima čapli táčky*, avšak pri tomto znení sa v treťom slove aliteračného radu dostávame do expresívneho, resp. hovorového registra (*čapli*). Na druhej strane, hoci slovo *táčky* do aliteračného radu nezapadá, hláska [č] v jeho strede je dosť výrazná, takže napomáha aliterácii podobne, ako napr. hláska [dʒ] v anglickom slove *engendered* vo verši G v pôvodnej verzii. Na zváženie tu však ostáva aj použitie vlastného mena *Čimo* na preklad mena *čmeliaka*, ktoré sa v slovenčine vďaka rozprávkovej básni Ľudmily Podjavorinskej (Čin-Čin, 1943), a možno tiež vďaka zvukomalebnosti, spája skôr s vrabcami. Podobné a možno aj zložitejšie úvahy čakajú na prekladateľa pri snahe o zachovanie aliterácie pri každom písme.

5. Licentia poetica

Pri preklade umeleckého diela existuje možnosť využiť do istej miery básnickú licenciu. Ak by v prípade textu, ktorý analyzujeme, nešlo o scenár animovaného filmu, ale o tlačný text, bolo by možné uplatniť básnickú licenciu tak, že by sa poradie zvieratiek v preklade poprehadzovalo podľa abecedného poradia cieľového jazyka.

Pohybujeme sa však iba v teoretickej rovine, pretože stále musíme mať na pamäti, že analyzovaným materiálom je sprievodný text filmu. Ak by sme teda poprehadzovali poradie zvierat podľa abecedného poradia ich názvov v slovenčine, museli by sme tvorcov filmu osloviť s požiadavkou, aby film pre slovenský trh v tomto poradí prestrihali. A to je samozrejme utopická myšlienka.

Navyše by sme narazili aj na problém spomenutý už vyššie, a to, že niektoré písmená sa v slovenčine vyskytujú viackrát (m: *mlok*, *modlivka*, p: *pazúrnatka*, *pestrica*, *piadivka*, *pieskomil*, *prepelica*, t: *tarantula*, *tarbík*, v: *vačica*, *vážka*), kým iné písmená abecedy sa nevyskytujú vôbec (e, f, g, h, i, n, r). V jednom prípade sa názov zvieraťa dokonca začína písmenom, ktoré patrí do rozšírenej abecedy (č: *čmeliak*), zatiaľ čo iné písmená tohto typu zastúpené nie sú.

Rovnomerné abecedné poradie by sa však dalo dosiahnuť ešte vyšším stupňom básnickej licencie, a to tak, že pomenovania zvierat začínajúce písmenami, ktoré sa vyskytujú viackrát, by sme nahradili pomenovaniami zvierat, ktoré sa začínajú chýbajúcimi písmenami. V tomto prípade by sa však už prekladateľ stal do vysokej miery spoluautorom textu. A tu sa už hádam ako vhodnejšie javí napísať rovno celé vlastné dielko, hoci s povahou plagiatu, či inšpirovaného diela. Ak by sa tak stalo, museli by sme už tvorcov filmu – animátorov, ktorých bolo mimochodom 44, osloviť s požiadavkou, aby pre slovenský trh vytvorili film úplne nový, so zvieratkami v poradí podľa slovenskej abecedy. A to je nápad ešte utopickejší, než ten predošlý.

Záver

Z uvedenej analýzy zvukovo-štylistických vlastností textu vo východiskovom jazyku vyplýva, že ich úplné zachovanie nie je v preklade možné. Z analýzy viacerých prekladateľských postupov, ktoré v článku ponúkame, je zas zrejmé, že miera zachovania zvukovo-štylistických figur závisí od zvoleného prekladateľského postupu.

Jednou z vhodných možností prekladu, ktorá bola aj reálne využitá na filmovom festivale Art Film Fest 2016, je preklad obsahovej informácie textu bez zachovania zvukovo-štylistických figúr. Je však na zváženie, či v prípade tohto filmu je obsah jediným dôležitým prvkom textu. Na vytváraní celkového dojmu z tohto filmu sa totiž spolu s obrazovou stránkou výrazným spôsobom podieľa stránka zvuková – najmä aliterácia (spolu s rytmom a rýmom). Ide tu teda skutočne o audio-vizuálny dojem (zámerne napísané so spojovníkom), ktorý sa pri „informačnom“ preklade textu stráca.

Ako oveľa vhodnejší spôsob prekladu tohto textu sa preto ukazuje tretia z opisovaných možností – využitie aliterácie v biologickom názve a vlastnom mene zvieratá a súčasné zachovanie rýmu vo veršoch. Aj pri tejto možnosti sa síce v preklade stratí časť zvukového charakteru pôvodného textu (presnejšie aliterácia v ostatných slovách vo verši a abecedné poradie veršov), avšak celkový zvukový charakter prekladu je oveľa bližší originálu.

Ak však chceme sprostredkovať zvukovú stránku pôvodnej verzie úplne, potom je najvhodnejšie uvádzať film v pôvodnom znení s titulkami. A tu zas zo skúseností pri práci s titulkovanými filmami vieme, že je málo pravdepodobné, aby bežný divák vnímal pri čítaní titulkov také „detaily“, ako sú aliterácia, rytmus a rým. Obzvlášť vtedy, ak má film rýchly spád a na plátne sa toho deje veľa, ako práve v tomto krátkom filme.

Aj to nás vedie k záveru, že vhodnosť použitia tej či onej možnosti prekladu závisí aj od spôsobu, akým bude preklad použitý. Preklad s čiastočným zachovaním zvukovo-štylistických figúr by bolo vhodné použiť pri dabingu (a tiež pri prípadnej tlačenej verzii textu). V slovenských titulkoch pri pôvodnej zvukovej verzii filmu by zrejme bolo vhodnejšie použiť informačný preklad bez zachovania zvukovo-štylistických figúr.

Literatúra

Art Film Fest 2016. 2016. [s. l.]: Art Film Fest, s. r. o.

KORBEL, L., KREJČA, J. 1981. *Z našej prírody : Živočíchy*. Bratislava: Príroda.

MIZERE, Z. 2016. *Nehody, kiksy a kalamity*. Nepublikovaný preklad titulkov k filmu *Accidents, Blunders & Calamities* premietaných na filmovom festivale *Art Film Fest Košice 2016*

PODJAVORINSKÁ, E. 1943. *Čin-Čin*. Bratislava: Mladé letá.

POPOVIČ, A. 1971. *Poetika umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran.

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

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

SMREK, J. 1954. *Maľovaná abeceda*. Bratislava: Mladé letá

Elektronické odkazy

[Accidents Web] // *Accidents, Blunders and Calamities* on Vimeo. [Elektronický dokument]. URL: <https://vimeo.com/172490277> Overené: 20.11.2017.

[Dictionary Web] // Alliteration | Define Alliteration at Dictionary.com. [Elektronický dokument]. URL: <http://www.dictionary.com/browse/alliteration> Overené: 20.11.2017.

[Literary devices Web] // Alliteration – Examples and Definition of Alliteration. [Elektronický dokument]. URL: <https://literarydevices.net/alliteration/> Overené: 20.11.2017.

[Macmillan Web] // alliteration (noun) definition and synonyms | Macmillan Dictionary. [Elektronický dokument]. URL:

<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/alliteration> Overené: 20.11.2017.

[Oxford Web] // alliteration – definition of alliteration in English | Oxford Dictionaries. [Elektronický dokument]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/alliteration> Overené: 20.11.2017.

[Your dictionary Web] // Alliteration Examples. [Elektronický dokument]. URL: <http://examples.yourdictionary.com/alliteration-examples.html> Overené: 20.11.2017.

[Vocabulary Web] // alliteration – Dictionary Definition : Vocabulary.com. [Elektronický dokument]. URL: <https://www.vocabulary.com/dictionary/alliteration> Overené: 20.11.2017.

[Weta Web] // Na Novém Zélandu žije hmyz těžší než myš, říká se mu Bůh odporných věcí. [Elektronický dokument]. URL: <https://www.novinky.cz/koktej1/252322-na-novem-zelandu-zije-hmyz-tezsi-nez-mys-rika-se-mu-buh-odpornych-veci.html> Overené: 20.11.2017.

Kontakt

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románských a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jan.keresty@euba.sk

DIE PROBLEME BEI DER ÜBERSETZUNG VON SPRICHWÖRTERN**PROBLEMS IN TRANSLATING PROVERBS**

KATARÍNA SERESOVÁ

Abstract

The focus of the paper is on proverbs and their translation. In the first part of the paper we pay attention to problems that may arise in the course of translation. In the second part of the paper, we divide proverbs into three categories, in terms of the existence of their equivalents in the Slovak language.

Keywords: *Phraseology, translation, proverbs, equivalence, problems in translation.*

Abstrakt

In vorliegendem Artikel wendet sich das Hauptinteresse der Übersetzung von Sprichwörtern. In dem ersten Teil des Artikels wird die Aufmerksamkeit den Problemen, die bei der Übersetzung der Sprichwörter entstehen können, gewidmet. Im zweiten Teil wird die Einteilung der Sprichwörter nach ihrer Übersetzungsäquivalenz im Slowakischen in drei Kategorien dargestellt.

KLúčové slová: *Phraseologie, Übersetzung, Sprichwörter, Äquivalenz, Probleme bei der Übersetzung.*

Einleitung

Die Erforschung von Phraseologismen und anderen festen Wortverbindungen erfreut sich eines ständig wachsenden Interesses, was auch angesichts der Fülle der phraseologischen Veröffentlichungen in der germanistischen Linguistik anzusehen ist. Aufgrund dieser Tatsache lässt sich die Phraseologie als hochaktueller Untersuchungsbereich ansehen.

Zurzeit wird Phraseologie als eine eigenständige linguistische Teildisziplin betrachtet, obwohl sie vor einigen Jahren meistens nur als Teildisziplin der Lexikologie betrachtet wurde. Durch diese Entwicklung wurde die Wichtigkeit der Phraseologie in jeder Sprache unterstrichen. Der Wortschatz einer Sprache ist nicht nur aus Einzelwörtern, die eindeutig in der Bedeutung sind und in verschiedenen Weisen kombiniert werden können, zusammengesetzt, sondern auch aus Wörtern und Wortverbindungen, die idiomatisch angesehen werden sollen.

Die Intention dieses Artikels ist es, auf die Probleme hinzuweisen, die bei der Übersetzung von Sprichwörtern auftreten können. Sie bilden einen Bestandteil von Phraseologismen.

Phraseologismen – eine potenzielle Herausforderung für den Übersetzer

Phraseologismen können eine potenzielle Herausforderung¹ für den Übersetzer bilden, weil bei ihrer Übersetzung verschiedene Schwierigkeiten auftauchen können. Laut Harald Burger sind alle Eigenschaften, durch die sich Phraseologismen von freien Wortverbindungen unterscheiden, beim Übersetzungsvorgang relevant. Beim Übersetzen von Phraseologismen kommen vor allem folgende Schwierigkeiten (1, 1973, S. 100) in Frage:

1. die oft sehr spezifischen Bedingungen von Phraseologismen

¹ Phraseologismen und phraseologische Bildungsebenen. [online]. [zit. 2014-02-22]. Verfügbar im Internet <<http://wolfgang-schindler.userweb.mwn.de/skripte/HABILrtf.pdf>>

2. die Doppeldeutigkeit der meisten Phraseologismen.

Bei Doppeldeutigkeit ist Burger der Ansicht, dass die Phraseologismen nicht nur über eine wörtliche sondern auch eine phraseologische Bedeutung verfügen können. Burger vertritt die Ansicht, dass wenn Phraseologismen schon bei normaler Verwendung besondere Übersetzungsprobleme verursachen, so eskalieren sich die Probleme in stilistisch markierten Kontexten (1, 1973, S. 102), wie z.B. in einem literarischen Kontext.

Bevor der Übersetzer zu übersetzen anfängt, muss er den Phraseologismus in einer Fremdsprache als solchen erkennen. Und diese Wirklichkeit ist nicht immer leicht. Es geht vor allem darum, dass manche Phraseologismen ähnlich sind. Weiter sollte der Übersetzer einen Sinn für die Resemantisierung (die semantische Wiedergabe) und Polysemantisierung, (das bewusste Aktualisieren mehrerer Bedeutungsebenen in gleichem Maße) entwickeln. *„Phraseologismen stellen Sinneinheiten dar, die als Ganzes wiedergegeben werden müssen; am besten wiederum durch einen Phraseologismus der Zielsprache, dessen Bedeutung ungefähr der des Ausgangssprachlichen Phraseologismus entspricht“* (2, 2013, S. 118). Es muss betont werden, dass sich mehrere Autoren darüber einigen, was die Schwierigkeiten beim Übersetzen angeht. Sie weisen vor allem auf diese Probleme hin:

- Rezeptionsprobleme

Erstes Problem bei der Übersetzung ist, dass Ausgangstext-Phraseologismen vom Übersetzer oftmals nicht identifiziert werden, mit anderen Worten, es geht hier um ein Teilelement innerhalb der Gesamtoperation „Übersetzen“, das im Allgemeinen als „Textrezeption“ bekannt ist. Rezeptionsprobleme tauchen nur auf, wenn der Übersetzer kein theoretisches Bewusstsein oder keine Sensibilität gegenüber der Existenz von Phraseologismen hat, oder wenn die Phraseologismen nicht im mentalen Lexikon des Übersetzers gespeichert sind.

- Äquivalenzprobleme

Es handelt sich um Äquivalenzprobleme im engeren Sinne. Damit ist gemeint, dass es um Übersetzungsprobleme geht, die andere Gründe als Rezeptions- und Produktionsprobleme haben. Kautz (3, 2002, S. 308) hebt in erster Linie hervor, dass das Problem in der Regel die Abwesenheit der Äquivalenz ist. Andere Autoren vermuten, dass Äquivalenzprobleme oft mit der scheinbaren Äquivalenz (falsche Freunde) zusammenhängen. Wenn sich der Übersetzer dieser Problemstellungen bewusst ist, dann bieten sich ihm verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten für Phraseologismen an. In Frage können auch andere Probleme kommen, die in dieser Arbeit nicht erwähnt werden. Beispielsweise handelt es sich um kulturspezifische, lexikalische, syntaktische Probleme, die für jeweilige Sprache typisch sind. Auch bei der Übersetzung von Phraseologismen sollte zuerst berücksichtigt werden, was der eigentliche Zweck (oder Ziel) der Übersetzung ist, denn diese Tatsache ist für die Definition einer geglückten Übersetzung von Phraseologismen ausschlaggebend. Hierbei stellt sich die Frage, ob der Übersetzer die größtmögliche Annäherung an den Ausgangstext erzielen möchte, oder ob der Übersetzer dem Empfänger des Zieltextes die kulturellen und sprachlichen Besonderheiten des Ausgangstextes näher bringen möchte. Im weiteren Teil des Beitrags wird die Aufmerksamkeit vor allem den Sprichwörtern gewidmet, die einen wichtigen Bestandteil der Phraseologie darstellen.

Herkunft von Sprichwörtern

Das Inventar der Phraseologismen ist nicht nur ein Spiegelbild der Entwicklung einer Sprache, sondern der ganzen Nation. Wenn man tiefer hineinsieht, kann man eine „geistiger Charakteristik der Gesellschaft, ihr Kultur- und Moralniveau erfassen und man bekommt auch ein Stück der Vergangenheit zu spüren. Da das Spektrum von Phraseologismen sehr reich ist, wird in dieser Arbeit nur von einem Teil gesprochen und zwar von Sprichwörtern.

Einleitend möchten wir uns mit der geschichtlichen Entwicklung befassen. Im Allgemeinen kann behauptet werden, dass manche Sprichwörter allgemeine Leitsätze verkünden. Z. B. *Versuch es, so geht es*. Die Wahrheit ist, dass sie im Grunde zu jeder Zeit entstehen sein können, weil ihre Herkunft geschichtlich und sozial fixiert ist. „*Sprichwörter sind keine Philosophie, sondern Erfahrungssätze von zwar verallgemeinertem, aber keinesfalls allgemeingültigem Charakter*“ (4, 1984, S. 18). Vajícková (5, 2002) definiert die Sprichwörter als feste Satzkonstruktionen, die eine lehrhafte Tendenz aufweisen. Die Antwort auf die Frage, wie die Sprichwörter in die Phraseologismen eingegliedert werden sollen, hält sie nicht für eindeutig.

Die Autoren der phraseologischen Sprichwörterbücher sind wieder nicht einig in der Frage, wann die Phraseologismen eigentlich entstanden sind. Angeblich stammte die Mehrheit der bekannten Sprichwörter in der Zeit, „*in der das geistige Leben des Volkes, seine Empfindungs- und Ausdrucksweise noch einheitlich und nicht nach Ständen und Gesellschaftsklassen geschieden war*“ (4, 1984, S. 8). In der Wirklichkeit geht ein großer Teil des deutschen Sprichwörterschatzes auf das Mittelalter zurück und beruht nicht allein von der Bildwahl her auf damaligen Lebensumständen, ist nicht bloß generell auf dem Hintergrund damaliger Moral- und Rechtsauffassungen zu sehen. Es gilt, dass es Unterschiede zwischen Stadt und Land gab. Deshalb differenzierte sich das Vokabular der Adeligen von dem Bauer ersichtlich.

Keineswegs sind alle Sprichwörter als Reflex gegensätzlicher Auffassungen zu verstehen. Soziale Gebundenheit zeigt sich vielmehr auch darin, dass unterschiedliche Gruppen ihre eigenen, für ihr Dasein wesentlichen Erfahrungen sprichwörtlich prägten. Das bedeutet, dass der Bauer ausschließlich diejenigen Sprichwörter verwendete, die sich auf Wetter, Saat, Ernte und Viehzucht bezogen. Daraus ergibt sich folgende Tatsache: Sprichwörter weisen oft internationale Übereinstimmungen auf, sind also übertragbar und integrierbar, wenn sie auf gleichartige Auffassungen stoßen.

Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sehr viele Sprichwörter von individuellen Verhältnissen, von Liebe und Freundschaft, Ehrlichkeit oder Trauer ausgegangen sind. Hier soll gern bemerkt werden, dass die Tierwelt eng mit den menschlichen Charakterzügen verbindet ist. Immerhin stammt eine nicht niedrige Anzahl der Sprichwörter aus der Antike. Aber die bedeutsame Blütezeit der deutschen Sprichwörter kam erst rund um das 15. bis 16. Jh. Noch zur Mitte des 17. Jahrhunderts erfuhr es seine reichste Entfaltung. In dieser Zeitepoche wurden sie als Weisheitslehren angesehen und gewannen in didaktischen Schriften, Predigten oder Pamphleten einen nicht zu unterschätzenden Wert.

Den Anfang der Sprichwörtersammlungen machte Johannes Agricola im 1529 mit seinem Werk „*Drey hundert Gemeynes Sprichwörter, der wir Deutschen vns gebrauchen*“. Reformistische Gesinnung, die Arbeit und Tugend lobt, mit Privilegien, Hofsitten, vereinigten sich mit der Liebe und dem Bekenntnis zur deutschen Sprache. In diesem Zeitpunkt wurden Sebastian Francks „*Sprichwörter*“ (1541) herausgegeben, die nahezu 7000 Ausdrücke enthielten. Der Verdienst einer umfassenden Bestandsaufnahme gebührt Karl Friedrich Wilhelm Wander. Wegen seiner demokratischen Gesinnung und seines Eintretens für eine durchgreifende Bildungsreform aus dem preußischen Schuldienst gewiesen, schuf er mit seinem fünfbandigen „*Deutschen Sprichwörter-Lexikon*“, 1867-1880, ein damals vollständiges Werk (mit ca. 250 000 Sprichwörtern). „*Jedes Sprichwort steht im Grunde für sich allein, oft im Widerspruch zu anderen, jedes ist auch ein Kind seiner Zeit, drückt zunächst – wenn man von sehr allgemeinen Lebensregeln absieht – die Anschauungen einer bestimmten Gesellschaft, einer bestimmten sozialen Gruppe oder auch nur eines einzelnen Berufsstandes aus, aber jedes Sprichwort, das überdauert, beweist damit zugleich seine Anpassungsfähigkeit und Ausdeutbarkeit*“ (4, 1984, S. 18).

Übersetzung von Sprichwörtern

Wie können deutsche Sprichwörter ins Slowakische übersetzt werden? Unseres Erachtens ist es von eminenter Wichtigkeit, dass eine gelungene Übersetzung mit bildhaften Ausdrücken nicht nur formale Eigenschaften des Originaltextes zuverlässig wiedergeben soll, sondern sie ist auch in Sinn und Bedeutung leicht zu erfassen und klingt zugleich lebendig, als wäre sie in unserer eigenen Sprache ausgedrückt. Es ist dabei zu beachten, dass die Übersetzung mit diesen Elementen bei ihren Lesern möglichst die gleiche Wirkung auslösen soll, wie sie das Original bei damaligen Lesern hervorrief.

Demnach besteht die Aufgabe einer gelungenen Übersetzung darin, den gleichen Sinn durch die Mittel, d.h. durch die Bedeutungen einer anderen Sprache wiederzugeben und sich so eng wie möglich an den Sinn des Ausgangstextes zu halten und sich aber in Grammatik, Satzbau und bildhaften Ausdrücken der in der Zielsprache üblichen Ausdrucksweise zu bedienen. Auf diese Weise kann man daraus ergebende Probleme auf das Mindeste reduzieren und seine Übersetzung dem Original möglichst getreu zu gestalten.

Der Übersetzer soll stets in Betracht ziehen, ob bildhafte Ausdrücke dieselben gedanklichen Auseinandersetzungen, dieselben Empfindungen, dieselben Werturteile oder dieselben Lebensweisen bei den Zielsprachen – Lesern hervorrufen können. Er soll sich darum bemühen, nicht nur den gleichen Sinn, sondern auch die gleiche Wirkung der bildhaften Ausdrücke in der Zielsprache zu erzielen (6, 1979, S. 115; 7, 1983, S.10).

Aufgrund ihrer spezifischen Form und kulturell bedingter Besonderheiten lässt der bildhafte Ausdruck dem Übersetzer keinen Spielraum, eine originalgetreue und fehlerfreie Übersetzung ohne Ausklammerungen und Erweiterungen durchzuführen (8, 2001, 1).

Beispiele von Sprichwörtern und ihrer Übersetzung

Anschließend werden einige Beispiele von Sprichwörtern aus der Tierwelt angeführt, um zu verdeutlichen, dass es nicht in allen Fällen eine Übersetzung im vollen Maße möglich ist.

In die erste Gruppe können solche Sprichwörter zugeordnet werden, die problemlos übersetzt werden können, weil das Slowakische über ein Äquivalent verfügt. Hierher gehören folgende Beispiele:

- **Den Bock zum Gärtner machen.**

Wenn jemand eine Arbeit ausübt, aber ist nicht dazu (wegen seiner Herkunft oder Interessenlage) geeignet.

Z capa záhradníka, zo sedliaka úradníka.

„Tatsächlich müht sich die Linke, Rot-Grün genau zu diesem Schritt zu verführen: Immer wieder fordert sie zum Beispiel einen Platz im Parlamentarischen Kontrollgremium, das den Verfassungsschutz beobachtet. Doch diese Woche signalisierte die SPD-Fraktion mal wieder, dass sie nicht den Bock zum Gärtner machen wird. Will sagen: Die vom Verfassungsschutz überwachte Linke wird nicht zum Überwacher des Verfassungsschutzes geadelt.“²

- **Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus.** Bestimmte Gruppe (Kollegen, Familie, u. A.) hält immer zusammen und schädigt nie einem Mitglied der Gruppe.

Vrana vrane oči nevykole.

„Zum RUNDSCHAU-Beitrag «Bisher noch keine Anzeige» vom 1. März über den Schaden an rund 200 Bäumen einer Allee zwischen Wormlage und Lug durch einen Schwerlasttransporter schreibt der Peickwitzer Karsten Walter: Eigentlich hofft man, dass Behörden gegen sich selbst

² Die Welt. Die dunkelrote Flanke ist dicht. 2010. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <<http://www.welt.de/print/wams/nrw/article10779119/Die-dunkelrote-Flanke-ist-dicht.html>>

genauso vorgehen, wie gegen einen Bürger. Doch weit gefehlt: «Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus».³

- **Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul.**

Unter keinen Umständen sollte man ein Geschenk kritisieren, sondern dankbar annehmen.

Darovanému koňovi na zuby nepozerať!

„Einem geschenkten Gaul soll man bekanntermaßen nicht ins Maul schauen. Das gilt auch für Geschenke, die man sich selbst gemacht hat. Am besten nimmt man's dann, stellt sich's ins Regal, es sieht ja repräsentativ genug aus, wiegt auch ordentlich.“⁴

- **Eine Schwalbe macht keinen Sommer.**

Man sollte nie aufgrund mancher Erscheinungen schnelle Konsequenzen ziehen. Oder: verwendet man, wenn der Anfang einer positiven Sache noch nichts aussagt, ob diese Sache zum Erfolg führt. (Entspricht teilweise dem Sprichwort: **Noch ist nicht aller Tage Abend.**)

Jedna lastovička leto nerobí.

„So wie eine Schwalbe jedoch bekanntlich noch keinen Sommer macht, ist ein früher Schneefall auch kein Garant für einen weißen Winter. Ob 2006 nach einem turbulenten Sommer und Herbst nun noch mit klirrender Kälte aufwarten wird, können Klimaforscher nicht versprechen.“⁵

- **Hunde, die bellen, beißen nicht.**

Beschreibung für Menschen, die aggressiv und angriffslustig erscheinen aber es droht keine wirkliche Gefahr von ihnen. Oder: Menschen, die nur Schimpfworte benutzen, sind überhaupt nicht gefährlich. Oder: Derjenige, der sich angegriffen fühlt, verteidigt sich selbst.

Pes, ktorý šteká, nehryzie.

„Wenn der Schwanz locker herunter hängt, ist der Hund entspannt. Der Regel "Hunde, die bellen, beißen nicht", widerspricht Riepe: Wenn der Hund beim Bellen die Lefzen zurückzieht, den Schwanz aufrichtet und das Gegenüber fixiert, ist er wütend und auf Konfrontation aus. Man sollte ihn dann nicht reizen.“⁶

- **Wenn die Katze aus dem Haus ist, tanzen die Mäuse auf Tischen und Bänken.**

Bezeichnet die Abwesenheit der älteren (Verantwortlichen). Sobald der Aufpasser nicht zuhause ist, entsteht Unruhe (Freude). Wenn keine Aufsicht da ist, macht jeder, was er will.

Ak kocúr nie je doma, myši majú hody. Dobré myšiam, keď mačky doma nieta.

„Kaum ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch. Während Ministerpräsident Erwin Teufel in den USA weilte, mokierte sich Innenminister Thomas Schäuble in Stuttgart bei der Vorstellung der Kriminalstatistik 1997 darüber, daß sein

³ Lausitzer Rundschau. Der Schaden an der Allee muss beglichen werden. 2008. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <http://www.lr-online.de/regionen/senftenberg/Der-Schaden-an-der-Allee-muss-beglichen-werden;art1054,1959328>

⁴ Die Welt. Pralinen. 2010. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet http://www.welt.de/welt_print/kultur/literatur/article8009565/Pralinen.html

⁵ Stern. Der Winter kommt mit Tiefdruck. 2006. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <http://www.stern.de/wissen/natur/wetter-2006-der-winter-kommt-mit-tiefdruck-575160.html>

⁶ Die Welt. Was uns Vierbeiner und andere Tiere sagen wollen. 2012. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <http://www.welt.de/wissenschaft/umwelt/article106257073/Was-uns-Vierbeiner-und-andere-Tiere-sagen-wollen.html>

*Regierungschef immer noch nicht zwischen Kriminalitätsbelastung und Aufklärungsquote unterscheiden kann.*⁷

In die zweite Gruppe können solche Sprichwörter zugeordnet werden, die zwar nicht das vollkommene Äquivalent in der Zielsprache haben, klingen aber ähnlich und können mit einer kleinen Änderung übersetzt werden:

- **Jedem Narren gefällt seine Kappe. Jeder Krämer lobt seine Ware. Jeder Fuchs lobt seinen Bau.**

Jeder lobt sich selbst, oder seinen Eigenschaften.

Každá liška svoj chvost chváli.

„Sie kennen bestimmt das Sprichwort: „Jeder Krämer lobt seine Ware“?! Klar: Jedes Unternehmen behauptet von sich, das schönste, beste, tollste zu sein und lobt seine Angebote in den Himmel. Wenn wir Sie nun am 2. Juli zu unserem Cloud-CRM-Event „Customer Company Tour“ einladen, so können wir durchaus verstehen, wenn Sie sagen: „Ach, da wird sich salesforce.com wohl kräftig selber feiern mit einem „Wow-haben-wir-tolle-Cloud-Lösungen“-Vortrag nach dem anderen.“⁸

- **Bei Nacht sind alle Katzen grau.**

Wenn es dunkel ist, scheint alles gleich zu sein.

V noci je každá krava černá.

„Nachts sind alle Katzen grau“, gilt für den Menschen. Katzen sähen das sicherlich anders. Zwar ist ihre Farbsicht nicht besonders ausgeprägt, dafür können sie auch im schummrigen Licht gut Formen erkennen.“⁹

- **Ein blindes Huhn findet auch einmal ein Korn.**

Irgendwann gelingt man auch dem Dümmersten, erfolgreich zu sein (z. B. durch Zufall).

Niekedy i slepé kura zrna nájde.

„Nach Bronze über 100 Meter Rücken ließ der Chemnitzer die Konkurrenz über 50 Meter abblitzen. In 25,61 Sekunden schlug „Theo“ vor Darius Grigalionis aus Litauen (25,67) an - und streckte jubelnd die Faust in den Himmel. „Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn“, sagte der Sachse, „ich denke, daß ich mir beim Anschlag fast den Finger gebrochen habe.“¹⁰

- **Kleinvieh macht/gibt auch Mist.**

Auch kleine Erfolge sind wertvoll. Auch kleine Gewinne sind etw. wert.

Ked' neprší aspoň kvapka.

„Der Staat hat kein Einnahmeproblem. Und die die Liste des Steuerzahlerbundes zeigt, dass durchaus bei Vergabe und Abwicklung öffentlicher Aufträge noch enormes Einsparpotenzial

⁷ Sprichwort-plattform. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <<http://www.spruchwort-plattform.org/sp/Ist%20die%20Katze%20aus%20dem%20Haus,%20tanzen%20die%20M%C3%A4use%20auf%20dem%20Tisch>>

⁸ Sales force. Customer Company Tour – „oh no“ oder „oh yeah“? 2013. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <<http://blogs.salesforce.com/de/2013/06/customer-company-tour-oh-no-oder-oh-yeah.html>>

⁹ Die Welt. Lichtschalter im Auge. 2011. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <<http://www.welt.de/print/wams/vermishtes/article13714340/Lichtschalter-im-Auge.html>>

¹⁰ Frankfurter Allgemeine. Erste die Medaille, dann der Ärger. 2004. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <http://www.faz.net/aktuell/sport/schwimm-em-erst-die-medaille-dann-der-aerger-1161591.html>

vorhanden ist. Die Beträge, um die es bei der Verschwendung von Steuermitteln geht, sind zwar oftmals klein, aber Kleinvieh macht auch Mist.“¹¹

- **Mit Speck fängt man Mäuse.**

Sagt man, wenn man jemandem zeigen will, wie man am besten jemanden anlockt.

Na slanine sa myši chytajú. Ked' vtáčka lapajú, pekne mu spievajú.

„Trotz Nachlässen seien die speziellen Tarifmodelle womöglich Augenwischerei – und immer noch teurer als die Günstig-Tariffe anderer Versorger, so die Erfahrungen des Fachmanns. Er warnt: Mit Speck fängt man Mäuse. Rabatte gehörten immer genau unter die Lupe genommen und mit Alternativangeboten verglichen.“¹²

In die dritte, letzte Gruppe, gehören solche Sprichwörter, die in der slowakischen Sprache kein Äquivalent haben, und bei der Übersetzung muss der Übersetzer die Bedeutung des Idioms umschreiben:

- **Die gezählten Schafe frisst der Wolf auch.**

Aj spočítané ovce zožerie vlk.

- **Wenn man Esel nennt, so kommt er schon gerannt.**

Sagt man, wenn derjenige zufällig auftaucht, wenn man über ihn geredet hat.

Čerta nespomínaj, hneď sa objaví.

Schlusswort

Wie die angeführten Beispiele in unserer Arbeit zeigen, kann die Bedeutung des Ausgesagten oft verschoben werden und man muss in der Lage sein, diese übertragene Bedeutung zu erfassen und in den richtigen Kontext einsetzen zu können. Elemente der Phraseologie dürfen aus dem Deutschen in das Slowakische (und vice versa) nicht wortwörtlich entlehnt werden. Jede Sprache verwendet ihre ähnlichen syntaktischen, lexikalischen und semantischen Strukturen und es wäre kontraproduktiv und unakzeptabel, die Phraseologismen schematisch und analogisch einer stabilen lexikalischen Schablone nachzumachen. Die Phraseologismen sind Unikate.

Interessant auf der einen Seite und selbstverständlich auf der anderen Seite ist, dass es unter den deutschen und slowakischen Idiomen lexikalische Unterschiede gibt - zur Benennung derselben Sache, desselben Ereignisses werden in jeder Sprache ganz andere Wörter benutzt. Jeder Übersetzer, der sich mit Deutsch – Slowakischen Übersetzungen von Idiomen befasst, sollte bestrebt sein, sich diese bildhaften Ausdrücke anzueignen und sie zu einem festen Bestandteil seines aktiven Wortschatzes zu machen. Denn für den Übersetzer ist die exakte Kenntnis der Anwendungsmöglichkeiten von überkommenen festen bildhaften Ausdrücken des Deutschen und des Slowakischen von großer Bedeutung. Beide Sprachen weisen neben den Andersartigkeiten ihrer Kulturen sprachwissenschaftlich unter anderem überwiegend in puncto Morphosyntaktik große Differenzierungen auf.

Nicht nur die Wörter sind verschieden, sondern auch syntaktische Strukturen von bildhaften Ausdrücken beider Sprachen. Kulturelle und morphosyntaktische Unterschiede führen notgedrungen dazu, dass man bildhafte Ausdrücke und manche Ausdrücke sowie Eigenheiten der Ausgangssprachen nicht unmittelbar versteht. Eine verständliche und

¹¹ Die Welt. Es kann noch viel gespart werden. 2013. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet <http://www.welt.de/print/welt_kompakt/print_wirtschaft/article121004167/Es-kann-noch-viel-gespart-werden.html>

¹² Sprichwort-plattform. [online]. [zit. 2014-03-02]. Verfügbar im Internet < <http://www.spruchwort-plattform.org/sp/Mit%20Speck%20f%C3%A4ngt%20man%20M%C3%A4use>>

zuverlässige Übersetzung lässt sich nicht dadurch erzielen, dass man einen bildhaften Ausdruck Wort für Wort übersetzt.

Das Ergebnis der erforschten Problematik verkörpert der Fakt, dass man Phraseologismen aus dem Ausgangstext in den Zieltext nicht wortwörtlich übersetzen darf. Diese Einheiten fordern individuelles Behandeln und man muss die Bedeutung, die im Ausgangs- und im Zieltext dieselbe ist, im Visier behalten und bewahren.

Zoznam citovanej literatury

1. BURGER, H., JAKSCHE, H. 1973. *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer. 117 S.
2. ALBRECHT, J. 2013. *Übersetzung und Linguistik. 2. Auflage*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. ISBN 978-3-8233-6793-2.
3. KAUTZ, U. 2002. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium. ISBN 3-89129-449-2.
4. BEYER, H., BEYER, A. 1984. *Sprichwörterlexikon*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
5. VAJÍČKOVÁ, M. 2002. *Handbuch der deutschen Phraseologie unter fremdsprachendidaktischen Aspekten*. Bratislava: Lingos.
6. NEUMANN, G. 1979. Probleme beim Übersetzen von Kinder- und Jugendliteratur. In: *Gorschenk, Margareta und Annemaria Rück-Taeschel (Hrsg.), Kinder und Jugendliteratur*, München, s. 115 – 128.
7. APEL, F. 1983. *Literarische Übersetzung*. Stuttgart: Metzler Verlag.
8. AKAR, Y. 2001. *1000 Idiome und Ihre Anwendung –Beispielhaft Dargestellt – Deutsch – Türkisch; Türkisch – Deutsch*. Ankara: Feryal Matbaası.

Kontakt

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