

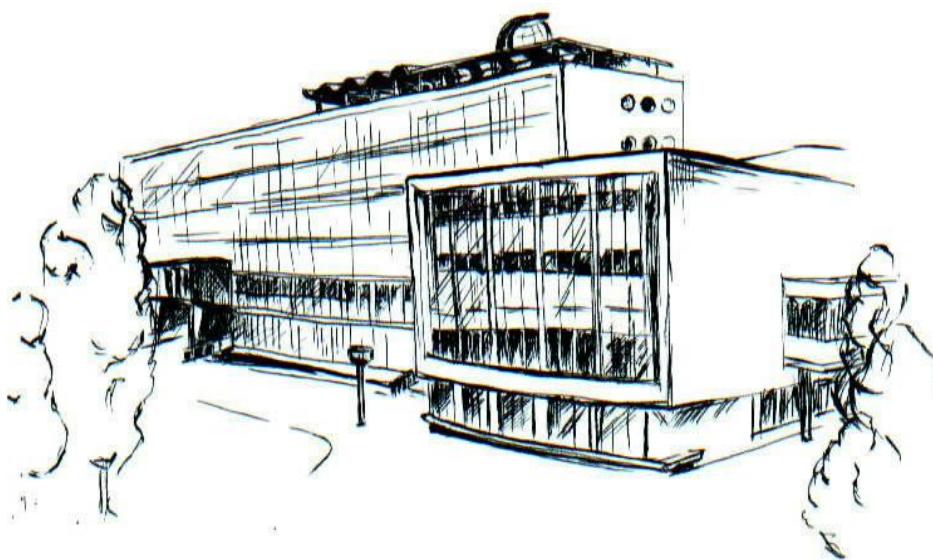
TECHNICKÁ UNIVERZITA V KOŠICIACH
Katedra jazykov



FORLANG

Cudzie jazyky v akademickom prostredí
Foreign Languages in the Academic Environment
Fremdsprachen im akademischen Bereich

Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov
z medzinárodnej vedeckej konferencie
konanej 6. - 7. júna 2019



Košice 2019

ISSN 1338-5496
ISBN: 978-80-553-3398-4
EAN 9788055333984

Vedecký výbor:

Janka Pavlovová (Technická univerzita v Košiciach, Slovenská republika) – Garant
Eva Kaščáková (Technická univerzita v Košiciach, Slovenská republika)
Henrieta Kožaríková (Technická univerzita v Košiciach, Slovenská republika)
Zuzana Straková (Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika)
Alina Maciąg (Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy, Poľsko)
Eva Maria Hrdinová (Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika)
Elena A. Schulgan (Одеська Національна Академія Зв'язку ім. О.С.Попова, Ukrajina)

Eds.: Eva Kaščáková
Henrieta Kožaríková

Recenzenti: Lenka Alieva
Beáta Czéreová
Tomáš Hájik
Henrieta Kožaríková
Helena Mazurová
Zuzana Mihalčinová
Soňa Polakovičová
Roman Sorger
Daniela Timárová
Viktória Vráželová

Za odbornú a jazykovú stránku textu zodpovedajú autori.
Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

© Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov

Obsah

Editoriál	6
FORLANG 2019 Conference Programme	7

VEDECKÉ PRÍSPEVKY

Benke, Eszter: Diversifying the Portfolio Content to Foster Self-Directed Learning	10
Borková, Lýdia: Word-Formation Strategies of Slovaks in English: A Hybrid Object Naming Experiment	20
Brebera, Pavel; Bezdíčková, Zuzana: Developing the Students' ESP Skills Through the Moodle Tasks and the Related Follow-up Assignments	31
Červenková, Marie: Le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du français des affaires	37
Dedková, Iva: Pozitivní a negativní transfery mezi češtinou, francouzštinou a dalšími cizími jazyky (nejen) v oblasti předložek	47
Dykstra, Alan: Reading English-Language News Headlines: Stylistic Wordplay and EFL Student Comprehension	58
Jánošová, Monika: Definícia ako neoddeliteľná súčasť pri preklade (nielen) vybranej kriminalistickej terminológie	67
Kvapil, Roman: Akademické formáty v slovenskom univerzitnom prostredí	77
Lacková, Marta: Investigation of ESP Vocabulary through Corpus	88
Orosz, Árpád: On the Status of the Passive Voice in Circum-Baltic Languages	95
Pavlová, Renáta: Analýza chýb strojového prekladu	101
Solejová, Zuzana: How Do Children and Adults Coin New Naming Units? Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives	110
Szal, Mateusz: Metaphorical Extension in the Language of Science and Technology	115
Tomková, Alena: Overlapping Boundaries of Elative Compounds	122

ODBORNÉ ČLÁNKY

Alieva, Lenka: Формирование профессиональной компетенции студентов-нефилологов на занятиях по РКИ в сфере туризма	130
Bodis, Martin: Rétorika a jej možné uplatnenie v komunikačných sférach	136
Burcl, Pavol: Reflexia inovácií v cudzojazyčnom vzdelávaní v rámci technických študijných odborov v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu	145
Csalová, Oľga: On English for the Automotive Industry Course Curriculum Development	151
Demčišák, Ján: Zu sprachlichen Strategien und visuellen Symbolen in der politischen Werbung der FPÖ	159

Farkas, János: The Impact of the Common European Framework of Reference on Hungarian Higher Education Language Teaching _____	169
Guzi, Ľubomír: Проблематика перевода исторической лексики _____	178
Hájik, Tomáš: Vybrané zdrojové domény metafory a ich preklad v terminológii železničnej dopravy _____	186
Hlavatá, Renáta: Jazyková kultúra v textoch a kontextoch čítania s porozumením _____	193
Hornáček Banášová, Monika: Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht _____	202
Chovanec, Marek: Актуальные проблемы перевода юридических документов с русского языка на словацкий язык (на примере справки об отсутствии судимости) _____	212
Herzig, Ingo T.: <i>ProFit</i> im Beruf – durch Sprach- und Fachsensibilisierung im Studium _____	221
Jenčíková, Blanka: Übersetzungsrevision aus dem didaktischen Aspekt _____	229
Klimová, Katarína: Komunikácia kultúrnej identity prostredníctvom loga _____	238
Kosturek-Dybaś, Kamila: Intertextuelle Verknüpfungen in phraseologischen Modifikationen _____	245
Kozárová, Zuzana: Využitie technológií pri výučbe cudzieho jazyka _____	252
Krešáková, Viera; Pecníková, Jana: Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov _____	257
Mazurová, Helena: Pojem „otvorená textúra práva“ v diele H. L. A. Harta _____	267
Mihalcinova, Zuzana Luckay: Understanding the Role of Self-conceptualization in Second Language Acquisition _____	275
Mitříková, Barbora: The Role of Translation in ESP: the Legal English Perspective _____	281
Mohňanská, Dominika: Comparison of the Use of Diminutives in Slovak and Hungarian by Monolingual and Bilingual Speakers _____	289
Molnárová, Andrea: Ansätze der Landeskunde im kommunikativen Unterricht _____	294
Molokáčová, Barbora: Die Einsatzmöglichkeiten des offenen Unterrichts im akademischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Stationenlernens _____	304
Pankuchová, Katarína: Didaktická efektívnosť textových modelov vo výučbe technickej nemčiny na Žilinskej univerzite v Žiline _____	312
Pavlíková, Žaneta: The Concept of Authenticity in ESP Classrooms – a Theoretical Approach _____	318
Rodek-Begella, Annamária: Difficulties of Technical Text's Translation in Hungarian Language from French and English _____	326
Sabolíková, Karin: Teaching English Studies with Focus on History/Historical Contexts in the Light of Postmodernism _____	335
Saboviková, Ardiana: Using Corpus Linguistics to Investigate the Power of Words in Media Texts _____	340
Slobodová, Zuzana: Globalizácia – sémantická analýza pojmu v slovenskom a nemeckom jazyku _____	345
Smrigová, Elena: Emotionalität im Text – Analyse der Sprachmittel _____	354
Szőke, Andrea: Coaching-Methoden im (Sprach)Unterricht – können sie erfolgreich angewandt werden? _____	361
Ševečková, Monika: Языковые компетенции и возможности их тестирования (обучение письменной речи) _____	369

Šrobár, Štefan: Jazyk ako médium _____	377
Štefková, Jaroslava: Tvorba jazykovej učebnice pre vyučovanie odborného jazyka _____	385
Šuščáková, Stanislava: Jazykový obraz fašiangov v živote našich predkov _____	395
Varga, Éva Katalin; Zimonyi, Ákos: State of Latin Language for Medical Purposes in Hungary _____	404
Veselá, Dagmar: Terminológia kreatívneho priemyslu na pozadí prestížno-denotačnej funkcie jazyka a v translatologickej perspektíve _____	414
Vráželová, Viktória: Ономасиологические симметрии и асимметрии в терминологии туризма в словацко-русском сравнении _____	422
Záhumenská, Lucia: Slovak Traditional Culture in English Language Teaching _____	428
Zamborová, Katarína: Assessment of Business English in Higher Education. Moving from Teacher Domain to Self-Assessment Practices _____	437
Zelenická, Elena: Interkultúrne dimenzie vo výučbe odborného jazyka _____	444

Editoriál

Vážení čitatelia, milé kolegyne, milí kolegovia,

9. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie FORLANG 2019 o cudzích jazykoch v akademickom prostredí sa konal v dňoch 6. a 7. júna 2019 v priestoroch univerzitného vedeckého parku TECHNICOM na pôde Technickej univerzity v Košiciach.

Odborníci pôsobiaci na univerzitách v Čechách, Maďarsku, Poľsku a na Slovensku sa opätovne stretli, aby spoločne rokovali v oblastiach metodológie výučby odborného cudzieho jazyka na vysokých školách, lingvistiky, aplikovanej lingvistiky, interkultúrnej komunikácie a translatológie.

Diskusie prebiehali v jazyku slovenskom, českom, anglickom, nemeckom, no v tomto ročníku po prvý krát aj v jazyku ruskom. Rozšírenie počtu rokovacích jazykov tak prispelo k vytvoreniu platformy aj pre odborníkov venujúcich sa ruskému jazyku.

Konferenciu otvorila plenárna prednáška PhDr. Janky Pavlovovej, CSc. s názvom „*Obzrime sa späť, aby sme videli vpred*“, ktorá ponúkla pohľad do minulosti výučby cudzích jazykov na vysokých školách.

Výstupy prítomných účastníkov sa v sekciách venovaných didaktike a metodológii výučby orientovali na tvorbu vlastných učebných materiálov, autenticitu učebného textu, problematiku hodnotenia študentov, autonómneho učenia sa, rozvoja jazykových kompetencií študenta, ako aj na úlohu prekladu pri výučbe odborného cudzieho jazyka a iné.

Rokovania v oblasti jazykovedy, translatológie a interkultúrnej komunikácie sa tematicky opierali o otázky týkajúce sa komparácie postavenia metafor v odborných cudzích jazykoch, zaoberali sa problematikou slootovorby, využívania korpusovej lingvistiky, špecifikami akademického písania, interkultúrnymi aspektmi v kontexte výučby cudzieho jazyka, aplikovanou lingvistikou a inými námetmi spadajúcimi do oblasti cudzích jazykov v akademickom prostredí.

Zborník z konferencie zahŕňa **vedecko-výskumné príspevky** prezentujúce výsledky vedeckých výskumov a experimentov ako aj **odborné články** týkajúce sa skúseností z praxe a súvisiace s disemináciou jazykových projektov.

Veríme, že mnohé inšpiratívne výstupy, podnetné nápady, návrhy a skúsenosti, ktoré rezonovali počas dvoch dní trvania konferencie boli pre mnohých prínosom do praxe a podnetom k ďalšej vedecko-výskumnej činnosti v oblasti jazykového vzdelávania na vysokých školách.

Redakcia FORLANG

June 6-7, 2019	FORLANG 2019 Conference Programme			
Venue:	University Science Park TECHNICOM, 5 Němcovej Street			
8:00 - 9:00	Registration + Book Displays by Macmillan Education, Klett, Oxford Bookshop ; (Lobby)			
9:00 - 9:20	Introduction; Room 001 (Slovak) + Room 003 (English)			
9:20 -10:00	Plenary Lecture by PhDr. Janka Pavlovová, CSc.: <i>Obzrime sa späť, aby sme videli vpred</i> (Look Back to Move Forward) Room 001			
10:00 - 10:30	Coffee Break + Book Displays by Macmillan Education, Klett, and Oxford Bookshop; (Lobby)			
DAY 1(AM)	Intercultural Communication/ Linguistics Chair: Mgr. Tomáš Ilečko, PhD.	Translation Studies/ Linguistics Chair: Mgr. Zuzana Mihalčinová, PhD.	Interkultúrna komunikácia Chair: PhDr. JUDr. Helena Mazurová, PhD.	Русский язык Chair: Mgr. Lenka Alieva, PhD.
	Room 001	Room 002	Room 003	Room 111
10:30	Saboliková, Karin, Mgr., PhD.: <i>Teaching English Studies with Focus on History/Historical Contexts in the Light of Postmodernism and Post Postmodernism</i>	Rodek-Begella, Annamária, PhD Candidate: <i>Difficulties of Technical Text's Translation in Hungarian Language from French and English</i>	Hlavatá, Renáta, PaedDr., PhD.: <i>Jazyková kultúra v textoch a kontextoch čítania s porozumením</i>	Ševečková, Monika, Mgr., PhD.: <i>Языковые компетенции и возможности их тестирования (обучение письму)</i>
10:50	Saboviková, Adriana, Mgr., PhD.: <i>Using Corpus Linguistics to Investigate the Power of Words in Media Texts</i>	Bérces, Edit, PhD: <i>Dictionary Criticism in LSP with a Focus on Sports Dictionaries</i>	Mazurová, Helena, JUDr. PhDr., PhD.: <i>Pojem "otvorená textúra v práve" v diele H. L. A. Harta</i>	Varga, Éva Katalin, PhD: <i>Русский язык с нуля для студентов-фармацевтов</i>
11:10	Dykstra, Alan, MA: <i>Reading English-Language News Headlines: Stylistic Wordplay and EFL Student Comprehension</i>	Neumayer, Dénes: <i>Textbook Metadiscourse in Translation</i>	Šrobár, Štefan, Ing. Mgr., CSc.: <i>Jazyk ako médium</i>	Alieva, Lenka, Mgr., PhD.: <i>Формирование профессиональной компетенции студентов-нефилологов на занятиях по РКИ в сфере туризма</i>
11:30	Záhumenská, Lucia, PaedDr., PhD.: <i>Slovak Traditional Culture in English Language Teaching</i>	Mohňanská, Dominika, Mgr.: <i>Experimental Research into the Use of Diminutives by Slovak - Hungarian Bilingual Speakers</i>	Bodis, Martin, PhDr., PaedDr., PhD.: <i>Rétorika a jej možné uplatnenie v komunikačných sférach</i>	Guzi, Ľubomír, doc. PhDr., PhD.: <i>Проблематика перевода историзмов и советизмов русского языка</i>
11:50				Chovanec, Marek, Mgr., PhD.: <i>Актуальные проблемы перевода юридических документов с русского языка на словацкий язык</i>

11:50 - 13:00	Lunch break			
DAY 1 (PM)				
13:00	Coffee			
	ESP Methodology Chair: Mgr. Eva Kaščáková, PhD.	Interkultúrna komunikácia Chair: Mgr. Viktória Vráželová, PhD.	Lingvistika/ Translatológia Chair: PhDr. Hedviga Semanová, PhD.	Deutsche Sprache Chair: Mgr. Marek Zvirinský, PhD.
	Room 001	Room 002	Room 003	Room 111
13:30	Farkas, János, Dr.: <i>The Impact of the CEFR on Hungarian Higher Education Language Teaching</i>	Červenková, Marie, Mgr.,Ph.D.: <i>Podpora interkultúrnych aspektů ve výuce obchodní francouzštiny</i>	Kvapil, Roman, PhDr., Ph.D.: <i>Akademické formáty v slovenskom univerzitnom prostredí</i>	Herzig, Ingo T., PhDr., M. A.: <i>Projekt ProFit</i>
13:50	Máthé, Borbála; Terestyényi, Enikő: <i>Experience-Based Language Acquisition in Professional Language Classes</i>	Pecníková, Jana; Krešáková, Viera: <i>Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov</i>	Pankuchová Katarína, Mgr., Ph.D.: <i>Didaktická efektívnosť textových modelov vo výučbe technickej nemčiny na ŽU v Žiline</i>	Molnárová, Andrea, PhD: <i>Landeskunde als Bestandteil des kommunikativen Unterrichts</i>
14:10	Zamborová, Katarína, Mgr.,PhD.: <i>Different Types of Assessment at ESP (Business English) Classes</i>	Veselá, Dagmar, Mgr., PhD.: <i>Terminológia kreatívneho priemyslu na pozadí prestižno-denotačnej funkcie jazyka</i>	Pavlová, Renáta, Mgr., PhD.: <i>Lexikálno-gramatické chyby v strojovom preklade na príklade nemeckých textov</i>	Szőke, Andrea, PhD: <i>Coaching-Methoden im (Sprach)Unterricht – können sie erfolgreich angewandt werden?</i>
14:30	Pavliková, Žaneta PaedDr., PhD.: <i>The Concept of Authenticity in ESP Classrooms</i>	Klimová, Katarína, doc. Mgr. PhD.: <i>Komunikácia kultúrnej identity prostredníctvom loga</i>	Jánošová, Monika, PhDr.: <i>Definícia ako neoddeliteľná súčasť pri preklade (nielen) vybranej kriminalistickej terminológii</i>	Molokáčová, Barbora, Mgr.: <i>Die Einsatzmöglichkeiten des offenen Unterrichts im akademischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Stationenlernens</i>
14:50	Štefková, Jaroslava, Mgr. PhD.: <i>English for Fire Science Students as a Result of KEGA Project</i>	Zelenická, Elena, prof., PaedDr., PhD.: <i>Interkultúrne dimenzie vo výučbe odborného jazyka</i>	Hájik, Tomáš, Mgr.: <i>Výbrané zdrojové domény metafor a ich preklad v terminológii železničnej dopravy</i>	Smrigová, Elena, Mgr.: <i>Emotionalität im Text – Analyse der Sprachmittel</i>
15:10	Csalová, Oľga, Mgr., PhD.: <i>On Current Teaching Methods and Materials in Teaching English for Automotive Industry</i>	Burcl, Pavol: <i>Reflexia inovácií v cudzojazyčnom vzdelávaní v rámci technických študijných odborov v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu</i>	Dedková, Iva Mgr.,Ph.D.: <i>Pozitivní a negativní transfery mezi češtinou, francouzštinou a dalšími cizími jazyky (nejen) v oblasti předložek</i>	Slobodová Zuzana, Mgr.,PhD.: <i>Globalizácia - sémantická analýza pojmu v slovenskom a nemeckom jazyku</i>
18:00	Evening Reception, Malá Praha Restaurant, 40 Letná Street			

DAY 2 (AM)					
9:00	Coffee				
	ESP Methodology Chair: Mgr. Katarína Szabová, PhD.	Intercultural Communication/ Linguistics Chair: PhDr. Beáta Czéreová, PhD.	Linguistics/ Applied Linguistics Chair: Mgr. Henrieta Kožaríková, PhD.	Deutsche Sprache Chair: PhDr. Roman Sorger, PhD.	Русский язык Chair: Mgr. Daniela Timárová, PhD.
	Room 001	Room 002	Room 003	Room 111	Room 102
9:30	Mitriková, Barbara, Mgr.: <i>The Role of Translation in ESP Teaching</i>	Mihalčinová, Zuzana Lučkay, Mgr., PhD.: <i>Understanding the Role of Self-Conceptualization in SLA</i>	Tomková, Alena, Mgr.: <i>Overlapping Boundaries of Elative Compounds</i>	Hornáček Banášová, Monika, PaedDr., PhD.: <i>Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht Projekt 2018-1-SK01-KA201-046316</i>	Šušćáková, Stanislava, Mgr.: <i>Масленица в языковой картине жизни наших предков</i>
9:50	Benke, Eszter, PhD: <i>Diversifying the Portfolio Content to Encourage Autonomous Learning</i>	Forintos, Éva, Dr., András, Ferenc Dr.: <i>Bilinguals: Is There a Borderline Between Language and Culture?</i>	Varga, Éva Katalin PhD; Zimonyi, Ákos PhD Candidate: <i>State of Latin Language for Medical Purposes in Hungary</i>	Jenčíková, Blanka, Mgr.: <i>Übersetzungsrevision aus dem didaktischen Aspekt</i>	Vráželová, Viktória, Mgr., PhD.: <i>Ономасиологически е симметрии и асимметрии в терминологии туризма в словацко-руском сравнении</i>
10:10	Brebera, Pavel, Mgr., Ph.D.; Bezdičková, Zuzana, Mgr.: <i>Developing the Students' ESP Skills Through the Moodle Tasks and the Related Follow-up Assignments</i>	Solejová, Zuzana, Mgr.: <i>How Do Children and Adults Coin New Naming Units? Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives</i>	Lacková, Marta, PaedDr., PhD.: <i>Investigation of ESP Vocabulary Through Corpus</i>	Demčíšák, Ján, PhDr. PhD.: <i>Zu sprachlichen Strategien und visuellen Symbolen in der politischen Werbung der FPÖ</i>	Orosz, Árpád, PhD: <i>О статусе пассива в языках, распространенных на берегу Балтийского моря</i>
10:30	Lešková, Olga, Mgr.: <i>Development of Oral Communication Skills in ESP Classes</i>	Borková, Lýdia, Mgr.: <i>Word-Formation Strategies of Slovaks in English</i>	Szal, Mateusz, PhD: <i>Metaphorical Extension in the Language of Science and Technology</i>	Kosturek-Dybaš, Kamila, PhD.: <i>Intertextuelle Verknüpfungen in phraseologischen Modifikationen</i>	Kozárová, Zuzana, Mgr. PhD.: <i>Využitie technológií pri výučbe cudzieho jazyka</i>
11:00	Wrap-up Session; Room 001				

VEDECKÉ PRÍSPEVKY



Diversifying the Portfolio Content to Foster Self-Directed Learning

Eszter Benke

Abstract

This paper describes a case study of a small portfolio project in an ESP course at the Budapest Business School. The aims of the project were to increase students' metacognitive awareness during language learning and foster self-directed learning with the help of career-related portfolio tasks. With students' ever-changing language needs, contexts and characteristics, teachers have a great responsibility to tailor their teaching materials and instructional styles to meet their students' language needs and prepare them for their future careers.

Keywords: portfolio, metacognitive awareness, self-directed learning

Introduction

Foreign language instruction has always been challenging. In addition to constant changes in language use, the contexts in which foreign language is to be used are multifaceted. In addition, language learners have a variety of needs and learning styles that language instructors must meet to provide learners with useable language skills and functional language proficiency. With constantly changing language needs, contexts, and student diversity, teachers of foreign languages have a great responsibility to tailor their teaching materials and instructional styles to best serve their students.

This paper describes of a small portfolio project implemented in an English for Specific Purposes (ESP) course at the Budapest Business School College of Commerce, Hospitality and Tourism. The term *portfolio* will be used throughout the paper despite the clear distinction between the original paper-based portfolio and its more recent digital counterpart, the eportfolio. The project encouraged students to assume more responsibility for their learning by adopting a more conscious attitude to the development of their metacognitive strategies and to use self-reflection to facilitate their learning and personal growth. A more direct and tangible objective of the project was to offer a practical and student-friendly alternative to the traditional homework in which students are expected to retain, reinforce, consolidate and develop materials learnt in the classroom. Although the portfolio method originated in writing instruction, the traditional portfolio content in this project was extended and diversified beyond writing tasks: the assignments were designed to activate and improve a range of language skills. The project described in this paper incorporated the most rudimentary elements of the portfolio method into ESP task: students were expected to create portfolio items, make revisions and improvements based on the feedback and explore and reflect on their learning process.

The body of research on homework suggests that despite their apparently well-defined aims, the benefits and the reception of the extension of classwork raises questions (e.g. Cooper, 1989; Cooper, Robinson & Patall, 2006; Marzano & Pickering, 2007). The question of home assignments in higher education is even more complicated. Although they may offer all the usual benefits for students (Galyon et al., 2015), a direct positive relationship between time spent on home assignments and academic outcomes has not been unanimously confirmed. It was envisaged that the portfolio assignment would complement the in-class activities in the form of individual, self-regulated assignments with regular feedback and opportunities for continuous improvement.

Student Portfolios

Student portfolios have been used since the 1980s in a wide variety of formats and for a number of different purposes. The frequently quoted description of the portfolio (Paulson, Paulson & Meyer 1991, p.60) as a collection of student artefacts has undergone substantial modifications and expansion throughout the years. The existing body of research on the various formats and applications, instructional aims and outcomes of student portfolios confirms that this versatile teaching, learning and assessment instrument has long intrigued instructors in a great number of disciplines. Scully et al. (2018, p.31) in their recent overview of the use of learning portfolios in higher education highlighted the difficulties posed by the complex nature of the application and evaluation of portfolios. In addition to giving a succinct and well-focused summary of the development of portfolio use and the description of different types, they also define the portfolio as a tool the aim of which is “to support, measure and document critically self-reflective lifelong learning, and they are perceived to be a valuable pedagogical tool for higher education institutions seeking to broaden learning experiences, such that their graduates may ultimately embody a range of ‘21st century skills’ and competencies” (Scully et al. 2018, p. 3.). The authors quoted above do not raise doubts about the purported benefits of the use of the portfolio. The question, however, still remains whether the expected outcomes are achieved as empirical data are too scarce to confirm positive outcomes and go beyond theory and opinions. The portfolio is considered by some researchers a “debated method” (Slepcevic-Zach and Stock 2018, p. 219) and the negative dispositions and the sense of failure in using portfolios is also widely discussed in the research literature (Koretz, 1998; Stecher, 1998; Tartwijk et al., 2007).

A comprehensive review of eportfolio effectiveness (Bryant & Chittum, 2013, p.190) identified four main areas apparent in portfolio research: theoretical-descriptive research focusing on its specific characteristics, empirical research investigating affective factors related to portfolios, outcome-based research and technological papers looking into the practical implementations of portfolios. In their search for empirical evidence to confirm the effectiveness of the use of student portfolio, they found that the bulk of portfolio research focuses on perceptions and attitudes rather than gains in achievement.

Most student portfolios, however, share certain common characteristics: they encourage students to consciously plan and monitor their learning processes and take responsibility for their learning. In addition, portfolios may also foster self-reflection and promote autonomous or self-directed learning (Wade et al., 2006; Zubizarreta, 2009; Alexiou and Paraskeva, 2010).

One of the most controversial areas in terms of research outcomes is portfolio assessment. In educational science, portfolio assessment is most extensively researched in the field of writing instruction (Biggs, 1998; Koretz, 1998; Sadler, 1998; Wolfe, Chiu and Reckase, 1999; Reckase, 2005; Taras, 2005; Nicol and Macfarlane-Dick, 2006; Cauley and McMillan, 2010; Klenowski, 2010; Bennett, 2011; Lam, 2016, 2017, 2018). The most frequently occurring areas include validity and reliability issues in addition to the problem of using summative approaches when formative assessment, assessment for learning (William, 2011) and assessment as learning (Earl, 2003; Lam, 2016) would be more consistent with the pedagogical aims of the portfolio method.

The portfolio project

An unusually small group of ten students took part in the small-scale project which was carried out in the spring semester of the academic year 2018/2019 at the Faculty of Commerce,

Hospitality and Tourism, Budapest Business School – University of Applied Sciences. The first-year student group were enrolled in the German instruction Tourism course at the University and studied English for specific purposes. Their language proficiency ranged from B1 to B2. This class setup is highly unusual; students are streamed at the beginning of the year to ensure that students at the same level of language proficiency study together. The portfolio tasks were only an addition to the group's usual coursebook and the instructor tried to link the coursebook material with the portfolio tasks.

The description of the tasks

The tasks, the expectations and “Portfolio Pack” (see Appendix) were introduced at the beginning of the semester. Consistent with the students' field of study, the majority of the tasks focused on business-related topics, more specifically to entry-level career training and were intended to bring authenticity into the classroom. The requirements were discussed during the lessons and the description of the tasks were available to the student on their in-house Virtual Learning Environment platform, Coospace. Several online portfolio applications, e.g. Mahara, Evernote, Microsoft OneNote and Pathbrite were tested before the launch of the project but it seemed practical to use a well-known VLE platform for a task that is less common and was anticipated to present challenges. Each student had their own digital folders (portfolios) for each task and each task was accompanied by a *reflective journal*. The main folder also included a *project scheduler* in which students were expected to prepare a work schedule for each task. The project scheduler included only one pre-set date: the date for the submission of the final projects. This allowed students to work according to their own pace and resubmit tasks improved in line with the feedback that they received. There was a tentative schedule recommended as each portfolio task was embedded in context and was preceded by in-class preparatory work during the lessons. Thus, the portfolio tasks could be regarded as knowledge-extending tasks (Samuda, 2001).

The first portfolio task expected students to get familiar with professional journals related to their field of study and select articles which helped them extend their vocabulary as well as their professional knowledge. Students were also asked to prepare a written summary of the article and present the summary to the class. The presentations were followed by questions which also involved the other group members in the discussion. This assignment was designed to develop reading skills through the selection of articles, to build vocabulary, and improve written and oral communication skills. The final product to be uploaded in the portfolio was the written summary of the article.

Writing an elevator speech seemed to have been the least popular task with students. Although they found the elevator speech training videos and listening to sample elevator pitches useful during the lesson, yet producing their own sound recording appeared to be rather challenging. From the uploaded sound files, it can be gathered that most students read out a written script even though they had practiced taking notes and rehearsed their speeches with and without notes in the classroom.

The third task was also designed to provide useful and applicable real-life assistance for the business students. The preparation of the Europass CVs was found to be immensely valuable. This was the task where the continuous learning process was most apparent. Since students found this task useful, it was easier for them to work more meticulously, preparing outlines and several drafts before submitting the final version.

The LinkedIn profile task was introduced during the lesson by articles pointing out the popularity of the use of this professional social network. Statistics, graphs, charts and

infographics were used to study and describe LinkedIn use and the ways in which students could use it to build professional networks, conduct a job search, read news about their industry, strengthen their personal brand and enter and get embedded in their professional community. After detailed input on how to create an effective profile, students were asked to select and evaluate a famous businessperson's profile. This task resulted in students' more sophisticated use of the language for evaluation and also familiarised them with the sandwich method of evaluation. This portfolio task wasn't received unanimously positively. There were strong objections on the part of some of the class members, but two students were eventually contacted by prospective employers who had found them through their newly created LinkedIn profiles.

The final, collaborative task required collaboration and team work. The project was the introduction of a cultural attraction of their choice in Hungary. Students could select the format in which to present the project in the final lesson. They were also expected to document the progress of the work in their portfolio. The results were inconsistent; students who were already adept at collaborating and who had contributed significantly to good group dynamics prepared outstanding projects in which effective teamwork was apparent. Others preferred to work on their own to make sure that they did not have to depend on other students' work and schedules.

Task and performance evaluation, student dispositions and feedback

The work on the portfolio project was assessed partly formatively and partly summatively. Continuous corrective and supportive feedback was provided throughout the course of the project and summative feedback was given on completion of each task. It should also be noted that students also needed very strong emotional support and constant encouragement which seemed to indicate a low level of self-directed study readiness. The results confirmed that emotional affiliation with the task and with peers on the project substantially contributed to self-directed and collaborative study readiness. In contrast, lack of interest in the task resulted in distraction and inattention to detail. As the aim of the project was to foster continuous engagement, encourage self-directed learning and inspire self-reflection, these aspects of the portfolio received identical weighting in the assessment of the output. Although an analytical assessment scale was created with the help of iRubric which included pass and fail options, for motivational purposes no portfolio output or performance received a "fail".

In addition to facilitating self-directed learning, the project was concerned with the development of metacognitive awareness. The comments that students wrote in their self-reflective journals show the exploration of their learning processes and give evidence of their intellectual and emotional growth. The following excerpts from the self-reflective journals confirm students' ambivalence towards the tasks. Several comments confirm that although students found certain tasks initially unpleasant, as the work proceeded, students discovered that they were interesting and useful.

Task 1 (article summary) Reflective Journal Question 2: "This is what I have learnt/accomplished"

S2: I learned how to find the content of my favorite article, how to read an article, and make a summary.

S4: How to select useful information from text, and skip the "expletive" phrases/ infos.

S5: How to see the details of the task

S7: How should I perform my task

Task 2 (elevator speech) Reflective Journal Question 4: “Self-study needed in order to complete the task”:

S1: yes. I needed to search words and phrases.

S2: Yes

S5: vocabulary

Task 3 (Europass CV) Reflective Journal Question 1: This is how I feel about the task:

S2: I think this was the most exciting task from portfolio. I liked writing an Europass CV.

S3: I've never done this before but it made me realise that I actually needed it.

S4: I liked the normal version (word) of the CV making

S8: good

Task 4 (LinkedIn profile) Reflective Journal Question 1: This is how I feel about the task:

S2: It was awesome and I think it's very useful.

S4: It was a waste of time. (creating the linked in profile)

S5: excited

S6: I didn't like it, I don't like LinkedIn

S7: interested about this new social content

S8: Firstly I thought it would be an annoying task and would require so much time, but then in fact I realized it is even in found a lot of interesting pages, profiles.

Students also provided anonymous feedback with the help of Mentimeter on the portfolio project. In response to the question how they felt about the project, the consensus was that the tasks were unusual but interesting. Two students claimed they had found the tasks too demanding initially but as they proceeded with the work they found it more and more exciting. Almost all class members found the CV writing task the most useful; setting up a LinkedIn profile appeared to be the most unpopular task. Students also reported the perceived improvement of reading skills, summarizing skills and an increase of vocabulary. The additional comments suggested further tasks types to be included in next year's portfolio. One student criticised the project scheduler, claiming the impossibility of meeting self-imposed deadlines. Two comments highlighted the use of having one large semester-long project. Several comments concerned their metacognitive awareness as well, for instance, one student lamented on their own unnecessarily time-consuming working method of locating articles for the summary task. Poor time-management was frequently mentioned and the loss of focus during self-imposed multitasking was another problem that needs further investigation.

Conclusion

The small-scale portfolio project resulted in a collection of artefacts that business graduates will be able to use after they have completed their studies. The portfolio working method encouraged them to extend their in-class activities and apply self-directed learning to achieve their goals. The self-reflective journal sensitized them to the need to adopt a more conscious approach to monitor and direct their learning processes. Portfolios do have their role in foreign language instruction but the cost-benefit ratio should be carefully considered when designing tasks, setting time frames and working out and providing efficient assessment systems to ensure that all aspects of the portfolio method have a positive impact on students' learning processes and instructional outcomes.

Electronic portfolio

Description of the concept and the aim of the portfolio

You will be expected to create an electronic portfolio during the semester. The portfolio is a collection of various oral and written tasks that you will have to complete during the course. The aim of this portfolio project is threefold: firstly, it will be possible to monitor your progress, secondly, the portfolio will showcase your coursework, and finally, you will be able to reflect on your learning process and assess your own work.

Task fulfilment

You will be expected to include five tasks in your portfolio the detailed description of which you will find below. Please remember that the focus is not on the final product but also how you achieved the desired outcome. The reflection on the process and your self-assessment will allow you to obtain an insight into your learning process and identify areas in which you need further assistance. With some of the tasks you will be required to present drafts, work-in-progress versions of your work. The submission of the tasks is continuous but please make sure that you complete and submit all the task by the deadline set.

Assessment

The following main criteria will be used to assess your portfolio:

- evidence of continuous work (planning, timing, etc.)
- self-study
- reflections on learning
- final outcome

Task description

Task 1: Articles

Task: Upload five articles related to the topics covered in class.

Aim: Extend in-class input and obtain up-to-date information on recent news in your field of study. Improve your paragraph and summary writing skills.

Steps and format:

- (1) Insert the link of the article
- (2) Add a short English summary (max. 8 sentences)
- (3) Briefly comment on the *article* (2-3 sentences; please refrain from such comments as "This is a very interesting/relevant topic")
- (4) Describe your reflections on the *task* in your *Reflective Journal* (e.g. *Although this appears to be a useful task, I don't find it easy to find short articles related to hospitality topics*)

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 2: [Elevator speech/pitch](#)

Task: Prepare a video/sound recording (max. 1 minute) in which you introduce yourself and give a concise description of your professional strengths. In addition to the final speech, upload the outline that you used during/for your preparation as well as the practice versions of your speech.

Aim: To be able to describe yourself briefly and in a memorable way. Improve your presentation skills.

Steps and format:

- (1) Prepare and upload and outline/draft of your speech
- (2) Upload some practice versions
- (3) Upload the final speech
- (4) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 3: CV

Task: Find a job advertisement that suits/will suit your qualifications and professional experience and prepare a CV and a covering letter tailored to the job. Use a [Europass CV](#) if not stated in the job advertisement otherwise.

Aim: To be able to write a detailed and accurate CV.

Steps and format:

- (1) Find a job advertisement that suits/will suit your qualifications and professional experience.
- (2) Go to the Europass website and create your own Europass CV.
- (3) Write a covering letter to accompany the CV.
- (4) Upload the CV and the covering letter.
- (5) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*

My feelings about the task:

This is what I have learnt/accomplished:

Self-study needed in order to do the task:

What I would do differently next time:

What (knowledge/skill) should have helped me:

Assess your performance/task achievement:

Task 4: LinkedIn account

Task: Create your own LinkedIn account. Make sure you include all relevant information about your education, professional experience, etc. that a potential employer might seek. Also remember that LinkedIn might help you create and grow your professional network.

Aim: Get acquainted with the largest professional social media website, start building your professional network and follow news related to your field of study/professional interest.

Steps and format:

- (1) Check out some LinkedIn profiles of renowned experts in your field
- (2) Start setting up your own profile
- (3) Create screenshots of the steps you take as you create your profile

- (4) Make your profile public
 - (5) Start growing your professional network: add connections (preferably not automatically by importing your personal email contacts)
 - (6) Upload the link of your profile
 - (7) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*
- My feelings about the task:
 This is what I have learnt/accomplished:
 Self-study needed in order to do the task:
 What I would do differently next time:
 What (knowledge/skill) should have helped me:
 Assess your performance/task achievement:

Task 5: Cultural tourism (*collaborative project*)

Task: Based on your studies related to cultural tourism, select an attraction, a destination or an event in Hungary that is/could be popular with cultural tourists. Introduce the attraction/event/destination with the help of a leaflet, brochure, website, ppt, presentation, movie etc.

Aim: Extend class work and apply your theoretical knowledge in the context of Hungary. Prepare to be able to work in pairs/as a member of a team.

Steps and format:

- (1) Select a partner and decide on the attraction/destination/event etc.
 - (2) Make a plan for your project and allocate tasks.
 - (3) Collect information, prepare outline, draft.
 - (4) Finalize output.
 - (5) Upload output.
 - (6) Prepare to introduce it to the group.
 - (7) Describe your reflections on the *task and your performance (Reflective Journal)*
- My feelings about the task:
 This is what I have learnt/accomplished:
 Self-study needed in order to do the task:
 What I would do differently next time:
 What (knowledge/skill) should have helped me:
 Assess your performance/task achievement:

References

- BENNETT, R.E., 2011. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), pp.5–25.
- BIGGS, J., 1998. Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp.103–110.
- BRYANT, L.H. and CHITTUM, J.R., 2013. ePortfolio Effectiveness: A(n Ill-Fated) Search for Empirical Support, *International Journal of ePortfolio*, 3(2), pp.189-198
- CAULEY, K.M. and MCMILLAN, J.H., 2010. Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), pp.1–6.
- EARL, L.M., 2003. *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment To Maximize Student Learning*. Corwin Press, Inc.

- GALYON, C.E., VOILS, K.L., BLONDIN, C.A. and WILLIAMS, R.L., 2015. The Effect of Randomized Homework Contingencies on College Students' Daily Homework and Unit Exam Performance. *Innovative Higher Education*, 40(1), pp.63–77.
- KLENOWSKI, V., 2010. Portfolio Assessment. In: P. PETERSON, E. BAKER and B. MCGAW, eds. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). Oxford: Elsevier Science. ISBN-10: 9780080448930.
- KORETZ, D., 1998. Large scale portfolio assessments in the us: evidence pertaining to the quality of measurement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(3), pp.309–334.
- LAM, R., 2016. Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), pp.1900–1917.
- LAM, R., 2017. Taking stock of portfolio assessment scholarship: From research to practice. *Assessing Writing*, 31, pp.84–97.
- LAM, R., 2018. *Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing*. Springer.
- NICOL, D.J. and MACFARLANE-DICK, D., 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), pp.199–218.
- PAULSON, L.F., PAULSON, P.R. and MEYER, A.C., 1991. What makes a portfolio a portfolio.pdf. *Educational Leadership*, 48(5), pp.60–63.
- RECKASE, M.D., 2005. Portfolio Assessment: A Theoretical Estimate of Score Reliability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(1), pp.12–14.
- SADLER, D.R., 1998. Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp.77–84.
- SLEPCEVIC-ZACH, P. and STOCK, M., 2018. ePortfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 19(3), pp.291–307.
- STECHE, B., 1998. The Local Benefits and Burdens of Large-scale Portfolio Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(3), pp.335–351.
- SAMUDA, V. (2001). Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. BYGATE, P. SKEHAN, & M. SWAIN (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 119-134). London, UK: Longman. ISBN -582-41482-2.
- TARAS, M., 2005. Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), pp.466–478.
- TARTWIJK, J.V., DRIESSEN, E., VLEUTEN, C.V.D. and STOKKING, K., 2007. Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13(1), pp.69–79.
- WILLIAM, D., 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp.3–14.
- WOLFE, E.W., CHIU, C.W.T. and RECKASE, M.D., 1999. Changes in secondary teachers' perceptions of barriers to portfolio assessment. *Assessing Writing*, 6(1), pp.85–105.
- ZUBIZARRETA, J. (2009). *The learning portfolio*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-38847-1.

Contact: Eszter Benke, PhD

Budapest Business School University of Applied Sciences

Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism

Department of Languages for Business Communication

Alkotmány utca 9-11.

1054 Budapest

Hungary

E-mail: benke.eszter@uni-bge.hu

Word-Formation Strategies of Slovaks in English: A Hybrid Object Naming Experiment

Lýdia Borková

Abstract

This paper offers an analysis of word-formation strategies used in a hybrid object naming experiment involving Slovaks creating new names in English. The analysis focuses on the evaluation of the economy and transparency of the naming strategies in terms of the different word-formation processes involved, competition between use of compounds versus lexical blends, shortening patterns in lexical blends, and lengths of these naming units and their constituents. The results are compared to the partial results from a similar experiment involving native speakers of Slovak responding in Slovak and native speakers of English responding in English but also to an analysis performed on a set of attested English blends.

Keywords: word-formation strategies, hybrid object pictures, naming experiment, Slovak language, English language

Introduction

This paper focuses on the evaluation of the word-formation strategies used by non-native speakers of English, in this case, Slovak speakers of English. The main analysis focuses on the word-formation processes used in the hybrid object naming experiment, especially on the competition between compounds and lexical blends, different shortening patterns used, but also lengths of the naming units and their source words. These different word-formation strategies are later evaluated in the light of whether these respondents manifested their overall tendency towards economy of expression or towards transparency of meaning.

In the end, the results are compared to some preliminary results from the same experiment but involving larger samples of native speakers of Slovak responding in Slovak and native speakers of English responding in English. These two other samples are part of my dissertation and the responses provided may be subject to some minor changes in terms of their classification into individual word-formation categories or shortening patterns. Nevertheless, the changes should not make any significant differences and for the sake of interesting and most relevant comparison, the data are presented here as they are at the present time.

The results from the observed main sample, Slovaks naming in English, more specifically, the created lexical blends within this sample, are compared to the attested lexical blends in English language to see how closely Slovaks follow the most prevalent patterns in English language when forming in this language. Before looking at these analyses and comparisons, what follows is a closer description of the experiment.

Hybrid Object Experiment

The main objective of the experiment was to ask the respondents to provide names for the various types of hybrid object pictures. Many of these pictures had been previously used in the experiments of Borgwaldt & Benczes (2011), and Borgwaldt – Kulish – Bose (2012). Other pictures were obtained from online resources or provided by professor Vincent Renner, from

University of Lyon, France, who specializes in lexicology and morphology. Parts of the hybrid objects belong to one of the 3 different semantic domains – animals, plants, and artifacts. When designing this experiment, the aim was not to keep equal distribution of the combined semantic categories but to have a variety of different hybrid pictures that would be possible to classify as dominant-subdominant and half-and-half hybrid pictures, with salient shape subcategories.

This is why this category of equally dominant element half-and-half pictures contains almost exclusively animal-animal semantic category combination, and one salient shape picture which is an orange cube. The second main group of pictures, the group of dominant-subdominant pictures, was more varied and could therefore be subcategorized into more subgroups – animal-animal pictures, salient pattern of animal-animal pictures, inanimate-inanimate pictures, plant-inanimate, a plant-animal picture, and shape pictures.

The questionnaire contained 35 hybrid object pictures for which the respondents were asked to provide names for. The second part aimed to collect sociolinguistic information about the respondents. The main sample studied in this paper comes from an experiment which focused on collecting responses from native speakers of English and Slovak. However, 9 Slovak respondents filled out a questionnaire originally intended for English speakers. This means that instead of answering in Slovak the respondents provided their responses in English language. There were 2 men and 7 women of the age ranging from 22 to 33 years old and the focus of this paper is on this sample of respondents and their responses.

Word-formation Processes Classification

The character of the pictures used in the experiment mostly elicited compounds and lexical blends and it is therefore of crucial importance to articulate the rules for their classification as precisely as possible. Simply put, compounding is “*the formation of a new lexeme by adjoining two or more lexemes*” (Bauer 2003, p.40). Whereas “*blending could be defined as a process within which the matrices of the motivating bases enter a joint combinatory matrix constituted by the participating bases allowing for the selection of the potential possibilities of their phonological, phonotactic, morphological and semantic complex joining, as a result of which the former morphological structure of the base is lost, reduced and amalgamated in the resulting moneme as a new naming unit*” (Böhmerová 2010, p.63).

In classifying the provided answers into lexical blends or into compounds, there were several instances that seemed to be indecisive. Rather than excluding them from the analysis, it was decided to make classification based on the following principles.

Lexical blends:

crocoduck (<crocodile /erœ/ + duck)
flashtus (<flash /~~flash~~light/ + cactus)
cactumike (<cactus + mike /~~micro~~phone/)
pugs bunny (<pug + bugs bunny)
keybench (<keyboard /key/ + bench)

In the first example, *crocoduck*, the source word *crocodile* has its shortened, alternative version, a *croc*. It can be found in the *Cambridge dictionary*. Now it is necessary to deal with the decision – which one of these versions should be taken as its source word? Should it be a

crocodile or a *croc*? As it can be seen, a *crocoduck* is classified into the category of blends and a *crocduck* into the category of compounds. The logic and the principle behind this decision is that the first case allows for an overlap of the source words.

Compounds:

crocduck (<*croc* /~~*crocodile*~~/ + *duck*)
birdgator (<*bird* + *gator* /~~*alligator*~~/)
caravana tank (<*caravana* + *tank*)
RV tank (<*RV* + *tank*)
elephantfly (<*elephant* + *fly* /~~*butterfly*~~/)
cactus mike (<*cactus* + *mike* /~~*microphone*~~/)

Notice that a *birdgator* is classified here as a compound, as there was no possibility for an overlap of the possible *alligator* as a source word. Very similar instance is *keybench*. If it was not for the possibility of the overlap of the longer source words, it would be the shortest possible source word that would be considered, and this would change the classification into the category of compounds. *Pugs bunny* is also a rather indecisive case, this was treated as a blend consisting of *pug* and *bugs bunny* overlapping on the letter *u* and *g*. The abbreviations were considered as separate lexemes and therefore if other conditions were met, they were classified as compounds. If a unit contained a prepositional phrase or an inflected form, it was considered to be a multiword expression and not a compound.

The logic behind classification of blends into different shortening patterns in the most problematic cases can be seen below. The shortening patterns are marked *RS* if the source word is shortened from the right side, i.e. a right shortening. It is marked as *LS* if it concerns shortening of a source word from the left side. It is marked as *FSW* if the source word is preserved in its entirety, and finally, it is marked as *CS* if the source word is shortened in the centre, i.e. a central shortening.

Shortening patterns in blends:

butterele (<*butterfly* /~~*butter*~~/ + *elephant*) → RS + RS
butterfant (<*butterfly* /~~*butter*~~/ + *elephant*) → RS + LS
elefly (<*elephant* + *fly* /~~*butterfly*~~/) → RS + FSW
phantfly (<*elephant* + *fly* /~~*butterfly*~~/) → LS + FSW
penguigator (<*penguin* + *alligator* /~~*gator*~~/) → RS + LS
girafstrich (<*giraffe* + *ostrich*) → FSW + LS
cactophone, cactusphone, cactiphone
 (<*cactus/cacti* + *microphone* /~~*phone*~~/) → FSW + LS
cactoots (<*cactus/cacti* + *boots*) → FSW + LS
tepple (<*tent* + *apple*) → RS+FSW
squargerine (<*square* + *tangerine*) → FSW+LS
zebrog (<*zebra* + *frog*) → FSW+LS
trino (<*turtle* + *rhino* /~~*rhinoceros*~~/) → RS+FSW
zebro (<*zebra* + *rhino* /~~*rhinoceros*~~/) → FSW+LS
zebrophant (<*zebra* + *elephant*) → FSW+LS

As it can be seen in the example of a *butterele*, *butter* was treated as a splinter rather than a full lexeme because *butter* as such does not carry the meaning that is by any means prototypical of a *butterfly*. Therefore, the source word must be identified as a whole, *butterfly*. This is why in the first and the second case *butter* is marked as right shortening although it appears to be a full lexeme.

The third and the fourth examples are interesting because they represent the same source word, *butterfly*. But only *fly* is taken as its source word. It is because the verb *to fly*, is in fact, prototypical of a *butterfly* and could be, in fact, originally in the mind of the word creator as a source word out of which they created this blend.

The next example is *penguigator*. According to the previously established principle to take the shortest possible form as a source word, it would imply that it is *gator* and it can be also found in the *Cambridge dictionary*. However, another principle applies here – if a longer source word allows for an overlap with another splinter then the longer form is taken. This is also why *alligator* is taken as its source word – because of the overlap on the letter *i*.

Another important principle to mention is that in classifying the responses into different word-formation processes, and in case of blends also into different shortening patterns, it was the phonetic form that had precedence over the graphic form. This explains why in *girafstrich* the first source word is marked as a full source word. Although its graphic form has been shortened, its phonetic form should remain the same. Having clarified the principles/rules for the classification of the responses into the word-formation processes and into the shortening patterns of blends, it is now possible to proceed and look at the results.

Experiment Results – All Word-formation Processes

Table 1 represents the distribution of the word-formation processes used by the studied sample. It is possible to see that blends are the most popular word-formation process and they are followed by compounds. The category which is third, one words, contains affixations and simple lexemes, but this number is not comparable in numbers to the previous two categories. The two most numerous categories are going to be the main focus of the following analysis.

Table 1 Word-formation processes used by the studied sample

Word-formation process	Absolute number	Percentage
blend	172	54%
compound	119	37%
descriptive phrase	4	1%
multiword expression	5	2%
one word	15	5%
uncertain	3	1%
Total	318	100%

Experiment Results – Compounds

The second most used word-formation process is represented by the category of compounds. There was only one instance of compounds consisting of 4 source words (Table 2), there were 11 compounds consisting of 3 source words (Table 3) and the majority of the compounds, 107 counts, consisted of 2 source words (Table 4). Looking at the word-classes of the constituents in the individual groups, it can be seen that many compounds are formed through combining nouns with adjectives but the combinations containing solely nouns are the most numerous. There were no instances of constructions consisting of adjectives but this is understandable because the pictures that the respondents were naming aimed to elicit names for the semantic category called SUBSTANCE, not QUALITY.

Another noticeable point is that the N + N construction seems to be preferred in the category of nouns consisting of 2 source words, if the percentages are compared: 36% (for 3 source word N + N + N compounds) versus 72% (for 2 source word N + N compounds).

Table 2 Number and types of compounds consisting of 4 source words

Compounds: 4 source words	Absolute number	Percentage
N + Adj + Adj + N	1	100%
Total	1	100%

Table 3 Number and types of compounds consisting of 3 source words

Compounds: 3 source words	Absolute number	Percentage
Adj + Adj + N	3	27%
Adj + N + Adj	1	9%
Adj + N + N	2	18%
N + N + Adj	1	9%
N + N + N	4	36%
Total	11	100%

Table 4 Number and types of compounds consisting of 2 source words

Compounds: 2 source words	Absolute number	Percentage
Abr + N	1	1%
Adj + N	28	26%
N + Adv	1	1%
N + N	77	72%
Total	107	100%

Experiment Results – Lexical Blends

The present section focuses more closely at the lexical blends formed by the studied sample of respondents. Regarding the number of their source words, blends were formed either

by 2 or 3 source words. The category consisting of 3 source words (Table 5) was formed by combining only nouns. There were, however, only 2 instances of these blends. The category consisting of 2 source words was formed in the majority of the cases by combining nouns. It was so exactly in 167 cases (Table 8). There were only three instances of other word class combinations, N + Adj, and N + V (Table 6 and Table 7).

Table 5 Number and types of blends consisting of 3 source words

Blends: 3 source words (N + N + N)	Absolute number	Percentage
FSW+LS+FSW	1	50%
FSW+RS+LS	1	50%
Total	2	100%

Table 6 Different shortening patterns in N + Adj blends consisting of 2 source words

Blends: 2 source words (N + Adj)	Absolute number	Percentage
RS+LS	1	100%
Total	1	100%

Table 7 Different shortening patterns in N + V blends consisting of 2 source words

Blends: 2 source words (N + V)	Absolute number	Percentage
LS+FSW	1	50%
RS+FSW	1	50%
Total	2	100%

In the types of the constructions that were least numerous, in the 3 source words (Table 5), and in the 2 source words combining N + Adj and N + V (Table 6 and Table 7), it can be observed that the shortening patterns used are also those amongst the most numerous in the most numerous type of construction of blends which is N + N blends (Table 8). It can be also seen that the most numerous shortening pattern is FSW+LS (full source word + left shortening), RS+LS (right shortening + left shortening), and RS+FSW (right shortening + full source word). The remaining combinations are incomparably less frequent: FSW+RS (full source word + right shortening), RS+RS (right shortening + right shortening), CS+LS (central shortening + left shortening), RS+CS (right shortening + central shortening), RS1+RS2+LS1 (right shortening of the first source word + right shortening of the second source word + left shortening of the first source word, i.e. sandwich blend), LSRS+FSW (left shortening and right shortening of the same source word + full source word), RS+LSRS (right shortening + left shortening and right shortening of the same source word), and RS1+LS2+LS1 (right shortening of the first source word + left shortening of the second source word + left shortening of the first source word, i.e. another type of sandwich blend).

Table 8 Different shortening patterns in N + N blends consisting of 2 source words

Blends: 2 source words (N + N)	Absolute number	Percentage
FSW+LS	66	40%
RS+LS	44	26%
RS+FSW	40	24%
FSW+RS	5	3%
RS+RS	3	2%
CS+LS	2	1%
RS+CS	2	1%
RS1+RS2+LS1	2	1%
LSRS+FSW	1	1%
RS+LSRS	1	1%
RS1+LS2+LS1	1	1%
Total	167	100%

Experiment Results – Economy and Transparency Evaluation

In terms of economy and transparency, it can be concluded that lexical blends won the competition in the studied sample, therefore it was economy that was preferred over transparency.

There were more instances of compound constructions consisting of more than two source words (12 of 119) than in blends (2 of 172), although the difference is small, it is noticeable. It was N + N construction that was the most preferred in both categories, although it was used more extensively in combinations of blends than compounds. This seems to be natural, as economy is an inherent characteristic of lexical blends.

Finally, looking at the tables comparing the two constructions N + N compounds versus N + N blends, it can be observed that the respondents tended to place longer source word first in order while the tendency seems to be the opposite when forming lexical blends. They placed the longer source word second in order. This is true whether looking at letters, phonemes, or syllables.

It is interesting to compare the average lengths of N + N compounds versus N + N blends. Naturally, lexical blends are shorter on average, but the differences are rather small.

Table 9 Average lengths of compounds and their source words in letters, phonemes, syllables

N + N Compounds	Average length
Average SW1_graphic	5,05
Average SW2_graphic	4,45
Average SW1_phonetic	4,88
Average SW2_phonetic	3,97
Average SW1_syllabic	1,68
Average SW2_syllabic	1,20

Average NU_graphic	9,59
Average NU_phonetic	8,20
Average NU_syllabic	2,92

Table 10 Average lengths of blends and their source words in letters, phonemes, syllables

N + N Blends	Average length
Average SW1_graphic_	5,81
Average SW2_graphic	6,12
Average SW1_phonetic_	5,13
Average SW2_phonetic	5,20
Average SW1_syllabic	1,85
Average SW2_syllabic	2,01
Average NU_graphic_	8,14
Average NU_phonetic_	7,00
Average NU_syllabic_	2,63

Experiment Results in Comparison with Slovak and English Experimental Blends Formed in Native Language of Respondents

Table 12 presents a comparison of the studied sample with the samples in my dissertation in terms of word-formation processes used. The behaviour of Slovaks naming in English should not be as surprising given that even in their native language they tended to form more blends than compounds. In the English sample of respondents, the tendency is opposite. Although the numbers are very close, there is a slightly higher tendency for the English people to form compounds than to form blends. It is rather interesting to see that Slovaks forming in English had the highest tendency to form blends.

Table 11 Word-formation processes used by Slovaks naming in English, English naming in English, and Slovaks naming in Slovak

Word-formation process	Slovaks in English		English in English		Slovaks in Slovak	
	Absolute number	Percentage	Absolute number	Percentage	Absolute number	Percentage
blend	172	54%	2700	41%	1731	44%
compound	119	37%	3103	47%	1429	36%
descriptive phrase	4	1%	40	1%	44	1%
multiword expression	5	2%	99	1%	157	4%
one word	16	5%	430	7%	465	12%
uncertain	2	1%	242	4%	145	4%
Total	318	100%	6614	100%	3971	100%

Experiment Results in Comparison with English Attested Lexical Blends

Blending is a phenomenon that is much more widespread in English than in Slovak. Simultaneously, Slovaks come into contact with English language very frequently and their language cannot escape its influence. Slovaks provided many lexical blends. The following is the analysis of lexical blends as attested in English (Renner, 2018) which may reveal how closely Slovaks copy the form of attested English blends when creating their own blends in English.

In his analysis of 374 attested English blends, Renner observes that 96% of all blends is formed by combining two source words, the remaining forms are formed by combining three source words. It was possible to see this also with English experimental blends created by Slovaks, where out of 172 blends only two blends were a combination of three source words, which is even greater percentage for the two source word blends, almost 100%. This difference may be, however, influenced by the nature of the stimuli used in experiment which consisted of combination of two elements.

In attested English blends, the majority of the two source words consist of a combination of N + N (75%), while in English experimental blends formed by Slovaks, it was 72%. The second most numerous combination in both samples is Adj + N, 20% in attested English blends, 26% in experimental English blends formed by Slovaks. The numbers are rather similar. Regarding the word class combinations, it could be possibly also mentioned that in the two source word blends of attested English blends, there is a greater variety of combinations – N + N, Adj + N, N + Adj, Adj + Adj, V + N, Pron + N, Adv + N, Interj + N, N + V, and Pron + Pron. In the experimental English blends formed by Slovaks, there were only four combinations – Abr + N, Adj + N, N + Adv, and N + N.

Table 12 Comparison of English experimental blends formed by Slovaks and attested English blends (Renner, 2018)

Blends: 2 source words	Experimental English blends by Slovaks		Attested English blends	
	Absolute number	Percentage	Absolute number	Percentage
FSW+LS	66	40%	77	21%
RS+LS	44	26%	113	31%
RS+FSW	40	24%	85	24%
FSW+RS	5	3%	0	0
RS+RS	3	2%	49	14%
FSW+FSW	0	0	24	7%
Sandwich	3	2%	3	1%
Other	6	4%	8	2%
Total	167	100%	359	100%

Concerning the shortening patterns (Table 11), the percentages are more equally distributed in the attested English blends, where the most numerous is RS+LS (31%), RS+FSW

(24%), FSW+LS (21%), RS+RS (14%), FSW+FSW (7%), sandwich blends (1%), and other (2%). In the experimental English blends formed by Slovaks, it was FSW+LS (40%) that was the most numerous, RS+LS was the second most frequently used shortening pattern (26%), followed by RS+FSW used in 24% of blends. Less frequently used were FSW+RS (3%), RS+RS (2%), sandwich blends (2%), and other (4%). What might be most interesting, however, is that it is RS+LS that was the most preferred shortening pattern in English attested blends whereas Slovaks preferred forming more transparent blends in English, given that shortening pattern they used most frequently was FSW+LS.

Conclusion

Possibly the most interesting finding of examining this small sample is that Slovaks forming in English use blends very extensively. It speaks of their preference for economy of the speech when naming in English and even more so when compared to Slovaks forming in Slovak or English speakers naming in English. The question for the possible future research is – why is it so? Is it because of the current trend in word-formation or is it a general feature of non-native speakers? The fact that the respondents in the studied sample decided to answer in English speaks also about their level of English being sufficient enough to form new naming units in the language that is not their mother tongue. This could be connected to the overall intelligence of the speakers and their competence in languages. It was manifested in their creative formations, represented by blends. The sociolinguistic factors seem to be worth considering in another similar study.

References

- BAUER, L. 2003. *Introducing Linguistic Morphology*, 2nd ed. Washington, DC: Georgetown University Press. ISBN: 0878403434.
- BÖHMEROVÁ, A. 2010. *Blending as Lexical Amalgamation and its Onomatological and Lexicographical Status in English and in Slovak*. Bratislava: ŠEVT. ISBN 978-80-8106-032-8.
- BORGWALDT, S.R. & R. BENCZES 2011. Word-formation patterns in a crosslinguistic perspective. Testing predictions for novel object naming in Hungarian and German. In D. Schönefeld. D., *Converging evidence: Methodological and theoretical issues for linguistic research*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins. ISBN 9789027223876.
- BORGWALDT, S.R., KULISH, T., BOSE, A. 2012. Ukrainian Blends: Elicitation paradigm and structural analysis. In: Renner, V., Maniez, F. *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*. Berlin: De Gruyter Mouton, ISBN: 9783110289572.
- BORKOVÁ, L. To appear. *Competition between Economy and Transparency in Compounds and Lexical Blends: An English-Slovak Contrastive Study*. [PhD thesis].
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 2019. *Cambridge online dictionary*, Cambridge Dictionary online. Retrieved at July 7, 2019 from: <<https://dictionary.cambridge.org/>>.
- KULISH, T. 2009. *Novel object naming in Ukrainian*. Potsdam: University of Potsdam MSc thesis (Institute of Linguistics).
- ROSSI, C & V. RENNER. 2017. *L'acquisition du procédé morphologique d'amalgamation lexicale*. International conference on La néologie lexicale à travers les âges. University of Lyon.

- ŠTEKAUER, P. 1998. *An Onomasiological Theory of English Word-formation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. ISBN 9789027215550.
- ŠTEKAUER, P. – CHAPMAN, D. – TOMAŠČÍKOVÁ, S. – FRANKO, Š. 2005. *Word-formation As Creativity within Productivity Constraints: Sociolinguistic Evidence*. In *Onomasiology Online*. [online]. 2005. 6: 1-55. [7.4.2015]. Available at: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.9286&rep=rep1&type=pdf>>.

Contact: Mgr. Lýdia Borková
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Letná 9, 042 00 Košice, Slovensko
E-mail: lydia.borkova@tuke.sk, lydiaborkova@gmail.com

Developing the Students' ESP Skills Through the Moodle Tasks and the Related Follow-up Assignments

Pavel Brebera, Zuzana Bezdíčková

Abstract

The paper presents the particular way of developing the students' command of English for Specific Purposes (ESP) within the language courses taught in the university setting. Therefore, the paper deals with some specific aspects of blended course design in terms of the choice of interactive ESP tasks, designed both within and outside the LMS Moodle environment. In order to offer a complex analysis of the effectiveness of this particular blended scheme, the evaluation of its online component as well as of its follow-up "classroom stage" is based on the students' feedback, gathered by means of a questionnaire survey.

Keywords: ESP, blended learning, LMS Moodle.

Introduction

Over the past decade, the area of foreign language teaching has been significantly influenced by the issues of social media and online learning. This phenomenon has been not only extensively discussed in many recent books on language teaching methodology (e.g. Walker, White 2013; Hockly 2016, etc.) but it has also been reflected in the revised Common European Framework of Reference for Languages (2018), which currently includes a new section on online interaction activities. The fact that two new scales on "Online conversation and discussion" and "Goal-oriented online transactions and collaboration" have officially entered the educational discourse in the whole-European perspective implies the need for further analyses and investigations into the field of online foreign language learning in various educational contexts.

Our innovative efforts in the field of e-learning and blended learning carried out in the area of ESP courses at the tertiary level, aim to develop the good practices at the particular educational institution as well as to extend the knowledge base of language teaching methodology with regard to some current global educational trends. The crucial concepts representing the theoretical background of this study could be observed in the influential phenomena of microlearning, informal and social learning. Microlearning, characterised primarily in terms of "relatively short efforts and low degrees of time consumption" (Hug 2007, p.19), draws on the potential of new technologies for new ways of structuring the learning curricula, whereas social learning and informal learning concern the specific modes of dealing with the educational content. An inspiring overview of the main points of informal and social learning is provided for example by Pappas (2015, no pagination) who characterises the respective learning strategies by means of formulating imperatives addressed to a learning instructor. In the case of focusing on personalisation within the area of informal learning, the recommendations such as for example "Build an online learning community" or "Create blog-based online activities" are used, whereas the advice such as "Both show and tell" or "Grab and hold their attention" is formulated when referring to various ways of providing support by

means of social learning strategies. It might be, however, concluded, that all the aforementioned three global learning trends reveal a huge potential of using a well-thought-out online forum task for designing effective learning schemes.

Nevertheless, an indisputable complexity of foreign language communicative competence poses an urgent call for carrying out constant efforts to go beyond the level of pure e-learning activities towards stimulating the enhancement of foreign language skills in other relevant contexts. A desirable extension of learning in online environments towards other essential areas of the foreign language use could be done, for example, by applying the perspective of the so-called task-based approach, which has had a long tradition and a broad acceptance in the area of foreign language teaching methodology for nearly more than decades (see e.g. Ellis 2003).

With regard to the previously mentioned issues, our choice of the particular learning scheme has been determined by means of implementing all the aforementioned concepts into the area of foreign language course design. The following text thus presents two specific case studies of learning projects which were designed in the form of integrated blended learning tasks, where the core is always represented by the particular online forum in the LMS Moodle but the related assignments deliberately aim to extend the scope of a purely online learning task.

Case study 1: Integrated ESP tasks at the Faculty of Transport

Within the teaching context of the Faculty of Transport of the University of Pardubice, the ESP courses intend to cover all relevant aspects of the so-called English for Transport. It is mainly due to the fact that the students of the programmes focused on logistics, marketing and management in transport participate in the same ESP courses as the students of purely technical programmes, such as for example railway vehicles, road vehicles or civil engineering. The integration of the online forum task in the whole-semester project was therefore done with a clear aim of providing an opportunity for each student to follow his/her specific professional interests in the particular field of study, and thus develop his/her ESP skills in a personally meaningful way. Besides, this project was deliberately carried out in the B2-level ESP course taught in the Master degree programme, where the students are already expected to demonstrate a high degree of professional specialisation. The same task was used for the group of full-time students as well as the part-time students.

The instructions for the online forum task in the LMS Moodle included three steps. First, each student was expected to start a discussion in the Moodle forum by means of posting a short written summary of a professionally-relevant issue of his/her own choice with a reference to the particular sources, i.e. link to a text, an embedded video or an illustrative photograph. Besides, each of these summaries had to be accompanied by three open-ended opinion/experience-focused questions, addressed to other forum participants. Throughout the whole semester, each student was then required to select at least ten discussions and respond to all three questions posted by his/her peer.

The final follow-up “classroom stage” of this whole-semester integrated task was based on the outcomes of the previous Moodle forum task. Each student was obliged to prepare a short classroom presentation, i.e. 5-7 minutes, which would comprise a brief introduction of the particular professionally-focused issue as well as the analysis of the data accumulated from other participants of the forum discussion. The level of this classroom presentation, as well as

the quality of the student's language production, observed throughout the whole-semester forum task was then integrated into the final course evaluation, using the respective CEFR scales.

Case study 2: Integrated ESP tasks at the Faculty of Health Studies

Similarly to the previously described context of the Faculty of Transport, also the integrated tasks used at the Faculty of Health Studies were carried out within the B2-B2+ courses of the Master degree programmes. However, unlike the previously described integrated assignment for the students at the Faculty of Transport, the main aim of this whole-semester project was not defined in terms of acquiring new professionally-related language concepts but rather on developing the command of ESP needed for communication about the ethical dimension of the health care profession.

Therefore, the sequence of the individual parts of this whole-semester project respects the specifics of its overall aim. Its starting point was defined as an extensive reading task related to the specific chapters of the particular book defined by the teacher of the course, namely the book about the ethical dimension of health care and dying (Worth 2017). Based on the completion of this reading task, each student was then expected to start the particular topic-relevant discussion in the Moodle forum, by means of formulating the post on the chosen aspect of the particular issue, including three open-ended viewpoint-focused questions addressed to his/her peers. Similarly to the first case study, also the participants of this whole-semester project were subsequently required to respond within the previously specified number of discussions. All students were also instructed to create a shared glossary of the complex concepts which had appeared in the reading texts.

Finally, the outcomes of the Moodle forum discussions were further elaborated during the oral exam. The final grade was thus awarded on the basis of the whole-semester work related to the completion of both the reading assignment and the related online forum task, taking into consideration also the quality of the spoken language production during the follow-up oral exam.

Students' feedback

The effectiveness of the particular blended learning format presented in the Case study 1 was evaluated by means of analysing the feedback obtained from the students of the Faculty of Transport. The data from 99 participants were collected by means of a structured questionnaire survey, focused on the chosen aspects of this integrated blended learning task.

The most important finding was that more than 80% of all respondents considered both parts of this whole-semester blended learning task, i.e. the online forum as well as the classroom presentation, enriching from the language learning perspective (see Figure 1). Besides, there appeared almost no differences between the frequencies in the categories of the perceived enrichment of the online forum and the follow-up classroom presentation.

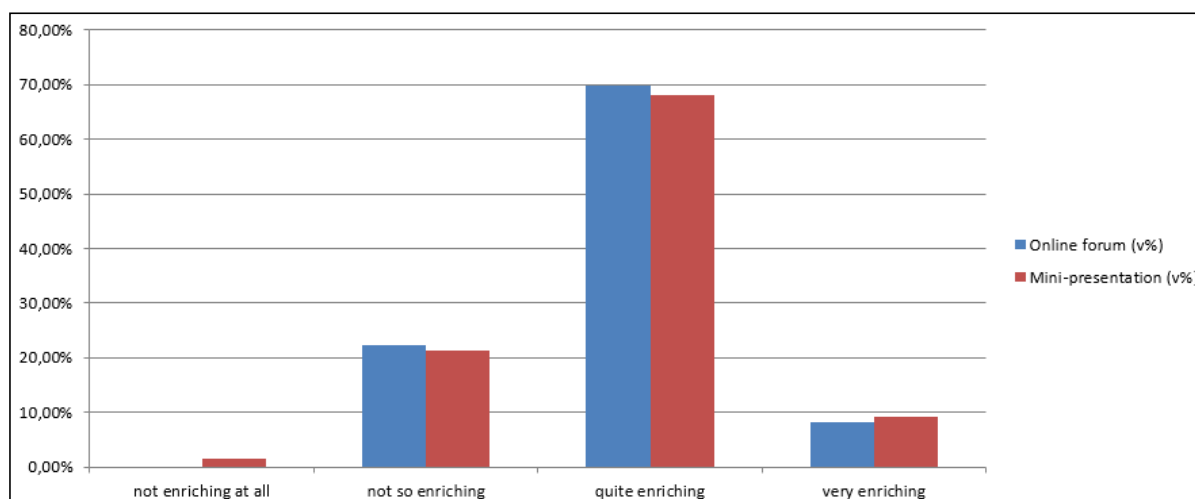


Figure 1 “How enriching was the online forum / presentation for you?”

On the other hand, slight differences between the students’ perceptions of the Moodle forum and the presentation could be observed in the responses to the question of how enjoyable each of these formats was for the students. In this case, a higher percentage of respondents demonstrated extreme views related to the classroom presentation, both in terms of positive perceptions as well as the negative ones (see Figure 2). This phenomenon was confirmed also in the qualitative stage of data analysis where some students used the opportunity to comment on the fact that they either “love” presenting (*“We are a technical school, and I think that each graduate should be able to present something in English. This is real proof that the things written in the Moodle forum are not just copied from somewhere without actually understanding them.”*), or they hate it (*“I don’t like it when I have to present in English. And I am usually not able to respond to the questions from the audience in a good way.”*).

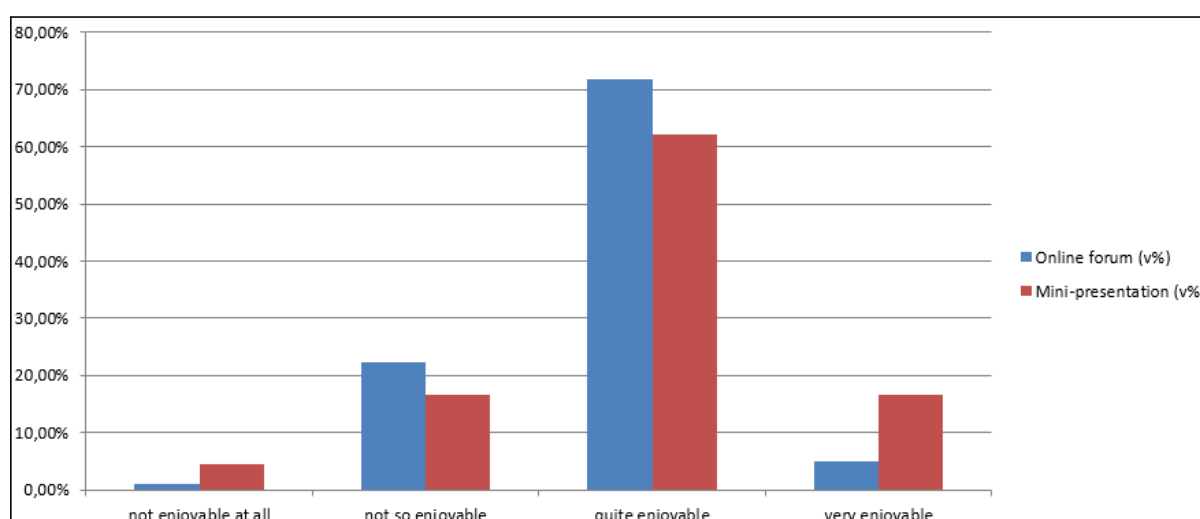


Figure 2 “How enjoyable was the online forum/presentation for you?”

The last graph (Figure 3) presents the perceived differences between the online forum and the presentation, in terms of the summary of various types of potential learning benefits.

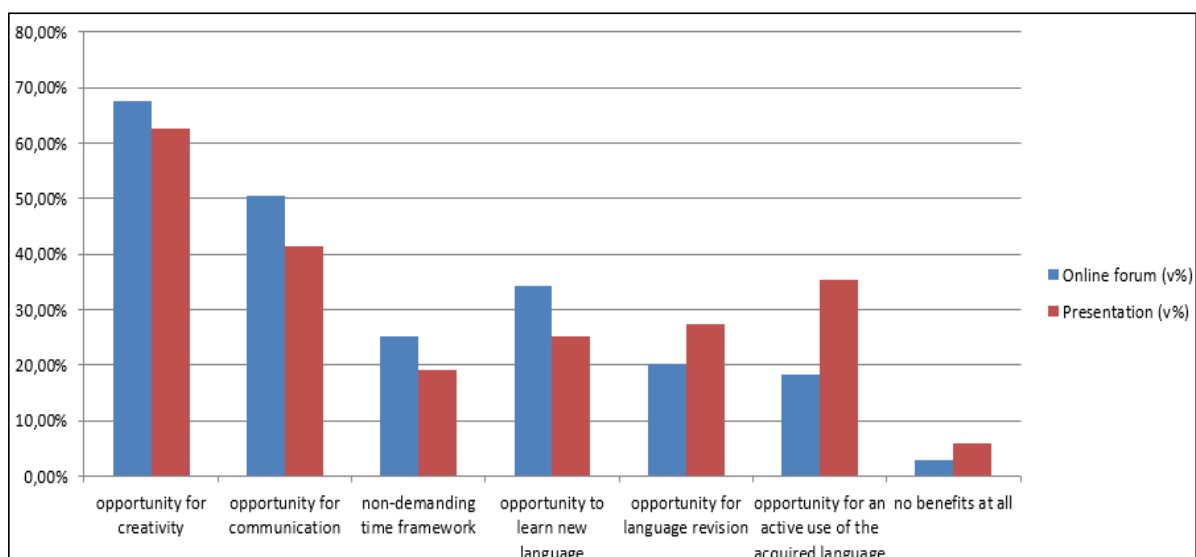


Figure 3 “Which particular benefits do you perceive in the case of online forum/presentation?”

According to the students’ feedback, preparing a presentation was considered to be slightly more time-consuming than contributing to the online forum. Besides, in the case of presentation, the respondents perceived its main benefits, mainly in terms of an opportunity for revising the previously learnt material or for the active use of the previously mastered language means. On the other hand, the benefits of the forum posts can be observed in terms of an opportunity for learning the new material and for an interaction / communication with others as well as the space for one’s creativity.

Conclusion

The integrated blended learning tasks which were described above clearly demonstrate the potential of the use of LMS Moodle for developing the students’ command of ESP both in the area of English for Transport as well as English for Health Studies. Extending the scope of formal language learning curricula by means of combining online forum tasks in LMS Moodle with the related assignments, e.g. with a professionally relevant classroom presentation or with an extensive reading comprehension task integrated into the final oral exam, proved to be successful not only from the perspective of stimulating the students’ autonomous learning but also in terms of enhancing their English language communicative competence in the particular professional contexts.

Bibliography

COUNCIL OF EUROPE (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. [online]. [cit. 2019-05-31] Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

- ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442159-7.
- HOCKLY, N. 2016. *Focus on Learning Technologies*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194002929.
- HUG, T. 2007. *Didactics of Microlearning*. New York: Waxmann, 2007. ISBN 978-3-8309-1869-1.
- PAPPAS, C. 2015. *Social Learning Vs Informal Learning: Can You Tell The Difference?* In eLearning Industry [online]. [cit. 2019-05-31] Available at: <https://elearningindustry.com/social-learning-vs-informal-learning-can-you-tell-the-difference>.
- WALKER, A.; WHITE, G. 2013. *Technology Enhanced Language Learning. Connecting Theory and Practice*. ISBN 978-0-19-442368-7.
- WORTH, J. 2017. *In the Midst of Life*. London: Orion Publishing Co. ISBN 1474606660.

Contact: Mgr. Pavel Brebera, Ph.D.; Mgr. Zuzana Bezdíčková
Univerzita Pardubice, Jazykové centrum
Studentská 95, 53210 Pardubice, Česká republika
E-mail: pavel.brebera@upce.cz, zuzana.bezdickova@upce.cz

Le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du français des affaires

Developing intercultural competence in teaching of the French business

Marie Červenková

Abstract

Teaching a foreign language for specific purposes is not only about teaching vocabulary and developing knowledge in other linguistic categories. Today more than ever before, students' needs extend to the area of sociolinguistic, pragmatic and general skills. Using three didactic activities as an example (videoconference, international project, Erasmus student as a language teaching assistant in class) we will demonstrate the possibilities of strengthening these skills with an emphasis on intercultural competence, which has become *a new horizon in foreign language teaching* (Beacco 2000, Beacco 2013).

Keywords: language for specific purposes, business french, intercultural competence, videoconferencing

Abstract

L'enseignement des langues étrangères de spécialité n'est pas centré exclusivement sur le vocabulaire spécialisé et sur le développement des connaissances dans d'autres catégories linguistiques. Aujourd'hui plus que jamais, les besoins des étudiants atteignent le domaine des compétences sociolinguistiques, pragmatiques et générales. Sur l'exemple de trois activités didactiques (vidéoconférence, projet international, étudiant Erasmus en tant qu'assistant en classe) nous montrerons la possibilité de renforcer ces compétences en mettant l'accent sur la compétence interculturelle, qui est devenue *un nouvel horizon dans l'enseignement des langues étrangères* (Beacco 2000, Beacco 2013).

Mots-clés: langue de spécialité, français des affaires, compétence interculturelle, vidéoconférence

Introduction

Le but de ce texte est de montrer comment la compétence interculturelle peut être développée dans les cours du français des affaires.

Nous présentons tout d'abord le contexte théorique de l'enseignement des langues de spécialité et spécifions en quoi consiste la compétence interculturelle. Dans la partie principale nous décrivons trois activités réalisées dans les cours du français des affaires proposés à la Faculté d'Economie et d'Administration de l'Université Masaryk de Brno, nous résumons les retours des étudiants participants et évaluons nos expériences.

Le français des affaires comme langue de spécialité

Considérons le français des affaires enseigné dans le milieu universitaire tchèque comme une langue de spécialité. Le français de spécialité est selon certains linguistes *un sous-système linguistique* (Dubois et al. 2001 p. 40), *un vecteur de connaissances spécialisées* (Lerat 1995, p. 20) ou encore *une simple variante de la langue générale*, voire *une simple variante lexicale* (Cabré 1998, s. 119). Le fait de ne voir dans les langues de spécialité que des vocabulaires spécialisés peut paraître comme une vision trop restrictive puisqu'il ne faut pas oublier tout le potentiel de communication d'une langue qui englobe non seulement des moyens

lexicaux mais très souvent des moyens extra-linguistiques, illustrations, graphiques, gestes et mimique par exemple.

Pendant longtemps, l'enseignement des langues de spécialité s'est limité à un enseignement de vocabulaire spécialisé (rejoignant ainsi la conception selon laquelle une langue spécialisée est avant tout un vocabulaire spécialisé). Les méthodes de langue commerciale, par exemple, se présentaient essentiellement comme des glossaires thématiques. Ce type de méthode n'existait d'ailleurs qu'à partir du niveau intermédiaire, on présupposait une acquisition de la langue commune avant d'aborder une langue de spécialité. A présent, il existe des manuels de langue de spécialité (par exemple, de français commercial), dès le niveau débutant. Ce qui est donc aujourd'hui visé en didactique de langues de spécialité, c'est la langue de spécialité dans son ensemble (on ne sépare plus vocabulaire spécialisé et langue commune, la langue de spécialité étant incluse dans un " savoir-faire de spécialité " de façon plus globale et plus pragmatique). Nous partageons l'avis de Galisson et Coste (1976, p. 511) qui emploient l'expression de la langue de spécialité pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. C'est la notion de la situation de communication et celle d'un champ particulier qui ressortent particulièrement de cette définition. En effet, savoir réagir dans différentes situations professionnelles est dorénavant le but de notre enseignement du français des affaires puisque cela peut *accroître la qualité des contacts et conditionner les actions menées des professionnels* (Darricades-Racotobe 1992, p. 97).

Le français des affaires et la dimension interculturelle

L'enseignement de la langue des affaires a sans doute ses spécificités résultant de la langue même et surtout du caractère des situations dans lesquelles l'acte langagier peut être réalisé. Même si c'est la langue anglaise qui est désormais utilisée comme *lingua franca* également dans le monde des affaires, la connaissance d'autres langues étrangères contribue d'une façon remarquable à l'efficacité des travailleurs étrangers ou expatriés. Nombreuses sont les entreprises multinationales dont les employés doivent maîtriser une autre langue étrangère en plus de l'anglais pour pouvoir communiquer avec des clients provenant des pays francophones. Dans ces cas ou en cas d'expatriation dans un pays francophone, les futurs diplômés des facultés d'économie pourront tirer avantage de leur connaissance du français des affaires et de leur compétence interculturelle acquise.

Chaque langue est selon Gémard (1979, p. 35) *un instrument social de communication, le produit original d'une culture, d'une mentalité et d'un milieu nécessairement uniques*. La maîtrise de la langue ne suffira donc pas aux utilisateurs qui souhaitent interagir avec leurs interlocuteurs représentant une culture et une mentalité différente. Etant donné que les étudiants des universités tchèques voudront mettre en valeur leurs connaissances du français des affaires dans le monde du travail francophone et entreront ainsi en interaction avec leurs homologues, il est important d'accentuer les aspects interculturels de l'enseignement. Cette éducation interculturelle sera réalisée dans le but de montrer aux étudiants que le succès d'une communication ne résulte pas seulement de la connaissance parfaite de la langue étrangère et de sa terminologie spécialisée mais également de la connaissance des différences culturelles de leurs partenaires parce qu'elles peuvent influencer tout le processus de la communication et leur collaboration future (Nový, Scholl-Machl 2015, p. 7).

Par conséquent, au cours de l'apprentissage du français des affaires, à part les compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques) qui s'influencent mutuellement, ce sont les compétences sociolinguistiques, pragmatiques et générales qui entrent en jeu. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) distingue dans les compétences générales les connaissances socioculturelles et la compétence interculturelle (2001, p. 104 - 107). A la différence du CECRL pour lequel la composante socioculturelle se rapporte surtout aux connaissances portant sur la vie quotidienne, les conditions de vie, les rapports humains, les valeurs, les rites, les attitudes, la proxémie et sur les règles du comportement, selon Byram, Zarate et Neuner (1997, p. 12) un apprenant

ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle

et en développant son aptitude à gérer la relation entre son pays et celui/ceux de la langue enseignée servira d'*intermédiaire culturel* (1997, p. 9). Ce concept est nommé par le CECRL la compétence interculturelle et d'autres définitions de cette compétence possèdent des traits communs, par exemple Deardorff (2009) la considère comme une communication et un comportement convenables et efficaces dans les situations interculturelles (2009, p. 11 cité dans Uličná 2016, p. 4) et cela sur la base des attitudes, des connaissances interculturelles, compétences et réflexions, et Fantini (2009, p. 458 cité dans Uličná 2016, p. 4) comme la faculté de communiquer efficacement avec les personnes de milieux linguistiques et culturels différents. Byram (1997) et d'autres sont unanimes sur l'existence des composantes/dimensions partielles de la compétence interculturelle: parmi les plus souvent citées figurent les dimensions de la conscience, des attitudes, des compétences et des savoirs. Toutes ces dimensions sont ancrées dans la dimension centrale – celle de la compétence de communiquer en langue étrangère puisque le langage est l'une des formes d'expression les plus universelles et variées de la culture humaine, et peut-être même la plus essentielle (UNESCO 2007, p. 13).

L'interculturalité met l'accent sur la dimension interactive et la capacité des groupes à bâtir des projets conjoints, à assumer des responsabilités partagées et à créer des identités communes (Neuner 2003, p. 25). Selon Fennes et Hapgood (1997, cité dans Conseil de l'Europe 2003, p. 34),

l'apprentissage interculturel est fondé sur la volonté de faire en sorte que la rencontre avec d'autres cultures soit productive, de mieux percevoir sa propre culture, d'être capable de la relativiser et d'explorer de nouvelles voies de coexistence et de coopération avec d'autres cultures... Il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de connaissances et de compétences (par exemple, comment communiquer verbalement et gestuellement, comment saluer ou comment manger), mais aussi d'un état d'esprit qui développe une plus grande capacité de tolérance et d'ambiguïté, une ouverture à d'autres valeurs et à d'autres comportements. Cela n'implique pas toujours d'accepter et de considérer des valeurs différentes comme étant les siennes, mais d'acquérir la flexibilité de les voir telles qu'elles sont, dans le contexte d'un autre filtre culturel, et non à travers son propre cadre ethnocentré.

Ainsi, il est nécessaire de développer la compétence interculturelle chez les apprenants des langues des affaires et de leur proposer, entre autres, des situations de communication interculturelle qui leur permettraient de se rendre compte des types de situations auxquelles ils seront confrontés en tant qu'utilisateurs de la langue cible (Roura 2014). La réalisation des projets internationaux qui reposent sur la réciprocité supposant l'échange, l'interaction et la confiance mutuelle peut servir de point de départ de l'éducation interculturelle.

Le développement de la compétence interculturelle

Dans ce chapitre nous souhaitons présenter des propositions didactiques développant la compétence interculturelle des apprenants. Les activités exposées ici ont été expérimentées en République tchèque, à l'Université Masaryk de Brno, avec des étudiants de licence et de master de la Faculté d'Economie et d'Administration en collaboration avec des locuteurs natifs. Nous présenterons premièrement pour chacune des trois activités choisies le dispositif didactique de notre démarche pédagogique (contexte, public, niveau de langue, durée approximative). Nous exposerons deuxièmement le déroulement des activités et la démarche didactique à travers laquelle nous proposons d'intégrer la compétence interculturelle. Troisièmement, nous résumerons les résultats de l'analyse des retours des étudiants réalisés après chaque activité et nous en dégagerons des conclusions.

Activité I

Le dispositif didactique

Cette activité a été réalisée avec 7 étudiants de licence de la Faculté d'Economie et d'Administration à la fin du premier et au début de leur deuxième semestre d'études universitaires et 7 étudiants d'Aftec de Tours en France (établissement de formation supérieur par apprentissage) qui faisaient leurs études en alternance (les périodes d'études et celles de travail alternent régulièrement tout au long de l'année universitaire). Le niveau de français ciblé pour réaliser les tâches proposés était le niveau B1 – B2 du CECRL. En ce qui concerne la durée de l'activité proposée, nous avons dédié 2 séances de 90 minutes chacune pour la réalisation de deux visioconférences.

Le déroulement de l'activité

La première vidéoconférence a eu lieu vers la fin du premier semestre quand les étudiants avaient pris connaissance de la vie universitaire et s'étaient familiarisés avec le système et les exigences de leurs études. Faute d'équipement nécessaire pour les vidéoconférences du côté de nos partenaires français, elle a été réalisée par Skype ce qui a entraîné quelques problèmes techniques (coupures de connexion Internet, plus mauvaise qualité de son). Après que les étudiants s'étaient présentés et avaient réagi aux questions de leurs interlocuteurs, ils ont réfléchi pendant un temps limité (en équipe tchèque et en équipe française) sur les stéréotypes existants concernant la vision de la nation homologue et ils ont présenté ensuite les résultats de leurs réflexions aux autres participants. La dernière activité

réalisée lors de cette vidéoconférence était du genre linguistique et portait sur les vocables de base de nos langues respectives.

Dans la seconde visioconférence qui a été réalisée à l'aide d'un équipement spécialisé de visioconférence ont été incorporées deux parties: la première, en anglais - sur demande de nos partenaires français, consacrée à la discussion de la question *Pourquoi apprendre des langues étrangères ?*, la deuxième, en français, était consacrée aux présentations des entreprises dans lesquelles les étudiants ont travaillé ou travaillent. A part l'entreprise, les étudiants ont présenté les tâches dont ils étaient/sont chargés, leur journée type et éventuellement les relations qu'ils avaient/ont avec leurs collègues. Les présentations des étudiants tchèques ont été accompagnées d'une présentation powerpoint.

Pour conclure cette activité, les étudiants ont rédigé une réflexion expliquant leur avis sur les effets des vidéoconférences dans l'enseignement des langues de spécialité et sur leur perception de cette expérience.

Les retours des étudiants

Pour trouver la réponse à la question *Comment et en quoi les vidéoconférences ont influencé vos études du français des affaires ?* nous avons utilisé une méthode de nature qualitative. Les étudiants ont été amenés à écrire une réflexion de 300 mots environ en réponse à cette question. Après avoir analysé ces réflexions, plusieurs points en sont ressortis. Les étudiants pensent que les vidéoconférences ont amélioré leurs **compétences langagières** (réceptives ainsi que productives) et leur ont permis d'utiliser les **connaissances acquises** (en particulier celles du vocabulaire spécialisé) en **communication réelle**. Ils apprécient la structure et les **thèmes** des vidéoconférences qu'ils trouvent intéressants et l'utilisation de **nouvelles technologies** était considérée également comme attrayante. La plupart d'entre eux comptent parmi les traits positifs l'**authenticité** de la situation de communication et la possibilité de communiquer avec des **locuteurs natifs**. La vidéoconférence est perçue comme un moyen d'**animation de l'enseignement** et une source spontanée de **détente** et de **motivation** en même temps puisque les étudiants se rendent compte de l'utilité des connaissances et des compétences acquises, de leur propre capacité de communiquer. De même, les **aspects social et interculturel** des vidéoconférences ont été mentionnés:

« ...il est possible de voir d'autres cultures... »

« Je crois aussi que cette activité aide à établir les relations internationales et les étudiants ont une meilleure connaissance de la vie en France. »

« ...quand quelqu'un d'entre nous va étudier ou travailler en France, nous savons quelles options nous avons. Il y a aussi une possibilité que nous nous rencontrerons ici en République tchèque ou en France... »

« ...c'était super aussi pour connaître mieux les gens de ma classe... »

« ...ce qui est vraiment super c'est qu'on peut parler avec des Français... »

« ...je suis sûre que cela aide beaucoup à maintenir la connexion entre ces deux pays... »

« Pendant les vidéoconférences on peut voir qu'il est très important de savoir parler français ou bien de se faire comprendre avec les étrangers... »

« ...on peut apprendre beaucoup de choses sur l'école où ils étudient et aussi des choses sur leur travail. »

Lors des vidéoconférences les étudiants ont pu valoriser leurs connaissances de la langue et de la culture étrangères et apprendre de nouvelles informations sur la France par l'intermédiaire des étudiants français. Grâce à cet outil de communication qui est généralement considéré comme moderne et innovatif et malgré les contraintes de l'espace, ils sont entrés en contact réel avec des locuteurs natifs tout en restant en salle de classe de leur établissement universitaire d'origine.

Activité II

Le dispositif didactique

Cette activité a été réalisée sur le côté tchèque avec 6 étudiants (tchèques et slovaques) de licence de la Faculté d'Economie et d'Administration au cours de leur deuxième semestre d'études universitaires, un étudiant de licence au sixième semestre et un étudiant de master au premier semestre, et sur le côté français avec 9 étudiants du deuxième semestre d'IUT (Institut universitaire de technologie) de l'Université Jules Verne de Picardie à Amiens. Pour les 6 étudiants tchèques et slovaques les activités étaient intégrées et évaluées dans le cadre de leur cours obligatoire, les deux autres et tous les participants français étaient volontaires. Le niveau de français ciblé pour réaliser les tâches proposés était le niveau B2 du CECRL. En ce qui concerne la durée de l'activité proposée, nous avons dédié une séance de 60 minutes pour la réalisation d'une vidéoconférence et 15 minutes pour l'évaluation des résultats du projet commun. En outre, il faut prendre en compte le temps investi par les étudiants pour les tâches réalisées à l'extérieur de la salle de classe.

Le déroulement de l'activité

L'activité a été conçue comme un projet à plusieurs tâches. Tout d'abord, tous les étudiants ont été incités à filmer une vidéo de 1 minute environ dans laquelle ils devaient se présenter. Etant donné nos expériences positives avec la plateforme Edmodo, nous l'avons choisie comme le point de départ pour la communication entre les étudiants tchèques et français et pour la publication des résultats de leurs créations.

Après que les étudiants aient fait la connaissance des vidéoprésentations des autres, une vidéoconférence a été réalisée dans le but de choisir les sujets et d'établir des binômes franco-tchèques(slovaques) dans lesquels les sujets allaient être traités sous forme d'une infographie.

Dans un premier temps, les étudiants devaient présenter une personne de leur groupe pour rappeler et compléter son image présentée dans la vidéo enregistrée. Dans un deuxième temps, les étudiants proposaient des sujets en sachant qu'il faudrait les traiter de façon que les différences entre nos deux pays respectifs soient mises en évidence. Finalement, les binômes (un trinôme) ont été créés selon les préférences des étudiants pour les sujets proposés. Tout ce qui a été convenu a été noté sur un tableau à feuilles et ensuite sur Edmodo où nous avons également mis à disposition des étudiants toutes les adresses électroniques des participants. Toutefois, les étudiants étaient libres dans le choix des canaux de communication pendant les cinq semaines suivantes (les deux semaines de vacances de printemps en France incluses).

Pendant cette période, les binômes étaient censés se recontacter, se mettre d'accord sur le contenu de leur infographie, sur la distribution des tâches et sur l'élaboration finale de l'infographie dans le logiciel Piktochart. Le lien sur le produit final a été publié sur Edmodo.

Après la publication, les étudiants ont reçu une évaluation de leur infographie sous forme d'un commentaire et ont rempli un questionnaire visant les expériences acquises tout au long de ce projet.

Les retours des étudiants

A la fin du projet nous avons distribué à nos étudiants un questionnaire comprenant trois parties: la première concernant la vidéoconférence, la deuxième le travail sur l'infographie en binômes internationaux et dans la troisième les étudiants étaient demandés d'évaluer le degré du développement de leurs compétences et de décrire leur expérience et son apport à leurs études.

Vu que la plupart des étudiants ont participé à une vidéoconférence pour la première fois, leurs attentes n'étaient pas très grandes. Certains ont même avoué un **sentiment de crainte** éprouvé avant la vidéoconférence causé par la nécessité de communiquer en français avec des gens qu'ils n'avaient jamais vus auparavant. Malgré ces inquiétudes initiales, la vidéoconférence était une **expérience positive**, voire agréable.

Pour communiquer la plupart des étudiants ont choisi **Facebook**, l'email n'a été utilisé que pour nouer le premier contact parce qu'il est en général considéré comme lent et de ce fait peu pratique. L'inexistence de compte sur Facebook chez une étudiante française était considérée par son collaborateur slovaque comme une contrainte grave, voire fatale, pour la communication. A part ce binôme mentionné et le trinôme, les participants ont su **se mettre d'accord facilement** et se présenter mutuellement des observations sur la partie du travail déjà faite. Quant au trinôme composé de deux Françaises et d'une étudiante slovaque, la communication ne se déroulait pas bien, l'étudiante slovaque avait l'impression que ses contributions n'étaient pas remarquées et prises en considération dans le travail final. Les étudiants ont apprécié la **nouvelle compétence** qu'ils avaient acquise, à savoir celle du travail dans le logiciel Piktochart, bien que certains d'entre eux aient laissé s'occuper de cette composante technique du travail leurs collègues français qui étaient plus expérimentés dans ce domaine. De plus, certains d'entre eux ont affirmé d'avoir appris de **nouvelles informations** (stéréotypes des Français, vocabulaire du sport, vie étudiante). L'**apport interculturel** a été spontanément mentionné dans les commentaires des étudiants:

« J'aimais cette opportunité de rencontrer de nouvelles personnes francophones. »

« Ce projet est une excellente opportunité de communiquer avec les camarades francophones et aussi de découvrir un peu plus le pays étranger. »

« ... et découvrir comment ça fonctionne dans le pays étranger... »

« J'ai appris de nouvelles connaissances et aussi j'ai pratiqué la langue... »

« C'était intéressant de collaborer avec un groupe d'étudiants français sur le même projet qui a rapproché nos nations. »

« ...bonne façon de cultiver des relations amicales entre les nations européennes... »

Nous avons envisagé au préalable de faire travailler les étudiants sur des sujets qui seraient plus en relation avec le domaine de leurs études, c'est-à-dire l'économie, le monde du travail ou bien les affaires. Cependant, nous y avons renoncé vu que le champ d'études des étudiants français étaient relativement différent et que l'accent pouvait être mis plutôt sur les compétences de communication, d'entente et de coopération. Les étudiants ont finalement apprécié la liberté dans le choix des sujets qui représentait un élément motivant.

Activité III

Le dispositif didactique

La troisième activité a été réalisée tout au long du premier semestre du cours de français des affaires destiné aux étudiants de master. Le groupe comptait 9 étudiants du niveau B1 – B1+ du CECRL et un étudiant français Erasmus qui s'y est inscrit en tant qu'assistant de l'enseignant (cours proposé par l'université intitulé *assistant d'enseignant du français sur objectifs universitaires et spécifiques*).

Le déroulement de l'activité

Pendant le premier semestre les thèmes suivants sont abordés: déplacement professionnel, organisation du travail, nouvelles technologies, entreprise, location d'un appartement, lieu de travail. L'assistant est amené à réaliser des tâches diverses telles que préparer et présenter des actualités du monde francophone, faire des présentations sur différents sujets, participer aux discussions, travailler en binôme ou en groupe, corriger des exercices grammaticaux en groupe ou bien corriger des productions écrites et d'autres. Les étudiants, de leur côté, sont plusieurs fois devenus intermédiaires culturels (Byram, Zarate, Neuner 1997) quand nous leur avons demandé de parler à l'assistant de la culture et des coutumes de leurs pays et de lui conseiller par exemple des choses à voir ou à faire.

Les retours des étudiants

A la fin du semestre les étudiants ont répondu à un questionnaire qui comportait dix questions portant sur l'influence de la présence de l'assistant sur la qualité de l'enseignement, sur son apport au renforcement des connaissances du monde francophone et au développement de la motivation de se préparer pour les cours. L'analyse des réponses a révélé que grâce à l'assistant les étudiants ont appris **de nouvelles informations** sur le système de l'enseignement supérieur, sur des entreprises, des fêtes et des coutumes des Français. L'influence de l'assistant a été perçue comme positive, les étudiants avaient la possibilité de **discuter avec un locuteur natif**, entendre sa prononciation et son accent et beaucoup d'entre eux se sont rendus compte de pouvoir le **comprendre sans problème** même s'ils avaient eu des doutes concernant leur capacité de compréhension. Les différences culturelles quant à son comportement ou à sa gestuelle n'ont pas été remarqué. Pour la moitié des étudiants environ la présence de l'assistant était **motivante** pour leurs études de français, et ceci, chez certains, surtout au début du semestre.

Conclusion

Les trois activités didactiques décrites ci-dessus ciblaient plusieurs objectifs communs: nouer un contact avec des locuteurs natifs francophones, développer la compétence de communication, de socialisation et de présentation en langue étrangère, réutiliser le vocabulaire spécialisé vu en classe, réfléchir aux stéréotypes existants, échanger des informations, percevoir des différences, développer l'ouverture d'esprit envers les individus d'autres nations.

Nous avons essayé de démontrer comment profiter du contact (personnel ou transmis par des nouvelles technologies) avec des locuteurs natifs – porteurs de culture étrangère – dans l'enseignement d'une langue spécialisée sur des exemples concrets. Cependant, les activités décrites peuvent être adaptées à d'autres contextes universitaires et proposées aux étudiants de différentes filières.

Les activités s'avèrent relativement complexes puisqu'elles intègrent plusieurs éléments cognitifs, communicatifs, sociaux, culturels et linguistiques. Selon nous, ce type d'activités favorise fortement le développement de la compétence interculturelle étant donné qu'à l'origine d'une prise de conscience interculturelle se trouve la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECRL 2001, p. 83) dont les locuteurs natifs sont intermédiaires.

Comme la pratique réflexive est considérée comme une des voies du développement professionnel dans l'enseignement (Duthoit 2016), après avoir conclu les activités, nous nous sommes posé la question qui mériterait d'être étudiée plus en profondeur, à savoir comment rendre les activités mentionnées plus efficaces pour l'apprentissage de la langue ainsi que pour le renforcement de la compétence interculturelle et de communication des étudiants. Deux axes se montrent porteurs: d'un côté celui concernant les activités mêmes – modification des types, précision de la consigne, contrôle continu, feed-back de la part des locuteurs natifs ou des paires, et de l'autre côté celui concernant les étudiants – motivation à l'autoréflexion et à l'autoévaluation, prise de la conscience des attentes et de ce qu'ils peuvent atteindre de leurs propres forces pour surmonter des difficultés de communication (choix du canal et de la forme de communication, expression de leurs souhaits par exemple le souhait d'être corrigé pendant la communication écrite ou orale) pour en tirer le maximum.

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude, 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette, col. F.
- BEACCO, Jean-Claude, 2013. Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l'enseignement des langues In: Claudel, Ch., von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M., Pugnière-Saavedra, F. Tréguer-Felten, G. (dir.): *Cultures, discours, langues: nouveaux abordages*. Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 165-186.
- BYRAM, M., 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, G., 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* [en ligne]. Editions du Conseil de l'Europe, 1997. Consulté sur <https://rm.coe.int/16806ad0bf>.

- CABRÉ, M. T., 1998. *Terminology: Theory, methods and applications*. Philadelphia PA, John Benjamins.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. Unités des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. Consulté sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- DARRICADES-RACOTOBÉ, I. Le "français des affaires": contenu et enseignement [en ligne]. In: *Linx*, n°27, 1992. pp. 93-101. Consulté sur <https://doi.org/10.3406/linx.1992.1249>.
- DUBOIS, J., 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse: 2001.
- DUTHOIT, Eugénie, 2016. « Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues: l'apport de l'ergonomie de langue française », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [en ligne], Vol. 35 N° 1. 2016. Consulté sur <http://journals.openedition.org/apliut/5384>.
- FENNES, H., HAPGOOD, K., 1997. *Intercultural learning in the classroom*. Crossing Borders, Londres.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette: 1976.
- GÉMAR, J-C., 1979. *La traduction juridique et son enseignement: aspects théoriques et pratiques ?*. Meta, n° 24-1, pp. 35-53.
- LERAT, P., 1995. *Les langues spécialisées*. PUF, collection Linguistique nouvelle.
- NEUNER, G., 2003. Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, dans Byram M. (sous la dir. de) [en ligne]. *La compétence interculturelle*. pp. 15-62. Consulté sur https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_FR.pdf.
- NOVÝ, I., SCHROLL-MACHL, S., 2015. *Interkulturní komunikace Češi a Němci*. Praha: Management Press.
- ROURA, Ana Victoria Morales, 2014. *Compétence interculturelle en classe de langue* [en ligne]. Synergies Mexique; Sylvains les Moulins, No 4, pp. 51-63. Consulté sur <https://search.proquest.com/docview/2060966320?accountid=16531>.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* 2001. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme. a jak v jazycích hodnotíme. Council of Europe 2001, Univerzita Palackého v Olomouci, 1. vyd.
- ULIČNÁ, Klára, 2016. O stavu didaktické přípravy učitelů anglického jazyka na rozvoj interkulturní komunikační kompetence [en ligne]. In: *Pedagogická orientace*, 2016, éd. 26, No. 1, pp. 76–94. Consulté sur <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5230/4326>.
- UNESCO, 2007. UNESCO, *Principes directeurs pour l'éducation interculturelle*, Paris.

Kontakt: Mgr. Marie Červenková, Ph.D.
 Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, Centrum jazykového vzdělávání
 Komenského nám. 2, 602 00 Brno, Česká republika
 E-mail: Marie.Cervenkova@econ.muni.cz

Pozitivní a negativní transfery mezi češtinou, francouzštinou a dalšími cizími jazyky (nejen) v oblasti předložek

Positive and Negative Transfers between Czech, French and Other Foreign Languages in the Domain of Prepositions and in Other Related Linguistic Areas

Iva Dedková

Abstract

The paper deals with the positive as well as negative transfers (interferences) between Czech, French, and to a lesser degree, other foreign languages, particularly in the domain of prepositions. It aims to present and analyse the results of a language survey, which included a number of assignments, most relevantly two experimental tasks in French (a gap-fill exercise focused on prepositions and a written production on a given topic). Precisely sixty-six native Czech speaking students studying French as a second foreign language participated in this research at the beginning of the year 2019.

Keywords: transfers, prepositions, nouns, adverbials, language survey

Abstrakt

Príspevok sa venuje pozitívnym a negatívnym transferom (interferencím) medzi češtinou, francouzštinou a okrajově též dalšími cizími jazyky, a to především v oblasti předložek. Jeho cílem je představit a analyzovat výsledky jazykového šetření, jehož součástí byly mimo jiné dvě experimentální úlohy ve francouzském jazyce (věty na doplnění předložek a písemná produkce na dané téma) a kterého se na začátku roku 2019 zúčastnilo 66 studentů, jejichž mateřským jazykem byla čeština a druhým cizím jazykem francouzština.

Klíčová slova: transfery, předložky, substantiva, příslovečná určení, jazykové šetření

Úvod

Príspevok pojednává o pozitívnych a negatívnych transferech medzi češtinou, francouzštinou a okrajově též dalšími cizími jazyky, a to především v kategorii předložek. V příspěvku představíme výsledky průzkumu, který jsme provedli mezi českými studenty francouzštiny jako druhého cizího jazyka, přičemž pozornost je věnována především studentům se základní znalostí francouzštiny. Cílem průzkumu, který obsahoval dvě experimentální úlohy, bylo identifikovat možné pozitivní a negativní transfery zejména v oblasti užívání francouzských předložek, ale také např. u substantiv či sloves. Mnoho problémů v těchto oblastech pramení z typologických rozdílů mezi oběma jazyky. Usnadňují-li dosavadní jazykové znalosti mateřského jazyka (v našem případě češtiny) nebo cizího jazyka (např. angličtiny nebo španělštiny) osvojování daného cizího jazyka (v našem případě francouzštiny), hovoříme o pozitivním transferu. Naopak ztěžují-li dosavadní jazykové znalosti studentů osvojování francouzského jazyka, mluvíme o negativním transferu, kterému se též říká interference (viz např. Cuq 2003, s. 240). Podobnosti mezi češtinou a francouzštinou usnadňují osvojování francouzštiny, rozlišnosti mohou být zase zdrojem chyb.

Analyzované předložkové vazby a hypotézy týkající se jejich osvojení

Francouzské předložkové vazby, které v tomto článku analyzujeme, zahrnují příslovečná určení místa (16 příkladů), příslovečná určení času (6 příkladů) a předměty nepřímé (2 příklady), tj. celkem 24 příkladů. Tyto konstrukce obsahují 16 předložek jednoslovných (jednoduchých), tzv. *prépositions simples* (*de, à, en, dans, chez, devant, derrière, sur, sous, par, avant, après, depuis, vers, avec, sans*) a 1 předložkové sousloví, tzv. *locution prépositive* (*en face de*). Príslovečná určení místa čítají 3 antonymní páry francouzských předložek a jejich českých ekvivalentů, tzv. *couple antonymiques* (*à Prague / de Prague – v Praze / z Prahy, sur la table / sous le divan – na stole / pod pohovkou, devant l'école / derrière la maison – před školou / za domem*), příslovečná určení času zahrnují 1 antonymní pár (*avant le dîner / après le dîner – před večeří / po večeří*) a v experimentální úloze se též nachází 1 antonymní pár předložek, který označuje doprovod, nebo jeho nepřítomnost (*avec Jean / sans Monique – s Jeanem / bez Moniky*).

České předložky mohou mít více možných ekvivalentů ve francouzštině a naopak (viz tabulky 1 a 2¹). Některé jsou pravidelné a studenti je mohou předvídat (např. *na / pod – sur / sous, s / bez – avec / sans*), jiné jsou nepravidelné a pro studenty nepředvídatelné (např. *přes – par, kolem – vers*). Mezi našimi českými příklady se vyskytují též 3 adverbia (*doma, vedle, už [8 let]*), která odpovídají 3 francouzským předložkovým vazbám (*à la maison, à côté, depuis [8 ans]*), dochází zde tudíž k morfosyntaktické transpozici.

Tabulka 1 Francouzské ekvivalenty českých předložek a adverbii

České předložky a adverbia	Francouzské ekvivalenty
v	<i>à</i> (m), <i>en</i> (m), <i>dans</i> (m)
do	<i>à</i> (m)
na	<i>sur</i> (m)
pod	<i>sous</i> (m)
u	<i>chez</i> (m)
k	<i>chez</i> (m)
z	<i>de</i> (m)
přes	<i>par</i> (m)
naproti	<i>en face de</i> (m)
před	<i>devant</i> (m), <i>avant</i> (č)
za	<i>derrière</i> (m), <i>dans</i> (č)
kolem	<i>vers</i> (č)
od	<i>depuis</i> (č)
po	<i>après</i> (č)
s	<i>avec</i> (a)
bez	<i>sans</i> (a)
doma	<i>à la maison</i> (m)
vedle	<i>à côté</i> (m)
už (8 let)	<i>depuis</i> (8 ans; č)

¹ m = předložka s významem místním, č = předložka s významem časovým, a = předložka s významem abstraktním.

Tabulka 2 České ekvivalenty francouzských předložek

Francouzské předložky	České ekvivalenty
<i>à</i> (m); <i>à la maison</i> (m); <i>à côté</i> (m)	<i>v, do; doma; vedle</i>
<i>en</i> (m)	<i>v</i>
<i>dans</i> (m)	<i>v</i>
<i>sur</i> (m)	<i>na</i>
<i>sous</i> (m)	<i>pod</i>
<i>chez</i> (m)	<i>u, k</i>
<i>de</i> (m)	<i>z</i>
<i>par</i> (m)	<i>přes</i>
<i>en face de</i> (m)	<i>naproti</i>
<i>devant</i> (m)	<i>před</i>
<i>derrière</i> (m)	<i>za</i>
<i>avant</i> (č)	<i>před</i>
<i>dans</i> (č)	<i>za</i>
<i>vers</i> (č)	<i>kolem</i>
<i>depuis</i> (č)	<i>od; už</i>
<i>après</i> (č)	<i>po</i>
<i>avec</i> (a)	<i>s</i>
<i>sans</i> (a)	<i>bez</i>

Pokud jde o hypotézy, předpokládáme, že českým studentům budou působit problémy především případy, ve kterých se oba jazyky v užívání předložek liší, zatímco pravidelné ekvivalenty bude většina z nich ovládat. Dále se domníváme, že předložky místní (*v krabici* > *dans la boîte*) budou pro studenty snazší než předložky časové (*za tři hodiny* > *dans trois heures*). Problémy by mohla způsobovat triáda francouzských předložek *à, en, dans* s významem prostorovým, která nemá v češtině obdobu. V neposlední řadě je třeba zmínit negativní transfery typu *už 8 let* > **djà 8 ans* či *před večeří* > **devant le dîner* mající význam časový, na které zřejmě často narazíme. Studenti budou pravděpodobně nejvíce ovlivněni svým mateřským jazykem, především v začátcích studia francouzštiny, nemůžeme však vyloučit ani vliv angličtiny či dalších románských jazyků.

Jazykové šetření – experimentální úlohy

V rámci této studie jsme v období únor–duben 2019 provedli jazykové šetření mezi českými studenty francouzštiny. Nejprve jsme jim položili několik sociolingvisticky zaměřených otázek. Zajímaly nás tyto informace: jaký je jejich mateřský jazyk², kolik je jim let, jaký typ školy navštěvují, jak dlouho se učí francouzštinu a jaké jsou jejich další jazykové

² Studenty, jejichž mateřským jazykem byla např. polština nebo ruština, jsme z průzkumu vyřadili.

znalosti. Poslední otázka byla nezbytná k tomu, abychom mohli u jednotlivých studentů identifikovat negativní transfery ovlivněné studiem dalších cizích jazyků.

Poté jsme respondenty požádali o splnění dvou experimentálních úloh. První úloha obsahovala 24 vět ve francouzštině. Do každé z nich měli studenti doplnit vhodnou předložku. Tyto věty obsahovaly předložky, které se vyskytují v lekcích 1–12 učebnice *Francouzština nejen pro samouky* od autorů Marie Pravdové a Miroslava Pravdy, kterou při výuce používá většina respondentů. Francouzské věty na doplnění doprovázel český překlad, neboť do některých z nich by studenti byli mohli doplnit podle kontextu předložky antonymní (např. *Nous allons au cinéma avec / sans Monique.*). Druhá experimentální úloha sestávala z písemné produkce. Studenti byli požádáni, aby napsali minimálně pět vět o sobě (např. kolik je jim let, kde bydlí atd.).

Profil studentů

Našeho jazykového šetření se zúčastnilo celkem 66 studentů, kteří měli češtinu jako rodný jazyk a francouzštinu studovali jako druhý cizí jazyk. 45 z nich navštěvovalo předměty francouzština 2 nebo francouzština 4, které se vyučují na katedře romanistiky Filozofické fakulty Ostravské univerzity a jsou určeny neoborovým studentům francouzštiny bez předchozí znalosti jazyka (číslo označuje semestr výuky). Základní učebnicí, která se v těchto předmětech používá, je již zmíněná *Francouzština nejen pro samouky* od Marie Pravdové a Miroslava Pravdy. 13 studentů navštěvovalo kurz francouzštiny v jazykové škole a 8 studentů studovalo francouzštinu na Matičním gymnáziu v Ostravě.

Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věku 18–30 let (43 studentů). Následovali respondenti mladší 18 let (13 studentů). Nejméně početné byly věkové skupiny 31–50 let (7 studentů) a 51–70 let (3 studenti).

Co se týče délky studia francouzštiny, 44 studentů (tj. 2/3) studovalo francouzštinu 0,5–4 roky, 22 studentů (tj. 1/3) 5 let a více.

Pokud jde o další jazykové znalosti studentů, 62 respondentů studovalo také angličtinu, 26 respondentů němčinu, 20 respondentů ruštinu, 14 respondentů španělštinu a 11 respondentů další cizí jazyk (polštinu, italštinu nebo latinu).

Výsledky jazykového šetření

Tabulka 3 přináší podrobný přehled výsledků první experimentální úlohy. Připomeňme, že úkolem studentů bylo doplnit do každé věty správnou předložku.

Tabulka 3 Výsledky první experimentální úlohy

Č.	Příklad	Správná odpověď	Špatná odpověď	Špatná odpověď – upřesnění
1	Fotka je v krabici. > La photo est dans la boîte.	48	18	à (8), en (7), de (1), – (1), a (1)

2	Marie je z Prahy. > Marie est de Prague.	43	23	à (13), – (6), en (3), dans (1)
3	Děti jsou doma. > Les enfants sont à la maison.	62	4	dans (2), – (2)
4	Park je naproti domu. > Le parc est en face de la maison.	16	50	– (19), en face (14), contre (4), devant (2), à côté (de) (4), à contre (1), opposite (de) (2), en front de (1), avant de (1), dans (1), enfrente (1)
5	Kočka je pod pohovkou. > Le chat est sous le divan.	36	30	– (20), sur (3), au dessous (2), au dessus (1), dans (1), devant (1), souvent (2)
6	Děti jdou do školy. > Les enfants vont à l'école.	54	12	– (5), dans (2), en (2), de (2), in (1)
7	Pavel je nyní ve Francii. > Paul est maintenant en France.	47	19	à (16), dans (2), in (1)
8	Petr pracuje u společnosti Michelin. > Pierre travaille chez Michelin.	21	45	à (21), – (10), dans (8), de (2), en (2), in (1), vous (1)
9	Auto je před školou. > La voiture est devant l'école.	37	29	– (17), avant (3), avant de (2), pres de (1), contre (1), depuis (1), souvent (1), pendant (1), tante (1), frente (1)
10	Simona si často hraje s Jeanem. > Simone joue souvent avec Jean.	52	14	– (10), chez (1), au (1), de (1), con (1)
11	Jedou do Itálie. > Elles vont en Italie.	34	32	à (21 [espagnol 8]), – (4), dans (3), in (2), de/d' (2)
12	Kniha je na stole. > Le livre est sur la table.	49	17	à (6), – (2), dans (3), en (2), sans (1), sout (1), sour (1), sont (1),
13	Pracuji v Praze. > Je travaille à Prague.	55	11	dans (2), en (8 [espagnol 4]), – (1)
14	Je to hned vedle. > C'est juste à côté.	54	12	– (8), de (2), en (1), après (1)
15	Za tři hodiny přijedeme na hranici. > Dans trois heures, nous allons arriver à la frontière.	16	50	– (31), à (5), après (6), en (2), en (1), depuis (1), il y a (1), per (1), pour (1), par (1)

16	Studujeme angličtinu už 8 let. > Nous étudions l'anglais depuis 8 ans.	10	56	– (30), pour (13), déjà (5), par (3), pendant (2), il y a (1), encore (1), jusqu'à (1)
17	Jdeme do kina bez Moniky. > Nous allons au cinéma sans Monique.	44	22	– (19), non avec (1), moins (1), surtout (1)
18	Budeme večeřet kolem 7 hodin. > Nous allons dîner vers 7 heures.	11	55	– (43), environ (6), à (4), à par (1), plus moins (1)
19	Před večeří se dívám na televizi. > Je regarde la télé avant le dîner.	30	36	– (24), devant (5), après (3), près (1), depuis (1), d'avant (1), suivant (1)
20	Auto není za domem. > La voiture n'est pas derrière la maison.	29	37	– (25), devant (5), après (4), à (1), arrière (1), avant (1)
21	Jedeme přes Lyon. > Nous passons par Lyon.	11 par 10 via 1	55	– (42), sur (3), de (3), vers (2), à (2), pour (1), le (1), pendant (1)
22	Jsem tady od včerejška. > Je suis ici depuis hier.	16	50	– (30), d' (12), de (5), début (2), avant (1)
23	Po večeří ... > Après le dîner, ...	42	24	– (23), en (1)
24	... jdeme k Monice. > ..., nous allons chez Monique.	30	36	– (15), à (14), de (5), pour (1), dans (1)

Nejlepší výsledek jsme zaznamenali u příkladu č. 3 (*Děti jsou doma. > Les enfants sont à la maison.*), který získal 62 správných odpovědí. Následovaly příklady č. 13 (*Pracuji v Praze. > Je travaille à Prague.*), č. 6 (*Děti jdou do školy. > Les enfants vont à l'école.*) a č. 14 (*Je to hned vedle. > C'est juste à côté.*). Všechny tyto příklady obsahují předložku *à* a označují místo. Více než 50 správných odpovědí získal už jen příklad č. 10 (*Simona si často hraje s Jeanem. > Simone joue souvent avec Jean.*), který obsahuje předložku *avec* a značí doprovod.

Naopak nejhorší výsledek vykazuje příklad č. 16 (*Studujeme angličtinu už 8 let. > Nous étudions l'anglais depuis 8 ans.*), jenž má význam časový a figuruje mezi negativními výsledky. Následují příklady č. 18 (*Budeme večeřet kolem 7 hodin. > Nous allons dîner vers 7 heures.*) a č. 21 (*Jedeme přes Lyon. > Nous passons par Lyon.*). Všimněme si, že jak u příkladu č. 3, který měl nejlepší výsledek, tak u příkladu č. 16 s nejhorším výsledkem dochází mezi oběma jazyky k morfosyntaktické transpozici (adverbium > předložka či předložková vazba).

Nejvíce nás překvapilo nízké procento úspěšnosti u příkladu č. 4 (*Park je naproti domu. > Le parc est en face de la maison.*), který získal jen 16 správných odpovědí z 66 a u kterého nedochází k negativnímu transferu vlivem mateřského jazyka.

Jak vyplývá z tabulky 4, předložkové vazby s významem místním vykazují vyšší procento úspěšnosti (59 % správných odpovědí a 41 % špatných odpovědí) než předložkové vazby s významem časovým (32 % správných odpovědí a 68 % špatných odpovědí).

Tabulka 4 Předložkové vazby s významem místním a časovým – srovnání

Předložkové vazby	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
S významem místním (16)	626	59 %	430	41 %	1 056	100 %
S významem časovým (6)	125	32 %	271	68 %	396	100 %

Analýza výsledků

Pozitivní transfery mezi češtinou a francouzštinou

Můžeme zde zařadit 3–4 páry antonymních předložek: *sur – sous*, *devant – derrière*, *avec – sans*, a možná také *à – de*. Ve všech případech vykazuje první člen antonymního páru vyšší procento úspěšnosti než člen druhý. Důvodem může být fakt, že první předložku antonymního páru si studenti často osvojí dříve než předložku druhou (spatřujeme zde vliv učebnic francouzštiny, antonymní významy předložek totiž často nejsou vyučovány najednou). Dodejme, že předložka *derrière* byla spolu s předložkou *après* nejčastěji zapisována chybně:

- *Kniha je na stole.* > *Le livre est sur la table.* (49 správných odpovědí)
- *Kočka je pod pohovkou.* > *Le chat est sous le divan.* (36 správných odpovědí)
- *Auto je před školou.* > *La voiture est devant l'école.* (37 správných odpovědí)
- *Auto není za domem.* > *La voiture n'est pas derrière la maison.* (29 správných odpovědí)
- *Simona si často hraje s Jeanem.* > *Simone joue souvent avec Jean.* (52 správných odpovědí)
- *Jdeme do kina bez Moniky.* > *Nous allons au cinéma sans Monique.* (44 správných odpovědí)
- *Pracuji v Praze.* – *Je travaille à Prague.* (55 správných odpovědí)
- *Marie je z Prahy.* > *Marie est de Prague.* (43 správných odpovědí)

Triáda francouzských předložek prostorových *à*, *en*, *dans* může působit studentům problémy, neboť nemá v češtině obdobu. Nicméně toto není náš případ, neboť všechny užité vazby jsou jasně definovány a patří ke klasickým příkladům. Dodejme, že české předložky *v – do* primárně evokují francouzskou předložku *dans*. Nejméně problémů působila studentům předložka *à*, nejvíce naopak předložka *en*:

- *Děti jsou doma.* – *Les enfants sont à la maison.* (62 správných odpovědí)
- *Pracuji v Praze.* – *Je travaille à Prague.* (55 správných odpovědí)
- *Děti jdou do školy.* – *Les enfants vont à l'école.* (54 správných odpovědí)
- *Fotka je v krabici.* > *La photo est dans la boîte.* (48 správných odpovědí)
- *Pavel je nyní ve Francii.* – *Paul est maintenant en France.* (47 správných odpovědí)
- *Jedou do Itálie.* – *Elles vont en Italie.* (34 správných odpovědí)

Negativní transfery v oblasti předložek

Předložky mohou mít význam spíše lexikální (*venir de Prague, travailler à Prague*) nebo gramatický (*essayer de faire, donner qc à qn*), proto můžeme v rámci studia předložek hovořit jak o negativních transferech lexikálních, tak o negativních transferech gramatických. V našem případě mají všechny předložky vesměs význam lexikální, což odpovídá počátečním úrovním znalostí francouzštiny (nejprve se vyučují převážně předložkové vazby mající význam konkrétní).

Na základě výsledků první experimentální úlohy můžeme rozdělit negativní transfery v oblasti předložek do čtyř kategorií:

- negativní transfery vlivem češtiny,
- negativní transfery vlivem angličtiny,
- negativní transfery vlivem španělštiny,
- negativní transfery vlivem italštiny.

a. Negativní transfery mezi češtinou a francouzštinou

Můžeme sem zařadit dva odlišné případy. Zaprvé, česká předložka *před* primárně evokuje francouzskou předložku *devant*, předložka *od* zase francouzskou předložku *de* a české adverbium *už* evokuje francouzské adverbium *déjà*. Následující příklady zobrazují běžné chyby, kterých se studenti dopouští pod vlivem mateřského jazyka:

- *Před* večerí se dívám na televizi. > **Je regarde la tété **devant** le dîner.* (5 respondentů) > *Je regarde la tété **avant** le dîner.*
- *Jsem tady od* včerejška. > **Je suis ici **d'/de** hier.* (17 respondentů) > *Je suis ici **depuis** hier.*
- *Studujeme angličtinu už* 8 let. > **Nous étudions l'anglais **déjà** 8 ans.* (5 respondentů) > *Nous étudions l'anglais **depuis** 8 ans.*

Zadruhé, česká předložka může mít více možných ekvivalentů ve francouzštině a naopak: i. *před* = *devant, avant, il y a*; ii. *za* = *derrière, après, dans*; iii. *v* = *à, en* nebo *dans*; iv. *do* = *à, en* nebo *dans*:

- *Auto je před* školou. > **La voiture est **avant (de)** l'école.* (5 respondentů) > *La voiture est **devant** l'école.*
- *Auto není za* domem. > **La voiture n'est pas **après** la maison.* (4 respondenti) > *La voiture n'est pas **derrière** la maison.*
- *Pracuji v* Praze. > **Je travaille **dans** Prague.* (2 respondenti) > *Je travaille **à** Prague.*
- *Jedou do* Itálie. > **Elles vont **dans** Italie.* (3 respondenti) > *Elles vont **en** Italie.*

b. Negativní transfery mezi angličtinou a francouzštinou

V prvních dvou případech se jedná o substituci anglických předložek *opposite* a *in*. Ve třetím případě se v angličtině používá předložka *for* (ve spojení s předpřítomným časem), která ve francouzštině primárně odpovídá předložce *pour*:

- *Park je naproti* domu. / *The park is **opposite** the house.* > **Le parc est **opposite (de)** la maison.* (2 respondenti) > *Le parc est **en face de** la maison.*
- *Pavel je nyní ve* Francii. / *Paul is **in** France now.* > **Paul est maintenant **in** France.* (1 respondent) > *Paul est maintenant **en** France.*
- *Studujeme angličtinu už* 8 let. / *We have been studying English **for** 8 years.* > **Nous étudions l'anglais **pour** 8 ans.* (13 respondentů) > *Nous étudions l'anglais **depuis** 8 ans.*

c. Negativní transfery mezi španělštinou a francouzštinou

V prvních dvou případech dochází k aplikaci španělského pravidla, podle kterého se předložka *en* používá ve významu statickém a předložka *a* ve významu dynamickém. Poslední případ ilustruje substituci nesprávného tvaru španělské předložky *enfrente*:

- *Pracuji v Praze. / Trabajo en Praga.* > **Je travaille en Prague.* (4 respondenti) > *Je travaille à Prague.*
- *Jedou do Itálie. / Ellas van a Italia.* > **Elles vont à Italie.* (8 respondentů) > *Elles vont en Italie.*
- *Park je naproti domu. / El parque está enfrente de la casa.* > **Le parc est enfrente la maison.* (1 respondent) > *Le parc est en face de la maison.*

d. Negativní transfery mezi italštinou a francouzštinou

Jeden respondent studující rovněž italštinu použil namísto francouzské předložky *avec* italskou předložku *con*:

- *Simona si často hraje s Jeanem. / Simona gioca spesso con Jean.* > **Simone joue souvent con Jean.* (1 respondent) > *Simone joue souvent avec Jean.*

Negativní transfery nejen v oblasti předložek

V druhé experimentální úloze, která spočívala v písemné produkci (připomeňme, že studenti měli napsat alespoň 5 vět o sobě), jsme narazili na níže uvedené interference vlivem češtiny, angličtiny a španělštiny (viz tabulka 5). Tyto interference můžeme rozdělit do tří kategorií: gramatické, lexikální a pravopisné. U gramatických interferencí nejčastěji dochází k transpozici nesprávného rodu vlivem mateřského jazyka (**la travail* < *práce f.*). Lexikální interference se vyskytují u respondentů studujících angličtinu či španělštinu a spočívají v doslovném překladu českého nebo anglického slova do francouzštiny (je **suis 20 ans* < *I am 20*) anebo v užití španělského výrazu namísto francouzského (*russe* **y anglais* < *ruso y inglés*). U pravopisných interferencí dochází k modifikaci francouzského pravopisu vlivem mateřského nebo cizího jazyka (je *suis* **Tchèque* < *jsem Čech / I am Czech*).

Tabulka 5 Interference v písemné produkci vlivem češtiny, angličtiny a španělštiny

Jazyk	Příklad	Typ interference	Počet studentů
Čeština	J'habite dans une maison avec la jardin. (< zahrada <i>f.</i>)	gramatická	1
Čeština	J'ai une chat. (< kočka <i>f.</i>)	gramatická	2
Čeština	Ma travail est intéressant. Quand je rentre de la travail ... (< práce <i>f.</i>)	gramatická	2
Čeština	J'habite dans une petite village. (< vesnice <i>f.</i>)	gramatická	1
Čeština	Mon mari déjà ne travaille pas (český slovosled)	gramatická	1
Čeština	Je vais à l'école ... (< chodím do školy)	lexikální	1
Čeština*	Je suis Tchèque / Polonais . (< Čech, Polák)	pravopisná	5

Angličtina*	Je suis Tchèque / Polonais. (< Czech, Polish)	pravopisná	5
Čeština*	J'aime le dance. (< tanec m.)	gramatická	1
Angličtina*	J'aime le dance. J'aime dancer. (< dance)	pravopisná	2
Angličtina	J'étudie anglais. (< I study English.)	gramatická	1
Angličtina	Je suis 20 ans. Je suis 27. (< I am 20.)	lexikální	10
Angličtina	Je suis à Ostrava en Republic Tchèque. (< Czech Republic)	pravopisná	1
Angličtina	J'aime la music. (< music)	pravopisná	1
Angličtina	Je joue de la guitar. (< guitar)	pravopisná	1
Španělština	Je suis estudiant. (< Soy estudiante.)	lexikální	1
Španělština	Je habite en Černošice. (< Vivo en Černošice.)	lexikální	1
Španělština	Je parle russe y anglais. (< Hablo ruso y inglés.)	lexikální	1

Závěr

Při osvojování francouzštiny jako druhého cizího jazyka jsou studenti ovlivněni nejen svým rodným jazykem (češtinou), ale i dalšími jazyky, které studují.

Díky první experimentální úloze jsme identifikovali pozitivní a negativní transfery v oblasti předložek vlivem čtyř jazyků (češtiny, angličtiny, španělštiny a italštiny). Předložky místní si studenti osvojili dříve než předložky časové. Nejlepších výsledků bylo dosaženo u těchto předložkových vazeb: *être à la maison, travailler à Prague, aller à l'école, être à côté*. Nejhorší výsledky vykazovaly následující předložkové vazby: *étudier l'anglais depuis 8 ans, dîner vers 7 heures, passer par Lyon*. Např. spojení **étudier l'anglais déjà 8 ans* svědčí o negativním transferu mezi češtinou a francouzštinou, zatímco vazba **étudier l'anglais pour 8 ans* u studentů věnujících se též angličtině ilustruje negativní transfer mezi angličtinou a francouzštinou. Triáda francouzských předložek místních *à, en, dans*, která nemá v češtině obdobu, nepůsobila studentům zvláštní problémy, což bylo do značné míry ovlivněno výběrem příkladů. Jako nejproblematictější se jevila předložka *en*, zatímco předložku *à* studenti ovládali bravurně. U studentů s pokročilejší znalostí francouzštiny a širším výběrem příkladů bychom pravděpodobně dospěli k jiným výsledkům. Naše hypotézy se tudíž potvrdily jen částečně.

Prostřednictvím druhé experimentální úlohy jsme mohli identifikovat i některé negativní transfery týkající se dalších oblastí jazyka (např. substantiv), které vznikly vlivem tří jazyků (češtiny, angličtiny a španělštiny). Nejfrekventovanějším transferem bylo spojení **je suis 20 (ans) < I am 20*, k němuž došlo vlivem angličtiny.

Seznam bibliografických odkazů

- CUQ, Jean-Pierre (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, S.E.J.E.R. ISBN: 209-033972-1.
- DUBOIS, Jean, et al., 2012. *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse. ISBN 978-2-03-588845-7.

HENDRICH, Josef, RADINA, Otomar, TLÁSKAL, Jaromír, 1991. *Francouzská mluvnice*. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-26212-0.

PRAVDOVÁ, Marie, PRAVDA, Miroslav, 2007. *Francouzština nejen pro samouky*. LEDA. ISBN 978-80-7335-538-8.

ŠTÍCHA, František, a kol., 2013. *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2205-9.

TAGLIANTE, Christine, 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Nouvelle édition. Paris: CLE International/SEJER. ISBN 978-2-09-033119-6.

Dictionnaires de français Larousse [en ligne], <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> [consulté le 10/05/2019].

Kontakt: Mgr. Iva Dedková, Ph.D.

Ostravská univerzita

Filozofická fakulta

Katedra romanistiky

Reální 5

701 03 Ostrava

Česká republika

E-mail: iva.dedkova@osu.cz

Reading English-Language News Headlines: Stylistic Wordplay and EFL Student Comprehension

Alan Dykstra

Abstract

Reading news discourse in English can present challenges for EFL students, particularly when it comes to detecting stylistic devices such as idiomatic language and wordplay. For this research, news headlines from *The Economist* are examined in a Slovak university setting. A survey and follow-up interview with English-language program Mgr. students measures wordplay comprehension levels and categorizes the wordplay accordingly. The results reveal details about when, how, and why some types of wordplay are difficult to detect and comprehend.

Keywords: EFL, wordplay, comprehension, news, headlines

Introduction

This paper is focused on a few particularly challenging aspects of English-language learning for students of English as a foreign language (EFL). Specifically, under consideration are stylistic devices that are frequently found in news article headlines, which often produce linguistic and cultural obstacles to comprehension. This paper identifies some of these stylistic features in English language news headlines, such as wordplay, play with idiomatic expressions, and intertextual play, which are common, but can be difficult to detect and decipher, especially for EFL learners. Data from a survey of Slovak university students is used to measure and demonstrate how these stylistic features and their cultural connectedness may impact comprehension of news discourse. Finally, this paper explores potential classroom approaches that language instructors can utilize in addressing this distinct challenge.

Wordplay in News Discourse Headlines

In news discourse, headlines are identified as having particular features. The linguistic features found in headlines mark ‘headlines’ as a specific type of stylistic and syntactic language (Bendarek and Caple 2012) with identifiable semantic and pragmatic functions, and this kind of “*stylistic autonomy*” may contain rhetoric that includes game-like strategies and creativity, such as puns and allusions (Ivarocvici and Amel 1989, p.454). While the overall pragmatic goal for headlines is generally to create interest, attract attention and summarize a news article, the degree that a headline is accessible to a reader can vary. Even international newspapers and magazines tend to be culturally embedded, and as sub-editors write headlines for articles, they may deploy wordplay as a tool for getting readers’ attention, resulting in artfully crafted challenges in interpretation and even “*calculated linguistic opacity*” (Isani 2011, p.13). In general, the ‘play’ in wordplay manifests by exploiting readers’ predictions and expectations about how idiomatic language works and then by disrupting those expectations. This is often done by mechanisms and techniques such as relexicalization of a set phrase or an idiom template, or through reconstruction of an original phrase using substitution, abbreviation, insertion, or rephrasing (Partington 2009, p.1805-1806). Overall, wordplay in news discourse tends to engage readers in an interpretive process, being appealing because the accessibility of meaning is challenging or intriguing to some degree.

For some publications, headline wordplay is a common tool used in writing and publishing the news. We can find it in various news publications, from tabloids to quality news outlets, and it is intended to pragmatically lure readers to read the news story through linguistic manipulation. In addition, culturally, headline wordplay can be said to be “*a characteristic trait of British journalistic tradition*”, functioning much like a cryptic crossword, as readers interpret and interact with opaque headline text (Isani 2011, p.17). In particular, for this research paper, we consider wordplay in the British publication *The Economist*. *The Economist* tends to use witty wordplay as a foregrounding device, deploying various types of puns, allusions, metaphors, and phonological schemes (Alexander 1986, p.160). As an internationally read news magazine (available in print in 48 countries worldwide), we can consider how the use of wordplay in the headlines of *The Economist*, and in other similar international news publications, is experienced outside of the British cultural context, as well as interpreted by non-native speakers of the English language (NNS), and comprehended by students of English as a foreign language (EFL). For the purpose of this research paper, *The Economist* will exemplify the type of text that may be used by EFL students in advanced academic settings (as a required reading or a source for writing a paper) and the type of text a NNS might use also in professional international workplace settings.

EFL Students, Idiomatic Language, and Wordplay in News Discourse

Students in EFL settings may not be sensitized to many of the factors that go into formulating and interpreting wordplay. In general, with idioms used figuratively, language processing has been shown to be slower for NNS, because NNS often lack exposure to idioms, the idioms may have varying degrees of transparency, and idioms are often ambiguous, being both figurative and literal at the same time (Conklin and Schmitt 2012, p.50). In studying comprehension of English idioms, models used for native speakers do not explain the types of idiom processing strategies used by NNS, since NNS navigate the process of recognizing and interpreting idiomatic language differently, in a more “*trial and error fashion*” (Cooper 1999, p.258). In addition, while accessing L1 in order to assist in processing English idioms can help a NNS in comprehension, a NNS needs a high level of exposure to idioms and very high proficiency in order to achieve native-like levels of processing (Carrol et al. 2016, p.433). Looking at how idiomatic language is generally a challenge for a NNS, it follows that idiomatic types of wordplay might be especially challenging for an EFL student, even at an advanced level of study.

Reading the news involves accessing many different types of knowledge which are necessary to process news discourse, and Lindemann identifies five types, among them “*culturally specific knowledge*” (1989, p.54). News texts may trigger this type of knowledge, which is one important factor needed in order for the text to be fully comprehended. When the news text additionally deploys wordplay devices, such as idioms and allusions, processing the pragmatic presuppositions involved definitely requires such “*cultural literacy*” as well as a “*common specialized lexicon*” (Lennon 2004, p.30-31). This means that a foundation of shared community information or cultural background knowledge must be accessed to understand how the text is functioning contextually. News discourse’s links to culture are expressed in the stylistic features and conventions found in the genre, such as idiomatic language and wordplay. Allusive play and its purposive ambiguity in news discourse take many forms, from the phrasal level, to proverbial expressions, to cultural allusions (Lennon 2004, p. 86). For EFL students, this web of linguistic and cultural background knowledge may not be complete enough for detecting, deciphering, and comprehending idiomatic wordplay, because the reference meaning

in the wordplay might not be familiar to them. Also, the multiple possible meanings in wordplay may not all be accessible for an EFL student, since the wordplay is purposively ambiguous, and which meaning is intended may be unclear. This is in part because idiomatic language can be understood to have three sources of meaning: linguistic meaning, stipulated meaning, and allusional meaning (Glucksberg, 1993, p.24) which influence how the choice of idiom is made and then used in a specific context and also how it will eventually be interpreted. For EFL students, the first step would be recognizing that the language in the headline text is idiomatic in some way, before then discovering that it is also simultaneously playing with the idiomatic material on an adjoining level. So, we can acknowledge that an EFL student's interpretive process will be shaped by their background knowledge, experience with the English language, and specifically by exposure to idiomatic language.

Aims, Methods, and Results of the Research

The aim of this research project is to better understand how EFL students experience wordplay, using everyday news headlines as the text for gauging that type of linguistic interaction. English learning textbooks often mention that students may find idiomatic language in news discourse, but we can add that the idiomatic types of wordplay are also a relatively common phenomena occurring in journalism. Idiomatic language is a known challenge for EFL learners, and research has been done around that, but regarding wordplay we have sparse details about what that challenge looks like from an EFL learner's perspective. So, this research is an attempt to discover some details about EFL students' wordplay detection abilities and their wordplay comprehension process. At the same time, this research also looks to categorize different varieties of wordplay by identifying them and ranking them according to the specific types of challenges they present to EFL learners. In doing so, it is hoped that the results may add a perspective to EFL teaching methodology for idiomatic language and wordplay, making the learning process more precise and supportive.

For this research, a questionnaire was developed. The material used for the questionnaire was taken from one print edition of the British weekly, *The Economist*, dated February 9-15, 2019. (In digital formats, the headlines are textually similar, but different in how the texts are visually featured.) Of the 65 main headlines, 85% of the headlines had some form of wordplay, and from those, 25 headlines were used for the questionnaire. The students could observe the magazine page, with a stacked headline, sub-headline, and images, but were asked not to read the full text of the article.

The surveyed students were 13 Slovak Mgr. students in the first year of a professional English communication program (English-only). The students were asked to indicate if they noted wordplay in the headlines, and if yes, they were asked additionally whether they understood the wordplay and could briefly explain it. The students could also indicate that they detected wordplay, but could not understand it. In addition, the students had an option to indicate that they found no wordplay in the headline sample. (Two other questions were asked, about the images and sub-headlines contribution to understanding the wordplay, but those results are not included here, since the influence of these aspects of the headline on comprehension was negligible.) A week after collecting the initial questionnaire, and based on the initial data collected, in a group interview the same students were asked to explain their answers and were asked questions about the same headlines regarding their comprehension process. During the interview, the students could explain why they gave the answers they did, and in addition, the wordplay reference meanings, idioms, expressions, and texts were also

eventually revealed and explained to the students. This more detailed information can be found in Table 4, in the Appendix of this paper.

In the following three sections of this paper, the research results are described by combining the statistical questionnaire data with the interview information. The following three sections have the headlines sorted into three main categories of wordplay that were identified in the 25 headline samples. This is done by identifying and isolating linguistic stylistic features, in combination with considering the EFL learners' viewpoints on their comprehension process, using information from the learners' responses to the questionnaire and interview questions.

Lexical-Referencing Wordplay

Looking at the headlines in Table 1, we see that the wordplay in the headline is dependent on understanding set phrases or idiomatic collocations. Using relexicalization and also minor levels of substitution, reconstruction of a set phrase or idiom, this type of wordplay allows for two coexisting meanings to be understood. Therefore, understanding the wordplay involves having access to a mental lexicon that contains both possible meanings. This is because the reformulated idiom in the headline is a variant of an idiomatic phrase, which also alludes to the original fixed idiom.

Table 1 Examples of Lexical-Referencing Wordplay

Main Headline Text	Yes Wordplay + Understand	Yes Wordplay + Not Understand	No Wordplay
a.) Eco-nomics	77%	23%	0%
b.) Mining their own business	54%	23%	23%
c.) Making it in America	46%	23%	31%
d.) Crude awakening	0%	77%	23%
e.) Cut it out	0%	77%	23%

We see that students generally sensed the presence of wordplay in these headlines, even if they were unsure how to describe it. In examples (a) and (b) the reconstruction is relatively apparent, and the replacement word in (b) is foregrounded by making the headline semantically unclear. In examples (c), (d), and (e) the double meaning is less clear-cut and can be missed. Since these three headlines can be understood as meaningful when read literally, the wordplay could be considered as quite subtle and could go unnoticed.

In the interview part of the study, when the students were exposed to the idiomatic references and their meanings, (a), (b), and (c) were quickly accessed when the reference was revealed to them. Also, it was clear that for (d) and (e) the students had read the headline literally, and while many of them guessed that some wordplay was involved, they could not access it. This was because highly specific lexical items were not available to them. With exposure to the idiomatic expression in (e) they generally picked up the wordplay quickly, having previously not thought to access the idiomatic expression in a news headline, but (d) was a different case, since "crude oil" was a completely new lexical term for them.

Cultural-Referencing Wordplay

These types of headlines reference culturally-connected set phrases and allude to idiomatic language. Here, understanding the idiomatic wordplay is dependent on lexical items, but even more so on common cultural expressions that are idiomatic. Cultural knowledge is needed in order to access the idiomatic reference material and make sense of how the wordplay works. This type of allusional wordplay depends on understanding set expressions embedded in the culture. In other words, the play relies on presupposed awareness of proverbial expressions. Also, the wordplay involves reconstruction of phrases with complex lexical substitutions, removing, adding, and replacing items from the original cultural reference and recontextualizing the new phrase in order to produce the wordplay. So, these types of headlines refer to a set culturally understood expression at the same time that they recontextualize the entire expression for a novel meaning in headlining a news article. While there are two meanings available, as in the first grouping in Table 1, in this grouping the alluded meaning can be missed, as comprehension depends much more on properly applying the ‘new’ secondary meaning, after the phrase has been manipulated. So, these types of headlines refer to a set culturally understood expression at the same time that they recontextualize the entire expression for a novel meaning in headlining a news article. The connection is for the reader to discover.

Table 2 Examples of Cultural-Referencing Wordplay

Main Headline Text	Yes Wordplay +Understand	Yes Wordplay +Not Understand	No Wordplay
a.) Trick or treaty	85%	15%	0%
b.) Do you want ethics with that?	38%	62%	0%
c.) Mao’s best friend	15%	31%	54%
d.) Good copy, bad copy	0%	77%	23%
e.) Bigger oil	0%	40%	60%

For the students, (a) and (b) were the most straightforward and transparent examples of this reconstruction, substitution and replacement, whereas in (c), (d), and (e) the reconstruction of a reference text and the substitutions and additions were much less apparent. Yet, these last three examples were at the same time much easier to interpret literally as meaningful and coherent.

In the post-survey interview, for (a) and (b) recognition of the cultural expression and making the connection to the headline wordplay was high, and for those who had not understood in the first reading, complete understanding was quickly achieved. It became clear that (c) and (d) were read literally in the students’ first exposure to the headline, but when exposed to the idiomatic expressions and language behind the wordplay, students gained fairly quick recognition after being shown the connection to the original culturally idiomatic phrase. But (e) did not gain any recognition, as the terminology “Big Oil” was not a part of their lexicon, nor was the habit of using “Big” in this way as a prefix for describing other corporate entities (Big Pharma, Big Tobacco).

Intertextual-Referencing Wordplay

When encountering intertextual allusional content, world and cultural knowledge is needed to access the wordplay. In particular, these headline examples involve cultural artifacts, mainly books, but also current knowledge of political events and people is referenced. These headlines contain intertextual allusions to cultural artifacts and are reconstructed to incorporate them subtly, as the original reference materials are recontextualized for use in a news headline.

Table 3 Examples of Intertextual-Referencing Wordplay

Main Headline Text	Yes Wordplay +Understand	Yes Wordplay +Not Understand	No Wordplay
a.) Light to all nations?	0%	38%	62%
b.) Brave new deal	0%	31%	69%
c.) Thus spoke Netanyahu	0%	31%	69%
d.) Vestager's progress	0%	23%	77%
e.) The princess and the PM	0%	23%	77%

According to the data, students clearly did not access these allusions to other texts. While a good number of students had a sense that there was some type of play going on, most could not identify any wordplay at all. Indeed, the headlines can be understood as meaningful without access to the allusions they contain. This demonstrates how this type of wordplay is highly dependent on cultural knowledge, a socio-cultural lexicon, and a type of cultural literacy which may go beyond the typical scope of a NNS, and perhaps is also often beyond the general knowledge of a typical native speaker.

Even after having the reference texts explained in the post-survey interview, the students generally still felt that the wordplay was inaccessible. This is likely because in order to catch the wordplay, a reader must have more than a surface understanding of the reference text. Only a fuller understanding makes the allusion's relevance to the news topic meaningful.

In a post-survey interview, only one of the examples (e) got some level of recognition when the English-language version of the source text was described, but revealing this text also caused some confusion for many students. The text-relationship was only fully realized after 'Princezná na hrášku' (rozprávka) was mentioned in L1 Slovak language, which indicates that wordplay using a homophone like this has additional complexities in how a reader accesses an L1 version of an original text in an intertextual situation.

Overall, these types of headline texts are coherent, easily read, and meaningful on a literal level, and they give a reader, especially an EFL reader, very little indication that wordplay may be present. All this can mask the intertextual allusions and create a very high level of opacity. While the original reference texts in the examples are widely read around the world to by many types of readers, finding reference to these texts in a news headline might be unexpected. In some ways, this may indicate that unless a reader is part of the 'cognoscenti' or a frequent reader of *The Economist* with a set of expectations when reading the magazine, exclusive access to the wordplay is much less attainable.

Conclusions

If we take the long view on English teaching and learning methodology, this research supports other views on the importance of students first learning the metaphorical foundations underlying the way English is used in everyday situations. Dong (2004) and Gutierrez (2017) and others have argued that while idiom learning is often included as a main curriculum objective, metaphor learning is often downgraded. We might consider how much of literal and metaphorical conceptualizations of wordplay can be considered to be cultural. Learning common metaphorical patterns in the cultural background of the English language can simplify later acquisition of idiomatic language and vocabulary, as well as help expose how wordplay fits into the mix. In addition, in the teaching of metaphors and idioms, among frequently suggested methodological strategies are systems using categorization and highlighting context (Cooper 1998, p.259). This paper proposes doing a similar type of strategy in teaching how to identify, classify, and comprehend wordplay.

Taking the shorter view, we can imagine how to implement idiom and wordplay awareness into EFL and English for specific purposes (ESP) instruction environments, especially in courses in the fields of business, political science, economics, and technology. An important part of this should be developing better sensitivity among students for the common cultural linguistic contexts where wordplay might not be expected, but is common nonetheless, such as in the headlines of news discourse. This ability to detect metaphors, idioms and idiomatic play is arguably important because the way a news headline is written is often a framing device for the issues and topics in the news article's text, and can be a key to understanding journalistic stance, slant, and ideological perspective.

In conclusion, one of the findings clear in these survey results is that idiomatic language is elusive for EFL students, even when they are at more advanced levels. We see that idiomatic wordplay is particularly challenging to detect and comprehend, and in a closer look at the language samples, we see some of the linguistic and cultural reasons behind this challenge. This is not an entirely unexpected result, but discovering that different types of wordplay present different types of challenges in processing and comprehension could lead to developing more precise methods of instruction. In turn, this perspective could help EFL and ESP students develop a sharper awareness for discovering idiomatic language and wordplay in academic as well as everyday language contexts.

Appendix

Table 4 Appendix: Complete Headline Text and Wordplay References

Headline + Sub-headline Texts:	Reference Meanings:
Eco-nomics Conservationists are rethinking how to preserve nature on a changing planet-and within a tight budget	Economics, relating to finance and business + Prefix: Eco-, ecologic, not harming the environment, relating to nature and biology
Mining their own business Will bitcoin's price crash cut into the currency's voracious energy use?	Idiom: "to mind one's own business" (to not pry into others' affairs) + Literal: the internet-based business of mining digital bitcoin currency with servers
Making it in America American manufacturing companies large and small have a spring in their step	Idiom: "to make it" (achieve one's goals/succeed) + Literal: manufacture/produce something
Crude awakening	Idiomatic expression: "rude awakening" (a surprising and unpleasant discovery that one is mistaken) +

ExxonMobile and the oil industry are making a bet that could end up wrecking the climate	Literal industry term: “crude oil” (unrefined petroleum)
Cut it out The biggest fight over the Tax Cuts and Jobs Act may never be won	Phrasal verb, literally: to reduce an amount/ to remove + Informal idiomatic imperative: stop doing that!

Headline + Sub-headline Texts:	Reference Expressions:
Trick or treaty America calls time out on a cold-war pact, ushering in a new age of missiles	“ <i>Trick or Treat</i> ”: North American Halloween expression
Do you want ethics with that? A 25-year battle to improve the image of a fast-food chain	“ <i>Do you want fries with that?</i> ”: Fast food cashier expression, especially McDonald’s
Mao’s best friend Every year is the year of the dog	“ <i>Man’s best friend</i> ”: from Proverbial expression “A dog is man’s best friend.”
Good copy, bad copy Believe it or not, Chinese firms are not all serial intellectual property thieves	“ <i>Good cop-Bad cop</i> ”: Idiomatic expression for a psychological tactic used for police interrogation
Bigger oil Amid efforts to hold back climate change, a fossil-fuel titan gambles on growth	“ <i>Big Oil</i> ”: Term used to describe a grouping of the largest global oil companies, the “supermajors” (Usage also with: “ <i>Big Pharma</i> ” and “ <i>Big Tobacco</i> ”)

Headline + Sub-headline Texts:	Reference Texts:
Light to all nations? Rwanda: It seems outrageous that many of the world’s poor still lack electricity. But outrage makes for bad policy	<i>Old Testament Bible</i> , “I shall submit you as a light unto the nations” Isaiah 42:6, 49:6, 60:3
Brave new deal USA: A bold new strategy to tackle climate change pays little heed to economic orthodoxy	Book, dystopian novel, <i>Brave New World</i> (1932) Aldous Huxley
Thus spoke Netanyahu Israel: An odd Hebrew word says a lot about Israeli politics	Book, philosophical work, <i>Thus Spoke Zarathustra</i> (1883) Friedrich Nietzsche
Vestiger’s progress Europe: A liberal trust-buster could break the establishment’s grip on the EU’s top job	Book, religious allegory, <i>The Pilgrim’s Progress from this World to that Which is to Come</i> (1678) John Bunyan
The princess and the PM Thailand: A royal rumour upends politics	Fairy Tale, <i>Tales, Told for Children</i> (1835) Hans Christian Anderson

References

- ALEXANDER, R. 1986. Article headlines in *The Economist*: an analysis of puns, allusions and metaphors. In *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*. ISSN 0171-5410, 1986, vol. 11, no. 2, p. 159-177.
- BEDNAREK, M. – CAPLE, H. 2012. *News Discourse*. London: Continuum, 2012. ISBN 978-1-4411-3976-4.
- CARROL, G. et al. 2016. Found in translation: the influence of the L1 on the reading of idioms in a L2. In *Studies in Second Language Acquisition*. ISSN 0272-2631, 2016 vol. 38, p. 403-443.
- CONKLIN, K. – SCHMITT, N. 2012. The processing of formulaic language. In *Annual Review of Applied Linguistics*. ISSN 0267-1905, 2012, vol 32, p. 45-61.

- COOPER, T. C. 1998. Teaching idioms. In *Foreign Language Annals*. ISSN 1944-9720, 1998, vol. 31, no. 2, p. 255-266.
- COOPER, T. C. 1999. Processing of idioms by L2 learners of English. In *TESOL Quarterly*. ISSN 1545-7249, 1999, vol. 33, no. 2, p. 233-262.
- DONG, Y. R. 2004. Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English language learners. In *English Journal*. ISSN 0013-8274, 2004, vol. 93, no. 4, p. 29-35.
- GLUCKSBERG, S. 1993. Idiom meanings and allusional content. In *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. ISBN 0-8058-1038-2, p. 3-26.
- GUTIERREZ PEREZ, R. 2017. Teaching conceptual metaphors to EFL learners in the European space of higher learning. In *EuJAL*. ISSN 2192-953X, 2017, vol. 5, no. 1, p. 87-113.
- IAROVICI, E. – AMEL, R. 1998. The strategy of the headline. In *Semiotica*. ISSN 0077-0441, 1998, vol. 77, no. 4, p. 441-459.
- ISANI, S. 2011. Of headlines & headlines: towards distinctive linguistic and pragmatic genericity. In *ASp*. ISSN 1246-8185, 2011, vol. 60, p. 81-102.
- LENNON, P. 2004. *Allusions in the Press: an applied linguistic study*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. ISBN 3-11-017950-4.
- LINDEMANN, B. 1989. What knowledge does it take to read a newspaper? In *Journal of Literary Semantics*. ISSN 1613-3838, 1989, vol 18, no. 1, p. 50-65.
- PARTINGTON, A. S. 2009. A linguistic account of wordplay: the lexical grammar of punning. In *Journal of Pragmatics*. ISSN 0378-2166, 2009, vol. 41, p. 1794-1809.

Contact: Alan Dykstra, MA
 Constantine the Philosopher University in Nitra, UKF, Faculty of Arts
 Department of British and American Studies
 Stefanikova 67, 949 01, Nitra, Slovakia
 E-mail: aland.ukf@gmail.com

Definícia ako neoddeliteľná súčasť pri preklade (nielen) vybranej kriminalistickej terminológii

Definition as an Inseparable Part in Translating (not only) a Selected Criminalistic Terminology

Monika Jánošová

Abstract

The aim of this paper is to point to the importance of definitions when translating and forming (not only) criminalistic terminology. In general the knowledge of definitions should be based on the knowledge of the particular scientific discipline or manufacturing sector which use the respective terminology; that one must be respected both in a mother tongue and in translating technical texts from and into a foreign language.

Key words: terminology, definition, professional literature

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je poukázať na dôležitosť definície pri preklade a tvorbe (nielen) kriminalistickej terminológii. Vo všeobecnosti by znalosť definície mala vychádzať zo znalosti konkrétneho vedného odboru alebo výrobnnej oblasti, ktoré príslušnú terminológiu používajú; tá musí byť rešpektovaná, tak v materinskom jazyku, ako aj pri preklade odborných textov z a do cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: terminológia, definícia, odborná literatúra

1 Znalosť vedného odboru/výrobnej oblasti ako obligátnosť pri preklade terminológii

Každý vedný či nevedný odbor alebo výrobná oblasť disponujú terminológiou, ktorej používanie v písanom alebo hovorenom diskurze je zárukou bezporuchovej komunikácie. Príslušnú terminológiu by mal ovládať nielen odborník v rámci konkrétneho vedného odboru alebo výrobnnej oblasti, ale aj prekladateľ v prípade prekladu odborného textu z príslušnej oblasti. Ignorovanie takejto požiadavky, t.j. potreby ovládať terminológiu na základe znalosti odboru, môže viesť k defektnému prekladu v zmysle nesprávne zvolenej terminológii. Aj keď sa pri preklade odborného textu mnoho prekladateľov spolieha na pomoc odborného prekladového slovníka, ten však stále nemusí byť zárukou bezchybného prekladu v zmysle ekvivalencie. Záruku spočívajúcu v nájdení ekvivalencie predstavuje prekladateľova orientovanosť v konkrétnom vednom odbore/výrobnej oblasti a jeho schopnosť identifikovať ekvivalenciu v cudzojazyčnom texte.

Ak porovnáme preklad odborného textu s prekladom poézie alebo prózy, zistíme, že algoritmus činností alebo krokov, ktoré by mali prekladu predchádzať je veľmi podobný. V prípade prekladu cudzojazyčnej poézie alebo prózy je cieľom prekladateľa priblížiť autora diela vo všetkých kvalitách originálu. Takémuto cieľu musí predchádzať nielen filologická analýza textu, ale aj jeho analýza z kultúrno-estetického a historického hľadiska, a rovnako analýza kontextu. Preklad poézie navyše nevyhnutne vyžaduje aj osobu básnika, ktorý je, na základe informácií z takýchto analýz, schopný vytvoriť text podobný vo svojej kvalite originálu. V prípade prekladu odborného textu možno hľadať analógiu s prekladom poézie v potrebe prekladateľových znalostí z konkrétneho vedného odboru a konzultáciách s odborníkom. Okrem spomínaných analýz si poézia vyžaduje vytvorenie tandemu prekladateľ – básnik, čomu pri preklade odborného textu zodpovedajú konzultácie s odborníkom.

Týmto príspevkom by sme radi zdôraznili nevyhnutnosť potreby orientácie prekladateľa v odbore. Dôsledok ignorovania takejto skutočnosti predstavujeme na niekoľkých príkladoch

defektného prekladu z oblasti kriminalistiky. Keďže kriminalistická terminológia nepredstavuje frekventovanú oblasť lingvistického výskumu, považujeme za dôležité (aj v zmysle už spomenutého algoritmu) vedný odbor kriminalistiky najprv predstaviť, a potom svoju pozornosť venovať samotným defektne preloženým termínom.

2 Kriminalistika vs. kriminológia

V úvode tohto príspevku uvádzame svoj úmysel predstaviť dôsledok ignorovania odbornej literatúry pri preklade odborného textu, a to na materiáli kriminalistickej terminológie. Odbor kriminalistika je veľmi často a nesprávne zamieňaný s kriminológiou. Predmet výskumu týchto dvoch odborov však nie je totožný. Na podporu tejto skutočnosti uvádzame definície obidvoch pojmov:

„Kriminalistika je veda o spôsoboch a prostriedkoch, ktorými sa nachádzajú, zaisťujú, trvale uchovávajú a skúmajú súdne dôkazy používané na objasnenie trestných činov, zaisťujú páchatelia a hľadajú spôsoby, akými zabrániť trestným činom“ (Porada 2007, s. 9).

„Kriminológia je veda o kriminalite, jej páchatel'och a kontrole kriminality“ (Novotný 2008, s. 15).

„Kriminológia vznikla z potreby spoločnosti poznať a ovplyvňovať určité negatívni jevy [...]“ (Ivor 2013, s. 372).

„Kriminológia predstavuje spoločenskovednú disciplínu, jejímž predmetem je jak jednotlivec (páchatel, oběť), tak i sociální skupiny a společnost, kterou vytváří“ (Ivor 2013, s. 372).

Z obsahu predchádzajúcich definícií **nevyplyva** zhoda medzi termínmi *kriminalistika* a *kriminológia*. Zatiaľ čo *kriminalistika* skúma, prostredníctvom svojich prostriedkov a spôsobov, kriminalistické stopy (dôkazy), a to v prospech objasnenia trestného činu, *kriminológia* venuje svoju pozornosť samotnému páchatel'ovi trestného činu, príčinám a prevencii páchania trestných činov a ich obetiam (viktinológia). *Kriminológia* vychádza z empirických poznatkov o zločincovi a zločine, a využíva tiež poznatky z vedných odborov ako psychológia, psychiatria, sociológia a právo. *Kriminológia* skúma zločin nielen ako sociálny jav, ale skúma aj dôvody páchania trestných činov a možnosti ako možno páchaniu trestnej činnosti prechádzať.

3 Terminológia

Terminológia je neodmysliteľnou súčasťou každého vedného odboru alebo výrobnej oblasti. Lexéma *terminológia* odkazuje nielen na terminológiu ako vedu (teóriu terminológie), ale aj na súbor termínov v rámci konkrétneho vedného odboru alebo výrobnej oblasti. Naše tvrdenie podporujeme definíciami jedného z popredných slovenských terminológov:

„Terminológia sa bežne chápe ako náuka o vlastnostiach, tvorbe a používaní termínov“ (Masár 1991, s.17).

„Termín je pomenovanie pojmu vymedzeného definíciou a miestom v systéme pojmov daného vedného odboru“ (Masár 1991, s.19).

Termíny sú zvyčajne súčasťou klasifikačného systému vyjadrujúceho vzťahy medzi jednotlivými pojmami. Sú však aj termíny, ktoré súčasťou takéhoto systému nie sú, aj keď súčasťou konkrétneho vedného odboru/výrobnej oblasti sú. Toto tvrdenie naruša obsah vyššie uvedenej definície tým, že *pomenovanie pojmu je vymedzené definíciou a miestom v systéme pojmov*; táto časť definície totiž odkazuje na *ideálny klasifikačný systém* (Masár, s. 28).

Skutočnosť, že väčšina termínov súčasťou klasifikačného systému je, však potvrdzuje potrebu oboznámiť sa s nimi v rámci štúdia konkrétneho vedného odboru alebo v súvislosti s prekladom odborných textov. Opomenutie takejto nevyhnutnosti vedie k defektnému prekladu, niekedy dokonca v dôsledku zámeny pojmov (5.3).

4 Definícia

„Termín predstavuje jazykové znaky a so zreteľom na osobitné funkcie v odbornej komunikácii a ďalšie okolnosti je vlastne aj špecifickým jazykovým znakom“ (Masár 1991, p. 31). Kontextovo správny výber takýchto špecifických jazykových znakov/terminológie pri preklade by však mal byť podmienený **definíciou**, ktorá vymedzuje obsah pojmu; priradenie termínu k príslušnej definícii, a naopak, by malo vychádzať z odbornej kompetencie prekladateľa, t.j. jeho orientovanosti vo vednom odbore.

Definícia je jednou z dôležitých súčastí pri „preklade“/substituovaní terminológie alebo tvorení novej terminológie. Keďže v jazykovom znaku nie je možné zohľadniť všetky predikáty pojmu, tento deficit musí kompenzovať definícia. To je tiež dôvod, prečo definícia odkazujúca na konkrétny pojem by mala byť neodmysliteľným nástrojom prekladateľa odborných textov. Schopnosť definície špecifikovať obsah konkrétneho pojmu umožňuje prekladateľovi (laikovi) odlišovať medzi jednotlivými pojmami v rámci odboru. Absencia poznania konkrétneho odboru sa niekedy reflektuje vo forme doslovného prekladu, ktorý môže niekedy vyvolať dojem sémantickej netransparentnosti, napr. nemecký termín *Schartenspur* je druhom kriminalistickej stopy, ktorá sa vyznačuje priehlbami vzniknutými použitím, napr. náradia, a to jeho kĺzaním alebo rezaním po povrchu nosiča stopy. Prekladateľ bez odbornej kompetencie by pri preklade tendoval ku kalkovaniu s nasledujúcim výsledkom: *zárezová stopa/stopa s priehlbami*. Prekladový variant *zárezová stopa* je netransparentný a forma vytvoreného atribútu, vyvoláva dojem nejasnosti. Variant *stopa s priehlbami* by v prípade nulovej ekvivalencie pojem pokrýval dostatočne. Napriek tomu, že spôsob prvoplánového prekladu môže niektoré z predikátov pojmu zachytiť (*sústava rýh* vs. *stopa s priehlbami*: *ryha* predstavuje istú formu *škrabanca*: *škrabanec* vs. *priehlbina* /tá sa v porovnaní s ryhou približuje hĺbkou k „jame“/. Kontext, t.j. konkrétna stopa na mieste činu, by hĺbku približujúcu sa jame určite vylúčila.), novovytvorený termín (*zárezová stopa*), hoci s motiváciou veľmi podobnou nemeckému termínu, by však mohol pôsobiť rušivo, pretože ekvivalent nemeckého termínu už existuje. Ignorovanie terminológie, a teda predchádzajúceho oboznámenia sa s vedným odborom, vedie k tvorbe nového termínu odkazujúceho na rovnaký pojem, čo následne, v dôsledku synonymie, môže viesť k možným nejasnostiam u recipienta prekladu. Znalosť odboru trasológia (5.1) by však prekladateľa tohto nemeckého termínu nasmerovala k slovenskému ekvivalentu, ktorým je *sústava rýh*.

5 Zámena pojmov ako dôsledok neznalosti odboru

Kalkovanie terminológie napriek existencii pendantov v cieľovom jazyku môže viesť aj k zámene pojmov. Takáto skutočnosť predstavuje, v porovnaní s netransparentnosťou atribútu (4), ten horší prípad v dôsledku neznalosti odboru, a teda aj terminológie. Náš príklad dokazujúci na zámenu pojmov, ako výsledok použitia prekladateľskej metódy kalkovania, pochádza z oblasti trasológie. Pre laikov ide o dosť neznámu oblasť kriminalistiky, a ešte menej frekventovanú (skôr neznámu) oblasť v lingvistickom výskume, preto považujeme za

potrebné, za účelom objektívneho posúdenia nášho prekladu, tento odbor kriminalistiky najprv predstaviť.

5.1 Trasológia

„Trasológia je odbor kriminalistickej techniky, ktorý sa zaoberá vznikom, vyhľadávaním, zaistovaním a skúmaním stôp nôh, obuvi, dopravných prostriedkov a stôp ďalších objektov podobného druhu, ako sú časti ľudského tela (zuby, uši atď.), odevov, predmetov, zvierat apod., ak tieto nie sú stopami mechanoskopickými alebo daktyloskopickými. Trasológia skúma stopy týchto objektov, ak sú v stope zobrazené znaky vonkajšej štruktúry (morfologické znaky). Je teda náukou o stopách, ktorá skúma stopu ako zobrazenie vonkajšej stránky objektu za účelom identifikácie týchto objektov alebo zistenia skupinovej príslušnosti a k objasneniu všetkých okolností spojených so vznikom trasologickej stopy“ (Straus 2004, s.49).

Spomínaná prekladateľská metóda substituovania terminológie je použiteľná v prípade ekvivalencie. Tá odkazuje nielen na druhy kriminalistických stôp, ale aj kriminalistických odborov, ktoré kriminalistické stopy skúmajú. Kriminalistický odbor *trasológia* nekorešponduje s delením kriminalistiky, napr. v anglo-amerických krajinách, preto termín *trasológia* nie je v týchto krajinách súčasťou klasifikačného systému. Kriminalistické stopy odkazujúce na Slovensku na odbor *trasológia* však súčasťou kriminalistiky v anglo-amerických krajinách sú, napr. anglický termín *teeth marks* (stopy zubov); tento termín je na Slovensku súčasťou odboru *trasológia*, avšak v anglo-amerických krajinách je súčasťou odboru *forensic odontology* (forenzná odontológia). Objektívna absencia anglického pendantu termínu *trasológia* si vyžaduje preklad. Na kriminalistické stopy, ktoré sú súčasťou tohto odboru, t.j. *trasologické stopy*, možno v angličtine odkazovať termínom *track evidence*. Ide však iba o čiastočný ekvivalent, pretože tento termín odkazuje na kriminalistické stopy zanechané motorovým vozidlom, osobou alebo zvieratom, avšak nezahŕňa, napr. spomínané stopy zubov, ktorými sa v anglo-amerických krajinách zaoberá forenzná odontológia (*forensic odontology*), nezahŕňa stopy uší, predmetov, odevov atď. V prípade prekladu je možné termín *track evidence* použiť ako odkaz na spomínaný kriminalistický odbor (*trasológia*), avšak s doplnením o skúmanie ďalších kriminalistických stôp (zuby, uši, odev atď.), napr. *track evidence forensic science (incl teeth, ears, clothes etc.)*. Takýto preklad termínu *trasológia* je (napriek počtu lexém) dostatočne transparentný a presný.

Ako sme vyššie spomenuli, pri preklade odborných textov je potrebné stále brať do úvahy nutnosť oboznámiť sa s príslušnou odbornou literatúrou. Takýto prístup k prekladu odborných textov pomáha nielen spoznať konkrétny vedný odbor, ale prostredníctvom získaných vedomostí obsah odborných textov aj pochopiť a správne ich preložiť. Tento nevyhnutný predpoklad však u niektorých prekladateľov absentuje, čo vedie k vzniku defektného prekladu; defektného, napr. v zmysle zámeny pojmu (5.2).

Veľmi frekventovaný spôsob prekladania odborných textov v súčasnosti uprednostňuje kalkovanie. Ide o prekladanie bez snahy uvažovania nad existenciou terminológie, t.j. oboznámenia sa s ňou a so spôsobom jej používania v zmysle kolokácií. Odborníci v ktoromkoľvek vednom odbore bez znalosti cudzieho jazyka sú však vďační za akýkoľvek preklad, keďže väčšinu nesprávne preložených termínov dokážu identifikovať a nahradiť správnymi terminologickými jednotkami. Kalkovanie, však, okrem väčšej či menšej nejasnosti, môže viesť aj k zámene pojmov s výsledným heterogénnym obsahom v rámci kontextu, kde pravdepodobne aj odborníci budú bezradní. Túto skutočnosť možno demonštrovať na preklade anglického termínu z oblasti trasológie do nemčiny (5.1.1). Aj keď v tomto prípade nejde

o preklad z/do materinského jazyka, potreba prekladu z jedného cudzieho jazyka do druhého cudzieho jazyka nie je ojedinelá.

5.1.1 Akceleračná stopa

Zámenu pojmu pri preklade termínu kalkovaním z jedného cudzieho jazyka do iného cudzieho jazyka demonštrujeme na slovenskom ekvivalente príslušného pojmu, a to *akceleračnej stope* (angl. j.: *acceleration mark*). *Akceleračná stopa* je druhom stopy zanechanej pneumatikou, teda stopy z oblasti dopravy. Akceleračné stopy vznikajú v prípade akcelerácie, t.j. keď motor vozidla produkuje vyššiu rýchlosť, než je koleso schopné prenášať.



Obrázok 1 Akceleračná stopa (O. NOVOTNÝ, J. ZAPLETAL, *Kriminologie*)

Ako už bolo spomenuté, laik (prekladateľ bez odbornej kompetencie) by pri preklade termínu odkazujúceho v slovenčine na *akceleračnú stopu* uprednostnil kalkovanie pred hľadaním ekvivalentu. Výsledkom takéhoto prekladateľského postupu by bola lexéma **Beschleunigungsspur**:

acceleration (AJ) = *Beschleunigung* (NJ)

mark (AJ) = *Spur* (NJ) → *Beschleunigungsspur* (NJ)

Aj keď kalkovaním „vytvorená“ lexéma *Beschleunigungsspur* je lexikalizovaná, ide o zastaranú lexikálnu jednotku. Problémom takéhoto prekladu nie je aktuálnosť lexémy, ale skutočnosť, že takto „vytvorená“ lexikálna jednotka odkazuje na iný pojem, a to *pripájací pruh* (nájazd na rýchlostnú cestu, napr. diaľnicu; takýto druh cesty dáva účastníkovi v doprave možnosť dosiahnuť približne rovnakú rýchlosť ako prúdiaca doprava na rýchlostnej ceste, t.j. účastník v doprave sa môže do prúdiacej dopravy bezpečne zaradiť). Aktuálnym nemeckým pendantom *pripájacieho pruhu* je **Beschleunigungsstreifen/Einfüdelungsstreifen**. V prípade ekvivalentu anglického termínu *acceleration mark* (akceleračná stopa), na ten v nemčine odkazuje termín *Driftschleuderspurr*, t.j. stopa, ktorá vzniká, keď motor vozidla vytvára vyššiu rýchlosť, než je koleso schopné prenášať, čo sa odborne označuje ako *driftovanie*. V nemeckom termíne sú zachytené aj predikáty zrýchlenia a výsledku takejto činnosti, t.j. driftovanie.

5.2 Trace evidence (mikrostopa)

Ďalší príklad zámeny pojmu založenej na neznalosti odboru predstavuje anglický termín *trace evidence*. Tento termín sa zvyčajne nesprávne prekladá, hoci by mohol byť správne substituovaný. To si však vyžaduje, už spomínané, predchádzajúce oboznámenie sa so slovenskou a, v tomto prípade, aj anglickou kriminalistickou literatúrou. Je však oveľa jednoduchšie použiť možno prvé heslo v prekladovom slovníku, než študovať príslušnú odbornú literatúru a otázne termíny konzultovať s odborníkom v rámci konkrétneho vedného

odboru. Bežný, avšak nesprávny preklad slovenského termínu *kriminalistická stopa*, je *trace*. Tento preklad možno vychádza z už viackrát spomínanej neznalosti vedného odboru kriminalistiky. Aby sme pojmovú nesprávnosť takto preloženého termínu zdôvodnili, mali by sme začať analýzou lexémy *trace*, a to z pozície jej všeobecného významu. Ten sa, nech ide o akúkoľvek lexému, vo svojej podstate zachová. Pre potrebu explikácie použijeme definície lexémy *trace* z výkladového slovníka:

Oxford Advanced English Dictionary (anglický výkladový slovník):

trace (subst.):

1. stopa, predmet alebo znak ukazujúci nato, čo existovalo alebo sa stalo:
 - *traces of prehistoric habitation, traces of the gang;*
(stopy prehistorického obydľia, stopy gangu)
 - *We have lost all trace of him.* (We no longer know where he is.);
(Stratili sme všetky jeho stopy. (Už nevieme, kde je.))
2. veľmi malé množstvo:
 - *traces of poison in one's stomach* (stopy jedu v žalúdku)

Či už ide o *stopu*, *znak* alebo *predmet* svedčiaci o, napr. existencii nejakého národa, alebo ide o stratu stopy, v zmysle neznalosti, kde sa niekto nachádza, alebo ide o stopu predstavujúcu prítomnosť nejakej látky, stále máme na mysli buď niečo konkrétne (predmet) alebo niečo abstraktné (znalosť) svedčiace o existencii niekoho/niečoho (na základe existencie konkrétneho). Uvedené indície, ako odkazy na *kriminalistickú stopu* vo všeobecnosti by boli dostačujúce a správne, keby už neexistoval termín rovnakej motivácie, avšak odkazujúci na konkrétny druh kriminalistickej stopy, a to *mikrostopu/y* (*trace evidence*). Ignorovanie tejto skutočnosti pri preklade spôsobuje zámenu pojmov, a teda defektný preklad.

Preklad termínu *trace evidence* ako *kriminalistická stopa* (vo všeobecnosti) poukazuje na prácu s prekladovým slovníkom. Pri preklade odborných textov je však prekladový slovník nedostačujúcou pomôckou a obmedzovanie sa iba na tento druh literatúry poukazuje na neprofesionálnosť prekladateľa s výsledkom chybného prekladu. Oveľa užitočnejší je výkladový typ slovníka, ktorý ozrejmúje všetky možné významy konkrétnej lexémy. Ani tento druh slovníka však nemôže nahradiť odbornú literatúru, v ktorej sa pojem termínu *trace evidence* definuje takto:

A simplified guide to trace evidence (Simplifikovaný sprievodca mikrostopami):

trace (subst.):

[...] **Trace evidence** can include a wide variety of materials, but the most commonly tested are hair, fibers, paint and glass. Other less frequently included items are soil, cosmetics [...].

(Kriminalistické stopy môžu zahŕňať široké množstvo materiálov, avšak najčastejšie testované sú vlasy, vlákna, farba alebo sklo. Ďalšie menej často zahrnuté prvky sú pôda, kozmetika [...].)

[...] Every contact leaves a trace. (Akýkoľvek kontakt zanecháva stopu)

[...] trace sample – an amount so small that it cannot be weighed, although it may well be possible to establish its weight by means of a quantitative chemical analysis.

(stopová vzorka – tak malé množstvo, že nemôže byť odvážené, hoci je možné zistiť jeho váhu prostredníctvom kvantitatívnej chemickej analýzy)

Príklady s lexémou *trace* zo zdroja *A simplified guide to trace evidence*, definícia č. 2 z výkladového slovníka a znalosť odbornej literatúry odvolávajúcej sa na kriminalistické stopy dostatočne potvrdzujú, že prvý konštituent anglického termínu *trace evidence* odkazuje na druh kriminalistickej stopy vyskytujúcej sa vo veľmi malom množstve, a to *mikrostopu*.

Najbežnejšími príkladmi mikrostopy sú, napr. telesné tekutiny, zvyšky výbušniny, vlákna, častice skla, vlasy, kovové častice, úlomky farby, prášok, zemina, škvrny, kúsky rastlín a pod.

5.3 trace (la) vs. indice (la)

Rovnakú grafickú podobu (v dôsledku historických udalostí) ako anglické substantívum *trace* má aj francúzske substantívum *trace* (la). Francúzska lexéma, na rozdiel od anglickej, odkazuje na *kriminalistickú stopu* zanechanú človekom, vozidlom alebo akýmkoľvek predmetom, ktorá môže byť voľným okom viditeľná alebo neviditeľná. Okrem tohto termínu disponuje francúzska kriminalistika ešte jedným termínom odkazujúcim na kriminalistickú stopu, a to termínom *indice*. Za účelom objektívneho posúdenia rozdielu medzi obidvomi termínmi a ich nasledovného terminologického odlíšenia v slovenčine považujeme za nevyhnutné predstaviť definície obidvoch termínov:

a) *Indice* (*indícia*) označuje predmety a doklady, ako napr. zbraň, nábojnica, náboj, kukla, rukavice, list, doklad totožnosti atď. Termín *indice* môže označovať všetko, čo má tendenciu odkazovať na trestný čin bez tohto, aby ho dokazoval, napr. škatuľka zápalek nechaná na mieste činu požiaru necháva domnievať sa, že oheň bol založený prostredníctvom zápalek.

Trace je *stopa* zanechaná, napr. po prejení človeka, prejazde vozidlom, nejakým objektom. Niektoré z kriminalistických stôp (*traces*) je možné vidieť voľným okom: stopy chôdze, biologické stopy (krv, spermie, sliny atď.), stopy farby, stopy nástrojov, stopa po náraze náboja, atď. [...], iné kriminalistické stopy sú latentné, treba ich zviditeľniť, ako napr. stopy papilárnych líšt (IZ – *Trace et indice*).

b) *Indice* (*indícia*) je „*zjavným znakom, ktorý indikuje s pravdepodobnosťou*“. Ak je stopa (*trace*) použitá v kontexte vyšetrovania, nadobúda význam: stáva sa indíciou (*indice*), pretože je kvalifikovaná informáciami, ktoré spočívajú na jej zdroji a /alebo na činnosti, ktorá spôsobila jej vznik. Indícia (*indice*) môže byť teda vytvorená zo stopy (*trace*) od momentu, keď je stopa (*trace*) doplnená informáciou vo vzťahu k trestnému činu, ktorý sa odohral; ide teda o materiálny dôkaz (*indice*). Indícia (*indice*) však môže byť aj nemateriálny prvok, ako napr. zdôvodnenie, analýza alebo súbor myšlienok.

Trace (kriminalistická stopa) je materiálny prvok, znak, signál, usadenina alebo objekt, ktorý nie je vždy voľným okom viditeľný. Predstavuje zvyšky po prejení človekom/prejazde vozidlom, zvyšky prítomnosti alebo činnosti (Martin, s. 5).

c) „*V rámci policajného vyšetrovania predstavuje **indice** čin/dej alebo predmet, ktorý umožní viesť k dôkazu*“ (IZ – *Indice 1*).

d) „*Na základe spoznania a dôležitosti udelenej stopy (*trace*) sa táto mení na indíciu (*indice*) a môže nadobudnúť význam*“ (IZ – *Indice 2*).

e) „[...] indície (*indices*) najčastejšie nájdené počas vyšetrovania:

[...] na mieste činu nachádzame biologické *indície* (*indices*). Tie sa týkajú *kriminalistických stôp* (*traces*) krvi, spermii, [...]. [...] *externé indície* (*indices*), ako stopy (*traces*) obuvi, po poškríbaní alebo daktyloskopické odtlačky. Takéto *indície* sú veľmi užitočné, pretože umožňujú získať informácie o zločincovi, a tým triediť podozrivých a limitovať hľadanie a vyšetrovanie. [...] *biologické indície* (stopy /*trace*/ krvi, spermií, všetkých vonkajších sekrétov ako pot alebo sliny [...]), [...] *externé indície* (stopy /*traces*/ chôdze, po poškríbaní alebo daktyloskopické odtlačky [...]), organické zvyšky (*indície* /*indices*/ ako chlpy, vlasy, časti kože, nechty, kosti [...]), [...] ďalšie znaky stopy predstavujú *indície nástrojov*, t.j. nástroje slúžiace pred, počas alebo po trestnom čine, napr. lopata použitá na zahrabanie mŕtvoly. [...] ak telo bolo premiestnené pomocou vozidla, vyšetrovateľom pomáhajú stopy *pneumatiky* (*traces*) [...]“ (IZ – *Indice 3*)

5.3.1 Stopa → indícia → dôkaz

Definície termínov *trace* a *indice* z uvedených zdrojov možno takto generalizovať:

- a) *Trace* odkazuje na stopu zanechanú človekom, vozidlom alebo iným objektom, viditeľnú alebo neviditeľnú voľným okom, na zvyšky *prítomnosti* páchatel'a alebo jeho činnosti, stopy chôdze, stopy pneumatiky, stopy po poškrabaní, stopy krvi, spermií, slín, stopy farby, stopy nástrojov, stopy po náraze náboja atď.
- b) *Indice* odkazuje vo všeobecnosti, a to na objekty ako doklady, zbraň, nábojnica, náboj, kukla, rukavice, list, doklad totožnosti, nástroje, vlasy, chlpy, zvyšky kože atď.

Indice (indícia) vychádza z kriminalistickej stopy (*trace*). Keď je stopa (*trace*) doplnená informáciou vo vzťahu k trestnému činu, predstavuje dôkaz. Keď sa na mieste činu nachádzajú kriminalistické stopy, z ktorých niektoré viac iné menej indikujú (*indice*) spáchanie trestného činu konkrétnou osobou, takéto stopy sa v priebehu vyšetrovania a následne súdneho konania stávajú dôkazovým prostriedkom.

Objektívne posúdenie prekladu francúzskych termínov *trace* a *indice* si vyžaduje zohľadniť aj definície navrhnutých slovenských ekvivalentov (lexém). Ako zdroj sme zvolili Krátky slovník slovenského jazyka (<http://slovníky.juls.savba.sk/>):

stopa – 1. odtlačok po chodidle, obuvi na zemi, šľapaj, stupaj; odtlačok po chôdzi, jazde ap.: ľudské s-y, vŕačie s-y; *zanechávať* (hlboké, mokré) s-y; s. kolesa;

2. zvyšok po niečom (po deji, veci ap.), pozostatok, znak: s. farby, s. po údere, s-y vojny, s-y utrpenia (na tvári); odb. zvuková s. (na magnetofónovej páske) záznam

indícia – 1. fakt naznačujúci existenciu, prítomnosť niečoho; okolnosť poukazujúca na určité skutočnosti, fakty, údaj, nepriamy dôkaz, náznak

2. práv. usvedčujúca okolnosť; nepriamy dôkaz

dôkaz – 1. fakt potvrdzujúci istú mienku: *presvedčivý d.*; *priniesť d.*

Slovenská kriminalistická terminológia používa ako odkaz na francúzsky termín *trace* syntagmu *kriminalistická stopa*. Prívlastok *kriminalistický* je neodmysliteľnou súčasťou odbornej literatúry a oficiálnej komunikácie, v bežnej komunikácii sa však tento prívlastok vynecháva. Z uvedeného vyplýva, že francúzsky substantív *trace* predstavuje všeobecný odkaz na stopu akejkoľvek povahy. Ak je však na Slovensku nájdená stopa doplnená informáciou vo vzťahu ku konkrétnemu trestnému činu, hovoríme o *kriminalistickej stope*.

5.4 Passspuren (lomové plochy)



Obrázok 2 Passspur <http://bit.ly/2vci15d>

Nemecký termín *Passspur* (Obr. 2) je ďalším termínom, na ktorom chceme demonštrovať netransparentnosť kalkovania ako dôsledku neznalosti vedného odboru, a z uvedeného dôvodu uprednostňovania tohto prekladateľského postupu. Termín *Passspur* je podľa nemeckého klasifikačného systému súčasťou trasologických stôp (technische Formspuren), a patrí do skupiny stôp nástroja (Werkzeugspuren). Termín *Passspur* predstavuje stopu, „ktorá umožňuje zistiť, či časti predmetu, ktoré sú oddelené, patria k sebe, napr. odlomená čepeľ noža, odtrhnutá/odstrihnutá lepiaca páska, odlomené črepy skla atď. Oddelené časti predmetu je potrebné k sebe priložiť a skúmať, či štruktúra oddelených častí indikuje, že boli súčasťou konkrétneho predmetu“ (Pfefferli 2007, s. 38).

V súvislosti s prekladom nemeckého termínu *Passspur* použijeme definíciu termínu *lomová plocha* od Kriminalistického a expertízneho ústavu Slovenskej republiky. Podľa tejto definície odkazuje termín *lomová plocha* na plochu, „ktorá vznikne po odlomení časti od celku. Identifikačné znaky *lomovej plochy* predstavujú súbor geometrických, tvarových a rozmerových odlišností makro a mikroreliefu na pozorovanej ploche povrchu – *lomovej plochy*“ (KEÚ PZ 2007). Porovnaním definícií termínov *Passspur* a *lomová plocha* možno konštatovať, že ide o ekvivalenciu. V prípade ignorovania definícií vychádzajúcich z odborných zdrojov by musel prekladateľ (laik v odbore kriminalistika) termín preložiť použitím prekladateľského postupu *expansie* → *stopy, ktoré sa k sebe hodia/stopy, ktoré k sebe pasujú*, alebo prekladateľského postupu kalkovania: *hodiaca sa stopa*. V akom zmysle sa však stopy majú k sebe hodiť/majú k sebe pasovať? Alebo: K čomu sa má nájdená stopa hodiť? Takéto interpretácie preloženého termínu sú dôkazom nielen netransparentnosti, ale predovšetkým nesprávnosti zvoleného prekladateľského postupu pri preklade (nielen) kriminalistickej terminológii.

Záver

Definícia by, v prípade prekladu terminológii, mala byť v pozícii jeho neoddeliteľnej súčasti. Nájsť správnu definíciu však znamená pochopiť vzťahy konkrétneho termínu s ostatnými termínmi v rámci konkrétneho vedného odboru alebo výrobnnej oblasti, a tomu musí predchádzať oboznámenie sa s príslušným vedným odborom alebo výrobnou oblasťou. Táto skutočnosť by mala predstavovať najdôležitejšiu časť algoritmu v súvislosti s prekladom terminológii. Absencia sebareflexie prekladateľa voči svojim vedomostiam týkajúcich sa terminológii (ktorú je potrebné preložiť/substituovať) vedie nielen k nekvalitnému prekladu, no môže spôsobiť aj zámenu s iným pojmom a prípadné privodenie materiálnej ujmy recipientovi prekladu.

Literatúra

- DIANIŠKA, Gustáv a kol. 2011. *Kriminológia*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o. ISBN: 978-80-7380-344-5.
- HORNBY, A.S. 1995. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Fifth Edition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 431422 7.
- IVOR, Jaroslav, 2013. *Trestné právo, kriminalistika, bezpečnostné vedy a forenzné disciplíny v kontexte kontroly kriminality. Pocta Viktorovi Poradovi k 70. narodeninám*. Praha: Aleš Čeněk. ISBN 9788073804404.
- KEÚ PZ (Kriminalisticko-expertízny ústav Policajného zboru), 2007. *Skúmanie úlomkov, Štandardný pracovný postup*. KEÚ PZ Bratislava.
- MARTIN, Jean-Claude, DELÉMONT, Olivier, ESSEIVA, Pierre, JACQUAT, Alexandre, 2014. *Investigation de scène de crime. Fixation de l'état des lieux et traitement des traces d'objets. 3^e édition revue et augmentée*. Collection sciences forensiques. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. ISBN 978-2-88074-845-6.

- MASÁR, Ivan. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: VEDA – vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 80-224-0341-5.
- NOVOTNÝ, Otto, ZAPLETAL, Ján a kolektív. 2008. *Kriminologie*. Praha: ASPI. ISBN 9788073574093.
- PFEFFERLI, Peter. 2007. *Die Spur. Ratgeber für die spurenkundliche Praxis. 5. überarbeitete Auflage*. 2007: Kriminalistik, Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH Heidelberg, München, Landsberg, Berlin. ISBN 978-3-7832-0031-7.
- PORADA, Viktor, 2007. *Kriminalistika*. Bratislava: Vydavateľstvo právnickej literatúry IURA EDITION, spol. s r.o. ISBN 9788080781705.
- STACH, Jan. 2005. *Kriminalistika a forenzní disciplíny*. Praha: Policejní akademie České republiky v Praze. ISBN 80-7251-199-8.
- STRAUS, Jiří, 2004. *Úvod do kriminalistiky*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-86473-82-1.

Internetové zdroje

A simplified guide to trace evidence [cit.2016-01-12] Dostupné na: <https://bit.ly/2JsQtMC>

Crime scene investigation [cit.2017-03-11] Dostupné na: <http://bit.ly/2ugz5nL>

Passpur [cit.2018-02-11] Dostupné na: <http://bit.ly/2vci15d>

Trace [cit.2018-01-15] Dostupné na: <http://bit.ly/2wqz9CL> , <http://bit.ly/2uilmDOz>

Trace et indice [cit.2016-11-26] Dostupné na: <https://bit.ly/2zHfeFp>

Kontakt: PhDr. Monika Jánošová
Vysoká škola bezpečnostného manažérstva
Košťova 1, 040 01 Košice
E-mail: monika.janosova@stonline.sk

Akademické formáty v slovenskom univerzitnom prostredí

Academic Formats in the Slovak University Enviroment

Roman Kvapil

Abstract

The paper deals with academic formats in the Slovak university environment. The theoretical background of the issue is based on the linguistic characteristics of academic formats; the practical fundamentals are based on a comparison of selected types of educational style – French, German and Anglo-Saxon. As part of the analysis of the academic formats the author deals in more detail with academic subformats, especially the abstract, which he defines according to available sources and describes its meaning and function in the context of creating scientific papers.

Keywords: academic format, academic subform, educational style, genre of educational style, abstract

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá akademickými formátmi v slovenskom univerzitnom prostredí. Teoretické východiská problematiky vychádzajú z lingvistickej charakteristiky akademických formátov, praktické východiská sa opierajú o komparáciu vybraných typov náučného štýlu – francúzskeho, nemeckého a anglosaského. V rámci analýzy akademických formátov sa autor podrobnejšie venuje akademickým subformátom, predovšetkým abstraktu, ktorý definuje podľa dostupných zdrojov a bližšie opisuje jeho význam a poslanie v kontexte tvorby vedeckých príspevkov.

Kľúčové slová: akademický formát, akademický subformát, náučný štýl, žánre náučného štýlu, abstrakt

Úvod

Cieľom nasledovnej štúdie je analýza akademických formátov náučného štýlu a porovnanie s inými tendenciami v ich tvorbe. Na príklade anglosaského, nemeckého a francúzskeho typu náučného štýlu sa sústreďme na štruktúru odborných a vedeckých príspevkov. Vychádzame z požiadaviek na empirickú časť príspevkov a na jej základe deskribujeme štruktúru najbežnejšieho akademického subformátu – abstraktu, ktorého význam v súčasnom vedecko-výskumnom svete nadobúda iný, závažnejší charakter v procese uverejňovania príspevkov (statí, štúdií) vo vedecko-výskumných periodikách doma i v zahraničí. Predpokladáme, že táto analýza by mohla byť inšpiráciou aj pre študentské záverečné práce.

Písanie odborných textov súvisí predovšetkým s jednotlivými národnými tradíciami a zásadami platnými pre štruktúru a formu vedeckých a odborných textov. V súvislosti s prehľbovaním globalizačných tendencií v odvetviach národného hospodárstva a v ľudských činnostiach je tendencia nielen vytvárať, ale aj bližšie špecifikovať požiadavky na tvorbu akademických formátov, ktoré súvisia so stylistickou rovinou textu. Tým však netvrdíme, že odborné a vedecké texty smerujú (alebo by mali smerovať) k jednotnému štýlu. Ten ostáva aj naďalej rôznorodý. Jeho voľba však dnes súvisí skôr s vkusom autora než s jeho národnosťou alebo štátnou príslušnosťou. Nižšie načrtnutú charakteristiku odborných štýlov nemožno považovať za typológiu opretú o systematickú komparáciu odborných textov. Je úvahovým a sumarizujúcim prehľadom o tom, ako stručne a jasne ukazať prednosti štýlu, ktorý preferujú čitatelia-odborníci a pedagógovia. V pedagogickej praxi sa tento problém premieta do nevyhnutnosti zaoberať sa viac akademickými formátmi vo forme rôznych diplomových seminárov a samostatných predmetov venovaných akademickému písaniu. Tieto disciplíny učia študentov myslieť horizontálne i vertikálne, nútia ich klásť si otázky, na ktoré sa žiadajú

odpovede, a formulovať ich spôsobom, ktorý napovedá, ako hľadať odpovede a argumenty pri obhajobách a prednesoch na rôzne výskumné a odborné témy. Spôsob písania vedie svojou štruktúrou autorov rôznych výstupov k hlbšiemu chápaniu problému, čo spätne zdokonaľuje text správy o riešení problému, lebo ich núti, aby sa vyjadrovali jednoznačne a sústredili sa na logiku výkladu.

Problematika akademického písania v kontexte slovenského univerzitného prostredia nie je neznáma. Nová vysokoškolská architektúra v súčasnej globalizovanej európskej realite kladie na všetkých členov akademickej entity zvýšené nároky nielen vo vzťahu k výchove všestrannej osobnosti študentov, ale aj k náročným požiadavkám na formovanie komplexného profilu absolventa vysokoškolského štúdia a jeho odbornú kompetenciu. V zmysle vysokoškolských reforiem sa viac reflektuje požiadavka na vznik nových interdisciplinárnych programov, ktoré presahujú svojím obsahom študovaný odbor. Ako uvádza Szeherová (2012, s. 59) *„odzrkadľuje sa v nich snaha o spájanie a symbiózu štúdia spoločenských vied s ekonomickými a technickými vedami a formovanie nového profilu absolventov-multiplikátorov, ktorých odborné kompetencie v rôznych odboroch a oblastiach umožňujú vytvárať nové profesijné zamerania. Programy ako Európske štúdie, Interkultúrne štúdie, Medzinárodný manažment a jazyky a pod. sú atraktívne študijné programy, ktorých obsahom je osvojenie si poznatkov z niekoľkých odborov zdanlivo nespojitelných. Novovznikajúce študijné programy resp. fakulty sú aj reakciou na aktuálne potreby trhu, ktorý v súčasnosti uprednostňuje širšiu, komplexnejšiu a kvalitatívne vyššiu odbornú úroveň absolventov.“*

1 Akademické písanie a náučný štýl – základná charakteristika

Vedecké písanie sa odlišuje od umeleckého či publicistického písania, ktoré sa v našich podmienkach vykladá už v rámci sekundárneho vzdelávania. Študent tu však často nevníma kontext, pretože nemá skúsenosti s tým, ako taký text vyzerá, čo je jeho cieľom, aké má vlastnosti, čím sa presne líši – prinajhoršom, ako píše Vydra, všeobecne je upozornený na to, že uvedené zručnosti už má mať získané (Vydra, 2010). V našom kontexte sa nemožno sťažovať na nedostatok publikácií a príručiek venujúcich sa písaniu akademických, odborných či kvalifikačných textov (pozri napr. Nekuda, 1993; Katuščák, 1998; Meško, 2005; Kimlička, 2002), pokladáme ich však len za akýsi manuál, informujúci študenta o číslovaní strán, o veľkostiach a type požadovaného písma, o správnom zápise bibliografických údajov rôznych zdrojov (ktorý sa za posledných päť rokov zmenil minimálne trikrát), o forme správneho citovania, dokonca akési jazykové okienko pre správne používanie slovenského jazyka. Niektoré príručky, ako uvádza Staroňová (2011, s. 20 – 55), prezentujú základné časti kompozície ako úvod, jadro a záver, ale nevenujú pozornosť ich obsahovej stránke, čo vnímame negatívne, najmä ak ide o jadro práce (ktoré je pre text ťažiskové), a jeho výstavbu ponechávajú na vôli autora (práca s hypotézou/výskumnou otázkou, práca s existujúcou literatúrou, argumentácia, uvádzanie príkladov a pod). Tento nedostatok sa snaží prekonať vo svojej publikácii práve Staroňová (2011, s. 20 – 55), ktorá ako prvá v slovenskom prostredí ponúka ucelenú príručku, ktorá nielen inštruuje študenta po formálnej stránke, ale na mnohých príkladoch učí, akým spôsobom akademický text vystavať, jeho formovú štruktúru aj obsahové naplnenie. Táto príručka je výsledkom iného kultúrneho vplyvu, ako vyššie spomenuté, čomu sa budeme venovať neskôr. Iným typom veľmi užitočnej príručky je česká publikácia Sanderovej (2005), ktorá recipientovi na príbehoch dvoch študentov odpovie na praktické otázky. Navyše, obsahuje aj štyri ukážky výborných seminárnych prác študentov sociológie, ktoré vyprodukovali po prvom semestri štúdia, čo môže pôsobiť motivačne, ale aj demotivačne. Príručka českých jazykovedcov (Čmejrková et al., 1999) je pomerne náročná pre začínajúceho

študenta, ale podobne ako Staroňová venuje priestor tým aspektom textu, ktoré nebývajú často pertraktované (napr. koherencia textu). Špecifickou publikáciou je aj príručka akademického písania od Vydru (2010), ktorá naznačuje pomerne vysoké nároky kladené na študentov filozofie, resp. špecifickú metodiku akademického písania pre tento odbor.

Seresová et al. (2017, s. 8) v rámci svojho výskumu vychádzajú z názorov, že „v slovenskej akademickej komunite reflektujeme veľký deficit diskusie o potrebe ovládania vedeckého resp. akademického jazyka na vysokých školách [...]“ a že „chýbajúce vedecké výskumy a učebné materiály sú dôsledkom nedocenenia a nepochopenia významu vedeckého jazyka pre študentov vysokých škôl.“ Na Ekonomickej univerzite sa v rámci tohto projektu uskutočnil výskum formou dotazníka, v ktorom respondenti mali v rámci interného evaluačného testu zodpovedať na niekoľko odborne formulovaných otázok. Mali na výber z niekoľkých možností. Formulácia odpovedí bola rôznorodá. Mnohí respondenti siahali po zložitejších formulovaných odpovediach bez celkového zmyslu. V tomto prípade nebol pre nich dôležitý obsah, ale jazyk, ktorým sa nechali zviest’.

Pojem akademické písanie (akademický jazyk) sa v slovenskej lingvistickej tradícii spája s teóriou štýlových modelov (Findra, 2004). Zo šiestich funkčných žánrových modelových štruktúr (jazykových štýlov) akademické písanie súvisí najviac so žánrami náučnej modelovej štruktúry (náučným štýlom).

Vymedzenie náučného štýlu nie je v odbornej literatúre jednotné, ale jeho vnútorné členenie môže byť v publikáciách o štylistike predstavené rôzne. Základom je Havráňovo členenie funkcií spisovného jazyka, v ktorom sú v rámci oznamovacej funkcie vyčlenené popri komunikatívnej funkcii aj teoretická, odborná, teoreticko-odborná a prakticko-odborná. Vo svojej štylistickej teórii spojil štýl praktických a teoretických odborných textov do jednej kategórie – tzv. odborného funkčného štýlu (Trávníček, 1953; Jelínek, 1996).

Zakladateľ teórie funkčných štýlov B. Havránek vo svojich prácach (1929, 1940, 1942, 1947) popri hovorovom a básnickom „jazyku“ (štýle) vyčleňuje pracovný a vedecký funkčný „jazyk“ (štýl). Naňho nadväzuje F. Trávníček (1953), ktorý vyčleňuje šesť základných funkčných štýlov a medzi nimi i praktický odborný štýl. V roku 1954 bola v Libliciach celoštátna konferencia o otázkach štýlu a štylistiky, na ktorej M. Jelínek (1955) a J. Filippec (1955) venujú osobitnú pozornosť odbornému štýlu. Takto vznikol v československej jazykovednej teórii pojem odborný štýl, ktorý sa vo vtedajšej sovietskej a poľskej jazykovede označuje ako náučný štýl (pozri Jelínek, 1963, s. 65). Náučný štýl sa chápe zhodne so štýlom náučnej – populárnej i vedeckej – literatúry, o tom už v súčasnosti nie je potrebné dokladať žiadnu literatúru. Pojem akademické písanie nie je v slovákistike považovaný za osobitný žáner, stojaci mimo klasifikácie štýlov v slovenskej jazykovede (Mistrik, 1989).

Náučný štýl spisovnej slovenčiny sa uplatňuje tam, kde sa sprostredkúvajú pracovné informácie, uverejňujú dôležité poznatky získané vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí. Najzákladnejšou črtou prejavov náučného štýlu, ktorou sa odlišuje od hovorového štýlu, je to, že vznikajú po predbežnej príprave, zatiaľ čo hovorové sú spontánne. Tento fakt určuje charakter aj ich vývinu.

Charakteristickými vlastnosťami náučného štýlu sú písomnosť (ústnosť), monologickosť, verejnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť a odbornosť.

Písomnosť náučného štýlu je oproti jeho ústnej podobe dominantnejšia, pretože sám štýl sa formoval predovšetkým ako písomný komunikát. Adresát je síce neprítomný, no autor si ho vo svojej predstave konkretizuje a na základe toho si vymedzuje svoj konkrétny komunikačný zámer a plán. Autor má aj dosť času na obsahovo-myšlienkové spracovanie témy, na jej kompozičné rozvrstvenie i na štylizáciu jednotlivých viet a celých kontextov. Vďaka tejto vlastnosti je náučný text obsahovo kompaktnejší a v jazykovej výstavbe precíznejší.

Monologickosť náučného štýlu, rovnako ako písomnosť, je zrejmá viac v syntaxi ako v lexike. Náučné prejavy sú prevažne monologické. Aj keď je adresát prítomný, spravidla iba pasívne prijíma monologicky vysielanú informáciu, a hoci ju vo svojom vedomí aktívne spracúva, navonok jazykovo nereaguje. Monológ má všetky predpoklady na to, aby mal pevnú kosť vety i nadvetných celkov. Aj žánre náučného štýlu majú pevný trichotomický pôdorys: úvod, jadro, záver.

Verejnoscť náučného štýlu spočíva predovšetkým vo výbere výrazového prostriedku a na stavbu jazykového prejavu, čo je náročnejšie ako pri súkromných prejavoch. Verejné prejavy sú vecnejšie, obsahovo prepracovanejšie, založené na spisovnom vyjadrovaní. Je v nich starostlivejší výber lexikálnych a gramatických prostriedkov a premyslenejšia kompozičná stavba.

Pojmovosť a presnosť náučného štýlu súvisí s lexikálnymi a morfológickými prostriedkami. Sú základným identifikátorom náučnosti štýlu. Cieľu čo najpresnejšie a najjednoduchšie vyjadriť myšlienkový obsah zodpovedá odborná terminológia, a to domáca aj internacionálna. Terminologické pomenovania sú síce nociónálne, ale predstavujú štýlisticky príznakovú zložku náučnej štýlovej vrstvy. Do textu však vstupujú so svojím holým vecným významom, čím zabezpečujú adekvátnosť medzi vyjadrovacím zámerom autora a pochopením tohto zámeru zo strany prijímateľa. V tomto zmysle sú terminologické pomenovania nositeľmi pojmovosti, presnosti, odbornosti, ale aj abstraktnosti odborného vyjadrovania. Aby mohli dobre slúžiť tomuto cieľu, sú zbavené emocionálneho a hodnotiaceho zafarbenia, čím posilňujú intelektuálnosť textu.

2 Tradícia vs. zrozumiteľnosť akademických formátov – porovnanie vybraných štýlov

2.1 Typ francúzskeho náučného štýlu

Typ francúzskeho náučného štýlu je síce elegantný, zároveň však veľavravný až vyumelkovaný. Sú preň typické ornamentálne formulácie – poetické príklady, nečakané prirovnania a spojenia. Jazyk je dobre esteticky dokonale vybrúsený, niekedy až preestetizovaný. State písané týmto štýlom predstavujú skôr neprehľadnú sumu poznatkov a názorov vo forme niekedy až nekonečných súvetí. Sanderová uvádza o francúzskych formátoch nasledovné: „*S určitou zlomyslností bychom mohli říci, že autorům, kteří volí takový styl, jde daleko více o to ukázat, jak krásně se umí vyjadřovat (měli tedy být spíše básníky nebo literáty), než o to přispět k rozvoji poznání v daném oboru. Takové texty nebývají jasně strukturované a cílem jejich autora nezřídka bývá čtenáře překvapit nečekaným závěrem. Daní za jejich šarm a půvab je nejednoznačnost, což vede k tomu, že je lze často různě interpretovat. Takové texty se těšívaly značné oblibě u autorů, jejichž hlavní činnosti jsou analýzy, kritiky a komparace děl klasiků i současných významných autorů*“ (2005, s. 57). Ide o to, a v tom súhlasíme s autorkou príspevku, že čím je text mnohoznačnejší, tým viac interpretácií umožňuje, čím sa vytvára priestor na diskusie, zvyšujúce citačný index nielen autorovi, ale aj periodiku, v ktorom je takýto príspevok uverejnený. Určitá nejasnosť a voľnosť štýlu predurčuje obľúbenosť takýchto textov u zainteresovanej laickej verejnosti – predovšetkým u čitateľov zaujímajúcich sa o danú problematiku z iných ako profesijných záujmov. Práve tohto charakteru (predovšetkým knihy, menej už state) bývajú námetom na diskusiu v intelektuálnych a umeleckých kruhoch alebo pri nepracovných stretnutiach najrôznejších celebrit a ich vydanie býva spoločenskou udalosťou.

2.2 Typ nemeckého (rakúskeho) náučného štýlu

V rámci **nemeckého typu náučného štýlu** existuje množstvo príručiek, učebných materiálov, didaktizovaných učebníc ako aj teoretických vedeckých publikácií, ktorých cieľom je zvýšiť úroveň vedeckých aktivít študentov v procese štúdia na univerzite a pestovať kultúru jazyka v odborných komunikačných situáciách v ústnej i písomnej forme. Didakticky spracované vedecké a populárnovedecké texty (Seresova et al., 2017, s. 8) v nemecky hovoriacich entitách sú základnou zárukou úspešnosti univerzitného štúdia. V skôr publikovanej práci Erk (1972) charakterizuje slovnú zásobu vo vedeckom texte takto: „*Es geht um den Wortschatz, der dem Register wissenschaftlicher Prosa als gemeinsamer Besitz angehört, in Texten zahlreicher Fachrichtungen mit vergleichbaren Frequenzzahlen vertreten ist und die Voraussetzung dafür bietet, dass überhaupt, über die in der allgemeinen Umgangssprache angelegten Möglichkeiten hinaus, eine interdisziplinäre Verständigung stattfinden kann*“ (Erk, 1975, s. 7; In: Seresova et al, 2017, s. 8 – 9). (Preklad autoriek: „Ide o slovnú zásobu, ktorá zodpovedá vedeckej próze ako takej, je približne rovnako frekvencovaná v textoch rôzneho odborného zamerania a vytvára predpoklad na to, aby odhliadnuc od všeobecnej slovnej zásoby, slúžila na interdisciplinárne porozumenie.“). Podľa Sanderovej (2005, s. 56) je typ nemeckého náučného štýlu oproti francúzskemu jazykovo úspornejší. Sú pre neho typické dlhé a zložité súvetia, v ktorých záleží na každom výraze a slovnom spojení. Text sa charakterizuje pre autora typickými myšlienkovými procesmi, súčasťou ktorých bývajú aj informácie o tom, ako (akým spôsobom a v akej miere vynaloženého úsilia) sa autor dopracoval k záveru. Štruktúra textu kopíruje postup jeho úvahy, čo spolu so spomínanou úspornosťou často zatienuje zmysel jednotlivých tvrdení. Sanderová uvádza o nemeckých formátoch nasledovné: „*Se značnou dávkou ironie bychom mohli říct, že základním cílem autora, jenž zvolil tento styl, je ukázat čtenáři, jak obtížnym problémem se zabývá a jak náročné bylo jeho řešení. Jako by chtěl, aby se čtenář musel protrpět k výsledkům stejně namáhavě jako sam autor a uvědomil si, jak úžasnou řeholi vědecká práce představuje*“ (2005, s. 57). Sanderová ďalej uvádza, že zatiaľ čo práce (príspevky, state) francúzskeho typu náučného štýlu sú pomerne čítané, citované v najrôznejších súvislostiach, v nemčine majú čitateľov oveľa menej. Existuje len málo odborníkov, znalcov a interpretov týchto diel, na texty ktorých býva viac odkazov než na autentické zdroje, ktoré sú predmetom interpretácie.

2.3 Typ anglosaského náučného štýlu

Anglosaský typ náučného štýlu volia tí autori, ktorým záleží predovšetkým na tom, aby ich texty boli zrozumiteľné a na prvé čítanie správne pochopené. Dôraz sa v nich kladie na jednoznačnosť, nezameniteľnosť, jasnú štruktúru textu a pochopiteľný výklad. Logika a štruktúra textu patria k najdôležitejším cieľom, ktoré si autori v rámci takýchto akademických formátov kladú. Prostredníctvom dobre premyslenej štruktúry textu a usporiadania informácií v ňom autori vedú čitateľa „za ruku“ od formulácie problému až k jeho vyriešeniu a všetko je v texte podložené na konkrétnych poznatkoch, argumentoch a spracúvaných dátach. Štruktúra anglosaskej state (príspevku, štúdie) nekopíruje proces poznania, ale predstavuje čo najzrozumiteľnejší výklad. Sanderová uvádza (2005, s. 58): „*Bez ohledu na to, zda autor ke svým poznatkům dospěl namáhavě a komplikovaně, snaží se nalézt co nejprůhodnější cestu k pochopení celého problému a předkládá ho v té nejsrozumitelnější podobě. S určitou nadsázkou lze říct, že zatímco francouzský a německý styl zpravidla svědčí o určitém narcismu autora, tomu, kdo zvolil styl anglosaský, zaleží především na čtenáři. Důvody, jež ho k tomu vedou, jsou ovšem sobecké. Chce být dobře pochopen, konstruktivně kritizován a nalézt následovníky.*

Prílišná snaha vyhnout se nedorozumění však někdy vede k určité suchopárnosti a pro někoho zbytečné „polopatičnosti“ textu, což může některým čtenářům vadit.“ To neznamena, že anglosaský typ náučného štýlu pokladáme za jediný správny. Rozdielnosť v štýloch pramení predovšetkým z kultúrno-spoločenských individualít prostredia a spôsobu myslenia jeho autorov, v ktorom sa dané štýly formovali, a bolo by úplne nesprávne, aby sa začal štýl vedeckej prózy unifikovať a prispôsobovať sa všeobecne záväzným nariadeniam či predpisom. Zároveň treba uviesť, že pôvod anglosaského náučného štýlu pramení v prírodných vedách a vychádza teda zo správ o priebehu a výsledkoch konkrétnych výskumov (vedecko-výskumných projektov) formulovaných v jednotlivých etapách: 1) formulovanie problému, 2) stanovenie hypotéz, 3) vlastný experiment alebo pozorovanie, 4) vyhodnotenie získaných dát z experimentu (pozorovania), 5) porovnanie výsledkov experimentu a stanovených hypotéz, 6) diskusia, 7) závery a odporúčania.

3 Abstrakt – akademický subformát

Účelne napísaným abstraktom (resumém) sa čitateľ dozvie, či sa stať (príspevok, štúdia) zaoberá problémami, ktoré sú predmetom jeho zaujmov, z akého pohľadu k nemu jeho autor pristúpil a čo nové prináša; či preveril alebo spresnil známe tézy, alebo či prichádza s novými tézami (a o čo ich opiera). Abstrakt je povinným akademickým subformátom, ale zároveň samostatnou súčasťou každej state publikovanej v odbornom časopise alebo zborníkoch. Abstrakty časopiseckých statí bývajú v súčasnosti publikované aj úplne samostatne v špecializovaných periodikách. Príkladom je periodikum *Sociological Abstracts*, ktoré každoročne uvádza abstrakty statí publikovaných v základných (t. j. najčastejšie citovaných) sociologických časopisoch z celého sveta. V niektorých časopisoch, ako napríklad v sociologických, sú významné state najprv predstavené svojimi abstraktmi a resumém a až následne dochádza k publikovaniu celej state (príspevku, štúdiu). Vychádza sa z názoru, že čitateľ sa má najskôr oboznámiť s abstraktom formátu a až potom sa má sám rozhodnúť, či po formáte siahne a prečíta si ho celý. V abstrakte sa dozvie, čím sa autor zaoberal a k akým záverom dospel. Ak tému a záver pokladá za zaujímavé a prospešné pre jeho vlastnú vedecko-výskumnú činnosť, pristúpi k štúdiu celej state.

Abstrakt ušetrí čitateľom veľa času. Jeho nevýhodou je však to, že nie je veľmi čitateľsky pohodlný. Ak majú byť abstrakty priestorovo úsporné a zároveň obsažné, musia byť napísané kondenzovane – použitím pasívnych konštrukcií, prechodníkov a dlhších substantívno-adjektívnych slovných spojení. Okrem iného majú abstrakty veľký význam aj pre organizáciu konferencií a vedeckých sympózií. Na ich základe usporiadateľ zistí, či tematika príspevkov odráža stanovené ciele konferencie a či súvisia s jej tematickým zameraním. Usporiadateľom umožňujú zriadiť jednotlivé sekcie alebo pracovné skupiny podľa počtu prihlásených tak, aby boli pokiaľ možno rovnomerne zastúpené. Účastníkom konferencie zase uľahčujú rozhodovanie, ktoré vystúpenie si vypočujú.

Z abstraktu musí byť prinajmenej zjavné, akému problému alebo téme je stať (príspevok, štúdia) venovaná a k akým základným záverom jej autor dospel. Možno však len súhlasiť so Šestákom, že nemá zmysel určovať dĺžku presne; základnou požiadavkou je úspornosť a vecnosť (Šesták, 2000, s. 85).

Abstrakty môžu mať rôznu formu z hľadiska typu informácií a ich usporiadania. Hovoríme o tzv. typológii abstraktov. **Lineárne tematický abstrakt (horizontálny)** je z hľadiska obsahu čisto deskriptívny a predstavuje vlastne stručný obsah textu. V týchto abstraktoch autor len vymenúva problémy, ktorými sa v texte zaoberá. Takéto v zásade deskriptívne abstrakty bývajú štruktúrované rovnako ako text, o ktorom informujú. Sú

usporiadané lineárne. Autor postupne vymenúva jednotlivé témy v tom poradí, v akom sa objavujú v texte. Lineárne tematický abstrakt čitateľa informuje, čo všetko a v akom poradí text rieši. **Rematický abstrakt (vertikálny)** väčšinou nesleduje líniu výkladu, ale je predovšetkým kompaktným zhrnutím základných myšlienok (záverov) bez ohľadu na to, ako je práca štruktúrovaná, a preto sa z hľadiska usporiadania nazýva aj **globálny**. Na porovnanie uvádzame lineárny tematický abstrakt a rematický globálny abstrakt rovnakého textu.

Lineárny tematický abstrakt:

Práca sa zaoberá vzťahom medzi triednymi záujmami a politikou. Autor definuje triedu a následne analyzuje pojem moc. V tejto súvislosti poukazuje na skutočnosť, že politik sa pohybuje v inom prostredí ako tí, ktorých zastupuje. Politická diskusia kopíruje názorovú štruktúru populácie len čiastočne. V závere sú definované dva sociálne priestory, kde sa v jednom (politická sféra) rozhoduje o druhom (voličstvo) (podľa Sanderová, 2005, s. 137).

Rematický globálny abstrakt:

Práca sa zaoberá vzťahom medzi triednymi záujmami a politikou. Politici sa opierajú o triedne záujmy, lebo ich potrebujú na to, aby presadili svoje záujmy oproti záujmom ostatných politikov. Zodpovedajú sa síce tým, ktorých zastupujú, ale ich konkurentmi sú ostatní politici. Triedne záujmy, i keď predstavujú záujmy rôznych sociálnych skupín, sa používajú len umelo na vytváranie antagonistických emócií a tlakov v spoločnosti, aby slúžili cieľom jednotlivých politikov (podľa Sanderová, 2005, s. 137).

3.1 Požiadavky na abstrakt písomných formátov

Abstrakt je neodmysliteľnou časťou kvalifikačných prác všetkých stupňov a všetkých vedeckých článkov, ale zároveň je to aj samostatná jednotka, ktorá musí byť zrozumiteľná aj bez prečítania celej práce. Podľa Hulína a Kouřilovej (2003, s. 191 – 204) je abstrakt v podstate „*piktogram práce, ktorý poskytuje ucelenú informáciu o jej podstate*“ a „*musí zodpovedať 4 základné otázky: 1) prečo sa práca robila, 2) ako sa robila, 3) čo podstatné sa zistilo, 4) čo to znamená.*“

Názov práce a abstrakt sú kľúčom k celej práci a v období prudkého narastania množstva vedeckých informácií sú najštudovanejšími časťami písomných formátov. Napísať dobrý abstrakt, skrátenú a kondenzovanú, ale presnú reprodukciu obsahu písomného formátu pri zachovaní jasnosti a ucelenosti komunikatívnych funkcií je intelektuálna zručnosť, pri ktorej musia byť analýza a syntéza vhodne organizované na dosiahnutie maximálneho účinku. Jasne komunikovaný odkaz nahustený vo forme abstraktu by mal byť záverom intelektuálneho úsilia pri tvorbe písomného formátu. V literatúre sa niekedy používa súhrn a abstrakt. Súhrn by mal byť na konci kapitoly a jeho úlohou je rekapitulovať najdôležitejšie závery, kým abstrakt je autentická jednotka, ktorá logicky rozvíja myšlienku do súvislého a uceleného prehovoru. Rozdiel medzi súhrnom a abstraktom je v obsahu, štruktúre, štýle, a teda aj vo funkcii. Ako samostatná jednotka má abstrakt svoj účel a funkciu, ktoré podmieňujú jeho náplň.

3.2 Zásady tvorby abstraktu – zhrnutie

Profesionálny písomný prejav získava na účinnosti jednoduchosťou organizácie, ktorú dosiahne s prihliadnutím na makroštruktúru, a uplatnením troch postupov tvorby (podľa Kvapil, 2018, s. 47 – 50):

1. Identifikácia podstatných informácií analytickým čítaním.

2. Extrakcia, organizácia a redukcia významných informácií v súvislú jednotku pozostávajúcu obvykle z jediného odseku. Tento proces predstavuje tvorivú fázu práce.
3. Redigovanie surového abstraktu z hľadiska súvislosti, jasnosti a stručnosti.

Schopnosť analytického čítania je rozhodujúca pre spracovanie abstraktu. Aktívne hľadáme všetky explicitné aj implicitné informácie, ktoré majú potenciál pre zaradenie do abstraktu z hľadiska jeho vopred určeného účelu. Treba brať do úvahy, že abstrakt referuje o tom, čo autor urobil a čo dosiahol. Presnosť, stručnosť, reprezentatívnosť a jasnosť sú hlavné charakteristiky abstraktu. Telegrafický štýl je však nežiaduci, vety musia byť úplné. Nadmerná zhustenosť môže narušiť zrozumiteľnosť a jednoznačnosť výpovede, a tým zdržuje čitateľa viac, ako keby čítal jasnú výpoveď vyjadrenú viacerými slovami.

K vlastnostiam abstraktu patria:

- presnosť, konkrétnosť a výstižnosť charakteristiky obsahu písomného formátu,
- nadväznosť na primárny dokument – teda na úplný text,
- dostatočná informatívnosť a do značnej miery informovanosť o obsahu primárneho dokumentu,
- predstavenie písomného formátu → slúži ako „upútavka“ na písomný formát,
- zrozumiteľnosť (aj bez štúdia celého písomného formátu),
- logickosť,
- plynulosť, výstižnosť, kompletnosť a dobrá čitateľnosť,
- bez kritiky a hodnotiaceho stanoviska autora abstraktu,
- slúži na presnú a rýchlu identifikáciu obsahu písomného formátu,
- umožňuje zapamätať si kľúčové údaje (podľa Kvapil, 2018, s. 47 – 50).

Rozsah abstraktu (len orientačne): 100 – 350 slov niekedy aj 500 slov, záverečné práce zvyčajne 250 slov, nemal by presahovať 1 stranu (resp. 1800 znakov).

Jazyk/štýl abstraktu: používa sa v ňom odborná terminológia, stručný, vecný a úsporný informačný štýl, prevažne minulý čas.

Čo sa v abstrakte nemá vyskytovať: opakované informácie, tabuľky, obrázky, skrátené názvy, skratky, nevýstižné a nejasné formulácie viet, slang a žargón (podľa Kvapil, 2018, s. 47 – 50).

OTÁZKA:	ODPOVEĎ:
Čo autor (článku, dokumentu, práce) sledoval a prečo?	Hlavný cieľ, motivácia, odôvodnenie, stanovenie problému.
S čím autor pracoval a ako to robil?	Prístup k problému, zoznam metodík, všeobecný opis skúmaného súboru.
Čo sa zistilo?	Oznámenie, opísanie a významnosť hlavných výsledkov.
Čo z toho vyplýva?	Hlavné závery, možnosti uplatnenia výsledkov v praxi.

Príklad abstraktu v bakalárskej práci v slovenskom jazyku

ABSTRAKT

MRKVIČKA, Jozef: Vplyv plyometrických cvičení na zmeny úrovne výbušnej sily dolných končatín 15- až 18-ročných chlapcov. [Bakalárska práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Fakulta telesnej výchovy a športu; Katedra atletiky. Vedúci práce: doc. PaedDr. Peter Krejer, PhD. Komisia pre obhajoby – predseda: doc. PhDr. Eugen Laczo, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: bakalár. Bratislava: FTVŠ UK, 2013. 56 s.

Text abstraktu, napr.:

Cieľom práce bolo... Predpokladali sme... Zistili sme... Výsledkom riešenia danej problematiky je... Navrhujeme aplikovať do praxe... Kľúčové slová: kľúčové slovo 1., kľúčové slovo 2., kľúčové slovo 3., ... kľúčové slovo x.

Kľúčové slová: (3 – 5 slov, ktoré vyjadrujú tému, vecný obsah práce).

Príklad abstraktu v diplomovej práci v slovenskom jazyku

ABSTRAKT

SITKOVÁ, Zuzana: Hydrochemické vlastnosti vertikálnych a porastových zrážok horských smrečín v TANAP-e. [Diplomová práca] / Zuzana Sitková. – Technická univerzita vo Zvolene. Lesnícka fakulta; Katedra prírodného prostredia. – Školiteľ: Jaroslav Škvarenina. Zvolen: LF TU, 1998.

Text abstraktu:

Práca prezentuje výsledky chemicko-fyzikálnych vlastností zrážkových vôd (pH, elektrická vodivosť, H^+ , SO_4^{2-} , NO_3^- , NH_4^+ , Ca^{2+} , Mg^{2+} , Na^+ , K^+ , Al^{3+}) a zaoberá sa výpočtom imisných atmosférických depozícií v poraste a na voľnej ploche za rok 1997. Objektom našej práce boli porasty v slt *Cembreto-Piceetum* a *Mughetum acidophilum* na lokalite Popradské Pleso (1540 m n. m) a v slt *Lariceto-Piceetum* na lokalite Vyšné Hágy (1140 m n. m). Analyzujeme a porovnávame chemizmus zrážok na voľnej ploche, podkorunových zrážok a zrážkových vôd stekajúcich po kmeni smreka, smrekovca, limby a kosodreviny. Na skúmaných plochách sme zistili výraznú acidifikáciu zrážok a látkovo-imisné obohatenie porastových zrážok v porovnaní s voľnou plochou. Predpokladá sa, že kyslý imisný vstup prekračujúci kritické hodnoty zohráva významnú úlohu pri rozpade lesných ekosystémov v TANAP-e.

Kľúčové slová: atmosférická depozícia, acidita zrážok, koeficient obohatenia, kritická úroveň, kritická záťaž, porastové zrážky, vertikálne zrážky, elektrická vodivosť, imisie, mokrá depozícia.

3.3 Výskum v oblasti analýzy abstraktov

V rámci podrobnejšieho výskumu významu a použitia abstraktov, ako aj ich štruktúry a súladu s príspevkami, ku ktorým je písaný, sme stanovili nasledovné ciele:

- Zozbierať (vytvoriť databázu) údaje o abstraktoch: cieľová vzorka 500 akademických subformátov – abstraktov z troch tematických oblastí (technické vedy, prírodné vedy a spoločenské vedy) v slovenskej, francúzskej, nemeckej, anglickej, španielskej a ruskej mutácii, čo predstavuje spolu 9000 abstraktov.
- Rozdeliť vzorky abstraktov do tematických skupín a do skupín podľa jazykov.
- Rozdeliť abstrakty na lineárne a rematické v rámci jazykov.
- Separované abstrakty odoslať vzorke vybraných respondentov.
- Vyhodnotiť najúspešnejší abstrakt podľa stanovených kritérií.

Kritéria na hodnotenie abstraktov

V rámci kritérií na posúdenie abstraktov nás bude zaujímať:

- Či sa dala z nich vyčítať téma (zameranie).
- Či stanovujú cieľ.
- Či stanovujú metódy práce a hypotézy/či sú komplexné.
- Či predkladajú zásadnú problematiku, ktorej sa venujú.
- Či príspevky súvisia s abstraktmi a obsahujú len to, čo je v abstraktoch.
- Či sú texty príspevkov lineárne (deskriptívne) alebo rematické (analytické) a či tomu typu zodpovedajú aj ich abstrakty.
- Či sa stali abstrakty podnetom záujmu na siahnutie po ich príspevkoch.

Analýzou získaných dát tak získame profiláciu slovenských abstraktov a presne identifikujeme slabé miesta v ich štruktúre a tematickom zameraní. Výsledky analýzy zároveň pomôžu na tvorbu jednoznačných inštrukcií na to, ako písať abstrakty – subformáty akademických formátov tak, aby sa stali výpovednými a úspešnými v procese zaradovania príspevkov (statí, štúdií) nielen v slovenských domácich periodikách, ale aj v periodikách indexovaných.

Záver

Význam a poslanie abstraktov netreba podceňovať. Sú dôležitým identifikátorom kľúčových bodov príspevku (štúdie, state) a v západnej akademickej spoločnosti ich kvalita rozhoduje o tom, či bude príspevok publikovaný alebo nie. V rámci akademického prostredia sa význam abstraktov natoľko posilnil, že štruktúrne a formálne v rámci náučných formátov možno hovoriť o tzv. sekularizácii akademického subformátu. Dôkazom toho sú tvorby samostatných zbierok abstraktov z rôznych vedeckých podujatí a ich publikovanie, ba dokonca zatriedenie do príslušnej kategórie vedecko-publikačnej činnosti.

Je pochopiteľné, že takáto prirodzená sekularizácia stavia tento akademický subformát na úroveň vedecky publikovateľného výstupu a ako bolo spomenuté vyššie, význam nadobúda aj ako identifikátor pre zostavovanie štruktúry konferenčných sekcií. Uskutočnením rozsiahlejšieho výskumu predpokladáme získanie takých dát, spracovanie ktorých nám jednoznačne nastaví kritériá na moderné zostavovanie abstraktov ako akademických subformátov s rovnakou váhou dôležitosti ako má samotný vedecký príspevok.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČMEJRKOVÁ, S. et al. 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda. ISBN 80-85927-69-1.
- ERK, H. 1975. Zur Lexik wissenschaftliche Fachtexte. Muenchen, 1975. In: *SERESOVÁ et al. 2017. Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 8 – 9. ISBN 978-80-225-4434-4.
- FILIPEC, J. 1955. Rozbor odborného stylu a jeho vnitřní diferenciace. In: *Slovo a slovesnost*, 16, s. 37.
- FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Bratislava: Osveta. ISBN 80-8063-142-5.
- HAVRÁNEK, B. 1929. Funkce spisovného jazyka. In: *Sborník přednášek I. sjezdu profesorů filologie a historie v Praze*. Praha: StPN.
- JELÍNEK, M. 1955. Odborný štýl. In: *Slovo a slovesnost*, 16, s. 25.

- JELÍNEK, M. 1963. Syntaktické tendence odborného stylu. In: *Československý terminologický časopis*, 2, s. 65.
- JELÍNEK, M. 1996. Charakteristika stylů učebních textů. In: *MACHOVÁ, S. (ed.) Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*, 1996, s. 54 – 65.
- KATUŠČÁK, D. 1998. *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-85697-82-3.
- KATUŠČÁK, D. 2008. *Ako písať záverečné a kvalifikačné práce*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-45-4.
- KIMLIČKA, Š. 2002. *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-88982-57-X.
- KVAPIL, R. 2018. *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. ISBN 978-80-225-4545-7.
- MEŠKO, D. et. al. 2005. *Akademická príručka*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-150-6.
- MISTRÍK, J. 1989. *Štylistika*. 2. vydanie. Bratislava: SPN.
- NEKUDA, J. et al. 1993. *Jak (ne)napsat závěrečnou práci*. Brno: Masarykova Univerzita.
- SANDEROVÁ, J. 2005. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-40-3.
- SERESOVÁ et al. 2017. *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 8 – 10. ISBN 978-80-225-4434-4.
- STAROŇOVÁ, K. 2011. *Vedecké písanie. Ako písať akademické a vedecké texty*. Martin: Vydavateľstvo Osveta. ISBN 978-80-8063-359-2.
- SZEHEROVÁ, E. 2012. Akademický jazyk v univerzitnom prostredí. In: *Lingua et Vita*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, roč. 1., č. 1., s. 59 – 67. ISSN 1338-6743.
- ŠESTÁK, Z. 2000. *Jak psat a přednašet o vědě*. Praha: Academia. ISBN 8020007555.
- TRÁVNÍČEK, F. 1953. *O jazykovém slohu*. Praha: StPN.
- VYDRA, A. 2010. *Akademické písanie. Ako vzniká filozofický text*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-380-1.

Tento príspevok je čiastkovým výstupom z riešenia projektu KEGA 015EU-4/2019 Vysokoškolská učebnica Politická lingvistiká.

Kontakt: PhDr. Roman Kvapil, PhD.
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra románskych a slovanských jazykov
 Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
 Slovenská republika
 E-mail: romano.kvapil@gmail.com

Investigation of ESP Vocabulary through Corpus

Marta Lacková

Abstract

The paper deals with the investigation of ESP vocabulary from the sphere of medicine which is being studied with the help of corpus. A specific group of lexical items from the field has been chosen – we concentrate on the names of diseases connected with blood vessels. Predominantly, word sketch (collocations) and concordance (contextual occurrence of the search pattern) are applied in order to study their traits. Firstly, we calculate frequencies of articles with names of individual blood vessels diseases. Subsequently, we take into account their morphological features (the articles application with them) and behaviour.

Keywords: ESP vocabulary, corpus, concordance, article, disease

Introduction

Before moving to the research itself, two crucial aspects need to be introduced – the grammatical category of determination and the corpus linguistics – as we arise from theoretical knowledge provided by linguists in these spheres.

Considering linguistic determination, it is understood as an analogical concept with the philosophical term determinism. Generally speaking, it is arranged as a way of mutual arrangement between language systems and communication activities of the given speech community. Crossing the borders of morphology, the category of determination has been established as one of the most complex noun categories in the languages of the world; moreover, the category keeps its position as a universal element of interpretation. The meanings which are mediated via the category represent the key points for the successful realization of communication acts (Kačala 2008, p. 92).

Within the scope of contemporary Germanic languages, we define determination as a grammaticalized category because these languages apply a system of formal expressive means on the surface structure of the text in order to express the semantic opposition systems: definite/indefinite, specific/general (Kibrika 1982, p. 285).

Broadly speaking, scholars distinguish three basic types of determiners: predeterminers, central determiners and postdeterminers in order to express the category of determination in the English language (Quirk – Greenbaum – Leech – Svartvik 1985, p. 285). Articles – the definite article *the*, the indefinite article *a*, *an*, and the zero article – represent the most typical central determiners.

The prescriptive grammars of the English language provide a researcher only with limited information on the issue of the articles application with the names of illnesses and diseases. Here, we summarize points which are of importance for the needs of our investigation.

First of all, A Comprehensive Grammar of the English Language (2004, p. 279) recommends the zero article in the cases of: *anaemia*, *appendicitis*, *diabetes*, *influenza*, *pneumonia*. Conversely, the zero article alternates with the definite article in the instances of *(the) flu*, *(the) measles*, *(the) mumps*, *(the) chicken pox*, *(the) hiccups*. Under usual circumstances, the article is applied with *the/a plague*, *the bends*, *the jitter*, *the/a bellyache*, *a cold*, *a fever*, *a temperature*.

In addition to this, Alexander (1998, p. 61) emphasizes that the indefinite article is unavoidable with these health problems: *a cold*, *a headache*, *a sore throat*, *a weak heart*, *a broken leg*. By way of contrast, one can use or omit the indefinite article with: *catch (a) cold*, *have (a) backache*, *(a) stomach-ache*, *(a) toothache*, *(an) earache*. These central determiners

are not applied with illnesses which are plural in their form: *measles, mumps, shingles*; or with illnesses which are classified as uncountable: *flu, gout, hepatitis, high blood pressure*.

Furthermore, A Grammar of Contemporary English (1984, p. 158) proposes the zero article with: *appendicitis, anaemia, diabetes, influenza*. By way of contrast, some names of diseases are to be modified by the definite article: *the plague, (the) flu, (the) measles, (the) mumps*.

With regards to corpus, it is defined as a collection of pieces of language in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research (Gavioli 2005, p. 2).

Corpus linguistics then becomes a method of text analysis based on electronic tools; above all, it considers language based on discourse. For the purposes of our investigation, we have looked for recurrence and typicality in a concordance in order to describe and classify morphological traits – the application of articles with names of illnesses.

There exist few more reasons why the focus of this paper is on ESP vocabulary in corpora setting. One of the profound grounds is that ESP vocabulary matches teachers' and learners' requirements at several stages of education. Among other reasons, it is necessary to point out that corpus analysis emphasizes recurrent features of language. In summary, corpora of specialized texts are becoming a useful tool in isolating and indicating key morphological lexical, syntactical or textual issues which have been covered both in research and teaching practice.

Corpus Analysis of the Articles Application with the Blood Vessels Diseases Names

We employed British National Corpus observation together with the Corpus analysis in order to fulfil the aims of our research; alongside with this, we worked with methods of classification and generalization to decode the observed morphological traits. At this point, we need to emphasize that the samples of language provided by the concordance material do not immediately demonstrate and describe these specific linguistic issues in their most general way.

The forthcoming table depicts the results of our concordances observation – specifically, the application of articles with names of diseases of blood vessels. Taking into account the frequencies of these central determiners, it is apparent that the zero article is the most frequent option when studying the first lemma to the left. This fact is also supported by the theoretical knowledge provided by the prescriptive grammars on the issue. The definite or indefinite articles in these cases modify the noun according to the context needs and manifest their determinative power.

Table 1: Articles application with the names of diseases of blood vessels – the first lemma to the left

key word	number of occurrences	definite article	indefinite article	zero article
arteriosclerosis	12	1	0	11
thrombosis	114	2	3	109
embolism	22	0	0	22
aneurysm	41	3	7	31
varicose vein	2	0	0	2
haemorrhage	380	27	18	335
external haemorrhage	1	0	0	1

internal haemorrhage	2	0	0	2
hypotension	39	1	0	38
hypertension	359	4	0	355
low blood pressure	18	0	0	18
high blood pressure	170	4	2	164

In order to demonstrate the articles usage and type of reference for individual names of diseases of blood vessels as observed in the concordances we enumerate the examples below taken from British National Corpus. When decoding types of references, we are ranging from the surface structures of formal means of determination to their semantics background.

Heart disease is raging, as are arteriosclerosis and various lethal cerebrovascular conditions. (Frayn 1976) (the zero article – the generic use)

...and within months it was revealed that he had a thrombosis which could have killed him in seconds. (Today 1992) (the indefinite article – phenomenon mentioned for the first time)

...a rare condition known as a fibro cartilaginous embolism... (Central television news scripts 1993) (the indefinite article with a descriptive role)

An aneurysm is a swelling or dilatation caused by a weakening in the wall of a blood-vessel. (Barlow 1979) (the indefinite article – the generic use)

The woman who had a haemorrhage for twelve years. (Cooper 1992) (the indefinite article – phenomenon mentioned for the first time)

Responds appropriately to different signs of internal and external haemorrhage. (Teaching clinical nursing 1986) (the zero article – the generic use)

Patients who have hypotension can expect longer, more healthier lives. (Best. 1984) (the zero article – the generic use)

An important principle of treatment is that it should control the hypertension to an acceptable degree. (Diabetes and the heart 1987) (the definite article – the generic use)

Low blood pressure is associated with decreased psychological wellbeing. (British Medical Journal 1978) (the zero article – the generic use)

This can result in many physical problems, from indigestion to the high blood pressure, strokes and even heart attacks caused by the reactions described earlier. (Markham 1991) (the definite article – the generic use)

We present chosen lines from the concordance of haemorrhage in The British National Corpus with the aim of better clarification of morphological behaviour of the studied words. The noun haemorrhage displays the greatest variety of articles references out of all the studied names of diseases of blood vessels.

Table 2: Chosen lines of concordance of “haemorrhage“ in the BNC corpus

5	Written books and periodicals heavy infections. Sometimes there is ulceration and haemorrhage of the nodular lesions, but more commonly light infecti
6	Written books and periodicals tal damage to blood vessels can cause considerable haemorrhage . Ulcers which result from these bites eventually heal le
7	Written books and periodicals d by ingesting large plugs of mucosa resulting in local haemorrhage ad loss of protein through the damaged mucosa. PATH
8	Written books and periodicals n she was swept by a longing so total that it was like a haemorrhage of the soul. She even imagined she saw Marc in the au
9	Written books and periodicals s a massive and immediate debt reduction to stop the haemorrhage of money from the poor South to the rich North". In his
10	Written books and periodicals red to check that a potentially life-threatening internal haemorrhage was detected in time. As for Joe, who blithely missed a

11 Written books and periodicals he cannon at Waterloo which caused the clouds such **haemorrhage** ! Before I could protest at the misrepresentation, Mary

12 Written books and periodicals nd long term health problems ranging from shock and **haemorrhage** to chronic infections of the uterus and major problems

13 Written books and periodicals r Tanzanian President, Julius Nyerere, described the **haemorrhage** of resources from the poor South to the wealthy North

14 Written books and periodicals he budget as a " crisis budget", designed" to stem the **haemorrhage** caused by the loss of the precious currency that cocoa

15 Written books and periodicals ers of the UN Security Council in particular to halt this **haemorrhage** ". On the same day Kadhafi, in a message to Pérez de

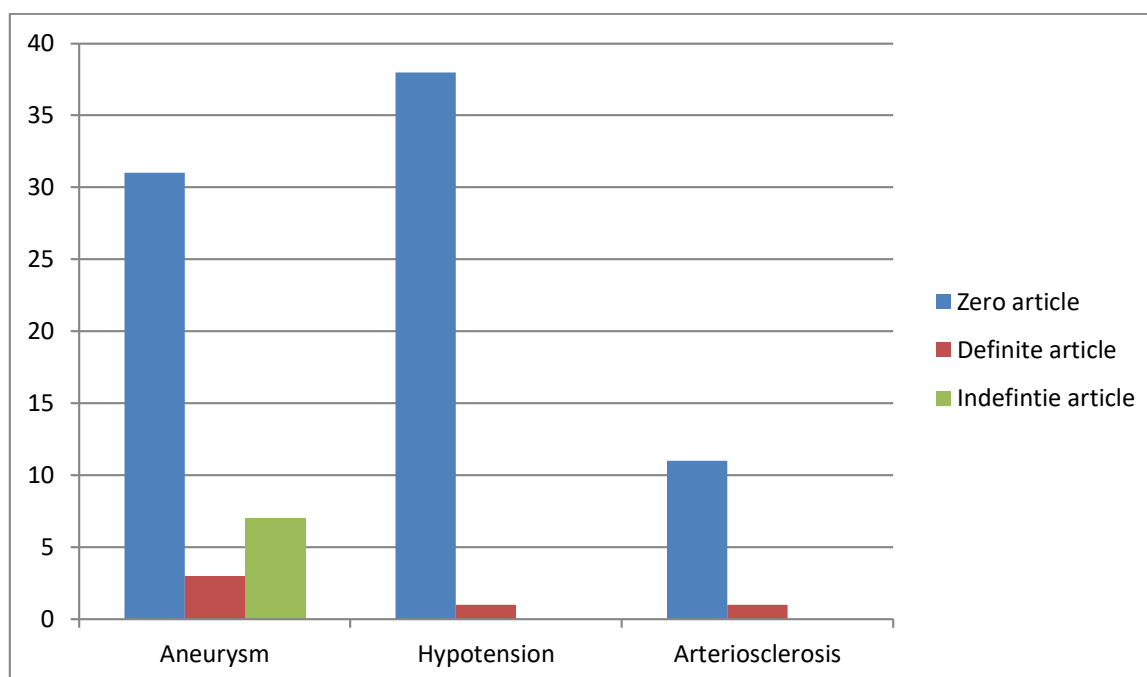
16 Written miscellaneous se investment in manufacturing industry and halt the **haemorrhage** of jobs? Mr. Lilley The hon. Gentleman's primary point

17 Written miscellaneous st prior to the Christmas holiday resulting from a brain **haemorrhage** . She has undergone two operations and now, hopefu

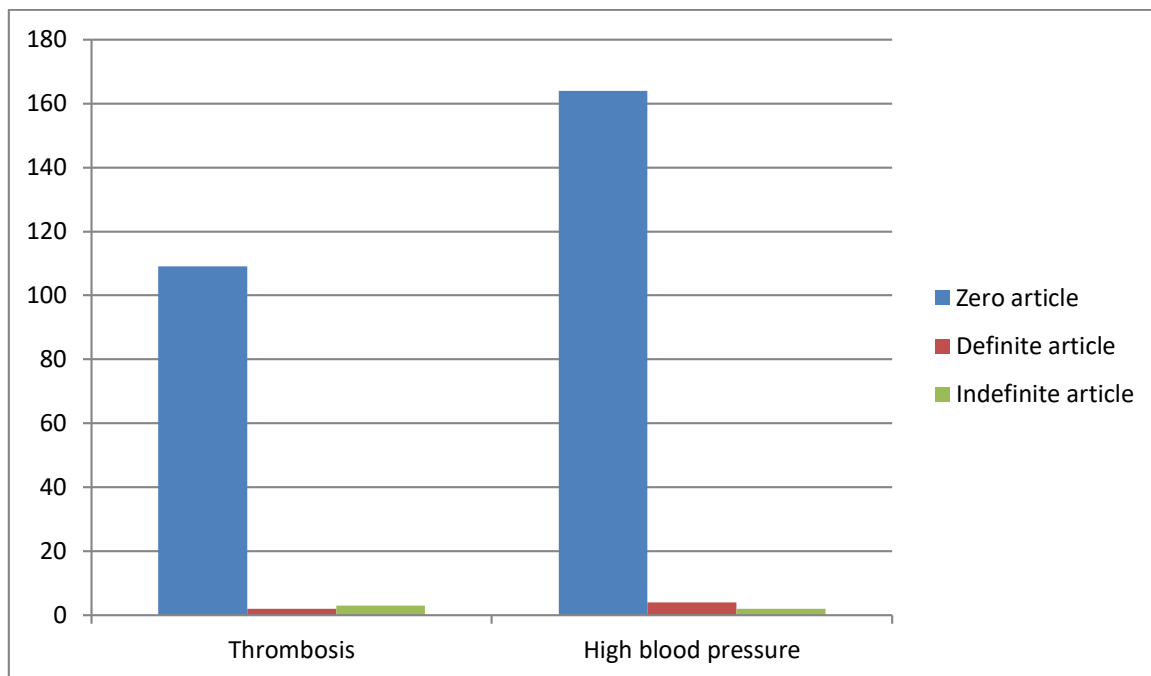
18 Written books and periodicals nd treated by urgent sclerotherapy Abstract Variceal **haemorrhage** in cirrhotic patients carries a high early mortality even

19 Written books and periodicals fy patients dying within six weeks of their first variceal **haemorrhage** . One hundred and twenty one patients with parenchy

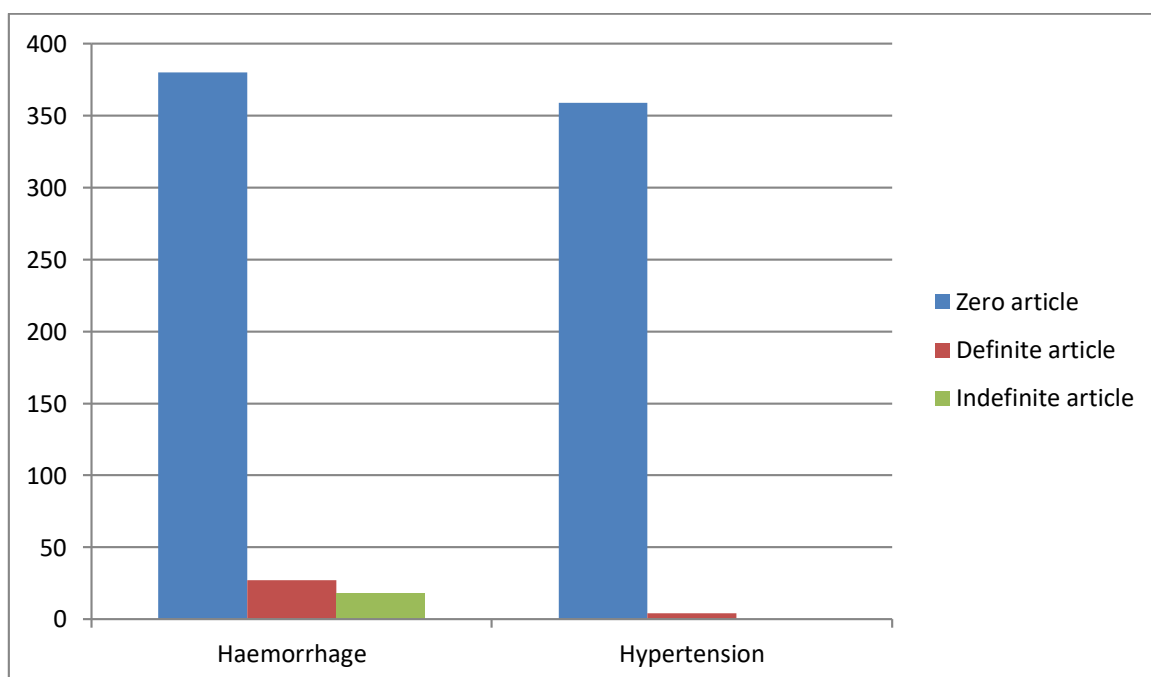
To illustrate the dominance of the zero article and the types of references that are connected with it, we depict the ratio of the zero article, definite article and indefinite article as they appear with the studied lexical units in the British National Corpus. We draw those names of illnesses with which at least one instance of other than the zero article is present.



Graph 1: The ratio of zero/definite/indefinite articles with aneurysm/hypotension/arteriosclerosis as found in BNC



Graph 2: The ratio of zero/definite/indefinite articles with thrombosis/high blood pressure as found in BNC



Graph 3: The ratio of zero/definite/indefinite articles with haemorrhage/hypertension as found in BNC

Conclusion

The subsequent facts are evident from the corpus analysis of the chosen lexical units which denote names of blood vessels diseases: if an illness is understood as more complex (abstract) and it behaves as an uncountable, the zero article is applicable. By way of contrast, if the disease displays certain concrete (visible, touchable) features, it is classified as countable and the indefinite article is preferable. More importantly, language users' needs and the context determine the choice of the article.

We conclude that the area of determination gives a researcher a huge range of issues to investigate; with this intention, also the specific topic which has been discussed above requires further investigation. In further papers we would like to concentrate on the articles application with diseases names which denote other human body systems (e.g.: respiratory, digestive, etc.). Besides this, the investigation is to be broadened to the corpus query tool English Web corpus 2015 (enTenTen15).

The perspectives of the research results utilization are seen mainly in two spheres. The primary area of the results application is at didactics practise both at secondary schools and faculties of medicine. Moreover, ESP teachers might develop materials for their students which also refer to the investigated issues. The second area of interest is for those who work in the framework of corpus linguistics.

References

- ALEXANDER, L. G., 1998. *Longman English Grammar*. London: Longman. ISBN 9780582558922.
- BIBER, D. – JOHANSSON, S. – LEECH, G. – CONRAD, S. – FINEGAN, E. 2000. *Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman. ISBN 0 582 23725 4.
- CRYSTAL, D. 2001. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0521530330.
- FOLEY, M. – HALL, D. 2003. *Advanced Learners' Grammar*. London: Longman. ISBN 978-0582403833.
- GAVIOLI, L. 2005. *Exploring Corpora for ESP Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ISBN 90-272-2292-4.
- HEWINGS, M. 2000. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: CUP. ISBN 978-1107697386.
- KAČALA, J. 2006. *Systém jazykových kategórií*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2135-8.
- KIBRIKA, A. E. 1982. *Determinacia*. Moskva: Progress.
- LACKOVÁ, M. 2009. *Vyjadrovanie kategórie determinácie v typologicky odlišných jazykoch*. Žilina: EDIS. ISBN 978-80-554-0116-4.
- LELÁKOVÁ, E. 2018. *Learning Gastronomy Vocabulary through Corpus*. Žilina: EDIS. ISBN 978-80-554-1413-3.
- QUIRK, R. – GREENBAUM, S. – LEECH, G. – SVARTVIK, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman 1985. ISBN 978-0582517349.
- QUIRK, R. – GREENBAUM, S. – LEECH, G. – SVARTVIK, J.: 1984. *A Grammar of Contemporary English*. London . Longman. ISBN 978-0582524446.
- ŠIMKOVÁ, M. – GAJDOŠOVÁ, K. – KMEŤOVÁ, B. – DEBNÁR, M. 2017. *Slovenský národný korpus texty, anotácie, vyhľadávania*. Bratislava: Nakl. Mikula. ISBN 978-80-8881-98-6.

Sources

British National Corpus. Available on:

https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fbnc2_tt21.

EVANS, P.: *The Family Medical Reference Book*. Black Cat 1993.

Kontakt: PaedDr. Marta Lacková, PhD.

Žilinská univerzita, Fakulta humanitných vied, Katedra anglického jazyka a literatúry

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

E-mail: marta.lackova@fhv.uniza.sk

On the Status of the Passive Voice in Circum-Baltic Languages

Árpád Orosz

Abstract

Constructions like У брата починено стиральную машину 'My brother (has) repaired the washing-machine' occur in a number of Circum-Baltic languages irrespective of their genetic affiliation. B. Drinka ascribes the phenomenon to the influence of Western European languages once belonging to the same Hanseatic League. According to this view, the possessive perfect was borrowed by Circum-Baltic languages in the middle ages. However, the question arises as to what extent we can speak about the perfect meaning? Moreover, the easy replaceability of the U+GEN structure by a noun in the instrumental case also casts some doubt on the hypothesis. We conclude that the languages in the given area have a tendency for the subject to be the same element as the agent and the object to be the same element as the patient or theme.

Key words: passives, Circum-Baltic languages, subject, agent

Introduction

In an earlier paper (Orosz 2017) we addressed the issue of similar phenomena in languages of Northern Europe including a number of regular linguistic phenomena as well as irregular ones compared to languages spoken in other areas of Europe. The geographical region under discussion is generally referred to as the Circum-Baltic area in the literature. As it would have been difficult to find direct and straightforward evidence for the substratal account mentioned in the earlier paper we review why Drinka's (2003, 2017) areal explanation raises a number of problematic issues. Based on Seržant's description and detailed analysis (2012, 2013) we conclude that there is a certain interrelationship between syntactic and semantic arguments irrespective of whether the verb (or the participle) in a sentence bears active or passive morphology.

The Linguistic Material

In this present paper we lay special emphasis on the North Russian dialects, however, we furnish examples from a number of genetically apparently unrelated (Slavic, North-Germanic, Baltic, Finno-Ugric) Circum-Baltic languages. The data here are supposed to illustrate two phenomena: first, intransitive verbs can be passivized, second, the argument which has the semantic role of patient or theme is in the nominative or the accusative case as the argument of a past passive participle formed from a transitive (or sometimes reflexive) verb. The accusative case is implicit rather than explicit in Norwegian as mentioned in (Orosz 2017). North Russian dialect:

1) *Мною езжено*

I.INSTR travelIMP.PART.PRAET.PASS.NEUTR

'I (have) travelled.' (Hrakovskij 1974, pp. 5-45)

2) *У него уехано*

at heGEN travelP.PART.PRAET.PASS.NEUTR

'He (has) travelled/left.' (Trubinskij 1984, p. 142)

- 3) *У нее сварено каша*
 at sheGEN cookP.PART.PRAET.PASS.NEUTR kashaFEM.NOM
 'She (has) cooked kasha'
- 4) *У нее сварено кашу*
 at sheGEN cookP.PART.PRAET.PASS.NEUTR kashaFEM.ACC
 'She (has) cooked kasha'
- 5) *У батьки у твого сажено березку*
 at brotherSG.GEN yourGEN plantIMP. PART.PRAET.PASS.NEUTR
 birchFEM.ACC
 'Your brother (has) planted a birch tree' (Kuzmina-Nemchenko 1971, p. 65)
- 6) *Молоду жєницину схвачєно мєдвєдцєй*
 youngFEM.ACC womanACC seizeP.PART.PRAET. PASS.NEUTR bearINSTR
 'A young woman was/has been taken away by a bear.' (ibid, p.18)

Belorussian:

- 7) *Тут скацінай паходжана*
 here cattleSG.NOM walkPART.PRAET.PASS.SG.FEM
 'The cattle was/has been around here.'

Lithuanian:

- 8) *Savo žemę mylėta*
 own countrySING.ACC lovePART.PRAET.PASS.NEUTR.NOM
 'People used to love their (own) country' (Holvoet 2001, p. 376,) and (Seržant 2012, p. 370)
- 9) *Mano vaihščiota*
 I.GEN walkPART.PRAET.PASS.SG.NEUTR.NOM
 'I (have) walked.' (Hrakovskij 1974, pp. 5-45)

Norwegian:

- 10) *Det ble skutt en ulv*
 pleon. pronoun copulaPRAET shootPART.PRAET.PASS indef. article wolf SG.ACC
 'A wolf was/has been shot.'

Possible Explanations

According to Bridget Drinka's (2003, 2017) explanation, the possessive structures in the North Russian dialect in examples 2)-5) came about under the influence of Scandinavian languages in the middle ages. The possessive structure in sentences demonstrating a perfect meaning originally and later perhaps a preterite meaning in Western European languages including Scandinavian featured an auxiliary verb whose primary meaning is possession, e.g. *have*, *haben* and *avoir* in English, German and French respectively and also a past participle. Speakers of North Russian dialects borrowed this structure consisting of the aforementioned auxiliary and the past participle with a perfect meaning. This account is based on the fact that speakers of these languages were in close contact with one another as their countries belonged to the Hanseatic League. In geographical terms this account seems to be true inasmuch as it is exactly the North West of Russia, which came under the influence of the Hanseatic League, where we find the dialects having the U+GEN structure in passive sentences. On the other hand, this account appears to be rather dubious for a number of reasons.

First, the meaning of possession itself with no explicit verb of possession in North Russian is not as straightforward as in Western European languages. We need to mention that

the perfect meaning seems to stem and follow from the passive meaning of the North Russian sentences. As Klaiman explains, "... In IE the middle has an especial affinity with the stative value of the perfect..." (Klaiman 1991, p. 96). If we look at the author's translation of examples 2)-7) and 9)-10) we see that the English equivalents invariably feature the simple past as well as the present perfect. Trubinskij (1984, pp. 150-151) claims that the Russian construction is already deprived of its possessive meaning. Seržant's main objection on historical linguistic grounds is that at the given time there was a contest between the verbs *иметь* and *есть*, both expressing possession but the former being much closer to the functioning of its Western European equivalents (Seržant 2012, p. 375). He claims that because the former verb was fairly widely used as proven by various documents from that time, it would have been logical to use the verb *иметь* in a possessive perfect function. Seržant's second problem with Drinka's analysis we think we should mention here is that the agent, that is, the U+GEN structure, which functions virtually as the syntactic subject (see the reference below) in the North Russian examples, is often in the instrumental, rather than in the genitive case, as in examples 1) and 6) and also in the Belorussian example 7). Sometimes, when it is in the genitive case the preposition it collocates with is not necessarily *У*, but another preposition as in 11) *Ей адрес был дано от Вани Гришкина*. 'She was/has been given the address by Vanja Grishkin.' (Seržant 2012, p. 376). Our objection about Drinka's account includes the Norwegian example 10), where the accusative case, which only follows from the post-verbal position of the argument, *en ulv* is not assigned by a verb denoting possession. Secondly, Norwegian belongs to the Scandinavian languages, which had a possessive perfect structure, not the ones that borrowed a similar structure from other languages. Example 3) and similar structures where the word having a patient or theme thematic role is in the nominative rather than in the accusative case could also be regarded as structures that raise objections about the possessive perfect analysis. However, they cannot really be regarded as problematic from the perspective of the analysis under discussion, because you can find a structure where the infinitival form of the verb takes an argument which is also in the nominative rather than in the accusative case, e.g. *вода пить* '(to) drink water'. What is interesting and relevant from the perspective of our research is that this structure is spread in exactly the same area where the structure exemplified by sentence 3) is widely used (Trubinskij 1984, p. 108).

It has also been mentioned and proved in the literature that the structure U+GEN in fact does not only function as the agent but also functions as the syntactic subject of the sentence (Timberlake 1976, pp. 545 – 570) even though it is not morphologically coded as a subject (Keenan 1976, p. 324), that is, it does not bear nominative case.

Let us turn now to the element that bears the semantic function of patient or theme. Seržant (2012) states that the accusative case is secondary in the given construction as an argument of the past participle ending in -n/-t because originally the argument appeared in the nominative case. The change is related to the transition of the past participle from the stative to the dynamic (or eventive) interpretation. The first stage of the linguistic change was represented by the structure having a purely resultative meaning, where it had a stative interpretation and no semantic argument of agent or doer is assumed. The second stage is when the structure in question had a perfect meaning and the third, potential, phase is when the perfect meaning gets reinterpreted as a preterite one. Parallel with this transition the background agent emerges and becomes more and more foregrounded, which is also combined with the fact that the subject is regarded as the object and hence is assigned the accusative case.

The point is that diathetic relationships in these languages and dialects are not clear-cut, which is also related to the fact that the morphology of verbal or participial elements does not straightforwardly define its voice affiliation. Seržant (2013, p. 297) referring to (Kuzmina-Nemchenko, 1971, p. 38) records that the last stage of the process of the agent of a sentence with passive verbal morphology getting more and more foregrounded is when the subject assumes nominative case, i.e. it also becomes morphologically coded as a true subject:

12) *У него армию не отслужено > А он – еще армию не отслужено*
 at heGEN armyACC not servePART.PRAET.PASS.NEUTR but heNOM yet
 armyACC not servePART.PRAET.PASS.NEUTR
 'He hasn't completed his compulsory military term yet'

Agents as Subjects and Patients/Themes as Objects

This last sentence 12) exemplifies very well that for speakers of the North Russian dialect the active or passive morphology of the verb does not influence how the sentence is interpreted: the agent appears invariably as the subject and the patient or theme appears invariably as the syntactic object of the sentence. Both *Он еще армию не отслужил* and 12) *А он – еще армию не отслужено* mean the same for native speakers of the dialect under discussion. This could raise a number of questions. Is it semantics that takes priority in the North Russian dialects and other Circum-Baltic languages? Is the semantic affiliation of a certain element so strong and influential that it determines its syntactic function? Is it the case that this semantic affiliation is outstandingly important in these languages and dialects? Or, alternatively, is it perhaps the case that the syntactic arguments are not strong enough and independent? We are tempted to think that the latter answer is more likely and is easier to prove, much as the former question posed also deserves attention. Languages vary according to what lexical elements can function as subjects in them. The lowest number of restrictions appears to exist in English if we consider sentences like *Cancer kills millions of people every year*; *The announcement of my nephew's promotion made my day*; *Unfaithfulness could destroy a marriage*. In these sentences we see an abstract noun functioning as a subject. If we would like to translate them into other languages spoken in central Europe including Circum-Baltic languages we could use an abstract lexical element as a subject, however, the sentences would sound slightly odd and clumsy. It is definitely better to use a different structure where the subject is a person or a noun with a more concrete semantic meaning like 'Millions of people die of cancer...' or 'I was happy because they announced my nephew's promotion'. On the other hand, as described in (Orosz 2017) referring to (Klaiman 1988, p.51.; 1991) Korean has very strong lexical restrictions as to what words can function as the subject of a sentence, because the subject has to be able to control the flow of events or state of affairs at least as much as any other syntactic element in the sentence. As a result, a Korean sentence meaning 'The dog bit the boy.' cannot have the word 'the dog' as the subject if the referent of the object is a human being as an animal cannot control what happens in a certain scenario as much as a person can. Let us consider the following sentence of contemporary standard Russian:

13) *Лодку унесло водой*
 boatACC carryPRAET.ACT.NEUTR waterINSTR
 'The boat was drifted away by the water'

We see that the patient appears in the accusative and the natural force occasioning the event is in the instrumental, rather than in the nominative case. However, if there was a real agent, a person in the background of the events, it could not be in the instrumental case as it would be in the nominative case in an active sentence or in the instrumental case in a passive one. So, instead of **Лодку унесло рыбаком* we have *Лодку унес рыбак* 'The fisherman took away the boat.' or *Лодка была унесена рыбаком* 'The boat was taken away by the/a fisherman'. This example is here to show that contemporary standard Russian also distinguishes sporadically between subjects as referents of human beings, which are morphologically coded, i.e. in the nominative case and quasi-subjects as referents of natural forces or machines in the instrumental case with the verb having a neutral (as opposed to masculine or feminine) past ending. The distinction is not as systematic as in Korean, but there exists a certain type of distinction. We would like to emphasize that in our view the number of lexical restrictions as to what elements can function as the syntactic category of subject in a language does have some bearings on how independently the category of voice functions in the given language.

This circumstance also has something to do with how developed and elaborated the centre of the functional-semantic field of diathesis (Hrakovskij 1991) is. The theory of functional-semantic fields (FSF) was worked out by Soviet linguists in Leningrad in the 1980's. In this theory certain grammatical categories, such as tense, aspect, mood, voice and person can be described as having a centre consisting of chiefly grammatical markers, relations and oppositions and a periphery, where we find lexical elements in the first place. The transition from the centre to the periphery is naturally not discrete but continuous, so the further we are from the centre the less systematic and the more unique elements and oppositions we find. In our view the centre of the FSF of diathesis, that is, voice is stronger and more independent in a language like English, where there exists only one way of expressing the passive voice, namely the analytic or periphrastic way, wherein we find a copula and a past passive participle form of a verb. The passive meaning as such is less strong in languages like Russian or Hungarian, where we find several ways of expressing a passive meaning (in Russian we find the synthetic and the analytic passive forms), so the opposition between active and passive forms becomes slightly less straightforward. Moreover, in Russian the basically grammatical type of opposition under discussion becomes slightly "lexicalized" owing to the fact that the synthetic way of forming passives, namely the *-ся/-сь* postfix also participates in forming reflexive verbs.

We conclude that the existence of the category of voice as an independent grammatical category, where we find the opposition of active and passive forms and where the syntactic and semantic functions are present independently of one another has something to do with the existence of an abstract grammatical category of subject and a strong centre of the FSF of diathesis.

Cultural Implications

We now turn to the question as to what the above described phenomena may imply concerning the culture of the nations in the Circum-Baltic area. We assume that we need and ought to carry out a great deal of research in this field, so we cannot make any real statements, but should ask questions showing the way of suggested future research. Above we saw that the notion of control plays an important role in deciding what lexical elements can function as subjects in Korean. Is there a similar type of requirement in the languages and dialects in question? Or do we perhaps have to do with the intercultural notion of the opposition of individualism and collectivism? We cannot help assuming that sociology and cultural

anthropology on one hand and linguistics, grammar on the other, are somehow intertwined and cultural relations are manifested in the functioning and behaviour of certain linguistic forms. To prove that is a challenge of the future for us.

Conclusion

The study of voice-related phenomena in the Circum-Baltic area does not survive without taking into account the semantic roles of agent, patient and theme. The explanation of the behaviour of the passive forms in the area calls for research done into sociology and perhaps also cultural anthropology.

References

- DRINKA, B. 2003. *Areal factors in the development of the European periphrastic perfect* // Word.– 2003. № 54. pp. 1 – 38. ISSN 1524-637X.
- DRINKA, B. 2017. *Language Contact in Europe* – Cambridge: CUP, 2017. ISBN 978-0-521-51493-4.
- HOLVOET, A. 2001. *Impersonals and Passives in Baltic and Finnic*//*Circum-Baltic Languages Volume 2* ed. by Ö. Dahl and M. Koptjevskaja-Tamm, - Amsterdam/Philadelphia, 2001. pp. 363 – 389. ISBN 90-272-3059.
- KEENAN, E. L. 1975. *Towards a Universal Definition of "Subject"* // *Subject and Topic* ed. by Charles N. Li, – Academic Press, New York-San Francisco-London, 1975. ISBN 0-12-447350-4.
- KLAIMAN, M.H. 1988. *Affectedness and control: a typology of voice systems* // *Passive and Voice*. ed. by M. Shibatani, – Amsterdam/Philadelphia, 1988. pp. 25 – 83. ISSN 0167-7373.
- KLAIMAN, M.H. 1991. *Grammatical Voice* – Cambridge: CUP, 1991. ISBN 0521360013.
- OROSZ, Á. 2017. *Areal questions of the passive voice* FORLANG KOŠICE, 2017. ISBN 978-80-553-2843-0.
- SERŽANT, I.A. 2012. *The so-called possessive perfect in North Russian and the Circum-Baltic area. A diachronic and areal account*//*Lingua*. –2012. № 122. pp. 356 – 385. ISSN 19799411.
- SERŽANT, I.A. 2013. *Rise of canonical subjecthood* // *The Diachronic Typology of Non-Canonical Subjects* ed. by I.A. Seržant and L. Kulikov, – Amsterdam/Philadelphia, 2013. pp. 283 – 310. ISBN 978-90-272-06077.
- TIMBERLAKE, A. 1975. *Subject Properties in the North Russian Passive*// *Subject and Topic* ed. by Charles N. Li, – Academic Press, New York-San Francisco-London, 1975. ISBN 0-12-447350-4.
- КУЗЬМИНА, И.Б. – НЕМЧЕНКО, Е.В. 1971. *Синтаксис причастных форм в русских говорах*. М.: Наука, 1971.
- ТРУБИНСКИЙ, В.И. 1984. *Очерки русского диалектного синтаксиса*. Л.: Издательство ленинградского университета, 1984.
- ХРАКОВСКИЙ, В.С. 1974. *Пассивные конструкции. // Типология пассивных конструкций: Диатезы и залоги*. Л.: Наука, 1974. С. 5 – 45.
- ХРАКОВСКИЙ, В.С. 1991. *Теория Функциональной Грамматики: Персональность: Залоговость*. С.-Пб.: Наука, 1991.

Contact: Árpád Orosz PhD,
Budapest Business School, Faculty of Finance and Accountancy,
Budapest H-1149 Buzogány u. 10-12.
E-mail: orosz.arpad@uni-bge.hu

Analýza chýb strojového prekladu

Error Analysis of Machine Translation

Renáta Pavlová

Abstract

We will focus on the analysis of machine translation errors from German to Slovak according to Vaňkos model for the fluent type of language (predicative, modal and communication frame of the sentence, syntactic-semantic correlation, syntax and lexical semantics) and their relation to the error typology in DQF (Dynamic Quality Framework), a standard worldwide used dynamic quality assessment framework.

Keywords: machine translation, German, Slovak, error analysis, adequacy

Abstrakt

V príspevku sa zameriame na analýzu chýb strojového prekladu z nemčiny do slovenčiny podľa Vaňkovho modelu pre flektívny typ jazyka (predikatívnosť, modálny a komunikačný rámec vety, syntakticko-sémantická korelatívnosť, súvetná syntax a lexikálna sémantika) a ich súvis s typológiou chýb v DQF (Dynamic Quality Framework), štandardnom celosvetovo používanom dynamickom rámci hodnotenia kvality.

Kľúčové slová: strojový preklad, nemčina, slovenčina, analýza chýb, adekvátnosť

Úvod

V poslednom čase vďaka pokroku v umelej inteligencii a v spracovaní veľkoobjemných dát strojový preklad dosiahol významný pokrok v jeho kvalite či už ako procesu alebo produktu, avšak pokiaľ ide o presnosť, stále nedosahuje kvality a jazykové zručnosti prekladateľa či lingvistu. Kvalita, odbornosť a najmä umelecký dojem budú vždy patriť k prednostiam prekladateľa, ale stále viac mu bude pomáhať nielen strojový preklad, ale aj iné prekladateľské technológie.

Príčiny chybovosti strojového prekladu

Každý preklad si vyžaduje lingvistické a extralingvistické vedomosti prekladateľa. Z tohto pohľadu môžeme rozlišovať aj príčiny chybovosti strojového prekladu. Popísať extralingvistické problémy je veľmi komplikované, pretože ich znalosť sa dá ťažko kodifikovať. Lingvistické problémy strojového prekladu sa hlavne spájajú s nejednoznačnosťou prirodzeného jazyka, lexikálnou a syntaktickou nezhodou medzi jazykmi. Ak by sme upriamili pozornosť na spôsob prekladu, teda na lingvistickú architektúru strojového prekladu, tak problémom analýzy by bolo primárne porozumenie východiskového textu vyplývajúce z nesprávneho/nekorektného tvaru východiskovej vety alebo nejednoznačnosti, resp. viacfunkčnosti slov východiskovej vety (Munková, 2017, s. 24 - 26). Úlohou analýzy je vytvoriť abstraktnú reprezentáciu východiskového textu za účelom ľahšieho procesu prekladu. Chybný tvar východiskovej vety i napriek detailnej kontrole súvisí s pravopisnými chybami, opakujúcimi sa slovami, chýbajúcimi/zamľňanými slovami a pod. Problém nejednoznačnosti spôsobuje to, že jeden reťazec slov korešponduje s niekoľkými rôznymi reprezentáciami, čo sa môže prejaviť v lexikálnej aj syntaktickej rovine.

➤ lexikálna nejednoznačnosť (homografy):

- Podrástol o hlavu. / hlava: 1. časť ľudského tela; 2. sídlo rozumu, pamäti; 3. vedúca osobnosť.

➤ viacfunkčnosť slova (lexikálno-gramatické homonymá):

- Krásne si to povedala. (krásne – príslovka) / Krásne dievčatá. (krásne – prídavné meno)

Tento príklad odkazuje na to, že existujú slová, a nie je ich málo, ktoré patria do viacerých slovných druhov (majú viacero funkcií).

➤ syntaktická nejednoznačnosť:

- Prišlo zopár mladých dievčat a chlapcov. / mladé sú iba dievčatá alebo aj chlapci?

Pri preklade dochádza k častým chybám, lebo sa stroj/systém „nevie“ rozhodnúť pre správny variant prekladu vety, pokiaľ riešenie nie je zadefinované v algoritme. Na to, aby systém vedel správne určiť význam slova, je dôležité porozumieť kontextu, mať extralingvistické a lingvistické znalosti.

Problém transferu súvisí s tým, že abstraktná reprezentácia východiskového a cieľového textu sa nezhoduje ani vo forme, ani v obsahu (kontexte). Problémom sú samotný lexikálny výber, skloňovanie, časovanie, derivácia, slovosled alebo doslovný preklad.

➤ Lexikálne chyby:

- lexikálne medzery v cieľovom jazyku (absencia slova/výrazu/frázy: žinčica, korbáčiky)
- lexikálna nejednoznačnosť/premietnutie (jedno slovo do viacerých alebo opačne: ruka – hand/arm)
- predložky
- ustálené výrazy (Som hladný./Ich habe Hunger. – pocit hladu vyjadrený podstatným menom v nemčine)
- kolokácie (silný fajčiar/ein starker Raucher, zwischen den Zähnen etwas sagen/šomrať niečo pomedzi zuby)
- idiomy (etwas unter den Teppich kehren – zamiesť niečo pod koberec)

➤ Syntaktické chyby:

- (zápor, otázka, slovosled, trpný rod, zamlčaný podmet, časovanie, skloňovanie, anafora a i.: Ich mag nicht... /Nemám rád/rada...)

Problém syntézy spočíva v množstve spôsobov, resp. tvarov na vyjadrenie toho istého kontextu. Možností je pomerne veľa (tvary slov, poradie slov a pod.) a niekedy je ťažké poznať iba tie lepšie možnosti (ani dvaja prekladatelia sa nezhodnú na rovnakom preklade).

Doherty (2016) tvrdí, že súčasné a aj budúce príčiny chybovosti strojového prekladu spočívajú v dvoch oblastiach:

- v kvalite prekladových dát (paralelných textov alebo prekladových pamätí), z ktorých sa systém učí,
- vo vyváženom kompromise medzi množstvom dát, ktoré sú použité na naučenie stroja a času, potrebného na naučenie a preloženie textu. Viac textových dát zvyšuje kvalitu prekladu, avšak zároveň si vyžaduje viac času na samotný proces prekladu (niekedy zo sekúnd a minút sa stávajú hodiny a dni v závislosti od výpočtovej náročnosti dostupných zdrojov).

Analýza chýb strojového prekladu

V súčasnosti sa do popredia dostáva dynamický rámec pre hodnotenie kvality strojového prekladu (DQF - Dynamic Quality Framework), ktorý bol vytvorený spoločnosťou pre automatizáciu prekladu (Translation Automation User Society, TAUS). DQF ponúka súbor „priemyselne vyvinutých“ nástrojov na hodnotenie kvality prekladu. Jednou z metód, ktorú DQF poskytuje, je typológia chýb, ktorá je založená na frekvencii (výskyte) chýb (viac sa môžete dočítať na <http://www.qt21.eu/mqm-definition/definition-2015-06-16.html>).

Vo výskume strojového prekladu zisťujeme, ako súvisí výskyt chýb kategorizovaných podľa Vaňkovho modelu (2017) s typológiou chýb v DQF v rámci hodnotenia kvality prekladu. Ako súvisia jednotlivé kategórie rámca pre analýzu chýb vytvoreného pre slovenský jazyk (predikatívnosť, modálny a komunikačný rámec vety, syntakticko-sémantická korelatívnosť, súvetná syntax a lexikálna sémantika) so štandardným celosvetovo používaným dynamickým rámcom hodnotenia kvality (v rámci neho sa zameriame na adekvátnosť) vzhľadom na frekvenciu chýb. Ukážeme, do akej miery typológia chýb (použitím frekvencie výskytu chýb) v DQF korešponduje s Vaňkovým modelom (2017) vytvoreným na preklad do slovenčiny. Budeme zisťovať mieru závislosti medzi vybranými parametrami oboch rámcov v rámci publicistického štýlu a analyzovať, či existuje významný rozdiel vo frekvencii (výskyte) chýb kategorizovaných podľa Vaňkovho modelu (2017) pri strojovom preklade z nemčiny do slovenčiny. Budeme skúmať, ktoré chyby sa najčastejšie vyskytujú, a naopak, ktoré najmenej, resp. ktoré majú rovnaké zastúpenie.

Spravodajské texty

Skúmané texty pozostávajú z kolekcie nemeckých spravodajských textov, ktoré boli náhodne vybrané z voľne dostupných stránok: www.tagesschau.de, www.spiegel.de a www.faz.net. Dôvod, prečo sme si zvolili spravodajské texty je ten, že jazyk spravodajských textov nie je komplikovaný, prináša základnú informáciu o udalosti (kto, čo, kedy, kde, ako, prečo?) a texty sú voľne štylizované. Preklad takéhoto typu textov patrí medzi najfrekventovanejšie v rámci strojového prekladu.

Východiskový text v nemeckom jazyku bol preložený do slovenského jazyka pomocou prekladača Google Translate. Výber prekladača bol limitovaný našimi podmienkami: 1. voľne prístupný širokej verejnosti a 2. podporujúci jazykovú dvojicu slovenčina - nemčina.

Na analýzu kvality strojového prekladu sme použili systém OSTPERE – Online systém pre preklad, posteditáciu, revíziu a evalváciu. V systéme OSTPERE sa realizovala prostredníctvom piatich profesionálnych prekladateľov nielen samotná posteditácia strojového prekladu, ale aj základná klasifikácia základných chýb strojového prekladu (jazyk, presnosť, terminológia a štýl).

Každý segment profesionálni prekladatelia najprv skorigovali (sposteditovali) podľa inštrukcií. Následne určovali chybu v jazyku, presnosti, terminológii a v štýle. V rámci chyby určovali, či ide o závažnú, veľkú, malú alebo neutrálnu chybu, t. j. chybu, na ktorú treba upozorniť, pričom to nie je chyba prekladača, avšak treba ju opraviť. Pre zaručenie kvality prekladu boli všetky posteditované texty následne skontrolované editorom (slovenčinárom) a pripravené na identifikáciu a klasifikáciu chýb strojového prekladu.

Parametre chybovosti strojového prekladu – translatologický aspekt

- chyba ‘Language’: vo všeobecnosti sem patrí gramatická, syntaktická alebo interpunkčná chyba.
- chyba ‘Accuracy’: nepresnosť významu v preklade, vynechanie alebo pridanie významu v preklade.
- chyba ‘Terminology’: nedodržanie jednotnej terminológie, ako aj všeobecnej terminológie alebo glosáru.
- chyba ‘Style’: môže byť subjektívna, avšak mala by sa posudzovať podľa štandardu na písanie daného štýlu v danom jazyku.

V rámci každej chyby sa určí, či ide o závažnú, veľkú alebo malú chybu.

Kategoriálny rámec pre analýzu chýb strojového prekladu (Vaňko, 2017) – lingvistický aspekt

- I. Predikativnosť
 1. Predikačné kategórie
 - Čas
 - Spôsob
 2. Kongruenčné kategórie
 - Zhoda v osobe
 - Zhoda v čísle
 - Zhoda v (mennom) rode
- II. Modálny a komunikačný rámec vety
 1. Modálnosť
 - Nutnosť
 - Povinnosť
 - Možnosť
 - Zámer
 - Epistemickosť (istotná modálnosť)
 - Evaluatívnosť (hodnotenie)
 - Emocionálnosť
 - Iné...
 - Negácia
 2. Komunikačné funkcie
 - Asertívnosť
 - Interogatívnosť
 - Direktívnosť
 - Optatívnosť (želanie)
- III. Syntakticko-sémantická korelatívnosť (usúvzťaznosť)
 1. Nominálna morfosyntax
 - Zhoda v determinatívnej syntagme
 - Väzba v determinatívnej syntagme
 2. Pronominálna morfosyntax
 3. Numerálna morfosyntax
 4. Verbálna morfosyntax
 - Bezpredložkové väzby
 - Predložkové väzby
 5. Slovosled

6. Ďalšie morfosyntaktické javy
- IV. Súvetná syntax
 1. Identifikácia počtu viet
 2. Identifikácia sémantických vzťahov medzi vetami
 3. Medzivetná konektívnosť (elidovanie konektívnych výrazov)
 4. Časové posuny slovesa vo vedľajšej vete
 5. Iné javy
- V. Lexikálna sémantika
 1. Adekvátny transfer významu slova
 2. Polysémia
 3. Zachovanie sémantickej kompatibility
 4. Štylistická kompabilita
 5. Homonymia
 6. Termíny
 7. Derivačné javy
 8. Vynechanie lexémy
 9. Iné javy

Aby boli zachované reálne pracovné podmienky prekladateľov/posteditorov, prostredie, v ktorom pracovali, sa vizuálne podobá bežným CAT nástrojom a ich funkciám, ktoré používajú profesionálni prekladatelia pri „klasických“ prekladoch. Taktiež neboli viazaní na priestor a čas vďaka online systému OSTPERE, t. j. pracovali podľa svojho tempa kedykoľvek a kdekoľvek.

Neparametrická korelácia

Na testovanie závislosti a určenie miery závislosti sme použili neparametrickú koreláciu, konkrétne *Kendall koeficient Tau*, vzhľadom na to, že skúmané premenné pochádzajú z neznámeho rozdelenia (Bánik et al. 2019, s. 157).

Mieru závislosti sme interpretovali podľa Cohena (1988), tzn. < 0.1 triviálna závislosť, 0.1-0.3 malá, 0.3-0.5 stredná, 0.5-0.7 veľká, > 0.7 veľmi veľká závislosť.

Hypotézy

Testovali sme niekoľko hypotéz, ktoré súhrnne formulujeme do nulových štatistických hypotéz, napr. úroveň jazyka nezávisí od výskytu chýb v skúmaných kategóriách, úroveň štýlu jazyka nezávisí od výskytu chýb v skúmaných kategóriách, úroveň adekvátnosti jazyka nezávisí od výskytu chýb v skúmaných kategóriách atď.

Na testovanie rozdielov medzi závislými vzorkami a určenie miery zhody sme použili neparametrické metódy, konkrétne *Kendall koeficient zhody* a *Cochran Q test*, vzhľadom na to, že skúmané premenné sú binárne.

Za účelom viacnásobného porovnávania sme použili síce parametrický, ale dostatočne konzervatívny *Tukey HSD test*, kde priemerný výskyt chýb reprezentuje podiel výskytu chýb, vzhľadom na binárny charakter skúmaných premenných.

Pri interpretácii miery výskytu chýb sme sa inšpirovali interpretáciou miery závislosti podľa Cohena (1988), tzn. < 10 triviálny podiel výskytu, 10-30 malý, 30-50 stredný, 55-70 veľký, > 70 veľmi veľký podiel výskytu.

Výsledky

H0: Úroveň adekvátnosti jazyka nezávisí od výskytu chýb v skúmaných kategóriách (1 – 12, pozri tabuľka 1).

Tabuľka 1 **Neparametrická korelácia: adekvátnosť jazyka & kategórie chýb**

adequacy & group of errors	Valid N	Kendall Tau	Z	p-value
adequacy & 7#group_numeral_morphosyntax	2891	0.03	2.31	0.021055
adequacy & 4#group_communication	2891	0.03	2.69	0.007093
adequacy & 8#group_verbal_morphosyntax	2891	0.06	4.62	0.000004
adequacy & 1#group_predication_categories	2891	0.11	8.60	0.000000
adequacy & 3#group_modal	2891	0.11	8.60	0.000000
adequacy & 6#group_pronominal_morphosyntax	2891	0.12	9.68	0.000000
adequacy & 5#group_nominal_morphosyntax	2891	0.14	11.36	0.000000
adequacy & 2#group_congruent_categories	2891	0.16	12.96	0.000000
adequacy & 9#group_word_order	2891	0.19	15.30	0.000000
adequacy & 10#group_other_morphosyntax	2891	0.19	15.34	0.000000
adequacy & 11#group_syntax	2891	0.22	17.60	0.000000
adequacy & 12#group_lexical_semantics	2891	0.49	39.48	0.000000

V prípade kategórii 7 a 4 (tabuľka 1) zamietame nulovú hypotézu s 95%/99% spoľahlivosťou, tzn. úroveň adekvátnosti jazyka závisí od výskytu chýb v kategórii 7 a 4. V prípade ďalších kategórií zamietame nulovú hypotézu s 99.9% spoľahlivosťou.

Pre všetky kategórie chýb bola identifikovaná priamoúmerná závislosť, hodnoty sa menia spoločne rovnakým smerom (Kendall Tau > 0). Zhoršujúcou sa úrovňou adekvátnosti jazyka výskyt chýb je frekventovanejší.

Veľké rozdiely sú však v miere závislosti. Kým v prípade kategórií chýb 7, 4 a 8 je miera závislosti medzi úrovňou adekvátnosti jazyka a výskytom chýb iba triviálna (Kendall Tau < 0.1), v prípade kategórie chýb 12 bola identifikovaná stredná miera závislosti (Kendall Tau = 0.49). Pre zvyšné kategórie bola identifikovaná malá miera závislosti (Kendall Tau: 0.1-0.3) medzi úrovňou adekvátnosti jazyka a výskytom chýb.

Pri hodnotení adekvátnosti hrá dôležitú úlohu oblasť morfosyntaxe. Položka „**ďalšie morfosyntaktické javy**“, ktorú mohli evalvátori zvoliť, zastáva pri hodnotení adekvátnosti vyššiu priečku ako pri iných pohľadoch hodnotenia. Taktiež je tu často označovaný chybný slovosled. Naopak kongruenčné kategórie a verbálna morfosyntax tu vykazujú nižšiu účasť. Zaujímavé, že jedine pri hodnotení adekvátnosti sa chyby v dodržaní komunikačných funkcií dostali na vyššiu (predposlednú) priečku, pri iných kategóriách majú najnižšie (nepatrné zastúpenie). Rozdiel je však minimálny.

V oblasti ďalších morfosyntaktických javov sa vyskytovali najmä tieto javy:

- **nesprávne predložky:**

SS: Und überhaupt ist Melania Trump so schweigsam, dass man sich kaum einen **Reim auf die künftige First Lady** machen kann.

MT: A rovnako Melania Trump je tak tichý, že môžete robiť zmysel **pre budúce prvá dáma** ťažko.

PEMT: A celkovo je Melania Trumpová taká mlkva, že si len ťažko môžeme urobiť dojem **o budúcej prvej dáme**.

SS: Straße in Manhattan in ärmelfreien hellblauen Minikleidern auftraten, stach ihre Stiefmutter **mit einem weißen one shoulder jumpsuit** von Ralph Lauren aus all den Familienkomparsen heraus.

MT: Street na Manhattane došlo bez rukávov voľných ľahkých modrých mini šaty, bodol svoju macochu **s bielou jedno rameno kombinéze** Ralph Lauren zo všetkých rodinných doplnky.

PEMT: ulici na Manhattane prišli v svetlomodrých minišatách, ich macocha sa **v bielom asymetrickom overale** od Ralpha Laurena z rodinného komparzu vymykala.

- **chýbajúca predložka:**

SS: Sie könnte ihn bei Bergdorf Goodman an der Fifth Avenue gekauft haben, schräg **gegenüber von ihrem Zuhause** im Trump Tower.

MT: Mohol ste si kúpili na neho Piatej Avenue na Bergdorf Goodman, **uhlopriečne od jej domova** v Trump Tower.

PEMT: Pravdepodobne si ho kúpila v Bergdorf Goodmane na Piatej Avenue, **oproti jej bydlisku** v Trump Tower.

- **nesprávne predložkové väzby:**

SS: Während der Dankesrede Donald Trumps am frühen Mittwochmorgen musste die kommende First Lady mal wieder still sein und lächeln, wie so oft **im Wahlkampf** und überhaupt im Leben.

MT: Počas ďakovnej reči Donald Trump na začiatku roka stredú nadchádzajúce prvá dáma musela byť opäť pokoj a **počas volebnej kampane**, a to aj v živote usmievať, pretože tak často.

PEMT: Počas ďakovnej reči Donalda Trumpa v stredú ráno musela byť nastávajúca prvá dáma opäť ticho a usmievať sa, ako väčšinu času **vo volebnej kampani** a celkovo v živote.

- **redundantná predložková väzba:**

SS: Melania **sagt alles** mit ihren Looks.

MT: Melania **hovorí za všetko** s jej vzhľad.

PEMT: Melania **hovorí všetko** svojimi outfitmi.

- **nesprávny slovnodruhový transfer:**

SS: Sie könnte ihn bei Bergdorf Goodman an der Fifth Avenue gekauft haben, schräg **gegenüber** von ihrem Zuhause im Trump Tower.

MT: Mohol ste si kúpili na neho Piatej Avenue na Bergdorf Goodman, **uhlopriečne** od jej domova v Trump Tower.

PEMT: Pravdepodobne si ho kúpila v Bergdorf Goodmane na Piatej Avenue, **oproti** jej bydlisku v Trump Tower.

SS: In dem Modekaufhaus ist der Jumpsuit aus Seidenkrepp, den man nicht **einfach** nur mit dem guten alten deutschen Wort Overall umschreiben kann, für 3990 Dollar im Angebot.

MT: V obchode módné domu je kombinéza v hodváb krep, si **jednoducho** nemôže prepísať kombinézu len starú dobrú nemeckého slova pre 3990 \$ v ponuke.

PEMT: V módnom obchodnom dome je tento jumpsuit z hodvábneho krepu, ktorý nestačí označiť **jednoduchým** slovom overall, v ponuke za 3 990 dolárov .

- **absencia verba finita:**

SS: Ashbrook **ist** trotz Klienten wie Akris, Lanvin, Chopard, Swarovski oder Harry Winston eine erfrischend unaufgeregte Person in diesem Zirkus.

MT: Ashbrook napriek klientov ako Akris, Lanvin, Chopard, Swarovski alebo Harry Winston osviežujúci bez emócií človeka v tomto cirkuse.

PEMT: Ashbrooková **je** v tomto cirkuse napriek klientom ako Akris, Lanvin, Chopard, Swarovski alebo Harry Winston osviežujúco pokojný človek.

- **nekorektná deklinácia:**

SS: Was auch immer man generell von ihrem Stil halten mag, von dem allzu früh gestrafften Gesicht, **von den aufgeplusterten Lippen**, von den übertrieben in Form gebrachten Haaren:

MT: Či už si človek môže myslieť o ich všeobecnom štýle predčasne zjednodušené tvári sa **opuchnuté pery** zveličené tvaru tvarované vlasy:

PEMT: 2. Čokoľvek si myslíte o jej celkovom štýle, o predčasne vyhladenej tvári, **o nafúknutých perách**, prehnane upravených vlasoch:

- **nesprávna identifikácia vetných členov:**

SS: Ich lernte **sie** Ende der Neunziger in New York kennen, als ich neben dem Studium bei der Modelagentur Elite die noch recht amateurhaft aufgestellte neue Celebrity-Abteilung mit betreute, während sie ihr Unternehmen „Filmfashion“ etablierte, das die Kommunikation zwischen Designern und Stars professionalisierte.

MT: Som sa dostal na konci deväťdesiatych rokov v New Yorku vedieť, kedy I. Okrem toho študuje na elitnej modelingovej agentúry je stále dosť amatérsky založená nová Celebrity oddelení s dohľadom, zatiaľ čo oni založili svoju spoločnosť "Film Fashion", na profesionalizovaných komunikáciu medzi dizajnérmi a hviezd

PEMT: Spoznala som **ju** koncom deväťdesiatych rokov v New Yorku, keď som mala popri štúdiu na starosti vtedy ešte dosť amatérsky vedené nové oddelenie pre celebrity v modelingovej agentúre Elite. Ona v tom čase etablovala svoju spoločnosť „Film Fashion“, ktorá prispela k profesionalizácii komunikácie medzi dizajnérmi a hviezdami.

Zhrnutie výsledkov

Kvantitatívna analýza skúma hlbšie príčiny kvality, resp. nekvality prekladu. Rámcové hodnotenia posteditorov v kategórii adekvátnosť dáva do súvislosti s podrobnou analýzou chýb z hľadiska jazykového systému. Porovnanie ukazuje, ktoré jazykové chyby sú zodpovedné za zníženú kvalitu prekladu z určitého pohľadu.

Pri hodnotení úrovne prekladu sú najvýznamnejšie chyby z oblasti **lexikálnej sémantiky**. Tým, že počet chýb z tejto oblasti výrazne prevyšuje podiel ostatných chýb, podieľajú sa tieto chyby výraznou mierou na zníženom hodnotení všetkých úrovní. Najvýraznejší podiel majú však lexikálne chyby na zníženom hodnotení terminológie. Potom nasleduje **súvetná syntax a gramatika**. Chyby v súvetnej syntaxi dominujú pri zníženom hodnotení presnosti, adekvátnosti, terminológie a štýlu. Chyby v gramatike na úrovni vetných členov je ďalším významným faktorom zníženej kvality prekladu. Najmä ide o chyby v oblasti **predikácie** (kongruencia, tvar verba finita, vzťah podmetu a prísudku). Potom nasleduje **nominálna morfosyntax**, čo je tiež očakávané pri preklade do flektívneho jazyka. Táto oblasť chýb má pomerne vyrovnané zastúpenie pri všetkých hodnoteniach. Tak isto sa v strednom pásme výskytu pohybujú oblasti **slovosledu a modálnosti**. Tu sa výskyt chýb pohybuje v závislosti od kategórie hodnotenia, napríklad modálnosť sa výraznejšie podieľa na zníženom

hodnotení presnosti a triviálne zastúpené sú tieto chyby pri nižšej plynulosti. Plynulosť zas podľa štatistík viac buduje na slovoslede. Veľmi nízke zastúpenie majú pri všetkých hodnoteniach chyby v numerálnej morfosyntaxi a komunikatívnych funkciách. To je však preto, že sú to celkovo málo frekventované chyby. Výrazný rozdiel medzi frekvenciou chýb v prekladoch a ich výskyte pri nižšom hodnotení prekladu vykazuje oblasť súvetnej syntaxe. Tieto chyby sa vyskytujú menej, no keď sa vyskytnú, výrazne sa podpíšu na zníženom hodnotení prekladu.

Zoznam bibliografických odkazov

- BÁNIK, T. et al.: *Wie irrt die Maschine? Probleme der maschinellen Übersetzung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISBN 978-3-339-10626-1.
- COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. ISBN 10: 0805802835.
- DOHERTY, S. 2016. *The Impact of Translation Technologies on the Process and Product of Translation*. International Journal of Communication, 10, 947–969. Cloud Translation API - Dynamic Translation | Translation API | Google Cloud (n.d.). Retrieved from <https://cloud.google.com/translate/>.
- MUNKOVÁ, D., MUNK, M. 2016. *Evalvácia strojového prekladu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- MUNKOVÁ, D., VAŇKO, J. et al.. 2017. *Mýliť sa je ľudské (ale aj strojové). Analýza chýb strojového prekladu do slovenčiny*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-558-1255-7.

Internetové zdroje

<https://www.across.net/wissen/blog/maschinelle-uebersetzung-und-jetzt-1>
<https://www.transline.de/de/uebersetzung/machine-translation/>
<https://firmenblog.lionbridge.com/maschinelle-uebersetzung-wichtige-begriffe/>
<https://www.heise.de/newsticker/meldung/Maschinelle-Uebersetzung-Mensch-schlaegt-Maschine-4170339.html>

Skratky

SS: Source segment

MT: Machine translation

PEMT: posteditierte maschinelle Übersetzung

Tento príspevok bol podporený projektom KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.

Kontakt: Mgr. Renáta Pavlová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Jazykové centrum

Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovensko

E-mail: rpavlova@ukf.sk

How Do Children and Adults Coin New Naming Units? Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives

Zuzana Solejová

Abstract

The paper represents an overview of differences in the choice of word-formation (WF) processes and devices by children and adults focusing predominantly on English, which reveal the tendencies towards formal economy or semantic transparency. Besides age, the level and type of education and occupation are the other crucial factors influencing WF. Since there are still some gaps in the research which need to be filled, the paper serves as a basis for the proposed research in the area of WF aimed at young English language learners in the Slovak environment, the results of which will be compared to adults.

Keywords: word-formation, age, psycholinguistics, sociolinguistics

Introduction

Every time when a new concept or object appear in the extralinguistic reality, it brings a need for a naming act. A language user coins a new naming unit by means of WF processes and devices. Do all language users form new complex words in the same way in a certain language or are there any differences? Regardless of individual preferences, the choice of WF processes or devices is dependent on the age of a language user, and naturally, it is not the only factor influencing WF.

Does the language background of a language user influence WF substantially when forming a new word in a foreign language, or is it typology of a selected language that matters? What role is played by occupation and education? Are there any differences in the form and semantics of child and adult compounds and diminutives?

The following lines will attempt to provide the answers to the questions outlined above. Since adults are expected to have well-developed speech and writing, it is considered less demanding to obtain data from older language users as opposed to children, especially pre-schoolers, and probably that is the main reason why the number of studies dedicated to child language or comparison of child and adult language is quite low, and these are more or less focused on the order of acquisition. This paper addresses the most important studies pertaining primarily to the formation of new complex words in English, and besides an outline of the main differences between child and adult WF it serves also as a starting point of my research into English WF of Slovak pre-school and early primary school children, whereby its results are going to be compared to previous similar studies with adults.

Typology Matters

“What is favoured in a particular language depends largely on typology.” (Clark 2014, p. 427)

Regardless of the age of a language user, typology of a given language pre-determines to a greater degree the choice of WF process or devices. English, being rather analytical language, favours compounding, especially in the noun formation as opposed to synthetic language, such as Slovak which prefers suffixation.

In Berko's (1958) experiment with English speaking pre-schoolers and first graders suffixation was reported to be rarely used. Haman, Zevenbergen, Andrus, and Chmielewska (2009) compared English-speaking adults and children to their Polish peers. Pre-school children "*coined innovations conforming to the general pattern of their language*", moreover, adult speakers had "*well developed WF skills and patterns both typical and non-typical for their native language*" (ibid., p. 176). In the experiment of Körtvélyessy (2010) with Slovak-Hungarian and English-Hungarian bilinguals onomasiological type (OT) 1 was preferred in English, whereas OT 3 prevailed in Slovak. Konieczna (2014) reports similar results in Polish and English to those of Haman et al. (2009), although the children in her experiment were younger. When forming new complex nouns, English-speaking children relied preferably on compounding, Polish children coined primarily deverbal nominalizations (ibid.).

Therefore, it may be expected that Slovak children will not overuse suffixation when asked to form new complex nouns in English, due to its analytical nature. This claim may also be supported by the research of Körtvélyessy, Štekauer, and Zimmermann (2015, p. 107) into the semantic category of AGENT which indicates that "*the influence of the mother tongue upon the target language (the language in which complex words are coined) approaches zero*".

Education and Occupation Matter

The research of Körtvélyessy (2010) revealed interesting facts about the influence of occupation and education on WF. As to the education, she divided her informants into the following 6 groups (ibid. p.131):

- a) Primary education;
- b) Secondary education (grammar school);
- c) Secondary education (vocational school);
- d) Secondary education (college);
- e) University undergraduates;
- f) University graduates.

The results in 4 of these groups were very similar to overall results, where OT 1 outnumbered OT 3 in English. However, in case of grammar school, OT 3 occurred more frequently than OT 1. Moreover, college graduates used OT 3 just as much as OT 1, which means these two groups prefer formal economy to semantic transparency. (ibid., p. 231)

As to the occupation, Körtvélyessy (2010, p. 250) divided informants into 5 groups:

- a) Engineering, IT, medical, academic;
- b) Lawyers, journalists, teachers, administrative staff;
- c) Manual, artistic;
- d) Management, economic, trade;
- e) Housewives, students, retired, unemployed.

One of these groups exhibited results resembling the groups of grammar school and college graduates for the education. Manual workers and artists used OT 3 more often than OT 1, which, again, deviated from the overall results. (ibid., p. 252)

Adult vs. Child Compounds

Children, particularly those under the age of 3, perceive compounds differently from adults, which also generates differences in their formation. Berko's (1958, p. 168-170) research contained compound interpretation task aside from production tasks. Children offered

explanations in which they assigned personal meanings to compound words, such as in case of a compound “*birthday*”. A child would say it is called so, because s/he gets presents. Naturally, adults were able to explain more complex compounds, such as “*Thanksgiving*”, which shows that besides age, education plays quite an important role in WF. (ibid.)

In accordance with the other studies, such as the experiment of Manegre (2001, pp. 32-33), children begin to understand the relation of 2 elements within a compound around the age of 3;0. This age is even higher in case of blends – children tend to interpret them correctly as their reach the age of 6. Nicoladis (2003, pp. 46-48) reports visible differences in the interpretation of compounds in 3-year-olds and 4-year-olds, since the former very often selected single objects after seeing an image depicting the combination of two objects. Konieczna (2014, p. 165) reports children prefer iconic innovative nouns, such as “*baby-bottle*” or “*baby-elephant*” in the early stages of language development, which accounts for OT 3 in onomasiological terms. As mentioned above, adults tend to prefer OT 1 in accordance with the research of Körtvélyessy (2010).

All these data show that both children and adults employ compounds when forming new naming units, however, children select more formally economical options as opposed to adults who generally prefer the principle of semantic transparency. Clark (2014, p. 431) claims that 3-year-olds start using suffixes to express the category of AGENT around the age of 3, nevertheless, they still prefer compounds when they need to express this category. The situation changes as a child turns 4, whereby s/he starts to prefer -er suffix to compounding in the agentive noun formation (ibid., p. 433). It may also happen that a small child mixes the two elements of a compound, e.g. when referring to “*wall-builder*”, s/he says “*builder-wall*” (ibid.).

Adult vs. Child Diminutives

The fact that “*all early words in production are unanalysed*” (Clark, 2014, p. 424) influences not only the perception and formation of compounds, but also diminutives. Based on Vužňáková’s (2018) experiments, children under 2 treat diminutives in Slovak as unmotivated, which means they perceive them as a whole, indivisible into smaller units carrying the meaning. Clark (2014, p. 431) explains that children acquire diminutive suffixes in the early stages of language development, since parents use them quite often when addressing children. Nevertheless, children do not use diminutives as often as one may expect. Children use them only in special contexts, such as when they need to address their younger siblings. (ibid.)

Berko’s (1958, p. 168) experiment included diminutive formation task, where children and adults were asked to name a little version of a nonsense creature “*wug*”. Adults offered various answers, such as “*wuglet.*, *little *wug*, **wuggie*, **wugette*, **wugling*”, whereas children preferred compounds such as *teeny/ little/ baby *wug*, or they employed even sound symbolism (**wig*). (ibid) This exhibits adults’ preference for morphological coinages as opposed to children’s iconic compounds as described also in Konieczna (2014).

The study of Körtvélyessy (2015, pp. 161-222) focusing on the formation of diminutives and augmentatives was inspired by Berko’s (1958) experiment. Based on Berko’s (1958) results, it was expected that children would propose solutions employing sound symbolism, while older language users would prefer suffixes to indicate bigger or smaller sizes of the given objects. Unexpectedly, the extensive usage of sound symbolism in children’s coinages was not confirmed. Nevertheless, overall, the preference for morphological coinages increased with the increasing age of informants. (Körtvélyessy 2015, pp. 161-222)

Formal Economy vs. Semantic Transparency

The concepts of formal economy and semantic transparency were addressed in the former three sections of this paper. The experiment of Körtvélyessy, Štekauer, and Zimmermann (2015, p. 107) analysing WF of university undergraduates showed that *“the tendency towards semantic transparency is much stronger than the tendency towards economy of expression in every language of our experiment”*.

According to overall results, the informants of Körtvélyessy (2010, p. 207) chose OT 1 (the most semantically transparent type) more than OT 3 (more formally economical, but less semantically transparent than OT 1). These studies focused primarily on adult language users, although Körtvélyessy (2010) analysed WF of secondary school students in addition to adults.

As opposed to adults, children usually coin as formally economical naming units as possible based on the research of Konieczna (2014), since the analysis of the data acquired from parental diaries and recordings showed that in cases of noun formation, children form simple compounds in English, whereas in case of verb formation, they select conversion. In onomasiological terms, the cases of conversion account for the onomasiological recategorization and represent the most formally economical coinages (Körtvélyessy, Štekauer, and Zimmermann, 2015 p. 96).

Impact on the Proposed Research

The research I propose focuses on the semantic category of AGENT, because based on previous studies, such as the study of Lam and Sheng (2016), noun formation tasks are considered more comprehensible, especially for pre-school children, than, e.g. adjective formation or verb formation tasks. Konieczna's (2014) data acquired from children under 4 contained primarily nouns, less verbs or adjectives. Clark (2014, p. 431) explains that -er suffix is acquired by children initially as agentive suffix, and they start to identify and use it as a suffix indicating instruments later as their language develops. Another crucial fact is that children start to prefer -er suffix to compounding when forming agents at the age of 4 (ibid.).

As to the proposed research, the informants are required to:

- a) possess at least basic knowledge of English (ability to form new words);
- b) speak English as the second language;
- c) speak Slovak as the first language;
- d) be 4 – 10 years old.

Based on the studies presented, it may be assumed that the youngest children will rarely use suffixed words (Berko, 1958; Haman et al., 2009; Konieczna, 2014). Older children are expected to use more suffix words with respect to the research of Körtvélyessy (2015). Since the studies of Berko (1958) and Konieczna (2014) showed that children prefer simple compounds, such as *“baby elephant”*, it is expected that OT 3 will be quite frequent among the youngest. The performance in WF task will improve with the increasing age of informants, which is suggested by the studies of Haman et al. (2009), Lam and Sheng (2016), and Vužňáková (2018). Konieczna (2014) and Körtvélyessy (2010) imply that children will favour formally economical, while adults rather semantically transparent coinages.

Conclusion

The paper outlined different aspects of child and adult word-formation, namely, the influence of language typology, occupation and education, the comparison of child and adult compounds and diminutives and the preferences towards semantic transparency or formal economy. Secondly, it commented on how these may influence my research. Children are expected to select more formally economical, but less semantically transparent coinages than adults.

References

- BERKO, J. 1958. The Child's Learning of English Morphology. *WORD*. 1958, Vol. 14, 2-3, pp. 150-177.
- CLARK, E. V. 2014. Acquisition of Derivational Morphology. [ed.] R. Lieber and P. Štekauer. *The Oxford Handbook of Derivational Morphology*. Oxford: Oxford University Press, 2014, pp. 424-439. ISBN 9780199641642.
- HAMAN, E. - ZEVENBERGEN, A. - ANDRUS, M. - CHMIELEWSKA, M. 2009. Coining Compounds and Derivations – A Crosslinguistic Elicitation Study of Word-Formation Abilities of Preschool Children and Adults in Polish and English. *Polish Psychological Bulletin*. 2009, Vol. 40, 4, pp. 176-192.
- KONIECZNA, E. 2014. *From Telegraphic Speech to Morphological and Syntactic Iconicity*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. ISBN 978-83-7996-067-5.
- KÖRTVÉLYESSY, L. - ŠTEKAUER, P. - ZIMMERMANN, J. 2015. Word-formation strategies: Semantic transparency vs. formal economy. [ed.] L. Bauer, L. Körtvélyessy and P. Štekauer. *Semantics of complex words*. Dordrecht: Springer, 2015, pp. 85 - 113. ISBN 978-3-319-14102-2.
- KÖRTVÉLYESSY, L. 2015. Phonetic Iconicity in Evaluative Morphology . *Evaluative Morphology from a Cross-Linguistic Perspective* . Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing , 2015, pp. 144-220. ISBN-13 978-1-44387160-0.
- KÖRTVÉLYESSY, L. 2010. *Vplyv sociolingvistických faktorov na produktivitu v slovo tvorbe*. Prešov: Slovacontact, 2010. ISBN 978-80-88876-20-5.
- LAM, B. AND SHENG, L. 2016. The Development of Morphological Awareness in Young Bilinguals: Effects of Age and L1 Background. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. August 2016, 59, pp. 732-744.
- MANEGRE, M. 2001. The Combination of Lexical Morphemes: Forming Co-ordinate Compounds and Blends in Child Language. [Master's thesis]. Edmonton: University of Alberta, 2001.
- NICOLADIS, E. 2003. What compound nouns mean to preschool children. *Brain and Language*. 2003, Vol. 84, pp. 38-49.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2018. Slovo tvorba v ranej ontogenéze reči. [ed.] D. Slančová. *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava: VEDA, 2018, pp. 87-150. ISBN 978-80-224-1638-2.

Contact: Mgr. Zuzana Solejová

Pavol Jozef Šafárik University, Faculty of Arts, Department of British and American Studies
Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovakia (EU)

E-mail: zuzana.solejova@student.upjs.sk

Metaphorical Extension in the Language of Science and Technology

Mateusz Szal

Abstract: Metaphoric expressions are a vital part of language and although they are usually associated with 'creative' areas of language use (especially in case of literature), they are also abundant in the languages of science and technology. The aim of the following paper is to discuss the occurrence of metaphors in specialised terms coined on the basis of similarity to different objects and concepts, especially with regard to source domains of body parts, animals and everyday objects. Furthermore, terms from two languages (Polish and English) were analysed, compared and classified.

Key words: LSP, metaphor, metaphorical extension, specialised terminology, technical language

Introduction

Linguistic aspects of technical and scientific language is not a very popular area of studies, at least when comparing it with research into general or literary language. Although linguistic study of LSP is becoming more and more popular, especially when it comes to the language of law or economy, the area of engineering comprises a sort of *terra incognita* and an ugly duckling of linguistics. It is often thought that these language varieties are very much standardized, monotonous and schematic which makes them not ornament. The same concerns the discussion of cultural issues – the idea of a cultural embedding of scientific and technical texts has been dismissed from the theoretical analysis. In a similar manner, because the primary function of the language of science and technology is to transfer information in a precise and clear manner it is often thought that it does not include any metaphoric expressions. The reality, however, is quite different - after taking a closer look one may find a great variety of metaphorical terms and expressions coined, in most cases, on the basis of some resemblance to general language objects and phenomena. There are plenty of categories that can serve as a source domain for metaphors in technical language; in most cases the metaphorical terms in question are based on general vocabulary that refers to common objects, but one can also find highly specialized technical terms that refer to such remote areas as mythology or fantasy. The aim of the following paper is to discuss the occurrence of metaphorical terminology in scientific and technical discourse. After providing relevant definitions for the use of theoretical analysis, basic categories for source domains of specialized metaphors were classified. Additionally, examples were provided from two languages: English and Polish and the contrastive, cross-linguistic comparison shed some light on intricate cognitive differences in categorizing objects and phenomena in the two languages in question.

Definitions and Linguistic Aspects of Metaphors.

In basic terms, the working of the mechanism of metaphor is based on the presence of a common feature of two entities. To be more precise, metaphor is viewed as a semantic change based on the association of similarity between referents. Matthews (2005:224) defines metaphor as *a figure of speech in which a word or expression normally used of one kind of object, action etc. is extended to another; this may lead to metaphoric change in meaning*. To put it in a nutshell, the basic structure of a metaphor is relatively simple – there is a thing one is talking about and that to which one is comparing it. Nevertheless, metaphors can be based upon quite different types of similarity; Paul (1981) distinguishes the following types of

metaphors and provides the following classification:

- 1) Similarity in shape, e.g. *arm of a robot*
- 2) Similarity in position, e.g. *foot of a page*
- 3) Similarity in function and behaviour, e.g. *bonnet of a car, wirepuller*
- 4) Similarity in colour, e.g. *hazel, orange*

Another classification provided by S. Ullmann (1970) distinguishes four major groups of metaphors:

- 1) Anthropomorphic metaphors based on similarities of parts of human body and inanimate objects, *hands of a clock, head of a cylinder, ribs of a vault*.
- 2) Animal metaphors based on the denomination of plants and objects after their resemblance of certain aspects of animal world, e.g. *crane, worm gear*. Animal metaphors are also referred to as zoosemy.
- 3) From concrete to abstract – e.g. *brilliant, beaming*
- 4) Synaesthetic metaphors – transposition of one sense to another – from sound to sight, from touch to sound etc., e.g. *piercing sound, sweet odour*

An intriguing and widely discussed issue is that of a conceptual metaphor. In cognitive linguistics a conceptual (or cognitive) metaphor refers to understanding one idea (that is referred to as ‘conceptual domain’) in terms of another (‘source domain’). Strictly speaking a conceptual metaphor is viewed as a general pattern in which one domain is systematically conceived and spoken in terms of another (Matthews 2005:224). An example of a conceptual metaphor is expressing time in terms of distance, e.g. in the sentence *Christmas is coming*. In the view of the cognitive approach, any coherent organization of human experience can serve as a conceptual domain and the frequency with which various languages make use of the same perceptually-based metaphors has led to the hypothesis that the mapping between conceptual domains reflects neural mappings in the brain (Feldman and Narayanan 2004). Although this hypothesis has gained wide recognition, some researchers question its accuracy (Madsen 2016). Conceptual metaphors are frequently used in every-day language, especially to understand different models and theories, as they link one idea with another to ensure better understanding. The whole concept of conceptual metaphors, together with their underlying processes, was first described by George Lakoff and Mark Johnson in their renowned work *Metaphors We Live By* (1980). The idea of conceptual metaphors is a vital and prominent part of the whole approach of cognitive linguistics, that has gained wide recognition within recent decades.

Closely connected with the notion of conceptual metaphors is the term *metaphorical extension*, which is defined as *the extension of meaning in a new direction through popular adoption of an original metaphorical comparison; it refers to the widening of meaning in lexical items, thus opposed to the process of narrowing* (Abdulwahab 2017). An example of a metaphorical extension is the word *mouse* used in computing to refer to an input device that has a metaphorical tail. Thus, a metaphorical extension is a linguistic expression where one or more words are used for a concept outside of its standard concept (Lakoff and Johnson, 1980). It is often emphasized that a metaphorical extension is a universal and innate process in every language – as it was put by Lawley and Tompkins (2003:101): *the ability to process metaphorically and symbolically seems to be innate. It is not if someone can operate from a metaphoric perspective, but rather in what circumstances and in what manner they are consciously perceiving symbolically*. Additionally, all languages are in a constant state of evolution and metaphorical usage of words is a crucial driving factor of that process, as the blending of concepts within a metaphor contributes to the diversification of the reference of words used metaphorically (Abdulwahab 2017:86). Thus, it can occur that a metaphorical usage becomes conventionalized and this leads to shifts in the meanings of those words. Metaphorical use of words may occur in a variety of different forms, such as metonymy, synecdoche and

euphemism. With regard to technical language it can frequently be noticed that certain words taken from general language are adapted into the specialized vocabulary on the basis of metaphorical extension.

Although the language of science and technology seems not particularly ornamental and its primary aim is to convey scientific and technical knowledge in the most precise, direct and clear manner, one may find numerous instances of highly specialised terms based on metaphors, coined on the basis of certain resemblances to everyday life objects and phenomena. The term ‘metaphorical terminology’, that is used in this article, refers to instances of specialised terms that were coined on the basis of words from general language and resemblance to their shape and/or function (e.g. *blade*, *bucket*, *crane*, *plate*, *legs*). Such terms are common both in Polish and English (as well as in many other languages) and in each language such terms are frequently coined on the basis of different metaphors. In this perspective it can be said that metaphorical terms are examples of metaphorical extension, but viewed more narrowly, as metaphorical extension of general language words, applied by special languages with reference to specialised concepts. Although there are works elaborating on metaphorical extension in general (Abdulwahab 2017, Bergmann 1991, Croft and Cruse 2004, Jagger and Buba 2009, Kovecses 2010), the author has not found any works discussing, in detail, metaphorical extension of general language words in the context of languages for special purposes, within the field of science and technology. In other words, the available works on metaphorical extension do not deal with instances of general vocabulary adapted, on the basis of metaphorical extension, in specialised languages to refer to specialised, technical notions. A key point is also that in each language the metaphorical terms may be, and usually are, based on different concepts which not only may comprise a translation problem (for inexperienced translators), but may also reveal some intriguing facts on how different phenomena and objects are conceptualized in different languages. Consider the following example of the term *blade*, that denotes a part of a turbine that is long and flat in shape, and it equivalents in Polish and German:

English:	<i>blade</i>
Polish:	<i>łopata</i> (‘shovel’)
German:	<i>Blatt</i> (‘leaf’)

All the equivalent terms in the three languages are metaphorical and refer to similarity in shape; a key point, however, is that in each language the common objects used for comparison are different. In a similar manner, the English metaphorical term *spark plug*, which is a device in internal combustion engines used to ignite fuel, is rendered in Polish as *świeca* (‘candle’) and in German as ‘*Zundkerze*’ (‘candle’). Thus, the metaphorical conceptualization is the same in Polish and German, but different in the case of the English term.

Metaphors of Science and Technology

There are plenty of categories that can serve as a basis for metaphors in technical language; in most cases the metaphorical terms in question are based on general vocabulary that refers to common objects, animals and body parts, but one can also find highly specialized technical terms that refer to such remote areas as mythology or fantasy. The most common source domains for the metaphorisation process of specialized terms are as follows:

- 1) Terms based on common objects (e.g. *blade*, *plate*, *crown*)
- 2) Terms borrowed from other disciplines (e.g. *planetary gear*, *digestion*)
- 3) Terms borrowed from mythology and fantasy (e.g. *dwarves*, *Trojan horses*, *giants*)

- 4) Terms based on body parts and physiological functions (anthropomorphic metaphors, e.g. *skeleton construction*, *jaws*, *skin of a plane*)
- 5) Terms based on animal species (animal metaphors or zoosemy – e.g. *worm* or *crane*)

The above mentioned categories and examples shall be discussed in detail.

The first category - metaphorical terminology based on common objects is one of the most common ones in the language of science and technology and includes terms for machine parts and names of processes. The English word *bucket*, traditionally used for a water container, was adapted to denote a part of a loader used to excavate soil, sand or rocks during construction works. The Polish equivalent of the term *bucket* is *łyżka*, which means a spoon. In both languages reference is made to similarity in shape, but the conceptualization is slightly different in the two languages – in English emphasis is put on capacity of the digging device and the digging process is compared to dipping up water from a well, whereas in Polish reference is made to eating. In a similar way in hydraulics valves used to control pressure or flow of fluids are said to have *seats*; in Polish these are referred to as *gniazda* ('nests') – in both languages reference is made to similarity in shape, and the action of sitting, but the objects that the terms refer to are different. The above examples are different in both languages; there are, however, also metaphorical terms that are based on the same metaphors in both Polish and English. In mechanics (transmission system parts, to be more exact), a gear positioned horizontally with ridges arranged vertically on the top is referred to as a *crown* or a *crown gear* (metaphor based on similarity in shape). The Polish term for *crown gear* is *przekładnia koronowa*, or simply *korona*, which is a direct equivalent.

The second category – terms borrowed from other disciplines – make use of already existing specialised terms and attribute them with new meanings. In the context of scientific and technical language the notion of de-terminization is used to account for instances when some scientific and technical terms begin to circulate and function outside the narrow area they belong to and, eventually, begin to develop new meanings. An example of a metaphorical term that is based on a source domain from a different discipline is the word *digestion* - in medicine it denotes absorbing nutrients from food whereas in chemistry it designates organic fermentation. Technically speaking, the process of organic fermentation involves bacteria 'digesting' organic mass and producing certain by-products, hence the name. Thus, the word *digestion* is a metaphorical term based on similarity in behaviour. Interestingly, metaphoric terms borrowed from other disciplines are sometimes a subject to word-formation processes and derive new forms; e.g. *digestate* (organic waste remaining after the process of digestion) derived from *digestion*. As far as Polish is concerned the term digestion is simply translated as *fermentacja organiczna* ('organic fermentation'), so it does not include any metaphorical aspects. Another example of a metaphor borrowed from other discipline is the term *planetary gear* that refers to gears that consist of two gears mounted so that the centre of one gear revolves around the centre of the other (like planets orbiting the Sun). Consider the following illustration:

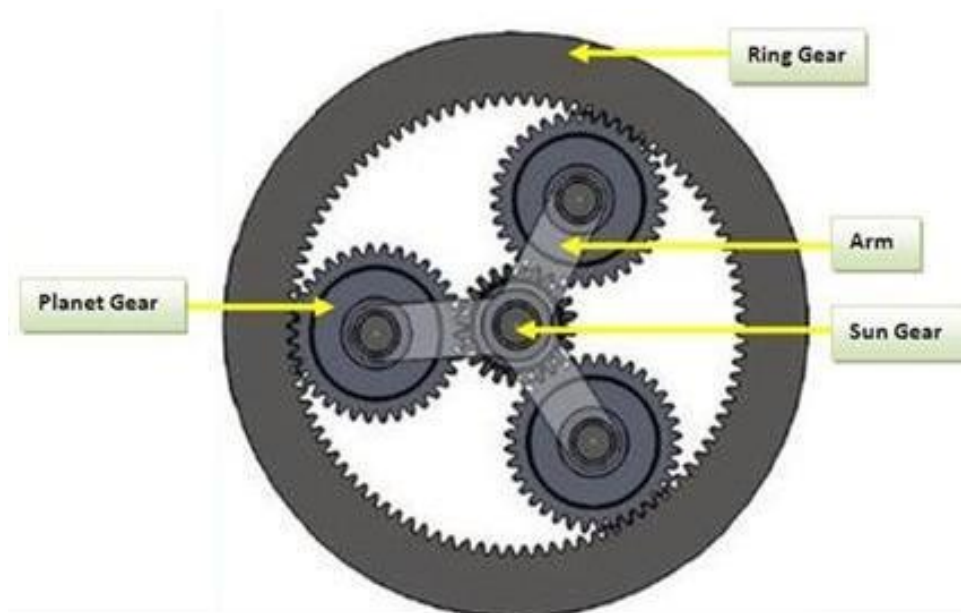


Figure 1 Planetary gear

In Figure 1, one may notice clearly visible similarities between the source and the target domains in the term *planetary gear* – the whole construction is compared to the Solar system, with the Sun and orbiting planets. Interestingly, elements that join planets and the Sun gear are referred to as *arms*, and the outer element which holds the other elements inside is called a *ring*, these are also metaphoric terms, but based on different source domains (anthropomorphic metaphor and a metaphor based on similarity in shape to a common object). Thus, the whole construction is a kind of a hybrid with metaphoric terms from different source domains. As far as Polish is concerned, all the previously mentioned terms have their direct equivalents – *planetary gear* is translated as *przekładnia planeterana*, *Sun gear* as *koło słoneczne*, *arms* as *ramiona* and *ring* as *pierścień*.

As far as the third category (terms based on concepts borrowed from mythology and fantasy) is concerned, it may seem quite surprising that such elements can be found in scientific and technical language. The most common examples of such terms are the ones based on Greek mythology, e.g. *Trojan horse* – In IT (information technology) the term derived from the ancient Greek story of a wooden horse that was used to help Greek troops invade the city of Troy by stealth is now used to denote a malicious computer program which is used to hack into a computer by misleading users of its true intent. The term has been adapted internationally in the computing environment. Interestingly, apart from *Trojan horses* in computer engineering one may also encounter *zombie computers*. A noteworthy example is also the term *Hadal zone* that refers to the deepest trenches in the ocean, named after the realm of Hades, the underworld in Greek mythology; an interesting point is also that the area above the *Hadal zone* is referred to as *abyssal zone*. Thus, in oceanography the darkest, darkling water areas are viewed as the hell separated from the world by a void. Interesting examples of metaphoric terms based on mythological and fantastic concepts are also terms used in astronomy to denote categories of stars – depending on their size we may distinguish *dwarves* and *giants*; what is even more amusing is that there are also derivative forms of those terms, such as *super-giants* and *hyper-giants* (also referred to as *super super-giants*). Additionally, there is also a chemical element called *titanium* the etymology of which also refers to Greek mythology. All the previously mentioned metaphors have direct equivalents in the Polish language.

With regard to antropomorphic metaphors, specialised terms based on body parts are

abundant in the language of science and technology and words connected with anatomy and physiology are very productive source domains in various specialised fields. Prominent examples of this category are names of machine parts in mechanical engineering – assembly lines make use of *robotic arms*, that consist of *hands*, *elbows* and *shoulders*. Additionally, gears have *teeth*, cylinder have *heads*, and stationary machinery is positioned on *legs* and *feet*. In order to join elements together one may use *nails* and workshop tools used to hold elements (such as vice) have *jaws*. In architecture there are elements called (vault) *ribs* and types of structures called *skeleton constructions* (the term is also used in mechanics). What is also quite intriguing is that in electrical engineering plugs and sockets are classified as *male* (with pins) and *female* ones (with holes – in Polish electric components are also marked for gender). Interestingly, anthropomorphic metaphorical terms include not only nouns but also verbs and adjectives – electric machines are fed and combustion chambers in engines *suck* fuel; additionally parts touch each other and in the case of decompression a hydraulic system *bleeds*. In the case of adjectives materials can be *strong*, machine elements can be *sensitive*, a device may be described as *reliable* or *robust*, and operation environment of a machine can be described as *friendly*.

When speaking of animal metaphor (zoosemy) intriguing examples of metaphorical terms can be found in aviation when describing plane construction – airplanes have *noses* (the Polish equivalent is *dziób* – a ‘beak’) *tails*, *wings*, *fins* and *skin* (in Polish replaced by a neutral term *poszycie* which could be translated as ‘covering’). What is noteworthy is that metaphorically, plane is a sort of a hybrid – it has bird parts, as well as fish and mammal parts. The word *crane* is also a prominent part of an animal metaphor in specialised language – the word denoting bird species, because of similarity in shape, was adapted in construction to refer to a type of a big elevator. Interestingly, the Polish and German languages use the same metaphor (*żuraw* and *Kran* respectively). In case of transmission systems there is a gear type called *worm gear*; in Polish this gear type is called *przekładnia ślimakowa*, which can be translated as ‘snail gear’; thus, the metaphorical expressions in the two languages are animal metaphors but refer to different species. In a similar way, track-laying vehicles, such as bulldozers, move thanks to *caterpillar* that in Polish is called *gąsienica*, which is a direct equivalent. Another intriguing example is the expression *dovetail* (joint) which is used in carpentry to denote a type of fixing technique, which in Polish is *jaskółczy ogon* and can be translated as ‘swallow tail’; thus, as in the case of a *worm gear*, both languages make use of zoosemy, but refer to different species. An interesting point is that in some cases one language makes use of animal metaphor to describe certain object, but in other languages a neutral term is used; e.g. the word *hose* in Polish is rendered as *wąż* and can be literally translated as ‘snake’. English metaphorical terms that are rendered in Polish by neutral names are such terms as *pig iron*, *fox message*, *beetle* or *butterfly*.

Conclusion

Taking all the previously mentioned examples into consideration it can be stated that metaphorical extensions are a vital part of not only everyday language but also the languages of science and technology and frequently new concepts are coined on the basis of metaphorisation. Source domains for metaphors in specialised terms may refer to a wide variety of different categories, even such remote ones as mythology and fantasy. Most often, however, specialised metaphorical terms refer to common objects, body parts (anthropomorphic metaphor) and animal special (animal metaphor or zoosemy) and emphasise similarities in shape or function. What is interesting is that the metaphoric terms are not only nouns, but also

verbs (such as *feed* or *bleed*) and adjectives (e.g. *sensitive*, *reliable*, *strong*). Thus, in technological contexts machines and their parts are anthropomorphised – they have, e.g. *hands*, *arms*, *jaws*, *teeth*, *feet* etc., they may be *fed* and they can be *sensitive* or *reliable*. Another point is that in certain cases metaphors from different source domains are used in the same context – e.g. planetary gear has a *Sun*, *arms* and a *ring*; a plane has *wings*, *nose*, *skin* and *fin* which makes it seem like a kind of a hybrid. What is also important is that different languages may or may not make use of the same metaphors to describe the same objects, which can be quite problematic when taking into consideration translation or teaching.

References

- BRIEGER, Nick, 2002. *Technical English: vocabulary and grammar*. Oxford: Summertown Publishing. ISBN 9781902741765.
- ABDULWAHAB, M. 2017. 'Some Basic Digestive Stages and Metaphorical Extension of Hausa Ingestion Verbs' [in:] *International Journal of Innovative Research and Development*. DOI No.: 10.24940/ijird/2017/v6/i8/AUG17021.
- DU CASTEL, B. (15 July 2015). "Pattern Activation/Recognition Theory of Mind" In *Frontiers in Computational Neuroscience*. Lausanne: EPFL. **9** (90). DOI:[10.3389/fncom.2015.00090](https://doi.org/10.3389/fncom.2015.00090).
- FELDMAN, J. and NARAYANAN, S. 2004. "Embodied meaning in a neural theory of language" In *Brain and Language*, 89(2):385–392, accessed June 18, 2017. DOI: <http://www1.icsi.berkeley.edu/~snarayan/B+L.pdf>.
- KLEPARSKI, G. 2007. *Main Trends in Historical Semantics*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- KÖVECSES, Z. 2010. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. And JOHNSON, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- MADSEN, M. W. 2016. "Cognitive Metaphor Theory and the Metaphysics of Immediacy" In *Cognitive Science*, 40(4):881–908. Accessed July 8 2017. DOI: doi: 10.1111/cogs.12320.
- MATTHEWS, P. H. 2005. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- PAUL, H. 1891. *Principles of the History of Language*. London: Longmans, Green and Co.
- ULLMANN, Stephen. 1970. *Semantics*. Oxford: Basil Blackwell.

Contact: Mateusz Szal, PhD
 Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza
 Powstańców Warszawy 12
 35-959 Rzeszów, Poland
 E-mail: mszal@prz.edu.pl

Overlapping Boundaries of Elative Compounds

Alena Tomková

Abstract

The paper focuses on the phenomenon of elative compounds, which represent unique linguistic structures used for expressing the speaker's subjective perception of an object in question. They belong to a determinative type of compounds in which the left-hand constituent functions as a modifier whose role is to intensify the head on the right. Elative compounds are characterized by a number of special features that distinguish them from other structures, e.g. other regular compounds, pejoratives, or identical compound reduplication. The objective of the paper is to bring elative compounds into comparison with the mentioned structures and find where these linguistic units overlap and whether clear boundaries can be established.

Key words: elative compounds, boundaries, pejoratives, reduplication, overlap

Introduction

The paper has been inspired by the research into elative compounds in two Indo-European languages, English and Slovak (Tomková, 2019). The research involves the extraction of compounds in both languages from selected corpora, and their consequent cross-linguistic comparison from the formal and semantic points of view. The identification of elative compounds required strict criteria since the corpora revealed a number of structures which resembled elative compounds, but they were not. The paper thus focuses on these problematic parts of the research discussing individual issues and it introduces a set of criteria used in the process of identification of these peculiar linguistic units.

Elative compounds represent a phenomenon which is becoming more and more discussed in linguistic studies. It is not exclusively the term *elative compound* which can be found. The term *elative compound* is used by Hoeksema (2012) who has investigated these structures in Dutch. Apart from this term, it is possible to find them under the label *intensified/intensifying adjectives* or *adverbs*. They can be also described within a larger group of the so-called *elatives*.

Properties of Elative Compounds

If the structure is identified as a compound, it means that it comes into existence in the process of compounding. In word-formation, several word-formation processes can be distinguished, such as derivation, clipping, blending, compounding, back-formation, etc. Elative compounds are complex units which consist of at least two free morphemes. Specifically in the case of compounds that can be identified as elative, these two constituents are in an unequal relationship. While the second element is superordinate and represents the head of a compound, the element which precedes it is subordinate and its main role is to modify the head. The modification performed by the left-hand constituent lies in the intensification of the quality encompassed in the right-hand element.

Examples of elative compounds are the English *pitch-black*, *crystal clear*; the Slovak *skalopevný* 'rock-solid', *ľadovostudený* 'ice-cold', the Polish *śnieżnobiałe* 'snow-white', the German *stinkreich* 'stinking-rich', the Dutch *beresterk* 'bear-strong', etc. From these examples it is obvious that elative compounds are not an uncommon phenomenon. On the contrary, these structures can be found across languages.

Elative compounds can be often reformulated as syntactic phrases (e.g. *ice-cold* from the simile *as cold as ice*). As opposed to syntactic phrases, elative compounds are more compact and, on the other hand, they seem to be livelier than syntactic constructions involving the intensifying element ‘very’. In fact, it is mainly a reformulation of the compound XY into a syntactic phrase in the form of ‘very/extremely Y’ which can indicate elativity of a given compound.

These units are used to express the speaker's subjective perception of an object from extra-linguistic reality. While one speaker may perceive a certain object as ice-cold (i.e. extremely cold), the other speaker could perceive it only as slightly cold. In fact, what is typical for elative compounds is that they are means of evaluation and intensification. In terms of formal structure and also their semantics and function, they resemble linguistic units such as morphological diminutives, augmentatives, or pejoratives, which are the categories studied by evaluative morphology. What elative compounds have in common with these categories of evaluative morphology is that they represent deviations from a standard (default) value. In other words, they can be labelled evaluative since they refer to a value. They move along the qualitative axis of the semantic scale towards the positive end.

Considering elative compounds within onomasiological theories, they can be categorised as structures belonging to the modificational type (according to the theory of Dokulil 1962) as their onomasiological structure involves indivisible onomasiological mark which modifies, in particular intensifies, the onomasiological base. This type of onomasiological structure can be characterized by no change in the parts of speech of the base. Instead, certain value is added and the existing concept is enriched. Based on the Štekauer's onomasiological theory (1998, 2005), the onomasiological structure of elative compounds represents the onomasiological type OT7, since its onomasiological mark is unstructured and both, the mark and the base are formally expressed. Elative compounds can be thus identified as instances of binary onomasiological structure, with structures in Pattern/Degree-Quality/State semantic categories.

As Bolinger claims, “manifestations of degree and intensity are commonly associated with adjectives and adverbs, not so commonly with nouns and verbs” (1972, p.15). Hoeksema (2012) states that in Dutch, heads of elative compound words are based mostly on nouns and adjectives. In the research into Slovak and English elative compounds, it has been observed that majority of heads of elative compounds are adjectival. As far as the modifier is concerned, its word-classes are represented by nouns, adjectives, verbs or adverbs.

Despite their specific properties, elative compounds may sometimes share some of these properties with other linguistic structures and this could cause some problems in the process of their identification as discussed in the following section.

Overlapping Boundaries

At first sight, the definition of elative compounds seems to be quite clear and unambiguous. However, there might be sometimes an overlap with other similar structures. For instance, the compound *piss-poor* is elative because the left-hand element intensifies the right-hand element. The presence of the first constituent also suggests that a compound is a taboo expression. Specifically, it belongs to a group of pejoratives (i.e. derogatory expressions). Despite the fact that there is an overlap, this causes no issues during the identification of a compound.

On the other hand, there are structures whose status of a compound (elative compound) is debatable. One example is the group of units which contain neoclassical elements *hyper-*,

ultra-, *extra-*, *mega*, etc. Without doubt, units such as *ultra-clean*, *super-dry* or *extra-strong* can be classified as elatives since the mentioned elements carry an intensifying meaning. However, the problem lies in the status of these elements. They are identified as the so-called affixoids, i.e. morphological components which resemble free stems and their behaviour is affix-like. Based on their status, they might be identified as free morphemes or affixes, and this unclear status does not allow their classification within a group of compounds, which requires the composition of two morphemes which are free and not bound. Therefore, when identifying relative compounds, such structures are excluded.

The English complex words *decades-long*, *hours-long* or *oceans-deep* are the structures which also require consideration. While semantics of their first element is certainly related to intensification, the claim that these structures are compounds is problematic. One of the morphological criteria related to the compoundhood is inflectibility. The criterion lies in the fact that compounds, which are actually treated as single lexical units, are supposed to be inflected as a whole. Normally, the inflection is not attached to a modifier (the left-hand constituent in the case of relative compounds), and the inflection of the compound head refers to the entire structure. This is considered a useful indicator of compoundhood; however, Selkirk (1984, p.52) mentions some exceptions such as an occasional presence of case and/or number inflection inside a compound. In the current research it was decided that these structures should be excluded since their compoundhood status is not clearly defined. The only element that is accepted within a compound is a linking element, which carries no meaning and has only a formal function of connecting two free morphemes. Of course, a number of compounds exist even without this linking element. In contrast to English, Slovak contains a structure *siahodlhý*, lit. ‘fathom-long’, i.e. ‘lengthy’, which is of the same type as previously mentioned structures in English. However, the unit *siahodlhý* is a clear compound. This is due to the Slovak orthography criterion which claims that compounds in Slovak are always spelled as one word (as opposed to English where the spelling of compounds vary). In fact, inflection of the right-hand element is very typical in Slovak compounds in general. Spelling is one of a few areas in which Slovak and English compounds differ.

Another problem with the unreliable compound status occurs in the case of the Slovak structure *čarokrásny* ‘lovely, magnificent’, lit. ‘magic/magically beautiful’. The element *čaro* ‘magic’ could be occurring in its entire form (*čaro*), or it could be an abbreviated form from the word *čarovný* ‘magical’. In the first scenario, the structure would be a result of the word-formation process of blending, and not compounding as in the second case. Finally, the dictionary revealed the information that the complex structure comes from the free morphemes, *čarovne* and *krásny*, which means the complex unit is a blend, not a compound, and this led us to exclude it from any further analysis.

The next problematic type of structures that were discovered in the corpus are those units whose base is reduplicated. In these structures, the first constituent occurred in the same form as the second constituent, e.g. the English *green green*, *white-white*, or *blue blue*. From the semantic perspective, the first constituent can be claimed to suggest a prototypical or intensifying meaning. On the other hand, in English, the status of these units as compounds is disputable. Some sources refer to them as identical constituent compounds (cf. Hohenhaus, 2004), and some sources use the term contrastive reduplication (cf. Ghomeshi et al., 2004) and claim that these structures are primarily a syntactic phenomenon. In fact, similar constructions can be observed in other languages as well, i.e. Russian *zheltyj-zheltyj* ‘real yellow’, Spanish *casa-casa* ‘real house’ (not a shelter), Italian *lana lana* ‘real wool’ or Slovak *čiernočierny* ‘black-black’ with the sense of ‘very black’. While in Slovak these units with reduplicated bases are definitely compounds, their status is unclear in English and thus they cannot be used for the analysis.

In the search of elative compounds, the corpora used for the extraction of potential elative compounds include odd structures such as English *icy-hot* or Slovak *hrôzokrásny* ‘dread-beautiful’, whose meanings of individual elements seem to be more or less the opposites of each other. No satisfying explanation can be found for these units. They have probably been formed by analogy just like other inexplicable compounds *pitching-hungry* or *dripping-black*. In essence, these analogical extensions are elative compounds but motivation for their creation is vague.

It can be said that semantics is crucial as far as elative compounds are concerned. Everything depends on what meaning is conveyed by the left-hand element. Thus there might be problems in the identification if a particular compound is not well-defined in dictionaries. This is the case of the Slovak compounds *rubínovočervený* ‘ruby-red’, or *ohnivočervený* ‘fire-red’. In the current edition of the Short Dictionary of Slovak [Krátky slovník slovenského jazyka], the compound *ohnivočervený* is defined as ‘red as fire’, which does not provide a sufficient explanation since it cannot be decided whether fire as an object can be used for the intensification of the colour red, in other words, for conveying the sense of ‘very/extremely red’. A definition of this compound in English, *fire red*, can be found in the Merriam-Webster Dictionary as ‘strong reddish orange’. However, it is not possible to apply the definition of a linguistic unit from another language, therefore in terms of elativity, the meaning remains unclear in Slovak and the compound is excluded.

There are also compounds in the case of which the dictionaries clearly identify their meaning as ‘very/extremely/completely Y’. However, their constituents are not semantically transparent. This is the case of the English compound *buck naked*. This compound is claimed to be synonymous with other compounds, namely *stark-naked* or *butt-naked*, since all of these mean ‘completely naked’. In *buck naked*, it is the constituent *buck* which is etymologically unclear. It could originate in the word buckskin, or it could be an euphemism for an earlier butt naked. While it is possible to identify it as an elative compound, it is not possible to perform an onomasiological analysis of this compound due to the unclear semantics of its left-hand element.

In contrast to clear elative compounds in Slovak such as *hlbokoveriaci* ‘deeply-religious’ i.e. ‘very/extremely religious’, or *hlbokodojímavý* ‘deeply-touching’, i.e. ‘very/extremely touching’ (a film), an interesting structure is the Slovak compound *hlbokomrazený* ‘deep-frozen’ whose meaning can be considered intensifying since the compound reads as ‘frozen at a very very low temperature’ (The element *hlboko-* in the compound *hlbokomrazený* refers to a specific process used in the food industry when foods are quickly brought to a temperature below -18 °C). However, there is no involvement of any emotions expressed by the speakers. This compound can be thus a representative of quantitative evaluation since its definition does not allow speakers to argue against the fact that the given object is ‘deep-frozen’.

The paragraphs above briefly discuss various issues that emerged during the research into elative compounds. It suggests that elative compounds can often be easily mistaken for other similar structures which are shown in the figure below.

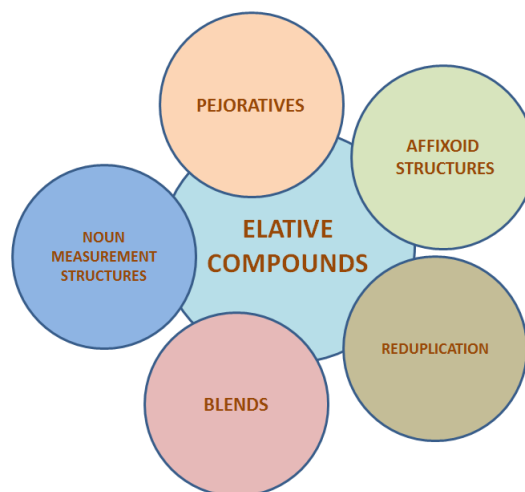


Figure 1 Overlap of elative compounds with other linguistic structures

The Importance of Criteria

Based on the problematic cases discussed above, it can be said that no research of this kind is possible without the establishment of strict criteria for compoundhood as well as elativity. Firstly, it is necessary to set criteria that can distinguish elative compounds as structures consisting of at least two free morphemes from other structures which do not have a status of compounds. These would be structures involving affixoids (*super-dry*, *extra-large*, etc.), measurement noun structures (the English *decades-long*, *oceans-deep*), blends (the Slovak *čarokrásny* ‘lovely, magnificent’), or reduplicated structures (the English *white-white*, *green green*). Secondly, what should be considered is the semantics of the structure. If a compound is elative, it is in the form of XY and it is possible to reformulate it using a phrase ‘very/extremely/completely Y’. If the semantics of this reformulated syntactic phrase is not equal with the semantics of the relevant compound, or if these two forms are not comparable due to the lack of the definition in the dictionaries, the compound cannot be analysed as elative. The complete set of criteria (that were used in the research) is shown below. Since English and Slovak are languages of two different morphological types, their criteria slightly differ especially from the formal point of view. The first set of criteria (part I.) relates to the compoundhood and is based on general criteria of compoundhood, as discussed by Lieber and Štekauer (2009). The second set of criteria (part II.) is connected to the elativity, which lies in the expression of a high or very high degree as discussed by Hoeksema (2012).

English

PART I. Testing compoundhood

1. Is the naming unit complex?
2. Is the naming unit formed by two or more free-standing morphemes?
3. Is the unit semantically inseparable?
 - a. Is it impossible to modify the first constituent?
 - b. Is it true that the second constituent cannot be replaced with ‘one’.
4. Is the unit grammatically inseparable?
 - a. Is it impossible to inflect the first constituent?
5. Does the unit have left-hand stress?

PART II. Testing elativity

6. Does the compound belong to the determinative type of compounds?
7. Is the word-class of the head identical with the word-class of the compound as a whole?

8. Is the head of a compound formally expressed?
9. Is the head of a compound in the right-hand position?
10. Does the right-hand member represent a property?
11. Is the property expressed by the right-hand member gradable?
12. Does the left-hand member act as a modifier? (or is it an argument?)
13. Does the left-hand member express a degree (of the property)?
14. Does the left-hand member express a very high or a very high degree of the property? (Can be a given compound XY rephrased as 'very/extremely/completely Y'?)
15. Can a given compound be used in an exclamation sentence?
16. Is it impossible to further modify a given compound by an adverb of degree?

Slovak

PART I. Testing compoundhood

1. Is the naming unit complex?
2. Is the naming unit formed by two or more free-standing morphemes?
3. Is the unit semantically inseparable?
 - a. Is it impossible to modify the first constituent?
4. Is it spelled as one word? (orthography)

PART II. Testing elativity

5. Does the compound belong to the determinative type of compounds?
6. Is the word-class of the head identical with the word-class of the compound as a whole?
7. Is the head of a compound formally expressed?
8. Is the head of a compound in the right-hand position?
9. Does the right-hand member represent a property?
10. Is the property expressed by the right-hand member gradable?
11. Does the left-hand member act as a modifier? (or is it an argument?)
13. Does the left-hand member express a degree of the property?
14. Does the left-hand member express a very high or a very high degree of the property? (Can be a given compound XY rephrased as 'very/extremely/completely Y'?)
15. Can a given compound be used in an exclamation sentence?
16. Is it impossible to further modify a given compound by an adverb of degree?

Conclusion

Elative compounds are a unique type of compounds that have gained popularity in linguistic studies only recently. These linguistic structures have been found also in languages such as English and even Slovak. The research that was carried out with the aim to find and examine these structures uncovered some issues connected with their identification in the corpora. The paper aimed to introduce the phenomenon of elative compounds, discuss some of the issues that emerged during the analysis and demonstrate how important strict criteria are for the purpose of effective identification of these structures.

References

- BAUER, L. – KÖRTVÉLYESSY, L. – ŠTEKAUER, P. (eds.) 2015. *Semantics of Complex Words*. Dordrecht: Springer. 2015.
- BAUER, L. 2017. *Compounds and Compounding*. Cambridge University Press, 2017.
- BOLINGER, D. 1972. *Degree Words*. The Hague: Mouton, 1973. Print.
- BOLINGER, D. 2013. *Degree Words*. The Hague: Mouton, 2013. Print.
- CRUSE, D. A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge UP, 1986. Print.
- DOKULIL, M. 1962. *Tvoření slov v češtině. Teorie odvozování slov*. Praha: Nakladatelství Československé Akademie Věd.

- GHOMESHI, J. et al. 2004. Contrastive Focus Reduplication in English (The Salad-Salad Paper). In: *Natural Language & Linguistic Theory*, 22, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. pp. 307 – 357.
- GRANDI, N. – KÖRTVÉLYESSY, L. 2015. *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology*. Edinburgh: Edinburgh UP, 2015. Print.
- HOEKSEMA, J. 2012. Elative compounds in Dutch: Properties and developments. In Guido Oebel (ed.), *Intensivierungskonzepte bei Adjektiven und Adverbien im Sprachenvergleich / Crosslinguistic Comparison of Intensified Adjectives and Adverbs*, 97–142. (Schriften zur Vergleichenden Sprachwissenschaft 8). Hamburg: Verlag Dr. Kovač. BRIEGER, Nick, 2002. *Technical English: vocabulary and grammar*. Oxford: Summertown Publishing. ISBN 9781902741765.
- HOHENHAUS, P. 2004. Identical Constituent Compounding – a Corpus-Based Study. In: *Folia Linguistica*, vol. 38, no. 3-4, pp. 297-332. 2004.
- KAVKA, S. J. – ŠTEKAUER, P. 2006. *Compounds and Compounding: (an Attempt at a Complex View)*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostrave, Filozofická Fakulta, 2006. Print.
- KÖRTVÉLYESSY, L. 2015. *Evaluative Morphology from a Cross-linguistic Perspective*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2015. Print.
- KRÁL, Á. 1996. *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 3. Vydanie, 1996.
- Krátky slovník slovenského jazyka. 4., doplnené a upravené vydanie. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. Bratislava: Veda 2003. Available at: <<http://slovník.juls.savba.sk/>> [KSSJ.]
- LIEBER, R. – ŠTEKAUER, P. 2009. *The Oxford Handbook of Compounding*. Oxford: Oxford UP, 2009. Print.
- OLOŠTIAK, M. 2017. Slovo tvorba, slovnodruhovú prechody, preberanie a skracovanie lexém. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2017. 120p. Available at: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak11>.
- Pravidlá slovenského pravopisu. 3., upravené a doplnené vydanie. Red. M. Považaj. Bratislava: Veda 2000. Available at: <<http://slovník.juls.savba.sk/>> [PSP.]
- TOMKOVÁ, A. 2019. *Elative Compounds*. Pavol Jozef Šafárik University. PhD Thesis.
- SCALISE, S. 1984. *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris Publications, 1984.
- ŠTEKAUER, P. 1998. *An Onomasiological Theory of English Word-Formation*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 1998.
- ŠTEKAUER, P. 2005. Onomasiological approach to word-formation. In: Štekauer, P. and Lieber, R. (eds.). *Handbook of Word-Formation*. Dordrecht: Springer, 2005.
- VUŽŇÁKOVÁ, K. 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, Pedagogická Fakulta, 2012.
- WOUDEN, T. – FOOLEN, A. 2017. A most serious and extraordinary problem. Intensification of adjectives in Dutch, German, and English. In: *Leuvense bijdragen/Leuven Contributions in Linguistics and Philology*. 101 (2017), 82-100. 2017.

Kontakt: Mgr. Alena Tomková
 Technická univerzita v Košiciach,
 Katedra jazykov
 Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
 E-mail: alena.tomkova@tuke.sk

ODBORNÉ ČLÁNKY



Формирование профессиональной компетенции студентов-нефилологов на занятиях по РКИ в сфере туризма

Formation of the Professional Language Competence of Students at Non-Philological Faculties in Lessons of Russian as a Foreign Language in the Sphere of Tourism

Ленка Алиева

Abstract

The author focuses on the issues relating to teaching Russian as a foreign language at the non-philological faculty with specialization in tourism. The paper deals with the teaching methods and forms of work applied in interaction with non-philological proficiency level students. The analysis concentrates on methods leading to the formation of language and subject competencies and arises from a more in-depth approach to foreign language teaching. **Keywords:** tourism, learning process of Russian as a foreign language, language and subject competences, advance level of proficiency in the Russian language as a foreign language, professional language

Аннотация

В докладе автором рассматриваются вопросы обучения РКИ в неязыковом вузе по конкретной специальности – туризм. Внимание уделяем методам и формам работы со студентами-нефилологами владеющими русским языком на продвинутом уровне. Наше исследование сосредотачивается на методах способствующих формированию языковых и предметных компетенций на основе более углублённого подхода к иностранному языку.

Ключевые слова: туризм, процесс обучения РКИ, языковые и предметные компетенции, продвинутый уровень владения РКИ, язык специальности

Введение

В нынешнее время качество специалиста по конкретной профессиональной деятельности определяется и уровнем владения иностранным языком. По словам Тимохиной Т. *„профессиональная компетенция чаще определяется как способность сотрудника применять знания и умения в соответствии с требованиями должности, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода и в определённой широкой области“* (Попадейкина, 2012, с. 40). Щукин определяет компетенцию как *„способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретённых в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы“* (2003, с. 141). Образовательный процесс на занятиях по иностранным языкам в нефилологическом вузе зависит от конкретной специальности, на которой студенты учатся. По словам Пиневич Е. В. *„основная отличительная черта нефилологического профиля обучения — подход к изучению русского языка как к средству овладения избранной специальностью“* (2014, с. 1). Обучение на занятиях по РКИ в сфере туризма таким образом направлено на туристическую индустрию с точки зрения русского языка опираясь на коммуникативный подход. Коммуникативный подход является при обучении РКИ основным беря во внимание у студентов продвинутый уровень владения языком. Коммуникативная компетенция является в рамках обучения иностранным языкам основной и Щукин её обозначает как *„способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности“* (2003, с. 143). С точки зрения процесса обучения РКИ в туризме мы считаем, что первостепенным является свободное владение студентами основами

грамматики и профессиональной терминологией. Нашей целью на занятиях по РКИ является достижение активного вовлечения студентов в процесс обучения путём организации учебной единицы, где преподаватель выступает в роли координатора а студенты активно работают над выполнением заданий касательно проходимого учебного материала. При формировании коммуникативной компетенции по конкретной специальности опираемся на предметную сторону содержания обучения, в том числе разрабатываем темы сферы туризма, отбираем соответствующий учебный материал. Поскольку полагаем, что для студентов технического вуза по специальности геотуризм основным объектом обучения является профессиональный русский язык по отношению к разным ситуациям в туристической индустрии. Как утверждает Ельцова Е. *„в преподавании РКИ в сфере международного туристического бизнеса решаются задачи обучения студентов умениям и навыкам оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, статусно-ролевые признаки, интенции участников общения, отбирать языковые средства, адекватные конкретной коммуникативной ситуации, наиболее точно и ярко выражающие интенцию говорящего, определять стратегии и тактики речевого поведения и, соответственно, выстраивать высококвалифицированную профессиональную речь“* (Попадейкина, 2012, с. 52, 53). Методика в этой специальности тесно связана со страноведением, но не только о стране изучаемого языка а комплексно путём русского языка затрагиваем разные культуры и страны мира.

Концепция системы учебного процесса РКИ в сфере туризма

С первого курса занятия несут характер направленности на профильную специализацию. На занятиях работаем по учебному пособию Русский-экзамен-туризм РЭТ 1,2,3 разработанному авторским коллективом Института А. С. Пушкина, в котором постепенно представлены виды туризма и речевые ситуации относительно должностных обязанностей работников в туризме. Задания направлены на практическую выработку навыков общения по конкретным ситуациям с точки зрения аудирования, говорения и чтения. На продвинутом уровне нами разработана концепция формирования профессиональной компетенции этого профиля путём дополнительных методических приёмов, которые непосредственно относятся к конкретной теме. Обучение русскому языку на продвинутом уровне в сфере туризма имеет сильную коммуникативную направленность способствующую творческому мышлению. *„Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой овладение языком как средством общения и речевая деятельность (то есть цель обучения и средство достижения цели) выступают в тесном взаимодействии. Это предполагает решение на занятиях конкретных задач общения для включения обучающихся в коммуникацию на русском языке“* (Хассан, Шали Неда Абдолрахим, 2015, с. 9). Для этого нами разработаны продуктивные формы заданий, при выполнении которых студенты выступают в позициях менеджеров, администраторов, директоров решая конкретные ситуации всегда по отношению к теме. Преподавателем учебная единица продумана логически и структурно так, чтобы у студентов в конце занятия появилась целостная картина проходимого учебного материала. В основе занятий по РКИ стоит принцип коммуникативности, так наз. речедетельный подход, в котором играет главную роль контекстное обучение, которое тесно относится к предметной стороне содержания обучения. Для выполнения нашей цели обучения – сформирование профессиональной компетенции с точки зрения РКИ прибегает к числу разнообразных приёмов и средств обучения. Темами, которые предоставляет учебный комплекс на

первом курсе, являются: Выбор и оформление тура/Лечебно-оздоровительный отдых, Встреча туристов/ пляжный отдых, Размещение в гостинице/Деловой туризм, Туристический комплекс/Горнолыжный туризм, Отдых и развлечения/Охота и рыбалка, Спорт и активный отдых/Экстремальные виды отдыха, Медицинская помощь/Экологический туризм, Отъезд туристов/Винно-гастрономические туры, Впечатления и отзывы туристов/Круизный туризм и Устройство на работу/Культурно-познавательный туризм. На втором курсе те же темы появляются с более углублённой точки зрения и других должностных обязанностей. В рамках этого изучаемого материала преподаватель прибегает к активным, продуктивным заданиям.

Видеоролики как учебный материал

Страноведческая информация рассматривается путём видеоматериала и презентаций, которые разрабатывают студенты на протяжении семестра по изучаемым темам. Видеоматериалы используются на каждом занятии всегда с другой целью. Один раз только как дополнительный материал к проходимой теме для расширения кругозора, или же для продуктивной работы студентов с услышанной информацией. Видеоматериалы являются одним из приёмов наглядности в процессе обучения. С нашей точки зрения наглядность является средством познания лингвострановедческого материала, посредством которого у студентов формируется межкультурная компетенция, исключительно важна для профессиональных работников в туризме для умения сопоставлять культурные особенности стран, народов. Таким способом студенты относятся к учебному процессу профессионально, ответственно и творчески. Возрастает мотивация с последующим выполнением заданий касательно видеороликов. Одним из вариантов в рамках темы горнолыжный туризм является например просмотр видеоролика о топ 10 горнолыжных курортах России и в отдельности о курорте Домбай. Активизация работы с видеороликом достигается заданием, где студенты на основе услышанной информации о курорте Домбай должны на занятии составить рекламный плакат на этот курорт. Студенты проявляют свой талант, креативность стилистически лаконично излагать мысли, трансформировать услышанное. Видеоматериал иногда служит только как основание для дальнейшей самостоятельной проектной работы студентов, в рамках которой они учатся сформулировать бизнес-план об открытии эко-бизнеса. Задание звучит от преподавателя конкретное, по которому студенты в бизнес-плане учитывают название места, характеристику предпринимательства, описание территории для зелёного туризма, персонал, услуги. Чтобы привлечь внимание потенциальных туристов студенты оформляют наиболее привлекательную рекламу в интернете. Творческим заданием на формирование профессиональной компетенции является и составление рекламного плаката на туристическую компанию с названием, характеристикой, направлением, рекламным слоганом, контактными данными, предоставлением скидок.

Презентации и проекты как способ профессионального развития личности студентов

Путём выстраивания презентации по точным инструкциям студенты учатся отбирать наиболее подходящий материал, выступать перед публикой профессионально с использованием презентационных фраз, аналитически думать, задавать вопросы по

теме, использовать типовые фразы касательно решения определённых ситуаций. Презентация широко развивает личность человека с профессиональной точки зрения. Составление проектов в виде бизнес-плана открывающегося предпринимательского дела, одноминутных аудиозаписей с рекламной информацией о происходящем мероприятии, составление инфотура, турпакета, буклетов обладают мотивационным моментом. Многие нами применяемые задания исходят из коммуникативного метода, который по словам Максимоского А. Г. и Бердиевой Т. *„ставит цель – обучить иностранному языку через общение. Основными чертами данного подхода являются: речевая направленность процесса обучения; функциональность в отборе и организации материала; ситуативность; использование аутентичных материалов; использование коммуникативных заданий; индивидуализация процесса обучения с учётом потребностей учащихся“* (2017, с. 2). Задания на занятиях приближаются реальной проблематике решаемой в туристической индустрии. В связи с этим утверждением максимально эффективным является применение принципа наглядности. Для этого преподавателем выстраиваются модели текстов, типовые тексты, рабочие листы, применяются видеоматериалы для максимального приближения содержательной стороны проходимой темы.

Рабочие листы как теоретическая основа определённых видов туризма

Для профессиональной подготовки студентов сферы туризма эффективным приёмом является и активная работа с рабочими листами. Рабочие листы, подготовленные преподавателем, являются неотъемлемой частью ознакомления студентов с определённой темой. Теоретическая основа темы ведёт к более углублённому вовлечению студентов в тему, студенты выстраивают теоретическую базу для следующей практической работы на протяжении занятий. Разработка рабочих листов путём дополнения пропущенной информации или дедукции служит для студентов целостным представлением об определённом виде туризма.

Пример организации учебной единицы по теме Устройство на работу и культурно-познавательный туризм

На практике по теме Устройство на работу и культурно-познавательный туризм содержание учебной единицы состоит из нескольких частичных заданий касательно письменной стороны, составления резюме, рекомендательного письма на конкретную вакансию на рабочее место в области туризма. После формальных заданий студенты приобретают оральные навыки участия в собеседовании с использованием шаблонных фраз, коммуникативных клише. Коммуникативной стороне уделяется внимание путём презентации на тему культурно-познавательного туризма а также заполнение рабочего листа. Рабочий лист по этой теме разработан по системе толкования культурно-познавательного туризма, что является его целью, что является объектом туристического интереса, какие туры касаются этого вида туризма и т. п. Общее представление об аспектах этого вида туризма студентами применяется при составлении презентации.

Навыки профессионально излагать мысли студенты приобретают путём аудиозаписи, ролевых игр и аудирования. Аудированием виртуальных экскурсий студенты приобретают навыки общения с туристами в качестве гида, как организовать экскурсию. В нашей концепции практического направления заданий внимание уделяем

и квест-технологии, которая содержит сильный творческий момент. По теме международные выставки задание звучит найти международную выставку по туризму, собрать о ней информации в интернете и написать письмо-приглашение на эту выставку. Студенты выступают в роли организатора выставки. Структуру, шаблонные фразы письма-приглашения с преподавателем проходит до начала выполнения задания.

Наши исследования показывают изменения в методике преподавания РКИ для специальных целей на продвинутом уровне. Одним из них считаем акцентирование на практическое, актуальное и реальное использование языка по конкретным ситуациям. Таким образом проявляется продвижение во владении русским языком на уровне специальности. Специфика коммуникативного подхода является обоснованной в организации профессионально ориентированного преподавания РКИ. Профессиональное овладение русским языком способствует выпуску квалифицированных кадров для сферы туризма.

Результаты свот-анализа

Свот-анализ является методом стратегического планирования. Благодаря результатам свот-анализа на занятиях по РКИ определяем, которые из приёмов популярны у студентов и служат их более эффективному изучению языка. По данным проведённого нами свот-анализа в двух группах студентов мы пришли к выводу, что направление занятий на коммуникативный, речедетальный и страноведческий подходы является наиболее требовательным у студентов касательно их специальности. 95 % студентов положительно относятся к такого рода работе на занятиях по РКИ. Занятия оценивают как увлекательные и активные. На первом месте оценивают множество презентаций, из которых узнают от своих однокурсников новую и полезную информацию о странах, городах, праздниках и т.д., предложениях разных туров, составлении буклетов. Для студентов темы интересные, изучают туризм во всех сферах, много узнают о будущей профессии, развиваются в сфере туризма на родном языке. Положительно оценивают творческий подход к предмету и заданиям, использование видеоматериалов. Изложение информации для них интересное и студенты таким образом развиваются по своей специальности. На втором курсе для студентов положительным моментом является введение деловых переговоров, новая терминология и информация о видах туризма изучаемая путём рабочих листов, создание туров, приобретение навыков презентовать, коммуникативные и ораторские навыки, расширение кругозора, улучшение страноведческих познаний, создание своих турпакетов, составление аудиозаписей на одну минуту как рекламную информацию-приглашение на мероприятие в рамках темы событийный туризм, работа со словацким языком при каталоговом описании отелей, последовательный или синхронный перевод услышанной информации о туркомпании, проектное обучение с элементами квест-технологии по теме выставок или проект в виде бизнес-плана своей фирмы касательно экологического туризма и др. видов туризма. Студенты на такого рода занятиях развивают и свою личность для коллективной, командной работы. РКИ студенты изучают путём рабочих листов и с точки зрения теоретических фактов об изучаемых видах туризма.

Заключение

Коммуникативно-компетентностная направленность преподавания РКИ, изменение потребностей изучения языка нас ведёт к переосмыслению и преобразованию методики преподавания РКИ в сфере туризма. Преподавание РКИ в сфере туризма в профессионально ориентированных целях, в частности в международной туристической сфере связано с коммуникативной направленностью туристической сферы. Знание специфики коммуникативных стратегий этой сферы общения позволит будущим специалистам адекватно составлять рекламные материалы, инфотуры, тексты для гидов о крепостях, городах, местах для отдыха, турпакеты по конкретным требованиям, информационные тексты о туристических компаниях, вести переговоры, оформлять документы в туристической сфере. На занятиях придерживаемся концепции целостного подхода к овладению РКИ, где акцентируем на письменной, устной, коммуникативной стороне языка и межкультурных параллелях. Таким образом, студенты осознанно работают с русским языком в конкретных ситуациях и контекстах и формируется у них профессиональный подход к своей будущей профессии.

Список использованной литературы

- МАКСИМОВСКИЙ, А. Г., БЕРДИЕВА, Т., 2017. *Современное состояние методики преподавания русского языка как иностранного*, Методика. Теория и практика преподавания. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-sostoyanie-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>.
- ПЕТРИКОВА, А., КУПРИНА Т., ГАЛЛО, Я., 2013. *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию*. – Прешов.: ФФ Прешовского университета. 2013. - 366 с.
- ПИНЕВИЧ, Е. В., 2014. *Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе*. Гуманитарный вестник, вып. 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/198.html>.
- ПОПАДЕЙКИНА, И., ЧАХОП, Р., 2012. *Теория и практика преподавания русского языка как иностранного*, Вроцлав, Русско-польский институт, URL: <http://ip-r.org/wp-content/uploads/2013/02/Popadeykina-Czachor-red-Teoria-i-praktika-RKI.pdf>.
- ХАССАН, Шали Неда Абдолрахим, 2015: *Методика обучения РКИ (Русский язык как иностранный)*. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/148119>.
- ЩУКИН, А. Н., 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие*, Москва: Высшая школа. ISBN 5-06-004545-5.

Contact: Mgr. Lenka Alieva, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice, Slovensko
E-mail: lenka.alieva@tuke.sk

Rétorika a jej možné uplatnenie v komunikačných sférach

Rhetoric and its Possible Application in Communication Spheres

Martin Bodis

Abstract

Nowadays, when contacts between people are being fully developed, the demands on the communication process are increasing. At the same time, rhetoric is experiencing its renaissance. Rhetoric is the study, the art of writing and conversation that is meaningful and understandable. It is a way of speaking that is convincing and in which we know how to be successful in writing and presenting ourselves, a certain idea, belief or product. Rhetoric teaches basic skills in secondary and higher education.

Keywords: rhetoric, speech, managerial rhetoric

Abstrakt

V dnešnej dobe, v ktorej sa naplno rozvíjajú kontakty medzi ľuďmi, sa zvyšujú nároky na komunikačný proces. Môžeme konštatovať, že súčasne rečníctvo prežíva svoju renesanciu. Rétorika je štúdium, umenie písať a rozhovoru, ktorý je zmysluplný a zrozumiteľný. Je to spôsob rečníckeho prejavu, ktorý je presvedčivý a v ktorom vieme, ako byť úspešný v písaní a prezentovaní samého seba, určitej myšlienky, presvedčenia či produktu. Rétorika nás učí základným zručnostiam vo vyššom a vysokoškolskom vzdelávaní.

Kľúčové slová: rétorika, prejav, manažérska rétorika

Úvod

„Jazyk je základom každodennej komunikácie ľudí. Bez jazyka by bolo dorozumievanie sa takmer nemožné. Jazyk slúži človeku pri spoločenskom styku i zabezpečovaní všetkých duchovných materiálnych potrieb, ktoré sú predpokladom jeho existencie“ (Findra, 1998 s. 9).

Rečnícky prejav sa dá definovať ako prejav verejný, oficiálny, adresný, situovaný a ústny. Podľa Stančeka (2006): „Ústny prejav má veľké možnosti v porovnaní s písomným, kde máme k dispozícii len deväť interpunkčných znamienok, ktorými sa odčleňujú syntaktické celky (čiarka, bodka, dvojbodka, bodkočiarka, otáznik, výkričník, tri bodky, zátvorky, pomlčka).“ V určitých komunikačných sférach sa používajú určité typy rečníckych prejavov. Mistrík (1987) klasifikuje nasledujúce typy prejavov: „**Agitačno-propagandistické** (politické reči, súdne reči), **náučné prejavy** (prednášky, referáty, dialogizované útvary, cirkevné prejavy: kázne, homílie, apológie), **príležitostné, ceremoniálne prejavy** (verejné, rodinné prejavy).“ Jazykové prostriedky sa delia na niekoľko kategórií podľa toho, či je prejav verejný a komu je adresovaný. Rečník si musí uvedomiť charakter publika a podľa toho voliť správne jazykové výrazy, aby sa dosiahol správny rečnícky zámer (Barátová, 2003).

Agitačno-propagandistické prejavy

Agitačno-propagandistické prejavy sú determinované prejavmi pre širokú verejnosť, pôvodcami sú politické a verejné osoby, ktoré majú dôveru spoločnosti. Základnou úlohou agitačného prejavu je presvedčiť poslucháča a získať ho na svoju stranu, čo si vyžaduje jasné členenie, logickú a prehľadnú stavbu textu. **Antická rétorika** predpisovala kompozičné členenie reči na šesť častí: **úvod, prednesenie zlej mienky o protivníkovi, vlastná úvaha, dokazovanie a odôvodnenie, konkluzívne otázky so zosmiešnením a záver. V modernej rétorike** je členenie agitačno-propagandistického prejavu **trichotomické**, člení sa na **úvod,**

jadro a zakončenie. Úvod sa odlišuje od úvodu náučnej reči tým, že v úvode propagandisticko-agitačnej reči netreba nič vysvetľovať, lebo tu okolnosti samy nahrádzajú úvod, prednášateľ môže preto hneď vpadnúť do jadra veci (in media res). V jadre je dôležité tematické členenie a logickosť v postupe. V politickej reči sa fakty a údaje uvádzajú len približne, v politických referátoch presne. Záver je dlhší, lebo sa v ňom robia vývody z textu. V týchto prejavoch sa uplatňuje základná, bežná slovná zásoba ako v novinách. Keďže ide o prejavy maximálne vecné, vylučujú sa veľmi nápadné expresívno-emocionálne prvky. Z nejazykových prostriedkov sa uplatňujú pohybové vo funkcii zdôrazňujúcich prostriedkov. Gesto je viditeľné len vtedy, keď je veľmi široké a výrazné.

Pre rétoriku má veľký a základný význam proxemika. Ide o využívanie priestoru a času. Autorom pojmu proxemika je T. E. Hall. Proxemika berie do úvahy konvenčné, regionálne zvyklosti, konkrétnu situáciu, vzťah prednášateľa a adresáta. Keď sa tieto veci zohľadňujú, autor pojmu proxemika to nazýva mlčiaca rečou (silent language). Autor agitačno-propagandistického prejavu je centrom pozornosti rovnako ako autor náučného prejavu, no nie ako autor náučného prejavu, pri ktorom je rečník akosi bokom. S proxemikou súvisí aj oblek rečníka. Agitačno-propagandistický prejav je prejav pred širokou verejnosťou, trocha patetický, takmer slávnostný. Oblečenie rečníka je sviatočné, spoločenské. Časové trvanie agitačno-propagandistického prejavu určuje viacero okolností. Ak trvá dlhšie ako 30 minút, vtedy ide už o komentár, a nie prejav, ak dlhšie než hodinu, ide spravidla o zmiešaný žáner alebo referát. Agitačno-propagandistický prejav by sa mal prednášať bez papiera.

Politické reči spravidla odznievajú v širšej verejnosti, sú to predovšetkým **manifestačné zhromaždenia, zjazdy, mítingy, kongresy, parlamentné schôdzky**. Manifestácia patrí medzi najvýraznejšie formy verejnej komunikácie, ktorá sa uskutočňuje ako oslavné verejné zhromaždenie občanov pri osobitných štátnych príležitostiach. Ich obsahom je politický prejav význačného štátneho činiteľa, prípadne iných.

Zjazd je stretnutie delegátov spoločenských a politických organizácií. Obsahom zjazdu je referovanie o činnosti organizácie za uplynulé obdobie a vytýčenie smerníc pre prácu až do budúceho zjazdu. Po úvodnom (hlavnom) referáte býva obyčajne diskusia, prípadne pozdravy. Uznesenie zjazdu je záväzná pre všetky nižšie orgány a pre všetkých členov organizácie. Zjazd je najvyšším orgánom organizácie, strany, hnutia.

Mítingy (z angl. to meet = stretať) je stretnutie veľkého počtu ľudí s cieľom vyjadriť solidaritu, verejnú mienku a postoj k nejakej udalosti. Sú to manifestačné stretnutia časovo krátke. Podobné sú im verejné zhromaždenia, kde sa účastníkom oznamujú závažná udalosť alebo závažný historický aktuálny moment.

Zasadnutie (zasadanie) je oficiálne stretnutie predstaviteľov organizácií a inštitúcií, na ktorých sa kolektívne rozhoduje o dôležitých spoločensko-politických veciach širšieho charakteru. Zasadnutie máva spravidla slávnostný ráz. Zasadnutie je relatívne časovo kratšie než zasadanie. **Kongres** (z lat. con = spolu, gressus = krok) je hromadné stretnutie ľudí spoločného povolania alebo zamestnania, na ktorom sa realizujú odborne fundované špecifické prednášky. Rokuje sa v sekciách. Z kongresu nevychádzajú žiadne úlohy, programy, rokovanie sa nezhrňuje. Organizujú sa na medzinárodnej úrovni.

Náučné prejavy

Na rozdiel od agitačno-propagandistických prejavov majú didaktický zámer. Vychádzajú z predpokladu, že poslucháč prednášanú tematiku neovláda, preto ho treba poučiť. Lektor vysvetľuje alebo opisuje sporadicky s nezvratnou istotou. Tento druh rečníckych

prejavov má v súčasnosti azda najväčšiu frekvenciu. Rozlišujeme tri základné skupiny náučných prejavov: **prednášky, referáty, dialogizované útvary**.

Výrazové prostriedky **výkladových žánrov, prednášok**, sú determinované prirodzenou odbornou autoritou prednášateľa a poslucháčom, ktorý sa niečo naučí. Neočakáva sa preto „brilantný“ prejav, ale logický prejav, výklad doložený presvedčivými faktami. Slovná zásoba prednášky nemusí byť veľmi bohatá, ani gramaticko-syntakticky náročná, ozdobné figúry a dramatika by tu prekážali. Veľký dôraz treba položiť na názornosť (grafy, fotografie, obrazy a pod.). Popri gestikulácii sa tu môže dobre uplatniť aj mimika, pretože prednášky odznievajú obyčajne v užšej spoločnosti. Výrazové prostriedky **informačných žánrov – referátov a koreferátov** sú menej atraktívne ako u prednášky. V **referátoch** sa podáva správa v mene organizácie, inštitúcie alebo ide o vedecký referát odborníka, preto poslucháč je zvedavý na fakty, údaje, informácie, štatistické údaje. Referát musí priťahovať predovšetkým svojím obsahom, prednáška aj formou. Z hľadiska proxemiky oblek rečníka nemá byť sviatočný.

Skupina prednáškových žánrov sa od skupiny referátových žánrov najviac odlišuje v kompozícii. Hlavnou metódou prednášky je výklad, pri referátoch opis, oznamovacia textúra. Prednáška je pre lektora ťažšia nielen preto, že sa hovorí bez papiera, zatiaľ čo sa referát číta, ale najmä preto, že pri prednáške treba „priestorové“ predstavy autora usporiadať do lineárneho prejavu, kým v referáte stoja fakty vedľa seba ako ohnivé reťaze. Kompozícia prednášky v porovnaní so stavbou referátu je zložitejšia, zväčša trojčlenná (úvod, jadro, zakončenie), referát je jednočlenný, bez orámcovania. V úvode prednášky sa prijímateľ zoznámí s pojmami a funkciou prejavu, môže sa naznačiť aj jej trvanie, členenie (napísané na tabuľu). Jadrom je vlastný výklad, poučanie, odôvodňovanie, argumentácia. Záver býva zhrnutím obsahu a aplikáciou na prax alebo poukázaním na význam pre ďalší rozvoj teórie. Hoci sa prednáška nemá čítať, prednášateľ musí mať pripravenú jej osnovu, body, postup, príklady, doklady a pod.

Pri prednáškach treba rozlišovať školské a verejné prejavy. Školská prednáška má kontinuitu, homogénneho a známeho poslucháča, čiže je to vlastne prejav v domácom prostredí. Verejná prednáška nemá kontinuitu a jej poslucháč je anonymný, potenciálne heterogénny, čo kladie väčšie nároky na psychiku lektora. Kompozícia referátu je jednoduchšia, má úvodnú a záverečnú časť takú krátku, ako keby ich nemal. Klasický referát je vlastne informácia, dlhšia správa, v ktorej sa veci jednoducho vymenujú. Môže byť politický alebo vedecký (zverejnenie výskumu). Koreferát je monotematický útvar podradený referátu a trvá asi štvrtinu alebo tretinu času z referátu.

Dialogizované útvary sú moderné náučné útvary široko rozvinutých foriem diskusie: Diskusia je rozhovor, ktorý existuje sám o sebe alebo súvisí s prednáškou. Je najaktívnejším, najdemokratickejším a pritom najpohotovejším spôsobom získavania výmeny skúseností z rozličných oblastí. Môže sa uskutočniť pred prednáškou, počas prednášky a po prednáške. Diskusia pred prednáškou sa uskutočňuje tak, že sa poslucháčom vopred oznámi téma prednášky, pričom poslucháči naznačia, čo ich v prednáške bude najviac zaujímať. Diskusiu počas prednášky uplatní lektor obyčajne vtedy, keď pozornosť poslucháčov už ochabuje, a keď si chce predbežne overiť výsledky svojej práce. Po prednáške sa diskusia využíva na zhrnutie, precvičenie a aplikovanie predneseného. Podľa Mistríka (1987) rozlišujeme nasledujúce typy diskusií:

Reťazová diskusia má za cieľ nacvičovanie schopnosti sledovať, zháňať a spontánne formulovať text. Reťaz nadhodeného problému začne sám lektor a po ňom sa postupne vyjadrujú účastníci tak, že každý najprv zhrnie, čo sa povedalo a potom pridá vlastnú myšlienku.

Komentárová diskusia sa realizuje tak, že poslucháči dostanú tézu, preštudujú si ich a potom o nich diskutujú v takom časovom rozsahu, aby sa prediskutovali všetky tézy.

Verejná diskusia je diskusia na určitú tému, ktorá sa prednesie v úvodnej reči alebo referáte. Po prednáške si účastníci pripravujú svoje príspevky, ohlasy k téme, hlavne na základe svojich vlastných skúseností a zo svojho hľadiska, a potom ich prednesú v pléne. V diskusii sa nemá hovoriť, resp. opakovať to, čo sa povedalo v úvodnom prejave, ale má sa hovoriť priamo k veci. Jeden príspevok má trvať iba pár minút a má sa hovoriť voľne. Užitočné je, ak si diskutér pripraví aspoň body alebo heslá k svojmu vystúpeniu, potom je smelší.

Pódiová diskusia (Podiumgespräch, round table) alebo diskusia za okrúhlym stolom je metóda, dnes veľmi často uplatňovaná na medzinárodných kongresoch, konferenciách a sympóziách. Často sa s ňou stretávame pri sledovaní televízie alebo rozhlasu. Diskusia prebieha medzi odborníkmi pred očami verejnosti na pódiu za okrúhlym stolom. Diváci posielajú odborníkom otázky. Diskusiu usmerňuje moderátor.

Panelová diskusia - je podobná predošlej, ale tu do diskusie zasahujú aj poslucháči alebo diváci, ktorí rozhovor odborníkov sledujú.

Skupinové diskusie sú také, pri ktorých lektor rozdelí poslucháčov na 5- až 10-členné skupiny, ktoré potom izolovane diskutujú o probléme a výsledky svojich diskusií prednesú v pléne. Jednou z takýchto metód je metóda Phillips 66, založená na tom, že o problémoch sa diskutuje v 6-členných skupinách po 6 minút. Lektor zadá týmto skupinám lekcie, ktoré sa majú riešiť a výsledky diskusií sa zhrnú v pléne.

Burza nápadov (angl. Brainstorming) je diskusia v malej skupine, ktorej úlohou je vyprodukovať čo najviac nápadov, myšlienok k problému, ktorý lektor napíše na tabuľu. Myšlienky a nápady, a to aj zdanlivo nezmyselné, sa zapisujú na tabuľu, nakoniec sa zhrnú.

Polemika je expresívny rozhovor s prvkami emfázy. Názov je z gr. polemos a znamená boj. Polemický príspevok sa líši od diskusného zostrenou útočnosťou, invektívnosťou. Polemika je subjektívnejšia, diskusia je objektívnejšia, vecnejšia. Ostrá polemika sa niekedy nazýva filipika. Pochádza z antického Grécka, kde Demostenes viedol ostré reči proti podmaniteľovi Grécka Filipovi Makedónskemu. V Ríme viedol podobné reči Cicero proti Antoniovovi a nazval ich podľa Demostena: Orationes Philippicae. Vášnivý, ostrý a bojový rozhovor, pri ktorom sa polemizujúci až vadia a navzájom hania, je synkríza.

Príležitostné a ceremoniálne prejavy

Príležitostné a ceremoniálne prejavy stoja na celkom inej rovine ako agitačné a náučné prejavy, sú iba kulisou k tomu, čo sa deje. Niekedy sú to slávnostné ozdobné texty, inokedy lakonicky informujúce. V nich sa nič nevysvetľuje, nepresviedča, nezískava. Majú príznaky slávnostných vystúpení, preto sa pri nich dbá na etiku oblečenia. V nich sa oveľa väčší dôraz kladie na formu. Sú adresné, monotematické, späté s nejakou udalosťou. Adresát je dobre známy a dobre známy musí byť aj predmet prejavu.

Slávnostný prejav nesmie mať sklony k prednáške, referátu alebo agitácii. Tu je váha na každom slove, preto text treba aj tak štylizovať. Požaduje sa náchylnosť k poetizovaniu, niektoré príležitosti si poéziu priamo žiadajú, aj preto sa neraz dopĺňajú veršami, citátmi, básňami, kde sa nešetrí srdečnosťou a štylistickou mäkkosťou. Oblek slávnostného rečníka má byť sviatočný, kinetika čo najdecentnejšia, pretože gesto a mimika pôsobia rušivo a stoja proti poézii textu. Text nemá byť dlhší než 5 – 20 minút a okrem malých výnimiek (prípitky, výzvy, rozkazy a pod.) má sa čítať. V antickej rétorike sa slávnostné prejavy nazývali epideiktickými (parádnymi), niekedy panegyrickými (gr. panegyrikon = chváloreč). Nimi sa uctili, chválili a vlebili vlastenské črty a cnosti hrdinov. Aj dnes je funkcia slávnostných prejavov uctiť, chváliť a vyzdvihovať činy osoby alebo osôb. Sú to v podstate gratulačné prejavy, v ktorých sa vypočítavajú a zhodnotia len pozitívne črty oslávenca. Emocionálna zložka nie je v nich

bezvýznamná, ale ani primárna. Takými sú najmä pohrebné reči, ktoré zaradujeme k rodinným prejavom, ale z veľkej časti sú verejnými prejavmi.

Rodinné prejavy. Ide o prejavy, ktoré sa orientujú na okruh dôverne známych alebo veľmi blízkych ľudí, prežívajúcich zvlášť hlboko príslušnú udalosť (sobáš, pohreb a iné rodinné udalosti). Čisto rodinné alebo domáce prejavy vlastne neexistujú. Sú to expresívno-emocionálne, osobne ladené texty, ktoré nevyvolávajú, ale prehlbujú pocity a city. Tu treba rozlišovať príhovory povedané v mene niekoho od príhovorov, ktorými hovorí každý sám za seba. Vystúpenia v mene kolektívu sú abstraktnejšie, vážne, subjektívne, ale hovorené v autorskom pluráli. Ani v samotných osobných prejavoch nemožno prekročiť určité medze spoločenského taktu. Pri ich väčšom počte treba rešpektovať potrebu polytematickosti a štylistickej pestrosti, lebo takéto vystúpenia sú do určitej miery súčasťou spoločenskej zábavy. Pri veľkom množstve pozdravov a toastov sa treba uspokojiť aj vhodnou jednovetnou sentenciou. Vystupujúci pri prejave má vystúpiť z kruhu prítomných, ak sedí, tak má vstať.

Rámcové prejavy sú krátke ucelené príhovory, ktorými sa vítajú, uvádzajú alebo pozdravujú hostia a zástupcovia, otvárajú alebo zatvárajú zhromaždenia. Sústredujú na seba pozornosť účastníkov, lebo sa v nich pár slovami vyslovujú srdečné privety hostiteľov voči hosťom a podčiarkuje cieľ a význam stretnutia. Musia byť rozsahom lakonické, ale na obsah bohaté, úprimné a srdečné. Pri úvodných príhovoroch treba dať pozor, aby sa prívet nestotožňoval s exordiom (exordium po lat. = začiatok) alebo s peroráciou (lat. koniec reči) prejavu hlavného rečníka. Pri príhovore treba dať pozor na hierarchiu uvádzaných, ich presné mená a tituly, resp. funkcie. Otváracie prejavy sú prevažne faktografické, v zatváracích sa vyjadrujú obyčajne sľuby, vďaky, nádeje na stretnutia a pod. K rámcovým príhovorom patria aj promočné prejavy absolventov vysokých škôl, prejavy pri odovzdávaní rozličných diplomov, maturitných stuží, rozlúčkové prejavy maturantov a pod., ktorými sa nerámecujú ďalšie prejavy, ale slávnosť.

Informačné prejavy sa líšia od predošlých dvoch výraznejšou tendenciou k vecnosti. Recitačné prvky sa preto v nich vylučujú. Rozličné druhy informácií, ako oznámenie, úprava, upozornenie, výstraha, výzva, rozkaz a iné druhy informácií nie sú umelecké, ale vecné texty. Ich obsah má byť preto zrozumiteľný a jasný, realizovaný perfektnou dikciou (vyjadrením), jazykovo úsporne a jednoznačne. Majú často charakter oficiálnych úprav a pokynov dávaných adresátovi v písomnej podobe.

Rétorika v priemyselno-výrobnej a komerčnej oblasti

Niektorí teoretici súčasnej rétoriky vyčleňujú ako samostatné žánre aj žánre využívané v oblasti priemyselno-výrobnej a ekonomickej komunikácie. Zaradujú sem odborné prednášky a diskusie, reči na výrobných poradách, na schôdzkach vedúcich riadiacich pracovníkov s pracovníkmi, komunikáciu na gremiálkach a kolégiách, reči riaditeľa organizácie k pracovníkom, referáty a pod. Do tejto oblasti rétoriky možno zaradiť aj reči vedúcich organizácie s obchodnými partnermi, externými spolupracovníkmi, dodávateľmi, reči ponuky, propagácie a informácie a pod. Rozvoj vedy a techniky a uplatňovanie nových poznatkov vo výrobe nastoľuje a rozširuje aj výmenu týchto poznatkov a skúseností. Uskutočňuje sa predovšetkým ústnou komunikáciou na rozličných rokovaníach uvedených v predošlej kapitole a označovaných pojmom žánre. Najväčším nedostatkom rečníckych prejavov na schôdzkach rozličných žánrov vo výrobnej sfére je ich živelnosť, neusmernenosť, mnohovravnosť a nadbytočná šírka. Pod pojmom neusmernenosť chápeme široký tematický rozptyl a odbočovanie od naprogramovaných problémov. Často prevláda predstava, čím je schôdza dlhšia, tým je účinnejšia, a čím sú reči rozsiahlejšie, tým aj dôležitejšie. Niekedy sa tieto reči

málo čo líšia od oficiálnych slávnostných rečí. Platí to najmä o vedúcich riadiacich pracovníkoch. Reči na takýchto schôdkach sú neraz príliš usmernené, aranžované, diskusia je málo konkrétna a schôdzka neprináša želaný efekt.

Efekt pracovných schôdzok je determinovaný nielen prednesenými rečami, ale aj organizáciou a priebehom schôdzok. Rétorika sa musí zaoberať mimorečovými okolnosťami. Každý vedúci pracovnej porady alebo rokovania je zodpovedný za vytvorenie normálneho prostredia, za nerušený priebeh a za vytvorenie podmienok preň. Jednou z podmienok pracovného rokovania je rokovací poriadok a harmonogram práce. Jeho nedodržanie a hrubé priestupky voči nemu môžu zapríčiniť neúspech porady. Úlohou predsedajúceho na pracovnej schôdzi je určiť témy referátov a koreferátov, dbať na primeranosť ich časového rozsahu, vymedziť priemerné množstvo času na diskusné príspevky, dbať na jeho dodržanie a na dodržanie časového rozpätia diskusie ako celku, postarať sa o oddychové prestávky, o možnosť diskutovať a debatovať neoficiálne, v krúžkoch, zabezpečiť občerstvenie, postarať sa, aby referáty a diskusné príspevky (podľa druhu porady) boli zachytené v zápisnici (v zázname), resp. aby sa ich rukopisy odovzdali redakčnému stredisku konferencie, postarať sa o zhrnutie výsledkov porady, o zistenie, ktoré problémy sa neriešili alebo nedoriešili, zredigovať uznesenie alebo ohlas, čo bude pracovnou smernicou pre pracovníkov a úseky, ktorých sa to týka, postarať sa o zverejnenie, resp. publikovanie prednášok, referátov, koreferátov a diskusných príspevkov.

Vedúci pracovnej porady musí venovať náležitú pozornosť aj diskusii, ktorá býva obyčajne po prestávke za hlavným referátom. Určitú zručnosť vyžaduje začiatok diskusie, pretože dosť ťažko nájsť účastníka porady, ktorý by sa prvý prihlásil do diskusie.

Komerčná rétorika

Komunikácia v komerčnej a ekonomickej sfére, týkajúca sa výroby alebo výmeny tovarov, sa nazýva komerčnou rétorikou. V súčasnom období je vždy viac a viac ovplyvňovaná zákonmi a zákonitosťami trhového hospodárstva. Výroba polotovarov alebo hotových výrobkov mala v socialistických podmienkach iný charakter. Aj obchod v bývalej spoločnosti prebiehal celkom ináč ako v súčasnosti. Vedúci obchodu a predavač neboli vlastníkami tovaru, dostávali mesačný plat a často neboli ani zainteresovaní na tržbe. To sa prejavilo aj na ich komunikácii s kupujúcim, na obchodnej ponuke. V trhovom hospodárstve a obchode platí, a keď ešte aj nie teraz, ale rozhodne bude platiť známe „Náš zákazník, náš pán“, čiže obchodník si váži svojho zákazníka, lebo je od neho závislý.

Pri konverzácii sa predavač pozerá obyčajne ponad hlavu zákazníka, hovorí s ním „pomedzi zuby“. Frazeológia predavača je veľmi chudobná, málo nápaditá. Niekedy aj osemdesiatročného starčeka-zákazníka alebo starenku-zákazníčku oslovia „mladý pán“, „mladá pani“, alebo „Vy tam, čo ste chceli?“ Základy komerčnej rétoriky by sa mali vyučovať v odborných školách.

Rétorika v praxi manažéra

Vznik manažérskej profesie a funkcie manažéra

Slovo manažér je anglického pôvodu a znamená vo všeobecnosti príslušníka tej pracovnej hierarchie, ktorá sa zaoberá riadením. Moderná spoločnosť sa označuje ako spoločnosť organizácií priemyselno-výrobných, obchodných, vedeckých, školských,

kultúrnych, zdravotných a ďalších. Riadenie organizácií zabezpečujú tímy pracovníkov, ktorí sa v jednotlivých organizáciách nazývajú rozdielne, sú to riaditelia, majstri, vedúci, rektori, primári a pod. Spoločným menom ich označujeme manažéri a ich riadiacu činnosť manažérstvo. Základné prvky manažérstva sa zrodili už pri vzniku manufaktúr, na Slovensku teda v druhej polovici 18. stor. a ďalej sa rozvíjali v priemyselných, poľnohospodárskych, obchodných a iných podnikoch, ale aj v organizáciách, ktoré dnes zaradujeme do sféry služieb. Teoretické základy manažérstva položili Američan F. W. Taylor (r. 1912), ktorý sám seba označil za „otca vedeckého riadenia“ a Francúz Henri Fayol (r. 1916). Pojmy manažér, manažérstvo a manažment sa v slovenskej terminológii začali aktivizovať až po r. 1989, po vzniku trhového hospodárstva.

Riadiaci pracovník – manažér na obchodných rokovaniach

Z viacerých podmienok, ktoré moderná firma musí vytvoriť pre obchodné rokovania, zaujíma dôležité miesto i rétorika, kde patrí samotná osobnosť manažéra, imidž firmy, jazyk reklamy, propagačných materiálov.

Imidž (image, z angl. predstava o niečom, a to prebraté z lat. imago, obraz), znamená dobrú povest' firmy alebo osoby, čo samo o sebe láka zákazníkov. V súčasnosti sa každá solídna firma usiluje získať čo najlepšie imidž, o čo sa starajú špecialisti z oddelenia PR (public relations), ktorí cieľavedome využívajú a skúmajú verejnú mienku. K dobrému imidžu sa využívajú mnohé prostriedky, ako starostlivo zvolené meno firmy, značky, nové výrobky, vydávanie časopisu firmy. Manažéri firmy majú často i prednášky, firma sponzoruje mnohé dobročinné, kultúrne, športové a iné podujatia, sponzorstvo sa uvádza v tlačенých bulletinoch a pod.

Reklama z hľadiska rétoriky. Reč reklamy môže mať podobu zvukovú, písanú alebo vizuálnu podľa toho, na aké zmyslové orgány má pôsobiť. Reklama má tiež svoje dejiny. Počiatky reklamy siahajú do obdobia vzniku konkurencie a hlavne veľkých firiem. Drobní výrobcovia a zároveň i predavači v jednej osobe ponúkali svoje výrobky a svoj tovar sloganom, napr. Turecký med papá sa hneď, lacní Jožkovia (bosniacki kupci) na jarmokoch a trhoch vykrikovali: „Všetko mám, lacno dám!“. So sloganom bolo možné stretnúť sa i v dedinských domácnostiach, kde v kuchyni, obyčajne na stene za lavičkou, na ktorej stáli vedrá s vodou, visela vyšívaná kuchárka s rozličným textom. Tento spôsob využíva moderná televízna reklama: „Po karpatsky kde sa varí, tam sa všetko dobre darí.“

Rečový štýl reklám determinujú predovšetkým dve základné funkcie reklamy: **informovanie a ovplyvňovanie**. Najčastejšími druhmi reklám sú: **firemné označenia (meno firmy)**, ktoré už na prvý pohľad majú nejako upútať ľudí. **Inzeráty v masmédiách** (tlač, rozhlas, televízia), letáky, prospekty, katalógy, návody na používanie výrobku. **Charakteristickými znakmi** reklamy, jej jazyka sú: stručnosť, ale pritom obsažnosť, zaujímavosť, nápaditosť, pričom teba brat' zreteľ i na adresáta, z generačného hľadiska (mládež, dospelí, starí ľudia), profesijného, keďže niektoré výrobky sú určené len príslušníkom určitej profesie i národnostné, pretože každý národ má svoje etnické a rečové špecifiká. Špecifická reč reklám sa označuje obyčajne pojmom slogan. V slogane sa môžu použiť i špecifické rečnicke prostriedky, najmä metafory, rozličné rýmy, perzonifikácie, expresívne usporiadanie slov.

Priame obchodné rokovanie so zreteľom na rétorickú zložku

Najjednoduchšou formou obchodnej činnosti je výmena tovaru za tovar, od vzniku platidiel výmena tovaru za platidlo (peniaze), čiže predaj a kúpa. Ich rečovo-komunikatívna

zložka je veľmi stručná a jednoduchá. Zložitejším obchodným podujatím je transakcia. Najdôležitejšou fázou tohto komerčného procesu je obchodné rokovanie. Základom obchodného rokovania je dialóg medzi dvoma stránkami. V procese obchodného rokovania možno rozlíšiť tri fázy: kontaktnú fázu, vlastné obchodné rokovanie a záver.

Kontaktná fáza (z angl. Preapproach)

Jedným z predpokladov úspešnosti je, aby rokujúci mal čo najviac informácií o zákazníkovi, ktoré sa týkajú rodiny, veku, vzdelania, skúseností, motívov, ktoré ho vedú ku kúpe, či je zákazník solventný. Súčasťou tejto fázy je i dohovor o termíne a mieste schôdzky. Prostriedkom dohovoru môže byť zdvorilostný list, telefonický dohovor alebo dohovor prostredníctvom tretej osoby. Pri konkretizovaní termínu rokovania treba vychádzať z podmienok, ktoré najlepšie vyhovujú zákazníkovi. Miesto rokovania treba vybrať tak, aby jeho prostredie bolo z estetického hľadiska vkusné, aby zaručovalo pokojné, nerušené rokovanie, možnosť telefonického styku a drobného občerstvenia. Pri dôležitých rokovaniach je vhodné, keď sa písomné materiály pošlú zákazníkovi vopred.

Vlastné obchodné rokovanie (Approach)

Počas rokovania je výhodné sledovať zákazníka a snažiť sa na základe gestikulácie, mimiky a tempa reči poznať typ jeho osobnosti a jej vlastnosti využiť v prospech rokovania. Podstatou rokovania je:

Poskytnúť zákazníkovi dostatok informácií o predmete rokovania, ak boli materiály poslané vopred, doplniť údaje o výrobku.

Zistiť si vhodnosť času rokovania, resp. overiť si, či zákazníkovi "nevbehli" do schôdzky nepredvídateľné okolnosti, ktoré by mohli nepriaznivo ovplyvniť rokovanie;

Vlastný dialóg, ktorého podstatou je presviedčanie s cieľom zmeniť správanie alebo postoje alebo dosiahnuť výhodnejšiu pozíciu. V tejto fázy procesu obchodného rokovania majú nezastupiteľné miesto vedomosti a zručnosti z rétoriky. Zásadou je nehovoriť k zákazníkovi, ale hovoriť so zákazníkom. Slovo má v prejave kľúčové postavenie (Holič, 2004). Tu je dôležité vedieť počúvať zákazníka, neskákať mu do reči, byť trpezlivým. Počas dialógu treba stále sledovať oči zákazníka a snažiť sa z nich vyčítať priebeh psychických procesov, ktoré v ňom prebiehajú. Pri rokovaní manažér vyslovene nemôže nosiť tmavé okuliare.

Záver

Záver znamená vyvrcholenie obchodného rokovania, ktoré je sprevádzané i na jednej i na druhej strane istým a opodstatneným vzrušením. Záver môže byť pozitívny, keď sa kúpa a predaj realizuje, neistý, keď sa predaj odročí, a záporný, keď zákazník od kúpy (obchodu) odstúpi. Každá z týchto troch možností kladie na predávajúcu stranu istú psychickú záťaž. Reakcie predávajúceho na každú z možností majú byť korektné. Pri kladnom výsledku treba ostať pokojným, neukazovať príliš svoju radosť, pri negatívnom výsledku neprejavovať zlosť, pohrdanie alebo ľahostajnosť.

Zoznam bibliografických odkazov

- BARÁTOVÁ, Jana, 2003. *Rétorika a štylistika*. Bratislava: Ekonóm. ISBN 80-225-1650-3.
FINDRA, Ján, 1998. *Jazyk, reč, človek*. Bratislava: Q111. ISBN 80-85401-69X.
GALLO, Ján, 1996. *Rétorika v teórii a praxi*. Prešov: Dominanta. ISBN - 80 - 967349 - 1 -1.
HOLIČ, Štefan, 2004. *Rétorika*. Nitra: Enigma: ISBN 80-85471-99-X.
MISTRÍK, Jozef, 1987. *Rétorika*. 3. vyd. Bratislava: SPN. ISBN - 067 – 007 - 87.
STANČEK, Ľubomír – ŠURÁB, Marián, 2006. *Rétorika dnes*. Ružomberok: Rektorát Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN - 80-8084-110-1.

Kontakt: PhDr. PaedDr. Martin Bodis, PhD.

*UKF v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry
Štefánikova 67, 94974 Nitra, Slovenská republika*

E-mail: mbodis@ukf.sk

Reflexia inovácií v cudzojazyčnom vzdelávaní v rámci technických študijných odborov v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu

Reflecting Innovations in Foreign Language Education Within Technical Fields of Study in the Context of Dual and Lifelong Learning in Line with the Region's Specific Needs

Pavol Burcl

Abstract

The author deals with the state of foreign language training within technical fields of study in the context of dual and lifelong learning in Slovakia. He pays particular attention to whether the transformation of this educational concept respects the specific needs of the region.

Keywords: foreign language education, dual and lifelong learning, technical fields of study, innovations, region's specific needs

Abstrakt

Autor sa zaoberá stavom výučby cudzích jazykov v rámci technických odborov v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania na Slovensku. Osobitnú pozornosť venuje tomu, či transformácia tohto vzdelávacieho konceptu rešpektuje špecifické potreby regiónu.

Kľúčové slová: cudzojazyčné vzdelávanie, duálne a celoživotné vzdelávanie, technické študijné odbory, špecifické potreby regiónu

Úvod

V poslednom období prebieha v akademickej obci a aj v celom vzdelávacom sektore diskusia o ďalšom smerovaní slovenského školstva. Dôležité je, či je záujem uspokojiť spoločenskú požiadavku inovovať slovenský vzdelávací systém naozaj seriózny, alebo je to len „tradičná politická rétorika“ v súvislosti s blížiacimi sa parlamentnými voľbami. Môžeme si položiť ešte niekoľko ďalších otázok, napr. *„Zmení sa systematika študijných odborov v súvislosti so zmenou štruktúry vzdelávacieho systému? Ktoré študijné odbory budú podporované štátom? Znamená inovácia zánik filologických fakúlt na úkor technických?“*

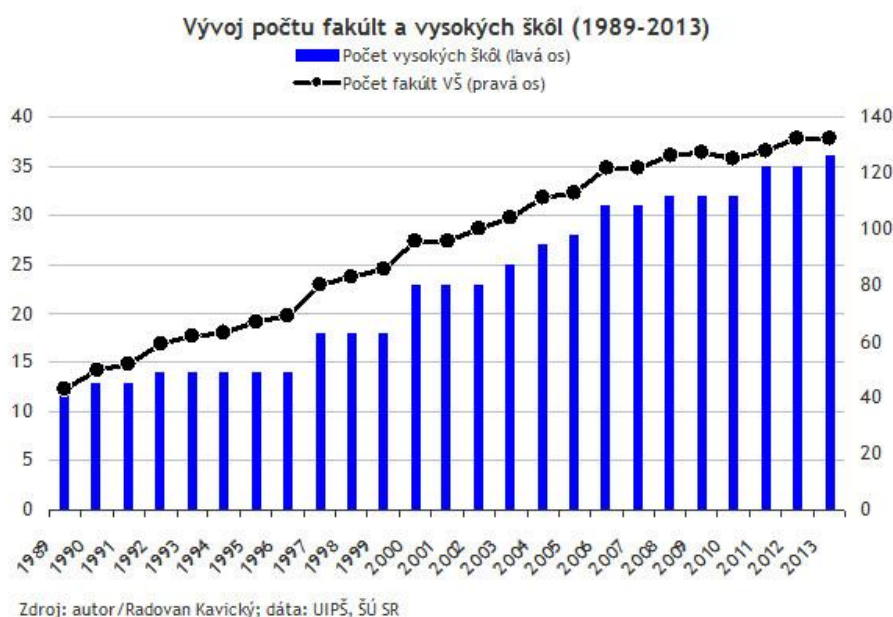
Otázok je veľa a odpovede nie sú, respektíve sú nejasné a neúplné. Myslíme si, že transformácia nie je len vecou aktuálnej politickej garnitúry. Mala by byť vše spoločenská a nadčasová. Modernita vzdelávacieho systému si okrem odbornosti vyžaduje komunikatívnosť a zásadnou časťou tejto kompetencie je ovládanie cudzích jazykov. Absolvent SŠ a VŠ v 21. storočí musí byť na danom stupni pripravený po stránke odbornej (teoretickej i praktickej, presne v zmysle synergie vzdelávania a praxe) a komunikatívnej. Základom je vytvoriť predpoklady pre jeho rýchlu a bezproblémovú inklúziu na trhu práce. V Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania (ďalej „NPRVV“) z 27. 6. 2018 v bode 1.5.1 je okrem iného uvedené: *„Inkluzívne vzdelávanie je možné pochopiť len v komplexnosti a celistvosti, v ktorej sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú jednotlivé stupne (od predškolskej starostlivosti po ďalšie vzdelávanie) a kde je v rovnováhe vedomostná, výkonová a hodnotová zložka vzdelávacích štandardov.“* (2018, s.6)

V tomto príspevku sa budeme venovať reflexii inovácií v cudzojazyčnom vzdelávaní v rámci technických a prírodovedných študijných odborov v kontexte systému duálneho a celoživotného vzdelávania, v súlade so špecifickými potrebami regiónu.

Diverzita vzdelávacieho systému a problémy s tým spojené

V ponuke študijných programov na VŠ by mala byť zabezpečená únosná miera diverzity. Najmä štátne a verejné VŠ plnia celospoločenskú úlohu v servise najvyššieho odborného vzdelávania.

Jedným zo súčasných problémov je nesystémový nekontrolovaný nárast počtu VŠ na Slovensku v minulých rokoch. Tento nepochopiteľný jav bol spôsobený diletantstvom, nezaujmom zo strany rezortu alebo diskutabilnými politickými rozhodnutiami. Kavický (2014): „Od pádu komunizmu sme európsky unikát a z tohto pohľadu sme už niekoľko rokov suverénne na prvom mieste v prepočte na 100-tis. obyvateľov. Skrátka sieť existujúcich univerzít a vysokých škôl je nadmerná a nezodpovedá potrebám trhu práce, finančným možnostiam štátu, a tak nie je ani možné naraz dosahovať kvalitu aj kvantitu.“



Obrázok 1 Vývoj počtu VŠ a fakúlt (1989 – 2013) podľa Kavického (2014)

Môžeme vychádzať z proklamovanej snahy o zvýšenie počtu vysokoškolsky vzdelaných ľudí ako dobrého úmyslu, ale iba za predpokladu, že ponuka študijných odborov rešpektuje reálny dopyt trhu práce – kvalitatívne aj kvantitatívne. Reálne status quo je, že kým v čase konjunktúry VŠ štúdia, t.j. masového zvyšovania počtu študujúcich na slovenských VŠ to bol spôsob ako kumulovať a alokovať finančné prostriedky, dnes to stroskotáva na nominálnom nedostatku študujúcich. Jednoduchým jazykom povedané, klesá počet maturantov (potenciálnych študentov VŠ). Štefúnová (2018) vo svojom článku v denníku Pravda konštatuje: „Počet študentov vysokých škôl už desať rokov neprestajne klesá. Verejné vysoké školy prišli počas tohto obdobia takmer o 40 percent študentov, tie súkromné o viac ako 56 percent. Pod tento trend sa podpisuje znížená demografia či odchod maturantov do zahraničia. Rezort školstva o rušení vysokých škôl neuvažuje.“

Druhým je tlak na postupnú komercializáciu vzdelávania, kde sa od škôl vyžaduje trhové správanie. Od verejných VŠ sa chce, aby do fungovania zaviedli mechanizmy, ktoré sú charakteristické pre privátnu sféru. Podľa nás je základný rozkol už v samotnej filozofii existencie. Štátne a verejné školy poskytujú verejnú službu pre daňových poplatníkov, a preto sú a aj by mali byť naďalej z podstatnej časti financované zo štátnych a verejných zdrojov. Ak sa zdôrazní motív tvorby zisku, stanú sa z nich elitárske subjekty, ktoré budú za finančne náročné náklady ponúkať selektívnu kvalitu pre vyvolených, t.j. iba lukratívne študijné odbory, čo v konečnom dôsledku bude mať za následok narušenie diverzity vzdelávacieho systému.

Keď tieto problémy spojíme, dostaneme sa do patovej situácie. Objaví sa tretí – výsledný problém týkajúci sa kvality vzdelávania. Výsledkom je klesajúci rating slovenských VŠ a postupne rastúci nezáujem adeptov VŠ štúdia a ich odliv do zahraničia na renomované školy. Školy sa to snažia dohnať zahraničnými študentmi, čo im do istej miery a treba zdôrazniť, že dočasne, kompenzuje financie.

V našom ponímaní si detailne všímame narušanie diverzity vzdelávacieho systému zámerným vstupovaním do jeho štruktúry – neprirodzeným podporovaním a subvencovaním technických a prírodovedných fakúlt a ich študijných odborov. V minulých rokoch sme to videli v cieľenej redukcii dotácie cudzích jazykov na úkor umelo navyšovaných kmeňových katedrových seminárov, viď Burcl (2018, s. 34–43). Filológia je momentálne v defenzíve. Napriek cieľeným útokom proti filologickým študijným odborom, resp. humanitným ako celok, je nutné zdôrazniť, že potreba odbornej komunikácie v cudzom jazyku pre pracovný trh je nadčasová a medziodborová, a preto majú pevné a nezastupiteľné miesto v našom vzdelávacom systéme (na SŠ aj VŠ). Vieme, že momentálna situácia nie je terminálny status quo. Trh podlieha sínusovitým periodickým zmenám (konjunktúram a recesiám) a v dnešnom globalizovanom svete je možné isté procesy predvídať. V horizonte jednej alebo dvoch dekád môžu byť úplne iné spoločensko-ekonomické priority, preto by všetky riadiace procesy a inovácie mali byť precízne naplánované, aby vzdelávací systém mohol rýchlo a flexibilne prirodzene reagovať.

Asociácia priemyselných zväzov, Asociácia zamestnávateľských zväzov a združení SR, Francúzsko-slovenská obchodná komora, IT Asociácia Slovenska, Klub 500, Republiková únia zamestnávateľov a Zväz priemyselných, výskumných a vývojových organizácií podporili výzvu, v ktorej žiadajú podporu technického a prírodovedného vzdelávania, povinnú výučbu angličtiny aj maturitu z matematiky. Stanovisko pod názvom „*Jednotný postoj zamestnávateľov v oblasti rozvoja Výskumu – vývoja – inovácií v Slovenskej republike*“ obsahuje niekoľko strednodobých i krátkodobých opatrení. Predstavitelia zamestnávateľských organizácií odovzdali dokument zástupcom vlády na zasadnutí Rady vlády SR pre vedu, techniku a inovácie, dňa 21. 3. 2019. Uvedené stanovisko reprezentuje súčasné požiadavky praxe – žiaľ viac menej automobilovej. V danom dokumente sa spomína, že záujem o štúdium humanitných smerov v súčasnosti výrazne prevyšuje záujem študentov o technické smery, a teda je nevyhnutné realizovať výraznú reformu školstva s cieľom reagovať na potreby trhu práce a trendy vo svete. Z uvedeného je evidentné, že chcú tlmiť humanitné odbory na úkor technických a prírodovedných. Na druhej strane ale požadujú povinnú výučbu angličtiny a druhého povinne voliteľného jazyka.

Pre nás je to signál, že snaha inovovať a meniť musí byť spojená:

- s dôkladnou analýzou nielen potrieb, ale aj výstupov a dopadov,
- s participáciou a kooperáciou všetkých študijných odborov v rámci celého vzdelávacieho systému,
- s celospoločenským konsenzom v otázkach smerovania a kvality vzdelávania,
- s permanentnou kontrolou jednotlivých procesov.

Regionálnosť

Dovolíme si tvrdiť, že regionálnosť ako atribút je veľmi dôležitým faktorom pri vstupe absolventa do praxe. Vzdelávací systém musí pružne zohľadňovať spoločenskú potrebu v rámci diverzity pracovných pozícií. Na druhej strane, musí zabrániť jednostrannej dlhodobej orientácii škôl len na tie študijné odbory, ktoré sú lukratívne. Je to očakávaná reakcia škôl, do istej miery tolerovateľná a akceptovateľná iba v krátkodobom horizonte. Z dlhodobého hľadiska ide o jav škodlivý a nesystémový. Riziková je najmä dočasnosť potreby určitého študijného programu z pohľadu potenciálnej zmeny v štruktúre regionálneho podnikateľského prostredia.

Dôležitým podkritériom regionálnosti je geografická viazanosť na určitý región. V segmente automotive by bolo divné, keby vzdelávanie a školenie prebiehalo v regióne bez príslušnej infraštruktúry – výrobné firmy, subdodávateľa, logistika, atď. Je prirodzené, keď vzdelávanie korešponduje s praxou. SŠ a VŠ s príslušnými študijnými odbormi spolupracujú s adekvátne afiliovanými firmami, ideálne aj v mieste pôsobiska. To je nosným predpokladom komplexného odborného vzdelávania v tzv. duálnej forme, aj ďalšieho odborného rastu v rámci celoživotného vzdelávania.

Ďalším podkritériom je jazyková afiliácia. Je zaužívané, že jednotlivé firmy (podľa toho, v ktorej krajine majú domicil) využívajú iný než slovenský jazyk ako firemný lingua franca – nemecké firmy nemecký alebo anglický; francúzske francúzsky alebo anglický jazyk; ázijské anglický jazyk, prípadne ak adept ovláda aspoň čiastočne čínsky, kórejský alebo arabský jazyk, je to pre neho významný kariérny benefit. Je preto prirodzené okrem viazanej technickej alebo prírodovednej odbornosti a spôsobilosti zabezpečiť kvalitnú odbornú jazykovú prípravu. V tomto môžu filologické fakulty významne pomôcť iným fakultám zvnútra samotných univerzít pri tvorbe medziodborových študijných programov obsahujúcich odborný cudzí jazyk a tiež stredným odborným školám v doškoľovaní pedagogických a iných pracovníkov v rámci odbornej jazykovej prípravy, resp. pri tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Duálne a celoživotné vzdelávanie

Na web stránke MŠVVaŠ SR sme v článku „*Modernizácia OVP, malé a stredné podniky*“ našli jednoducho a výstižne zhrnuté atribúty očakávaných inovácií vzdelávacieho systému. „*Kvalitné školstvo a vzdelanosť je predpokladom dlhodobej udržateľnosti a prosperity, ktoré závisí od kvality a nastavenia systému odborného vzdelávania a prípravy (OVP). Vytváranie a prehlbovanie partnerstiev medzi súkromným sektorom, akademickým sektorom a vládou zohráva kľúčovú úlohu.*“

Duálne vzdelávanie je systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, v ktorom sa získavajú vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné pre povolanie. Vyznačuje sa najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v odbornej SŠ, príp. VŠ, s praktickou prípravou u konkrétneho zamestnávateľa. V systéme duálneho vzdelávania musíme rozlišovať viaceré kategórie:

- stredné odborné školy v systéme duálneho vzdelávania
- duálne vzdelávanie 18+:
 - Duál 18+ formou 1-ročného skráteného štúdia
 - Duál 18+ formou 2-ročného pomaturitného kvalifikačného štúdia s odborným výcvikom
 - Duál 18+ formou 2-ročného pomaturitného kvalifikačného štúdia s odbornou praxou

- Duál 18+ formou 2-ročného skráteného štúdia
- Duál 18+ formou vyššieho odborného štúdia
- vysoké školy – profesijný bakalár je silne orientovaný na prax. Ide o 4-ročné štúdium s nadštandardnou dĺžkou praxe priamo v podniku podľa výberu.

Celoživotné vzdelávanie sa uskutočňuje na základe zákona č. 568/2009 Z. z o celoživotnom vzdelávaní prostredníctvom formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy. Uskutočňuje sa v inštitúciách ďalšieho vzdelávania, v školách, školských a mimoškolských zariadeniach.

Ako sme už v úvode poznamenali, komplexná pripravenosť pre prax by mala saturovať aj potrebu odbornej komunikácie v cudzom jazyku. Obidve hore uvedené formy vzdelávania umožňujú aj prípravu v cudzom jazyku – v rámci štandardného vzdelávania alebo dovzdelávania. Napriek možnostiam participácie filologických fakúlt sú ale určité limity, ktoré nie je možné ignorovať a ktoré predstavujú prekážku. Participovať vo verejnom sektore môžu len celé inštitúcie – univerzity. Jednotlivé fakulty nemajú právnu subjektivitu v zmysle podnikania, a preto napríklad autonómne vzdelávacie aktivity vo forme podobnej súkromným jazykovým školám, vzdelávacím organizáciám a združeniam nemožno bez vedomia a súhlasu rektorátov vykonávať, následné schvaľovacie mechanizmy sú komplikované a zdĺhavé, a diskutabilná je aj finančná relevancia. Chýba pohotovosť a flexibilita v rozhodovacích procesoch, čo deklasuje VŠ z daného procesu. Čiastočne možná je len spolupráca na projektovej a konzultačnej úrovni. Nie je možné konkurovať súkromnému sektoru.

Odborná príprava v cudzom jazyku pod tlakom inovácií technických a prírodovedných študijných programov a v rámci systému duálneho vzdelávania

V rámci VŠ sa odborná príprava v cudzom jazyku uskutočňuje na filologických katedrách a ústavoch (anglistika, germanistika, rusistika, romanistika, sinológia, arabistika a pod.) a jazykových centrách a ústavoch, ktoré zabezpečujú odborný cudzí jazyk pre nefilologické pracoviská filozofických fakúlt, resp. iné fakulty v rámci univerzity.

Keďže plánovaná inovácia sa má najviac dotýkať technických a prírodovedných fakúlt, racionálne by bolo, keby na pripravovaných študijných odboroch v rámci duálneho vzdelávania (na VŠ vo forme Profesijného bakalára) bola zastúpená filológia ako garant výučby odborného cudzieho jazyka. Ako bolo spomenuté v „*Jednotnom postoji zamestnávateľov v oblasti rozvoja Výskumu – vývoja – inovácií v Slovenskej republike*“ (2019), napriek negatívnemu postoju ku humanitným smerom, sami signatári výzvy zdôraznili nevyhnutnosť anglického jazyka a ďalšieho povinne voliteľného cudzieho jazyka.

Je to skôr systémová záležitosť. V minulej dekáde si na základe plnenia kvalifikačných a iných odborných kritérií vo verejnej správe dopĺňali VŠ vzdelanie I. a II. stupňa policajti, colníci, úradníci, sociálni a kultúrni referenti. Keďže najčastejšími odbormi boli etika, etika profesijných činností, kulturológia, estetika, cudzie jazyky a pod., štatistické ukazovatele záujmu o humanitné smery boli pozitívne v porovnaní s technickými a prírodovednými. Keď to dáme do súvisu so štartom investorov v sektore automotive (VW, KIA, PSA Peugeot/Citroën, Jaguar-Landrover) a zvýšenými nárokmi v personálnych otázkach, skončili evidentne v červených číslach na rozdiel od humanitných. Odlišným parametrom je potom uplatniteľnosť na trhu práce, kde sú štatistické ukazovatele opačné.

Stratégia duálneho vzdelávania sa netýka iba uvedenej oblasti (automotive), ale aj iných technických odborov. Ďalej je to marketing, bankovníctvo, obchod a služby, potravinárstvo, IT, atď. Otázne je, ako pristúpi štát k podpore jednotlivých študijných odborov – ktoré budú

prioritné. Dnes sú markantné personálne problémy v sektore automotive, ťažkého strojárstva, zdravotníctva, ošetrovateľstva a poľnohospodárstva. Avšak bez ohľadu na zvolené riešenia je odborné jazykové vzdelávanie potrebné a garanciu jeho najvyššej kvality môžu poskytnúť len univerzity a vysoké školy.

Záver

Ako sme v úvode poznamenali, inovácie odborného jazykového vzdelávania musia vychádzať z ucelenej koncepcie inovácie celého vzdelávacieho systému, kde jednotlivé stupne vzdelávania logicky na seba nadväzujú. Základom je umožniť absolventovi SŠ a VŠ rýchlu a bezproblémovú inklúziu na trhu práce podľa požiadaviek potenciálnych zamestnávateľov. Musí byť pripravený po stránke odbornej (teoretickej i praktickej) a komunikatívnej (odborný cudzí jazyk).

Zoznam bibliografických odkazov

- BURCL, P. 2018. *Nové výzvy v akademickej komunikácii po Brexite*. In: Moderné jazyky v súčasnej Európe. Nitra: FF UKF, 2018, s. 34–43. ISBN 978-80-558-1359-2.
- KAVICKÝ, R. 2014. *Reforma vzdelávania a znalostná ekonomika*. [Online] [Cit. 2019-6-9] Dostupné na: <http://www.nextfuture.sk/ekonomika/reforma-vzdelavania-a-znalostna-ekonomika/>.
- ŠTEFÚNOVÁ, I. 2018. *Vysoké školy prichádzajú o študentov*. [Online] [Cit. 2019-6-9] Dostupné na: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/492968-vysoke-skoly-prichadzaju-o-studentov/>.
- Jednotný postoj zamestnávateľov v oblasti rozvoja Výskumu – vývoja – inovácií v Slovenskej republike*. 2019. [Online] [Cit. 2019-6-9] Dostupné na: < https://www.asociaciapz.sk/wp-content/uploads/2019/03/sken_Jednotny-postoj-zamestnavate-%C4%BEov-v-oblasti-rozvoja-VVI-v-SR.pdf>.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. NPRVV 2018 – 2027*. 2018. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2018, 59s. [Online] [Cit. 2019-6-4] Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.
- Modernizácia OVP, malé a stredné podniky*. [s.a.] [Online] [Cit. 2019-6-10] Dostupné na: <https://www.minedu.sk/modernizacia-ovp-male-a-stredne-podniky/>.
- Systém duálneho vzdelávania*. [s.a.] [Online] [Cit. 2019-6-10] Dostupné na: <http://dualnysystem.sk/>.

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 005UKF-4/2019 Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu.

Kontakt: Mgr. PaedDr. Pavol Burcl, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Jazykové centrum
Hodžova 1, 94974 Nitra, Slovensko

E-mail: pburcl@ukf.sk, pavolburcl@yahoo.com

On English for the Automotive Industry Course Curriculum Development

Ol'ga Csalová

Abstract

This paper is intended to offer a selection of suggestions and advice as a theoretical support that is valued for helping teachers to manage the task of developing ESP curricula. Based on observations acquired in the set-up phase developing curriculum for the Automotive English Language Training Course and a relevant ESP literature review, we point to the issues of characteristics of English for the Automotive Industry, course design, syllabus creation, and teaching methods.

Keywords: ESP, Automotive English, course design, syllabus, methods

Introduction

The extensive use of the English language as an international means of communication is a fact that is reflected in different fields and in various domains where English is considered as a working tool. In order to reach specific objectives, English courses have been introduced worldwide at all levels of the educational system especially at universities through ESP. There is common and well established teaching methodology that the language teachers actually use to achieve the specific learners' needs, and most importantly, meet the social requirements.

Based on observations acquired in the set-up phase developing the curriculum for the Automotive English Language Training Course aimed at providing the participants with the basic grammar and vocabulary required to be familiar with the most important issues in the Automotive industry, and a relevant ESP literature review, this paper is intended to offer a selection of suggestions and advice as a theoretical support that is valued for helping teachers to face the task of developing ESP curricula. The course represents one of the final outputs of the project *Innovation of language training in the context of dual and lifelong learning in line with the specific needs of the region* (005UKF-4/2019). It specifically aims to update and reactivate the language training of students in the context of dual education at secondary vocational/technical schools, pedagogical staff (teachers and masters of professional education) or, other employees as part of lifelong learning, in line with the requirements and needs of the region and the industrial sector (in particular the automotive sector). In the project described here, language is an integral program concern.

Fundamental View on ESP

David Carver (1983) points out three types of ESP: English as a restricted language, English for Academic and Occupational Purposes, and English with specific topics. In the Tree of English Language Teaching (Hutchinson & Waters 1987), ESP is divided into three branches: English for Science and Technology, English for Business and Economics, and English for Social Studies. Each of these subject areas is further broken down into two branches: English for Academic Purposes and English for Occupational Purposes. In regard to course features, Carver (1983) identified three characteristics of ESP course: a) authenticity of the course contents, b) purpose-related orientation, and c) self-direction. Dudley-Evans (1997) considers it necessary that ESP should be designed exclusively for intermediate or advanced level of learners since this starting point makes use of authentic learning materials realizable.

This is considered the most important feature of ESP, particularly in self-directed study and research tasks.

Dudley-Evans and St. John (1998) tried to apply a series of characteristics, some absolute and some variable, to outline the major features of ESP. Absolute Characteristics: 1. ESP is defined to meet specific needs of learners; 2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves; 3. ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genre appropriate to these activities. Variable Characteristics: 1. ESP may be related to or designed for specific disciplines; 2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English; 3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level; 4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students (Dudley-Evans & St. John 1998).

The main aims of teaching and learning process is to enable learners to acquire information in its general sense. Concerning ESP Basturkmen (2006) states the existence of five broad objectives, which are also applied to ELP, on which specific teaching process is based and should be reached: 1. To reveal subject-specific language use (this objective aims to demonstrate to learners how the language is used in the target setting); 2. To develop target performance competencies (this objective is concerned with what learners do with language and the needed skills to be competent); 3. To teach underlying knowledge (the aim is to focus on developing students' knowledge of fields of study or work in addition to their language skills). Basturkmen (2006) refers to Stern's categorization (1992) where the objective of teaching underlying knowledge is classified as a cultural knowledge objective. 4. To develop strategic competence (strategic competence is the link between context of situation and language knowledge and enables successful and efficient communication); 5. To foster critical awareness (this objective can be linked to the cultural knowledge and affective objectives in Stern's (1992) classification and aims at making students conscious and culturally aware of the target situation). The researcher shall examine these objectives one after the other. It is evident that great similarity exists between the objectives established by Stern (1992) for language education and the ones stated by Basturkmen (2006) for ESP context. The teaching/learning process associated to appropriate methodology may result in mastery of language by correctly using it in the context.

The long-term observations we have gained in the Language Centre being in a position to develop the ESP curriculum for students in various fields of studies (journalism, culturology, history, ethnology, etc.) or currently the participants of the Automotive English Language Training Course are based predominantly on an independent study assignment. The teachers, but along with the learners have been conducting research for the development of the course using a variety of resources, including the Internet; therefore, we share the view that self-direction characteristic of ESP courses is that the *"ESP is concerned with turning learners into users"* (Carver 1983, p.134). In order for self-direction to be present, students should be encouraged to a certain degree of freedom to decide when, what, and how they would study. Carver (1983) also puts emphasis on a systematic attempt by teachers to occur when teaching learners how to learn and we believe that it is still necessary even for excellent students to be taught about learning strategies and about how to access information when they need.

Like Business English and Medical English, Automotive English is a sub-branch of ESP. It has its specificities and particular needs. In general, Automotive English can be taught to technicians and engineers of the industry for academic or occupational purposes, and can be taught to English majors for occupational purposes. It is a special purpose English based on General English and automotive related professional knowledge. Especially for the students of

automobile service engineering it is incredibly important to have solid fundamentals of General English if they want to acquire Automotive English well (Li 2011).

In General English vocabulary, in most cases, polysemy can be seen, while in Automotive English particular meanings are relatively fixed. With the accumulation of professional vocabularies, phrases, compound words, abbreviated vocabulary and other knowledge, the essentials of Automotive English are built, but this is not enough. The content of automotive professional English can be understood correctly only with excellent grammar knowledge that is acquired in the process of language input. In the process of language output, students with sufficient grammar knowledge can correctly compose words and phrases into sentences, articles, etc. By the training of professional English reading, translation and writing skills, students can skillfully read required professional English literature, master basic skills of professional English translation and writing, and lay a solid foundation for relevant work after attending the course (Ren 2019).

In the teaching and learning process, participants should obtain not only theoretical knowledge but also practical skills; therefore, great emphasis is put on combination of theory and practice all resulting in employment satisfaction and success rate of the course graduates. The motor vehicle is composed of many different working units, parts and systems: engine, transmission, steering mechanism, chassis, suspension or electrical system. As far as the engine is concerned, there are around thirty important components. In a finished motor vehicle, components are very heterogeneous and a clear cut classification of products is not possible. Electronic and plastic components are involved, apart from metal components. Modern motor vehicles are equipped with more and more electronic devices in such systems as ignition, transmission, braking, display or climate control, resulting in more subject knowledge and more lexicons. In motor vehicle production, at least five main manufacturing processes are involved: pressing, forging, foundry, painting and assembly, each again requiring respective subject knowledge and lexicons.

ESP Course Design

Course design is the process by which the raw data about a learning need is interpreted to produce an integrated series of teaching-learning experiences. Its aim is to lead the learners to a particular state of knowledge. This process includes the use of theoretical and empirical information to produce a syllabus, to select or write teaching materials according to the syllabus, to develop a methodology for teaching, and to establish evaluation procedures to measure the progress towards the specified goals (Hutchinson & Waters 2002). Course design is a cyclical process for which several models exist. The advantage of employing one of these models is that they provide a research-driven and systematic approach to designing instruction (Wiphasith & Narumol 2016).

Considering stages in the ESP teaching process, Dudley-Evans and St. John (1998, p.121) contribute that *"the key stages in ESP are needs analysis, course (and syllabus) design, materials selection (and production), teaching and learning, and evaluation"*, and ESP course design is the product of a dynamic interaction between these elements which *"are not separated, linearly-related activities, rather, they represent phases which overlap and are interdependent"*.

Designing effective ESP course is governed by the particular parameters that have to be examined first. According to Miliani (1994), here are four essential points that have to be studied and analysed as a pre-design process, which consist of: 1. Situation analysis (it envelops the general requirements of both learners and institutions, their profiles and attitudes, also the

existing materials); 2. Setting aims and objectives (the results of learners needs identification and analysis lead to setting up general statements and what would be achieved at the end of the courses); 3. Generating syllabus content (organising the syllabus content *"through the sequencing of materials whose layout and presentation should form a continuum"* (Benyelles 2009, p.58); 4. Assessment (gathering data regarding syllabus before or during the course implementation let to readjust the content of the syllabus).

The fact is that nowadays, the process of teaching and learning EFL preferably involves the electronic form since the e-learning materials are effective tools to attract the participants' attention and capture their interest. Besides, the students can access contents anytime, anywhere, and according to their cognitive abilities. In order for teaching and learning processes to be effective and preferably in an electronic form, the students should learn and be taught from the appropriately designed contents and for that reason it is substantial to have steps and procedures in contents design and development based on Instructional System Design.

We start with the most well-known model that is the ADDIE Instructional Design method as a framework in designing and developing educational and training programs. The model was developed by B. Seel and Z. Glasgow (1998). The abbreviation stands for Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate. This sequence, however, does not impose a strict linear progression through the steps. The model has found wide acceptance and use. Educators, instructional designers and training developers find this approach very useful because having stages clearly defined facilitates implementation of effective training tools (Kurt 2017). The first step is to analyze learners: Who are the participants? What do they already know? What do they need to know?. Secondly, the focus should be put on design instruction: What are the course goals? What are the learning objectives? What assessments and activities will help participants achieve those objectives?. The next step is to develop learning materials and activities: What textbooks, readings, simulations, interactive digital materials, and online resources are needed for the activities and assessments that have been designed? Identify and create these resources. Prepare support materials such as rubrics, handouts, and templates; request library e-reserves. Then it can be proceeded to the implementation instructions: Teach the course. At the end the evaluation is realized: Evaluate whether students achieved the learning goals (grade the students) and evaluate the course: what worked, what didn't, request student input on course activities and expectations. Begin again.

Further suggestion on such a course design is Universal Design for Learning that is an educational framework that takes into account student variability (in terms of students' abilities, preferences, prior education, etc.) and provides guidelines for developing curriculum that is accessible to everyone. When taking this approach, teachers prepare the learning environment with flexible means, methods, and materials that will allow them to better meet the needs of every student.

Integrated Course Design by L. Dee Fink (2013) is a five-step system that provides a conceptual framework for determining course goals, activities, and student assessment when creating and evaluating an integrated course design. The author provides a full description of this approach and outlines the key ideas and components of this model.

To design any form of instruction, the teacher needs to:

- 1) Identify important Situational Factors,
- 2) This information should be used to make three key sets of decisions:
 - a) What do I want students to learn? (Learning Goals),
 - b) How will students (and the teacher) know if these goals are being accomplished? (Feedback and Assessment),
 - c) What will the teacher and students need to do in order for students to achieve the learning goals? (Teaching/Learning Activities),

- 3) Make certain that these key components are integrated (that is, that they support and reinforce each other).

It is definitely worth mentioning Cutting Edge Course Design Tutorial from Carleton College that is an online version of their all-day workshop. This extensive tutorial helps course developers articulate course goals or portion of a course, build a course or portion of a course that meets those goals and assesses student learning, explore a variety of teaching techniques that emphasize student engagement and that place responsibility for learning on the students, and develop a plan for a rigorous, effective, and innovative course.

Backward Course Design begins by identifying the desired results of a course and then designs teaching strategies to achieve those results (Wiggins & McTighe 2005). The first step is to clearly articulate the final results of the course. A Taxonomy For Learning, Teaching and Assessing (Anderson & Krathwohl 2001) can serve as a guide for writing course goals in specific and measureable language. The taxonomy is based upon cognitive learning processes that move from lesser to greater levels of abstraction and complexity. Goals can be organized around one or more of these: 1. Remember (retrieve knowledge from long-term memory); 2. Understand (construct meaning by interpreting, classifying, summarizing, inferring and comparing knowledge); 3. Apply (perform a familiar or unfamiliar task using knowledge); 4. Analyze (differentiate, organize and attribute knowledge); 5. Evaluate (judge and critique knowledge); 6. Create (generate and produce new knowledge).

After setting the course goals the next step is to determine the way of getting to know whether students have achieved the course goals. The final assignment or assessment for the course helps to identify the things students will need to think and do in order to successfully complete it. Finally, it leads to structure the course content, student activities, homework and lectures, all of which are based upon the learning outcomes.

Suggestions on Syllabus and Methods

Hutchinson and Waters (1987, p.80) define syllabus as *"a document which says what will (or at least what should) be learnt"*. Similarly, Robinson (1991, p.34) says that syllabus is *"a plan of work and is, thus, essential for the teacher, as a guideline and context of class content."* The above assertions point out that the syllabus first concerns the teacher, and that it helps him/her plan courses. Basturkmen (2006, p.20) states that *"in order to specify what language will be taught, items are typically listed and referred to as the syllabus"*. Another issue in defining syllabus is that it is *"an instrument by which the teacher can achieve a certain coincidence between the needs and the aims of the learners, and the activities that will take place in the classroom"* (Yalden 1987, p.86). Nunan (1998, p.6) argues that the syllabus is *"a teaching device to facilitate learning"* which organises classroom activities according to learners aims and requirements after the process of need identification and analysis.

Designing an ESP syllabus is not an easy task to perform because of its significant and complex role. Moreover, the syllabus is perceived differently in the goals and functions by the literature in the field, because there are a lot of different educational approaches, accordingly, various types are suggested by the scholars, and each one is suggested to be systematically planned according to specific language components. Designing an ESP syllabus obviously satisfies a lot of needs since it has a multi-functional purpose. Thus, syllabus designers need to be aware of the different functions the syllabus fulfils so that it can be designed and used most appropriately.

Based on the above, most importantly, the syllabus for the Automotive English course therefore should be designed according to the learners' English language level. Then, the syllabus should include General and Specific English.

Hui (2019) suggests the following areas to be included:

1. Study areas: The motor industry is a big industry, involving wider disciplines; therefore, the area should be narrowed down accordingly so as to reduce the learners burden. Subjects required include the development of the industry, motor production, engine construction and selected electronics components.

2. Classroom activities: Specify the required activities in class, e.g. group work, in addition to the teacher's actual lesson.

3. Teaching aids: The motor vehicle is a new field to the learners. Videos or pictures will help them to understand.

4. Teaching materials: Specify the teaching materials.

Hui (2019) suggests a topic-based syllabus allowing teacher to be flexible according to the feedback from the learners right at the lesson. To achieve the objectives most efficiently, the content of the teaching material, the sequence of the texts, classroom activities, etc. might be changed. Richards and Rodgers (2001, p.181) suggest that in the teaching, some other content could be added to relax the learners who learned the specific matter for too long before they got tired, and thus *"fostering a friendly, relaxed atmosphere"*.

In order to improve the English application ability of the participants, Ren (2019) in his research on teaching methods of Automotive English in application-oriented universities proposes to divide the whole teaching content into several teaching modules according to the teacher cognition and employment demand. Modular teaching method is a teaching mode with field teaching and skill training as the core, which is widely used in application-oriented higher education and vocational education. Ren divides the content of automotive English into three main modules: automotive basic module, automotive maintenance and repair module, and automotive design module. These three main modules cover multiple sub-modules for multi-level and multi-mode teaching. To achieve the optimal teaching effect, he proposes that teachers should emphasize vocabulary, special phrases and fixed expressions, and grammar knowledge in the phase of teaching and learning input with strong adherence to the needs and preferences that are vital in designing a curriculum within limits of student-centered modular teaching method and modular teaching structure diagram (Figure 1).

AUTOMOTIVE ENGLISH									
A. Basics						B. Maintenance and Repair		C. Design and Manufacturing	
↑ Electrical and Electronic System	↑ Braking System	↑ Steering and Suspension System	↑ Power Train	↑ Internal Combustion Engine	↑ General Information	↑ Reading Repair Manual	↑ Common Special Service Tool and Equipment	↑ Automotive Design	↑ Automotive Manufacturing
Theory Teaching						Practical Teaching			

Figure 1 Modular teaching structure diagram

Conclusion

This paper deals with the fundamental views on ESP taking a closer look at the substantial characteristics of English for the Automotive Industry, addresses key notions, facts, and suggestions on ESP course design, syllabus, and teaching methods. The content of the paper is determined by a need identified based on the long-term observations we have gained in the Language Centre being in a position to design and deliver the content-based language programs and currently to work on the Automotive English Language Training Course that is one of the final outputs of the project *Innovation of language training in the context of dual and lifelong learning in line with the specific needs of the region* (005UKF-4/2019).

References

- ANDERSON, L., & KRATHWOHL, D. A., 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- BASTURKMEN, H., 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London and New Jersey: ESL and Applied Linguistic Professional Series: Eli Hinkel, Edition.
- BENYELLES, R., 2009. *Teaching ESP at Post Graduation Level: The case of first year post graduate students of economics at Abou Bekr Belkaid University-Tlemcen*. Doctorate Dissertation in Applied Linguistic and TEFL.
- CARVER, D., 1983. *Some propositions about ESP*. The ESP Journal, 2, 131-137.
- DIAMOND, R. M.; DIAMOND, R. M., 1998. *Designing and improving courses and curricula in higher education*. Designing and assessing courses and curricula: a practical guide (Rev. ed., 2nd ed). Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- DUDLEY-EVANS, T., 1997. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. 1988. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FINK, D.L., 2003. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HUI, Z., 2019. Teaching Automotive English to Translator and Interpreter Students: Course design at Zhejiang University of Science and Technology. *English for Specific Purposes*, Issue 23, Volume 8. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.3695&rep=rep1&type=pdf>.
- HUTCHINSON T.; WATERS, A., 2002. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KURT, S., 2017. *ADDIE Model: Instructional Design*. Educational Technology, August 29, 2017. Retrieved from: <https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/>.
- LI, P., 2011. *Construction of Curriculum System on Automotive Service Engineering in Application-oriented Institutions*. Journal of Xichang College. Natural Science Edition, vol. 25 (2011), No. 3, pp. 126-129.
- MILIANI, M., 1994. *English for Specific Purposes*. Seminar presented in Magister Course. I.L.E.: Tlemcen.
- NUNAN, D., 1992. *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.
- NUNAN, D., 1987. *The teacher as curriculum developer: an investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program*. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
- REN, CH., 2019. *Research on Teaching Methods of Automotive Engineering English in Application-oriented Universities*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 311. 1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S., 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEEL, B.; GLASGOW, Z., 1998. *Making Instructional Design Decisions*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1998.
- STERN, H.H., 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J., 2005. *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- WIPHASITH, H.; NARUMOL, R.; SUMALEE, C., 2016. *The Design of the Contents of an e-Learning for Teaching M.5 English Language Using ADDIE Model*. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 6, No. 2, February 2016.
- YALDEN, J. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.

Contact: Mgr. Oľga Csalová, PhD.
 University of Constantine the Philosopher in Nitra
 Faculty of Arts
 Language Centre
 Hodžova 1
 949 01 Nitra
 Slovakia
 E-mail: ocsalova@ukf.sk

Zu sprachlichen Strategien und visuellen Symbolen in der politischen Werbung der FPÖ

On Language Strategies and Visual Symbols in the Political Campaigns of FPÖ

Ján Demčišák

Abstract

The paper would like to help to understand the strategies and techniques of the political campaigns, which lead to the surprising success of the right populist parties in Europe. The main focus of the study lies especially on the analysis of the visual political campaigns of Freedom Party of Austria. The study discovers, how some specific cultural symbols and terms have been used with the goal to influence and manipulate the recipients.

Keywords: FPÖ, populism, cultural identity, political manipulation, heartland

Abstract

Die Studie beschäftigt sich mit sprachlichen Strategien und Techniken in den politischen Kampagnen, die zum überraschenden Erfolg der rechtspopulistischen Parteien in Europa führen. Der Hauptfokus liegt auf der Analyse der politischen visuellen Werbung der FPÖ. Es wird untersucht, wie gewisse spezifische kulturelle Symbole und Begriffe genutzt werden, um die Rezipienten und potentielle Wähler zu beeinflussen.

Schlüsselwörter: FPÖ, Herzland, kulturelle Identität, sprachliche Manipulation

Einleitung

Den Kern des an sich sehr heterogenen Begriffs Populismus legitimiert das kollektive Subjekt, das von der Überzeugung gespeist wird: „*wir – und nur wir – repräsentieren das wirkliche Volk*“ (Müller 2017, S. 26f.). Gerade die Identifikation mit dieser kollektiven Entität trägt unserer Meinung zur steigenden Zahl der Wähler und Sympathisanten von populistischen Parteien bei und ebnet den Weg zum Erfolg im politischen Machtkampf. Im europäischen Kontext kann man vor allem vom wachsenden Triumph der rechtspopulistischen Parteien sprechen. Aufgrund der Analyse von Wahlkampagnen und visuellen Mitteilungen im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere von Plakaten und Bildern auf der offiziellen Facebook-Plattform, versuchen wir aufzuzeigen, auf welche Art und Weise dieses kollektive Bewusstsein diskursiv konstruiert wird. Der Fokus liegt dabei auf der visuellen Gestaltung (Verwendung von verschiedenen Bildern und Symbolen), als auch auf der Interaktion mit der verbalen Ebene (Verwendung von spezifischem Vokabular).

Die Untersuchung wird am Beispiel der Freiheitlichen Partei Österreichs ausgeführt. Das analysierte Material ist Teil einer Datenbank, die im Rahmen des Projektes Nr. APVV-17-0128 Language strategies of right-wing populists in comparison (Germany - Austria - Czech Republic - Slovakia): lexis - texts - discourses erstellt wurde. Auf der theoretischen Ebene sollen folgende typische Merkmale des Populismus nach Meyer vorweggenommen werden:

- politische Orientierung von Unter- und Mittelschicht gegen die etablierten Institutionen und deren Repräsentanten,
- Angst und Misstrauen gegenüber denen oben,
- einfache Schablonen und schwarz-weißes Sehen,
- Denken im Schema Freund – Feind
- Kommunikation, die statt Verständigung zur Anklage, Verdächtigung und Beschuldigung führt (2006, S. 81f.).

Es wird beobachtet, inwieweit diese Charakteristika auf die analysierten Beispiele zutreffen bzw. in welchen Modifikationen und Kontexten sie auftreten.

Konzept des Populismus

Etymologisch kann man den Populismus sehr einfach von der Stimme des Volkes (vox populi) ableiten. Gegen diese Auffassung erhebt Paul Taggart jedoch folgenden Einwand: „*Populist rhetoric uses the language of the people not because this express deeply rooted democratic convictions about the sovereignty of the masses, but because ‘the people’ are the occupants of the heartland and this is what, in essence, populists are trying to evoke.*“ (2000, S. 95). Für Taggart stellt das Herzland (heartland) einen Gegensatz zu Utopien und zu den idealen Welten der verschiedenen Ideologien dar. Während die Ideologien auf der Rationalität des Verstandes basieren, muss Herzland nicht zwingendermaßen rational sein, seine Kraft speist sich aus dem Sentiment des Herzens und ist mit den positiven und schützenswerten Aspekten des Alltags zu assoziieren, bei denen wir in Notzeiten Zuflucht suchen (S. 95). Trotzdem, dass diese Imagination zeitlich rückwärts orientiert ist, kann sie nicht im historischen Sinne betrachtet werden. Es geht um ein romantisierendes, ahistorisches Konstrukt, das Karin Priester mit dem deutschen Begriff Lebenswelt gleichsetzt (2012, S. 5). Laut Priester handelt es sich bei dem Begriff Herzland bzw. Lebenswelt um eine primordiale Kategorie, die für die Auffassung des Populismus wesentlich ist, wobei die zweite wichtige Kategorie der gesunde Menschenverstand darstellt. Die Berufung auf common sense zählen auch andere Autoren zu den Wesensmerkmalen des Populismus (vgl. z. B. Decker 2017). Im Unterschied zu Taggart ist der Begriff Volk bei Priester nicht von dem Konzept des Herzlandes abgeleitet. Sie differenziert in diesem Zusammenhang zwischen dem Volk als einer sozialen Kategorie und dem Volk als Topos. Als soziale Kategorie ist der Begriff ähnlich wie bei Taggart diffus, als Topos entspricht er einem nichtpolitischen Element des Verharrens in einem idealen als Lebenswelt bezeichneten Zustand (2012, S. 6). Beide Konzepte beschreiben einen idealisierten, imaginierten, evokativen und diskursiven Raum, in dem zugleich eine spezifische kollektive Identität entsteht. Im folgenden Teil der Analyse konzentrieren wir uns insbesondere auf die Begriffe Herz, Heimat und Volk, die anscheinend dem symbolischen Kern dieser Konzepte zugrunde liegen.

Herz

Das Sentiment des Herzens, von dem Taggart spricht, ist mehr als nur eine theoretische Vorstellung, denn in der politischen Werbung der FPÖ ist dieses Motiv wiederholt und in unterschiedlichen Modifikationen zu finden. Das erste Wahlplakat aus der Nationalratswahl im Jahr 2017 (Abbildung 1) zeigt die Hände der Mutter und die Füße des Kindes, die ein Herz formen. Die damit assoziierten Gefühle der Mutterliebe, Geborgenheit und Zärtlichkeit werden im Sinne der politischen Zielsetzungen instrumentalisiert, wobei dagegen auf der rationalen Ebene der Zukunftsgedanke projiziert wird.



Abbildung 1



Abbildung 2

Auch das nächste Beispiel (Abbildung 2) zeigt, wie das Konzept des Herzlandes im politischen Marketing aufgegriffen werden kann. Das Symbol des Herzens taucht auf dem Plakat sogar doppelt auf – erstens verbal und zweitens als visuelles Symbol. Ebenso kommt es zur Verdopplung des Begriffs Heimat, der bildlich als eine sich auf der Wasseroberfläche spiegelnde Berglandschaft dargestellt wird. Die Wasserfläche und die Berge können ebenfalls als kulturelle Symbole verstanden werden, die sogar in die Nationalhymne Österreichs („Land der Berge, Land am Strome“) Eingang gefunden haben. Der Haupttext ist ebenso in den Nationalfarben Weiß und Rot verfasst. Die Kombination von allen Elementen soll also zum Gefühl der nationalen Identität führen. Interessant ist dabei das Spiegelprinzip, das schließlich auch das Pronomen „wir“ kennzeichnet, dieses bezieht sich auf der einen Seite auf die Freiheitliche Partei Österreichs, auf der anderen Seite werden zugleich alle Österreicher und Österreicherinnen involviert, die ihre Heimat lieben (im Herzen haben). Die Grundlage der gemeinsamen Identität bildet also die Verkörperung (embodiment) der Heimatliebe, womit sich die symbolische, imaginäre Ebene des Bildes infolge der emotionalen Verinnerlichung in eine reale verwandelt.



Abbildung 3



Abbildung 4

Diese Symbolik wird von der FPÖ mehrfach in verschiedensten Variationen aufgegriffen. Im Mittelpunkt des nächsten Beispiels (Abbildung 3) steht wiederum das Foto einer malerischen Landschaft, versehen mit dem Aufruf „Wir lieben Österreich!“ und der Nationalflagge in der Form eines Herzens. Der Wunsch eines schönen Nationalfeiertags erweckt den Eindruck der gemeinsamen Nähe und Zugehörigkeit. Obwohl es die deutsche Sprache ermöglicht, den Adressaten dieser Beglückwünschung zu äußern (z. B. mithilfe des Pronomens *dir*, *euch* oder *Ihnen*), wird darauf an dieser Stelle verzichtet. Das Weglassen einer solchen Ansprache

erleichtert dem Rezipienten die Identifikation mit dem konstruierten kollektiven Subjekt, weil dadurch die unerwünschte Kluft zwischen *wir* und *sie* überspielt werden kann.

Trotzdem, dass die Abbildung 4 ähnlich wie die vorigen zwei Beispiele aussieht, wird das Identitätsgefühl in diesem Fall auf der rationalen und emotionalen Ebene zugleich konstruiert. Einerseits werden ähnliche kulturelle Symbole gewählt (Landschaft mit Wasserfläche und Bergen, Herz in Nationalfarben), andererseits wird auf die Persönlichkeit des zur Regierung in Opposition stehenden Leaders hingewiesen. Während es HC Strache um Österreich gehe, gehe es der Regierung angeblich nur um wahltaktische Manöver. Die Gegenüberstellung *er* versus *sie* schafft eine zusätzliche Identifikationsmöglichkeit im Sinne *wir* versus *sie*, wobei diese Kontradiktion zu den bedeutenden Elementen des Populismus gehört.

Heimat

Wie bereits die vorigen Beispiele zeigen konnten, die Symbolik des Herzens und der Liebe ist eng mit dem Topos der Heimat verbunden. Des Heimatliebegedanken bedient sich auch das folgende Plakat aus den Präsidentschaftswahlen im Jahr 2016 (Abbildung 5). Die grafische Gestaltung ist relativ einfach gehalten, es werden lediglich die Farben Rot, Weiß (als Nationalfarben) und Blau (Farbe der FPÖ) verwendet. Hinter dem lächelnden Kandidaten ist die Flagge am blauen Himmelhintergrund zu sehen. Im Haupttext sind auf der vertikalen Achse drei Wörter hervorgehoben. Der Begriff Heimatliebe steht dabei an der Spitze der imaginären Hierarchie, er basiert zugleich auf dem Stolz, besser gesagt auf dem Stolz auf Österreich. Dem Rezipienten wird zugleich suggeriert, dass es mindestens zwei Arten der Heimatliebe gibt, wobei nur eine einzige davon die echte sein kann. Die Fußnote kann den Rezipienten intellektuell weiterbilden, indem sie für die unechte Heimatliebe einen Begriff schafft und sie als aufgesetzten Patriotismus definiert. Dieser einfache Hinweis und die hervorgebrachte Differenz zwischen der echten und unechten Heimatliebe kreieren die Fiktion eines Gegners und Feindes. Die Heimatliebe verwandelt sich also unbewusst in einen kämpferischen Instinkt, der mit dem Aufruf „*Deine Heimat braucht dich jetzt*“ noch weiter herausgefordert wird. Der Apell soll den Wähler mobilisieren und seine Emotion in die Tat umsetzen, denn nur er kann seine geliebte Heimat dank seiner Wählerstimme (zugunsten des richtigen Kandidaten) retten. Der unter dem Foto des Kandidaten positionierte Slogan legitimiert zugleich dessen Teilnahme an dem politischen Machtkampf. Norbert Hofer präsentiert sich nämlich als Leader, der zwischen der echten und unechten Heimatliebe unterscheiden kann und den seine Heimat braucht. Der Kandidat und seine Wähler werden zu Komplizen im gemeinsamen Kampf gegen unechte Patrioten.



Abbildung 5



Abbildung 6

Beim Anblick des nächsten Plakats derselben Kampagne ist ersichtlich, dass eine ähnliche Appel- und Kommunikationsstrategie gewählt wurde. Im Zentrum stehen diesmal die Werte und Traditionen, die als „unsere“ bezeichnet werden, d. h. diese stellen das Verbindungselement zwischen dem Leader und dem Rezipienten her. Beide stehen auf derselben Seite, verteidigen und schützen das eigene Kulturgut, weil sie von ihrer Heimat gebraucht werden. Um die eigene Position verteidigen zu können, unterscheiden sie zwischen der echten und der falschen Toleranz. Der ins Spiel gebrachte Toleranzbegriff evoziert paradoxerweise das Bild einer fremden kulturellen Entität und mobilisiert zur Verteidigung dagegen. Diese Gegenüberstellung wird auch bei vielen anderen Plakaten häufig genutzt. Diese betonen jeweils unterschiedliche kulturelle Aspekte und Unterschiede, wie zum Beispiel Sprache (Abbildungen 7 und 8), Feste und Bräuche (Abbildungen 9 und 10), typische Küche (Abbildungen 11 und 12), Kleidung (mehrmalige Thematisierung von Kopfbedeckung und Verschleierung) usw.



Abbildung 7



Abbildung 8



Abbildung 9



Abbildung 10



Abbildung 11



Abbildung 12

Alle ausgewählten Beispiele repräsentieren unterschiedliche Mosaiksteine der kulturellen Realität, die dem Rezipienten wohl vertraut ist, auf diese Art und Weise sollten sie das Gefühl von Zuhause und Heimat evozieren. Der kulturellen Subjektivität liegen jedoch keine positiven Identifikationsmuster zugrunde, im Gegenteil, im Vordergrund stehen Gefühle der Bedrücktheit und Bedrohung bzw. des Verlustes. Die politischen Akteure übernehmen in diesem Kontext die Rolle der potenziellen Erlöser und Retter. Die Ausdrücke wie *wir*, *uns* oder *unser* schaffen die Vorstellung eines kollektiven Bewusstseins, an dem auch der Rezipient teilhaben kann. Wichtig ist dabei, dass das gemeinsame Bewusstsein im Prinzip im Gegensatz zur anderen Kultur herausgebildet wird. Es geht um einen Prozess, den Bhabha im Rahmen seiner postkolonialen Theorie folgend beschreibt: *„the question of identification is never the affirmation of a pre-given identity, (...) it is always the production of an image of identity and the transformation of the subject in assuming that image. The demand of identification (...) entails the representation of the subject in the differentiating order of otherness“* (1994, S. 45). In den untersuchten politischen Werbeplakaten leitet sich das Andere oft von der religiösen Tradition ab. Das komplexe System des fremden Glaubens wird dabei auf sehr spezifische Aspekte reduziert, wie z. B. unterschiedliche religiöse Feste, Kopftuch, Verbot des Schweinefleischkonsums, Alkoholverzicht usw. Die Metonymie im Sinne pars pro toto kreiert die Fiktion einer anderen Identität, von der sich das Bild der eigenen Identität abgrenzt. Als das Andere werden paradoxerweise solche Merkmale hervorgehoben, die auch der eigenen Kultur eigen sind. In den Kindergärten wird die Entwicklung der Muttersprache unterstützt, die Vegetarier und Veganer oder Leute, die auf Konsum von spezifischen Lebensmitteln oder Alkohol verzichten, sind in der heutigen Gesellschaft geläufig. In der Modekultur wird ebenso Individualität akzeptiert, wozu ohne Zweifel auch das Tragen von verschiedenen Kopfbedeckungen gehört, unter bestimmten Umständen ist es sogar gefragt, auch der Schleier bzw. das Kopftuch und ähnliche Arten der Kopfbedeckung sind traditionell Bestandteile des Habits oder der Volkstracht. Mehrere heutzutage gefeierte Feste unterliegen mit der Zeit der Säkularisierung und Kommerzialisierung, Weihnachten assoziiert man mit dem Tannenbaum oder Santa Claus, Ostern mit dem Osterhasen und der Suche nach Schokoeiern usw. Im Prozess der kulturellen Identifizierung werden die Ähnlichkeiten und die existierende kulturelle Pluralität verwischt und unterdrückt, stattdessen wird eine kulturelle Totalität projiziert, die eine einfachere Differenzierung zwischen dem Eigenen und dem Fremden ermöglicht. Die Herausbildung der kulturellen Identität begleiten außerdem Inklusions- und Exklusionsmechanismen. Auf diese verweisen auch die Abbildungen 13 und 14.



Abbildung 13



Abbildung 14

Im Sinne der Totalität und der kulturellen Hegemonie, die sich im Symbol des Kreuzes manifestiert, wird bestimmt und entschieden, was zu Österreich gehört oder nicht gehört. Die Identität wird also unter anderem räumlich markiert, sie ist von der Vorstellung einer Grenze

und von der Differenz zwischen Innen und Außen bestimmt und abhängig. Das Außenstehende wird zugleich dämonisiert und mit dem Gefühl der Angst verknüpft. Die emotionale Komponente wird um eine vermeintlich rationale ergänzt, die Argumentationen berufen sich auf Expertentum oder statistische Angaben (Abbildungen 15 und 16), wobei sie die fremdenfeindlichen Regungen mit der Ratio zu verschleiern versuchen.



Abbildung 15



Abbildung 16

Volk

Laut Karin Priester zeichnen den gegenwärtigen Populismus vor allem Attribute wie freiheitlich, patriotisch oder islamkritisch aus, sie spricht sogar von einem „*Populismus ohne Volk*“ (2012, S. 9). Der Begriff Volk verschwindet aus der politischen Rhetorik jedoch nicht ganz und im Grunde genommen könnte man erwarten, dass sich die als populistisch zu bezeichnende Politik vor allem auf diese Kategorie beruft. Deshalb konzentriert sich die Analyse im Weiteren darauf, auf welche Art und Weise und in welchen Kontexten „Volk“ in den untersuchten politischen Kampagnen zum Vorschein kommt.

Jan-Werner Müller warnt, dass der Populismus manchmal demokratisch oder sogar radikal demokratisch zu sein scheint, sein Wesen sei jedoch undemokratisch, sodass man von einem Schatten der repräsentativen Demokratie sprechen könne (Müller, 2017, S. 14ff.). Diese Tatsache spiegelt sich auch in den hier analysierten Beispielen wider. In diesem Sinne kann man mit Priester einverstanden sein, wenn sie behauptet, dass die Polarisierung und Moralisierung der Politik als der kleinste gemeinsame Nenner von unterschiedlichen populistischen Positionen bezeichnet werden kann (2017, S. 8). Bereits einige der vorigen Beispiele (vor allem Abbildungen 4, 5 und 6) inszenieren das Bild eines politischen Gegners, der als berechnend, unehrlich, seine Versprechen nicht einhaltend, falsch patriotisch oder willkürlich dargestellt wird.



Abbildung 17

Diese und weitere Attribute charakterisieren den Begriff der Macht. Die Machttträger sind dabei immer die anderen (sie), das Wir setzt sich dagegen ab und identifiziert sich dabei mit der Kategorie des Volkes. Dieser Gegensatz kommt meistens bildlich als die Gegenüberstellung von oben – unten, Herr – Diener, groß – klein, mächtig – machtlos zum Ausdruck. Die Abbildung 17 wirbt zum Beispiel für mehr direkte Demokratie, was dadurch begründet wird, dass die Mächtigen und der Machtapparat, dem der willige Diener entgegengesetzt wird, kontrolliert werden müssen.

Auf dem folgenden Plakat (Abbildung 18) wird Österreichern Fairness versprochen, außerdem werden sie ermuntert, das zu beanspruchen, was ihnen gehört. Die Aufforderung „*Hol dir, was dir zusteht.*“ ist jedoch im Hintergrund des Bildes positioniert. Im Vordergrund dominiert der Slogan: „*Wir geben euch zurück, was sie euch nehmen.*“ Die Vorstellung des gemeinsamen Feindes ist das, was FPÖ und den Rezipienten verbinden und der Identifikation zugrunde liegen soll. Das Volk tritt aber in der Beziehung *wir* versus *sie* lediglich als tertium comparationis, es stellt dasjenige dar, was *wir* und *sie* gemeinsam haben – es ist nämlich das Volk, dem beide politische Rivalen regieren wollen. Die Imagination, dass der Bürger zum Komplizen im Kampf gegen den Gegner wird, oder die Berufung auf die Volksherrschaft als Grundprinzip der Demokratie (Abbildung 19): „*Das Recht geht vom Volk aus*“, sind dabei nur eine Art Mimikry.



Abbildung 18



Abbildung 19

Für mehrere Bilder ist zugleich charakteristisch, dass sie einen Leader darstellen, der als der Einzige in der Lage zu sein scheint, den Rezipienten von seinem Frust zu befreien und ihm eine Lösung seiner Probleme anzubieten. Er tritt vorwiegend als aufgeklärtes Vorbild, universaler Antwortgeber, eine Art Robin Hood Held (Abbildung 18) oder Beschützer vor drohender Gefahr (Abbildung 19). Auch die Wortverbindung „*Nur ER*“ auf dem Plakat von Norbert Hofer zeugt von einem messianistischen Zug der populistischen Rhetorik.

Schlussfolgerung

Aus den Analysen ergeben sich einige Strategien, die im Rahmen des politischen Marketings der rechtspopulistischen Parteien genutzt werden. Eine davon ist mit dem Bemühen verbunden, ein kollektives Bewusstsein zu kreieren und zwar mit Hilfe der Spiegelung und Verinnerlichung von spezifischen gemeinsamen Werten, wie z. B. Heimatliebe, Liebe zur eigenen Kultur, aber auch Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit oder Loyalität. Obwohl primär die Emotionalität des Rezipienten angesprochen wird und seine Gefühle im Sinne der politischen Ziele instrumentalisiert werden, kann man häufig auch die Kombination des rationalen und emotionalen Appells nachweisen. Das gemeinsame Bewusstsein und die kulturelle Identität sind aufgrund von Gleichheit und Differenz konstruiert, wobei die einzelnen

isolierten Elemente pars pro toto die gesamte Kultur vertreten. Damit wird eine Fiktion der kulturellen Totalität ins Leben gerufen, die zugleich von Mechanismen der Inklusion und Exklusion begleitet wird. Die kulturelle Identität geht dabei nicht auf positive Identifikationsmuster zurück, sie wurzelt eher im Gefühl der Beklommenheit und Gefahr, weil sie liminal auf der imaginären Grenze zwischen Innen und Außen entsteht. Die eigene Kultur im Inneren ist ständig von der fremden Kultur draußen gefährdet, zugleich aber auch von ihr abhängig. Der immer wiederkehrende Widerspruch zwischen dem Ich und dem Anderen lässt sich im Sinne Lacans interpretieren. Die Subjektkonstitution beschreibt er folgend: „*The I is an Other from the ground up (...) the ego is at base an object: an artificial projection of subjective unity modelled on the visual images of objects and others that the individual confronts in the world*“ (Sharpe, 2019). Ähnlich wie die eigene Identität in der Konfrontation mit der anderen Kultur kreiert wird, so findet auch der Populismus an sich sein eigenes Ich im Kontext der Differenzierung zu den anderen politischen Subjekten. Ausgehend von der Polarisierung und der metaphorischen vertikalen Stratifizierung des politischen Spektrums entlang der Differenz oben/unten versucht er den Rezipienten zu seinem Komplizen zu machen, um gemeinsam gegen den Verrat und Immoralität zu kämpfen. Die Feststellungen korrespondieren teilweise auch mit den stilistischen Merkmalen des Populismus im Sinne von Decker und Lewandowsky. Konkret geht es um folgende Elemente, die öffentliche politische Auftritte begleiten:

- Rückgriff auf common sense-Argumente,
- Vorliebe für radikale Lösungen,
- Verschwörungstheorien und Denken in Feindbildern,
- Provokation und Tabubruch,
- Emotionalisierung und Angstmache,
- Verwendung von biologistischen und Gewaltmetaphern (2017, S. 28f.).

Am stärksten ist vor allem das Denken in Feindbildern präsent, besser gesagt die binäre Logik und dichotome Differenzierung. Ähnlich bedeutend ist auch die vorwiegend von negativen Gefühlen ausgehende Emotionalisierung, als Auslöser fungieren dabei schon die geringsten Anzeichen in Form von spezifischen unterschwellig wirkenden Symbolen und Ausdrücken. Die Analyse hat bewiesen, dass einige der visuellen politischen Kampagnen in gewissem Maße ambivalent sind, wobei dieser Zwiespalt bei der Dekonstruktion der kommunikativen Strategien und der populistischen Manipulation behilflich sein kann.

Literaturverzeichnis

- BHABHA, H. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge. ISBN 0-415-0540.
- DECKER, F., LEWANDOWSKY, M. 2017. Rechtspopulismus: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. In: S. Baisbauer, M. Jung und B. Korkmaz (Eds.) *Dossier: Rechtspopulismus*. Bonn: BPB, S. 22-35, [zit. 2019-06-12]. Zugänglich auf: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/>.
- MEYER, T., 2006. Populismus und Medien. In F. Decker (Ed.) *Populismus. Gefahr für die Demokratie oder nützliches Korrektiv?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-96. ISBN 978-3531145372.
- MÜLLER, J.-W. 2017. *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 978-3518075227.
- PRIESTER, K. 2012. Wesensmerkmale des Populismus. Aus Politik und Zeitgeschichte, 5-6/2012, 5-9. ISSN 0479-611 X.
- PRIESTER, K. 2017. Das Syndrom des Populismus. In S. Baisbauer, M. Jung und B. Korkmaz (Eds.), *Dossier: Rechtspopulismus*. Bonn: BPB, S. 7-12, [zit. 2019-06-12]. Zugänglich auf: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/>.

SHARPE, M. 2019. Jacques Lacan (1901—1981). In: *The Internet Encyclopedia of Philosophy* [zit. 2019-06-12]. ISSN 2161-0002. Zugänglich auf: <https://www.iep.utm.edu/>, 19. 05. 2019.
TAGGART, P. 2000. *Populism*. Buckingham (PA): Open University Press. ISBN 0-335-20045.

Quellenverzeichnis

Abbildung 1: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/928212793986657/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 2: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/968049410002995/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 3: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/1210158955792038/?type=3&theater> [zit. 2019-03-10]
Abbildung 4: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/880811395393464/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 5: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/782570311884240/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 6: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/782008091940462/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 7: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866189970232375/1026077557576948/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 8: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866189970232375/1018767508307953/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 9: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866189970232375/1034436983407672/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 10: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/850085118466092/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 11: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866075096910529/894470274071011/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 12: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/943282665813003/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 13: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866189970232375/1030722317112472/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 14: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/1026534554154480/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 15: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866189970232375/1024778927706811/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 16: <https://www.facebook.com/865985613586144/photos/a.866075096910529/994672034050834/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 17: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/783715511769720/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 18: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/944168439057759/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]
Abbildung 19: <https://www.facebook.com/fpoe/photos/a.170548806419730/681768511964421/?type=3&theater> [zit. 2019-03-06]

Kontakt: *PhDr. Ján Demčíšák, PhD.*

*Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava, Slovensko*

E-mail: jan.demcisak@ucm.sk

The Impact of the Common European Framework of Reference on Hungarian Higher Education Language Teaching

János Farkas

Abstract

The purpose of this paper is to explore the impact of the Common European Framework of Reference on the teaching of language for specific purposes (LSP) at higher education institutions in Hungary. The sudden changes in higher education language teaching demonstrate how the teaching of language for specific purposes transforms into teaching of language for examination purposes. The paper also gives an insight into the current and future exit and entry language requirements of Hungarian universities with a particular emphasis on some benefits and drawbacks of the introduction of CEFR in higher education institutions and its effect on the pyramid structure of higher education language teaching.

Keywords: CEFR, language requirements, language-teaching pyramid

Introduction

The theory and practice of language proficiency are inextricably linked to the linguistic, applied linguistic and language pedagogical research that examines the components of language, language knowledge, and aims to define the objectives and frameworks of language teaching. At the same time, foreign language knowledge as a tool for intercultural mediation has played a key role in European thinking in recent decades. Increasing the effectiveness, foreign language education has been formulated for decades as a common European goal, which requires the development of methods for measuring language skills. As a result, since the 1980s, the number of research and experiments on the teaching of foreign languages and the measurement of language skills has risen sharply, and these two fields have developed in parallel.

Most of the initiatives and support of the European Union and the Council of Europe led to the diversification of research towards the nineties, leading to the establishment of common principles, the main objective being to build on existing, up-to-date theoretical results by teachers, practical guidance for practitioners and exam developers is widely available.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was created by the Council of Europe (between 1989 and 1996) to provide “a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe” (2001, p. 1). It was primarily envisaged as a planning tool whose aim was to promote transparency and coherence in language education. It is used for planning curriculum and related context. It is a great system for those who are involved in teaching, learning and assessing language knowledge. It suggests methods for promoting fruitful learning of the language and promoting confidence in the students.

Foreign Language Teaching in Hungary before and after the Introduction of CEFR

A feature of foreign language teaching in Hungary is that it is language examination centred, it is not intended to make language learners acquire pragmatic language skills (Nikolov 1999) and it is only extrinsic, that is, there is an external motivational force, i.e. the strong motivational effect of CEFR. Nikolov (2011) points out that the centricity of the language examinations has methodological implications. Language lessons in classrooms aim at using

textbooks and practising language exams, and the traditional reading-translation method is still common practice. It is due to the fact that language teachers in Hungary, especially those who taught before the emergence of the IT revolution, are generally find it hard to adjust their everyday teaching methodology to a fast changing learning environment where different IT tools tend to dominate. The thing is that 21st century language learners need different methods and motivational tools since generations Y and Z are comfortable with technologies that are fairly recent for older generations, and these generations have grown up in an environment of ubiquitous mobile communications.

During the study and exploration of the motivational factors of Hungarian language learners, the researches by Dörnyei (2014), who tends to emphasise the role of motivation in language pedagogical research and attempts to explore the more subtle dynamism of motivation, are of great importance. His psychological theory is called the "foreign language motivational self-system" which states that language learning is successful if the goals of the "ideal language self" are fulfilled, i.e. if a person can successfully fulfil his or her ideas and objectives during the process of language acquisition. Dörnyei (2014) also points out that the ideal language is the goals and intentions of the language learner, however, there is a second language self-theory component hiding in the background and this is the so-called ought-to-self or the "necessary foreign-language self" that is the external motivational expectations. In the present case, language examination requirements, university entry and exit requirements, labour market requirements can be considered as necessary foreign language selves. Language learning can be effective and successful, if "the ideal language I" and "the necessary foreign-language I" converge and do not hinder or diminish the force of each other. As for the strength and endurance of each, in Hungary the necessary foreign language I has the largest constraint, and it is partly due to the introduction of CEFR.

Before the introduction of CEFR traditional approach to teaching dominated, the learning process was teacher-directed. Language learners had to memorise texts, topics and knowledge were more important than the real usage of the target language. In the assessment process, testing knowledge was more important than the language itself. Language examinations were not external, valid or reliable and the types and levels of general and technical language examinations were not as diverse as they are today. Language examinations as such were not necessary for graduation, unlike today, when someone's job or diploma (Act No CV of 2006 on higher education) might depend on it.

After the introduction of CEFR, national, accredited examination centres started to strive and compete in Hungary together with private language schools whose aim was to facilitate, encourage and divert language learners towards an artificially generated, external motivational aim, i.e. the passing of language examinations.

CEFR started to reform the traditional language teaching in Hungary and promoted the trends that supported a convergence in European education requirements. Referential levels, scales and descriptors (can-do statements) were adopted, and soon after its introduction language teachers started to adjust their teaching methodology, and syllabus to the CEFR dictated environment. The institutional documents and national examinations were linked to the CEFR, which initiated strategic actions within three major areas in education: standards, evaluation and professional development.

Table 1 Change in higher education language teaching in Hungary (own source)

Before the Introduction of CEFR	After the Introduction of CEFR
internal rules and requirements	external rules and requirements
diversified subjective system of assessment	standardised assessment
results were not comparable	results are comparable
no dropouts (due to lack of language certificate)	high number of dropouts (due to lack of language certificate)
learning western languages is a privilege	massification of higher education (language learning)
knowledge centred	language certificate centred
monopoly of examination	competition between examination centres
narrow linguistic range of teaching, general competences	versatile competences: pragmatic competence, sociolinguistic competence, intercultural competence, etc.

Some Benefits of the Implementation of CEFR in Hungary

Though there are countless benefits of CEFR, it is worth remembering some of the most important ones, which are as follow:

- CEFR helps in assessing a useful and meaningful point of reference, which could be understood globally and helps in informing the decisions of language teachers on the measurement of English skills and knowledge.
- It provides a detailed description of teaching, learning and assessing languages.
- With complete guidance offered by CEFR, learners and teachers can move towards specific levels and the goals for those levels are clearly defined.
- The levels defined in CEFR indicate the performance and it defines the ability of the students to function in regards to communicative context in relation to language.
- Another essential feature of CEFR is that it attempts to overcome the inequalities resulting from the typological and genetic differences of languages, it does not start from the formal system of languages, but focuses on linguistic functions. According to J. L. M. Trim (2005) CEFR does not start from the formal structure of languages that separates us but focuses on what the user has to do to communicate in everyday life situations successfully, and these life situations are the same for all of us.

Some Drawbacks of the Implementation of CEFR in Hungary

Some negative consequences of the introduction of CEFR in Hungary are also worth mentioning:

- The answer to the question whether to have a language certificate at least at level B2 is, of course, yes but it cannot be a hindering factor and requirement of getting the diploma at graduation, and it has already lead to the increasing number of dropouts in higher education institutions. Students need not language examinations and certificates but language skills, competencies and adequate marketable language knowledge.
- Language teaching tends to become a very profit-oriented business and accelerates the proliferation of private language schools, language examination centres and leads to parallelism as for the types of special languages, i.e. tourism language examinations are

offered by several language examination centres. It is a good example to show how language learning and teaching come under the influence of the business world.

- Also, competition between language centres leads to the simplification of language examination parts, saying, an easier sometimes cheaper language examination can attract more candidates from the public.
- Another negative aspect of language examination centricity is that the majority of language learners stop learning languages after getting their language certificates, reaching a plateau and there is no further motivation of continuing their language learning. There are many Hungarians who have a language certificate, however, fewer and fewer can speak the language well, or even fewer can master it and reach the level of proficiency. It can be statistically proved by the decreasing number of advanced level examinations. Seemingly and understandably, a language examination has a motivating force until the language learner gets the relevant language certificate.
- Another important factor worth mentioning is the passing feature (which applies to other subjects as well) of acquired language knowledge and competencies. Language examinations, similar to every examination we have taken in our life, provide only a snapshot of the learners' present knowledge, which changes with time and very often leads to diminishing (language) competencies if the knowledge is not maintained and updated continuously and consciously. After reaching a certain level of language knowledge and passing the CEFR based language examinations, language learners are usually left alone, and not motivated by the external motivation force of CEFR any longer.

Language Teaching and Requirements in Hungarian Higher Education Institutions

In Hungary according to higher education law no. CXXXIX. /2005, students can get a diploma if they possess at least one intermediate B2 level language certificate.

Furthermore, as of 1 January 2020 (Act no. 423/2012 on Higher Education Government Decree), only those graduates of secondary education can apply for admission for entry to universities who have at least one intermediate B2 language certificate or an equivalent foreign language proficiency certificate. The government makes the task of language teachers in public education very difficult, as they need to provide such a quality of education that will enable students who wish to study further to pass an intermediate level exam at secondary school. An advanced (A level) maturity foreign language examination is also accepted provided the exam scores reach at least 60 percent of the total.

As a result of the government measure, a considerable decrease in the number of students in higher education is expected, since many will not be able to meet the above mentioned expectation of the government and current statistics indicate that half of all students do not have any proven language knowledge (i.e. language certificate). The problem with unfulfilled language requirements at universities is not a new phenomenon in Hungary. According to data from the Ministry of Human Capacities between 2006 and 2013, approximately 50,000 graduates did not receive their diplomas due to strict language exam requirements. In response, the government created programs to provide free language training for students; however, only a few thousand people have made use of this opportunity.

Demanding a secondary language exam as a rational expectation will obviously meet the expectations of the educational policy and the higher education system. However, from the point of view of secondary school students, the expectation of the B2 exam required at the time of their application for higher education will appear as *aqua fortis*, so it is most likely to be a

source of further inequality. There will be additional benefits for the well-educated students who come from well-off families (where parents can afford to spend money on private language teachers, private language schools, etc), and additional drawbacks for the financially disadvantaged young people, or for those who attended schools where the level of education is rather low.

The introduction of the language examination requirement will have no significant impact on the actual quality of language teaching in schools. The reason for this is that at least half of those in secondary education are very far from meeting the requirements of the language exam. Providing the language exam requirement will only motivate students from the good or rather, the best grammar schools and they will no longer be able to postpone the language exam for university years. It may have a serious impact on the fact that a significant part of the secondary school graduates - with a realistic assessment of their foreign language knowledge and position - may become unable to get into higher education institutions.

The existence of a compulsory language examination for access to higher education institutions creates a systemic problem and violates the right to education if the government does not provide the material and personal conditions for the school preparation for the language exams, while expecting students to pass the language exam. It seems that Hungarian public education today cannot teach students in English (or other foreign languages). Simply to say, the state now officially seals the customary practice that only the children of the more affluent parents can continue their studies at universities that can be reached with extra-curricular preparation (private teachers, language courses, etc). However, no child can be deprived of the right to learn. Not only for reasons of principle and conscience, but also in the name of common sense. In 2019, a successful and happy country can not be imagined without a successful, creative, education system. Language learning should not be about compulsory language examinations (an external force imposed by the government) but about language knowledge. Generally, people learn a language because they would like to learn it, use it and benefit from the knowledge they have acquired and not because they would like to take an examination unless they would like to get a feedback (measured in numbers) about their language knowledge. According to some opponents of compulsory language examinations, the centralization of the language examination of the Hungarian foreign language education should be eliminated.

Honestly, the problem lies partly in the language exam institution itself. The Hungarian education system has always been rather language examination-oriented. The language-centric education system has evolved into a county sized city made up of such people who have fallen into the diploma saving program and acquired a huge financial debt. It has reached a point where a lot of people have a sealed paper i.e., a language certificate and are unable to speak a foreign language. We also got into an absurd situation where the paper proving your knowledge has become more important than knowledge itself. Ideally, the language exam should be a litmus paper of confident language skills - not a condition for professional advancement, higher pay, or graduation. The theoretical, traditional, language-based language teaching methods and the rush to pass the language exams produced a whole generation of passive language learners.

In other words, it is not the right place to argue about the language exam, but the education system should be released from its language dependency. Three steps should be taken so that the generation that is now growing does not get into a language disaster:

- changes are necessary in the education system: people have to be prepared for proper language usage and speaking,
- the explanatory, theory-centred language teaching method has to be dropped and practical, immediately usable language knowledge has to be provided to students,

- instead of passive language learners, active language users, who can pass the language exam if need be, should be trained.

The framework curriculum and local curricula of grammar schools generally provide a relatively high number of hours for effective language teaching. However, this must necessarily be coupled with student awareness, the motivation of the family to support language teaching, and the significant and regular extra-curricular help of language teachers. Only then can the efforts produce the expected results, i.e. a successful intermediate language exam. In vocational schools, only one foreign language is generally taught, unlike grammar schools where students can learn two foreign languages. The motivation of the students and the average support of the families are also lower in vocational schools, therefore the level of language teaching that ends with the language exam can be expected to be much lower in these types of schools. Participation in secondary school language classes alone cannot reach the requirements of intermediate exams, since the level and the requirements of matura language examinations have to correspond to level B1, according to the law of education. Consequently, this B1 level of matura language examinations will still not be enough to be admitted to higher education institutions in the near future.

The number of applicants for higher education is expected to be significantly reduced by the otherwise rational measure. In the case of high school students, there might be a 40% drop and at least a 60% decrease in case of students in vocational schools. There will be many students, who in the last two years of their secondary school studies will already give up their hope of higher education and lose their motivation.

In Hungary, universities have the right to decide whether to include language teaching in their study programmes or not, and it is the right and responsibility of individual institutions to decide how to fulfil the language requirements necessary for graduation. This autonomy of the universities is strongly influenced by an external constraint, i.e., the government, which determines the degree requirements of university programs (Czellér & Nagy-Bodnár 2016).

Language teaching in Hungarian higher education has a two-fold objective: on the one hand, it aims to provide students with the goal-oriented technical language skills required to meet the needs of the labour market, and, on the other, to prepare them for the language exam necessary for graduation (Czellér & Hajdu 2014). The requirements of professional language preparations are course dependent. The operation principles of higher education institutes include both general language and professional language teaching and examination preparation.

Furthermore, there has been a shift from knowledge-based to competence-based assessment during the language courses. Students are expected to acquire several competences and skills needed to conduct studies or to do scientific research in a foreign language as well as skills needed to function effectively in the workplace.

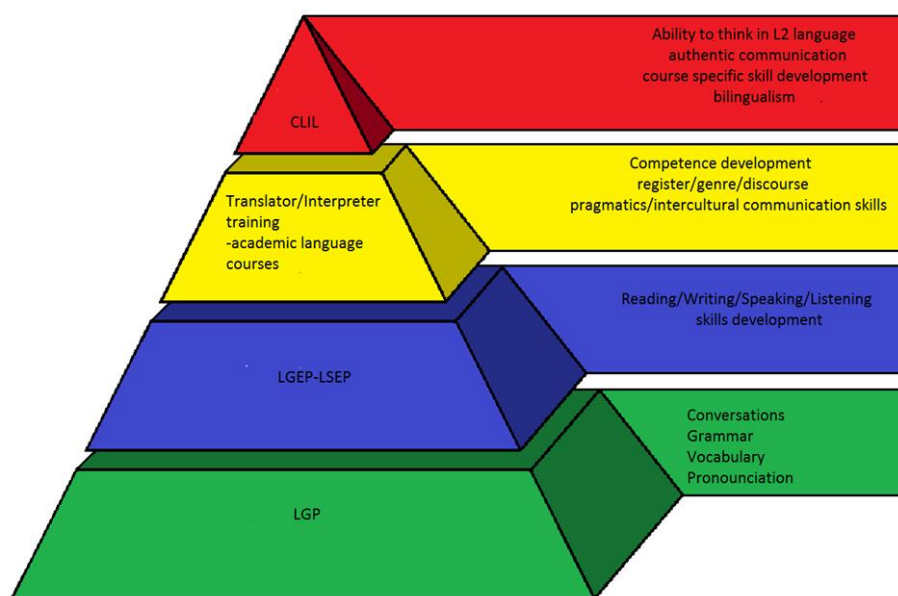


Figure 1 Central and Eastern European Higher Education language pyramid (own source)

In the figure above, an optimal Hungarian higher education language-teaching model is shown, outlining four levels. These levels used to be only three because the emergence of the second level i.e. language for general examination purposes and language for specific examination purposes is the direct result of the introduction of CEFR in Hungary and consequently it is clearly seen that the framework of reference has had a significant impact on language teaching at Hungarian universities.

Let us examine the levels of the pyramid each shortly. Each level represents a type of course. The first level includes general language courses also called language for general purposes (LGP) where students acquire general language skills, learn grammar, the general vocabulary of the target language, acquire correct pronunciation and engage in general conversational discourses. These courses usually start at intermediate (or sometimes lower) levels and their aim is still not language examination preparation.

The second (new) level of the pyramid is the language for general examination purposes (LGEP) and the language for specific examination purposes (LSEP) level, which covers a significant part of the contact hours of language teaching in higher education institutions. As mentioned before, the emergence of this level is the direct result of the introduction of CEFR in higher education institutions. At this level, language learners develop their speaking, reading, listening and writing skills and prepare for language examinations (general or specific). There is an ongoing skill development during the language classes, and we cannot yet speak of competencies in the real sense of the word (explained later). It is the level where higher education institutions show a varied picture of the required general and technical language examinations. In several institutions, a general B2 level examination is enough to fulfil the exit requirements of the diploma, but there are university courses where two B2 level language certificates (e.g. tourism or international business courses) are needed as exit requirement. With the introduction of the already mentioned regulations, the lower level of the pyramid and the second level general exam preparation component would cease to exist in Hungary and in higher education only languages for specific purposes (LSP) are planned to be taught. Preparing language learners for general B2 level language exams is and will be a challenge for secondary schools. According to government officials, general language should be taught at primary and

secondary schools and language for specific purposes should be taught in higher education institutions.

On the third level of the pyramid are vocational, specialised translator, interpreter and academic language courses where different competencies (communicative competence, pragmatic competence, etc.) are to be acquired, and students have to be able to master different registers, discourses and genres. Besides language competence, communicative competence includes discourse, pragmatic, socio-cultural and strategic competences. Competence in pedagogy means a combination of skills and abilities that enable someone to solve problems in a particular area, and it also means the person's willingness to apply and implement his or her problem-solving skills. The concept includes the person's knowledge, experience and personal abilities. The language changes according to the function of the language and differs from one situation to another. Different language variants are based on usage, i.e. register or style. Many language varieties are known, e.g., scientific, official (written), publicist, common language styles. According to Kurtán (2003), a register is an occupational language variant and language use, and the genre is the conventional implementation of organized text. Swales (1990) interpreted the genre as a set of communication events that are coordinated by the purpose of communication and whose content, form and layout are defined by conventions. Typical genres in economic communication are, for example, reports, emails, circulars, adverts, contracts, tenders, memos, minutes etc. Discourse competence is the ability to understand and produce heard and written texts and to interpret the contexts of sections of the text that are longer than a sentence, that is, the reception and creation of paragraphs, readings, articles, novels in a foreign language.

The fourth level of the pyramid includes content and language integrated courses (CLIL). On this level, thinking in a foreign language, authentic communication and bilingualism are already expected and required. Currently, CLIL courses are offered only for international students in Hungary.

Conclusion

Reading this paper, it should be clear by now that CEFR has had a significant impact on the teaching of languages at Hungarian higher education institutions by influencing class methodology, changing the aim and direction of language courses and has become part of the exit and entry requirements of higher education institutions.

As Little D. (2006) stated, the CEFR poses a challenge to language education across Europe by virtue of its comprehensiveness and the CEFR's most innovative feature is that it brings curriculum, teaching, learning and assessment into much closer interdependence than has usually been the case. Its greatest virtue is that language certificates have become comparable and accepted all over Europe and it has greatly contributed to the emergence of an integrated language teaching and assessment system. However, it still takes some time to see clearly whether the introduction of CEFR has created a "knowledge factory" or a "paper factory". Getting the language certificate is only a partial goal. An important part, but only one stopover of language learning.

The real goal is to acquire active, confident and communicative language skills, which requires the development of real skills (writing, reading, speaking, listening comprehension) and competencies.

References

- COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Co-operation, 1981. *Modern languages 1971–1981*, report presented by CDCC Project Group 4, with a résumé by J. L. M. Trim, Project Adviser.
- COUNCIL OF EUROPE, Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CZELLÉR, M. & NAGY-BODNÁR, K., 2016. *Preparing Students for Business Language Examinations with Special Emphasis on Developing Speaking Skills*. The Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP). p. 73-81.
- CZELLÉR, M. & HAJDU, Z., 2014. *Incorporating Blended Learning in Teaching English for Specific Purposes*. Economica. p. 158-164.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M., 2014. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E., 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- DÖRNYEI, Z. & HENRY, A. & MUIR, C., 2015. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- NIKOLOV, M., 1999. *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: British Council.
- KURTÁN, Zs., 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LITTLE, D., 2006. *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. *Language Teaching*, 39(3), p. 167-190.
- NIKOLOV, M., 2011. *Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás*. Magyar Tudomány. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/04.htm>.
- SWALES, J., 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRIM, J. L. M., 2005. *The Role of the Common European Framework of Reference for Languages in teacher training*, Lecture. Graz, September 2005.

Contact: János Farkas

University of Debrecen, Faculty of Economics and Business,
Institute of Business Communication and Professional Language Studies
Egyetem tér 1, 4032, Debrecen, Hungary

E-mail: farkas.janos@econ.unideb.hu

Проблематика перевода исторической лексики

The Issue of Translation of Historically Motivated Vocabulary

Lubomír Guzi

Abstract

When translating literature with a historical plot, we often come across words that refer to outdated or completely disappeared vocabulary, more precisely to vocabulary, the denotation of which no longer exists. In our article, we consider the possibility of translating special historical vocabulary related to the monarchical and Soviet periods of Russian history. On certain lexical units of selected thematic districts, we demonstrate the possibilities of equivalence and translation of words that are associated with historical concepts, titles of ranks, ranks, institutions, etc.

Аннотация

При переводе литературы с историческим сюжетом очень часто сталкиваемся со словами, которые относятся к устаревшей или полностью исчезнувшей лексике, точнее к лексике, денотат которой уже не существует или обозначен новой словоформой. В нашей статье рассматриваем возможности перевода специальной исторической лексики, относящейся к монархическому и советскому периоду российской истории. На определённых лексических единицах избранных тематических округов демонстрируем возможности эквиваленции и перевода слов, которые связаны с историческими понятиями, названиями чинов, рангов, учреждений и т. п.

Введение

Перевод исторической лексики представляет своеобразную сторону работы не только переводчика, но также каждого реципиента, сталкивающегося с иностранным языком. «Историческая составляющая» речевой деятельности присуща в повседневном общении. Коллективная память человечества и каждого отдельного мыслящего индивидуума просто «обречена» впитывать в себя и одновременно выдавать из себя повседневный историзм, материализующийся в мышлении и речевом поведении человека, человеческих групп и коллективов, даже целых народов. Современная поп-культура, СМИ, кинематограф, художественная литература пересыщены, даже перекормлены, постоянно обрабатываемыми историческими сюжетами из разных эпох. Хотя Фрэнсис Фукуяма (2010, с. 10-11) умудрился *из-за* понятных побуждений заговорить о «*конце истории*», когда современные технологии все более способствуют гомогенизации различных культур, индивидуальные достижения превалируют над коллективными и результатом станет своеобразная «капиталистическая утопия» — идеальное общество потребления, прекратившее историческое развитие, замкнувшееся внутри себя и, следовательно, поглощенное лишь внутренними проблемами. Но, её конец может стать чуть прозаичнее, тем к чему появилось влечение человечества также в прошлом веке - в качестве конца истории может выступить не торжество либеральной демократии, а наступление тирании, при которой будут сломлены любые попытки сопротивления. После неё, как заключает А. Н. Ильин, действительно ничего не будет происходить, мировое общество станет бесконфликтным. Но ждать конца истории с улыбкой на лице и радостью в груди, не стоит. *«Может быть, история и вправду представляет собой односторонний процесс, который вбирает в себя достижения науки и техники, но это совершенно не значит, что этот процесс должен закончиться либеральной демократией. Исторический прогресс связан не с прогрессом человечества*

вообще, а с прогрессом тех сил, которые поставили себя во главу оппозиции человечеству» (Ильин 2012).

Как видно из нашего короткого размышления, проблематике постижения истории уделяется внимание на разных уровнях – доминируют философские, политологические, художественные обработки на уровне реального или всё чаще ирреального, фиктивного мира. Придаётся значение толкованиям, художественной и медиальной обработке, технологиям внушения, но всё чаще забывают про «историю на уровне языка», на слова, которые нам история оставила, хотя их денотат мог уйти, или отойти, в небытие. В пространстве, которое обслуживается русским языком, не смотря на то имеем ли ввиду носителей языка или иностранцев, владеющих и пользующихся русским языком, вся историческая лексика а постуляция истории как токовой посредством языка имеет свои неповторимые особенности. Вытекает это из так называемой *скачковидности* исторического развития страны, народа, его мышления, уклада жизни и т. п., что отражается в самом русском языке, прежде всего в его лексике и прагматике. Меняются общественно-исторические формации а с ними также языковое мышление, речь и сам строй русского языка. Только на протяжении XX столетия сменились три общественно-экономические и политические формации, которые с собой приносили принципиально новый уклад жизни, который коренным образом менял и словарный запас населения. Сферу историзмов в начале XX века обогатили слова и понятия уходящей «монархическо-имперской», исчезла монархия, империя а с ней вместе денотат для слов описывающих её на официально-деловом и бытовом уровне. В новых условиях советской реальности, которая практически каждое десятилетия меняла векторы развития общества, менялись также направления развития самого языка. Постепенно, с угасанием экспрессивности и символизации революционного периода, наступает время, когда современный русский язык характеризуется в новых условиях своей демократизацией, интеллектуализацией и систематизацией. Демократизация характеризуется введениями демотических элементов в языке при новых условиях устройства страны. Так было в первые послереволюционные годы, когда в русский язык тогдашнего времени приникает классовый диалект фабрично-заводских рабочих, пролетариата, элементы партийного жаргона времён подпольной деятельности, язык матросов, деревенский (крестьянский) язык, даже воровской жаргон разных тёмных профессий (Поливанов 1927; Селищев 1928). Постепенно реформные шаги и стабилизация единым центром управляемого командного общества принесла необходимую интеллектуализацию общества, результатом чего стало появления советской интеллигенции, расширение грамотности, образования, науки и культуры. Но в языке первых послепереворотных лет (приблизительно до половины 20-х гг.) появляются новые номинации, осложняющие коммуникацию из-за быстрого появления, но тем не менее, становящиеся опознавательным знаком новой *эры* (Протченко 1975). Такими однозначно являются типичные советские аббревиатуры, сначала мало кому понятные, но благодаря молниеносной и тщательной пропаганде охватывающие всё общество. Постепенно создаётся советский язык, который полностью сформировался к концу 30-х и началу 40-х годов, причём и некоторые слова типа «*волынка*», «*Фронтчека*», «*Армчека*», *Викжель*, «*губисполком*», «*волячейка*» (Мокиенко – Никитина 2005), относящиеся во время революционного коммунизма и начального Нэпа к неологизмам, становятся через десять лет устаревшими. Так называемый язык советского периода со своеобразным лексическим аппаратом, пропитанный идеологемами и схематичностью начал уходить со сцены с начала 90-х годов прошлого столетия. Но советская лексика полностью не вышла из употребления – в так называемом постсоветском пространстве служит как оценочное средство, аксиологической шкалой

по отношению к сложившейся ситуации в стране после распада Советского Союза, длящейся практически до наших дней (Абаев 1968).

Словесная и интеллектуальная продукция произведений на русском языке таким образом получила на современном этапе развития и существования русского языка неимоверно богатое наследие. Оно отражается во всех сферах, которые появляются в форме художественных произведений, прежде всего литературы. Ситуация осложняется тем, что исторически мотивированные сюжеты не столько передаются корректной исторической лексикой из конкретной исторической среды а, наоборот, смешиваются, запутываются, перекликаются в темах книг популярной в современности альтернативной истории. Таким образом, средневековые бытовые и административно-деловые термины времён Ивана Грозного как *зуба*, *Приказ*, *приказная система*, *драгоман*, *постельничий*, *ключник*, *драгоман* и др. оживляются в альтернативных фабулах создаваемой альтернативы к общепринятой и исследуемой истории. Могло бы казаться, что это касается только «чистых историзмов» монархической эпохи, но такое же дело имеем с оживляемой лексикой советского периода – советизмами. Ведь чего стоит само название книг альтернативной истории *«Реалити почти альтистория»* (автор Виктор Ким), *«Боярич»* (Антон Демченко), *«Его Светлость граф Вангора»* (Владимир Сухинин), *«Колхоз – дело добровольное»* (Н. Нестеров, О. Здрав), *«Спаси СССР. Инфильтрация»* и *«Спаси СССР. Манифестация»* (Михаил Королук), *«Фаворит. Стрелец»* и *«Фаворит. Сотник»*, *«А Боги там тихие»* (Константин Калбазов). Уже с самых названий произведений очевидно, что они насыщены, то безэквивалентной, то реалиями бывшего соцстроя а даже, что для перевода чрезвычайно трудно – аллюзиями, то есть намёками или аналогиями на литературные произведения, факты истории и проч., например, *«Колхоз – дело добровольное»* - *«Восток – дело тонкое»* (Из фильма «Белое солнце пустыни»), *«А Боги там тихие»* - *«А зори здесь тихие»* (Известный худ. фильм 1972 г.) или *«Фаворит. Стрелец»* - *«Фаворит»* (Авторитетный исторический роман Валентина Пикуля).

Таким образом, человек, работающий над переводом литературы с историческим сюжетом, лексикой, или вообще историческим текстом должен справляться не только с грамматическими и коннотативными составляющими языка оригинала и перевода, но также с *историзмом* переводимого текста.

По словам А. В. Фёдорова (1983, с. 11-12) при всем своеобразии требований, предъявляемых переводчику тем или иным видом переводимого материала, при всей разнице в степени одаренности и творческой инициативы, в объеме и характере сведений, необходимых в том или ином случае, для всех видов этой деятельности общими являются два положения:

1) *«цель перевода - как можно ближе познакомить читателя (или слушателя), не знающего иностранного языка, с данным текстом (или содержанием устной речи)»;*

2) *«перевести - значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка. (В верности и полноте передачи - отличие собственно перевода от переделки, от пересказа или сокращенного изложения, от всякого рода так называемых «адаптаций»)»* (Фёдоров 2002, с. 14-15).

А. Н. Соболев пишет о *«противоречии между необходимостью перенесения «чужеземности» и необходимостью избежать «чужезычья»», которое даже понимает как «априорное доказательство невозможности перевода т о ч н о г о, т. е. тождественного и равноценного оригиналу и по содержанию и по форме»* (Соболев 1952, с. 37). Как основной довод против переводимости текста приводится несомненный факт, что *«каждое слово, каждое словосочетание, каждая метафора, каждая синтаксическая форма обладают несколькими (иногда очень многими) значениями или*

оттенками, которые меняются в зависимости от контекста». Автор продолжает, что «мы можем найти – и притом далеко не всегда – эквивалент для одного из этих значений, для одного из этих оттенков, но не для всего комплекса мыслей и чувств, связанного с данным словом, с данным словосочетанием» (Соболев 1952, с. 38).

Полная невозможность найти какое бы то ни было соответствие слову подлинника, явление безэквивалентности в чистом виде, встречается относительно редко. По словам Она возникает, главным образом, тогда, когда слово оригинала обозначает чисто местное явление, которому нет соответствия в быту и в понятиях другого народа. Этот случай подробно рассматривается ниже, в связи с вопросом о передаче слов, обозначающих национально-специфические реалии. Что же касается слов, обозначающих общераспространенные вещи, действия, поступки, чувства, переживания и т. п., то невозможность или трудность их передачи может быть иллюстрирована относительно редкими примерами. В качестве примера в русскоязычной литературе по переводоведению приводится пример английского критика литературы и перевода начала XX века Мориса Беринга, который по поводу одного стиха крыловской басни «Два голубя», где есть слово «скучно», замечает, что *«Немыслимо на английский перевести слово «скучно» так, чтобы оно было поэтично. («Скучно» переводится «boring», абсолютно непоэтическим выражением, заменяемым в стихах парафразами). А по-русски можно, так как слово «скучно» несколько не менее поэтично, чем слово «грустно»»* (Беринг 1913, с. 26 - 27). Но, что касается перевода нами рассматриваемых единиц, то можно смелее утверждать о возможности перевода таких единиц в классическом понимании современной теории перевода. Таким образом можно, согласно Ю. В. Титовой и Т. В. Капустиной, говорить о - переводе путем использования русских эквивалентов, т. е. постоянных и равнозначных соответствий в двух данных языках, в большинстве случаев, не зависящих от контекста; - переводе с помощью аналогов, т. е. слов синонимичного ряда. В этом случае одному иностранному слову соответствует несколько русских слов синонимичного ряда. В этом случае, одному иностранному слову соответствует несколько русских слов. Необходимо выбрать вариант, наиболее подходящий по контексту; - калькировании или дословном переводе, который основан на переводе слова или выражения одного языка путем точного воспроизведения средствами другого языка, при этом сохраняется структура предложения, каждое слово переводится так, как оно дано в словаре. От него надо отличать недопустимый в переводческой практике буквальный перевод, т. е. простой механический перевод слов иноязычного текста в таком порядке в каком они следуют в нем, без учета их синтаксических и логических связей. Дальше можно говорить об *описательном переводе*, при котором используется для перевода слов не имеющих лексических соответствий в русском языке передача значения слова одного языка при помощи более или менее распространенных объяснений; - дальше следует транслитерация, транскрибирование, - членение и объединение предложений используются при переводе специфических конструкций, не имеющих соответствия в русском языке; - конкретизация – способ перевода, при котором происходит замена слова или словосочетания иностранного языка с более широким предметно-логическим значением на слово в переводе с более узким значением и, наконец - генерализация исходного значения имеет место в тех случаях, когда мера информационной упорядоченности исходной единицы выше меры упорядоченности, соответствующей ей по смыслу единицы в переводящем языке, и заключается в замене частного общим, видового понятия родовым (Титова - Капустина 2016, с. 19 - 20).

Нами рассматриваемая лексика, в принципе, относится к периферии словарного состава языка, поскольку такие слова в разное время вышли из активного употребления,

но не выпали из языка совсем в силу своей культурно-языковой значимости, специфичности обозначаемых ими понятий. Однако, несмотря на отнесение к «пассивному пласту лексики», историзмы и архаизмы активно употребляются в речи современного человека, в художественных и публицистических текстах, поскольку в этих словах отразилась и сохранилась историческая и культурная память народа. Историзмы и архаизмы, находящиеся в тесной взаимосвязи с конкретной исторической эпохой, стали символами важных культурно-исторических событий и известными в кругу носителей языка. Как правило, историческая лексика, ушедшая в пассивный запас языка, в немалом количестве остаётся в языке, являясь необходимым источником при изучении исторического прошлого.

Ниже, на конкретных примерах, покажем возможности понимания и перевода некоторых лексических исторически мотивированных единиц или единиц просто устаревших (на уровне историзма или архаизма). Те вызывают трудности и у современных носителей русского языка, также для современной генерации возникают трудности при чтении предложений Крылова, Лескова, Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Толстого и др. Читая классиков, не хватит только естественного воображения читателя, воссоздавая описываемую среду воображение сталкивается лишь с ограниченной своей способностью вырабатывать лишь туманные представления о точном значении описываемых предметов, чинов, понятий и т. п. Например, что замышляет непредсказуемый Ноздрев, выпрашивая у Чичикова: „Позволь, душа, я тебе **влеплю** один **безе**!“ (Гоголь, *Мёртвые души*), в чём спрятанная греховность, которая является „в сильнейшей степени **моветоном**“ (Гоголь, *Ревизор*) или, на какое рабочее место устроен отец Татьяны Лариной из известной онегинской эпитафии Пушкина „Смиранный грешник, Дмитрий Ларин, **господний раб и бригадир**, под камнем сим вкушает мир“ (Пушкин, *Евгений Онегин*)? И современный читатель, с русским языком как родным, редко прибегает в таких случаях к словарю, такие «туманные места» просто пропускает (Глинкина 1998, с. 3). Таким образом, не декодированный смысл мало известных или вообще незнакомых ему лексических единиц ограничивает его понимание текста и способствует мелкому наблюдению прошлого мира. Переводчик, наоборот, должен понимать, что некоторые устаревшие слова, допустим в этом случае архаизмы, которые в современном языке имеют свои актуализированные эквиваленты, допускают некоторую этимологическую прозрачность. Среднестатистический читатель в отличие от переводчика вряд ли у слова **безе** умудрится искать французское происхождение от лексемы *le baiser* – поцелуй, или прямо латинское *basium* в том же значении, не говоря уже про гоголевское „**влепить** один **безе**“. В конце XIX столетия существовало также благозвучное уменьшительное имя *безешка* в значении *božtek*. Консервативный писатель и критик, автор когда-то популярной трилогии *Четверть века назад*, *Перелом* и *«Бездна»* Болеслав Михайлович Маркевич в первой её части пишет:

«- Молодчина, Сережа! воскликнул увлеченный послѣдними словами Вальковскій; - дай, **вльплю** тебѣ **безешку** за это!... И онъ полѣзъ обнимать пріятеля,...». Для перевода, коннотаций или просто для расширенного смысла данного слова можно подчеркнуть, что слово **безе** и в современности означает кондитерское изделие, известное в переводе как „pusinka, pusinky“. Оно также известно в форме *меренга*, образованного от французского *meringue*, откуда просто «рукой подать» к испанскому *merengues* – *pusinky*, то есть к обозначению для игроков известного королевского футбольного клуба, который по белой спортивной форме получил свою кличку (наряду с тем, что болельщики их любят именно как люди сладкое *безе* или *меренгу* - *меренгес*). Но для такой ассоциативной цепи необходим когнитивный потенциал из нескольких

областей познания. То же самое можно сказать и о слове **моветон**, которое, наряду с лексемой **комильфо** довольно часто встречаются в произведениях классиков русской литературы, а также, в разных стилистических плоскостях всплывают из пассивного словарного запаса, для поперчения конверсации ироническим или снобским изречением. Первое слово также происходит из французского *mauvais ton* и означает неприличное поведение (*nevhodné správanie*), буквально, *дурной тон, невоспитанность – манеры, поступки не принятые в хорошем обществе*. Наоборот, слово **комильфо**, которое происходит от французского *comme il faut* в значении, как надо, как необходимо, как следует. И. С. Тургенев в своём известнейшем романе пишет: „Он человек, стоящий на высоте современного образования, и исполнит свою роль со всем необходимым в подобных случаях **комильфо**“ (*Отцы и дети*, 1862). Синонимом к слову **комильфо** может выступать слово с противоположным значением к **моветон**, то есть **бонтон**, которое более часто употреблялось до Октябрьского переворота и означало *хороший тон*, существовало также прилагательное *бонтонный*. И в современности некоторым словам в художественных произведениях отводится роль доминанты или ключевого слова, поэтому решения авторских задач писатели употребляют элементы пассивного запаса языка – устаревшие слова, именно нами рассматриваемые архаизмы и историзмы.

Как замечает В. П. Сомов, «не каждое устарелое слово забыто и не каждое редкое слово - устарело». Автор продолжает, что в русском языке, как в любом другом, большое количество «устаревших, малоизвестных, неупотребительных, непонятных и просто редких слов и выражений, которые он в своём словаре называет глоссами а собрание таких слов с объяснениями он называет глоссарием (это, прежде всего, архаизмы, варваризмы, экзотизмы, поэтизмы, диалектизмы, а также профессиональная и терминологическая лексика, отражающая своеобразие жизни России XVIII — начала XX века)» (Сомов 1996, с. 3). Возьмём ли мы в руки общеизвестный и общедоступный Словарь русского языка С. И. Ожегова, то обнаружим, что практически одна треть слов имеет пометы как слово *устарелое* или *старинное*. Но, их трудно признать редкими или забытыми, так как они уже слишком часто употребляются в литературе и широкой публике довольно известны. Их также вполне можно субститутивно переводить, например, слова как *амурный* (*ľúbostný, milenecký*), *завноба* (*láska, ľúboť, milý(á)*). Другой статус у слов типа *гридь* (*nižšia kniežacia rodina, aj člen nižšej kniežacej družiny*), *кустодий* (*strážnik*), *гривуазный* (*hravý, samopašný, neskromný*), *шибай* (*drobný obchodník, priekupník*) или у словосочетаний как *человек двадцатого числа* (*služny, sluha, činovník*), *египетские девы* (*sigánky*), „на третьем взводе“ (*veľmi opitý*) и др. Российская история и российский – русский быт прошлых десятилетий и столетий очень богаты обильным категориально-понятийным аппаратом, обозначающим это историческую обыденность. Этот аппарат зафиксирован в древнейших литературных и исторических памятниках практически с времён первого гражданско-мирского классицистического периода Александра и Антиоха Сумароковых (XVIII в.) до «историзмом пропитанных» произведений Александра Блока (XX в.).

Заключение

Таким образом, при переводе исторической или историей и историзмом обусловленной лексики, переводчик должен отдавать себе отчёт в том, что словарный состав национального языка фиксирует и передает от поколения к поколению специфику определённых исторических норм, поддерживая таким образом преемственность и устойчивость исторической памяти и менталитета народа. Переводчиком должны

изучаться особенности словоупотребления и значений исторической лексики в её созидательной и коммуникативной надстройке на разных уровнях. В такой обстановке функционирует историческая лексика, переходящая иногда в сам исторический символ, который рассматриваем как готовую языковую, когнитивную единицу, которую пользователь в процессе дискурса или коммуникации, по определенной обработке сознанием, употребляет в «чистом» или «метафорическом» виде. Построение языковой картины мира исторических слов и символов языка и речи происходит с помощью интенсивного использования слов и фразеологизмов (с исторической семантикой и содержанием), которые формируют комплексный речевой – коммуникативный фон, одновременно являются или постепенно становятся ключевыми и их употребление с нарастающей частотностью заметно влияет на подготовку и способ работы переводчика.

This contribution is the result of the project implementation: VEGA № 1/0285/19 Analysis, typology and interpretation of contemporary Russian language personality (Lexikon - thesaurus - pragmatikon).

Список использованной литературы

- АБАЕВ, В. И., 1968. Язык и история. In: *Теоретические проблемы советского языкознания*. Москва: Наука, С. 10 – 15. ISBN: [не указан].
- БЕРИНГ, М., 1913. *Вехи русской литературы*. Москва: Товарищество Скоропечатни А. А. Левенсон. ISBN: [не указан].
- ГЛИНКИНА, Л. А. (сост.), 1998. *Иллюстрированный словарь забытых и трудных слов из произведений русской литературы*. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. ISBN 5-88788-009-0.
- ИЛЬИН А. Н., 2012. Возможен ли конец истории по Ф. Фукуяме? [Электронный ресурс]. In: *Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2012. № 3 (май — июнь). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Ilyin_End-of-History-Fukuyama/ (дата обращения: 12.06.2019).
- ПОЛИВАНОВ, Е. Д., 1927. О литературном (стандартном) языке современности. In: *Родной язык в школе. Сб. 1*. Москва. 227 -232. ISBN: [не указан].
- ПРОТЧЕНКО, И. Ф. 1975. *Лексика и словообразование русского языка советского периода*. Москва: «Наука». ISBN: [не указан].
- МАРКЕВИЧ, Б. М., 1789. *ЧЕТВЕРТЬ ВЪКА НАЗАДЪ. ПРАВДИВАЯ ИСТОРИЯ. соч. Б. М. Маркевича. ИЗДАНИЕ ПЕРЕСМОТРѢННОЕ И ЗНАЧИТЕЛЬНО ДОПОЛНЕННОЕ АВТОРОМЪ. ЧАСТЬ ПЕРВАЯ*. Москва. Типографія М. Н. Лаврова и К°, Леонтьевскій переулѡкъ, д. № 14. 1879. ISBN: [не указан].
- МОКИЕНКО, В. М. – НИКИТИНА, Т. Г., 2005. *Толковый словарь совдепии*. СПб.: «Фоли-Пресс». ISBN 5-7627-0103-4.
- СЕЛИЩЕВ, А. М., 1928. Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917-1926). In: *Труды по русскому языку. Т. 1: Социолингвистика*. Москва: Языки славянской культуры. С. 47 – 280. ISBN 5-354-0008-74.
- СОБОЛЕВ, А. Н., 1952. *Пособие по переводу с русского языка на французский*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках. ISBN: [не указан].
- СОМОВ, В. П. *Словарь редких и забытых слов*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. ISBN 5-87065-102-6.
- ТИТОВА, Ю. В. И КАПУСТИНА, Т. В., 2016. *Основы технического перевода. Учебное пособие*. Ульяновск: УлГТУ. ISBN 978-5-9795-1515-1.

- ФЕДОРОВ, А. В., 1983. *Основы общей теории перевода*. – 4-е изд. Москва: «Высшая школа». ISBN: [не указан].
- ФЕДОРОВ, А. В., 2002. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие*. – 5-е изд. Москва: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ»». ISBN 5-94545-014-6.
- ФУКУЯМА, Ф., 2010. *Конец истории и последний человек*. Пер. с англ. М. Б. Левина. Москва: АСТ МОСКВА: Полиграфиздат. ISBN 978-5-403-02740-3.

Contact: doc. PhDr. *Lubomír Guzi*, PhD.
Inštitút rusistiky FF PU v Prešove
ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov, Slovensko
E-mail: lubomir.guzi@unipo.sk

Vybrané zdrojové domény metafory a ich preklad v terminológii železničnej dopravy

Selected Source Domains of Metaphors in Railway Terminology through the Prism of Translatology

Tomáš Hájik

Abstrakt

Predkladaný článok sa zameriava na problematiku metafory a jej extenzie ako dôležitého kognitívneho mechanizmu, ktorý preniká do odbornej terminológie železničnej dopravy, čím jej neuberá na miere špecifickosti alebo výpovednej hodnote. Cez prizmu terminológie a translatológie prezentuje a porovnáva excerpované anglické termíny vybranej zdrojovej domény ŽIVOČÍCHY a jej slovenských ekvivalentov v odbornej terminológii. Článok v neposlednom rade vníma abstraktné domény ako projekčné plochy pre konkrétne primárne skúsenosti.

Kľúčové slová: metafora, zdrojová doména, preklad, odborný jazyk

Abstract

The paper deals with the issue of the metaphor occurrence within the specialized terminology and its role within the field of translatology regarding cognitive linguistics. Beyond a shadow of a doubt, the metaphor domains serve as an integral part of nontechnical language communication, and yet the author focuses on the theoretical framework of the specialized cognitive metaphor research underpinned by excerpted examples (source domain ANIMALS) belonging to railway terminology as a subgroup of the specialized language. The paper discusses the translatological view of particular specialized metaphor examples with their Slovak equivalents.

Keywords: metaphor, source domain, translation, specialized language

Úvod

Z dlhodobého hľadiska problematika metafory a jej prekladu nepredstavuje výsostnú doménu literárnych štúdií a umeleckých kruhov. Nie je len ozdobou básní a poviedok, ale je prítomná v bežnom i odbornom jazyku a konceptualizuje mimojazykové vnímanie každodennej reality. Neobmedzuje sa na žiadne výnimočné udalosti, jej porozumenie nepredstavuje neprekonateľnú priepasť (metafora), pretože metafora dokáže prenášať. Na jej pochopenie nepotrebujeme zvláštny talent či výkladový slovník, lebo veľakrát sa vie vysvetliť sama a je schopná vysvetliť aj nevysvetliteľné. Ak nerozumieme slovám, ponúka nové slová. Ak sme bez slov, prichádza s vlastnými slovami. Metafora sa zdá byť večnou a nevýčerateľnou témou výskumov vďaka svojej variabilite a otvorenosti nazerania na jej funkcie a formy. Má vlastné prostredie a existuje vo viacerých rozmanitých podobách, ktoré sa lingvisti a translatológovia snažia zachytiť do slovne obmedzených (obmedzujúcich?) teoretických konceptov a definícií. Cieľom tohto článku nie je sumarizovať všetky definície metafory. Skôr sa snaží o nájdenie a identifikáciu spoločného menovateľa viacerých pohľadov, ktoré môžu byť stvárnené, či pretavené do praktického uchopenia metafory v hmatateľnom a poznateľnom svete, v ktorom žijeme. To sa odzrkadľuje vo výskyte metafory v odbornej terminológii – spojení dvoch zdanlivo protichodných strán. Obidve majú vlastné špecifiká a možnosti, ako aj vývin v priebehu času. Žiadna z daných strán nie je stabilná, práve naopak – ich konštituenty sú dynamicky sa rozvíjajúce jazykové prostriedky, lebo patria používateľom jazykov (v našom prípade anglického a slovenského) v priestore a čase. Svoju pozornosť však taktiež venujeme odhaľovaniu motivácie metafor, čo predstavuje ďalší rozmer skúmania tohto článku, ktorý je len malým príspevkom v bohatom spektre moderného skúmania metafory. Chceme taktiež zdôrazniť našu snahu o chápanie skúmanej metafory v širších súvislostiach v oboch

porovnávaných jazykoch a neobmedzujeme svoje chápanie iba na jej atributívnu metaforu, ale hľadáme viaceré koncepty, ktoré za ňou stoja. V súčasnosti teda nemusíme hovoriť len o jednej metafore, ale o metaforách, viac metaforických či menej metaforických metaforách, metafore v lingvistike či translatológii bez zámernej a umelej unifikácie termínu *metafora*.

Metafora v odbornom jazyku ako jazykový prostriedok hľadá svojich používateľov a platí to aj opačne. Tento článok hľadá pevné miesto anglickej terminologickej metafory v prekladových slovníkoch a glosároch s jej prekladovými termínmi a stáva sa predmetom výskumu, ktorý sa orientuje na jej výskyt, charakteristiku a príslušnosť k zdrojovej doméne ŽIVOČÍCHY ako elementu odbornej terminológie železničnej dopravy. Výsledné zistenia interpretujeme v súvislosti s jej prekladovými termínmi v cieľovom jazyku.

Vybraná zdrojová doména ŽIVOČÍCHY

V prípade danej zdrojovej domény je v rámci všeobecného výskumu metafory nutné spomenúť fakt, že zooapelatíva sa vyznačujú veľkou rozmanitosťou. Zoomorfná metafora ĽUDIA SÚ ŽIVOČÍCHY patrí z hľadiska vývoja kognitívnych procesov človeka k najstarším. Prvé doklady metaforického myslenia predstavujú paleolitické jaskynné maľby s vyobrazeniami ľudí v podobe zvierat (Kövecses, 2005). Táto doména je teda častým predmetom kognitívnej lingvistiky a jej mapovania smerom k cieľovej doméne ČLOVEK (Goatly, 2007). Excerpcia termínov však poukazuje aj na metaforické mapovanie v železničnej doprave. Do tejto zdrojovej domény sme zaradili excerptované termíny, ktoré v primárnom význame označujú:

- cicavce – *bull, calf, cow, dog, hog, piggy, ram, squirrel*
- vtáky – *cock, swan, crane, dove, crow, goose*
- plazy – *crocodile*
- obojživelníky – *frog*
- ryby – *fish*
- hmyz – *spider, worm*
- mäkkýše – *slug*
- časti tela živočíchov – *claw, crest, horn, tail, wing*
- produkty zvierat – *web*
- lov živočíchov (zvierat) – *hunting*

V rámci skúmania danej zdrojovej domény si bližšie priblížime nasledujúce konkrétne termíny s ich prekladovými ekvivalentmi.

bull

Obraznosť býka nachádzame v excerptovaných termínoch *bull's eye lens* a *bull headed rail*. Nemetaforickým ekvivalentom tohto prvého termínu je ploskovydatá šošovka, ktorá nápadne (fyzikálne a v niektorých prípadoch aj chromaticky) pripomína býčie oko, čo je v niektorých komparatívnych translatologických analýzach ignorované - objekt bol pomenovaný na základe stereotypného vnímania a asociácie. Koncept býka, divokosti a upozorňovania prostredníctvom červenej farby je pretváraný do denotácie objektu, s čím nesúhlasíme. Termínom *bullheaded rail* označujeme typ koľajnice, ktorej hlava je väčšia (*bullsize*) ako päta koľajnice. Slovenský ekvivalent je nemetaforický.

brake chain worm - slimák brzdovej reťaze

Držiak bodca brzdy označujeme v zdrojovom jazyku metaforickým *worm* (červ, červík), cieľový jazyk poukazuje skôr na podobnosť so slimákom s ulitou, ktorá je pri pohľade na daný predmet zjavnejšia.

claw bucket

Pri excerpácii tohto termínu narážame na dva rôzne významovo nepríbuzné prekladové ekvivalenty v rôznych slovníkoch, čo si do istej miery protirečí s jednoznačnosťou a presnosťou termínu. Obraz zdrojového termínu poukazuje na upevnenie či zachytenie predmetu pomocou istého účinného mechanizmu, ktorý sa realizuje v drapáku a metaforickom *zube spriahadla*.

cock

Pri excerpácii nachádzame dva termíny s metaforickým termínom *cock* – *tripcock* a *stopcock*. V prípade prvého termínu do istej miery hovoríme o dvojitej metafore, nakoľko daný mechanizmus na základe spojenia s brzdovým systémom vlaku spôsobí „potknutie“ a zastavenie vlaku v prípade nerešpektovania signálu zákazu jazdy po danej koľaji. Ekvivalent v cieľovom jazyku je explikatívny a obraznosť nie je materializovaná. Druhý skúmaný termín *stopcock* zdieľa s prekladovým ekvivalentom spoločnú doménu s referenciou na zoomorfné *cock* – *kohút* s významom ventil s reguláciou prúdu.

cowcatcher – koľajnicová zmetadlo

Zdrojový termín poukazuje zabezpečenie priechodnosti trate, na ktorej sa mohli vyskytovať zvieratá (referencia na kravu sa zovšeobecňuje), pričom zmetadlo prekážok musí mať dostatočnú veľkosť na odstránenie prekážok (aj zvierat) z dráhy podvozku. Prekladový ekvivalent nevyužíva obraz žiadneho zo živočíchov (ani kravy).

crab – mačka žeriava

Metaforický zdrojový termín využíva obraz morského živočícha (kraba), ktorý sa posúva podobne ako daný mechanizmus po pevne stanovenej dráhe konštrukcie žeriavu. Prekladový ekvivalent materializuje obraz mačky, ktorá zachytáva predmety pomocou elektrického lanového kladkostroja alebo reťazového kladkostroja. Obidva termíny sú metaforické a sú príkladom mapovania v tej istej doméne podobne ako aj nasledujúci termín.

crane – žeriav

Termín s bohatou etymologickou históriou využíva v oboch jazykoch ten istý obraz vtáka (žeriav – vták s dlhými nohami, dlhým krkom a pomerne silným, klinovitým zobákom). Ivan Viest v svojom *Železničnom slovníku* z r. 1919 (s. 99-100) pod vplyvom češtiny zaviedol tvar *jarab* na označenie zdvíhacieho stroja (porov. *maď. daru, nem. Kran*). V súčasnom slovenskom jazyku používame výlučne (aj pre preklad termínu *crane*) termín *žeriav*.

crest of a slope – okrajová hrana zemného pahorku

Lexéma *crest* označuje vo všeobecnom jazyku (prirodzený) porast na hlave zvieratá – *chochol, hrebeň kohúta*. Metaforizáciou sa však stala polysémickou a napr. v excerpovanom termíne poukazuje na najvyšší bod zemného pahorku. Prekladový ekvivalent je nemetaforický a skôr explikatívny.

crocodile – elektrický rušeň s dlhou plochou kapotou a so stanovišťom pre rušňovodiča v priestrodku

Pozdĺžny tvar úst a klenutá hlava je metaforickým obrazom pre špecifický typ rušňa. Prekladový ekvivalent je prototypom explikácie a je otázne, či skôr nepredstavuje encyklopedické vysvetlenie ako prekladový termín.

crow bar – sochor

Podobnosť medzi špecifickým tvarom sochora (sploštený a zahnutý koniec) a telom vrany (výrazný zobák) je využitá v termíne zdrojového jazyka. Prekladový ekvivalent je nemetaforický.

dog

Termín *dog* je vysoko produktívny v oblasti terminológie technických odvetí (*unášač, západka, zarážka, upínacia čelúšť, skoba*). Vo všetkých prípadoch jeho použitia ide o termíny s významom pevného upevnenia, uzavretia alebo zapadnutia do vyhradeného priestoru. Metafora využíva obraz uchopenia psom bez možnosti posunu. To je materializované v termíne *dog spike* s nemetaforickým ekvivalentom *koľajnicový klinec*, ktorý stabilizuje koľajnicu v jej polohe na železničnom podvale. Prekladovým ekvivalentom termínu *dog chart* je *záverová tabuľka*, ktorá na prehľadne a jasne vyjadruje a „upevňuje“ predpísané elektrické a mechanické podmienky a funkcie zariadení na trati. Zamedzuje kolíziám a na základe nej sa stavajú cesty a smery, po ktorých jazdia vlaky.

dovetail – rybina

Tento dvojité metaforický termín poukazuje na typ drážky alebo žliabku v koľajovom paneli. Zdrojový ekvivalent využíva členitý obraz chvosta holubice, prekladový ekvivalent ostáva v tej istej doméne, avšak s obrazom rybieho chvostu, nakoľko najčastejším tvarom týchto zárezov je kosouholník.

fishbelly rail – koľajnice tvaru rybieho brucha

Obidva termíny používajú tú istú doménu, pričom využívajú podobnosť medzi bruchom (nešpecifikovanej) ryby a klenutým tvarom päty koľajnice medzi dvoma upevneniami. Tento profil koľajnice však v minulosti spôsoboval lámavosť, dnes sa nepoužíva a stretneme sa s ním pri prekladoch textov historických železníc (*vintage railway*) a pod.

frog – srdcovka

Tento termín patrí nepochybne k najfrekvencovanejším termínom v železničnej terminológii. Označujeme ním miesto v koľajisku, v ktorom dochádza ku križeniu priamej a odbočnej vetvy. Najčastejším typom je *jednoduchá srdcovka*, ktorá sa skladá z jedného srdcovkového klinu a dvoch krídlových koľajnic. Cieľový jazyk zobrazuje jej tvar srdca, anglická terminológia preberá zoomorfný termín z hipológie, ktorou sa označuje časť kopyta – *strelka* (*horse frog*). Jej tvar výrazne pripomína tvar železničnej srdcovky. V austrálskej angličtine používame termín *V-rail* pre podobnosť s písmenom V.

gooseneck wagon – špeciálny vagón s transformátorom

swan neck bearer – esovitý nosník

V obidvoch zdrojových termínoch sa materializuje podobnosť objektov (vagón a nosník) so špecifickým tvarom krkov konkrétnych vtákov zdrojovej domény (hus, labuť). Slovenské prekladové ekvivalenty sú však nemetaforické a poukazuje buď na účelovosť vagónu alebo tvar bez zoomorfnej metafory.

hog back – sedlové dno

piggyback transport – pozemná kombinovaná doprava železnica/cesta

Termíny zoomorfnej metafory využívajú obrazy lexém prasiat (*hog – kanec, piggy – prasiatko*, v anglickom jazyku môžeme použiť termín *porcine* ako *hyperonymum* daných termínov). Termín *hog back* poukazuje na členité dno vagóna, ktoré umožňuje vyklop materiálu mimo koľaje na oboch stranách súčasne. Slovenský prekladový ekvivalent používa obraz zo zdrojovej domény NÁSTROJE (sedlo). V prípade prekladového ekvivalentu druhého zdrojového termínu sa stráca obraz zoomorfnej domény a ekvivalent je skôr explikatívny a poukazuje na princíp anglického termínu (*piggyback*) – *osobitnej prepravy cestných návesov na železničných vozňoch*.

horn

Termín *horn* je vysoko produktívny v železničnej terminológii s rôznorodou obraznosťou a významami (akustické zariadenie, súčasť nápravy, spriahadla alebo elektrickej trakcie). Termín využíva obraznosť rohu ako objektu či súčasti vyčnievajúcej na väčšej časti konkrétneho mechanizmu, v prípade akustického zariadenia podobnosť s párovým výbežkom na zvieracej hlave – rohom (porov. lesný roh). Prekladové ekvivalenty sú taktiež metaforické.

hunting

Termín *hunting* definujeme ako nežiadané kývanie (osciláciu) vlaku pri pohybe na koľajniciach, ktoré môže byť dokonca príčinou vykoľajenia. Termín sa používa až od 19. storočia a využíva obraz lovu, naháňania a dosiahnutia rovnováhy a stability koľajového vozidla pri jazde. Prekladový ekvivalent nevyužíva zdrojový metaforický obraz a je nemetaforický.

ram – baranidlo

Obidva termíny používajú tú istú doménu, pričom zdrojový termín (*ram – baran*) využíva pravdepodobnú etymologickú sémantiku so staroseverským *rammr* s významom *silný* – silný ako baran. Slovenský ekvivalent je metaforický so zoomorfnou morférou *baran* (porov. s nemeckým *rammen, Ramm, Rammmaschine*).

spider – štít brzdy

Z hľadiska translatologického a terminologického výskumu je zaujímavé, že *bubnová brzda* sa skladá z niekoľkých častí, ktoré majú metaforické termíny. Jedným z nich je *spider* s nemetaforickým ekvivalentom *štít brzdy*. Jeho úlohou je uchopenie brzdových čeluste a ostatných častí brzdy, ktoré spolu vytvárajú pritlačnú silu (brzdnu silu) pôsobiacu na *bubon brzdy* (*drum*). Štít brzdy je pevne pripevnený k náprave vozidla a neotáča sa. Zdrojová doména zobrazuje funkciu „zosnovania“ súčastí brzdového mechanizmu.

squirrel cage – klietkové vinutie

Daný excerptovaný termín patrí (podobne ako termín *frog*) k jedným z frekvencovaných termínov, nakoľko sa dotýka viacerých odvetví technického sveta (elektrotechnika v železničnej doprave) a bližšie špecifikuje použitie elektromotora. V železničnej doprave sa využíva nielen jednosmerný motor, ale aj iné vinutie motora, ktoré nazývame klietkové vinutie, počas ktorého dochádza k roztočeniu kotvy (rotora) elektromotora vo vnútri danej klietky. To pripomína pohyb zvieratťa vo vnútri klietky, v ktorej sa dookola točí. Zdrojový termín je metaforický a pridáva aj obraz konkrétneho zvieratťa, ktoré sa akoby pohybovalo v klietke elektromotora. Prekladový ekvivalent je avšak nemetaforický bez predmetnej domény.

tail

Koncová časť vlaku sa v anglofónnom svete označuje termínom *tail*, čím sa materializuje predmetná doména a súprava vlaku je vnímaná ako telo zvieraťa s hlavou (*head*) a chvostom (*tail*). Excerpovali sme tri termíny s daným termínom: *tailboard*, *tail lamp* a *tail wagon*, pričom dve z nich poukazujú na istú kultúrnu či historickú špecifickosť. Termínom *tailboard* označujeme koncovú vlakovú návesť, ktoré sa pripieňovala na koniec posledného vagóna (*tail wagon*) s označením súpravy vlaku, resp. technickou informáciou o radení daného vozňa ako posledného vozňa súpravy vlaku. Taktiež sa sem z bezpečnostných dôvodov pripieňuje koncová návestná lampa s anglickým metaforickým ekvivalentom *tail lamp*.

web

Obraznosť siete (napr. pavúka) nachádzame v excerptovaných termínoch *web of rail* a *web of brake*. Termínom *web of rail* označuje „sietujúci“ priestor medzi hlavou koľajnice (*head*) a jej päťou (*foot*). Jej prekladovým ekvivalentom je nemetaforické *stojina*. Termín *web of brake* označuje držiak brzdového klátika, ktorý upevňuje (v „sieti“) samotný brzdový klátik v mechanizme klátikovej brzdy.

wing

V glosári excerptovaných termínov sa nachádzajú dva termíny so zdrojovým objektom *wing*. Termínu *wing rails* zodpovedá termín *krídlové koľajnice*, ktoré definujeme ako koľajnice, ktoré v časti svojej dĺžky tvoria jazdnú dráhu kolesa a v ďalšej časti vedú koleso po jeho vnútornej strane. Krátka časť ich konštrukcie pripomína krídla (vtákov, motýľov), čo je materializované v oboch jazykoch. Ten istý obraz je využitý v termíne *wing tie*, ktorého ekvivalentom je metaforické *podval s rozšíreným čelom*, pričom prekladový ekvivalent opisuje tvar daného podvalu a obidvoch koncových častí (*čiel*).

Záver

Predložený článok predstavil metaforu ako kognitívny fenomén, ktorý legitímne zasahuje do odborného jazyka skúmanej terminológie železničnej dopravy. Hoci sa jej výskumu v slovenskej translatológii nevenuje veľký priestor, tento článok dokazuje, že je nepochybne integrálnou súčasťou odbornej terminológie zachytenej v glosároch a prekladových slovníkoch a je pravdepodobné, že s ňou stretneme v procese prekladu. Výskum excerptovaných termínov dokázal, že v prípade zdrojovej domény ŽIVOČÍCHY hovoríme o zoomorfnej konceptuálnej izotopii. Predmetná zdrojová doména ŽIVOČÍCHY je vysoko frekvencovaným zdrojom metaforizácie v železničnej doprave a vďaka svojej diverzite (anatómia živočíšneho tela, bohatosť druhov živočíchov) ponúka nevyčerpatelne možnosti pre potenciálnu metaforizáciu technických objektov či javov. Je to prirodzený jav berúc do úvahy telesnú blízkosť živočíchov a znalosť ich telesných funkcií v porovnaní so zdrojovými objektmi iných domén, ktoré podvedome vylučujeme z metaforizácie.

Zoznam bibliografických odkazov

- DANNEHL, ADOLF A KOL. 1985. *Železnice: Anglicko-nemecko-francúzsko-rusko-slovenský slovník* /Bratislava: Berlin: Alfa VEB Verlag Technik.
- GOATLY, A. 2007. *Washing the Brain. Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 9789027227133.

KÖVECSES, Z. 2005. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 84447.
Slovenská terminologická databáza. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV. Dostupné na <http://data.juls.savba.sk/std/>.

Kontakt: Mgr. Tomáš Hájik, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 04200 Košice
E-mail: tomas.hajik@tuke.sk

Jazyková kultúra v textoch a kontextoch čítania s porozumením

Language Culture in Texts and Contexts of Reading Comprehension

Renáta Hlavatá

Abstract

The article focuses on language culture of the prepared up-to-date texts in terms of functional adequacy of linguistic means and the need to use sample texts in teaching. The result of activities of the linguistic line of text designing is identification and design of effective ways of teacher's working with text at elementary schools.

Keywords: language culture, support of reading literacy, communication and language, teaching style

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá jazykovú kultúru pripravovaných aktuálnych textov, a to z hľadiska funkčnej primeranosti použitých jazykových prostriedkov a potreby didaktizovať vzorové texty. Výsledkom aktivít lingvistickej línie spracovania návrhových textov je identifikácia a návrh efektívnych spôsobov práce učiteľa s textom vo vyučovaní na základnej škole.

Kľúčové slová: jazyková kultúra, podpora čitateľskej gramotnosti, komunikácia a jazyk, učebný štýl

Úvod

Nároky na úroveň čítania s porozumením sa v súčasnej školskej praxi stupňujú. Učitelia a žiaci sa konfrontujú s rôznymi názormi a prístupmi k otázkam čitateľskej gramotnosti, a to nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku. Jednotlivci v dnešnej školskej praxi sa dostávajú pred mnohé pracovné výzvy ako pracovať s textovými informáciami novým, často komplikovanejším spôsobom. Ukazuje sa, že žiaci, ale aj dospelé osoby majú v súčasnosti problém s čítaním s porozumením ako v materinskom, tak aj v cudzom jazyku. Kultúrnu gramotnosť v tomto chápaní nestačí vymedziť ako schopnosť čítať a písať, ktorou disponuje individuálny jedinec, ktorý si tieto schopnosti, presnejšie povedané zručnosti, osvojil v istom úseku života. Kultúrnu gramotnosť možno chápať ako schopnosť identifikovať, interpretovať, tvoriť, hodnotiť, analyzovať, komunikovať a používať písané texty v rôznych kontextoch. Pod kultúrnou gramotnosťou vnímame kontinuálny proces učenia, umožňujúci jednotlivcovi dosiahnuť svoje ciele, rozvíjať svoje poznanie a vzdelávací potenciál tak, aby bol jedinec schopný plne fungovať v istom spoločenstve. Takéto vymedzenie ponúkajú najvšeobecnejšie výkladové slovníky či zažitie indukčné výučbové prístupy – známe širokej kultúrnej verejnosti – orientujúce sa napr. na cieľový gramatický tvar prezentovaný v kontexte či vo výučbovej situácii, t. j. na prezentáciu novej gramatiky, témy, informácie, jazyka. Aspektom školských textov, v ktorých možno odlišiť tému, jazyk, štýl zodpovedajú didaktické prístupy, ktoré možno prepojiť s tematológiou, naratológiou a vyššou metou jazykovej kultúry. Pri práci s textom v materinskom jazyku by sa malo prejavovať úsilie, aby sa do povedomia spoločenstva žiakov dostávalo aktívne (funkčné, uvedomené, zmysluplné) poznanie noriem jednotlivých útvarov národného jazyka. V konkrétnej školskej praxi to znamená, že žiak, ktorý pracuje s textom bude zámerne hľadať funkčný súlad medzi štylistikou (slohovou zložkou) textu (jeho žánrom, útvarom, slohovým postupom) a charakterom komunikačnej situácie. V takomto funkčnom kontexte možno hovoriť o prestíži spisovnej podoby národného jazyka tam, kde on predstavuje základnú bázu štylistiky konkrétneho prejavu. Domnievame sa, že žiak by mal v materinskom jazyku postupne ovládať jemné odlišenia správnych a nesprávnych výrazových prostriedkov v slovenčine. Práve u žiakov základnej školy by mal byť prirodzený záujem o vedomú kultúru spisovného jazyka, a to na základe kultúry jazykového vyjadrovania.

Práve tu treba poukázať na prestíž spisovne formy jazyka a dynamiky jazyka v školskej sfére komunikácie a dorozumievania. Týmto fenoménom sa zaoberáme v rámci projektu KEGA 043UKF-4/2018 *Jazyk ako text. Vysokoškolský učebný materiál z praktickej štylistiky a didaktiky slovenského jazyka*. V odbornom článku poukážeme na oblasť rozvíjania čítania s porozumením v primárnom vzdelávaní prostredníctvom ukážkového textu, v ktorom oblasť jazykovej kultúry možno vnímať cez vymedzené komunikačné situácie. V rámci projektu APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* riešitelia si za hlavný cieľ určili Intervenčný program pre učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku so širokospektrálnym prienikom východiskových princípov a kritérií tvorby nástroja merania koncepcie čítania s porozumením v materinskom jazyku a cudzom jazyku. V projekte ide o prepojenie lingvistickej línie so psychologickou a sociologickou líniou a aplikačnou a metodickou líniou.

Z celkového pohľadu projektu na problematiku čitateľskej gramotnosti vyplýva, že gramotnosť zahŕňa celý rad štruktúr a komunikačných pohľadov, počnúc individuálnymi zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami žiaka cez sociálne praktiky a funkčné kompetencie až po inojazyčné ciele.

Problémové vymedzenie čitateľskej gramotnosti

Podstata čitateľskej gramotnosti nespočíva len v schopnosti a zručnosti samotného čítania, ale aj v schopnosti a zručnosti pracovať s textom a na úrovni porozumenia ho viesť významovo dekodovať, resp. pragmaticky využívať. V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako „*schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť (školská prax) a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca (učiteľa, žiaka)*. Mnohí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie“ (Ladányiová 2007, s. 7). Medzinárodná hodnotiaca štúdia PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako „*porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní cieľov jedinca, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti*“ (Koršňáková a kol. 2006, s. 2).

Spoločným východiskom, nástrojom tohto článku je text, na základe ktorého je čitateľská gramotnosť žiakov skúmaná, hodnotená a porovnávaná. Žiaci by mali riešiť úlohy, ktoré si vyžadujú činnosti s textom na rôznej úrovni. Osobitne štúdia PIRLS poníma čitateľskú gramotnosť ako východisko vzdelávania sa, získavania informácií v rámci základnej školy so zameraním na prácu, pochopenie a analýzu textov, ktoré slúžia čitateľom na vzdelávanie sa v rámci inštitúcie. Takýto záber je predmetom záujmu aj štúdie PISA, ktorá k skúmaniu čitateľskej gramotnosti pripája okrem využitia čitateľskej gramotnosti v rámci základnej školy aj využitie písomných komunikátov v bežnom živote, čo sa dá definovať ako funkčná (čitateľská) gramotnosť. Funkčná gramotnosť sa vymedzuje ako „*schopnosť používať čítanie a písanie nad rámec elementárnej gramotnosti s účelom dosahovať vlastné potreby, nadobúdať vedomosti, sebavzdelávanie a sebarozvoj, ako i v procese sociálnej interakcie a komunikácie a v mnohých ďalších zmysluplných kontextoch*“ (Trubíniová 2007, s. 148). Oľga Zápotočná (2012) upozorňuje na nové varianty vymedzenia funkčnej gramotnosti, ktoré možno vnímať v rámci špecifických oblastí („special-fieldsliteracy“), medzi inými uvádza napr. akademickú gramotnosť, prírodovednú („scientific-literacy“) prípadne vedecko-technickú gramotnosť, ďalej ekonomickú, profesijnú („work-placeliteracy“) či cudzojazyčnú gramotnosť („bilitaracy“ alebo „polyglot literacy“), prípadne „právnú gramotnosť“. Z ďalších termínov uvádza napr. environmentálnu gramotnosť, politickú, zdravotnú („healthliteracy“ – týkajúcu sa zdravia,

prevencie chorôb a zdravého životného štýlu), technickú, dokonca aj poľnohospodársku, finančnú alebo publikačnú gramotnosť a napokon počítačovú a informačnú gramotnosť (Zápotočná 2012, s.14).

Vedecko-edukačné projekty v kontextoch čítania s porozumením

Za posledné dve desaťročia však viacero vedecko-edukačných projektov základného či aplikačného výskumu prichádza so snahou konkrétne zdôvodniť a následne realizovať program čítania s porozumením čoho výsledkom je projekt APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku*, ktorého hlavným cieľom je vypracovanie a overovanie *Intervenčného programu čítania s porozumením pre učiteľov materinského a cudzieho jazyka* na základe zistenia ukazovateľov kvality čítania a porozumenia textov. Projekt je zameraný na viac aspektov: *Sociologický aspekt*: ide o zisťovanie čitateľských preferencií žiakov základných a stredných škôl z hľadiska preferovaných žánrov a tém, čitateľských záujmov a návykov detí a mládeže, voľnočasových aktivít, ktoré tvoria kontext čítania, súčinnosti školy a rodiny pri vytváraní čitateľských záujmov a návykov detí, príčin napätia medzi záujmovou a povinnou literatúrou, vplyvu informačných technológií na čitateľa, (de)motivácie k čítaniu kníh v materinskom a cudzom jazyku; *Lingvistický a psycholingvistický aspekt*: ide o zisťovanie prediktorov porozumenia textov v materinskom a cudzom jazyku v procese intenzívneho čítania na úrovni interakcie jazykových a kognitívnych premenných, zisťovanie vplyvu rozvinutej čitateľskej gramotnosti v materinskom jazyku na rozvoj čitateľskej gramotnosti v cudzom jazyku, t. j. zisťovanie do akej miery jazykové a kognitívne premenné spolupôsobia a aký je vplyv ich vzájomnej interakcie na porozumenie textu; *Metodický a aplikačný aspekt*: ide o identifikáciu indikátorov kvality čítania v materinskom a cudzom jazyku, vytvorenie a aplikácia intervenčného programu pre učiteľov, analýza textu a jeho didaktické zameranie, aké typy úloh, otázok k textu je potrebné pripraviť v súlade s metodikou rozvoja čitateľskej gramotnosti. Výsledkom týchto aktivít bude identifikácia a návrh efektívnych spôsobov práce učiteľa s textom vo vyučovaní, spôsobov spracovania a didaktizovania textu učiteľom a návrh kritérií výberu vhodného textu v materinskom a cudzom jazyku za účelom facilitácie a rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov.

Na základe uvedených aspektov sa riešiteľský tím dohodol na výskumnej vzorke žiakov a jednotlivých vybraných školách, v ktorých sa bude realizovať výskum podľa pripraveného časového harmonogramu 1. rok: júl 2018 – august 2019: prípravná etapa; 2. rok: september 2019 – august 2020: konceptuálna etapa; 3. rok: september 2020 – august 2021: aplikačná etapa; 4. rok: september 2021 – jún 2022: evalvačná etapa.

V súčasnosti sa realizuje predvýskum, resp. prvá fáza riešenia projektu. Jednotliví riešitelia pripravili pracovné texty s otázkami pre žiakov ZŠ. Príprava testov sa orientuje na jazykové prostriedky – gramatiku (morfosyntax) a lexiku. Ide o úroveň A2: FJ, TJ, NJ a SJ/MJ testovaní žiaci 4. ročníkov; druhá úroveň B1: AJ, SJ/MJ testovaní žiaci 7. ročníkov. V materinskom jazyku ide o testovanie lexikálnych javov. V texte je možné vynechať 10/15 slov, kde je potrebné dopĺňať lexikálne javy. Pod textom ku každému vynechanému slovu je možné vybrať zo 4 možností (B1) a z 3 možností (A2). Vždy je správna iba jedna možnosť. Testy je možné tvoriť z 10 položiek pre úroveň A2 a z 15 položiek pre úroveň B1. Ďalší test je možné vytvoriť na základe súvislého textu, v ktorom bude testovanie slovotvorby, gramatiky, morfosyntaxe. Opäť je možné vynechať 10/15 slov v texte a za vynechaným slovom je možné v zátvorke uviesť správny tvar. Testy je možné tvoriť z 10 položiek pre úroveň A2 a z 15 položiek pre úroveň B1.

Témy textov pre AJ úroveň B1 boli zrealizované v týchto oblastiach: showbusiness, inštrukcia, návod, recept; zdravie, správna výživa, životný štýl; medziľudské vzťahy; príroda, životné prostredie. Typy textov: blog zo sociálnej siete/ e-mail; literárny text; populárno-vedecký text; inzerát/oznam; schéma/návod. Testovacie techniky/typy úloh boli zrealizované v týchto okruhoch: multiple-choice (MCH) – položka s viacnásobným výberom odpovede (3 chybné a 1 správna odpoveď); správne (True)/nesprávne (False); Áno/Nie. V teste pôjde o odôvodnenie alebo označenie čísla riadku, ktorý potvrdzuje vybranú odpoveď; priradovanie (Matching) nadpisu k odseku (3 odseky a 3 správne nadpisy a jeden nevhodný navyše); priradovanie (Matching) /doplnenie vynechanej vety do textu (5 viet a 1 nevhodná veta navyše); Transfer informácií – prenos základných informácií do vybranej tabuľky. Na záver testu je nutné zaradiť 5 otázok približného typu: 1. Ktorá úloha testu bola pre Vás najľahšia? Uveďte číslo úlohy a zdôvodnite Vašu voľbu; 2. Mali ste s niektorou úlohou problém? V čom spočíval? Vyberte si z možností: nerozumel som obsahu textu; nerozumel som viacerým slovám; text bol veľmi dlhý; iné (uveďte); 3. Kde sa učíte cudzí jazyk? Vyberte si z možností: iba v škole; aj mimo školy (uveďte kde); 4. Zvyknete si čítať niečo v cudzom jazyku? Ak áno, tak čo: noviny, časopisy, správy z internetu, knihy, iné (uveďte čo); 5. Máte problémy s porozumením anglického (cudzí jazyk – FJ, TJ, NJ) jazyka? Ak Áno – s čím: so slovami, ktoré nepoznáam; s tým ako sú vety v angličtine (v CJ) formulované; s dĺžkou viet; s témou/problematikou, ak je pre mňa neznáma; iné (uveďte).

Ako vzorový test uvádzame test na čítanie s porozumením pre anglický jazyk:

Vyberte, ktorá z odpovedí A- C je správna. Správnu odpoveď zaznamenajte k príslušnému číslu v odpoved'ovom hárku.

1. A boarding school is an institution that:
 - A) trains students in boarding games
 - B) provides education for pupils who also live in its accommodation facilities
 - C) gives priority to children with special needs
2. Internships:
 - A) a well-paid temporary job that often leads to a promotion
 - B) a fixed financial support for students with excellent study results
 - C) a temporary position for people who work in an organization in order to gain work experience
3. Advertisements are:
 - A) notices informing about a product or a service
 - B) movies for entertaining young adults in the shopping centres
 - C) random pictures and images in the city halls
4. Divorce is:
 - A) the place at the airport where you check your luggage in
 - B) an official process to end a marriage
 - C) a process to destroy invalid documents
5. Ambulance is
 - A) a place where a doctor treats patients
 - B) a room provided for those who are waiting to be seen by a doctor
 - C) a motor vehicle for carrying sick or injured people

Správne odpovede: 1. B; 2. C; 3. A; 4. B; 5. C

Aspekty čitateľskej gramotnosti v materinskom jazyku sa orientujú na *ciele čítania, procesy porozumenia a čitateľské zvyklosti a postoje*. Na základe medzinárodného porovnávacieho výskumu úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtých ročníkov základných

škôl sa ciele čítania orientujú na *literárne texty*, ktoré možno vnímať pre túto vekovú kategóriu ako tradičné aj súčasné príbehy doplnené ilustráciami s približne 800 slovami. Každý text má mať dve hlavné postavy a príbeh s jednou alebo dvoma centrálnymi udalosťami. V textoch je možné použiť rozmanité štýly a jazykové prvky, rozprávanie v prvej osobe, humor, dialógy a metaforický jazyk. Pre žiakov štvrtého ročníka sa odporúča pracovať s *informačnými textami*, ktoré možno vnímať ako rozmanité súvislé a nesúvislé texty dlhé 600 až 900 slov. Môžu obsahovať prvky ako diagramy, mapy, ilustrácie, fotografie a tabuľky. Tematicky sa orientujú na vedecké, etnografické, historické alebo praktické problémy/témy. V niektorých textoch sa môžu nachádzať aj podnadvisy, textové polia a zoznamy.

Na základe projektu KEGA 043UKF-4/2018 *Jazyk ako text. Vysokoškolský učebný materiál z praktickej štylistiky a didaktiky slovenského jazyka* zmysel textu možno vnímať ako kategóriu, do ktorej autor vkladá svoj komunikačný zámer a dá sa interpretovať, analyzovať. Obsah jednotlivých zložiek tematickej štruktúry je možné v texte modifikovať v závislosti od textovej výstavby a komunikačnej situácie, do ktorej je text situovaný. Uvedené modifikované významy a komunikačné situácie pomáhajú vytvárať výsledný zmysel komunikátu. Z uvedeného vyplýva, že význam textu možno chápať ako denotatívne ohraničenie, prípadne tematickú štruktúrovanosť odborného/informačného textu. Aspektom textu sa stáva aj tematólogia a naratólogia. Rozdiel medzi uvedenými pojmami potvrdzuje aj Míkova koncepcia textu (Miko, 1987), z ktorej vychádzame v projekte KEGA. Aspektom textu, ktoré Miko odlíšil (téma, jazyk, štýl), zodpovedajú opytovacie zámená: *čo, čím a ako?* Práve pre túto priezračnosť ich možno akceptovať ako elementárne kritérium toho, čo prináleží ku každej úrovni textu a potom aj k významovo didaktickej aplikácii. Podľa toho sa tematólogia so svojim „*čo, o čom?*“ vzťahuje k téme textu a naratólogia so svojim „*ako?*“ k štýlu. Štylistické kvality textu sa vytvárajú v súčinnosti s jazykom i témou. Jazykovo je vyjadrený celý text, pričom celý text môže o dačom vypovedať a mať teda tému a v celom texte máme možnosť hovoriť aj o jazykovom štýle (slohovom postupe, žánri, útvare).

Zaujímavým príkladom na prácu s textami sú encyklopedické slovníky pre deti, ktoré lingvisticky pomerne dobre rozvíjajú pamäťové a jazykové zložky vzdelávacích, kognitívnych, metakognitívnych a interpretačných schopností dieťaťa. Najmä jazyková stránka rozvíja komunikačné schopnosti dieťaťa, a to predovšetkým lexikálnou zásobou, ale i tematickou stránkou, resp. textovou, štylistickou a štylizácnou, pragmatickou a kognitívnou lingvistikou.

Pri spracúvaní testov z materinského jazyka pre 4.ročník v projekte APVV-17-0071 *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* sme vychádzali z literárneho zážitku a získavania informácií z encyklopedického textu, pričom sme akceptovali štyri procesy porozumenia, ktoré uvádza štúdie PIRLS (2007). Ide o: 1. Vyhľadanie explicitne uvedenej informácie (ide o najjednoduchší proces, ktorý vyžaduje porozumenie textu a schopnosť orientovať sa v ňom. Čitateľ vyhľadáva informáciu v texte, ktorá je priamo uvedená. Správnu odpoveďou tohoto typu úloh býva konkrétne slovo, veta, fráza alebo explicitne uvedená myšlienka); 2. Vyvodzovanie priamych záverov (ide o úroveň explicitného významu textu s doplnením „medzier“, ktoré sa v textoch zvyknú vyskytovať. Skúsení čitatelia takéto závery vyvodzujú automaticky. Môže ísť napr. o definovanie určitej povahovej črty postavy z príbehu na základe jej činov; vyvodenie kauzálnych vzťahov medzi prvkami deja; opis vzťahu medzi dvoma postavami z príbehu a iné); 3. Interpretácia a integrácia myšlienok a informácií (ide o vyjadrený význam v texte ako vyvodzovanie priamych záverov. Čitateľ pri interpretácii a integrácii využíva okrem iného aj svoje predchádzajúce poznatky, skúsenosti a pochopenie sveta. K takýmto testovým úlohám patrí, napr.: zhodnotenie alternatív konania postáv z príbehu; interpretácia aplikácie informácie z textu v každodennom živote a iné); 4. Zhodnotenie obsahu jazyka a textových prvkov (pri tomto procese čitateľ presúva pozornosť od vytvárania významu ku kritickému posúdeniu textu ako takého. Hodnotí spôsob, ako autor

textu prezentuje svoje myšlienky, a to na základe individuálnych vedomostí o textových žánroch, ich štruktúre a jazykových zvyklostiach. Na zhodnotenie sú potrebné skúsenosti s čítaním a znalosť jazyka.

Ako vzorový test na čítanie s porozumením pre 4. ročník ZŠ uvádzame text

Rozprávkové včely:

Prečítajte si text. Pre položky 1 až 15 sa rozhodnite, ktoré z odpovedí A, B, C je správna a riešenie zapíšte do odpoved'ového hárka.

Narodila sa včielka. Bol ešte február. Všetko prikrýval sneh a v noci mrzlo. Včielky sa musia zahriať aj v zime. Napijú sa kvapky medu, priblížia sa jedna k druhej, pričom vytvoria veľký chumáč a hneď im je teplejšie. V tom chumáči je neustále rušno. Uprostred chumáča sedí najväčšia včela, ktorej ostatné včielky hovoria mamička a pekne sa o ňu starajú. Je to tak správne, pretože všetky včielky v domčeku sú jej dcéry. Aj trúdy, včelí chlapci, sa tiež vyľahli z vajíčok. Včelí domček sa nazýva úl. V každom úli žije iba jedna veľká rodina, v ktorej mamička usilovne kladie vajíčka, aby sa z nich vyľahlo veľa včiel.

Keď sa v zime na niekoľko dní počasie oteplí, včielky opúšťajú svoj chumáč a upratujú. Až vo februári matka kladie viac vajíčok. Do každej bunky položí jedno. Bunky sú včelie izbičky, ktoré včielky postavili jednu vedľa druhej, pričom dohromady tvoria včelí plást. Voláme ho včelie dielo. Vajíčka sa po niekoľkých dňoch premenia na larvičky. Ostatné včielky ich krmia výživnou kašičkou, ktorú vyrábajú z medu, peľu, vody a všeličoho iného. Vy neviete čo je to peľ? Je to žltý prášok, ktorý má každý kvietok (Leda 2018).

1. Rozhodni, ktoré slová sú správne rozdelené na slabiky:
A. včiel-ka, na-ro-di-la sa, plást
B. v-čiel-ka, na-ro-di-la sa, plá-st
C. včiel-ka, na-ro-di-la sa, plá-st
2. Koľko samohlások, dvojhlások a obojakých spoluhlások sa nachádza v prvej vete textu:
A. samohlásky (8), dvojhlásky (1), obojaké spoluhlásky (3)
B. samohlásky (7), dvojhlásky (1), obojaké spoluhlásky (2)
C. samohlásky (6), dvojhlásky (1), obojaké spoluhlásky (3)
3. Z textu tretej vety vyber odvodené slovo, ktoré vzniklo z vybraného slova:
A. výživná
B. prikrýval
C. larvička
4. Do štvrtej vety textu je možné doplniť prídavné meno. Ktorá z možností je správna?
A. Moje včielky sa musia zahriať aj v zime.
B. Veselé včielky sa musia zahriať aj v zime.
C. Prvé včielky sa musia zahriať aj v zime.
5. Rozhodni, ktoré slová zaradíme k príslovkám:
A. uprostred, dohromady, usilovne
B. u prostred, do hromady, usilovne
C. uprostred, do hromady, usilovne
6. Ktoré spojky a predložky spájajú slová v prvej vete 2. odseku textu:
A. spojky (keď, a), predložky (vo, v, na)
B. spojky (a, svoj), predložky (keď, vo, v, na)
C. spojky (a, sa), predložky (keď, v, na)
7. Z tretej vety textu vyber slovesá, v akom slovesnom čase sú vyjadrené?
A. prítomný čas
B. minulý čas
C. budúci čas

8. V tretej vete textu je možné zmeniť minulý slovesný čas na prítomný slovesný čas. Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. prikrýva, mrzlo
 - B. prikrylo, mrzne
 - C. prikrýva, mrzne
9. V predposlednej vete textu sa nachádzajú osobné zámená. Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. čo, to
 - B. vy
 - C. je, to
10. Slovné spojenie: *veľká včelia rodina* je možné napísať v tvare nominatívu množného čísla. Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. veľkej včelej rodine
 - B. veľkú včeliu rodinu
 - C. veľké včelie rodiny
11. Ktoré podstatné mená sú v základnom tvare (nominatív jednotného čísla). Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. včielky, kvapky, med
 - B. včielka, kvapka, med
 - C. včielky, kvapka, med
12. V ktorej z možností je správne vytvorený lokál jednotného čísla zo základného tvaru (nominatív jednotného čísla). Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. o včelom mede
 - B. o včelom mede
 - C. o včelom medíku
13. Ktoré slovné spojenie má zjemňujúcu podobu:
- A. výživná kašička
 - B. výživná kaša
 - C. výživná kašisko
14. V ktorej z možností sa správne spodobuje hláska *k* z ukážky: *priblížia sa jedna k druhej*:
- A. priblížia sa jedna g druhej
 - B. priblížia sa jedna gu druhej
 - C. priblížia sa jedna ku druhej
15. Aký druh číslovky je v ukážke: *V každom úli žije iba jedna veľká rodina*. Vyber z možností správnu odpoveď:
- A. radová číslovka
 - B. základná číslovka
 - C. násobná číslovka

Správne odpovede: 1. A; 2. C; 3. B; 4. B; 5. A; 6. A; 7. B; 8. C; 9. B; 10. C; 11. B; 12. A; 13. A; 14. A; 15. B

Záver predvýskumu testov na čítanie s porozumením pre cudzí a materinský jazyk sa vyhodnocujú, pričom obsahujú aj zložky sebareflexie a sebahodnotenia práce s textami a jednotlivými položkami. Odpovede budú podrobené kompletnej analýze a budú zisťované korelácie medzi odpoveďami a jednotlivými výsledkami testu na čítanie s porozumením.

Záver

Porozumenie textu je jedným zo spôsobov získavania nových poznatkov v edukačnej oblasti. Hlavnou úlohou súčasného jazykového vzdelávania žiakov je dostatočný rozvoj individua cez jeho vyspelé perцепčné schopnosti a komunikačné zručnosti. Jednotlivec v edukačnej praxi by mal dobre zvládnuť techniku čítania, mal by mať primerané sociálne a kultúrne predpoklady, ktoré patria k podmienkam čitateľskej gramotnosti a úspešného čítania s porozumením. Testovacie „nástroje“ merania čítania s porozumením sú prostredníctvom uvedených projektov navrhnuté komplexne, tak aby dokázali objasniť príčiny ne/porozumenia textu žiakmi. Ide o prepojenie merania znalostí jazykových prostriedkov žiaka s dotazníkom zisťujúcim sociolingválne prostredie a schopnosti každého žiaka, čo umožní učiteľom pri práci s textom využívať navrhnuté čitateľské stratégie, napr. prácu s čitateľským zážitkom a motiváciu k čítaniu v cudzom jazyku.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČECHOVÁ, Mariana a kol. 2016. *Osnovné tematické algorimy v slovenskom umení (s intersemiotickými a interdisciplinárnymi presahmi)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-1115-4.
- HLAVATÁ, Renáta. 2015. *Tvorba a analýza textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0879-6.
- KORŠŇÁKOVÁ, Pavla – HELDOVÁ, Daniela. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdií PISA 2003*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 80-85756-96.
- LEDA, Ján. 2018. *Rozprávkové včely*. Bratislava: Knižnica združenia slovenská včela. ISBN 978-80-972725-4-8.
- LADÁNYOVÁ, Eva. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-89225-38-5.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila – CIBÁKOVÁ, Dana. 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0980-8.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol.. 2015. *Integrovaná didaktika Slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1252-5.
- MIKO, František. 1987. *Analýza literárneho diela*. Bratislava: Veda. (bez paginácie).
- OBERT, Viliam. 2009. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt. ISBN 978- 80-555-1125-0.
- STRANOVSKÁ, Eva. 2011. *Psycholingvistika. Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-181-1.
- STRANOVSKÁ, Eva. 2014. *Lingvistický intervenčný program a kvalitatívny výskum*. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87800-14-0.
- TRUBÍNIOVÁ, Valéria a kol. 2007. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-162-1.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a jej didaktické realizácie*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1281-0.

Príspevok bol publikovaný v rámci projektu APVV-17-0071 Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku a projektu KEGA č. 043UKF-4/2018 Jazyk ako text. Vysokoškolský učebný materiál z praktickej štylistiky a didaktiky slovenského jazyka.

*Kontakt: PaedDr. Renáta Hlavatá, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa
Filozofická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Štefánikova 67
949 74 Nitra
SLOVENSKO
E-mail: rhlavata@ukf.sk*

Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht

Problemoriented Soft CLIL for Non-English Language Learner

Monika Hornáček Banášová

Abstract

Effective and innovative didactic approaches such as Soft CLIL and Problem-oriented learning can contribute to the development of relevant and high-quality skills and competences in the cross-curricular topics *Sustainable tourism* and *Financial literacy and realistic mathematics*. The combination of these three current elements, which are rarely combined today, aims to teach secondary school students through the use of didactic approaches, competences and knowledge that are either not discussed in the school program or are discussed on a small scale.

Keywords: Soft CLIL, teaching, Curriculum, cross-curricular topics

Abstrakt

Zur Entwicklung von relevanten und qualitativ wertvollen Fähigkeiten und Kompetenzen können insbesondere effektive und innovative didaktische Ansätze wie Soft CLIL und problemorientiertes Lernen in den cross-curricularen Themen *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* beitragen. Die Kombination von drei aktuellen Elementen, die heute selten kombiniert werden, verfolgt das Ziel, Lernenden an Gymnasien durch die Anwendung didaktischer Ansätze Kompetenzen und Wissen beizubringen, die im Schulprogramm entweder nicht oder in einem kleinen Umfang thematisiert werden.

Schlüsselwörter: Soft CLIL, Unterricht, Curriculum, cross-curriculare Themen

Einführung

In diesem Beitrag wollen wir eine neue Konzeption im FS-Unterricht vorstellen. Sie wird im Rahmen vom Projekt „Problemorientierter Soft CLIL Ansatz für nichtenglischen FS-Unterricht“ (Projekt 2018-1-SK01-KA201-046316) entwickelt und setzt sich zum Ziel, die Förderung von relevanten und qualitativ wertvollen Fähigkeiten und Kompetenzen auf Grund von der Verbindung von effektiven und innovativen didaktischen Ansätzen wie Soft CLIL und problemorientiertes Lernen zu unterstützen. Die Basis bilden die cross-curricularen Themen *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik*. Es sind Bereiche bzw. Schwerpunkte, die an Gymnasien heute selten kombiniert werden, obwohl sie in ihrer gesellschaftlichen Dimension wichtig sind. Wir wollen den Lernenden an Gymnasien in vier Projektländern durch die Anwendung dieser didaktischen Ansätze Kompetenzen und Wissen beibringen, die im Schulprogramm entweder nicht oder in einem kleinen Umfang thematisiert werden. Zugleich sind *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* zwei Bereiche, die Lernende für bestimmte Aktivitäten und Berufe motivieren können. Beide Bereiche sind in der heutigen Gesellschaft äußerst aktuelle Themen, die verschiedene Bereiche verbinden und im Schulsystem nur durch einen entsprechenden fächerübergreifenden Ansatz thematisiert werden können. Aus diesem Grund verbinden wir sie im Projekt mit dem Soft CLIL Ansatz, der fächerübergreifend funktioniert, weil er Fremdsprachen mit Sachfächern verbindet. Diese Verbindung ermöglicht den Studierenden solche Kompetenzen zu entwickeln, die in der auf allgemeines Wissen orientierten Ausbildung an Gymnasien heutzutage kaum beachtet sind.

Im Projekt werden als Projektpartner drei Universitäten mit sechs Gymnasien kooperieren:

Universitäten:

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra germanistiky
(iz. prof. Dr. Alja Lipovic Oštir; PhDr. Ján Demčišák, PhD.; PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.)

Univerza v Mariboru, Pädagogische Fakultät

(Prof. Dr. Alenka Lipovec; Doz. Dr. Jana Ambrožič Dolinšek; Prof. Dr. Ana Vovk Korže)

Universitāt Vilnius/Vilniaus universitetas, Philologische Fakultät

(dr. Diana Šileikaitė-Kaishauri; dr. Anastasija Belovodskaja; dr. Daumantas Katinas)

Gymnasien:

Gymnasium von Janko Matuška in Galanta, Slowakei

Gymnasium von I. Kupec in Hlohovec, Slowakei

Gymnasium Franca Miklosica in Ljutomer, Slowenien

Gabijos-Gymnasium, Vilnius, Litauen

Vilniaus jėzuitų gimnazija, Vilnius, Litauen

Wiedner Gymnasium Sir Karl Popper Schule, Wien, Österreich

Ziele des Projektes

Die Projektergebnisse sind die im Unterricht einsetzbare problemorientierte Soft CLIL Module *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* für Gymnasien für Fremdsprachen Deutsch und Russisch zu entwickeln und zu erstellen. Die Module, die in Form von ergänzenden Unterrichtsmaterialien erscheinen werden, werden in den vier Projektländern (Slowakei, Litauen, Slowenien und Österreich) an den Gymnasien implementiert. Sie werden als Resultat einer Verbindung von Soft CLIL und problemorientiertem Lernen konzipiert und realisiert. Die Module involvieren in den cross-curricularen Themen *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* unterschiedliche Bereiche bzw. Fächer wie Mathematik, Biologie und Geographie, und zwar nach dem Prinzip der allgemeinen Anwendbarkeit, was bedeutet, dass sie in allen Ländern einzusetzen sind. Die Implementierung der Module wird in beiden Fremdsprachen (Deutsch und Russisch) an den teilnehmenden Gymnasien realisiert.

Das nächste wichtige Ziel sind Richtlinien zur Erstellung von solchen fächerübergreifenden und cross-curricularen Modulen, in denen die Fremdsprachen entwickelt werden können. Diese Richtlinien sollten den Lehrkräften als eine Art Werkzeug dienen, wenn sie die Unterrichtsmaterialien vorbereiten. Sie basieren auf Zusammenarbeit bei der Erstellung von Modulen, auf Erfahrungen mit der Implementierung und auf der Forschung zu diesem Thema. Sie werden allgemeine Richtlinien wie auch konkrete Beispiele enthalten. Diese Richtlinien werden allgemein verfasst, was die Fremdsprachen angeht, und können auch auf andere Fremdsprachen übertragen werden.

Workshops für Lehrkräfte in drei Projektländern verlaufen in den letzten Monaten des Projektes als die Endphase. Im Rahmen dieser Workshops werden Produkte des Projekts und das Knowhow an die Lehrkräfte weitergegeben und damit multipliziert und breiter bekannt gemacht. Die Workshops als Vermittlung der Ziele und der Produkte des Projekts tragen auf diese Weise konkret zur Durchsetzung einer Innovation bei.

Didaktische Ansätze

Der Beschäftigungs- und Sozialbericht der Europäischen Kommission (2017) macht darauf aufmerksam, dass die Qualifikationen und Fertigkeiten für die Beschäftigungsfähigkeit von wesentlicher Bedeutung geworden sind, womit der wachsende Bedarf an Effizienz und Effektivität der Kompetenzvermittlung in der Ausbildung zusammenhängt. Auch die neuen auf den öffentlichen Konsultationen basierenden Empfehlungen des EU-Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Januar 2018) heben u. a. die Notwendigkeit hervor, auf die Kompetenzanforderungen im Bereich der Fremdsprachen in der heutigen multikulturellen Gesellschaft zu reagieren und die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften weiter zu verbessern. Das Projekt reagiert in diesem Zusammenhang auf diesen Bedarf, indem es insbesondere Erwerb und Entwicklung von fremdsprachigen Fertigkeiten fördert. In den beteiligten Ländern liegt der Fokus der Fremdsprachenpolitik insbesondere auf der Unterstützung des Englischen. Obwohl die Position dieser Sprache als moderne Lingua franca nicht zu bestreiten ist, soll im Interesse des europäischen Kulturerbes auch die Pflege der kulturellen und sprachlichen Vielfalt stehen.

Das Projekt soll einerseits zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der Fremdsprachenkompetenz beitragen und die Motivation der Schüler für das Fremdsprachenlernen steigern, andererseits zielt es auf die Entwicklung von Kompetenzen, die zur Verbesserung der Lebensqualität und der Beschäftigungschancen der Schüler führen.

Die Erfahrungen mancher Didaktiker zeigen, dass man in den Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, oder Geschichte die Motivation durch problemorientierten Unterricht steigern kann. Auf der anderen Seite steigt CLIL als solcher die Motivation, was unterschiedliche Studien beweisen können. Lipavic Oštir/Lipovec (2018, S. 75) sind der Meinung, dass der Fremdsprachen-Unterricht, der den Richtlinien innerhalb des problemorientierten Soft CLILs folgt, einen Ansatz bedeutet, der schülerorientiert ist und eine aktive Rolle der Lernenden voraussieht, die durch kognitive Herausforderungen erreicht werden. Dabei weisen die kognitiven Herausforderungen die Form der Probleme auf, die der Entwicklungsstufe der Lernenden angepasst ist.

Problemorientiertes Lernen „ist ein Ansatz, der das Lösen von realen, häufig interdisziplinären Problemen in einem kooperativen Lernumfeld bedeutet“ (Lipavic Oštir/Lipovec (2018, S. 83). Die Lernenden haben also eine aktive Rolle beim Konstituieren ihres Wissens. Die Lehrkräfte bieten den Lernenden im Voraus keine Informationen an, sodass problemorientiertes Lernen sehr ähnlich der Art der Probleme im realen Leben ist. Die Lehrkräfte unterstützen nur den Prozess und erwarten von den Lernenden eine klar strukturierte Denkweise, die Verantwortung wird auf die Lernende übertragen (vgl. Lipavic Oštir/Lipovec, 2018, S. 83 f.).

Soft CLIL (Ball 2009, Bentley 2009) als die CLIL-Form (*content, language, integration, learning*), die im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt wird, bereichert den Unterricht mit nichtsprachlichen Inhalten, wobei die Ziele des Sachfaches nicht explizit erreicht werden müssen. Der Fokus des Unterrichts liegt auf dem Erwerb von Sprachfertigkeiten. Dieser Ansatz scheint im Unterricht der sog. zweiten Fremdsprache sehr nützlich zu sein. Die aktuelle Situation – Position der zweiten Fremdsprache gegenüber dem Englischen, Wiederholen von Inhalten im Rahmen der ersten und der zweiten Fremdsprache – bezeichnen Lipavic Oštir/Lipovec (2018) als „kognitive Erniedrigung“, in dem die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts den Lernenden keine kognitiven Herausforderungen anbieten, sondern sie mit schon längst bekannten und kognitiv zu leichten Inhalten erniedrigen (lernen, wie man sich in einer Fremdsprache begrüßt, ist für jemanden im Alter von fünfzehn Jahren bestimmt keine kognitive Herausforderung).

Die Autorinnen verbinden den Spracherwerb mit CLIL durch das Konstituieren von nichtsprachlichen Problemsituationen, indem diese Verbindung Möglichkeiten entwickeln möchte, die die Motivation für nichtenglische Fremdsprachen steigern. Die Analysen (Lipavac Oštir/Lipovec, 2018; Heine, 2010) zeigen, dass Sprache und Gedanken eng verbunden sind und dass die Fokussierung auf Sprache im Allgemeinen einen positiven Einfluss auf die Bearbeitung des semantischen Inhaltes hat.

Als Fremdsprachen haben wir für das Projekt Deutsch und Russisch gewählt, wofür es Gründe in der gesellschaftlichen, historisch und wirtschaftlich geprägten Position dieser Sprachen in allen Projektländern (Slowakei, Litauen, Slowenien) gibt. In diesen Ländern haben die Sprachen Deutsch und Russisch eine feste Position, meistens als zweite Fremdsprache, die durch die Bedeutung dieser Sprachen in Wirtschaft, Kultur und in geographischer Lage als Nachbarsprachen begünstigt wird.

Die gewählte Soft CLIL Methode in Verbindung mit dem problemorientierten Unterricht zeigt sich als geeigneter Weg, die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz mit der Vermittlung von weiteren heutzutage unabdingbaren Kompetenzen synergetisch zu verbinden.

Analyse der Curricula

Das Hauptergebnis des Projekts sind Module *Nachhaltiger Tourismus* und *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* sowie Unterrichtsmaterialien für problemorientierten Soft CLIL Ansatz (Deutsch, Russisch) für Gymnasien. Sowohl die Teamarbeit der Lehrkräfte als auch die Anwendung der Unterrichtsmaterialien in der Praxis führt zur Übernahme kooperativer und innovativer Praktiken und Erweiterung der Lehrerkompetenzen. Da fast keine vergleichbaren Unterrichtsmaterialien auf dem Markt zu finden sind, ist es notwendig, bei den Lehrkräften auch Kompetenzen zu entwickeln, die zur Vorbereitung und Erstellung von eigenen innovativen Unterrichtsmaterialien führen können, die den Bedürfnissen der jeweiligen Schulen entsprechen. Auch in den Situationen, in denen es Lehrwerke gibt, bedeutet das Knowhow zur fächerübergreifenden Teamarbeit und Erstellung der Unterrichtsmaterialien eine äußerst produktive Kompetenzerweiterung und Stärkung des Profils der Lehrerberufe.

Es geht dabei nicht nur um die Stärkung des Bewusstseins für ökologisches und nachhaltiges Verhalten, sondern auch um die Entwicklung der Fähigkeit, Fachkenntnisse aus verschiedenen Fachbereichen in ihren Zusammenhängen zu sehen und diese mit alltäglichen Erfahrungen – wie Reisen, Urlaub, Touristik usw. – zu konfrontieren.

Vergleichbar sollten auch im Bereich der Mathematik Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt werden, die auf den praktischen Nutzen im Alltag orientiert sind. Die Notwendigkeit der Entwicklung von Finanzkompetenz spiegelt sich dabei in bildungspolitischen Maßnahmen der beteiligten Länder wider, was es auch die aktuellen Nationalstandards (wie z. B. „National standard of financial literacy“ in der Slowakei) belegen können. Neben den bisher genannten Gründen weisen auch die Ergebnisse der Pisa-Studie aus dem Jahr 2015 auf die Notwendigkeit hin, der Entwicklung von Kompetenzen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Was die naturwissenschaftlichen Kompetenzen anbelangt, liegen die Schüler in der Slowakei und Litauen in diesem Bereich unter dem OECD-Durchschnitt. Dasselbe gilt auch für die Leistungen in der Mathematik. Die Ergebnisse der slowenischen Schüler sind dagegen in beiden Fällen überdurchschnittlich. Bei der Finanzkompetenz weisen dagegen die Schüler in Litauen bessere Ergebnisse als Schüler in der Slowakei und Slowenien auf, die unter dem

Durchschnitt liegen. Im Rahmen des Projektes können also die Erfahrungen der besser abschneidenden Länder bewusst umgesetzt werden.

Der erste Schritt verlangt einen Überblick der gängigen Curricula für alle Schulfächer, die die cross-curricularen Themen involvieren, wie auch ein Überblick der gängigen Curricula für Deutsch und Russisch als Fremdsprachen an den Gymnasien in allen Projektländern. Das Ziel dieser Aktivität ist, die Curricula hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den Ansätzen problemorientierter Unterricht und Soft CLIL zu analysieren.

Die Ergebnisse der Analyse von verbindlichen Dokumenten zeigen, dass es da zwar Unterschiede gibt, was die Form der Dokumente betrifft, im Allgemeinen aber gibt es in jedem Land eine gewisse Form von staatlich gegebenen verbindlichen Curricula bzw. Bildungsprogramm. Die Module werden in dem 2. Jahrgang an Gymnasien implementiert, so dass es in allen vier Ländern der Stufe A2 (zum Teil B1) nach dem GER entspricht. In untersuchten Materialien werden folgende Bildungsbereiche analysiert: Sprache und Kommunikation, Mathematik und Informationsverarbeitung, Mensch und Natur, Mensch und Gesellschaft, Kunst und Kultur / oder nach dem Litauischen Modell: Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaftliche Fächer, Sozialwissenschaftliche Fächer.

Für das Modul *Nachhaltiger Tourismus* sind die Curricula Biologie, Chemie und Geografie von Bedeutung. Die Schüler erwerben Basiswissen über chemische Grundelemente und deren Verbindungen in der Natur. Es wird auch auf die Bedeutung der Grundnährstoffe für den Menschen, Auswirkungen synthetischer Stoffe auf die Gesundheit und die Umwelt eingegangen. So lernt man die Auswirkungen der Technologien auf den Menschen und die Natur einzuschätzen und Umweltschutzprobleme zu erkennen und zu beschreiben, sowie sich in der historischen Zeit und im historischen Raum zu orientieren und Ereignisse auf der Karte zu lokalisieren.

Für das Modul *Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik* sind vor allem die Curricula Mathematik wichtig, die folgende Integrationsmöglichkeiten in das Modul bieten: Vergleich von Zahlen, Rundung, Operationen mit Zahlen, Maßstab, die wichtigste Eigenschaft der Proportion, Erstellen und Lesen von Diagrammen, Datenanalyse, verschiedene Maßeinheiten und Messungen. Geldmäßige Maßeinheiten, Anteil, Prozent, Preis, Preiserhöhung, Preisaufschlag, Ermäßigung, Einnahmen, Ausgaben, Gewinn, Verlust, einfache und komplexe Zinsen. Sowie statistische Informationen und Zeitfunktionen, die die Trends von sozialen Prozessen widerspiegeln. Es kommen auch Grundzüge der Finanzmathematik hinzu.

Am Gymnasium in Galanta wird im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu dem verbindlichen Bildungsprogramm zusätzlich eine obligatorische Ergänzung angenommen „Zusatz zu den thematischen Plänen zur Aneignung und Unterstützung der finanziellen Kompetenz“, in der die finanzielle Allgemeinbildung entwickelt werden soll.

Darüber hinaus können in unserem Projekt noch fächerübergreifende Themen entwickelt werden, die eben in Curricula und Bildungsstandards verankert werden – Umweltschutzerziehung. Die Umweltschutzerziehung ermöglicht den Schülern, sich Wissen und Einstellungen anzueignen, die zur Verbesserung der Umwelt und zum nachhaltigen Schutz der Lebensbedingungen auf der Erde beitragen. Die Schüler sollen komplexe Beziehungen zwischen dem Menschen, den Organismen und der Umwelt und die Bindung von solchen Beziehungen an ökologische, ökonomische und soziale Aspekte verstehen.

Dazu müssen noch gewisse Schwerpunkte in Psychologie, Ethik, Bürgerkunde, Kunst und Kultur miteinbezogen werden.

Die Zusammenhänge zwischen der Mathematik und der nachhaltigen Entwicklung sind ebenfalls sehr eng: Es ist dabei wichtig, die Schüler mit den neuesten Trends in den Bereichen Wirtschaft, gesellschaftliche Entwicklung und Naturschutz sowie mit ihren Ausdrucksformen auf der persönlichen, gemeinschaftlichen, staatlichen und globalen Ebene bekannt zu machen.

Die Module involvieren in ihren cross-curricularen Themen unterschiedliche Bereiche der Hauptfächer Mathematik, Biologie und Geographie, bzw. andere Fächer und zwar nach dem Prinzip der allgemeinen Anwendbarkeit, was bedeutet, dass sie in den Ländern einzusetzen sind, die auch verschiedene didaktische Traditionen, spezifische Erfahrungen mit dem problemorientierten Lernen, mit CLIL und mit den cross-curricularen Themen haben können.

Konkrete Beispiele aus den Unterrichtsmaterialien

Die Module Nachhaltiger Tourismus und Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik werden inhaltlich zusammenhängende bzw. kohärente Unterrichtsmaterialien sein, die nach allgemeinen Prinzipien des Fremdspracherwerbs und des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen in den nichtsprachlichen Bereichen konzipiert werden. Ihr Charakter wird sich in einer methodologischen Vielfalt widerspiegeln.

Jedes Modul hat zehn Lektionen, jede wird für eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten geplant. Da die Arbeit an den Modulen aktuell verläuft, wollen wir ein paar Beispiele zeigen und damit die Grundsätze des problemorientierten Soft CLIL Ansatzes deklarieren und exemplifizieren.

In der aktuellen Phase wird das Modul Finanzielle Allgemeinbildung und realistische Mathematik 1 vorbereitet. Um die Kohärenz des gesamten Unterrichtsmaterials zu gewähren, begleiten uns 4 Jugendliche durch alle Unterrichtseinheiten, indem sie jeweils das konkrete Problem lösen sollen. Dabei soll ihnen Mathematik im realen Leben helfen, sie müssen also nachdenken, wie sie zu realen, günstigen, schnellsten usw. Lösungen kommen. Das Hauptproblem ist, dass sie ein Geschäft mit dem Bio-Apfelsaft starten, indem sie die unbenutzten Äpfel in alten Gärten pflücken, oder sehr günstig kaufen und zum Saft verarbeiten. Sie müssen dann beispielsweise ein Prototyp erstellen, Webseite kreieren, Mitfinanzierung suchen, richtige Preispolitik finden usw. Dabei benutzen sie, oft unbewusst, verschiedene mathematische Operationen wie Fehler bei Messungen finden, lineares Programmieren, Probleme der Schnittmenge, Prozentwachstum u. ä.

In jeder Unterrichtseinheit stehen die vier Freunde vor einem konkreten Problem. Die Einheiten sind also schülerorientiert, denn in jeder Einheit wird eine aktive Rolle der Lernenden vorausgesehen. Sie bekommen kognitive Herausforderungen beim Lösen konkreter Situationen, wobei die Rolle der Lehrkräfte eher eine unterstützende Funktion hat.

Ein konkretes Beispiel, mit der Herstellung vom Apfelsaft verbunden, ergibt sich gleich am Anfang, indem die vier Freunde den richtigen Apfelsaft herstellen möchten. Er soll beispielsweise richtig süß sein. Sie bekommen verschiedene Werte von den einzelnen Bauern, die ihnen die Äpfel oder Saft schenken / verkaufen und müssen die richtige Apfelsaft-Variante finden. Dabei wird ihnen der Weg angeboten, wie sie zu den Ergebnissen kommen können.

1. Süße Äpfel, süßer Saft!

Erkläre das Wort Zuckergehalt mit Hilfe folgender Indizien:

Zucker + Gehalt



Anteil eines Stoffes in einer Mischung

(Gehalt an Vitaminen)

2

Problem

Ein Bauer macht für das BAPSAS-Team sieben Varianten Apfelsaft, von jeder 13 Flaschen. In der Tabelle siehst du, wie viel Zucker der Saft hat.

Platz	Zuckergehalt [g/l]												
sonnig	52	111	113	123	118	113	78	106	115	111	115	115	115
windig	115	115	111	109	118	113	111	115	115	113	115	111	109
schattig	102	115	101	102	113	115	111	110	104	113	110	111	102
am Fluss	109	109	101	102	104	113	111	113	109	110	110	107	106
neben einer Asphaltstraße	108	123	111	115	116	113	118	106	108	111	115	113	123
neben Feldern	116	115	111	113	115	123	118	115	123	115	113	111	115
am Hügel	111	162	111	123	118	113	78	106	108	113	115	108	115

Das BAPSAS-Team möchte einen süßen Apfelsaft. Woher sollen die Äpfel kommen? Notier deine Antwort. _____

Bild 1 Erste zwei Übungen von der Unterrichtseinheit 3

In der Einheit erfahren die Lernenden, dass der Zuckergehalt im Apfelsaft mit dem in Cola vergleichbar ist, indem sie darauf hingewiesen werden, dass Apfelsaft natürlich um wertvolle Vitamine und Mineralien bereichert ist. Sie werden dabei aufgefordert, ihre Meinung vor dem Textlesen und danach zu vergleichen und auszudrücken.

Um das konkrete und reale Problem zu lösen, müssen die vier Freunde einen richtig süßen Saft von allen angebotenen Versionen finden:

5. Süßer Apfelsaft schmeckt einfach besser.



Jakob und Vito berechnen die Mittelwerte aus der Tabelle 1.

Verbinde die Namen der Mittelwerte mit den Beschreibungen.

arithmetisches
Mittel

Median

Modus

Ausprägung mit
höchster Häufigkeit

Für die sortierten Werte $x_{(1)}, x_{(2)}, \dots, x_{(n)}$:

$$\underline{x}_{med} = \begin{cases} x_{(\frac{n}{2})}, & n \text{ ungerade} \\ \frac{1}{2}(x_{(\frac{n}{2})} + x_{(\frac{n}{2}+1)}), & n \text{ gerade} \end{cases}$$

$$\underline{x}_{arithm} = \sum_{i=1}^n \frac{1}{n} x_i = \frac{x_{(1)} + x_{(2)} + \dots + x_{(n)}}{n}$$

Berechne das arithmetische Mittel ($\underline{x}_{arithm}$), den Median ($\underline{x}_{med}$) und den Modus ($\underline{x}_{mod}$).

Platz	arithmetisches Mittel $\underline{x}_{arithm}$	Median $\underline{x}_{med}$	Modus $\underline{x}_{mod}$
sonnig			
windig			
schattig			
am Fluss			
neben einer Asphaltstraße			
neben Feldern			
am Hügel			

Bild 2 Übung von der Unterrichtseinheit 3

In der jeweiligen Einheit sind dann unterschiedliche Arten der Übungen zu finden (Hörübungen, Multiple-Choice, Ergänzungsübungen usw.), indem die Einheit interessant für die Lernenden ist und ihre Motivation weckt oder steigert. Da cross-curriculare Themen bearbeitet werden, bemühen wir uns nicht ausschließlich die Kenntnisse aus anderen Bereichen zu vermitteln, sondern bleiben immer wieder beim Fremdsprachenunterricht, verwenden also typische Übungsarten, die beim Fremdsprachenlernen benutzt werden, wobei die Entwicklung der Sprachkompetenzen (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) an erster Stelle steht.

Die deutsche oder russische Sprache verbirgt auch viele interessante Erscheinungen, die in der Lektion auf folgende Weise angedeutet werden können:

6. Ach der Artikel!

Weißt du das? Substantive können mehrere Artikel haben...

der Gehalt / das Gehalt

der Gehalt: Inhalt oder Wert einer Sache: *der Gehalt* an Vitaminen im Gemüse, zum Beispiel der Zuckergehalt.

das Gehalt: der Lohn, das monatliche Geld

die Cola / das Cola

die Cola: in Norddeutschland

das Cola: in Österreich, Süddeutschland, in der Schweiz



gekürzt aus: <https://www.korrekturen.de/genus/der-oder-das-gehalt.shtml>

Bild 3 Übung zu grammatischen Erscheinungen in der Sprache

Das Ende jeder Unterrichtseinheit bildet dann ein Vorschlag für die Hausaufgabe, in der die Lernenden ergänzende Informationen zum Thema aussuchen sollen, oder ihre kreative Seite zeigen können:



Vorschlag für die Hausaufgabe

7. Die Freunde haben nun endlich richtig süßen Apfelsaft. Ana möchte schöne Flaschen. Du kannst ihr mit den Flaschenetiketten helfen.

Welche Informationen müssen auf der Etikette stehen?

Finde einen passenden Werbeslogan. Du kannst dich auch im Internet inspirieren lassen.



Bilder:
Pixabay

Bild 4 Ein Beispiel für die Hausaufgabe

Schlussfolgerung

Das Innovative am vorgeschlagenen Projekt ist die Kombination von zwei didaktischen Ansätzen (problemorientiertes Lernen und Soft CLIL) mit dem Fremdsprachenunterricht in zwei cross-curricularen Themen. Eine weitere wohl innovative Seite des Projekts ist die

Zielgruppe der Lernenden (Gymnasien) und die Anwendung von zwei nichtenglischen Fremdsprachen (Deutsch, Russisch).

Mit den Produkten des Projekts und ihrer Implementierung möchten wir zeigen, dass man durch die Kombination von CLIL und problemorientiertes Lernen wie auch von cross-curricularen Themen die Motivation und das Interesse für Deutsch und Russisch fördern kann. Dieses Modell führt zu einem effektiven Erwerb von Schlüsselkompetenzen, zusätzlich entwickelt das Modell auch andere Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts.

Damit schlagen wir eine Brücke zwischen Gymnasien und gesellschaftlichen (betont wirtschaftlichen) Trends. Lehrkräfte im Projekt werden eben das Knowhow bekommen, wie Module für solche Inhalte vorzubereiten sind, was eben eine Innovation ist.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- HEINE, Lena., 2010. *Problem solving in a Foreign Language*. Berlin - New York: Mouton de Gruyter. ISBN 978-3-11-022446-7.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja – LIPOVEC, Alenka, 2018. *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. Wien: Lit Verlag. ISBN 978-3-643-50886-7.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja, 2017. *CLIL im Rahmen des Deutschunterrichts – wie geht das?*. In: Miteinander: Informationen des Litauischen Deutschlehrerverbandes. Jg. 55, Nr. 2, ISSN 2424-4899, Roč. 55, č. 2.
- Europäischer Beschäftigungs- und Sozialbericht 2017
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=89&newsId=2841&furtherNews=yes>.
- Empfehlungen des EU-Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vom 22. Mai 2018
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [Stand: 24.05.2019].
- Štátny vzdelávací program pre gymnázia
http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf [Stand: 24.05.2019].
- Vzdelávacie štandardy pre oblasť človek a príroda, človek a hodnoty, človek a spoločnosť, jazyk a komunikácia, matematika a práca s informáciami, umenie a kultúra
<http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-m-patrocnym-vzdelavacim-programom/clovek-priroda/> [Stand: 24.05.2019].
- Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov pre predmet dejepis, geografia, matematika, nemecký jazyk úroveň B1, občianska náuka, ruský jazyk úroveň B1, umenie a kultúra
<http://www.statpedu.sk/sk/maturitne-skusky/> [Stand: 24.05.2019].
- Časovo-tematické plány Gymnázia J. Matušku Galanta pre predmet matematika, geografia, dejepis, nemecký jazyk [Internes Material, Stand: 24.05.2019].
- Dodatok k tematickým výchovno-vzdelávacím plánom pre zapracovanie a aplikáciu finančnej gramotnosti [Internes Material, Stand: 24.05.2019].
- Časovo-tematické plány Gymnázia Ivana Kupca Hlohovec pre predmet ruský jazyk [Internes Material, Stand: 24.05.2019].

Kontakt: PaedDr. Monika Hornáček Banášová, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra germanistiky Filozofická fakulta
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava, Slovensko
E-mail: banasova.monika@gmail.com

Актуальные проблемы перевода юридических документов с русского языка на словацкий язык (на примере справки об отсутствии судимости)

Actual Problems of Translating Legal Law Documents from Russian into Slovak (based on The Certificate of no Criminal Record)

Марек Хованец

Abstract

The article is devoted to the problems of translation of legal law documents from the Russian language into the Slovak language, carried out by the so-called court translators. The object of our approach is The Certificate of the presence (absence) of a criminal record and (or) of the fact of criminal prosecution or of the termination of criminal prosecution, issued by the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, in the process of its translation into the Slovak language. The author of the article demonstrates possible translation difficulties of the intercultural nature and ways of their adequate resolution.

Keywords: court translation, certificate of no criminal record

Аннотация

Статья посвящена проблемам перевода юридических документов с русского языка на словацкий язык, осуществляемого т. наз. судебными переводчиками. Объектом исследования является справка о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования, выданная Министерством внутренних дел Российской Федерации, в процессе её перевода на словацкий язык. Автором статьи демонстрируются возможные переводческие трудности межкультурного характера и способы их адекватного разрешения.

Ключевые слова: судебный перевод, справка об отсутствии судимости

Введение

Естественным и в принципе ожидаемым последствием глобализации является установление новых или интенсификация существующих (языковых) международных контактов. Участники такого разноязычного общения часто нуждаются в услугах (устного или письменного) переводчика, причём такой спрос существует в разных сферах профессиональной человеческой деятельности. Данный факт предполагает высокую степень профессиональной двуязычной подготовки переводчика с целью достижения семантически и функционально верного перевода. Сказанное, несомненно, относится к сфере юриспруденции, а именно к юридическим документам, переводимым с русского языка на словацкий язык, либо в рамках осуществления личной (трудовой, учебной) деятельности россиянина в Словакии, либо в рамках исполнения государственными органами Российской Федерации (РФ) и Словацкой Республики (СР) (напр.: судами и прокуратурами) своих взаимных обязательств, вытекающих из подписанных межгосударственных и международных договоров, соглашений и конвенций о взаимной правовой помощи.

В данной статье мы, опираясь на собственный опыт работы т. наз. судебным переводчиком с русского на словацкий и со словацкого на русский язык (т. е. переводчиком, входящим в список переводчиков Министерства юстиции Словацкой Республики и уполномоченным данным госорганом выполнять заверенные переводы документов), а также опытом преподавателя судебного перевода, попытаемся рассмотреть письменный перевод юридических документов с русского языка на

словацкий как акт межкультурной коммуникации, при выполнении которого переводчику следует учитывать также разные факторы нелингвистического характера.

Юридические документы как переводческая проблема

Под юридическими документами в рамках данной статьи нами подразумеваются документы официально-делового стиля, т. е. не только официальные документы юридического подстиля (документы правоприменительной, судебной практики), но и официально-деловые документы, выдаваемые государственными (несудебными) органами (в данном случае РФ и СР) и применяемые их держателями в разных служебных целях. Мы исходим из концепции А. Ф. Черданцева, утверждающего, что *«юридический документ – это документ, содержащий правовую информацию»* (2002, с. 362). Учёный подразделяет юридические документы на пять основных групп: 1) нормативные документы; 2) документы, содержащие решения индивидуального характера; 3) документы, фиксирующие юридические факты; 4) деньги и ценные бумаги и 5) документы, фиксирующие факты-доказательства (Черданцев 2002, с. 362 – 364). Из приведённого определения и разнообразия предложенной классификации становится понятным, что в такого рода текстах содержится достаточное количество терминов из сферы юриспруденции, юридических фразеологизмов, клише и штампов официального стиля. Кроме того, в *«официальных документах находит своё выражение нормативно-регулирующая функция права, утверждённого государственной властью»* (Магомедова 2009, с. 88). Данные факты ставят перед переводчиком непростую задачу.

Перевод юридических документов в русско-словацком плане тесно связан с вопросом эквивалентности и адекватности перевода. Мы исходим из того, что эквивалентность – это *«мера соответствия переведённого текста исходному тексту, вне зависимости от цели перевода»* (Алексеева 2004, с. 128), а адекватность – соответствие конечного (переведённого) текста исходному тексту с учётом цели перевода (Алексеева 2004; Швейцер 1988). На основании сказанного можно утверждать, что перед переводчиком юридических документов стоит задача выполнить эквивалентный и прежде всего адекватный перевод содержащейся в них (правовой) информации с русского языка на словацкий язык. Таким образом, под адекватным переводом нами подразумевается *«перевод, отвечающий цели, поставленной перед переводчиком заказчиком в процессе перевода для получения определённого рода информации»* (Валеева 2006, с. 18).

Трудности в процессе перевода «необычной» справки

Как мы уже упомянули, в данной статье мы придерживаемся приведённого выше более широкого понимания юридических документов. В третью группу приведённой классификации, кроме прочих подгрупп, входят также документы, фиксирующие факты, определяющие правовой статус субъектов (Черданцев 2002). Именно к данной подгруппе можно отнести справку о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования. Данный документ является одним из основных документов, необходимых для благополучного трудоустройства, оформления разрешения на временное проживание, вида на жительство, гражданства и т. п. В то же время указанный документ нередко бывает составной частью материалов (уголовного) дела.


МВД РОССИИ
УПРАВЛЕНИЕ МИНИСТЕРСТВА
ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ
по Псковской области
(УМВД России по Псковской области)
Информационный центр
УМВД России по Псковской области
180000 г. Псков, Октябрьский пр. 48

№ 008260

от 18 июля 2017 № 417-7929
на № от

СПРАВКА

о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования
либо о прекращении уголовного преследования

ПРОКОФЬЕВ (МОЦАК) АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ

(фамилия, имя, отчество (при наличии) проверяемого лица, в том числе имевшиеся ранее, в именительном падеже)

01.07.1977 Г.Р. ГОР. ПСКОВ

(дата и место рождения)

В ФКУ «Главный информационно-аналитический центр МВД России»,
ИЦ УМВД РОССИИ ПО ПСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

(ИЦ территориального органа МВД России на региональном уровне)

имеются (не имеются) сведения о судимости (в том числе погашенной и снятой) на территории Российской Федерации:
НЕ ИМЕЮТСЯ

данные о судимости, вынесенного приговора, пункт, часть, статья уголовного кодекса, срок и вид наказания, дата и основание освобождения, основания погашения или снятия судимости)

имеются (не имеются) сведения о факте уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования на территории Российской Федерации:
НЕ ИМЕЮТСЯ

данные о факте уголовного преследования, вынесенного постановления, пункт, часть, статья уголовного закона, дата и основание прекращения уголовного преследования)

Дополнительная информация: **НЕ ИМЕЕТСЯ**

Начальник (заместитель, полномоченное лицо) (М.П.)

С.А. МАЙОРОВ
(подпись) (фамилия и инициалы)

Картинка № 1 Справка о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования

Режим доступа: <https://www.aikido60.ru/wp-content/uploads/2017/12/spravka.jpg>

Уже само название документа на русском языке, выдаваемого органами Министерства внутренних дел РФ, раскрывает его суть и назначение – показать и доказать потенциальному работодателю, образовательному учреждению либо потенциальному новому государству-родине, что гражданин, являющийся держателем справки, не подвергался уголовному преследованию и что ему не было назначено никакого наказания. Словацким аналогичным документом, содержащим информацию данного объема (фактов) является *Odpis z registra trestov*. В данном документе содержится информация о каждом вступившем в законную силу в отношении лица-держателя документа судебном решении, принятом даже судом некоторого из государств-членов Европейского союза или судом другого государства, информация о ходе исполнения наказания или ходе исполнения меры пересечения, сведения о погашенной или снятой судимости, информация о вступившем в законную силу решении прокурора об условном прекращении уголовного преследования либо о примирении и прекращении уголовного преследования, а также сведения о вступившем в законную силу осуждении судом другого государства (не являющегося государством-членом Европейского союза), гражданина Словацкой Республики либо лица, постоянно проживающего на территории Словацкой Республики, которое не признано судом Словацкой Республики и, соответственно, не имеет правовых последствий и носит лишь информационный характер (закон № 330/2007 Свода законов – перевод М. Х.). Следует

сказать, что данный документ выдаётся только в установленных законом целях и по запросу установленных законом компетентных органов либо правомочных лиц. Значит, данный документ предъявляется лишь в некоторых конкретных (не в «повседневных») случаях. Однако документом, предъявляемым гражданами Словакии в приведённых выше (жизненных) ситуациях, является *Výpis z registra trestov* – «официальный документ, показывающий, был ли в отношении лица вынесен обвинительный приговор, вступивший в законную силу» (часть 1 статьи 10 закона № 330/2007 Свода законов – перевод М. Х.). Оба названных документа выдаёт Генеральная прокуратура СР, хотя с 2015 года заявления на их выдачу подаются уже не в органах прокуратуры, а почтовых отделениях, ставших интегрированными пунктами обслуживания граждан. Как мы видим, само название документа, имеющего место в обоих правовых культурах, является серьёзной переводческой проблемой, требующей от переводчика сопоставительного анализа обозначающих данными названиями-терминами понятий, а также учёта других (межкультурных) факторов. Таким образом, при переводе названия анализируемой справки-юридического термина на словацкий язык, переводчик должен выбирать между выражением *Odpis z registra trestov* и *Výpis z registra trestov*, т. е. между двумя вариантами субституции, так как именно субституция является основным приёмом перевода терминов – (частичной) субституцией, мотивированной аналогичным объёмом содержащихся в данном документе сведений, и субституцией, мотивированной ситуацией и целью запроса и, соответственно, предъявления документа. Адекватным переводческим решением при передаче названия данного документа (Справка о наличии /отсутствии/ судимости и /или/ факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования) мы считаем выражение, являющееся результатом применения приёма (частичной) субституции, учитывающей ситуацию и цель предъявления указанной справки, выданной МВД РФ – *Výpis z registra trestov*, дополненное (указанным в скобках) дословным переводом названия русского оригинала – *Potvrdenie o evidencii (absencii) záznamu v registri trestov a (alebo) záznamu o trestnom stíhaní alebo o zastavení trestného stíhania*. Применение (частичной) субституции оправдано задачей юридического перевода – «верно переместить конкретный смысл переводимого термина или текста с юридического языка одной правовой системы на юридический язык другой правовой системы» (Осакве 2011, с. 63). Однако допустимым (даже с точки зрения восприятия профессиональным реципиентом – административным работником, сотрудником полиции по делам иностранных граждан) мы считаем перевод *Potvrdenie o evidencii (absencii) záznamu v registri trestov a (alebo) záznamu o trestnom stíhaní alebo o zastavení trestného stíhania* без одновременного применения аналогичного словацкого термина (*Výpis z registra trestov*) в силу описанной выше определённой относительности такой субституции. Данное переводческое решение, имеющее место в практике работы судебным переводчиком автора данной статьи (именно на начальном этапе работы), является в принципе толкованием парафразы-объяснения (*Potvrdenie o bezúhonnosti* – рус. *Справка об отсутствии судимости, Справка о несудимости*) словацкого термина *Výpis z registra trestov*. Выбор переводческого решения во многом зависит также от опыта переводчика. Кроме того, в ходе практики дилемма переводчика может осложнить и факт, что (при одинаковом оформлении и структуре граф, виде и объёме сведений) название данной справки может быть разным, видимо, в зависимости от того, подразделением МВД какого субъекта РФ и в какое время справка была выдана, напр.: *Справка о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования* ↔ *Справка*. В конкретной ситуации правоприменительной/судебной практики, учитывая специфику назначения запроса анализируемой справки и, соответственно, цели её перевода, мы не исключаем

оправданность перевода названия справки, содержащего соответствующий словацкий термин: *Справка о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования* – *Odpis z registra trestov (Potvrdenie o evidencii /absencii/ záznamu v registri trestov a /alebo/ záznamu o trestnom stíhaní alebo o zastavení trestného stíhania*.

Проблемой такого же терминологического рода мог бы являться и перевод находящихся в справке выражений: сведения о судимости (в том числе погашенной и снятой), основания погашения или снятия судимости. В «Большом русско-словацком словаре» (IV том, Р – С) даются следующие варианты перевода основного смыслового компонента данных выражений: «судимость – *záznam v trestnom registri, súdny trest, trestný čin*» (Dorotjaková a kol. 1968, с. 751). Следовательно, для перевода указанных выше юридических устойчивых словосочетаний-терминов доступными (специальными) переводными русско-словацкими словарями предлагаются следующие переводческие решения: «погашение судимости – *zahľadenie trestu*» (Lingea 2011, с. 372), «сроки погашения судимости – *lehota výmazu trestu*» (Lingea 2011, с. 573), «снять судимость – *vymazať z trestného registra*» (Dorotjaková a kol. 1968, с. 552), «снять судимость – *vytrieť z trestného registra*» (Dorotjaková a kol. 1968, с. 751), «снять судимость – *urobiť výmaz trestu*» (Lingea 2011, с. 573). Как мы видим, предлагаемые варианты перевода неоднозначны и переводчик может в них запутаться, потому что слово *погашение* переводится как *zahľadenie* или как *výmaz*; в принципе с помощью тех же слов переводится и слово *снятие*. При решении данной переводческой дилеммы переводчику не стоит ждать обнадёживающей помощи и от обращения к словацко-русским (специальным) переводным словарям, фиксирующим следующие варианты перевода: «*výmaz trestu* – аннулирование наказания, снятие судимости», «*vymazať (zápis) z trestného registra* – снять судимость» (Balážová a kol. 1995, с. 99), «*zahľadenie odsúdenia al. trestu* – снятие al. погашение судимости, *zahľadiť odsúdenie* – снять al. погасить судимость» (Grigorjanová – Kollár 2000, с. 236), «*výmaz trestu* – снятие судимости» (Grigorjanová – Kollár 2000, с. 226), «*vymazať trest* – снять судимость» (Grigorjanová – Kollár 2000, с. 226), «*výmaz al. zahľadenie trestu* – погашение судимости» (Grigorjanová – Kollár 2000, с. 200), «*zahľadenie odsúdenia* – снятие судимости» (Grigorjanová – Kollár 2000, с. 114), «*výmaz trestu* – снятие судимости», «*vymazať (zápis) z trestného registra* – снять судимость» (Kamenská 1999, с. 276). Те же неоднозначные варианты перевода переводчик найдёт и в русско-чешских (специальных) переводных словарях, напр.: «погашение наказания – *zahľazení trestu*» (Csiriková 2009, с. 192), «снятие судимости – *zahľazení odsouzení, výmaz trestu*» (Csiriková 2009, с. 251), «снять судимость – *zahľadiť odsouzení*» (Csiriková 2009, с. 251), «снять судимость – *provést výmaz trestu*» (Vencovská a kol. 2010, с. 1101). Следует отметить, что при переводе специальных и тем более юридических текстов не только полезной, но и необходимой является работа с параллельными текстами, включая правовые нормы, с целью применения в переводе эквивалентных и, прежде всего, адекватных – устоявшихся и принятых в целевом языке, выражений и терминов. В данном случае «напутственными» на пути к достижению адекватного перевода – передачи изложенных в российской справке сведений посредством терминов словацкой правовой системы, для переводчика являются статья 86 Уголовного кодекса УК РФ и статьи 92, 93 121 Уголовного кодекса СР (слов. *Trestný zákon*). Их сопоставительным анализом и, следовательно, толкованием называемых юридическими терминами *погашение*, *снятие* и *zahľadenie* понятий переводчик осознаёт, во-первых, суть и отличие данных автономных правовых состояний в российском законодательстве и их отражение в качестве составных частей в приведённом правовом состоянии в словацком законодательстве, и, во-вторых, вытекающее из этого и уходящее

в пользу российского законодательства количество юридических терминов. Проанализировав приведённые статьи российского и словацкого уголовных кодексов, несмотря на выявленную выше терминологическую «несоразмерность» следует отметить семантическое (содержательное) сходство положений рассматриваемых законов, устанавливающих порядок прекращения состояния судимости. Сделать такой вывод позволяет нам факт, что как *погашение* либо *снятие судимости*, так и *zahladenie odsúdenia* аннулируют все правовые последствия, предусмотренные обоими уголовными кодексами, связанные с судимостью, в результате чего судимое когда-то лицо признаётся несудимым. Итак, под погашением судимости в российской правовой системе подразумевается «автоматическое прекращение всех правовых последствий, связанных с фактом осуждения лица за совершение преступления, вследствие истечения указанных в законе сроков. ... Сроки погашения судимости дифференцируются в зависимости от вида назначенного наказания и категории совершенного преступления» (пункт 5 комментария к статье 86 УК РФ, режим доступа: <https://www.zakonrf.info/uk/86/>), т. е. прекращение правовых последствий судимости в связи с отбытием или исполнением наказания и истечением установленного законом срока для погашения судимости. Что касается снятия судимости, то оно является досрочным прекращением правовых последствий судимости. Другими словами, речь идёт о прекращении судом состояния судимости по ходатайству осуждённого до истечения срока её погашения, «если осуждённый после отбытия наказания вёл себя безупречно, а также возместил вред, причинённый преступлением» (часть 5 статьи 86 УК РФ). В словацкой правовой системе оба указанных способа прекращения правовых последствий судимости, несмотря на время осуществления такого прекращения (по отношению к установленным законом срокам), являются одной и той же юридической процедурой, в связи с чем в словацком (юридическом) терминологическом аппарате они обозначаются одним термином *zahladenie odsúdenia* (статьи 92 и 121 Уголовного кодекса СР). Из сказанного следует, что переводчик при передаче данных терминов на словацкий язык может и должен воспользоваться субституцией (*погашение и/или снятие судимости* – *zahladenie odsúdenia*). Данное переводческое решение мы считаем адекватным с точки зрения передачи сведений, выраженных терминами российской правовой системы, эквивалентными терминами словацкой правовой системы. Словами В. Н. Комиссарова (1990, с. 136) предлагаемое переводческое решение (*zahladenie odsúdenia*) можно считать переводческим соответствием, выступающим коммуникативно равноценным анализируемым единицам исходного (русского) языка (*погашение судимости*, *снятие судимости*). В рамках т. наз. судебного (заверенного) перевода вышеприведённый вариант перевода (*снятие судимости* – *výmaz odsúdenia*), как попытка соблюдения формальной тождественности (являющейся при судебном переводе в принципе необходимостью) в силу его отсутствия в терминологическом аппарате соответствующего словацкого закона, а также объяснительного характера, являющегося при семантическом объёме словацкого термина (*zahladenie odsúdenia*) излишним, нами воспринимается на грани допустимости.

Следующим затруднением, встречающимся при переводе официальных документов на словацкий язык в целом, включая перевод справки о наличии (отсутствии) судимости и (или) факта уголовного преследования либо о прекращении уголовного преследования, является передача на целевом (словацком) языке имён, отчеств и фамилий граждан РФ, выступающих субъектом, чей правовой статус определяется настоящим документом. Согласно Справочнику по словацкому правописанию, передача русских имён собственных на словацкий язык (исключая их приведения в качестве библиографических данных) должна осуществляться в соответствии с изложенными в

справочнике правилами практической транскрипции (Pravidlá slovenského pravopisu /PSP/ 2013, с. 76 – 78), т. е. буквами словацкого алфавита, напр.: Евгений Валерьевич Лапшин – *Jevgenij Valerievič Lapšin*, Андрей Михайлович Ураев – *Andrej Michajlovič Urajev*, Сергей Андреевич Данилов – *Sergej Andrejevič Danilov*, Михаил Антонович Чижов – *Michail Antonovič Čižov*. В то же время словацкие версии русских женских фамилий образуются добавлением к мужским фамилиям славянского происхождения, заканчивающимся на -ев или -ов, как и к словацким мужским фамилиям, суффикса -ová, напр.: *Tarasov – Tarasovová, Malcev – Malcevoová*. От мужских фамилий, имеющих форму имени прилагательного, женские фамилии образуются как словацкие фамилии данного типа, напр.: *Nikitinskij – Nikitinská, Zaleskij – Zalesská* (PSP 2013, с. 129).

Однако следует сказать, что в практике т. наз. судебного перевода вышеизложенное является скорее всего желаемым и отнюдь не реальным явлением. Дело в том, что конкретный документ (анализируемая нами справка, диплом, свидетельство о рождении, свидетельство о заключении брака, трудовая книжка и т. п.) гражданином РФ предъявляется в соответствующий словацкий (государственный) орган либо учреждение в комплекте с заграничным паспортом (удостоверяющим его личность), в котором, кроме имени, отчества и фамилии, напечатанными буквами русского алфавита, указаны посредством международной (английской) транслитерации имя и фамилия (кроме отчества) на латинице. Для переводчика из этого вытекает необходимость учитывать при переводе документа эту версию имени и фамилии, чтобы создать перевод, отвечающий цели общения гражданина РФ со словацким учреждением, т. е. максимально верно передающий всю ключевую информацию, одними из основных компонентов которой являются имя и фамилия гражданина РФ (нередко являющегося прямым заявителем перевода документа). Следует отметить, что использование в переводе международной (английской) транслитерации русской фамилии ставит переводчика в тупик, поскольку оно заставляет его де-факто не выполнять свой профессиональный долг в соответствии с его филологическим образованием. Таким образом, в словацких переводах официальных документов переводчику приходится использовать следующие версии имён и фамилий, противоречащие правилам словацкого правописания: *Evgenii/Evgeny Lapshin* (вместо *Jevgenij Lapšin*), *Andrey Uraev* (вместо *Andrej Urajev*), *Sergei Danilov* (вместо *Sergej Danilov*), *Mikhail Chizhov* (вместо *Michail Čižov*), *Liudmila Yagovitina* (вместо *Ľudmila Jagovitinová*).

Выводы

Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к заключению, что перевод юридических документов на словацкий язык является не просто передачей информации, изложенной на исходном языке, на целевой язык, а актом межкультурной коммуникации. Роль переводчика при её осуществлении большая и ответственная – обеспечить адекватный юридический перевод, значит вызвать у профессионального получателя перевода (сотрудника полиции, судьи, прокурора, специалиста отдела кадров, директора предприятия и т. п.) впечатление, будто документ был составлен и выдан на целевом языке. А это подразумевает у переводчика владение приёмами решения разного рода переводческих проблем, связанных, например, с отличиями правовых систем РФ и СР и вытекающими из этого трудностями терминологического характера. Данный факт требует от переводчика постоянного повышения своих переводческих компетенций в сфере юриспруденции путём работы с переводными и терминологическими словарями, лексикологического анализа параллельных текстов,

чтением специальной литературы и даже просмотром правовых (и общественно-политических информационных) телепрограмм на обоих рабочих языках переводчика. Судебный переводчик, выполняющий заверенные переводы официальных документов, а также желающий стать таковым, должен помнить о том, что использование терминов и выражений, свойственных правовой культуре целевого языка, является не только его профессиональным долгом, но и установленной законом обязанностью.

Литература

- АЛЕКСЕЕВА, И.С. 2004. *Введение в переводоведение: уч. пос.* Санкт-Петербург: Филол. ф-т СПбГУ. ISBN 5-8465-0101-X.
- ВАЛЕЕВА, Н.Г. 2006. *К понятиям адекватности и эквивалентности в научном переводе.* In: Вестник РУДН. Сер.: Вопр. образования: языки и специальность. Москва: Изд.-полиграф. комплекс РУДН, № 1, 2006, с. 17 – 21. ISSN 2312-8011.
- КОМИССАРОВ, В. Н. 1990. *Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.* Москва: Высшая школа. ISBN 5-06-001057-0.
- МАГОМЕДОВА, Т.И. 2009. *Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов юридического профиля.* 2-е изд., испр. и доп. Махачкала: Дагестанский государственный университет. ISBN 978-5-904621-01-8.
- ОСАКВЕ, К. 2011. *Каноны грамотного юридического перевода: размышления компаративиста-цивилиста на примере сравнительной цивилистики.* In: Право и управление. XXI век. Москва: МГИМО. № 2 (19) 2011, с. 61–65. ISSN 2073-8420
- Уголовный кодекс Российской Федерации (УК РФ) № 63-ФЗ от 13.06.1996 г.* Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/uk/>.
- ЧЕРДАНЦЕВ, А.Ф. 2002. *Теория государства и права. Учебник для вузов.* Москва: Юрайт-М. ISBN 5-94227-018-X.
- ШВЕЙЦЕР, А.Д. 1988. *Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты.* Москва: Наука. ISBN 5-02-010882-0.
- BALÁŽOVÁ, Ľ. – BENKOVIČOVÁ, J. – ĎURČO, P. – GRIGORJANOVÁ, T. – JAROŠOVÁ, A. – MASÁROVÁ, M. – PETRUFOVÁ, M. – SAKANOVÁ, K. – ŠEBESTOVÁ, A. 1995. *Veľký slovensko-ruský slovník – Большой словацко-русский словарь.* VI. diel (Vy – Ž). Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0433-0.
- CSIRIKOVÁ, M. a kol. 2009. *Rusko-český odborný slovník z oblasti ekonomické, politické a právni. – Русско-чешский словарь, экономика, политика, право.* 2. upravené vydání. Praha: Linde Praha, a. s. ISBN 978-80-7201-748-5.
- DOROTJAKOVÁ, V. – FILKUSOVÁ, M. – KUČEROVÁ, E. – MALÍKOVÁ, M. O. – SEKANINOVÁ, E. 1968. *Veľký rusko-slovenský slovník – Большой русско-словацкий словарь.* IV. diel (R – S). Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- GRIGORJANOVÁ, T. – KOLLÁR, D. 2000. *Slovensko-ruský právnicko-ekonomický slovník – Словацко-русский юридическо-экономический словарь.* Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03041-0.
- KAMENSKÁ, V. 1999. *Slovensko-ruský právnický a politologický slovník.* Banská Bystrica: SIOS, spol. s r. o. ISBN 80-968216-0-1.
- Lingea, s. r. o. 2011. *LINGEA veľký slovník rusko-slovenský a slovensko-ruský.* 1. vydanie. Bratislava: Vydavateľstvo Lingea, s. r. o. ISBN 978-80-89323-27-2.
- Pravidlá slovenského pravopisu.* 2013. Red. M. Považaj. 3. upr. a dopln. vyd. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1331-2.
- Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV.* Dostupné na internete: <https://slovník.juls.savba.sk/?d=kssj4&d=sss1&d=sss2&d=psp&d=scs&d=sss&d=peciar&d=bermolak&d=hssjV&d=obce&d=priezviska&d=un>
- VENCOVSKÁ, M. a kol. *Rusko-český slovník.* 2010. Voznice: Leda, s. r. o. ISBN 978-80-7335-207-3.

Zákon č. 330/2007 Z. z. o registri trestov a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 20. júna 2007.

Zbierka zákonov Slovenskej republiky, ročník 2007. Dostupné na internete: https://www.slovlex.sk/static/pdf/2007/330/ZZ_2007_330_20190301.pdf.

Zákon č. 300/2005 Z. z. – Trestný zákon z 20. mája 2005. Dostupné na internete: https://www.slovlex.sk/static/pdf/2005/300/ZZ_2005_300_20190220.pdf.

Kontakt: Mgr. Marek Chovanec, PhD.

*Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút rusistiky, Tlmočnícky ústav
17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika*

E-mail: marek.chovanec@unipo.sk

***ProFit* im Beruf – durch Sprach- und Fachsensibilisierung im Studium**

Project ProFit

Ingo T. Herzig

Abstract

Despite the European Union and Schengen, for many Czech people the border region lies somewhere at the edge of the world, in the middle of nowhere. This fact makes most of the students studying in the border area return to the economic metropolises of their country because they are convinced that their chances to get a job corresponding to the education are much better there. The border regions, notwithstanding, provide a larger offer of economic potential and therefore more professional opportunities than one usually supposes. The project ProFit is a cooperation between the Technical University Liberec (TUL) and the University of Applied Sciences of West Saxony Zwickau (Westsächsische Hochschule Zwickau, WHZ). Its aim is putting students from both sides of the Bohemian Saxon border in contact with each other by organizing seminars and excursions to specific companies situated in the border region. The students shall be awakened to the economic and professional potential of the border area and to the necessity of strengthening the economic power there.

Keywords: Bohemian Saxon border region, students, economical potential, professional opportunities

Abstrakt

Trotz EU und Schengen liegt für viele Tschechen das Grenzgebiet irgendwo am Rande der Welt, wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen, was wiederum viele Studenten, welche im Grenzgebiet studieren, nach ihrem Abschluss in die Metropolen ihres Landes zurückkehren lässt, da sie meinen, nur dort einen ihrer Ausbildung entsprechenden Job finden zu können. Dabei bietet die Grenzregion mehr Wirtschaftspotenzial und somit auch mehr berufliche Möglichkeiten, als sich so mancher träumen lässt. Das Projekt ProFit ist eine Koproduktion zwischen der Technischen Universität Liberec (TUL) und der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) und hat sich zum Ziel gesetzt, Studierende auf beiden Seiten der sächsisch-böhmischen Grenze in Kontakt zu bringen und sie durch Workshops und Exkursionen mit ausgewählten im Grenzgebiet ansässigen Firmen bekannt und ihnen somit bewusst zu machen, dass man sich auch im Grenzgebiet sinnvoll und erfolgreich einbringen und die Region somit unterstützen kann.

Schlüsselwörter: böhmisch-sächsisches Grenzgebiet, Studierende, Wirtschaftspotenzial, berufliche Möglichkeiten



Bild 1: Werbeplakat des Projektes ProFit

Einführung

Obschon die Tschechische Republik auf drei Seiten von deutschem Sprachgebiet umgeben ist, ist die deutsche Sprache ins Hintertreffen geraten, da die verantwortlichen Minister in Prag sich für Englisch als einzige obligatorische Fremdsprache an den Schulen entschieden und alle anderen Fremdsprachen für fakultativ erklärt hat. Dies hat zur Folge, dass die neu antretenden Hochschulstudierenden bessere Englisch- als Deutschkenntnisse mitbringen, wenn sie denn überhaupt über irgendwelche Deutschkenntnisse verfügen.

Leider gilt dies auch für die Technische Universität in Liberec (TUL), obschon diese sich unmittelbar an der sächsischen Grenze befindet. Daher ist eines der wichtigen Ziele dieses Projektes, die Studenten – zumindest die an der TUL – am eigenen Leibe die Notwendigkeit von aktiven Kenntnissen der deutschen Sprache bewusst zu machen, und dies „in Tateinheit“ mit direktem Kontakt mit deutschen Firmen. – Aber der Reihe nach.

Beginn

Die Idee zu diesem Projekt nimmt ihren Anfang im Jahr 2015. Ihr ging ein Erasmus-Aufenthalt meiner Kollegin Irena V. voraus. Dadurch kam der Kontakt zwischen der Technischen Universität Liberec (TUL) und der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) zustande, genauer gesagt zwischen dem Fremdsprachenlehrstuhl an der Ökonomischen Fakultät der TUL und der Fakultät für Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation an der WHZ. Dabei wurde die Idee geboren, ein gemeinsames Projekt auf die Beine zu stellen, worin vor allem die Studenten einbezogen werden sollen. Sie sollen durch ihre eigene Aktivität erfahren, was für Potenziale das böhmisch-sächsische Grenzgebiet birgt, sowohl in wirtschaftlicher als auch in professioneller Hinsicht. Die Studenten sollen dahingehend *fit* für die *Profession* gemacht werden – und damit ist der Hintergrund des Namens *ProFit* entschlüsselt. Dieser impliziert darüber hinaus, dass die Hochschulabsolventen durchaus vom Grenzgebiet *profitieren* können und nicht in die großen Wirtschaftszentren wie Prag oder Dresden abwandern müssen, um beruflich und wirtschaftlich erfolgreich zu sein. Dabei soll natürlich auch die deutsche Sprache gefördert werden, welche wie schon gesagt von höherer Stelle recht stiefmütterlich behandelt wird.

Das Projekt erstreckt sich über drei Jahre. Es begann im November 2017 und endet im September 2020. Der krönende Abschluss soll im nächsten Jahr in einer Konferenz und auch in einer Abschlusspublikation bestehen.

Finanzierung des Projektes

Finanziert wird das Projekt aus dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung. Das Ziel dieses Kooperationsprogramms besteht in der „Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik 2014-2020“.

„Seit Programmbeginn im Jahr 2015 wurden aus dem Kooperationsprogramm bereits 126 grenzübergreifende Projekte unterstützt. Die Vielfalt der Projekte erstreckt sich von der Zusammenarbeit im Rettungswesen und bei der Feuerwehr über Bildung, Kultur, Sport, Naturschutz und Tourismus bis hin zu strategischer, institutioneller Zusammenarbeit“

(<https://www.sn-cz2020.eu/de/index.jsp>).

Inhalte

Das Projekt besteht im Wesentlichen aus den folgenden Aktivitäten:

A. Erstellung von Lehrmaterial

Dieses soll sich thematisch unmittelbar auf das Grenzgebiet, d. h. auf dessen wirtschaftlichen Gegebenheiten beziehen. Dazu können Zeitungstexte, Videos oder Radiosendungen herangezogen werden. Insgesamt wurden zunächst die folgenden zwölf Themen festgelegt, zu welchen Materialien gefunden und didaktisiert werden sollen:

1. Deutschland u. Tschechien als Import-und Exportländer
2. Regionale Wirtschafts- und Kooperationsbeziehungen und ihre Spezifika
3. Traditionelle Branchen im Liberec- und Zwickauer Gebiet – Stand und Perspektive
4. Wirtschaftspotenzial der Grenzregion, u. a. regionale Produkte und Vermarktung
5. Grenzüberschreitendes Projektmanagement
6. Infrastrukturen – Transport, Verkehr
7. Nachhaltigkeit – Energie, Umwelt
8. Moderne Technologien in der Wirtschaft
9. Lebensqualität und Tourismus als Wirtschaftsfaktoren in der Grenzregion
10. Messen und Ausstellungen
11. Praktisches Projektmanagement im Studium
12. Diverses

Zur Erstellung solcher Arbeitsblätter werden die Studierenden einbezogen, die zu jedem Ausgangsmaterial mindestens zwei Übungen erstellen sollen. Allein diese Aktivität bringt sie dazu, sich mit den Gegebenheiten der Grenzregion auseinanderzusetzen. Es folgen zwei Beispiele solcher Arbeitsblätter, von denen das erste thematisch in den Bereich Nr. 6 – Transport und Verkehr gehört und einen Hörtext als Ausgangspunkt hat:

Hören-Sie-die-Reportage-(5:44--6:55)-und-ergänzen-sie-die-Sätze:¶

- a) Zu-den-weiteren-Themen-gehört-zum-Beispiel:¶
- b) In-diesem-ersten-Abschnitt-müssen--einige-Steigungen-bewältigen.¶
- c) Es-geht-um-Unterkünfte-und-Restaurants-entlang-¶
- d) Zwischen-Chrastava-und-Hrádek-n./N.-führt-er-zum-Beispiel-über-¶
- mit--wir-möchten-aber-eine-eigene--nahe-dem¶
- Fluss-einrichten.¶
- e) Bekanntlich-wird-die-Attraktivität-eines-Radwegs-beeinträchtigt,-wenn-parallel¶
--pulsiert.¶



<https://www.radio.cz/de/rubrik/schauplatz/zu-fuss-mit-dem-zug-oder-in-der-schule-zittau-und-liberec-kommen-sich-naeher>↵

Datum: 28.6.2017↵

Das zweite Arbeitsblatt geht von zwei Lesetexten aus und gehört dem Themenbereich 3 – traditionelle Branchen an:

Traditionelle Branchen im Liberec- und Zwickauer Gebiet – Stand und Perspektive

Die Region Liberec ist historisch mit der **Glasmacherei**, der Schmuckherstellung, der Herstellung von Bijouterie und der Textilproduktion verbunden. Böhmisches Kristall ist ein weltbekannter Begriff – und dies bleibt dank der Sammlungen mehrerer Museen erhalten, von denen einige auf die nordböhmische Region, ist das Glas- und Bijouterie-Museum in **Jablonec nad Nisou** aufgrund des Ausmaßes und der Qualität der Sammlung, die Entwicklung der **Glasmacherei**, der Schmuckherstellung, der Bijouterie-Produktion und der Münzprägung böhmischer und ausländischer Herkunft belegt, einmalig. Eine weitere für die Region Liberec typische traditionelle Branche war die Textilindustrie, der viele Städte, und hier vor allem Liberec, ihre Blüte verdanken, an die bis heute die großzügige Architektur der Villen der Textilindustriellen von der Jahrhundertwende vom 19. auf das 20. Jahrhundert erinnern. Freilich bietet unsere Region auch interessante Speisen und Getränke. Das Böhmisches Bier ist weltberühmt und die Region Liberec steht dem beim Bierbrauen in nichts nach (Brauereien: **Vratislavice, Svijany, Malý Rozkozec**). Es werden natürlich auch alkoholfreie Getränke angeboten (naturbelassener Most).

Quelle: <http://bedekr.liberecky-kraj.cz/de/allegemeine-informationen/regionale-erzeugnisse.html>

Heute gibt es in Sachsen fünf verschiedene Wirtschaftsregionen mit drei Agglomerationskernen, die als Motor der Wirtschaft dienen. Der Bereich zwischen Dresden und Freiberg ist vor allem der Heimat der Mikroelektronik und Elektronik (das sog. „Silicon Saxony“) für Unternehmen wie AMD, Infineon **Qimonda Advanced Mask Technology Center, Siltronic** und die **Solarworld AG** (dieser Sektor wurde stark von der Krise getroffen). Die Gegend um die nordwestliche Stadt Leipzig in Sachsen entwickelt sich als Zentrum der Automobilindustrie (BMW, Porsche), Handel, Logistik, Medien, der Finanzdienstleistungen und des Messewesens. Im industriellen Ballungsraum rund um Chemnitz und Zwickau sind traditionell Maschinenbau und Automobilindustrie konzentriert. In den Gebieten des östlichen Sachsen, im Erzgebirge und im Vogtland, deren Wirtschaft zur DDR-Zeiten eher monokulturell waren, haben bis heute gewichtige Probleme mit der Umsetzung der ökonomischen Wandlung und der Schaffung eines modernen wirtschaftlichen Profils.

Quelle: <http://www.businessinfo.cz/cs/clanky/hospodarsky-profil-freistaat-sachsen-103.html>

I. → Was resultiert aus dem Text?

- 1) Was ist typisch für die Region Liberec?
 - a) die Textilindustrie, der Schmuckherstellung, die Automobilindustrie
 - b) die Schmuckherstellung, die Mikroelektronik
 - c) die Glasproduktion, die Schmuckherstellung und die Textilindustrie

2) Welche Getränke offeriert die Region Liberec?

- a) Wein und Bier
- b) Bier und Most
- c) Whiskey und Bier
- d) Most und Sliwowitz

3) Was ist typisch für Zwickau?

- a) die Mikroelektronik und die Automobilindustrie
- b) die Automobilindustrie und Nanotechnologie
- c) der Maschinenbau und die Automobilindustrie

II. → Ergänzen Sie die fehlenden Wörter:

- 1) Die Region Liberec offeriert Getränke mit _____ und auch _____ (naturbelassener Most).

- 2) In Sachsen finden sich fünf verschiedenen Wirtschaftsregionen mit drei Agglomerationskernen, nämlich: _____, _____, _____.

- 3) In der Gegend um Chemnitz und Zwickau sind traditionell _____ und _____ konzentriert.

III. → Erklären Sie die Wörter:

- 1) Agglomerationskerne
- 2) Monokulturell
- 3) Wirtschaftsregion
- 4) Heimat

Zu den Arbeitsblätter gehören sowohl jeweils ein Glossar und ein Lösungsblatt.

Die Arbeitsblätter werden je nach Ausrichtung im Unterricht verwendet oder sind zur häuslichen Arbeit bestimmt. So eignet sich die Arbeit mit ganzen Internetseiten am besten für die Arbeit am häuslichen Schreibtisch, und die Ergebnisse können hernach im Plenum besprochen werden. Texte eignen sich für den unmittelbaren Einsatz.

B. Teilnahme an Workshops und Sommerschulen

Am wichtigsten ist naturgemäß die aktive Einbindung der Studenten in die Projektaktivitäten, welche ja gerade für sie bestimmt sind. Gleich zur Auftaktveranstaltung des Projektes am 30.11. – 1.12.2017 wurden 15 Studierende der TUL eingeladen, mit nach Zwickau zu kommen und die dortige Hochschule nebst deren Studierende kennen zu lernen. Am ersten Tag wurden das Projekt sowie die Organisatoren in großer Runde vorgestellt und im Anschluss wurden gemischte Arbeitsgruppen gebildet, in denen sich die tschechischen wie die deutschen Studenten einander annähern konnten. Der zweite Tag stand im Zeichen des Kennenlernens der Universität, sowohl des Campus in Zwickau als auch der im benachbarten Schneeberg befindlichen Fakultäten für Angewandte Kunst.



Bild 2: Erstes Zusammentreffen der tschechischen Studierenden mit den Zwickauer Studenten bei der Auftaktveranstaltung an der WHZ Ende November 2017

<http://profit.tul.cz/de/projektverlauf/auftaktveranstaltung-des-projektes>

Diese Aktivitäten fanden in der Woche vom 14. – 18. Mai 2018 eine Fortsetzung, wobei wieder eine Gruppe von 15 Reichenberger Studenten nach Zwickau fuhr. Jeder Tag stand unter einem besonderen Thema und an jedem der fünf Tage wurden Firmen im Zwickauer Umland besucht. Die beiden am weitesten entfernt gelegenen Unternehmen befanden sich im Vogtland, ca. 50 km von Zwickau entfernt: die Schaustickerei „Plauener Spitze“ in Plauen und die Firma GK Software in Schöneck.



Bild 3: Böhmisches-sächsische Zusammenarbeit im Plenum an der WHZ

<http://profit.tul.cz/images/aktuality/DE-FINAL- Programm-Sommerschule 6.6.2018le-ProFit-1.pdf>

In der Zeit vom 29.11. – 1.12.2018, also genau ein Jahr nach der Auftaktveranstaltung in Zwickau, fand in Liberec ein Workshop statt, zu welchem 18 Studenten der Westsächsischen Hochschule nach Liberec reisten. Diese bekamen Gelegenheit, verschiedene Forschungsstellen der Technischen Universität kennen zu lernen, so z. B. die der Textilfakultät. Dies war für so manche alteingesessenen Angehörigen der TUL ebenso Neuland wie für die angereisten Studenten aus Westsachsen.

Auf dem Programm standen außerdem einige Präsentationen sowie ein Besuch in Friedland (Firma ZF TRW Automotive Czech Frýdlant, GmbH und in der Schlossbrauerei „Albrecht“).



Bild 4: Workshop zum Thema „Ideen-Generator“ bei der Firma Lipo.ink – the incubator for entrepreneurs in the Liberec Region

http://profit.tul.cz/images/download/4-DE_-Programm- Liberec 29.11.-1.12.2018-1.pdf.pdf

In den Tagen vom 19. – 23. Mai 2019 fand die zweite ProFit-Sommerschule statt. Aus der Zwickauer „Partneruniversität“ kamen insgesamt 15 Studierende. Die Anzahl der tschechischen Studenten war etwa die gleiche, variierte aber, da viele nicht an allen Veranstaltungen teilnahmen, sondern sich nur einige aussuchten. Auch einige Kollegen vom Fremdsprachenlehrstuhl mischten gelegentlich mit, nicht nur die Tschechischlehrerinnen, s. u. Basistagungsort war die Pferdefarm Vysoká bei Chrastava (Kratzau) in der Nähe von Liberec, ein romantisch gelegener Ort, der zu allerlei Spaziergängen einlädt und einen hervorragenden Blick auf das Lausitzer Gebirge und auf den Jeschken bietet (<http://www.hotelfarmavysoka.cz/>).



Bild 5: Die Pferdefarm Vysoká bei Chrastava, Tagungsort der 2. ProFit-Sommerschule

Nach der Begrüßung der studentischen Teilnehmer im Gebäude der ökonomischen Fakultät bekamen die Gäste aus Zwickau gleich den ersten von insgesamt drei anberaumten Crashkursen der tschechischen Sprache, die von zwei Kolleginnen des Fremdsprachenlehrstuhls gehalten wurden. Gleich danach begann schon das Besichtigungs- und Kennlernprogramm mit dem Porsche-Museum in Vratislavice nad Nisou (Maffersdorf). Dem schloss sich eine kurze Stadtführung in Liberec an.

Die Exkursionen führten die Teilnehmer nach Jablonec (Gablonz), Harrachov (Harrachsdorf), Turnov und auch zu den Škoda-Werken in Mladá Boleslav (Jung Bunzlau).



Bild 6: Besuch im Škoda-Automobilmuseum

Das vollständige Programm ist unter diesem Link zu finden:

http://profit.tul.cz/images/aktuality/CZ_Programm_12.pdf

Die anschließende Evaluierung ergab, dass die Studenten mit Programm und Organisation im Großen und Ganzen zufrieden waren. Natürlich waren nicht alle Programmpunkte bei allen gleichermaßen beliebt. Dies galt auch für das Essen.

C. Sprache

In puncto Sprachkenntnisse herrscht ein gewisses Ungleichgewicht, da die Deutschkenntnisse der tschechischen Studenten in der Regel größer sind als die Tschechischkenntnisse ihrer deutschen Pendanten, wenngleich es auch auf sächsischer Seite einige gibt, welche das Tschechische recht gut beherrschen. Bei den tschechischen Studenten handelt es sich im Wesentlichen um Studierende der Wirtschaftswissenschaften, welche gezielten fachsprachlichen Unterricht in Deutsch und Englisch erhalten, weswegen sie bei ihren Besuchen in Deutschland klar im Vorteil sind. Die Studenten aus Zwickau haben dahingehend eine völlig andere Ausgangsposition; denn leider bietet die WHZ bislang keine Kurse in Wirtschaftstschechisch an, weswegen ihre Studenten auf ihren Besuchen in tschechischen Firmen auf Übersetzungen angewiesen sind.

Mit der didaktischen Seite der Sommerschule 2018, d. h. mit der Frage, „wie Fachkommunikation in Zwickau für Studierende aus Liberec erlebbar gemacht werden kann“, hat sich Dr. Thomas Edeling ausführlich auseinandergesetzt (Edeling 2018).

Die Sommerschule 2019 hat das Thema Sprache voll berücksichtigt und, wie bereits oben erwähnt, den Studenten aus Zwickau innerhalb der fünf Tage gleich drei Crashkurse in Tschechisch angeboten, welche sie dazu befähigen sollen, wichtige Alltagssituationen zu bewältigen. Da das Ambiente beim Lernen eine nicht unbedeutende Rolle spielt, besteht durchaus die Hoffnung, dass das eine oder andere hängen geblieben ist. Wenn das Eis erst einmal gebrochen ist, findet man sich leichter und schneller wieder in den Stoff hinein. In unserem Fall besteht die begründete Hoffnung, in den Zwickauer Studierenden ein Gefühl für die Sprache und die Kultur der Tschechischen Republik geweckt zu haben, was sie zum Wiederkommen anregt.

Fazit

Für ein Fazit ist es noch zu früh; denn das Projekt ProFit hat gerade mal die Hälfte passiert. Gewisse Prognosen sind jedoch schon jetzt zulässig. Es wird sicher gelingen, für die künftigen Veranstaltungen weitere Studierende zu gewinnen, deren Aufmerksamkeit und wünschenswerterweise auch deren Interesse auf das Wirtschaftspotenzial der Grenzregion gelenkt werden können. Was dahingehend die Nachhaltigkeit dieses Projektes angeht, kann man zu diesem Zeitpunkt noch nichts sagen; aber wir hoffen, dass das Wirtschaftspotenzial der Grenzregion, die Kultur sowie die Sprachen in einem neuen, anspornenden Licht erscheinen und das Interesse zu beiden Seiten der Grenze für die jeweils andere Seite steigt und nährhafte, vitaminreiche Früchte trägt.

Quellen

<http://profit.tul.cz/>

<https://www.sn-cz2020.eu/de/index.jsp>

EDELING, Thomas, 2018. *Eine deutsch-tschechische Sommerschule im Rahmen des EU-Programms „Ahoj Sousede – Hallo Nachbar“: Wie Fachkommunikation in Zwickau für Studierende aus Liberec erlebbar gemacht wird*. Medzinárodná vedecká konferencia „Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VII“. Trnava: Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave. S. 104 – 111. ISBN 978-80-8105-932-2.

*Kontakt: PhDr. Ingo T. Herzig, M. A.
Technická univerzita Liberec
EF KCJ
Studentská 2
46117 Liberec 1
Česká republika
E-mail: ingo.herzig@tul.cz*

Übersetzungsrevision aus dem didaktischen Aspekt

Translation Revision from the Didactic Aspect

Blanka Jenčíková

Abstract

The main topic of this article is the revision of translations in terms of its didactic application within university education of translators. The introduction is dedicated to definition of revision and the reviser's competencies in comparison to the translator's competencies, focusing especially on parameters, principles, and methods of a revision. The next part presents an experiment offering a comparison and evaluation of results of a revision of two groups of revisers: one group with no experience and the other group of revisers with more than 15 years of experience in the field. The last part presents executed examples of didactic processing of a revision.

Keywords: translation revision, reviser, translation, translation quality, competencies

Abstrakt

Das Hauptthema dieses Beitrags stellt die Übersetzungsrevision aus der Sicht ihrer didaktischen Anwendung im Rahmen der universitären Übersetzer Ausbildung dar. Der einleitende Teil ist der Definition von Revision und den Revisionskompetenzen im Vergleich mit den Übersetzungskompetenzen gewidmet, wobei das Hauptaugenmerk auf den Revisionsparametern, -verfahren und -prinzipien liegt. Danach wird ein Versuch präsentiert, in welchem die Ergebnisse von zwei Revisorengruppen verglichen werden, einer ohne Erfahrung und einer mit mehr als 15 Jahren Erfahrung. Im letzten Teil befindet sich die didaktische Handhabung der Revision.

Schlüsselwörter: Übersetzungsrevision, Revisor, Translat, Übersetzungsqualität, Kompetenzen

Einleitung

Das Grundprinzip der Revision: „If possible, do nothing“ sollte zur Sicherstellung der Übersetzungsqualität beitragen, doch bleibt es immer noch für viele praktizierende Revisoren, Korrektoren, Sprachlektoren, Editoren usw. unbekannt oder wird von diesen nicht akzeptiert. In diesem Zusammenhang sollen Antworten auf die Fragen gesucht werden, ob Übersetzer und Revisor dieselben Personen sind, oder ob sich ihre Kompetenzen unterscheiden, und ob es reicht, dass wir Übersetzer ausbilden, oder ob auch die Ausbildung von Revisoren erforderlich ist. Einleitend wird die Definition der Revision für didaktische Zwecke präsentiert und anschließend werden die Revisionskompetenzen mit Fokus auf die Revisionsparameter, Revisionsprinzipien und Revisionsverfahren dargestellt. Im weiteren Text wird ein kleiner Versuch dargestellt, in dem die Ergebnisse der sowohl von unerfahrenen als auch von erfahrenen Übersetzern erstellten Fremdrevisionen verglichen und ausgewertet werden. Der letzte Teil dieses Beitrags ist den didaktischen Anregungen zur Entwicklung und Unterstützung der geforderten Kompetenzen eines Revisors und der praktischen Umsetzung der Revision im Rahmen der universitären Übersetzer Ausbildung gewidmet.

Definition der Revision

In der Literatur sind mehrere Definitionen von „Revision“ vorzufinden, die sich hauptsächlich in der Eingrenzung des Umfangs dieses Begriffs unterscheiden. Alexander Künzli definiert die Revision als: *„Überprüfung einer von einem Humanübersetzer erstellten Erstübersetzung – oder Teilen davon – in Form eines mehr oder weniger umfassenden Vergleichs zwischen Ausgangstext und Zieltext und Durchführung sämtlicher als notwendig*

erachteter Korrekturen durch einen anderen Übersetzer vor Freigabe der Lieferung“ (Künzli 2014, S. 3). Er schließt also die Revision von Maschinenübersetzungen, d.h. das Postediting, aus. Ferner ist aus seiner Definition ersichtlich, dass er Revision als Synonym zur Fremdrevision verwendet und er schlägt zusätzlich vor, von (Übersetzungs-)Revision nur dann zu sprechen, wenn zumindest ein minimaler Vergleich zwischen Ausgangs- und Zieltext stattfindet. Korrekturlesen, Sprachlektorat, fachliche Überprüfung oder Gegenlesen bezeichnet er als verwandte Tätigkeiten, insofern kein Vergleich mit dem Ausgangstext erforderlich ist (Künzli 2014, S. 4-5).

Krajčovičová (2017, S. 45) bevorzugt wieder die Verwendung des Begriffs Revision in zweifacher Bedeutung:

- „Revision als Oberbegriff für verschiedene Korrekturmaßnahmen (monolingual oder bilingual), die von einem/einer RevisorIn (der/die eine andere Person als der/die ÜbersetzerIn ist – Fremdrevision) als notwendig erachtet werden.“
- Revision als Überprüfung einer Übersetzung auf ihre Zwecktauglichkeit mit Vergleich der Übersetzung mit dem Original.“

Sie versteht die Revision also stets als Fremdrevision, da sie die Überzeugung vertritt, dass Selbstrevision einerseits ein selbstverständlicher Bestandteil jedes Übersetzungsprozesses sein sollte, andererseits als qualitätssichernde Maßnahme oft unzureichend ist.

Da dieser Beitrag auf die didaktische Anwendung der Revision zielt, wird diese im weiteren Sinne des Wortes verstanden, und zwar als Oberbegriff für jede qualitätssichernde Maßnahme bei der Überprüfung einer von einem Humanübersetzer erstellten Erstübersetzung, also auch für die Selbstrevision, verwendet. Die Überprüfung der Erstübersetzung durch den Übersetzer sowohl während des Translationsprozesses als auch nach seiner Beendigung gehört zwar noch zur Translationsphase, stellt jedoch nach Meinung der Autorin eine Qualitätsmaßnahme dar und darf im Rahmen des Übersetzungsunterrichts nicht außer Acht gelassen werden.

Diese Ansicht wird auch durch die Ergebnisse der Untersuchung von Sabine Sonderegger (2012, S. 66-67) in ihrer Arbeit *Qualitätsunterschiede in der Übersetzungsrevision* unterstützt:

„Die beste Qualität resultiert prinzipiell aus dem Vier-Augen-Prinzip, wenn also ein Translat sowohl eine Selbstrevision als auch eine Fremdrevision erfahren hat. Dies setzt jedoch eine intensive Förderung der Revisionsfähigkeiten von RevisorInnen – angesichts des minimalen Qualitätsunterschiedes zwischen Selbst- und Fremdrevision der Entwurfsversionen scheint die Förderung von Selbst- und FremdrevisorInnen gleichsam sinnvoll zu sein – sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis voraus.“

Zwecks Vereinfachung der oben angeführten Definitionen wurde für die didaktischen Bedürfnisse folgende Gliederung von Revision entworfen:

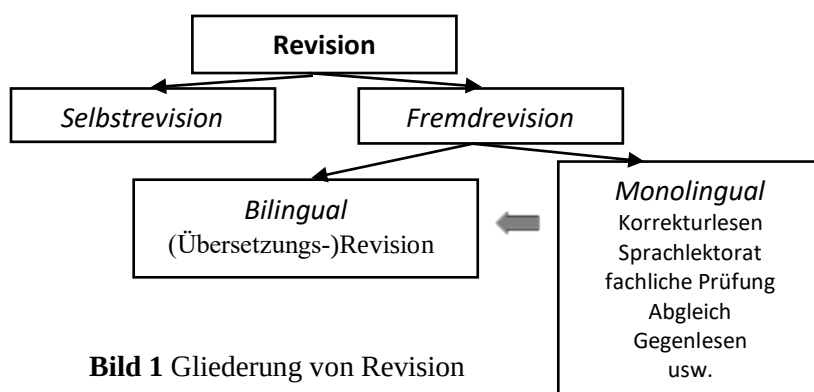


Bild 1 Gliederung von Revision

Revisionskompetenzen

In der Praxis ist es üblich, dass als Revisoren erfahrene Übersetzer tätig sind, die neben den üblichen Übersetzungskompetenzen über Urteilsfähigkeit, Aufmerksamkeit für Detail, Argumentationsfähigkeit, Empathie, Respekt, Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Geduld verfügen müssen (Krajčovičová 2017, S. 94).

In ihrem Berufskompetenzprofil für Revisoren nimmt Krajčovičová (2017, S. 96) als Basis das Kompetenzprofil eines Übersetzers (translatorische Kompetenz) und ergänzt dieses um weitere revisionsspezifische Kompetenzen:

- **revisionstheoretische Kompetenz** (deklaratives Wissen mit folgenden Komponenten: *Revisionsparameter, Revisionsprinzipien, Revisionsverfahren*)
- **revisionsstrategische Kompetenz** (praktische Umsetzung des deklarativen Wissens um die Revisionsparameter, Revisionsprinzipien und Revisionsverfahren; Bestimmung im Einklang mit dem Skopos, welche Parameter der Übersetzung einer Revision bedürfen und in welcher Revisionstiefe, d.h. bilingual, monolingual, partiell)
- **Qualitätskompetenz** (Qualität im funktionalen Sinne als Skoposbefriedigung und Qualität im Sinne sprachlich-stilistischer und typographischer Ausgefeiltheit)
- **ExpertInnenkompetenz** (Revisoren müssen Experten sein – Erfahrung)
- **Kompetenz im Umgang mit fremden Texten** (respektvoller Umgang mit fremden Texten)
- **Dialogkompetenz** (professionelle Begründung der Entscheidungen)

Revisionsparameter, Revisionsverfahren und Revisionsprinzipien

Die **Revisionsparameter** sollten dem Revisor als Orientierungshilfe beim Erfüllen des Revisionsauftrags dienen. Es gibt keinen fest vorgeschriebenen Kriterienkatalog, sondern lediglich etwas breiter formulierte Bereiche. Bei der Revision werden hauptsächlich die Wiedergabe des Sinns und Inhalts (Genauigkeit, Vollständigkeit, Logik, Fakten), die Einhaltung der Sprachnorm (Lexik, Syntax, Stil, Idiomatik, Fachsprache) und die grafische Darstellung (Layout, Typographie, Textorganisation) überprüft (Künzli 2014, S. 10; Krajčovičová 2017, S. 61).

Die **Revisionsverfahren** stellen das Vorgehen bei der Aufdeckung von möglichen Fehlern anhand der oben angeführten Parameter dar. Für einen unerfahrenen Revisor wäre es zu kompliziert, alle Parameter auf einmal zu verfolgen. Aus diesem Grunde wird empfohlen, die einzelnen Revisionsparameter in getrennten Korrekturläufen zu überprüfen, wobei es den Revisoren mit zunehmender Erfahrung gelingen kann, mehrere Revisionsbereiche gleichzeitig zu bewältigen (Krajčovičová 2017, S. 62). Es stellt sich auch die Frage, in welcher Reihenfolge die Revisionsparameter zu prüfen sind und ebenfalls auch die Arbeitsschritte wie das Lesen vom Ausgangstext, der Vergleich von Ausgangstext und Erstübersetzung und das Anbringen von Korrekturen durchzuführen sind (Künzli 2014, S. 12).

Die **Revisionsprinzipien** regeln das Verhalten des Revisors der Erstübersetzung und dem Übersetzer gegenüber zwecks Sicherstellung einer möglichst hohen Effizienz und Objektivität der Revision. Laut Krajčovičová (2017, S. 63) ist das grundlegende Prinzip der Revision das Prinzip der „*Nichtänderung*“, also „If possible, do nothing.“ Diese Regel der Nichtänderung bezweckt die Minimierung des Aufwands und zugleich auch des Risikos der Entstehung von weiteren Fehlern durch die Revision. Es sollen also so wenige Änderungen wie möglich durchgeführt werden. Das zweitwichtigste Prinzip ist das Prinzip der Diskussion oder *Rechtfertigung* der Korrekturen. Alle Revisoren müssen ihre Änderungen an der Übersetzung

den Übersetzern gegenüber rechtfertigen können. Hier widerspiegelt sich auch der Unterschied in den Kompetenzprofilen von Übersetzern und Revisoren.

Versuch

Um festzustellen, ob die Erfahrung des Übersetzers einen Einfluss auf die Qualität der Revision hat und um gleichzeitig zu beweisen, dass der Revision im Übersetzerunterricht größere Aufmerksamkeit gebührt, wurde ein kleiner Versuch gestartet. Den Studierenden im vierten Semester des Bachelorstudiums im Übersetzerstudienprogramm *Englische und deutsche Sprache für Europäische Organisationen und Institutionen* an der Philosophischen Fakultät der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice wurde ein Text über den Haushalt der Europäischen Union in einem Umfang von 1,5 Normseiten zur Übersetzung gegeben. Das Thema ist den Studierenden auf Grund ihrer Studienausrichtung gut bekannt und da es sich um ein Arbeitsblatt für deutsche Schüler ab der 10. Klasse handelt, ist der Text stilistisch relativ einfach gestaltet. Der Empfänger des Zieltextes und sein Zweck wurden den Studierenden auch mitgeteilt. Außerdem sollte nach der Übersetzung eine gründliche Selbstrevision vorgenommen werden. Von acht gelieferten Übersetzungen wurde anschließend eine in einer relativ guten Qualität, trotzdem aber mit fehlerhaften Stellen gewählt.

In der zweiten Phase des Versuchs bekam eine Gruppe von 8 Studierenden (7 Frauen und 1 Mann) im 2. Semester der Magisterstufe desselben Studienprogramms zur Aufgabe, diese Übersetzung zu korrigieren – und zwar ohne Vorkenntnisse zum Thema Übersetzungsrevision. Es wurden ihnen lediglich der Empfänger und der Zweck des Translats mitgeteilt und sie sollten die Revision nach eigenem Ermessen durchführen. Alle gaben 0 Jahre Erfahrung in der Revision an.

Als Vergleichsgruppe wurde dieselbe Aufgabe an 5 Übersetzerinnen mit 15- bis 28-jähriger Erfahrung im Übersetzen und 10- bis 25-jähriger Erfahrung im Revidieren erteilt. Sowohl die Übersetzungen als auch die Revisionen wurden von jedem zu Hause unter den für die translatorische Praxis üblichen Bedingungen erstellt, die aufgewendete Zeit wurde bei diesem kleinen Versuch nicht in Betracht gezogen. Beide Revisorengruppen sollten außerdem in einem kurzen Fragebogen die Frage beantworten, worauf sie sich bei der Revision konzentriert haben und die Studierenden dazu noch, ob sie in Zukunft als Revisoren tätig sein möchten.

Für die Auswertung wurde als Vergleichsbasis unter Berücksichtigung der Revisionsgrundprinzipien eine Musterrevision erstellt. Die gelieferten revidierten Texte wurden anhand folgender Kriterien beurteilt (Künzli 2009, S. 295):

- *gerechtfertigte Änderungen* – Änderungen, die zu einer Qualitätssteigerung führen,
- *Hyperrevisionen* – unnötige Änderungen beruhend lediglich auf persönlichen sprachlichen Präferenzen,
- *Überrevisionen* – eingebaute Fehler,
- *Unterrevisionen* – übersehene Fehler.

Tabelle 1 Ergebnisse des Versuchs

Revisor	Gerechtfertigte Änderungen	Hyperrevisionen	Überrevisionen	Unterrevisionen
Student 1	4	6	5	23
Student 2	8	5	6	18
Student 3	4	2	3	24
Student 4	5	4	2	27
Student 5	1	1	1	26
Student 6	18	5	2	14
Student 7	3	2	1	27
Student 8	15	4	7	15
Mittelwert	7,25	3,625	3,375	21,75
Übersetzer 1	12	1	0	17
Übersetzer 2	20	3	3	8
Übersetzer 3	24	5	1	5
Übersetzer 4	27	4	2	4
Übersetzer 5	15	3	4	11
Mittelwert	17,6	3,2	2	9

Aus den in der obigen Tabelle angeführten Ergebnissen der Analyse ist es ersichtlich, dass die Studierenden mit Null-Erfahrung eine hohe Anzahl von Unterrevisionen erreichten – im Durchschnitt 21,75 und zugleich eine sehr niedrige Anzahl der gerechtfertigten Änderungen – nur 7,25. Diese Zahlen weisen bei den erfahrenen Übersetzerinnen genau das Gegenteil nach: 9 Unterrevisionen und 17,6 gerechtfertigte Änderungen im Durchschnitt. Die Zahlen bei Hyperrevisionen sind bei beiden Gruppen fast identisch (Studierende 3,625, Übersetzerinnen 3,2), bei Überrevisionen zeigt die Studiengruppe allerdings eine etwas höhere Anfälligkeit für die eingebauten Fehler – der Mittelwert beträgt 3,375, wobei die Übersetzerinnen im Durchschnitt nur 2 Überrevisionen machten.

Bei näherer Betrachtung der einzelnen Revisionseingriffe im Text ist festzustellen, dass die Studierenden Korrekturen eher auf der lexikalischen Ebene durchführten, Änderungen auf der syntaktisch-stilistischen Ebene nahmen lediglich die Studierenden Nr. 2 und 8 vor, allerdings entstanden in diesen Revisionen die meisten Überrevisionen gerade durch diese Versuche stilistische und syntaktische Verbesserungen vorzunehmen. Indem diese beiden Studierenden sich um tiefere Eingriffe in die Textstruktur bemühten, produzierten sie die größte Anzahl an Fehlern (6 und 7). Die erfahrenen Übersetzerinnen machten dagegen öfter syntaktisch-stilistische Korrekturen (4 von 5 Übersetzerinnen), wobei dadurch keine neuen Fehler produziert wurden. Es war jedoch überraschend, dass diese Gruppe die meisten Überrevisionen im Bereich der Terminologie machte, was höchstwahrscheinlich auf mangelhafter Arbeit mit Paralleltexten oder auch auf der Bemühung um terminologische Kohärenz beruht. So wurden z. B. richtig übersetzte Begriffe unnötig und dazu noch falsch korrigiert:

- *viacročný finančný rámec* (der mehrjährige Finanzrahmen) – korrigiert als *viacročné financovanie*,
- *vlastné zdroje* (EU-Eigenmittel) – korrigiert als *vlastné prostriedky EU* – wahrscheinlich in Anlehnung an *finanzielle Mittel* – *finančné prostriedky*.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass die Studierenden in der Fachterminologie des EU-Haushalts keine Fehler machten. Es könnte einerseits mit der hohen Anzahl der Unterrevisionen zusammenhängen, aber auch damit, dass sie im Rahmen des Übersetzungsunterrichts ständig zur Arbeit mit Paralleltexten angehalten werden, wodurch sie

eine gewisse Routine erwerben konnten. Die erfahrenen Übersetzerinnen verlassen sich wahrscheinlich auf ihre Erfahrung und überprüfen für sie relativ eindeutige Lösungen nicht mehr.

Die Unterrevisionen auf der lexikalisch-semanticen Ebene treten bei den Übersetzerinnen wesentlich seltener auf als bei den Studierenden. Den einzigen Fehler in der Kohäsion korrigierten nur zwei Studierende und eine Übersetzerin. Ebenfalls „unentdeckt“ blieben Fehler, die sich außerhalb des eigentlichen Textkörpers befanden – also im Kopf über der Überschrift und in der Grafik. Den auf den ersten Blick ersichtlichen Fehler im Kopf des übersetzten Arbeitsblattes, wo die Präposition unübersetzt belassen wurde, bemerkten nur zwei Übersetzerinnen und nur eine Studierende. Ferner wurden gravierende Fehler in der Grafik nur von zwei Übersetzerinnen verbessert, die restlichen elf Revisoren beachteten diesen Teil der Übersetzung überhaupt nicht. Die Grafik wurde dann aus diesem Grund von der Analyse ausgeschlossen. Eine besondere Gruppe von Unterrevisionen entstand im Bereich der Schreib- und Gestaltungsregeln. Die falschen Anführungszeichen korrigierte nur eine Übersetzerin und die verwechselten Binde- und Gedankenstriche nur zwei Übersetzerinnen.

Aus diesem Versuch folgt, dass die Erfahrung bei der Revision bestimmt von größter Bedeutung ist. Andererseits kann durch gezielte Übungen im Rahmen des Revisionsunterrichts gerichtet z.B. auf die Terminologearbeit, die häufigsten Interferenzfehler, die Arbeit mit Paralleltexten und hauptsächlich auf die Schreib- und Gestaltungsregeln der ganze Prozess unterstützt und beschleunigt werden. Ferner wird die Angst vor der Revisionstätigkeit und vor der Übernahme der damit verbundenen Verantwortung abgebaut. Revisionsaufträge oder auch Korrekturaufträge werden auch von erfahrenen Übersetzern und Revisoren oft nur ungern oder mit großem Respekt übernommen, was auch die Versuchsteilnehmerinnen in den Fragebögen bestätigten. Und von den acht Studierenden hat nur eine angeführt, in Zukunft auch als Revisorin und Posteditorin tätig sein zu wollen, und zwar unter Hinweis auf die sich rasch entwickelnde maschinelle Übersetzung.

Didaktische Anregungen

Der Zweck des Revisionsunterrichts besteht darin, den Studierenden eine Strategie der Lösungen von wesentlichen Problemen, die bei der Revision auftreten, bewusst zu machen (Kautz 2002, S. 47). Dies sollte vor allem systematisch erfolgen, sowohl theoretisch als auch praktisch. Nachstehend werden in Anlehnung an Kautz (2002, S. 134-252) und Siepmann (1997, S. 7-10) mögliche Anregungen zur Entwicklung von Revisionskompetenzen dargestellt.

In erster Reihe sollte als Basis die revisionstheoretische Kompetenz vermittelt werden, als das deklarative Wissen über Revisionsparameter, Revisionsprinzipien, Revisionsverfahren. Die weiteren Kompetenzen, d.h. die revisionsstrategische Kompetenz, die Qualitätskompetenz, die Kompetenz im Umgang mit fremden Texten und die Dialogkompetenz werden am besten in Form von praktischen Übungen entwickelt. Im Sinne der vorstehend angeführten Revisionsverfahren ist es empfehlenswert, mit der Behandlung von einzelnen Revisionsparametern zu beginnen und erst anschließend die komplexe Revision in einem Korrekturlauf zu üben.

Die ExpertInnenkompetenz verlangt zwar langjährige Erfahrung sowohl in der Übersetzung als auch in der Revision, wodurch eine gezielte Übung nicht möglich ist, allerdings kann sie durch richtige Steuerung des Revisionsunterrichts wesentlich unterstützt werden.

Übungen zur Selbstrevision

Es wurde bereits vorhin die Wichtigkeit der Selbstrevision erwähnt und auch laut Kautz (2002, S. 134) sollte sie von Anfang an zum festen Bestandteil der Übersetzungsroutine – und daher auch des Übersetzungsunterrichts – werden. Er führt diese Schritte der Selbstrevision (Redaktion) an:

- Überprüfung der Kohäsion,
- Überprüfung auf störende Interferenzen,
- Überprüfung auf Flüchtigkeitsfehler und Auslassungen,
- Überprüfung von Orthographie und Interpunktion.

Ergänzend dazu ist noch die äußere Form des Textes zu prüfen, also die Einhaltung von Schreib- und Gestaltungsregeln für die Textverarbeitung (in der Slowakei STN 01 6910) und die Übereinstimmung der graphischen Textdarstellung mit dem Original.

Übung:

- Die Studierenden bekommen als Hausaufgabe einen stilistisch und auch grafisch aufwändigeren Text zur Übersetzung. Sie sollen die Übersetzung mindestens zwei Tage vor dem nächsten Seminar anfertigen, wobei eine Gruppe die Selbstrevision mit Revisionsverfolgung durchführen und die andere die Übersetzung ohne Selbstrevision anfertigen soll. Im Unterricht wird dann eine weitere Selbstrevision gemacht und über die Ergebnisse diskutiert. Durch diese Übung soll bewiesen werden, dass die Selbstrevision am besten mit einem zeitlichen Abstand von der Übersetzungsphase vorzunehmen ist.

Übungen zur Fremdrevision

Gezielte Übungen zu Revisionsparametern:

- Vergleich von zwei Texten, um zu bestimmen, welcher der Ausgangs- und welcher der Zieltext ist
- Bearbeitung von Arbeitsblättern mit einem defekten Text (z.B. Interferenzfehler, Sinnfehler, logisch-strukturelle Fehler, Terminologie)
- Überprüfung der äußeren Form des Textes – die Einhaltung von Schreib- und Gestaltungsregeln für die Textverarbeitung (in der Slowakei STN 01 6910) und die Übereinstimmung der grafischen Textdarstellung mit dem Original

Gezielte Übungen zu Revisionsprinzipien:

- Segmente aus den von den Studierenden durchgeführten Revisionen zusammenfassen und diskutieren, welche Eingriffe erforderlich waren und welche nicht
- Gegenseitige Überprüfung von Übersetzungen (in Paaren) mit anschließender Rechtfertigung
- Wer macht die wenigsten Änderungen? Um die Übung interessanter zu machen, können verschiedene Zwecke und Empfänger beim selben Zieltext definiert werden. Die Studierenden müssen ihre Entscheidung begründen. Bei dieser Übung geht es hauptsächlich um die Einübung des Nichtänderungsprinzips, wobei hier die Diskussion über die Wichtigkeit der vorgenommenen Änderungen im Hinblick auf die Wichtigkeit des Textes im Vordergrund steht.

Komplexe Übungen:

- Revision einer Übersetzung ohne Vorlage des Originals
- Erstellung von Checklisten für die Revision

- Bilinguale Revision in einem Korrekturlauf anhand der Checkliste
- Revision anhand eines konkreten Revisionsauftrags, wobei in Abhängigkeit vom Zweck und von der Funktion des Zieltextes auch die erforderlichen Revisionsarten zu bestimmen sind

Projektarbeiten:

Im Rahmen der Projektarbeiten kann es auch um reale Aufträge mit allen erforderlichen Revisionsarten gehen. So wurden zum Beispiel im Unterricht Begleittexte für eine Ausstellung in Košice übersetzt. In der ersten Phase wurden die Studierenden jeweils in Gruppen mit einem Leiter eingeteilt. Jede Gruppe bekam einen Themenbereich mit ca. sechs kurzen Texten zur Übersetzung. Der Gruppenleiter sollte die Ausgangstexte verteilen und danach die Zieltexte einsammeln. Er hatte außerdem die Funktion eines Beraters und Terminologieverwalters inne. In der zweiten Phase wurden die Erstübersetzungen jeweils einer anderen Gruppe zur Revision in Auftrag gegeben. Im Unterricht wurden dann die durchgeführten Änderungen besprochen und anschließend genehmigt oder abgelehnt. Obwohl an dieser Projektarbeit nur Studierende im zweiten Semester der Bachelorstufe teilnahmen, war das Ergebnis überraschend gut und auch die Projektteilnehmer haben diese Erfahrung sehr positiv empfunden. In Zukunft ist in Zusammenarbeit mit einer relativ großen Gesellschaft die Revision ihrer ursprünglich aus dem Deutschen übersetzten Webseite geplant, mit anschließender Einarbeitung der Änderungen direkt auf der Webseite, sodass die Studierenden die Ergebnisse ihrer Arbeit auch real sehen können.

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann auf Grund des durchgeführten Versuchs festgestellt werden, dass die Revision eindeutig zu den Curricula der universitären Übersetzerausbildung gehört und bestimmt wesentlich mehr Platz verdient. Durch die gezielte Entwicklung der Revisionskompetenzen werden zugleich auch die geforderten Eigenschaften eines Revisors, wie Urteilsfähigkeit, Aufmerksamkeit für Detail, Argumentationsfähigkeit, Empathie, Respekt, Ehrlichkeit, Bescheidenheit oder Geduld gefördert. Besonders im Bereich der Selbstrevision ist es wichtig, dass diese zum festen Bestandteil der Übersetzungsroutine wird, was einen wesentlichen Beitrag zur Übersetzungsqualität darstellt. Da die Fremdrevision in der Praxis auch bei erfahrenen Übersetzern und Revisoren oft eine unliebsame Tätigkeit darstellt (hauptsächlich aus Angst, große Verantwortung zu übernehmen), können diese Gefühle durch Gewinnung einer gewissen Sicherheit und Routine zumindest teilweise abgebaut werden. Und der vielleicht wichtigste Grund für den Revisionsunterricht beruht auf der wirklich rasanten Entwicklung der maschinellen Übersetzung und damit der revisionsverwandten Tätigkeit – nämlich des Posteditings.

Bibliographie

- KAUTZ, Ulrich. 2002. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. 2. Aufl. München: IUDICIUM Verlag GmbH. ISBN 3-89129-449-2.
- KRAJČOVIČOVÁ, Lenka. 2017. *Kompetenzprofil für RevisorInnen*. Masterarbeit. Diplomica Verlag GmbH. ISBN: 9783961161805.
- KÜNZLI, Alexander. 2009. *Qualität in der Übersetzungsrevision – eine empirische Studie*. In Translation zwischen Text und Welt. Translationswissenschaft als historische Disziplin zwischen Moderne und Zukunft (S. 291-303). Berlin: Frank & Timme. ISBN 978-3-86596-202-7.

- KÜNZLI, Alexander. 2014. *Die Übersetzungsrevision – Begriffserklärungen, Forschungsstand, Forschungsdesiderate*. In trans-kom 7 [online]. 2014, [zitiert 2019-06-11].
http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/trans-kom_07_01_01_Kuenzli_Revision.20140606.pdf.
- SONDEREGGER, Sabine. 2012. Qualitätsunterschiede in der Übersetzungsrevision. Ein empirischer Vergleich der Qualitätsergebnisse von Selbst- und Fremdrevision. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. ISBN 978-3-905745-58-0. [online]. [zitiert 2019-06-11]. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/85/1/873405710.pdf>.
- SIEPMANN, Dirk. 1997. *Übersetzungsunterricht zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen für die Praxis*. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 51 (1997), 5-25.

Kontakt: Mgr. Blanka Jenčíková
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút germanistiky
17. novembra č. 1, 080 78 Prešov
E-mail: blanka.jencikova@upjs.sk

Komunikácia kultúrnej identity prostredníctvom loga

Communication of Cultural Identity Through Logo

Katarína Klimová

Abstract

To some extent, every act of communication is heterogeneous (multimodal) in terms of semiotics. In the recent decades, the proportion of the non-verbal components has been increasing. This article focuses on communication of meaning by means of a logo. Logos represent one of the most important means of institutional communication with the end users as well as an inseparable part of the entity's identity. In this article, their complex polysemic nature characterised by specific structure differing from verbal communication is illustrated using the example of tourism-related logos pertaining to Italian regions.

Keywords: logo, semiotics, visual identity, cestovný ruch

Abstrakt

Každá komunikácia je do istej miery semioticky heterogénna (multimodálna). V posledných desaťročiach sa však podiel neverbálnej zložky zvyšuje. Témou príspevku je komunikácia významov prostredníctvom loga. Logá sú jednou z najdôležitejších súčastí inštitucionálnej komunikácie organizácie s koncovým zákazníkom a neoddeliteľnou zložkou identity vysielajúceho subjektu. Ich polysémickú, komplexnú povahu s vlastnou štruktúrou, odlišnou od verbálnej reči ilustrujeme na príklade log talianskych regiónov z oblasti cestovného ruchu.

Kľúčové slová: logo, semiotika, vizuálna identita, cestovný ruch

Úvod

Súčasná doba je z pohľadu komunikácie zaujímavá z viacerých aspektov, figurujú medzi nimi aj nasledujúce: (a) rastie význam vizuálnych prvkov – posledné desaťročia sa hovorí o premene verbálneho typu kultúry na typ audiovizuálny (Hopferingová, 2005); (b) neodmysliteľnou súčasťou najrôznejších typov textov je krátkosť (lat. *brevitas*), ktorá sa uplatňuje s cieľom optimalizácie správy a upútania pozornosti adresáta (porov. napr. Held 2011); (c) dochádza k stupňovaniu persuzívnosti diskurzov, keďže reklama a propagácia sa stali jedným z predpokladov ekonomického prežitia jednotlivcov.

Témou príspevku je logo ako typ komunikátu stelesňujúci všetky uvedené tendencie. Ak začneme v opačnom poradí, logo patrí v súčasnosti k jednej z najdôležitejších zložiek komunikácie verejných subjektov (obchodných spoločností, ale aj miest či univerzít) s koncovým zákazníkom. Na trhu reprezentuje značku, je súčasťou korporátnej identity ako marketingového nástroja. V rámci nej patrí do zložky firemnej *vizuálnej identity* spolu s názvom, typografiou, farbami a sloganom. Okrem obrazu obsahuje aj ďalšie semiotické kódy, preto je príkladom semioticky zmiešaného (multimodálneho) komunikátu. Jeho podstatou je stvárniť identitu subjektu v syntetickej a v originálnej podobe s komunikačným zámerom produkt identifikovať, propagovať a prispievať k pozitívnemu povedomiu o značke (*image building*).

Na logá sme zvyknutí najmä v spojitosti s obchodnými značkami veľkých odevných, športových či technologických firiem (k histórii pozri napr. Santulli 2009). Pre náš príspevok sme si vybrali oblasť cestovného ruchu (CR), ako rýchlo sa rozvíjajúcu oblasť komunikácie. Pozornosť sústredíme na logá vybraných talianskych regiónov.

Taliansko je jednou z tradičných destinácií CR v celosvetovom meradle, no jeho jednotlivé regióny sú v porovnaní s celkom menej známe. Sústredíme sa na to, aké kultúrne

významy sú zakódované v dizajne loga a na ich interpretáciu s ohľadom na identitu. Aj keď sú témou konferencie cudzie jazyky a vizuálna komunikáciu využíva univerzálny jazyk obrazov, je kultúrne podmienená; spotrebitelia vnímajú znaky cez filtre sociálnych a kultúrnych kódov. Tým sa pre nich stávajú špecifickými a niekedy, v inom jazykovo-kultúrnom prostredí, aj cudzími.

Ako je známe, logo nesie informáciu pomocou systému verbálnych a neverbálnych znakov. Jeho súčasťou je najmä grafický prvok (piktogram): kombinácia tvarov, farieb, obrázkov, ktoré dodávajú názornosť a pútavosť; v ňom sa koncentrujú hodnoty produktu, v našom prípade územia. Grafický prvok môže byť doplnený o verbálny, ktorým je hlavne *logotyp*, teda znak stvárnený z písmen. Býva ním názov značky či produktu. Logotyp môže byť doplnený o slogan. Základným pre komunikáciu sa v súvislosti s verbálnym prvkom stáva písmo. Posledným dôležitým semiotickým nástrojom je farba, teda istý chromatický výber, ktorý charakterizuje *logotyp* a/alebo *piktogram*.

Metodológia

Keďže narábame so semioticky zmiešaným komunikátom, vychádzame zo semiotiky ako všeobecnej náuky o znakoch a znakových systémoch. Semiotika, ako je známe, zahŕňa rôzne znakové systémy od prirodzeného jazyka až po znakové systémy vizuálnej a auditívnej povahy. Text chápeme široko ako znakový útvar, ktorý sa realizuje pomocou rôznych znakových systémov. Pohybujeme sa v interdisciplinárnej oblasti spájajúcej semiotiku, marketing a komunikačné štúdiá v najširšom slova zmysle. Kým v počiatkoch sa pozornosť semiotikov zameriavala hlavne na znaky jazykové, dnes zaznamenávame oveľa väčší záujem o všetky ostatné semiotické systémy. Vychádzame najmä z novších štúdií, ktoré sa venujú semioticky zmiešaným textom (napr. Drugdová 2008; Foret 2007, 2008; Suwara 2012). Inšpiratívne sú aj práce v oblasti vizuálnej a sociálnej semiotiky (Kress – Van Leeuwen 2001; Kress 2009) a jej aplikácie na texty v oblasti cestovného ruchu (Francesconi 2014) a tiež štúdie k logám (Asili 2014; Gálisová 2012; Santulli 2009).

Pri analýze vychádzame z rozlišovania verbálnych a neverbálnych komunikačných prostriedkov ako znakov a ako médií (porov. Foret 2008). Ak uvažujeme nad uvedenými prostriedkami ako nad znakmi, slovo je symbolický typ znaku (viď Piercove rozlišovanie na symboly, ikony, indexy). Vyznačuje sa arbitrárnosťou, lineárnosťou a diskontinuitou. Tieto vlastnosti determinujú následne aj spôsob percepcie verbálnych znakov ako lineárneho reťazca s istým smerom čítania, pričom recipient skladá slová do konečného zmyslu. Obraz zas odkazuje k rôznym spôsobom reprezentácie reality (texty kreslené, maľované, fotografické, audiovizuálne). V jeho prípade ide o ikonické typy znakov, ktorých podstatou je istá miera podobnosti, motivovanosti s referentom. Vnímanie obrazu je simultánne, pozeráme naň ako na významový celok, jeho percepcia je preto rýchlejšia.

Ako Foret (2007, s. 39) na základe Ecových štúdií upozorňuje, uvedené rozlíšenie je však do značnej miery zjednodušené. Mnohé znaky majú zmiešaný charakter a veľa nejazykových znakov je nemotivovaných, s istým podielom konvenčnosti. Obraz je na jednej strane svojou povahou kontinuálny, nedeterminovaný lineárnou či časovou následnosťou, avšak pri interpretácii ho recipient musí rozložiť na jednotlivé prvky a ich potenciálne významy interpretovať v súlade so sociokultúrnym kontextom, v ktorom sa nachádza. Ako pri slovách, aj pri obrazoch, je treba rozlišovať denotatívnu a konotatívnu rovinu významu. Pri poslednej menovanej ide o rôzne symbolické, kultúrne podmienené významy, napr. výklady symbolov a farieb a tiež vnímať vzájomné vzťahy textu a obrazu. Ak chce percipient obraz pochopiť, musí tento vzájomný vzťah odhaliť.

Podľa prítomnosti jednotlivých komponentov rozlišujeme logá obrazové, slovné a kombinované.

Ak sa na slovo a obraz pozrieme ako na médiá, slovo pomenúva cez istý výraz prirodzeného jazyka, obraz znázorňuje, označuje (porov. Foret 2008; Černý – Holeš 2004, s. 16). V súvislosti s technologickým pokrokom dochádza k premenám obidvoch typov znakov. Pokiaľ ide o slovo a zvlášť jeho grafickú podobu, písmo už nie je len záznamom hovoreného slova, ako to prezentovala tradičná semiotika (porov. Černý – Holeš, 2004, s. 128; Drzewiecka 2009, Hopferingová 2005), ale vizualizuje sa, do popredia vystupujú jeho estetické možnosti. Tvar a spôsob zápisu individualizovaných znakov nesie ďalší obsah. Hovorí sa o *ikonizácii* alebo tzv. *funkčnej vizualite*. Logotyp je jedným z najlepších príkladov. Písmo – jeho veľkosť, štýl, línie, rozostúpenie – sa stávajú výrazovým prostriedkom, nositeľom zmyslu, v dôsledku toho slovo nielen pomenúva, ale nadobúda aj znázorňovacie funkcie. Ako hovorí Drzewiecka (2009, s. 8): „*Písmo má jedinečný potenciál prepájať obrazovú a verbálnu doménu [...]*“.

Pokiaľ ide o obraz, tento prestal mať len znázorňovaciu funkciu, ktorému sa dlho venovala pozornosť výlučne v oblasti výtvarného umenia. Od polovice 20. stor., vplyvom rozmachu obrazových médií a masovej kultúry, obraz nadobudol aj schopnosť pomenúvať. Výskum rôznych typov obrazov (filmy, televízia, plagáty), ktorými sme každodenne vystavení, sa stal predmetom vizuálnej kultúry a vizuálnej komunikácie.

O súčasné využitie rôznych semiotických systémov, tzv. modov v jednom komunikačnom procese sa zaujíma multimodálna analýza. Koncept multimodality sa v lingvistike sa rozšíril od 90. rokov 20. stor. vďaka prácam z oblasti sociálnej semiotiky inšpirovanej Hallidayovou systémovo-funkčnou lingvistikou (Halliday 1978). Z uvedenej perspektívy je každá komunikácia multimodálna (multikódová) a vyznačuje sa multimodálnou percepciou, teda vnímaním pomocou rôznych komunikačných kanálov (akustických, vizuálnych, haptických).

Z tohto pohľadu je zvýšená pozornosť venovaná aj ďalšiemu osobitnému semiotickému prostriedku, ktorým je farba. Pri pohľade na text ju vnímame ako prvú a farba zanecháva aj najtrvalejšiu vnemovú stopu. Farba sprostredkúva význam, pomáha k jednoduchšiemu pochopeniu vizuálnej správy, navodzuje istú náladu. Kress a Van Leeuwen (2002) sa zamýšľajú nad tým, či predstavuje autonómny mod. Zdôrazňujú, že dokáže plniť všetky tri metafunkcie: ideálnu (označovať ľudí, miesta, veci a ich triedy, napr. farby zástav označujú národy, korporácie, univerzity využívajú farby na označenie svojej identity, na mapách farby označujú rieky, pohoria), interpersonálnu (vyjadrenie vzťahu medzi odosielateľom a príjemcom, môže upútať, navodiť príjemnú atmosféru, varovať, upokojiť), aj textovú (koordinovaným používaním istých farieb sa vytvára kohéziu textu, napr. na webových stránkach, v učebniciach). Otázka, či farba dokáže fungovať ako samostatný mod však zatiaľ ostáva otvorená.

Michalovič (2014, s. 35) hovorí, že čiara a farba sú dve substancie, z ktorých každá je artikulovaná iným spôsobom. Na rozdiel od verbálneho jazyka, v rámci ktorého môžeme slovo ako neoddeliteľnú jednotu označovaného a označujúceho vyňať z jedného reťazca a začleniť ho do iného, čiara a farba nadobúdajú svoj význam v závislosti od celku. Pred týmto začlenením sú len obyčajnými substanciami, ktoré nemajú kódom priradené stabilné a v rámci určitého spoločenstva stabilne zrozumiteľné významy.

Podľa prítomnosti farieb rozlišujeme logá čierno-biele, jednofarebné, dvoj a viacfarebné.

Identita a imidž územia

Identita a imidž sú jednými zo základných pojmov marketingu. Umenie tvorby značky zahŕňa predovšetkým tvorbu identity. Jej podstatou je vyčleňovanie charakteristík, ktoré sú zhodné (totožné) s predmetom, na ktorý sa vzťahujú. Naznačujú jeho jedinečnosť, ale tiež odlišnosť od iných (konkurenčných) predmetov. Podobne to platí aj pre identitu územia, aj keď Asili (2014, s. 52) upozorňuje, že dnes sa zobrazovanie vlastnej identity prostredníctvom loga tak rozšírilo, že myšlienka originálnej identity je len utópiou a skôr ako výnimočné, by logo malo byť vhodné. Z hľadiska identity je logo čiastkovou informáciou, vyjadruje vybrané aspekty identity subjektu a je jedným z nástrojov budovania pozitívneho imidžu.

Imidž je predstava recipienta o výrobku, spoločnosti, inštitúcii. Predstavuje výsledok, ku ktorému smeruje podniková/inštitucionálna identita. V CR môžeme imidž charakterizovať ako komplexný súbor predstáv, dojmov, postojov, ktoré si ľudia spájajú s cieľovými miestami cestovného ruchu (porov. Strašík – Pomupurová, 2007). Nazýva sa aj destinačný imidž.

V odbornej literatúre býva rozlišovaný imidž vnímaný a vysielaný. Vnímaný imidž sa v mysli potenciálnych návštevníkov vytvára prirodzenou cestou podvedome a formuje sa nepriamo cez informácie a zdroje, ktorých cieľom nie je primárne propagácia. Pozostáva z tzv. *organického imidžu*, ktorý sa formuje napr. predchádzajúcou vlastnou skúsenosťou, cez filmy, knihy atď.; k nemu sa pripája tzv. *indukovný imidž*, teda obraz ovplyvnený propagačnými kampaňami organizácií CR. Vysielaný imidž je konštruovaný samotnou destináciou. Uvedené zložky tvoria tzv. celkový imidž územia.

Taliansky odborník na podnikovú komunikáciu F. Giordana (2004, s. 56-57) rozlišuje imidž: pozitívny (nie je potrebné ho zvlášť meniť alebo posilňovať); slabý (pre nedostatok prírodných krás či slabej propagácie); negatívny (napr. miesta s vysokým stupňom kriminality, nízkou životnou úrovňou, etnickými či náboženskými konfliktami alebo nevýhodnými klimatickými podmienkami); zmiešaný (miesta s veľkým prírodným, umeleckým a historickým bohatstvom, ale aj mnohými negatívnymi javmi) a protirečiaci.

V súvislosti s Talianskom môžeme hovoriť o pozitívnom alebo zmiešanom imidži.

Výsledky

Korpus pre náš výskum boli logá talianskych regiónov, ktorých je spolu dvadsať. V tomto príspevku uvádzame pre ilustráciu len šesť z nich (zobrazenie loga neuvádzame v prílohe, ale odkazujeme na príslušnú stránku). Logá sme mali možnosť sledovať v dlhšom časovom období rokov 2014 – 2019 a ich sledovanie bolo súčasťou širšieho výskumu zameraného na inštitucionálne destinačné webové stránky talianskych regiónov. Uvedené nám poskytlo možnosť pozorovať aj zmeny, ku ktorým v priebehu času dochádzalo.

Takmer všetky regióny majú pre oblasť CR špecifické logo odlišné od inštitucionálneho erbu, aj keď z heraldiky často čerpajú. Logotyp tvorí vždy názov regiónu a vo väčšine prípadov ho dopĺňa slogan ako vyjadrenie toho, čo sa logo snaží komunikovať (výzva, pozvanie, privítanie). V obrazovej zložke nachádzame ikony, ktoré sú zároveň univerzálnymi symbolmi, napr. slnko, srdce, špirála, kruh, zvieratá. Prevládajú viacfarebné logá.

Región Abruzzo (www.abruzzoturismo.it). Charakteristickou črtou je prestúpenie verbálnych a vizuálnych prvkov. Jednotlivé písmená názvu regiónu sú zároveň ikonami: A v tvare pohoria, z v tvare riečnych tokov, o v tvare slnka a symbolizujú prírodu. Prírodu pripomínajú aj mäkké zvlnené línie písma a farby (zelená, modrá, žltá); názvom dopĺňa v spodnej časti menším písmom slogan v angličtine *made in nature, made in Italy* zdôrazňuje hneď niekoľko atribútov: medzinárodnú dimenziu, prírodné krásy (*nature*), vysokú kvalitu

služieb (výraz *made in Italy* je medzinárodná značka najvyššej kvality talianskych výrobkov) a prináležitost' k Taliansku. Uvedený slogan nahrádza staršiu verziu v taliančine (*Abruzzo naturalmente tuo*).

Región Lombardia (www.in-lombardia.it). Niekoľko rokov región aj na účely propagácie CR využíval inštitucionálne logo, tzv. Kamunskú ružu. Ide o štylizáciu skalnej rytiny v tvare kvetiny z údolia Val Camonica, z jedného z najväčších nálezísk prehistorických skalných kresieb. Na účely CR región túto kresbu v súčasnosti nahradil logom *in Lombardia*. Logo využíva slovo „in“, ktoré je talianskou aj anglickou predložkou miesta. V taliančine asociuje anglický význam „essere in“ t. z. byť aktuálny, byť v móde, letieť, čím sa región snaží akcentovať medzinárodnú dimenziu. Oblé linky akoby voľne kreslené rukou vyjadrujú dynamickosť, radosť, ľahkosť. Logo obsahuje aj ikonu pripomínajúcu hviezdu, ktorá je z viacerých dvojitych W. Ich spojenie by malo vytvárať wow – anglické citoslovce vyjadrujúce údiv, ohromenie, úžas, teda pocity, emócie, o ktoré sa chce Lombardia s návštevníkmi podeliť. Žiarivé, živé farby reprezentujú hodnoty, ktoré lombardské teritórium ponúka: kultúru a umenie, enogastronómiu, prírodu, športové aktivity, jazerá a pohoria, wellness, módu a dizajn. Päť základných farieb prechádza do ďalších odtieňov zdôrazňujúcich ďalšiu rôznorodosť ponuky.

Región Kalábria (www.turiscalabria.it). Logo vychádza z historického a kultúrneho kontextu územia regiónu. Dominantným grafickým prvkom sú tri prekrývajúce sa kruhy s okrajmi ozdobenými ornamentmi. Kruh symbolizuje pancier – región sa ním hlási k identite a kultúre starovekého Grécka (v antike súčasť Veľkého Grécka). Použité farby a symboly odkazujú k typickým druhom CR: modrá so symbolom vody stelesňuje oddych pri vode, zelená so symbolom vavrínu oddych v prírode a červená s meandrovým ornamentom kultúrny cestovný ruch. Pod logom je uvedený názov regiónu, ktorého font tiež evokuje antické nápisy.

Región Lazio (www.visitlazio.com). Logo, ktoré región predstavil v roku 2014, pozostáva zo štyroch štvorcov usporiadaných v tvare územia regiónu, farby štvorcov (žltá, modrá, červená a zelená) a na nich zvýraznené piktogramy odkazujú k najdôležitejším atribútom regiónu: archeológii (antický stĺp), gastronómii (vidlička), moru (vlny) a klíme (slnko). Súčasťou je text *visitlazio.com* a slogan *Lazio Eterna scoperta* „Lazio môžete objavovať večne“, ktoré je odkazom na bohatú históriu súvisiacu s dedičstvom starovekého Ríma. Odkaz na kontinuitu je obsiahnutý v prídavnom mene *eterno* (večný), posledné písmeno „o“ je štylizované do špirály, ktorá symbolizuje nekonečnosť, večnosť, kruh života, opakujúce sa cyklické deje, špirála môže byť zároveň symbolom cesty do vlastného vnútra, predstavuje znovuzrodenie, obrodu.

Región Benátsko (www.veneto.eu). Logo má tvar obdĺžnika a vzniklo adaptáciou inštitucionálneho loga regiónu. Tvoria ho zľava doprava: symbol leva, hviezdy, názov regiónu a slogan. Lev symbolizuje kontinuitu tradície (lev sv. Marka je symbol Benátok a sv. Marek je spolupatrón mesta Benátky); sedemcípá hviezda vznikla spojením písmen V, t. z. začiatočného písmena regiónu v taliančine, sedem symbolizuje počet provincií, farieb dúhy a turistických produktov, ktoré región ponúka (hory, more, kúpeľníctvo, jazerá, historické mestá, parky, deltu rieky Pád). Logotyp tvorí názov regiónu a je umiestnený napravo od grafických symbolov. Anglickým sloganom *The Land of Venice*, ktorý región predstavil začiatkom roku 2018, komunikuje snahu o internacionalizáciu a cestu k potencionálnemu návštevníkovi si hľadá apelom na celosvetovo známe mesto Benátky. Na dolnom okraji je adresa portálu.

Región Umbria (www.umbriatourism.it). Umbria je príklad regiónu, ktorý pre oblasť CR využil inštitucionálny erb. Tvoria ho tri geometrické útvary predĺženého tvaru bielej alebo šedej farby na červenom kruhovom podklade. Ide o štylizáciu sviec z mestečka Gubbio, ktoré symbolizujú sv. Antona, sv. Juraja a sv. Ubalda a pripomína sa ním ľudový sviatok, ktorý sa v regióne slávi od 12. storočia. Umbria si teda do svojho loga vybrala kultúrny symbol (používa

ho aj v iných jazykových verziách stránky), ktorý však nie je univerzálne známy a zrozumiteľný. Logo dopĺňa slogan *Umbria – cuore verde d'Italia* „Umbria – zelené srdce Talianska“ alebo *Umbria – scopri l'arte di vivere* „Umbria – objavuj umenie žiť“.

Záver

Logo ako označujúce danej značky je súčasťou zložitého semiotického systému, ktorý spája symbolizmus značky s kultúrnymi kódmi (významy spojené s tvarmi, farbami, symbolmi, ktoré môžu hovoriť o histórii, tradíciách, presvedčeníach či geografii daného územia). Interpretácia znakov sa môže medzi účastníkmi komunikácie líšiť v závislosti od osobných skúseností a dispozícií ako aj cieľa, s akým istý text vníma. Zmysel sa teda viaže na bezprostrednú aktivitu komunikujúcich a interpretácia príjemcom sa môže viac či menej približovať alebo vzdďaľovať zámeru odosielať.

Na uvedeným logách sme mali možnosť naznačiť ako pod vplyvom globalizácie dochádza k príklonu k jednoduchším univerzálnym symbolom v snahe priblížiť sa príjemcovi, či podčiarknuť modernosť (využívaním slov z angličtiny, anglickej podoby sloganov). Pri ďalších logách, ktoré sme vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku nemohli zaradiť, sme mohli vidieť aj posun smerom k dialogickosti (pridanie interpunkčných znamienok napr. výkričník, otáznik do sloganov). Odkazy ku konkrétnym historickým a kultúrnym atraktivitám skôr ustupujú do úzadia a sú prítomné skôr v latentnej podobe (ojedinelý príklad regiónu Umbrie, ktorý využíva veľmi špecifický kultúrny znak len uvedenú tendenciu potvrdzuje). Historické, kultúrne a náboženské osobitosti by sa dali lepšie sledovať na inštitucionálnych znakoch a erboch, keďže symboly pre obchodné a propagačné účely sú často od nich odvodené.

Analýzu tohto typu minimálnych komunikátov je možné zaradiť v rámci vyučovania predmetov a tém súvisiacich s mediálnou komunikáciou, reklamnou a persuazívnou komunikáciou a aj v rámci vyučovania interkultúrnej komunikácie.

Zoznam bibliografických odkazov

- ASILI, Stefano, 2014. *Da luogo a logo. Trasformazioni dell'identità visiva in Sardegna: Doctoral thesis*. Cagliari: Università di Cagliari. Facoltà di Ingegneria e Architettura. [online]. [cit. 2018-06-05]. Dostupné z: http://veprints.unica.it/1253/1/PhD_Thesis_Asili.pdf.
- ČERNÝ, Jiří a Jan HOLEŠ, 2004. *Sémiotika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-832-5.
- DRUGDOVÁ, Eva, 2008. Semiotické aspekty jazykovej komunikácie v elektronických periodikách. In: M. BOČÁK, a J. RUSNÁK, eds. *Médiá a text II*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 27-37. ISBN 978-80-8068-888-2.
- ECO, Umberto, 2009. *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0157-7.
- DRZEWICKA, Iveta, 2009. Písané slovo v estetickom diskurze. Poznámky k interpretácii vizuálne aktívnej literatúry. In: *4. študentská vedecká konferencia FF PU*. Prešov: FF PU v Prešove, s. 7-21. ISBN 978-80-8068-969-8.
- FORET, Martin, 2007. O interpretaci vizuálního textu. In: M. BOČÁK, a J. RUSNÁK, eds. *Médiá a text II*. Prešov: PU, s. 38-50. ISBN 978-80-8068-888-2.
- FORET, Martin, 2008. Mezi slovem a obrazem. O možnostech a relevanci rozlišení a o komplexitě vztahů v tzv. sémioticky heterogenních komunikátech. In: J. SCHNEIDER a L. KRAUSOVÁ, eds. *Intermedialita: slovo – obraz – zvuk: Sborník příspěvků z mezinárodního symposia*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 77-84. ISBN 978-80-244-2054-7.
- FRANCESCONI, Sabrina, 2014. *Reading Tourism Texts. A Multimodal Analysis*. Bristol, Buffalo, Toronto: Channel View Publications. ISBN 978-1-84541-427-6.

- GÁLISOVÁ, Anna, 2012. Logo(typ) ako komunikát, In G. MÚČSKOVÁ, ed. *Varia XX, Zborník príspevkov z XX. kolokvia mladých jazykovedcov*. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť, s. 132-141. ISBN 978-80-970561-3-1.
- HALLIDAY, Michael A. K, 1978. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold. ISBN-13: 978-0713162592.
- HELD, Gudrun, 2011. Il “testo breve”: condensazione multimodale nella comunicazione di massa. Riflessioni in chiave della linguistica dei media. In: G. HELD a S. SCHWARZE, eds., *Testi brevi: Teoria e pratica della testualità nell’era multimediale*. Peter Lang, s. 31-51. ISBN: 978-3631603987.
- HOPFINGEROVÁ, Maryla, 2005. Slovo a obraz. In: P. MAREŠ a P. SZCZEPANIK, eds., *Tvořivé zrady. Současné polské myšlení o filmu a audiovizuální kultuře*. Praha: NFA, s. 343- 362. ISBN 80-7004-119-6.
- KRESS, Gunter a Teun VAN LEEUWEN, 2001. *Multimodal Discourse*. London: Arnold. ISBN: 9780340608777.
- KRESS, Gunter, 2009. „What is mode?“ In: C. JEWITT, *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon: Routledge, s. 54-68. ISBN 9780415519748.
- MICHALOVIČ, Peter, 2014. Slovo za obrazom, alebo Slovo a obraz? In: *Filozofia*. Roč. 69, č. 1, s. 33-41. ISSN 2585-7061.
- SANTULLI, Francesca, 2009. Trademarks in Tourist Communication: Semiotic structure and Cultural Implications. In: G. GARZONE a P. CATENACCIO, eds., *Identities Across Media and Modes: Discursive Perspectives*, Peter Lang, s. 87-106. ISBN 9783034303866.
- STRAŠÍK, Anton a Kristína POMPUROVÁ, 2007. Skúmanie imidžu Slovenska ako krajiny cestovného ruchu. In: *Ekonomická revue cestovného ruchu*. Roč 40, č. 3, s. 161-172. ISSN 0139-8660.
- SUWARA, Bogumiła, 2012. Vzťah vizuality/vizuálnosti a textu v umení nových médií. In: *Kultura – media – teologia*, 8 (3), s. 38-54. ISSN 2081-8971.

Pramene

- Logo manuál ABRUZZO. [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: https://abruzzoturismo.it/themes/gavias_sanbro/images/manualeLogoAbruzzo.pdf.
- Logo manuál BENÁTSKO. [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.veneto.eu/resource/resolver?resourceId=59a4be27-6352-48e4-9616-21bc24a18d60/manuale-uso>.
- Logo manuál KALÁBRIA. [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: https://www.turiscalabria.it/website/portalmedia/2017-02/MARCA_CALABRIA.pdf.
- Logo manuál LOMBARDIA. [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: https://www.in-lombardia.it/en/system/files/documenti/attachments/52999/brandbook_inlombardia_aggiornato_al_19.01.18.pdf.
- Logo manuál UMBRIA. [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://www.regione.umbria.it/documents/18/13520837/MANUALE+D%27USO+MARCHIO+ISTITUZIONALE/83cab1dc-5429-4525-8017-b4c547081a66>.

Kontakt: Doc. Mgr. Katarína Klimová, PhD.
 Univerzita Mateja Bela, Filologická fakulta, Katedra romanistiky
 Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovensko
 E-mail: k.klimova@gmail.com

Intertextuelle Verknüpfungen in phraseologischen Modifikationen

Zur Anwendung von modifizierten Film-, Buch- und Liedtiteln in Presstexten

Intertextual References in Phraseological Modifications

The Use of Modified Film, Book and Song Titles in Press Releases

Kamila Kosturek-Dybaś

Abstract

The analysis of the phraseological modifications found in press releases shows that film, book and song titles are becoming increasingly popular among both Polish and German-speaking authors, as they form a frequent basis for phraseological modifications. Such a type of modification occurs predominantly in headings, which focuses on the new trend of title design. The author refers the reader to, for example, literature, popular music or cinematography, which leads to the emergence of intertextual connections.

Key words: phraseological modification, intertextual references, headings, press releases.

Abstrakt

Die Analyse der in Presstexten vorkommenden phraseologischen Modifikationen zeigt, dass sich Film-, Buch-, und Liedtitel immer größerer Beliebtheit unter den sowohl polnisch- als auch deutschsprachigen Autoren erfreuen, indem sie eine häufige Basis für phraseologische Modifikationen bilden. Solch eine Art von Modifikationen tritt überwiegend in Überschriften auf, was in den Fokus die neue Tendenz der Titelgestaltung stellt. Der Autor verweist den Leser z. B. auf Literatur, Unterhaltungsmusik oder Kinematographie, wodurch es zur Entstehung intertextueller Verbindungen kommt.

Schlüsselwort: phraseologische Modifikation, intertextuelle Verknüpfungen, Überschriften, Presstexten.

Einleitung

Heute scheinen Phraseologismen immer seltener von Sprachbenutzern gebraucht zu werden. Dies betrifft vor allem junge Leute, die ihre eigene sehr oft für andere Sprachbenutzer unverständliche Sprechweise entwickeln. Die Sprache wandelt sich ständig, was durch neue Erscheinungen und neue Entwicklungen gefordert wird. Sie spiegelt die Tendenz zur Kürzung bei der Verwendung von sprachlichen Mitteln wieder, was auf das wachsende Lebenstempo zurückgeführt werden kann. Man scheint immer weniger Zeit für Kommunizieren zu haben und sucht deshalb nach kürzerer Ausdrucksweise. Deswegen taucht hier die Frage auf, ob es im 21. Jh. immer Raum für Phraseologismen gibt, die als Fertigbausteine seit Dekaden oder Jahrhunderten Sprachbenutzern in allen Sprachen zur Verfügung stehen. Oder leben Phraseologismen heute vor allem in ihren modifizierten Formen, wie Wolfgang Mieder (1978: 217) über ein Vierteljahrhundert früher festgestellt hat? Diese Feststellung betrifft in erster Linie Sprichwörter, trotzdem kann es aber auch andere Klassen von Phraseologismen betreffen, die eine Basis für phraseologische Modifikationen (bei Mieder werden sie als Variationen bezeichnet) schaffen und in deren Form sie im gegenwärtigen Sprachgebrauch überwiegend präsent sind. Mieders Behauptung bestätigt eine Analyse, der verschiedenartige phraseologische Modifikationen in zwei thematisch parallelen Zeitschriften unterzogen wurden.³ Das analysierte Material, das unter anderem Idiome, Teilidiome, feste

³ Die Untersuchung entstand aufgrund des erstellten Korpus von insgesamt 329 Modifikationen, die in den Zeitschriften *Der Spiegel* und *Polityka* gefunden wurden. Unter die Lupe werden 15 Ausgaben von *Der Spiegel* und 16 Ausgaben *Polityka* genommen, die vom Januar 2013 bis März 2014 gesammelt wurden. Der Unterschied

Wortverbindungen, Sprichwörter, Routineformeln und etablierte Zitate enthält, deutet auch auf eine andere umfangreiche Gruppe hin, die an Bedeutung zu gewinnen scheint. Es geht um im alltäglichen Gebrauch vorkommende Film-, Buch- und Liedtitel in ihren modifizierten Formen⁴, die auch das Kriterium der Polylexikalität und der Stabilität erfüllen.⁵ Dieses Phänomen, das in erster Linie inhaltliche Anknüpfungen an andere Werke aufweist, und dadurch intertextuelle Verknüpfungen manifestiert, macht einen wesentlichen Teil der Korpus aus, und deswegen wird es in diesem Artikel aus der Perspektive der Intertextualität näher betrachtet.

In dem vorliegenden Artikel wird Intertextualität als intendierte Relation zwischen den Texten verstanden, die sowohl Beziehungen zwischen den konkreten Einzeltexten als auch Bezüge von Phänotexten auf Textmuster umfassen. Es wird davon ausgegangen, dass nur in Texten gesprochen wird (vgl. Hartmann 1968, S. 212) und „es unmöglich ist, außerhalb der Welt der Texte und unabhängig von ihr zu kommunizieren“ (Fix 2008, S. 31). Deswegen bezieht sich jedes Textexemplar auf andere Textexemplare – sei es formal oder inhaltlich – was seit der Etablierung von Schriftkulturen geschieht (vgl. Jakobs 1999, S. 6ff.). Diesem Gedankengang folgend stehen Texte in jedem Diskurs in einer gegenseitigen Relation zueinander, indem sie keine Einzelexemplare darstellen, sondern immer auf etwas verweisen. Steyer (1997) merkt an, dass ein Ausdruck/ein Text auf der Basis außersprachlicher Vorgeschichten und Hintergründe bzw. innersprachlicher Prästrukturen [entsteht] (Steyer 1997, S. 85).

Der neue Text konstituiert sich deswegen über eine modifizierte und verarbeitete Wiederaufnahme von bereits produzierten lexikalischen Einheiten und Ausdrücken (vgl. ebd. 85). Im Analysefokus stehen die bewussten, intendierten und markierten Bezüge zwischen einem Referenzsubjekt und einem Referenzobjekt⁶. Die beiden können von denjenigen sprachlichen Entitäten vertreten werden, die unterschiedliche Komplexität aufweisen und sich „von einer lexikalischen Schlüsseleinheit über Syntagmen, satzwertige Einheiten und komplexere Ausdrucksfolgen bis zu Texten in ihrer Ganzheit“ (ebd. 86) erstrecken.

Wie bereits erwähnt, beweisen die belegten Buch-, Film- und Liedtitel einige Eigenschaften von Phraseologismen. Sie werden ähnlich wie Phraseologismen in ihrer starren Form gespeichert und abgerufen, weil sie mit sich ein Bündel von Verweisen, Anspielungen, Informationen, etc. tragen, das ein prägnanteres Mittel im Pressediskurs darstellt, als es sogar bei Phraseologismen der Fall ist. Mit anderen Worten kann man sagen, dass sie phraseologismenartig sind. Durch die Anknüpfung an Bekanntes geht es einerseits um die Erweiterung der Bedeutung des eigenen Textes, andererseits um die Aufmerksamkeitserregung. Es kommt zur „aktive(n) Rekreation“ dessen, was der Text mit sich bringt (vgl. Kaczmarek 2011, S. 3). Dies steht im Zusammenhang mit Bachtins (1986) Ansicht, die die Grenzen des Textbegriffes noch weiter auflöst, indem „sie nicht nur sprachliche Texte, sondern Äußerungsformen aller kulturellen Systeme und Codes in ihre Vorstellung von Text bezieht“ (Fix 2000, S. 450). In unserem Fall findet diese Auffassung besonders Anwendung, weil die uns interessierenden Modifikationen auf verschiedene Werke, sei es in Form eines Films oder

in der Ausgabenanzahl ergibt sich aus unterschiedlichem Umfang der untersuchten Zeitschriften. Insgesamt werden 169 deutsche und 160 polnische Modifikationen belegt.

⁴ Die belegten Modifikationen, die auf verschiedenartigen Titeln basieren machen schon 10 Prozent aller gesammelten Beispiele aus. Darüber hinaus ist ihre Anzahl in den beiden analysierten Texten fast gleich (19 in deutschen und 20 in polnischen Artikeln).

⁵ Es muss darauf hingewiesen werden, dass in der betreffenden Untersuchung der weite Begriff des Phraseologismus verwendet wird, so dass Idiomaticität kein absolutes Kriterium ist.

⁶ Als Referenzsubjekt verstehen wir hier diejenigen sprachlichen Entitäten, mit denen Sprecher auf etwas Bezug nehmen, während als Referenzobjekt diejenigen sprachlichen Entitäten verstanden werden, auf die Sprachbenutzer Bezug nehmen (vgl. Steyer 1997, S. 86).

eines Lieds, verweisen und dadurch die bloße Textstruktur überstreiten. Zander (1985) nennt Intertextualität als Möglichkeit intermedialer Beziehungen, z. B. sprachlicher Text – Bühneninszenierung, sprachlicher Text – Verfilmung, sprachlicher Text – Komposition (vgl. Janich 2008, S. 454). Diesem Gedankengang folgend ist die Übernahme eines anderen Mediums⁷ in einen Sprachtext und umgekehrt auch als Text-Text-Bezug aufzufassen. Sowohl ein Film- oder Liedtitel als auch ein Zitat machen für uns einen Textteil aus. Dies knüpft an Posners (1991) an, der einen weiten Begriff des „Texts einer Kultur“ entwickelt und behauptet, dass jedes intendierte und mit einer Funktion versehene Zeichengebilde, das auf Zeichenkonvention einer Kultur beruht, ein (semiotischer) Text ist. „Die Beziehungen so verschiedener Texte von verschiedener Medialität, aber übereinstimmenden Kriterien ihrer Textualität können als intertextuell gewertet werden“ (Fix 2008, S. 455).

Heute gestalten die Medien weitgehend nicht nur Informationen und Tatsachen über die Welt, sondern liefern auch ihre Interpretationen, deswegen bedienen sich die Autoren der untersuchten Texte zahlreicher Titel, um die Anspielungen auf breit erkannte Musik- und Filmwerke zu verdeutlichen und damit intertextuelle Vernetzungen auf der inhaltlichen Ebene herzustellen. Überdies scheint der heutige Leser den Bezug auf die Popkultur leichter zu erkennen als auf immer seltener in der Alltagssprache gebrauchte Redewendungen.

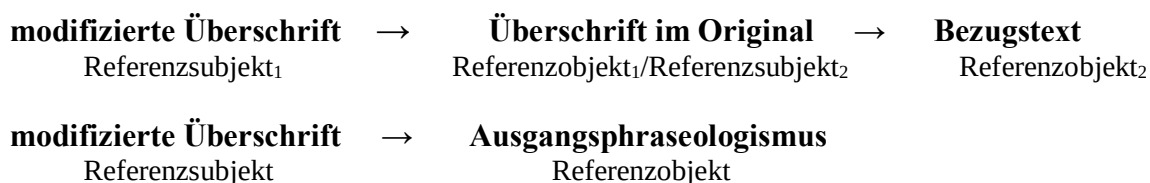
Bemerkenswert ist, dass unser Korpus eine große Menge der sowohl auf der formalen Ebene modifizierten als auch nicht-modifizierten Titel (in Form eines Satzes, einer Nominal- oder Verbalgruppe) beinhaltet, die vorwiegend als Überschriften vorkommen, was eine Tendenz bei der Gestaltung der Artikelstruktur verdeutlicht. In der heutigen Fülle an Informationen, die uns in zahlreichen journalistischen Texten entgegenströmen, kommt es immer öfter vor, dass der Leser nicht jeden Artikel liest, sondern die Zeitung einfach durchblättert und nur das Interessanteste für sich wählt. Da der Titel eine vorwegnehmende hervorhebende Nennung sei, die als ein extremes Kondensationsprodukt gestalten wird (Agricola 1979, S. 21), versucht der Autor durch die Anwendung von drei Prinzipien: des Prinzips der „Auffälligkeit, der Originalität und der Informativität“ (Sowinski 1998, S. 30) die Aufmerksamkeit des Lesers durch die Überschrift zu wecken. Gute Überschriften sollen nicht nur direkt zum Kern einer Sache führen, sondern auch für den Inhalt werben. Sind sie überdies knackig und originell, umso besser, weil sie den Leser zum Weiterlesen animieren (vgl. Kirchhoff/Krämer 2010, S. 81).

In den untersuchten Beispielen schöpfen so gestaltete Modifikationen Informationen bzw. Konnotationen aus zwei unabhängigen und gleichzeitig zusammenhängenden Quellen, indem sie sich einerseits auf den nachfolgenden Text und andererseits auf den Prätext beziehen. Die komplexen intertextuellen Zusammenhänge können erst nach der Lektüre des gesamten Textes erschlossen werden.

Die Intertextualität zwischen der Modifikation (hier der modifizierten Überschrift) und deren Original, das als Prätext fungiert, ist zuerst auf der Textoberfläche zu sehen, falls der Rezipient instande ist, die ursprüngliche Überschrift dem entsprechenden Werk zuzuordnen. Dann greift der Rezipient den eigentlichen Inhalt auf, der der Überschrift zugrunde liegt und beginnt ihn zu rekonstruieren. Diese Art des Bezugs unterscheidet sich von den intertextuellen Relationen zwischen der modifizierten Überschrift, die auf einem Phraseologismus basiert, und deswegen kann sie als **doppelte Intertextualität** verstanden werden (vgl. Kaczmarek 2011, S. 7). Von Bedeutung ist für uns vor allem der Bezugstext, weil die aufgenommene Überschrift die Rolle des Kettenglieds in den vorkommenden intertextuellen Vernetzungen spielt. Hat der Film eine Buchadaptation, so gehen die intertextuellen Vernetzungen immer weiter, weil die Verfilmung auf vorher veröffentlichten Texten, bestimmten literarischen Vorlagen, basiert. Im

⁷ Das Medium wird hier von der Autorin in Hinblick auf verschiedene Zeichensysteme verstanden.

Zusammenhang damit wird das folgende Schema vorgeschlagen, das das angesprochene Phänomen illustriert:



Graphik 1 Vernetzungen zwischen modifizierten Überschriften und ihrer Ausgangsbasis.

Den beiden Fällen liegt jedoch dieselbe Bedingung der wirksamen Entschlüsselung der Intention des Autors zugrunde; werden die ‚intertextuellen Dispositionen‘⁸ (Holthuis 1993, S. 33) in einem Text von dem Rezipienten nicht erkannt, geht die vorgenommene spielerische Wirkungsstrategie in Form einer autorbedingten Informationsverdichtung, einer indirekten Kritik oder eines geschickten Kommentars verloren. Dies kann auch aufgrund der mangelnden Kenntnis des Inhalts oder der übertragenen Bedeutung, die einem Werk beizumessen ist, scheitern. Intertextualität ist deswegen keine inhärente Eigenschaft des Textes, sondern sie entsteht zuerst in der Interaktion zwischen dem Text und dem Rezipienten (vgl. Heinemann 1997, S. 26). Sie manifestiert sich „als Relation zwischen Texten erst im Kontinuum der Rezeption und nicht, wie von ausschließlich textimmanent verfahrenen Konzeptionen angenommen, im und durch den Text selbst“ (Holthuis 1993, S.31).

Unbestritten dominiert die Überschrift über die anderen Textstellen, an denen die modifizierten Titeln vorkommen (in den beiden Korpora macht sie fast 80% aller möglichen Textstellen aus), jedoch werden auch Modifikationen belegt, die ebenfalls am Absatzanfang oder -ende, im Zwischentitel, in der Unterzeile und am Absatzende stehen. Diese Stellen sind aber als Randerscheinung anzusehen.

Bemerkenswert ist auch die Bestimmung der phraseologischen Basis, auf der die vorgenommenen Modifikationen entstehen. Meistens wird er nach Film- und Buchtiteln gegriffen (entsprechend circa 33% in den beiden Sprachen). Es ist anzumerken, dass hier zwischen den beiden untersuchten Korpora keine wesentlichen Unterschiede bestehen. Im polnischen Korpus werden auch diverse Zitate als Ausgangspraseologismus ziemlich oft gebraucht.

Was die am häufigsten verwendeten Modifikationsarten anbetrifft, überwiegt zweifellos die Substitution, die in den meisten Fällen in den Überschriften zu finden ist (für 24 Fälle der Substitution kommen 21 von ihnen in den Überschriften vor). Dies ist wahrscheinlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass die in den Titeln häufig auftretenden Eigennamen leicht durch andere Eigennamen gemäß des Textinhalts ersetzt werden können. Solch eine Veränderung ist nicht nur leicht zu erkennen und kann problemlos mit dem Original assoziiert werden, sondern sie weckt auch Neugier des Lesers und ermuntert ihn dazu, den inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem Original und der Modifikation herzustellen. Überdies zeigen die angeführten Ergebnisse in den beiden Korpora eine weitgehende Übereinstimmung.

Bezüglich der Art der Form- und Bedeutungsmodifikation, die dem übernommenen Titel zugrunde liegt (zwischen dem Referenzsubjekt₁ und dem Referenzobjekt₂), schlage ich vor, folgende Fälle abzusondern:

⁸ „Der Terminus ‚intertextuelle Disposition‘ soll kennzeichnen, daß im Text bestimmte Intertextualitätssignale vorliegen, die den Rezipienten, soweit er diese als solche erkennt, dazu veranlassen können, nach Relationen zu anderen Texten zu suchen“. (Holthuis 1993, S. 33)

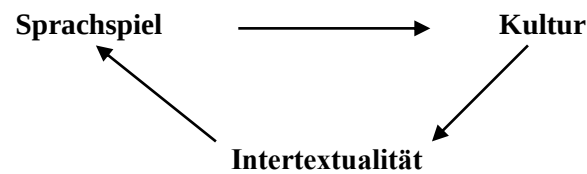
- 1) weitgehende oder partielle Übernahme des Inhalts. Es gibt dabei Modifikationen im Komponentenbestand, z. B. Substitution oder Reduktion, jedoch werden die meisten Informationen und Konnotationen, die vom Bezugstext hervorgerufen werden, beibehalten. Z. B. *Görings Liste* verweist auf *Schindlers Liste*, einen Spielfilmtitel von Steven Spielberg, der von Oskar Schindler handelt. Während des zweiten Weltkriegs rettete Schindler über tausend Juden. Auch Göring half vielen Juden in dieser Zeit, deswegen kommen sich die beiden Leitmotive der Geschichte fast völlig zur Deckung.
- 2) weitgehende oder teilweise Übernahme des Inhalts, wobei die graphische Ebene nicht verändert wird. Z. B. *Club der toten Dichter* bezieht sich auf die Werke von verstorbenen Autoren, deren Bücher als Bestseller gelten und in großen Zahlen verkauft werden. Der Link mit dem Original, d. h. mit dem gleichnamigen Spielfilm besteht darin, dass in dem Film die Hauptprotagonisten die Poesie von den größten Dichtern nachvollziehen.
- 3) Übernahme der partiell veränderten graphischen Ebene, wobei der Inhalt keine Widerspiegelung findet. Z. B. Bei der Modifikation *Popiół, bez diamentu* wird kein inhaltlicher Bezug auf den Film von Andrzej Wajda vorgenommen, der Titel wird nur wörtlich verstanden.
- 4) Übernahme der völlig unveränderten graphischen Ebene, ohne die Widerspiegelung des Inhalts. Z. B. *Jagd auf ‚Roter Oktober‘* kündigt den Text über ein Computervirus *Roter Oktober* und nicht ein gleichnamiges sowjetisches Atom-U-Boot aus dem Roman von Tom Clancy an.

Die zwei letzten Fälle weisen Ähnlichkeiten auf, weil sie sich nur auf die formale Struktur und nicht auf inhaltliche Schicht der Wendung beziehen.

Zum Schluss wird noch ein Ansatz von Intertextualitätsrelation aus einer philosophisch-anthropologischen Perspektive erwähnt, die m. E. den Zusammenhang zwischen den uns interessierenden Erscheinungen wiedergibt.

Geht man von der Voraussetzung aus, dass die phraseologische Modifikation ein breit verstandenes Sprachspiel ist, kann sie als eine begründete Veranlagung des Menschen in der Sprache begriffen werden, die „mit den Möglichkeiten der Doppeldeutigkeit, der Anspielung oder Verfremdung zum Spiel mit Lauten, Wörtern und Bedeutungen herausfordert“ (Dobrovol’skij/ Piirainen 2009, S. 96). Huizinga (1937, S. 17) betrachtet in seinem bekannten Werk das Spiel als einen wichtigen Teil der Kultur, oder gar als die ausschlaggebende Basis der Kultur. Seiner Ansicht nach liegt das Spiel jeder Form des menschlichen Zusammenlebens und der menschlichen Aktivität zugrunde, z. B. der Rede, der Rhetorik, der Metapher, etc., die als Sprachspiel verstanden werden. Laut Viveló (1997) wird Kultur auf dem Prinzip der Intertextualität gebildet, wobei Kultur „die organisierte Gesamtheit von Ideen [...] [umfasst], welche sich auf die Weise beziehen, in der die Individuen einer Population miteinander kommunizieren, sich selbst und ihre Umwelt gedanklich fassen und sich zueinander sowie zu den Dingen in ihrer Umwelt verhalten“ (Viveló 1982, S. 52f., zit. n. Sager 1997, S. 110). Diese Organisation von Ideen wird maßgeblich in Texten realisiert, die ein Kontinuum der zeichenhaften Manifestation von menschlicher Kreativität, Imagination und Phantasie schaffen (vgl. Bystrina 1989, S. 224).

Daraus ergibt sich, dass Sprachspiel ein Teil der Kultur ist, die auf der Intertextualität basiert. Die Intertextualität ermöglicht hingegen die entsprechende Erschließung des vorgenommenen Sprachspiels. Dies kann auf folgende Weise veranschaulicht werden:



Graphik 2 Die Relation zwischen Sprachspiel, Kultur und Intertextualität.

Die vorstehenden Auseinandersetzungen machen nur einen kurzen Überblick über modifizierte Film- und Buchtitel, Liedtitel, Zitaten etc. aus der Perspektive der Intertextualität aus, jedoch ermöglichen sie bestimmte Relationen zwischen den beiden Phänomenen zu erkennen, ohne die die Modifikationen den beabsichtigten Effekt nicht erreichen könnten.

Schlussfolgerungen

Unbedingt erfreut sich die Gruppe von den aufgrund der Film-, Buch- und Liedtitel, Zitate etc. entstandenen Modifikationen immer größerer Beliebtheit unter Autoren, die sie vor allem bei der Gestaltung von Überschriften anwenden. Dies stellt in den Fokus die neue Tendenz der Titelgestaltung, die den Leser z. B. auf Literatur, Unterhaltungsmusik oder Kinematographie (intertextuelle Verbindungen) verweist. Unbestritten dominiert hier Substitution, bei der eine Komponente (seltener mehrere Komponenten) durch ein anderes strukturell gleichartiges (und meist auch semantisch ähnliches) Lexem ausgetauscht wird, was die Einbettung der Wendung in den Kontext ermöglicht. Der Grund für solch eine hohe Vorkommensfrequenz von Substitutionen lässt sich darauf zurückführen, dass sie zu der vorhandenen phraseologischen Basis, die schon eine hohe Dichte an Informationen mit sich bringt, noch weitere Informationen in kondensierter Form hinzufügen. Als Beispiele dienen Substitutionen *Görings Liste* und *Brendels Liste*, die aufgrund des Spielfilmtitels von Steven Spielberg entstanden sind.

Durch die Modifizierung von Film-, Buch- und Liedtiteln, wird sowohl die Expressivität als auch die Informativität des Textes gesteigert. Die Anknüpfung an Bekanntes lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers an sich und weckt seine Neugier. Der Leser stellt sich die Frage, wovon der Text eigentlich handelt und was der Autor im Auge hatte, als er die angegebenen Veränderungen im Komponentenbestand des Phraseologismus vornahm. Dadurch wird der Leser zum Sprachspiel eingeladen, das nur durch das Weiterlesen des Textes erfolgt und nur durch das Erkennen des Originals möglich ist.

Literaturverzeichnis

- AGRICOLA, E., 1979. *Textstruktur – Textanalyse – Informationskern* (= Linguistische Studien). Leipzig.
- FIX, U., 2008. *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin.
- HARTMANN, P., 1968. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachenwissenschaft und Kommunikationsforschung* 21. Mannheim, S. 205-222.

- HEINEMANN, W., 1997. Zur Eingrenzung des Intertextualitätsbegriffes aus textlinguistischer Sicht. In: Klein, J./ Fix, U. (Hg.): *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen, S. 21-38.
- HOLTHUIS, S., 1993. *Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Rezeption*. Tübingen.
- HUIZIGA, J., 1939. *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*. Amsterdam.
- JAKOBS, E. M., 1999. *Textvernetzung in den Wissenschaften*. Tübingen. Niemeyer Verlag.
- JANICH, N., 2008. Intertextualität und Text(sorten)vernetzung. In: Janich, N. (Hg.): *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen, S. 177-196.
- KACZMAREK, D., 2011. Zur Herstellung der Intertextualität im Pressediskurs. In: Sadziński, W. (Hg.), *Die Presse als sprach- und kulturwissenschaftliches Forschungsobjekt*, S. 7-18.
- KIRCHOFF, S., KRÄMER, W., 2010. *Presse in der Krise*. Wiesbaden.
- POSNER, R., 1991. Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Assmann, A. / Harth. D. (Hg.), *Kultur als Lebenswelt und Monument*, Frankfurt am Main, S. 37-74.
- SOWINSKI, B., 1998. *Werbung*. Tübingen.
- STEYER, K., 1997. Irgendwie hängt alles mit allem zusammen – Grenze und Möglichkeiten einer linguistischen Kategorie ‚Intertextualität‘. In: Klein, J./ Fix, U. (Hg.): *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*. Tübingen, S. 83-106.

Contact: Kamila Kosturek-Dybaś, PhD.
 Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza
 Powstańców Warszawy 12
 35-959 Rzeszów, Poland
 E-mail: kosturek@prz.edu.pl

Využitie technológií pri výučbe cudzieho jazyka

Using Technology in Foreign Language Teaching

Zuzana Kozárová

Abstract

Information and communication technologies are an inseparable part of everyday life. If the educational process has to fulfil its function - to educate, inform and develop the potential of students, it is necessary to update teaching methods, procedures and styles to suit the needs of contemporary society. In our work, we will focus on activating methods in teaching and their possible modification, considering the current need for use of information and communication technologies in education.

Keywords: education, information and communication technologies, teaching methods

Abstrakt

Informačno-komunikačné technológie sú neoddeliteľnou súčasťou každodenného života. Ak má výchovno-vzdelávací proces splňať svoju funkciu, teda vzdelávať, informovať a rozvíjať potenciál študentov je nevyhnutné aktualizovať vyučovacie metódy, postupy a štýly tak, aby zodpovedali požiadavkám súčasnej spoločnosti. V našom príspevku sa budeme venovať aktivizujúcim metódam vo výučbe a ich nožnej modifikácii, pri ktorej zohľadníme aktuálnu potrebu využívania informačno-komunikačných technológií v edukácii.

Kľúčové slová: edukácia, informačno-komunikačné technológie, vyučovacie metódy

Úvod

Nároky na štýl, metódy a kvalitu výučby boli vždy vysoké a menili sa v závislosti od vývoja spoločnosti, zohľadňujúc aktuálny stav a tempo rozvoja konkrétneho spoločenstva. Kvalita výučby stúpa a klesá priamoúmerne s kvalitami pedagóga, kvalitou učebných pomôcok a didaktickej techniky. Z tohto dôvodu je prepojenie moderných technológií a ich praktická využiteľnosť vo vyučovacom procese nevyhnutnou súčasťou edukácie. Súčasná generácia mladých ľudí, ktorí študujú na základných, stredných a vysokých školách, je generácia vyrastajúca v každodennom kontakte s rôznymi formami technológií. Je preto prirodzené, aby informačno-komunikačné technológie, ako napríklad počítač, interaktívna tabuľa, DVD, dataprojektor, alebo internet, mali svoje miesto vo výchovno-vzdelávacom procese.

Technológie neslúžia iba na uľahčenie každodennej práce, ale stali sa formou komunikácie najmä medzi mladými ľuďmi. Práca pedagóga si okrem odborného vzdelania a praxe vyžaduje schopnosť komunikovať na takej úrovni a takou formou, aby to bolo pre študentov akceptovateľné. Horňáková (2008, s. 74) chápe komunikáciu ako sociálny proces odovzdávania nielen informácií a významov, ale aj pocitov, myšlienok a vzťahov za účelom vzájomného obohatenia a poznávania sa. V našej práci sa budeme venovať charakteristike možných vyučovacích metód použiteľných pri výučbe cudzieho jazyka, pričom uvedieme možnosti, ako dané metódy aplikovať s použitím informačno-komunikačných technológií.

Vyučovacia metóda

Výchovno-vzdelávací proces je determinovaný viacerými činiteľmi, ktoré treba pri príprave na vyučovanie zohľadniť, pretože majú priamy vplyv na výslednú kvalitu vyučovacej hodiny. Z tohto dôvodu je potrebné vyučovacie metódy chápať v širšom slova zmysle: „*Vyučovacia metóda je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu*

vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov a postojov.“ (Mojžíšek, 1975, s. 15). Mojžíšek správne zdôraznil pri definícii vyučovacích metód nutnosť úpravy obsahu, zdrojov poznania, postupov a techník počas výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom zefektívnenia a skvalitnenia edukácie. Domnievame sa, že tradičné vyučovacie metódy je v súčasnosti možné použiť ako kvalitný základ, na báze ktorého vytvoríme nové aktuálne metódy zohľadňujúce súčasný stav spoločnosti a potreby študentov. Ak chceme, aby boli študenti pripravení k samostatnosti a praktickému využitiu svojich schopností i znalostí musíme už počas výchovno-vzdelávacieho procesu pracovať s nástrojmi, ktoré sa prakticky využívajú v rôznych povolaniach. Myslíme si, že nemá zmysel informačno-komunikačné technológie vo forme mobilu, internetu, alebo tabletu úplne zakázať, ale naopak pokúsiť sa využiť v primeranej miere ich možnosti pri vyučovaní.

Aktivizujúce metódy vo výučbe

Cieľom aktivizujúcich metód je poskytnúť žiakom viac ako len odborné informácie. Rozvíjajú osobnosť študenta, zameriavajú sa na ich myšlienkovú a tvorivú samostatnosť, zohľadňujú individuálne učebné štýly jednotlivých študentov, pričom rešpektujú úroveň ich aktuálneho kognitívneho rozvoja a dávajú im možnosť čiastočne ovplyvniť priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu. Aktívna sebarealizácia študentov a otvorenosť vyučovacích metód voči aktuálnej spoločenskej situácii a požiadavkám na trhu práce prepája školské prostredie s reálnym životom a umožňuje študentom sa pripravovať na samostatné fungovanie v spoločnosti (Maňák – Švec, 2003, s. 106). Aktivizujúce metódy majú priamy vplyv na vytváranie pozitívnej klímy v triede, alebo skupine vytváraním podmienok na skupinové aktivity, diskusie a prezentácie (Grecmanová – Urbanová – Novotný, 2000, s. 85). V ďalšej časti práce uvedieme niektoré z aktivizujúcich metód, ktoré môžu byť použité pri výučbe cudzieho jazyka s využitím informačno-komunikačných technológií.

- **Brainstorming** (Alex F. Osborne) – metóda brainstormingu je založená na úplnej voľnosti nápadov, na princípe produkcie kvantity nad kvalitou, strate autorského práva a na princípe zákazu kritizovania. Hlavným cieľom tejto metódy je získať čo najviac nápadov v čo najkratšom čase. Brainstorming zjednocuje skupinu, odstraňuje zábrany pri komunikácii, pretože je uplatnený zákaz kritizovania a podnecuje asertivitu i empatiu. Existujú rôzne obmeny brainstormingu napr. brainwriting, individuálny brainstorming, brainstorming konzekvenčný, brainstorming z odložených nápadov (Zelina, 1996, s. 199 – 202).

Možné využitie IKT: pri úvodnej hodine zameranej na rozširovanie slovnej zásoby, devalváciu, evalváciu s použitím interaktívnej tabule.

- **Heuristická metóda** – danú metódu možno aplikovať pri realizovaní tvorivých aktivít vo vzťahu k reálnym i fiktívnym problémom, témam, či zadaniam. Pedagóg riadi skúmanie a analýzu problému, napomáha pri plánovaní jednotlivých krokov riešenia problému, ale riešenie krokov a tým aj samotného zadania realizujú študenti sami. Celá komunikácia prebieha v cudzom jazyku. Platí zásada neopravovať chyby, cieľom je slobodne rozprávať a odbúrať bariéry. K heuristickým metódam patrí napríklad metóda DITOR, ktorú sformuloval M. Zelina. DITOR je akronym odvodený od začiatkových písmen základných krokov tohto postupu:
D – definuj problém – snaha zorientovať sa v probléme,
I – informuj sa o probléme – získavanie čo najväčšieho množstva relevantných informácií,

T – tvor riešenia – môžu byť použité postupy rozvíjajúce kreatívnu prácu študentov napr. brainstorming,

O – ohodnot' nápady a riešenia – cieľom je posúdiť a vybrať tie návrhy, ktoré zodpovedajú zadanému problému,

R – realizuj riešenie (Zelina – Zelinová, 1990, s. 47 – 48).

Možné využitie IKT: analýza riešenia zadaných problémov, či tém s využitím internetu (pri hľadaní informácií). Prezentácia riešenia prostredníctvom interaktívnej tabule, powerpointovej prezentácie alebo videa nahraného na telefón. Prezentáciu riešenia problému v cudzom jazyku je možné nahráť na telefón a počas najbližšej vyučovacej hodiny prostredníctvom dataprojektoru a reproduktorov na prenos zvuku sa prehrá video, ku ktorému bude možné sa konštruktívne vyjadriť a zapojiť do hodnotenia aj študentov.

- **Heuristická metóda analýzy prípadu (case study)** – je metóda založená na analýze, prešetroaní konkrétne popísaného problému, situácie či prípadu v cudzom jazyku. Pri použití danej metódy je vždy nevyhnuté zohľadniť úroveň jazykových schopností konkrétnej skupiny. Problém môže byť reálny alebo simulovaný a cieľom je hĺbková analýza problému s jeho následným vyriešením. Existuje niekoľko variantov danej metódy, ktoré môžu byť prispôbené v závislosti od témy. Yin vo svojej publikácii *Case study research: design and methods* (2009) rozlišuje nasledovné typy:

exploratórna metóda – cieľom je preskúmať štruktúry prípadu a vzťahy, definovať hypotézy, navrhnúť teóriu a pripraviť podklady pre ďalší výskum,

deskriptívna metóda – podstatou je podať čo najkomplexnejší popis danej situácie,

explanatórna metóda – poskytuje vysvetlenie prípadu prostredníctvom vysvetlenia jednotlivých príčinných reťazcov za pomoci vopred navrhovanej teórie riešenia,

testovacia metóda – podobne ako explanatórna má za hlavný cieľ prostredníctvom vopred stanovenej teórie vysvetliť mechanizmy prípadu, pričom je viac sústredená na testovanie správnosti danej teórie.

Možné využitie IKT: hĺbkovú analýzu stanoveného problému študenti realizujú s pomocou internetu (vyhľadávanie relevantných informácií). Demonstráciu navrhovaných teórií či riešení problémov môžu realizovať prostredníctvom interaktívnej tabule, dataprojektoru, CD alebo DVD prehrávača, na ktorom budú prezentovať výsledky svojej analýzy, ktoré si nahrali na telefón, či počítač v cudzom jazyku.

- **Hranie rolí (role play)** – daná metóda umožňuje prezentovanie nápadov, pocitov, jazykových schopností v simulovaných situáciách na základe vlastnej reálnej skúsenosti. Metóda je veľmi produktívna pri výučbe a tréningu cudzojazyčnej komunikácie. Umožňuje študentom popasovať sa s rôznymi menej aj viac náročnými situáciami, pričom im bude následne poskytnutá spätná väzba (Howell, 1992, s. 69).

Možné využitie IKT: hranie rolí je výborná metóda, pomocou ktorej je možné demonštrovať akékoľvek povolanie v cudzom jazyku. Na navodenie vhodnej atmosféry je prínosné použiť motivačné video, hudbu, video konkrétnej situácie zo života, alebo iba pozadie navodzujúce vhodnú atmosféru (napr. v ordinácii, kine, divadle a pod.). Menej odvážnym študentom môžeme navrhnúť realizovať role play doma ako domácu úlohu alebo v prostredí, kde sa cítia bezpečne, pričom sa natočia na telefón a výsledok bude prezentovaný počas nasledovnej vyučovacej hodiny.

- **Demonštračná metóda** – používa sa v súvislosti s modelovými situáciami. Pri týchto metódach výrazne prevyšuje aktivita pedagóga nad aktivitou študenta. Z toho dôvodu je vhodné pri aplikovaní danej metódy použiť IKT. Študenti si učivo rýchlejšie a ľahšie osvoja, ak sa daný jav predvádza v činnosti a na to je vhodný demonštračný experiment. Drahovzal a kol. uvádzajú vo svojej publikácii *Didaktika odborných predmětů* (1997) nasledovnú štruktúru demonštračného experimentu:

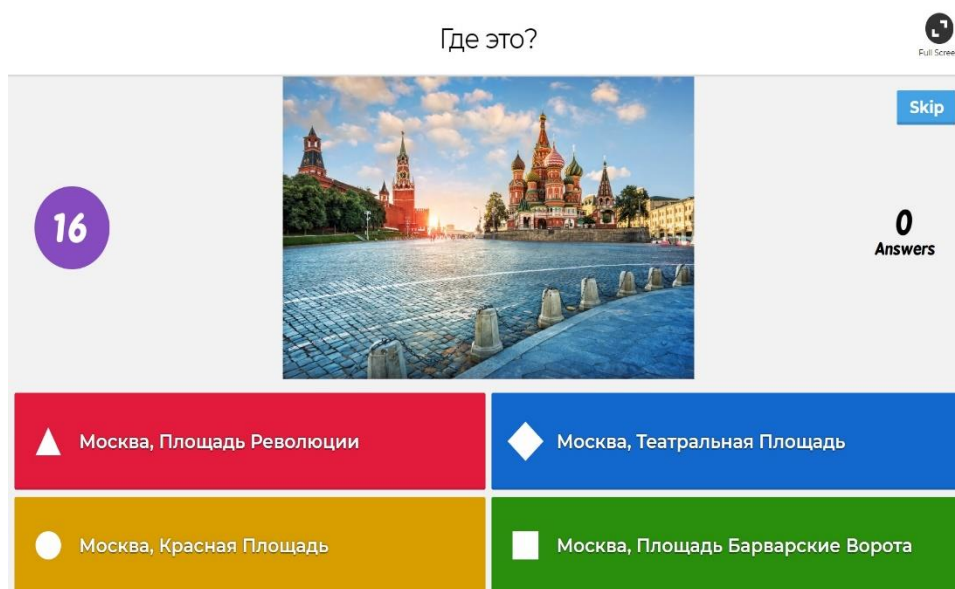
- stanovenie cieľa a úloh experimentu,
- vybavenie doterajších znalostí študentov,
- motivácia,
- vymedzenie problému,
- demonštrovanie javu pedagógom,
- analýza faktov,
- riešenie problému,
- závery (teoretická interpretácia pozorovaných javov, faktov).

Možné využitie IKT: Premietanie videa, vypočutie nahrávky v kombinácii s metódou rozhovoru. Závery prezentované prostredníctvom interaktívnej tabule, powerpointovej prezentácie, videa alebo monitora počítača v cudzom jazyku.

- **Situačné metódy** – predmetom skúmania je analýza konfliktnej situácie z praxe. Cieľom je vecný rozbor situácie, jadra problému, ale aj správania sa jednotlivých aktérov s uvedením návrhov na lepšie zvládnutie danej situácie, či komentáre k rôznym druhom správania sa. Hornáková uvádza, že je možné danú metódu využiť pri nácviku asertivity v cudzom jazyku, praktické použitie typických zdvorilostných fráz či slovnej zásoby vhodnej v konkrétnej situácii napr. u lekára, v banke, jednanie s klientom, obchodným partnerom, pacientom a pod. (Hornáková, 2012, s. 17).

Možné využitie IKT: Pozeranie demonštračného videa zobrazujúceho konkrétnu situáciu v cudzom jazyku. Rozbor situácie prostredníctvom interaktívnej tabule, powerpointovej prezentácie, či videa.

- **Kahoot** – je vzdelávacia platforma založená na hre, ktorá sa v súčasnosti používa ako edukačná technológia. Pedagóg sa zadarmo prihlási na danú platformu (<https://kahoot.com/>) kde si sám vytvorí tzv. „kahooty“, teda kvízy s možnosťou výberu. Študenti sa do hry prihlásia prostredníctvom internetu na svojich mobilných telefónoch, do ktorých zadajú webovú adresu (kahoot.it). Aby sa mohli prihlásiť do konkrétnej hry vytvorenej alebo vybranej pedagógom, zadajú na danej webovej adrese náhodne vygenerovaný pin kód, ktorý im poskytne učiteľ, aby sa mohli zapojiť do hry. Hru je možné realizovať v skupinách alebo individuálne. Kahoot vytvára súťaživú, hravú atmosféru v triede. Aktuálne je možné prostredníctvom mobilnej aplikácie kahoot zadávať aj domáce úlohy.



Obrázok 1 Ukážka z kvízu, ktorá sa zobrazí na interaktívnej tabuli

Možné využitie IKT: pri opakovaní učiva po určitom úseku v cudzom jazyku, ako spestrenie tradičnej vyučovacej hodiny prostredníctvom interaktívnej tabule, projektora, monitora počítača s využitím mobilných telefónov študentov.

Záver

Výučba cudzieho jazyka je komplexný proces, pri ktorom je nevyhnutné prihliadať nielen na predpísané učebné osnovy, ale primárne je nutné obracať pozornosť na spoločenskú situáciu a dopyt na trhu práce. Ak má študent byť v budúcnosti schopný uplatniť sa na trhu práce, musí mu byť poskytnuté také vzdelanie, ktoré zohľadňuje schopnosti a možnosti jednotlivca, pričom rozvinie všetky jazykové kompetencie. Zároveň mu umožní zoznámiť sa, prostredníctvom metód využívaných pri výučbe cudzieho jazyka, s každodennými situáciami v bežnom aj pracovnom živote. Napomôže uviesť študenta do problematiky jednotlivých povolání, pracovných povinností, ale najmä znútornú potrebu ovládania cudzieho jazyka, ktorý je v súčasnosti nevyhnutý pri väčšine povolání, aj pri každodennej práci s rôznymi formami techniky.

Tento článok bol publikovaný v rámci riešenia projektu UGA č. III/8/2019: Kognitívne vedy a ich využiteľnosť pri výučbe cudzích jazykov.

Zoznam bibliografických odkazov

- DRAHOVZAL, J. – KILIÁN, O. – KOHOUTEK, R. 1997. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-35-4.
- HOWELL, J. 1992. *Using Role Play as a Teaching Method*. In: *Teaching Public Administration*, vol. 12. ISSN 0144-7394.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. – NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.
- HORŇÁKOVÁ, A. 2008. *Motivácia učiť sa odborný jazyk: Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Bratislava: CASAJ,C. ISBN 978-80-225-2647-0.
- HORŇÁKOVÁ, A. 2012. *Aktivizující a motivující metody vo vyučování odborného jazyka*. In: GRANT journal (online). ISSN 1805-062X.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Bez ISBN.
- YIN, R. K. 2009. *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage. ISBN 978-1-4129-6099-1.
- ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SNP. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.

Internetové zdroje

Kahoot! [online]. Dostupné z: <https://kahoot.com/>.

Kontakt: Mgr. Zuzana Kozárová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Jazykové centrum
Hodžova 1, 949 74, Nitra, Slovenská republika

E-mail: zkozarova@ukf.sk

Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov

Innovative Methods in Teaching Cultural Studies and Foreign Languages

Viera Krešáková – Jana Pecníková

Abstract

The aim of the paper is to disseminate partial results of the KEGA project no. 033UMB-4/2018 (2018-2020) entitled Innovative Methods in Teaching Cultural Studies. The first part of the paper focuses on the topic of theoretical basis of teaching cultural studies. The second part is devoted to specific procedures and cases, which have been or will be implemented in the project. We want to highlight the possibilities that can be used in the learning process.

Keywords: innovative methods, cultural studies, foreign languages

Abstrakt

Cieľom príspevku je diseminovať čiastkové výsledky projektu KEGA č. 033UMB-4/2018 (2018-2020) s názvom *Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií*. Prvá časť príspevku sa zameriava na základné teoretické východiská výučby kultúrnych štúdií (v odbore Cudzie jazyky a kultúry). Druhá časť je venovaná konkrétnym postupom a prípadom, ktoré sme realizovali resp. budeme realizovať v rámci projektu, na ktorých chceme poukázať na možnosti, ktoré sa dajú v procese výučby využívať.

Kľúčové slová: inovatívne metódy, kultúrne štúdiá, cudzie jazyky

Úvod

V posledných rokoch sa pôvodný koncept kultúry a kultúrnej identity mení vplyvom reflexívneho prístupu, ktorý sa nazýva *multiple-identities approach*, angl. (Moree, 2015). Ide o prístup založený na rozoznávaní tzv. viacnásobnej identity / kultúry. Pod vplyvom globalizácie a migrácie sa do popredia dostávajú otázky interkultúrnych rozdielov, neznalosti iných resp. cudzích kultúr a namiesto zastrešenia tejto problematiky zo strany odborníkov, sa k téme vyjadruje široká verejnosť, pričom práve internet ponúka nesmierne množstvo príležitostí na šírenie skreslených informácií podporujúcich vzrast nacionalizmu, xenofóbie a extrémizmu.

Cieľom príspevku je poukázať na:

1. zefektívnenie a modernizáciu metód výučby kultúrnych štúdií a cudzích jazykov;
2. konkrétne postupy a prípady, ktoré sme realizovali resp. budeme realizovať v rámci projektu;
3. možnosti, ktoré sa dajú v procese výučby využívať.

V projekte KEGA 033UMB-4/2018 sa snažíme priniesť do tejto sféry odborný pohľad. Interkultúrne súžitie sa totiž stalo súčasťou našej bežnej reality (bežného života) a v odbornej i širšej spoločenskej sfére chýba dostatočná informačná báza, ktorá by priniesla relevantné poznatky na akademickú pôdu, ale aj do celospoločenskej sféry. Projekt sa zameriava na dve línie. Prvou je zefektívnenie a modernizácia metód výučby kultúrnych štúdií na univerzitách a druhou je šírenie poznatkov zrozumiteľnou a dostupnou cestou širšej verejnosti.

Teoreticko-metodologický základ skúmania problematiky

Dnešné vnímanie pojmu kultúra sa začalo rozvíjať v 18. storočí, kedy sa do popredia dostáva záujem o kultivovanie rozumu, rozvoj myšlienkových schopností a duševná práca.

Vychádzajúc z tvrdenia Fobelovej (2004), teoreticky sformulovaná predstava o kultúre je považovaná za duchovný majetok novoveku. Nemeckí filozofi Leibniz, Herder či Hegel sa sústredili na históriu kultúry (duchovného) v protiklade k histórii civilizácie (materiálneho). V tomto období jedinec nachádza ukotvenie v národnej úrovni kultúrnej identity (v jazyku, obyčajoch, spoločenskom zriadení, a pod.). Postupne sa človek dostáva do centra pozornosti kultúry, stáva sa tzv. kultúrnym subjektom.

Kultúra sa odovzdáva z generácie na generáciu, šíri sa prostredníctvom vzdelania a výchovy. „*Naše kultura však není náhodným výběrem svůlně vzniklých návyků. (...) Proto se ve všech kulturách vyvinula stejná základní témata: rodina, rituál, směna, láska, hierarchie, přátelství, žárlivost, skupinová lojalita a předsudky*“ (Ridley 2000, s. 18). Paralely v kultúrnom vývoji jednotlivých spoločenskostí sú na základe tohto tvrdenia zjavné a slúžia ako východisko pri ich vzájomnej komparácii.

V 21. storočí sa vďaka rozvoju technológií a vedy urýchlňuje prenos informácií. V minulosti boli presuny ľudí i znalostí časovo náročné a je možné, že najmä z tohto dôvodu, ľudia nepovažovali problémy s komunikáciou, či inými kultúrnymi identitami za bežné. I samotná európska kultúra sa formovala postupne. Jej počiatky nachádzame v ideách Platóna, duchovnom dedičstve kresťanstva, humanistickej tradícii renesancie a neskorších vývojových obdobiach. Na druhej strane, podľa Fobelovej (2004, s. 49): „*Kultúru môžeme chápať ako fenomén medziľudskej komunikácie a individuálne vedomie ako určitý typ kultúry.*“ Preto je vývoj kultúry priamo spojený s rozvojom komunikácie na rôznych úrovniach. Kultúra a komunikácia sú vzájomne späté.

Už Taylor (1871) vo svojom diele *Primitive Culture* charakterizuje kultúru na základe diverzity prejavov, mravov, viery, a taktiež za kultúru označuje skupinu ľudí charakteristickú rovnakými znakmi. Kultúra je zosobnená v jednotlivcovi, ako nositeľovi kultúry. Samotný termín kultúra je definovaný v mnohých konceptoch, školách i v závislosti od ideológií. Taylor (1871) v období vzniku svojho diela preferuje univerzalistický prístup – etnocentrizmus – propagandu dominantnej kultúry. Používa výraz civilizovaná spoločnosť na jej odlišenie od historických barbarských skupín. V jeho teórii o divej / barbarskej a civilizovanej kultúre vnímame s odstupom času predsudok voči „iným“ kultúram, ktoré kategorizuje a hodnotí na základe materiálnej a intelektuálnej vyspelosti. V ostrom kontraste voči nemu vystupuje kulturologická škola s predstaviteľmi Boasom, Meadovou a Benedictovou, ktorí zastávajú názor, že žiadna kultúra nie je rozvinutejšia ako iná a každá je jedinečná vo svojom prejave (Soukup, 2011).

V roku 2005 prijalo 148 krajín združených v UNESCO *Konvenciu o pluralite kultúr*. „*Jej cieľom je šíriť, ochraňovať a podporovať interkulturalitu*“ (Abou, 2011, s. 95). Interkulturalitu sprevádza tzv. hybridizácia kultúry i komunikácie. Je považovaná za prejav odporu voči procesu dekulturnácie/akulturnácie a vytvára si vlastné kultúrne kódy. Hybridizácia kultúry prebieha vždy medzi dvomi pólmi: rurálne - urbánne, archaické - moderné, a i. Pričom jej predstavitelia majú pocit oslobodenia od klasických kultúrnych štruktúr tým, že si vytvárajú vlastné.

Komunikácia zohráva pri procese kultúrnej výmeny dôležitú úlohu. Hall (1989) uvádza, že komunikácia je kultúrnou transmišiou medzi dvomi a viacerými osobami, ktorá obsahuje a zachováva istú sociálnu štruktúru. Táto komunikácia môže byť vnímaná z dvoch perspektív: aktívnej a pasívnej. Spätná väzba (feedback, angl.) je prejavom pochopenia alebo nepochopenia informácie a nemá sa podceňovať. Pokiaľ chcú byť kultúry v kontakte, je nevyhnutné vnímať komunikáciu aj z pohľadu druhej strany. Komunikácia by mala byť postavená na hodnotách ako vzájomný rešpekt, demokracia, otvorenosť a sloboda. Komunikácia na osobnostnej úrovni je obranou i budovaním vlastnej identity a upevňovaním autonómie voči iným.

Strety kultúr sú teoreticky charakterizované rôznymi konceptmi. Tradičné vnímanie kultúry je založené na vzorcoch správania, konania, myslenia v duchu kolektívnej identity. Dnes sú tieto názory prekonávané a kultúra je vnímaná ako systém v pohybe, v ktorom je namiesto enkulturácie podporovaná otvorenosť a akulturácia. Mnohé štúdie nazerajú a interpretujú kultúry v komparácii. V súvislosti s dielom Taylora (1871), nevhodný prístup a hodnotenie kultúr ako „lepších“ a „horších“ môže viesť k vzniku predsudkov. Hlavnú úlohu má symbolická hodnota kultúry.

Kultúrne hodnoty jednotlivých kultúr sa rôznia. Jedinec, príslušník odlišnej kultúrnej identity, sa často radšej prispôsobí inému kultúrnemu systému preto, aby bol prijatý do spoločnosti. Na druhej strane v ňom môže dôjsť ku kríze osobnosti a k pocitu, že jeho vlastná kultúra bola pohltená tou druhou. Musíme brať na vedomie fakt, že každý jedinec je ľudská bytosť, ktorá si výchovou a socializáciou osvojuje základné kultúrne návyky a hodnoty.

K tomuto procesu dochádza aj na úrovni komunikačných médií a v kultúrnom priemysle. Kultúra sa dnes stala predajnou obchodnou položkou. „*Homogenizácia vkusu, jazykov a hodnôt umožňuje kultúrnemu priemyslu vytvoriť väčšie trhy pre šírenie svojich produktov*“ (Abou 2011, s. 85). Kultúra týmto spôsobom namiesto symbolického získava ekonomický status. Kultúrny imperializmus sa prejavuje štandardizovanou kultúrnou produkciou a jej súčasťou je syntéza kultúr. Nebezpečenstvom takéhoto masového šírenia kultúrnych vzorcov je vznik a nárast predsudkov, ako aj posilňovanie etnocentrizmu až nacionalizmu vo forme radikálnych skupín.

Aj vzhľadom na voľný trh a ekonomické záujmy, globalizovaný svet presadzuje interkultúrnú komunikáciu, ktorá sa snaží o porozumenie, zredukovanie predsudkov a schopnosť viesť dialóg. Ideálom je v tomto prípade tolerovanie kultúrnej odlišnosti a nehodnotenie len z pohľadu jednej kultúry. Prikláňame sa k názoru Acacha – Acaipo (in Abou 2011, s. 360), podľa ktorej je „*kultúra založená na socio-ekonomických vzťahoch produkcie, spotreby, tovarov a služieb, ktoré sú čoraz viac globalizované vďaka informačným a komunikačným technológiám.*“ Takéto vzťahy sú do veľkej miery determinované voľným trhom i novými informačnými kanálmi.

Kultúra má ako celok protichodný charakter. Je základom ľudskej aktivity, ale zároveň jej výsledkom. Sama o sebe má multikultúrny charakter, prebieha zároveň na lokálnej i globálnej úrovni. Túto dualitu odráža aj tvrdenie, že „*každý z nás je tvorcom i produktom kultúry*“ (Olejárová 2007, s. 7). Môžeme konštatovať, že síce naša kultúrna identita rýchlo podlieha zmenám kultúrnych kódov a systémov, ale jadro kultúry – kultúrne hodnoty – sa menia pomalšie, i keď i ony podliehajú globálnym trendom.

Globálna kultúra

Globalizácia prináša do funkčne diferencovanej spoločnosti generalizáciu hodnôt ako demokracia, individuálna sloboda, voľný trh, ľudské práva, vzdelanie, a i., ktoré sú považované za indikátory „civilizovanej“ spoločnosti. Avšak ani tieto hodnoty nedokážu zaručiť stabilné sociálne štruktúry vo svete. Z tohto dôvodu svet nevnímame ako jednu svetovú spoločnosť, ale ako mozaiku rozmanitých spoločností (*multiple societies*, angl.).

Výrazným aspektom tejto kultúrnej konštrukcie je pluralistické kódovanie hodnôt. Paradoxom je, že pluralistická monokultúra vyzdvihuje hodnotu diverzity, pričom ju sama popiera. Wieviorka (2000) si všima v hlbšej miere hybridizáciu kultúrnych kódov (*métissage*, fr.), prejavujúcu sa v interkultúrnej komunikácii. Prejavuje sa v každom jedincovi, ktorý zosobňuje kultúrnu diverzitu. Jej základom je zmena osobných preferencií, ktoré by si jedinec ako člen určitého spoločenstva mal vybrať na základe svojej príslušnosti.

Recipročný vzťah kultúr ako otvorených systémov definuje Kim (2001) v teórii o medzikultúrnej adaptácii (*cross-cultural adaptation*, angl.). Vymedzuje hranice, ktoré slúžia na udržanie sociálnych identít. „*Medzikultúrna adaptácia, dialóg, interkultúrne vzdelávanie a multikultúrna identita sú kľúčovými konceptmi používanými na identifikáciu nových foriem transkultúrnej komunikácie za účelom oslabiť etnocentrizmus a vytvoriť podmienky pre novú multikultúrnú spoločnosť a zmiešané kódovanie sociálnych systémov*“ (Milhouse 2001, s. 63). Z uvedeného citátu vyplýva, že rozvoj medzikultúrnych vzťahov a komunikácie je podmienený schopnosťou adaptácie na tieto nové podmienky v rôznych kultúrnych systémoch.

Interkultúrny dialóg vyžaduje rovnaké podmienky pre obe strany zúčastňujúce sa na dialógu, ako aj empatiu a citlivosť k potrebám druhej strany. Takýto dialóg je pretvoreným (obnoveným) kultúrnym kontraktom. Má viesť nielen k učeniu sa o druhých, ale i k učeniu sa od druhých. Dialóg vyžaduje aktívne zapojenie jedinca, procesom interkultúrnej komunikácie dochádza k rozvíjaniu vlastnej kultúrnej identity, čím sa prejavuje nová – zmiešaná (*mixed*, angl.) kultúrna identita.

Pri definovaní kultúry v systéme vzťahov je nevyhnutné reflektovať aj pojem civilizácia, ktorý je často používaný ako synonymum pojmu kultúra. Kroeber (1952) už na začiatku druhej polovice 20. storočia odhaduje, že môže existovať viac ako 200 definícií kultúry. Okrem toho sa prejavuje potreba tvoriť nové termíny, ktoré dokážu slovné popísať novodobé kultúrne fenomény napr. v oblasti kultúrneho a kreatívneho priemyslu (Veselá, 2011).

Štúdium kultúry teda nepozostáva výhradne len z vymenovania konkrétnych reálií kultúrneho charakteru, ale presne uvádza vzájomné vzťahy, najmä tie, ktoré determinujú komunitu. Kultúrna výchova ako súčasť školského procesu by mala pripravovať študentov na interkultúrnú komunikáciu. V jej podstate je potrebné opätovne prehodnotiť v akom vzťahu stoja reálie civilizácie a kultúrna štruktúra.

Pri koncepte kultúry ako civilizácie dochádza k prejavu množstva ich komponentov, ako napr. geografia, história, umenia a i., ktoré sú paralelne prítomné aj v iných kultúrnych systémoch. Vo väčšine prípadov sa kultúrny koncept redukuje na reálie civilizácie, prípadne sa zaoberá výhradne všeobecnými charakteristikami civilizácie/kultúry. Chýba komplexný prístup ku kultúre, ktorý by prepájal prejavy civilizácie (materiálne prejavy kultúr, historické fakty a pod.) s duchovnou/spirituálnou a symbolickou úlohou kultúry.

História ľudstva je históriou kultúrnej zmeny a rozširovania. Prikláňame sa k názoru Diamonda (2000), že repertoár kultúrnej diverzity je založený na poznaní ľudského správania a ľudskej histórie. Symbolika kultúr nám pomáha pri ich interpretovaní a porozumení ich vnútorným princípom. Kultúra takýmto spôsobom ovplyvňuje voľbu ľudí a vyžaduje si ich účasť.

Charakteristika projektu KEGA 033UMB-4/2018 Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov

Zameraním projektu je priniesť ucelený pohľad na témy, ktoré sú nevyhnutné pre zvládnutie interkultúrnych stretnutí. Kultúru vnímame ako praktický fenomén, ktorý zasahuje a ovplyvňuje každodenné bežné konanie. Pre jej zvládnutie je potrebné poznať niekoľko rovín interakcií – musíme porozumieť svojej identite, chápať pôsobenie a vplyv kultúry na jedinca, naučiť sa reflektovať kultúrne rozdiely a rozšíriť si povedomie o kultúrnej identite viazanej na vybrané európske národy (Británia, Francúzsko, Nemecko, Rusko), teda porozumieť kultúrnej tradícii a histórii.

Projekt je orientovaný na nasledovné tematické oblasti:

1. Identita. Kultúrna identita. Identita cudzinca. Kultúra. Kultúrne vrstvy (hodnoty, rituály, symboly). Dimenzie kultúry.
2. Interkultúrna komunikácia. Jazyk a kultúra. Kultúrne rozdiely. Stereotypy. Predsudky.
3. Kultúrne štúdiá (vybrané prípadové štúdiá viazané na európsky priestor) – interkultúrne súžitie.

Čiastkovým cieľom projektu je priniesť do vysokoškolskej sféry konkrétne ukážky kultúrnych interakcií, ktoré majú viesť študentov k zamysleniu a snád' i hľadaniu nových prístupov či perspektív. Integrácia inovatívnych krokov do existujúcich disciplín humanitných vied (učiteľských i neučiteľských) je viazaná na existujúce študijné programy, ktoré realizujú kultúrne štúdiá.

Inovatívne metódy sú založené na aplikovanom prístupe v oblasti multikultúrnej výchovy (Moree, 2015), ktorá sa zameriava na rozvoj tzv. viacnásobnej identity, prejavovanej v kultúre každodennosti. Z tohto dôvodu sú študenti vo vyučovacom procese okrem teoretickej bázy konfrontovaní s interakciami (reálnymi prípadmi), ktoré im majú pomôcť rozvíjať kritické myslenie a odhaľovať skryté kultúrne kódy. Týmto spôsobom sa u nich rozvíja nielen kultúrna, ale aj interkultúrna identita. Výsledkom stretnutí je tvorba brožúr k jednotlivým témam, pod odbornou gesciou riešiteľov projektu, ktorá bude zverejnená v digitálnej podobe na internete.

Cieľovou skupinou výstupu projektu (tvorba interaktívnych učebníc, kreovanie on-line platformy a tvorba brožúr k všetkým oblastiam záujmu) sú univerzitní študenti a doktorandi. Nakoľko na Slovensku dosiaľ nebol realizovaný tento typ výskumu, veríme, že by bol prínosom aj pre širšiu spoločnosť a aplikovateľný aj do praxe.

V projekte sa zameriavame na primárny výskum (zameraný na zber údajov a ich analýzu), ktorý dopĺňa aplikovaný typ výskumu (a praktické spracovanie údajov do inovatívnej učebnice. Táto publikácia bude v budúcnosti slúžiť predovšetkým ako východisko pre ďalšie výskumy, ale aj ako študijný materiál pre študentov na slovenských univerzitách. Jej pridanou hodnotou je, že jej obsah bude zohľadňovať nové metódy vo výučbe kultúrnych štúdií, aplikovateľné v rôznych humanitných odboroch, nielen v odbore Cudzí jazyky a kultúry.

Hlavný prínos projektu spočíva vo vytvorení unikátnej a doteraz neexistujúcej online platformy zameranej na oblasti výskumu (uvedené vyššie), kde budú dostupné informácie a obsahy v digitálnej podobe. Materiály plánujeme vyhotoviť v slovenskom jazyku.

Týmito spôsobmi chceme prispieť k zlepšeniu povedomia o danej téme a priniesť odborné poznatky zrozumiteľnou formou širšiemu okruhu záujemcov bezplatne. Vieme, že mnohé odborné informácie sú dostupné len v cudzích jazykoch, preto by sme ich touto formou chceli sprostredkovať po slovensky. Pozorujeme, že práve tí, ktorí neovládajú cudzí jazyk, by prijali možnosť dozvedieť sa viac.

Čiastkové výsledky riešenia projektu

Pri vytváraní inovatívnych metód vo vyučovaní kulturológie sme vychádzali z dvoch nosných línií vyššie popísaného projektu – zefektívnenie a modernizácia metód výučby kultúrnych štúdií a šírenie odborných poznatkov zrozumiteľnou a dostupnou cestou širšej verejnosti. So zreteľom na uvedené línie sme si položili dve základné otázky:

1. Čo môže vyučovanie kultúry zefektívniť a zmodernizovať?

Vzhľadom na vzťah aktuálnej generácie študentov k technológiám, je priam nevyhnutné postaviť medzi inovatívne vyučovacie metódy a prostriedky, ktoré im aj nám elektronický priestor ponúka, znamienko rovnosti. Okrem širokých možností, ktoré nám multimediálne prostriedky ponúkajú, dôležitým kritériom je pracovať na priesečníku interdisciplinárneho výskumu – aplikovanej kulturológie, histórie, literárnej vedy, kultúrnej krajiny a kultúrnej pamäte a v neposlednom rade aj kultúrneho cestovného ruchu. Učebný materiál by mal osloviť široké spektrum študentov s rôznymi študijnými zameraniami.

2. Druhá otázka, na ktorú sme hľadali odpoveď: Ako na kultúru a kulturologické vedenie ako také pozeráť? Aké vedomosti študentom sprostredkovať, aby sme naplnili ambície, ktoré sme si v projekte pred seba vo forme už opísaných tematických oblastí naplnili?

Aplikovaná kulturológia – prenášanie poznatkov do sféry praxe pre konkrétne každodenné situácie a problémy a nachádzanie riešení a overovanie prístupov, je tou správnu odpoveďou na riešenie kulturologických výziev.

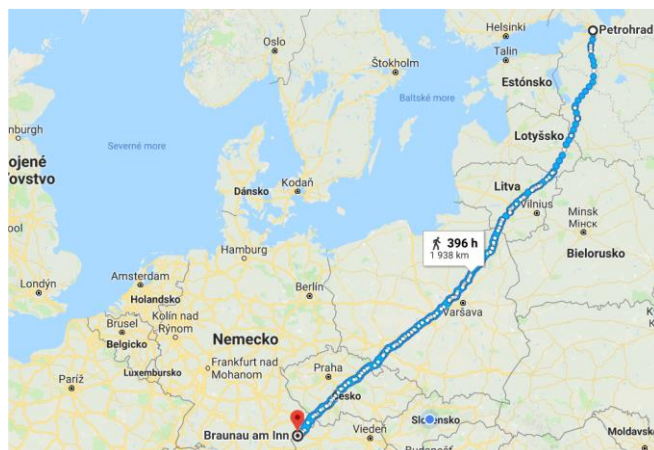
Slušnej (2015) kontextový pohľad na kultúru sa rozkladá v troch priestoroch – okrem klasickej hudby a literatúry zahŕňa aj masové a populárne umenie, sociálnu dimenziu kultúry vyjadrujú každodenné praktiky, rituály a prejavy spôsobu života a najvšeobecnejší rozmer kultúry je vyjadrený hodnotami, normami a presvedčeniami, ktoré sú konkretizované spoločnosťou.

Do hry nám tu tak vstupuje niekoľko kritérií, ktorých sumarizáciou sme vytvorili dva prostriedky inovatívneho vyučovania – video a cykloexkurzia.

Pri vytvorení videa sme sa inšpirovali tutoriálmi a rôznymi návodmi – v súčasnosti bežnou zábavnou formou vzdelávania sa na YouTube a sociálnych sieťach. Na sprostredkovanie a senzibilizáciu ruskej kultúry sme siahli po klasickom románe 19. storočia - *Vojna a mier* od Leva Nikolajeviča Tolstého. Pozeráme sa naň cez prizmu interdisciplinarít – histórie, literárnej vedy, geografie, kultúrnej krajiny a kultúrnej pamäte a v neposlednom rade aj kultúrneho cestovného ruchu. Spracovali sme tú časť románu, ktorá opisuje vojnové ťaženie ruskej a rakúskej armády proti Napoleonovi na území Rakúska a Čiech.

V multimediálnom videu sme pomocou google maps vytvorili mapy s miestami, ktoré sú v románe spomínané, alebo sú podrobne opísané ako miesta dôležitých stretnutí a bitiek. Mapy sú doplnené ukážkami z románu, v ktorých sú miesta a udalosti opísané, spolu s krátkym komentárom k ukážke. Uvádzame príklady:

1. Vojnové udalosti románu sa začínajú v októbri roku 1805 v rakúskom mestečku Braunau.



(zdroj: googlemaps, 2019)

Do okolia mestečka Braunau prichádzajú ruské vojská, ktoré sa pri Braunau mali zjednotiť pod velením generála Kutuzova, ktorého pobočníkom bola literárna postava Andrej Bolkonskij.

Citát z diela:

„V októbri roku 1805 ruské vojská obsadzovali dediny a mestá Rakúskeho arcivojvodstva, ale z Ruska ešte prichádzali nové a nové pluky, utáborili sa pri pevnosti Braunau a ich ubytovanie spôsobovalo obyvateľom veľké starosti. V Braunau bol hlavný stan hlavného veliteľa Kutuzova. Jedenásteho októbra 1805 jeden z peších plukov, čo práve dopochodoval k Braunau a táboril pol míle od mesta, čakal na prehliadku hlavného veliteľa.“ (Vojna a mier, úryvok)

Kutuzov so spojením sa s rakúskou armádou a stratégiou nesúhlasil. Ruská armáda putovala (predovšetkým) z Petrohradu - hlavného mesta Ruskej impérie a prešla takmer 2000 kilometrov, väčšina vojakov peši. Mnohí boli unavení.

Citát z diela:

„Ku Kutuzovovi prišiel deň predtým člen dvornej vojenskej rady z Viedne s návrhmi a požiadavkami, aby sa Kutuzov čím skôr spojil s armádou arcivojvodu Ferdinanda a Macka, no Kutuzov nepokladal toto spojenie za výhodné a na podporu svojho stanoviska mienil okrem iných dôkazov ukázať rakúskemu generálovi, v akom úbohom stave prichádzajú vojská z Ruska. Kutuzov sa prešiel pomedzi rady, občas zastal a prehodil pár vlúdnych slov s dôstojníkmi, ktorých poznal z tureckej vojny, a zavše aj s vojakmi. Pri pohľade na obuv niekoľko ráz smutne pokrútil hlavou a ukázal na ňu rakúskemu generálovi s takým výrazom, akoby vravel že za to nevini nikoho, ale nemôže nevidieť, aké je to zlé.“ (Vojna a mier, úryvok)

Informáciu o mestečku Braunau dopĺňame informáciami z webovej stránky mesta. Mesto trpí historickou traumou, narodil sa tu Adolf Hitler. Od nacizmu sa však mesto na svojej stránke dôrazne dištancuje.

Takýmto spôsobom postupujeme až po bitku pri Slavkove. Jednotlivé ukážky dopĺňame výtvarnými dielami znázorňujúcimi opisované udalosti, napr. Paul-Émile Boutigny: Napoleon prijíma kapituláciu Macka⁹ (1906):



⁹ Prevzaté zo stránky: <https://www.alamy.com/stock-photo/surrender-of-ulm.html> (cit. 2019-12-6)

alebo fotografiami z miest citovaných v texte, pamätník bitky pri Dürnsteine, ktorá je v románe opísaná:



Foto: Viera Krešáková

Druhou formou transferu a reflexie vedomostí o románe je cykloexkurzia, ktorú sme nazvali *Vojna a mier* na Dunajskej cyklistickej ceste. Dunajská cyklistická cesta (nem. Donauradweg) je obľúbená cyklotrasa popri brehu Dunaja s dĺžkou zhruba 1200 km. Najfrekventovanejšou je časť Passau – Viedeň a na veľkej časti sa zhoduje s trasou postupu rusko-rakúskych spojeneckých vojsk a francúzskou armádou v roku 1805. Jednotlivé etapy cykloexkurzie je možné napláňovať vzhľadom na fyzickú kondíciu jej účastníkov.

V tabuľke predstavujeme výber najzaujímavejších zastávok na trase Passau – Viedeň, ktoré sú opisované v románe *Vojna a mier*, doplnili sme ich krátkym úryvkom obsahujúcim miesto, okolo ktorého sa na cyklotrase prechádza:

	zámok v mestečku Enns	<i>Na úpätí bolo učupené mestečko s bielymi domami a červenými strechami, s kostolom a mostom a po jeho oboch stranách sa valili husté masy ruských vojsk. Na ohybe Dunaja bolo vidieť lode, ostrov, zámok s parkom, ktorý omývali vody Emže, vlievajúcej sa do Dunaja,.....</i>
	kláštor v Melku počas postupu na Viedeň tu bol ubytovaný Napoleon. V súčasnosti je kláštor zaradený do zoznamu kultúrneho dedičstva UNESCO	<i>Ruská tridsaťpäťtisícová armáda, prenasledovaná stotisícovou francúzskou armádou, ktorej velil Napoleon, obklopená nepriateľsky naladeným obyvateľstvom, už nedôverujúca svojim spojencom, trpiaca nedostatkom potravín a nútená čeliť všetkým nepredvídaným okolnostiam vojny, náhlivo ustupovala pod vedením Kutuzova dolu prúdom Dunaja, zastavujúc sa tam, kde ju dostihol nepriateľ, a odrážala útoky delami zadných vojov, len nakoľko to bolo potrebné, aby mohla ustupovať a nestrácať náklad. Strhli sa boje pri Lambachu, Amstettene a Melku;</i>

	Dürnstein a údolie Wachau Počas ustupovania popri Dunaji došlo v údolí Wachau na viacerých miestach k stretu častí rusko-rakúskej a francúzskej armády. Bitka sa označuje ako bitka pri Dürnsteine / Loiben. Počas bitky zomrel aj rakúsky generál Heinrich von Schmitt. Údolie Wachau je ako kultúrna krajina (nem. Kulturlandschaft) zapísaná do zoznamu prírodného dedičstva UNESCO.	-O koľkej hodine sa začala bitka? – spýtal sa cisár. -Nemôžem presne povedať vášmu veličenstvu, o koľkej sa začala bitka na fronte, ale v Dürnsteine, kde som bol ja, začalo vojsko útočiť po piatej hodine večer, - povedal Bolkonskij živo a dúfal, že teraz bude mať možnosť podať pravdivý opis toho, čo videl a poznal, ako si to už vopred zosnoval v mysli. Ale cisár sa usmial a prerušil ho: -Koľko je to mil? -Odkiaľ a kam, vaše veličenstvo? -Z Dürnsteinu do Kremsu.
	mestečko Krems pamätná tabuľa na kostole v Kremsi, v ktorom kedysi bola nemocnica a v nej umiestnení chorí a ranení po bitke v Dürnsteine.	Hoci boli otrhaní, zmorení, hoci armáda bola o celú tretinu oslabená o oneskorencov, ranených, zabitých a chorých, hoci na druhej strane Dunaja nechali chorých a ranených s Kutuzovovým listom, ktorým ich zveroval do opateru nepriateľovi, spoliehajúci sa na jeho milosrdenstvo, hoci veľké nemocnice a väčšie vily v Kremse, premenené na lazarety, nemohli umiestniť všetkých chorých a ranených – pri tom všetkom zastávka v Kremse a víťazstvo nad Mortierom značne pozdvihli morálku vojska.

Cykloexkurzia po Dunajskej cyklistickej ceste sa bude realizovať 17.-20.6.2019. Zúčastnia sa jej študenti Univerzity Mateja Bela (EF) v Banskej Bystrici v rámci predmetu odborný jazyk nemecký, väčšina z nich sú študenti Cestovného ruchu.

Záver

Keď sa maturant rozhoduje pre výber vysokej školy alebo oblasti, ktorú chce študovať a jeho voľba padne práve na kultúru, väčšinou sa toto rozhodnutie spája s príjemným pocitom a záujmom, ktorý v ňom vyvoláva klasický široký priestor literatúry, hudobného, výtvarného alebo dramatického umenia, pretože preňho predstavuje relax. Keď sa neskôr stretne s výzvami, akými je štúdium tém identita, interkultúrna alebo multikultúrna komunikácia, alebo v súčasnosti silnejúci etnocentrizmus, zisťuje, že kognitívne spracovanie predkladaných informácií mu nepostačuje. Pri praktickom a vedomom aplikovaní teoretických termínov siaha po jemu blízkych a dôverných prostriedkoch youtuberov či názoroch populárnych blogerov. Ambíciou a cieľom projektu KEGA 033UMB-4/2018 *Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov* je ponúknuť riešenie – prienik aktuálnych a populárnych youtuberských zábavno-poučných foriem a bežných vysokoškolských učebných materiálov v oblasti štúdia kultúry a kulturológie. Pribežným výsledkom riešenia projektu je rozpracované torzo videí, digitálnych učebníc a naplánovaná cykloexkurzia, ktoré predbežne tento prienik vyplňajú.

Zoznam bibliografických odkazov

- ABOU, Sélim. 2011. *Communautés et Sociétés*. Beyrouth: AUF. ISSN 1729-6951.
- DIAMOND, Jared. 2000. *Osudy lidských společností*. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-047-8.
- FOBELOVÁ, Daniela. 2004. *Tri rozmery kultúry*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-75-0.
- HALL, Edward. 1989. *Beyond Culture*. New York: Random House. ISBN 0-385-12474-0.
- KIM, Young, Yun, 1994. *Beyond Cultural Identity*. Oklahoma: University of Oklahoma, 1994.
[Cit. 2019-06-25]. Dostupné na:
<http://www.uri.edu/iaics/content/1994v4n1/01%20Young%20Yun%20Kim.pdf>
- KROEBER, Alfred, Louis. et al. 1952. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. [cit. 2014-08-01]. Dostupné na:
<http://trove.nla.gov.au/work/21291874?selectedversion=NBD116992>
- MILHOUSE, Virginia. 2001. *Transcultural Realities: Interdisciplinary Perspectives on Cross-Cultural Relations*. London: Sage, 2001. ISBN I 932705.
- MOREE, Dana, 2015. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0915-7.
- OLEJÁROVÁ, Miriam et. al., 2007. *Charakteristika vybraných krajín z pohľadu interkulturnej komunikácie*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-8083-507-1.
- PECNÍKOVÁ, Jana – SLATINSKÁ, Anna. 2017. *Jazyk – kultúra – identita*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1284-0.
- RIDLEY, Matt. 2000. *Původ cnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-351-X.
- SOUKUP, Václav, 2011. *Antropologie. Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-432-8.
- SLUŠNÁ, Zuzana, 2015. *Súčasná kultúrna situácia z pohľadu teórie a praxe*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4026-7.
- TAYLOR, Edward, Burnett. 1871. *Primitive Culture*. London: John Murray.
- TOLSTOJ, L. N. 2017. *Vojna a mier 1*. Bratislava: Ikar. ISBN 978-80-551-5324-7.
- VESELÁ, Dagmar, 2011. La traduction vers le slovaque des verbes français du domaine du design industriel en prenant en considération leur structure sémantique. In *Studia romanistica*. Roč. 11, č. 2, s. 95-102. ISSN 1803-6406.
- WIEVIORKA, Michel. 2001. *La Différence*. Paris: Balland, 2001.

Pozn. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 033UMB-4/2018.

Kontakt: Mgr. Viera Krešáková, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ekonomická fakulta
Katedra odbornej jazykovej komunikácie
Tajovského 10, 974 01, Banská Bystrica, SR
E-mail: viera.kresakova@umb.sk

PhDr. Jana Pecníková, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Filozofická fakulta
Katedra európskych kultúrnych štúdií
Tajovského 40, 974 01, Banská Bystrica, SR
E-mail: jana.pecnikova@umb.sk

Pojem „otvorená textúra práva“ v diele H. L. A. Harta

The concept "Open Texture of Law" in the work of H. L. A. Hart

Helena Mazurová

Abstract

The concept "Open Texture of Law" in the work of H. L. A. Hart, as one of the fundamental concepts in law, refers to the relationship between language and law. Hart borrowed this concept from F. Waismann and partly shifted its meaning. Open texture of language has a positive impact in common language communication, but in the law the uncertainty of legal concepts, as a result of the meaning of "the open texture of law", can cause problems in legal interpretation.

Keywords: concept of law, open texture of law, semantic sting, law and language

Abstrakt

Pojem „otvorená textúra práva“ v diele H. L. A. Harta, ako jeden z hlavných pojmov v práve, odkazuje na vzťah jazyka a práva. Hart si požičal tento pojem od F. Waismanna a čiastočne posunul jeho význam. Otvorená textúra jazyka má pozitívny vplyv v bežnej jazykovej komunikácii, ale v práve neurčitost' právnych pojmov, ako dôsledok významu „otvorenej textúry práva“, môže spôsobiť problémy pri interpretácii práva.

Kľúčové slová: pojem práva, otvorená textúra práva, sémantické žihadlo, právo a jazyk

Úvod

Vzťah práva a jazyka je komplementárny. Právo ako spoločenská veda, ktorá upravuje správanie a konanie ľudí v spoločnosti, je priamo závislé od jazyka. Túto skutočnosť si uvedomujú aj právnici. H. L. A. Hart, popredný právny teoretik 20. storočia, v úvode svojej knihy *Pojem práva* vyjadruje vzťah práva a jazyka takto:

„Kniha sa zaoberá analýzou, ale môže byť považovaná aj za esej z deskriptívnej sociológie – domnienka, že skúmaním slov osvetlíme len slová, je totiž celkovo chybná. Mnoho dôležitých rozdielov medzi typmi spoločenských situácií či vzťahov, ktoré nie sú na prvý pohľad zrejmé, je možné najlepšie vysvetliť skúmaním štandardného používania relevantných výrazov a toho, akým spôsobom sú tieto výrazy závislé od spoločenského kontextu, ktorý často nebýva vyjadrený slovami. V tejto oblasti skúmania platí dvojnásobne výrok profesora J. L. Austina, totiž, že „svojho zostreného vedomia o slovách môžeme využiť k tomu, aby sme zaostrili na vnímanie javov.“ (Hart 2004, s. 6).

Jazyk v práve slúži nielen ako prostriedok komunikácie, ale je aj nástrojom, ktorý pomáha analyzovať a riešiť teoretické problémy v právnej teórii a v právnej praxi. V právnej teórii právní filozofi venujú pozornosť otázke jazyka v práve už niekoľko storočí (J. Bentham). Hart vo svojom hlavnom diele aj na základe jazykovej analýzy sa snažil vysvetliť pojem práva a jeho úlohy v spoločnosti.

Pojem práva

Herbert Lionel Adolphus Hart (1907–1992) bol vedúcou osobnosťou právneho pozitivizmu 20. storočia. Vo svojom najznámejšom diele *Pojem práva* (1961) sa zaoberal otázkou pojmu a podstaty práva. Hart vo svojej vedeckej práci bol ovplyvnený najmä dielom svojho kolegu J. L. Austina, ale aj filozofickým dielom P. Wincha a L. Wittgensteina, právnou

teóriou J. Benthamu a J. Austina, predstaviteľmi britského právneho pozitivizmu. Dielo *Pojem práva* malo veľký ohlas medzi právnymi teoretikmi a je dodnes považované za najvýznamnejšie dielo právneho pozitivizmu 20. storočia.

Pojem právo. Hart na začiatku svojho fenomenálneho diela *Pojem práva* nastolil problém definície práva: *Čo je právo?* Citoval piatich renomovaných právnych teoretikov a sudcov, ktorých definície práva sú „rovnakou mierou poučné ako mätúce“ a porovnal ich so znalosťami väčšiny vzdelaných ľudí o práve, ktorí bez veľkých problémov dokážu vymenovať hlavné body práva. Prečo je pre odborníkov ťažké definovať právo vyplýva z troch opakujúcich sa problémov pri jeho definovaní: Ako sa líši právne konanie (právo a právna povinnosť) od konania pod hrozbou (nariadenia podloženého hrozbou)? Aký je rozdiel medzi právnymi a morálnymi pravidlami? Ak sa právny systém skladá z pravidiel, „[Č]o sú pravidlá? Čo to znamená, keď vyhlásime, že pravidlo existuje? Skutočne súdy pravidlá aplikujú, alebo to len predstierajú?“ (Hart 2004, s. 24). Tieto základné problémy práva sú podľa Harta také odlišné, že je veľmi ťažko vytvoriť definíciu práva, ktorá by ich všetky obsiahla. Dôvodom neúspechu pri definovaní práva je i samotná forma definície (per genus et differentiam), ktorá poskytuje formuláciu, ktorá definované slovo nahradzuje iným slovom a určuje druh veci, na ktorú sa slovo vzťahuje, ale v prípade práva neexistuje všeobecnejšia kategória, ktorej súčasťou by bolo i právo. Ako riešenie Hart neponúka definíciu práva, ale analýzu štruktúry štátneho právneho systému a vzťahy medzi takými spoločenskými javmi ako sú právo, donútenie a morálka.

Právne pravidlá ako súčasť spoločenských pravidiel. Pravidlo je ústredný pojem Hartovej teórie práva. Jeho základné znaky vymedzuje na základe porovnania so zvykom, ktorý je základným prvkom v Austinovej teórii práva. Právne pravidlo ako spoločenské pravidlo napĺňa tri znaky, ktoré sú potvrdené nepriamo, postojom ľudí k pravidlu a ktorými sa líši od zvyku. Ľudia konajú na základe pravidla, „riadia sa pravidlom“, ak 1. odchýlku od pravidla identifikujú ako chybu; 2. táto chyba je oprávnené kritizovaná zo strany ostatných členov spoločnosti, kritika chyby je legitímna; 3. vzťah aspoň niektorých jej členov k pravidlu je vnútorný, t. j. vnímajú pravidlo ako normu, ktorou sú viazaní (vnútorný aspekt pravidiel). Tento vnútorný vzťah je nevyhnutný na to, aby „existoval kritický, reflexívny postoj k istým vzorcom správania ako k bežnej norme a aby sa prejavoval v kritike (i sebakritike), v požiadavkách prispôsobivosti a v uznaní, že takáto kritika a požiadavky sú oprávnené“. (Hart 2004, s. 69).

Podľa Harta musí aspoň určitá vymedzená skupina členov modernej spoločnosti mať k pravidlám vonkajší i vnútorný vzťah (verejní činitelia, zákonodarcovia, súdy, odborníci), ktorí si musia vytvoriť vnútorný vzťah k pravidlám, aby ich mohli v spoločnosti uplatňovať. Druhú skupinu tvoria ďalší členovia spoločnosti (občania), ktorí zväčša majú len vonkajší vzťah k právnym pravidlám, ich postoj je prejavom tichého súhlasu s pravidlami a vo všeobecnosti ich aj dodržiavajú. Právne pravidlo umožňuje riešiť otázky kontinuity i trvania práva takým spôsobom, ktorý zabezpečí plynulý prechod právnej moci a jej trvanie. Kontinuita práva, resp. zákonodarná moc je zabezpečená prostredníctvom právneho pravidla, ktoré upravuje otázku nástupníctva ešte pred nástupom nového zákonodarcu. Pravidlo nástupníctva zákonodarcu špecifikuje osobu, ktorá je oprávnená byť zákonodarcom a spôsob jej určenia. Na základe aplikácie tohto pravidla má osoba nárok stať sa zákonodarcom a je oprávnená tvoriť zákony. Mechanizmus tohto prechodu zákonodarnej moci znamená, že existuje pravidlo, ktoré zabezpečuje kontinuitu práva tak, že terajšie pravidlo, ktoré danú osobu kvalifikuje ako zákonodarcu, bolo prijaté podobným spôsobom za vlády jeho predchodcu, ktorého tiež to isté pravidlo kvalifikovalo na túto funkciu. Takto môžeme postupovať pri hľadaní pôvodu pravidla do minulosti, aby sme na základe dôkazu o opaku zistili, že pravidlo nebolo odmietnuté a stále existuje, i keď nie je možné zistiť jeho prijatie.

Hart chápe spoločenské pravidlo ako historický spoločenský fakt, nie ako hypotetickú teoretickú normu. Trvanie práva je možné len uplatnením pravidla; zákon prijatý v minulosti

má stále postavenie zákona preto, lebo ako taký ho uznáva terajší zákonodarca. Právne pravidlá prijímané podľa predpisanej legislatívnej procedúry získavajú status bezčasového pravidla, lebo sú platné a účinné, pokiaľ nie sú zrušené; neviažu sa na konkrétneho zákonodarcu, čím sa zaručuje ich bezčasová pôsobnosť trvania.

Vnútný a vonkajší aspekt pravidiel. Normatívnosť práva. Jedným z hlavných prínosov Hartovej teórie práva je jeho dvojaký prístup k právu a s tým spojené dôsledky. Na jednej strane k právu môžeme pristupovať ako členovia spoločnosti, ktorí sú ním viazaní a je pre ne normatívne, určujúce, čo je správne a nesprávne alebo na druhej strane ako pozorovatelia, ktorí nie sú právom viazaní a správanie sa členov spoločnosti vnímajú ako pozorovaný fakt. Prvý prístup, tzv. vnútorný aspekt pravidiel, je „reťazou“, ktorou sú ľudia prepojení na základe právnych pravidiel a právnych záväzkov, ktoré z nich pre nevyplývajú. Ľudia právne pravidlá prijímajú, sú pre nich normami a riadia sa nimi. Porušenie právnych noriem je vnímané kriticky a je dôvodom na negatívnu reakciu – sankciu zo strany verejných činiteľov. Reťaz právnych povinností a z nich vyplývajúcich záväzkov vytvára priestor normatívnosti práva, jeho záväznosti pre členov spoločnosti. Nie všetci členovia spoločnosti musia si byť vedomí toho, že sa riadia pravidlami, ale určitá skupina verejných činiteľov musí mať vnútorný vzťah k pravidlám, aby mohli zabezpečiť ich riadne dodržiavanie. Právne pravidlá majú pre členov spoločnosti status platnosti, lebo sú prijaté stanovenou procedúrou na základe pravidla uznania a táto procedúra je pre nich legítimná, existuje a je nimi prijímaná. Pravidlá majú normatívnu silu a sú dôvodom na činnosť, resp. správanie sa ľudí podľa pravidiel.

Hart vnútorný aspekt charakterizuje aj pomocou „normatívneho jazyka“, ktorý ale nijako nešpecifikuje, iba uvádza príklady „normatívnych slov“ a normatívnych slovných spojení. Vonkajší aspekt pravidiel je postojom pozorovateľa, t. j. osoby stojacej mimo spoločnosť, na ktorú sa právne pravidlá nevzťahujú a nemá vzťahy s členmi spoločnosti. Ako príklad Hart uvádza reakciu ľudí na červené svetlo na semafore. Pre vonkajšieho pozorovateľa je to len znak (červené svetlo), nevie vysvetliť jeho úlohu, keďže nepozná dané pravidlo, podľa ktorého sa správajú členovia spoločnosti. Na základe pozorovania vie ale posúdiť, či dané pravidlo je účinné. Pre člena spoločnosti je červené svetlo nielen znakom, ale aj signálom (Stop!), ktoré ho upozorňuje na pravidlo, ktoré je potrebné dodržať a ktoré dobrovoľne prijíma a podrobuje sa mu.

Právo ako systém primárnych a sekundárnych pravidiel. Právny systém môžeme podľa Harta vysvetliť len na základe právnych pravidiel. Jadro moderného právneho systému tvoria primárne a sekundárne pravidlá spolu s relevantným vzťahom verejných činiteľov k sekundárnym pravidlám. Funkciou primárnych pravidiel je ukladanie povinností; predpisujú právne správanie ľudí. „Pravidlá prvého typu sa týkajú konania, ktoré spočíva vo fyzickom pohybe či zmenách, pravidlá druhého typu umožňujú činnosti, ktoré nevedú iba k fyzickému pohybu či zmenám, ale i k tvorbe alebo obmene povinností alebo záväzkov.“ (Hart 2004, s. 91). Funkciou sekundárnych pravidiel je uvádzať, meniť a realizovať primárne pravidlá. Sekundárne pravidlá odstraňujú neistotu, statický charakter práva a rozptýlenosť spoločenského tlaku v spoločnosti. Sú to pravidlá, ktoré udeľujú právomoc. Najdôležitejšie sekundárne pravidlo je pravidlo uznania, ktorého funkciou je autoritatívna identifikácia a zjednotenie všetkých primárnych pravidiel (právnych noriem) do jedného právneho celku, stanovuje normatívne kritériá na identifikovanie prameňov práva. Pravidlom zmeny v práve môžu vzniknúť, meniť sa a zrušovať právne normy; právny systém sa môže rozvíjať na základe existencie pravidla zmeny. Pravidlo súdneho rozhodovania ustanovuje postavenie a úlohu sudcov ako aj predpísaný postup rozhodovacích orgánov.

Otvorená textúra práva

Pojem „otvorená textúra“ si Hart vypožičal od Waismanna, ktorý vychádzal z neskorej Wittgensteinovej filozofie. (Bix 1993). Hart pojem „otvorená textúra“ ako všeobecnú vlastnosť ľudského jazyka prenáša do práva ako „otvorenú textúru práva“. Otvorená textúra jazyka je dôsledkom základnej vlastnosti jazyka: slová nie sú definované, ani presne ohraňované, čo je za normálnych okolností výhodou v bežnej komunikácii, ale má určitý negatívny vplyv pri ich aplikácii v práve. Špecifické postavenie práva v spoločnosti je dané jeho funkciou regulovať spoločenské vzťahy a aplikovať právne pravidlá na konkrétne prípady.

Hlavnými nástrojmi spoločnosti na reguláciu správania ľudí sú právne normy, všeobecné pravidlá a princípy, ktoré musia byť sprostredkované veľkému množstvu ľudí. Právo musí pôsobiť všeobecne, „*odkazovať ku triedam ľudí a ku triedam činov, vecí a okolností*“. (Hart 2004, s. 129). V anglo-amerikej právnej kultúre hlavnými formami všeobecných noriem sú precedens a zákon, ktoré Hart porovnáva z hľadiska ich praktického použitia. Podstatou precedensu je jeho funkcia: precedens slúži ako príklad, podľa ktorého sa posudzujú nové prípady na základe porovnávania viacerých faktorov, ktoré sú kombináciou verbálneho i neverbálneho správania. Pri aplikácii precedensu môže nastať problém jeho nejednoznačnej interpretácie, ktorý je dôsledkom konkrétneho spôsobu vyjadrenia pri jeho individuálnej aplikácii. Pri tvorbe zákonov sa využívajú v maximálnej miere všeobecné klasifikačné slová, kým pri precedense je ich použitie v minimálnej miere. Interpretácia zákona sa zdá byť v porovnaní s precedensom jednoznačnejšia, lebo verbálne vyjadrené právne pravidlá poskytujú interpretovi väčšiu istotu pri ich aplikácii na konkrétny prípad a autorita, ktorá vydáva zákon, je v zákone prítomná.

Problém pri interpretácii zákona v práve podľa Harta môže spôsobiť všeobecná vlastnosť jazyka, tzv. neohraňovanosť slov, „*lem neurčitosti*“ jazyka. Táto vlastnosť jazyka môže byť prekážkou pri presnej identifikácii významu slov za účelom aplikácie všeobecnej právnej normy na konkrétny individuálny prípad v rámci právnej komunikácie. Problém pri stanovení právnej normy môže vzniknúť aj pôsobením mimojazykových faktorov, ako sú naša relatívna neznalosť skutočnosti a náš relatívne neurčitý cieľ, ktorého dôsledkom sú prípady použitia právnej normy, s ktorými sa nepočítalo pri jej vzniku.

„*Nech si už pri oznamovaní noriem správania vyberieme akýkoľvek prostriedok – precedens alebo zákonodarstvo – , v istej chvíli vždy vzniknú pochybnosti o jeho použití a daný prostriedok sa prejaví ako neurčitý, pretože v obrovskom množstve bežných prípadov funguje úplne hladko. Bude mať to, čo sme nazvali otvorenou textúrou. V prípade zákonodarstva sme tento jav zatiaľ opisovali ako všeobecnú vlastnosť ľudského jazyka. Neistota v hraničných oblastiach je cena, ktorá sa platí za používanie všeobecných klasifikačných pojmov v akejkoľvek forme komunikácie, ktorá sa týka faktickej skutočnosti.*“ (Hart 2004, s. 132).

Podľa Harta väčšina prípadov interpretácie zákona je jednoznačná, slová použité na vyjadrenie právnej normy sú jednoznačné, ich kontexty tiež nevyvolávajú pochybnosti a pri interpretácii slov v zákone panuje všeobecná zhoda. „*Kríza v komunikácii*“ nastane, ak existujú viaceré možnosti interpretácie právnej normy alebo nejednoznačnosť slov alebo postupov pri interpretácii. Tieto prípady nie sú také časté ako jednoduché (jasné) prípady, ale vyskytujú sa. Hart ako riešenie uvádza možnosť uváženia sudcu pri rozhodovaní, ktorý na základe porovnania podobnosti zložitého prípadu s jednoduchým prípadom a stanovenia kritérií relevantnosti dokáže rozumne prípad rozhodnúť. Rozhodujúcim faktorom pri voľbe medzi konkurujúcimi záujmami v prípade je kontext právnej normy.

Hart svoje riešenie nejednoznačnej interpretácie právnej normy ilustroval vo svojom slávnom pravidle „*Zákaz vstupu všetkým vozidlám do parku*“ („*No vehicle in the park*“). Spor nastane pri sémantickej analýze slova „*vozidlo*“, ktoré je všeobecné; podľa Krátkeho slovníka

slovenského jazyka 4 je definované ako „kolesový dopravný prostriedok“. Problém, ktorý slovo „vozidlo“ spôsobuje, sa týka určenia rozsahu slova, ktoré je všeobecné a zahŕňa rôzne konkrétne vozidlá. Otázky vyvolávali príklady extenzie slova „vozidlo“ na také objekty ako sú detské hračky – autá, vozidlo záchranej služby, hasičské vozidlo, policajné auto, tank ako pomník. Východiskom riešenia problému je určiť účel právnej normy, ktorým je zachovanie pokoja a poriadku v parku a na základe toho riešiť jednotlivé prípady. Sú to všetko špecifické situácie, ktoré nie sú riešené v právnej norme, ktorá je stanovená pre bežné aplikovanie v normálnych situáciách (jednoduché prípady) ako „jadro istoty“ a špecifické prípady, ktoré tvoria „lem neurčitosti“.

V anglo-americkej právnej kultúre je známy prípad Garner v Burr (1951), ktorý riešil konkrétny problém týkajúci sa výkladu slova „vozidlo“. (Endicott 2016). Burr si vytvoril svojpomocne kurník na prevoz hydiny, ktorý ťahal za traktorom. Problémom boli železné kolesá privesu, ktoré nezodpovedali požiadavkám platného zákona o cestnej premávke, ktorý stanovil, že všetky vozidlá na cestách musia mať pneumatiky kvôli ochrane povrchu vozovky. Nižší súd Burra oslobodil spod obžaloby, keďže prives nedefinoval ako vozidlo. Odvolací súd rozhodnutie nižšieho súdu zrušil. Sudca odvolacieho súdu odôvodnil rozhodnutie tým, že účelom príslušného ustanovenia zákona bolo chrániť povrch vozovky a prives spĺňal znaky vozidla, ktorý mal mať kolesá s pneumatikami.

Hart a „sémantické žihadlo“. Niektorí právnici filozofi kritizujú vplyv filozofie jazyka na Hartovo učenie o právnych pravidlách; Dworkin tento vplyv vyjadril slovným spojením, že jeho teória je „uštipnutá sémantickým žihadlom“. Inšpiráciu filozofickým dielom J. L. Austina priznal Hart (2004, s. 13) už v predhovore svojej knihy: *„Mnoho dôležitých rozdielov medzi typmi spoločenských situácií alebo vzťahov, ktoré nie sú na prvý pohľad viditeľné, možno najlepšie vysvetliť skúmaním štandardného používania relevantných výrazov a toho, akým spôsobom sú tieto výrazy závislé na spoločenskom kontexte, ktorý často nie je vyjadrený slovami.“*

Nielen Hart poznal práce J. L. Austina, ale i sám Austin priamo spomína Harta vo svojich harvardských prednáškach. (Austin 2004, s. 18). Stopy Austinovej teórie sú v Hartovej knihe prítomné, ale jej vplyv na Hartovu teóriu práva je marginálny, väčšinou na úrovni konštatovania alebo príkladov. Hart často odkazuje na používanie normatívnych slov, ale tieto slová neanalyzuje z lingvistického hľadiska, len ich vymenúva. (Hart 2004, ss. 25,26,69,95). Ďalším príkladom použitia lingvistických termínov v diele je otázka funkcie imperatívu v práve a model sľubu ako spôsob viazanosti zákonodarcu svojimi vlastnými zákonmi. Hart ich používa na vyjadrenie kontrastu medzi Austinovým poňatím úlohy suveréna a svojím poňatím úlohy zákonodarcu v spoločnosti. Najznámejší príklad sa týka komparácie slovných spojení „byť nútený niečo robiť“ a „mať záväzok niečo robiť“, ktoré predstavujú základný rozdiel medzi právnou teóriou príkazov J. Austina a Hartovou teóriou práva. „Byť nútený niečo robiť“ je pasívny nedobrovoľný psychický stav osoby, ktorý nekoná podľa svojho presvedčenia; „mať záväzok“ je vyjadrenie aktívneho vnútorného presvedčenia osoby, že dané konanie je správne. I keď Hart sa odvoláva na význam určitých slovných spojení „byť nútený niečo urobiť“, „mať záväzok niečo urobiť“, neanalyzuje ich z lingvistického hľadiska, ako to robil J. L. Austin vo svojich prácach v podrobnej lingvistickej analýze slov a slovných spojení v rôznych kontextoch, ale využíva ich na vyjadrenie postojov ľudí (ich správania) v danej situácii.

Otázka jazyka sa dotýka aj ďalších základných pojmov – definície, pravidla, záväzku a neurčitosti právnych termínov v precedense a zákonoch. Hart vo svojom postoji k definícii a jej úlohe v práve reagoval na teóriu definície v práve J. Benthamu. Problém definície práva dáva do súvisu s výrokom sv. Augustína o čase: *„Čo je vlastne čas? Viem to, keď sa ma to nikto nepýta; mám to však niekomu vysvetliť, neviem“*. Tento citát analyzoval vo Filozofických skúmaniach aj Wittgenstein, aby vysvetlil vzťah medzi jazykom a spoločenským javom.

(Wittgenstein 1979, s. 68). Wittgenstein upozorňuje, že nemôžeme skúmať spoločenský jav, len jazykové výrazy týkajúce sa spoločenského javu; čas nie je entita, neexistuje vo fyzickom svete, existuje len ako slovo, ktoré ľudia používajú na základe vzájomnej dohody. Ak chceme vysvetliť slovo „čas“, musíme ho skúmať v slovných spojeniach, ale nemôžeme ho overiť vo vonkajšom svete. Podobne aj slovo právo môžeme skúmať len v jazykovej spoločnosti ľudí, mimo túto spoločnosť nemá význam. Chápanie pojmu práva sa má opierať o skúmanie jeho praktického použitia v právnej praxi, nie o hľadanie „podstaty“ práva.

Funkciou pravidiel, ktoré je jedným zo základných právnych pojmov v Hartovom diele, ktorého spoločenský charakter preberá od Wincha, je vytvorenie a ohraničenie priestoru zrozumiteľnosti, v práve primárne a sekundárne právne pravidlá vytvárajú priestor práva, ktorý Hart konkretizuje ako „*štruktúru štátneho právneho systému*“ (Hart 2004, s. 32). Dôsledkom vnútorného priestoru práva je jeho normatívnosť, ktorá zaväzuje jeho členov a dáva právnym pravidlám legitimitu. Záväzky, ktoré vyplývajú z dodržiavania pravidiel sú vnímané členmi spoločnosti ako objektívne dané. Spoločenský charakter pravidiel implikuje ich historické chápanie; právo je historický spoločenský jav a ako spoločenský jav je založený na jazyku. Aplikáciou pravidiel jazyka v práve vzniká niekedy problém neurčitosti právnych pojmov pri ich interpretácii.

Právo a jazyk

Význam vzťahu jazyka a práva výstižne zhrnul O. Weinberger (1995, s. 35): „*Pre teóriu a prax právneho života je vzťah medzi právom a jazykom rovnako zásadný ako úloha a význam komunikácie v ľudskej spoločnosti*“. Bez komunikácie, t.j. bez používania jazyka medzi ľuďmi by neexistovala spoločnosť, teda ani právo.

Aký je vzťah jazyka a práva? Jazyk a spoločenské vzťahy sú navzájom podmienené spoločenské javy. S existenciou spoločenských vzťahov súvisí aj otázka ich regulácie, čo je základnou úlohou práva v spoločnosti. Spoločným menovateľom jazyka a práva sú teda spoločenské vzťahy medzi ľuďmi, ktoré vznikajú na základe ich vzájomnej komunikácie. Zmena spoločenských vzťahov na právne vzťahy je výsledkom špecifickej právnej činnosti, ktorá sa realizuje na základe právnych pravidiel. Právne pravidlá sú explicitné pravidlá, ktoré vznikajú realizáciou implicitných jazykových pravidiel. Priradením funkcie určitým zvukom/znakom slová nadobúdajú význam a syntaktickým usporiadaním slov vo vete veta má zmysel. Zmysel vety je explicitné pravidlo, v práve je to právne pravidlo. Vznik explicitných právnych pravidiel je uvedomelý proces; zákonodarný proces.

Funkciou pravidiel vo všeobecnosti je vytvárať priestor zmysluplnosti; jazykovými pravidlami vytvárame priestor dorozumievania sa medzi ľuďmi, právnymi pravidlami vytvárame právny priestor, právny poriadok štátu. Jazyk je normatívny, lebo ľudia sa zhodujú v tom, čo je v jazyku správne alebo nesprávne; určujú jazykové normy. Normatívnosť jazyka je daná všetkými účastníkmi jazykovej komunikácie. Normatívnosť práva je daná zákonodarcom. Jazyk a právo sú založené na pravidlách, ktoré vytvárajú priestor normatívnosti. Normatívnosť práva je tým faktorom, ktorý umožňuje dvojaký prístup k právu. Vo vnútornom priestore normatívnosti práva právo je činnosťou, t. j. reguláciou spoločenských (právnych) vzťahov. Mimo priestor normatívnosti práva právo je vnímané ako spoločenský fenomén, ktorý je interpretovateľný. Podobne ako v jazyku právna činnosť je autentická, konkrétna a jedinečná. Môže byť zaznamenaná, ale len následne. Ak ide o vnútorný vzťah, priamu právnu komunikáciu, osoba nevníma jazyk, vníma len zmysel vety, význam jednotlivých slov, ale nie ako sú tieto slová vo vete syntakticky pospájané. Pravidlá jazyka sú použité implicitne, jazyk funguje ako nástroj komunikácie. V prípade analýzy právneho textu analyzujeme text následne,

vtedy vnímame nielen zmysel vety, významy slov, ale aj jazykové pravidlá; dokážeme urobiť slovný a vetný rozbor vety alebo celého textu.

Právne pravidlá majú rovnakú podstatu ako jazykové pravidlá, rovnaký princíp fungovania. Hart pravidlá rozlišuje na základe ich uplatnenia v práve, akú funkciu plnia, na primárne a sekundárne pravidlá. Právne pravidlá ako spoločenské pravidlá sú špecifické tým, že poskytujú oprávnenia alebo ukladajú právne povinnosti (primárne pravidlá) a sekundárne pravidlá, ktoré umožňujú vznik, zmenu, zrušenie primárneho pravidla alebo súdne rozhodnutie. Knapp vyhlásil, že „*právo [...] je jazykovým výrazom*“, čím chcel pravdepodobne povedať, že právo závisí v plnej miere na jazyku. (1995, s. 49). Právo ako spoločenský jav je bytostne jazyková záležitosť ľudí, ale právo nie je len spoločenská entita, ale predovšetkým je to špecifická autentická jazyková činnosť, ktorá sa deje medzi subjektmi práva v rámci právnej komunikácie. Právo podľa Goodricha (1984, s. 194) je spoločenská činnosť formálne zviazaná s určitými inštitúciami a primárne definovaná svojím použitím príslušných druhov právnej komunikácie. Túto činnosť môžeme nazvať „*právom*“, abstraktným menom, ktoré nám uľahčuje pomenovanie tejto zložitej spoločenskej činnosti a zároveň spoločenskej vede o tejto činnosti. Právo ako spoločenskú entitu (spoločenskú vedu) môžeme vnímať len vďaka našej schopnosti reflexie, t. j. spätného pohľadu na našu autentickú jazykovú činnosť v právnej komunikácii.

Vzťah jazyka a práva nie je iba otázkou právneho jazyka. Otázka právneho jazyka je otázkou, ako sú vyjadrené právne normy, právne texty, ktoré analyzujeme z lingvistického hľadiska ako vety, resp. texty; prípadne z právneho hľadiska sa záujem o právny jazyk sústreďuje na význam slov a ich neurčitosť alebo nejednoznačnosť. Otázka právneho jazyka sa viaže na konkrétne právne texty. Úloha právneho jazyka v práve sa skúma len ako praktická otázka. Nevysvetľuje nám ale úlohu jazyka v práve, vzťah jazyka a práva, ktorý je základným vzťahom v práve, lebo právo nemôže existovať bez jazyka, na ktorom je postavený celý náš spoločenský život.

Záver

Používanie jazyka v práve zohráva významnú úlohu. Zákonodarcovia požívajú jazyk na tvorbu právnych noriem a sudcovia a ďalší právnici musia vedieť autoritatívne rozhodnúť všetky problémy, ktoré sa vyskytnú pri používaní jazyka v práve v rámci interpretácie práva a aj jeho aplikácie v praxi. Problémy pri interpretácii v práve často spôsobuje základná vlastnosť jazyka – neohraničenosť slov prirodzeného jazyka, ktoré sa používajú pri tvorbe právnych noriem a pravidiel. Len dôsledné posúdenie používania slov a pojmov v právnom kontexte môže priniesť riešenie daného právneho problému. Riešenie teoretických problémov používania jazyka v práve v akademickom prostredí je obsahovou náplňou vo výučbe prekladov cudzojazyčných právnych termínov do/zo slovenčiny na filozofických fakultách a aplikovane aj na fakultách nefilozofického zamerania.

Zoznam bibliografických odkazov

- AUSTIN, J. L., 2004. *Ako niečo robiť slovami*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-659-6.
BIX, B., 1993. *Law and Language, and Legal Determinacy*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-1982-6050-9.
ENDICOTT, T., 2016. *Law and Language*. [online]. [cit. 2019-05-06]. Dostupné na: <http://plato.stanford.edu/entries/law-language/>.

- GOODRICH, P., 1984. *Legal Discourse, Studies in Linguistics, Rhetoric and Legal Analysis*.
Edinburgh: University of Edinburgh. ISBN 978-1-349-08818-8.
- HART, H. L. A., 2004. *Pojem práva*. Praha: Prostor. ISBN 80-726-0103-2.
- KNAPP, V., 1995. *Teorie práva*. Praha: H. C. Beck. ISBN 80-7179-028-1.
- WEINBERGER, O., 1995. *Norma a instituce. (Úvod do teorie práva)*. Brno: Masarykova univerzita.
ISBN 80-210-1123-8.
- WITTGENSTEIN, L., 1979. *Filozofické skúmania*. Bratislava: Pravda.

Kontakt: JUDr. PhDr. Helena Mazurová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Letná 9, 042 00 Košice, Slovenská republika
E-mail: helena.mazurova@tuke.sk

Understanding the Role of Self-conceptualization in Second Language Acquisition

Zuzana Luckay Mihalcinova

Abstract

This paper explicates the connections between self-conceptualization and second language acquisition. The self-concept we hold has a formidable impact on learning processes. Success or failure in language learning is most often attributed to ability or effort. Those who believe in entity theory are more likely to avoid challenges while incremental theorists who believe that intelligence is malleable improve skills via effort; they react differently to feedback and choose different learning strategies in SLA.

Keywords: self, SLA, attribution, incremental, entity

Introduction

Central to a person's life is her/himself. That does not mean that we are selfish but for us we are important, crucially. And so it should be, though the question remains. Who is this me? What do we mean by *us*. What kind of conscious idea – concept do we make up about who we are and how does it affect our lives and our learning processes.

The recent phenomenon of selfie-taking on mobile phones brings the term self into everyday use, especially in social media. This is a welcome occurrence yet it is a double edged sword since it may lead to overt self-awareness, which can have a negative effect (Shin 2017). There are many theories about what constitutes the self. In this paper some aspects of self-conceptualization are considered and their connection to meta-cognitive processes in Second Language Acquisition, SLA.

The abstract sense and idea of self is born and resides in the human body, in the human brain. From a philosophical perspective it is important to note that my starting point is non-Cartesian. Meaning, that it is incorrect to separate the mind from the body. Cartesian dualism has contaminated scientific and social thinking and still keeps on creating many misunderstandings. The fact that the self is in the body and inseparable from the brain (Damasio 2006, 2012) provides tangible evidence on cognitive processes. Including second language acquisition processes because of their direct link to neural and brain studies.

Self-Conceptualization

The self concept is, very bluntly put, 'my idea of me' and serves as basis for our 'personality' and what is referred to as 'identity'. Personality and identity are complex expressions but for the sake of the present argument I will use the general, holistic term 'self' as encompassing personality traits and what is referred to as identity. 'Identity' and 'self', are not interchangeable (Luckay p.86). In this paper, the point of this incorrect, general use of 'self' is simplification and generalization in order to focus on the flexibility aspect of the self in psychodynamics.

In this paper the self is what the personal pronoun 'me' stands for. For example, when we say e.g.: *I am a teacher. I am a mother. I am a woman.* Or followed by verbs, e.g.: *I like chocolate ice-cream. I read a lot. I go hiking.* Here we are expressing our self-concept 'in action'. We are forming an idea about 'who' we are by our preferences although this process is not something we are necessarily aware of. We are self-evaluating as we are declaring features,

attributes about ourselves. A student of a Technical University may say: *I play computer games. I play soccer. I am a technical person.* With these statements we are not only proclaiming preferences but also evaluating them, insinuating 'how' we are.

The resulting self-concept is a mixture of who we think we are, how we are and how we wish we were. We, consciously or not, adhere to the qualities associated with the 'type' of person we think ourselves to be. For example, we generally think that people who play computer games are introverted, or that technical people are more studious. These imagined qualitative traits have a big influence on self-conceptualization, especially so in the formative age of around 21 when most student in this part of the planet go to university, including here at the Technical University of Kosice (TUKE). The negative effect of these attributions can be stereotypical and prejudiced preconceptions which have self-restricting effects and would be worth exploring in another paper.

The evaluation of the self-concept, self-evaluation has an arguably strong direct effect on academic output in general and on second language acquisition specifically. The qualities of a self-concept can govern how we learn and why we think fail.

The Academic Self

Learning strategies are affected by our academic self-view. The academic or learner self is that part of us which handles and evaluates learning processes. This manifests in *how* we learn, how we view learning including language learning processes. The learning self is integral part of us (even if we are not active students we process new information all the time) therefore our self-conceptualisation plays an important role in our academic self formation.

The qualities we assign ourselves as learners are then used as justifications for action or inaction. Students at technical universities may consider themselves 'technical types'. Because, if I say: *I am a technical type of person...* on a meta-cognitive level I am performing an illocutionary act, meaning... *(therefore) I can not learn English well.* Here, being a technical type serves as an explanation and excuse for not being able to learn languages. For some students it is so obvious that it is self evident and being a technical type encompasses a lack of language learning skills. The student attributes their inability to learn a second language to a lack of skill, which – in this logic – technical people do not possess.

SLA is specific amongst other learning processes because learning a foreign language is a long process, which students may find overwhelming. As opposed to the other subjects at university, which can appear to be finite, language learning does not. SLA requires long term goal setting, ongoing self-motivation, and autonomous learning.

At university level we can *only* talk about autonomous learning because university education is not compulsory. The starting point therefore is not whether students want to learn, as they are at the university by choice and they are adults, but what aspects and conditions influence the learning process. My argument here is that self-conceptualization does influence the cognitive process of language learning.

If we think that the learning process is finite, that our personality is set, we are more likely to conceptualize our abilities as fixed and vice versa. In the following I will only focus on the flexibility aspect of the self and how it affects the academic output. Whether we see our academic self as mouldable or as fixed it affects the foreign language acquisition process.

Entity and Incremental Theories of Self

People either see their intelligence as fixed or as malleable. Of course this is not a binary opposition but if we imagine the two theories at the two ends of a line than most of us tend toward one or the other. Decade's long research of psychology professor Carol Dweck explains how views held on the flexibility aspect of self have fundamental effect on learning processes. Her findings are supported by ongoing research of psychologists on social cognitive neuroscience models which suggest that beliefs can influence learning success (Mangels, Butterfield, Lamb, Good, Dweck 2006, p. 75).

People who adhere to the *entity* theory, also called 'entity theorists' see intelligence as finite and fixed while '*incremental* theorists' see intelligence as malleable and elastic. Entity theorists tend to have definitive claims about themselves eg.: I am a technical person.

The academic self is strongly affected by the way we see our intelligence. Entity theorists, who tend to think that they were born with a certain amount of intelligence, have a vastly different thinking style from the incremental theorists. Thinking style strongly impacts on how well learn a second language, be it English as a foreign language, EFL or English for Specific Purposes, ESP.

Entity theorists try to survive with minimum input into learning. They purposefully choose learning strategies which will not threaten them because making an effort, e.g. asking questions in the classroom would signal that they are not intelligent. Unwillingness to admit what are seen as deficiencies of self can be so strong that they are even willing to risk their college career altogether, as a study about English learning conducted amongst university students in Hong Kong shows (Dweck 2006, p.326).

Entity theorists avoid challenges because it could lead to failure and they see failure in a task as a failure of the whole self, which is such a negative and threatening feeling that they try to avoid it. Zingoni and Byron claim that "entity theorists respond poorly to failure because their concern with restoring positive feelings of self-worth override their concern with using feedback to achieve their goals" (2017, p.60). Since they do not see change as possible, they do not feel in control of the learning process. Lack of control can lead to feelings of anxiety and fear, which hamper attention.

On the other hand, student who tend to hold an incremental theory of intelligence although are not necessarily more active in the classroom, they are less interested in what 'image' they emit. They don't interpret failure in a task as a failure of their self, therefore they do not try to avoid challenging tasks. They are open to challenges and feel in control because they believe that learning will improve their skills.

Thinking style has a strong effect on the success or failure of language learning because the approach to the cognitive task is seen as achievable for the incrementalists while for entity theorists it is a potential mine field.

Attribution Theory and Self-Conceptualization

Let us clarify a biological fact: a second language is something we can live without. For survival we only need one language. The disadvantages of it are that we are confined to the limits of the community who speak the same language, as they are the only ones who understand us. The advantages of knowing more than one tongue are that we are not limited to the sole group and we can perceive the world from perspectives which open up to us via language. Still, bottom line is that we do not need it for survival. Yet we could say the same about literacy. The ability to read and write is not crucial for life but who chooses to be illiterate? The same is valid

for learning foreign languages. It widens perspectives and increases our chances of having a higher quality life. Still, some of us think that it is a mysterious secret garden only those who were lucky enough to have been born with a *linguistic talent* can enter.

Humans *attribute* their success or failure to learn a second language to various factors. Entity theorists for example claim that they were born with or without a talent, knack, or aptitude for languages. Educational psychology has dealt with attribution theory for decades. Dörnyei quotes Sandra Graham's list of attributions (Dörnyei 2001 *Motivational...*, p.119) on top of which are 'ability' and 'effort'.

Ability and effort are interrelated yet the prioritizing between them is of crucial importance. Entity theorists arguably emphasize ability, or lack of it, as a reason for their failure. They do not necessarily see that effort could help them as in a fixed line of thought change is a contradictory idea. Their effort is none or minimal as in the entity logic it leads nowhere. The incremental theorists on the other hand see ability as something what improves via effort and seek it out. This makes an enormous difference in second language acquisition. What students attribute their failure or success to is greatly determined by the self-theory they believe in.

Interpreting Feedback

One of the most important communication channels between university students and teachers in SLA is the feedback loop. Feedback is the meta-cognitive communication channel which guides the learning process. Active and conscious learning is possible through effort but it is conditioned on the implicit theory of self one holds. We exert effort if we believe it leads to language learning. If we think we lack the ability to expand our knowledge through effort we are unlikely to make an effort. Entity theorists reject this possibility, moreover they fear negative feedback as they interpret it a sign of weakness of the self. Based on Dweck's research Matt Zingoni and Kris Byron claim that "entity theorists are less likely to seek out negative feedback information, react more emotionally to negative feedback, and are more likely to attribute their performance deficit to a lack of innate ability" (2017, p.51) whilst "incremental theorists are more likely to seek negative feedback, react less emotionally to negative feedback, and are more likely to attribute their performance deficit to a lack of effort" (2017, p.51).

Negative feedback is threatening to the integrity of self in the entity framework. As such it may bring about feelings of shame or embarrassment which one tries to avoid. Perhaps some of these reactions are familiar from EFL students: *I am not good at languages...* entity theory, fixed self-conceptualization; *I am a technical person-* fixed self-conceptualization, entity theory. Versus: *I haven't studied enough. I haven't prepared properly. I should study more...* - incremental theory.

Incremental theorists find negative feedback very useful as it helps them focus. The incremental theorists seek negative feedback because it helps them improve in specific areas, they review the tests they had written, and they are open to challenges so much that they actively seek them out. They are open to new learning strategies as their self – concept is flexible to change and open to improvement via effort.

Whilst entity theorists try to avoid negative feedback, they often don't want to see the test they wrote, they don't want to know what mistakes they had made as in their logic they can not learn from them anyhow. Instead they perhaps try to forget or erase the whole negative experience and avoid challenges because they could repeat the failure. They focus on what they know since they are more likely to succeed in that area. According to Zingoni and Byron they are "far more likely" than incremental theorists to choose the topic for which they have not received negative feedback (2017, p.60). They go on to explain that "setbacks or failures may

trigger motivational conflict for entity theorists. As such rather than pursuing actions aimed at development, they pursue actions aimed at self-protection" (ibid).

Practical Implications

Depending on the self-conceptualization the student holds, her success or failure will be more likely attributed to ability, or lack of it, and or effort. The reasons behind various reactions to feedback are better understood by knowing about self-conceptualization and the thinking styles which characterize them. Familiarity with self concepts help teachers tailor learning strategies and better guide autonomous learning.

Because so much depends on the flexibility aspect of self-conceptualization it is most useful in the SLA to explain it to students. Students can be explained the incremental theory at the beginning of the course and then taught in the spirit of it. It is important to bear in mind that what humans perceive as core self is not where the flexibility aspect is focused but on the learning self.

Feedback has to be preceded by a clear explanation, or reminder of, the non-fixity of abilities, the incremental theory. Constructive criticism is more fruitful when aimed at the specific area, and not be overtly general. Targeted specific criticism is less likely to be misunderstood as pertaining to the whole person.

Praising the effort, providing the students with what Dörnyei calls "effort feedback" (2001, p.121) is in line with the incremental theory and makes the students feel in control. It is useful to provide students with specific examples of how effort makes a difference in goal achievement, e.g. from student life, sporting life, so that students can relate to it better than in abstract terms.

Conclusion

Awareness of the different self-conceptualizations humans hold help us understand the effect they may have on the students' effort input, self-evaluation, goal-setting and motivation to autonomous learning within the SLA framework. Being aware of different self-conceptualisation also helps us interpret the varying reactions to feedback correctly and as a result choose more fitting teaching/learning strategies. The article highlighted the crucial difference between the learning strategies and negative feedback interpretation of entity versus incremental theorists as well as gave a list of practical implications.

Further research in specific type of feedback would be interesting as well as a longitudinal study on students' reaction to the incremental theory itself and its effects on their studies.

References

- DAMASIO, Antonio, 2006. *Descartes's Error*. New York: Vintage. ISBN 978-0-099-50164-0.
DAMASIO, Antonio, 2012. *Self Comes to Mind: Constructing the conscious brain*. New York: Vintage. ISBN 978-0-307-47495-7.
DÖRNYEI, Zoltán, 2001. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman. ISBN 978-0-582-38238-1.
DÖRNYEI, Zoltán, 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521790291.

- DWECK S.,Carol; EHLINGER, Joyce. 2006. 'Implicit Theories and Conflict Resolution' in Morton Deutsch, Peter T.Coleman and Eric C. Marcus eds. *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 317-330. 2nd ed. San Francisco:Wiley. ISBN 978-0-7879-8058-0.
- GRAHAM, Sarah.1994. 'Classroom Motivation from an Attributional Perspective' in H.F.O'neil Jr and M.Drillings Eds. *Motivation: Theory and Research*, Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum, 31-48. ISBN 9780805812879.
- LUCKAY, Zuzana. 2009. 'Representations of violence in contemporary South African fiction' in Marika Guggisberg and David Weir eds. *Understanding Violence: Contexts and Portrayals*. Oxford: Inter-Disciplinary Press. ISBN 1-904710-65-4 / 978-1-904710-65-3.
- MANGELS A. Jennifer; Brady BUTTERFIELD; Justin LAMB; Catherine Good, and Carol S. DWECK. 2006.'Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model' in SCAN (2006)I, 75-86.doi:10.1093/scan/ns1013, accessed on 6.05.2019.
- SHIN, Youngsoo, MINJI Kim, SANG CHUL Chong and Chaerin IM. 2017. 'Selfie and self: The effect of selfies on self-esteem and social sensibility'. in *Personality and Individual Differences* 111:139-145 June.
- ZINGONI, Matt; BYRON, Kris. 'How beliefs about the self influence perceptions of negative feedback and subsequent effort and learning'. In *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 139 (2017) 50-62.

Contact: Mgr. Zuzana Luckay Mihalcinova, PhD.
 Technical University of Košice
 Department of Languages
 Vysokoškolská 4, Košice, Slovakia
 E-mail: zuzana.mihalcinova@tuke.sk

The Role of Translation in ESP: the Legal English Perspective

Barbara Mitriková

Abstract

The paper focuses on the role of translation in ESP teaching; it evaluates the attitudes to translation as a technique used in foreign-language teaching in the course of time, scrutinizes the beliefs of learners towards translation in language learning and addresses the arguments for and against incorporation of translation into ESP teaching.

Keywords: English for specific purposes, translation, methodology, Legal English, learners' beliefs and needs

Introduction

Even after years of teaching experience, the teachers of English for Specific Purposes (ESP) should never stop questioning the appropriateness of selected teaching methods in their classes. Besides the 'who' and 'what' it is the 'how' which comes to the fore when it comes to foreign language teaching. Frequently with lack of previous training in the field, the ESP teacher is expected to master the special language and confront *"a group of learners with certain expectations as to the nature, content and achievements of the course."* (Hutchinson et Waters 1987, p.165). In addition to this, more emphasis is placed on language competence of graduates to be able to respond to the demands of the market, which, in turn, the course design must reinforce. As for law graduates, they must dispose of knowledge, expertise and skills to cope well in legal and social practice, master foreign languages (English is usually mandatory with fluent working knowledge at level C1), be excellent in communication, drafting, negotiating, translating and independent work. To meet these expectations, a survey among Legal English students was carried out with regards to their expectations and beliefs as to the course with special reference to translation. Before embarking on the findings, the paper will consider the theoretical framework underlying the pilot research.

Theoretical Considerations – Terminological Clarification

Often misunderstanding between *teaching of translation* and *using translation as a method/technique* in ESP teaching arises. The former involves training in academic settings in order to obtain qualification(s) in translation studies; it comprises the study of basic terms, concepts, methods, techniques and conventions used in translation studies and seeks to develop competence in translating. The latter is viewed in less academic sense as an integral part of language learning, a valuable resource for progress; a tool used to help the learners to be able to identify differences and difficulties in translation, to find corresponding counterparts in their own language and to stimulate better understanding, awareness and interest in the specific domain.

At this point a working definition of translation shall be provided. In common usage, translation is understood as the transfer of meaning from the source language into the target language. This view is very limited since it involves more than mere transference of meaning and there are also other aspects which need to be taken into account, such as cultural, pragmatic, contextual, sociological, etc. As a result, certain translation theorists (Catford 1965, p.20; Nida 1964, p.159 (from Nord 1997, pp.4-5), Kenny 2011, pp.96-99) resort to the term 'equivalence' instead. The concept of equivalence is very complex in nature and is fundamental in legal translation, because legal translation is very specialized in the sense that it is highly culture and

context dependent. In line with this, translation shall be viewed in its broader sense denoting "*any translational action where a source text is transferred into a target culture and language.*" (Nord 1997, p.141).

Another aspect to be considered at this point concerns the characteristic features of Legal English which can be briefly summarized as follows (Crystal 1995, pp.374-375; Garner 2001, Tiersma 1999): common words with uncommon legal meanings (*to call to the bar*); complex syntactic constructions; wordy sentences; impersonal constructions; archaic, formulaic and ritual languages (*oyez*); culture-specific legal concepts (*tort*); polysemy of legal terms (*civil law*); doublets or triplets (*terms and conditions*; *signed, sealed and delivered*); Latin and French loan terms (*actus reus, plaintiff*). These are only several typical properties of Legal English which purport to contribute to the precise and traditional nature of the legal language. Further, legal discourse is very diverse with texts ranging from legislation through judgments and academic texts to private documents (Cao 2007, pp.9-10). Thus, considering the technical nature of the legal language and its interdisciplinary character, teaching legal language to L2 speakers can be an interesting and existing challenge for an enthusiastic instructor.

Teaching and learning about law in L2 language is a very daunting task. Not only the learners must cope with the intricacies as have been mentioned above, frequently also with the rudiments of legal theory, but also struggle with complexities which arise out of the clash of different legal cultures. This is especially evident in legal translation when the learner is expected to provide corresponding translation equivalents. It follows that the course design for a beginner in a Legal English Course must be tailor-made to cater for all these aspects. While opening up the topic in full, a short historical glimpse of translation as a teaching technique will be given.

Grammar-Translation Method and Foreign Language Teaching in the Aftermath

The origins of the Grammar-Translation Method (also referred to as the classical or traditional method, hereafter as GTM) can be traced back to the 15th century when it was used as the traditional teaching method for classical Latin and Greek. With minor alterations, it continued to be used in the aftermath in teaching living languages, employing the deductive (translation-based) approach consisting in memorizing the grammar rules and vocabulary and following that the application of the rules in the translation of sentences from the source language to the target language. The GTM was intended to teach the foreign language with the ultimate aim to be able to read literature, translate (usually word for word) and write in foreign language. Deemed to be contributing to mental exercise of the learners, they were taught to identify the cognates in the source and target languages. The teacher, as the sole authority, played a vital role in instruction – ranging from explanation to correction. (Davies 2000, pp.188-189; Larsen-Freeman 1986, pp.4-17, Larsen-Freeman 2000, pp.11-22; Cook 2011, pp.112-115).

In opposition to the GTM new methods were developed, such as the Direct Method, the audio-lingual method, Total Physical Response (TPR), the Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, and Communicative Language Teaching (CLT). At present, CLT predominates as the teaching method, though in many variations. Language teaching employing CLT is seen in terms of communicative competence targeted at the process of communication which is grounded on the following pillars: communicative function of the language, authentic language use, target language orientation, communicative interaction and error tolerance to which end a variety of communicative activities are used. The role of the teacher varies: facilitator, manager of classroom activities, advisor, co-communicator,

depending on the type of activity. (Richards 2006, p.3; Larsen-Freeman 2000, pp.121-136). In contrast to Grammar-Translation Method, Communicative Language Teaching is learner-centred with the teacher acting less dominant in their role encouraging learners to use target language to the highest possible extent.

As Richards (2006, p.12) summarizes, the introduction of Communicative Language method into ESP teaching proved to be very effective and beneficial to learners and instigated language needs analysis to determine the specific features of ESP language to be taught. Richards (ibid) provides a handful of language needs ESP course shall cater for including the need for particular skills. As regards the English for Legal Purposes, one such skill that proves inevitable for law graduates is the translation skill. At this point, let us now move on to the description of the empirical research conducted in relation to this issue.

Preliminary Small-Scale Research Project

As has already been noted, this paper presents the partial findings of a small-scale preliminary study in attempt to investigate and predict the results of a planned larger-sample survey into learners' attitudes and beliefs towards translation in ESP teaching. The pilot study was conducted among L2 (ESP) learners, it was targeted at students of Bachelor's law degree programme who completed their first year of studies and underwent the mandatory course of Introduction to Legal English (duration of 2 semesters (13 weeks), 1 seminar (90') per week). The questionnaire was distributed by electronic means and contained both open-ended and closed-ended questions aimed to detect the attitudes and beliefs of law students towards translation in teaching after their first exposure to Legal English. The findings revealed that translation as a learning tool in teaching English for Legal Purposes was very welcomed by the L2 learners. Welcomed but with certain limitations. The partial findings are as follows:

QUESTION 1: What is your English language competence based on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)?

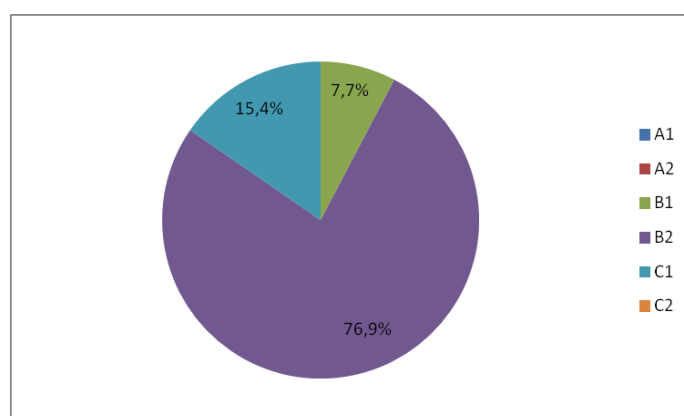


Figure 1 English language competence of law students based on CEFR

The law students admitted to university after successful completion of Maturita examinations (school leaving examinations at secondary schools) at B1 (intermediate) level constituted 7.7%, the vast majority (76.9%) were at B2 (upper-intermediate) level and 15.4% came from bilingual grammar schools with C1 (advanced) level. For more information on Maturita examinations see NUCEM.

QUESTION 2: Is translation a language skill (just like reading, listening, speaking, writing)?

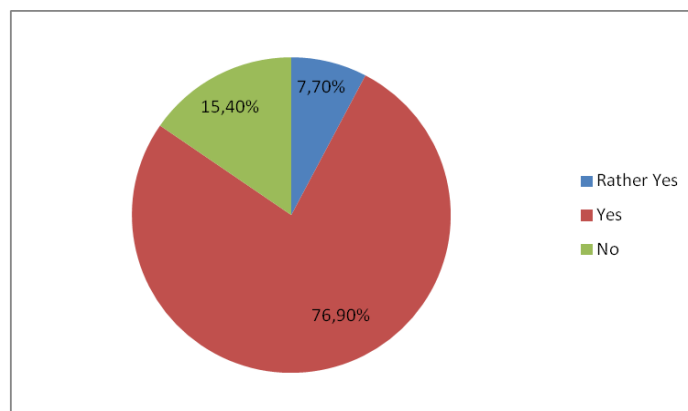


Figure 2 Translation as a language skill – law students' beliefs

The law students incline to treat translation as a language skill just like reading, listening, speaking or writing. The majority (76.9% plus 7.7%) expressed their affirmative attitudes compared to only 15.4% refuting this opinion.

QUESTION 3: Do you think that translation competence presupposes language proficiency?

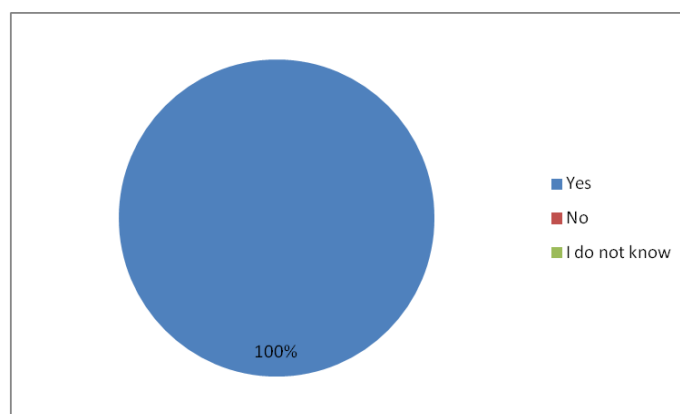


Figure 3 Translation competence presupposes language proficiency

The unanimous consent can be attributed to the fact that the students familiarized themselves with the rudiments of legal language. Having discovered the first intricacies of the legal language, they started to question their confidence in language competence. I presume that the survey would yield different results with first-comers to the Legal English course and with different ESP classes.

QUESTION 4: Do you think that translation should be incorporated into foreign language teaching?

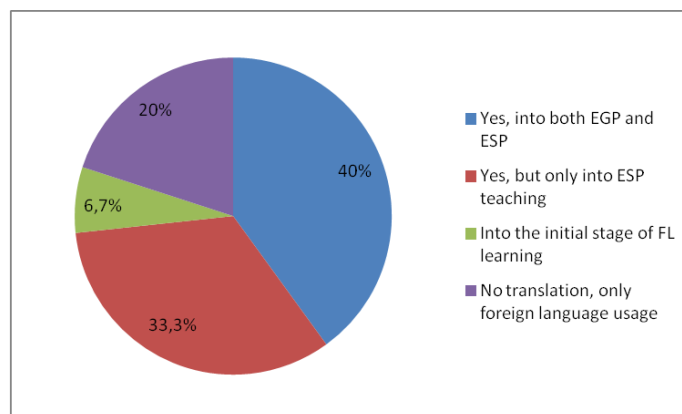


Figure 4 Translation in foreign language teaching

Approximately three quarters of law students express their belief that translation is essential in foreign language learning, with 33.3% share resolutely restricting translation to ESP domain. 20% of law students are convinced that translation is redundant and the language course should serve for communicative purposes only. Only 6.7% of respondents deem translation is crucial, however, only during the initial stage of foreign language learning.

QUESTION 5: Do you think that you will need translation after you graduate?

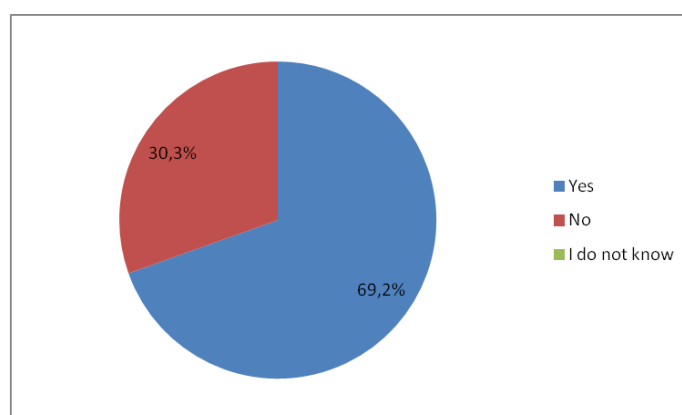


Figure 5 Translation in law practice after graduation

The predominantly positive responses to this question are supported by two objective factors, first, as has been noted earlier, there are the demands of the market with respect to language skills of graduates; and second, the majority of law students undergo internship in law firms during their studies and are often assigned tasks of this type. Moreover, there is also an underlying subjective factor which was frequently encountered during the seminars, when the students translated the sentences in their minds/silently and failed to think in the foreign language. For this group, translation of the legal text is a prerequisite for processing it.

Arguments Approving and Disproving the Incorporation of Translation into ESP Teaching

Many opinions against incorporation of translation into foreign language teaching are grounded on the legacy of the GTM ostensibly degrading translation as an unnatural and boring way of learning. With the rapid development of translation studies, such ideas have already been overcome. Furthermore, the role of the teacher has also switched; from the distant authoritative teacher-centred approach towards the more learner-centred with the teacher in the position of a facilitator, helper, navigator, and manager of the classroom. Reasonably selected translation tasks and techniques can be a major leap for the learners and contributing factor to bridging the gap both between the teacher and the learners and between the learners of diversified language levels of learners. As has already been mentioned, the results of our pilot study in line with the current trends in pedagogy prove that foreign language learning should and aims to strengthen the development of communication skills. Targeted translation exercises work to this end, they may assist the learners to systematize the language, make conclusions as to the differences between their own language and the foreign language (e.g. different criteria for classification of law in different cultures) and thus promote proficiency in language learning and raise cross-(legal)-cultural awareness. What is more, with the technological development and advancements of the modern era, the reliance on online translation sites has become a reality. The translation sites, such as the Google Translator, however, still cannot completely replace human translation. Although, scholarly studies show that the quality of their translation has improved over the years, for certain types of learners it becomes option number one to resort to when completing their assignments. Besides the user-friendliness, the 'digital natives' also appreciate its time-saving aspect. More translation-targeted tasks can discourage practices of this kind. To bring this to a close, the final argument concerns the status of the English language in the world. English is the language of international business communication or as Crystal (1995, p.115) called it *"a world language"* and enumerates a number of historical, economic, political or intellectual reasons. In smaller countries with the official language of smaller diffusion, the command of English is indispensable for it is a language of official communication in the commercial sector, in legal environments, in international law, in military relations, sports or entertainment industry. For these reasons, translation is an activity that graduates might encounter in their professional life.

In an attempt to summarize the advantages and disadvantages of using translation in ESP classes there are several factors which must be taken into account. First and foremost, it is the language for specific purposes, which in the case of Legal English is crucial due to its system-and-culture specificity. Second, it is the factor of language competence of learners. In tandem with other skills like critical reading, reasoning skills, analytical skills, and communicative skills, the legal English course seeks to develop the law students' translation skills. Translation is used as a technique to promote learners' efficiency, contribute to their personal development, to aid the lower-intermediate learners to build their confidence in learning. Furthermore, with innovative and creative approaches, translation can significantly contribute to and promote greater learner autonomy. Learning a foreign language is a challenge, and it applies to Legal English twice over since it is both the learner and teacher who must overcome their personal limitations. All we need to invest in it is our joint diligence, persistence, patience, practice and time.

Conclusion

The paper attempted to shed new light on the use of translation in ESP teaching with respect to Legal English. The peculiar nature of the specialized sub-language, the specific learners' needs and the recent changes in the academic, social and political environments have contributed to the re-evaluation of attitudes towards translation as a teaching technique in ESP teaching. As the report of our pilot study on the perceptions of law students in relation to translation techniques used in Legal English classes evidences, the learners are vying for tilting the scales in favour of translation. As for the demands of the market, similarly, translation in ESP teaching would work closer to the professional world. After a long period of criticism and rejection, there is a chance that translation as a teaching technique can revive if clearly disengaged from the old tradition of the Grammar-Translation Method.

References

- BAKER, M. et SALDANHA, G. 2011. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Abingdon: Routledge. ISBN 978-0-415-60984-5.
- CAO, D. 2007. *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. ISBN 978-1-85359-954-5.
- COOK, G. 2011. *Foreign language teaching*. In: BAKER, M. et SALDANHA, G. 2011. *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Abingdon: Routledge. ISBN 978-0-415-60984-5.
- CRYSTAL, D. 1995. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-40179-8.
- DAVIES, P. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-019-442-17-13.
- GARNER, B.A. 2001. *Legal Writing in Plain English*. Chicago: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-28418-2.
- HEDGE, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP. ISBN 978-0194421720.
- HUTCHINSON, T et WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-318-378.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and principles in Language Teaching*. New York: OUP. ISBN 0-19-434133-X.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: OUP. ISBN 0-19-435574-8.
- NORD, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing. ISBN 978-1-900650-02-1.
- NUCEM (National Institute for Certified Educational Measurements). Retrieved on 10 June 2019. Available at: <https://www.nucem.sk/en/measurements/maturita/about-maturita?componentId=1531>.
- OLOHAN, M. 2011. *Scientific and technical translation*. In: BAKER, M. et SALDANHA, G. 2011. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Abingdon: Routledge. ISBN 978-0-415-60984-5.
- PALTRIDGE, B. et STARFIELD, S. (eds). 2013. *The handbook of English for specific purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-470-65532-0.
- RICHARDS, J.C. 1998. *Beyond training*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-62680-3.
- RICHARDS, J.C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-92512-9. Retrieved on 10 June 2019. Available at: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>.
- TIERSMA, P. 1999. *Legal Language*. Chicago: Chicago University Press. ISBN 0-226-80303-1.

*Kontakt: Mgr. Barbara Mitriková
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta
Centrum jazykovej prípravy
Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovenská republika
E-mail: bmitrikova@hotmail.com mitrikbaska@gmail.com*

Comparison of the Use of Diminutives in Slovak and Hungarian by Monolingual and Bilingual Speakers

Dominika Mohňanská

Abstract

The goal of this paper is to compare the use of diminutives in the Slovak and Hungarian languages of the mono- and bilingual speakers of the research with focus on the number of diminutive occurrence. The analysis deals with the type of diminution, the word formation process of diminution and the word-class of the occurred diminutives as well. The paper compares the results of an experimental research conducted among monolingual and bilingual individuals and is aimed at a deeper analysis in the field of evaluative morphology. It also provides a theoretical background to the topic of diminutives.

Keywords: diminutives, bilingualism, evaluative morphology

Introduction

The existence of diminutives varies among languages. Based on a comprehensive study carried out by Körtvélyessy (2015) it can be seen that despite the fact that some languages use a large number of diminutives, languages without diminutives are observed as well. The examined languages of this paper are Slovak and Hungarian, in particular the Slovak and Hungarian of bilingual Slovak-Hungarian and monolingual speakers. Both languages use diminutives, although diminutivization is more frequent in Slovak than in Hungarian.

The goal of this paper is to offer a comparison of the use of diminutives in Slovak and Hungarian by mono- and bilingual speakers. The comparison is based on the results of the experimental research carried out among the mono- and bilingual participants of the research. It focuses on the number of diminutive occurrence, the type of diminution, the word formation process of diminution and the word-class of the occurred diminutives. The present paper also offers a theoretical background to the topic of diminutives.

Theoretical background

The first thing that comes to people's mind when they hear the word diminutive is one of the following concepts: smallness, children, kindness or sweetness. However, it is a more complex term. Kačmárová (2010, p. 17) says that diminutives can carry the meaning of endearment, tenderness, smallness, childness, mild belittlement or deprecation as well. In order to discuss the term of diminutive, it is important to find its place in the field of linguistics. The field of linguistics in which diminutives are dealt with is that of evaluative morphology. The terms of evaluative morphology and diminutives are closely connected to each other and if one of them is mentioned the other one is unavoidable. This is because, just as Bauer claims, "*evaluative morphology has, as its core areas, diminutivisation and augmentativisation.*" (1997, p. 537) If something is evaluative, it means that it expresses a value. "*If morphological means are used to express evaluation, we speak about evaluative morphology.*" (Körtvélyessy 2015, p. 21)

Regarding the semantics of diminutives Jurafsky defines a diminutive "*as any morphological device which means (at least) small*" (1996, p. 534). Bauer claims that "*diminutives and augmentatives frequently have meanings other than size, though: emotional overtones of approval and endearment or disapproval and pejoration*". (1997, p. 537) Concerning this problematic topic Prieto claims that even though littleness is not "*the most common sense in modern*

uses of diminutives” (2015, p. 26), it is the earliest meaning of diminutives and all the other meanings grow out of this central sense. (2015, p. 26)

The following section discusses the formation of diminutives. Diminutives can be expressed in two ways, either analytically or synthetically. The analytical, also labeled syntactic, formation is by means of adding the word *little* or *small* in English, e.g.: *little girl*, in Hungarian by adding the word *pici* or *kicsi* (both meaning *little*), e.g. *kicsi lány* (*little girl*), in Slovak by adding the word *malý* (meaning *small*), e.g. *malý kvet* (*small flower*). The synthetic, morphological type of diminutive formation can be represented by morphological devices which imply the meaning of smallness and littleness. With the onomasiological approach Štekauer et al. investigated fifty-five languages and found four processes of diminutive formation: suffixation, prefixation, reduplication and compounding. (2012, p. 267-269) However Schneider (2003, p. 139) added some more processes that are connected to diminutive formation. These are truncation, inflection and periphrastic constructions, where truncation and inflection are morphological processes, but periphrastic construction is out of the field of morphology.

Methodology of the Experimental Research

The results compared in this paper are based on an experimental research pursued among Slovak and Hungarian monolingual and Slovak-Hungarian bilingual speakers. The analysis of the examination investigates the use of diminutives in the recorded dialogues of the mono- and bilingual research participants and their children. The method of data gathering is that of naturalistic data collection since the observation took place in a natural setting at the homes of the participants of the research. The dialogues between the mono- and bilingual speakers and their children were recorded in three different situations:

- Preparing for sleeping
- Preparing for dinner
- Learning and playing

Comparison of the Results

The aim of this paragraph is to compare the diminutive usage in the Slovak and Hungarian languages of the monolingual and bilingual participants of the research and to provide an overview of the observed features of diminutive usage.

As the table below shows the highest number of diminutive occurrence was observed in the case of the Slovak-Hungarian bilingual participant 1, who used 26 diminutives during the Slovak dialogues and 23 diminutives during the Hungarian dialogues. However the number of the occurred diminutives is significantly lower in the case of the Slovak-Hungarian bilingual participant 2. If we compare the numbers of diminutives used by the monolingual and bilingual speakers we can claim that nearly in all of the cases the numbers of diminutives observed during the dialogues of the Slovak-Hungarian participants are higher than those of the monolingual Slovak or Hungarian participants.

Table 13 Comparison of the Use of Diminutives in the Slovak and Hungarian languages of the mono- and bilingual speakers

Research participants		Number of diminutive occurrences in Slovak	Number of diminutive occurrences in Hungarian
Monolingual Participant 1	Slovak	8	-
Monolingual Participant 2	Slovak	11	-
Monolingual Participant	Hungarian	-	11
Slovak-Hungarian Participant 1	Bilingual	26	23
Slovak-Hungarian Participant 2	Bilingual	13	8

As it was mentioned in the introduction of this paper the analysis of the research deals with three more aspects of diminutive usage. The following diagram summarizes the word-classes of the occurred diminutives. The results of the experimental research shows that in the majority of cases the occurred diminutives were nouns. The word-class of verbs was represented by nine examples, while two diminutives were adverbs and only one was an adjective.

Both Hungarian and Slovak form diminutives in the previously mentioned word classes, however, as the results show, the most frequently used diminutives are nouns. These outcomes support Schneider's statement as well, which says that "*prototypical diminutives, i.e. diminutives generally considered to be the "best" examples of this category, are nouns derived from nouns*" (2013, p. 137)

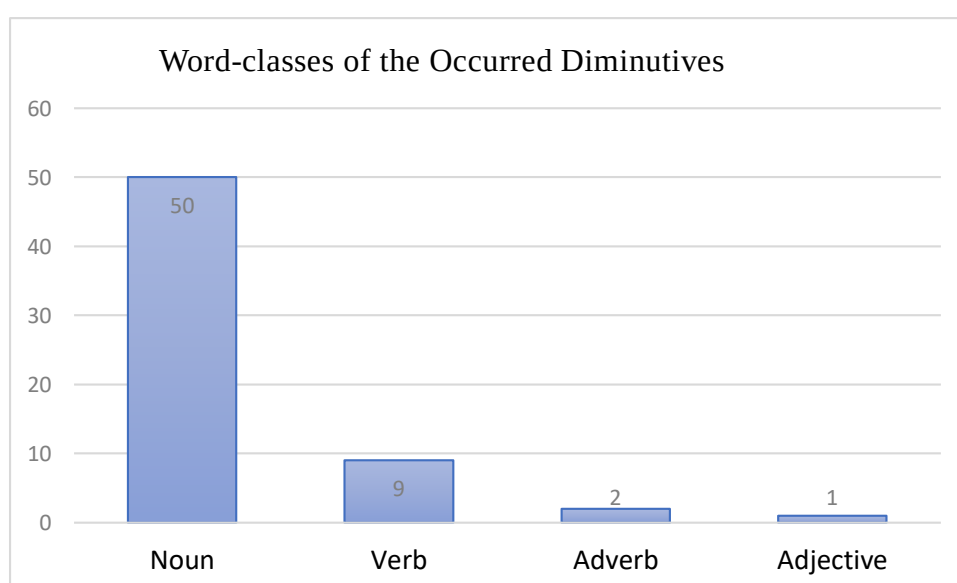


Figure 2 Word-classes of the Occurred Diminutives

The next diagram illustrates the types of diminution and the word formation processes of the diminutivization. The vast majority of the occurred diminutives were formed by suffixation, while prefixation and shortening were used in two and two cases and the analytical type of diminution was observed only in one case. It is important to clarify that the word-formation processes of suffixation, prefixation and shortening belong to the synthetic type of diminution, which is, according to Schneider's hierarchy, more frequently applied than the analytical type. Regarding his hierarchy suffixation precedes prefixation, it is more productive than prefixation. (2003, p. 139) Balázs also claims that the main tool of diminutive formation is suffixation. (2018) In conclusion it can be said that the results of the analysis agree with Schneider's and Balázs's statements.

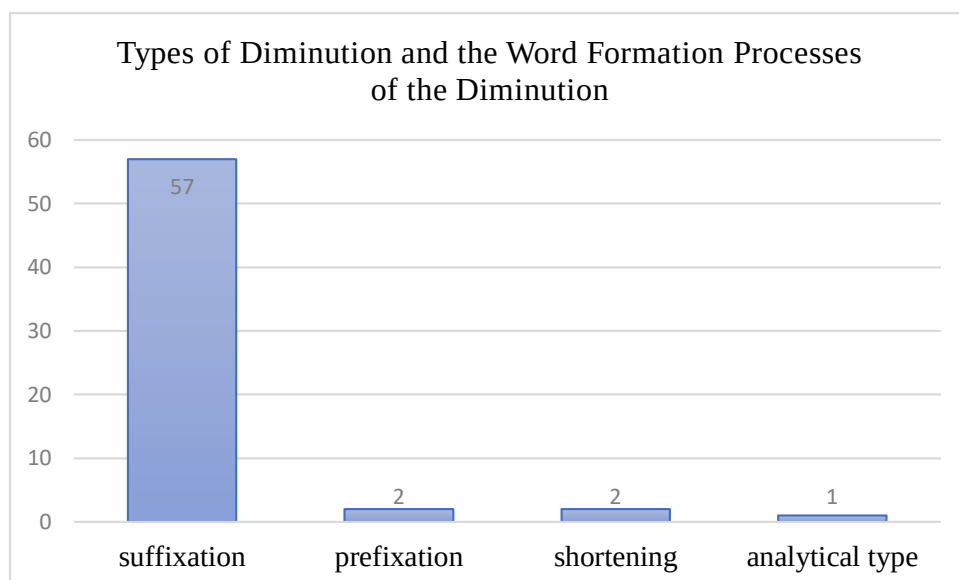


Figure 3 Types of Diminution and the Word Formation Processes of the Diminution

Conclusion

The present paper presents the results of an experimental research conducted in evaluative morphology, which is a fascinating field of linguistics. The paper presents the results of a comprehensive examination since it deals with two languages from different language families and it analyzes two types of speakers, monolinguals and bilinguals. The outcomes of the research connected to the word class and the word formation processes of diminution support generalized facts, however on the other hand the results of the analysis are equivocal as well since it can not be stated which group of speakers and which language uses more diminutives. For this reason a further research is suggested, which should analyze more participants in more situations in order to get a more comprehensive study.

Bibliography

BAUER, L. 1997. Evaluative Morphology: in Search of Universals. In: *Studies in Language*. [online] 1997.vol. 21 no. 3, pp. 533 - 575. [cit. 2017 - 11 - 25].Available at: <<http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/sl.21.3.04bau>> ISSN 1569 – 9978.

- BALÁZS, G. 2011. A kicsinyítés antropológiája a magyarban. In: *e - nyelv magazin* [online], 2011. [cit. 2018 - 01 - 04]. Available at: < [http://e - nyelvmagazin.hu/2011/05/16/gyermekecske - gyermekcske - gyermekcse/](http://e-nyelvmagazin.hu/2011/05/16/gyermekecske-gyermekcske-gyermekcse/)>.
- JURAFSKY, D. 1996. Universal Tendencies in the Semantics of the Diminutive. In: *Language*. [online]. 1996. vol. 72. no 3, pp. 533 - 578. [cit. 2017 - 11 - 20]. Available at: < http://www.jstor.org/stable/416278?seq=1#page_scan_tab_contents>.
- KAČMÁROVÁ, A. 2010. A short survey of diminutives in Slovak and English. In: *English matters: a collection of papers by the Department of English language and literature faculty*. ed. by Kačmárová, A. - Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010. pp. 17 - 21.
- KÖRTVÉLYESSY, L. 2015. Evaluative Morphology from a Cross - Linguistic Perspective, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 277. ISBN 978 - 1 - 4438 - 7160 - 0.
- PRIETO, V. 2015. The Semantics of Evaluative Morphology. In: *Edinburgh Handbook of Evaluative Morphology*. ed. by Körtvélyessy, L. and Grandi, N. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. pp. 21 - 31. ISBN 978 0 7486 7175 4.
- SCHNEIDER, K.P. 2013: The Truth about Diminutives, and how we can Find it: Some Theoretical and Methodological Considerations. In: *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, [online]. 2013. vol. 10, no. 1, pp. 137 - 151. [cit. 2017 - 11 - 27]. Available at: <http://www.skase.sk/Volumes/JTL22/pdf_doc/08.pdf> ISSN 1336 - 782X.
- ŠTEKAUER, P. – VALERA, S. – KÖRTVÉLYESSY, L. 2012. Word - formation in the World's Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 366. ISBN 978 - 0 - 521 - 76534 - 3.

Kontakt: Mgr. Dominika Mohňanská
 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
 Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky
 Moyzes
 040 01 Košice, Slovenská Republika
 E-mail: dominikamohnanska@gmail.com

Ansätze der Landeskunde im kommunikativen Unterricht

Approaches to Teaching Studies of German Speaking Countries in Communicative Teaching Lessons

Andrea Molnárová

Abstract:

According to new concepts, foreign language no longer serves only to acquire the target language perfectly. Foreign language is the means for understanding foreign language reality. This reality is presented by different approaches of studies of German speaking countries. The paper deals with studies of German speaking countries in foreign language teaching. It presents the features of individual approaches, ABCD_Theses and DACHL concept. In its final part, it provides the results of a short questionnaire survey on the topic.

Keywords: foreign language, ABCD_Theses, DACHL concept

Abstrakt

Nach neuen Auffassungen dient der Fremdspracheunterricht nicht nur dem fehlerlosen Erwerb einer Zielsprache, vielmehr soll die fremde Sprache ein Mittel zum Verstehen der fremdsprachlichen Realität sein. Diese Realität wird durch die verschiedenen Ansätze der Landeskunde vermittelt. Der Beitrag widmet sich der Landeskunde im Rahmen des DaF-Unterrichts. Es werden die spezifischen Merkmale einzelner Ansätze, ABCD-Thesen und das DACH(L)-Konzept vorgestellt. Im letzten Teil des Beitrags werden die Ergebnisse einer kurzen Umfrage zum Thema Landeskunde präsentiert.

Klíčové slová: Landeskunde, ABCD-Thesen, Ansätze der Landeskunde,

Vorbemerkungen

Der Fremdsprachenunterricht diente noch vor kurzem hauptsächlich zum fehlerlosen Erwerb einer Zielsprache, die als Mittel zur Kommunikation im Ausland dienen sollte. Dazu zählte man vor allem die Aneignung des Wortschatzes, der syntaktischen Strukturen und der einzelnen lexikalischen Erscheinungen. Der Lernende sollte fähig sein, eine Fremdsprache aktiv im Alltag anzuwenden und sich in verschiedenen Situationen zurechtzufinden. Dies erwies sich jedoch als schwer, denn um adäquat zu handeln, bedarf es eines Leitfadens, der auf die Unterschiede der eigenen und fremdsprachlichen Realität hinweist. Dies war und ist immer noch die Aufgabe der Landeskunde. Die Landeskunde als Mittel zur Vermittlung der fremdsprachlichen Realität wurde aber lange vernachlässigt und unterschätzt.

Der vorliegende Beitrag ist der Problematik der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Er stellt die verschiedenen Auffassungen zur Definition der Landeskunde dar. Im Laufe der Zeit wurden Konzepte zur Vermittlung der Landeskunde entwickelt, die im Beitrag beschrieben und verglichen werden. Weiterhin werden die Konzepte der Auffassung der Landeskunde durch die ABCD-Thesen und das DACHL-Konzept präsentiert. Im letzten Teil des Beitrags wird die Umfrage beschrieben, die wir mit den Studenten des Lehrstuhls des Kultur- und Tourismusmanagements durchführten, mit dem Ziel, einige eingelebte Stereotype und Bilder der deutschsprachigen Realität zu untersuchen.

Definition der Landeskunde

Die landeskundlichen Konzeptionen für den Fremdsprachenunterricht sind in der wissenschaftlichen Literatur seit dem Ende des 19. Jahrhunderts belegt. Schon in der Frühzeit gab es eine pragmatische Einstellung zur Fremdsprache. Damals erlernte man die Fremdsprachen oft direkt im fremden Land. Dies war vor allem den hohen

Gesellschaftsschichten vorbehalten. Man lernte sowohl die Sprache, als auch die ortsgeknüpfte Lebensweise und dadurch die landeskundlichen Kenntnisse wodurch man die Welterfahrungen ergatterte. Anfangs des 20. Jahrhunderts wurde die Kulturkunde eingeführt, die man als Vorläufer der heutigen Landeskunde betrachten kann.

Die Kulturkunde befasste sich mit der Darstellung der fremden Gesellschaft durch die Kultur und Geschichte, wobei es sich hauptsächlich um die "höhere Kultur" handelte. Die fremde Kultur sollte anhand der alten Kunst und Literatur präsentiert werden. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts rückte die Grammatik im Fremdsprachen Erwerb in den Vordergrund. Das wichtigste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts war die Kenntnis des Sprachsystems. Mit der Veränderung der Bedürfnisse und Interessen der Personen, die eine Fremdsprache lernten, änderte sich auch die Fremdsprachendidaktik. In den 70ern des 20. Jahrhunderts wurde die Sprache als ein Medium angesehen, mit dessen Hilfe man kommunizieren kann. Die Landeskunde bekam die Funktion von Kontextwissen für kommunikative Situationen. Das Verstehen der Kultureigenartigkeit blieb, aber in den Vordergrund rückte die Alltagskultur anstatt der "höheren Kultur". Eine große Motivation für Landeskunde war das Kommunizieren mit einem fremdsprachigen Partner, was die Ansätze der kommunikativen Kompetenz forderte. Die Fremdsprachendidaktik stellte die Kommunikation in Alltagssituationen in den Mittelpunkt. Das Ziel dieser Alltagskommunikation war, sich im Alltag im fremdsprachigen Land verständigen und angemessen verhalten zu können. Erst in den neunziger Jahren gewinnt Landeskunde mehr an Bedeutung. Die Situation hat sich im Vergleich zu den vergangenen Jahren verändert. *"Die Landeskunde ist ein untrennbarer Teil des Fremdsprachenunterrichts geworden, denn durch eine neue Sprache werden mehr oder weniger direkt die landeskundlichen Informationen vermittelt. Diese treffen dann auf Kenntnisse, Erfahrungen, (Vor-)Urteile und Stereotypen der Lernenden und beeinflussen so ihre Einstellungen gegenüber dem Land, dessen Sprache sie lernen"* (Storch 2008, S. 285).

Bis jetzt fehlt aber eine einheitliche, komplexe Definition. Es entstanden viele Begriffsbeschreibungen, die die Zeit, die Auffassung und die Konzepte der drei landeskundlichen Ansätze, die die jeweiligen Autoren vertreten, widerspiegeln. *„Landeskunde beschäftigt sich mit der Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen und den Situationen, in denen Angehörige einer bestimmten Sprachgemeinschaft ihr Zusammenleben regeln. Ihr Anliegen ist die Kenntnisvermittlung über fremde Länder und ihre Bewohner“* (Erdmenger 1996, S. 31). Krumm (2010) hebt die soziokulturelle Dimension bei der Landeskunde hervor. Die Landeskunde bedeutet für ihn ein theoretisch-begriffliches Konzept, das als ein Interpretations- und Argumentationsmuster zur Bezeichnung und Konstituierung der soziokulturellen Dimensionen von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch dient.

Eine umfangreiche Definition, die den Sprachgebrauch und Spracherwerb überschreitet, liefert Buttjes. Unter Landeskunde werden alle Bezüge auf die Gesellschaften, deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird, gemeint. *„Solche soziokulturellen Bezüge treten im fremdsprachlichen Curriculum immer dann auf, wenn den Lernenden die Sprache in ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang vorgestellt wird. Dabei geht es aber weniger um einen Raum oder ein Land, als um eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis. Es geht auch weniger um einen abgrenzbaren Wissensbestand, als vielmehr um eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz“* (Buttjes In Zeuner 2009, S. 4).

Während in den älteren Definitionen der kommunikative Aspekt der Sprachanwendung dominiert, wird in den neuesten Definitionen das interkulturelle Verstehen der Kulturen hervorgehoben. So soll nach Bischof, Kessling und Krechel (1999) die Landeskunde das Wissen über die Zielsprachenkultur vermitteln. Biechele und Padrós (1999) sehen das Grundprinzip der Landeskunde in der Lieferung des notwendigen Wissens für das

Verstehen und das angemessene sprachliche Verhalten in Alltagssituationen im anderen Land. Von der Übersicht der Definitionen wird erkennbar, dass die präsentierten Autoren die Definition der Landeskunde in Verbindung des Spracherwerbs mit der Kenntnisvermittlung über die fremden Länder und ihre Bewohner sehen. Dies soll zum Kennenlernen des Fremden beitragen und durch das Kennenlernen soll die Akzeptanz und Toleranz gegenüber den anderen Nationen, Lebensweisen und Lebensstilen gefördert und erreicht werden.

Ansätze der Landeskunde

Die Darstellung der Landeskunde in den einzelnen Epochen nahm eine markante Entwicklung an. In den Lehrwerken des DaF-Unterrichts können drei landeskundliche Ansätze festgestellt werden, die die aktuelle Gesellschaftssituation und -entwicklung widerspiegeln. Nach der Klassifizierung von G. Weimann und W. Hosch vom Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen entstanden drei Hauptansätze zur Vermittlung der Landeskunde: - kognitiver Ansatz,

- kommunikativer Ansatz,

- interkultureller Ansatz. *„In der Praxis kommen die drei Ansätze nur selten in ihrer reinen Form vor, man kann zurzeit in Lehrwerken Elemente aller drei Ansätze in bunter Mischung vorfinden“* (Biechele, Padrós 1999, S. 65).

Der kognitive Ansatz

Der kognitive Ansatz orientiert sich an die Vermittlung von Faktenwissen über das Land, dessen Sprache man lernt (Storch 2008, S. 286). *„Die Landeskunde wird in Form von Sachtexten, Statistiken, Tabellen und Schaubildern präsentiert. Der Aufbau der einzelnen Lektionen in den Lehrwerken wird dann häufig nach dem Schema Einführungsteil – Übungsteil – Landeskundeteil gegliedert“* (Biechele, Padrós 1999, S. 31). Das landeskundliche Lernen ist bei diesem Ansatz meist dem sprachlichen Lernen nachgeordnet und findet erst im Unterricht mit Fortgeschrittenen statt. An der kognitiven Landeskunde wird oft auch ihr enzyklopädischer Anspruch kritisiert (Zeuner 2009, S. 9-10). Das Ziel dieses Ansatzes ist es, im Laufe des landeskundlichen Unterrichts den Schülern die Kultur des fremden Landes systematisch vorzustellen, Fakten, Daten und Wissen über ein Land beizubringen und *„ein beziehungsreiches, zusammenhängendes System deutscher Wirklichkeit zu vermitteln“* (Pauldrach 1992, S. 6). Der kognitive Ansatz stellt sich den Erwerb von bestimmten Wissen, Fakten und Daten über ein Land als Lernziel. Die Daten und Fakten aus wissenschaftlichen Bereichen wie Politikologie, Geschichte, Gesellschaft, Geographie, Literatur und Soziologie stehen im Vordergrund und von ihnen werden die Themen der Landeskunde abgeleitet. Die Kultur des Landes soll gelernt werden, wobei es fraglich bleibt, ob man die Kultur als ein gesamtes System lernen und verstehen kann, wenn man nur die einzelnen Teile kennt.

Das Wissen, das die Lernenden durch die kognitive Landeskunde erwerben, erweitert ihre Kenntnisse, trägt aber zum Verstehen der fremden Kultur nur minimal bei. Kritisiert wird auch der Anspruch auf enzyklopädisches Wissen und das Herausreißen der einzelnen Teilthemen aus ihrem Zusammenhang, wodurch es zur falschen Interpretation kommen kann. Außerdem konzentriert sich der Ansatz ausschließlich auf die Beschreibung von Tatsachen und gibt wenige Anreize zur Diskussion. Nach unserer Meinung nach, eignet sich dieser Ansatz in der Universitätsbindung zur Einprägung der Fakten über das Fremdsprachenland

und gleichzeitig erweitert den Wortschatz um Fachwörter aus den obengenannten wissenschaftlichen Bereichen.

Der kommunikative Ansatz

Zu einer Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts kam es in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Im Vordergrund der Fremdsprachdidaktik wurden die Kommunikation und die Verständigung in der fremden Sprache gestellt. Man sollte die neue, unbekannte Sprache durch aktives Sprechen erlernen. *„Im kommunikativen Ansatz wird die Landeskunde nicht mehr als eigenständiges Fach aufgefasst, sondern sie wird zu einem integralen Bestandteil des Fremdsprachenlernens“* (Biechele, Padrós 1999, S. 32). Es geht vor allem um die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit über alltägliche Situationen. Die Sprache wird als ein Aspekt menschlichen Handelns betrachtet. *„Die Landeskunde soll vor allem eine Orientierungshilfe sein. Sie soll dazu beitragen, dass sich die Lernenden in den Alltagssituationen ohne Missverständnisse verständigen können. Der Gegenstand der Landeskunde ist also die Alltagskultur“* (Storch 2008, S. 286).

Durch die aktive Anwendung der Fremdsprache soll man sich in den alltäglichen Situationen zurechtfinden. Im Zusammenhang mit der Landeskunde sprechen wir in diesem Ansatz oft von der Alltagskultur. Es handelt sich aber nicht um Kunst oder Literatur, sondern um Handeln, das in jeder Gesellschaft anders ist. Die Alltagskultur bezeichnet Bereiche, die früher nicht zur Kultur gezählt haben, wie Gewohnheiten und Gebräuche des Alltags. Diese Themen der Alltagskultur eignen sich nämlich sehr gut für die Behandlung im landeskundlichen Deutschunterricht. Eine wichtige Rolle spielen hier Kenntnisse, Erfahrungen und Einstellungen der Lernenden, nach denen die landeskundlichen Themen ausgewählt werden. Im Unterricht wird darüber diskutiert, was den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entspricht. Es werden Themen wie Wohnen, Erholung, Freizeit, Unterhaltung oder Bildung behandelt. Durch die eigenen alltäglichen Erfahrungen lernen die Lernenden das Fremde kennen, stellen die Differenzen und Gemeinsamkeiten der beiden Kulturen fest und lernen sie zu akzeptieren. Die Bezugswissenschaften wie Politik oder Soziologie verlieren an Bedeutung. Zeuner (2009) befürwortet die Konzentration auf die Alltagskultur bei diesem Ansatz, die positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden brachte, denn der Alltag lässt sich altersspezifisch und auf den jeweiligen Schüler zentriert vermitteln. So finden die Lernenden leichten Zugang in die Welt der fremden Kultur. Andererseits kritisiert er die Darstellung der Alltagssituationen. Der Alltag zeigt sich nämlich als ein Zusammenwirken kultureller, historischer und ökonomischer Faktoren. Alltag verläuft spontan und nicht durchdacht und bei näherer Betrachtung ist er also auf keinen Fall „alltäglich“.

Der interkulturelle Ansatz

Der dritte Ansatz entstand in der 2. Hälfte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts als eine Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Der interkulturelle Ansatz stellt die Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Er ist handlungsbezogen, er soll das Erlernen einer Fremdsprache als In-Kontakt-Treten mit fremder soziokultureller Wirklichkeit ermöglichen. Durch die Landeskunde soll eigenkultureller Spiegel geschaffen werden, der die

Denkprozesse zum Aufbrechen der (Vor-)Urteile und Stereotypen fordert. Das übergeordnete Ziel der Landeskunde ist die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz.

Der kommunikative und kognitive Ansatz wurden durch die Entwicklung der interkulturellen Landeskunde in den Hintergrund gedrängt. Anstatt des Faktenwissens und der Sprachkompetenz steht die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der fremden Kultur im Vordergrund. Wichtig sind dabei die Wahrnehmungs- und Empathievermögen (Helbig u.a. 2001, S. 1162). Das Ziel dieses Ansatzes ist die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit einer fremden Kultur (Zeuner 2009, 11).

Caspari (2007) unterscheidet drei Zielbereiche des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht: den Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen, sowohl von allgemeinem Wissen über Kommunikation wie auch von kulturspezifischem Wissen als Hilfe zur adäquaten Deutung kommunikativer Äußerungen sowie zur Prävention bzw. Klärung und Aufklärung von Missverständnissen.

Das Ziel des Lernens ist die Entwicklung von Wertschätzung, gegenseitigem Verstehen und Solidarität. Der interkulturelle Ansatz sieht vor, dass alle Vorurteile, Fremdenfeindlichkeiten und Klischees über die Fremdkultur durch das Kennenlernen dieser Kultur abgebaut werden. Weiterhin fordert er von den Lernenden nicht nur das Erkennen von Unterschieden, sondern auch die aktive Auseinandersetzung mit dem Unbekannten. Die eigentliche interkulturelle Kommunikation hat zwei Grundfunktionen. Sie soll kulturelle Werte austauschen und das Zusammenwirken verschiedener Völker bei der Bewältigung internationaler Probleme sichern. Wie Krumm (1994, 27) formuliert *„Wir sind es, die etwas als „fremd“ deklarieren – interkulturelle Kommunikation kann daher nicht nur bedeuten, dass andere es lernen, in meiner Sprache mit mir zu reden, kann sich auch nicht nur damit zufrieden geben, dass wir selbst es lernen, mit „Fremden“ umzugehen“*. Der Lernende soll durch die Fremdsprache sein Identitätsbewusstsein bzw. seine Identitätsdarstellung entwickeln, die ihm zur Erkenntnis bringen, dass seine Weltwahrnehmung immer von soziokulturellen Faktoren des eigenen Lebensbereiches geprägt ist. Die eigene Kultur soll ihm zum Perspektivenwechsel bringen, der ihn lehrt, den Blick von fremder auf eigene Kultur zu richten (Rollendistanz) und gleichzeitig kann sich der Lernende in Positionen anderer hineinversetzen (Empathie).

Das Verstehen einer fremden Kultur ist ohne Vorwissen, ohne aktive Kommunikation nicht realisierbar, deshalb müssen sich die drei Ansätze im Fremdsprachenunterricht ergänzen. Durch den kognitiven Ansatz werden Informationen, wichtige Tatsachen und das Basiswissen über die fremde Kultur vermittelt. Der kommunikative Ansatz bietet die Möglichkeit zur aktiven Kommunikation in verschiedenen alltäglichen Situationen, die als ein Verbindungspunkt zwischen den zwei Kulturen dient. Anhand der erworbenen Einstellungen können die Lernenden die fremde Kultur besser kennen, sich mit ihr auseinandersetzen und durch den Vergleich der eigenen und fremden Kultur die Unterschiede feststellen und sie dann besser akzeptieren, wodurch die interkulturelle Landeskunde zum Ansatz kommt.

Tabelle 1: Überblick der landeskundlichen Ansätzen

	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Übergeordnetes Ziel	Wissen: Systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft	Kommunikative Kompetenz: in der Lage sein, sich ohne Missverständnisse zu verständigen	Kommunikative und kulturelle Kompetenz: sich und andere besser verstehen

Inhalte	LANDESBILD Soziologie Politik Wirtschaft Kultur Geschichte	ALLTAGSKULTUR/ GESPRÄCHSTHEMEN Wie Leute wohnen Wie Leute sich erholen Wie Leute miteinander in Verbindung treten Wie Leute am Gemeinwesen teilnehmen Wie Leute sich versorgen Wie Leute arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern	FREMD-/ KULTURVERSTEHEN Alle Repräsentationen der Zielkultur im Unterricht: Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und für den Lernenden

Quelle: nach Pauldrach 1992, S. 6

Perspektiven der Entwicklung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Nach den neusten Auffassungen ist die Entwicklung der Landeskunde durch den interkulturellen Ansatz nicht abgeschlossen. Es bestand noch keine Einigung, was alles und genau unter interkulturellem Lernen oder unter interkultureller Kompetenz aufgefasst werden soll. Einige Didaktiker fordern die Entwicklung der Landeskunde zur Kulturwissenschaft, die ein interdisziplinäres Projekt sein sollte, *„bei dem es darum geht, subjektive Sinnzuschreibungen und damit die Perspektive der Subjekte und deren Zugang zur Welt gegenüber den objektiven Strukturen in den Humanwissenschaften stärker zur Geltung zu bringen“* (Altmayer, 2007, S.12).

Die Landeskunde sollte nach diesem Konzept den Lernenden eine Verstehens- und Verständigungskompetenz geben, d.h. sie soll ihnen ermöglichen, die fremdsprachigen Texte angemessen zu verstehen und angemessen zu ihnen Stellung zu nehmen. Bei der kulturwissenschaftlich transformierten Landeskunde geht es vor allem um eine Weiterentwicklung des bislang vorherrschenden interkulturellen Ansatzes, der einige Schwachpunkte dieses Ansatzes korrigiert. Zugleich stellt sie ein besser angepasstes Konzept von kulturellem Lernen für die Bedingungen der sich immer mehr globalisierenden Welt dar (Altmayer 2007, S. 7-8).

ABCD-Thesen und das DACH(L)-Prinzip

Wenn von der Landeskunde im Deutschunterricht die Rede ist, bezieht man sich unbewusst auf die Verhältnisse in Deutschland. Die Bundesrepublik Deutschland, als das zweitgrößte Land in Europa, nimmt eine wichtige Stelle im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben ein. Auf der anderen Seite muss man sich auch dessen bewusst sein, dass die deutsche Sprache die Amtssprache auch in anderen europäischen Ländern ist und der deutsche Sprachraum die Grenzen von Deutschland überschreitet. Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache, weil die Sprache nicht nur eine, sondern mehrere Standardvarietäten besitzt: das Standarddeutsch Deutschlands, das Standarddeutsch Österreichs und das Schweizerhochdeutsch. So soll die Landeskunde der deutschsprachigen

Länder auch Österreich, die Schweiz, Luxemburg und Liechtenstein in Betracht ziehen. Aus diesem Grund kam es zur Erarbeitung der ABCD-Thesen, an die das DACHL-Konzept knüpfte. Der erste Versuch die landeskundlichen Themen auf das ganze Gebiet zu erweitern, fand im Jahre 1988 statt. Die Didaktiker aus den damaligen vier deutschsprachigen Staaten: Österreich (A), die Bundesrepublik Deutschland (B), die Schweiz (CH) und die DDR (D) versuchten ein neues Konzept für die Landeskundedidaktik zu erschaffen.

Bis zu diesem Zeitpunkt bezog sich die Landeskunde und die DAF-Materialien hauptsächlich auf die BRD und die DDR, die Länder Österreich und die Schweiz wurden kaum, und wenn, dann klischeehaft verzerrt oder in touristischem Kontext berücksichtigt, dargestellt. Den ABCD-Thesen liegt die Auffassung zugrunde, dass der Sprachunterricht gleichzeitig Landeskunde und die Landeskunde Sprachunterricht ist. Die Länder des deutschsprachigen Raumes sollen laut der ABCD-Thesen gleichwertig behandelt werden. Die ABCD-Thesen dienten als Grundlage für das *DACH*-Konzept, das der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) im Jahr 2008 zusammenstellte. Das *DACH(L)*-Prinzip bedeutet die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und die Bezugnahme auf mehr als ein Land der Zielsprache Deutsch im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden.

Anwendung der Prinzipien der landeskundlichen Ansätze im DAF-Unterricht an der Universität

Im Rahmen unserer Forschungsarbeit realisierten wir eine Umfrage unter den Studenten des Lehrstuhls für Kultur- und Tourismusmanagement der Philosophischen Fakultät der Philosoph Konstantin - Universität in Nitra. Die untersuchte Gruppe bildeten die Studenten die im Rahmen ihres Studiums Deutsch als Fremdsprache lernen, das Niveau ihrer Deutschkenntnisse erreicht die Stufe B des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Es handelte sich um 20 Probanden aus verschiedenen Studienjahren, denn in den letzten Jahren mussten wir einen rasanten Rückgang der deutschlernenden Studenten feststellen. Der Altersdurchschnitt der Probanden war 20,8 Jahre, 19 Studenten waren weiblich, 1 männlich. In der Umfrage wurden 10 Fragen gestellt. Mit dieser Umfrage wollten wir den aktuellen Zustand der Kenntnisse aus verschiedenen landeskundlichen Ansätzen testen. Es ging es um die Auffassungen und Vorstellungsbilder, die die Probanden mit der deutschsprachigen Realität verknüpfen. Wir nahmen an, dass unsere Studenten sich in der deutschsprachigen Realität auskennen, und dass sie auch wegen ihrer Reiselust oft in internationale Kontakte treten. Weiterhin setzten wir voraus, dass sie über genügend Informationen über den deutschsprachigen Raum verfügen. Aus diesem Grund konzipierten wir die Umfragefragen so, dass wir Informationen zu allen drei Ansätzen der Landeskunde sammeln konnten. Die ersten Fragen richteten sich an die eigenen Erfahrungen mit der deutschsprachigen Realität und brachten die subjektiven Bilder der Probanden hervor. Diese Bilder konnte man mit den Ansätzen der interkulturellen Landeskunde verknüpfen. Die weiteren Fragen, die die kommunikative und kognitive Landeskunde untersuchten, wurden in diesem Beitrag nicht ausgewertet, bilden aber auch die Vorschlagsbasis für die Verbesserung der Anwendung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

Den ersten Fragen ging unsere Vermutung voraus, dass die Probanden oft in internationale Kontakte treten. Diese Vermutung äußerten wir auf Grund der offenen Grenzen, der Reisemöglichkeiten und Reiselust der jungen Generation. Wir wollten feststellen, wie und wie oft unsere Probanden mit dem deutschsprachigen Raum konfrontiert

waren. Auf die Frage, ob die Probanden schon ein deutschsprachiges Land besuchten, aus welchem Zweck und wie lange ihr Aufenthalt dauerte, bekamen wir von allen 20 Probanden eine positive Antwort. Bei 17 Probanden handelte es sich um einen kurzfristigen Besuch in Österreich, der mit der Stadtbesichtigung (Wien, Salzburg) verbunden war. Nur zwei der 17 Probanden hielten sich in Österreich für einen Zeitraum von 3 bis 5 Monate, um in diesem Land zu arbeiten. Die Beliebtheit der Republik Österreich ist wahrscheinlich mit der geographischen Nähe an die Slowakei verbundbar. Nur 7 Studenten besuchten die Bundesrepublik Deutschland (3 Arbeit – Mittelschule Praktikum im Gastgewerbe, Sommerjob, 3 Studienaufenthalt im Rahmen des Erasmus-Programms, 1 Urlaub). Die Schweiz war nur von 3 Studenten besucht worden, die als Schüler der Mittelschule im Gastgewerbe ein 4-monatliches Fachpraktikum absolvierten. Weitere deutschsprachige Länder – Liechtenstein und Luxemburg wurden in den Antworten nicht angegeben. So kann man aus unseren Umfrage feststellen, dass das meistbesuchte Land unserer Probandengruppe Österreich war. Deutschland und die Schweiz werden nicht zum Urlaub sondern zur Arbeit besucht. Touristische Aufenthalte in diesen Ländern sind wahrscheinlich auch aus finanziellen Gründen der slowakischen Studenten nicht realisiert worden.

Die zweite Frage widmete sich der Erfahrungen mit den Menschen aus den deutschsprachigen Ländern. Wir wollten wissen, ob die Probanden Kontakte mit den deutschsprachigen Muttersprachlern geknüpft hatten. 8 Probanden gaben an, dass sie mit keinem deutschen Muttersprachler je in Kontakt getreten sind. Als Ursache wurde die Zeitknappheit angegeben, als auch das, dass sie mit einer slowakischen Gruppe unterwegs waren und an die Kontakte mit den Muttersprachlern nicht angewiesen waren. 3 Probanden gaben an, dass sie Angst hatten Deutsch zu sprechen. Die meisten Kontakte mit dem deutschen Sprachraum knüpften die 9 Probanden, die sich einen längeren Zeitraum in diesen Ländern aufhielten. Bei meisten Begegnungen gaben die Probanden an, es handelte sich um höfliche Kommunikation am Arbeitsplatz. Weiterhin wurde auch angegeben, dass es sich um keine langfristigen Kontakte handelte. Die meisten Kontakte wurden mit Deutschen mit Migrationshintergrund oder mit anderen deutschsprechenden Austauschstudenten geknüpft. Diese Ergebnisse stehen im engen Zusammenhang mit der nächsten Frage, die die eingelebten Bilder der Probanden über die deutschsprachigen Menschen feststellen sollte. Die Probanden sollten Adjektive schreiben, die die Eigenschaften dieser Menschen bestens ausdrücken. So empfinden die Probanden die deutschsprachigen Menschen als kalt, streng und abstandhaltend, ernst und überlaut. Positive Einschätzung kam in 6 Fällen vor: hier wurden sie als sehr klug, überpünktlich, witzig charakterisiert. Aus diesen zwei Fragen könnte man schlussfolgern, dass die Probanden zwar die deutsche Sprache in ihrem natürlichen Umfeld anwendeten, aber auch so sind sie in keine direkte alltägliche Kommunikation getreten. Als Ursachen dieser Sprechhemmungen könnte man die Angst etwas falsch zu sagen, sich in einer Fremdsprache zu äußern, oder die Furcht ausgelacht zu werden nennen. Leider sind diese Hemmungen nur durch das aktive Sprechen überwindbar. Die eingelebten Bilder über die deutschsprechenden Menschen könnten auch eine weitere Ursache dieser Hemmungen sein.

In der letzten Frage zur Einstellungen und Vorurteilen sollten die Probanden maximal 5 Wörter schreiben, die Sie mit Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und Luxemburg verbinden. Die meisten Antworten wurden zu den ersten zwei angeführten Ländern abgegeben. Laut dieser kurzen Umfrage wird Deutschland mit Reichtum, Bier, Oktoberfest, Fußball und schnellen Autos verbunden. Diese Ergebnisse könnten durch den Einfluss der Massenmedien entstanden sein. Nur bei 4 Antworten war Deutschland auch mit politischen Themen verbunden, diese Probanden verbanden Deutschland mit Nationalsozialismus und Flüchtlingen. Österreich hingegen wird meistens mit Reisen (Schönbrunn, Stefans Dom, Salzburg, Alpen) und Köstlichkeiten (Mozartkugel, Sachertorte,

Wiener Schnitzel) und Musik (Mozart, Strauss, Falco) verbunden. Die meisten verbinden das Bild der Schweiz mit den Alpen (15) und mit der Lila Milka Kuh (12). Die weiteren seltener vorkommenden Bilder waren Geld (5), Uhren (4), Banken (4). Die Studenten, die ein Praktikum in der Schweiz absolvierten gaben mehrere kulinarische Spezialitäten Schweizer Küche an: Rösti (3), Raclette (3), Berner Platte (3). Die Angaben zu Liechtenstein und Luxemburg fehlten entweder ganz, oder waren nur sehr knapp. Wir konnten nur 7 Antworten feststellen: liegt in Europa (2), ist klein (4), ist Mitglied von EU (1). Angaben zu dieser Frage bestätigen die Auffassungen der ABCD-Thesen, dass im Vordergrund der landeskundlichen Interpretationen Deutschland steht, und dass die Bilder der weiteren zwei größeren deutschsprachigen Länder verkrümmt und vereinfacht sind. Dagegen sind die Länder, die sich im DACH(L)- Konzept unter L verbergen bei den meisten Probanden unbekannt. Bei den Fragen, die sich auf kommunikative Landeskunde orientierten, konnten wir feststellen, dass die Anwendung der einigen Wortverbindungen wie: Mahlzeit! Prosit! Zum Wohl! Nur bei einigen Probanden bekannt waren. Die Angaben zum Fachwissen über deutschsprachige Länder, die die politische Situation, geschichtlichen Rückblick oder aktuelle kulturelle Ereignisse untersuchten, zeigten auch mangelhaftes Wissen.

Schlussfolgerung

Das Erlernen einer Fremdsprache stellt ein Bündnis von erworbenen Fähigkeiten dar, von denen man die Landeskunde nicht abtrennen darf. Die Ansätze der kognitiven, kommunikativen und interkulturellen Landeskunde sollten feste Bestandteile des Unterrichts sein. Anhand unserer kurzen Umfrage konnten wir feststellen, dass die Probanden über mangelhafte Kenntnisse aus den Bereichen der Landeskunde verfügen. Wir konnten folgende Mangel feststellen: fehlendes enzyklopädisches Wissen; mangelhafte Kontakte mit dem deutschen Sprachraum; Knüpfung nur oberflächlichen Kontakte mit den Menschen aus den deutschsprachigen Raum; Anhalten der eingelebten Stereotypbilder, die nicht an eigener Erfahrung beruhen; die begrenzte Auswahl der Kommunikationsmittel in Alltagssituationen. Nach unseren Feststellungen bringen wir hier mögliche Vorschläge zur Verbesserung der Anwendung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, die wir in der nächsten Zeit aktiv ansetzen werden. Da die meisten Probanden angaben, dass sie sich mit der Landeskunde nur an Mittelschule in Form von Abiturfragen trafen, schlagen wir vor, in alle Unterrichtseinheiten Landeskunde einzusetzen.

Um das Fachwissen über die einzelnen deutschsprachigen Länder zu fördern, werden wir die aktive Auseinandersetzung mit diesem Thema in Form von Projekten und Seminararbeiten anwenden. Wir werden mit mehr Zusatzmaterialien wie Land- und Stadtkarten, Bilder und Videoaufnahmen arbeiten, um die deutsche Realität besser zu präsentieren. Außerdem schlagen wir vor, einige Themen durch aktuelle Zeitungsartikel, Berichte zu behandeln. Um die aktive alltägliche und alters geeignete Kommunikation der Studenten zu unterstützen, werden wir sie motivieren, sich den verschiedenen Internet-Gruppen im sozialen Netzwerken anzuschließen. Eine weitere Möglichkeit, die nicht genügend durch die Studenten genutzt wird, ist die Teilnahme an den Erasmus Austauschstudienaufenthalten. Durch das Leben in einem anderen Land sind sie nämlich gezwungen die Fremdsprache aktiv zu benutzen.

Alle diese Vorgehensweisen sollten die Studenten fördern sich aktiv mit der deutschsprachigen Realität auseinanderzusetzen, Alltagssituationen aktiv zu üben und sicherer in dem Umgang mit den deutschsprachigen Menschen zu werden.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, C., 2007. *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?* In *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands*. Heft 65, S. 7-21.
- BIECHELE, M. – PADRÓS, A., 1999. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt, 159 S. ISBN-10: 3468496435.
- BISCHOF, M. – KESSLING, V. – KRECHEL, R., 1999. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt. 183 S. ISBN: 9783468496776.
- CASPARI, D., 2007. „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“. In *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 4. Jahrgang, Heft 5, S. 70-71.
- ERDMENGER, M., 1996. *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag. 146 S. ISBN-13: 978-3190066230.
- HELBIG, G. u.a., 2001. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 1720 S. ISBN 13: 9783110169409.
- IDV, Der internationale Deutschlehrerverband 2008. *DACH[L]-Prinzip*. [online]. zugänglich im Internet: <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachlseminar/dachl-prinzip.htm> [09.03.18].
- KRUMM, H. u.a., 2010. *Deutsch als Fremd- Und Zweitsprache*. 2. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, 1200 S. ISBN-13: 978-3110205084.
- PAULDRACH, A., 1992. *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, GoetheInstitut. ISBN: 9783197991832.
- STORCH, G., 2008. „Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische und praktische Unterrichtsgestaltung.“ 3., unveränd. Nachdr., München: Fink. ISBN: 9783825281847
- ZEUNER, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. [online]. 130 S. [zit. 2019.02.20.]. zugänglich im Internet: <www.tudresden.de>

Kontakt: PaedDr. Andrea Molnárová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta,
Katedra manažmentu kultúry a turizmu
Tr. A.Hlinku 1
94901 Nitra
E-mail amolnarova@ukf.sk

Die Einsatzmöglichkeiten des offenen Unterrichts im akademischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Stationenlernens

Possibilities of Open Teaching in Foreign Language Teaching in Academic Environment Following the Example of Learning at Stations

Barbora Molokáčová

Abstract: The aim of this paper is to point out possibilities of application as well as possible limitations of open teaching in foreign language teaching in academic environment. The paper deals with teaching at stations as a selected form of the given concept and the profile of the student and the general medicine graduate. Own conception of teaching at stations, which was realized within the subject "German language for general medicine" at Pavol Jozef Šafárik University in Košice, is presented at the end of the paper.

Keywords: open teaching, learning at stations, medical student, German as a foreign language

Abstrakt: Das Ziel dieses Beitrags ist es, auf die Einsatzmöglichkeiten sowie die möglichen Einschränkungen des offenen Lernens im Fremdsprachenunterricht an der medizinischen Fakultät hinzuweisen. Thematisiert wird das Stationenlernen als die ausgewählte Arbeitsform der Konzeption und das Studenten- und Absolventenprofil der Allgemeinmedizin. Schließlich wird ein eigenes Konzept des Stationenlernens präsentiert, das im Fach „Deutsche Sprache für die Allgemeinmedizin“ an der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice realisiert wurde.

Schlüsselwörter: offener Unterricht, Stationenlernen, Medizinstudent, Deutsch als Fremdsprache

Einleitung

Die Stationenarbeit stellt eine offene Unterrichtsmethode dar, für die Begriffe wie Handlungsorientierung, Praxisbezogenheit oder Lernen mit allen Sinnen charakteristisch sind. Durch die veränderte Schüler- und Lehrerrolle und die wesentliche Unterstützung der Lernautonomie stellt sie eine Alternative zum traditionellen Frontalunterricht dar. Trotz aller positiven Aspekte ist es im Deutschunterricht der tertiären Ausbildung kaum zu finden.

Der vorliegende Beitrag untersucht das Stationenlernen aus der didaktisch-methodischen Sicht mit dem Ziel, sein didaktisches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht im akademischen Bereich zu entfalten, hervorzuheben und an einem konkreten, in der Praxis ausprobierten Beispiel zu demonstrieren.

Der offene Unterricht als methodisches Konzept

Das offene Lernen lässt sich als „das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen“ beschreiben (Krieger, S. 15, 2005). Etwas ausführlicher beschreibt dieses Konzept Peschel, in dem die Bedeutung von „Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines 'offenen Lehrplans' an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellen Weg“ hervorgehoben wird (2006, S. 76). Eine wichtige Rolle spielt dabei Mitbestimmung, bzw. Mitverantwortung der Lernenden, die an der Gestaltung und am Verlauf des Lernprozesses aktiv teilnehmen sollen. Dieser Grad der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden macht Neuhaus-Siemon sogar „zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts“ (1989, S. 406).

Den Grad der Unterrichtsoffenheit geben fünf folgenden Dimensionen:

1. organisatorische Offenheit (Rahmenbedingungen wie Zeit, Raum, Sozialform u.a.)
2. methodische Offenheit (Bestimmung des Lernweges bei den Schülern)
3. inhaltliche Offenheit (Bestimmung des Lernstoffes)
4. soziale Offenheit (Bestimmung von Entscheidungen über Unterrichtsverlauf) und
5. persönliche Offenheit (Beziehungen in der Klassengemeinschaft).

Der offene Unterricht ergibt sich aus den vier didaktisch-methodischen Prinzipien an:

1. Lebensbedeutsamkeit, Anwendungs- und Situationsorientierung.
2. Handlungsorientierung, Selbstständigkeit und Produktorientierung.
3. Ganzheitlichkeit, „Lernen mit allen Sinnen“ und fachübergreifendes Prinzip.
4. Elementarisierung und Kinderorientierung.

Man unterscheidet zwischen fünf Arbeitsformen des offenen Lernens, und zwar zwischen dem Wochenplan, der freien Arbeit, dem Projektunterricht, dem Werkstattunterricht und dem Stationenlernen, das im Folgenden nähergebracht wird (Peschel, 2006, S. 112).

Das Stationenlernen als Methode des offenen Unterrichts

Hegele versteht das Stationenlernen als *„Konzept des offenen Unterrichts definieren, in denen Schüler aus einem Angebot an strukturell zusammenhängenden Lernaufgaben und Lernsituationen zu einem bestimmten Thema einen Teil in vorgegebener oder selbstbestimmter Reihenfolge auswählen und ihn weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich bearbeiten und kontrollieren“* (2016, S. 65).

Die Hauptidee dieser Unterrichtsform besteht in der Verteilung und Vermittlung des Lernstoffs auf unterschiedliche Stationen. Der Lerninhalt soll dabei in verschiedene Teilaspekte untergliedert werden, die als Teile eines Mosaiks ein Ganzes ergeben sollen (Munser-Kiefer, 2011, S. 353). Ausgehend von dem offenen Unterricht können die Lernenden *„über die Auswahl der Aufgaben, über die Reihenfolge der Bearbeitung, über die Lernzeit an den einzelnen Stationen teilweise auch über die Sozialformen und über die Methoden der Bearbeitung selbstständig entscheiden“* (Faust-Siehl, 1995, S. 24).

Zu einem Rahmenthema werden mehrere Lernangebote vorbereitet, die sich nicht nur inhaltlich, sondern auch in den angesprochenen Lernkanälen unterscheiden. Auf diese Weise werden beim Lernenden nicht nur verschiedene Kompetenzen entwickelt, sondern auch der Lernprozess selbst unterstützt, indem die einzelnen Aufgaben an den Stationen entsprechend der individuellen Lernpräferenzen entworfen und vorbereitet werden sollen.

Was Einsatzmöglichkeiten des Stationenlernens angeht, lässt sich die Methode in jeder Phase des Unterrichtsprozesses einsetzen. Das Stationenlernen muss nicht nur zum Üben oder Festigen eines schon erarbeiteten Themas verwendet werden. Die Studenten können auch ein Experiment oder eine Beobachtung als Bestandteil des sog. entdeckenden, bzw. problemlösenden Lernens durchführen (Miller, S. 286). Mit Hilfe von Stationen ist es auch möglich, neue Lerninhalte zu erarbeiten oder mehrere Lerninhalte eines Lerngebiets zu vermitteln (Hugenschmidt, 2011, S. 164).

Zugleich ist es möglich, mit der Stationenarbeit jeweilige Lernziele zu erfüllen. Im Fokus des Stationenlernens steht immer ein Hauptziel (globales Ziel), das in Teilziele unterteilt wird. Diese Teilziele sind folglich den einzelnen Stationen zugeordnet. (Krausová, 2011, S.14).

Zu den Vorteilen der Stationenarbeit gehören die selbständige und selbstgesteuerte Arbeit, das Erwerben von Sozialkompetenzen, die Auswahl der optimalen Lehrmethode, das multisensorische Lernen, die individuelle Schüler- und Lehrerförderung und die höhere Motivation und Konzentration der Lernenden.

Umgekehrt, zu den häufig vorkommenden Hindernissen lassen sich der enorme Planungsaufwand, der hohe Materialaufwand, die längere Bearbeitungszeit, der größere Platzbedarf, der Bedarf strenger Disziplin, Themenbegrenzung sowie auch mögliche Überforderung schwächerer Lernenden einordnen (Reich, 2008, S.17).

Die Charakteristik des Hochschul- und Universitätsstudenten

Unter dem Begriff Hochschulstudent ist eine physische Person zu verstehen, welche die durch die Institution bestimmten Aufnahmekriterien erfüllt, die für das Studium eingeschrieben ist und dieses im Rahmen des Studienprogramms der einer oder mehreren zuständigen Fakultäten der Hochschule (z.B. Universität) absolviert. In der Regel soll der Student einen Mittelschulabschluss mit dem Abitur haben (Šeben-Zat'ková, 2014, S.88).

Der Student beschäftigt sich mit dem Studium auf einem fachlich und intellektuell höheren Niveau. Hervorgehoben wird dabei seine relativ große Unabhängigkeit vom Lehrer, die zugleich mit einem größeren Grad an Selbständigkeit und mit der Übernahme von Eigenverantwortung beim Streben nach neuen Kenntnissen und Fertigkeiten eng zusammenhängt. Der Kenntniserwerb läuft vor allem durch aktive Forschung, die Entdeckung, das Konstruieren, die Lösung und die Überprüfung ab. Der eigentliche Unterrichtsprozess an der Hochschule wird eher abstrakt, theoretisch und methodologisch realisiert (Vašutová, 2002, S.37).

Das Studenten- und Absolventenprofil des Studienprogrammes Allgemeinmedizin

Die Medizinische Fakultät der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice bietet im Rahmen des Doktorstudiums zwei akkreditierte Studiengänge an: die Allgemeinmedizin und die Zahnmedizin. Die Standardlänge des Studiums der Allgemeinmedizin beträgt sechs Jahre, nach dessen Abschluss dem Absolventen der akademische Grad MUDr. – Doktor der Allgemeinmedizin – verliehen wird.

Dem Studentenprofil der Allgemeinmedizin zufolge sollen im Rahmen des Studienprogramms die theoretischen Kenntnisse allgemeinen Charakters erworben werden, die es dem Studenten ermöglichen, wissenschaftlich zu denken und weiterhin das Wissen in einer beliebigen fachärztlichen Weiterbildung zu vertiefen. Der Absolvent dieses Studienprogrammes soll hauptsächlich beherrschen:

- die Grundprinzipien, die Ziele und die Organisation des Gesundheitswesens
- die Morphologie und die Funktion der einzelnen Organe des menschlichen Körpers
- die Entstehung und den Verlauf der Veränderungen im kranken Organismus
- die physikalischen Untersuchungsmethoden in den einzelnen medizinischen Fachgebieten und die richtige Ergebnisinterpretation der elementaren Labormethoden
- die Diagnostik jener Krankheiten, die in unserer Population häufig vorkommen
- die Behandlungsprinzipien und die praktische Ausübung von Heilungsleistungen
- die Gewährung von qualifizierter Hilfe bei den Heilungsleistungen
- den Einfluss von Sozialfaktoren auf den Gesundheitszustand der Bevölkerung
- die Beurteilung der Arbeitsfähigkeit bei Arbeitserkrankungen und -unfällen
- die elementaren, für die Ausübung der Arztarbeit notwendigen Rechtsnormen
- die Prinzipien der ärztlichen Ethik (upjs.sk, 2019.05.03.).

Die eigene Konzeption des Stationenlernens

Aufgrund der theoretischen Kenntnisse über die Methode des Stationenlernens und des Studenten- und Absolventenprofils der Allgemeinmedizin wurde im Rahmen des Unterrichts des Studienfaches „Deutsche Sprache für die Allgemeinmedizin“ an der Medizinischen Fakultät der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice im Sommersemester 2018/2019 eine eigene Konzeption der Stationenarbeit entworfen, realisiert und ausgewertet.

Die Lerngruppe, mit der das Stationenlernen realisiert wurde, bestand aus sechs Studentinnen des ersten Studienganges der Allgemeinmedizin im Alter von 19 bis 22 Jahren. Was das Sprachniveau der Lernenden betrifft, variierte dieses zwischen A2-C1 des europäischen Referenzrahmens. Positiv zu bewerten war die hohe innere Motivation der Lernenden und die besonders guten Beziehungen innerhalb der Lerngruppe.

Ausgehend von den Grundsätzen des autonomen Lernens wurde den Lernenden ein Lerntyp-Test nach Ballweg et al. (2013, S. 197) gegeben. Dem Gruppenergebnis zufolge empfinden die Studentinnen besonders solche Lernaktivitäten, die dem visuellen Lerntyp entsprechen, als positiv. Sehr positiv wurden auch die Lernaktivitäten bewertet, die dem kommunikativen und dem motorisch-kinästhetischen Lerntyp angehören. Diese Erkenntnis wurde für die Vorbereitung und die Ausarbeitung der Stationen bestimmend.

Bei der Themenauswahl wurden mehrere Kriterien in Betracht gezogen: Studenten- und Absolventenprofil der Allgemeinmedizin, ihr aktueller Kenntnisstand, mögliche Gliederung des Themas in Teilthemen, Vermittlung des Lernstoffes durch verschiedene Sinne und Lernkanäle und Interesse der Studentinnen. Nach der Gruppenwahl wurde das Thema „Das menschliche Verdauungssystem“ gewählt.

Ausgehend vom Lernzweck wurde das Stationenlernen dem gewählten Thema – der Gewinnung von den neuen, für die ärztliche Praxis notwendigen Informationen, Kenntnissen und Fertigkeiten aus dem Bereich der menschlichen Verdauung – gewidmet. Als Richtziel dieser Stationenarbeit lässt sich das Kennenlernen vom menschlichen Verdauungssystem formulieren.

Insgesamt standen den Lernenden fünf feste Stationen zur Verfügung. Eine davon war Pflicht, die anderen vier Wahlstationen. Um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, sollten die Studentinnen während der Stationenarbeit die Pflichtstation und mindestens zwei der vier Wahlstationen absolvieren.

Zu jeder Station wurde ein Arbeitsauftrag ausgefertigt, wobei jede Studentin ein eigenes Exemplar bekam, den sie selbständig bearbeitete. Der Arbeitsauftrag beinhaltet die folgenden Informationen: Deckblatt der Station, Stationentyp (Pflicht- oder Wahlstation), angestrebte Lernziele, Lerntyp, Arbeitsmaterial, empfohlene Bearbeitungszeit, konkreter Arbeitsauftrag und richtige Lösungen (falls vorhanden). Außerdem haben die Lernenden einen Laufzettel erhalten, in den sie die bereits bewältigten Stationen vermerkten.

Im Weiteren wurde eine Kontrollstation vorbereitet, wo die Lernenden die Richtigkeit ihrer erarbeiteten Ergebnisse überprüfen können und eine Servicestation bzw. Pausenstation, wo den Lernenden Hilfsmittel sowie auch Erfrischungen bereitgestellt wurden.

Die Stationen wurden in Form des offenen Lernzirkels ausgestaltet. Die Pflicht- und Wahlstationen wurden nicht separat, sondern im Rahmen eines Kreises platziert. Sie waren voneinander unabhängig und in sich abgeschlossen. Über die Reihenfolge der einzelnen Stationen konnten die Studentinnen selbst entscheiden, was für sie stark motivierend war.

Die Zeitdauer der einzelnen Stationen musste durch die gesamte Zeitdauer des Stationenlernens bestimmt sein. Zur Verfügung könnten den Studentinnen max. zwei Unterrichtsstunden gestellt werden, d.h. insgesamt 90 Minuten. Die empfohlene

Bearbeitungszeit für die Pflichtstation war also ca. 30 Minuten und für jede der Wahlstationen ca. 25 Minuten.

Der Beispielarbeitsauftrag: „Der Darm: Unser zweites Gehirn?“

Die Wahlstation „Der Darm: Unser zweites Gehirn?“ thematisierte die enge Verbindung zwischen dem menschlichen Gehirn und dem Darm und ihre Relevanz für die ärztliche Praxis. Der Arbeitsauftrag verfolgte die folgenden Lernziele:

1. Der Student kann eigene Gedanken zum Begriff „Bauchgefühl“ spontan formulieren.
2. Der Student kann aus dem Hörtext notwendige Informationen heraushören.
3. Der Student ist sich des engen Zusammenhangs zwischen dem menschlichen Gehirn und dem Darm bewusst.

Die Station ist dem auditiven, visuellen und kommunikativen Lerntyp zu empfehlen. Als Arbeitsmaterial dient das Video *Unser zweites Gehirn*, das auf der Webseite [youtube.com/watch?v=NMR2JjpJxs8](https://www.youtube.com/watch?v=NMR2JjpJxs8) zugänglich ist. Die empfohlene Bearbeitungszeit der Station ist 25 Minuten.

1. Vor dem Hören:

a. Verfassen Sie ein Gedicht in 5 Versen und 11 Wörtern, ein Elfchen, zum Thema „Bauchgefühl“. Beschreiben Sie den Begriff:

- a. in der 2. Zeile mit zwei Adjektive (Wie ist ein Bauchgefühl?)
- b. in der 3. Zeile mit drei Verben (Was macht das Bauchgefühl?)
- c. in der 4. Zeile mit einem Vierwortsatz, der das Wesentliche von ihm aussagt (Was meinst du?/Was fühlst du?)
- in der 5. Zeile mit einem Nomen (Verfassung, Synonym)

1. Bauchgefühl

2.

3.

4.

5.

b. Lesen Sie die Aufgaben durch und unterstreichen Sie die Schlüsselwörter.

2. Schauen Sie sich das Video „Unser zweites Gehirn“ an und beantworten Sie die Fragen.

1. Das untere Gehirn wird auch als Nervensystem bezeichnet.

- a. zentrales
- b. enterisches
- c. spirales

2. Das Gehirn arbeitet durch die Auslagerung in den Darm viel:

- a. wirksamer

- b. langsamer
 - c. schneller
- 3. Die Kommunikation des Gehirns mit den 200 Mio. Zellen aus dem Darm gelingt über den:**
- a. Trigeminus-Nerv
 - b. Facialis-Nerv
 - c. Vagus-Nerv
- 4. Im menschlichen Magen-Darm-Trakt wird sogar Prozent des Hormons Serotonin produziert:**
- a. 85
 - b. 95
 - c. 75
- 5. Die Entereotypen des Menschen unterscheiden sich in der Fähigkeit zu Verdauen und in der Produktion von:**
- a. Vitaminen
 - b. Mineralen
 - c. Hormonen
- 6. Laut einer Studie wurde die Reaktion gesunder Menschen auf eine stressige Situation durch die Aufnahme von verändert:**
- a. Probiotika
 - b. Analgetika
 - c. Antibiotika

Nach dem Hören:

- d. Welchen positiven Einfluss können die Kenntnisse über die enge Verbindung zwischen dem menschlichen Gehirn und dem Darm auf die ärztliche Praxis haben? Führen Sie wenigstens ein Beispiel an und begründen Sie Ihre Meinung.

Richtige Lösungen

2. c: 1. B, 2. A, 3. C, 4. B, 5. A, 6. A

Fazit

Der Ergebniskontrolle der Stationenarbeit zufolge waren nur zwei der vier Studentinnen erfolgreich beim Lösen, d.h. nur die Hälfte der Beteiligten. Ihre Motivation und Mühe berücksichtigend lässt sich die Ursache dieses Ergebnisses in der Zeitknappheit finden. Diese Tatsache spiegelte sich auch in den abgegebenen Rückmeldungen wider. Für das zukünftige Stationenlernen empfehlen die Studentinnen entweder weniger Stationen, bzw. mehr Bearbeitungszeit für diese, oder Aufgaben, die weniger Zeit für die Bearbeitung benötigen. Damit das Potenzial des Stationenlernens vollständig ausgenutzt werden kann, wäre es ideal, wenn sich die Arbeit auf mehrere, aufeinander folgende Unterrichtsstunden, evtl. auf einen ganzen Tag erstrecken könnte. In den gegebenen Zeit- und Raumbedingungen ist es, leider, schwer realisierbar.

Umgekehrt wurde aus der Sicht der Lernenden die Möglichkeit, eine andere Unterrichtsform als den Frontalunterricht ausprobieren zu können, höchst positiv bewertet. Für die Studentinnen war es eine willkommene Abwechslung, die sie im Unterricht häufiger begrüßen würden. Sie haben vor allem die Gruppenarbeit, die Methodenvielfalt, die größere

Praxisbezogenheit der Aufgaben und die Möglichkeit, sich je nach dem individuellen Interesse aus den Wahlstationen auswählen zu können, genossen.

Aus der Position der Lehrkraft war die positive Wirkung der Stationenarbeit an der höheren Motivation der Studierenden zu erkennen. Jede Studentin war in die Arbeit aktiv einbezogen, indem sie keine Angst, Hemmungen oder Stress empfunden haben.

Besonders anstrengend waren aber die Planungs- und Vorbereitungsphasen. Die Ausfertigung und Bereitstellung der Arbeitsaufträge nahmen viel Zeit, Energie und auch Material in Anspruch. Deshalb ist es zu empfehlen, mit der Vorbereitung auf das Stationenlernen immer mit genügend zeitlichem Vorsprung zu beginnen.

Schließlich kann man sagen, dass die Methode der Stationenarbeit und das offene Lernen allgemein eine sehr positive Wirkung auf den Deutschunterricht im akademischen Bereich haben kann, soweit bei ihrem Einsatz ihre Spezifika sowie auch die Forderungen des jeweiligen Studienprogrammes berücksichtigt werden und soweit sie mit den anderen, traditionelleren Methoden regelmäßig abgewechselt wird.

Literaturverzeichnis

- BALLWEG, S. – DRUMM, S. – HUFEISEN, B. et al. 2013. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe Institut, 2013. 197 S. ISBN 978-3-12-606966-3.
- FAUST-SIEHL, G. 1995. *Lernzirkel- Themenbezogene Freiarbeit im wahl-differenzierten Unterricht*. In Claus Claussen (Hrsg.) *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Beltz: Weinheim, 1995. 254 S. ISBN 978-3-407621917.
- HEGELE, I. 2016. *Stationenarbeit- Ein Einstieg in den offenen Unterricht*. In Jürgen Wiechmann, Susanne Wildhirt (Hrsg.). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. 6. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2016. 195 S. ISBN 978-3-407-25741-3.
- HUGENSCHMIDT, B. – TECHNAU, A. 2011. *Methoden schnell zur Hand. 66 Schüler- und Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Seelze: Friedrich Verlag, 2011. 215 S. ISBN 978-3-7800-1034-6.
- Informačná brožúra vydaná k 30. 7. 2018. Akademický rok 2018/2019. Lekárska fakulta. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*. [online]. [zit. 2019.05.03.] Zugänglich auf dem Internet: <<http://upjs.sk/public/media/0445/BrozuraLF-18-19.pdf>>.
- KRAUSOVÁ, J. 2011. *Humanizácia vyučovania nemeckého jazyka. Autonómnosť vo vyučovaní na príklade učenia sa na stanovištiach*. [online]. [zit. 2018.02.16.] Zugänglich auf dem Internet: <<http://docplayer.org/37500386-Humanizacia-vyucovania-nemeckeho-jazyka.html>>.
- KRIEGER, C. G. 2005. *Wege zu Offenen Arbeitsformen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. 164 S. ISBN 978-3896768568.
- MUNSER-KIEFER, M. 2001. *Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts*. In Einsiedler, W./Goetz, M./Hartinger, A./HEINZEL, F. KAHLERT, J./SANDFUCHS, U. Hrsg. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3. Auflage. Stuttgart: UTB Klinkhardt Verlag, 2001. 624 S. ISBN 978-3-8252-8577-7.
- PESCHEL, F. 2006. *Offener Unterricht – Teil I.: Allgemeindidaktische Überlegungen, 4. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. 549 S. ISBN 3834001309.
- MILLER, S. – SCHROEDER, R. 2017. *Werkstattunterricht und Stationenlernen*. In Dietmar von Reeken (Hrsg.) 2017. *Handbuch Methoden im Sachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2017. 316 S. ISBN 978-3-8340-1724-6.
- NEUHAUS-SIEMON, E. 1989. *Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie?* In: *Pädagogische Welt*, 9, S. 406-4011.
- REICH, K. 2013. *Offener Unterricht*. In methodenpool.uni-koeln.de [online]. [zit. 2018.02.25.] Zugänglich auf dem Internet: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/offener_unterricht.pdf>.

- ŠEBEN-ZAŤKOVÁ, T. et al. 2015. *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015. S. 170. ISBN 978-80-552-1437-5.
- Unser zweites Gehirn*. 2016. [online]. [zit. 2019.05.07.] Zugänglich auf dem Internet: <<http://youtube.com/watch?v=NMR2JjpJxs8>>.
- VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 202. 282 S. ISBN 80-7290-100-1.

Kontakt: Mgr. Barbora Molokáčová
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta
Katedra slovakistiky, slovanských filológií a komunikácie
Moyzesova 9, 040 11 Košice, Slovenská republika
E-mail: barbora.molokacova@gmail.com

Didaktická efektívnosť textových modelov vo výučbe technickej nemčiny na Žilinskej univerzite v Žiline

Didactic Effectiveness of Text Model in Technical German Teaching at the University of Žilina

Katarína Pankuchová

Abstract

The article deals with the linguistic analysis of the technical text in the field of technical documentation. The aim of the analysis is the methodological-didactic interpretation of technical texts for the needs of effective technical German teaching. Textual and structural models are the result of the specification of the situation, function, attitude strategy, and typical morphological structures that represent concise instructions for the methodical and didactic preparation of effective technical German teaching as the language for specific purposes.

Key words: textual and structural models, technical German

Abstrakt

Článok sa zaoberá lingvistickou analýzou odborného technického textu v oblasti technickej dokumentácie. Cieľom analýzy je metodicko-didaktická interpretácia technických textov pre potreby efektívnej výučby technickej nemčiny. Textové a štruktúrne modely sú výsledkom špecifikácie situácie, funkcie, postojovej stratégie a typických morfológických štruktúr a predstavujú koncízny návod na metodicko-didaktickú prípravu efektívneho vyučovania nemčiny ako odborného technického jazyka.

Kľúčové slová: textové a štruktúrne modely, technická nemčina

Úvod

Technický text je produktom vyjadrovania v odbornom jazyku, tvorí súčasť jazykového systému a používame ho ako vymedzený, normou stanovený jazykový variant s vlastnými výrazovými prostriedkami na komunikáciu súvisiacu s fungovaním a ovládaním technických prostriedkov. Táto definícia tvorí základ našich metodicko-didaktických výskumov na úrovni výučby odborného cudzieho jazyka, resp. aj technickej nemčiny na Žilinskej univerzite v Žiline.

Technické texty vnímajú frekventanti v procese výučby ako jazykovo náročné a ťažko zrozumiteľné. Cieľom výskumu bolo hľadať účinné metódy a didaktické postupy na odstraňovanie jazykových komunikačných bariér a vytvoriť modely efektívnej komunikácie v rámci výučby nemčiny ako odborného cudzieho jazyka.

Lingvistické skúmanie odborného technického textu sme prepojili s potrebami efektívnej metodicko-didaktickej interpretácie technických textov na základe požiadaviek stanovených garantmi jednotlivých technických odborov na Žilinskej univerzite v Žiline, ale aj požiadaviek budúcich zamestnávateľov našich absolventov. Výsledky výskumu predstavujú markantný príklad interdisciplinárnej prepojenosti lingvistických, pragmatických, sociálno-kultúrnych, ale aj prírodovedných či technicko-organizačných súvislostí, kde sa prelínajú lexika a terminológia, štruktúrne orientovaná lingvistika (morfológia, syntax, štylistika), semiotika a pragmatika, psychológia i komunikácia.

Kľúčové výskumné metódy a postupy

Z pohľadu lingvistiky tvoria technické texty pomerne rozsiahlu podskupinu textov odborného zamerania a zasluhujú si dôkladnejší výskum vzhľadom na svoju rôznorodosť týkajúcu sa nielen obsahovej stránky v zmysle odbornosti a odbornej terminológie, ale aj vzhľadom na ich patričnú morfológiu a syntax súvisiacu s cieľovými komunikačnými funkciami.

Jednou z metód, ktorú sme pri skúmaní aplikovali s cieľom nájsť čo najefektívnejšie metódy výučby odborných cudzích jazykov v spojení s praxou, bola **funkčná metóda**. Umožnila pragmatický výskum jazykových prostriedkov technických textov z hľadiska ich účelu a funkcie. Technické texty predstavujú typické štandardne zostavené modelové textové celky, ktoré vznikli na základe konkrétneho javu či praktického významu ako výsledok činnosti s určeným zámerom, účelom, cieľom, s jednoznačnou funkciou. Na základe identifikácie, výskumu a klasifikácie týchto textových segmentov sme vytvorili textové modely prevažne v prostredí technickej dokumentácie. Na prostredie technickej dokumentácie sme sa sústredili zámerne pre jej úzku textovú prepojenosť s praxou, resp. s čo najširším okruhom používateľov.

Technické javy a problémy je možné opísať, pochopiť a riešiť, ak sme ich schopní vyjadriť, či im porozumieť v patričnej jazykovo stvárnenej štruktúre. **Štruktúrna metóda** nám pomohla identifikovať a opísať relevantné logické jazykovo stvárnene štruktúry, resp. štruktúrne modely v texte. Od technického inštruktážneho textu recipient očakáva kontextovo prehľadnú funkčnú vetnú perspektívu, jednoduchý vecný štýl, gramaticky odľahčené štruktúry, prehľadné a logické členenie textu.

Textové modely

Textové modely sme vytvárali na základe špecifikácie situácie, funkcie, postojovej stratégie a charakteru aplikovaných morfológických štruktúr. Technická dokumentácia pozostáva z viacerých typologicky odlišných textových segmentov reprezentovaných pod názvami „príhovor k spotrebiteľom“, „bezpečnostné upozornenie“, „opis resp. charakteristika produktu“, „technické údaje“, „pracovný postup“, „odstraňovanie porúch“, „záručné podmienky“ a ďalšie. Texty technickej dokumentácie majú inštruktívno-apelačnú, deskriptívno-explikačnú, informačno-deklaračnú, didakticko-inštruktívnu, informačno-inštruktívnu, či normatívno-deklaračnú funkciu. Funkcia textu je relevantným faktorom pre zaujatie typických strategických postojov expedienta pri tvorbe technického textu, vedie ho ku zdôrazneniu direktívnosti, zdvorilosti, nutnosti, dôslednosti, názornosti, hodnovernosti, detailnosti, inštruktívnosti, dejovej postupnosti. Prvky funkčnosti súvisia s výberom štýlovej typológie textu a zdôrazňujú vlastnosti textu ako je jednoznačnosť, presnosť, neosobnosť, logický sled v texte a pod.

Tabuľka 1. Príklad analýzy textového modelu technickej dokumentácie z pragmatickej perspektívy.

Textový model:	PRACOVNÝ POSTUP	
Situácia:	Inštrukcie na inštaláciu, montáž, manipuláciu, údržbu a čistenie	
	Postojová stratégia, dôraz na:	Štruktúra:
Funkcia textu:	inštruktívnosť	imperatívy: otvorte, vložte, dbajte, použite, ...

didakticko- inštruktážna	spôsob deja	ako? V inštrumentáli ...
	minucióznosť (zmysel pre podrobnosti), detailnosť	používanie predložiek na určenie miesta a smeru: v, do, nad, pod, ... predložkových väzieb (dbajte na ..., priestor na ..., otvor pre ..., viesť k ..., nasmerovať na ...), spojky spôsobové: tak–ako, prostriedkové: tým-že, tak-že, prísloviak miesta: hore, dolu, vpravo, vľavo a spôsobu: zvisle, vodorovne, pomocou miery: minimálne, maximálne, slovesných predpôn: naskrutkujte, prerazte, namontujte, pripojte, nastavte, uveďte, ... akostné prídavné mená: tepelný, posuvný, sieťový, montážny, poistný, diaľkový, ... adnominálne genitívy: miesto montáže, spustenie systému, pripojenie prehrávača, ukazovacie zámená: tento prístroj, táto hodnota, toto tlačidlo, ...
	dejovú súslednosť, systematickú postupnosť úkonov	prostriedky koherencie, opakovanie slov v slovnodruhovných obmenách: „otvorte priestor na vkładanie batérií a vložte batérie...“
	usporiadanosť, organizáciu úkonov	radové číslovky na určenie poradia: po prvé, po druhé
	perspektívnu logickú a časovú následnosť	predložky a príslovky pre určenie času: počas, pred, po, následne, súčasne, najskôr, na koniec časové spojky: pokiaľ, najprv – potom, skôr než
	účelovosť	účelové predložky a spojky: na, kvôli, aby
	exemplifikáciu	uvedenie príkladov manipulácie pomocou zobrazenia
	kauzálna súvislosť	logické spojky vo vetách „ak je .../keď je ... „(tak potom) ...“ v konsektívnych súvetiach

Tabuľka 2. Príklad východiskového textu: *Návod na používanie halogénovej stolnej lampy.*

Text v nemčine: Halogentischleuchte.	Text v slovenčine: Halogénová stolná lampa.
Benutzung der Tischlampe - Verwenden Sie die Lampe nicht außerhalb des Haushaltes. - Entpacken Sie die Lampe und stellen Sie sie auf einer flachen Oberfläche ab. - Schließen Sie den Stecker an die Steckdose an. - Zum Einschalten der Tischlampe stellen Sie den Ein/Aus-Schalter auf die „ON“ Position.	Používanie stolnej lampy - Túto stolnú lampu používajte len v domácnosti. - Lampu vybaľte z obalu a postavte na rovnú plochu. - Zapojte zástrčku do zásuvky - Stolnú lampu zapnete prepnutím spínača na zapnutie/vypnutie do polohy „ON“.

- Zum Ausschalten der Tischlampe stellen Sie den Ein/Aus-Schalter auf die „OFF“ Position. - Bevor Sie die JC12-Birne wechseln, trennen Sie immer den Stromstecker von der Steckdose und warten Sie bis die Birne abkühlt. - Verwenden Sie nur ein JC12 max. 20 Watt Birne.	- Stolnú lampu vypnete prepnutím spínača na zapnutie/vypnutie do polohy „OFF“. - Pred výmenou žiarovky JC12 vždy vytiahnite zástrčku prívodu elektrického prúdu zo zásuvky a žiarovku nechajte vychladnúť. - Používajte len žiarovku JC12 max.20W

Textový model „pracovný postup“ má didakticko-inštruktážny charakter. Výzvy na činnosť vyjadrujú poučné imperatívy (*otvorte, zatvorte, namontujte, zapojte, odpojte, nastavte, stlačte*), slovesá s preponami vyjadrujú presnejšiu intenciu úkonov (*odpojte, pripojte, zapojte, nastavte, namontujte, utesnite*). V texte prevláda dôraz na minucióznosť a detailnosť operácií, napr. aj pomocou prísloviak a predložiek na vyjadrenie miesta (*dole, hore, vpravo, vľavo, zvisle, vodorovne, nad, pred, cez, na, v, do*) a na účelovosť operácií napr. pomocou účelových spojok (*aby, kvôli, na*). Požiadavka dodržania prísnej následnosti pracovných krokov a úkonov a poukazovanie na kauzálne súvislosti je zdôraznená očíslovaním alebo odrážkami (Pankuchová 2012, s. 45-46).

Textové modely ponúkajú teoretické východisko a súčasne koncízny návod na metodicko-didaktickú prípravu efektívneho vyučovania nemčiny ako odborného technického jazyka alebo praktickú prípravu profesionálnych prekladateľov. Podporujú schopnosť jazykovo identifikovať i zostaviť texty v prakticky využiteľných situáciách.

Štruktúrne modely

Technické texty sú postavené zo štruktúr, ktoré majú rôznu podstatu. Môžu byť slovotvorné, gramatické, syntaktické alebo textové.

Slovotvorné štruktúrne modely môžu mať napríklad nominatívnu funkciu a slúžiť na pomenovanie činností, sprostredkovateľov činností a nástrojov, alebo vlastností technických objektov a veličín (pozri Tabuľku 3). Produktom slovotvorných modelov s deskriptívnou funkciou sú adjektíva na vyjadrenie vlastností technických objektov (pozri tabuľku 4).

Najpočetnejšiu skupinu tvoria gramatické a syntaktické štruktúrne modely. Gramatické modely formulované ako komplexné nominálne konštrukcie, prídavia, neosobné, pasívne a infinitívne konštrukcie predstavujú charakteristické a frekventované gramatické fenomény odborného textu (pozri tabuľku 5). Syntaktické modely predstavujú najčastejšie typy vetnej stavby v technickom texte (pozri tabuľku 6).

Tabuľka 3. Slovotvorný štruktúrny model s nominatívnou funkciou (základom je adjektívum)

adjektívum	slovenčina	nemčina
dlhý/lang	dĺžka	die Länge
široký/breit	šírka	die Breite
fest/pevný	pevnosť	die Festigkeit

Tabuľka 4. Slovotvorný štruktúrny model s deskriptívnou funkciou (vyjadrenie zhody a fyzikálnych vlastností materiálov)

<i>vlastnosť</i>	<i>model</i>	<i>slovenčina</i>	<i>nemčina</i>
<i>zhoda</i>	subst. + mäßig	<i>podľa</i> plánu	plan <i>mäßig</i>
<i>odolnosť</i>	subst. + fest	odolný <i>voči</i> poveter.vplyvom	wetter <i>fest</i>
	subst. + sicher	odolný <i>voči</i> preťaženiu	überlast <i>sicher</i>
<i>schopnosť</i>	verb. + bar	tvarovateľný	verform <i>bar</i>

Tabuľka 5. Gramatický štruktúrny model s inštruktívnou funkciou (základom je infinitív s „zu“)

<i>vyjadrenie</i>	<i>slovenčina</i>	<i>nemčina</i>
	Znečistený filter	Das schmutzige Filter
<i>nevyhnutnosti</i>	 <i>treba (má sa)</i> ihneď odstrániť.	 ist sofort zu entfernen.
<i>možnosti</i>	 <i>sa dá</i> ľahko vymeniť.	 ist leicht auszu-tauschen.
<i>zákazu</i>	 <i>sa nesmie (nemožno)</i> používať.	 ist nicht zu benutzen.

Tabuľka 6. Syntaktický štruktúrny model s komparatívnou funkciou (vyjadrenie porovnania)

Je größer	der die X das	ist (wird),	um so (desto) kleiner	ist (wird) Y.
Čím väčšie	je X,		tým (o to) menšie	je Y.

(Pankuchová 2012, s. 19-20)

Štruktúrna metóda umožnila segmentovať technický text na formálne štruktúrne jednotky, potvrdiť tendenciu textovej výstavby k určitým štandardom, k norme vyjadrenia, určiť typickú paradigmu slovenského a nemeckého technického textu. Poskytla súčasne efektívnu didaktickú pomôcku na sprostredkovanie jazykových štruktúr na porozumenie a zostavenie technického textu

Záver

Ovládanie lingvistických zákonitostí a schopnosť aplikovať ich pri odbornej komunikácii uľahčuje v rámci výučby odborného cudzieho jazyka procesy porozumenia a zjednodušuje produkciu textov v prostredí technickej dokumentácie v materinskom aj v cudzom jazyku.

Lingvisticko-pragmatická analýza textov v prostredí technickej dokumentácie poskytla vhodné teoretické východisko pre metodicko-didaktickú prípravu efektívneho vyučovania nemčiny ako odborného technického jazyka. Súčasne sa preukázala ako optimalizačné opatrenie na exaktnú štylizáciu, efektnú výstavbu textov sprievodnej technickej dokumentácie k spotrebiteľskej technike v nemeckom a slovenskom jazyku s cieľom skvalitniť interakciu medzi expedientom a cieľovou skupinou recipientov.

V textotvornej oblasti ide o preferovanie takých jazykových prostriedkov a textových modelov, ktoré umožnia recipientom čo najľahšiu dostupnosť k informáciám, preto je už v procese výučby cudzieho jazyka dôležité osvojenie si takých jazykových štruktúr, ktoré vedú k efektívnej a zrozumiteľnej komunikácii v budúcej praxi. V oblasti technickej dokumentácie

sa s ohľadom práve na zrozumiteľnosť textu prejavujú snahy o zavedenie uniformity v oblasti vytvárania štandardných textových modulov vzhľadom na predpokladané mediálne prostredie.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAUMANN, Klaus-Dieter. 1999. *Integrative Fachtextlinguistik*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1992. 266 s. ISBN 3-8233-4526-5.
- ČMEJRKOVÁ, Světa - DANEŠ, František - SVĚTLÁ, Jindra. 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha: LEDA, 1999. 256 s. ISBN 80-85927-69-1.
- DOLNÍK, Juraj - BAJZÍKOVÁ, Eugénia. 1998. *Textová lingvistika*. 1. vyd. Bratislava: Stimul, 1998. 134 s. ISBN 8085697785.
- FINDRA, Ján. 2004. Žáner ako modelová štruktúra textu. In: *Súčasná jazyková komunikácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica: UMB, 2004, s. 25 – 28. ISBN 80-8055-979-1.
- GÖPFERICH, Susanne. 1998. *Interkulturelles Technical Writing*. Tübingen: Günter Narr Verlag, Forum für Fachsprachenforschung, Bd. 40, 1998. ISBN 3-8233-5346-2.
- HIRSCHOVÁ, Milada. 1989. *Úvod do teorie textu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. 83 s. ISBN 80-200-0824-1.
- HOFFMANN, Lothar. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag Berlin, 1987. 307 s. ISBN 3-05-000417-7.
- KÁŠOVÁ, Martina. 2004. K morfológii a slovotvorbe v odbornom jazyku. In: *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II*. Ed. A. Ďuricová. Banská Bystrica: UMB, JPT, 2004, s. 60 – 65. ISBN 80-8055-886-8.
- KOTHES, Lars. 2010. *Grundlagen der technischen Dokumentation (Anleitungen verständlich und normgerecht erstellen)*. Berlin: Springer, 2010, 308 s. ISBN-13: 9783642146671, ISBN-10: 3642146678.
- PANKUCHOVÁ, Katarína. 2012. Nemecký a slovenský technický text v dotyku a prieniku (lingvisticko-pragmatické paralely) – dizertačná práca.
- SLANČOVA, Daniela. 1996. *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact, 1996. 178 s. ISBN 80-901417-9-X.

Kontakt: Mgr. Katarína Pankuchová, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline, Ústav celoživotného vzdelávania.
Univerzitná 8215/I, 010 26 Žilina
E-mail: katarina.pankuchova@uniza.sk

The Concept of Authenticity in ESP Classrooms – a Theoretical Approach

Žaneta Pavlíková

Abstract

The article deals with the concept of authenticity in general compared to the possible degree of authenticity that can be reached in an ESP (English for Specific Purposes) classroom. It gives an overview of different definitions, types and degrees of authenticity. Finally it offers some tasks and activities which can be used in ESP classrooms with authentic materials.

Keywords: authenticity, ESP, authentic material, task

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá pojmom autenticnosť ako takým v porovnaní s možnými stupňami autenticnosti, ktoré je možné dosiahnuť vo vyučovaní odborného anglického jazyka. Ponúka prehľad rôznych definícií, typov a stupňov autenticnosti. Záverom ponúka niekoľko úloh a aktivít, ktoré môžu byť nápomocné pri vyučovaní odborného anglického jazyka s používaním autentických materiálov.

Kľúčové slová: autenticnosť, odborný anglický jazyk, autentický materiál, úloha

Introduction

It has been proven by a number of authors that the idea of using authentic foreign language materials is an effective and interesting way of enhancing students' learning. They are more interesting and more stimulating in contrast with those found in students' textbooks. What is more, authentic material brings the target language culture closer to students and it may also increase their personal interest in the foreign language learning.

Another great advantage of using authentic materials in the classroom is the fact that it incorporates a piece of reality into the learning process, thus enables the teacher to create an authentic communicative situation. This is specifically true when dealing with specific areas of language teaching. Using authentic material in ESP (English for Specific Purposes) classrooms can immerse the classroom environment and provide a realistic context for tasks that relate to learners' needs. However, these materials must be constantly updated.

Authenticity

Genuineness, realness, truthfulness, validity, reliability, undisputed credibility and legitimacy are just some of the words that are used when we talk about authenticity. There is a lot of confusion connected to the idea of authenticity, especially when we talk about authenticity in ESP classrooms. Undeniably it is a much discussed question. In different sources we can find different definitions of authenticity. According to Taylor (1994), there are different types of authenticity, though not always clearly distinguished. In many discussions it is not clear whether we are dealing with the authenticity of language, the authenticity of task or the authenticity of situation.

As to Breen (in Widdowson 1990) different senses of authenticity can be distinguished. We can understand authenticity as relating not only to the language selected to be taught but the task on which the learner is engaged and the social setting created in the classroom. He expresses these distinctions as four types of authenticity:

1. *Authenticity of the texts which we may use as input data for our learners*
2. *Authenticity of the learners' own interpretation of such texts*
3. *Authenticity of the task conducive to language teaching*
4. *Authenticity of the actual social situation of the language classroom*

In the context of input data Widdowson (1979, p. 160) expresses a point in a sense that „.....since our aim is to enable the learner to produce and process actual language use, then we should expose him to authentic language right away.“ This view represents an understandable reaction against the kind of contrived language data which can be found in many textbooks. Widdowson (ibid.) mentions an example of such contrived language data:

“Ali and Bashir are brothers. Every morning they get up at five o'clock and wash their hands and face. They have breakfast at six o'clock. They have an egg and a banana for their breakfast. They had an egg and a banana for their breakfast yesterday morning. They are having an egg and a banana for their breakfast this morning and they will have an egg and a banana for their breakfast tomorrow morning.”

It is clear that this extract is artificial language data which does not carry conviction as actual language behaviour. This extract is a paramount example of sentences which linguists use to demonstrate the working of linguistic rules. It is, we might say, linguistic data without being language data.

He goes on talking about authenticity *“I am not sure that it is meaningful to talk about authentic language as such at all. I think it is probably better to consider authenticity not as a quality residing in instances of language but as a quality which is bestowed upon them, created by the response of the receiver. Authenticity in this view is a function of the interaction between the reader/hearer and the text which incorporates the intention of the writer/speaker. We do not recognize authenticity as something there waiting to be noticed, we realize it in the act of interpretation.”* (1979, p. 161)

To go further, some writers think of authenticity as essentially residing in a text while others think of authenticity as being conferred on a text by virtue of the use to which it is put by particular people in particular situations.

In the 1980s many scholars started to identify various degrees of authenticity. Brown and Menasche (in Tatsuki 2006) suggest a distinction between *input authenticity* and *task authenticity*. Rather than considering authenticity as a binary concept, they argue for degrees of authenticity. They reject the word “level” to avoid the implication that one type is better than any other. They also express their belief that in practice complete authenticity is impossible to achieve in the classroom. They go on to propose five types of input authenticity and define three types of task authenticity. They refer to “input” as that “text” (written or spoken) that is read or heard by the learner.

INPUT AUTHENTICITY

1. *genuine input authenticity*
2. *altered input authenticity*
3. *adapted input authenticity*
4. *simulated input authenticity*
5. *inauthenticity*

TASK AUTHENTICITY

1. *genuine task authenticity*
2. *simulated task authenticity*
3. *pedagogical task authenticity*

They define genuine input authenticity as an input created only for the realm of real life, not for the classroom. Using this kind of input in the classroom there are no changes at all made in the text. We can mention an entire movie watched without interruption and without consulting the script, or copies of a newspaper distributed in class as examples.

In altered input authenticity there is no change in the original input, but it is no longer exactly as it was because of changes like lexical glossing, visual resetting or changes in pictures.

For instance, a movie shown in ten-minute segments, with vocabulary work and discussion following each segment.

When talking about adapted input authenticity, the input is created for “real life” but adapted by the classroom teacher. Words and grammatical structures are changed, usually to simplify the text. Paradoxically, adaptations may, in fact, have the effect of making the text more difficult because the original links between ideas may be removed in the process of simplification. Graded readers are a good example of this kind of input.

The input used with simulated input authenticity is created for the classroom and attempts to copy the style and format of the genuine. It is written by the author or teacher *as if* the material were real and *as if* for real audience. As an example we can mention an advanced textbook with readings typeset as newspaper articles, listening textbooks with written-for-classroom newscasts.

Finally, inauthenticity is defined as an input created for the classroom with no attempt to make the materials resemble genuine authentic materials though there may be a few incidental authentic features. Here, we would emphasize that “inauthenticity” does not imply that such materials are of lesser pedagogical worth than those that are genuine, altered, adapted or simulated. Timed readings with apparatus for learners to time themselves and note their progress or grammar exercises with formal explanations of grammatical points can be mentioned as examples.

In their typology of task authenticity the above mentioned authors admit there is probably no such thing as real task authenticity, that classrooms are by their nature artificial. The only genuine task authenticity for language learning may be the total immersion in the target language environment without a teacher or an instructor. Nevertheless, they define three types of task authenticity:

1. *Genuine task authenticity* exists when learners engage in tasks in ways and for reasons they would in the real world.
2. In *simulated task authenticity*, there is some attempt to copy the real within the context of the classroom, but the focus is on language learning.
3. *Pedagogical task authenticity* occurs when there is no attempt to copy the real, but the task is useful within the context of the classroom.

Authenticity principle

To reach an authentic situation in our classes, we have to bear in mind that one of the most important principles in the process of teaching is the authenticity principle. Repka (1997), in one of his works, clarifies and defines the authenticity principle very concisely. According to him the importance of the authenticity principle lies in the fact that it guides the language teacher in terms of reaching a genuine, real communication. By real communication he means communication and interactions which are immanent to real life in the classroom, at or outside school. Teachers in language classrooms quite often operate with activities that are artificial, redundant and even useless. That is why we should be aware of how important the function of this principle is. The principle as such indicates that authenticity should be a tool and a goal at the same time.

Authenticity as a goal can be easily reached in the first place by authentic communicative situations. On the basis of J. R. Firth’s works, who gives a relatively precise definition of communicative situations, Baugrande (in Repka 1997, p.27) summarized the following definition for situation: “*A situation is a patterned process conceived as a ‘dynamic and creative’ complex activity with internal relation between its various factors. The ‘relations’*

in a 'situation' may be among 'participants' (as 'persons' and 'personalities'), their 'verbal and non-verbal actions', and the 'effects' of these plus 'relevant objects' and 'events' “.

Repka (1997) states, that a relatively high amount of interpersonal situations can be generated in a language classroom. If students apply their strategic subcompetence and they reach specific communicative goals and if the receiver understands the communicative intention of his / her counterpart the specific situation can be assumed as highly authentic.

Considering that each situation is infiltrated with specific tasks which must be dealt with by the students, the authentic tasks are very closely connected with authentic communication.

English for Specific Purposes

There are different definitions of English for Specific Purposes found in the literature. According to the Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, ESP is defined as “*the role of English in a language course or programme of instruction in which the content and aims of the course are fixed by the specific needs of a particular group of learners. For example course in English for academic purposes, English for science and technology, and English for Nursing*”. (2010, p. 181)

Another definition, according to Paltridge and Starfield, English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learner is to use English in a particular domain (Paltridge; Starfield 2013). The teaching of English for specific purposes, in its early days, was largely motivated by the need to communicate across languages in areas such as commerce and technology. This has now expanded to include other areas such as English for academic purposes (EAP), English for occupational purposes (EOP), English for vocational purposes (EVP), English for medical purposes (EMP), English for business purposes (EBP), English for legal purposes (ELP), and English for sociocultural purposes (ESCP) (Belcher 2009 in Paltridge; Starfield 2013).

Paltridge and Starfield (2013) state that a key feature of an ESP course is that the content and aims of the course are oriented to the specific needs of the learners. ESP courses, then, focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English. ESP students are usually adult learners. They are also often a homogeneous group in terms of learning goals. However they may not always be homogeneous in terms of language proficiency. The key issues in the teaching of English for specific purposes are how to identify learner needs, the nature of the genres that learners need to be able to produce as well as participate in, and how we can know that our learners have been able to do this successfully, and, if not, what we can do to help them to do this.

According to the above mentioned, the basic features of ESP can be summarized:

- ESP is goal oriented,
- ESP is based on needs analysis,
- ESP is time-bound,
- ESP is for adults,
- ESP is discipline specific,

Authentic materials in ESP classrooms

Authenticity has been pointed to by various authors as a relevant feature in ESP methodology. According to Benavent and Peñamaría (2011), authentic materials constitute an aspect traditionally emphasized in the ESP literature. They state that these authentic materials

should be taken from the real world and not primarily created for pedagogical reasons. Such materials are crucial for communicative purposes since they reproduce an immersion environment and provide a realistic context for tasks that relate to learner's needs. Authentic materials can greatly benefit problem-solving, project-based learning, case-based learning, role-play and simulation and gaming methodology. Benavent and Peñamaría quote House who states that students and teachers can use authentic materials as a means to „*link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning*“ (2011, p. 89). It is important to remember that the concept of context must be made central to teaching. Therefore, authentic materials may lose much of their suitability when used in a very different context from that for which such material was originally intended.

To go further, Benavent and Peñamaría (2011), emphasise that authentic materials and realia are often found in ESP course books today and are particularly prevalent in Commercial English. These materials can increase students' motivation and expose them to real language and culture as well as to different genres. Unlike simulated authentic materials, they must be constantly brought up-to-date. However, using authentic materials can be risky if the methodology is not carefully chosen. It is not always easy to use authentic materials with beginners. This may be due to the difficulties presented by the language. In fact, such materials will often have to be edited, in order for there to be a suitable match between learner and material learned. Fortunately, ESP learners are not typically beginners in the foreign language, and authentic materials usually provide a good setting for introducing roughly-tuned input in a comprehensible way. In this fashion, such activities as, for example, skimming for general meaning while keeping the affective filter low will be facilitated.

When we use authentic materials in ESP classroom, there are certain guidelines for ESP teachers to consider. Harding (2007) offers the following considerations:

- Think about what is needed,
- Understand the nature of your students' subject area or vocation,
- Spend time working out their language needs in relation to the subject,
- Use contexts, texts, and situations from the students' subject area,
- Exploit authentic materials that the students use in their specialism or vocation,
- Make the tasks authentic as well as the texts,
- Motivate the students with variety, relevance, and fun,
- Try to take the classroom into the real world that the students inhabit, and bring their real world into the classroom,

ESP as a learner centered approach offers a very suitable platform for the implementation of authentic materials. Using these materials they will be directly taught the language and material they will need in the real world.

Task

Tasks have been defined by various authors in various ways. Long (1985, in Nunan, 2004, p. 2) argues that a task is “*a piece of work undertaken for oneself or for other, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, ... In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.*”

We subscribe to Nunan's view about this definition, that it is non-technical and non-linguistic. He argues that it describes the sorts of things that the person-in-the-street would say if asked what they were doing. He goes on that related to this is the notion that in contrast with

most classroom language exercises, tasks have a non-linguistic outcome. Non-linguistic outcomes from Long's list may be a painted fence. Another thing to notice is that this example may not involve language use at all (it is possible to paint a fence without talking).

Nunan (2004) defines a basic distinction between real-world or target tasks, and pedagogical tasks. As the very name implies, target tasks refer to uses of language in the world beyond the classroom. When tasks are transformed from the real world to the classroom, they become pedagogical in nature. Richards (in Nunan, 2004, p. 2) offers the following definition of a pedagogical task:

"... an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language. For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative ... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake."

In this definition the author defines tasks in terms of what the learners will do in class rather than in the world outside the classroom. Skehan (in Nunan 2004) suggests five key characteristics of a task:

- meaning is primary,
- learners are not given other people's meaning to regurgitate,
- there is some sort of relationship to comparable real-world activities,
- task completion has some priority,
- the assessment of the task is in terms of outcome,

Nunan's definition is that a task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

While all the different definitions of various authors vary somewhat, they all emphasize the fact that tasks involve communicative language use and the user's attention is focused on meaning rather than grammatical form at the same time. However, this does not mean that form is not important. Nunan's definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, highlighting the fact that meaning and form are highly interrelated. He also emphasizes that grammar exists to enable the language user to express different communicative meanings.

Authentic tasks and activities

Considering the above mentioned aspects, we are going to examine the notion of authentic tasks and activities and their characteristics and basic features.

There has been a great deal written about authentic activities in recent times as the influences of constructivist philosophy and new advances in technology impact on educational theory, research and development. As a result, the role of activities in courses of study has grown to the point where they are no longer relegated to the role of a vehicle for practice of a skill or process.

Brophy and Alleman (1991; in Reeves 2002, p. 562) have defined activities as: *"Anything students are expected to do, beyond getting input through reading or listening, in*

order to learn, practice, apply, evaluate, or in any other way respond to curricular content”. Similarly, Lockwood (1992, in Reeves 2002, p. 562) stated that activities “encourage and affirm learning ... (they) may take many forms, but essentially, they encourage the learner to respond to the text rather than remain passive”.

In reflecting on the characteristics of authentic activities described by researchers, Reeves et. al (2002) offers ten design characteristics of authentic activities identified in the literature.

1. Authentic activities have real-world relevance

Activities match as nearly as possible the real-world tasks of professionals in practice rather than decontextualised or classroom-based tasks.

2. Authentic activities are ill-defined, requiring students to define the tasks and sub-tasks needed to complete the activity.

Problems inherent in the activities are ill-defined and open to multiple interpretations rather than easily solved by the application of existing algorithms. Learners must identify their own unique tasks and sub-tasks in order to complete the major task.

3. Authentic activities comprise complex tasks to be investigated by students over a sustained period of time

Activities are completed in days, weeks and months rather than minutes or hours. They require significant investment of time and intellectual resources.

4. Authentic activities provide the opportunity for students to examine the task from different perspectives, using a variety of resources.

The task affords learners the opportunity to examine the problem from a variety of theoretical and practical perspectives, rather than allowing a single perspective that learners must imitate to be successful. The use of a variety of resources rather than a limited number of pre-selected references requires students to detect relevant from irrelevant information.

5. Authentic activities provide the opportunity to collaborate

Collaboration is integral to the task, both within the course and the real world, rather than achievable by an individual learner.

6. Authentic activities provide the opportunity to reflect

Activities need to enable learners to make choices and reflect on their learning both individually and socially

7. Authentic activities can be integrated and applied across different subject areas and lead beyond domain-specific outcomes

Activities encourage interdisciplinary perspectives and enable diverse roles and expertise rather than a single well-defined field or domain.

8. Authentic activities are seamlessly integrated with assessment

Assessment of activities is seamlessly integrated with the major task in a manner that reflects real world assessment, rather than separate artificial assessment removed from the nature of the task.

9. Authentic activities create polished products valuable in their own right rather than as preparation for something else

Activities culminate in the creation of a whole product rather than an exercise or sub-step in preparation for something else.

10. Authentic activities allow competing solutions and diversity of outcomes

Activities allow a range and diversity of outcomes open to multiple solutions of an original nature, rather than a single correct response obtained by the application of rules and procedures.

Conclusion

It is assumed that achieving authenticity in the classroom makes an important segment of modern language teaching. To meet this aim it is the teacher who must decide on the appropriate materials and method or approach and use such material which is interesting and engaging for the students. Such materials are authentic films, news, newspapers, magazines or different online texts. There is a significant importance placed on the use of these materials in English language teaching, especially when we are talking about ESP. Despite the fact, we find, that most teachers do not use such material in their language classrooms. The reason may be partly the fact that preparing lessons with authentic material takes more time than the traditional way of preparing for a lesson. Using authentic materials in the classroom and selecting appropriate communicative tasks and activities, the teacher might contribute to enhancing his or her students' communicative competence, what should be the goal of every language teacher. Working with appropriate material can encourage students and can be a stepping stone to revive their personal interest in the language.

List of used literature

- BENAVENT, G. T.; PENAMARÍA, S.S-R., 2011. *Use of Authentic Materials in the ESP Classrooms*. In: Encuentro 20, ISSN: 1989-0796, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530013.pdf>.
- HARDING, K., 2007. *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D., 2004. *Task – Based Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press. ISBN 0 521 549 477.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S., 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. WILEY-BLACKWELL, John Wiley and Sons, Ltd. ISBN 978-0-470-65532-0.
- REEVES, T. C. et. al., 2002. *Authentic activities and online learning*, HERDSA, pp. 562 – 567 <http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/Reeves.pdf>.
- REPKA, R., 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnejmu vyučovaniu*. Bratislava. SAP. ISBN 80-85665-89-1.
- TATSUKI, D., 2006. *What is Authenticity?*. In: *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, Shizuoka, Japan. <http://hosted.jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>.
- TAYLOR, D., 1994. *Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?* In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Volume 1, No. 2.
- WIDDOWSON, H. G., 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press. ISBN 19-437080-1.
- WIDDOWSON, H. G., 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press. ISBN 0 19 437128 X.

Kontakt: PaedDr. Žaneta Pavliková, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 1, Bratislava
E-mail: zaneta.pavlikova@euba.sk

Difficulties of Technical Text's Translation in Hungarian Language from French and English

Annamária Rodek-Begella

Abstract

Nowadays, several companies transfer a big part of their industrial production to other countries. In interest of a fruitful cooperation, the translation of technical documentation has to be the most adequate possible. The translator with multi-competences is able to identify the ambiguous technical term's meaning e.g. the Hungarian polysemic word *medve* (hu) -slide, (en) *coulisseau* (fr)- is from the common language 1. animal 2. part of pressing machine. The purpose of this paper is to highlight the translation difficulties of technical text and define the criteria of the competent translator.

Keywords: translation competence, technical terms, equivalence

Introduction

The aim of this paper is to introduce the reader a real industrial environment where the translator's role is the key to ensure the semantic equivalence between source and target languages (SL and TL).

The translator and interpreter have to face difficulties in both oral and written form when their work is extended on technical text's and discourse's domain. They are concerned not only by the bilingual or multilingual knowledge but also by professional background knowledge challenges, as understanding technical phenomenon or problems.

This study is based on twenty two years' experience of translator and interpreter in a multinational and multilingual (Hungarian, French, English) industrial company. The technical language is composed by multiple-lingual layers because the professions use different technical terms e.g. on building industry or automobile industry. The basic terminological database of technical word is common in all domain, but all professions use own special terminus technicus, appropriate for experts of given professional field.

The quality of the technical text translation depends on the success of semantic content transmission, which is based on two main pillars: competence of the translator and semantic equivalence between SL and TL.

This research was guided by the following questions:

Which skills and competences must the translator have?

How can the speaker ensure the linguistic equivalence?

Models and theoretical background

Since the 1990s the studies of translatology intend to determine the standard competences of the translator. According to first studies, the translator needs ideal bilingual competence, expertise and communicative (grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic) competence in interest to be able to do in order to translate (Bell 1991, p. 35-42).

Although several studies have been made on the topic, this paper intends to present three other determinant models developed to define the translation competence.

The first is the experimental-based research made by the PACTE Group at the University of Barcelona with the purpose to explore translation competences and its acquisition of written translation. This research mentions six sub-components of the translation competence:

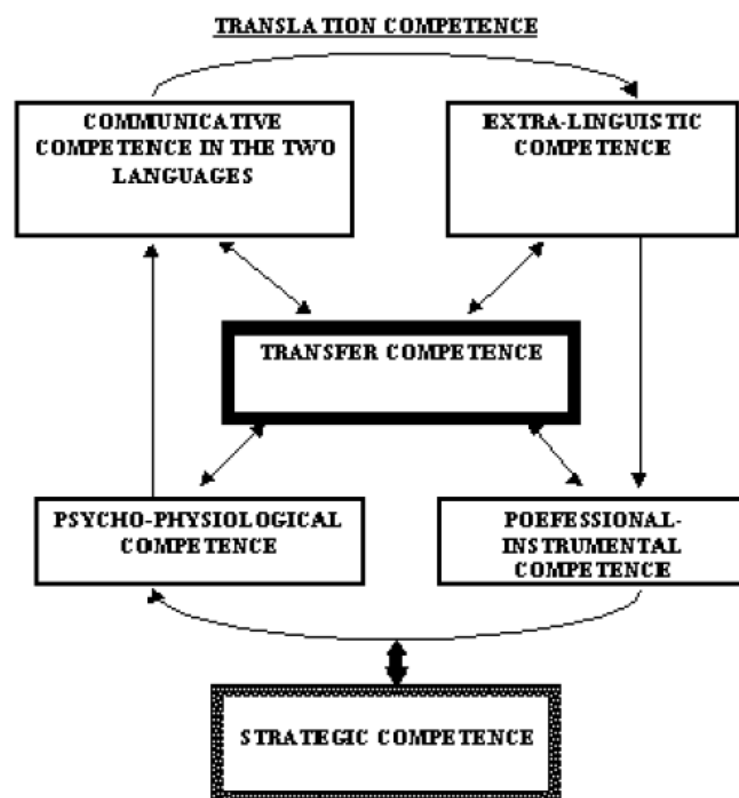


Figure 1 The Sub-components of Translation Competence (PACTE, 2000)

1. Communicative or bilingual competence which means the skill to communicate in the source language and the target language.
2. Extra-linguistic competence: explicit or implicit knowledge about translation, bicultural, encyclopedic and subject knowledge.
3. Instrumental-Professional competence: knowledge about professional translation practice (use of documentation and new technologies, knowledge about professional ethics).
4. Psycho-physiological competence: psycho-motor mechanisms, cognitive skills (abilities like memory, attention, logic, creativity); psychological attitudes (abilities like intellectual curiosity, perseverance or rigor).
5. Transfer competence: ability to execute the transfer process from the source text to the target text.
6. Strategic competence: problem-solving process. (PACTE 2000, p. 99-106)

The second competence model was developed by EMT expert group (European Master's in Translation - EMT) throughout the European Union. The purpose of this research was to propose six interdependent competences:

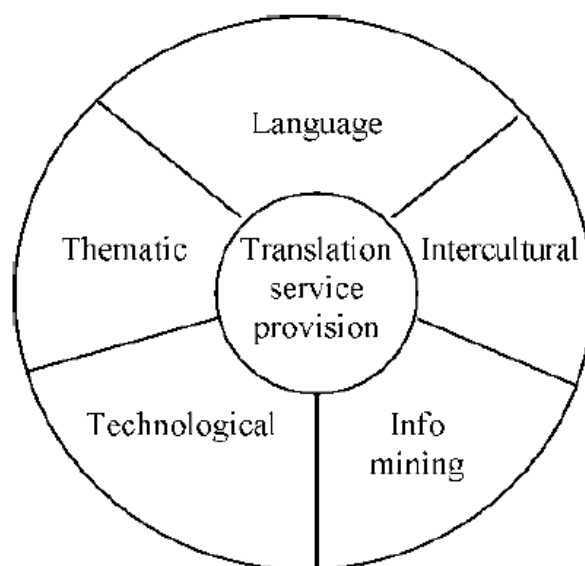


Figure 2 Translator competences (EMT, 2009; Gambier, 2009)

1. Translation service provision competence is on the center of the other competences to call attention to the main competence related to the client service. This component is divided into two dimensions (interpersonal and production) and determines the knowledge required for market, job profiles and approaches to clients, about time, stress and work management, and highlights the criteria of the good production as strategies for the translation of a document or evaluation of translation problems and finding appropriate solutions.
2. Language competence means the understanding of grammatical, lexical and idiomatic structure.
3. In intercultural competence, two dimensions are distinguished: sociolinguistic and textual. The first includes social, geographical, historical, stylistic knowledge and contains specific community and non-verbal elements. The second dimension refers to the ability of text analysis (coherence, stereotypes, intertextual nature, identifying of cultural elements, accordance with the conventions)
4. Information mining competence means the practical knowledge needed to the document translation, as strategies for documentary and terminological research or recognizing false information in media.
5. Thematic competence consists of the developed knowledge in learning (analysis and summary) and application.
6. Technological competence refers to CAT (Computer-Assisted Translation) tools e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries, spell and grammar check, the internet or translation memory (EMT, 2009; Gambier, 2009)

The third is Göpferich's translation competence model which is the result of the TransComp research project. This study is based on previous models in particular the PACTE conclusions.

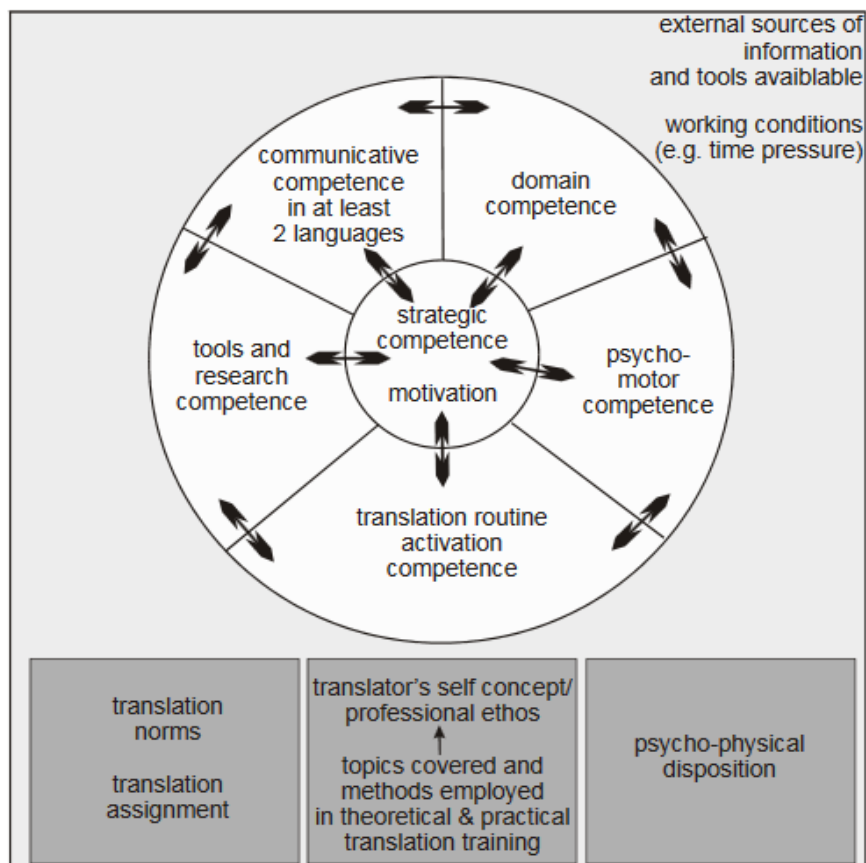


Figure 3 Göpferich's translation competence model

1. Communicative competence in at least two languages refers to the PACTE group's "bilingual sub-competence". The source and the target language reception focus on the semantic equivalence between translated texts.
2. Domain competence corresponding with the PACTE group's "extra-linguistic sub-competence"
3. Tools and research competence includes the PACTE group's 'instrumental sub-competence' completed by the ability to use electronic tools (CAT) and to apply existing work as dictionaries, term banks, terminology management, thesaurus.
4. Translation routine activation competence is the ability to reuse the translation experience.
5. Psychomotor competence is needed for reading and writing.
6. Strategic competence is similar to the PACTE group's 'strategic competence'. (Göpferich, 2009)

The above translator competence models show us skills, competences and technological tools needed for the ideal general translator. The various topics of translation ask different knowledge from the translators, i.e. the translator must be a specialist in the given professional area. Technical translation requires technical profession knowledge and knowledge of both languages (SL and TL).

About semantic equivalence in translation

The SL and TL items rarely have ‘**same meanings**’ in the linguistic sense; but they can function in the same situation (Catford 1965, p. 49). The purpose of this paper is to analyse how the translation of technical text can be ensured without semantic content loss and how to find words in both languages with the ‘same meaning’ to guarantee the equivalence between texts as far as possible.

According to Jacobson’s study of equivalence, the translation involves two equivalent messages in two different codes. This ‘**equivalence in difference**’ expresses that there is no meaning without sign and the signs are translated into other signs of the same system or into signs of another system. Jacobson distinguishes three types of translation: 1. intralingual (i.e. rewording, within the same language); 2. interlingual (between two different languages); intersemiotic (between two sign system, such as verbal and non-verbal). (Jacobson 1959, p. 233-234)

The book ‘In other words’ by Baker analyses five different levels of equivalence. **Equivalence at word level:** a word is the basic meaningful element of the language which may have more than one meaning. The translator takes into consideration at first the equivalence between ST and TL and should pay attention to the grammatical factors as tense, gender and number (plural or singular).

Equivalence above word level: The combination of words is not random at any language. Each language imposes certain restrictions on the combinations of words as to how they can be combined to convey meaning. The form of rules determines certain restrictions. In Hungarian, the word order can be changed, which can alter the nuance of the meaning.

Grammatical equivalence: Several grammatical categories exist across languages. The difference between certain grammatical categories influences the translation process and may causes problems in conveying the message.

Textual equivalence: This equivalence between a SL text and a TL text can be translated in terms of cohesion and coherence. (Baker, 1992)

Pragmatic equivalence: is intercultural feature when the translator transfer the intention of the author to the target culture speaker.

The technical texts feature in the multilingual company or What problems does the translator face?

The diversity of human language has been proven by several studies and this richness is also justified by technical terminology.

This part attempts to describe a basis for dealing with problems encountered during the technical translation process, and shows the technical language feature at the level of the words and sentences.

The **level of words** offers the basic elements of communication for all technical language users. The technical texts use words from common and technical language. The following part presents the components of lexemes used in technical texts.

1. Common language loans

- a) standard elements to build sentences (interrogative word, adjectives, relative or demonstrative pronoun,...) e.g. *how, and, which, up...*
- b) standard nouns and verbs e.g. *table, go...*

2. Special technical terms

- a) nouns and verbs with one technical meaning e.g. *lathe, capteur*

- b) nouns and verbs with more than one technical meaning e.g. in French *tour* means *lathe* and *tower* (*tour de refroidissement*=cooling tower)

3. Polysemic nouns and verbs with common and technical meaning

E.g. the Hungarian noun *anya* means *mother* and *nut* (*female screw*), the verb *összeül* means *meet* and the incident when a stamping die is *blocked*. The French *arbre* means *tree* and *axe* or in English the *mouse* is an *animal* and *computer part*.

4. Synonyms and dialects

Synonyms are often borrowed words from foreign language or dialects.

The French words *carter* and *carcasse* are synonyms for the English expression *housing of motor*. One of them is used in Western region of France, the other one in East. The word *carcasse* means *housing* and *carter* is the name of the inventor of this electric motor part.

The *bolster* is a loanword from English to express *insert table* moreover the *dé* and *fausse-table* synonyms are used in the French language. The Hungarian uses *kuplung* as German loanword for English *coupling* or French *embrayage*, but the equivalent Hungarian synonym is *tengelykapcsoló*.

5. Acronyms

The identification of acronyms meaning can be a real challenge for the translator and requires research work.

E.g. *h.e.o.*- *h.o.*- *hajtás ellenoldali*- *opposite drive side*; *hajtás oldali*- *drive side* in Hungarian or *côté AV et AR* *avant* & *arrière* in French.

The French *PE* abbreviation can be *presse-étoupe* (*tömszelence*- *gland*) or *polyéthylène* for *poly-ethylene*.

cad- *c'est-à-dire*- *that is* or *i.e.* or the abbreviation *CAD* of *Computer-aided design*.

The above examples may lead to confusion when the translator has no source for the identification of the meaning.

6. Correct application of realia

Ex. the word *medve* means *bear* or part of the stamping press, in English *slide*, in French *coulisseau*, or in Italian *slitta*.

7. Units of measurement

Most of scientific and technical texts written in Hungarian, French and English contain units of measurement. The translator must take into account the difference between parameters. The Western or American standards prefer to determine the metric unit *mm* in *inch*. The neglect or failure of the conversion can lead to error.

8. False friends

The multilingual speaker is concerned by this linguistic phenomenon. The Hungarian English-French speaker uses *coin* as *corner*, *sarok* meaning in French or *coin de fermeture* in Hungarian is *záróretesz* i.e. *locking wedge*, but in English *coin* is a *piece of money*.

9. Terms which do not exist in the target language

The invention of new terms in target language or loan of the original word from the source language or neologism provide a solution in this case. E.g. *mikrométer*.

The last seven special lingual features can present difficulties for the translator because their identification is not obvious and in this case the ambiguity can lead to translation mistake.

The above mentioned terms are the basic elements of sentences.

At the **level of sentences**, the text form depends on its application and the target speaker. In industrial area is not negligible that the document is intended for expert or non-professional users. The translator should consider the technical knowledge level of the text's target user in

the choice of terms and in the formulation of sentences. The consistent using of terms can help to avoid the misunderstanding of the message and the feeling of ambiguity in the reader.

The development and research engineers demand precise and accurately formulated text in interest of the semantic content transmission because it can present a determinant impact on the quality of their work. The non-professional workers in production lines need also precise formulated text but simple and short sentences with less terminus technicus for a better understanding. These texts are usually complemented by photos, as metalinguistic elements, to simplify the description of the task.

Several multinational industrial companies use terminological database and CAT tools in interest to ensure the quality of semantic content transmission, to reduce the translation time and assure the lingual coherence in the text.

The following table summarizes the feature of two different texts intended for experts and non-professional workers.

Table 1 Differences of sentences between professional and non-professional texts

Criteria	Scientific language for professional speaker	Language for users without deep technical knowledge
formulation	Precise and accurate	Precise and simple
length of sentences	long compound sentences	short sentences
technical terms	special	simple
target speaker	professionals	users with technical knowledge
applications	texts about technology, electronics and machinery, technical specifications	instructions, documentation for the production area (next to the production lines)
example	<i>Like the function of parts counter in CNC, counted value will be increased by commanding M02, M30 and M54. Alarm will occur when current counted value is same with setting value, and automatic operation is not available until alarm is released. In order to release alarm, press "RST" switch in counter, then current counted value can be initialized by "0" or setting value can be increased. (Operation manual; Vertical machining center)</i>	<i>Fix the connection box on the motor housing.</i> <i>Fixer la boîte à borne sur le carter du moteur.</i> <i>Rögzítse az elköötődobozt a motorházra.</i> (own exemple, English, French, Hungarian)

Synthesis

The paragraphs above highlighted three themes: translator competences, lingual equivalence and technical text feature in interest to find the skills and competences that the translator must have to ensure the linguistic equivalence between SL and TL in the industrial area.

The first of all, the translator needs bilingual competence extended with special technical vocabulary and some technical profession knowledge.

The ability to transfer process from the source text to the target text is one of the most important conditions to ensure the equivalence between SL and TL.

The progress of technology involves the development of appropriate terminology and for this reason the translator must keep up with it. The technological competence means the using of CAT tools which helps the translator to establish a terminological database.

When the translator of technical texts is internal member of a production company, he is in privileged and safe position for reason to get adequate translation tasks and to have the support of professional colleagues because they give explication and interpretation in new or unknown subjects for the translator. The feedback by professionals guarantees the success of translation work. It means that highly specialized knowledge is required only for scientific technical translator. The basic scientific and technical knowledge with professional confirmations is sufficient to deliver adequately translated document intended for production lines.

The communication between translator and SL author during the translation can be useful. The translator acts as the author's representative and author involvement can be helpful (Heim 2006, p.7) in interest the ensure the transmission of texts semantic content.

In point of view to ensure the technical text equivalence, the technical translator is in more favorable position than the literary one, starting from the fact, that the technical information is concrete as far as the literary text contains also conceptual and emotional elements where the pragmatic equivalence can be damaged.

In the world of technology and science the semantic equivalence is easily maintained, because the notion covers the same object in all languages. E.g. *screwdriver* in English has the same meaning as *tournevis* in French or *csavarhúzó* in Hungarian. This phenomenon concerns also the theoretical results and process in technology, as *Pythagorean theorem*, *casting* and *heating treatment* are based on the same meaning.

The difficulties of technical texts translation lies in its interdisciplinary nature. The identification of the meaning of polysemic words, synonyms, acronyms, realia or false friends is a real challenge for the translator and needs sometimes long research activities. The support of the translation work by internal terminological system adapted to needs of the company is the solution to overcome the translation difficulties.

Conclusion

The purpose of all translators is the translation of technical text without semantic content loss and to guarantee the equivalence between texts as far as possible.

The bi- or multilingual language knowledge supplemented with technical knowledge is essential for the success of semantic content transmission from the source language to the target language.

Due to the continuous development of technology, the technical translator competences should be improved day by day, mainly at bilingual, intercultural and technological levels to guarantee the equivalence of both texts (ST and TT).

The lexicological and terminological database and CAT devices are the main tools to ensure the transmitting of the exact and proper information by the translator.

References

- BAKER, M., 1992. *In Other Words: A Course book on Translation*. London: Routledge ISBN 10: 0-415-03085-4.
- BELL, R. T., 1991. *Translation and Translating*. London: Longman. ISBN 0-582-01648-7.
- CATFORD, J. C., 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press. ISBN 0-19-437018 6.
- EMT Expert Group, 2009. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Brussels
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf.
- GAMBIER, Y. et al. (EMT Expert Group), 2009. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
- GÖPFERICH, S., 2009. *Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransCom*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/254d/069d13b230faf92f7e04ffab32d5473df633.pdf>
- HEIM, M. H. and TYMOWSKI, 2006. *Guidelines for the translation of social science texts*. New York: American Council of Learned Societies, ISBN: 978-0-9788780-3-0.
- JACOBSON, R., 1959. *On Linguistic Aspects of Translation*, In: Brower, R. A. (eds.) *On Translation*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 9780674731615.
- PACTE, 2000. *Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project*. In: Beeby, Allison; Ensinger, Doris ; Presas, Marisa (eds). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 9789027216373.

Contact: Annamária Rodek-Begella PhD candidate
Pázmány Péter Catholic University
Faculty of Humanities and Social Sciences
Doctoral School of Linguistics Budapest
3000 Hatvan Papp István utca 2. Hungary
E-mail: begella.annamaria@gmail.com

Teaching English Studies with Focus on History/Historical Contexts in the Light of Postmodernism

Karin Sabolíková

Abstract

My paper tries to present a vision of history/historical contexts teaching within English studies teaching in the light of postmodernism. The postmodernist approach to history is one known or lesser-known mode of historical writing. Postmodernism is generally thought to be anti-historical. Writing on world or global history from the perspective of postmodernism is therefore controversial or according to some others, it is without moving ahead. On the contrary, many postmodernists believe that a specifically postmodernist idea of history provides the only basis for the kind of knowledge required by an emerging global society. The purpose of my paper is to outline the characteristic features of the postmodernist movement and to explain its confrontation with history.

Keywords: History, Postmodernism

What Is History

In general, the discipline of History refers to “what happened in the past” but also to “the act of writing about it”. In other words, the discipline of History is study of the past, ideally resulting in a representation of the past “as it was”. It is both the subject and object of its own discipline, thus, a unique interpretive enterprise among humanities. While Herodotus is known as the father of history, Leopold von Ranke, German historian from the 19th century was a pioneer in the professionalization of History which went along with the redefinition of the theoretical and methodological foundations. Ranke is considered to be the father of the new objective school of history; tried to explain the past in terms of “how it actually was,” without making judgement on it.

Based on Gilderhus (1987) there are two more contrasting perspectives on the nature of history or historical knowledge. Idealist (autonomist) view of history sees history more as an art. It focuses on unique, specific events instead of focusing on regularities or uniformities. Historian’s main task is to re-enact the past through the historian’s mind. Positivist (scientific or assimilationist) view of history sees history more as a science. It focuses on regularities or uniformities and tries to present findings in a general way.

Yilmaz (2008, p.38) states that the ontological status of the object of historical study, the past events, makes history come closer to the art end of the continuum. As opposed to natural events, historical events do not lend themselves to observation and repeatability since the past has gone. Rather than a hypothetic-deductive model of reasoning derived from natural sciences, an inductive along with an abductive model of thinking and thought process is needed for the historian to reconstruct the past. The historian attempts to understand the past by viewing historical events within their contexts through the eyes of the past people.

Yilmaz (2008, p.38-39) continues saying that from an epistemological perspective, historical knowledge can be viewed as a human construction and it cannot have a meaning independent of a human mind. Thus, the nature and function of historical interpretations or explanations cannot be fixed but get changed as new evidence or innovative conceptual frameworks make a shift in historians’ perceptions of the past. Changes in epistemological, theoretical, philosophical, political, and moral viewpoints inevitably lead to the reinterpretation of historical events and processes. That is why even though a given historical interpretation can be regarded as right or accurate, it may come to be questioned or replaced by a new, challenging interpretation. That is why any historical knowledge is rather open to further interpretation on

the basis of shifting discourses of historians. Generally, following this, there is not a single correct view of any historical event or process under study, but there are many equally plausible versions or correct views, each requiring its own style of representation via narrative plot structures (Jenkins, 1999).

Yilmaz (2008, p.40-41) adds that school history should be aimed at developing students' historical thinking and reasoning skills by providing them with historical knowledge, procedures, and skills, by means of which they as young citizens can distinguish facts from opinions; detect biases, prejudices, and unwarranted claims; weigh contrasting evidence; recognize the core of one's argument and its logic along with the strength of evidence; and critically evaluate other's positions and perspectives. Moreover, history should be used to help students not only recognize their own cultural roots, identity, and heritage, but also gain insight into other people's cultures and world views.

However, in recent decades, there have been many debates about the ways how past is interpreted or history created; how official and unofficial narratives are created and consequently used; what is the place of history in the school curriculum or course syllabus. The traditional model of the subject "as it was" has been challenged by developments in disciplines such as linguistics, philosophy or psychology. From the 1960s through the 1990s, new subjects were introduced to the historical canon – women, gender, sexuality, masculinity, race, class, regionalism, and then subjects such as, youth, family and environment. Historian Ian McKay proposed a "third paradigm", one that would replace the traditional national and sociocultural history narratives with what he called a liberal order framework, which would involve not a synthesis but a "reconnaissance" of history meaning expansion of liberalism rather than "an essence we must defend or an empty homogeneous space we must possess". Munslow (1997) puts plainly that history can no longer legitimately be viewed as simply a matter of the discovery of the story of the past.

What Is Postmodernism

First, there is not a single definition for postmodernism. The term has been used differently across different disciplines from country to country. Secondly, there is no synoptic depiction of postmodernism left by the leading figures, such as Lyotard, Foucault, Baudrillard or Derrida (Burbules, 1995). It has been known as "an intellectual trend" or "a loose alliance of intellectual perspectives" drawing on diverse philosophical theories and movements as post-structuralism, phenomenology, hermeneutics, semiotics, critical theory or neo-pragmatism, many of which challenge the basic assumptions of modernism about knowledge and reality (Burbules, 1995; Bloland, 2005).

This late 20th-century movement in words of Harvey (1990) expresses a skeptical, suspicious and questioning attitude toward the legacy of Enlightenment modernity; be it scientific rationality, universal truth claims, progressive emancipation or human betterment. " Postmodernism is largely a reaction against the intellectual assumptions and values of the modern period in the history of Western philosophy, roughly, the 17th through the 19th century. Giroux (1988, p. 9) makes another point: "Postmodernism in the broadest sense refers both to an intellectual position (a form of cultural criticism) and to an emerging set of social, cultural, and economic conditions that have come to characterize the age of global capitalism and industrialism. " Postmodernism is closely associated with the philosophical and literary movement called post-structuralism (Thompson, 2004), in other words, it is post-structuralism out of which postmodernism grew.

Post-structuralism as a philosophical movement is characterized by a variety of theories of the text, new forms of analysis of power in relation to knowledge and above all ‘critique of dominant institutions and modes of speaking, thinking, and writing,’ characteristic of the Western intellectual milieu (Peters & Burbules, 2004, p. 4).

Postmodernism closely examines narratives by raising questions as to ‘how narratives get constructed, what they mean, how they regulate particular forms of moral and social experience, and how they presuppose and embody particular epistemological and political views of the world’ (Giroux, 1988a, p.25). More specifically, postmodernism expresses a questioning attitude toward modernism’s claims to universal reason, objectivity, neutrality, superiority of science, and scholarly disinterestedness (Giroux, 1988a). Lemke (1994) states that words and images are put together in ways that seem pleasing, convincing, plausible, and useful to a particular culture, or to some powerful members of that culture.

Postmodern Challenge to History

Tosh (2004) states that postmodernism has called into question the truth claims of not only history but also all humanities and social sciences. In words of Iggers and Munslow (1997) the society and culture are in transformation in which old essentialist assumptions concerning objectivity, truth, industrial growth, rising economic expectations, and traditional middle-class norms have been shaken. Jenkins (1991) characterizes post-modern thought as an attempt to de-center language from the idea of “being” to that of “function,” and the resulting belief that language defines but does not refer to reality and our experience of reality is a function of our language.

Zagorin (1999) considers the rejection of historical realism (i.e., the past was real and objective) a crucial theme in the philosophy of postmodernism. Another major theme of a postmodern approach to history is the elimination of the boundaries and hierarchical distinctions between elite culture and academic culture (Cohen, 1999, p.126) by means of dehierarchization, deconstruction, demystification, and dereferentialization (Berkhofer, 1995).

Postmodernism symbolizes the death of centers, displays incredulity toward metanarratives, and is characterized by a social formation in which the maps and status of knowledge are being de-centered, re-drawn, and re-described (Jenkins, 1991). Thus, old organizing frameworks should not be considered as natural frameworks (Jenkins, 1997; Tosh, 2004).

According to Windschuttle (2002) Postmodernism criticizes the practice of conventional historiography; its authoritarian mode reflecting ethnocentrism and cultural hubris of contemporary Western society (i.e., the views and interests of the white, middle class, European males). Secondly, it criticizes authors of the left, the right, or in between politically, asserting their power over their readers in the name of reality by assuming a third person voice and an omniscient viewpoint. Finally, it has no doubts that historians (a) can only express the ideology of their times (b) cannot be objective enough to see beyond their own class, sex, ethics, or cultural background.

On the other side, practitioners of traditional history have been critical of the postmodernist approach to history. According to Zagorin (1999), (a) postmodernism is an amorphous concept and a synthesis of different yet related theories, theses, and claims, (b) the skepticism and relativism inherent in postmodernist philosophy cuts the ground from any moral or political stand its adherents might take, (c) practitioners of the postmodern theory of history have overtly advocated a political agenda as much an academic one as Jenkins did, (d) postmodernists’ skeptical and politicized view of historical inquiry is deeply erroneous,

inconsistent with the way historians think about their work, and incapable of providing an understanding of historiography as a form of thought engaged in the attainment of knowledge and understanding of the human past.

The debates over the postmodernist theory and practice of history also found its way to high schools and universities in the design of the history curriculum or course syllabus.

Conclusion

There is a wide variety of opinions among historians with respect to postmodernism, ranging from substantial agreement to complete rejection and uncompromising hostility (Zagorin, 1999). However, the majority of historians have opposed to the postmodernist approach to history.

On the whole, Iggers (1997) states that even though the postmodernist challenge had a significant impact on historical thought and writing, it was not able to devastate the continuities with older conceptions and practices. On the other side, Zagorin (1999) acknowledges that postmodernist philosophy (a) provoked historians to be more self-critical and aware of their presuppositions and procedures, encouraging them to look more closely at documents, and (b) led historians to recognize the importance of open acknowledgment of the historians' own subjectivity that in turn may make the reader engage in a critical assessment of historical work. Seixas (2000) regards the postmodernist theory as a means to enable students to recognize the relationship between the historical narratives and the political interests of those who write historical texts.

Finally, it is not the familiarity with the basic concepts of history such as continuity and change, cause and effect but an understanding of “the processes of knowledge-making, the construction of a historical narrative and argument” and the nature of conflicting historical frameworks that “acts as the best insurance against dogmatic transmission of a single version of the past, a practice that violates the core tenets of the discipline” (Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000, p. 12).

References

- BLOLAND, H. G. 1995. *Postmodernism and Higher Education*, The Journal of Higher Education, 66, pp. 521–559.
- BLOLAND, H. G. 2005. *Whatever Happened to Postmodernism in Higher Education?: No requiem in the new millennium*, The Journal of Higher Education, 76, pp. 121–150.
- BURBULES, N. C. 1995. *Postmodern Doubt and Philosophy of Education*, *Philosophy of Education*, Retrieved October 20 2007 from http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/burbules.html.
- BERKHOFER, R. 1995. *Beyond the Great Story. History as Text and Discourse*. Harvard University Press: Cambridge.
- COHEN, S. 1999. *Challenging Orthodoxies. Towards a New Cultural History of Education. Representation of History in the Linguistic Turn*. Peter Lang: New York.
- GILDERHUS, M. T. 1987. *History and Historians: A Historiographical Introduction*. Prentice-Hall: New Jersey.
- GIROUX, H. A. 1988a. *Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism*, Journal of Education, 170, pp. 5–30.
- HARVEY, D. 1990. *The Condition of Postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge: Blackwell.

- IGGERS, G. G. 1997. *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, Wesleyan University Press: London.
- JENKINS, K. 1991. *Re-thinking History*. Routledge: London.
- JENKINS, K. 1999. *Why History: Ethics and Postmodernity*. Routledge: London.
- LEMKE, J. L. 1994. *Semiotics and the Deconstruction of Conceptual Learning*, Journal of Accelerative Learning and Teaching, 19, pp. 67–110.
- MUNSLOW, A. 1997. *Deconstructing History*. Routledge: London.
- SEIXAS, P. 2000. *Schweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools*, In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press: New York.
- STEARNS, P. N., SEIXAS, P. & WINEBURG, S. (Eds.). 2000. *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press: New York.
- THOMPSON, W. 2004. *Postmodernism and History*. New York: Palgrave Macmillan.
- WINDSCHUTTLE, K. 2002. *A Critique of the Postmodern Turn in Western Historiography*, In: Q. Edward Wang & G. Iggers (eds) *Turning Points in Historiography: A cross cultural perspective*, New York, Rochester Press.
- YILMAZ, K. 2007a. *Postmodernist Approach to the Discipline of History*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14:2, pp. 176–188.
- YILMAZ, K. 2007b. *Historical Empathy and its Implications for Classroom Practices in Schools*, History Teacher, 40, pp. 331–337.
- YILMAZ, K. 2008. *Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on historiography*, Journal of Educational Research, 101:3, pp. 158–175.
- ZAGORIN, P. (1999) *History, the Referent, and Narrative: Reflections on postmodernism now*, History and Theory, 38:1, pp. 1–24.

Contact: Mgr. Karin Sabolíková, PhD.
 Pavol Jozef Šafárik University in Košice
 Faculty of Arts, Department of British and American Studies
 Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovakia
 E-mail: karin.sabolikova@upjs.sk

Using Corpus Linguistics to Investigate the Power of Words in Media Texts

Adriana Saboviková

Abstract

It has been generally acknowledged that the media have become substantial social institutions as they have the power to not only reflect but more importantly to shape culture, politics and social life. This power is usually exercised through the choice of language that is used to report and describe a certain event. Corpus Linguistics has been labelled “a heterogeneous field” by McEnery and Hardie (2012, p.1) as it involves a set of methods specifically designed for the exploration of language. It is not surprising then that Corpus Linguistics has already proven itself to be a favored tool in critical approaches to media discourse. The paper aims to inspect how Corpus Linguistics could be used to study the language of media texts.

Keywords: corpus linguistics, media texts, critical approach

Introduction

Fowler (1991, p.1) elucidates that, contrary to general public understanding, language in newspapers is definitely not neutral but instead is used to form ideas and beliefs or as he states it is “a highly constructive mediator”. Therefore behind the use of every expression in a text, especially its linguistic form, there is a specific reason. In other words there are different ways of saying the same thing and thus the words or expressions that are used in newspapers are not random or accidental. The linguistic structure of the language of newspapers plays a key role in the construction of ideas and is the major concern for Fowler (1991) who identifies the causes of linguistic variation (or linguistic structure) to be social, political and economic. He asserts that “the forms of language encode a socially constructed representation of the world” (Fowler, 1991, p.37).

Corpus Linguistics

Corpus Linguistics has been labelled “a heterogeneous field” by McEnery and Hardie (2012, p.1) as it involves a set of methods specifically designed for the exploration of language. Even though this set of methods might not be generally agreed upon, some generalizations might be made of what is called corpus linguistics. McEnery and Hardie therefore understand it “as dealing with some set of machine-readable texts which is deemed an appropriate basis on which to study a specific set of research questions” (ibid.). Similarly, Stubbs (2002, p.20) describes CL as a method in which “observational data from large texts collections are used as the main evidence for the uses and meaning of words and phrases”. These ‘large texts collections’ or corpora are usually of the size that prevents manual analysis and its scale is the reason behind the use of ‘machine-readable text’. Not to mention that CL can provide researchers of media texts with keyword searches, concordances and wordlists as its processes are computerized. It is not surprising then that Corpus Linguistics has already proven itself to be a favored tool in critical approaches to media discourse.

Corpus

According to Biber et al. (1998, p.12) a corpus is “a large and principled collection of natural texts”. Additionally, Mautner (2009, p.129) understands it as “a collection of machine-readable, authentic texts which is sampled to be representative of a particular language or language variety”. These two definitions emphasize the most obvious characteristics of the corpus and that is its authenticity and its size. Therefore, construction of a corpus, especially data collection has become a critical issue for Corpus linguistics because, as Sinclair (1991, p.13) argues, “the results [of an analysis] are only as good as the corpus”. McEnery and Hardie (2012, p.6-10) summarize that there are two approaches to the issue of data collection within Corpus linguistics: the monitor corpus approach and the balanced (or sample) corpus approach. While the former refers to a corpus being continually expanded, thus including more and more texts over a period of time, the latter refers to a corpus being put together in accordance with a specific sampling frame, therefore portraying the actual language at a given point in time.

Sinclair (1991, p.14 - 20) offers a guideline for the construction of a general corpus by outlining the basic attributes a corpus should have in order not to be a mere collection of texts in electronic form: (a) a corpus should contain samples from a variety of sources in order to be representative; (b) it should be as large as possible; (c) the corpus should contain even size samples; (d) there should be an intermediate division into genres in the corpus and (e) the corpus as a whole should have a clear source.

Moreover, besides collecting one's own data and thus constructing a corpus (designed to address specific research questions), one has the possibility to access large well-known corpora (such as the British National Corpus [BNC], the Lancaster-Oslo/Bergen Corpus [LOB] or the Brown Corpus to name a few) which are publicly available and can provide reference corpora to compare the results. A reference (or sometimes called general) corpus, one of the two types of corpora linguists distinguish, is viewed by Baker (2010, p.12) as: *normally very large, consisting of millions of words, with texts collected from a wide range of sources, representing many language contexts (written, spoken, electronic, public, private, fiction, non-fiction).*

The second type of corpora, called specialized, have “clear restrictions placed on texts that can be included within them” (ibid.). Put differently, a specialized corpus is restricted to the language of a particular specialized field.

When conducting a study based on the research of corpus data one has to understand the distinction between corpus-based and corpus-driven research. Corpus-based research uses corpus data as a source of examples in order to investigate the researcher's theory or hypothesis, in other words to validate or refute it (or even possibly to improve it). In corpus-driven research, on the other hand, the hypothesis is derived from the corpus based on the data and patterns found in it (Baker, 2010, p.7 - 8; McEnery and Hardie, 2012, p.5 - 6).

Computerized Analyzing Tools

As already mentioned, the size of corpora prevents manual analysis and therefore computerized analysing tools are used instead. These days there is a variety of such tools available. Most of these tools provide frequency data, such as a word frequency list, which is a common starting point of many corpus linguistics analyses. That is simply because “the frequencies of the most common function words in a text can be revealing, if they are compared with the most frequent words in general use” (Stubbs, 2002, p.126). On the other hand, some of such tools, called concordancers (or concordance tools), allow users to look for a specific

target word in a corpus and thus list all its occurrences in specific contexts. Frequency and concordance data therefore respectively epitomize the two forms of analysis equally important to Corpus linguistics, that is, quantitative and qualitative.

Technological advances have been the driving force behind the process of developing software tools for corpus analysis. The first machine-readable corpus was constructed by Roberto Busa in 1951 who also undertook the first automated concordance (McEnery and Hardie, 2012, p.37). However, the majority of corpus-driven studies have been conducted in the past twenty to thirty years as the limitations of technology, mostly computers, have been eliminated and concordancing toolkits have become more available (Biber et al. 1998, p.254). McEnery and Hardie (2012, p.37 - 48) talk about four generations of concordancer tools; with the first generation starting in the 1980's and the fourth from 2010 onwards. Most of the well-known toolkits typically used by corpus linguists, such as WordSmith, MonoConc or AntConc, were developed as part of the third generation and are able to deal with large datasets using computers.

AntConc, an example of a computerised analysing tool that provides both frequency and concordance data, is a freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis, developed by Professor Laurence Anthony. It is available for Windows, Mac OS and Linux and since it is a freeware it can be downloaded from the official webpage of Laurence Anthony (<http://www.laurenceanthony.net/software.html>) at no cost. Moreover, it has been praised for being highly maintained by its creator (Froehlich, 2015). AntConc works only with plain-text files (appendix .txt) though it is not an obstacle as there is also available AntFileConverter which converts PDF files into plain-text format.

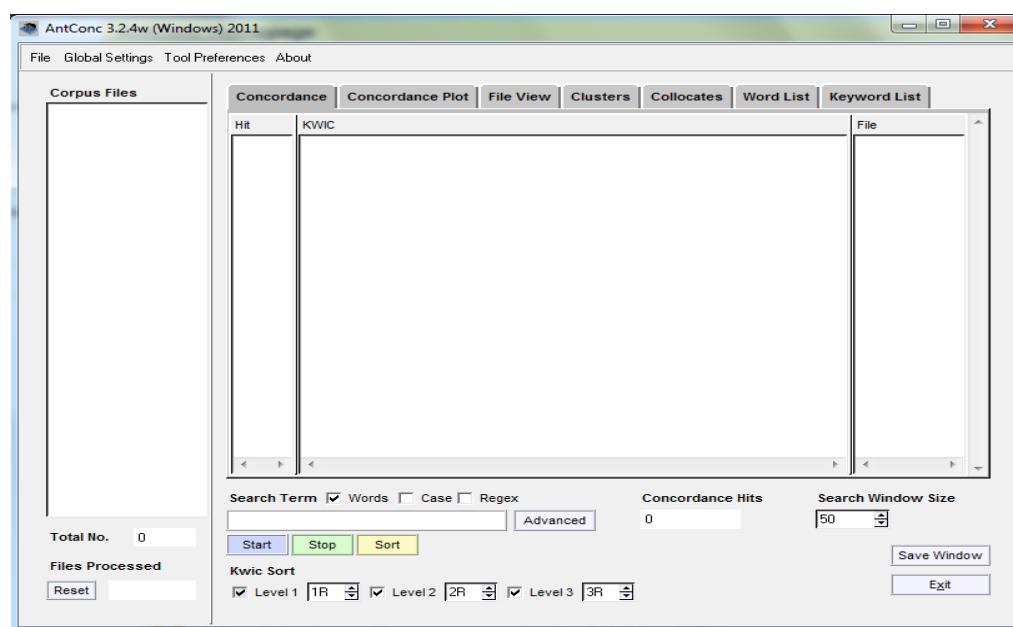


Figure 1: A view of AntConc (3.2.4w)

AntConc software includes seven tools which perform different tasks, as can be seen in Figure 1:

- Concordance Tool – shows search results for a KeyWord in Context (also known in abbreviated form as ‘KWIC’)

- Concordance Plot Tool – exhibits a visualization of a KWIC search plotted as a barcode format indicating the position of KWIC in target text
- File View Tool – shows the text of individual files
- Clusters / N-Grams Tool – denotes words that appear together frequently
- Collocates Tool – specifies the collocates of a search term
- Word List Tool – reveals which words are the most frequent ones in the uploaded corpus by counting them and presenting them in order
- Keyword List Tool – enables a comparison of frequent (or infrequent) words of the uploaded corpus with a reference corpus

A concordancer, such as AntConc in this case, is unquestionably considered to be the most significant tool available to a corpus linguist. It is simply because it enables a corpus to be searched through and thus allows a word or a phrase (or in other words a particular sequence of characters of any length) to be retrieved from the corpus which is subsequently displayed in one-example-per-line format and shows context before and after each example in a so called concordance line as pictured in Figure 2. This procedure is called KWIC concordancing and as for AntConc it is represented by the first two tools which help reserchers to study the key words in their context and thus to find out whether some words are more frequent than others. Moreover, such a program also facilitates the analysis of lexical collocations represented by Collocates Tool in AntConc. As Sinclair (1991, p.110) puts it, “words do not occur at random in a text” and therefore common language pattern of reserchers’ interest is the specific pattern of collocation; or as defined by Bennett (2010, p.8), “the statistical tendency of words to co-occur.” Allen and Blinder postulate that “[b]y looking at the words that are especially likely to appear with a target word, researchers can detect patterns of language use that convey how a word of interest is used” (2013, p.5).

Concordance Hits 808		
Hit	KWIC	File
1	Nick Clegg is preventing them from blocking the influx of Romanian and Bulgarian migrants were rubbished yesterday. Conservative activists want C	Daily Mirr
2	's Ipsos Mori poll revealed Britons are fundamentally welcoming, 68% embracing Romanians and Bulgarians who work hard and integrate. Sadly, I foresee	Daily Mirr
3	was leaked ahead of the lifting of the curb on Romanian and Bulgarian workers on January 1. Ms May wants to extend	Daily Mirr
4	is a welcome antidote when hatred is whipped up against Romanians and Bulgarians. Scaremongers leave people thinking 31% of people in Britain	Daily Mirr
5	and big business? M McAlistar, Rotherham One obvious reason why Romanians and Bulgarians want to come to Britain is that they	Daily Mirr
6	". His changes will also be implemented too late to stop Romanian and Bulgarian workers entering Britain. Under the scheme, EU migrants	Daily Mirr
7	in an awful mess. There is an imminent invasion of Romanian and Bulgarian immigrants, and people here are suffering due to	Daily Mirr
8	ban - amid growing fears of a new year deluge of Romanian and Bulgarian immigrants. You have strong views... LOAD-DATE: November 27,	Daily Mirr
9	week amid growing fears of a new year deluge of Romanian and Bulgarian immigrants. Downing Street sources confirmed plans to make	Daily Mirr
10	'not possible' SECTION: NEWS; Pg. 32 LENGTH: 82 words SHUTTING borders to Romanians and Bulgarians "isn't legally possible", a minister warned yesterday.	Daily Mirr
11	vile myths about benefit tourism. Turbo Tory Farage knows 29 million Romanians and Bulgarians aren't heading for Britain. But his party	Daily Mirr
12	the Government to get tougher. Many fear an influx of Romanians and Bulgarians when controls are relaxed in the New Year.	Daily Mirr
13	Emily Thornberry, who said she fears a fresh wave of Romanian and Bulgarian migrants could produce a "gangmasters' paradise". Workers from	Daily Mirr
14	pay British workers more to do the work thousands of Romanians and Bulgarians have been doing since 2005, unless more Eastern Europeans	Daily Mirr
15	the myth of an enemy at the door - millions of Romanians and Bulgarians with no intention of coming to Britain - was	Daily Mirr

Figure 2: KWIC concordance view from AntConc 3.4.4w

Conclusion

In short, as Baker (2010) concludes, corpus linguistics has become a distinguished and practical mode of linguistic inquiry over last approximately twenty years as it has become popular since the 1990's especially because of the advent of personal computers. Moreover, methodologies of corpus linguistics facilitating the study of meaning in discourse have proved to be effective when investigating and interpreting concordances within a context. Thus corpus linguistics provides the means for newspaper discourse analysis and therefore enables us to trace how a specific topic is constructed in the given corpus or to find out what linguistic occurrences are predominantly present in the newspaper articles.

References

- ALLEN, William and Scott BLINDER. 2013. 'Migration in the News: Portrayal of Immigrants, Migrants, Asylum Seekers and Refugees in National British Newspapers, 2010 to 2012'. Migration Observatory Report, COMPAS: University of Oxford, 08 August 2013. [cit. 2019-06-01] Available at < <http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/reports/migration-news>>.
- BAKER, Paul. 2010. *Sociolinguistics and Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 0748627359.
- BIBER, Douglas, Susan CONRAD and Randi REPPEN. 1998. *Corpus Linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521499577.
- FOWLER, Roger. 1991. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-01419-9.
- FROELICH, Heather. 'Corpus Analysis with Antconc'. 19 June 2015. [cit. 2019-06-06] Available at <http://programminghistorian.org/lessons/corpus-analysis-with-antconc>.
- MAUTNER, Gerlinde. 2009. 'Checks and Balances: How Corpus Linguistics can contribute to CDA'. In WODAK, Ruth and Michael MEYER. (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd revised edition). London: Sage, pp. 122-143.
- MCENERY, Tony and Andrew HARDIE. 2012. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-54736-9.
- SINCLAIR, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194371445.
- STUBBS, Michael. 2002. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 9780631208334.

Contact: Mgr. Adriana Saboviková, PhD.
Department of British and American Studies, Faculty of Arts, UPJŠ
Moyzesova 9, 040 01 Košice
E-mail: adriana.sabovikova@upjs.sk

Globalizácia – sémantická analýza pojmu v slovenskom a nemeckom jazyku

Globalisation – semantic analysis in Slovak and German language

Zuzana Slobodová

Abstract

This paper considers the semantic analysis of the concept of globalization in Slovak and German. For analysis was used Krátky slovník slovenského jazyka (2003), Slovník současného slovenského jazyka (2006), German explanatory dictionary in the online version – Duden and online etymology dictionary – www.wissen.de. In this work we focused on semantic distinctive qualifiers - classification, identification and specification. The analysis showed that semantic components have common and different features, which were showed by analyzing of the term in Slovak and German. The results were taken into a summary table.

Keywords: globalisation, lexical semantics, semantic (component) analysis.

Abstrakt

Príspevok sa venuje sémantickej analýze pojmu globalizácia v slovenčine a nemčine. Na našu analýzu bola použitá kodifikačná príručka slovenského jazyka - Krátky slovník slovenského jazyka (2003), Slovník súčasného slovenského jazyka (2006), nemecký výkladový slovník v online verzii – Duden a slovník pôvodu slov v online verzii – www.wissen.de. V práci sme sa zamerali na sémantické dištinkatívne príznaky v rámci skúmanej lexémy - klasifikačné, identifikačné a špecifikačné. Analýza ukázala, že sémantické príznaky majú spoločné i odlišné znaky, ktoré sa odhalili až pri rozbere pojmu v slovenskom a nemeckom jazyku. Výsledky sme zachytili v prehľadných tabuľkách.

KLúčové slová: globalizácia, lexikálna sémantika, sémantická (komponentová) analýza.

Výsledky nášho rozboru ukázali, že medzi sémantickými príznakmi sú rôzne súvislosti a spoločné, resp. odlišné znaky sa odhalia až pri porovnaní. Jednotlivé príznaky v rámci lexémy tvoria hierarchicky usporiadanú štruktúru, ktorá má svoj vnútorne usporiadaný systém.

Naša analýza poukázala na možnosti skúmania významov lexém a naznačila prípadné ďalšie smerovanie v oblasti komparácie v slovenskom a nemeckom jazyku.

Slovná zásoba a jej základná jednotka - slovo

Súhrn slov a výrazov konkrétneho jazyka nazývame slovná zásoba, lexika. Zaraďujeme sem aj jednotlivé vrstvy slovnej zásoby, napr. expresívna slovná zásoba), ako aj súbor výrazových prostriedkov diel alebo autorov, napr. slovná zásoba Hviezdoslava (Encyklopédia jazykovedy 1993).

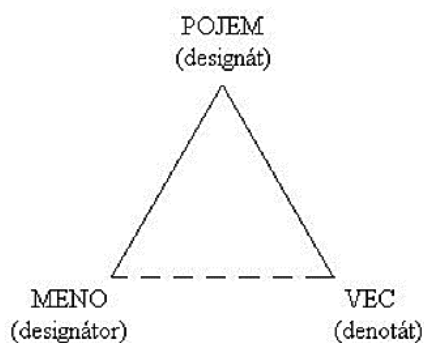
Mistrík (1998, s. 189) sa na slovnú zásobu pozerá ako na „*súhrn slov a viacslovných pomenovaní*.“ O slovnej zásobe môžeme hovoriť v súvislosti s jedným jazykom, ale aj ako o slovnej zásobe jednotlivca, diela, sociálnej vrstvy a pod. (Mistrík 1998).

Ondruš a Sabol (1984) charakterizujú slovnú zásobu ako dynamický, vnútorne štrukturovaný a organizovaný celok, ktorý je zložený z prvkov. Medzi jednotlivými prvkami sú vzájomné väzby – štruktúra.

Slovná zásoba každého jazyka reaguje na rýchly technologický pokrok i životný štýl a na potrebu vytvárania nových lexém. Slovná zásoba sa najprv snaží nájsť prislúchajúci ekvivalent v domacom jazyku. V prípade, že ho nenájde, preberie sa slovo z iného jazyka. Tento proces patrí k dynamickým stránkam jazyka a neustále sa rozvíja (Ripka, Imrichová 2003).

Základnou jednotkou slovnej zásoby je **slovo**. Encyklopédia jazykovedy (1993) definuje slovo ako špecifický druh znaku, ktorý je schopný zastupovať konkrétne i neprítomné veci a objekty.

Slovo chápe jazykoveda ako bilaterálnu (dvojstrannú) jednotku, ktorá má svoju formálnu i obsahovú stránku (Ondrus 1980). Vzťah medzi formou a obsahom znázorňujeme tzv. sémantickým trojuholníkom:



Obrázok 1 Sémantický trojuholník (vlastné spracovanie podľa: Ondrus 1980)

Meno – pomenovanie, formálna stránka,
pojmem – význam, obsahová stránka,
vec – predmet, na ktorý sa vzťahuje pomenovanie.

Vzťah medzi menom a pojmom je priamy, preto je vyznačený plnou čiarou. Medzi menom a vecou je prerušovaná čiara, pretože tento vzťah nie je priamy, ale sprostredkovaný pojmom (designátom). Tento vzťah je v lingvistike pomenúvaný aj ako arbitrárny – ľubovoľný (Ripka, Imrichová 2003).

Slovo môže mať jeden alebo viacero významov. Význam je tiež dynamickým javom, ktorý podlieha zmenám. Jednovýznamové slovo sa počas svojho vývinu môže zmeniť na viacvýznamové, štruktúra slova sa môže obohatiť o nový významový odtienok alebo sa zjednodušiť (Ondrus 1980).

Lexikálnu jednotku definuje Blanár (1974) ako prvok mikrosystému celonárodnej slovnej zásoby.

V odborných textoch sa popri pojme „slovo“ používa lexéma. Lexéma je základnou jednotkou jazyka, ktorá je nositeľkou vecného významu (Mistrík 1993).

Lexikálna sémantika, sémantická (komponentová) analýza

Budovičová charakterizovala vo svojom príspevku z roku 1961 sémantiku ako jazykovednú disciplínu, ktorá má mnoho nejasností a terminologických nepresností. V širšom chápaní vidí autorka sémantiku ako vedu o význame. Za zakladateľa sémantiky ako lingvistického odboru sa považuje Michel Bréal. Pomenovanie sémantika sa u nás (v čase napísania príspevku – 1961) používal pojem semaziológia (tento sa vyskytoval pri článkoch nemeckého a ruského pôvodu).

Encyklopédia jazykovedy (1993) hovorí o sémantike ako o náuke o význame jednotiek jazyka (slovo, spojenie slov, vety, texty) a o zmenách významu. Semaziológiu ako samostatné heslo Encyklopédia jazykovedy nevyčleňuje, charakterizuje ju v rámci hesla sémantika.

Súčasní autori Ripka a Imrichová (2003) pracujú s pojmom lexikálna sémantika, pre ktorú sa zaužíval pojem semaziológia. **Semaziológia** je podľa autorov veda, ktorá skúma postup od formy k obsahu a svoju pozornosť venuje významu lexikálnych jednotiek a vzťahom medzi jednotlivými významami (od obsahu k forme postupuje onomaziológia). Pre odstránenie dvojznačnosti pri používaní termínov sémantika a semaziológia, navrhujú autori používať pojem semaziológia ako označenie náuky o lexikálnom význame.

Základným pojmom v semaziológii je lexikálny význam, ktorý možno určiť:

1. definíciou – význam odborných termínov,
2. opisom znakov denotátu – význam denotátu,
3. vymedzením súboru sémantických dištingtívnych príznakov (Ondrus 1980).

Práve tretí spôsob určovania lexikálneho významu je dôležitý v súvislosti so sémantickou (komponentovou) analýzou. V našom príspevku chápeme spojenie sémantická analýza a komponentová analýza synonymne. Rôzni autori používajú jeden alebo druhý pojem.

Začiatky **sémantickej (komponentovej) analýzy** úzko súvisia s prácami z oblasti fonológie N. S. Trubeckého a R. Jakobsona. Pri rozbere lingvistického materiálu sa uplatňovala teória, že lexikálny i gramatický význam sa vymedzujú dištingtívnymi príznakmi (Sekaninová 1984).

Podstatou sémantickej analýzy je skúmanie významu slov prostredníctvom vyčleňovania sémantických komponentov, čiže sém. Pri komponentovej analýze možno postupovať dvomi spôsobmi: 1. rozložiť jednotlivé významy na menšie komponenty (metóda sémantického kvantovania alebo sémová analýza), 2. opis štruktúry zložitejších významov prostredníctvom menej zložitých (metóda sémantických množiteľov). (Encyklopédia jazykovedy 1993). V našej práci sme si zvolili druhý postup, ktorý sa využíva v lexikologicko-lexikografických opisoch slovnej zásoby prirodzených jazykov.

Dôležité miesto v oblasti sémantickej analýzy má teória N. I. Tolstého, ktorú vo svojom príspevku opísal Blanár (1974). N. I. Tolstoj na základe svojho bohatého materiálu z terénneho výskumu sformuloval viaceré sémantické zákonitosti. Jeho teória je postavená na vyčlenení mikropolí, ktoré sa tvoria lexikálnou a slovotvornou analýzou jedného, resp. viacerých nárečí i príbuzných jazykov. N. I. Tolstoj bol toho názoru, že „*lexikálny význam (seméma) pozostáva z hierarchicky usporiadaného súboru elementárnych sémantických vlastností*“ (Blanár 1974, s. 55).

Sekaninová (1984) konštatuje, že význam jednotlivých slov nie je elementárnou sémantickou jednotkou, ale dá sa rozdeliť na „elementárnejšie zmysly“ - sémantické komponenty. Na vyčlenenie spomínaných komponentov sa používa tzv. komponentová analýza, ktorú autorka definuje ako metódu sémantického skúmania, kedy sa význam lexikálnej jednotky rozloží na menšie (ďalej nedeliteľné) sémantické komponenty, tzv. **sémy**.

Encyklopédia jazykovedy (1993) definuje sému ako základnú jednotku obsahového plánu jazyka – jednotka elementárneho zmyslu. Séma je najmenší sémantický komponent, ktorý sa už ďalej nedá deliť.

Sému definujú Ripka a Imrichová (2003) ako minimálny významový dištingtívny prvok, ktorý je schopný určiť rozdiel medzi jednotlivými lexémami.

Zložitosť určovania sém lexikálneho významu konštatoval i N. V. Cvetkov (in Sekaninová 1984), ktorý uviedol, že pri určovaní sémantických komponentov je dôležitá jazyková skúsenosť a intuícia vedcov.

Vzhľadom na rozmanitosť klasifikácie sém a rôznych rovín sme sa v našom príspevku rozhodli pre vyčlenenie sémantických dištingtívnych príznakov ako ich uvádza Blanár (1976) a Ondrus (1980):

1. **klasifikačné príznaky** – zaraďujú lexému do najvšeobecnejších sémantických tried (napr. osoba, vec, vzťah, vlastnosť...),

2. **identifikačné príznaky** – zaraďujú lexému do príslušného mikrosystému (označujú rodový pojem),

3. **špecifikačné príznaky** – prostredníctvom nich sa odlišujú jednotlivé členy lexikálneho mikrosystému (označujú druhový pojem).

Sémantická analýza pojmu globalizácia

Vymedzeniu pojmu globalizácia sa venovala Kozárová v štúdiu *Sémantická analýza pojmu globalizácia* (2013) a vo svojej monografii *Hybné sily globalizácie* (2017). Kozárová (2017) vo svojom diele konštatuje, že slovo globalizácia má bohaté zastúpenie vo viacerých oblastiach odbornej i laickej verejnosti. Široký záber používania tejto lexémy má za následok nejednoznačnosť a v mnohých prípadoch i nepresnosť v obsahovej stránke.

V našom príspevku sme sa rozhodli analyzovať tento pojem v slovenskom a nemeckom jazyku a následne porovnať výsledky tohto rozboru.

Dôležitosť sémantickej analýzy v dvoch, resp. viacerých jazykoch zdôraznila vo svojom príspevku i Sekaninová (1984). Autorka v analýze vidí „*veľký význam z hľadiska odhaľovania univerzálnych sémantických komponentov a ich realizácie v jednotlivých jazykoch.*“ (Sekaninová 1984, s. 140).

Pre našu analýzu a následnú komparáciu sme vybrali dva slovenské a dva nemecké zdroje. Zo slovenských publikácií sme vybrali *Krátky slovník slovenského jazyka* (2003) (KSSJ) a *Slovník súčasného slovenského jazyka* (2006) (SSSJ); nemecké zdroje sú: výkladový on-line slovník *Duden* a nemecký on-line portál *www.wissen.de*, ktorého súčasťou je aj slovník pôvodu slov, z ktorého sme vybrali definíciu pojmu globalizácia.

Krátky slovník slovenského jazyka (2003) definuje globalizáciu ako chápanie vecí, dejov z celosvetového (globálneho) hľadiska.

V nasledujúcich tabuľkách 1 – 3 sme analyzovali tento význam podľa jednotlivých príznakov.

Tabuľka 1 Klasifikačné príznaky podľa KSSJ

+ podst. meno
+ abstraktnosť
+ nepočítateľnosť

Tabuľka 2 Identifikačné príznaky podľa KSSJ

+ chápanie

Tabuľka 3 Špecifikačné príznaky podľa KSSJ

+ vecí
+ dejav
+ z hľadiska

+ celosvetového
+ globálneho

Slovník současného slovenského jazyka (2006) ponúka definíciu globalizácie ako celosvetový spoločenský proces (v hospodárskej, politickej i kultúrnej sfére) vyznačujúci sa čoraz väčšou vzájomnou prepojenosťou a závislosťou rôznych oblastí sveta.

Tabuľky 4 – 6 zachytávajú analýzu lexémy podľa SSSJ.

Tabuľka 4 Klasifikačné príznaky podľa SSSJ

1.
+ pods. meno
+ abstraktnosť
+ počítateľnosť

Tabuľka 5 Identifikačné príznaky podľa SSSJ

1.
+ proces

Tabuľka 6 Špecifikačné príznaky podľa SSSJ

1.
+ celosvetový
+ spoločenský
+ v sfére
+ hospodárskej
+ politickej
+ kultúrnej
+ s prepojenosťou
+ vzájomnou
+ z oblastí sveta

Duden (online) rozlišuje pri lexéme globalizácia dva významy: 1. globalizovať; stávať sa globalizovaným, 2. celosvetové prelínanie v oblasti hospodárstva, politiky, kultúry a i. (1. das Globalisieren; das Globalisiertwerden; 2. weltweite Verflechtung in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Kultur u. a. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Globalisierung>. Preklad: autorka).

V tabuľkách 7 – 9 analyzujeme význam č. 1, v tabuľkách č. 10 – 12 sme zachytili analýzu druhého významu podľa slovníka Duden.

Tabuľka 7 Klasifikačné príznaky (1) podľa Dudenu

+ sloveso
+ abstraktnosť

Tabuľka 8 Identifikačné príznaky (1) podľa Dudenu

+ proces

Tabuľka 9 Špecifikačné príznaky (1) podľa Dudenu

+ rozširovania
+ niečoho
+ v meradle
+ celosvetovom
+ globálnom

Tabuľka 10 Klasifikačné príznaky (2) podľa Dudenu

+ podst. meno
+ abstraktnosť
+ nepočítateľnosť

Tabuľka 11 Identifikačné príznaky (2) podľa Dudenu

+ zlúčenie

Tabuľka 12 Špecifikačné príznaky (2) podľa Dudenu

+ v oblasti
+ hospodárstva
+ politiky
+ kultúry

Portál *www.wissen.de* definuje globalizáciu ako celosvetové strategické zameranie hlavne na medzinárodné hospodárske koncerny s využitím výhody ich polohy (weltweite strategische Ausrichtung, bes. von internationalen Wirtschaftskonzernen unter Ausnutzung jeweiliger Standortvorteile. <https://www.wissen.de/wortherkunft/globalisierung>. Preklad: autorka.)

V tabuľkách 13 – 15 zachytávame analýzu pojmu podľa portálu *www.wissen.de*.

Tabuľka 13 Klasifikačné príznaky podľa portálu *www.wissen.de*

+ podst. meno
+ abstraktnosť
+ nepočítateľnosť

Tabuľka 14 Identifikačné príznaky podľa portálu *www.wissen.de*

+ zameranie

Tabuľka 15 Špecifikačné príznaky podľa portálu *www.wissen.de*

+ na koncerny
+ medzinárodné
+ hospodárske
+ s využitím
+ výhody
+ polohy

Záver

Slovná zásoba každého jazyka reaguje na zmeny, ktoré prináša spoločenský život. Aj slovenský jazyk vníma tieto procesy a na ich základe prijíma do svojej slovnej zásoby nové slová, ktoré sa postupne udomácnujú. Sem môžeme zaradiť aj slovo *globalizácia*. Sémantická analýza ukázala rôzne významy tejto lexémy spracované vo vybraných slovenských a nemeckých zdrojoch a zdôraznila tým náročnosť definície skúmaného slova.

Sémantický rozbor odhalil spoločné, ale aj odlišné sémy.

Pri klasifikačných príznakoch v slovenských publikáciách môžeme konštatovať zhodu pri príznakoch podstatné meno a abstraktnosť. Odlišnou sévou je nepočítateľnosť pri význame v KSSJ oproti príznaku počítateľnosť podľa SSSJ.

V nemeckom jazyku sme našli zhodu pri klasifikačnom príznaku abstraktnosť – pri všetkých významoch. Zhoda nastala pri príznakoch podstatné meno a nepočítateľnosť pri druhom význame podľa Dudenu a podľa *www.wissen.de*.

Pri porovnaní slovenského a nemeckého jazyka na úrovni klasifikačných príznakov sme našli úplnú zhodu pri definícii podľa KSSJ, druhého významu podľa Dudenu a stránky www.wissen.de (podst. meno, abstraktnosť, nepočítateľnosť). Abstraktnosť obsahoval i prvý význam podľa Dudenu. Význam podľa SSSJ sa odlišoval len sémou počítateľnosť (sémy podst. meno a abstraktnosť sa zhodovali s ostatnými významami).

Identifikačné príznaky pri významoch v slovenských príručkách sa nezhodujú (chápanie – KSSJ; proces – SSSJ).

V nemeckom jazyku sa identifikačné príznaky tiež nezhodujú (proces – (1) Duden, zlúčenie – (2) Duden; zameranie – www.wissen.de).

Porovnanie analýzy v slovenskom a nemeckom jazyku pri identifikačných príznakoch ukázal zhodu pri SSSJ a prvého významu podľa Dudenu pri sème proces.

Špecifikačné príznaky v slovenských dielach ukázali zhodu pri sème celosvetový.

V nemeckých zdrojoch sme nezaznamenali zhodu pri špecifikačných príznakoch.

Zhodu sme našli pri porovnaní významov v skúmaných jazykoch pri špecifikačnom príznaku celosvetový – v oboch slovenských príručkách a v 1. význame podľa Dudenu. Ďalšia zhoda sa odhalila pri sème globálny (KSSJ a 1. význam podľa Dudenu).

Výsledky nášho rozboru ukázali, že medzi sémantickými príznakmi sú rôzne súvislosti a spoločné, resp. odlišné znaky sa odhalia až pri porovnaní. Jednotlivé príznaky v rámci lexémy tvoria hierarchicky usporiadanú štruktúru, ktorá má svoj vnútorne usporiadaný systém.

Naša analýza poukázala na možnosti skúmania významov lexém a naznačila prípadné ďalšie smerovanie v oblasti komparácie v slovenskom a nemeckom jazyku.

Zoznam bibliografických odkazov

- BLANÁR, Vincent. Od myšlienkového odrazu k lexikálnemu významu. In *Jazykovedný časopis*. 1976, roč. 27, č. 2, s. 99 – 116.
- BLANÁR, Vincent. Sémantická analýza slovanskej slovnej zásoby. In *Jazykovedný časopis*. 1974, roč. 25, č. 1, s. 53 – 59.
- BUDOVIČOVÁ, Viera. Predmet lingvistickej sémantiky. In *Jazykovedný časopis*. 1961, roč. XII, č. 2, s. 123 – 139.
- Dudenredaktion (o. J.): „Globalisierung“ auf Duden online. [online]. [cit. 2019-05-21]. Dostupné z: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Globalisierung>.
- Globalisierung. In: Wahrig Herkunftswörterbuch. [online]. [cit. 27. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.wissen.de/wortherkunft/globalisierung>.
- Krátky slovník slovenského jazyka*. 2003. Red. Ján KAČALA; Mária PISÁRČIKOVÁ; Martin POVAŽAJ. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X.
- KOZÁROVÁ, Irina. 2017. *Hybné sily globalizácie: Historicko-teoretické aspekty*. [online]. [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kozarova1>.
- KOZÁROVÁ, Irina. 2013. *Sémantická analýza pojmu globalizácia*. [online]. [cit. 2019-05-23]. *Annales Scientia Politica*. Roč. 2, č. 1 (2013), s. 88-91. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/18214/12%20Kozarova.pdf>.
- MISTRÍK, Jozef. 1998. *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02704-5.
- Encyklopédia jazykovedy*. 1993. Zost. MISTRÍK, Jozef. Bratislava: Obzor. ISBN 80-215-0250-9.
- ONDRUS, Pavel; Ján HORECKÝ a Juraj FURDÍK. 1980. *Súčasný slovenský spisovný jazyk: lexikológia*. Bratislava: SPN.
- ONDRUŠ, Šimon a Ján SABOL, 1984. *Úvod do štúdia jazykov*. Druhé, doplnené vydanie. Bratislava: SLOVENSKÉ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVO.
- RIPKA, Ivor a Mária IMRICHOVÁ. 2011. *Kapitoly z lexikológie a lexikografie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0327-1.

RIPKA, Ivor a Mária IMRICHOVÁ. 2003. *Základy slovenskej lexikológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove - Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 80-8068-207-0.

SEKANINOVÁ, Ella. Metóda modelovania a komponentovej analýzy v sémantike (s aplikáciou na verba sentiendi). In *Jazykovedný časopis*. 1984, roč. 35, č. 2, s. 134 – 145.

Slovník súčasného slovenského jazyka. I. zv. A-G. 2006. Balážová, Ľubica et al. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0932-4.

Kontakt: Mgr. Zuzana Slobodová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, Katedra interkultúrnej komunikácie

Konštantínova 16

080 01 Prešov

Slovensko

e-mail: zuzana.slobodova@unipo.sk

Emotionalität im Text – Analyse der Sprachmittel

Emotions in Text – Analysis of Language

Elena Smrigová

Abstract

Main aim of the article is to find the presence of non-neutral expressions in local newspaper articles, as humans are easily influenced by emotions. Emotions are omnipresent and unavoidable. Language analysis of three migration-related articles from local German newspapers is dealt with. Results are: in all the articles, non-neutral expressions are found, in both isolated words and word combinations. A list of phrases to be further investigated is suggested, as they may be used for influencing.

Keywords: emotions, newspapers, German, language

Abstrakt

Hauptziel des Artikels ist, Anwesenheit der nicht-neutralen Ausdrücke in den lokalen Zeitungsartikeln zu bestimmen, weil Menschen leicht durch Emotionen beeinflusst werden. Emotionen sind allgegenwärtig und unausweichlich. Sprachanalyse der drei lokalen Deutschen Zeitungen, die Migration behandeln, ist das Material der Analyse. Schlussfolgerungen sind: in allen drei Artikeln befanden sich nicht-neutralen Aussagen, in der Form der einzelnen Wörter wie auch Wortkombinationen. Eine Liste der Äußerungen, die weiter erörtert werden soll, ist vorgeschlagen, weil sie zum Beeinflussen benutzt werden können.

Schlüsselwort: Emotionen, Zeitung, Deutsch, Sprache

Einleitung

Das Thema dieses Beitrages ist Emotionalität und ihre Wirkungen. In allen Texten, auch in denen, wo sichtlich keine vorkommt, sind gewöhnlich irgendwelche Emotionen anwesend. Genau wie es auch mit Kommunikation ist: es ist nicht möglich, dass man nicht kommuniziert – auch wenn man mit Absicht nichts sendet, kommuniziert man, indem man nichts sagt oder keine Reaktion erzeugt. Die Emotionen sind überall, und selbst in der post-Cartesianischer Welt sind sie wichtig. Unsere Behauptungen werden auch von mehreren Fachleuten unterstützt, hier Beispiel von einer Psychiaterin: *„Wie auch viele andere Sachen, auch die Neigung, Vorurteile zu schaffen, haben wir von den Verfahren geerbt [...] Heute hat solche „übertriebene Vorsichtigkeit“ nur eine begrenzte Bedeutung [...] Trotzdem überlebt sie in der Form eines „Naturtriebes“, in jedem von uns. Ja, auch in denen von uns, die wir gern glauben, dass wir über Vorurteile erhaben sind, und die Meinungen von den anderen uns egal sind.“* (The Beastess 2016, S. 99)

Deshalb werden in den folgenden Text drei Artikel, die sich mit Migration und Migranten beschäftigen, Emotionen in Zusammenhang mit der Sprache analysiert. Durch Medien können nämlich Menschen effektiv beeinflusst werden (Giles 2012). Es handelt sich um drei Texten aus regionalen Zeitungen in Deutschland, genauer um ihre online Versionen. Sie müssen Migrationskrise in Europa behandeln, und nicht älter als fünf Jahre sein. Das Ziel der Arbeit ist eine Liste der Sprachmittel zu ausarbeiten, die als nicht-neutral verstanden werden können.

In dem folgenden Text werden zuerst die theoretischen Erkenntnisse über Emotionen vorgestellt, die in den Zusammenhang mit Medien gestellt werden. Dann folgt die eigentliche Analyse der Sprachmittel.

Emotionen entstehen in dem Gehirn, aber die Wirkung erweist sich in dem ganzen Körper. Als Beispiel kann Ablehnung dienen. Bei einer Ablehnung passieren in dem Körper zwei Sachen nacheinander: nach dem Empfangen dieses Faktos kommt es zu einer Kortisol-Dopamin-Reaktion. Das bedeutet, dass man fühlt, als ob man sich in einer echten gefährlichen Situation befindet, also statt einer Ablehnung einer Einladung fühlt man, als ob es um eine Flucht aus einer Kriegszone ginge. Durch Produktion der Hormone Kortisol und Dopamin fühlt man auch wirkliche Schmerzen. (The Beastess 2016, S. 96, 97).

Emotionen und Verstand können nicht ohneeinander existieren. Es ist sehr schwierig, etwas wie „Überlegen durch reinen Verstand“ zu erreichen. „Können“ ist hier das einzige passende Wort. Am Beispiel von Phineas Gage demonstriert: der Fall von Gage ist wahrscheinlich das typischste und vielleicht das älteste Beispiel. In seinem Buch „Descartes’ Irrtum“ berichtet Antonio Damasio, einer von der wichtigsten Forscher in der Neurogebiert über die Sache. Er berichtet auch, dass er in eigener Praxis ähnliche Fällen behandelt hat. Seine Schlussfolgerungen: Gage und Damasio gegenwärtige Patienten, die eine Gehirnverletzung in den Gebieten, die Emotionen verarbeiten, erlitten haben, waren dann nicht in der Lage, rationale alltägliche Entscheidungen zu treffen. Umgekehrt funktioniert es nicht: die, die rationalen Teile des Gehirns beschädigt haben, haben keine Schwierigkeiten mit Emotionen (Damasio, 1994).

Weiter ist bekannt, dass große Gehirne (und Homo sapiens, wie auch dessen Vorfahren, besonders große Gehirne besitzen) sehr viel Energie brauchen, damit sie richtig funktionieren und sich richtig entwickeln können. Viel Denken bedeutet einen hohen Energieverbrauch. Das kann auch der Grund für diese Beobachtung von Daniel Kahnemann (Nobelpreisträger; die offizielle Internetseite erklärt, dass er psychologische Einsichten in die Ökonomiewissenschaft einfuhr, vor allem im Gebiet von menschlichen Urteil und Entscheiden in der Unsicherheitssituationen) sein: *„Menschen sind sehr sparsam – um nicht gerade faul zu sagen – wenn es darum geht, Fähigkeit Denken zu benutzen.“* Man spart, wenn man nur Assoziationen wieder und wieder verwendet und bereits benutzte Pfade benutzt (Spitzer 2016, S. 63). Nachdenken tut weh, weil man Energie davon bekommt, was in der ersten Stufe der Maslow-Pyramide vorkommt. Wenn es Mangel an diesen Sachen gibt, ist es für Menschen schmerzhaft.

Ein wichtiger Teil des menschlichen Fassungsvermögens ist Gedächtnis. Man muss mit dem impliziten Wissen und sogar Intuition rechnen. Der Unterschied liegt darin, dass bei dem impliziten Wissen man die Informationen nach der Tätigkeit aus dem Unbewusstsein aufrufen kann, aber bei der Intuition bleibt sie im Unbewussten. Das implizite Wissen ist *„individueller Erfahrungsschatz, der uns zur Verfügung steht, ohne dass wir uns explizit mit ihm über anstrengende Denkprozesse auseinandersetzen müssen.“* (Stenger 2016, S. 235). Wir möchten darauf hinweisen, dass die Mehrheit unseres Denkens nicht bewusst oder rational ist, und dass diese Tatsache bei Manipulation ein wichtiger Faktor ist.

Die Funktion der Emotionen ist also uns helfen, schnell(er) zu handeln, uns bewegen (das Wort kommt nach aus Duden online dem lateinischen Wort „emovere“, was eng mit Bewegung zusammenhängt) und unsere Schlussfolgerungen zu beschleunigen.

Auch Sinne helfen damit, vor allem Geruch. Amygdala hilft uns mit der Angst, und Amygdala befindet sich im Zentrum des limbischen Systems, ein Teil des Gehirns, das sehr schwierig zu beherrschen ist. Emotionen entstehen auch da.

Es gibt mehrere Störungen, die mit Emotionen verbunden sind, auch wenn nicht auf den ersten Blick: wenn man eigene Emotionen nicht erkennen kann, leidet man an Alexitymie. Die Fähigkeit des Individuums, im Leben Beziehungen bilden (oder nicht) sind teilweise von Emotionen bestimmt („attachment styles“, eine Beziehungstheorie von John Bowlby und Mary Ainsworth entwickelt) (The Beastess 2016). Und es ist ein Problem mit Emotionen, das dazu führt, dass man süchtig wird: man sucht nach etwas, was einem hilft, emotionelle Leere auszufüllen (Koukolik und Drtilová, 1996). Aber vielleicht die wichtigste Störung, die mit

Emotionen zusammenhängt, ist Psychopathie. Was Psychopathen, die auch als Deprivanten bekannt sind, fehlt, ist gerade Emotionen (meistens wegen des Umweltzustands) (Koukolík und Drtilová, 2006). Die Anzahl dieser Personen nach diesen zwei Autoren steigt.

Emotionen und Ratio müssen (oder eher sollen, aus den oben beschriebenen Gründen) im Gleichgewicht stehen: über unsere, vor allem wichtigen Fragen und Probleme soll man zuerst auf Grund der Emotionen, dann auch rational und bewusst sich entscheiden. Über Sinn des Lebens kann man nur schwierig nur mithilfe des reinen Verstehens entscheiden. Man kann sogar sagen, dass Moral und Ethik kaum ohne Emotionen und Emotionalität existieren können (Löhken 2018; Stenger, 2016, 243).

Medien, wie man wohl bereits weiß, ändern sich schnell und immer und oft anders, als man vorgesagt hat. Vor einem Jahrzehnt war eine globale Vernetzung viel schwächer und vor 60 Jahren war auch Telefon eine seltene Erscheinung. Heute haben Zeitungen und Zeitschriften außer Papierversion auch eine Internetseite. Noch dazu konsumiert man digitale Medien und Papiermedien unterschiedlich. Eine der originalsten und ungewöhnlichsten Teilung der Medien stammt von Marshall McLuhan: es gibt heiße und es gibt kalte Medien, erklärte er. Je höher die Beteiligung des Zuschauers, desto kälter das Medium ist (Rusnák a kol. 2010, S. 130). Wie schon oben erwähnt (Giles 2012), kann man, bei der richtigen Verwendung der Medien die Massen effektiv beeinflussen (Situation in Ruanda in den 90er Jahren, vielfältige Propagandablätter aus der ersten Hälfte des 20. Jh., usw.). Nachrichten können nicht ohne Ziel und ohne Werbung existieren. Die ersten Zeitungen waren vor allem Werbungsblätter (Giles 2012, 17).

Medien arbeiten, natürlich, mit der Sprache. Sprache ist nach Duden online „(historisch entstandenes und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient; Sprachsystem“. Mehrere Autoren angeben, dass die Sprache auch ein ideales Mittel zur Manipulation ist. Mit den emotionalen und psychologischen Neigungen, die schon oben beschrieben wurden, und mit den technischen und materiellen Mittel die vorhanden sind, wirkt es so aus, dass Menschen verhältnismäßig einfach überzeugbar sind. Deshalb war die Aufgabe, in ausgewählten Texten nicht neutrale Wörter zu finden und sie bewerten, weil solche Äußerungen ein Teil des Erfolgs sind.

Das Material für Analyse sind drei Artikel aus der regionalen Presse, deren Thema Migranten oder Flüchtlingen ist. Es muss über Europa gehen, also nicht über USA oder Australien. Behandelt muss die Problematik der Migrationskrise nach dem Jahr 2015 sein, also nicht die Zwischenkriegszeit oder Kolonisation der Neuen Welt. Schließlich muss es über Menschen gehen (weil mit dem Termin „Migration“ man unter Umständen auch Tiere und Pflanzen beschreiben kann).

Die auserwählten Artikel sind:

Mehr als 3000 Flüchtlinge gehen freiwillig (Mittelbayerische Zeitung)

Franziskus setzt sich in Sofia für Migranten an (Die Glocke)

Flüchtlinge auf deutschem Schiff gehen in Malta an Land (Solinger Tageblatt)

Nach dem mehrfachen Lesen und nach der Isolation der möglichen Einheiten kann man feststellen, dass der Ton der Artikel neutral bis mäßig Pro-Asyl-Verleihung ist. Die Stellung wird durch einzelne Wörter, wie auch durch Wortkombinationen und deren Platzierung („auf andere EU-Länder pochten“; einen Fall lösen zu müssen) geäußert. Diese Aussagen, die man als nicht-neutral bezeichnen kann, sind oft nicht in selbst stark gefärbt (zwar, ausharren, sich einsetzen, schwierig, erlauben). Die Aussagen, die man als nicht-neutrale bezeichnet werden können, lassen sich in den folgenden Kategorien, die in der Tabelle 1 nach Artikel und Kategorie einteilen.

Tabelle 1 Liste der nicht-neutralen Äußerungen

	Malta	Papst	3000
Metapher (Konzept EINE (ABSTRAKTE) SACHE IST PERSON)	• Malta wollte • Deutschland nimmt • Schiff hatte gerettet • Italien und Malta pochten • die Regierung ließ nicht einlaufen • die Regierung kritisierte • Sea-Eye teilte mit • Sea-Eye schreibt • Malta habe • Ausschiffung möglich gemacht • Pro-Asyl kritisierte • das Verhalten Maltas • Malta tritt mit Füßen	• das Anliegen kontrastiert • Bulgarien hat sich erwiesen • dieser Akzent kontrastiert • die Führung lehnte ab • Bulgarien nimmt nicht teil	• BAMF teilt mit • Redaktionsnetzwerk berichtet • das Programm wird von EU, Bund und Länder finanziert • durch die IOM umgesetzt • Bundesländer haben • die Rückkehrzahlen bewegen sich
Periphrase	• im kleinsten Staat • des rund 350 Km Inselstaates • das kleinste EU-Mitglied	• in dem vornehmlich orthodoxe Land • in dem überwiegend christlich-orthodoxe Land • die, die an Ihre Türe klopfen • Regierungschef • die Patronen Europas	keine gefundene Einheiten
Indirekte Rede	• werde bleiben • Ausschiffung möglich gemacht habe	• Entwicklung habe sich abgezeichnet	• Migrationsdruck sei gleich null • Kyrill und Methodius seien ein Beispiel
Fremdsprachige Ausdrücke	• Anglizismus: „Crew“ statt „Besatzung“	• Romanismus: „Pontifex“ statt „der Papst“	keine gefundene Einheiten
nichtspezifische gefärbte Ausdrücke	• keinen einzigen • zwar • retten (4 verschiedene Formen) • müssen • tagelang • pochten	• Franziskus setzt sich ein • Solidarität • erlaube • die Augen, das Herz und die Hände nicht verschließen • lobt	• freiwillig

	• Schikane • tapfere Crew • lobte • „unerträglich“ • mit Füßen treten	• gleich Null • feindselig • Bemühungen • Akzent des Pontifex • Gut zehn Prozent	
modische Wörter	• Flüchtling (2 verschiedene Formen) • Migranten (2 verschiedene Formen) • Menschenrechtsorganisation	• Migranten • Tradition	• Flüchtling • Migrant (2 verschiedene Formen) • BAMF • Asylsuchenden

Wenn man anderen Leuten verschiedene Tatsachen erklären oder nur weiterleiten will, muss die Sprache im Rahmen der Möglichkeit klar sein. Deshalb müssen (oder sollen) im Journalismus manche Schemata verwendet werden, z. B. Metapher (Journalistikon). Tatsachen müssen nämlich allen Bevölkerungsgruppen verständlich vorlegend werden – diese Tatsachen und deren Interpretation müssen alle, die Normalintelligenz besitzen oder von dieser sich nicht mehr als 30 IQ Punkte abweichen – verstehen. Die Spanne mag groß oder klein sein, das hängt von der Situation und von dem Thema. Die oben genannten Kategorien können als solche Schemata verstanden werden.

Die erste Kategorie wurde nach Lakoff und Johnson (genauer deren Werk „Leben in Metapher“) geschaffen. Diese Sprachwissenschaftler schlagen vor, dass man Metapher nicht als nur Literaturkonzept verstehen soll, sondern als allgemeine, omnipräsente (wenn auch nicht in einer und derselben Form erscheinende) und zeitlose Erscheinungen. Wie sich in den letzten Jahren mehr und mehr herausstellt, sind Sprache und Psychologie verbunden. Eine andere Sache (neben Emotionen), die unbewusst verläuft, sind auch Metapher und damit verbundenes Konzeptsystem unseres Denkens. Konzepte lernt man nicht durch offene, explizite Erklärungen – die bekommt man nur als implizites Wissen, von der Umgebung. Zum Beispiel, Lakoff und Johnson geben das Konzept GRÖßER IST BESSER an – normalerweise bedeutet das Konzept, was wir in diesen kontexten Redewendungen auch oberflächlich lesen: Werbung „1 Stück gratis!“ oder wenn man großes Automobil kauft und diese Tat bedeutet größere Anerkennung (Beispiel von Lakoff und Johnson) – so etwas lernt man in der Familie, unter Freunden usw. Das wären Beispiele für Mehrheit der Gesellschaft. Dagegen gibt es unabhängige, kleinere Gruppen, für denen dieses Konzept nicht kohärent (es geht um kulturelle Kohärenz) sind: z. B. religiöse Gemeinschaften und „zero-wasters“ (hier wäre Konzept KLEINER IST BESSER tauglich). Natürlich fließen manch Konzepte zusammen, oder in einer Redewendung ergeben sich es mehrere Konzepte und wenn zwei unabhängige Personen Analyse ausüben, kann es dazu kommen, dass die Interpretationen verschiedenen sind. In unserem Falle geht es um Konzept EINE (ABSTRAKTE) SACHE IST PERSON, also eine Entität ohne eigenes Verständnis benimmt sich wie ein selbstbewegendes und selbstregulierendes Wesen – Mensch (bzw. Tier).

Die zweite Kategorie ist der Periphrase gewidmet. Periphrase wird nach Jost Schneider folgend definiert: „Umschreibung eines Begriffs durch mehrere Wörter“ (Schneider, 2002, 63). Hier wird davon ausgegangen, dass neben der Funktion des Anlockens des Lesers oder Erhaltens der Aufmerksamkeit ist hier Periphrase auch in der Funktion des Synonyms benutzt. Durch diese Verwendung des Synonyms soll die Aufmerksamkeit erhalten werden.

Auch die andren Vertreter der anderen Kategorien sind ähnlich, indem auch sie Aufmerksamkeit locken und erhalten sollen. Ein gewisser Grad der Abgedroschenheit der Journalistensprache (Sprachschemas) sieht man in Kategorien „fremdsprachige Ausdrücke“ und „nichtspezifische gefärbte Ausdrücke“ und „modische Wörter“. Eine besondere Einheit ist die Äußerung „baden-württembergisches Ellwangen“. Sie kann als Tautologie kategorisiert werden (man kann die Stadt in dem Atlas oder in einer Karte nachschlagen), oder als Versuch, andere Reihenfolge zu benutzen, um die Vielfältigkeit einzuführen. Die übliche Reihenfolge wäre „Ellwangen, Baden-Württemberg“ oder „Ellwangen (Baden-Württemberg)“. Als „modische Wörter“ werden die Wörter, die oft in dem Zusammenhang mit dieser Problematik vorkommen, beschreibt.

Kategorie „Indirekte Rede“ enthält Beispiele der indirekten Rede, die zur Zitierung dient, oder dazu, Abstand zu schaffen. In dieser Kategorie gehören Aussagen mit Konjunktiv I. Hier dient die indirekte Rede dazu, den Eindruck der Objektivität in dem Leser zu erregen.

Schlussfolgerung

Das Ziel des Textes war, eine Liste der Gründe anzugeben, warum Menschen leicht manipulierbar sind, und eine Liste der möglichen Weisen, die dazu benutzt werden können. Diese Weisen lassen sich in diesen entworfenen Kategorien einteilen: Metapher (Konzept EINE (ABSTRAKTE) SACHE IST PERSON); Periphrase; Indirekte Rede; Fremdsprachige Ausdrücke; nichtspezifische gefärbte Ausdrücke; modische Wörter. Dazu kommt das Verwenden der Numeralien und eigenen Namen (der Organisationen und Menschen) um Vertrauenswürdigkeit zu erwecken.

Neben Versuchen, vertrauenswürdig zu wirken, werden die obengenannten Sprachmittel auch dazu gewählt, um das Verstehen und Fließen der Texte zu fördern – wie schon geschrieben, entscheiden sich Menschen oft unbewusst, weil das bewusste Denken sehr anstrengend ist. Außerdem ist dadurch die Lesbarkeit der Texte ich deshalb höher.

Deshalb können wir schlussfolgern: Der Artikel „*Mehr als 3000 Flüchtlinge gehen freiwillig*“ wirkt als der objektivste; es kommt die niedrigste Anzahl der nicht-neutralen Spracheinheiten vor. Aus den erwähnten Kategorien kommen in diesem Text an meisten Metaphern vor. Es gibt keine Periphrasen und fremdsprachigen Ausdrücken, nur einen nichtspezifischen gefärbten Ausdruck, und fünf modische Wörter. In der Überschrift ist „freiwillig gehen“ ist in diesem Kontext eher ungewöhnlich, und erweckt die Aufmerksamkeit der Lesenden. Der Gebrauch der Numeralien (wie viel Personen in welchem Jahr bekommt wie viel Geld) dient auch als ein Mittel, die Objektivität zu erreichen.

Der Artikel „*Franziskus setzt sich in Sofia für Migranten an*“ liegt in der Mitte zwischen den anderen Artikel. Es enthält die höchste Anzahl der Zitate und indirekte Rede. Die Zitate kommen aber von einer Rede mit gefärbten Worten. Ein großer Teil des Artikels besteht aus Zitaten – die Rede des Papstes wird nacherzählt – und aus einer kurzen Einleitung in die Situation in Bulgarien.

„*Flüchtlinge auf deutschem Schiff gehen in Malta an Land*“ ist der – der Anzahl den gefärbten Einheiten nach – ausdrucksstärkste. In jeder Kategorie gibt es mehr als eine Einheit – vor allem in Kategorie „Metapher“ und „nichtspezifische gefärbte Ausdrücke“. Trotzdem wirkt der Text nicht besonders expressiv, die expressivsten Ausdrücke kommen in Zitaten vor. Natürlich ist die Wahl der Zitate auch ein Faktor.

Die Artikel werden trotz allen obengenannten Zügen als neutral oder mild der Asylverleihung geneigt.

Vorschläge für weitere Forschung sind: mehr Artikel zergliedern, unter denen auch manch aus nicht offiziellen, „alternativen“ Medien; die Liste der Sprachmittel bearbeiten und erweitern.

Quellenverzeichnis

- GILES, David, 2012. *Psychologie médií*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3921-2.
- JACHTCHENKO, Wladislaw, 2019. *Manipulativní rétorika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-2205-9
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 1996. *Vzpoura deprivantů. O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Praha: Makropulos. ISBN 80-901776-8-9.
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2006. *Vzpoura deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přepracované vydání. Praha: Galén. ISBN: 978-80-7492-120-9.
- LAKOFF, George a Mark JOHNSON 2011: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Siebte Ausgabe. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. ISBN: 978-3-89670-487-0
- LÖHKEN, Sylvia, 2018. *Šťastný introvert*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0788-9.
- RUSNÁK, Juraj a kol. 2010. *Texty elektronických médií. Stručný výkladový slovník*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN: 978-80-555-0256-4.
- SCHNEIDER, Jost, 2002: *Einführung in die moderne Literaturwissenschaft*. 4. Auflage. Bielefeld: Aisthesis Verlag. ISBN:3-89528-212-X.
- STEHLÍKOVÁ, Monika, 2016: *Život s vysokou inteligencí*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0101-6
- SPITZER, Manfred, 2016. *kybernetec!* Brno: host. ISBN: 978-80-7491-792-9
- STENGER, Christiane, 2016: *Wer lernen will, muss fühlen*. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt Polaris. ISBN: 978-3-499-63123-8.
- THE BEASTEES, 2016: *Osamělost aneb Kolik máte přátel na Facebooku*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5478-9.
- <https://www.die-glocke.de/blickindiewelt/brennpunkte/Franziskus-setzt-sich-in-Sofia-fuer-Migranten-ein-0b8e98db-8650-4711-a271-5e488ae6fa7e-ds> (Seite besucht am 25. Mai 2019)
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Selbstmitleid> (Seite besucht am 5. Juni 2019)
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprache> (Seite besucht am 5. Juni 2019)
- <https://www.mittelbayerische.de/politik-nachrichten/mehr-als-3000-fluechtlinge-gehen-freiwillig-21771-art1783399.html> (Seite besucht am 25. Mai 2019)
- <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-prizes-in-economic-sciences> (Seite besucht am 5. Juni 2019)
- <https://www.solinger-tageblatt.de/politik/fluechtlinge-auf-deutschem-schiff-kommen-in-malta-an-land-zr-12189813.html> (Seite besucht am 25. Mai 2019)
- <http://journalistikon.de/category/sprache-und-stil-des-journalismus/> (Seite besucht am 10. August 2019)

Kontakt: Mgr. Elena Smrigová
Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, Inštitút germanistiky
17. novembra č. 1
080 78 Prešov
E-Mail: elena.smrigova@smail.unipo.sk

Coaching-Methoden im (Sprach)Unterricht – können sie erfolgreich angewandt werden?

Coaching Methods in Language Teaching – Can They Be Successfully Applied?

Andrea Szőke

Abstract

In the 1970s and -80s, coaching appeared in various areas of business life. In the 21st century, the term was also adapted for language teaching. The method has retained the values of coaching in business life and supplemented it with the latest research findings in cognitive science. It is mainly practiced in one to one situations, but there are some methods that can also be used in (language) teaching in higher education. The paper provides an insight into the theoretical background and introduces some coaching methods in language teaching.

Keywords: coaching, language coaching, coaching in the classroom, coaching tools

Abstrakt

Seit den 1970er-80er Jahren kennt man den Begriff Coaching, der in verschiedenen Bereichen des Geschäftslebens erschienen ist. Im 21. Jahrhundert tauchte der Begriff auch im Sprachunterricht auf. Die Methode hat die Werte des Coachings im Geschäftsleben bewahrt und mit den neuesten Forschungsergebnissen der Kognitionswissenschaft ergänzt. Es wird vor allem in 1:1-Situationen praktiziert, es gibt aber manche Methoden, die auch im (Sprach)Unterricht im Hochschulwesen eingesetzt werden können. Der Artikel stellt den theoretischen Hintergrund und einige von diesen Methoden dar.

Keywords: Coaching, Lerncoaching, Sprachlern-Coaching Coaching-Methoden

Einleitung

In der heutigen Pädagogik wird immer mehr über das Thema Leistungsfähigkeit der Schulen, des Schulwesens, und „Lernoptimierung“ diskutiert. Die Diskussion über das Lernen als lernpsychologische, didaktische und methodische Herausforderung wird immer wichtiger (Pallasch und Hameyer 2012, S. 9). Neue Formen des Lernens und der Lernarrangements können außerhalb der universitären Ausbildung beobachtet werden. Pallasch und Hameyer (2012, S. 9) erwähnen zwei Formen, die an Bedeutung gewinnen: die ‚Lernbegleitung‘ und das ‚Lerncoaching‘. Ihrer Meinung nach sind diese Methoden ergänzende, zum Teil auch alternative Formen der Lernoptimierung.

Wie Stangl (2019) meint, sehen Bildungspolitiker Lehrer immer noch als wissende Personen an, die mit Durchschnittsschülern im Frontalunterricht arbeiten. Aber das Schulwesen – und auch das Hochschulwesen – soll heutzutage das Problem bekämpfen, dass Schüler und Studenten heterogen sind und mit verschiedenen Methoden unterrichtet werden sollen. Die Lehrer sollen heute ein ganz besonderes Methoden-Repertoire anwenden, um Schüler/Studenten mit unterschiedlichen Fähigkeiten, unterschiedlichen Motivationen und unterschiedlichen Zielen zu einem optimalen Lernverhalten zu bringen. Das Ziel ist, dass die Schüler/Studenten den Lernstoff richtig aufarbeiten, lernen und speichern. Dabei können Mittel und Techniken helfen, die nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch außerhalb der Schule nützlich sein können. Solche Methoden kann das (Lern)Coaching bereitstellen, die nicht nur im „Privatunterricht“, sondern auch im Klassenunterricht angewandt werden und dadurch zur Lernoptimierung beitragen können.

Der Artikel stellt anhand der deutschsprachigen Fachliteratur die wichtigsten Grundbegriffe: Coaching, Lerncoaching und Sprachlern-Coaching dar und beschreibt einige Methoden, die auch im (Sprach)Unterricht angewandt werden können. Es ist kein Ziel, ganz

detailliert alle Coachingkonzepte und Schritte der Sitzungen zu beschreiben, der Beitrag fokussiert neben der Beschreibung der wichtigsten Begriffe auf einige, allgemein übernehmbare Methoden und Techniken.

Begriffe

Es gibt verschiedene Auffassungen und Definitionen für **Coaching**. Greif, Möller und Scholl (2016) geben in ihrem Werk verschiedene Coachingdefinitionen und -konzepte an. Wie sie schreiben, kann Coaching als eine Form der personenorientierten Beratung, oder als Hilfe zur Selbsthilfe, oder auch als Beratung ohne Ratschlag beschrieben werden. Ihrer Meinung nach *„soll nach der klassischen Definitionslehre eine Coachingdefinition die zentralen Merkmale benennen, die vorliegen müssen, damit eine Interaktion als Coaching bezeichnet werden kann und gleichzeitig Merkmale angeben, wodurch sich Coaching von anderen Interaktionen unterscheidet“* (Greif et al. 2016, S. 2).

Wahren (1997, S. 9) definiert Coaching als *„individuelle Beratung von einzelnen Personen oder Gruppen in auf die Arbeitswelt bezogenen, fachlich-sachlichen und/oder psychologisch-soziodynamischen Fragen bzw. Problemen durch den Coach“*. Rauen (2001, S. 64) sieht Coaching nicht mehr nur in der Arbeitswelt, sondern erweitert den Begriff auch auf das Private, er meint, dass Coaching *„ein personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess ist, der berufliche und private Inhalte umfassen kann und zeitlich begrenzt ist“*.

Gross und Stephan (2015, S. 15) sind auch der Meinung, dass das Verständnis vom Coaching heterogen sei. Sie stellen nach Zielgruppen und Märkten zwei Gruppen von Coaching-Angeboten fest: Business-Coaching und Life-Coaching. Letzteres bezieht sich auf private Anlässe und Anliegen, und kann unterschiedliche, spezielle, sogar merkwürdige Segmente wie z. B. Astro-Coaching, Glücks-Coaching usw. haben (Gross und Stephan, 2015, S. 16).

Kotte, Hinn, Oellerich und Möller (2018) haben die vorliegenden Metaanalysen zur Coachingforschung verglichen und haben auch festgestellt, dass Coaching unterschiedlich gesehen wird. Es existieren ganz enge Definitionen (wie Executive Coaching für Führungskräfte) und auch solche, die mit einem breiteren Spektrum von Coachees arbeiten und z. B. auch Studierende als Coachees ansehen (vgl. dazu Kotte et al. 2018, S. 554).

Laut dem Deutschen Verband für Coaching und Training e.V. (dvct) *„setzt professionelles Coaching ganz auf die Entwicklung individueller Lösungskompetenz beim Klienten“* (www.dvct.de, n.d.). Die Verantwortung für den Coachingprozess liegt beim Coach, aber das Ziel des Coachings wird vom Klienten bestimmt. In diesem Prozess gewinnt der Klient neue Erkenntnisse und entwickelt Handlungsalternativen. Dabei soll ihm auch die Wechselwirkung seines Handelns in und mit seinem Umfeld deutlich werden. Coaching wird als *„strukturierter Dialog aufgefasst, der zeitlich begrenzt und auf die Ziele und Bedürfnisse des Klienten zugeschnitten ist“*. Man kann den Erfolg von Coaching messen und überprüfen, dies kann anhand der Kriterien der Zielerreichung geschehen, die zu Beginn des Prozesses gemeinsam festgelegt wurden (www.dvct.de, n.d.).

Individuelle Lösungskompetenzen und Handlungsalternativen werden auch beim **Lerncoaching** entwickelt. Nach Pallasch und Hameyer (2012, S. 10) *„basiert der Ansatz des Lerncoachings auf der Idee, durch eine professionelle Beratung die vorhandenen Lerndispositionen des Lerners zu erkennen und zu optimieren. Lerncoaching bedeutet individuelle (auch gruppale) Beratung und geht über die übliche Didaktisierung des Lehrens und Lernens hinaus“*. Sie meinen weiterhin, dass beim Lerncoaching das Lernen als Prozess

der Vermittlung und der Aneignung im Fokus der Beratung steht. Es wird von den Lehrern erwartet, dass sie den Lernern den Lerninhalt optimal vermitteln und von den Lernern wird erwartet, dass sie sich den Lerninhalt aneignen. Somit werden im Lerncoaching sowohl der Vermittlungsprozess als auch der Aneignungsprozess betrachtet (Pallasch und Hameyer 2012, S. 11).

Hameyer und Hardeland (2011, S. 11) beschreiben Lerncoaching auch als individuelle und zugleich professionelle Beratungsform, in deren Zentrum das Lernen steht. Sie bestimmen das Ziel des Lerncoachings darin, dass Lerner ihre persönlichen Lernvoraussetzungen selbst einzuschätzen lernen, diese so weit wie möglich weitergestalten und sich selbstgesteuert mit dem Lerninhalt auseinandersetzen können. Ihrer Meinung nach kann Lerncoaching die Lerner dabei fördern und begleiten (Hameyer und Hardeland 2011, S. 11). Sie geben auch Settings und pädagogische Kontexte an, in denen Lerncoaching erfolgen kann: Einzel- und Gruppencoaching als Settings; Wochenplanarbeit, Selbstlernzeit, Gruppenarbeitsphasen, Feedbacksituationen usw. als pädagogische Kontexte. Lerncoaching kann die Lernkompetenzentwicklung fördern, indem die Lerner ihr Lernen planen, gestalten, reflektieren und bewerten (Hameyer und Hardeland 2011, S.11).

Unter den Kompetenzen, die gefördert werden, halten Hameyer und Hardeland (2011, S. 12) auch **Reflexionsfähigkeit** für wichtig. In vielen Coachingkonzepten zählt die Förderung der Selbstreflexion zu den bedeutendsten Elementen. Greif und Rauen (2017, S. 4) sehen *„die Bedeutung von Coaching in posttraditionellen Gesellschaften in der professionellen Unterstützung der Reflexivität als Grundlage individueller und organisationaler Entscheidungen bei komplexen und ungewissen gesellschaftlichen Veränderungen“*. Greif (2008, S. 40) schreibt über individuelle und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Individuelle Selbstreflexion soll immer ein bewusster Prozess sein, in dem eine Person seine Handlungen durchdenkt und sich damit auseinandersetzt. Bei ergebnisorientierter Selbstreflexion wird ganz systematisch vorgegangen, man fokussiert auf die Folgerungen, die für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt werden können (Greif 2008, S. 40). Selbstreflexion ist also auch wichtig, um Entscheidungen über das Lernen, über weitere Schritte, weitere Handlungen treffen zu können. Aber wie Hameyer und Hardeland (2011, S. 12 ff) behaupten, fällt die Reflexion den Lernenden häufig schwer, sie können Probleme haben ihre Gedanken schriftlich zu formulieren. Lerncoaching kann sie dabei fördern, Reflexionen ihres Denkens, Handelns, Lernens zu verschriftlichen. Durch Reflexionen können sie ihre Stärken und Schwächen wahrnehmen, herausfinden, welche Aktivitäten, Arbeitstechniken usw. ihnen Freude bringen und dadurch können sie sich weiterentwickeln.

Auch im Fremdsprachenunterricht hat sich Coaching inzwischen etablieren können. Nach Kleppin und Spänkuch (2014, S. 98.) hat **Sprachlern-Coaching** *„die Funktion, Lerner dabei zu unterstützen, Sprachlernkompetenz (weiter) zu entwickeln, einen höheren Grad der Selbststeuerung ihres Lernens herauszubilden und somit eine größere Nachhaltigkeit anzusteuern“*. Kleppin und Spänkuch (2014, S. 96) sehen Fremdsprachenlernen im Hochschulwesen als einen dynamischen, kontext- und situationsbedingten Prozess, der von verschiedenen, sich gegenseitig beeinflussenden individuellen Faktoren, spezifischen Zielen, vom Umfeld und von verschiedenen besonderen Möglichkeiten charakterisiert wird. Zu den Faktoren zählen u.a. Lernvorerfahrungen, vorher gelernte Fremdsprachen, unterschiedliche Motivationen von Studenten, begrenzte zeitliche Ressourcen für das Fremdsprachenlernen, Lernsituationen, die einen hohen Grad an Selbststeuerung voraussetzen usw. Kleppin und Spänkuch (2014, S. 97) sind deshalb der Meinung, dass *„sowohl Lernerfaktoren als auch externe Faktoren stark miteinander interagieren und sich immer wieder neue Bedürfnisse und Bedarfe, Ziele und Lernwege ergeben können, so dass sich eine individualisierte Herangehensweise, z.B. auch in Form von Sprachlernberatung und Sprachlern-Coaching, in*

besonderem Maße anbietet“. In ihrem Artikel beschreiben sie die Herangehensweise und die Phasen des Coachings und die dazu nötigen Kompetenzen und einige Techniken, von denen manche im nächsten Teil erwähnt werden (vgl. dazu Kleppin und Spänkuch 2014).

Konkrete Aufgaben und Techniken

Im Sprachlern-Coaching werden vor allem Gesprächstechniken aus der Kommunikationspsychologie verwendet, die als Reflexionsanstöße und Gesprächsimpulse dienen und den Schülern/Studenten zu Erkenntnissen über sein eigenes Lernen bringen (Kleppin und Spänkuch 2014, S. 102). Diese Techniken können z.B. offene Fragen zu den Aussagen zu den Zielen der Lerner, aktives Zuhören, Techniken des Nachfragens, Hypothesenbildung zur Präzisierung der tatsächlichen Lernthematik, systemische Fragen zur Verdeutlichung komplexer Zusammenhänge und zur Erweiterung der Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit der Lerner usw. sein (vgl. dazu Kleppin und Spänkuch 2014, S. 102 ff). Neben diesen allgemeinen Techniken können aber ganz konkrete Aufgaben eingesetzt werden, von denen hier einige beschrieben werden.

- **Positive Gefühle**

Es ist wichtig, in den Lernern positive Gefühle zu wecken. Das kann sowohl die Motivation steigern, als auch helfen, die sog. Ressourcen zu finden, auf die sich der Lerner stützen kann. Die Stunde könnte mit der Übung begonnen werden, dass jeder Teilnehmer über die anderen in der Gruppe einen positiven Satz schreibt. Warum ist der/die andere gut? Wie kann er/sie zum Erfolg der Stunde beitragen? Dadurch kann jeder Teilnehmer eine Art Bestärkung bekommen, kann ermutigt werden, am Unterricht und am Lernprozess aktiv teilzunehmen.

- **Eigenverantwortlichkeit und Ziele**

Im Coaching und auch im Sprachlern-Coaching steht vieles in der Verantwortung des Klienten/des Lernalers selbst. Die Studenten sollen selbst ihre Stärken und Schwächen erkennen, Entscheidungen über ihr Handeln treffen usw. Eigenverantwortlichkeit ist aber nicht so leicht für Studenten, die früher im Schulwesen daran nicht richtig gewöhnt waren. Aber durch die aktive Gestaltung des eigenen Lernprozesses können sie Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Sie können gemeinsam mit dem Lerncoach Verbindlichkeiten festlegen (Hameyer und Hareland, 2011, S. 13), z.B. einen Vertrag schließen. Sie können im Vertrag regeln, wer was im Kurs machen wird, um erfolgreich zu sein. Wichtig ist, dass beide Seiten, also sowohl die Studenten als auch der Lehrer bestimmte Verpflichtungen übernehmen.

Um die eigene Verantwortung zu sehen und zu übernehmen, eignen sich die sog. Skalierungsfragen gut. Diese können besonders gut in der Anfangsphase verwendet werden, wenn z. B. Ziele, Motivation, Selbstvertrauen, Engagement usw. behandelt werden. Die Skalen können nicht nur im Einzel-, sondern auch sehr gut im Gruppenunterricht angewandt werden. Beispiele dafür gibt es in der Abbildung 1. Während des Semesters kann man immer wieder auf die Skalen zurückgreifen, die Studenten daran erinnern, was sie dort markiert haben. Am Ende des Semesters, in der letzten Stunde können die Studenten durch die Evaluation noch einmal darüber nachdenken, inwieweit sie die Ziele erreicht haben, was alles sie dafür getan haben usw.

Die Ziele können aber nicht nur durch Skalen, sondern auch in Form eines Rades bewusst gemacht werden. Im Coaching wird oft das sog. Lebensrad verwendet, um zu sehen, wo der Klient gerade in den verschiedenen Bereichen des Lebens steht. Das Rad kann auch gut für den Fremdsprachenunterricht adaptiert werden, indem die verschiedenen Bereiche die verschiedenen Fertigkeiten bedeuten, wie es in der Abbildung 2 zu sehen ist.

Bitte, markieren Sie bei jedem Gesichtspunkt eine Nummer auf der jeweiligen Skala.

Die jetzige Situation und mein Ziel (Geben Sie zwei Nummern an, bitte.)

Hier stehe ich jetzt im Fremdsprachenlernen. Und hier möchte ich am Ende des Semesters stehen.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Motivation

So motiviert bin ich mich zu entwickeln.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Selbstvertrauen

So viel Vertrauen habe ich darin, dass ich mein Ziel erreiche.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Engagement

So engagiert bin ich mich zu entwickeln.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Warum? Begründen Sie kurz Ihre Meinung.

Verantwortung

Für meine Entwicklung müsste ICH das tun:

Abbildung 1: Möglichkeiten für Skalierungsfragen

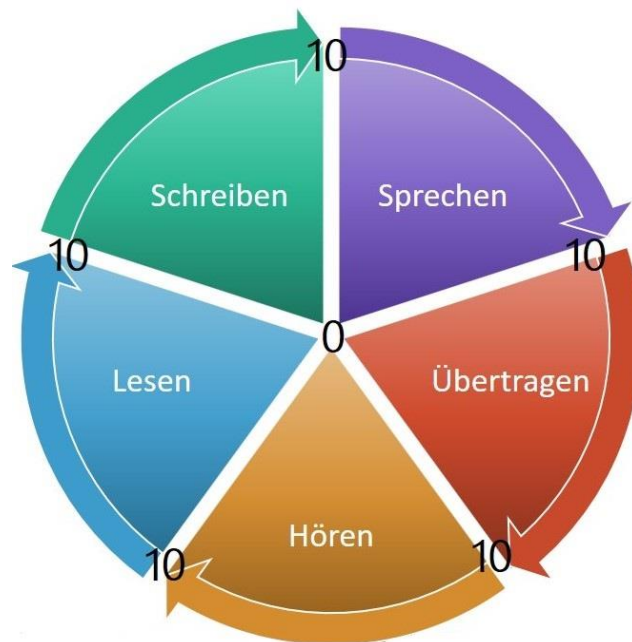


Abbildung 2: Das „Coaching-Rad“ zu den Fertigkeiten

Die Studenten sollen auf dem Rad markieren, wo sie bei den verschiedenen Fertigkeiten stehen und die Punkte miteinander verbinden. Dadurch entsteht wahrscheinlich eine Form, die nicht vollständig rund ist. Es ist eine Aufgabe herauszufinden, wie aus dieser Form ein völlig rundes Rad entstehen kann, und was der Student dafür tun soll. Es kann auch die Frage gestellt werden, ob das Rad wirklich völlig rund sein sollte, braucht der Student wirklich alle Fertigkeiten auf derselben Niveaustufe zu beherrschen. So können wieder Ziele gesetzt und nötige Handlungen definiert werden.

Eine weitere Möglichkeit ist die auch im Geschäftsleben bekannte und oft benutzte SWOT-Analyse. (SWOT steht für Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats.) Mit Hilfe einer SWOT-Analyse können auch die gemeinsamen Werte und Mängel einer Gruppe entdeckt werden. Die einzelnen Elemente der SWOT-Analyse können in der Abbildung 3 beobachtet werden.

	Zielfördernd	Zielbehindernd
Interne Faktoren (Ihre eigenen Charakteristika)	Stärken (Strengths)	Schwächen (Weaknesses)
Externe Faktoren (Charakteristika des Umfeldes)	Chancen (Opportunities)	Risiken (Threats)

Abbildung 3: SWOT-Analyse

Diese Technik kann sowohl am Anfang des Unterrichts, als auch zwischendurch oder am Ende des Kurses angewandt werden. Die SWOT-Analyse kann den Studenten auch helfen ihr Selbstbewusstsein, Selbstbild und Selbstvertrauen zu formen und zu stärken.

Zusammenfassung und Fazit

Kleppin und Spänkuch (2011) erläutern, dass Lehrern immer wieder neue Aufgaben zugesprochen werden und diese können auch mit der Beraterrolle erweitert werden. Fremdsprachenlehrer haben schon in der kommunikativen Didaktik den Wandel der Lehrerrolle erfahren. Beim Fremdsprachenunterricht sollten sie „vielmehr lernerzentriert vorgehen und den Lernprozess als Facilitator erleichtern sowie eine eher beratende Funktion übernehmen“ (Kleppin und Spänkuch 2014, S. 94). Die heutzutage oft diskutierte Förderung der Lernerautonomie hat auch dazu beigetragen, dass (Sprach)Lehrer ihr Methoden-Repertoire mit neuen Methoden erweitern sollten. Im erfolgreichen Unterricht sollte der Lehrer Reflexionen über den Lernprozess anregen, damit der Lerner Kontrolle über das eigene Lernen ausüben. Obwohl Coachen und Lehren zwei verschiedene Berufsfelder sind, gibt es einige Schnittpunkte, die den Lehrern ermöglichen die Methoden des Coachings anzuwenden.

Kleppin und Spänkuch (2014, S. 105) meinen, „dass Lehrer die Tätigkeiten und die zugrunde liegenden Kompetenzen kennen und im Idealfall durchaus auch selbst entwickeln“. Es sind mehrere Möglichkeiten vorstellbar: Einerseits verfügen Lehrer über Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Beratungsbedarf zu erkennen und sie können Studenten an professionelle Sprachlern-Coachs delegieren. Andererseits können sie auch die Selbststeuerung durch Anregung zur Reflexion fördern und dadurch übernehmen sie eine Beraterrolle. In der dritten Möglichkeit „kennen Lehrer Gesprächstechniken aus der Beratung und dem Coaching-Repertoire und können sie in Lehrerhandlungen anwenden“ (Kleppin und Spänkuch 2014, S. 106).

Auch die oben vorgestellten Techniken und Methoden könnten dazu beitragen, dass Lehrer im Unterricht didaktisch-methodisch nicht mehr nur traditionell vorgehen, sondern auch als Sprachlern-Coaches handeln und dadurch neben den Sprachkenntnissen auch andere Kompetenzen und die Persönlichkeit ihrer Schüler/Studenten fördern.

Quellenverzeichnis

- DEUTSCHER VERBAND FÜR COACHING UND TRAINING E.V, n.d. *Definition Coaching*. online unter: <https://www.dvct.de/coaching-training/coaching/definition-coaching/>,
zugegriffen: am 01. 04. 2019.
- GREIF, S. 2008. Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen: Hogrefe. ISBN 978-3801719838.
- GREIF, S, MÖLLER, H. und SCHOLL, W. 2018. Coachingdefinitionen und -konzepte. In: GREIF, S, MÖLLER, H. und SCHOLL, W. (Hrsg). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Reihe: Springer Reference Psychologie, Berlin, Heidelberg: Springer, online ISBN 978-3-662-49483-7 (eBook) https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_7.
- GREIF S. und RAUEN C. 2017. Selbstreflexion im Coaching. In: Greif S., Möller H., Scholl W. (Hrsg) *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Springer Reference Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, online ISBN 978-3-662-45119-9 https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9_61-1.
- GROSS, P-P. und STEPHAN, M. 2015. Der Coaching-Markt. *Coaching. Theorie & Praxis*. October 2015, Volume 1, Issue 1, pp. 15–24, <https://doi.org/10.1365/s40896-015-0002-9>. zugegriffen am 01. 04. 2019.
- HAMEYER, U. und HARDELAND, H. 2011. Wissen, Wollen, Können. Lerncoaching als wirksame Kompetenzförderung. *SchulVerwaltung spezial*. 1/2011. pp. 11-13, Kronach: Carl Link Verlag, ISSN 1438-1907.

- KLEPPIN, K. und SPÄNKUCH, E. 2014. Fremdsprachenlerner beraten / coachen - Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. *Fremdsprache Deutsch*, 43 (2014) 1, pp. 94-108 ISSN 0932-6936.
- KOTTE S., HINN D., OELLERICH K. und MÖLLER H., 2018. Stand der Coachingforschung: Ergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. In: GREIF, S, MÖLLER, H. und SCHOLL, W. (Hrsg). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Reihe: Springer Reference Psychologie, pp. 553-562, Berlin, Heidelberg: Springer, online ISBN 978-3-662-49483-7, https://doi.org/10.1007/978-3-662-49483-7_97.
- PALLASCH, W. und HAMEYER, U. 2012. *Lerncoaching: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. 2. Auflage. (Pädagogisches Training). Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, ISBN 978-3-7799-2140-0.
- RAUEN, C., 2001. *Coaching*. Göttingen: Hogrefe. ISBN 978-3-8017-1873-2.
- STANGL, W. 2019. Lerncoaching. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. unter: <https://lexikon.stangl.eu/14615/lerncoaching/> zugegriffen am 28. 04. 2019
- WAHREN, H-K. E., 1997. *Coaching*. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft. ISBN 978-3-89644-053-2.
- Die vorgestellten Aufgaben und Techniken wurden anhand der nächsten Quellen zusammengestellt:
 Coach werden: Lösungsorientiertes Kurzzeitcoaching – online Kurs bei Udemey, Coach: Andreas Vögele, unter: <https://www.udemy.com/praxiskurs-loesungsorientiertes-kurzzeitcoaching/>
 Nyelvi coaching. Workshop für Dozenten an der BGE am 30. 01. 2019, Coach: Kovács Gabriella

Kontakt: *Andrea Szőke PhD*

Budapest Business School University of Applied Sciences

Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism

Alkotmány u. 9-11., H-1054 Budapest

Hungary

E-Mail: szoke.andrea@uni-bge.hu

Языковые компетенции и возможности их тестирования (обучение письменной речи)

Language Competences and Possibilities of their Testing with Regard to Writing Skills Teaching

Моника Шевечкова

Abstract

The paper is based on CEFR and it deals not only with methodology of writing skills teaching but also with testing this productive skill. The aim is to compare written tasks given to students of Faculty of Economics during the whole semester of a Business Russian course, with written tasks that are a part of the final exam. In the end, there are provided examples of writing tasks that should help with deeper understanding of and overall confidence in writing skills. These tasks are based on evaluation of students' feedback forms. Special attention is also given to the testing of writing skills either with a standardized test or with a portfolio assessment.

Key words: business language, language competencies, testing, writing

Аннотация

В данной работе рассматривается методика обучения письму и тестирования данного продуктивного речевого умения. Целью статьи является описание и сравнение письменных заданий в течение семестра и заданий в тесте (выпускной экзамен, уровень B2) студентов курсов «Русский язык для делового общения». В заключение даются примеры типовых заданий с целью более интенсивного и углубленного обучения учащихся письму. Особое внимание уделено также возможностям тестирования данной компетенции (с помощью классического теста, а также посредством т. н. «портфолио студента»).

Ключевые слова: деловой язык, компетенции, письмо, тестирование

Введение

Обучение иностранным языкам и вопросы тестирования являются темой многих конференций, семинаров и дискуссий между педагогами начальных и средних школ и университетов. В наши дни необходимы инновационные и креативные методы, использование современных технологий, однако нельзя забывать также о научном базисе, на котором возникала с определенным трудом основа дидактики иностранных языков.

В настоящей статье опираемся на хорошую практику, т.е. обмен опытом, который удалось наработать за последние 10 лет в течение разного рода стажировок и конференций. Целью является описание овладения коммуникативными компетенциями (конкретно языковая компетенция «письмо») и возможности их проверки (тестирования) на уровне B1 и B2.

Овладение письмом, помимо чтения и счета, всегда считалось одним из ключевых знаний – образованным считали того человека, который мог читать и писать. В связи с расширяющимся предложением загранпоездок и стажировок для студентов средних школ и вузов, появляется необходимость повышения качества уроков, которые будут тренировать студентов как раз в области письма. Однако в научных трудах внимание уделяется скорее рецептивным навыкам (слушание, чтение).

Продуктивные речевые компетенции

Процесс успешного развития речевых навыков имеет свои правила, ловушки и малоисследованные области. Преподавателю и учащемуся предлагается огромное количество возможностей, как подойти к этой задаче. Во время обдумывания методов, активностей и заданий по развитию продуктивных навыков необходимо принимать во внимание связь говорения, письма, потребностей студентов, чтобы тренировать эти навыки в тесной гармонии.

Речевая компетенция письмо, которую считают одной из самых сложных, может эффективно развивать три остальных умения (говорение, чтение, аудирование). Предполагается связность средств (объяснение и тренирование грамматики, правописания и др.) и целей (какие жанры и стили должен студент знать).

Обучая иностранному языку, часто акцентируется говорение и чтение, потому что есть предположение, что эти навыки студент на практике использует в наибольшей мере. О письме иногда забывают, так как оно требует достаточно много времени – сами учащиеся в анкетах и опросниках требуют при реализации такого рода заданий больше времени и для подготовки, и для самого выполнения (плюс возможность работать со словарями).

Методика обучения письменной речи

Компетенционное обучение считаем ключевым по нескольким причинам. Подчеркивается готовность человека реагировать в реальных ситуациях, с которыми человек сталкивается – студент не занимается, чтобы получить оценку и поступить на следующий курс, а целенаправленно развивает те навыки и знания, которые он, по всей вероятности, использует в рабочей и личной жизни (soft skills). Таким образом формируется автономность, в течение обучения уделяется внимание личности студента и его нуждам. Все выше сказанное, конечно, не является новинкой – за последние десятилетия много говорится о тесной связи процесса обучения, его результатов и автономности учащихся. Кроме выше указанных компетенций, у студентов развиваются и компетенции частично связанные с их специальностью (competences), а также те, которые тесно связаны с их специальностью (hard-skills) – те как раз специфицированы в Общеввропейской системе владения иностранными языками (письмо, B2):

- писать детальные и доступные для понимания тексты на широкий диапазон тем
- писать сочинения и статьи на разные темы
- знакомство со стилями письма (формальный и неформальный)

Письменная речь, также как и обучение другим речевым навыкам, должна соблюдать несколько критериев, которые должен преподаватель учитывать – возраст студентов, их способности, уровень владения языком и навыки (напр. уровень орфографических или грамматических знаний) и т. д.

Обучение графическим и орфографическим навыкам становится на первом этапе обучения иностранному языку приоритетным, на более продвинутом уровне уже встречаемся с нехваткой времени и уделением внимания другому типу заданий. Письмо и обучение письменной речи следует организовать в нескольких фазах – репродуктивное письмо (напр. диктанты, переписывание), репродуктивно-продуктивное письмо (напр.

распределение текста, записывание примеров на доске) и продуктивное письмо. Желательно в начале данного процесса предлагать учащимся заранее подготовленный список словарного запаса и связывать задания с пройденным грамматическим материалом – студенты потом будут чувствовать себя более безопасно и будут быстрее двигаться по предназначенному пути.

Действительно важным считаем необходимость четко объяснить методы и стратегии, которыми стоит воспользоваться при подготовке к тренировке письменной речи:

- уделять достаточное количество времени обдумыванию темы (напр. в форме мозгового штурма),
- ориентироваться в разного рода источниках (словари, учебники, пособия, энциклопедии, онлайн-ресурсы, ...),
- разбираться в жанрах и стилях,
- создать список самых частых ошибок,
- знать, как распределить запись – что особенно важно, что за чем следует, с чего начать и чем закончить,
- собирать образцы писем и создавать архив текстов,
- проанализировать ошибки после получения исправленного варианта и создать финальную версию.

Студентам надо четко объяснить, какие требования от них ожидаются – распределение в абзацы, разнообразие языка, соблюдение грамматических правил, соблюдение темы, понятность, структурированность текста, использование средств связи. Если четко обозначить учащимся задание, у них повысится мотивация и, на основании постоянной тренировки письменной речи, будут достигать лучших результатов.

Ниже представлены примеры заданий, которые студенты выполняют в течение семестра (на семинарах, дома):

- сообщение по вопросам, связанным с непосредственными сферами общения (открытка, записка),
- бланки, формуляры, анкеты,
- письмо личного характера (по электронной почте),
- рассказ повествовательного характера по изученным темам,
- заявление о приеме на работу,
- автобиография (резюме),
- график,
- связный текст-рассуждение (эссе) по изученным темам,
- резюме презентации (аннотация).

Тема «перевернутого класса» (flipped classroom) не новая, однако в рамках нашей статьи требует более подробного объяснения. Данный метод основан на специфической организации процесса познания, на обдуманной, со стороны педагога, домашней подготовке. Можно сказать, что обучение в самой аудитории начинается еще до момента самого нахождения учащихся в аудитории. В рамках домашней работы студент знакомится с новой темой и имеет достаточно времени, чтобы сориентироваться в ней (напр. в форме аудио/видеозаписей, текстов, разного рода заданий) с целью оценки первичного понимания.

В течение аудиторной работы есть возможность задавать и выполнять задания более высокой когнитивной требовательности. Ключевой является также роль коллектива, возможность задавать вопросы и искать решения совместным путем. Студент становится в центре внимания, преподаватель не должен объяснять весь материал, так как учащиеся с ним уже заранее познакомились, а, наоборот, может уделять больше времени студентам, в том числе тем, кто все еще нуждается в такой помощи. Роль преподавателя не состоит в том, чтобы передавать определенное количество знаний, а чтобы показать и объяснить, «как надо учиться».

Выше указанный метод является однозначно мотивирующим – студент берет на себя ответственность за собственный процесс познания и обучения, благодаря проактивной подготовке он может развивать и креативные подходы. Полученные таким образом знания используются в практическом применении (информацию не надо запомнить только с целью будущего тестирования, а надо ее понять и найти ей практическое применение), такой подход можно считать формой образования в течение всей жизни.

Из сказанного вытекает, что очень важно планировать домашнюю работу, опираясь на куррикулум, опыт преподавателя и потребности учащихся, чтобы те тренировали пройденный материал в интеграции с остальными речевыми навыками.

Тестирование

О необходимости тренировки письменной речи в обучении иностранному языку часто забывается, так как требуется время для объяснения процессов, связанных с письмом, для тренировки этого умения и для определения критериев тестирования. Всегда важно специфицировать, чего мы ожидаем от тестирования, и различать текущее оценивание (мини-тесты, контрольные работы, и т. д.) и итоговое оценивание (получение оценки в конце курса, сертификат, и т. д.).

Итоговое оценивание может иметь разные формы:

- дидактический тест (achievement), который опирается на пройденный материал в течение курса/учебного года,
- тест, который не опирается на изученный материал (proficiency), т.е. оцениваются речевые навыки в целом,
- соединение двух выше указанных типов (pro-achievement); в случае оценивания письменной речи считаем его самым эффективным.

Тест должен соблюдать указанные ниже критерии оценки тестовых результатов:

- валидность – показывает, насколько мы измеряем характеристику тестируемого студента,
- надежность – обозначает консистенцию и верность теста,
- аутентичность – мера соотношения задачи и использования языка в реальном мире,
- интерактивность – мера вовлечения/мотивации студентов во время выполнения задачи,
- эффективность – воздействие на студентов и на процесс обучения,
- практичность – человеческие/материальные ресурсы и время.

Суммативное оценивание результатов обучения студента (напр. в конце семестра), главными принципами которого являются надежность и достоверность, должно опираться на заранее представленные студенту критерии. В нашей практике работаем с данной таблицей (баллы 0–1–2–3). В конце семестра выполняют студенты в тесте два типа заданий – деловое письмо (по электронной почте) и описание графика.

Таблица 1 Критерии оценки письменной речи (Лингвистический центр, Университет им. Масарика)

Выполнение задания	Организация текста	Лексические средства	Грамматические средства
Соблюдение темы	Структура	Диапазон	Диапазон
Выполнение коммуникативных языковых функций	Линеарность	Правильность	Правильность
Диапазон	Основные средства связи		Правописание
<i>Средний балл</i>	<i>Средний балл</i>	<i>Средний балл</i>	<i>Средний балл</i>

Опираясь на ясные требования оценки письменной речи, можно избежать многих ошибок, напр. акцентировать только одну часть при оценивании (студенты обычно опасаются, как раз, грамматических или орфографических ошибок). В данном случае полезным считаем проведение открытых уроков или коллегиальных отзывов. Очень хорошо, если преподаватели работают с инструментом бенчмаркинга, т. е. сопоставительного анализа на основе эталонных показателей – оценивание студенческих работ осуществляет больше преподавателей, которые сравнивают друг с другом свои результаты и могут, таким образом, скорректировать требования к данному навыку, чтобы оценивание стало единым и прозрачным.

Формирующим мы считаем текущее оценивание (портфолио), концепт которого возник в 90-е годы 20 века, и представляет собой комплект избранных работ студента (задания всегда опираются на Общеввропейскую систему владения иностранными языками). Речь идет о динамичном взаимодействии между преподавателем и студентом, данная форма оценивания ведет к рефлексии учебного процесса и поддерживает автономность студентов. Благодаря этому типу оценивания можно проводить самонаблюдение в течение выполнения задач, которые реальны и осмыслены, отражают потребности для будущей рабочей/личной жизни и подчеркивают логическую консистенцию при использовании языка. Студенты, к которым применяется данный вид оценивания, позитивно воспринимают высокую меру мотивации и регулярного оценивания знаний со стороны преподавателя (а также развитие действий самооценивания).

Данная форма оценивания опирается на заранее определенные цели; целью является наблюдать за развитием студента, мотивировать его и вести к улучшению – студент в течение определенного времени (напр. 1–2 месяца) работает на одинаковых заданиях и от преподавателя получает отзыв (обратную связь), задания постепенно исправляет, корректирует и расширяет.

Формативное оценивание благодаря акцентированию учебного процесса (не результата) и своей систематичности помогает процессу обучения. На практике видно, что ориентация на одну стилистическую форму позволяет добиваться высокой меры

улучшения. Благодаря достаточному количеству времени, у студента есть возможность осознавать свои ошибки и исправлять их – в случае, если отзыв преподавателя является конструктивным и своевременным. Очень ценный вклад представляет соединение самооценки студента и оценки преподавателя, когда можно эффективно начать диалог о потребностях студента и подходящих учебных методах и стратегиях.

Мотивацию повышает также взаимный сверстнический отзыв, который учит студентов критически воспринимать процесс обучения (peer-review). Студенты, таким образом, активизируются и интенсивно развивают авторегуляционные фазы обучения. На практике это выглядит так, что на первом этапе оценивают студенты друг друга, на втором этапе задания по письменной речи оценивает преподаватель. Потом студент задания перерабатывает и отдает преподавателю в финальном виде.

Примеры заданий по письму

При обучении письменной речи имеют свое место диктанты. Однако речь не идет о классическом диктанте, когда диктует преподаватель. Студенты могут диктовать текст друг другу (тренируя, таким образом, произношение и ритмическое чтение), могут писать диктант, опираясь на аудио/видеозаписи (подготовка к заданиям по аудированию), комбинировать диктант с грамматическими заданиями (преподаватель пропускает заранее избранное слово/слова).

Ниже представлены примеры продуктивной письменной речи:

- Напишите короткое сообщение известной личности.
- Напишите заметку (к прочитанной книге, просмотренному фильму, ...).
- Какое событие, которое произошло на этой неделе, Вы считаете самым приятным?
- Опишите свой день в обратном порядке.
- Опишите прочитанный текст, используя метод „Бриллианта“:
 - первая строка – название темы,
 - вторая – два прилагательных,
 - третья – три глагола,
 - четвертая – предложение в 4 словах,
 - пятая – одно слово, которое Вас вдохновило.
- Напишите письмо (выдуманная, но реальная ситуация, напр. в роли кого-нибудь другого).
- Президент приглашает Вас на чай. Какие вопросы Вы хотели бы ему задать?
- Вы нашли письмо в бутылке. Что вы ответите автору? Куда пойдете?
- Опишите свой день так, как будто это рецепт.

Заключение

Обучение и тестирование продуктивных навыков (конкретно письменной речи) представляет собой обширную тему, которая требует больше внимания, чем ей уделено в специальной литературе. В данной статье пояснены мотивы процессов обучения и оценивания продуктивного навыка «письменная речь». После короткого теоретического введения в начале статьи приведены конкретные примеры, акцентируя целесообразность и использование иностранного языка на практике.

Так как оба продуктивных навыка, говорение и письмо, тесно связаны, важным мы считаем к этому факту во время семинаров возвращаться. Все это, конечно, связано с требованиями к преподавателю и к его отличной ориентации во всех языковых уровнях Общеввропейской системы владения иностранными языками, а также с фактом, что студенты с самого начала с данной Системой ознакомлены.

Тренирование навыка письменной речи имеет свои разные фазы (репродуктивная, репродуктивно-продуктивная и продуктивная); если у студентов закрепляются правильные привычки, можно уже в течение относительно коротких сроков добиваться хороших результатов.

У преподавателей есть много возможностей и методов, как преподавать обучение письменной речи – одним из них можно считать акцентирование домашней подготовки (т. наз. перевернутый класс), когда студенты приходят на семинар с определенной подготовкой, на семинарах выполняют задания более высокой когнитивной требовательности.

В рамках разработки правил тестирования (оценивания) письменной речи следует установить четкие критерии и балльную систему оценок (с которой ознакомлены и студенты).

Действительно подходящим вариантом тестирования мы считаем т. наз. „pro-achievement test“, с помощью которого оцениваем знания, полученные в течение семинаров, а также речевые навыки в целом. Следующей интересной возможностью можно считать т. наз. «портфолио», т. е. комплект избранных работ студентов, которые выполняют задания за определенный срок (согласно мере развития автономности, студенты выбирают себе свои темы). Преподаватель, таким образом, может следить за развитием каждого студента и мотивировать его.

Огромной помощью являются открытые формы уроков и возможность исправления письменных работ студентов больше чем одним преподавателем – все это помогает актуализировать оценочные критерии и представляет собой одну из возможностей, как бороться против «синдрома выгорания».

Список использованной литературы

- ANDREEVA, N. V., 2016. *Šag školy v směřannoje obučeníje*. Moskva: Rybakov fond. ISBN 978-5-4465-1202-7. Dostupné na: http://imc-ya172.ru/images/1_3.pdf.
- DOČEKALOVÁ, M., 2006. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1602X.
- HLADÍK, P., 2016. *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5840-4.
- HOŠKOVÁ, K., 2013. *Tvůrčí psaní pro malé spisovatele a spisovatelky*. Brno: Edika. ISBN 2013. ISBN 978-80-266-0368-9.
- KOUBEK, P. *Hodnocení k rozvíjení kompetencí žáka*. Dostupné na: http://www.nuv.cz/uploads/EQF/4_Hodnoceni.pdf.
- LEBEDINSKYJ, S. I., GERBIK, L. F., 2011. *Metodika předpovádání ruského jazyka jak inostrannogo*. ISBN 978-5-8265-1831-1. Dostupné na: http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/met_prep_rki.pdf.
- MALÁ, A., 2017. *Písemný projev jako řečová dovednost v ruském jazyce – dotazníkové šetření mezi studenty (absolventy SŠ)*. In: *Cizí jazyky. Časopis pro teorii a praxi*, 2016–2017, r. 60, s. 13–21. Praha: UK. ISSN 1210-0811.
- MENZIESOVÁ, L. 2017. *Můj kreativní rok*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-1478-0.
- REICHOVÁ, H., 2010. *Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5114-0. Dostupné na: <https://www.cjv.muni.cz/old/media/public/cvj-kriteriia-final.pdf>.

Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce. Metodická příručka. Projektová výuka jazyků v praxi aneb učíme se trochu jinak. Channel Crossings s.r.o. Dostupné na:
http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_6_RecoveDovednosti.pdf.

Štotakoje perevjornytyj klass i v čem jeho smysl? Dostupné na:
<http://marinakurvits.com/перевернутый-класс-2/>.

TOMLINSON, B., 2013. *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council. ISBN 978-0-86355-706-4.

Контактные данные:

маг. Моника Шевечкова, канд. фил. наук

Университет им. Масарика, Лингвистический центр

пл. Коменского, 2, 60200 Брно, Чешская Республика

Эл. почта: Monika.Seveckova@econ.muni.cz

Jazyk ako médium

Language as a Medium

Štefan Šrobár

Abstract. Philosophers not only used and had to use the language. If all understanding takes place in the language, then people must also be situated in the language to understand. Hans-Georg Gadamer illustrated his claim on a translation example. A good translation is involved in the subject matter of the discussion, so it can find the most feasible way to present it in a different language. Language is a medium.

Key words: language, understanding, discussion, medium

Abstrakt. Filozofi jazyk nielen používali (a museli používať). Ak sa všetko chápanie odohráva v jazyku, potom aj ľudia musia byť situovaní v jazyku, aby mohli chápať. Hans-Georg Gadamer ilustruje svoje tvrdenie na príklade prekladu. Dobrý preklad je zaangažovaný do predmetu v rámci diskusie, a tak vie nájsť najschodnejšiu cestu ako ho zrozumiteľne predstaviť v inom jazyku. Jazyk je médium.

Kľúčové slová: jazyk, chápanie, diskusia, médium

Úvod

Ernst Cassirer (1977, s. 210) tvrdí, že je pozoruhodné, ako problém vzniku jazyka vždy fascinoval človeka. Tento problém ho uvádzal do úžasu od prvých zábleskov jeho myslenia. Mnohé mýtické príbehy nás oboznamujú s tým, ako sa človek naučil rozprávať od samého Boha, alebo s pomocou božského učiteľa. Nie je ťažké pochopiť tento záujem, keď si osvojíme základné premisy mýtického myslenia. Mýtus nepozná iný spôsob vysvetľovania ako návrat do dávnej minulosti a odvodzovanie súčasného stavu, v ktorom je príroda a človek z prvotného stavu vecí. Keď však zistíme, že tá istá tendencia prevláda aj vo filozofickom myslení, zdá sa nám to paradoxné a prekvapujúce. A predsa v tejto oblasti genetická otázka po mnoho storočí zatienovala systematickú otázku. Podľa Cassirera (1977, s. 198-199) mýtus a jazyk sú príbuzné skutočnosti. Na každom vývojovom stupni nachádzame u človeka schopnosť reči a vplyv mýtotvornej funkcie. Pre primitívne myslenie mýtus a jazyk sú si veľmi blízke. Mýtus a jazyk sa opierajú o veľmi všeobecnú a starú skúsenosť ľudstva, ktorá má skôr spoločenský ako prírodný charakter. Podľa Herakleita, o ktorom sa zmieňuje Cassirer (1977, s. 201-202), nie materiálny, ale ľudský svet je kľúčom k správne mu výkladu kozmického poriadku. Ústredné miesto v tomto ľudskom svete má schopnosť reči. Rané grécke myslenie sa vyznačuje prechodom od filozofie prírody k filozofii jazyka.

Problematika jazyka a jej prekračovanie

Hans Joachim Störig (1993, s. 472) tvrdí, že filozofi jazyk už v minulosti nielen používali (a museli používať) k úlohám, ktoré si stanovili, ale sa tiež nad jazykom aj zamýšľali. Začína to už Herakleitom a jeho pojmom LOGOS, v ktorom „svetovládny rozum“ a „rozumná reč“ tvoria nerozlučnú syntézu. Pokračuje to Platónovým Kratylom a túto tendenciu vidíme aj v scholastike a osvietenstve. V 19. storočí sa jazyk nenachádza v strede záujmu filozofie. To sa však zmenilo. Myslenie Ludwiga Wittgensteina je zamerané na jazyk. Pre Heideggera bol jazyk v priebehu vývoja jeho myslenia stále dôležitejší. Jazyk je ústrednou témou filozofickej antropológie a úvah Cassirera o formách a symboloch. Podľa Nicolu Ubalda (2011, s. 440),

ktorý je filozofom novokantovcom, nie je symbol náhodným odevom myšlienky, ale jej nutným a podstatným orgánom. Je to spôsob ako urobiť pojmy mysliteľné a spracovateľné pre myslenie. Jazyk, mýtus a vedecké poznanie skutočnosti, to všetko je treba považovať za symbolické formy, z ktorých každá má svoje zvláštnosti. Napríklad magické myslenie (ale aj myslenie mýtické, primitívne, detské, predlogické) vysvetľuje Cassirer, ktorého cituje Ubaldo (2011, s. 440), ako tendenciu priradiť realistický význam sémantickej referencii, alebo väzbe, ktorá spája znak s jeho významom. K odkazu typickému pre symbol nedochádza na základe vzťahu analógie, ale identity. Signály vnímajú aj zvieratá, ale len človek je schopný symbolickej činnosti, lebo dokáže v akomkoľvek predmete vidieť znak niečoho iného. Je tiež schopný symbolickej komunikácie.

Aj predstavitelia analytickej filozofie skúmajú problémy významu, zdôvodňovania, symbolov, syntaxe, formalizovaných (umelých) jazykov. Kde má pôvod tento nový záujem o jazyk? Störig (1993, s. 472-473) si myslí, že do istej miery to súvisí s tým, že v súčasnosti proti sebe stojace filozofické školy či smery si len ťažko dokážu vzájomne porozumieť. Vyčítajú si, že spôsob ich reči je nezrozumiteľný. Podľa Störiga (1993, s. 473) príčina je skôr v tom, že sa z podnetu Ferdinanda de Saussura (1857-1913) rozvinula nová jazykoveda, ktorá sa dnes nazýva lingvistika a ktorá má prísne vedecký charakter. Táto nová jazykoveda od prelomu storočia až po dnešných predstaviteľov ako napríklad Noam Chomsky (nar. 1928) priniesla množstvo nových poznatkov o jazyku, jazykoch, jazykových štruktúrach a logike jazyka. Zo Saussarových myšlienok, ktoré uvádza Störig (1993, s. 473) vyberáme: rozlišovanie medzi „parole“ jednotlivým rečovým aktom a „langue“ ako presne usporiadaným systémom znakov (vedľa toho existujú iné znakové systémy, napr. ríty, zdvorilostné formy, vojenské signály). V tomto systéme nadobúda jednotlivý jazykový jav význam, funkciu, hodnotu až vo vzťahu k ostatným znakom celého systému. Analýza jazyka v jeho terajšom stave, teda v časovom priereze sa nazýva „synchronna“, analýza jazyka v jeho historickom vývoji „diachronna“. Napokon konštatuje, že jazykový symbol (napr. slovo „strom“) má k označenému predmetu len náhodilý, ľubovoľne určený vzťah, ale pre toho, ktorý ho prijíma je záväzný. Treba sa zmieniť aj o Benjaminovi Lee Whorfovi (1897-1941), ktorého uvádza Störig (1993, s. 473) v súvislosti s výskumom indiánskych jazykov. To viedlo Whorfa k názoru, že každý jazyk stelesňuje určitý „pohľad na svet“, že každý jazyk má zvláštnu podstatu a štruktúru, z ktorej vyrástol, alebo ktorá vyrástla z neho.

Pôvod jazyka

Cassirer (1977, s. 206-207) na základe výskumov tvrdí, že ľudskú reč možno odvodzovať zo základného inštinktu, ktorý príroda vložila do všetkých živých bytostí. Výkriky sprevádzajúce strach, hnev, bolesť alebo radosť nie sú špecifickou vlastnosťou človeka. Nachádzame ich v celom živočíšnom svete. Teória výkrikov nemohla dospieť do štádia zrelosti, kým sama biológia nedostala novú vedeckú základňu. Nestačilo iba spájať ľudskú reč s určitými biologickými faktami. Toto spojenie bolo treba podoprieť všeobecným princípom. Taký princíp poskytla evolučná teória. Keď vyšla Darwinova kniha, privítali ju nielen prírodovedci a filozofi, ale aj lingvisti. Tvorcovia biologických teórií pôvodu jazyka vyšli z predpokladu, že od výkriku k reči vedie priama cesta. To však nie je riešením otázky. To, čo sa žiadalo vysvetliť, nebol iba fakt ľudskej reči, ale aj jej štruktúra. Analýza tejto štruktúry odhaľuje zásadný rozdiel medzi emocionálnym jazykom a predikatívnym jazykom. Tieto dva typy jazyka nie sú na tej istej úrovni. Ešte sa nijakej biologickej teórii nepodarilo odstrániť tento logický a štruktúrny rozdiel. Nemáme k dispozícii nijaký psychologický doklad o tom, že by niekedy nejaké zviera prekročilo hranicu emocionálneho jazyka, zdôrazňuje Cassirer. Azda

posledným moderným jazykovedcom, ktorý sa ešte intenzívne zaujímal o starý problém pôvodu jazyka bol Otto Jespersen, o ktorom sa zmieňuje Cassirer. Bol presvedčený, že objavil novú metódu, ktorá sľubovala dosiahnutie lepších výsledkov. „Metóda, ktorú odporúčam a ktorou ako prvý mienim dôsledne postupovať,“ hovorí Jespersen, „spočíva v spätnom sledovaní našich moderných jazykov až potiaľ, pokiaľ nám to dovoľujú naše materiály a história (...). Ak touto cestou napokon dôjdeme k takým zvukom, ktoré už nemožno označiť ako ozajstný jazyk, ale ako čosi, čo jazyku len predchádza, vtedy bude problém vyriešený. Lebo premena je niečo, čo sa pochopiť dá, zatiaľ čo stvorenie z ničoho ľudským rozumom nemožno pochopiť“ (Cassirer 1977, s. 208).

Cassirer (1977, s. 208-209) vysvetľuje Jespersenovu teóriu tak, že podľa nej dochádza k uvedenej premene vtedy, keď sa zvuky vydávané človekom, ktoré spočiatku neboli ničím iným ako výkrikmi vyvolanými citmi, alebo možno hudbou použili ako názvy. To, čo pôvodne bolo iba zmesou nezmyselných zvukov, sa takto stalo nástrojom myslenia. Napríklad spojenie zvukov do podoby určitej melódie ako piesne víťazstva nad porazeným a zabitým nepriateľom sa mohlo premeniť na vlastný názov tejto zvláštnej udalosti, alebo dokonca človeka, ktorý zabil nepriateľa. A ďalej už mohol vývoj postupovať vďaka metafyzickému prenosu výrazu na podobné situácie. No práve v tomto „metafyzickom prenose“ spočíva celý problém, myslí si Cassirer (1977, s. 209). Taký prenos znamená, že zvuky vydávané človekom, ktoré dosiaľ boli len výkrikmi, mimovoľným prepuknutím silných citov, začali plniť celkom novú úlohu. Začali sa používať ako symboly tlmočiace určitý význam. V objektivizácii a systematizácii spočíva základná a najdôležitejšia úloha ľudského jazyka, zdôrazňuje Cassirer (1977, s. 209-210).

Prvý, kto nastolil otázku princípov dejín jazyka bol podľa Cassirera (1977, s. 212-213) Hermann Paul. Tento jazykovedec si uvedomoval, že historické bádanie samo o sebe nedokáže vyriešiť všetky problémy ľudskej reči. Zdôrazňoval, že historické poznanie si vždy vyžaduje aj systematické doplnenie. Tvrdil, že každému odvetviu historického poznania zodpovedá veda, ktorá sa zaoberá všeobecnými podmienkami vývoja historických skutočností a skúmal faktory, ktoré ostanú nemennými v rôznych premenách ľudských fenoménov. Devätnáste storočie nebolo iba storočím histórie, ale aj storočím psychológie. Predpoklad, že princípy historickej jazykovedy treba hľadať v oblasti psychológie sa javil ako samozrejmy. Boli to dva základné prvky jazykovedných výskumov. „Popri hlavnom prúde historických výskumov sa rozvíjal aj prúd všeobecných jazykovedných výskumov (...). Niektorí bádatelia chápali, že existuje prirodzený vzťah medzi deskriptívnymi a historickými skúmaniami (...). Spájanie týchto dvoch výskumných prúdov, historicko-porovnávacieho a filozoficko-deskriptívneho umožnilo objasniť niektoré princípy, ktoré neboli jasné veľkým indoeuropeistom devätnásteho storočia (...)“ (Cassirer 1977, s. 213).

Jazykovedec a filozof Wilhelm von Humboldt, o ktorom sa zmieňuje Cassirer (1977, s. 213-214), uskutočnil prvý krok ku klasifikácii jazykov sveta a k ich redukovaniu na niekoľko základných typov. Na tento účel nemohol používať výlučne historické metódy. Neskúmal len indoeurópske jazyky. Jeho záujem bol všestranný a zahrňoval celú oblasť jazykových fenoménov. Podal prvý analytický opis pôvodných amerických jazykov. Humboldt tvrdil, že pokiaľ sa na ľudskú reč budeme pozeráť len ako na jednoduchý súhrn „slov“, nikdy nepochopíme jej pravý charakter a funkciu. Skutočný rozdiel medzi jazykmi nepredstavuje rozdiel medzi zvukmi alebo znakmi, ale rozdiel v „perspektívach, z ktorých ľudia vnímajú svet.“ Jazyk nie je jednoduchým mechanickým súborom výrazov. Deliť ho na slová alebo výrazy značí dezorganizovať a dezintegrováť ho. Slová a pravidlá, tvrdí Humboldt, ktoré podľa našich bežných predstáv tvoria jazyk, jestvujú v skutočnosti len v procese súvislej reči. Názor, že sú to samostatné entity nie je „ničím iným ako mŕtvym plodom našej nevydarenej vedeckej analýzy“. Na jazyk sa treba pozeráť skôr ako na energie, než ako na ergon. Nepredstavuje

hotovú vec, ale kontinuálny proces. Je to znovu a znovu obnovujúce sa úsilie ducha zužitkovať artikulované zvuky, aby sa pomocou nich dali vyjadriť myšlienky.

Vedci patriaci do rôznych škôl a pracujúci v rôznych oblastiach zdôrazňujú fakt, že historická jazykoveda nikdy nemôže vyradiť deskriptívnu jazykovedu ako čosi zbytočné, pretože historická jazykoveda sa vždy musí zakladať na opise tých vývojových štádií jazyka, ktoré sú nám bezprostredne prístupné. „Z hľadiska všeobecných dejín myslenia je veľmi zaujímavý a pozoruhodný fakt, že jazykoveda prešla takými istými zmenami, aké nachádzame v ostatných oblastiach poznania. Niekdajšie miesto pozitivizmu teraz zaujal nový princíp, ktorý by sme mohli nazvať štrukturalizmom.“ (Cassirer 1977, s. 215). Naše úvahy o prípadoch Heleny Kellerovej a Laury Bridgmanovej mali ukázať, že v okamihu, keď dieťa začne chápať symbolizmus reči, nastáva v jeho živote zásadná zmena. Od tohto okamihu dostáva jeho celý osobný a intelektuálny život novú podobu. Možno povedať, že ide o prechod dieťaťa zo subjektívnejšieho stavu do objektívnejšieho, od emocionálneho postoja k teoretickému postoju. Prvé názvy, ktoré dieťa uvedomele používa by sme mohli prirovnať k palici, ktorou slepec hmatá po ceste. „A jazyk ako celok sa stáva bránou na ceste do nového sveta. Každý krok vpred na tejto ceste nám otvára nové perspektívy, rozširuje a obohacuje naše konkrétne skúsenosti. Zápal a nadšenie, s akým dieťa hovorí, neprýšťa iba z túžby učiť sa a používať názvy, ale manifestuje sa ním aj jeho túžba odhaliť a dobyť objektívny svet.“ (Cassirer 1977, s. 229-231).

Jazyk a význam

Jaroslav Peregrin (2008, s. 63-67) na základe výskumov konštatuje, že výrazy jazyka, v ktorom je formulovaná teória, majú význam. Zdá sa, že je to práve význam, čo vzťah medzi jazykom a svetom sprostredkováva. Jazykom vyjadrujeme myšlienky, ktoré nejako pripomínajú obrázky a zachytávajú veci, s ktorými sa v našom okolí stretávame. S použitím jazykových vyjadrení dokážeme tieto myšlienky akoby prenášať z hovorca na poslucháča, presnejšie z mysle hovorca do mysle poslucháča. Prvou otázkou, ktorú si musíme položiť je otázka, ako dôjde k tomu, že si poslucháč pri vypočutí určitej vety vybaví práve tú myšlienku, ktorú si vybaví. Ponúka sa nám odpoveď, že je to preto, lebo táto myšlienka je jej významom. Ako však došlo k tomu, že sa stala jej významom? Mohlo k tomu tak dôjsť, že ju s touto myšlienkou prepojil hovorca, teda že z nej význam tohto výroku urobil? To však nie je možné. Keby toto hovorca dokázal, nemusel by použiť práve túto vetu, vystačil by si aj s inou. My však vieme, že pre úspešnosť nášho oznámenia, je celkom zásadné to, že použil práve túto (alebo nejakú podobnú) vetu. Upozorniť niekoho na človeka, ktorý vonia kvet by sme ťažko dokázali napríklad vetou: Akcie na burze stúpajú! Aby sme niečo konkrétne oznámili, musíme vybrať vetu, ktorej význam sa v nejakom zmysle kryje práve s tou myšlienkou, ktorú chceme oznámiť. „Z toho vyplýva, že význam (...) tu musí existovať už skôr než môže dôjsť k nejakému komunikačnému úkonu (...) a čím je možnosť takého úkonu do veľkej miery podmienená“ (Peregrin 2008, s. 65-66). Teraz sa môže zdať, že význam je niečo, čo sa podobá myšlienke, čo sa však na rozdiel od myšlienky nenachádza v žiadnej ľudskej mysli, ale na nejakom mieste, ktoré je nejako prístupné všetkým ľuďom. Nazvime také hypotetické „nepsychologické“ myšlienky propozície. Kto chce komunikovať, ten si v nejakej zásobárni propozícií vyberie tú, ktorá sa kryje s myšlienkou, ktorú chce oznámiť. Potom pomocou výroku, ktorého je táto propozícia významom (pokiaľ taký existuje) vykoná komunikačný akt. Nebolo by možné povedať, že samotné myslenie je prijímanie propozícií do individuálnej mysle, že myšlienka v mysli nie je nič iné než propozícia, ktorá je do nej odniekiaľ zvonku vtiahnutá? Keď napríklad pochopíme Pytagorovu vetu, neznamená to, že skutočne akoby do svojej mysli „prijmeme“ myšlienku, ktorá je už nejako objektívne „vo vzduchu“ ?

S podobným prístupom k riešeniu tohto problému prišiel už na konci devätnásteho storočia matematik, logik a nakoniec aj filozof Gottlob Frege, o ktorom sa zmieňuje Peregrin (2008, s. 67). Tento mysliteľ predpokladal, že propozície sú určité ideálne entity, ktoré si môžeme predstaviť ako prebývajúce v nejakom bezčasovom „svete“, o akom na počiatku filozofie hovoril Platón. Tieto propozície majú priamu účasť na ľudskom myslení a to takým spôsobom, že ich človek skutočne do svojej mysli prijíma. Rieši to problém s porovnávaním myšlienok a propozícií (pretože myšlienky nie sú ničím iným než propozíciami, ktoré prijal človek). Nerieši to však problém s tým, ako sa nám darí s prepozíciami prepájať naše výroky. Jednu z možností prístupu k tejto otázke ukazuje Peregrin (2008, s. 68-72) na príklade prístupu, ktorý tvorí jadro jedného z najdiskutovanejších filozofických diel dvadsiateho storočia knihy *Tractatus logico-philosophicus* rakúskeho filozofa Ludwiga Wittgensteina (prvý raz publikovanej v roku 1921), o ktorej sa zmieňuje. Princíp tohto prístupu možno vyjadriť tak, že propozície sú „možné situácie“, to znamená možné konfigurácie predmetov. Vety nášho jazyka tieto propozície vyjadrujú tak, že ich skutočne určitým spôsobom zobrazujú.

Teória jazyka, ktorú Wittgenstein predkladá v Traktáte sa nazýva obrázková. Ako môže veta zobrazovať situáciu chápanú ako konfigurácia predmetov? Akým spôsobom môže veta „*Tento človek privoniava ku kvetu*“ zobrazovať situáciu, v ktorej skutočný človek vonia nejaký kvet? Wittgenstein na to odpovedá, že sa to deje v dôsledku toho, že sa táto veta skladá z častí, ktoré zodpovedajú častiam, z ktorých sa skladá príslušná situácia. V našom prípade si to môžeme predstaviť napríklad tak, že výraz tamten človek zodpovedá inkriminovanému človeku, výraz ku kvetu, zodpovedá onému kvetu, ktorý človek vonia a výraz vonia zodpovedá spôsobu, akým sa človek k onému kvetu vzťahuje. Zdá sa, že Wittgenstein do istej miery ospravedľňuje predstavu, že vzťah medzi jazykovým vyjadrením a tým, čo toto vyjadruje, je niečo ako zobrazenie. Nie je to taký druh zobrazenia, akým zobrazuje napríklad fotografia to, čo je na nej. Avšak Wittgenstein nám pripomína, že existujú aj iné druhy zobrazenia. Môžeme napríklad povedať, že notový zápis „zobrazuje“ určitú melódiu, či dokonca, že túto melódiu „zobrazujú“ drážky na kompaktnom disku, na ktorom je táto melódia zaznamenaná. Prečo by teda nebolo možné ako o zobrazení hovoriť aj o tom vzťahu, ktorý Wittgenstein vidí medzi jazykom a svetom? Wittgenstein vo Filozofických skúmaníach už odmieta myšlienku, že kľúčom k pochopeniu vzťahu medzi jazykom a svetom by mohol byť nejaký taký jednoduchý vzťah, akým je zobrazovanie. Podstatný vzťah, ktorý medzi týmito dvoma entitami existuje podľa jeho novej teórie nevzniká v dôsledku toho, že jazyk svet zobrazuje, ale v dôsledku toho, že jazyk používame ako nástroj určitých zložitých praktík, v rámci ktorých má podstatnú úlohu aj svet. Fakt, že keď vidíme na lúke človeka, môžeme povedať „*Tam je človek*“ je podľa Wittgensteina treba vidieť v kontexte funkcie tejto vety, v kontexte toho, za akých podmienok a s akým výsledkom má zmysel túto vetu použiť. To, že táto veta je určitým spôsobom prepojená s určitou situáciou treba vidieť ako vec nie zobrazovania, ale toho, že oná situácia hrá nejakú podstatnú úlohu z hľadiska účelu, ku ktorému je táto veta štandardne používaná. Naša jazyková prax je podľa Wittgensteina prepojením rôznych jazykových hier, ktoré sa od seba tak líšia, ako sa od seba líši hra detí na piesku a hra šachu na majstrovstvách sveta. A jazyk je súbor nástrojov prispôbených ku hraniu týchto hier. Peregrin píše: „*Akonáhle prestaneme zmysluplnosť vidieť ako vec zobrazovania a začneme ju vidieť skôr ako vec vhodnosti pre nejakú formu interakcie, mení sa aj náš pohľad na poznanie. Poznanie nezodpovedá svetu tak, ako zodpovedá mapa krajine či fotografia tomu, čo je na nej. Zodpovedá svetu skôr spôsobom, akým zodpovedá kľúč zámku, ktorý otvára.*“ (Peregrin 2008, s. 72).

Analytická filozofia – obrat k jazyku

Michael Dummett vo svojej práci *Původ analytické filosofie* (1993), o ktorej sa zmieňuje Peregrin hovorí: „*To, čím sa analytická filozofia vo svojich rozličných prejavoch odlišuje od iných škôl, je presvedčenie, že (...) filozofické zachytenie myslenia možno dosiahnuť filozofickým zachytením jazyka a že vyčerpávajúce zachytenie nemožno dosiahnuť inak (...).* Podľa tejto charakterizácie sa analytická filozofia zrodila, keď sa uskutočnil obrat k jazyku.“ (Peregrin 2014, s. 18). Dummett teda analytickú filozofiu de facto charakterizuje ako niečo, čo je úzko späté s určitým zlomom vo filozofickom myslení. Tento zlom sa začal nazývať obrat k jazyku. Čo sa tým myslí? Podľa Peregrina (2014, s. 18-21) obratom k jazyku obvykle rozumieme prijatie názoru, že to, čo nás môže priviesť k riešeniu tradičných filozofických problémov, alebo k poznaniu, že to v skutočnosti nie sú problémy, je analýza jazyka, ktorým hovoríme a v ktorom sú tieto problémy formulované. To znamená, že napríklad namiesto otázky Čo je hmota? kladieme otázku Aký je význam slova „hmota“?, prípadne otázku Ako používame slovo „hmota“? Teda problémy týkajúce sa (zdanlivo?) sveta riešime prostredníctvom riešenia problémov týkajúcich sa výhradne jazyka. Obrat k jazyku vychádza z presvedčenia, že podstatná časť tradičných filozofických problémov vzniká len preto, že nechápeme, ako náš jazyk skutočne funguje; alebo v dôsledku toho, že tento jazyk nefunguje tak, ako by mal.

Preto do agendy filozofie patrí aj odhaľovanie nedokonalostí nášho jazyka. Nie je však celkom nová. Spomeňme napríklad na Baconove idola fiori. Čo je nové je výsadné miesto, ktoré sa tejto časti agendy filozofie začína dostávať. Jedna z takých nedokonalostí spočíva napríklad v tom, že automaticky považujeme slová nášho jazyka, ktoré majú podobu mien, že sú skutočne menami a že skutočne existuje niečo, čo pomenúvajú. Pritom niektoré z takých slov sa pri hlbšom skúmaní môžu ukázať ako zdanlivé mená, ktoré v skutočnosti nič neoznačujú. Vezmime niektorú problematickú otázku, napríklad otázku Kto je Boh? Keď je takto formulovaná, pôsobí dojmom, že odpoveď na ňu musíme hľadať preniknutím do nejakej oblasti, kde môžeme Boha vidieť a poznať. A niet pochybností, že niekedy je táto otázka skutočne mienená takto. Poučení obratom k jazyku však túto otázku môžeme nahradiť otázkou Aký je význam slova „Boh“?, a tú prípadne ďalej otázkou Ako slovo „Boh“ používame? A môžeme spolu s Rudolfom Carnapom dospieť k záveru, že mnoho ľudí toto slovo nepoužíva ako označenie nejakého súcna, že vety, ktoré toto slovo obsahujú nie sú konštatovaním nejakých skutočností, ale vyjadrením „životného pocitu“. Podľa Carnapa teda slovo „Boh“ tvorí spolu s príbuznými slovami prepracovanú sústavu citosloviec. Peter Hylton, ktorého cituje Peregrin charakterizuje vo svojej knihe *Russel, idealismus a vznik analytické filosofie* (1992) analytickú filozofiu nasledovne: „*Keď tu hovorím o analytickej filozofii, mám na mysli tú tradíciu, ktorá hľadá inšpiráciu v prácach Frega, Russella a Carnapa. Podstatnými rysmi tejto tradície sú využívanie matematickej logiky ako nástroja či metódy filozofie. Jej dôraz na jazyk a význam. Jej všeobecne atomistické a empiristické predpoklady. A fakt že mnoho z tých, kto ju praktizujú, považujú za vzor ľudského poznania vedu, zvlášť fyziku a podobne ako mnoho skorších filozofov považuje poznanie, a nie napríklad umenie, či ľudské vzťahy či politiku, za vzorový prejav ľudského rozumu*“ (Peregrin 2014, s. 20-21).

Skúsenosť jazyka

Gadamer tvrdí, že „*všetko chápanie je interpretáciou. Každá interpretácia sa rozvíja prostredníctvom jazyka, ktorý umožňuje objektu nadobudnúť podobu slov, a predsa zostáva vždy vlastným jazykom interpretátora.*“ (Gadamer 1992, s. 389). Jazyk slúži objektu tým, že mu

dovoľuje stať sa významom. Chápanie je procesom vytvárania súhlasu. Okrem toho ako sa všetko chápanie odohráva v jazyku, potom aj ľudia musia byť situovaní v jazyku, aby mohli chápať. Gadamer, o ktorom píše Johnson (2005, s. 48-49) ilustruje svoje tvrdenie na príklade prekladu. Keď sa učíme nový jazyk, počiatočný proces výučby charakterizuje spätný pohyb medzi jazykom, ktorému rozumieme a jazykom, ktorý sa chceme naučiť. Napríklad v knihe je uvedené množstvo nemeckých výrazov. Ak neovládáte nemčinu, nemusíte hneď porozumieť výrazu *Spiel*. Môže sa dokonca stať, že v tomto bode prestanete čítať a vrátite sa o niekoľko stránok dozadu, aby ste pochopili, čo znamená tento pojem (hra). Ak si preložíte tento výraz do svojho jazyka a porozumiete jeho významu, môžete ďalej čítať. Ak mu neporozumiete a neviete ho preložiť, môžete sa ešte pokúsiť vybrať jeho zmysel z ostatného kontextu. Vedzte, že to, o čo sa pokúšate je preklad neznámeho slova do jazyka, ktorému rozumiете. Cassirer (1977, s. 232) tvrdí, aj keď to pôsobí paradoxne, že ozajstná ťažkosť nespočíva ani tak v osvojení si nového jazyka, ako skôr v zabudnutí starého.

Náš duševný stav už nie je stavom dieťaťa, ktoré po prvý raz nadobúda predstavu o objektívnom svete. Pre dospelého človeka má objektívny svet vždy už hotový tvar, čo je výsledkom rečovej aktivity, ktorá v istom zmysle sformovala aj všetky ostatné aktivity. Naše vnemy, intuície a pojmy zrastli s výrazmi a časťami našej materinskej reči. Uvoľňovanie tohto puta medzi slovami a vecami si vyžaduje veľké úsilie. A predsa, keď sa pustíme do nového jazyka, musíme takéto úsilie vynaložiť a oddeliť tieto dva prvky. Prekonanie tejto ťažkosti predstavuje nový dôležitý krok pri učení sa cudziemu jazyku. Ak prenikneme do „ducha“ cudzieho jazyka, máme dojem, akoby sme sa dostali do nového sveta, do sveta, ktorý má svoju vlastnú rozumovú štruktúru. Podobá sa to ceste objaviteľa po cudzej krajine. Najväčším ziskom z takejto cesty je to, že sa na svoj vlastný jazyk začneme pozeráť v novom svetle. Kto nepozná nijaké cudzie jazyky, nepozná v istom zmysle ani svoj vlastný, pretože nedokáže postrehnúť jeho špecifickú štruktúru a charakteristické stránky. Porovnanie rôznych jazykov nám ukáže, že neexistujú presné synonymá. Zodpovedajúce termíny z dvoch jazykov sa zriedkakedy vzťahujú na tie isté predmety alebo činnosti. Týkajú sa rôznych vzájomne sa prekrývajúcich oblastí a zanechávajú v našej skúsenosti rozličné obrazy aj odlišné pohľady na ne. Obzvlášť jasne sa to ukáže, keď si všimneme klasifikačné metódy používané v rôznych jazykoch, najmä v tých, ktoré patria k rôznym jazykovým typom. Klasifikácia je jednou zo základných črt ľudskej reči. Sám úkon pomenovania závisí od procesu klasifikácie. Dať názov nejakému predmetu alebo činnosti značí podradiť ich určitému druhovému pojmu. Názov predmetu si nerobí nároky na jeho podstatu. Nie je tu preto, aby bol *physei on*, aby nám podal pravdu o veci. Funkcia názvu sa v každom prípade obmedzuje na zdôvodnenie zvláštného aspektu veci a práve od tohto obmedzenia závisí hodnota názvu. Úlohou názvu nie je poukázať vyčerpávajúco na konkrétnu situáciu, ale iba vyzdvihnúť a zdôrazniť určitý aspekt. No napriek tomuto nevyhnutnému a neodstrániteľnému nedostatku predstavujú naše každodenné výrazy a názvy míľniky na ceste vedúce k vedeckým pojmom.

Ľudská reč sa vyvíja, od pôvodného pomerne konkrétného štúdia k štádiu abstraktnejšiemu. Pri štúdiu cudzieho jazyka nestačí si iba osvojiť novú slovnú zásobu, resp. sa oboznámiť so systémom abstraktných gramatických pravidiel. Toto všetko je nevyhnutné, no je to pritom iba prvý a menej dôležitý krok. Celé naše úsilie ostane neplodné, ak sa v cudzom jazyku nenaučíme myslieť, tvrdí na základe výskumov Cassirer (1977, s. 232-234). Pri preklade textu prekladateľ, ktorý ovláda obidva jazyky zvažuje možnosti ako pretlmočiť to, čo sa hovorí v jednom jazyku, do zrozumiteľnej podoby v druhom. Preklady, kde sa jeden výraz nahradí automaticky iným podľa slovníka bývajú zvyčajne zlé. Dobrý prekladateľ je zaangažovaný do predmetu v rámci diskusie, a tak vie nájsť najschodnejšiu cestu ako ho zrozumiteľné predstaviť v inom jazyku. Vyžaduje si to pretlmočenie, ktoré je veľmi vzdialené od doslovného prekladu. Ak vie niekto pochopiť zmysel, nie je ťažké zvoliť vhodný jazyk, konštatuje Gadamer,

o ktorom sa zmieňuje Johnson (2005, s. 49). Karol Nandrásky (2010, s. 40-41) na základe svojich poznatkov tvrdí, že rôzne jazyky nie sú ľubovoľne vymeniteľné prostriedky dorozumenia, ale veľkou mierou určujú myslenie ľudí, ktorí tú ktorú reč používajú. Okrem toho jazyky súvisia aj s kultúrnymi tradíciami, v ktorých sa rôznym spôsobom používajú a zároveň sprostredkujú aj kultúru pamäť. Pri preklade do inej reči sa obsah pojmov pôvodiny neprelieva do slov prekladu ako do prázdnych džbánov, pretože tie majú svoje obsahy, ktoré sa presne nekryjú s obsahom prekladaných výrazov. Prekladom dochádza vždy aj k určitému miešaniu obsahov a tým aj k posunom pôvodného zmyslu.

Záver

Sociolingvistka Júlia Vrábľová (2019, s. 10) sa pýta, či vôbec používanie zrozumiteľného jazyka je predmetom záujmu. Lakmusový papierik práva na zrozumiteľnú komunikáciu sa výrazne zafarbuje v prípade zraniteľnejších skupín, ktorými sú napríklad ľudia s iným materinským jazykom. U ľudí, ktorí hovoria viacerými jazykmi, vie byť komunikácia v zložitom administratívnom, právnom jazyku naozaj problematická. Ovládanie jazyka, najmä ak je to pre človeka jazykom druhým či cudzím má viacero úrovní. Vrábľová uvádza príklad: v prírode sa staráme o najslabšie druhy, aby sme ochránili celý ekologický systém, jeho stabilitu. V starostlivosti o jazyk môžeme takisto hovoriť o jazykovej ekológii. Znamená to, že ochrana menších jazykových foriem prispieva k celkovej kvalite života všetkých členov spoločnosti. Spoločnosť je prirodzene pestrá a inštitúcie by mali byť schopné zohľadniť túto skutočnosť. Štátna jazyková politika by mala byť racionálna, vizionárska, inkluzívna. Bez porozumenia totiž nemôžeme dôverovať.

Zoznam bibliografických odkazov

- CASSIRER, E. 1977. *Esej o človeku*. Bratislava: Pravda.
- GADAMER, H. – G. 1992. *Pravda a metoda*, angl. preklad. New York: - In: JOHNSON, P.A. 2005. *Gadamer*. s. 48. Bratislava: Albert Marenčin. ISBN 80-88912-62-8.
- NANDRÁSKY, K. 2010. *Ježiš a súčasnosť*. Bratislava: Vydavateľstvo Q111. ISBN 978-80-89092-57-4.
- PEREGRIN, J. 2008. *Filozofie pro normální lidi*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-192-5.
- PEREGRIN, J. 2014. *Kapitoly z analytické filosofie*. Praha: Filosofický ústav AVČR. ISBN 978-80-7007-420-6.
- STÖRIG, H. J. 1993. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-058-3.
- UBALDO, N. 2011. *Obrazové dějiny filozofie*. Praha: Euromedia Group, k.s. – Knižní klub. ISBN 978-80-242-3206-5.
- VRÁBĽOVÁ, J. 2019. *Ne-ro-zu-mie. Štát má slúžiť, vrátane jazyka, ktorý občan používa*. In: Denník N, roč. 5, č. 88, s. 10.

Kontakt: Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.
Laurinská 12
811 01 Bratislava
E-mail: stefan.srobar@gmail.com

Tvorba jazykovej učebnice pre vyučovanie odborného jazyka

Development of a Textbook for an ESP Course

Jaroslava Štefková

Abstract

The foreign language education continues at universities of technical orientation by the language for specific purposes. Therefore, the language teachers at universities need to develop the textbooks which suit to their scientific topics, number of lessons etc. The paper describes the process of development of the textbook English for Fire Science Students for the students of the Fire protection programme. The paper presents the theoretical foundations and also practical point of view. There are also presented the results of the students' feedback questionnaire. The textbook was printed within the framework of KEGA project.

Key words: language for specific purposes (LSP), English for specific purposes (ESP), instructional materials, textbook development

Abstrakt

Na vysokých školách nefilologického zamerania pokračuje jazykové vzdelávanie vyučovaním odborného cudzieho jazyka. Pre potreby špecializovaných kurzov si učitelia vytvárajú odborné jazykové učebnice, ktoré poskytujú jazykové odborné vzdelávanie. Článok sa zaoberá problematikou tvorenia učebných materiálov pre odborné jazykové kurzy. V tomto príspevku rozoberáme teoretické prístupy k tvorbe jazykovej odbornej učebnice. Popisujeme samotnú tvorbu učebnice pre odbor Protipožiarna ochrana v rámci KEGA projektu a pripájame aj spätnú väzbu od študentov.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, vyučovacie materiály, tvorba učebnice

Úvod

Štúdium cudzieho jazyka sprevádza dnešných študentov vysokých škôl pomerne dlhú dobu. Mnohí študujú cudzí jazyk od 1. triedy na základnej škole, niektorí od 3. triedy na základnej škole. Po ukončení stredoškolského štúdia završenom maturitou z cudzieho jazyka na úrovni B2, alebo B1, prichádzajú na vysokú školu, kde je ich jazykové vzdelávanie doplnené odborným jazykovým vzdelávaním. Ovládanie cudzieho jazyka v odbore zvyšuje šance uplatnenia sa absolventov na slovenskom alebo zahraničnom trhu.

Vyučovanie odborného cudzieho jazyka je pomerne široká oblasť, ktorá v poslednej dobe rezonuje v odborných aj verejných kruhoch čoraz viac. Proces vyučovania odborného cudzieho jazyka v chápaní tohto článku zahŕňa predovšetkým metodiku vyučovania a výber odborného učiva a tvorbu učebných materiálov. Tento článok sa zaoberá hlavne koncepciou a prípravou vyučovacích materiálov. Učebné pomôcky charakterizujú Drienský a Hrmo (2004) ako skupinu materiálnych prostriedkov, ktoré sú priamym nositeľom informácií. Majú primárny vzťah k obsahu vzdelávania. Knižné materiály, v našom prípade učebnica, predstavujú vizuálne učebné pomôcky (Drienský, Hrmo 2004, s. 6). Počítač, resp. dataprojektor s reproduktormi sú „iba“ technické prostriedky sprostredkujúce doplnkový audiovizuálny materiál, prípadne vizuálny materiál ako učebnú pomôcku. Učebnica (Turek 2010, s. 323) „zohráva rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese, je najdôležitejšou učebnou pomôckou pre žiakov a oporou práce učiteľa“. Turek (2010) taktiež upozorňuje na výskumy, ktoré tvrdia, že učebnica, nie vyučovacie osnovy, určuje kvalitu vyučovacieho procesu. Vyučujúci cudzích jazykov potvrdzujú, že učebnica jednoznačne ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu.

Knižný trh poskytuje široké spektrum odborných jazykových učebníc pre ekonomické a finančné odbory, prípadne hotelierstvo a cestovný ruch. Vyskytli sa aj publikácie pre letcov a vojenské zložky. Avšak technické vysoké školy a univerzity ponúkajúce špecializované

odborné odbory s relatívne malým počtom študentov nie sú pre veľké vydavateľské zaujímavé. Z tohto dôvodu sú vyučujúci cudzích jazykov nútení koncipovať vlastné vyučovacie knižné alebo aspoň textové materiály odrážajúce úzku problematiku toho ktorého študijného odboru. Na Technickej univerzite vo Zvolene vyučujúci cudzích jazykov pripravili učebnice pre viaceré špecializované odbory predovšetkým v anglickom jazyku (pre odbor protipožiarnej ochrany, drevárstvo, dizajn a lesnícke odbory).

Oblasť učebných pomôcok vo výučbe jazykov je široká a nevyhnutne konfrontuje odborné znalosti a jazykové prvky. Odborné jazykové učebnice berú do úvahy dve zložky – odbornú a jazykovú. Kombinácia týchto dvoch aspektov je podstatnou zložkou metodiky CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Je potrebné podotknúť, že počas štúdia sa môže vyskytovať aj CLIL aj ESP (*English for Specific Purposes*). V našom prípade, študenti inžinierskeho štúdia už absolvovali širšie spektrum odborných predmetov, môžeme tu hovoriť o vyučovaní jazyka cez obsah (CBI – *Content Based Instruction*); v bakalárskom štúdiu sa jedná o CLIL (Mohanty et al 2005), lebo mnohí študenti majú veľmi obmedzené znalosti odboru. Z tohto dôvodu sa s mnohými odbornými vecami stretávajú prvý krát na hodinách cudzieho jazyka.

Medzi najdôležitejšie zložky učebnice patrí **text** (základný, doplňujúci) a **mimo textové zložky** (aparát organizácie osvojovania = úlohy, cvičenia, vyznačenia a tabuľky, ilustrácie a orientačné prvky). Rozsah textu je stanovený na približne 57%. O učebniciach by malo platiť, že dodržiavajú didaktické zásady ako napr. zásada vedeckosti, primeranosti, názornosti, zrozumiteľnosti. V súčasnosti by sme mali venovať pozornosť výtvarnej podobe učebnice, ktorá učebnicu zatriktívni pre študentov. K zrozumiteľnosti a efektívnosti učebnice prispieva aj veľkosť a tvar písmen, použité farebné motívy a obrazový materiál (Turek 2010).

Odborná zložka sa realizuje predovšetkým výberom textov obsahujúcich odborné termíny s rôznou hĺbkou odbornej viazanosti, ktoré obsahovo reprezentujú dominantné smery odboru. Najdôležitejšími kritériami pre terminológiu sú viazanosť na určitý vedný odbor, pojmovosť, presnosť, jednoznačnosť, neutralnosť (Đuricová 2003 s. 233).

Jazyková zložka využíva gramatické štruktúry obsiahnuté v texte pričom zdôrazňuje jazykové zvláštnosti alebo častejšie sa opakujúce gramatické prvky. Niektoré gramatické štruktúry sú typické pre odborný štýl (trpný rod, trpné prídavia ako prídavné mená, zložené výrazy, výrazy, kde podstatné meno plní funkciu prídavného mena a iné) a niektoré ponúka konkrétny text (minulý čas, prítomný čas, vyjadrenie množstva, spájacie výrazy a pod.). Vždy je však potrebné zvážiť podiel odborného a jazykového vzdelávania. Na tomto mieste je potrebné poukázať na autenticitu zdrojových textov a variabilitu žánrov (Klimová 2015) (Tomlinson 2009). Podľa Tomlinsona (2009, s. 47) je dôležité študentov vystaviť „*bohatému, zmysluplnému a zrozumiteľnému jazyku*“. Na jazykových kurzoch je to v prospech jazyka a na odborných hodinách je to v prospech odborného vzdelávania (Tarnopolsky 2013, s. 6). Špecifiká vedného odboru sa do jazykovej odbornej učebnice prenášajú podľa charakteru odbornej akademickej práce a potrieb študijného zamerania.

Napriek tomu, že učebnica je lineárna, tematicky a obsahovo by mala byť vnútorne prepojená a reflektovať odbornú i jazykovú vyspelosť učiacich sa. Toto stanovisko zastáva aj Kanichová, Vlčková v ich odbornej práci (2014), ktoré dodávajú, že učebnice pre vysoké školy by sa mali pohybovať v jazykových mantineloch SERR (Spoločný európsky rámec) a UNICert II a III. Avšak určenie jazykovej úrovne podľa SERR ostáva na profesionálnom posúdení vyučujúceho resp. vyučujúcich jazykov, keďže neexistuje oficiálna odborná ustanovizeň, ktorá by posúdila jazykovú úroveň odborných jazykových skript. Z viacerých dôvodov je vhodné overiť si jazykovú úroveň študentov, pre ktorých je učebnica navrhovaná. Jazyková zložka odbornej jazykovej učebnice musí odrážať jazykové potreby absolventov, ktoré je vhodné, rovnako ako jazykovú úroveň, zistiť pred začiatkom tvorby učebnice (Klimová 2015, s. 104).

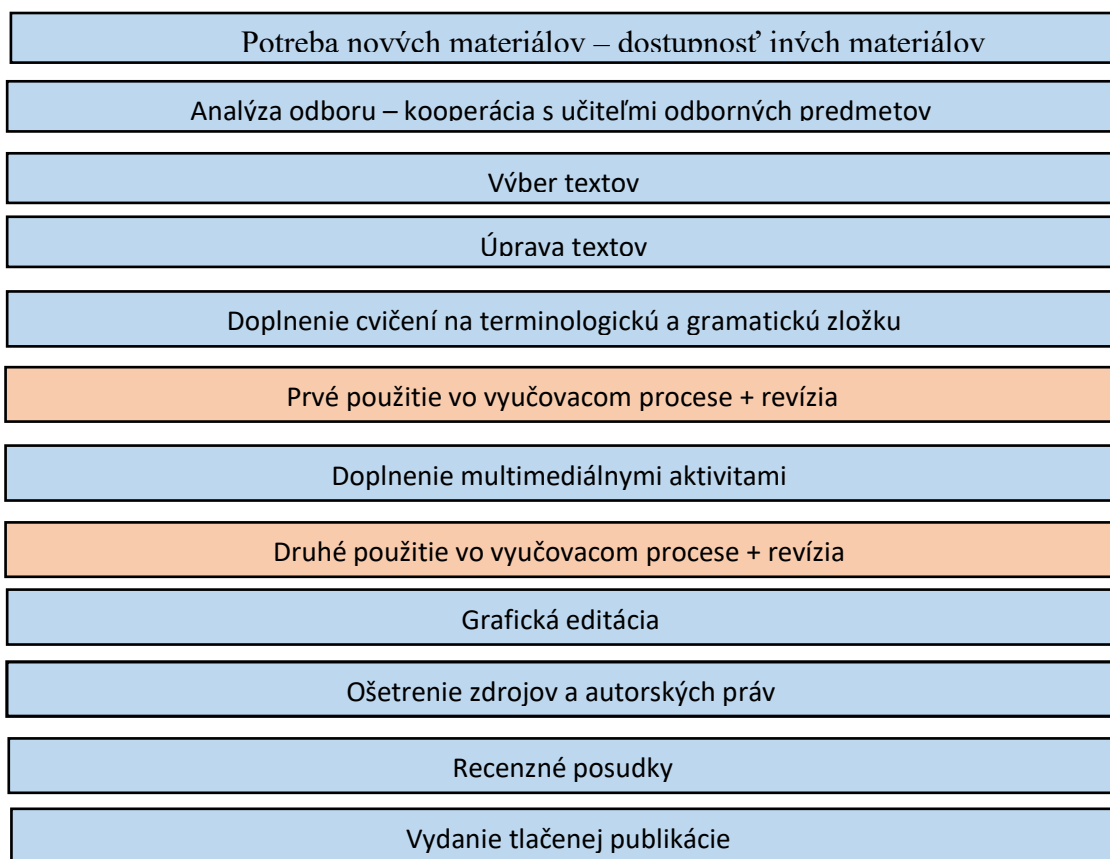
Tu vidíme priestor na diskusiu, keďže jazykové potreby študentov sa menia v priebehu štúdia. Študenti, ktorí nastupujú na vysokú školu, teda sú v prvom ročníku štúdia, väčšinou nemajú predstavu o tom, čo by chceli a potrebovali študovať v rámci odborného jazyka. Táto situácia sa mení v priebehu štúdia a študenti inžinierskych odborov, ktorí budú v nasledujúcom roku končiť štúdium a budú si hľadať zamestnanie, túto otázku vnímajú s väčším prehľadom. Klimová (2015, s. 107) navrhuje dynamický prístup k materiálom, teda materiály odskúšať, prípadne doplniť a upraviť podľa návrhov študentov.

Napriek dôležitosti učebníc je pomerne málo literatúry, ktorá by sa venovala tvorbe učebníc z pohľadu učiteľa-tvorcu a poskytovala mu explicitný návod na ich tvorbu. Podľa Kritérií na hodnotenie kvality jazykových učebníc (podotýkame určených pre základné a stredné školy, nie pre vysokoškolské odborné jazykové učebnice) z dielne Štátneho pedagogického ústavu, je potrebné v jazykových učebniciach venovať pozornosť trom kritériám (I. Kritérium súladu so štátnym vzdelávacím programom, II. Základné funkcie a štruktúrne komponenty učebnice, III. Kritérium korektnosti autorov), z ktorých by sme najviac vyzdvihli Kritérium prezentácie učebného obsahu, ktoré zdôrazňuje zaradenie dostatočného množstva komunikačnej jazykovej činnosti vo všetkých jazykových kompetenciách (počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, ústny prejav, písomný prejav). Jazykový materiál by mal prinášať situácie a rôznorodé texty zo života, špirálovite rozvíjať jazykové kompetencie. Čo sa týka slovnej zásoby, učebnica by mala prinášať veku primeranú a adekvátne vyčlenenú novú slovnú zásobu, ktorá je prezentovaná zrozumiteľne. Istá časť sa venuje aj grafickej úprave textov (symboly, farby, typy písma) a tiež vyjadreniu učebných cieľov v každej lekcii. Toto dielo aspoň vymenúva ďalšie možné doplnky k učebnici, ako sú pracovný zošit, nahrávky na CD, online cvičenia, metodická príručka pre učiteľa, kľúč s odpoveďami atď. Menované dielo (Štátny pedagogický ústav 2019) je primárne určené na hodnotenie kvality učebníc, ale môže byť využité aj v prípravnej fáze tvorby. Ďalšia publikácia (Janíková 2007), ktorá je vhodnejšia pre vysokoškolské prostredie, pojednáva nielen o jazykových zručnostiach a grafickej orientácii v učebnici, ale vníma aj rozmer interkultúry a lingvoreálií jazyka a možnosti, ktoré moderné učebnice prenechávajú študentovi ako realizátorovi a manažérovi vlastného vzdelávania. Pre autorov učebníc poskytuje veľmi konkrétnu „výbavu“ modernej učebnice; hovoríme napríklad o nástrojoch sebahodnotenia, spätný pohľad na prebrané učivo, cvičné testy, ale aj online cvičenia a úlohy. Aspekt interkultúry je v učebnici realizovaný pomocou porovnania terminológie a skutočného života v danej tematickej oblasti s vlastnou a cudzojazyčnou oblasťou.

Odborný jazykový materiál by mal mať dostatočnú nasýtenosť odbornými termínmi a zdôrazňovať syntaktické a štylistické prvky, resp. gramatické prvky, predovšetkým v doplnovacom aparáte kapitol (cvičenia) a rozvíjať jazykové zručnosti učiacich sa. Klimová (2015, s. 106) explicitne uvádza, rozsah materiálu (max 2 strany) a jednotlivé komponenty „kapitoly“, resp. čiastkového vyučovacieho materiálu bez ohľadu na to či je elektronický alebo papierový. Usporiadanie úloh alebo jednotlivých prvkov v rámci kapitoly by malo odrážať fázy vyučovacej hodiny (Kožuchová a kol. 2011) – motivačnú, ktorá vzbudí u študentov záujem, prípadne nadviaže na ich predchádzajúce znalosti, expozičnú – počas ktorej študenti pracujú s textom; ak je text resp. video terminologicky náročné je potrebné zvážiť dĺžku jazykového materiálu. Počas fixačnej fázy študenti pracujú na jednotlivých cvičeniach alebo úlohách. V niektorých odboroch sú uprednostňované a vyžadované produktívne zručnosti a v iných receptívne zručnosti. Je potrebné brať do úvahy aj to, že niektoré kapitoly si vyžadujú precvičovanie konkrétnych gramatických funkcií. Hodina, a teda aj kapitola v učebnici, by mala byť ukončená aplikačnou fázou, počas ktorej môžeme do vyučovacích materiálov i hodiny vložiť úlohy vhodné na domácu úlohu, prípadne opakovacie a sebahodnotiace testy a prípadové štúdie.

Tvorba učebných materiálov

Proces tvorby učebných materiálov začína dlho predtým ako samotné materiály vzniknú. Pri tvorbe našich konkrétnych materiálov sme vychádzali zo zistení, že učebnica z roku 2005 je zastaraná, pretože nereagovala na zmeny v profilácii študijného odboru, ktorý prešiel tromi akreditáciami v rokoch 2007, 2011 a 2015. V neposlednom rade je aj dizajn učebnice nevyhovujúci. Z týchto dôvodov sme postupne inovovali texty a hľadali nové texty, ktoré by lepšie odrážali posun v profile študentov a vývoj v odbore. Ďalší aspekt, ktorý ovplyvnil naše tvorivé úsilie bol aj ten, že študenti, ktorí prichádzajú študovať daný odbor nedosahujú jazykovú vybavenosť potrebnú na zvládnutie práce s rozsiahlejšími odbornými textami. Z toho dôvodu bolo potrebné pripraviť materiál na nižšej jazykovej úrovni s väčším počtom úloh na precvičenie gramatických javov špecifických pre odborné články a úlohy na precvičovanie čitateľskej zručnosti. Po poslednej akreditácii sa ustálili predmety v jednotlivých stupňoch štúdia s 3-hodinovou dotáciou. Konkrétne to znamená, že odborný cudzí jazyk sa učí jeden semester v bakalárskom štúdiu v rozsahu 3 hodiny týždenne a v inžinierskom štúdiu sú to dva predmety: Akademická angličtina a Odborná komunikácia v záchranných službách, oboje v rozsahu 3 hodín týždenne. Na základe toho sme vedeli, aký časový priestor máme k dispozícii na aktivity rozvíjajúce jazykové zručnosti v odbornom prostredí. Predmety sa opakujú v letnom semestri, a tak ich príprava, resp. pokusné použitie, bolo časovo limitované na letné semestre.



Obrázok 1 Proces tvorby vyučovacích materiálov

Proces tvorby odbornej jazykovej učebnice podporenej multimediálnymi aktivitami je ilustrovaný na Obrázku 1.

Každý krok uvedený na obrázku 1 sa dá ďalej spresniť čiastkovými krokmi. Počas vzniku potreby novej učebnice sme videli prednosti tlačeného materiálu, ktorý poskytoval okamžitý materiál na hodinu umožňujúci vyučujúcim sa sústrediť na lepšiu didaktickú prípravu samotnej hodiny, prípadne na detailnejšie naštudovanie odbornej terminológie. Analýza odboru predstavovala dôležitý krok z obsahového hľadiska. Na základe povinných predmetov a povinne voliteľných predmetov sme oslovili jednotlivých garantov s požiadavkou o niekoľko kľúčových termínov, prípadne zákonov, ktoré by študenti daného predmetu mali ovládať. Na základe toho sme hľadali na internete témy, ktoré by korešpondovali s konkrétnou tematikou. Podotýkame, že výber textov pomocou cieľovej slovnej zásoby je len jedna cesta k vytvoreniu učebných materiálov. Iná cesta, ktorú spomínajú Klimová (2015), Veselá (2012) a Tomlinson (2009), je zamerať sa na učenie cez úlohy, ktoré majú študenti riešiť, a ktoré by im ako vzorové materiály mali byť poskytnuté. Učebnica, ktorú sme tvorili bola zameraná na akademické prostredie požiarnych vied, čiže sprostredkovávala témy, ktoré nie sú určené pre výkon povolania hasiča alebo technika protipožiarnej ochrany, ale potrebné pri štúdiu odboru. Nasledovala časovo-náročná práca, kde z veľkého rôznorodého množstva bolo potrebné vyselektovať texty vhodné do novovznikajúcej učebnice.

Súčasný tlak doby a možnosti, ktoré ponúka výpočtová technika a internet prispeli k rozhodnutiu pripraviť tlačenú učebnicu doplnenú o multimediálny materiál. Vedeli sme, že potrebujeme učebnicu, ktorá by zabezpečovala materiály s trvalým obsahom, ktoré by spĺňali pre učiteľa zdrojový materiál a pre študenta obsahový základ, ku ktorému sa môže kedykoľvek vrátiť. Ďalším, rovnako dôležitým, krokom bolo doplnenie papierových materiálov multimediálnymi aktivitami z viacerých dôvodov. Vizuálny materiál nahrádza vecné materiálne pomôcky. Multimediálne záznamy predstavujú autentický jazyk, čo je pri štúdiu jazyka nesmierne dôležité. Hovorené slovo, či hovoríme o videonahrávkach (hlavne) alebo audio nahrávkach, pochádza z rôznych jazykových proveniencií a študenti môžu sledovať jazykové špecifiká (prízvuk, intonáciu) spojený s daným regiónom a taktiež odlišnú lexiku pre americkú a britskú angličtinu. Videá sú používané ako doplnujúci materiál obsahujúci, buď základnú odbornú lexiku alebo doplnujúcu lexiku, alebo slúžia na odľahčenie mentálnej záťaže študentov po dlhšej práci s papierovými materiálmi, prípadne po práci s ťažšími úlohami. Videá taktiež dodávajú materiál s reáliami z autentického prostredia. Spojenie obrazu aj zvuku poskytuje aj z didaktického hľadiska lepší vyučovací materiál, pretože rozvíja jazykové uvedomenie a uľahčuje proces zapamätávania si. Použitie videozáznamov jednoznačne dominuje v porovnaní s audio záznamami. Zhodujeme sa s Deákovou (2015), že čisto audiozáznamy sú na ústupe. Špecifické odborné audio nahrávky sú relatívne nedostupné a pre pedagógov je zložité ich svojpomocne vyrobiť. Praktické využitie videí má veľa variantov, napr. posluchové úlohy, zachytenie odborných výrazov, reprodukcia počutého a tak ďalej. Z hľadiska tvorby vyučovacích materiálov je dôležité podotknúť, že materiály boli použité dva krát pred ich finálnou úpravou. Prvý krát bolo dôležité zistiť problematické prvky pre študentov a vhodne ich doplniť či verbálnymi cvičeniami alebo posluchovým materiálom. Druhé použitie je kontrolné, kde sa preveruje účelnosť predchádzajúcich úprav.

V našich materiáloch bolo použitých 18 videozáznamov počas vyučovania odborného cudzieho jazyka, čiže asi 1,5 záznamu na vyučovaciu hodinu (blok 3x45 min). Najdlhšie video dosahuje 21:07 minút, najkratšie je 2:09, priemerne 6:66 minút. Použitie dlhých videí je vhodné spojiť s úlohami zameranými na celkové porozumenie a nie na detailné informácie. Všetky video cvičenia boli doplnené QR kódmi kvôli ich ľahšej dostupnosti pre študentov. QR kódy pridávajú učebnici rozmer, ktorí je študentom veľmi blízky, keďže patria k zručným užívateľom mobilných aplikácií.

Metodický prístup popísaný Tomlinsonom (2009, s. 47-53) zdôrazňuje šesť princípov, ktoré odporúča dodržiavať pri tvorbe učebníc a pri ich používaní.

„Principle of Language Acquisition 1 A pre-requisite for language acquisition is that the learners are exposed to a rich, meaningful and comprehensible input of language in use

Principle of Language Acquisition 2 In order for the learners to maximise their exposure to language in use they need to be engaged both affectively and cognitively in the language experience

Principle of Language Acquisition 3 Language learners who achieve positive affect are much more likely to achieve communicative competence than those who do not

Principle of Language Acquisition 4 L2 language learners can benefit from using those mental resources which they typically utilise when acquiring and using their L1.

Principle of Language Acquisition 5 Language learners can benefit from noticing salient features of the input.

Principle of Language Acquisition 6 Learners need opportunities to use language to try to achieve communicative purposes.“

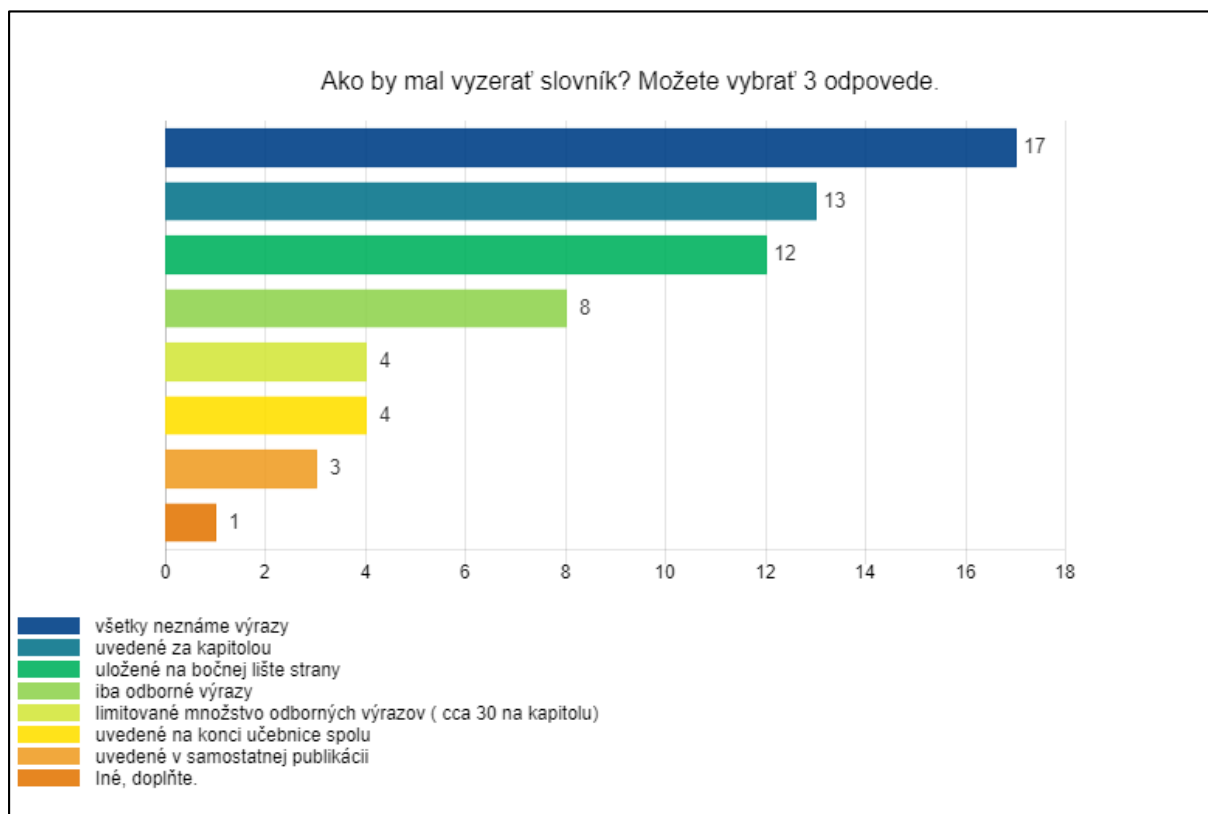
Z nich by sme vyzdvihli princíp 3, 4 a 6. Podľa princípu 3, považujeme za veľmi dôležité udržiavať na hodinách dobrú, pozitívnu náladu študentov voči práci na hodine, aj voči učeniu sa jazyka. Mnohí z nich prichádzajú na technickú vysokú školu s negatívnou psychologickou záťažou viazanou na cudzí jazyk, ktorú získali v predchádzajúcom štúdiu jazyka (tento aspekt by bolo zaujímavé preskúmať pomocou cieleného výskumu postojov). Ku princípu 4, študenti oceňujú, ak pri učení sa cudzojazyčného textu dostávajú mnemotechnické pomôcky k výslovnosti, pravopisu, rozdielom a rovnakostiam v L1 jazyku a cudzom jazyku. Posledný z menovaných princípov sa nám javí ako dôležitý z koncepčného a metodologického hľadiska. Ak vyučovanie zameriame na osvojenie si iba slovnej zásoby, dostali sme sa akoby do „polovice cesty“, preto je veľmi dôležité študentom poskytnúť úlohy, projekty, zadania, kde slovnú zásobu môžu použiť. Hoci by sa jednalo iba o reprodukciu textu, je aktívne používanie vhodnej slovnej zásoby a jazykových prostriedkov potrebné pre dosiahnutie vyučovacieho cieľa.

Spätná väzba k učebnici

Po absolvovaní predmetu Odborná jazyková komunikácia v záchranných službách a jednom semestri používania učebnice *English for Fire Science Students*, boli študenti požiadaní, aby vyplnili dotazník (iAnkety.sk), z ktorého tu uvádzame čiastkové zistenia. Keďže v čase uzávierky príspevku dotazník ešte nebol ukončený, výsledky môžeme brať ako predbežné výsledky.

Uvedený predmet navštevovalo 39 denných študentov. Dotazník, ktorý obsahoval 10 otázok, bol vyplnený 25 študentmi (64% návratnosť). Pre krátkosť priestoru uvádzame odpovede k otázkam, ktoré považujeme za najviac relevantné k zameraniu článku. Keďže učebnica neobsahovala slovník (jeho zaradenie je plánované v dotlači), zaujímalo nás ako študenti vidia potrebu slovníka. 96% respondentov potvrdilo, že slovník je potrebný. Jeho formu si študenti predstavujú nasledovne (Obrázok 2). Slovník by mal obsahovať všetky neznáme, aj odborné výrazy, ktoré by mali byť uvedené na konci kapitoly alebo na bočnej lište strany. Počas používania učebnice, študenti písali krátke testy zamerané na slovnú zásobu a krátke vyjadrenie sa k danej téme. Terminologické testy boli uskutočňované v elektronickej podobe. Počas prípravy a vkladania odborných termínov do elektronickej verzie sme riešili problém s presným prekladom termínov do slovenčiny, ktorý by bol závažný pre študentov. Pri riešení situácie nám veľkou mierou pomohla komunikácia s vyučujúcimi odborných predmetov. Vzájomná komunikácia vyučujúcich jazykov a vyučujúcich odborných predmetov je zásadnou v príprave kvalitných odborných jazykových učebníc.

Ďalšia otázka, ktorá sa nám javí ako podstatná pre ďalšie doplnenie slovníka alebo prepracovanie učebnice je doplnenie ďalších úloh a iných prvkov. Študenti si mohli vybrať tri odpovede a dotazník zatiaľ naznačuje týchto päť preferencií – zaujímavosti z odboru, rady ako sa učiť jazyk (čo je celkom zaujímavé a vítané, keď zoberieme do úvahy, že niektorí študenti sa učia jazyk už desať rokov!). Zaujímavá je aj ďalšia preferencia prekladových úloh, čo poukazuje na fakt, že preklad má svoje miesto vo vyučovacích metódach v cudzom jazyku. Ďalšie dve možnosti poukazujú na fakt, že menovaná učebnica, obsahuje relatívne málo dialogických úloh, keďže rozvíja predovšetkým čítanie s porozumením. Napriek tomu, študenti stále vnímajú potrebu verbálne komunikovať k odborným témam.



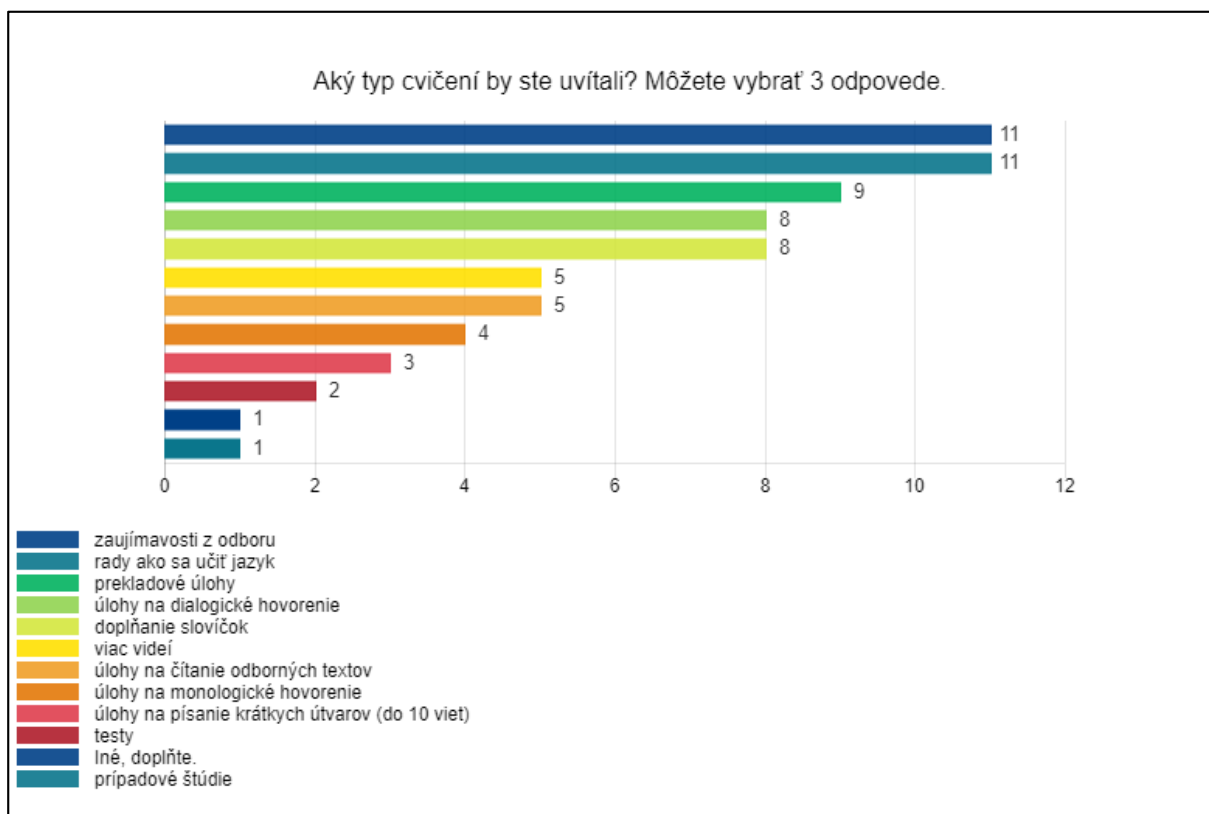
Obrázok 2 Názory študentov na formu slovníka

Ostatné názory by sa dali parafrázovať nasledovne. Študenti chcú kratšie témy, aby sme ich prebrali viac; viac praktických cvičení, než videí, a zamerať sa aj na diferencované úlohy, teda úlohy pre viac i menej zdatných študentov. Všetky reakcie sa niesli v pozitívnom duchu. Zo všetkých odpovedí vyberáme tri, ktoré opisujú individuálne postoje študentov.

„Podľa môjho názoru je učebnica skvele spracovaná, či už po obsahovej alebo grafickej stránke, taktiež sa mi veľmi pozdávali QR kódy, vďaka ktorým sa dajú nájsť videá spojené s učebnicou. :) Pre mňa osobne, keďže nemám takú dostatočne silnú slovnú zásobu odborných výrazov by som možno dodal k jednotlivým článkom z učebnice bočnú lištu s týmito výrazmi.“

„V prvom rade by sa mala učebnica týkať slovenských štandardov a nie britských, pretože my na SR máme svoje štandardy a nie sú v súlade s britskými. Je tam mnoho odlišného. Ďalej určite by sa v učebnici mala nachádzať slovná zásoba, kde by boli preložené odborné pojmy, pretože si to niekedy samy neviem vysvetliť, čo to je, ale to možno aj vďaka tomu, že v učebnici sa rieši Anglicko.“

„Myslím že učebnica je spracovaná veľmi pekne, je tam dostatok cvičení rôznych typov. Možno chýba nejaký slovníček aspoň s odbornými termínmi lebo na hodine bolo zdĺhavé prekladanie textov a nestíhali sme robiť cvičenia. Témy sú tiež aktuálne k nášmu odboru.“



Obrázok 3 Výber doplňujúcich cvičení

Zhrnutie

Vyučovanie odborného jazyka na vysokých školách technického zamerania si vyžaduje aj tvorbu adekvátnych vyučovacích materiálov, ktoré odrážajú konkrétne témy, zručnosti a hodinový rozsah, ktorý sa venuje cudziemu odbornému jazyku. Tvorba učebníc sa tak stáva pre vyučujúcich cudzích jazykov ich ďalšou odbornou zručnosťou. Koncepcia pri tvorbe učebníc by mala obsahovať široké spektrum cudzojazyčného materiálu (ako textového tak aj multimediálneho) a poskytovať študentom úlohy na uplatnenie odbornej slovnej zásoby. Usporiadanie prvkov v kapitole by malo rešpektovať štádia vyučovacej hodiny. Vhodnou súčasťou odbornej jazykovej učebnice je bilingválny slovník odborných termínov. Tvorba slovníka a vyučovacích odborných-jazykových materiálov je založená na spolupráci vyučujúcich jazykov a odborných predmetov. Reflexia zo strany študentov poskytuje cenné informácie o vnímaní učebných materiálov študentmi.

Pod'akovanie

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 010TU Z-4/2017 Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania.

Zoznam bibliografických odkazov

- DEÁKOVÁ, Veronika, 2015. Čím nás média (ne)prekvapia vo vyučovacom procese? *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte - elektronická podpora vzdelávania*. Vydavateľstvo Technickej univerzity vo Zvolene, 2015, ISBN 978-80-228-2797-3.
- DRIENSKY D. - HRMO R., 2004. *Materialne didaktické prostriedky*. Bratislava: STU v Bratislave, 2004.
- ŽURICOVÁ, Alena, 2003. Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam. *Národní knihovna ČR*. 14, 2003, Zv. 4, ISSN 1214-0678.
- FIORITO Lorenzo, 2005. Teaching English for Specific Purposes. *Using English*. [Online] 2005. [Dátum: 20. máj 2016.] <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>.
- FRK, Branislav, 2010. E-learning a online vzdelávanie dospelých. [Online] Volume 1: No.2:107-122 2010. [Dátum: 15. 06 2015.] <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf>.
- JANÍKOVÁ, V., 2007. Analýza Učebnic: Autonomní učení a elektronické média v moderních cizojazyčných materiáloch. [aut. knihy] J., Knecht, P. Maňák. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-148-5, 2007.
- KANICHOVÁ, Renáta, VLČKOVÁ, Veronika, 2014. Tvorba odborne zameraných učebníc nemeckého azyka pre terciárnu sféru vzdelávania. *Philologica LXX*. 2014, ISBN 978-80-223-3572-0.
- KLIMOVÁ, B., 2015. Developing ESP study materials for students at non-philological faculty. *Social and Behavioral Sciences* 197. [Online] 2015. [Dátum: 10. 05. 2019.] <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040574>.
- KOŽUCHOVÁ Mária a kol., 2011. Učebnica didaktiky technickej výchovy. [Online] Univerzita Komenského, 2011. [Dátum: 06. 06. 2019.] http://utv.ki.ku.sk/50_6.3-Fazy-vyuovacieho-procesu. ISBN 978-80-223-3031-2.
- LUPTÁKOVÁ, Jana, 2014. Spätný preklad ako prostriedok posilňujúci osvojovanie si odborného cudzieho jazyka. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte - didaktika, terminológia, preklad*. 2014, ISBN 978-80-228-2680-8.
- MOHANTY G., GRETES J., FLOWERS C., ALGOZZINE B., SPOONER F., 2005. Multi-method evaluation of instruction in engineering classes. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 18, 2005, Zv. 2, <http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-006-9006-3>.
- MOLNÁROVÁ, Eva., 2014. Je podcast vhodný aj na výučbu cudzieho odborného jazyka? *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen: TU Zvolen, 2014.
- PIVARČIOVÁ, E., HORIČKOVÁ, J., 2005. Didaktické využitie Powerpointu a internetu vo vyučovaní cudzieho jazyka. *Komunikácia v zjednotenej Európe IV*. Banská Bystrica: JTP, 2005.
- STRADIOTOVÁ, Eva, 2013. IKT vovzdelávacom prostredí ako spôsob riešenia nízkej výmery hodín cudzieho jazyka a vzťah študentov k IKT. In: *Cudzíe jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen: TU vo Zvolene, 2013.

- Štátny pedagogický ústav. 2019. *Kritéria hodnotenia kvality učebníc*. [Online] 20. 05 2019. [cit.2019-05-10] http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/kriteria-hodnotenie-kvality-ucebnic-nasej-stranke/kriteria_ucebnice_cj.docx.
- ŠVEC, A., 2008. *Slovensko-anglický lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris, 2008. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TARNOPOLSKY, Oleg, 2013. Content Based Instruction, CLIL and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English Speaking Countries. In *Journal of ELT and Applied Linguistics* [online]. Volume 1, 2013 [cit.2019-05-10] Zv. Issue 1, ISSN 2347-6575.
- TOMLINSON, Brian, 2009. Principles and Procedures of Materials Development for. [Online] 2009. [Dátum: 10. 05. 2019.] Dostupné na: <http://www.iltec.pt/pdf/Principles%20and%20Procedures%20of%20Materials%20Development%20Paper.pdf>.
- TUREK, Ivan, 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VESELÁ, Katerina, 2012. *Teaching ESP in New Environments*. Nitra: ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-06-7.
- VEVERKOVÁ D. - BALÁŽOVÁ Ž., 2014. Efektivita práce študentov vysokej školy technického zamerania s odbornými anglickými textami. *Od textu k prekladu IX*. 2014, ISBN 978-80-7374-119-8.

Kontakt: Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov, Technická Univerzita vo Zvolene
Masarykova 24, 960 01 Zvolen
Slovensko
Email: jaroslava.stefkova@tuzvo.sk

Jazykový obraz fašiangov v živote našich predkov

The Language Reflexion of Slavic Carnivals in the Life of Our Ancestors

Stanislava Šušćáková

Abstract

The paper deals with the language analysis of the period of Carnivals – the period since the holiday of Three Magi to the holiday of Ash Wednesday, the period between Christmas holiday to Lent in Slovakia, Poland and Russia. The end of the period with elements of old ceremonies and carnival tradition is extremely important. The fundamental basis consists of naming units in the Slovak language. The language naming units are included in the cultural context. The Polish and Russian naming units are joined to the Slovak naming units. The author also focuses on customs specific for individual nations, and represented by non-equivalent vocabulary.

Keywords: Carnivals, processions with masks, customs

Abstrakt

V príspevku sa venujeme jazykovej analýze fašiangov – obdobia od sviatku Troch kráľov do Popolcovej stredy medzi vianočnými sviatkami a veľkým pôstom na Slovensku, v Poľsku a Rusku. Venujeme sa jednotlivým pomenovaniám tohto obdobia a zvykom s ním spojenými. Toto obdobie je známe hrami, zábavami, sprievodmi s maskami a zvlášť významný je záver fašiangového obdobia s prvkami starých obradov a karnevalovej tradície. Základnou bázou sú pomenovania v slovenčine. Jazykové pomenovania najprv situujeme v kultúrnom kontexte, k slovenským pripájame poľské a ruské. Zameriame sa aj na zvyky, ktoré sú špecifické pre jednotlivé národy a sú reprezentované tzv. bezekvivalentnou lexikou. Zároveň sa snažíme poukázať na zhody a rozdiely v jednotlivých pomenovaniach.

Kľúčové slová: fašiangy, karneval, masky, zvyky

Úvod

Sviatky a zvyky s nimi spojené nás sprevádzajú po celý život. Sú bohatou studnicou nielen obradov, ale aj jazyka. V našom príspevku sa budeme venovať jazykovej analýze fašiangov, jedného z najveselších sviatkov v minulosti, ale aj dnes. Opíšeme fašiangy ako zvykoslovné obdobie a viac sa pristavíme pri samotnom pomenovaní sviatku, škála ktorého je veľmi bohatá a rôznorodá. Za základ berieme slovenské prostredie a slovenský jazyk, k tomu hľadáme poľské a ruské ekvivalenty. V menšej miere si priblížime niektoré zvyky tohto obdobia, či už spoločné pre všetky národy alebo špecifické, reprezentované tzv. bezekvivalentnou lexikou.

Príspevok predstavuje výstup z grantovej úlohy VEGA Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú terminológiu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom pláne) č. 1/0180/17.

Čo sú to fašiangy

Fašiangy sú obdobím medzi vianočnými sviatkami a Veľkým pôstom. Ich trvanie sa odvodzuje od dátumu Veľkej noci, ktorý je závislý od vzájomného vzťahu jarnej rovnodennosti a lunárneho cyklu; konkrétne prvá nedeľa po splne mesiaca, ktorý nasleduje po jarnej rovnodennosti, je Veľkonočná. Fašiangy sa teda končia štyridsať dní pred Veľkonočnou nedeľou. Podľa toho, ako je časové rozpätie medzi jarnou rovnodennosťou a nasledujúcim splnom, je aj fašiangové obdobie dlhšie alebo kratšie, pričom rozdiel v jednotlivých rokoch môže predstavovať až štyri týždne. Na Slovensku trvajú fašiangy od sviatku Troch kráľov (6.

januára) do Popolcovej stredy (pohyblivý sviatok, ktorý závisí od dátumu Veľkej noci). V Poľsku sa fašiangové obdobie počíta od Nového roka alebo od sviatku Troch kráľov, taktiež do Popolcovej stredy. V oblastiach s pravoslávny náboženstvom začína toto obdobie osem týždňov pred Veľkou nocou, zvyčajne koncom februára – začiatkom marca a trvá sedem dní predchádzajúcich Veľkému pôstu.

V dávnych časoch to bol veselý sviatok, ktorým sa končila zima a vítala jar, začínali sa jarné práce na poli, konali sa ľudové zábavy spojené s rôznymi zvykmi, spevom, tancom, návštevami, bohatými hostinami. Slávili sa (aj keď v trochu inej podobe) rovnako na dedinách, ako i v mestách.

Fašiangové zvyky majú jednotný základný charakter, avšak obsahujú aj rôzne regionálne prvky. Podľa E. Horváthovej (1986, s. 139 – 140) mnohé obyčaje pôvodne predchádzali jarnému novoročiu a do istej miery aj zimnému slnovratu. Podobu fašiangov ovplyvnili dve zložky: prvou boli prvky starorímskych slávností na počesť boha Bakcha a boha Marsa a druhou slávnosti označované v rímskych a starofrancúzskych prameňoch ako dii parentes, teda dni rodičov. Ich súčasťou bolo kladenie jedál na hroby a obrady, pri ktorých sa používali masky znázorňujúce predkov. Isté je však, že aj u Slovanov sa fašiangy vyvinuli zo starších zvykov, ktoré sa konali na prelome zimného a jarného obdobia.

Z hľadiska pracovného procesu na hospodárstvach sa fašiangy stali delidlom ukončujúcim priadky, za ktorými nasledovalo tkanie. Na fašiangy sa v tradičnom vidieckom prostredí ukončilo spoločné stretávanie mládeže. Skončili sa spoločné priadky dievčat v kúdeľných izbách a po domoch sa začalo tkať. Hospodársko-magické zameranie zvykom tohto obdobia sa takmer jednoznačne orientovalo na pestovanie ľanu a konopí. Všetky zvyky symbolizovali nielen začiatok pôstu, ale aj rozlúčku so zimou a privítanie jari.

Pomenovanie fašiangov

Fašiangy sú bohato zastúpené nielen zvykmi, ale aj pomenovaniami samotného obdobia. Dôležité je rozlišovať pomenovania celého obdobia a pomenovania posledných dní fašiangov - jeho vyvrcholenia. V slovenčine pre označenie celého sviatočného obdobia nachádzame tieto pomenovania: *fašiangy*, *fašangy*, *fašiang*, *karneval*, *mäsopust*, *mjasopust*. Význam jednotlivých pomenovaní uvádzame v tabuľke (v prvom stĺpci uvádzame pomenovanie sviatku v slovenčine, poľštine a ruštine a v druhom stĺpci uvádzame pôvod a význam pomenovania).

Tabuľka 1 *Fašiangy* v slovenskom jazyku

Pomenovanie sviatku	Pôvod a význam pomenovania
fašiangy fašangy fašiang	<i>fašiangy</i> – z nem. <i>Fasching</i> – ide o zloženinu, kde prvá časť súvisí s nem. <i>fasten</i> „postiť sa“ a druhou časťou je <i>-gang</i> „chod“, „príchod pôstneho obdobia“ <i>fašiangy</i> – - obdobie od sviatku Troch kráľov do Popolcovej stredy (najmä posledné tri dni tradične spojené so zábavami), v ktorom sa konali spoločné priadky, zakáľacky a svadby a ktoré sprevádzali hry, zábavy, obchôdzky masiek (maškár) a muzík po dedine;

	2. zvyky v závere fašiangového obdobia so stopami staroslovanských agrárnych obradov predjaria aj európskej karnevalovej tradície
karneval	• <i>karneval</i> – 1. v rímskokatolíckom svete sprievod a zábava v maskách pred jarným pôstom. Názov pochádza z latinského výrazu <i>carne levare</i> – zanechať alebo odprieť si mäso. Na Slovensku je najrozšírenejší názov <i>fašiangy</i>; 2. zábava maškár vo fašiangovom období
mäsopust masopust mjasopust	• <i>mäsopust</i> – kniž. zastar. <i>fašiangy</i>, termín sa na Slovensku používal do IX. storočia, potom bol nahradený termínom <i>fašiangy</i>

V poľskom jazyku celé obdobie fašiangov nazývame *karnawalom* alebo *zapustami* či *ostatkami*. Význam slova *karnawał* je zhodný so slovenským i ruským slovom, nakoľko karnevalová kultúra sa do našich oblastí šírila z talianskeho prostredia prostredníctvom šľachtickej a meštianskej vrstvy. Názov *zapusty* sa používal rovnako pre celé fašiangové obdobie, ako aj pre jeho posledné dni.

Tabuľka 2 *Fašiangy* v poľskom jazyku

Pomenovanie sviatku	Pôvod a význam pomenovania
karnawał	• <i>karnawał</i> – čas zábav a bálov trvajúci od sviatku Troch kráľov do Popolcovej stredy
zapusty	• <i>zapusty</i> – zastar. posledné dni karnevalu; tiež zábavy a ľudové zvyky spojené s týmito dňami; <i>ostatki</i>
ostatki	• <i>ostatki</i> – posledné dni karnevalu

Omnoho bohatšie je pravoslávne prostredie. Množstvo pomenovaní svedčí o veľkej obľube tohto sviatku, nakoľko to bolo vlastne jedno z mála období, kedy sa ľudia mohli do sýtosti zabaviť a mali čas na spoločné stretávania a návštevy. U východných Slovanov sa fašiangové obdobie končilo v nedeľu, pôst začínal už v pondelok (na rozdiel od stredy v katolíckom prostredí). Fašiangy sa v rusky hovoriacom prostredí označujú touto škálou pomenovaní: *масленица, масляная неделя, масляная, сырная неделя, сырная седмица, мясопуст, карнавал, фастнахт, праздник, плодородие, комедия, изумительный, малина, разюли-малина*.

Tabuľka 3 *Fašiangy* v ruskom jazyku

Pomenovanie sviatku	Pôvod a význam pomenovania
масленица масляная неделя масляная	• <i>масленица</i> – 1. u starých Slovanov a iných národov agrárny sviatok vypravádzania zimy, ktorý kresťania časovo určili na týždeň pred Veľkým pôstom a počas ktorého sa piekli lievance a konali rôzne zábavy. Posledné dni tohto týždňa (od štvrtka) sa volajú <i>широкая масленица</i>. 2. prenesený význam: o bezstarostnom, blahobytnom živote.

сырная неделя сырная седмица	• <i>сырная неделя</i> - zimný ľudový sviatok predchádzajúci Veľkému pôstu. Názov vznikol na základe toho, že v tomto týždni bolo ešte dovolené jesť syry, vajcia a mliečne výrobky.
мясопуст	• <i>мясопуст</i> – nedeľa v predvečer fašiangov; deň, kedy sa mäso jesť zakazovalo. Termín sa používal do 16. storočia a potom bol nahradený termínom <i>сырная неделя</i>.
карнавал	• <i>карнавал</i> – čas zábav od sviatku Zjavenia Pána po Popolcovú stredu sprevádzaný maškarnými sprievodmi; zodpovedajúci ruskému sviatku <i>масленица</i>
фастнахт	• <i>фастнахт</i> – z nem. <i>Fasten</i> – pôst, <i>Nacht</i> – noc; fašiangy, karneval, predvečer pôstu
изумительный малина разюли-малина	• pomenovania svedčia o oblúbenosti tohto sviatku
плодородие	• <i>плодородие</i> je spojené s agrárnou mágiou
комоедица	• <i>комоедица</i> je označenie bieloruského sviatku prebudenia medveďov pripadajúceho na deň jarnej rovnodennosti; existujú rôzne nepodložené teórie o pôvode pomenovania tohto sviatku

Posledné dni fašiangov

V užšom zmysle slova sa fašiangami nazývajú posledné dni pred začiatkom pôstu. Posledný týždeň fašiangov sa oslavoval najveselšie, o čom svedčia aj mnohé jeho pomenovania. Na Slovensku pre označenie vrcholiacich dní fašiangového obdobia používame pomenovania *fašiangy*, *fašiang*, *posledný fašiang*, *posledný fašank*, *bláznivé dni*, *šalone dni*, *ostatky*, *mjesopust*, *mjasopust*, *mjasnica*, *fašiangová nedeľa*, *fašiangový pondelok*, *fašiangový utorok*, *zapustok*. Vidíme, že pomenovania aj významy sú zväčša tie isté, ako pri názve celého sviatočného obdobia. *Bláznivé* alebo *šalone dni* poukazujú na bujaré oslavy konca fašiangov a pomenovania *ostatky* a *zapustok* sú na našom území prevzaté z poľského jazyka. V týchto dňoch sa ľudia navštevovali, zabávali, v domoch sa pieklo mäso, varila huspenina, vyprážali šišky (pampúchy, krepky, fánky, grapne), na stoloch nechýbali rôzne nápoje ako pálenka, víno, pivo, medovina.

Vyvrcholenie fašiangov u našich poľských susedov začínalo už vo štvrtok pred začiatkom pôstu a končilo sa Popolcovou stredou. Fašiangy sa začínali dňom označeným ako *Thusty Czwartek*, kedy sa podávali jedlá pripravené vo veľkom množstve tuku ako sú šišky (v poľštine *paczki*), fánky (*faworki*), jedlo sa mäso, biele pečivo a pila sa vodka. Posledné tri dni fašiangov, tzv. *kuse* (*diabelskie*) *dni* alebo *kusaki*, sa volali *kusa niedziela*, *kusy poniedziałek*, *kusy wtorek*. Iné názvy pre tieto tri dni sú *ostatki*, *mięsopust*, *zapusty*, ale aj *podkoziółek* či *dni zapuśne*.

Tabuľka 4 Posledné dni fašiangov v poľskom jazyku

Pomenovanie sviatku	Pôvod a význam pomenovania
Thusty Czwartek	<i>Thusty Czwartek</i> – posledný štvrtok karnevalu, v ktorom sa konajú zábavy, pohostenia a jedia sa šišky
kusak kuse (diabelskie) dni kusaki kusa niedziela kusy poniedziałek kusy wtorek	<i>kusak, kusaki, kuse dni</i> – od slova <i>kusy</i> – diabol v ľudových predstavách
ostatki zapust zapusty dni zapuśne zapuśny czwartek	<i>ostatki</i> – posledné dni karnevalu; <i>zapusty</i>
mięsopust	<i>mięsopust</i> – kalk slova karneval
podkoziołek	<i>podkoziołek</i> – názov vychádza z názvu tanca v predvečer pôstu
szalone dni	<i>szalone dni</i> – pomenovanie poukazuje na bujaré zábavy v predvečer pôstu
Combrowy Czwartek	<i>Combrowy Czwartek</i> – názov pochádza z legendy o krakovskom starostovi Combrovi

V posledný štvrtok fašiangov, nazývaný ako *Thusty Czwartek*, sa hlavne jedlo a pilo – kaša a kapusta so škvarkami, slanina, sadlo a rôzne klobásky. Nechýbali ani jedlá pražené na tuku – rôzne druhy šišiek a pampúchov na sladko i na slano, v poľštine nazývaných *słodkie racuchy, bliny, pampuchy, chrusty* či už spomínané *paczki* a *faworki*. V krakovskej oblasti je bol tento deň dňom ženskej zábavy a volal sa Combrowy Czwartek. Podľa legendy bol Comber krakovský starosta a veľmi zle zaobchádzal so ženami predávajúcimi na trhu. Keď náhle zomrel (práve na Thusty Czwartek), ženy sa zabávali a tancovali.

Najveselší týždeň v Rusku mal okrem pomenovaní uvádzaných pri označení celého obdobia fašiangov pre každý deň svoje vlastné meno a svoje vlastné zvyky. Začínal sa v pondelok prípravou na slávnosť a vyvrcholil od štvrtka do nedele. V nedeľu pre začiatkom samotných fašiangov sa konalo *мясное заговенье*. Sviatok sa vítal lievancami. Počas prvých troch dní fašiangového týždňa sa konala príprava na sviatok: chystalo sa drevo na vaty, upratovalo sa; samotný sviatok trval od štvrtka do nedele (*широкая масленица*). Konali sa divadelné predstavenia, rôzne oslavy mladomanželov, hojne sa jedla tuková strava (mäso už bolo zakázané) a požívali sa alkoholické nápoje (hlavne pivo a z jedla smotana, tvaroh, syry, vajcia, všakové múčne výrobky: lievance, tvarohové dolky, osúchy - *блины, сырники, пряженцы, хворост, лепешки*), spievalo sa. Pondelok sa označoval ako *встреча*, pretože sa národ pripravoval na oslavy, zhotovovala sa bábka Maslenica, pripravovali sa jedlá, utorok - *заигрыш, заигрыши* (konali sa rôzne hry, pästné súboje, jedenie lievancov, sánkovanie), streda - *лакомства, лакомка* (svokry pozývali svojich zaťov na lievance). Od štvrtka prebiehali hlavné oslavy fašiangov, preto má štvrtok mnoho prívlastkov - *широкая масленица, разгул, перелом, широкий четверг* (začínali sa oslavy, jazdy na konských záprahoch, rôzne obrady). V piatok nazývaný *к теще на блины, тещины вечера, тещины вечерки* pozývali zasa zaťovia svoje svokry na návštevu. V sobotu - *проводы, золовкины посиделки* – mladá nevesta pozývala na návštevu svojich príbuzných, konalo sa dobýjanie snežného mestečka. V nedeľu

oslavy vrcholili. Nedeľa mala takisto viac názvov: hlavne *Прощёное воскресенье, ale aj проводы масленицы, проводы, прощание, прощенный день*. V tento deň sa oslavy končili, báбка Maslenica sa spálila alebo pochovala a v predvečer pôstu bol každý človek povinný odprosiť toho druhého za všetko zlé, čo mu spôsobil. Samotný sviatok *масленица* mal tieto prívlastky: *широкая, честная, пьяная, обжорная, разорительница*.

Tabuľka 4 Posledné dni fašiangov v ruskom jazyku

Pomenovanie sviatku	Pôvod a význam pomenovania
nedeľa pred fašiangovým týždňom – <i>мясное заговенье</i>	<i>мясное заговенье</i> – od slova <i>говореть</i> s významom <i>postiť sa</i>; predvečer začiatku pôstu, posledný deň, kedy je dovolené jesť potravu živočíšneho pôvodu, tzv. <i>скоромную пищу</i>; začiatok každého zo 4 veľkých pôstov v pravoslávnej cirkvi
pondelok – <i>встреча</i> utorok – <i>заигрыши, заигрышии</i> streda – <i>лакомства, лакомка</i> štvrtok – <i>широкая масленица, разгул, перелом, широкий четверг</i> piatok – <i>к теще на блины, тещины вечера, тещины вечерки</i> sobota – <i>проводы, золовкины посиделки</i> nedeľa – <i>Прощёное воскресенье, проводы масленицы, проводы, прощание, прощенный день</i>	významy pomenovaní pozri vyššie v texte

Fašiangové zvyky

V tejto časti príspevku si v krátkosti predstavíme hlavné fašiangové zvyky na Slovensku, v Poľsku a v Rusku. Najprv si priblížime zvyky spoločné pre všetky skúmané oblasti, potom sa pristavíme pri odlišných zvykoch a ich pomenovaniach.

Ako sme už spomenuli, väčšina fašiangových zvykov pochádza z dávnych čias a spája v sebe pohanské obrady s kresťanskými. Fašiangové obrady sa opierali o staré obyčaje zamerané na plodnosť a úrodu, ktoré obyvatelia dedín vykonávali po vzore svojich predkov na konci zimy. Pre všetkých Slovanov boli spoločné veselé zábavy a tance, spev a obradné jedlá. Okrúhle a horúce šišky či lievance (*paczki* a *блины*) symbolizovali slnko a príchod jari.

Oslavovalo sa vo všetkých sociálnych vrstvách. V šľachtických sídlach a v bohatom mestskom prostredí predstavovali fašiangy sezónu *bálov* a *plesov* vrátane obľúbených maskarných bálov. Mladých mužov a slečny na plesy „uvádzali do spoločnosti“. Bály a plesy sa usporadúvali aj v Poľsku a v Rusku. V Poľsku sa kostýmové bály nazývali *redutami*.

Asi najznámejším zvykom, ktorý si predstavíme pod pojmom fašiangy, je sprievod s maskami. Tento zvyk bol spoločný pre všetky skúmané oblasti. Výnimku tvoria slovenské obce s evanjelickým obyvateľstvom, ktoré muselo rešpektovať zákazy svojich cirkevných vrchností a v ktorých sa masky vôbec nepoužívali, ani sa neusporadúvali sprievody. *Fašiangové sprievody* (*sprievody maskár, fašiangové obchôdzky, karneval*) sa v poľštine označujú ako *korowód masek, maskarada* a v ruštine *ряжение, карнавал*.

Maska a možnosť prestrojenia zohráva veľkú spoločensko-psychologickú úlohu v živote človeka. V maske bolo možné bezstarostne parodovať uznávané normy správania, chovať sa voľne, bezstarostne. *Maska* (v poľštine *maska*, v ruštine *маска, личина, харя, рожа*) je plastické zobrazenie tváre alebo hlavy ľudskej, zvieracej, mytologickej či démonickej bytosti. Ak je doplnená aj kostýmom zahalujúcim postavu, v slovenčine sa volá *maškara*. Účastníci fašiangového sprievodu (*zapustni przebrańcy, окрyтники, кудесники, кудесники, кулики, щеголи, ряженые, нарядчики, наряджонки, шуликуни, халявы, хухольники*) sa najčastejšie prezliekali do masiek zobrazujúcich zvieratá (najobľúbenejší bol medveď, ďalej koza, turoň, kôň, líška, žeriav), osoby rôznych spoločenských vrstiev a povolání (cigán, žid, žobrák, zbojník, stará baba a dedo, kováč, košíkár, mladomanželia), exotické etniká a rasy či postavy zo záhrobia ako čert a smrť. Muži sa prezliekali do ženských kostýmov a naopak. Masky boli sprevádzané muzikantmi, chodili od domu k domu, spievali, vinšovali a tancovali obradné tance (napríklad v Poľsku a na Slovensku tanec „*na urodzaj*“, na ľan a konope). Za odmenu dostávali jedlo a pitie na večernú zábavu.

Ďalší zvyk spoločný pre Rusko a Poľsko je jazda na saniach s konským záprahom, nazývaná v Poľsku *kulig* a v Rusku *катание на лошадах*. Jazdy na konských záprahoch sa niekde konali už celý týždeň, niekde až od piatka. Záprahy boli slávnostne ozdobené, jazdilo sa na návštevy k príbuzným, v každom dome bola prichystaná hostina a tancovalo sa. V rusky hovoriacich oblastiach sa vždy určila jedna dedina, v ktorej sa záprahy stretávali a odkiaľ sa vychádzalo na slávnostnú jazdu. Takéto stretnutie sa nazývalo *съездки* alebo *съезд*.

S nasledujúcimi zvykmi sme sa stretli len v ruských prameňoch. Jedným z nich je sánkovanie (*катание с ледяных гор*). Sánkovanie bolo určené deťom a mládeži a bolo jedným z hlavných zábav počas fašiangového týždňa. Na tento účel sa polievali vodou a nechali zamrznúť prirodzené kopce alebo umelo vytvorené „kopce“ z drevených dosák. Sánkovalo sa na sánkach, korčuliach, rôzne upravených košoch a korytách, ale i na lavičkách obrátených nohami hore. Okrem toho sa počas fašiangového týždňa usporadúvali rôzne športové súťaže ako dobývanie snežného mestečka (*взятие снежного городка*) či pästné súboje (*кулачные боу*). Obe hry mali presne stanovené pravidlá, predchádzala im príprava a bojovať mohli proti sebe dve skupiny z jednej dediny, či dve dediny; v prípade pästných súbojov to boli jednotlivci vždy rovnakej vekovej skupiny.

Koniec fašiangov

Všetky spomínané zvyky a zábavy sa končili pred začiatkom pôstu. V pravoslávnych oblastiach to bola nedeľa večer, v katolíckych utorok o polnoci. Večer pred začiatkom pôstu sa konala posledná fašiangová zábava nazývaná *posledný fašang, posledná muzika*, v okolí Bardejova aj *zapustok*. Na veľkej časti slovenského územia vyvrcholili fašiang v utorok pred polnocou obradom známym ako *pochovávanie basy*. Šlo o žartovný pohreb basy (a vlastne muziky a zábavy), ktorá v čase pôstu už nemohla zaznieť. Podobný zvyk nachádzame aj v Poľsku. V krčme, v ktorej sa konala posledná muzika (*zapustne granie*), bol zvyk zabíjania *grajka* – muzikanta, ktorý hral na poslednej zábave. Najprv sa s takýmto muzikantom konal „súd“ a po výroku „smrť“ ho udreli po hlave vreckom naplneným popolom. Posledný večer fašiangov mal pomenovanie aj *śledź* alebo *śledzik* podľa sled'a podávaného pred polnocou ako znak blížiaceho sa pôstu.

Ďalší zvyk podobný ako *zabíjanie grajka* spája Poľsko s Ruskom. V predvečer pôstu na v Poľsku konalo tzv. *Ścięcie Śmierci*. Na námestí sa konal súd so Smrťou či *Ścinanie Mięsopusta* – slamenej figuríny, ktorú predtým vodili po uliciach. V Rusku sa zasa v posledný deň fašiangov konala rozlúčka alebo pohreb slamenej figuríny zvanej *Масленица* (*проводы*

масленицы, похороны масленицы). Slamená figuríny s lievancom v jednej a panvicou v druhej ruke sa vodila po celej dedine a potom bola rituálne spálená na vyvýšenom mieste za dedinou. Symbolizovalo to porazenie zimy a smrti a nástup jari a života. Po zaznení zvonov ohlasujúcich večiereň sa začali ľudia pripravovať na pôst, očisťovať si svoje duše a kajať sa. Preto prosili jeden druhého od odpustenie (odtiaľ názvy *Прощёное воскресенье, прощение, прощённый день*).

Na druhý deň ráno, v katolíckych oblastiach na Popolcovú stredu (iné názvy sú Škaredá, Krivá streda, Popolec; v poľštine Wstępna Środa, Popielec), gazdiné dôkladne poumývali všetky hrnce a riady, aby v nich neostalo ani trochu tuku, a začalo sa štyridsaťdňové obdobie pôstu pred Veľkou nocou.

Záver

V našom príspevku sme chceli poukázať na bohatstvo zvykov a s nimi spojenú slovnú zásobu, v dnešnej dobe už častokrát zabudnutú. Tie, ktoré sme tu spomenuli, tvoria len malú časť nášho kultúrneho a jazykového bohatstva. Sviatky a zvyky s nimi spojené majú pradávané spoločné základy, často aj spoločnú lexiku, ktorá v seba vstrebala aj regionálne pomenovania. Všetky tieto dávne obrady sú už minulosťou. Môžeme ich vidieť už len na rôznych folklórnych vystúpeniach. Čiastočne sa zachovali tradície návštev, hostín a stretnutí, fašiangových zábav, ale nemajú ten dávny rozmach a živlosť.

Zoznam bibliografických odkazov

- BROKGAUZ, F. A., – JEFRON, I. A. 1890 – 1907. *Encyklopedičeskij slovar Brokgauza i Jefrona*. Petrohrad. Dostupné na internete: www.dic.academic.ru/contents.nsf/brokgauz_efron.
- DAL, V. I. 1955. *Tolkovyj slovar živogo velikorussogo jazyka*. Moskva: Gosudarstvennoje izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nych slovarej, 1955. Dostupné na internete: www.dal.slovaronline.com.
- HORVÁTHOVÁ, E. 1986. *Rok vo zvykoch nášho ľudu*. Bratislava: Tatran, 1986. 248 s. ISBN 61-794-86.
- MINTALOVÁ ZUBERCOVÁ, Z. 2015. *Tradície na Slovensku. Rodinné aj výročné sviatky a zvyky*. Bratislava: SLOVART, 2015. 359 s. ISBN 978-80-556-1482-3.
- NÁDASKÁ, K. 2012. *Slovenský rok v ľudových zvykoch, obradoch a sviatkoch*. Bratislava: Fortuna Libri, 2012. 328 s. ISBN 978-80-8142-056-6.
- NEJ, V. A. 2011. *Russkij prazdnik. Tradiciji i obyčaji*. Moskva: Ripon Klassik, 2011. 110 s. ISBN 979-5-386-02671-4.
- NEKRYLOVA, A. – ŠANGINA, I. 2015. *Russkije prazdniki*. Sankt Peterburg: Azbuka-Attikus, 2015. 1020 s. ISBN 978-5-389-11816-4
- Synonymický slovník slovenčiny*. 2004. Red. M. Pisárčiková. Bratislava: VEDA, 2004. 998 s. ISBN 80-224-0801-8.
- SZCZYPKA, J. 1984. *Kalendarz polski*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1984. 335 s. ISBN 83-211-0167-4.
- SZYMANDERSKA, H. 2003. *Polskie tradycje świąteczne*. Warszawa: Świat Książki, 2003. 336 s. ISBN 83-7391-309-2.
- VÁŇA, Z. 1990. *Svět slovanských bohů a démonů*. Praha: Panorama, 1990. 283 s. ISBN 80-7038-187-6.
- VASMER, M. 1986. *Etymologický slovník ruského jazyka*. Moskva: Progress, 1986. Dostupné na internete: www.vasmer.slovaronline.com.
- ZABYLIN, M. 2017. *Russkij narod. Jego obyčaji, obrjady, predania, sujeveria i poezija*. Moskva, Institut ruskoj civilizacii, 2014. 688 s. ISBN 978-5-4261-0096-1.

*Kontakt: Mgr. Stanislava Šuščáková
Prešovská univerzita v Prešove
Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania
Ústav jazykových kompetencií
Ul. 17. novembra č. 15
080 01 Prešov, Slovensko
E-mail: stanislava.suscakova@unipo.sk*

State of Latin Language for Medical Purposes in Hungary

Éva Katalin Varga – Ákos Zimonyi

Abstract

The Hungarian language for medical purposes uses Latin traditionally in the fields of anatomical names, prescriptions, and clinical and pathological diagnoses. Forming diagnoses seems to be the most vulnerable to changes, the use of computerized medical documentation and the introduction of the International Classification of Diseases (ICD) did not contribute to the preservation of Medical Latin's grammatical correctness. The aim of our paper is to examine the appr. 30 medical discharge reports and appr. 20 other medical documents of the same patient from 1978 until the 2010s focusing on the use of Latin. Our paper will clearly demonstrate the erosion of Latin language use in terms and in grammatically correct Latin diagnoses.

Keywords: Hungarian medical language, medical terminology, medical Latin, Latin language use, standardization.

Introduction

By the end of the 20th century, the international language of medicine became English both in written and verbal communication. More than 95% of scientific publications are in English, and as a result, English is present in everyday health care, even in non-English communication among professionals (Keresztes 2009). Even with the dominance of English language in medical sciences, European languages for medical purposes are based on Greek-Latin terminology (Marečková et al. 2002, p.582; Bujalkova et al. 2015, p.84-89). In Hungary, Latin remained essential, at least in medical sciences since terms are constructed in accordance with rules of Latin grammar in the following three areas of medical language use. First, in medical writing, anatomical names are given in Latin. This can be explained by the fact that a unified Hungarian nomenclature does not exist, students of medicine in Hungary have to learn the names of Latin international anatomical nomenclature. Anatomical names are qualitative and possessive (genitive) constructions, and their components are mostly Latin, less often Greek. Secondly, originally medical diagnoses and the names of diseases were written in Latin as well. Similarly to anatomical names, most of them are qualitative and possessive (genitive) constructions, but we also find some constructions with prepositional phrases. There is one striking difference compared to anatomical names in terms of their components: they are constructed using predominantly Greek elements and not Latin (Bujalkova et al. 2015, p.83). In the case of newly discovered illnesses and therapeutic procedures, Latin equivalents are not constructed anymore; we find more English or Hungarian words and abbreviations instead (Keresztes 2009; Fogarasi et al. 2019). The third major area of Latin language use in medicine is the prescription formula, which remained Latin even after the introduction of e-prescription. Full Latin sentences are still being used to give instructions on the recipe (Marečková et al. 2002, p. 582-585).

In our study, we examine the characteristics of Latin language use in one of the three areas of medical Latin, namely in clinical diagnoses, based on authentic medical documents, covering about 30 years. Thirty discharge summaries and about 20 other medical documents of the same patient, written in various Hungarian medical institutions between 1978 and 2011 are analyzed. Our corpus was complemented with other patients' discharge summaries and other medical documents from the 2000s. As our analysis only focuses on linguistic features, we will refer to the source of the linguistic data by the date the document was written. Expressions containing abbreviations are filled out in square brackets. We have translated the diagnoses to

English directly after the original diagnosis written in Latin or Hungarian, which we noted with single quotation marks ('...'). As our study is not focusing on medical documents in the English speaking world, our translations do not reflect the language use of authentic English medical documents.

Our study is concentrating on grammatically correct Latin constructions, but we also intend to examine the appearance of Latin words and phrases in the Hungarian context. In the latter case, our main point was whether the use of Latin terms is necessary, or, rather, can be seen as expressions of medical jargon. Since in Hungary patient rights were enacted in the 90s and thus the patient became an active participant in restoring his/her health and not just a passive subject of the healing process, the role of medical documentation has also changed. Our goal is also to answer the question, whether the needs and expectations of our age are met by the information given to patients in medical documents, in addition to outlining the trends of Latin language development.

1 Discharge summary

What is a discharge summary?

A discharge summary (also known as discharge letter or final medical report,) is prepared and handed out to the patient upon completion of the medical examination and treatment. It *“is intended to summarize events during hospitalization and prepare the outpatient physician to resume care of the patient.”* (Horwitz et al. 2013, p.436) In Hungary the discharge letter can be considered as a brief extract of the hospital records, including the patient's data, the time of admission, the so-called *anamnesis* (case history), which lists the status of the previous illnesses, surgeries, and the current state (*status praesens*) of the patient, i.e. present complaints and detailed descriptions of each organ system. It is followed by the *decursus* (hospital course), i.e. the results of tests carried out, treatments used, diagnoses and medication. The final part of the discharge summary is the *epicrisis*, in which the doctor summarizes the course of the disease in the hospital, all interventions and examinations performed, and gives detailed suggestions on the treatment outside the hospital (follow-up instructions, follow-up plans), and even follow-up arrangements. (Petrányi 2009) Discharge summaries usually have the same outline, they must include relevant patient data, diagnoses, hospital course and discharge plan, they may vary in content and in function from country to country, and even from health care centre to health care centre. E.g. family, social or occupational history need to be listed in detail in psychiatry to enable an accurate diagnosis, not to mention the mental health examination (Shastri et al. 2014, p.38).

Whom is the discharge summary for?

In Hungary, before the regime change (1989), the discharge summary was a letter to the outpatient physician, so the document enabled communication between doctors and excluded non-professionals, i.e. patients from taking part in the communication. The summary was given to the patient at his/her dismissal from hospital, it was handed over to him/her to present it to his/her doctor or a competent specialist. Thus, in this summary, the use of Latin was accepted and expected. Since 2000, this situation has changed. Although the original function of the discharge summary, the transfer of information among doctors remained, but the patient also takes part in the communication as a third actor. As the Act CLIV of 1997 on Health informs us (section 13, subsection 8): *“The patient shall have the right to be informed in a way which is comprehensible for him/her, with regard to his/her age, education, knowledge, state of mind and his/her wish expressed on the matter. If necessary and if possible, the services of an interpreter or a sign language interpreter shall be supplied for the provision of information.”*

The patient has to be informed about his condition, suspected or clinically verified illnesses, so that he can agree to medical examinations and treatments. Furthermore, the patient is not further seen by the law as a passive agent, who has to follow the instructions of professionals, but as an active participant in restoring his/her health, capable of deciding whether he needs a treatment or not. Moreover, to be able to agree or disagree with a medical procedure, it is paramount that the patient has an understanding of his/her medical condition, as well as what procedures are necessary to restore his/her health (Fogarasi 2018, p.778-779). Before the 1990s, the paternalistic model of communication between doctors and patients was accepted widely in Hungary, in which the doctor acts as a caretaker of the interests of the patient and decides single-handedly, what is best for the patient and can ignore his/her objections (Fogarasi 2018, p.776; Málovics et al. 2009, p.254). This model has not changed much since then but Hungary is not alone in this concept, e.g. specialist-non specialist communication in Croatia is also regarded to be paternalistic, patients still expect doctors to act accordingly (Murgic et al. 2015, p.66). But with the recognition of patient rights, doctors are motivated to obtain consent to continuing medical procedures by informing the patient on the disease and treatment plans. *„An informed consent is that consent which is obtained after the patient has been adequately instructed about the ratio of risk and benefit involved in the procedure as compared to alternative procedures or no treatment at all.”* (Kirby 1983, p.69) Giving information to patients can be conducted in verbal or written form, but as quite many studies suggest, patients easily forget verbal instructions. *„There is evidence that E(mergency)D(epartment) D(ischARGE) I(nstruction), especially a pre-formatted discharge summary, complements verbal instructions and improves patient communication and management. It also facilitates continuation of patient care in the community after ED visits.”* (Nagendra et al. 2008, p.321) Therefore, it is easily comprehensible that the discharge summary, especially the most important part of it, the epicrisis (hospital course), and information about the patient's additional tasks should be formulated in an easily understandable way for the patients.

2 The use of Latin syntagms

Previous diseases

Earlier: Some parts of the discharge summary, such as medical diagnoses, medical history, and the name of the interventions performed, were written in Latin almost to the present day. Previous illnesses and surgical interventions discovered during the case history (anamnesis) have been documented in the final reports since the 1980s with the *status post* ‘state after sg’ phrase (*status* ‘state’, *post* + acc. ‘after’), e.g.: „st[atus] p[ost] carditidem” state after carditis (= inflammation of the muscle tissue of the heart.)’ (1989); „st[atus] p[ost] appendectomiam et tonsillectomiam” ‘state after appendectomy and tonsillectomy (= surgical removal of the vermiform appendix and the tonsils)’ (1989); „st[atus] p[ost] cholecystektomiam (sic!)” ‘state after cholecystectomy (= surgical removal of the gallbladder.)’ (1989); „st[atus] p[ost] infarct[um] myocardi” ‘state after myocardial infarction’ (1989); „st[atus] p[ost] exstirp[ationem] uteri” ‘state after the extirpation of the uterus’ (1992); „st[atus] p[ost] abl[ationem] mammae” ‘state after breast removal surgery’ (1992).

Nowadays: As we look at the medical documents of the 2000s, we witness several changes. Healthcare centres have replaced typewriters with text editors on computers, and while we would expect the number of typing errors to decrease, the number of typos remains unchanged, which must be due to the heavy workload of hospital staff. The use of Latin syntagms is also on the decline. The cause of the decline of Latin in these documents can be explained by the need to put words into oblique case after prepositions, which implies adequate

Latin language knowledge. Mixing of cases has also occurred in previous discharge summaries: „st[at]us p[ost] cholecystectomy” (1991), instead of using the correct, accusative form of cholecystectomy after the preposition *post* (*cholecystectomiam*), or „exstirp[at]io ut[er]i tot[al]is per. lap[aroscopia]m cum adnexectomy” ‘Complete uterine extirpation by laparoscopy with the excision of adnexa’ (1990), where the preposition *cum* is followed incorrectly with an accusative instead of the grammatically correct ablative (*cum adnexectomy*). In post-2000 documents, the *status post* construction disappears completely from the description of the case history, and the nominative is given in the list of diseases and interventions: *tonsillectomia*, *appendectomy*, *cholecystectomy*. This can be observed in the Czech Republic and Slovakia as well (Marečková 2002, p.584). Retaining Latin word order constructions with the Hungarian names can be also observed: "myoma uteri, metrop[athia] haem[orrhagica] miatt", ie. ‘because of uterine fibroid and uterine bleeding’ (2011). There is an increasing number of non-agreed qualitative or possessive constructions, using Hungarian qualitative or possessive constructions such as *duodenalis ulcus* (1981) (‘duodenal ulcer’, in Latin correctly *ulcus duodenale*), *uterus exstirpatio* (2011) (‘extirpation of the uterus’, correctly in Latin *exstirpatio uteri*). More and more Hungarian expressions appear instead of Latin: "jobb oldali emlőműtét" ‘right (sided) breast surgery’ (2011) or "gyomorvérzés" ‘gastric haemorrhage’ (2011).

Based on the examined documents, we can observe the simplification of Latin word constructions, their use with the Hungarian word order, and in parallel the reproduction of Hungarian names.

Language use of diagnoses

Earlier: In the discharge letter, diagnoses were given only in Latin during the 1980s. Diagnoses of multiple words consist of qualitative or possessive, grammatically correct Latin descriptive constructions, e.g.: *endometritis chronica* ‘chronic uterine inflammation’ (1978), *ulcus duodeni* ‘duodenal ulcer’ (1986). Terminological elements in clinical diagnoses are mainly of Greek origin such as *myocarditis* ‘inflammation of the heart muscle’ (<*my/o*- ‘muscle’ + *card-* ‘heart’ + *-itis* ‘inflammation’, 1986). The anatomical names in compound words or syntagms are usually of Latin origin: *tonsillectomia* ‘surgical removal of the tonsils’ (*tonsilla* ‘tonsil’, 1986), *myoma uteri* ‘uterine fibroid’ (*uterus* ‘womb’, 1986). One of the main characteristics of the diagnoses 30 years ago is that they were rarely written in full form in documents, usually abbreviations were used, e.g.: “metrop[athia] haem[orrhagica] recid[ivans]” ‘recurrent uterine bleeding’ (1982), „scler[osis] art[eriae] coron[ariae]” ‘coronary artery atherosclerosis’ (1988), „thrombus ventr[iculi] sin[istri] cordis” ‘left ventricular thrombus’ (1989). However, the abbreviations used are not uniform, and can vary according to local habits of health care centres: „st. p. inf. myoc.” or „st. p. infarct. myocardi” (= *status post infarctum myocardi*, ‘state after myocardial infarction’, 1989).

Nowadays: For the last 20 years, significant changes have taken place in Hungarian healthcare. Code systems have been developed to classify and standardize diseases and medical procedures. Disease codes are listed in the Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO-10), the Hungarian version of the International Classification of Diseases (ICD-10) published by the WHO (Fogarasi 2018, p.778-779; Fogarasi et al. 2019, p.113). Decree No. 42/1995. (XI. 14.) NM [= Ministry of Welfare] states that “the International Statistical Classification of Diseases and Health Problems published by the World Health Organization (WHO), Tenth Revision (ICD-10) shall be applied from 1st January 1996 on any documentation or for obligation to provide information when, under a separate law, diseases are to be indicated by code marks.” The various medical interventions are identified by the OENO (Orvosi Eljárások Nemzetközi

Osztályozási Rendszere), which is the Hungarian translation of the International Classification of Procedures in Medicine (ICPM) developed by the WHO (Endrei et al. 2015).

With the introduction of ICD codes, the designation of diseases became uniform, but the names associated with the codes show a very uneven pattern. In some cases, traditional Latin diagnoses persist: „I6520 occlusio art[eriae] car[otidis] int[ernae] l[ateris] d[extris]” (2011) „Occlusion and stenosis of carotid artery” (ICD-10, I65.2). In qualitative syntagms, the use of the Latin masculine adjective form can be observed: „I2510 atheroscleroticus szívbetegség” (2011) „Atherosclerotic heart disease” (ICD-10, I25.1), Latin equivalent, *cardiopathia atherosclerotica*, female gendered noun and adjective; „I2100 heveny elülső fal transmurális szívizomelhalás” (2011) „Acute transmural myocardial infarction of anterior wall” ICD-10, I21.0). As the examples show, Latin spelling is used in medical practice: *infarctus*, *transmuralis*, *atheroscleroticus*. Symptoms or diseases that have been named in English, have no Latin names, so their Hungarian equivalent is a loan translation of the English name: „G5600 carpal tunnel syndroma” (2010) (ICD-10, G56.0). However, diagnoses translated from English to Hungarian are common practice: „N9210 Excesszív és gyakori havivérzés szabálytalan ciklussal” (2007) „Excessive and frequent menstruation with irregular cycle” (ICD-10, N92.1); „I6380 Agyi infarctus, egyéb” (2011) „Other cerebral infarction” ICD-10, I63.8).

Diagnoses show a spectacular decrease in the number of Latin word constructions and, on the contrary, the spread of Hungarian names. An increasing English influence can be detected not only in loan translations, but also in the use of English names of diseases.

3 Latinisms in Hungarian contexts

The discharge summaries and other documents of our corpus clearly demonstrate that Greek-Latin terms, which are also present in the related Hungarian texts, are an integral part of the Hungarian medical language.

Anatomical names

Earlier: In case of anatomical names, the doctor often has to use Latin names for reasons of clarity. For example, some anatomical terms do not have a fixed Hungarian name, or they could only be replaced by a much longer description: „A *duodenum* további része a *pars ascendens* végéig ép” (1986) ‘the further part of the duodenum is intact to the end of the ascending part’. We find two anatomical names in this sentence of the diagnosis, *duodenum* and *pars ascendens*, the former has two names in Hungarian (*nyombél*, *patkóbél*), thus it must have seemed easier to the doctor to use the Latin name instead of deciding, which Hungarian name to use. For *pars ascendens*, there is no fixed name in Hungarian, so using the Latin name is necessary for the doctor.

Descriptive anatomy does not often name some minor details of organs that are important for clinic. „A *septum* és az anterior fal disztális fele akinetikus” (1988) ‘septum and the distal half of the anterior wall are akinetic’. This is a typical example of language use in the clinical field of medicine, descriptive anatomy does not use the term *wall* (Hung. *fal*, Lat. *paries*) in naming parts of the heart, but it is of utmost importance to describe precisely in a diagnostic document which part of the heart does not move. Similarly, during cardiac catheterization, doctors need to know, in which part of the coronary artery the thrombus can be found, so they label segments of the artery, which are, however, not listed in the anatomical corpus Terminologia Anatomica.

Existing but in medical practice rarely used Hungarian anatomical names would make the description more difficult, less fluent and also less understandable for other doctors,

consequently Latin anatomical names are used instead of Hungarian ones: „a *sclera* fehér” (1997) ‘the sclera is white’; „jobb *iliacalis* ter[ületen] nyomásérz[ékeny], spasztikus *colon*” (1991) ‘on the right iliac region pressure-sensitive, spastic colon’. Let us observe the Latin language usage in the description of a gastroscopy based on the considerations above: „A *cardia* és a *fornix* ép. A *corpus* és az *antrum* redőzete szabályos, a nyh. [=nyálkahártya] ép. A *pylorus* deformált, de jól működik. A *bulbus* deformált, heges, a nyh. hyperaemiás, de *ulcus* jelenleg nem igazolható” (1989) ‘Cardia and fornix are intact. The folds of the stomach’s body and antrum are regular, mucosa is intact. The pylorus is deformed, but works well. The duodenal cap is deformed, scarred, the mucosa is hyperaemic, but ulcer is currently not detectable.’.

Nowadays: The use of Latin anatomy names remains unchanged: „A *n[ervus] trigeminus*, *n[ervus] facialis* jól innervál” (2011) ‘the trigeminal nerve and the facial nerve are well innervated’; „A jobb *capsula internab*an leírt ischemias terület [...] a *centrum semiovale*ba követhető” (2011) ‘The ischemic area described in the right internal capsule [...] can be tracked to the centrum semiovale’. We can ascribe the naming of anatomical structures with acronyms to English influence: „Az *ACI* [=arteria carotis interna] eredésében meszes egyenetlen felszínű plaque” (2011) ‘calcareous, uneven surfaced plaque at the origin of the internal carotid artery (ICA)’.

As we have seen, it is reasonable to use technical names of small segments of body parts or Latin names in clinical course, or where there is no valid Hungarian name, but in naming main body parts (e.g. *csípő* ‘hip’) or whole internal organs (e.g. *máj* ‘liver’), the use of Latin anatomical names is superfluous, unreasonable and cannot be supported, as in the following instances: „bal *coxa* és jobb térd arthrosis” (2010) ‘arthrosis of the left hip and right knee’. „*Hepar* elérhető, *lien* nem tapintható” (2011) ‘liver is reachable, spleen is not touchable’. Hip (*csípő*), liver (*máj*) or spleen (*lép*) have common Hungarian names, thus we would welcome doctors to use those. Nonetheless, this is not a new phenomenon; the same formula as the last example can be found in a discharge summary written with a typewriter and in an outpatient medical document: “*Hepar*: elérhető. *Lien*: nem tap[intható]” (1989); “*Hepar* elérhető, *lien* nem tap[intható]” (1997).

Therefore, no significant change in the use of Latin anatomy names can be demonstrated on medical documents.

Clinical terminology

Earlier: In the description of the state of the patient, symptoms are traditionally indicated in Latin: „*oedema*, *cyanosis* nincs” (1989) ‘no oedema, cyanosis’. The names of the examinations and interventions performed are also in Latin: „intraoperatív *cholangiographia*” ‘imaging of the bile duct during operation’ (1991); „*abr-t* [=abrasio] végeztünk” (1979) ‘we performed uterine abrasion’. „*Hysterectomia* után mob[il] csonk” (1997) ‘mobile stub after hysterectomy’. „*Echocardiographia* megerősíti a korábban diagnosztizált fali *thrombus* meglétét” (1989) ‘Heart ultrasound confirms the existence of the previously diagnosed parietal thrombus’. In terms of symptoms and illnesses, Latin terms are mostly found in Hungarian syntagms: „terhességi *toxaemia*” (1989) ‘toxemia of pregnancy’; „anterior *localisatio*jú *myocardialis infarctus*” ‘anterior localized myocardial infarction’ (1989). In Hungarian contexts, Latin qualitative expressions are usually not constructed according to Latin, but to the Hungarian order of qualitative words: „erosív *duodenitis*” (1986) is used instead of the agreed, grammatically correct *duodenitis erosiva* ‘erosive inflammation of the duodenum’. We also found „*duodenalis ulcus*” (1991) instead of *ulcus duodenale* ‘duodenal ulcer’, „chr[onicus] *cholecystitis*” (1981) instead of *cholecystitis chronica* ‘chronic inflammation of the gallbladder’. This order of words has a natural feeling to it in Hungarian, because Latin adjectives, due to many centuries of language use, fit perfectly into Hungarian. We often have

the feeling that medical terms are Latin even if they are obviously borrowed from English, especially because medical English is founded on Greek and Latin terms, and the English qualitative constructions are the same as in Hungarian, for example in the case of *akut miokardiális infarktus* (<acute myocardial infarction). This also accelerates the inflow and integration of English terminology into the Hungarian medical language.

Nowadays: The same practice in describing symptoms and naming diseases is still common: „Ajakcyanosis. Bőricterus, oedema nincs” (2011) ‘cyanotic lips, no jaundice, oedema’; „Tremor, rigor nem észlelhető” (2011) ‘tremor or rigidity cannot be detected’, and „jobbba convex dorsolumbalis scoliosis” (2003) ‘dorsolumbar scoliosis, convex to the right’ (instead of the correct Latin *scoliosis dorsolumbalis dextroconvexa*,). The English influence can be seen not only in the transformation of the word order, but also in terms or names, or in unusual word formations: „a bifurcatioban *spike* detectálható” (2011) ‘in the bifurcation a spike can be detected’. Besides using an English word, *spike*, there is also the Hungarian variant of the English verb *detect*, which is a newer loan word from English even if the original word can be traced back to Latin. The English impact is also eminent in the form of acronyms in medical documents after 2000: „korábbi lezajlott *inferior AMI* [=acute myocardial infarction] miatt remodellált bal kamra” (2011) ‘former left ventricular remodelling due to previous inferior AMI’. „A beteg anamnézisében hypertonia, NIDDM [=non-insulin-dependent diabetes mellitus] szerepel” (2011) ‘Patient has a history of hypertension, NIDDM’. „OMSZ [=National Ambulance Service] LBBB-t [=Left Bundle Branch Block] látott” (2011) ‘National Ambulance Service has seen LBBB’. „Ügyeletes PTCA [=Percutaneous transluminal coronary angioplasty] centrummal való konzultáció alapján” (2011) ‘on duty PTCA, based on consultation with the centre’.

While there is minimal change in the use of Latinisms, the English impact can be demonstrated at several levels, from loan translations to acronyms and reception of acronyms, and even changes in the order of words.

At the border of medical jargon

Earlier: According to the Longman Dictionary of Business English, the definition of jargon is “*language, written or spoken, that is difficult or impossible for an ordinary person to understand because it is full of words known only to specialists.*” (Adam 1982, p.261.) Thus, using Latin words or words derived from Latin can be labelled as medical jargon, but not in all cases. Since Latinism is considered to be a requirement of scientific style, it can be reckoned appropriate and expedient for use. This is reflected in the use of verbs derived from Latin in medical terminology. The frequency of participles, deverbal nouns, especially nomina actionis, are typical for written language: „insomnia *explorálható*” (1992) ‘insomnia can be demonstrated’; „Keringése rendszeres diuretizálással *kompenzált*” (1991) ‘His / Her circulation is compensated with regular diuretics’. Based on the parallels found in our corpus, passive Latinisms can be replaced in Hungarian by verbs in plural third person: „observationk során duodenalis ulcus volt *verificalható*” (1981) ‘during our observation duodenal ulcer was verifiable’. Even if syntagms like „EKG felvételek anterior lokalizációjú myocardialis infarktust *igazoltak*” (1988) ‘ECG images have confirmed myocardial infarction with anterior localization’ can also be observed. Nonetheless, the use of Latinisms when we have Hungarian equivalents at our disposal can be disapproved: „zavartalan lefolyású post op[erativ] szak után panaszmentesen *emittaljuk*” (1979) ‘after a smooth postoperative course we discharge him/her without complaint’ instead of „panaszmentes állapotban *bocsátjuk* otthonába” (1981) closing formula ‘we send him/her home in a complaint-free state’.

The use of Latin equivalents of the anatomical names of major organs and the Latin equivalents of non-terminological common names clearly fall under medical jargon: “*Hepar* 1

h[üvelyk]ujjal *maius*” (1992) ‘The liver is bigger by a thumb’; „*opus* [=operation] indokolt” (1989) ‘operation is justified’.

Nowadays: More verbs of Latin origin can be discovered in recent discharge summaries: „Pupilla [...] akkomodációra *reagál*” (2011) ‘the pupil react to accommodation’; „A kiöltött nyelv nem *deviál*” (2011) ‘stretched out tongue does not deviate’; „Bal oldali hemiparesise felvételét követő 48 órán belül *progre-diál*” (2011) ‘Within 48 hours of hospitalization, the left sided hemiparesis progressed’. The participles and deverbal nouns are also present: „jelenleg *orientált*” (2011) ‘currently orientated’; „*observacio* (sic!) céljából vesszük fel” (2011) ‘we admit him/her in for the purpose of observation’; „kóros *resistentia* nem tapintható” ‘pathological resistance is not palpable’. Professionals can easily slip to the use of medical jargon, which is not acceptable in medical documentation, so the legitimacy of Latin language use is the most problematic in this area: „Mellkasi fájdalmat *negál*” (2011) ‘denies chest pain’. „Zavartalan postoperatív szak után *emittáljuk*” (2007) ‘after a smooth postoperative course we discharge him/her’. Finally, an exemplary illustration: "*pater*: [= father] él [= is alive] [...] *mater*: [= mother] él [= is alive]" (2005).

From the point of view on the use of jargon, it can be concluded that the discharge summaries predating the 2000s were easier to understand for the lay reader. The hospital courses were almost free from Latinisms, Latin terms were only used in the description of medical examinations. As patients today want to understand the whole discharge summary, it is important to avoid medical jargon.

Conclusion

The results of our analysis show that usage of Latin language was more correct and consistent in the medical documents of the corpus examined before the year 2000, despite technical difficulties. Over the 2000s, parts of medical documents, which were written in Latin, have become simpler, and the amount of grammatically correct Latin constructions has decreased. The mandatory introduction of health code systems has also adversely affected the efforts for clarification. The categories of BNO codes that contain Hungarian words are not specific, they can only be labelled precisely with Greek and Latin terms (Fogarasi 2018, p.788-791). The legal requirement that the patient is entitled to know the information contained in the documentation made of him/her also means that the legal documentation provided to the patient must contain the names of the illnesses and the treatments applied in Hungarian in a clear and understandable way (Martin, no date). Since there are still many unjustified Latinisms belonging to the field of medical jargon in hospital courses (epicrisis), we can say that diagnoses and final reports are not much more understandable today, so the situation of patients is not easier than it was 30 years ago.

It is crucial for the effectiveness of healing that patients understand the information they receive from professionals. Patients with lower health literacy spend more time in hospital and have greater difficulty in complying with medical instructions and understanding the authenticity of medical information (Connor et al. 2013, p.15). Measuring the health of the population in Hungary has just begun. However, foreign examples show that physicians and healthcare professionals play a key role in patient guidance (Papp-Zipernovszky et al. 2016). For more effective doctor-patient communication and more effective healing, precise language use is becoming increasingly important, both verbally and in writing.

References

- ADAM, J. H. 1982. Longman Dictionary of Business English. London: Longman. ISBN 0-582-25126-5.
- BUJALKOVA, M., DZUGANOVA, B. 2015. English and Latin Corpora of Medical Terms – A Comparative Study. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(12), 82-91. ISSN 2349-0373.
- CONNOR, M. et al. 2013. Functional health literacy in Switzerland—Validation of a German, Italian, and French health literacy test. *Patient Education and Counseling*, 90(1), p.12–17. ISSN 0738-3991.
- ENDREI, D. et al. 2015. *Egészségügyben használatos adatbázisok és kódrendszerek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. ISBN 978-963-642-926-3.
- FOGARASI, K. 2018. A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi J., Farkas J., Gúti E., eds., *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Bicske: SZAK Kiadó. p.774–804. ISBN 978-963-9863-57-6.
- FOGARASI, K. et al. 2019. Die Rolle von Diagnosen im medizinischen Fachsprachenunterricht: Eine interdisziplinäre Analyse deutscher, österreichischer und ungarischer klinischer Diagnosen. In: Vičič, P. et al., eds., *10th International Language Conference on »The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures«, 20 and 21 September 2018, Celje, Slovenia – Conference Proceedings*. Maribor: University of Maribor Press, p. 107-120. ISBN 978-961-286-252-7.
- HORWITZ, L. I. et al. 2013. Comprehensive quality of discharge summaries at an academic medical center. *Journal of Hospital Medicine* 8(8), p. 436-443. ISSN 1553-5606.
- KERESZTES, Cs. 2009. English as the Lingua Franca of Medicine. *Porta Lingua*, 2009, p.53–63. ISSN 1785-2420.
- KIRBY, M. D. 1983. Informed consent: what does it mean? *Journal of medical ethics*, 9, p.69-75. ISSN 1473-4257.
- MÁLOVICS, É. et al. 2009. Paternalizmus vagy közös döntés? Páciensek az orvos – beteg kommunikációról. In: Hetesi, E., Majó, Z., Lukovics, M., eds., *A szolgáltatások világa*. Szeged: JATEPress, p. 250-264. ISSN 1588-8533.
- MAREČKOVA, E. et al. 2002. Latin as the language of medical terminology: some remarks on its role and prospects. *Swiss medical weekly*, 132(41-42), p.581-7. ISSN 1424-3997.
- MARTIN, Z.: *Milyen adatok kezelése szükséges és elkerülhetetlen egy egészségügyi intézmény részéről?* [online]. Available at: <http://www.szoszolo.hu/06tanulmanyaink/230620martin.htm> (Accessed: 12 June 2019).
- MURGIC, L. et al. 2015. Paternalism and autonomy: views of patients and providers in a transitional (postcommunist) country. *BMC Medical Ethics*, 16(1), p.65-73. ISSN 1472-6939.
- NAGENDRA, N. D. V. et al. 2008. Pre-formatted written discharge summary—a step towards quality assurance in the emergency department. *International Journal of Emergency Medicine*, 2008(1), p.321-325. ISSN 1865-1380.
- PAPP-ZIPERNOVSZKY, O. et al. 2016. „Hogy minden beteg megértse!”—Az egészségműveltség (health literacy) mérése Magyarországon. *Orvosi Hetilap*, 157(23), p. 905-915. ISSN 1788-6120.
- PETRÁNYI, Gy. 2009. *Belgyógyászati diagnosztika*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. ISBN 978-963-226-240-6.
- SHASTRI, A. et al. Content and timing of inpatient discharge summaries at the Mount. *British Journal of Medical Practitioners*, 7(3), 37-44.

Contact: Éva Katalin Varga PhD
Semmelweis University, Directorate for Language and Communication
Ferenc tér 15, 1094, Budapest, Hungary
E-mail: varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu

Contact: *Ákos Zimonyi MA*
Semmelweis University, Directorate for Language and Communication
Ferenc tér 15, 1094, Budapest, Hungary
E-mail: zimonyi.akos@semmelweis-univ.hu

Terminológia kreatívneho priemyslu na pozadí prestížno-denotačnej funkcie jazyka a v translatologickej perspektíve

Creative industries terminology against the background of the prestige-denoting function of language and from a translation-studies perspective

Dagmar Veselá

Abstract

The aim of the paper is to point to the penetration of foreign terminology into Slovak and French terminology systems and to their use in professional communication within the creative industries. This issue is inseparably linked with interpreting and translation practice as well as with the training of future translators and interpreters. The phenomenon of the prestige-denoting function of language will be crucial to describing this issue.

Keywords: Anglicism, creative industry, translation, terminology, interpreting

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na problematiku prenikania cudzích terminologických jednotiek do slovenskej a francúzskej terminologickej sústavy a ich používania v odbornej komunikácii v oblasti kreatívneho priemyslu. S tým neoddeliteľne súvisia aj problémy spojené s tlmočnickou a prekladateľskou praxou, ako aj vzdelávanie budúcich tlmočníkov a prekladateľov. Nosným pri opise danej problematiky bude fenomén tzv. prestížno-denotačnej funkcie jazyka.

Kľúčové slová: anglicizmus, kreatívny priemysel, preklad, terminológia, tlmočenie

Úvod

Pre odborné subkódy je v dôsledku internacionalizácie jazyka príznačné používanie termínov prebratých z cudzích terminologických sústav. Ide o prirodzene podmienený jav spôsobený jednak potrebou pomenovať nové skutočnosti, ktorých vznik je spätý s cudzou kultúrou, a tiež snahou zabezpečiť efektívnu komunikáciu na národnej aj nadnárodnej úrovni vo všetkých vedných odboroch a oblastiach ľudskej činnosti. Pregnantným príkladom odvetvia, kde dochádza na lexikálnej úrovni ku kumulácii neologizmov v dôsledku ich preberania z iného kultúrneho prostredia, je aj sektor kreatívneho priemyslu. Tento pojem sa zrodil v anglofónnom svete, preto neprekvapuje, že prevažná väčšina z nich má anglofónny pôvod. V odborných subkódach navyše často badať aj používanie cudzích lexikálnych jednotiek na úkor existujúcich domácich, čo vyplýva napr. zo snahy používateľa jazyka zabezpečiť si domnelú prestíž, zo situačného kontextu, ale aj z iných dôvodov podmienených ťažkopádnosťou domácich ekvivalentov alebo ich odmietaním zo strany samotných komunikantov. V kontexte (výučby) translatologických disciplín sa navyše vynára otázka voľby prístupu k anglicizmom v zmysle ich ponechania alebo substituovania domácou analógiou. Berúc do úvahy uvedené skutočnosti, v našom príspevku sa pozrieme na problematiku kreatívneho priemyslu z dvoch zorných uhlov – cez prizmu jeho vzťahu k prekladateľskej praxi a k odbornej komunikácii v slovenskom a francúzskom jazyku s akcentom na odbornú terminológiu a z perspektívy využitia informačno-komunikačných technológií (IKT) pri jej spracovávaní a používaní. Najprv však poukážeme na dôležitosť jazykového vzdelávania na vysokých školách a univerzitách v kontexte kreatívnej ekonomiky.

Význam znalosti cudzích jazykov v súčasných socio-ekonomických podmienkach

Výučba cudzích jazykov a kultúr vrátane ich odborných subkódov v rámci vysokoškolského stupňa vzdelávania má nesmierny význam, keďže žijeme v ére tzv. kreatívnej ekonomiky. Tvorca tohto pojmu, John Howkins, ho použil po prvýkrát v roku 2001 vo svojej práci *The Creative Economy: How People Make Money from Ideas*. V porovnaní s vedomostnou ekonomikou, pri ktorej sú za hlavné zdroje bohatstva považované vedomosti a informácie, kreatívna ekonomika čerpá z nápadov, kreativity a inovácií. Inými slovami, nestačí mať prístup k vedomostiam a informáciám, ale treba vedieť tieto vedomosti a informácie kreatívnym a inovatívnym spôsobom využiť a zhodnotiť, a to sa týka aj znalosti cudzích jazykov. Táto je navyše v súčasnom globalizovanom svete podmienkou pre úspešné etablovanie sa firiem na zahraničných trhoch a zvýšenie ich konkurencieschopnosti. V prípade absolventov vysokých škôl ovládanie cudzích jazykov výrazným spôsobom zvyšuje ich potenciál presadiť sa na trhu práce.

Podnikateľské fórum o viacjazyčnosti zriadené v roku 2007 Európskou komisiou považuje ovládanie cudzích jazykov za neoddeliteľnú súčasť podnikania v dnešných podmienkach. Podľa jej predsedu, Étienna Davignona, (2008, s. 3), *„Bez vzájomného porozumenia nie sme schopní spolu žiť a pracovať. V Únii, kde sa rozmanitosť cení, lingua franca nikdy nemôže stačiť na uspokojenie každej komunikačnej potreby. Jazyky sú kľúčom ku kultúram, ktoré predstavujú. Viacjazyčnosť podporuje otvorenosť a toleranciu, ale takisto otvára dvere k novým trhom a k novým podnikateľským príležitostiam.“* Predstavitelia tohto fóra sa zhodujú v tom, že značné percento európskych malých a stredných podnikov prichádza každoročne o podnikateľské príležitosti priamo v dôsledku nedostatku jazykových a medzikultúrnych znalostí.

Ukázalo sa, že kreatívna ekonomika je schopná generovať nové pracovné miesta aj počas ekonomickej krízy. Z tohto dôvodu sa verejní a politickí činitelia na všetkých úrovniach (od miestnej až po Európsky parlament a Európsku komisiu) snažia podporovať širokú škálu činností na podporu kreatívnej ekonomiky, vrátane sektora kreatívneho priemyslu, ktorý je predmetom nášho záujmu z terminologického a translatologického hľadiska.

Kreatívny priemysel vs. transkultúrne bariéry

V prípade kreatívneho priemyslu ide o pojem zrodený v anglofónnom svete, ktorému v angličtine zodpovedá plurálová forma termínu *creative industries* a vo francúzštine *industries créatives*. Bol prijatý viacerými jazykovými a kultúrnymi spoločenstvami. Ako sa to pri preberaní cudzej lexiky často stáva, v dôsledku tzv. transkultúrnych bariér majúci korene v odlišnom vnímaní mimojazykovej skutočnosti v závislosti od prináležitosti k tej či onej kultúre, došlo k istej variabilite pojmového obsahu. Problematike transkultúrnych bariér sa bližšie venuje Pekarovičová (2000, s. 7) v štúdiu nazvanej *Lingvodidaktické aspekty odbornej komunikácie*, kde v súvislosti so sprístupňovaním odbornej problematiky v cudzom jazyku spomína okrem transkultúrnych bariér *„prameniach v odlišnom hodnotení príslušných javov vo východiskovom a cieľovom jazyku alebo z pozície východiskovej a cieľovej kultúry“* aj znalostné, informačné a interakčné bariéry.

Všetky spomenuté bariéry zanechali stopy v definičnom vymedzení ekvivalentnej slovenskej terminologickej jednotky kreatívny priemysel, ako aj jej francúzskeho pendantu *industries créatives*. Spomedzi západoeurópskych autorov vyberáme troch, na príklade ktorých možno demonštrovať odlišné, resp. mierne posunuté ponímanie daného pojmu. Zatiaľ čo Bouquillion a Le Corf (2010, s. 4) definujú kreatívny priemysel/*industries créatives* ako širšiu

oblasť v porovnaní s kultúrnym priemyslom zahŕňajúcu umenie, samotný kultúrny priemysel, niektoré činnosti spojené s tvorbou webových stránok, reklamu, módnou tvorbu, dizajn, kulinárske umenie, kultúrne dedičstvo a cestovný ruch, Caves (2000, s. 170) spája kreatívny priemysel s vydavateľskou činnosťou (knihy a časopisy), vizuálnym umením (maliarstvo a sochárstvo), živým umením (divadlo, opera, tanec, hudba), hudobnou tvorbou, filmovou tvorbou, módnou tvorbou a tvorbou videohier.

Inštitúcie EÚ jasne vymedzujú oblasť kultúrneho a oblasť kreatívneho priemyslu, avšak často uprednostňujú spoločné označenie kultúrny a kreatívny priemysel so skratkou KKP (angl. CCI, fr. ICC), čím sa rozdiel medzi kultúrnym a kreatívnym priemyslom čo do jednotlivých sfér stiera. Pri ich detailnejšom vymedzovaní z dielne Európskej komisie (EK) sa v Zelenej knihe EK Uvoľnenie potenciálu kultúrneho a kreatívneho priemyslu z roku 2010 možno dočítať, že kultúrny priemysel „zahŕňa odvetvia, ktoré vyrábajú a distribuujú tovar alebo služby, ktoré sa v čase ich vývoja považujú za tovar a služby osobitej kvality, použitia alebo účelu, ktorý stelesňuje alebo odovzdáva kultúrny prejav nezávisle od obchodnej hodnoty, ktorú môžu mať. Okrem tradičných umeleckých odvetví (divadelné umenie, výtvarné umenie, kultúrne dedičstvo – vrátane verejného sektora) zahŕňa film, DVD a video, televíziu a rádio, videohry, nové médiá, hudbu, knihy a tlač.“ Naproti tomu kreatívny priemysel „zahŕňa odvetvia, ktoré využívajú kultúru ako vstup a majú kultúrny rozmer, aj keď ich výstupy sú predovšetkým funkčné. Zahŕňa architektúru a dizajn, ktoré spájajú kreatívne prvky v širšom kontexte, ako aj pododvetvia, ako napríklad grafický dizajn, módné návrhárstvo alebo reklamu.“

Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky (MKSR) vo svojom oficiálnom dokumente Východiská stratégie rozvoja kreatívneho priemyslu v Slovenskej republike (2014, s. 4) uvádza: „Kreatívny priemysel označuje tie časti ekonomiky, ktoré vytvárajú ekonomickú hodnotu na základe individuálneho tvorivého vkladu či umeleckého nadania. Ide o sektor postavený na zhodnocovaní duševného vlastníctva, do ktorého možno zaradiť oblasti tvorivej činnosti ako architektúra, dizajn, film, hudba, ale aj tvorba počítačových hier či reklama.“

Naše tvrdenie o existencii transkultúrnych bariér potvrdzuje napr. fakt, že filmová tvorba figuruje v enumerácii činností u Cavesa a v materiáli z dielne MK SR pri kreatívnom priemysle, zatiaľ čo v Zelenej knihe EK ako súčasť kultúrneho priemyslu. Problematike delimitácie kultúrneho a kreatívneho priemyslu spolu s ich charakteristikou sa spomedzi slovenských autorov venuje napr. Pecníková (2018, s. 20-24), pričom upriamuje pozornosť aj na nezáväznú definíciu prijatú v roku 2011 v rámci členských štátov EÚ, podľa ktorej je KKP „strešným“ pomenovaním pre aktivity a činnosti založené na ekonomickom aspekte, ktoré patria do tvorivej činnosti, výroby a vydávania, šírenia a obchodu. Fenoménu transkultúrnych bariér museli čeliť aj ďalšie prevzaté pojmy a termíny z oblasti kreatívneho priemyslu. Vrátime sa k nim v ďalších častiach príspevku.

Miesto anglicizmov v odbornom jazyku kreatívneho priemyslu

Kreatívny priemysel a kreatívna ekonomika sú relatívne mladé oblasti a pojmy/termíny. Odborná lexika sa tu, rovnako, ako v iných rýchlo sa rozvíjajúcich odvetviach, vyznačuje generovaním nových termínov. Ako sa ale ukazuje, pojmový obsah týchto neologizmov nie je vždy pre bežného, ba niekedy ani erudovanejšieho používateľa jazyka dostatočne jasný, najmä vtedy, ak ide o prevzaté termíny z iného jazykového a kultúrneho prostredia. V prípade komunikátov v slovenskom jazyku zameraných na oblasť kreatívneho priemyslu možno na úrovni odbornej lexiky hovoriť o jasnej predominancii termínov prevzatých z angličtiny. Podobnú situáciu pozorujeme aj pri textoch frankofónnej proveniencie, no na rozdiel od nášho kultúrneho prostredia, vo Francúzsku a v Kanade badať trvalejšiu snahu vytvárať ekvivalentné

francúzske termíny s použitím domácich slovotvorných prostriedkov, zatiaľ čo na Slovensku prevažuje preberanie cudzích jazykových prvkov s ich postupnou adaptáciou a výrazná absencia tvorby domácich. Existencia domácich termínov, čiže termínov tvoriacich súčasť terminologickej sústavy slovenského jazyka a vytvorených za účelom substitúcie anglicizmov, je skôr sporadická. Ak aj vďaka autochtonizačným tendenciám stále prítomným v našom kultúrnom prostredí dochádza k tvorbe domácich pendantov k cudzojazyčným termínom, prax ukazuje, že v komunikačnom procese do hry vstupuje aj tzv. prestížno-denotačná funkcia jazyka, keď používateľ jazyka v snahe budovať si akúsi domnelú prestíž, volí radšej prevzatú ako domácu lexiku, čím sa anglicizmy v odbornej komunikácii stále viac a viac zakoreňujú. Reichwalderová a Sliačanová (2008, s. 164) sa v tejto súvislosti dokonca zmieňujú o prejave „istého jazykového alebo profesionálneho snobizmu.“ Tieto skutočnosti však môžu za istých okolností zvyšovať náročnosť percepcie odborného komunikátu. Vynára sa tiež otázka, či bezhlavé preberanie cudzej lexiky nepovedie k nadmernej anglifikácii jazyka a výraznej absencii významovo priesačných domácich termínov.

Trend uchýľovania sa k používaniu anglicizmov v odbornej komunikácii z oblasti kreatívneho priemyslu sa manifestuje o to viac, že samotná filozofia kreatívnej ekonomiky a kreatívneho priemyslu má svoje korene v anglofónnom svete. V dôsledku adaptačných procesov, ku ktorým skôr či neskôr dochádza, občas pozorujeme paralelnú existenciu viacerých pravopisných aj morfológických variantov prevzatých terminologických jednotiek (napr. startup, start-up, start up, startuper, startupista). Na druhej strane autochtonizačné snahy niekedy vyústia do neželanej terminologickej synonymie, keď bolo pre daný cudzojazyčný termín vytvorených hneď niekoľko domácich pendantov. Napr. pre anglicizmus startup existujú vo francúzštine viaceré rovnocenné termíny – *jeune pousse*, *entreprise naissante*, atď. Z uvedených dôvodov vykazuje v súčasnosti používaná terminológia kreatívneho priemyslu na Slovensku aj vo frankofónnych krajinách jasné znaky neustálenosti a variantnosti. Problematike neustálenosti a variability sa v porovnávacej francúzsko-českej perspektíve venuje Honová (2018, s. 24). Pozornosť upriamuje na dva typy terminologickej nestability – na úrovni pojmu a na úrovni termínu, pričom v prvom prípade hodnotí situáciu z terminologického, ale aj pragmatického hľadiska ako problematickejšiu.

Zapájanie cudzích prvkov do domácej lexiky a jeho dôsledky

Na preberanie cudzích lexikálnych jednotiek v podobe výpožičiek a ich včleňovanie do systému slovenského jazyka možno nazerať z viacerých uhlov pohľadu a hodnotiť to pozitívne aj negatívne. Na jednej strane totiž ide o prirodzený proces globalizácie jazykových prvkov, ktorý bol prítomný aj minulosti a prispieva k výraznému obohacovaniu slovnej zásoby, no na druhej strane v dôsledku ich spontánneho zapájania do slovenských komunikátov sa niekedy stretávame s ich neadekvátnym použitím spôsobeným už spomínanou existenciou transkultúrnych, znalostných, informačných a interakčných bariér. Máme na mysli situácie, keď sa napr. termínom startup označujú aj firmy, ktoré s ním nemajú nič spoločné.

Ako uvádza Múcsková (2014, s. 69), „*Intenzívne/nadmerné preberanie cudzích prvkov z nejakého jazyka predpokladá okrem dlhotrvajúcich a/alebo intenzívnych etnických a jazykových kontaktov [...] aj existenciu istej miery spoločenského bilingvizmu.*“ Pri pohľade do minulosti možno konštatovať, že Slováci neprichádzali často do kontaktu s angličtinou a intenzívne kontakty s anglofónnym svetom boli v dôsledku existencie železnej opony prakticky nemožné. Hoci sa v súčasnosti angličtina povinne vyučuje na všetkých stupňoch škôl, o spoločenskom bilingvizme v súvislosti s ňou sa zatiaľ nedá hovoriť. Napriek tomu sme svedkami stupňujúceho sa trendu preberania anglicizmov sprevádzaného absenciou tvorby

domácich termínov, čo vedie k už spomínanému sťaženiu percepcie komunikátov, minimálne u starších a/alebo menej jazykovo zdatných komunikantov. Čo je ešte horšie, postupne to môže viesť ku zmene charakteru jazyka a pokiaľ nebudú vznikať domáce termíny vo všetkých oblastiach vedy a výskumu a vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, môžeme mať do činenia doslova s naprogramovanou smrťou jazyka. Vo frankofónnych krajinách si v tejto súvislosti odborníci kladú otázku, či za súčasného stavu ešte možno považovať francúzštinu za univerzálny jazyk, teda jazyk pomocou ktorého sa dá ľahko dorozumieť pri komunikácii v akejkol'vek oblasti.

Zároveň však treba priznať, že pokusy vytvárať domáce termíny sa na Slovensku málokedy stretli s výraznejšou pozitívnou odozvou. Napr. v prípade termínu design, ktorý sa neskôr adaptoval do pravopisnej podoby dizajn, boli ponúknuté riešenia priemyselné výtvarníctvo, resp. priemyselné návrhárstvo (pre priemyselný dizajn) a propagačné výtvarníctvo (pre grafický dizajn). V čase svojho vzniku v 2. polovici 20. storočia sa s nimi používateľ jazyka mohol stretnúť oveľa častejšie, v súčasnosti ide skôr o výnimku.

Z novších neologizmov možno spomenúť napr. termín cluster/klaster, pre ktorý sa v médiách objavilo viacero synonym. Jemala (2009, s. 22) ako príklady uvádza podnikateľský park, strategickú inovačnú alianciu, vedecko-výskumný park a inovačné centrum. Niektoré z nich pôsobia skôr ako definícia, než samotné označenie pojmu. Napr. pri pohľade na termín strategická inovačná aliancia sa prakticky okamžite vynárajú otázky, prečo nahrádzať jednoslovný termín trojslovným, navyše vyskladaným z troch adaptovaných cudzích slov. Takéto riešenie tiež pôsobí ťažkopádne v dôsledku nerešpektovania požiadavky jazykovej ekonomie, a preto sa nemožno čudovať, že prevláda používanie jednoslovej adaptovanej formy klaster. Jej obsahovú stránku približuje Jemala (2009, s. 22) v znení: „[...] klaster tvorí prevažne zoskupenie geograficky koncentrovaných zmluvne prepojených firiem (napr. výskumných inštitúcií, univerzitných tímov, dodávateľov, odberateľov, výrobcov, servisných firiem, finančných, školiacich a právnych inštitúcií a iných podporných organizácií) v špecifickej oblasti, alebo v malom počte príbuzných odborov. Tieto firmy v klastrovej aliancii môžu medzi sebou kooperovať, ale aj súťažiť, môžu podnikat' na báze kooperácie alebo koncentrácie. Hlavnou úlohou klastrov je získať synergický efekt zo zoskupenia firiem, a to lokálne, regionálne, ale aj globálne.“ Definícia na základe logického spektra pojmu je pomerne rozsiahla. Možno aj z tohto dôvodu jednoslovný a významovo priezračný slovenský termín zatiaľ neexistuje a je otázne, či niekedy existovať bude.

Z materiálu vypracovaného Ministerstvom kultúry Slovenskej republiky v roku 2001 pod názvom *Koncepcia starostlivosti o štátny jazyk Slovenskej republiky* vyplýva, že sa u nás pociťuje potreba budovať banku termínov a sprístupniť ju v elektronickej podobe, ako aj zakladať nové terminologické komisie „na riešenie aktuálnych pomenovacích úloh“. Avšak terminologický produkt v elektronickej alebo printovej podobe zameraný špeciálne na prebraté anglické termíny s ponukou slovenských ekvivalentov neexistuje. Žiadne zákonné ani iné prekážky na Slovensku nebránia preberaniu anglicizmov a za rozhodujúcich činiteľov pri tvorbe alebo preberaní nových pomenovaní sa považujú odborníci z príslušných oblastí.

Situácia vo frankofónnych krajinách v oblasti tvorby domácich termínov ekvivalentných k prevzatým anglicizmom sa od situácie na Slovensku výrazne líši. Vo Francúzsku vznikajú z iniciatívy Francúzskej akadémie (Académie française), konkrétne z dielne Délégation générale à la langue française et aux langues de France, odporúčané francúzske termíny. Tie sú následne zverejňované v Úradnom vestníku (Journal officiel) a v databáze FranceTerme. V Kanade je k dispozícii databáza TermiumPlus spravovaná úradom Office québécois de la langue française, teda akousi obdobou nášho Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra.

Pre anglicizmus startup je v databáze FranceTerme uvedený odporúčaný francúzsky ekvivalent *jeunne pousse* zadefinovaný ako „*jeunne entreprise innovante et dynamique à croissance rapide*“, teda mladý, inovatívny, dynamický podnik s rýchlym potenciálom rastu. Kanadská databáza je štedrejšia a ponúka hneď niekoľko možností: *jeunne pousse*, *jeune entreprise*, *entreprise naissante*, *entreprise émergeante* a *entreprise nouvelle*. Pokúsili sme sa overiť v praxi používanie formy *jeunne pousse*, keďže túto ponúkajú obidva elektronické zdroje terminologických informácií a dospeli sme k zaujímavému zisteniu. Po dlhom hľadaní v online dokumentoch sa nám podarilo nájsť iba dva výskyty, aj to v jednom a tom istom zdroji (Leboucq, 2018), v ktorom autorka opisuje odkúpenie škandinávského startupu Muuto americkou dizajnerskou firmou Knoll. Zaujímavé je, že termín *jeunne pousse* alternuje s anglicizmom *startup*, akoby chcela informovať čitateľov, že v prípade označenia *jeunne pousse* ide vlastne o *startup*. Hoci teda vo francúzsky hovoriacich krajinách dochádza k tvorbe nových termínov v snahe substituovať prevzaté anglicizmy, neužívajú sa ľahko a okamžite. Navyše ich používanie vo Francúzsku je povinné len zo strany štátnych úradníkov a vo verejnom styku. Zvyšná časť obyvateľstva touto povinnosťou viazaná nie je a používanie francúzskych neologizmov namiesto anglicizmov je na dobrovoľnej báze. Až čas teda ukáže, kedy a aké miesto si nájdú v odbornej komunikácii.

Anglicizmy v translatologickej perspektíve

Problematike anglicizmov sa nevyhneme ani pri prekladateľskej a tlmočnickej činnosti a výučbe translatologických disciplín. Kľúčovou otázkou zostáva voľba prístupu v zmysle ich ponechania alebo substituovania domácou analógiou, pokiaľ táto v cieľovom jazyku existuje. Aký prístup napr. zvoliť pri preklade alebo tlmočení zo slovenčiny do francúzštiny, ak musíme pracovať s východiskovým textom doslova presiaknutým anglicizmami? Berúc do úvahy skutočnosť, že Francúzska akadémia vytrvalo ponúka ekvivalentné francúzske termíny a nabáda k ich používaniu aj mimo úradného styku a výkonu práce v štátnych službách, t. j. zo strany štátnych úradníkov a predstaviteľov, domnievame sa, že voľbou substitúcie anglicizmov pri výkone práce prekladateľa a/alebo tlmočníka nedôjde k pochybeniu. V každom prípade však treba zohľadňovať cieľové publikum, ktorému je výsledný translát určený a charakter východiskového komunikátu. Pokiaľ ide napr. o reklamnú brožúru, reklamný spot alebo leták propagujúci nový technologický vynález z oblasti IKT, ktorými chce výrobca alebo predajca osloviť prevažne mladších spotrebiteľov, ich súčasné nastavenie v oblasti jazykovej komunikácie predpokladá skôr priklonenie sa k anglicizmom. Tie sú totiž vo väčšine prípadov „ľahšie stráviteľnejšie“ vďaka formálnej stručnosti, ktorá podporuje jazykovú ekonomiu.

Z úvah o voľbe prístupu k anglicizmom pri translatologických disciplínach nemožno vynechať ani didaktickú oblasť. Budúci prekladatelia a tlmočníci musia nadobudnúť poznatky o existujúcich možnostiach, aj o tom, kedy a za akých okolností voliť ten či onen prístup. Integrovanou súčasťou ich vzdelávania by teda mali byť aj informácie o jazykovej politike v krajine spätej so študovaným cudzím jazykom, o existencii terminologických databáz a spôsobe ich využívania. Z našej pedagogickej praxe máme skúsenosti, že študenti, ktorí si zvolili štúdium francúzštiny, samostatne alebo popri angličtine či inom cudzom jazyku, sa vo väčšine prípadov pri kontakte s anglicizmami vo francúzskych textoch zaujímajú aj o francúzske termíny. Domnievame sa, že pokiaľ tomu tak nie je, je povinnosťou učiteľa poskytnúť študentom všetky relevantné informácie k tejto problematike. Zaujímavou možnosťou pri výučbe translatologických disciplín s prihliadnutím na anglicizmy môže byť aj využitie metódy interkomprehenzie, ktorú opisujú Chovancová a Reichwalderová (2014),

Chovancová a kol. (2015), či prístupy prezentované Klimovou a Kubekovou (2007) zamerané na kultúrnu zručnosť vo výučbe cudzích jazykov.

Záver

Hoci používanie anglicizmov a ich preberanie je prirodzený proces globalizácie jazykových prvkov a predstavuje výrazné obohacovanie slovnej zásoby, namiesto je otázka, či sa máme uspokojiť s touto alternatívou ako s jedinou možnou a správnu. Keď totiž nasýtenosť komunikátov anglicizmami dosiahne istú úroveň v dôsledku neexistencie alebo odmietania existujúcich významovo priezračných domácich termínov, stanú sa pre bežného používateľa jazyka ťažšie zrozumiteľnými. V konečnom dôsledku to môže viesť ku komunikácii, v ktorej už jazyk nebude môcť náležite plniť svoju dorozumievaciu (komunikačnú), poznávaciu ani reprezentatívnu funkciu.

Inšpiráciou pre naše kultúrne prostredie by mohli byť slová uverejnené na jednom z informačných letáčikov vydaných Délégation générale à la langue française et aux langues de France obsahujúcim súbor novovytvorených francúzskych ekvivalentov k anglicizmom z oblasti energetiky: „*Ces nouveaux termes français sont encore peu répandus. Plus nombreux nous serons à les employer, plus facilement ils entreront dans l'usage, plus vite ils deviendront familiers et sembleront avoir toujours existé.*“ Parafrázujúc tieto vyjadrenia možno s ohľadom na situáciu na Slovensku vysvetľovať, že čím viac ľudí bude používať nové a zatiaľ málo rozšírené slovenské termíny, tým ľahšie sa ujmú, stanú sa bežnými a budú pôsobiť, akoby tu boli odnepamäti.

Zoznam bibliografických odkazov

- BOUQUILLION, Pierre a Jean-Baptiste LE CORF, 2010. *Les industries créatives et l'économie créative dans les rapports officiels européens* [online]. Paris: Université Paris 8 [cit 2019-06-15]. Dostupné z: http://www.observatoire-omic.org/pdf/1110743245Bouquillion_LeyCorf_Icrea_Europe_rapport_OMIC_1.pdf.
- CAVES, E. Richards, 2000. *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*. London: Harvard University Press. ISBN 978-06-74000-164-0.
- DAVIGNON, Étienne, 2007. Predslov vikomta Etienna Davignona. In: *Jazyky sú neoddeliteľnou súčasťou podnikania. Lepšie výsledky spoločností vďaka jazykom. Odporúčania Podnikateľského fóra o viacjazyčnosti zriadeného Európskou komisiou*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, s. 3. ISBN 978-92-79-08800-1.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, 2013. Énergie, énergies. In: *Vous pouvez le dire en français. Juillet 2013*. ISSN 1961-9790.
- HONOVÁ, Zuzana, 2018. Několik poznámek k ustálenosti odborné terminologie na příkladu francouzštiny a češtiny. In: *Jazykový a kulturní prostor v proměnách 21. století. Sborník příspěvků z konference Profilingua 2018*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 18-26. ISBN 978-80-261-0843-4.
- HOWKINS, John, 2002. *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*. 2. vyd. London: Penguin Books. ISBN 978-01-4028-794-3.
- CHOVANCOVÁ, Katarína a Eva REICHWALDEROVÁ, 2014. Využitie interkomprehenzie v odbornej príprave prekladateľa – tlmočníka. In: *Preklad a tlmočenie 11: má translatológia dnes ešte čo ponúknuť?* Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, s. 88-94.

- CHOVANCOVÁ, Katarína a kol., 2015. *Multilingválne spracovanie informácií. Interkomprehenzia v cudzích jazykoch*. 1. vyd. Banská Bystrica: Vydavateľstvo univerzity Mateja Bela – Belianum. ISBN 978-80-557-1016-7.
- JEMALA, Marek, 2009. Strategické podnikateľské aliancie: kvalitatívna analýza špecifických faktorov podnikania v klastroch. In: *Acta Oeconomica Pragensia*. Roč. 4/2009, s. 19-32. ISSN 0572-3043.
- KLIMOVÁ, Katarína a Janka KUBEKOVÁ, 2007. Destreza cultural en la ensenanza de lenguas extranjeras. In: *Acta Linguistica N°6 Languages for specific purposes*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, s. 51-55. ISBN 978-80-8083-506-4.
- LEBOUCQ, Valérie, 2018. La cote du design dannois s'enflamme. In: *Les Echos.fr, le 19 janvier 2018* [online]. [cit 2019-06-15]. Dostupné z: <https://www.lesechos.fr/2018/01/la-cote-du-design-danois-senflamme-982305>.
- MINISTERSTVO KULTÚRY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2010. *Koncepcia starostlivosti o štátny jazyk Slovenskej republiky* [online]. [cit 2019-07-04]. Dostupné z: <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/statny-jazyk/dokumenty-c3.html>.
- MINISTERSTVO KULTÚRY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2014. *Východiská stratégie rozvoja kreatívneho priemyslu v Slovenskej republike* [online]. [cit 2019-06-15]. Dostupné z: <http://www.culture.gov.sk/extdoc/5038/Vychodiska-strategie-rozvoja-kreativneho-priemyslu-v-SR>
- MÚCSKOVÁ, Gabriela, 2014. Prestíž ako motivačný faktor pri preberaní cudzích jednotiek a špecifiká nárečovej adaptácie (na príklade historických germanizmov). In: *Jazyk a jazykoveda v interpretácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 68-80. ISBN 978-80-223-3695-6.
- PECNÍKOVÁ, Jana a kol., 2018. *Interkultúrne kompetencie v politike súdržnosti na európskej a regionálnej úrovni*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum. ISBN 978-80-557-1472-1.
- PECNÍKOVÁ, Jana, 2017. Rozvoj kľúčových kompetencií v interkultúrnej komunikácii (teória a prax). In: *Cudzie jazyky v premenách času: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 11. november 2016, Bratislava*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, s. 88-92. ISBN 978-80-225-4388-0.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana, 2000. Lingvodidaktické aspekty odbornej komunikácie. In: *Slovenská reč*. Roč. 65, č. 1, s. 3-10. ISSN 0037-6981.
- REICHWALDEROVÁ, Eva a Veronika SLIAČANOVÁ, 2008. Vybrané anglicizmy v španielskej futbalovej terminológii. In: *Od textu k prekladu III*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, s. 164-171. ISBN 978-80-7374-089-4.

Kontakt: Mgr. Dagmar Veselá, PhD.
Univerzita Mateja Bela, Filozofická fakulta, Katedra romanistiky
Tajovského 40, 974 01, Banská Bystrica
Slovensko
E-mail: dagmar.vesela@umb.sk

Príspevok vznikol s podporou grantovej agentúry KEGA, číslo projektu 033UMB-4/2018
Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií.

Ономасиологические симметрии и асимметрии в терминологии туризма в словацко-русском сравнении

Onomasiological Symmetries and Asymmetries in Tourism Terminology in Slovak and Russian Comparison

Viktória Vráželová

Abstract

Onomasiological symmetry in the lexicon of Slovak and Russian languages has been proved by existence of identical naming models when the same ways of term formation were used in both languages. In spite of same ways of term formation applied in both languages, terminological equivalents can vary in their motivating bases, by existence of a different nomination type or by non-existence of nomination type applied in formation of a Slovak or Russian term. Onomasiological asymmetry is clearly visible after matching Slovak and Russian equivalents into pairs what can be expressed in the form of confrontational models.

Keywords: onomasiological symmetry, onomasiological asymmetry, terminological equivalent, confrontational model

Аннотация

Ономасиологическую симметрию в словарном запасе словацкого и русского языков подтверждаем наличием идентичных назывных типов, демонстрирующих факт, что при образовании наименований в обоих языках были применены тождественные способы образования. Вопреки факту, что в обоих языках активно действуют тождественные способы образования терминов, мы отмечаем, что некоторые терминологические эквиваленты отличаются мотивационной базой, наличием разного номинативного типа или его отсутствием при образовании словацкого или русского эквивалента. Ономасиологическая асимметрия ясно видима только после соединения словацких и русских эквивалентов в терминологические пары, что можно изобразить в форме конфронтативных моделей.

Ключевые слова: ономасиологическая симметрия, ономасиологическая асимметрия, терминологический эквивалент, конфронтативная модель

Введение

Ономасиологический профиль терминов непрерывно связан с процессом образования терминов и с отдельными способами их образования. Ономасиологической симметрией между славянскими языками в рамках общеупотребляемой лексики занимались русские лингвисты В. В. Лопатин и И. С. Улуханов, которые в теоретическом исследовании „Сходства и различия в словообразовательных системах славянских языков“ (1983) сформулировали общие черты в области славянского словообразования. Сравнением общеупотребляемой лексики славянских языков на ономасиологическом уровне с точки зрения симметрии и асимметрии, занимается и словацкий лингвист Ю. Фурдик в его теоретическом исследовании „Ономасиологические симметрии и асимметрии в лексике славянских языков“ (1995). Здесь нужно отметить, что в отличие от русских авторов, Фурдик выходит из рамок словообразования. Автор исследует не только морфематическую сторону лексем (под этим разумеются внешние и внутренние структуры словообразовательно мотивированных слов), но межславянское сравнение расширяет и на область образования составных наименований и также на область лексической семантики (занимается явлением межславянской словообразовательной омонимией). В нашем межъязыковом анализе мы сравниваем, в отличие от упомянутых авторов, не семантически эквивалентные наименования, а терминологические

эквиваленты. Терминологические эквиваленты мы воспринимаем как „*межъязыковые терминологические соответствия*“, которые совпадают по значению и по дефиниции (Налепин, 1983). При сравнении эквивалентов мы учитываем, в соотнесении с Фурдиком, все упомянутые области сравнения, касающиеся однословных и составных наименований, потому что это нам даёт возможность более комплексно сравнить терминологические системы обоих языков с точки зрения их образования.

Классификация основных назывных типов

Фурдик выделяет конкретные типы межъязыковых ономаσιологических асимметрий и называет их противопоставлениями. Значение этих противопоставлений состоит в том, что они позволяют нам эксплицитно изобразить существующие отличия в способах образования терминов славянских языков. Ономаσιологическую асимметрию или симметрию в нашем анализе изображаем в виде конфронтативных моделей причём надо отметить, что обзор существующих ономаσιологических симметрий и асимметрий даётся только после соединения словацких и русских эквивалентов в пары. Целью нашего анализа было проверить существование ономаσιологических противопоставлений дефинированных Фурдиком на нашем собранном терминологическом материале и раскрыть по возможности новые противопоставления.

Как уже было сказано, обзор ономаσιологических симметрий и асимметрий даётся только после соединения словацких и русских эквивалентов в пары. Квантитативный анализ было возможно провести благодаря подробной классификации основных назывных типов и подтипов. При образовании конкретных назывных типов мы подходили к термину через призму ономаσιологической структуры мотивированного слова. Таковую структуру мы находим у словообразовательно и синтаксически мотивированных терминов (Фурдик, 2008). Из этого выходит, что наша классификация назывных типов выходит из двух мотиваций – словообразовательной и синтаксической мотивации.

Мы выделяем 4 основных назывных типа: **SM** (словообразовательно мотивированные термины), **NM_d** (словообразовательно немотивированные термины исконного происхождения), **NM_p** (словообразовательно немотивированные термины иностранного происхождения) и **SYM** (синтаксически мотивированные термины, иными словами составные термины). В рамках этих основных назывных типов выделяем 9 подробных назывных подтипов

SM **SM_k**, **SM_d**
NM_d **NM_{d1}**, **NM_{d2}**, **NM_{d3}**
NM_p **NM_{p1}**, **NM_{p2}**, **NM_{p3}**
SYM

Схема 1 Подробная классификация назывных типов

Примечание к сокращениям назывных типов:

SM_d – дериваты,

SM_k – композиты,

NM_{d1} – однословные термины образованные уточнением значения без семантического сдвига, напр. термин **плот** (значение в общеупотребляемой лексике „бревна, скрепленные вместе предназначенные для перевозки людей по воде“ →

терминологическое значение „бревна, скрепленные вместе предназначенные для перевозки туристов по воде и речным каналам“),

NM_{d2} – однословные термины образованные уточнением значения с семантическим сдвигом, напр. термин **дача** (значение в общеупотребляемой лексике „загородный дом, обычно для летнего отдыха“ → терминологическое значение „загородный дом, который можно снимать в туристическом сезоне“),

NM_{d3} – однословные термины образованные метафорическим или метонимическим переносом значения исконного слова, напр. термин **горничная** (значение устаревшего слова горница „комната в верхнем этаже“ → терминологическое значение „работница, которая занимается уборкой номерного фонда в отелях“),

NM_{p1} – материальные заимствования (заимствования без мотивирующего слова), напр. термин **гарнир** (франц.),

NM_{p2} – нематериальные заимствования (однословные кальки), термин типа **мышь** (вид животного → вид компьютерной техники), но они не находились в нашей базе терминов,

NM_{p3} – однословные термины образованные метафорическим или метонимическим переносом значения иностранного слова, напр. термин **номер** (значение в общеупотребляемой лексике „ярлык, бляха с изображением цифры“ → терминологическое значение „отдельная комната в гостинице“)

SYM – составные термины.

Ономасиологические асимметрии

Объектом исследования ономасиологической асимметрии является 624 словацко-русских туристических терминологических эквивалентов по четырём темам: размещение, транспорт, услуги туроператоров и турагенств и типология туризма. Упомянутые терминологические эквиваленты образуют 50,73 % лексики специального двуязычного терминологического словаря под названием *Словацко-русский и русско-словацкий терминологический словарь туризма* (Вражелова, 2016), который состоит суммарно из 1230 терминологических эквивалентов.

Ономасиологическую асимметрию словацко-русских терминологических эквивалентов можно изобразить как через противопоставления Фурдика, так и через более конкретные конфронтативные модели. В этой части доклада мы предлагаем результаты нашего анализа в форме обзора существующих противопоставлений. Исследование терминологических эквивалентов происходит всегда в направлении **словацкий язык → русский язык**. Из-за большого количества лексического материала для иллюстрации мы приводим только два конкретных примера к моделям. В скобках определяем точное количество присутствующих моделей.

1. противопоставление **NM_d – SM**, которое можно изобразить в форме моделей **NM_d – SM_D** и **NM_d – SM_K**, не появилось. На основе нашего исследования нам подтвердилось, что противопоставление этого типа выражающее тоже самое научное понятие в обоих языках, очень редкое в славянских языках. Все остальные противопоставления, как показано ниже, по разной частоте появились.

2. противопоставление **SM – NM_p** (во форме моделей **SM_D – NM_{p1}**, **NM_{p1} – SM_D**, **SM_K – NM_{p1}**, **NM_{p1} – SM_K**):

SM_D – NM_p (18) *batožina* – багаж, *ležadlo* – шезлонг,

NM_{p1} – SM (3) *provízia* – комиссионные, *storno* – аннуляция,

SM_D – NM_p (1) *dverník* – швейцар,

3. противопоставление SM – SYM (во форме моделей SM_D – SYM, SYM – SM_D, SM_K – SYM и SYM – SM_K):

SM_D – SYM (27) *drevenica* – *деревенская изба*, *hotelierstvo* – *гостиничное дело*,

SYM – SM_D (13) *lyžiarsky výstroj* – *экипировка*, *medzisezónne obdobie* – *межсезонье*,

SM_K – SYM (4) *dvojľôžko* – *двухспальная кровать*, *rýchlovlak* – *высокоскоростной поезд*,

SYM – SM_K (42) *letecký cestujúci* – *авианассажир*; *nákupná turistika* – *шоп-туризм*,

4. противопоставление SM_D – SM_K:

SM_D – SM_K (7) *letenka* – *авиабилет*, *letisko* – *аэропорт*,

SM_K – SM_D (1) *spolucestujúci* – *попутчик*,

5. противопоставление словообразовательно мотивированный термин – словообразовательно мотивированный термин с другим мотивационным признаком (мотивирующей базой):

а) разница в однословных терминах: *jedáleň* („место, где находится еда“) – *столовая* („место, где находится стол“), *prepitné* („плата за питьё“) – *чаевые* („плата за чай“),

б) разница в атрибутивной форме составных терминов: *last minute zájazd* (взаимствованное понятие *last minute* в значении „в последнюю минуту“) – *горящий тур* (понятие „горящий“ обозначающее ситуацию, что путёвка „горит“)

6. противопоставление омоним – омоним, где межъязыковая разница состоит не в форме, а в понятии (ложные друзья переводчика):

а) в рамках словообразовательно мотивированных терминов: *mládenec* („молодой холостой мужчина“) – *младенец* (в авиатранспорте „ребёнок до двух лет“), *zákazník* („клиент“) – *заказник* („охраняемая природная территория“),

б) в рамках непроеизводных терминов: *izba* („номер в гостинице“) – *изба* („деревянный срубный жилой дом“), *baňa* („шахта“) – *баня* („жаркое лечебное помещение“), *Švajčiar* („кто-то из Швейцарии“) – *швейцар* („работник гостиницы“)

в) в рамках взаимствованных терминов: *autokar* („туристический автобус“) – *автокар* („самоходная тележка с двигателем внутреннего сгорания“).

Независимо от Фурдика мы отметили следующие четыре противопоставления, именно противопоставление 7, 8, 9 и 10.

7. противопоставление NM_{d1} – NM_{p1}:

NM_{d1} – NM_{p1} (2) *koš* – *капета*, *pokuta* – *штраф*,

8. противопоставление NM_d – SYM:

NM_d – SYM (3) *cesta* – *туристское путешествие*, *chalupa* – *сельский гостевой дом*,

9. противопоставление кальк – материальное взаимствование:

(1) *preknihovanie* (англ. *overbooking*) – *овербукинг*,

10. противопоставление NM_p – SYM:

SYM – NM_{p1} (15) *apartmánový hotel* – *апартаментель*, *business centrum* – *бизнес-центр*,

NM_{p1} – SYM (8) *airbag* – *подушка безопасности*, *e-ticketing* – *электронное оформление билетов*.

В рамках всех асимметрических фронтативных моделей мы заметили 7 наиболее распространённых моделей. Мы показываем обзор этих асимметрических моделей от самых распространённых до менее распространённых:

Таблица 1 Обзор асимметрических моделей по частоте встречаемости

Конфронтативный модель словацкий → русский язык	Частота встречаемости в %	Пример модели
1. SYM – SM _K	91:9	letecký cestujúci – авиапассажир
2. SM _D – SYM	67:33	hotelierstvo – гостиничное дело
3. SM _D – NM _{p1}	86:14	batožina – багаж
4. SYM – NM _{p1}	65:35	lodná kuchyňa – камбуз
5. SYM – SM _D	33:67	medzisezónne obdobie – межсезонье
6. NM _{p1} – SYM	35:65	airbag – подушка безопасности
7. SM _D – SM _K	87:13	letenka – авиабилет

Как видно из таблицы, в обоих языках можно отметить тождественные способы образования терминов: модели но. 2 и 5 (SM_D – SYM и SYM – SM_D); модели 4 и 6 (SYM – NM_{p1} и NM_{p1} – SYM). С другой стороны, частота встречаемости отдельных способов словообразования разная. Самым ярким примером асимметрии является присутствие первой модели показанной в таблице. В направлении словацкий язык – русский язык частота наличия конфронтативного модели SYM – SM_K представляет 91 % (модель *letecký cestujúci – авиапассажир*), при модели SM_K – SYM это 9 % (модель *dvojľôžko – двухспальная кровать*). Разное наличие отдельных конфронтативных моделей свидетельствует о том, что в каждом языке преобладают другие способы терминологического образования при образовании семантически эквивалентных терминов. Особой чертой словацкого языка в рамках словообразовательной мотивации является более продуктивная деривация, наоборот, в русском языке больше композитов и заимствованных слов.

Ономасиологические симметрии

Симметрия избранных словацких и русских терминологических эквивалентов значит, что в обоих языках были применены одинаковые способы терминологического образования при описании тождественных понятий. Ономасиологическую симметрию можно демонстрировать существованием пяти симметрических конфронтативных моделей. Самым частым типом мотивационной симметрии в терминологии обоих языков является сходство SYM – SYM.

1. сходство SYM – SYM: *kongresový hotel – конгрессный отель, firemná večera – корпоративный ужин*),

2. сходство NM_{p1} – NM_{p1}: *concierge – консьерж, geocaching – геокешинг*,

3. сходство SM_D – SM_D: *cestujúci – путешественник, dovolenkár – отпускник*,

4. сходство SM_K – SM_K: *polpenzia – полупансион*.

5. сходство NM_d – NM_d: *stan – палатка*

Результаты количественного анализа избранного материала показали, что в словацко-русском терминологическом образовании существует в 75 % сходство между терминологическими эквивалентами, иными словами, согласие в способе образования терминов в словацком и русском языках. Межъязыковая асимметрия в образовании терминов появилась в 25 %, что отразилось в существовании 9 противопоставлений, конкретно выраженных в форме конфронтативных моделей. Говоря о противопоставлениях, семь из них касается формы терминов и их можно выразить по

формуле (противопоставления но. 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10) и две противопоставления касаются только семантики терминов (противопоставления но. 5 и 6). Важно тоже отметить, что все асимметрические конфронтативные модели мы находим в обоих направлениях: словацкий язык – русский язык (напр. $SM_K \rightarrow SYM$) и русский язык – словацкий язык (напр. $SYM - SM_K$).

Заключение

Итоги нашего исследования следующие. С одной стороны, в словацком и русском языках применяются одинаковые способы словообразования. С другой стороны, основная межязыковая асимметрия состоит в том, что тождественные способы образования не применяются при образовании семантически эквивалентных терминов, т. е. ономазиологическая асимметрия заметна именно после соединения словацких и русских эквивалентов в пары. Исходя из наших исследований, можно отметить, что главная разница между словацким и русским языками в терминообразовании заключается в частоте встречаемости отдельных способов словообразования, которую можно продемонстрировать разным наличием отдельных конфронтативных моделей. С помощью конфронтативных моделей могут быть выявлены, по-видимому, универсальные для славянских языков различия при образовании семантически эквивалентных терминов в словацком и русском языках.

Список использованной литературы

- FURDÍK, J., 1995. *Onomaziologické symetrie a asymetrie v lexike slovanských jazykov*. In: Jazykovedný časopis, SAP, roč. 46, č. 2, s. 74–82.
- FURDÍK, J., 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. ISBN 978-80-969760-7-2.
- ЛОПАТИН, В. В. – УЛУХАНОВ, И. С., 1983. *Сходства и различия в словообразовательных системах славянских языков*. In: Славянское языкознание, IX Международный съезд славистов, Доклады советской делегации, Москва: Наука, 1983, стр. 169–184.
- НАЛЕПИН, В. Л., 1983. *Стандартизация научно-технической терминологии: Словарь терминов*. Москва: ВНИИКИ.
- VRÁŽELOVÁ, V., 2016. *Tvorenie termínov v odbore cestovného ruchu v slovenčine a v ruštine. Slovensko-ruský a rusko-slovenský terminologický slovník cestovného ruchu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-90-555-1685-1.

Контакт: Mgr. Viktória Vráželová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Кошице, Словакия
Адрес электронной почты: viktoria.vrazelova@tuke.sk

Slovak Traditional Culture in English Language Teaching

Lucia Záhumenská

Abstract

The paper deals with teaching English as a foreign language for specific purposes. It presents different approaches to teaching the English language and teaching methods. Then, it provides the analysis of specific needs of students of a study programme Culture and Tourism Management. Finally, it looks at the materials for teaching the English language for the purposes of this particular study programme.

Keywords: language teaching, method, English for specific purposes, traditional culture

Introduction

Teaching and learning of foreign languages has become a challenge for both the learners and the teachers nowadays. Besides learning and teaching for communicative competence, it is necessary to obtain skills and knowledge of how to behave in a certain communicative situation. Cultural awareness has become also an important goal of learning that influences the character of foreign language teaching. Culture and language are closely tied together, which makes it probably even more complicated to teach and to learn about the culture of one nation in another, foreign language. A learner may be proficient in terms of grammar, but at the same time remain lacking in terms of communicating in the target language or be unable to use the target language with ease in particular professional situation.

Teachers of English for specific purposes (ESP) have usually at their disposal a poor selection of multifaceted textbooks meeting the standards and requirements of the teaching they are willing to perform. Therefore, to make the education of future professionals in the field as effective as possible, some of them try to elaborate their own materials. However, the usefulness of the materials always depends on the approach and the methodology of teaching.

Language Teaching Methods

Many different approaches to teaching the second language appeared in the world in the course of the last centuries. As Brown (2000, p. 52) claims, a new method emerged about every quarter of a century. He also refers to the cyclical nature of methods by which he means that new methods evolved by breaking off from the previous one, but made use of its positive aspects at the same time.

As early as in the Middle Ages, Latin and Greek were taught by Classical Method, which in the nineteenth century came to be known as the Grammar Translation Method (in the US at first addressed as the Prussian Method) (Hendrich 1988, p.11). Language was not taught in order to communicate in a foreign language, but to gain reading proficiency, to learn grammatical rules and memorize vocabulary and to be able to translate texts. *“As other languages began to be taught in educational institutions in the eighteenth and nineteenth centuries, the Classical Method was adopted as the chief means for teaching foreign languages.”* (Brown 2000, p.52)

Opposition to the Grammar Translation Method known as the Reform Movement developed in the late nineteenth century focusing on the oral proficiency in a foreign language. Its members attempted to make foreign language learning more like first language learning – only everyday vocabulary was taught, the language of instruction was exclusively the target

language, new points were introduced orally, new vocabulary was presented through demonstrations, grammar was taught inductively and correct pronunciation was emphasised. These natural language learning principles provided the basis for one of the most known natural learning methods – the Direct Method. The method declined by 1920s, when applied linguists systematized the principles proposed by Reform Movement, thus creating the foundations for Audiolingualism in the US and Oral Approach in Britain. (Richards, Rogers 1986, p.7-11) In the Audio-Lingual Method (based on the behaviourist theory of language learning as a habit formation), the learners repeated patterns until they were able to produce them spontaneously. Students memorized long dialogues and perfect pronunciation was trained, new lexical items and grammar were learned only from imitation and repetition. (Gadušová, Hartánská 1994, p.11)

Another psychology-based method is known as Community Language Learning, which derives from Carl Rodger's humanistic psychology and Counseling-Learning approach developed by Charles A. Curran. The method instructs teachers to consider their students as "whole persons" and to become their "language counselors". The students should learn to use the target language communicatively, take the responsibility for learning and to learn to learn from one another. (Larsen-Freeman 2000, p.89-99)

The 1970s brought experimental teaching methods. The method of language teaching on the principle of psychomotor associations called Total Physical Response Method was developed by James Asher. It utilized the imperative mood of a teacher as commands are an easy way to get students to move, while the students did a great deal of listening and acting in the classroom. Another innovative method of the decade was Suggestopedia based on the belief of Bulgarian psychologist Georgi Lozanov that human brain could process quantities of material if simply given the right conditions for learning. The use of baroque music was central to this method by which the state of relaxed concentration was induced. The method designed by Gallego Gategno referred to as the Silent Way was characterized by a problem-solving approach to language learning. Its main principle is the respect for students' capacity to work out language problems and to find the information on their own with no verbalization and minimal help from the teacher who was silent (hence the name of the method) most of the time. (Brown 2000, p. 61-64)

The late 1970s and the early 1980s brought what we recognize as a communicative and functional approach to language teaching. Applied linguist Stephen Krashen (theory of second language acquisition) and a teacher of Spanish Tracy Terrel outlined the Natural Approach – a traditional approach to language teaching based on the use of language in communicative situations without reference to the native language, particular theory of grammar or drilling. They identified three stages of linguistic development of learners: the pre-production stage as the stage of development of listening comprehension skills; the early-production stage marked with errors as the students struggle with the language; and the speech-emergent phase during which students involve themselves in longer stretches of discourse, more complex games, role plays, etc. Learners in this model were expected to participate in communication activities with their co-learners. (Richards, Rodgers 1986, p. 128-137)

According to Richards and Rodgers (1986, p. 64-86), since the middle 1970s, the scope of Communicative Language Teaching has expanded. Its origins date back to the late 1960s when changes in the British language teaching traditions occurred. *"Both American and British proponents now see it as an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication."* (Richards, Rodgers 1986, p. 66) A complex definition of communicative competence by Canale and Swain (1980) identified its four dimensions: grammatical competence (grammatical and

lexical accuracy), sociolinguistic competence (understanding the social context in which communication takes place), discourse competence (interpretation of individual message elements) and strategic competence (coping strategies that communicators employ to maintain communication). There are numerous interpretations of Communicative Language Teaching, but as many authors agree, its characteristic feature is that it pays attention to both functional and structural aspects of language as well as the fact that such language teaching reflects the particular needs of the target learners.

Teaching English for Specific Purposes

The shift in language teaching from stressing the structural importance of patterns to learning language in ways in which it is used in real communication led to the emergence of a learning-centred approach called English for specific purposes (ESP) in the late 1960s. The need for ESP arose from the expansion of demand for English to suit particular needs of a particular group of learners from different specialist areas of work or study. The guiding principle of ESP became “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.” (Hutchinson, Waters 1987, p. 6-8)

As Hutchinson and Waters clarify in their book, *“there is, in other words, no such thing as an ESP methodology”*. (1987, p. 18) The principles which underlie ESP methodology are the same as those that underlie English language teaching methodology in general. However, there are two important points that make the difference between the EGP (English for general purposes) and the ESP teacher. Firstly, an ESP teacher in addition to the normal functions of a classroom teacher has to deal with needs analysis, syllabus design, materials writing or adaptation and evaluation. Secondly, the majority of English language teachers have not been trained as ESP teachers. (Hutchinson, Waters 1987, p.157)

However, *“what distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need.”* (Hutchinson, Waters 1987, p.53) As the authors further suggest, the distinction should also be made between:

- a) target needs – what the learner needs to do in the target situation (necessities, lacks, wants), the question to be answered is: “What does the communicator need to know in order to function effectively in target situation?”; and
- b) learning needs – what the learner needs to do in order to learn, how people learn to do what they do with language. The question is: “How are we going to get from lacks to necessities and wants?” (Hutchinson, Waters 1987, p.54-60)

The framework for the analysis of both types of needs is based on 6 questions provided in Table 1 below which summarizes the outline suggested by Hutchinson and Waters (1987, p. 59-63).

Table 1 Questions for the analysis of needs (according to Hutchinson, Waters 1987, p.59-63)

Why?	is the language needed	are the learners taking the course
How?	will the language be used	do the learners learn
What?	will the content areas be	resources are available
Who?	will the learner use the language with	are the learners
Where?	will the language be used	will the ESP course take place
When?	will the language be used	will the ESP course take place

“ESP teachers may also have to struggle to master language and subject matter beyond the bounds of their previous experience.” (Hutchinson, Waters 1987, p. 160) They need to

understand the subject matter of the ESP materials, which have to be specialized, but at the same time comprehensible enough for both the teacher and the learners. The subject matter knowledge should be increased through the meaningful communication within the classroom together with the teacher's confidence in coping with the subject matter. However, the subject matter can influence the language content only in terms of vocabulary and grammar (some grammatical or structural forms can prevail in certain fields of study or work). (Hutchinson, Waters 1987, p. 161-166)

Teaching Slovak Traditional Culture in English Language Classes

At the Department of Culture and Tourism Management, teaching foreign languages plays an important role. Active use of a foreign language is required in various cultural institutions as well as in the professions of tourism in which our graduates find employment. Therefore, students have a choice of two foreign languages in order to develop their language skills and deepen their knowledge during their studies. The first foreign language to be chosen is either English or German, a language that students have already been studying. The second foreign language, which students start to learn at the beginner level, can currently be chosen from Russian, Italian and Chinese language.

The goal we are trying to achieve when teaching English to the first-year students at the Department of Culture and Tourism Management is not only the general target language proficiency. Besides general English acquisition, the students need to learn a foreign language for their study, and later on for professional purposes. In other words, the teacher needs to bear in mind that students should deal with issues of general character as well as with specialized topics relevant for their study programme. In the first year of their studies, Slovak studies and Slovak traditional culture specifically are of major importance.

Students should acquire professional vocabulary and language structures in the areas of geography, history, culture and tourism of the Slovak Republic. However, the study of Slovak studies is not limited only to learning specialized terminology and content, it also involves profession-oriented activities that should be carried out and trained with the students. There was a lack of such complex textbooks providing all of the required information, detailed and comprehensible explanations, examples and linguistic exercises. For this purpose, foreign language teachers at the Department elaborated their own textbook called *Slovakia in Close-up* (and German variation *Landeskunde der Slowakei*), whose content and structure reflects the needs of learners. There are overall six individual chapters of a uniform structure dealing with geography, political system, history, traditional culture, tourism and education in Slovakia. The chapters are further divided into subchapters (for example, a chapter on physical geography is subdivided into subchapters dealing with waters, cave systems and mountains). Each text is followed by exercises that serve to develop the language skills of learners. The first type of exercises is focused on text comprehension (such as answering questions, filling in the missing information, determining the veracity of the statement, and so on); followed by exercises to build up vocabulary and to practice grammar. Speaking and writing exercises are used to practice and further apply the knowledge gained in the chapter. The exercises are feasible to be completed both at school and individually at home and are designed to develop communicative competence in the specific thematic context of that particular chapter. At the end of each chapter there is a glossary of terms and phrases. The concept of the book allows its readers to access each chapter separately and in any order.

Presented study material supports the active development of foreign language communicative competence in the context of tourism and culture of the Slovak Republic. Its

fourth chapter deals with the presentation and explanation of basic notions and peculiarities of the development of Slovak traditional culture, which serve as a basis for understanding the behaviour of the Slovaks. On one hand, it serves Slovak students to learn how to provide information about the traditional culture of their home country in a foreign language, and on the other hand it conveys facts about Slovakia in the language of its potential foreign visitors.

However, based on our experience with teaching Slovak traditional culture in English language classes, the topic is wide, very complex and most importantly – unfamiliar to majority of students. Moreover, the level of students' knowledge of the English language is gradually decreasing. At the beginning of the academic year 2018/19 we did the survey, according to which the analysis of needs of learners at the beginning of their study, evaluation of their foreign language competence and comparison with the second-year students was carried out. Among others, we obtained the following results. The degree of language competence of students has changed. As can be seen from the comparative graphs in Figure 1, the distribution of students at reference level B (independent user) has changed, and students with the lowest possible degree of language competence A (basic user) also occurred in the class in this academic year. Moreover, while there is only one student among the students currently in their second year of study who has studied English for less than 6 years, in the class of the first-year students there are 9 of them. On the other hand, there are 8 students who have studied English for more than 12 years in their second year, and 13 students among the first-year students.

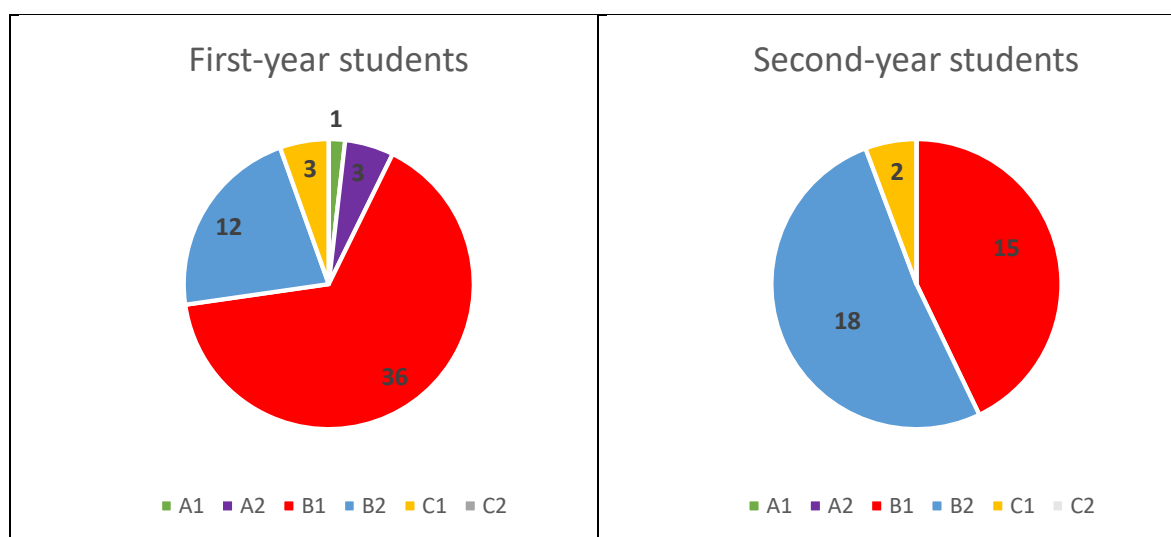


Figure 1 Comparison of Common Reference Levels of students

As far as the English language skills that students feel they have developed enough for proper and efficient use are concerned, their responses are displayed in Figure 2. Students could indicate one or more skills and the responses were based on their self-evaluation. In terms of figures, among the students in their second year, only 9 students chose just one skill in which they think they are proficient enough. Majority of students (22) thinks they acquired two skills on the proper level (various combinations of the four skills appeared, the most frequently indicated combination was listening and writing). 4 students stated that they have already acquired all four language skills on an adequate level to communicate efficiently and properly. On the other hand, there were 22 students among the students in the first year of study who think they are proficient enough in one language skill. Different combinations of two language skills were indicated by 22 students (the most frequent answer in this category was listening

and reading), and a combination of three skills by 8 students. Remaining 3 learners claimed to achieve an adequate level of proficiency in all four language skills.

In this context the students also answered the question which language skill(s) they still need to develop. 34 students indicated they need to improve only one skill (speaking being the most frequent answer pointed out by 22 learners), while 4 students marked all four skills. The responses of students in their first year are presented in Figure 3.

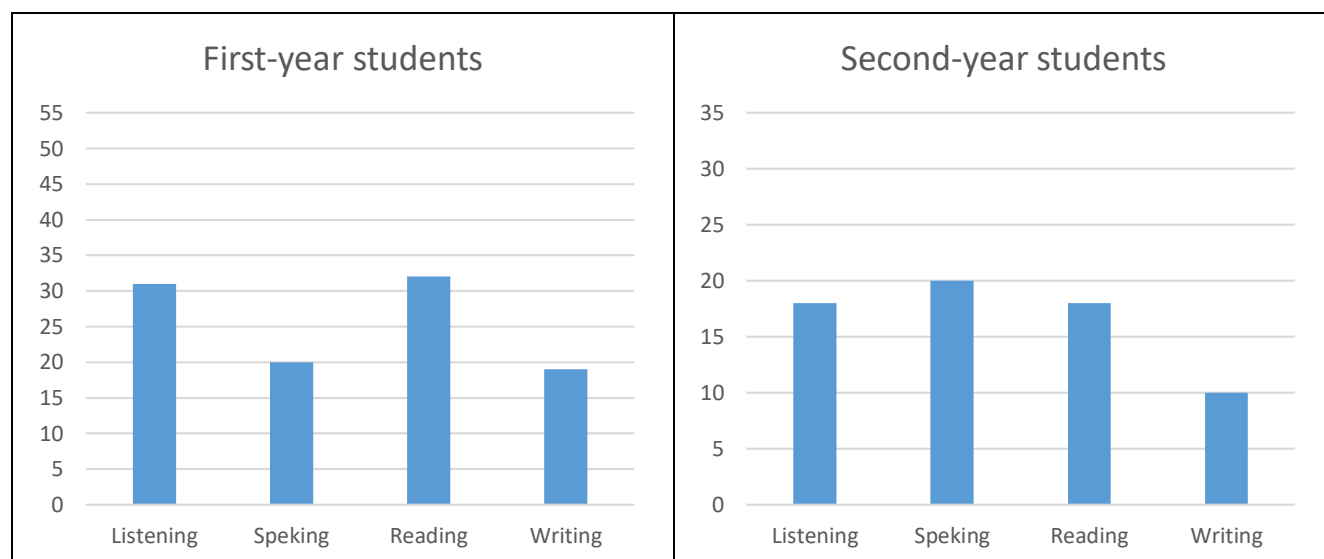


Figure 2 Comparison of LSRW capabilities of students

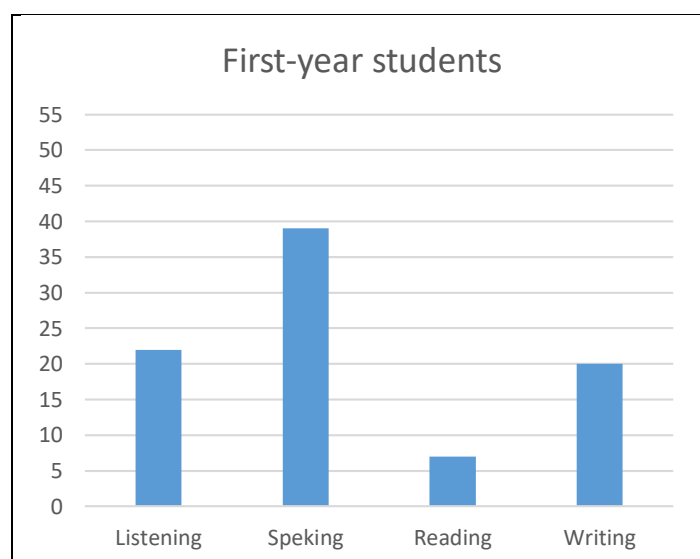


Figure 3 Skills needed to improve

Surprisingly, less remarkable difference than expected can be noticed in the overall acquisition of foreign languages of the compared groups. Students in both years of study have been studying one (only English), two or three foreign languages for more than 4 years. The difference in proportions of number of students in compared groups is not as big as we expected (due to the fact that our first-year students are the first students in Slovakia affected by a legal amendment that each student must study English language as their first foreign language since

the third year of primary school, other foreign languages can be taken up afterwards, usually in the seventh year of study of primary school). The comparison of obtained data can be observed in Figure 4.

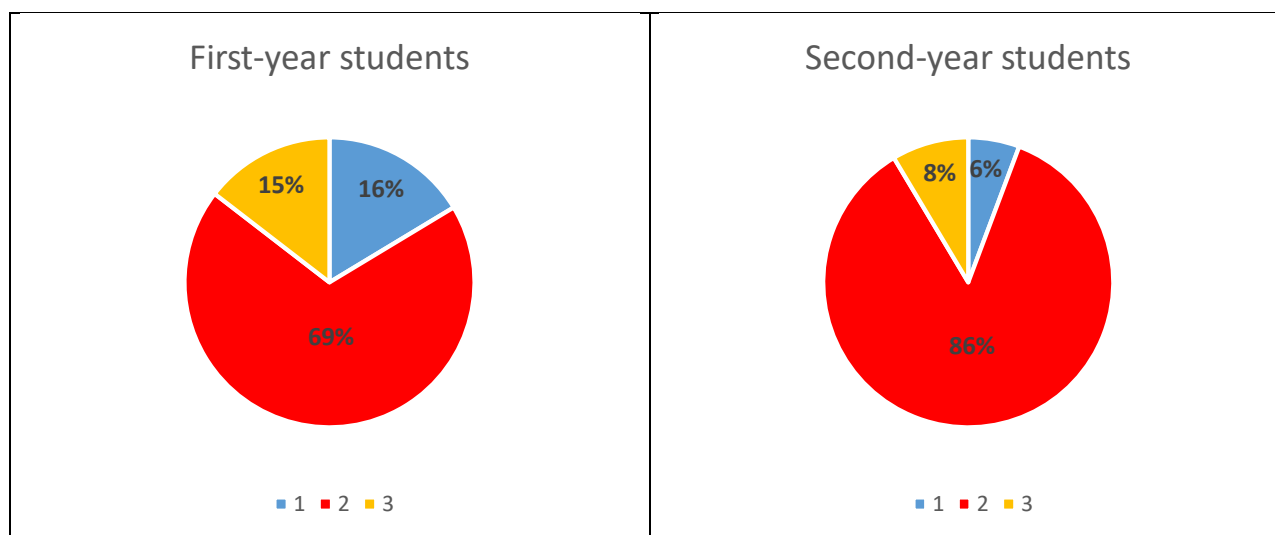


Figure 4 Comparison of the number of foreign languages studied for more than 4 years

The results of the survey as well as the experience with teaching Slovak Studies for 10 years to students of Culture and Tourism Management study programme led us to the conclusion that even more complex material dealing with the Slovak traditional culture in detail is needed. For this reason, a textbook named English for Slovak Traditional Culture was submitted to print this year. It presents selected issues of the Slovak traditional culture in the English language accompanied by language development exercises in overall 38 lessons. It was elaborated with the goal to deepen students' knowledge of the Slovak traditional culture and to teach them the terminology of the specific areas in the English language, so that they can use it in their future profession.

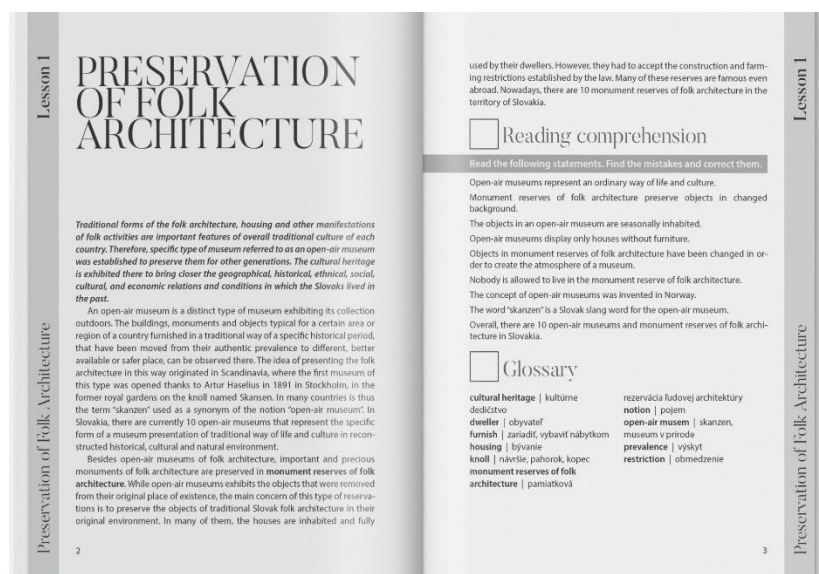


Figure 5 Layout of a lesson (Text, Reading comprehension exercise, Glossary)

The whole textbook has a uniform design that enables quick and easy orientation. The textbook is divided into 5 units (Slovak traditional culture, Basic concepts of traditional culture, Slovak traditional food, Slovak folk architecture and its preservation and Slovak folk festivals) which are further divided into individual lessons. Each lesson is arranged in the same layout (see Figures 5 and 6). In four pages each lesson contains a text followed by exercises that are used to develop language skills and to apply specialised vocabulary. The first type of exercises focuses on text comprehension which is used to check proper understanding of the text, followed by a glossary of vocabulary items used in that particular article. Exercises focused on language development in terms of vocabulary and grammar practice follow afterwards on the third and fourth page of the lesson. The last exercise of each lesson focuses on activities oriented on the use of the English language, most of the time in the context of tourism. The conception of the book allows learners to treat each unit separately. The textbook also contains a key to exercises and there is a complete English – Slovak dictionary of glossary terms at the end of the textbook as well.

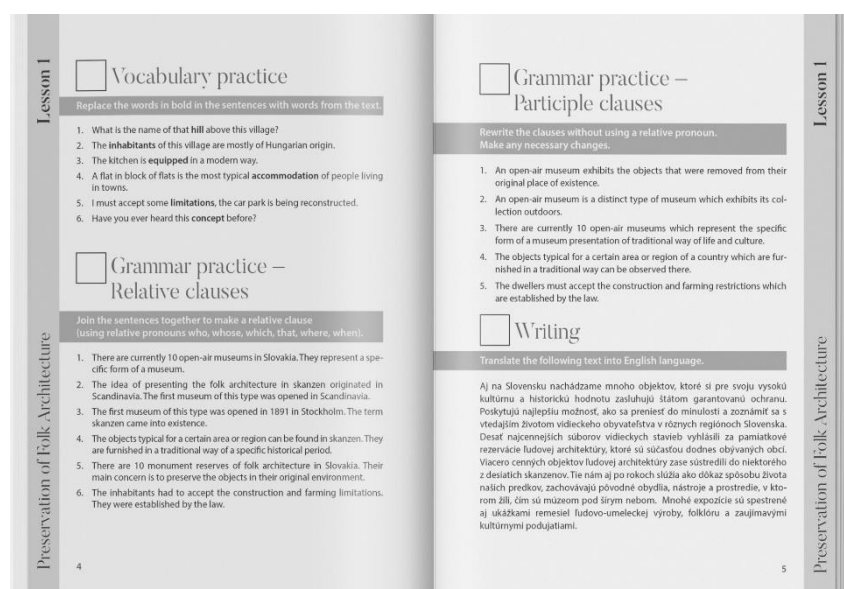


Figure 6 Layout of a lesson (Vocabulary and grammar practice exercises, Use of English)

Conclusion

When teaching ESP, we need to make a difference between teaching English to professionals in the field and teaching English to students who besides learning English start studying in a particular field of study. Gaining and improving communicative competence is inevitable for future professionals in the field of tourism and culture as well as the knowledge and proper use of vocabulary of the specialist area. Therefore, there is a need for specialized study materials which constitute an information data base, and at the same time are complemented by exercises and activities corresponding with the lesson content aiming at an improvement of communication skills in specialized foreign language.

From the presented historical overview we can conclude that there is not one correct way how to teach a foreign language. Nowadays many teachers prefer to combine methods of teaching foreign languages or exchange a few of them according to the lesson objectives or topic. The textbooks elaborated by teachers at the Department of Culture and Tourism

Management were designed to support specialised foreign language teaching according to the specific demands of the study program at the Department as well as to meet the requirements and standards of their future employers. The authors did not have the ambition to elaborate scientific materials, as their primary function is the presentation of specialised terminology and development of English language skills. Even though the study materials were prepared and intended predominantly for students of the Department of Culture and Tourism Management, they could be used as a self-study book by anyone as well.

Bibliography

- BROWN, H. D. 2000. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman. ISBN 0-13-328220-1.
- CANALE, M. – SWAIN, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics* [online]. Volume 1, Issue 1, Spring 1980, s. 1-47. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- GADUŠOVÁ, Z. – HARTÁNSKÁ, J. 1994. *Methodology of Teaching English As a Foreign Language*. Nitra: FHV VŠPg Nitra. ISBN 80-88738-43-1.
- GADUŠOVÁ, Z. – HARTÁNSKÁ, J. 2002. *Vzdelávanie – Vyučovanie – Jazyk (Education – Teaching – Language)*. Nitra: FF UKF v Nitre. ISBN 80-8050-519-5.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. ISBN 0-582-09133-0.
- HENDRICH, J. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- HUTCHINSON, T. – WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes (A learning-centred approach)*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31837-8.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-435574-8.
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-89-1.
- RICHARDS, J.C. – RODGERS, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31255-8.

Kontakt: PaedDr. Lucia Záhumenská, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra manažmentu kultúry a turizmu

Štefánikova 67, 949 74, Nitra, Slovenská republika

E-mail: lzahumenska@ukf.sk

Assessment of Business English in Higher Education. Moving from Teacher Domain to Self-Assessment Practices

Katarína Zamborová

Abstract

Students at universities come from high schools with different learning styles and are used to different types of evaluations. Studying at the university level requires an independent and self-regulated learner. Many scholars throughout the world call for self-assessment as a method for developing a holistic learner. This article examines reasons for different types of assessment and how to provide learners with feedback built on reinforcement, confidence and boosting their strengths.

Keywords: assessment, self-assessment, types of assessment, Business English

“By learning you will teach, and by teaching you will learn.” (Latin proverb)

Introduction

Assessment is as old as education itself. To see if learners improved in certain areas, they were graded according to some criteria. In the past, grades were exclusively given by teachers, but nowadays, there has been a move toward self-assessment and involving learners in the evaluation process.

Falchikov and Bound's (1989 as cited in Weimer 2013) earlier meta-analysis of 48 studies indicates that if a course is entry level or required, then the correlation between the grades students would give themselves and a teacher's grades is low, but if the course is a major, the correlation is more promising. In subsequent research on the undergraduate research experience by Karadash (2000), the students rated themselves in pre-tests before an experience and post-tests after an experience, while faculty mentors also evaluated them on the skills (as cited in Weimer, 2013). In contrast to Falchikov and Bound, Karadash's results showed “striking similarities” between the ratings, giving the highest points to the top five skills by both students and mentors. More recently, Edward (2007 as cited in Weimer, 2013) developed a system in which the students at the university graded their tests and homework. According to his findings, the students graded themselves and their work similar to the teacher's grading. Furthermore, the students responded positively to his system and said they learned a lot from their mistakes.

Self-assessment

Koníčková (2019) suggests that students should be encouraged to learn how to assess themselves beginning in the first years of schooling, if not as early as kindergarten. Of course, the type of assessment depends on the age, and with first graders it might be through smiley faces or other simple evaluation tools like pictures or stickers. For example, pupils can get three types of smileys – a happy, sad and neutral one – and they can decide how confident they feel about their work and how they would assess themselves. Later when students are older they might, for example, get a worksheet with sportsmen standing on the stage according to their placement in the competition. In this process, students can be more specific about what they feel confident about in a given unit or what they need to brush up and go back again.

We, as university-level educators, must believe that students are mature and responsible enough that they want to see their own progress more critically and teach them to become autonomous learners. Moreover, according to Little and Perclová (2002), an emphasis that is paid to self-assessment is consistent with the interest of the Council of Europe for promoting independent life-long learners who are willing and driven to learn. Therefore, reasons for self-assessment are following: a) Students develop independence and become more aware of their learning and mistakes so they can learn from them, which leads to self-direction of their learning; b) Students play the role of an instructor and might see what this role includes; c) Students learn to be more objective about their work and look at it more critically; d) Students' confidence in their strength is reinforced and belief in themselves is developed; e) Students reflect on their work (Duchoňová, 2014) and can move forward from that point; and f) Students become autonomous and self-directed learners (Boekaerts, at al., 2000).

It might not be easy for a student to objectively assess his own work, so there is a need for clear and specific criteria when doing self-evaluation. This process can contribute to transparency in that if students understand the criteria for their self-evaluation, they will better understand the teacher's feedback (Steinmann, 2017).

As an illustration, we provide Table 1 below about the self-assessment of a unit on Business English.

Table 1: Unit recap – “What do I remember from a given unit?” Adapted from Danka Sekerková, Ventures Books.

New business words I learnt and I want to remember	Expressions and phrases from business that I like, sound interesting, and/or are useful	English I heard or read about outside of school (internet business pages, financial magazines, books, podcasts, etc.)

After completing the chart above, students become more aware of what they have learnt and what they have actually liked working on. It motivates them to move forward in learning. Table 2 also emphasizes importance of learning outside of class.

Table 2: How to develop self-assessment in Business English classes

READING SKILLS	Read specialized business related magazines, e.g. <i>Financial Times</i> , the <i>Economist</i> , and see how many unknown words the student needs to look up.
WRITING SKILLS	Write summaries of business-related articles – printed or online versions and compare them to the original version.
LISTENING SKILLS	Listen to specialized podcasts related to business – e.g., https://listening21.podbean.com/ and do the tasks connected with podcast, which students check it for themselves.
SPEAKING SKILLS	Record themselves on the phone and analyze their utterances – mistakes and pronunciation – and compare it to the original source.

Assessment and different types of assessment

Assessment is a process of measuring, and one formal method of measuring is to test (Dudley-Evans – St John, 1998). However, there are less formal and more qualitative methods of assessment that are particularly important for feedback on learning: continuous assessment, portfolios, rubrics, and peer-assessment. It is beneficial for both groups – teachers and learners. Through all types of feedback, learners can benefit from recognizing their progress and teachers can plan better when the learning is assessed.

Most tests are conducted under supervision and require students to work on tasks in a given time limit without reference to books or other people. The learner is not included in setting or grading the tests. In contrast, according to Donna (2000), continuous assessment clearly shows students' progress in the course's original objectives throughout the semester. Moreover, the progress is monitored in a systematic and objective way. It also supports students' autonomy because they are able to record their own progress and see what is left for self-study. Progress in continuous assessment is checked throughout the period of time and learners may use additional resources to complete the work (Dudley-Evans – St John, 1998), e.g. they may get journals at the beginning of the semester for certain tasks to work on and tests after each unit, which a teacher continuously checks.

Table 3: Differences between tests and continuous assessment (Dudley-Evans – St John, 1998, p. 211)

	CONTINUOUS ASSESSMENT	TESTS
How long is there?	often no time limit	a set time limit
When is it done?	over a period of time	one block of time
Where is it done?	in class, at home, in a library	in classroom or hall
How is it done?	may be able to ask questions, may discuss with others, may use books	usually in silence, usually own work, may use a dictionary
Who sets the tasks?	teacher and learner	teacher or outsider
Who 'grades' the work?	teacher, learners, peers	teacher or outsider

Assessment portfolios

Forgette-Giroux – Simon (2000, p.2 as cited in Guard et al. 2002) characterize portfolios as “a cumulative and ongoing collection of entries that are selected and commented on by a student, the teacher and/or peers, to assess the student's progress in the development of competency.” It means that by choosing the most suitable materials a student has a voice in learning too. It helps him to be more self-aware of his own learning and cooperate with the teacher and peers. A language portfolio is a document in which one can reflect and record what they are learning or have learned. It supports learner autonomy, plurilingualism and cultural awareness (Council of Europe, 2018). It is beneficial for a learner because he becomes an independent and life-long lasting learner with an ability to speak different languages other than his mother tongue. Moreover, when applying cultural topics into his classes, he slowly becomes more culturally sensitive. According to the Council of Europe (2018), portfolio assessment has following aims: 1) to motivate students by acknowledging their effort on a variety of skills, 2) to provide a record of their linguistic and cultural skills (e.g., for additional courses, when changing schools, for their future jobs), and 3) to give learners coherence in their learning experience.

At the university level, development of a portfolio might be built into one or two semesters. Students can go back to their portfolio work and revise what they have learned.

Usually, students have multiple resources to work with, so they have the power to choose what is the most valuable and useful for them. Guard et al. (2002) recommend scaffolding the materials, meaning first the teacher leads what should be in the portfolio, and gradually it is the students' turn to reflect on their learning and decide what they put in it. This way they become more autonomous. Nováčková (2006) adds that there is importance in the discussion of the portfolios between learners and teachers, children/learners with parents, and among the learners, teachers and parents.

Adapted **Table 4:** Assessment Portfolio. Monika Ševečková, 2019

WRITING SKILLS	1. Compare (e.g. media campaign of two companies, commenting on a political event in two media)
	2. Create a vocabulary list related to the topic
READING SKILLS	3. Create a database of 5 texts from business-related fields (each 2-5 pages) and write an outline to each of them and a resume
LISTENING SKILLS	4. Watch a video on an economic situation in a given country and write a commentary
SPEAKING SKILLS	5. In pairs, create a project (presentation) and a poster to present

The Business English class requires a passionate learner with a certain proficiency and a sense of intercultural thinking and developed reading skills for being able to read specialized business magazines or other resources.

Rubrics

This type of feedback is used at international schools. Basically, if a teacher is student-centered, he develops the criteria for rubrics with the students. They may agree on what they will assess and on what they will concentrate. This type of assessment gives the learner a clear idea of WHAT is going to be assessed and HOW it is going to be assessed. He then feels safe and knows what to prepare for. See Appendix 1 at the back for an illustration.

Peer-assessment

“Learners need endless feedback more than they need endless teaching.” Grant Wiggins

When students are within the same age group and generation, they understand each other's needs and aspirations. They can motivate each other to not only be better students but also better people. The pair-work assessment is not only good for developing students' skills but also for actually listening to each other and cooperation as life skills.

In the Writing-Across-the-Curriculum movement teachers let students comment on their peer's work. Findings were surprising. Students did not put much effort into providing proper feedback and were short; instead they concentrated on minor issues such as commas or left the work with a note that the paper was good and they did not see any problems (Weimer, 2013). The reason is that students are missing what is often called “appraisal expertise,” as Sadler (in Weimer, 2013, p. 180) says. Basically, teachers have much more experience with grading and providing constructive feedback, so learners need to be trained in these skills. She recommends that teachers need to share assessment criteria with students, show their application, and let students practice these skills.

Learners can help each other with peer-assessment in the following ways:

Table 5: Peer-assessment of different language skills

WRITING SKILLS	A. Assess each other's piece of writing on a business-related topic based on the agreed criteria B. Write commentaries on the economic situation in a given country and check each other's work.
SPEAKING SKILLS	A. Practice fluency exercises B. Correct each other's mistakes C. Practicing presentation skills D. Analyze their recorded utterances
READING SKILLS	Read business-related texts and check each other's understanding. They may correct each other's pronunciation and work on their vocabulary as well.
LISTENING SKILLS	Play business news and check their understanding. Replay it if possible to look for specific information.

Some notes on General versus Business English assessment

General English is a foundation for Business English. If one wants to develop his Business English, he needs first to master General English. It goes hand in hand because Business English is an extension of General English with its specific vocab, topics and needs that should be communicated. According to Paltridge and Starfield (2013, p. 377-378), “*ESP (English for Specific Purposes) assessment is clearly a definable sub-field of language assessment, with its focus on assessing ability to use language precisely to perform relevant tasks in authentic context with integrating appropriate aspects of field-specific background knowledge*”. Therefore, assessment of Business English is based on assessing the same skills as for General English: listening, speaking, reading and writing. In grading business English, one needs to assess common mistakes present in general English well (e.g., spelling, the right choice of tenses).

Moreover, there has been a discussion over testing language ability and background knowledge (Douglas, 2000, Fulcher, 2000 in Paltridge – Starfield, 2013) and practitioners say that language knowledge and background knowledge is hard to distinguish in practice because they are linked together.

It is important to note, that there are two leading assessment centres of Business English – Cambridge English centre having three different proficiency levels of business certificates – B1, B2, C1 (<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>) and TOEIC testing English at the workplace - <https://www.ets.org/toEIC>. They test all the skills there including speaking, whereas when we compare it to the situation at the university, teachers don't have a chance to test the speaking skill of the students except the third semester of their program as the exams are massive.

Conclusion

As Hutchinson and Waters (1987) say, “*We need to see test results less an end in themselves and more as the starting point for genuine negotiation and interaction between the teacher and the learners, and among the learners themselves. The real meaning of the grade tells the*

students about how they might improve their future work” (p. 151). Assessment fulfills many functions, but the most important is to provide feedback on students’ work. Therefore, students need to be involved in the grading system through self-assessment to evaluate themselves and learn from their mistakes. This step leads to higher independence of learners (Steinmann, 2017), but this can only happen if teachers provide students with the opportunities.

References

- BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. (Eds.), 2000. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego, New York, London, Sydney, Tokio. ISBN 9780 1211098902.
- COUNCIL OF EUROPE, 2018. *What is ELP?* [online]. [cit. 2009-06-08]. Available at <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction>.
- DICKINSON, Leslie., 1987. *Self-instruction in Language Learning*. UK: Cambridge University Press. ISBN 0 521 26600 9.
- DONNA, Sylvie. 2000. *Teach Business English*. UK: Cambridge University Press. ISBN 0521 58557 0.
- DUDLEY-EVANS, Tony – ST JOHN, Maggie Jo., 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 59329 8.
- DUCHOŇOVÁ, Zuzana., 2014. *Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka na ZŠ a SŠ*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0010-1
- GUARD, Nicky., 2002. *Portfolio assessments*. [online]. [cit. 2019-06-08]. Available at <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1441>.
- HUTCHINSON, Tom – WATERS, Alan., 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Glasgow: Cambridge University Press. ISBN 0521 26732 3.
- KONÍČKOVÁ, Jaroslava., 2019. *Ako rozvíjať sebareflexiu a sebahodnotenie žiakov*. [online]. [cit. 2019-07-30]. Available at <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4005/ako-rozvijat-sebareflexiu-a-sebahodnotenie-ziakov>.
- LITTLE, David., – PERCLOVÁ, Radka., 2002. *EURÓPSKE JAZYKOVÉ PORFÓLIO. Príručka pre učiteľov a školiteľov*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 80-857652-8.
- NOVÁČKOVÁ, Jana., 2008. *Výchova a vzdelávaní pro 21. století. Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Pavel Kopriva-Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.
- PALTRIDGE, Brian., - STARFIELD, Sue, ed., 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. UK: Wiley-Blackwell. ISBN 978-0-470-65532-0.
- SEKERKOVÁ, Danko., 2019. *Formatívne hodnotenie (alebo, učím sa pre seba)*. [online]. [cit. 2019-07-29]. Available at <https://www.venturesbooks.sk/tipy-na-vyucbu/formativne-hodnotenie-alebo-ucim-sa-pre-seba>.
- STEINMANN, Cornelia., 2017. *Sebahodnotenie vo vyučovaní. Tu som, tam sa chcem dostať*. [online]. [cit. 2019-07-30]. Available at <https://www.goethe.de/ins/sk/sk/spr/msp/21088027.html>.
- WEIMER, Maryellen., 2013. *Learner-centred teaching: five key changes to practice. 2nd edition*. USA: Jossey-Bass. ISBN 978-1-118-11928-0.

Contact: Mgr. Katarína Zamborová, PhD.

University of Economics, Faculty of Applied Languages

Department of English Language

Dolnozemská cesta I

852 35 Bratislava

Email: katarina.zamborova@euba.sk katezambr@gmail.com

Appendix 1

Oral Presentation Rubric: Presentation

Teacher Name:

Student Name: _____

CATEGORY	4 points	3 points	2 points	1 point
Content	Shows a full understanding of the topic.	Shows a good understanding of the topic.	Shows a good understanding of parts of the topic.	Does not seem to understand the topic very well.
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed.	Student seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	The student is somewhat prepared, but it is clear that rehearsal was lacking.	Student does not seem at all prepared to present.
Enthusiasm	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language sometimes generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language are used to try to generate enthusiasm, but seem somewhat faked.	Very little use of facial expressions or body language. Did not generate much interest in topic being presented.
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words.	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, but mispronounces one word.	Speaks clearly and distinctly most (94-85%) of the time. Mispronounces no more than one word.	Often mumbles or can not be understood OR mispronounces more than one word.
Visuals	Visuals are good enough to be seen by all audience members throughout the presentation.	Visuals are seen by all audience members at least 90% of the time.	Visuals are seen by all audience members at least 80% of the time.	Visuals are not seen by all audience members.
Originality	Presentation shows considerable originality and inventiveness. The content and ideas are presented in a unique and interesting way.	Presentation shows some originality and inventiveness. The content and ideas are presented in an interesting way.	Presentation shows an attempt at originality and inventiveness on 1-2 points during the presentation.	Presentation is a rehash of other people's ideas and/or graphics and shows very little attempt at original thought.

Interkultúrne dimenzie vo výučbe odborného jazyka

Intercultural Dimensions in Teaching Language for Specific Purposes

Elena Zelenická

Abstract

Nowadays, the increased demands on foreign language education are not without the search for new teaching methods and alternative teaching approaches. These should respect the preservation of linguistic and cultural diversity, promote linguistic and cultural tolerance and also a professional focus especially when it comes to university education.

Key words: foreign language education, language for specific purposes, intercultural aspects, study programs

Abstrakt

Zvýšené požiadavky na cudzojazyčnú edukáciu v súčasnosti sa nezaobídu bez hľadania nových vyučovacích metód a alternatívnych spôsobov výučby. Tie by mali rešpektovať zachovanie jazykovej a kultúrnej rozdielnosti, podporovať jazykovú a kultúrnu toleranciu a vo vysokoškolskom vzdelávaní aj orientáciu na odbornosť.

Kľúčové slová: cudzojazyčná edukácia, odborný jazyk, interkultúrne aspekty, študijné programy

Úvod

V posledných desaťročiach sa značne intenzifikuje výmena informácií v medzinárodnom kontexte. Nová spoločenská situácia v európskom priestore, integračné a globalizačné úsilie nastoľujú nové úlohy tak pre teóriu, ako aj prax. Cudzojazyčná edukácia nadobúda nové kvantitatívne i kvalitatívne dimenzie. Súčasne so zvýšenou spoločenskou požiadavkou orientácie cudzieho jazyka na prax vystupuje do popredia potreba ovládania odborného jazyka.

Vymedzenie pojmu odborný text

Pojem odborný text má viacero definícií. Podľa niektorých ruských lingvistov je to text, ktorý sprostredkúva fakty, presné informácie a údaje. Odborné texty sa vyznačujú informačnou nasýtenosťou, logickým usporiadaním výpovedí, používaním terminológie, odbornej lexiky. Základné vlastnosti odborného (náučného) štýlu podľa J. Mistříka (1997, s. 475) sú písomnosť, monologickosť, verejnosť, pojmovosť, presnosť, zreteľnosť a odbornosť. F. Miko (1970) kladie hlavný dôraz v odbornom štýle na pojmovosť, presnosť a informatívnosť. V našom ponímaní je odborný jazyk prirodzený, predurčený na komunikáciu v odbore, nesúci určitý druh informácie a poznatkov, vyznačujúci sa hlavne dôkladným usporiadaním obsahu, správnou voľbou adekvátnych lexikálnych a gramatických prostriedkov, aby boli jednotlivé myšlienky vyjadrené presne a výstižne (Zelenická 2012, s. 195). Základným predpokladom práce s odborným cudzojazyčným textom je znalosť terminologickej sústavy rodného ale aj cudzieho jazyka. Vyžaduje sa taktiež všeobecná znalosť z viacerých oblastí (humanitných, prírodných, technických, ekonomických, politických, kulturologických a pod.), jazyková kompetencia (cit pre jeho systém, dynamiku vývinu a pre kultúru jazyka), cudzojazyčná kompetencia. Bez odborného jazykového vzdelávania je uplatniteľnosť na trhu práce nízka. Na druhej strane akcentujeme výhody ovládania odborného jazyka, terminológie pre prax a prácu v multikultúrnej spoločnosti. Prax v cudzojazyčnom prostredí ukázala, že pri výučbe

odborného jazyka by v centre pozornosti nemala byť iba odborná slovná zásoba, špecifické morfológické a syntaktické výrazové prostriedky, ale aj osvojenie si odbornej komunikácie, poznanie špecifik jednotlivých kultúr.

Orientácia na výučbu odborného jazyka

Súčasnosť je charakterizovaná modernými technológiami, informačno-komunikačnou technikou, rýchlym rastom nových vedných odborov, s čím súvisí aj potreba ovládania odborného jazyka. Vzdelávanie na vysokých školách a univerzitách by malo reflektovať túto skutočnosť a v rámci jazykovej výučby ponúkať nadstavbu prípravy cudzieho jazyka, špecializovanej na príslušný odbor. Orientácia na odborný jazyk predstavuje pre množstvo študentov možnosť rozvíjať svoje kompetencie používaním cudzieho jazyka vo svojom odbore a tým zvyšovať osobný potenciál pre zvýhodnené postavenie na trhu práce tak doma, ako aj v zahraničí. Používanie odborného jazyka, ako sme už vyššie uviedli, je podmienené ovládaním všeobecného jazyka minimálne na úrovni B2, podľa Európskeho referenčného rámca, ale aj dokonalými vedomosťami z príslušného odboru, t. j. odboru, ktorý študujú.

Aj na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa je odborný cudzí jazyk zaradený do viacerých študijných programov. Cudzí jazyk (anglický, nemecký, ruský) figuruje v jednoodborových programoch, ako je žurnalistika, kulturológia, etnológia, politológia, masmediálna komunikácia, muzeológia, manažment kultúry a turizmu. Výučba odborného jazyka sa preto zameriava na príslušný študijný program. Ide teda o vyučovanie jazykových, najmä terminologických vedomostí, ktoré verbálne pokrývajú informácie z konkrétneho vedného odboru. Študenti získavajú špecifické poznatky, nevyhnutné pre praktické využitie a uplatnenie v odbornej sfére svojho budúceho pôsobenia.

Interkultúrne dimenzie v cudzojazyčnej edukácii

Vzhľadom na predpokladanú budúcu orientáciu našich študentov v oblasti humanitných a spoločenských odvetví je zmysluplné a praktické zamerať jazykovú prípravu na niektoré špecifiká aj interkultúrnej komunikácie.

Neoddeliteľnou súčasťou našich humanitne orientovaných študijných programov je akceptácia kulturologického aspektu, ktorý sa v didaktike cudzích jazykov reflektuje od 80.-90. rokov minulého storočia: najskôr v lingvo-krajinovednom, neskôr v lingvo-kulturologickom, ale aj kulturologickom smerovaní vyučovania cudzích jazykov. Uvedomujeme si, že kontakt s iným jazykom, inou kultúrou dáva unikátnu príležitosť na videnie vecí z inej perspektívy. Multikultúrne skúsenosti majú na nás výnimočný vplyv a formujú našu identitu, zvyšujú naše sebavedomie a umožňujú nám pochopenie aj iných kultúr. Tieto schopnosti sa bez poznania cudzích jazykov a ich kultúr získať jednoducho nedajú.

Dôsledné oboznámenie sa s kultúrou, životným štýlom, národnou mentalitou nositeľov cudzieho jazyka je podľa Dekanovej (2009) značne determinované aj poznaním spoločenských a kultúrnych atribútov daného rečového etnika. Tomu by mali byť podriadené didaktické postupy a princípy, ktoré sa reálne uplatňujú v praxi. To ovplyvňuje osvojovanie si jazyka ako komunikačného prostriedku predstaviteľov rôznych národov a kultúr. Kultúrne povedomie v cudzom jazyku je v súčasnosti považované za veľmi dôležité a osožné. A tak vzdelávanie by malo byť nasmerované na nadobúdania komunikačnej kompetencie, odbornej spôsobilosti ale aj kulturologického povedomia.

V kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej výučby obsahovou jednotkou osvojenia si cudzej kultúry je kulturologická informácia, fakt kultúry, ktorým sa vyjadruje charakteristika mentality národa a jej odraz v jazykovej komunikácii. Ukazuje sa, že národné kultúry obsahujú veľa prvkov odrážajúcich tak univerzálne, ako aj špecifické črty konkrétnej kultúry. Interkultúrna spôsobilosť sa môže získavať a následne rozvíjať iba v bezprostrednom kontakte kultúr. Štúdium, prezentácia na hodinách, práca s odborným textom poskytujú viac-menej iba informácie o zvyklostiach, tradíciách a zvykoch, rituáloch a spôsoboch bytia a vnímania reality predstaviteľov iných kultúr. Študent získava globálne znalosti o kultúrnom a komunikačnom správaní a poznáva ich základné modely. Ak hovoríme o akceptovaní mnohoznačnosti, máme na mysli nielen racionálne uvedomovanie si, ale aj prijímanie, t. j. vnútorné spracovanie tej skutočnosti, že pri interkultúrnych stretnutiach existuje viacero právd a že akceptovanie tohto faktu je rešpekt a tolerancia, čo sa javí ako prejav interkultúrnej kompetentného človeka. Takéto smerovanie je charakteristické pre našu cudzojazyčnú výučbu. Znalosť charakteristických črt jednotlivých kultúr je aj v odbornom prostredí predpokladom pochopenia partnerov v komunikácii.

Cudzojazyčná edukácia na univerzitách

Kultúrne povedomie dopĺňa schopnosť efektívne komunikovať aj v odbornom cudzom jazyku a spôsob jeho zaradenia do vyučovania by mal byť prirodzenou súčasťou vyučovacieho procesu. Na viacerých univerzitách je cudzí jazyk zakomponovaný v študijných programoch v prvom, resp. v druhom ročníku. Z pragmatického hľadiska by bolo vhodnejšie zaradenie jazyka do vyššieho ročníka, pretože tam sa už predpokladá, že študenti sú odborne zdatnejší. Vzhľadom na rozsah výučby (2 semestre, resp. 4 semestre) môžeme hovoriť iba o základoch odborného jazyka, ktoré sa im dostávajú. Za pozitívum môžeme pokladať to, že študenti nadobúdajú zručnosti a poznatky, ako získané vedomosti v budúcnosti rozširovať vzhľadom na svoju špecifickú odbornosť. Pri výučbe odborného jazyka nejde iba o nadobúdanie odbornej slovnej zásoby, istých syntaktických a morfológických výrazových prostriedkov, ale aj o osvojenie si stratégie myslenia a následnej schopnosti komunikovať na odbornej úrovni. Viaceré univerzity pracujú s vlastnými učebnými materiálmi, ktoré korešpondujú s ich odbornosťou. Aj na UKF v Nitre disponujeme vysokoškolskými učebnými textami, ktoré sú „šité na mieru“ pre každý študijný program. Uvádzame niektoré z nich: Burcl, P.: Jazyk novinových tituliek: Volume II: Analýzy vzorky The Guardian, SME, Pravda; Zelenická, E.: Slovakia i Rossija na perekriostke kul'tur; Zelenická, E.: Sondy do ruských kul'túrnych reálií; Macuchová, M., Michelčíková, L.: United Kingdom and Ireland (important and interesting facts); Machová, R.: Die qualitative Analyse der maschinellen Übersetzung der journalistischen Texte a iné.

Odborný jazyk v doktorandskom štúdiu

Iná forma odborného vzdelávania je v doktorandskom štúdiu. Rôznorodosť zamerania jednotlivých odborov učiteľských i neučiteľských, potreba splnenia jazykových požiadaviek daných profilácií nás núti k zamysleniu sa nad danou problematikou a následne k vypracovaniu jednotných modelov výučby a študijných materiálov, ktoré by zohľadňovali jednak všeobecnú jazykovú prípravu, ale najmä odbornú a profesionálnu orientáciu doktorandov.

Doktorand rieši vedecké úlohy v rámci svojej odbornej profilácie, pričom využíva aj zahraničné zdroje, obsahujúce relevantné informácie potrebné k danej oblasti svojho výskumu.

Získava cenné odborné znalosti z cudzojazyčných publikácií, má možnosť vycestovať na zahraničné univerzity, zúčastniť sa na študijných pobytach, resp. na konferenciách. A práve v tejto fáze štúdia je nevyhnutné, aby ovládal cudzí jazyk na komunikatívnej úrovni, cudzojazyčnú odbornú terminológiu a bol schopný adekvátne pracovať s cudzojazyčným odborným textom (Zelenická 2008, s. 87).

Vzhľadom na nízky stupeň rozpracovanosti vyučovania cudzieho jazyka na III. stupni vysokoškolského vzdelávania sme boli nútení hľadať nové riešenia. Keďže Jazykové centrum FF UKF v Nitre už niekoľko rokov aktívne participuje na jazykovej príprave doktorandov rozhodli sme sa riešiť danú problematiku komplexnejšie. Pripravili sme pre doktorandov kurz anglického jazyka. Anglický jazyk pre akademické účely po obsahovej aj formálnej stránke vychádza z niekoľkých zásadných faktorov. Prvým z nich je fakt, že doktorandské štúdium predpokladá istú úroveň zvládnutia všeobecného jazyka. V ideálnom prípade je to angličtina na bežnej komunikačnej úrovni. Druhým faktorom je špecifickosť doktorandského štúdia, rôznorodosť odborov (prírodných, humanitných a pod.). Tretím je zameranie doktorandského štúdia na samostatnú vedecko-výskumnú prácu a s tým spojené používanie anglického jazyka v špecifických situáciách: štúdium odbornej literatúry a všeobecne odborných materiálov v cudzom jazyku, prezentácia vlastných výsledkov či už písomnou formou v podobe rôznych článkov, štúdií, príspevkov alebo ústne na konferenciách, fórach, odborných seminároch a workshopoch.

Kurz je zameraný na osvojenie takých zručností, ako je čítanie s porozumením, písanie, ústna prezentácia (konferencia, medzinárodná spolupráca a iné). Zameriava sa na prienikové témy tak, aby vyhovoval potrebám študentov viacerých doktorandských študijných programov. Cieľom kurzu je nájsť, zjednotiť a prakticky sa venovať takým odborným a jazykovým javom, ktoré by boli spoločné pre všetky špecializácie a poskytnúť by anglický jazykový základ pre ďalšie štúdium a prácu v akademickej i odbornej oblasti. Tzv. reading comprehension sa sústreďuje na rozširovanie slovnej zásoby z profesijného a študijného prostredia. Zameriava sa na sémantiku a lexiku akademického jazyka a pokrýva také javy v angličtine, ako sú abreviácie, akronymy, slovtvorba (latinský a grécky základ slov, tvorba slov pomocou sufixov a prefixov), sústreďuje sa na nácvik použitia tej akademickej a odbornej terminológie, ktorá je spoločná pre všetky odbory a špecializácie. Ústna prezentácia „oral presentation“ sa sústreďuje na ústny prejav ako taký – jeho obsahovú aj formálnu stránku, prípravu ústneho prejavu aj jeho samotnú realizáciu. Dotýka sa otázok, ktoré spadajú do oblasti rétoriky: vzbudenie a udržanie záujmu poslucháčov, tón hlasu, zrozumiteľnosť a plynulosť ústneho prejavu, pomocné techniky pri ústnom prejave, prezentácia materiálu a iné. Prakticky je táto časť zameraná na prípravu a samotnú prezentáciu ústneho prejavu. Tzv. academic writing pojednáva o základoch písomných zručností v angličtine a venuje sa takým javom, ako je citovanie, parafráza, resumé (annotation, summary), zásady pri písaní anglickej eseje, respektíve vedeckého článku, vnútorná formálna a obsahová súdržnosť textu, štylistika, písanie názvov rôznych druhov textov. „Academic conference“ je celok, ktorý sa venuje konferenciám, keďže naši doktorandi sa zúčastňujú na zahraničných konferenciách, očakáva sa od nich, že sa vedia vžiť do viacerých pozícií: prednášateľ príspevku, účastník diskusie, organizátor konferencie a taktiež sa venuje otázkam akademickej spolupráce. Neodmysliteľnou súčasťou prípravy je „international cooperation“, zaoberá sa možnosťami mobilit, štipendií a akademických programov v rámci doktorandského štúdia. Zameriava sa hlavne na získanie prehľadu o možnostiach medzinárodnej spolupráce a mobilit, prakticky poskytuje priestor na nácvik lexiky a terminológie týkajúcich sa tejto oblasti, ale okrajovo zahŕňa aj preklad a lingvistické javy, ako sú anglická syntax a morfológia atď. (www.jc.ff.ukf.sk).

Všetky uvedené faktory ovplyvňujú osnovy kurzu a rovnako aj voľbu študijného materiálu, ktorý zostavili pracovníci Jazykového centra: Michelčíková, L. a kol.: Academic

English for PhD Students (2012); Csalová, O.: English Grammar for Journalists (2016); Csalová, O.: English Grammar and Vocabulary for Academic Writing (2018).

Na záver

Štúdium jazykov predstavuje v súčasnosti celoživotný proces a tento si vyžaduje nové, kreatívne spôsoby vzdelávania. Ako správne postrehol W. von Humboldt, rôzne jazyky, to nie je len jednoducho odlišný spôsob pomenovania toho istého, rôzne jazyky znamenajú rôzne videnie toho istého. Preto je také dôležité poznať, identifikovať, porovnať, nájsť spoločné a vyčleniť odlišné, kontrastívne, ak chceme pochopiť a získanú informáciu sprostredkovať ďalej.

Uvedený príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 005UKF-4/2019 „Inovácia jazykovej prípravy v kontexte duálneho a celoživotného vzdelávania v súlade so špecifickými potrebami regiónu“.

Zoznam bibliografických odkazov

- BURCL, P. 2014. *Jazyk novinových tituliek: Volume II: Analýzy vzorky The Guardian, SME, Pravda*. Nitra: FF UKF. 154 s. ISBN 978-80-558-0588-7.
- CSALOVÁ, O. 2018. *English Grammar and Vocabulary for Academic Writing*. Nitra: UKF. 118 s. ISBN 978-80-588-1373-8.
- CSALOVÁ, O. 2016. *English Grammar for Journalists*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1066-9.
- DEKANOVÁ, E. 2009. *Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov*. Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-8094-598-5.
- MACHOVÁ, R. 2019. *Die qualitative Analyse der maschinellen Übersetzung der journalistischen Texte*, s. 117-153. In: Bánik, T. a kol.: *Wie irrt die Maschine? Probleme der maschinellen Übersetzung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. ISBN 978-3-339-10626-1.
- MICHELČÍKOVÁ, L. a kol. 2012. *Academic English for PhD Students*. Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-558-0174-2.
- MIKO, F. 1970. *Estetika výrazu*. Bratislava: SPN. 296 s.
- MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika*. Bratislava: SPN. 600 s.
- ZELENICKÁ, E. 2008. *Doktorandské štúdium: súčasnosť a perspektívy*. In: *Perspektívy vyučovania cudzích jazykov v doktorandskom štúdiu*. Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-8094-342-4.
- ZELENICKÁ, E. 2011. *Slovákija i Rossija na perekriostke kultur*. Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-8094-982-2.
- ZELENICKÁ, E. 2012. *Text – kultúrny kontext – učebnica*. In: *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultúry a literatury*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-547-2.
- ZELENICKÁ, E. 2016. *Sondy do ruských kulturních realit*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1085-0.

Kontakt: Prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Jazykové centrum
Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovensko
E-mail: ezelenicka@ukf.sk

Názov: **FORLANG**
Cudzie jazyky v akademickom prostredí

Zostavovatelia: Eva Kaščáková, Henrieta Kožaríková

Vydavateľ: Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov

Rok vydania: 2019
Vydanie: prvé
Ročník: 7
Číslo: 1
Náklad: 100 ks
Rozsah: 449 strán (elektronický optický disk)

ISSN 1338-5496
ISBN: 978-80-553-3398-4
EAN 9788055333984

www.tuke.sk/kj
<http://web.tuke.sk/forlang/>