

LINGUA ET VITA

vedecký časopis
pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie
Fakulty aplikovaných jazykov
Ekonomickej univerzity v Bratislave



Journal
for Research of Languages and Intercultural Communication
of the Faculty of Applied Languages,
University of Economics in Bratislava

Ročník III

Číslo 6/2014

LINGUA ET VITA 6/2014

REDAKČNÁ RADA/EDITORIAL BOARD

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

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

Členovia redakčnej rady/Editorial Board Members:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Елена Юрьевна Стриганкова, канд. филос. наук, профессор

Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина, Саратов

Doc. PhDr. Jana Lenghardtová, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Mgr. Milada Pauleová

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Recenzenti/Editorial Consultants:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Mgr. Milada Pauleová

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

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2014

Náklad: 100 ks

ISSN 1338-6743

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

Adresa redakcie/Editorial Office:

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

OBSAH/CONTENTS

Úvod/Introduction 7

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA LANGUAGE, COMMUNICATION, CULTURE

FORSCHUNGSFELDER UND FORSCHUNGSANSÄTZE IN DER DEUTSCHEN PHONETIK

Areas of Research and Approaches to Research in German Phonetics

Lívia Adamcová 9

KONCEPTUÁLNA METAFORA V PRINTOVÝCH MÉDIÁCH

Conceptual Metaphor in the Print Media

Júlia Prociková 18

ADAPTATION DES GALLICISMES DANS LA LANGUE SLOVAQUE

Adaptation of gallicisms in Slovak

Iveta Rizeková 23

ON THE ROLE OF DIPLOMATIC LANGUAGE

Роль дипломатического языка

Jarmila Rusiňáková 32

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР: КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СЛОВАКОВ И КАЗАХОВ
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Dialogue of Cultures: Communication Behaviour of Slovaks and Kazakhs

Катарина Стрелкова, Сандугаш Садыкова 40

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

DIE BEDEUTUNG DES LERNENS IM KONTEXT VON MANAGEMENTHANDLUNGEN

Importance Of Learning In The Context Of Managerial Skills

Eva Janíčková 47

PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE CIZÍHO HOSPODÁŘSKÉHO JAZYKA

Working with mistakes and errors when teaching foreign business language

Lenka Kalousková 55

**PRECVIČOVANIE ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSOPY VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA
POMOCOU TECHNIK MAPOVANIA**

Practicing Specialized Vocabulary within German Studies with the Help of Mapping Techniques

Jana Kucharová 68

INOVATÍVNE METÓDY A NÁSTROJE MOTIVÁCIE V PROCESE VÝUČBY TALIANSKEHO JAZYKA
Innovative methods and tools in the teaching process of Italian language
Elena Smoleňová 77

TRANSLATOLÓGIA
TRANSLATION

EMOTIONALE KOMPETENZ DES ÜBERSETZERS/DOLMETSCHERS ALS BEDINGUNG FÜR DIE ERSTELLUNG EINES QUALITATIV HOCHWERTIGEN ZIELTEXTES
Emotional Competence of Translator/Interpreter as Condition for Creation of Quality Target Text
Katarína Seresová 89

RECENZIE
REVIEWS

VLČKOVÁ, V., KANICHOVÁ, R. 2011. DEUTSCH FÜR HUMANWISSENSCHAFTEN. UNICERT III. 2. VYDANIE. BRATISLAVA: UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE, 2011. ISBN 978-80-223-3010-7.
Eva Szeherová 93

Breeze, R. et al. 2014. Integration of Theory and Practice in CLIL. Amsterdam – New York: Rodopi, 2014. 197 s. ISBN 978-90-420-3814-1.
Helena Šajgalíková 96

SPRÁVY

ODBORNÉ PREDNÁŠKY V CUDZOM JAZYKU FORMA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE
Katarína Strelková 98

Slovo na úvod

„Ak má človek prežiť, musí sa naučiť mať radosť zo zásadných rozdielov medzi ľuďmi a kultúrami. Naučí sa, že rozdiely v myšlienkach a správaní sú očarujúce a sú časťou zaujímavej rozmanitosti života, nie niečím, čoho sa treba báť.“
(Gene Roddenberry)

Vážení čitatelia,

šiestym číslom časopisu *Lingua et vita* uzatvárame tretí ročník jeho existencie. Sme radi, že v rámci prirodzeného úsilia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave môžeme predložiť verejnosti ďalšie prezentácie bádania v oblasti jazyka, kultúry, komunikácie, didaktiky a metodiky jazykov a translatológie.

V rubrike *JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA* autori príspevkov riešia teoretické a praktické otázky fonetiky a fonológie, konceptuálnej metafory, diplomatického jazyka, prevzatých francúzskych výrazov a ich prekladu do slovenského jazyka a ďalej otázky interkultúrnej komparácie komunikatívneho správania sa dvoch odlišných národov (Kazachov a Slovákov).

Rubrika *DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV* sa zameriava na problematiku učenia sa, práce s chybou vo výučbe odborného jazyka, precvičovania odbornej slovnej zásoby vo výučbe odborného nemeckého jazyka pomocou techník mapovania a inovatívnych metód a nástrojov motivácie v procese výučby talianskeho jazyka.

Rubrika *TRANSLATOLÓGIA* sa zaoberá emocionálnou kompetenciou prekladateľa a tlmočníka.

Rubrika *RECENZIE* prináša hodnotenie dvoch publikácií – 2. vydania učebnice nemčiny *Deutsch für Humanwissenschaften. UNICert III.* Veroniky Vlčkovej a Renáty Kanichovej a knihy *Integration of Theory and Practice in CLIL* autorky Ruth Breeze.

Rubriky časopisu *Lingua et vita* nie sú pevne stanovené. Časopis chce pružne reagovať na potreby vedy, výskumu a praxe v oblasti cudzích

a vyučovacích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Otázka typov a počtu rubriek je vždy otvorená a vychádza z naznačených potrieb.

Keď sme si v roku 2012 pri vydávaní prvého čísla nášho časopisu predsavzali, že časopis musí mať ambície stať sa vedeckým fórom nielen našich prispievateľov, ale aj prispievateľov zo zahraničia, pociťovali sme isté napätie a, tak povediac, i obavy z toho, či sa nám uvedený cieľ podarí úspešne naplniť. Dnes, pár dní pred vydaním 6. čísla, môžeme s pokojom, ale i hrdosťou konštatovať, že záujem o publikovanie v našom časopise rastie. Nesmierne nás teší skutočnosť, že na sklonku roku 2014 odovzdávame do tlače už 6. číslo. Zaželajme si teda spoločne pokojné prežitie vianočných sviatkov, do roku 2015 veľa zdravia a množstvo pozitívnych a tvorivých myšlienok, ktoré nás budú všetkých posúvať vpred.

Radi by sme ešte pripomenuli, že rok 2015 bude rokom Ľudovíta Štúra. Pripomenieme si 200. výročie jeho narodenia. Oslavy budú rezonovať na území celého Slovenska, pričom osobitné postavenie bude mať Bratislava, Uhrovec, Modra, Zvolen, a Hlboké. Kľúčové aktivity by mali vyvrcholiť na jeseň budúceho roka v Uhrovci, kde sa Ľudovít Štúr narodil 28. októbra 1815. V septembri je napríklad naplánované slávnostné otvorenie novej expozície v zrekonštruovanej budove evanjelickej fary v Hlbokom. Tam sa v roku 1843 Štúr spolu s Michalom Miloslavom Hodžom a Jozefom Miloslavom Hurbanom dohodli na uzákonení spisovnej slovenčiny.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA LANGUAGE, CULTURE, AND COMMUNICATION

FORSCHUNGSFELDER UND FORSCHUNGSANSÄTZE
IN DER DEUTSCHEN PHONETIK

Areas of Research and Approaches to Research
in German Phonetics

Lívia Adamcová

Abstract

The present paper focuses on particular theoretical issues and research methods of phonetics as a discipline of linguodidactics. It demonstrates the acquisition of perceptual and productive skills which, through the fundamentals of phonetics, contribute to the increase of communicative competences in a foreign language.

Keywords: Phonetics and phonology, orthoepy, correct pronunciation, interference, communicative competence

Abstrakt

Im Beitrag werden einige ausgewählte theoretische Fragestellungen, Forschungsaufgaben und Methoden der gegenwärtigen Phonetik als wissenschaftliche Disziplin behandelt. Es geht darum, auf den Erwerb von perceptiven und produktiven Fertigkeiten aus linguodidaktischer Sicht hinzuweisen wird, weil sie mittels phonetischen Grundlagenwissens zur Erhöhung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache beitragen.

Schlüsselwörter: Phonetik und Phonologie, Orthoepie, Ausspracheschulung, Interferenz, kommunikative Kompetenz

Problemaufriss

Die Phonetik als Wissenschaft beschäftigt sich mit der lautlichen und prosodischen Seite des Kommunikationsvorgangs und mit messbaren artikulatorischen, akustischen und auditiven Eigenschaften der Sprache. Sie zeichnet Inhalte, Vorgänge und Methoden, die sich mit der richtigen Aussprache, Melodie und Akzent befassen und ist mit dem Begriff „Aussprache“ gleichzusetzen. Sie umfasst die segmentale (einzellautliche) und suprasegmentale (intonatorische) Ebene. Außerdem ist sie gleichermaßen mit der rezeptiven wie der produktiven Seite mündlicher Kommunikation verbunden und schließt die Grundlagen der Phonologie ein (vgl. Hirschfeld/Reinke, 2007; Busch/Stenschke, 2014; Vater, 2002).

Im Folgenden soll ein anwendungsorientierter Überblick über die Terminologie und über die Merkmale und Funktionen der Phonetik als Wissenschaft und deren Bedeutung für die Unterrichtspraxis skizziert werden.

Phonetik und Phonologie

Die Phonetik als Wissenschaft widmet ihr Augenmerk der lautlichen Seite des Kommunikationsvorgangs. Sie untersucht die konkreten Eigenschaften der Sprache. Traditionell basiert die phonetische Forschung auf Erkenntnissen der Physiologie, Anatomie, Neurologie und Physik. Sie steht zudem in engem Zusammenhang mit der Phonologie, die eine Teildisziplin der Systemlinguistik ist. Der komplexe Begriff „Phonetik“ steht

- a) für die phonologischen und phonetischen Grundlagen des Deutschen;
- b) für Aussprachenormen und -varianten des Deutschen;
- c) für das methodische Vorgehen – Aussprachekorrekturen und Übungen (Hirschfeld 2002:82).

Im Allgemeinen werden in der Fachliteratur mehrere Arten der Phonetik unterschieden (vgl. Adamcová, 2001):

- artikulatorische,
- theoretische,
- kommunikative,
- akustische,
- praktische,
- segmentale,
- auditive,
- kontrastive,
- suprasegmentale Phonetik.

Der artikulatorische Aspekt umfasst die systematische Hervorbringung der Sprachlaute und die Bewegung der Artikulationsorgane, d. h. die Art und Weise wie Laute oder Phoneme erzeugt werden. Hierzu gehört die zeitliche Steuerung der Stimmlippen, Artikulationsbewegungen und Erzeugung des Ausatemungsstroms. Die akustische Seite erfasst die messbaren, physikalischen Eigenschaften wie z. B. zeitliche Erstreckung, Grundfrequenz und Intensität, um diese wahrnehmen zu können. Sie stellt eine Teildisziplin der allgemeinen Phonetik dar, die die Schalleigenschaften von lautsprachlichen Äußerungen nach den Parametern der akustischen Schallanalyse untersucht. Die auditive Phonetik wird auch als Ohrenphonetik bezeichnet und umfasst auditive Merkmale wie Dauer, Tonhöhe und Prominenz. Unter diesen Merkmalen versteht man die perzeptive Seite oder Hörerseite, wie diese Einheiten wahrgenommen werden. Diese Vorgehensweise entspricht der natürlichen Perzeption. Aus diesem Grund ist sie eher geeignet, spontane Gespräche wahrzunehmen und zu interpretieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Phonetik die physiologischen, physikalischen und psychischen Eigenschaften von Sprachlauten untersucht und die Art und Weise wie sie erzeugt und wahrgenommen werden. Ihren Forschungsbereich bilden Schallereignisse, die apparativ oder auditiv erfasst und gemessen werden. In ihrem Untersuchungsrepertoire werden auch nichtsprachliche Phänomene untersucht, zum Beispiel Lachen, Husten etc. Aus diesem Grund gehört die Phonetik nicht ausschließlich zur Sprachwissenschaft. Für die Sprachwissenschaft stellt sie nur eine Art Hilfswissenschaft dar.

Eine ähnliche Disziplin ist seit Trubetzkoy (1977) die **Phonologie**, die eher eine theoretische und nicht angewandt orientierte linguistische Richtung ist. Sie untersucht menschliche Sprachlaute unter dem Gesichtspunkt ihrer sprachlichen Distinktivität, das bedeutet in ihrer sprachlichen Funktion. Während man bei Phonetik die oben beschriebene akustische, auditive und artikulatorische Seite unterscheidet, ist eine solche Klassifizierung bei Phonologie nicht vorhanden. Anders als die Phonetik befasst sich die der Phonologie nicht mit den physikalischen und physiologischen Eigenschaften der Laute, sondern sie untersucht:

- a) die Sprachlaute als ein System abstrakter, bedeutungsunterscheidender Einheiten einer Einzelsprache und ihre Beziehung zueinander innerhalb eines einzelsprachlichen Systems und
- b) die universalen Gesetzmäßigkeiten, nach denen diese einzelsprachlichen Lautsysteme aufgebaut sind.

Das System abstrakter, bedeutungsunterscheidender Einheiten liefert wichtige Informationen, Funktionen und Formen von Sprachlauten, was die Domäne der Phonologie bildet. Funktionen sind solche Erscheinungen, die durch den Leser/Hörer interpretiert werden können. Sie werden rein phonologisch untersucht, eine phonetische Untersuchung ist bei diesen ausgeschlossen, solche Formen sind Phänomene der Sprache, die sowohl unter phonetischem als auch unter phonologischem Aspekt verstanden werden können. Phonetisch heißt auch messphonetisch: zum Beispiel die Tonhöhe kann sowohl phonetisch gemessen (Hochton vs. Tiefton) als auch phonologisch erfasst werden, (z. B. der Endton wird entweder als Hoch- oder Tiefton vom Leser/Hörer interpretiert).

Die Phonetik, als Teil der Lautlehre, untersucht die Faktoren und Komponenten sprachlicher Laute. Sie ist ein eigenständiges interdisziplinäres Fachgebiet zwischen Linguistik, Biologie, Akustik, Neurowissenschaften, Medizin und weiteren Wissenschaften. Der Gegenstandsbereich der Phonetik ist die **gesprochene Sprache** in all ihren Realisierungen. Den Gegenstand der Phonetik bilden darüber hinaus die Laute. Die kleinsten segmentalen Einheiten des Sprachsignals sind die sog. Phone (Laute), die an sich über keine distinktiven Funktionen verfügen.

In der Phonologie geht es eher darum, Einheiten zu identifizieren, die bei der semantischen Interpretation ausgewertet werden. Den Gegenstand der Phonologie bilden die so genannten Phoneme. Nach der klassischen strukturalistischen Definition sind Phoneme die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprachstruktur. Die Ermittlung der Phoneme einer Sprache und ihrer systematischen Ordnung ist Bestandteil der phonologischen Analyse. Phoneme stehen zueinander in distinktiven Oppositionen. Um das Phonemsystem einer Sprache zu ermitteln, verwendet man das so genannte Substitutionsverfahren. Man sucht Paare von Wörtern mit unterschiedlicher Bedeutung, die sich nur in einem einzigen Lautsegment unterscheiden:

<i>baden – laden</i>	<i>legen – liegen</i>
<i>Wand – Sand</i>	<i>Hose – Hase</i>
<i>Tier – Tür</i>	<i>Bein – kein</i>

Das Spektrum der Arbeits- und Forschungsschwerpunkte ist in der gegenwärtigen Phonetik und Phonologie sehr breit, es betrifft mehrere interagierende Bereiche. Sie sollten kurz erörtert werden:

- a) Lernende sollen über Grundkenntnisse in diesem Bereich verfügen, um die Laute des Deutschen zu erkennen, zu differenzieren und zu automatisieren. Die Untersuchung und Beschreibung phonetischer Grundlagen des Deutschen (für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht) sind für den segmentalen Bereich gut erforscht und zahlreiche Lehrmaterialien stehen hierzu zur Verfügung (vgl. z. B. Behme-Gissel, 2005; Fischer, 2007; Reinke, 2011). Weniger berücksichtigt werden bisher die intonatorischen Merkmale des Deutschen (Akzent, Melodie, Rhythmus), obwohl sich auch hier die Situation in den letzten Jahren verbessert hat (z. B. Neuber, 2006; Veličková, 2007).
- b) Einen weiteren wichtigen Aspekt bilden Fragen der Kontrastiven Phonetik und der Interferenz. Diese Problematik wird noch immer ungenügend in den Fremdsprachenunterricht einbezogen und es gibt kaum Übungen hierfür. „Eine Ursache für die Vernachlässigung kontrastiver Aspekte ist sicher der erschwerte Zugang zu entsprechenden Publikationen, die sich meist in Forschungs- und Tagungsberichten finden“ (Hirschfeld, 2002, 84).
- c) Ein dritter Teilbereich, der hier erörtert werden soll, sind die Aussprachenormen und – formen des Deutschen. Es ist sehr schwer, den Lernenden hierfür einen Überblick zu geben, zumal die Lehrenden des In- und Auslandes mit dieser Problematik selten vertraut sind. Es gibt Untersuchungen auf der Ebene der nationalen Standardvarietäten (z.B. Ammon, 1995), doch ihre Relevanz für den Ausländerunterricht wird unterschätzt. Es ist ein interessantes Gebiet. Ebenso wichtig scheint uns die Behandlung der Aussprachevarianten (situativ, emotional, stilistisch) mit unterschiedlichen phonetischen Merkmalen. Ihr Erwerb ermöglicht eine situationsangemessene Kommunikation.

Einige Bemerkungen zum Begriff „phonetischer Fehler“

Eine der heiß diskutierten Themen der gegenwärtigen Phonetik ist die Ausspracheschulung und die Korrektur phonetischer Fehlleistungen. Bevor man dieses Thema erörtert, ist es wichtig, in einem ersten Schritt den Begriff „phonetischer Fehler“ abzugrenzen.

Phonetische Fehler können wir teilweise aus der Konfrontation der Muttersprache mit der Fremdsprache feststellen, die tatsächliche Fehlleistung jedoch lässt sich nur aus einem lautsprachlichen Kontext ermitteln. Dazu kann uns das deutsche Phoneminventar als Bezugsbasis der Konfrontation dienen.

Vom deutschen Phoneminventar und Phonemverbindungen ausgehend kann ein Vergleich mit den muttersprachlichen Bedingungen vorgenommen werden. Dabei muss man die positionellen und kombinatorischen Besonderheiten voneinander unterscheiden. Als Basis kann ein Analysetext gut dienen, solcher, der alle Erscheinungen der deutschen Phonetik enthält, die im Wesentlichen für das Deutsche typisch, aber in anderen Sprachen weniger oder gar nicht vorhanden sind. Der Text soll präzise vorbereitet werden. Er muss gut lesbar sein, sollte weiter keine fremden Namen, fremden Begriffe oder Abkürzungen enthalten, die das Verstehen erschweren. Er sollte zugleich in leicht verständlicher Form vorhanden sein. Um ein mehrfaches Abhören zu

ermöglichen, sollte der Text außerdem aufgezeichnet werden. Nach dem Lesen und Hören des fremden Textes fertigt man eine **Fehleranalyse** an. Wir sollen daran erkennen, welche phonetische Schwierigkeiten beim einzelnen Studenten vorliegen, und andererseits sollten wir feststellen, welche Erscheinungen innerhalb einer Studentengruppe häufig auftreten und daher am Anfang von allen Lernenden gemeinsam erarbeitet werden müssen. Die Einzelfehlleistungen können sehr unterschiedlich sein und hängen von den Problemen ab, die sich aus dem Kontrast Muttersprache – Fremdsprache ergeben.

Zu Beginn des Erlernens einer fremden Sprache ist das Fehlerspektrum enorm groß und all die Fehler sind relativ gut erkennbar. Im Laufe des Lernprozesses werden bestimmte phonetische Fehler aufgebaut, andere hingegen verstärkt. Während der Lernende auf dem Gebiet der Lexik oder Grammatik Schritt für Schritt mit den Problemen vertraut gemacht wird und sie schrittweise und langsam erlernt, ist er auf dem Gebiet der Aussprache schon nach wenigen Stunden genötigt, alle Laute zu artikulieren, weil es die Sprache und Kommunikation erfordern. Aber auch im Phonetikunterricht können die Regeln und Ausnahmen nur schrittweise erklärt und vermittelt werden, solche sind z. B. die Regeln für die Dehnung und Kürzung der Vokale und die daraus resultierenden Ausnahmen (z. B. *Art, Erde, Mond*). Oft fehlt aber die Zeit zum genügenden Üben. Das bedeutet, dass eine Reihe von Besonderheiten der Artikulationsbasis der Muttersprache auftritt und ihre Assimilationserscheinungen werden auf die noch nicht behandelten Gesetze des Deutschen übertragen und gefestigt. So entstehen ungewollte Fehler.

Die weit verbreitete Ansicht, dass sich fremdsprachliche phonetische Normen allmählich von selbst einstellen, dass Reduktionen und Assimilationen fast mühelos erlernt würden, wenn man nur von der korrekten Einzelercheinung ausginge, ist eine falsche Deduktion. Artikulatorische Bewegungen werden von den Merkmalen der muttersprachlichen Artikulationsbasis, vom Phoneminventar, von der funktionellen Belastung der Phoneme und ihren Kombinationsvarianten, von Akzentuierungsgrundsätzen bestimmt, die sich in einer bestimmten Sprache herausgebildet haben. Die Annahme, ein Lernender brauche nur eine genügend große Anzahl von Beispielen eine der Erscheinung zu hören, dann würde er schon in die Lage versetzt werden, die betreffende Erscheinung der Fremdsprache fehlerfrei zu reproduzieren, ist falsch. Es mag sein, dass auf einer besonders hohen Stufe des Spracherwerbs bei wenigen besonders begabten Menschen nahezu fehlerfreie Imitationen zu beobachten sind, doch das ist nur eine Ausnahme.

Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

Der Fremdsprachenunterricht verlangt eine Umkonstruierung gewohnter muttersprachlich gefestigter Automatismen. Die in der individuellen Entwicklung bisher auf die Muttersprache beschränkten Fertigkeiten müssen nun durch die im Bereich der Fremdsprache notwendigen Formen erweitert werden, ohne die Muttersprache zu ersetzen. Diese bleiben bestehen und werden ergänzt. Da die Fremdsprache zugleich in der laut- wie in der schriftlichen Form erlernt wird, legt man gewöhnlich auf die phonetischen Besonderheiten der Lautstruktur besonderes Gewicht. Das ist richtig, doch dabei darf nicht übersehen werden, dass auch die Fremdsprache nicht nur aus Lauten besteht. Auf der phonetischen Ebene des Fremdsprachenunterrichts geht es nicht nur um die Erweiterung der

Fähigkeiten, die Sprechbewegungen in der Fremdsprache zu realisieren. Es ist auch nötig, die Hör- und Kontrollgewohnheiten auf die besonderen Bedingungen der Fremdsprache umzustellen. Dies gelingt nur beim guten Vorbild. Der Lehrer muss in der Lage sein, ein geübter Analysator des Lernenden zu sein. Er muss aber auch schnell und korrekt sprechen können. Deswegen ist die praktische Phonetik auf der Fortgeschrittenenstufe, z. B. in der Lehrerweiterbildung, eine äußerst wichtige Angelegenheit. Man muss die Lehrer, die für den Fremdsprachenunterricht vorbereitet werden, sehr vorsichtig und korrekt im Bereich der Phonetik schulen. Geeignet dazu sind verschiedene Texte zum Anhören, Übungen auf Tonbandkassetten, Transkriptionsübungen, Ausspracheschulungen, gegenseitige Korrektur der Fehler, usw.

Eine der Hauptaufgaben der praktischen Phonetik ist das Einüben der richtigen Aussprache. Die **Ausspracheschulung** muss mit den Lernenden systematisch durchgeführt werden. Die mangelnde Ausbildung auf phonetischem Gebiet schränkt den Prozess des Sprachlernens gerade am Anfang des Spracherwerbs ein. Das Erlernen von Grammatik und Lexik kann perfekt sein, doch durch die Unfähigkeit in der Realisierung des Lautsystems können diese Kenntnisse und Fertigkeiten nicht voll zur Wirkung kommen. Die Ausspracheschwierigkeit und Unsicherheit, die ständige Korrektur des Lehrers wirken psychologisch hemmend auf die Motivation des Lernenden. Außerdem sind falsch angeeignete Aussprachegewohnheiten im weiteren Verlauf des Erlernens einer Fremdsprache kaum zu beseitigen. Am besten sammelt man Interferenzen der jeweiligen Sprachen und man sortiert sie nach Schwierigkeit und Häufigkeit. Die Fehlerursachen auf phonetischem Gebiet sind meistens auf die **Interferenz** zurückzuführen. Die hemmende Wirkung der muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Fremdsprache kann man bei vielen lernenden beobachten. Damit wir die Interferenzfehler beseitigen können, wird die Beschäftigung mit den phonetischen Fehlern der Lernenden zu einem überaus wichtigen Problem.

Bei unserer Beschäftigung mit der Sprache verfallen wir leicht in den Fehler, dass wir ihre ursprüngliche Form, die gesprochene Sprache, zugunsten ihrer jüngeren Form, der schriftlichen Sprache, vernachlässigen. Das ist zwar erklärbar, da der gebildete Mensch erst mit Hilfe der geschriebenen Sprache mehr noch des gedruckten Wortes Zugang zum überlieferten Gedankengut erhält, ein Fehler ist es trotzdem. Denn die gesprochene Sprache ist die eigentliche, die lebendig sich entwickelnde Form der Sprache. Hauptaufgabe der Sprache ist es, Mittel der Verständigung zu sein und das ist die mündliche Rede mehr als die geschriebene oder gedruckte Sprache. Zu beachten ist auch, dass eine Reihe von Aussprachefehlern auf Hörfehler zurückzuführen ist, die soweit sie nicht durch spezielle Hörtests aufgedeckt und belegt werden, verborgen bleiben. Daraus folgt, dass man das richtige Hörverstehen intensiv und allseitig üben muss. Der richtige und fehlerhafte Prozess des Hörverstehens ist die Voraussetzung für die Eliminierung phonetischer Fehler. Phonetische Hörtrainings werden dazu empfohlen.

Phonetische Fehler zu ermitteln, setzt die Fähigkeit des Lehrers voraus, die vom Standard abweichende Lautung und Intonation aufzudecken und zu belegen. Das richtige Hören soll regelmäßig geübt werden. Auch das Gefühl für die wesentlichen Unterschiede zwischen bestimmten deutschen Lauten soll geübt werden. Am besten durch Gegenüberstellung von Wortpaaren und Wörtern mit

Lauten, die oft miteinander verwechselt werden, z. B. *fehlen – fällen; Hüte – Hütte; Deich – Teich; Kirche – Kirsch; beten – Betten; Ofen – offen.*

Der Lehrer kann sich auch mit Hilfe technischer Mittel ein möglichst genaues Bild von den phonetischen Fehlern seiner Lerner verschaffen, indem er sich bei einer Analyse auf Tonbandaufnahmen stützt; diese erlauben ein wiederholtes Abhören einzelner Texte. Die Lerner können selbst ihre Stimme, Artikulation abspielen oder hören und die Fehler beim Abhören korrigieren, bzw. sie mit dem Originaltext vergleichen. Gut geeignet für diesen Zweck sind zahlreiche spezielle phonetische Übungen, wie z. B. phonetische Diktate, Texte mit fehlerhafter Aussprache usw. Das wichtigste Ziel dabei ist das richtige Hören und Verstehen, damit man den Text richtig dekodiert, wiederholt, evtl. fixiert. Das setzt gewisse phonetische Kenntnisse voraus.

Wenn wir eine Fremdsprache erlernen, vergleichen wir sie immer unbewusst oder bewusst mit der Muttersprache. Durch eine solche Konfrontation zweier Sprachen kommt es zur Aufdeckung der wesentlichsten Ursachen für phonetische Fehlleistungen, denn eine Reihe von Faktoren bewirkt dabei die muttersprachliche Färbung der Zielsprache. Dabei unterscheiden wir zwei Gruppen von Fehlleistungen, eine, die sich auf die **segmentale Ebene** zurückführen lässt, und andere, die sich auf die **suprasegmentale Ebene** bezieht. So gehören zur ersten Gruppe die beiden Phonemsysteme, im System vorhandene Phoneme, und zur zweiten artikulatorische, intonatorische und rhythmische Differenzen in Wörtern, Sätzen, Texten.

Eine relativ große Gruppe von Fehlleistungen ist auf die falsche Interpretation von Graphemen und Graphemfolgen bzw. von Transkriptionszeichen zurückzuführen. Die falsche Interpretation von Transkriptionszeichen ist dabei weniger umfänglich, weil in der Regel die dem Zeichen zugeordneten artikulatorischen Einstellungen und deren akustischen Äquivalente hinreichend exakt beschrieben sind. Fehlerhafte Interpretationen, also Umsetzungen dieser Zeichen, haben zumeist ihre Ursache in der Unkenntnis der dem Zeichen zugeordneten Gegebenheiten sowie im mangelhaft entwickelten Unterscheidungsvermögen von Schalleindrücken und schließlich in der mangelhaften Fähigkeit, artikulatorische Einstellungen oder Bewegungen aus einer Textdarstellung umzusetzen oder einem vorgegebenen Klangbild zuzuordnen und dann nachzuvollziehen.

Weitaus umgänglicher und vielfältiger sind die aus der Umsetzung von Graphemen ergebenden phonetischen Fehler. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Das dem lateinischen Schriftzeichen im Deutschen zukommende Äquivalent ist weitgehend unbekannt, weil in der Ausgangssprache ein völlig anderes System der schriftlichen Fixierung verwendet wird (Arabisch, Russisch, Hindi, Chinesisch). Die Zuordnung Graphem – Laut muss mit allen kombinatorischen, positionellen und assimilatorischen Bedingungen gelernt werden. Andere Situation tritt auf, wenn beide Sprachen das gleiche Schriftsystem – das lateinische Alphabet – benutzen. Sonderzeichen wie ä, ö, ü, ß müssen in Verbindung mit ihrer lautlichen Form gelernt werden. Ebenfalls als ein Lernproblem stellt sich die positionelle Besonderheit von muttersprachlichen und zielsprachlichen Graphemen. So haben z. B. im Deutschen die Grapheme b, d, g im Auslaut oder Silbenauslaut die Äquivalente [p, t, k] z. B. *Laub, Rad, mag, Diebstahl, Verband, Burg.*

Die Diskussion auf diesem Gebiet könnte weiter geführt und zahlreiche andere Beispiele angegeben werden. Wir haben nur einige wichtige und aktuelle Forschungsaufgaben der Phonetik im Beitrag herausgegriffen.

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den letzten Jahren zwar bemerkenswerte Fortschritte in der Grundlagenforschung, in der Unterrichtspraxis und in der Materialgestaltung zu verzeichnen sind, die Situation der Phonetik ist aber noch immer keineswegs zufrieden stellend. Es fehlen bessere, komplexere, zielgerichtete Untersuchungen, die den Lernenden helfen, mit ihren Ausspracheproblemen selbst fertig zu werden. Solide phonetische Grundlagen bilden die Voraussetzung für fremdsprachliche Kompetenzen, zu denen in erster Linie die kommunikative, linguistische, interkulturelle, textuelle usw. Kompetenzen zählen.

Literatur

ADAMCOVÁ, L. 2001. *Phonetik der deutschen Sprache*. Bratislava: Univerzita Komenského.

ADAMCOVÁ, L. 1996. *Praktische Phonetik*. Bratislava: SAP.

AMMON, U. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin: Walter de Gruyter.

BARKOWSKI, H., KRUMM, H. J. (Hg.) 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel.

BEHME-GISSEL, H. 2005. *Deutsche Wortbetonung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München.

BUSCH, A., STENSCHKE, O. 2014. *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH and Co.KG

DIELING, H., HIRSCHFELD, U. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut.

FISCHER, A. 2007. *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig.

HIRSCHFELD, U. 2002. Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte, Perspektiven. In: DaF 2, 2002, S. 82 – 87.

HIRSCHFELD, U. 2006. Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: ALTMAYER, C., FORSTER, R. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt a. M. u. a., S. 189 – 224.

HIRSCHFELD, U., REINKE, K. (Hg.) 2007. Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 2. <http://www.ualberta.ca>

HIRSCHFELD, U., STOCK, E. (Hg.) 2010. *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch*. Frankfurt a. M. u. a.

- HIRSCHFELD, U. 2011. Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia*, 2, S. 10 – 17.
- HIRSCHFELD, U., REINKE, K. 2012. Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *DaF*, 3, S. 131 – 138.
- CHEBENOVÁ, V. 1999. *Das Lautsystem des Slowakischen und des Deutschen*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Duden – Aussprachewörterbuch*. Band 6. Mannheim, 2002.
- KRECH, E. M. 2009. *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York.
- MEINHOLD, G., STOCK, E. 1980. *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- MIDDLEMAN, D. 2011. *Sprechen – Hören – Sprechen*. Ismaning.
- NEUBER, B. 2006. *Phonetik lehren und lernen*. München.
- REINKE, K. 2010. Überblick über phonetische Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kommunikation (Schwerpunkt: emotionale Sprechweise). In: *HIRSCHFELD, U., STOCK, E. Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch*. Frankfurt a. M. u. a., S. 99 – 114.
- REINKE, K. 2011. *Deutsch einfach aussprechen. Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig.
- REINKE, K. 2012. *Phonetiktrainer A1-B1*. Stuttgart.
- TRUBETZKOY, N. S. 1977. *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen.
- VATER, H. 2002. *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- VELIČKOVÁ, L. 2007. Phonologische und psycholinguistische Probleme des Ausspracheunterrichts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 2.

Kontakt

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

KONCEPTUÁLNA METAFORA V PRINTOVÝCH MÉDIÁCH

Conceptual Metaphor in the Print Media

Júlia Prociková

Abstract

The present paper focuses on the role of the conceptual metaphor in the print media. The conceptual metaphor plays the central role in the system of thinking and communication in every language and culture. Through these figures of speech we are able to better understand the social and political reality of each culture.

Keywords: Cognitiv Linguistics, Conceptual Metaphor, Print Media, Politics

Abstrakt

Der Artikel beschäftigt sich mit der Rolle der Metapher in den Printmedien. Im Verständniss der kognitivistischen Linguistik laufen menschliche Denkprozesse metaphorisch ab, d.h., dass die Metaphern eine Logik in sich tragen, die uns hilft, unsere Umgebung besser zu verstehen. Die Metaphern in den Printmedien dienen zum besseren Verständniss des politischen Handelns und legitimieren die politischen Taten.

Schlüsselwörter: kognitivistische Linguistik, Metapher, Printmedien, politisches Handeln

Úvod

Metafora sa pôvodne vyskytovala v literárnych žánroch a slúžila predovšetkým na nepriame, obrazné pomenovanie vecí a javov. Tento druh trópu spolu s metonymiou a synekdochou obohacuje každý jazyk a v súčasnosti sa v širokej miere využíva predovšetkým v masovej komunikácii, teda aj v tlači. V druhej polovici 20. storočia pokročil výskum metafor tak ďaleko, že sa v rámci lingvistiky ako samostatnej vedy vyčlenila tzv. kognitívna lingvistika, „*ktorá je jednou z disciplín kognitívnych vied a zaoberá sa opisom a vysvetľovaním mentálnych štruktúr a procesov spojených s jazykovými znalosťami*“ (1, 2013, s. 11). V ponímaní kognitívnej lingvistiky prebiehajú myšlienkové procesy človeka prevažne metaforicky. Metafora je považovaná za určitú vnútornú logiku, ktorá predchádza hovorenému slovu, za určitú individuálnu, avšak kultúrne podmienenú predstavu o hovorenom slove. V súčasnosti sa stále viac do popredia dostáva konceptuálna metafora, ktorú kognitívna lingvistika charakterizuje ako produkt jazyka, myslenia, spoločnosti a kultúry, pričom jazyk je tu chápaný ako prostriedok na organizovanie, spracovanie a sprostredkovanie informácií.

Konceptuálna metafora

Za priekopníkov teórie konceptuálnej metafory môžeme považovať anglických lingvistov Georga Lakoffa a Marka Johnsona, ktorí vo svojej publikácii

Metaphors We Live By (2003) uvádzajú, že „*metafory sú prítomné v našom každodennom živote, riadia našu každodennú aktivitu, ovplyvňujú spôsoby nášho správania a taktiež kontakty s ľuďmi a sú teda nie jazykovými prejavmi, ale skôr spôsobmi myslenia*“. Nerozlišujú pritom metaforu od metonymie, paraboly či hyperboly. Metaforou nazývajú každý slovný výraz, ktorý je nositeľom viac ako jedného významu. Dôkazom toho sú vyjadrenia typu: mám krízu, som v siedmom nebi, mám hlboko do vrecka, stojím na križovatke života, nastupujem cestu šťastia, ktoré používame v bežnej komunikácii bez toho, aby sme si túto skutočnosť zvlášť uvedomovali. Takéto metafory sa nazývajú kognitívne alebo aj konceptuálne metafory. Spájajú cieľovú oblasť (target domain) a zdrojovú oblasť (source domain) metaforického prenosu, čím vzniká metaforický pojem, teda konceptuálna metafora. Základom konceptuálnej metafory je tzv. metaforický koncept (complex metaphor), ktorý je akousi vnútornou logikou, skrytou štruktúrou každej konceptuálnej metafory. Azda najčastejším príkladom je spojenie POZNANIE JE SVETLO. Ak sa teda niekomu OTVORILI OČI interpretujeme takúto konceptuálnu metaforu ako pozitívny jav spojený s hľadaním, prípadne nájdením poznania, vedomosti. Ak si však niekto ZATVÁRA OČI, poznaniu, pravde či vedomosti sa cielene vyhýba. Konceptuálnu metaforu delia Lakoff a Johnson na tri veľké skupiny:

1. štruktúrlnu metaforu,
2. orientačnú metaforu,
3. ontologickú metaforu.

Uvedené skupiny konceptuálnych metafor vychádzajú zo schém, ktoré autori nazývajú *primary metaphors*. Tieto sú založené na senzomotorických skúsenostiach či telesných zážitkoch. Pod pojmom štruktúrlna metafora rozumieme takú metaforu, ktorá na základe jedného pojmu vytvára pojem druhý a je založená predovšetkým na fyzických javoch a predmetoch. Často citovaným príkladom je metafora čas sú peniaze, ktorá prezentuje čas ako vzácny statok. Štruktúrlna metafora je úzko spätá s daným kultúrnym prostredím a jej interpretácia je väčšinou kultúrne podmienená. Orientačná metafora vyplýva z fungovania nášho organizmu a následne aj fungovania nášho okolia. Ako hovorí už samotný názov, orientačná metafora dodáva pojmu priestorovú orientáciu, napr. vľavo – vpravo, hore – dole, vnútri – vonku atď. Skúsenosť nám hovorí, že plný pohár (tekutina je hore) je skúsenosť pozitívna (môžeme sa napiť, uhasiť smäd, uspokojiť svoju potrebu) a prázdny pohár (tekutina je dole) je skúsenosť negatívna (nemôžeme uspokojiť svoju potrebu, ostaneme smädní). Z tohto základného príkladu môžeme vyvodiť záver, že HORE bude mať vždy pozitívny podtón – stav uspokojenia, sýtosti, ale aj bdlosti, premýšľania, zdravia, šťastia či dobrej nálady. DOLE bude naopak nositeľom negatívnych javov, čiže ospalosti, podradenosti, choroby, nešťastia a nenasýtenosti. Na rozdiel od štruktúrlnej metafory je orientačná metafora skôr fyzicky podmienená, pretože hore či vľavo majú rovnaký význam vo väčšine kultúr. Aj tu však môžeme badať kultúrne rozdiely, napr. pri vnímaní minulosti a budúcnosti. Vo väčšine kultúr je MINULOSŤ ZA NAMI a BUDÚCNOSŤ PRED NAMI, v kultúrach orientovaných na minulosť je to ale opačne, MINULOSŤ PRED NAMI a BUDÚCNOSŤ ZA NAMI. Tretím typom konceptuálnej metafory je metafora ontologická, ktorá je založená na porozumení udalostí, činností, citov a myšlienok ako ucelených entít a substancií. Podobne

ako orientačná metafora vychádza predovšetkým z poznania fungovania našich častí tela a činností, napr. TELO ako celok, komplex (telo je nádoba, telo ako stánok), HLAVA ako centrum myslenia (hlava rodiny, hlava organizácie) ale aj TEPLA ako pozitívny pocit (teplo domova, teplé miesto).

Na základe uvedenej teórie Lakoffa a Johnsona o konceptuálnych metaforách môžeme konštatovať, že základné schémy ako aj metaforické koncepty pramenia v kultúrnych stereotypoch a ľudských senzomotorických skúsenostiach. Je teda viac než prirodzené, že nám konceptuálna metafora pomáha porozumieť daniu okolo nás a pomáha nám vyjadrovať svoje pocity a myšlienky. Konceptuálna metafora používaná v médiách, nám rovnako pomáha vytvárať si obraz o dianí a stave vecí. Táto skutočnosť je daná predovšetkým faktom, že metafora samotná sa nachádza na rozhraní kognitívneho a emotívneho myslenia a chápania. Mnohé fakty z prostredia politiky, hospodárstva a spoločnosti, byrokratické a ekonomické procesy si dokážeme predstaviť až pomocou metafory, ktorú nám sprostredkujú médiá. Určité metafory sú už všeobecne zaužívané a verejnosť má s nimi spojenú určitú emóciu. Napríklad vlastný štát je často nazývaný kolískou, loďou či prístavom, čo má v recipientoch evokovať pozitívne emócie spojené s pocitmi istoty a stability. Naopak určité krajiny sú nazývané tigrom, čo evokuje nie len veľkosť, rýchlosť a rešpekt, ale aj možnosť napadnutia, ako to vnímame v súvislosti so samotným zvieratkom. Ako konštatujú Lakoff a Johnson: „*metafory sú neoddeliteľnou súčasťou kultúrnej paradigmy nositeľov jazyka*“ (2, 2003, s. 210).

Metafora plní v médiách nasledovné funkcie:

- a) legitimačnú – týka sa predovšetkým politických krokov a činov, ktoré sa pomocou metafory stávajú verejne oprávnenými a zákonnými;
- b) kognitívnu – týka sa vytvárania poznania a porozumenia reality;
- c) evokačnú – týka sa vyvolania určitej predstavy či spomienky pri opise udalosti.

Ak metafora plní legitimačnú úlohu, je dôležité poznať tzv. vnútorný scenár metafory, jej základnú koncepciu, napr. otec = hlava rodiny = úloha strážcu, ochrancu, ale aj vychovávateľa, osoby, ktorá karhá aj odmeňuje. Pomocou tohto scenára sa prenášajú bežné, všeobecne známe skutočnosti zo zdrojovej oblasti (napr. morálka rodiny) na cieľovú oblasť (napr. štát, únia), čím legitimujú politické kroky a činy. Podobne sa metafora správa aj pri plnení kognitívnej funkcie.

Analýzou konceptuálnych metafor v printových médiách sa zaoberá Andreas Musolff (3, 2000, 12) ktorý rozlišuje metafory podľa 12 skupín zdrojových oblastí (source domain):

1. cesta, pohyb, rýchlosť: koráb eurozóny úspešne *prišiel* do dokov, *cesta* k dohode;
2. geografia, geometria: politické rozkoly medzi *európskym severom a juhom*;
3. budova, technológia: jediný reálny *nástroj*;
4. skupina, trieda, klub: posledný z *triedy* postkomunistických krajín;
5. škola, disciplína: urobiť si *domáce úlohy*;
6. hospodárstvo, ekonómia, obchod: krajiny sa *prerátali*;
7. Rodina, láska, manželstvo: *matka* Európa, silný *brat* Nemecko;

8. život, sila, zdravie: zabránenie presunu *nákazy, choré krajiny, zdravé ekonomiky*;
9. hra, šport: štartuje *maratón* rokovaní;
10. vojna, boj, pevnosť: vytvorenie *hradiéb* okolo Grécka;
11. divadelná hra, dráma, šou: odohrať najhoršie *predstavenie*;
12. počasie, poveternostné javy a podmienky: *zemetrasenie* v eurozóne.

Samotná zdrojová oblasť však nie je vždy dostačujúca. Rovnako dôležitá je projekcia metafory (conceptual mapping), ktorá slúži na jej bližšie vysvetlenie, napr. *štartuje maratón rokovaní* = predchádzajúca príprava na maratón (bez dôkladnej prípravy sa nedá maratón zvládnuť) + priebeh maratónu (priebeh maratónu býva zväčša fyzicky náročný, vyžaduje si okrem dobrej kondície aj určité sebazaprenie a prekonanie krízy) + ukončenie maratónu (dobehtutie do cieľa, prekročenie cieľovej línie znamená úspech) = vysvetlenie (maratón sa dá úspešne zvládnuť len po riadnej fyzickej a psychickej príprave). Dejová línia (story-line), do ktorej je metafora zasadená, je rovnako podstatná pre jej správne pochopenie. Ak teda *zajtra štartuje maratón rokovaní na záchranu eura* môžeme vychádzať zo skutočnosti, že všetci účastníci maratónu sa dôkladne pripravili, majú jasný cieľ a predpokladá sa, že úspešne dobehnú do cieľa, pričom cieľ = záchrana. Každá konceptuálna metafora navyše obsahuje základné elementy (conceptual elements), ktoré sú odvodené z danej skupiny, v prípade maratónu je to napr. beh, vytrvalosť, námaha. Základným elementom môžu byť pripísané aj určité vlastnosti alebo sa s nimi môžu spájať prídavné mená, ktoré slúžia na evokovanie pozitívnych, resp. negatívnych emócií, napr. *vytrvalí bežci* evokujú úspech, teda pozitívnu emóciu, pričom *nevydarená námaha* nesie negatívnu emóciu, znamená neúspech.

Záver

Konceptuálna metafora ako produkt jazyka, myslenia, spoločnosti a kultúry zohráva dôležitú úlohu pri vnímaní a následnom pochopení každodenných procesov. Základné schémy ako aj metaforické koncepty pramenia v kultúrnych stereotypoch a ľudských senzomotorických skúsenostiach, čím nám konceptuálna metafora pomáha porozumieť daniu okolo nás a pomáha nám vyjadrovať svoje pocity a myšlienky. Metafora je prirodzenou súčasťou nášho jazyka a používame ju často intuitívne bez toho, aby sme ju zložito koncipovali. V médiách, predovšetkým v printových, je používanie rozličných metafor prirodzené. Na základe použitých konceptuálnych metafor dokáže verejnosť lepšie pochopiť politické konanie, ktoré je takouto formou „dostupné“ širokým masám. Politika sa takouto formou legitimizuje a vytráca sa z nej imaginárnosť a abstraktnosť.

Zoznam citovanej literatúry

1. BEDNÁRIKOVÁ, M. 2013. *Úvod do kognitívnej lingvistiky*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2013, s. 11. ISBN 978-80-8082-621-5.
2. LAKOFF, G., JOHNSON, M. 2003. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago press, 2003, s. 210. ISBN 0-226-46801-1.

3. MUSOLFF, A. 2004. *Metaphor and Political Discourse. Analogical Reasoning in Debates about Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004, s. 12. ISBN 1-4093-3389-8.

Kontakt

Mgr. Júlia Prociková

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: julia.procikova@gmail.com

ADAPTATION DES GALLICISMES DANS LA LANGUE SLOVAQUE

Adaptation of gallicisms in Slovak

Iveta Rizeková

Abstract

The article treats the issue of French loan expressions and their translation into Slovak language. The point of departure is a brief outline of foreign influences on the development of French language which is further studied as a source of loan expressions taken over into Slovak language. Examples from both general and business language demonstrate the variations in adaptation towards the target language in both meaning and form.

Key words: loan word, gallicism, adaptation, falsefriends, terminologie

Abstrakt

Príspevok spracúva problematiku prevzatých francúzskych výrazov a ich prekladu do slovenčiny. Východiskom je stručný náčrt cudzích vplyvov na vývin francúzštiny, ktorá je ďalej skúmaná ako zdroj výrazov prevzatých do slovenského jazyka. Príklady zo sféry všeobecného a odborného jazyka objasňujú varianty významového a formálneho prispôsobovania sa cudzích prvkov v cieľovom jazyku.

Kľúčové slová: výpožička, galicizmus, prispôsobovanie sa, falošní priatelia, terminológia

Introduction

Le lexique d'une langue ne cesse de s'élargir imitant le développement de toute la société. Les mots archaïques sortent de l'usage, les nouveaux mots sont introduits dans la langue. L'inventaire lexical peut être enrichi par propres moyens de langue, mais aussi par des emprunts aux langues étrangères.

Les mots français constituent une masse hétérogène du point de vue de leur origine. De nombreux mots sont issus d'un fonds primitif très ancien: le fonds celtique et préceltique; le fonds latin, plus exactement latin vulgaire; « le fonds germanique qui, du IV^e au VII^e siècle, a fourni un apport assez considérable aux idiomes d'origine latine parlés à l'intérieur de l'Hexagone » (1, 2000, p. 16-17). À ce fonds primitif sont venus s'ajouter au cours des siècles, des apports dont l'origine et la richesse variaient selon les circonstances historiques. Depuis le IX^e siècle le latin vulgaire a commencé de s'enrichir de mots empruntés à la langue des clercs. Le vocabulaire compte également une quantité de termes issus des langues étrangères modernes et passés en français entre XV^e et XX^e siècle. La succession de couches d'emprunts (grecs, germaniques, néerlandais, italiens, espagnols, anglais, amérindiens, arabes, africains, turcs, japonais etc.) se montre parallèle à la succession des influences économiques ou culturelles exercées sur la communauté française (Walter, 1997, p. 9).

Actuellement, les emprunts viennent en grande majorité de l'anglais. Quoiqu'en France, on protège la langue contre l'invasion des anglicismes, c'est l'usage des anglicismes qui justifiera leur présence dans la langue emprunteuse.

Même si certains linguistes puristes¹ présentent leur attitude hostile envers les emprunts, on ne peut pas négliger le fait que les expressions empruntées aux langues étrangères aident à développer la langue, le cas échéant, à la décharger des expressions peu convenables. Cette contribution vise le procédé d'emprunt des gallicismes et la façon de leur adaptation dans la langue slovaque.

Des emprunts à la langue française

Quoique les langues paraissent être construites sur un plan uniforme dans leurs parties essentielles, elles offrent cependant certaines particularités. Celles-ci se manifestent soit dans l'emploi des mots, soit dans la manière de les arranger. Les locutions particulières, appelées *les idiotismes*, n'ont pas leurs équivalents syntaxiques exactes dans une autre langue (3). Les expressions ou les constructions idiomatiques de la langue française sont nommées *les gallicismes*. Parmi les gallicismes, les plus nombreux sont les substantifs², et c'est pourquoi nous nous servons des exemples appartenant dans cette partie du discours.

Il existe des mots, empruntés au français, qui ont pris une signification particulière, et donc éloignée de celle du mot d'origine. Prenons comme exemple le mot français *le sentiment*, provenant du latin *sentimentum*, dérivé du verbe *sentire* (le Petit Larousse, 1972, p. 939).

En français, le mot *sentiment* a plus d'extension parce qu'il désigne des affections de l'âme, c'est-à-dire l'intuition, la faculté de recevoir des impressions, de comprendre sans raisonnement ou sans expérience. L'expression signifie également l'émotion impliquant les fonctions cognitives, la manière d'apprécier. *Le sentiment* veut dire « l'état affectif dû à des émotions » (ibidem), et aussi « une disposition à être facilement ému, touché » (ibidem). Le mot apparaît dans les tournures de politesse (par exemple *Croyez à mes sentiments les meilleurs. Veuillez agréer mes sentiments distingués*). Par conséquent, la langue française offre toute une gamme de synonymes de cette expression: conscience, impression, intuition, instinct, sensation, opinion, avis, pensée, appréciation et point de vue, mais aussi passion, émotion, affection, attachement, tendresse, tendance etc.(4). Le mot *sentiment* est devenu la base de l'appellation d'un grand courant littéraire de fin du XVIII^e et début du XIX^e siècle, dit *le sentimentalisme*.

En langue slovaque, le mot *sentiment*, traduit: *cit, citovost', citlivost'* (5) se signale par l'emploi assez restreint, plutôt littéraire. La langue courante connaît la dérivation en adjectif *sentimentálny* (trad. *sentimental*) dont le synonyme *precitlivený* correspond en français aux équivalents: *sensible*, voire *hypersensible*. *Sentimentálny* signifie également *triste*. La notion porte donc une connotation plutôt négative (dans les exemples: *hlúpa sentimentalita, zbavit' sa sentimentality*).

Dans les expressions figées slovaques, le mot *sentiment* est souvent remplacé par un synonyme:

- *avoir le sentiment de sa force – uvedomiť si svoju silu (être conscient de sa force),*

- *avoir des sentiments honnêtes – mať čestné úmysly (avoir des intentions honnêtes),*
- *j'adopte votre sentiment – súhlasím s vaším názorom (j'adopte votre avis/ votre opinion) etc.,*
- *mes sentiments distingués – s úctou (avec du respect).*

Néanmoins, la terminologie économique slovaque a adopté le mot *sentiment* dans le terme économique *indikátor ekonomického sentimentu (indicateur du sentiment économique)(trad. de l'auteur) (6).*³

Dans certains cas, l'association de deux mots français (adjectif + substantif) se traduit par un équivalent slovaque à mot unique (*un pauvre homme – chudák, un brave homme – dobrák*).

Il arrive que la signification d'un adjectif peut varier en fonction de sa position anteposée ou postposée par rapport au substantif. C'est une sorte de gallicisme dans l'association des mots qui doit être traduit en slovaque par deux adjectifs différents car il existe une différence entre:

- *un pauvre homme (chudák) et un homme pauvre (chudobný človek),*
- *un brave homme (dobrák) et un homme brave (odvážny človek),*
- *une sage femme (pôrodná asistentka) et une femme sage (poslušná alebo rozumná žena),*
- *des propres mains (vlastnými rukami) et des mains propres (čistými rukami),*
- *de différents vins (rôzne vína) et des vins différents (iné vína) etc.*

Des gallicismes métaphoriques

Plusieurs expressions figurées formant des gallicismes ont été tirées d'anciens usages qui étaient plus familiers aux Français qu'aux autres nations. Elles reflètent la vie aux temps des tournois, de la chasse, des jeux de paume.

Quelques exemples de gallicismes dont la traduction en slovaque recourt à une métaphore différente.

- *rompre en visière à quelqu'un – postaviť sa na odpor,*
- *faire la barbe – prejsť cez rozum,*
- *sauter du coq à l'âne – trepať dve na tri,*
- *enfermer le loup dans la bergerie – spraviť capa záhradníkom,*
- *avoir plusieurs cordes à son arc – mať viacero železok v ohni,*
- *il fait un froid de canard – je krutá (psia) zima,*
- *changer son fusil d'épaule – obracať kabát,*
- *revenons à nos moutons – vráťme sa k našej téme etc.*

Des comparaisons françaises dont la traduction en slovaque est basée sur la même métaphore, comme par exemple:

- *être léger comme une plume – byť ľahký ako pierko,*
- *avoir une faim de loup – byť hladný ako vlk,*
- *un travail de fourmi – mravenčia práca,*
- *être doux comme un agneau – byť krotký ako baránok,*
- *être têtu comme une moule – byť tvrdohlavý ako mulica,*
- *pratiquer la politique de l'autruche – hrať pštrošiu politiku,*
- *être rusé comme un renard – byť preříkaný ako lišiak,*
- *avoir le cœur sur la main – mať srdce na dlani,*
- *voir la vie en rose – vidieť život ružovo,*
- *être la cinquième roue du carrosse – byť piate koleso na voze,*

- *accueillir (recevoir) quelqu'un à bras ouverts – vítať niekoho s otvorenou náručou etc.*

La distribution thématique des gallicismes lexicaux dans le slovaque

Puisque la plupart des gallicismes se sont bien intégrés dans la langue slovaque, on ne se rend pas souvent compte de leur origine française.

- Gallicismes dans la communication courrante:

Vie quotidienne

logement: *garsónka, manzardka, penzión, fotel, diván, parkety*;

toilette: *toaleta, bižutéria, rúž, krém, manikúra, masáž, parfum, rúž*;

mode: *manekýna, elegán, kravata, dekolt, blúzka, negligé*;

nourriture: *aperitív, griotka, likér, pralinka, bujón, pomfritky, kroketa*;

profession: *profesia, inžinier, servírka, pilot, šofér, hosteska*;

loisirs: *karty, ruleta, vabank, biliard, kankán*;

sport: *pirueta, parkúr, pelotón, parašutista, servis*;

étiquette: *distingvovaný, kompliment, diskrétnosť, pardon, madam*;

caractère: *naivný, sentimentálny, galantný, karierista, profesionál*.

Vie publique

parlament, premiér, prezident, minister, režim, reforma, republika.

- Gallicismes dans la communication artistique:

beaux-arts: *koláž, vernisáž, expozícia, busta, portrét, karikatúra*;

musique: *šanson, etuda, refrén, ouvertúra, nokturno, fanfára*;

langue et littérature: *lingvistika, argot, žargón, kalk, romantizmus*;

théâtre: *kulisa, angažmán, kostým, marioneta, tantiéma, pierot*;

variété: *circus, manéž, kabaret, žonglér, kuplet, šapitó atd.*

- Gallicismes dans la communication de spécialité:

philosophie et histoire: *jakobín, hugenot, bastila, revolúcia*;

journalisme: *reportáž, klišé, tiráž, žáner, žurnalista, žurnál, publicita*;

diplomatie: *ambasáda, atašé, diplomat, misia*;

administration et droit: *oktrojovať, garantovať, šifra, administratíva*;

commerce: *marža, haussista, akreditív, kreditka*;

services postaux: *pošta, rekomando, kuriér, korešpondencia*;

télécommunications: *mobil, telefón, satelit, transfer, terminál*;

service militaire: *ženista, bomba, defilé, eskorta, flotila*;

gastronomie: *marinovať, flambovať, grilovať, fritéza, delikatesa*;

santé publique: *dentista, plomba, droga, vizita, operovať*;

sciences techniques: *fasáda, limuzína, karoséria, karburátor, motor*;

architecture: *frontón, mezoneta, oživál, fasáda, freska*.

L'adaptation des gallicismes

Les emprunts linguistiques forment des relations courantes et normales entre des nations ainsi que leurs relations économiques, politiques ou sociales. La langue cible assimile des mots empruntés et les intègre correctement dans son système linguistique. L'adaptation peut se manifester au niveau phonétique, morphe-lexical, ainsi qu'au niveau syntactico-lexical ou stylistique.

Langue Initiale	Langue cible	Adaptation	
terme français →	équivalent slovaque	sémantique	de forme
<i>(facture) f</i> <i>pro forma</i>	<i>(faktúra) f</i> <i>pro forma</i>	aucune	aucune
<i>partenaire m</i>	<i>partner m</i>	aucune	orthographe prononciation
<i>projet m</i> <i>contrat m</i>	<i>projekt m</i> <i>kontrakt m</i>	aucune	orthographe prononciation inclusion de „k“
<i>quorum m</i> <i>quota m</i>	<i>kvórum s</i> <i>kvóta f</i>	aucune	genre orthographe prononciation
<i>rente f</i> <i>forme f</i> <i>facture f</i> <i>marge f</i> <i>coopération f</i> <i>profession f</i> <i>délégué m</i>	<i>renta f</i> <i>forma f</i> <i>faktúra f</i> <i>marža f</i> <i>kooperácia f</i> <i>profesia f</i> <i>delegát m</i>	→ monosémie	suffixe orthographe prononciation
<i>annulation f</i> <i>financement m</i> <i>négociation f</i> <i>escompte m</i>	<i>anulovanie s</i> <i>financovanie s</i> <i>rokovanie s</i> <i>skonto s</i>	aucune	partie dudiscours suffixe genre orthographe prononciation
<i>formation f</i>	<i>formácia f</i>	→ monosémie	suffixe orthographe prononciation

Tableau 1. L'adaptation des emprunts du français des affaires

Ces termes ne changent que modérément leur forme, et cela sans modifier le sens original du mot.

L'adaptation phonétique est la première qu'un emprunt subit. Dans la langue emprunteuse, on néglige les phonèmes inconnus ou impronoyables et leur substitue des phonèmes usuels. Ils'agit par exemple de la substitution du [y] français par le [u] ou [u:] slovaque (*justice – justícia, facture – faktúra*).

En général, **l'adaptation orthographique** est connectée avec l'adaptation phonétique. Le slovaque priorise le principe fonétique selon lequel « on écrit comme on entend ». La forme graphique est changée afin d'être perceptible plus facilement (*marge – marža*). En revanche, dans les dernières années, comme si le slovaque s'y résignait, car à coté des mots adaptés il emprunte des mots gardant leur orthographe d'origine (Sehnal, 2011, s. 18).

L'adaptation morphologique est plus complexe. C'est causé notamment par la différente typologie des deux langues: le français la langue analytique et le slovaque la langue synthétique (*valeurs en circulation – obeživo*). L'existence d'un troisième genre en slovaque (mais absent en français) permet le passage des substantifs terminés en -tion (fém.) ou -ment (masc.) à la catégorie de forme substantivée du verbe du genre neutre (*annulation – anulovanie, financement – financovanie*).

Terme français	→ Equivalent slovaque	Faux-ami	Equivalent français
<i>confirmation</i>	potvrdenie	<i>konfirmácia</i>	confirmation religieuse
<i>dépôt</i>	sklad, vklad	<i>depo</i>	dépôt m de locomotives
<i>publicité</i>	reklama	<i>publicita</i>	notoriété
<i>circulaire</i>	obežník	<i>circulár</i>	scie circulaire
<i>notes</i>	poznámky	<i>notes</i>	carnet
<i>affaires</i>	obchod, obch. záležitosti	<i>aféra</i>	mésaventure
<i>rapport</i>	správa, referát	<i>raport</i>	rapport militaire
<i>collaborateur</i>	spolupracovník	<i>kolaborant</i>	collabo
<i>promotion (des ventes)</i>	podpora predaja	<i>promócia</i>	<i>remise de diplômes universitaires</i>
<i>régie</i>	správa štátnych podnikov	<i>réžia</i>	<i>frais généraux; mise en scène</i>
<i>balance (commerciale)</i>	<i>obchodná bilancia</i>	<i>balancovanie</i>	<i>surplace</i>
<i>police (d'assurance)</i>	<i>poisťovacia zmluva</i>	<i>polícia</i>	<i>police</i>
<i>(société) anonyme</i>	<i>akciová (spoločnosť)</i>	<i>anoným</i>	<i>lettre anonyme</i>
<i>(siège) social</i>	<i>sidlo spoločnosti</i>	<i>spoločenské sidlo</i>	<i>résidence</i>
<i>à tempérament</i>	na splátky	<i>s temperamentom</i>	<i>par tempérament</i>

Tableau 2. Des faux-amis dans la traduction en slovaque

En ce qui concerne l'**adaptation sémantique**, un emprunt intégré peut :

- conserver sa signification originale (*ambassade – ambasáda*);
- prendre des significations qu'il n'a pas dans la langue initiale (*balance – balancovanie*);
- être transféré à des notions qui ne sont pas identiques à celles qu'il désignait dans la langue initiale (*publicité – publicita*);
- perdre sa polysémie au profit d'une monosémie dans la langue d'accueil (*bourse – burza*).

Terme slovaque	Equivalent français	Faux-ami	Equivalent slovaque
<i>blanketa</i>	<i>formulaire, imprimé</i>	<i>blanquette</i>	<i>ragú z bieleho mäsa</i>
<i>penzia</i>	<i>retraite</i>	<i>pension</i>	<i>výplata na dôchodku</i>
<i>kurz</i>	<i>cours classes change</i>	<i>courses</i>	<i>nákupy</i>
<i>evidencia</i>	<i>enregistrement relevé</i>	<i>évidence</i>	<i>zrejmosť</i>

Tableau 3. Des faux-amis dans la traduction en français

Les tableaux 2 et 3 présentent des faux-amis, c'est-à-dire des expressions ayant une forme identique ou similaire dans le slovaque et le français, mais dont les significations sont bien éloignées. Les expressions sont fréquemment incorrectement interchangés par les usagers en raison de trois signes majeurs: identité formelle, identité du contenu (quelques significations communes) et celle de fonction (association abusive).

Malgré quelques exemples mentionnés, la présence des faux-amis dans les textes de spécialité paraît être plutôt rare. Les textes scientifiques et professionnels prévoient la moindre divergence entre „signifiant“ et „signifié“, en d'autres termes, dans la traductologie, il s'agit de „correspondance“ et „d'équivalence“ (7, 2014, p. 91) (trad. de l'auteur). La terminologie et les professionalismismes sont influencés davantage par les internationalismes.

Pour conclure

Les emprunts se sont répandus grâce aux contacts parmi les nations. Au début, c'étaient avant tout des relations commerciales qui facilitaient l'échange des mots étrangers. De nos jours, à l'époque des médias et des réseaux sociaux, les emprunts pénètrent dans le vocabulaire plus rapidement et plus facilement. Étant donné que les éléments étrangers pénétraient dans une langue dès étapes les plus anciennes de son développement, il se pose la question si emprunter ne présente pas la nature immanente de toute langue. C'est ainsi que la langue doit être vue en opposition avec d'autres langues qui ont des traits différents mais, en même temps, quelque chose de commun avec celle-ci. La propre langue, depuis sa constitution, n'a pas été prise comme une langue « suis generis », mais comme un cas particulier de la langue du genre humain ayant donc la nature commune avec d'autres langues. Étant donné ce point de vue, on admet la thèse du linguiste slovaque J. Dolník que « L'ouverture envers des moyens de la langue non intrinsèque est devenue une des caractéristiques de la conscience linguistique » (8, 2003, p. 165) (trad. de l'aut).

L'approche sociolinguistique dans la recherche actuelle des emprunts prête l'attention aux facteurs extralinguistiques, psychologiques et socioculturels. On procède de la recherche du système linguistique abstrait à la recherche de son fonctionnement dans la situation réelle. Les emprunts répondent aux besoins des usagers réels. Les usagers eux-mêmes choisissent quels mots vont survivre et lesquels vont disparaître.

La question de haute actualité au niveau européen, voire mondial, représente la position de l'anglais comme langue véhiculaire. La concentration vise des contacts plutôt problématiques. Aux contraire, les contacts linguistiques entre le slovaque et le français se déroulaient sans graves problèmes.

La langue française a été considérée par les Slovaques comme une langue de prestige, de la diplomatie, de l'élite. Actuellement, les gallicismes se développent davantage de manière qualitative: dans le cadre de la formation des mots, de la sémantique et la stylistique. En outre, on voit une perspective d'un enrichissement quantitatif surtout aux thèmes de la communication spécifique et ceux de la terminologie.

Notes

- 1 Pendant des siècles on observe plusieurs tentatives puristes. Dès sa fondation, l'Académie Française prétend à rendre la langue française «pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences» (2, p.12). Plus récemment, la loi Toubon (1994) veut obtenir l'interdiction d'utilisation des anglicismes en français. De même que Claude Hagège considère la domination d'une seule langue comme une menace (Telekyová, p. 12).
- 2 Deux tiers (2678 unités) de toutes les unités empruntées au français (4222 unités) sont des substantifs (Orgoňová, 2002, p. 33).
- 3 Cet indicateur est dérivé des recherches des attentes des participants du milieu économique dans différents domaines d'industrie et de services (6).

Références bibliographiques et sitographiques

1. MITTERAND, H. 2000. *Les mots français*. Paris: Presse Universitaires de France, 2000, p. 16 – 17.
2. TELEKYOVÁ, M. *Néologismes et emprunts dans les langues française, tchèque et slovaque*. [En ligne] <<http://theses.cz/id/hqzr2/DP.pdf>>, p. 12
3. <http://www.espacefrancais.com/lidiotisme/>
4. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/sentiment/>
5. <http://www.cudzieslova.sk/hladanie/sentiment>
6. <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=8488>
7. LAPŠANSKÝ, L. 2014. Štýl investičných fondov a miesto prekladu. In: *Lanua ad linguas hominesque reserata V. Paris, 2014, p. 91.*
8. DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia*. Bratislava: UK, 2003, p. 165

Bibliographie et sitographie

- DOLNÍK, J. 2003. *Lexikológia*. Bratislava: UK, 2003. 236 s.
- GÉNOUVRIER, E., DÉsirAT, C., HORDÉ, T. 2007. *Synonymes. Dictionnaire*. Paris: Editions Larousse, 2007. 843 p.
- GRÜNDLEROVÁ, V., ŠKULTĚTY, J., TARABA, J. 1990. *Francúzsko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: SPN, 1990. 609 s.

- Le Petit Larousse illustré*, 1972. Paris: Librairie Larousse, 1972, p. 939.
- ORGOŇOVÁ, O. 2002. *Slovensko-francúzske jazykové vzťahy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002. 137 s.
- ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. 229 s.
- PÉRRET, M. 2001. *Introduction à l'histoire de la langue française*. Paris, 2001. 191 p.
- SEHNAL, R. 2011. *Praktická lexikológia talianskeho jazyka*. Bratislava: UK, 2011, s. 18. ISBN 978-80-223-3007-7.
- ŠABÍKOVÁ, J., BAŇÁKOVÁ, J., MACÁKOVÁ, A., KÚDELOVÁ, M. 2003. *Štvorjazyčný slovník ekonomických pojmov pre stredné školy*. Bratislava: Iura Edition, s. r. o., 2003.
- ŠVARBOVÁ, E., MICHELČÍKOVÁ, L., ZÁBOJNÍKOVÁ, H., TARDY, S. 2012. *Francúzsky jazyk pre masmediálne štúdiá*. Nitra: UKF Filozofická fakulta, 2012. 480 s.
- TELEKYOVÁ, M. *Néologismes et emprunts dans les langues française, tchèque et slovaque*. [En ligne] <<http://theses.cz/id/hqzr2/DP.pdf>>, p. 25
- WALTER, H. 1997. *L'aventure des mots français*. Paris: Editions Robert Laffont, S. A., 1997.
- <www.mediadico.com/dictionnaire/definition/sentiment>
- <<http://elena1.unblog.fr/2008/11/29/francais-les-gallicismes-ou-expressions-idiomatiques-francaises/>>
- <<http://theses.cz/id/hqzr2/DP.pdf>>

Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: iveta.rizekova@euba.sk

ON THE ROLE OF DIPLOMATIC LANGUAGE

Роль дипломатического языка

Jarmila Rusiňáková

Abstract

The article deals with the issue of a diplomatic language and the importance for future international relations experts to study it systematically. A diplomatic language is a professional language, or, LSP (Language for Specific Purposes) as well as LAP (Language for Academic Purposes) in case of being the object of the scientific research. Communication skills and the ability to master the diplomatic language are facilities by means of which diplomats try to achieve their goals peacefully within so called "soft power" as opposed to "hard power". Succinctly the situation in diplomatic language research and teaching in Slovakia is described as well.

Keywords: diplomatic language, Language for Specific Purposes (LSP), Language for Academic Purposes (LAP), diplomat, international relations expert

Абстракт

Статья посвящена проблеме дипломатического языка и необходимости его систематического обучения специалистами в области международных отношений. Дипломатический язык – это язык профессиональный, или LSP (язык для специальных целей, Language for Specific Purposes) и также LAP (язык для научных целей, Language for Academic Purposes), если он является предметом научного исследования. Коммуникативное мастерство дипломатов – это средство, принимаемое для достижения целей мирным путём в рамках так называемой „мягкой силы“ („soft power“) в противовес „твёрдой силе“ („hard power“). Вкратце описана ситуация в области изучения и преподавания дипломатического языка и коммуникации в Словацкой Республике.

Ключевые слова: дипломатический язык, язык для специальных целей (LSP), язык для научных целей (LAP), дипломат, специалист в области международных отношений

Today, in the world of complicated international relations LSP (Language for Specific Purposes), especially the language in international relations, is becoming increasingly influential. The globalization on international relations requires diplomats and representatives of various international organizations extended sophisticated knowledge not only in the humanities (e.g. history, political science, linguistics, psychology, communication), but also in other sciences, especially in computer science, mass media, economics or logic.

Accordingly, the language of diplomacy interacts with other linguistic registers, but in spite of all new processes, phenomena and the ever-changing environment in which diplomats work, the word of the international relations

expert is of particular significance. It is dangerous to neglect the content, to misuse words or phrases, to interpret subtleties of the language in a wrong or different way because it can lead to serious misunderstandings, tensions in relationships or even conflicts. Where a diplomat's word is absent, a general's word comes. Our history knows many examples when diplomatic negotiations have not been successful for various reasons and the time came when generals "started to speak".

In the scientific literature there are many works and publications of linguists and diplomats on the need to speak the language perfectly, to master it, to understand all the subtleties of the language, to be able "to read between lines" correctly, to perceive national and cultural peculiarities of the foreign partner's communicative behaviour, but only relatively recently articles about so called "soft power" in connection with international relations issues appeared. Language export as the main means of communication between participants in international relations is becoming an increasingly important segment in the implementation of so called "soft power" in international relations. Language specification and principles of the language and culture presentation abroad are the subject of international politics in the sense of the implementation national and state interests, because not every challenge of the international community can be solved today by force. Military approach as one of the strongest factors influencing the course of the world politics is displaced by other forces, especially economic, scientific, environmental, demographic and informational ones. As the bipolar confrontation is surmounted nowadays, voices for cultural and multicivilizational colourful modern world are heard more and more frequently. Due to the increasing globalization international relations experts of "small states" (but not only them) speak about the need to cultivate relations with other states and nations in the more "civilized" form – the form of culture export in general and language export in particular. Some aspects of language policy are considered to be part of the international cultural policy today.

Thus, language as the primary means of communication among subjects of international relations, including states and their inhabitants, is not only means of communication in order to exchange information, but also the means by which it is possible to affect the efficiency of a course of events in the world. By means of languages and their efficient use subjects of international relations exercise their influence in the world in order to protect their areas of interest, which can be considered to be a new approach in the world of politics, diplomacy as well as linguistics.

What is it – the language of diplomacy, the language of specialists in international relations, the language in which international negotiations are carried on? How powerful is the diplomat's word? Can we consider the language of diplomats to be at the same time the diplomatic language? Is the diplomatic language characterized approximately by the same or similar linguistic features in case of various language mutations?

Diplomatic language, as the subject of the scientific research, combines a number of scientific disciplines – linguistics in the broadest sense (and within its framework political linguistics as a new dynamic subdiscipline), diplomacy, communication theory, rhetoric, sociology, sociolinguistics, history and logic. This means that the diplomatic language, or the language of international relations experts (the term is preferred by some scholars in the Russian Federation), can

serve as an object of research of scholars from various areas, but primarily these are linguists, political scientists and diplomats as well as specialists in the field of communication, including intercultural communication. That means all those involved in the political sphere of communication and all those who consider linguistic and extralinguistic means to be at the same time one of means and methods in the struggle for political power in the process of communicative impact on the political consciousness of the society. *Diplomatic communication plays an essential role in shaping messages targeted at maximizing the desired impact and minimizing undesired collateral effects* (1, 2009, p.39).

In other words, it can be argued that the subject of our research – the diplomatic language – is a focus of three major research areas – linguistics, diplomacy and communication. If to study the diplomatic language in the narrow sense, given the relationship with other disciplines, the number of scientific fields is much bigger. In our view this is natural, since the politics and language are closely related, interlaced with one another and multidirectional political processes in the multipolar world are reflected in language, which itself becomes multifunctional and diverse.

Language as such, including LSP, continues to be the focus of linguists around the world today. In their scientific monograph, Russian linguists A. P. Minyar-Beloruicheva and O. A. Vdovina deal with theoretical questions related to the specific functioning of the language of International Relations as the functional and stylistic variety of the scientific speech. A.P. Minyar-Beloruicheva and O. A. Vdovina identify five stages in the LSP development: *register analysis, discourse analysis, target situation analysis, skills and strategies and learning-centered approach, i. e. an approach that focuses on training. It is possible to talk about the appearance of the sixth stage in the LSP development- learner-oriented approach. The distinguishing feature of this approach is the focus on the learner and his/her needs and interests* (2, 2008, p. 7). Later, from LSP LAP (Language for Academic Purposes) was developed. It is further subdivided into LGAP (Language for General Academic Purposes) and LSAP (Language for Specific Academic Purposes). And the language of the experts in international relations is part of LSAP.

Diplomatic language (the language of diplomats) as a way and a tool of conducting diplomatic relations between states is a specific language, a professional language. It can be classified as the Language for Specific Purposes. As a subject of the scientific research it is LSAP – Language for Specific Academic Purposes. In any language mutation it is an inseparable part of the standard, codified language that is not territorially determined, but used in certain professional situations, particularly in diplomacy, in international relations, but not only in them. As Language for Specific Purposes – a diplomatic language is

- a) means of the state's communication with the outside world,
- b) means of communication in the field of international relations,
- c) language by means of which official bilateral and multilateral negotiations among states are carried on,
- d) language of treaties.

Some scholars emphasize that it is a language which is characterized by certain expressions and phrases that make up the diplomatic vocabulary (for

example A. P. Minyar-Beloručeva and O. A. Vdovina from Russia, Ľ. Tóth, P. Rusiňák, P. Vršanský from Slovakia). The others write that the diplomatic language serves as “lingua franca” of diplomats, i. e. common and the most frequently used language in the world of diplomacy. In the historical overview in the world of “lingua franca” they argue that, historically, the first common diplomatic language was the Akkadian language (approximately 3rd millennium BC), then the Aramaic language (approximately 10th century BC), later there was a period of “competition” of three diplomatic languages – Latin (in Europe), Greek (dominant especially in Byzantium), and Chinese (in Asia). French became a dominant diplomatic language in the 18th century as a language “par préférence”. English became the language of “lingua franca” of diplomacy after World War I (Ch. Jönsson and M. Hall, H. Nicolson).

Sir H. Nicolson gives the diplomatic language specific features of some common language of diplomats as their means of communication, both orally and in writing. Such a language was Latin in the past, later French, and today it is English. Sir Nicolson also describes the diplomatic language as *a language of courtesy* (3, 1977, p. 57).

I. V. Popov, the famous Russian diplomat, was comparing means of core activities of a soldier and a diplomat in the attempt to achieve objectives of the state in foreign policy. *For a soldier these are weapons, for a diplomat it is a word* (4, 2006, p. 35).

A Brazilian linguist F.G. Matos based his claim on the role of the diplomatic language on the theory of positivism in diplomacy, i.e. understanding of the diplomatic language from a positive point of view and he characterized it as *a defender of peace and the management of conflicts between nations peacefully* (5, 2004, p. 283). It is possible to add that this view is shared by many scientists and politicians. It is the truth – the main role of diplomacy is to solve tensions and conflicts among states peacefully and through negotiations.

One of the prominent representatives of the French School, E. Pascual, also reflects on the role of the diplomatic language and writes that the art of diplomacy is, above all, *the ability to communicate. The successful diplomat can always be recognized through his ability “to work with the language”, whether orally or in writing* (6, 2004, p. 10).

O. A. Vdovina from MGIMO (Moscow) writes that *the touch of the political systems of countries throughout the world requires clarification of terms, national and international concepts, that, of course, is the crucial problem of the present stage in the development of international relations. Accordingly, the study of EIRS (English for International Relations Students) as part of LSAP (Language for Specific Academic Purposes) includes the analysis of language structures, the study of lexical-phraseological composition, grammar and style of scientific texts on international relations.* (7, 2010, pp. 236 – 237). The study of scientific texts on international relations is necessary for an adequate understanding, which is an indispensable stipulation for successful communication in international contacts.

In the Slovak scientific literature there are many works, many publications of diplomats who agree that the ability to master the language (their own and foreign), the ability to communicate, the ability “to read between lines” is an essential prerequisite for a successful diplomat and, as a result, for a successful foreign policy of the state as well (P. Vršanský, Ľ. Tóth, P. Rusiňák). But in linguistics or political linguistics we have no work or monograph dealing with the

linguistic analysis of texts on international relations in the Slovak language. Political linguistics and rhetoric, public diplomacy are all new disciplines which are beginning to take their place among different humanities and are thought in Slovakia to be perspective. If diplomats write about the role of the language (apart from other issues), it is not a linguistic point of view, if linguists write about LSP, not in connection with diplomacy, and usually in relation to other sciences.

Discourse about the diplomatic language in Slovakia is only at the initial stage. Our scientific research of the diplomatic language as LSP and LAP, and the linguistic and intercultural analyses of texts on international relations in three language mutations (English, Russian, Slovak) has only begun. But what is possible to say already today is the fact that it is irony that certain steps in this area are taken quite slowly, primarily by universities and scientific institutions. Irony, because despite the general agreement and understanding of the need for training courses of the diplomatic language (English, French, Russian or any other, but especially the official languages in the UN) for future diplomats and specialists in international relations, despite the fact that Slovakia as a small country supports the concept of “soft power“ in international relations and understands the role of languages in the export of public diplomacy, universities do not offer their students such training and study programmes that would systematically and comprehensively develop an approach to learning diplomacy, linguistics and communication in international contacts, diplomatic language and diplomatic protocol. Some institutions offer study programmes in the field, but only partially. It is, first of all, Comenius University, Faculty of Law, Institute of International Relations and Legal Comparatistics in Bratislava, University of Economics, Faculty of International Relations in Bratislava, Matej Bel University, Faculty of Political Science and International Relations in Banská Bystrica, Central European University in Skalica. These are main academic institutions trying to contribute to the training of future experts in international relations and cooperate with the Ministry of Foreign and European Affairs of the Slovak Republic. And thus, it is assumed that graduates from these institutions will be able to protect the interests of the Slovak Republic in the European Union bodies as well as in international relations in general.

The study programmes of some other colleges and universities in Slovakia partially include international relations and diplomacy. This means that within the framework of such subjects as Political Science, Economics or European Union Issues students can choose such major fields to study as Introduction to Diplomacy, Diplomatic Protocol, Business Negotiations or Intercultural Communication. LSP, mostly English, is also in the list of subjects that are taught as compulsory or – in some faculties – even as optional ones only (in the Reference list some webpages of the above mentioned institutions are included). To emphasize the fact that in most cases a diplomat or a specialist in international relations works with the foreign-language word, speaks, writes, negotiates, collects data, makes analyses in a foreign language (not his/her mother tongue), professional training in the broadest sense is simply vital. Their communicative skills are results of many years of training – linguistic, cultural, diplomatic, professional, personal one. It is also the result of experience in international relations.

In connection with these requirements, it is necessary to state that, unfortunately, a systematic approach to the training of future international

relations experts in Slovakia is absent. There are, in our opinion, some reasons – lack of experience, low “demand“, low requirements in general, lack of emphasizing the needs of language cultivation and business behaviour cultivation (especially for businessmen), but also absence of diplomatic language research in general as well as the Slovak diplomatic language research.

In conclusion, we can say that the diplomatic language should not be a priority only for diplomats and politicians. It is also used in academic and professional communication in various other spheres, often in prestigious situations. Diplomatic language gives the opportunity to cultivate a common (general) language, which is, due to the influence of mass-media and information technologies, becoming too concise, superficial, sometimes even aggressive. It is possible to assume that the need for other forms of communication, more cultivated, will increase.

Summary

A diplomatic language is a specific professional language. It is necessary for diplomats to master and understand it. A word, written or spoken, is a diplomat's only weapon. The diplomatic language is also used in scientific, professional (internal and public) communication, in many cases in prestigious situations. Nevertheless it does not have to be only diplomats' privilege. It provides an opportunity to cultivate the language, common (or general) as well as professional. In other words, it can be classified as Language for Specific Purposes and by an object of the scientific research as Language for Academic Purposes.

Slovakia, as a small country, supports the concept of so called “soft power” and understands the importance of cultures and languages in the export of public diplomacy. But in our country the diplomatic language research is at initial stage only. The future desired results will relate to the definition of diplomatic language, to the confirmation of the hypothesis that in any language mutation it has certain similar linguistic features with intercultural specifications. The research is intended to be carried on the linguistic analyses of texts in international relations in three languages – English, Russian and Slovak.

In higher education system in Slovakia, it is highly important to introduce a complex systematic approach to the professional training of future diplomats and representatives of various international organizations due to the fact that today some universities and colleges provide the desired study programmes, though only partially.

Cited sources of information

1. VDOVINA, O. A. 2009. Multipolarity of the World and of the Language of diplomatic communication. In: *Vestnik Južno-uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija Lingvistika, Vypusk 8, No 2 (135), 2009, pp. 39 – 47. ISSN 1991-9751.*
2. МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВА, А. П., ВДОВИНА, О. А. 2008. *Функционально-стилистические особенности научного текста по международным отношениям: научная монография.* Москва:

- Издательства „Флинта“/„Наука“, 2008, с. 7. ISBN 978-5-9765-0309-0 (Флинта), 978-5-02-034645-1 (Наука).
3. NICOLSON, H. 1977. *The Evolution of Diplomatic Method*. Londýn: Constable&Company, Ltd., 1954, p. 57. ISBN 0-8371-9428-8.
 4. ПОПОВ И. В. 2006. *Современная дипломатия. Теория и практика*. Москва: Юрайт, 2006, p. 35. ISBN 5-7133-1158-9.
 5. MATOS, F. G. 2004. *Applying the Pedagogy of Positiveness to Diplomatic Communication*. Paper presented at the Second International Conference on Intercultural Communication and Diplomacy, Malta, 13-15 February 2004 [cit 2009-11-12], p. 283. Available at [www.humiliationstudies.org/documents/Matos Diplomatic Communication.pdf](http://www.humiliationstudies.org/documents/Matos%20Diplomatic%20Communication.pdf)
 6. PASCUAL, E. 2004. *La communication écrite en diplomatie*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2004, p. 10. ISBN 2-914518-58-7.
 7. ВДОВИНА О. А. 2010. Языковая специфика научного текста по международным отношениям. In: *Вестник МГИМО-Университета, 2010, №5, 14, с. 236 – 237.*

Sources of information

- JÖNSSON, Ch., HALL, M. 2005. *Essence of Diplomacy*. Palgrave Macmillan, 2005. 207 p. ISBN 1-4039-9225-8.
- NICOLSON, H. 1969. *Diplomacy*. Third Edition. London: Oxford University Press, 1969. 150 p.
- RUSIŇÁK, P. 2008. O potrebe výskumu diplomacie – európske súvislosti. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Diplomatická služba členského štátu EÚ v procese európskej integrácie*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2008, s. 5 – 15. ISBN 978-80-225-2630-2.
- RUSIŇÁK, P. 2008. K niektorým aspektom budovania diplomatickej služby v SR. In: *Medzinárodné vzťahy, č. 1, 2008, s. 68 – 79*. ISSN 1336-1562.
- RUSIŇÁKOVÁ, J. 2008. K potrebe výskumu komunikácie v diplomatickej praxi. In: *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Diplomatická služba členského štátu EÚ v procese európskej integrácie*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2008, s. 231 – 236. ISBN 978-80-225-2630-2.
- RUSIŇÁKOVÁ, J. 2009. Diplomatický jazyk – jazyk diplomatov? In: *Zborník vedeckých prác Lingvistika a lingvodidaktika III*. Bratislava: Vydavateľstvo Z-F Lingua, 2009, s. 49 – 58. ISBN 978-80-89328-29-1.
- TÓTH, Ľ. et al. 2008. *Úvod do diplomacie*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2008. 199 s. ISBN 978-80-225-2683-8.
- VRŠANSKÝ, P. 2004. *Základy diplomatickej komunikácie*. Bratislava: IURA EDITION, 2004. 150 s. ISBN 80-8078-015-3.
- <http://www.flaw.uniba.sk/index.php?id=2762>
- <http://www.fm.uniba.sk/index.php?id=2279>
- <http://www.upjs.sk/fakulta-verejnej-spravy/kvptvs/6690>

<http://www.fsvucm.sk/uvod>
<http://www.fsvucm.sk/katedra-politickych-vied/studijne-programy/politologia>
<http://www.ksj.ff.ukf.sk/pre-studentov/sylaby-predmetov>
<http://www.fpvmv.umb.sk/studium/dokumenty-pre-studenta/studijne-plany.html>
<http://is.uniag.sk/pracoviste/pracoviste.pl?id=25;nerozbaluj=1>
<http://www.ff.ku.sk/index.php/studium/bakalarske-programy/207-politologia.html>
<http://www.vsm.sk/svk/uchadzaci/studium-sj/bc-pm/>
<http://www.paneurouni.com/files/sk/fep/sprievodca-ekonomia-final.pdf>
<http://www.fvpvs.sk/node/15>
http://www.sevs.sk/sites/default/files/medzinarodne_vztahy_-_bc._-_denne_studium_-_vzorovy_studijny_plan_pre_ar_2013-2014_0.pdf
http://www.sevs.sk/sites/default/files/medzinarodne_vztahy_-_mgr._-_denne_studium_-_vzorovy_studijny_plan_pre_ar_2013-2014_0.pdf

Kontakt

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

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СЛОВАКОВ И КАЗАХОВ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Dialogue of Cultures: Communication Behaviour
of Slovaks and Kazakhs

*Катарина Стрелкова
Сандугаш Садыкова*

Абстракт

В предлагаемой статье занимаемся особенностями коммуникативного поведения представителей двух различных культур: словаков и казахов. Успешность интеркультурной коммуникации во многом зависит от знания культуры народа, ее особенностей, от знания национального мышления представителей той или иной культуры. Как раз эти специфические особенности могут повлиять на успешность деловых переговоров.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативное поведение, национальные поведенческие особенности, особенности мышления представителей иной культуры.

Abstract

The aim of this paper is to highlight differences in communication behaviour between Slovaks and Kazakhs, the representatives of two different cultures. Effective intercultural communication is not the result of sophisticated knowledge of a particular foreign language. Its success is strongly associated with the acquisition of culture-specific knowledge, because it can highly influence the outcome of business negotiations.

Keywords: communication behaviour, effective intercultural communication, different cultures, business negotiations.

Введение

Интерес к межкультурной коммуникации и к коммуникативному поведению народов возрос в конце XX и начале XXI века по ряду причин: с одной стороны – в связи с большей свободой передвижения (образование шенгенского пространства) углубляются межнациональные контакты, расширяются деловые контакты, но, с другой стороны – увеличивается число межэтнических конфликтов. А ведь люди на Земле разные, и в «каждом монастыре свой устав». Уж если собрался в чужой монастырь – не надейся, что полностью выучишь чужой устав, но хотя бы старайся, и не забывай подразумевать в спорных случаях, что чужой устав отличается от твоего. Масса неприятностей при этом обойдут тебя стороной.

Словацкая Республика установила дипломатические отношения с Казахстаном в 1998 году. В 2005 году в Астане открылось Посольство Словацкой Республики. В 2009 г. был открыт консульский отдел Республики Казахстан в Словацкой Республике. На данный момент подписано 16 документов на межправительственном и межведомственном уровнях, которые создают правовые основы для сотрудничества (в Казахстане действует около 17 совместных предприятий со словацким участием, большой потенциал заложен в транспортной сфере, поскольку обе страны являются транзитными государствами, развивается культурно-гуманитарное сотрудничество (появились учреждениям и возможности для прохождения стажировок – преподаватели Академии Государственного Управления при Президенте Республики Казахстан в Астане – проходили стажировку в Экономическом университете в Братиславе). (1, 2009, с. 48)

Всё перечисленное выше свидетельствует о том, что Казахстан для Словакии перспективный торговый партнёр. От чего зависит успешный бизнес, успешная межкультурная коммуникация? Если основной целью общения с иностранцами является бизнес, то на первый план выступают национальные поведенческие особенности, связанные с выполнением профессиональных обязанностей: презентации, переговоры, делегирование полномочий, профилактика конфликтов и т. д.

В настоящей статье мы попытаемся обратить внимание на некоторые типы коммуникативных ситуаций и привести примеры, которые демонстрируют различия и сходства коммуникативного поведения словаков и казахов, вытекающие из национального менталитета. На формирование национального менталитета, как известно, повлияли географические, политические, социальные условия, влияние разных культур, с которыми народу пришлось столкнуться в ходе исторического развития. На формирование словацкого национального характера повлияли, с одной стороны общевропейские философские, политические и культурные тенденции (влияние рационализма, эпоха Просвещения), с другой стороны, условия национальной жизни в составе Австро-Венгерской империи.

На казахский менталитет повлияли суровый климат степей – летом жара, зимой холод, а также разные периоды истории: монгольский/послемонгольский период, период русской колонизации, советский период.

Сравнительный анализ коммуникативного поведения словаков и казахов

Обращения. Как обращаются друг к другу казахи и как словаки? В Словакии к незнакомым или малознакомым обращаются вежливо со словом «пан», «пани», (pán, pani). К немолодой уже, но незамужней женщине обращаются также с употреблением слова «пани», (pani) присоединяемого к фамилии. Словаки часто употребляют фамилию. Представляясь, словаки называют свою фамилию. Слово «пан», «пани», при обращении к незнакомым (на улице, в сфере обслуживания) можно употреблять без названия фамилии или должности. Хорошим тоном в Словакии считается обращаться к человеку, называя его должность: в академической среде студенты обращаются к преподавателю – «пан доцент/пани доцентка», «пан ректор/пани ректорка»; пан профессор/пани

профессорка. В деловой обстановке употребляется: «пан инженер/, пан директор» и т. п. По имени в Словакии обращаются только к очень близким друзьям и знакомым, как правило, к людям, с которыми мы на ты. Иногда, правда, встречается обращение по имени с формой на Вы, например, в коммунальной сфере, в дамском салоне, но это не корректно.

А как обращаются друг к другу казахи? Казаха можно узнать: он – азиатской внешности с европейскими манерами, но все же с азиатским менталитетом, говорит по-русски без акцента.

Поведение казахов во многом построено на проявлении уважения к старшим по возрасту. Казахи обращаются к старшим на «Вы» и уступают им место в автобусе.

В официальной обстановке принято обращаться по имени-отчеству. В то же время для подчеркивания взаимного расположения друг к другу, используют вежливые формы имён, принятые казахами на родном языке: Саке! (вместо Самат Жанатович), когда говорящий уверен, что это будет приятно слушающим или при обращении к коллеге, с которым сложились дружеские отношения. В семейно-бытовом общении казахов, иногда и русских, принято обращаться: аташка (дедушка), ажешка (бабушка), агашка (дядя).

В школах к учителям можно обращаться: по имени отчеству, по имени и присоединяя «апай» (к женщине) и «агай» (к мужчине) или одним словом «мугалим» (учитель).

Общение. Общение у словаков чаще всего происходит вне дома, на работе, на улице, в различных заведениях. В гости ходят только по приглашениям и, как правило, по большим праздникам. «Завалиться в гости» нежданно-негаданно – крайне неприлично в Словакии (существует поговорка, что «незваного гостя под стол сажает»).

В Словакии угощение зачастую сводится к чашке кофе, чая с пирожным или к предложению крепкого напитка или вина... в ограниченном количестве. Словаки не произносят пространных тостов, а лаконично и искренне говорят «Na zdravie!» (За здоровье!), но обязательно смотрят в глаза друг другу. В деловой обстановке, сказав тост, на западный манер просто поднимают бокалы. Для встречи гостей в Словакии предназначены «гостиные». Предложить гостю посидеть и побеседовать на кухне в Словакии дело немыслимое, и является знаком крайнего неуважения. В гости обычно приходят со стандартным набором: вино, конфеты, кофе. Гостей словаки угощают, но не настаивают на обязательном употреблении всех представленных в застолье блюд. Не настаивают ни на том, чтобы гость с ними выпил.

А казахи? Отличительной чертой казахов является гостеприимство. Например: к жителю города может приехать в гости (или даже временно пожить) дальний родственник двоюродного дяди или сосед бабушки, даже в этом случае хозяева встретят гостя доброжелательно и постараются оказать при необходимости любую посильную помощь. Взаимопомощь и взаимоподдержка, также как и гостеприимство, являются характерной чертой казахского народа, ибо «гость на пороге-счастье в доме». Считается, если хозяева не приглашают гостей, то благополучие покинет это дом.

В гости не принято ходить с пустыми руками, традиционно несут конфеты и пачку чая. А провожая гостя, хозяева обязательно дают «саркыт»

– пакет с куском мяса, баурсаками (небольшими пончиками) и сладостями. На крупных мероприятиях, будь то свадьба, юбилей или любое другое массовое мероприятие, гостям дают «той бастар» – это подарки, в основном национального характера: платки, тюбетейки и различные сувениры. Так сложилось, что у казахов до сих пор сохранилась такая традиция, что со свадьбы или сватовства гости уходят с большими сумками полными подарков, мяса, фруктов, сладостей и баурсаков (что иной раз может составлять недельный объем питания для средней семьи из 2-3 чел.).

Еще пару слов о культуре «застольного питания». В Словакии самый любимый напиток вино. Братиславские вина были любимы уже в средних веках. Об их качестве свидетельствует и то, что их заказывали к своему столу правящие и дворянские семьи по всей Европе. В гости обычно приходят со стандартным набором: вино +конфеты+кофе.

В Словакии сохранилась давняя традиция встречать высокопоставленных гостей хлебом и солью, обычай, уходящий корнями во времена Великой Моравии: хлеб символизирует жизнь, соль – здоровье.

В отличие от многих других народов мира, предкам казахов не было свойственно увлечение спиртными напитками. Национальным напитком казахов является кумыс - это кобылье молоко, приготовленное особым способом. Самым любимым и употребляемым абсолютно всеми казахами в любое время и по многу раз является чай.

Чай по-казахски – это целый ритуал. На стол ставят большой латунный самовар, масло, сливки, сахар, круглые пончики, которые у казахов называются баурсаками. Сначала в пиалу наливается немного сливок, потом в сливки добавляется крепкая заварка, которая для особого аромата готовилась со щепоткой чёрного перца и только после этого из самовара до половины чашки наливается кипятком. Принимать предложенный чай положено только двумя руками! И еще важно КТО наливает чай и ПО СКОЛЬКУ. Это уважение к гостю. (2, 2011, 1-я часть)

Казахи очень уважительно относятся к хлебу и вообще к столу-достархану («достар» по-казахски друг или дружба). По традиции стол должен ломиться от яств, богатый стол символизирует благополучие и гости говорят пожелания: чтоб стол был богат. Считается, чем больше пожеланий будет сказано, тем удачнее будут идти дела в этом доме.

Роль улыбки. Анализируя коммуникативное поведение отдельных наций, исследователи обязательно упоминают роль улыбки. Улыбка для словака имеет большое значение. Словаки сызмала учат детей улыбаться, с улыбкой отвечать. Это считается признаком вежливости. В Словакии считается, что улыбка – это залог приятного общения и расслабления. Людей, которые улыбаются, считают в Словакии приятными собеседниками.

Известно, что представительница Казахстана Тамила Турунтаева завоевала титул «Мисс Улыбка» на межрегиональном конкурсе красоты, грации и творчества "Мисс Азия Альма Матер 2012".

Выражение приветствий. Словаки приветствуют знакомых, друзей, родственников, а в малонаселенных местах здороваются и с незнакомыми. В Словакии незнакомых принято приветствовать на официальных мероприятиях. Словаки здороваются в сфере обслуживания: кассир в магазине приветствует клиента. В Словакии принято приветствовать незнакомых людей на работе, но не принято похлопывать друг друга по

спине и плечам. В Словакии считают, что поприветствовать другого – это знак хорошего тона, а ответить на приветствие – обязанность.

В Казахстане принято здороваться аналогично словакам. Кроме того принято целоваться в щеку. У мужчин принято здороваться двойным рукопожатием.

Поздравления. В Словакии не поздравляют с официальными государственными праздниками, а исключительно с праздниками, связанными с личной жизнью: день рождения, именины, юбилейные даты, успех на работе, религиозные праздники – Пасха, Рождество, Новый год. Отмечать день святого Валентина – новая традиция, которую принесла с собой глобализация в сфере межчеловеческих отношений. Очень популярно отмечать именины.

Казахи очень доброжелательный народ, тот, кто хочет сообщить хорошую новость, говорит «суюшни!» и за это принято что-то дарить (подарок или деньги), когда хотят поздравить говорят «кайырлы болсын!», казахи могут поздравлять друг друга с любыми праздниками, успехами, приобретениями. Такое поведение рассматривается как желание разделить радость, и казахи всегда говорят «жугысты болсын» (смысл: пусть и у меня (у тебя) такая же радость будет).

В Казахстане принято отмечать День весеннего равноденствия, праздник нового года по восточному календарю Наурыз мейрамы. В этот день принято поздравлять друзей и близких и желать им счастья и здоровья. Поздравление звучит так «Наурыз мейрамы құтты болсын! Ақ мол болсын!» («Поздравляю с праздником Наурыз! («Пусть будет много белого (молока)!»), принимающий поздравления отвечает «Бірге болсын!» («И тебе того же!»). На западе Казахстана в Мангистауской и Атырауской областях, празднование Наурыза начинается с 14 марта, и называется «Амал», традиционным элементом которого является обряд «Көрісу», когда все должны приветствовать друг друга рукопожатиями обеими руками, и произнося «Жыл құтты болсын!» (С новым годом!). (3, 2012, с. 1) Отмечают в Казахстане (как и в Словакии) День матери – однако в разное время, в Словакии этот праздник отмечают в мае, в Казахстане – первое воскресенье сентября.

Личные контакты. Огромную роль в обеих культурах играют личные контакты. Обе традиционно ориентированы на межличностные отношения, поскольку бюрократия усложняет деятельность любого человека, будь он казах или словак. Тут есть черты абсолютного сходства: словаки и казахи считают, что без личных знакомств трудно достичь чего-либо. Словацкие предприниматели, которые занимаются бизнесом в Казахстане, утверждают, что бизнес там держится на личных контактах, на давности отношений, что ни Интернет, ни корреспонденция успеха не гарантируют.

Коммуникативное поведение на деловых переговорах

Словацкая предпринимательская среда за два последних десятилетия подверглась глубоким изменениям, трансформации экономической системы страны. Основная специфика словацких бизнесменов – это прозападная ориентация торговых отношений, хотя есть тенденция сохранить надстандартные отношения с республиками бывшего Советского Союза.

Словаки в деловых отношениях дают предпочтение дружеским, приятельским отношениям. Самым успешным способом налаживания торговых отношений являются рекомендации друзей или знакомых. По мере возможностей они избегают конфликтов. Решения принимают исходя из рациональных аргументов.

Казахи до сих пор трепетно относятся к иностранным гражданам, и так как принято все лучшее для гостя, такое же отношение распространяется также на деловых партнеров. От приезда до отъезда деловых партнеров организацию деловой встречи, устройство в гостиницах, досуг и питание держат под контролем и оказывают активное содействие, основанное на национальных традициях и менталитете.

Казахстан стремится к созданию диверсифицированной конкурентоспособной экономики, последовательно проводя курс на переход от сырьевой к индустриально-инновационной экономике. Перед Казахстаном стоит задача войти в 30 самых развитых стран мира.

В Казахстане бизнес заложен на личных отношениях и контактах, что вытекает из азиатской традиции. Электронная коммуникация почти не дает результатов. Всю документацию (и переговоры) желательно вести на русском языке, не на английском. (В 1991 был принят закон, объявлявший русский и казахский равноправными государственными языками. Русскому языку был придан статус языка межнационального общения.) Но прежде всего важно найти серьезного торгового партнера. На территории Казахстана желательно иметь своего постоянного сотрудника. Важно инвестировать в рекламу, реклама в Казахстане мощное средство презентации товаров. Торговые партнеры в Казахстане хотят товар видеть, пощупать своими руками, убедиться в качестве (каталоги не производят впечатление) (4, 2010, с. 35-36).

Заключение

Сходство между народами Казахстана и словаками установить достаточно сложно: Казахстан неоднороден по темпераменту населения, стилю жизни и традициям. Основы менталитета, созданные за тысячелетия по нашему мнению это: культ старшинства; заботы о потомстве, стариках и женщинах; защита семьи, рода; беспрецедентное гостеприимство.

Для того, чтобы бизнес был успешным, надо знать менталитет и культуру своего торгового партнера. Естественно, надо знать и язык, но само знание языка недостаточно. Зная язык, можно «споткнуться» о культуру.

Национальный характер казахов и словаков формировался в разных условиях (климатических, политических, социальных и т. п.), что и приводит к наличию не только сходных черт, но и отличию в их коммуникативном поведении.

Сходства: ориентация на межличностные отношения. Обе наши культуры традиционно ориентированы на межличностные отношения. Словацкие предприниматели, которые занимаются бизнесом в Казахстане говорят, что заниматься бизнесом в Казахстане без личных контактов практически невозможно, что бизнес в Казахстане держится на личных контактах, на давности отношений, что ни Интернет, ни корреспонденция успеха не гарантируют. Словацкие бизнесмены говорят: на каждый евро и

на каждую минуту, которую вы вложите в выстраивание отношений в этой стране, вы получите пятикратный возврат.

Отличия: Роль электронной коммуникации. Ни Интернет, ни письменная корреспонденция успеха не гарантируют.

Новые политические условия, в которые вступили наши народы, требуют нахождения общего, сохраняя притом национальные отличия. В заключение хотелось бы процитировать слова эксперта, директора Института Адизеса, Ицхака Адизеса, высказанные в ходе беседы на III Международном инвестиционном форуме в Сочи 2012 г: «На одной руке пальцы разные. А представьте себе, что все пальцы были бы совершенно одинаковые. Не было бы руки. Что нам нужно? Нам нужно объединить эти различия, объединить их, а не разъединить. Различия, но объединенные различия.» (5, 2012, с. 1). Вот это и есть ключ к взаимопониманию.

Библиографический список

1. *Výročná správa o činnosti Ekonomickej univerzity v Bratislave*. Dostupné na: http://www.euba.sk/o-univerzite/preview-file/VS_2009_cinnost-910.pdf
2. ОГАЙ, А. 2011. *Традиции казахов – 1*. <http://www.proza.ru/2011/05/04/172>
3. *Как поздравляют с Наурызом в разных странах мира*. <http://www.bnews.kz/ru/news/post/71053/>
4. BORECKÝ, V. *Možnosti spolupráce SR s Kazachstanom*. Dostupné na: http://www.sbagency.sk/sites/default/files/file/perspektivy_podnikania_v_strednej_azii.pdf
5. *Выступление Адизеса Ицхака, директора Института Адизеса на Международном инвестиционном Форуме Сочи. 2012. Сайт "Вести: экономика"*. URL: <http://www.vestifinance.ru/articles/17416>

Kontakt

*PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: katarina.strelkova@euba.sk*

*Сандугаш Садыкова
Комитета по регулированию естественных монополий и защиты конкуренции
Отдел мониторинга и анализа
Астана
Казахстан, СНГ
E-mail: Sandugach71@mail.ru*

<p>DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES</p>

**DIE BEDEUTUNG DES LERNENS
IM KONTEXT VON MANAGEMENTHANDLUNGEN**

Importance Of Learning In The Context Of Managerial Skills

Eva Janíčková

Abstract

Intercultural competence, learning and ability to learn have undoubtedly acquired great significance for current and future management activities and their Work itself. When making research into the concept of intercultural competence, learning and ability to learn we have recorded different approaches presented by various authors. The ways of mediating and implementing them are presented differently in technical literature as well. In the paper we try to find answers to various issues including the definition of the notion learning.

Keywords: learning, intercultural differences, culture, corporate culture, verbal and non-verbal communication

Abstract

Der im Kontext von Managementhandlungen herausragende und für die Zukunft weiter zunehmende Stellenwert interkultureller Kompetenz, Lernens und Lernfähigkeit ist unter den Autoren, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, unbestritten. Auf der Suche danach, was konkret unter (interkulturellem) Lernen und der Lernfähigkeit zu verstehen ist und wie sie nachhaltig vermittelt werden können, divergieren die Auffassungen in der Fachliteratur jedoch stark. Dies beginnt bereits bei der für die Auseinandersetzung mit dieser Problematik bedeutenden Frage, ob und wie der Begriff des Lernens definiert werden sollte.

Schlüsselwörter: Lernen, interkulturelle Unterschiede, Kultur, Unternehmenskultur, verbale und nonverbale Kommunikation

Einleitung

Die Interpretation interkultureller Unterschiede auf Basis von Klassifizierungen, wie sie Hofstede (1997) oder auch andere Autoren (Lewis (2000), Trompenaars (1993) vornehmen, führt leicht zu einem Verständnis interkulturellen Lernens, das nach unserer Auffassung problematisch erscheint: Wenn sich Kulturen anhand von bestimmten Merkmalen beschreiben lassen, so kann auch das Wissen in Bezug auf diese Merkmale kognitiv vermittelt und das für die Interaktion mit diesen Kulturen angemessene Verhalten entsprechend trainiert werden.

Dieses Verständnis von interkulturellem Lernen und interkulturellem Management ist möglicherweise auch einer der ursächlichen Faktoren für eine Haltung, die in der Unternehmenspraxis im Kontext von kulturübergreifenden Problem- und Fragestellungen vielfach zu beobachten ist.

Der Annahme folgend, dass kulturelle Prägungen auf bestimmte, unveränderliche Merkmale zurückzuführen sind, dient das Phänomen Kultur als globale Erklärung, warum die Dinge so sind, wie sie sind, und auch nicht anders sein können. Handlungen beziehungsweise die Tatsache, dass eigentlich notwendige Handlungen nicht erfolgen, werden auf die scheinbar unveränderliche Kultur zurückgeführt. Begleitet von Gefühlen der Ohnmacht wird an der Überzeugung festgehalten, der jeweiligen Kultur hilflos ausgeliefert zu sein und sie als gegeben und unveränderlich hinnehmen zu müssen. Dies führt vielfach zu einer Vereinfachung beziehungsweise zu einem Vermeidungsverhalten in schwierigen Managementsituationen, bei Führungskonflikten oder Kommunikationsproblemen, die auf das kulturelle Phänomen reduziert und damit als nicht beeinflussbar bewertet werden. Unserer Meinung nach beschränkt sich diese Einstellung und das beschriebene Verhalten nicht nur auf interkulturelle Begegnungen im länderübergreifenden Rahmen, sondern trifft insbesondere auch auf Überschneidungssituationen zwischen unterschiedlichen Organisationskulturen zu.

Unterschiedliche Dimensionen des Lernens

Kulturkontakt beinhaltet den Aspekt der Begegnung und der (verbalen oder nonverbalen) Kommunikation. Eine der beiden zentralen Thesen (Baecker, 2000) besagt, dass Kultur erst aus einem Kulturkontakt heraus entsteht. Im Vorfeld des Kulturkontaktes hat die jeweilige Kultur aus ihrer inneren Selbstbetrachtung heraus kein Wissen darüber, dass sie eine Kultur ist und was genau sie als Kultur auszeichnet. *„Erst der Kontakt zwingt sie, aus der Erfahrung des Fremden [...] auf ein Eigenes zu schließen. Mindestens der Kontrast, dadurch jedoch auch das Fremde, sind bereits Teil des Eigenen, das nichts anderes ist als die Abgrenzung vom Fremden, die Suche nach dem Kontrast. Jenes Eigene, das sich als Eigenes behaupten will, kann es dann schon nicht mehr sein, weil es unmöglich ist, das Fremde als Anlaß der Behauptung des Eigenen aus dieser Behauptung wieder herauszustreichen.“* (Baecker, 2000, S.16).

Nach der zweiten These, die aus der Logik des Kulturkontaktes heraus gewonnen werden kann, werden die Herausforderungen erörtert, denen sich Unternehmen im Rahmen eines kulturübergreifenden Managements stellen müssen. Dieser Aspekt gewinnt insbesondere dann an Bedeutung, wenn sich zwei Unternehmenskulturen in der Folge von Unternehmenszusammenschlüssen zu einer Kultur vereinen sollen, wobei die Frage zu beantworten sein wird, ob diese Einheit der Kulturen durch einen bewusst initiierten Prozess überhaupt werden kann.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernen definiert werden kann und welches die Kernelemente einer tragfähigen Lerntheorie sind, fallen insbesondere zwei Aspekte auf. Mit dem Begriff des Lernens wird in der Regel die Unterstellung verbunden Lernen sei grundsätzlich etwas Positives. So wird von vornherein auch ausgeschlossen, dass es Situationen geben kann, in denen Nicht-Lernen die bessere Handlungsalternative darstellt. Lernen bezeichnet zudem eine Vielzahl unterschiedlichster Phänomene, die meist unter ein- und

demselben Begriff subsumiert werden, ohne dabei zu differenzieren, dass in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils auch unterschiedliche Gesetze des Lernens Gültigkeit haben. Sofern der Anspruch besteht, ein Lernkonzept zu entwickeln, das den individuellen Anforderungen der Situation gerecht werden soll, müssen diese unterschiedlichen Gesetze entsprechende Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund sollen wir die relevanten Thesen in der Literatur, die sich mit dieser Problematik befassen, näher beleuchten.

Lewin fordert in seiner Feldtheorie eine Differenzierung der folgenden Arten von Veränderungen, um den Begriff des Lernens einordnen zu können: „1. *Lernen als eine Veränderung der kognitiven Struktur (Wissen)*; 2. *Lernen als eine Veränderung der Motivation (annehmen oder ablehnen lernen)*; 3. *Lernen als eine Veränderung der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie (das ist ein wichtiger Aspekt des Hineinwachsens in eine Kultur)*; 4. *Lernen in der Bedeutung der Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur (das ist einer der Hauptaspekte des Erwerbs von Fertigkeiten wie des Sprechens und der Selbstbeherrschung.*“ (Lewin, 1982, S.163)

Schein unterstreicht die Notwendigkeit, Lernen nicht als einheitliches Konzept zu begreifen, sondern mindestens drei Arten des Lernens zu unterscheiden, die in den einzelnen Phasen des Lern-beziehungsweise Veränderungsprozesses ungleich stark zum Tragen kommen: 1. *Lernen durch den Erwerb von neuem Wissen und neuen Einsichten*; 2. *Lernen im Sinne von Gewohnheiten und Fertigkeiten*; 3. *Lernen im Rahmen einer emotionalen Konditionierung und angelernten Angst.* (vgl. Schein, 1993, S. 86).

Die erste Form des Lernens definiert Schein als den Erwerb von Wissen und das Gewinnen von Einsichten. Informationen zu gewinnen, um die eigene Wissensbasis auszubauen, entspricht seiner Auffassung nach dem gebräuchlichsten Verständnis von Lernen. Dabei stellt er innerhalb dieses Lernkonzeptes insbesondere das Gewinnen neuer Einsichten heraus. (Schein, 1993, S.86).

Oftmals ist es schwierig Einsichten zu gewinnen, und wenn es aufgrund einer zu hohen Komplexität des Problems nicht gelingt, dieses durch Einsichten zu lösen, führt das in der Folge zu Frustration und Angst. Die Gefühle, die mit der Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft etwas Neues zu lernen verbunden sind, bezeichnet Schein als Angst. Zur Vermeidung dieser Angst kommen unterschiedliche Verhaltensmuster zur Anwendung, die dazu führen, dass wir nicht lernen müssen. Diese Verhaltensmuster zeigen sich beispielsweise im Ignorieren oder Vereinfachen des Problems bis hin zur völligen Verzerrung oder auch in Projektionen auf andere (vgl. Schein. 1993, S. 86).

Diese Aussagen von Schein verdeutlichen bereits eine der zentralen Irrtümer des Lernens. Die Fokussierung auf das kognitive Lernen birgt die Gefahr einer mangelnden Berücksichtigung des Verhaltensaspektes in sich. Dabei wird die Tatsache vernachlässigt, dass auch kognitive Lernkonzepte erst dann wirksam sind, wenn sie sich in einem veränderten Verhalten niederschlagen.

Ein weiterer Irrtum, den viele Lernansätze implizieren, lautet: Lernen ist grundsätzlich etwas Positives. Diese positive Unterstellung beinhaltet insofern eine Lernfalle, als dadurch bereits im Vorhinein die Möglichkeit aberkannt wird. Ängste und Widerstände, die natürlicherweise mit dem Lernen von neuem Wissen oder neuen Verhaltensweisen verbunden sein können (vgl. Schein, 1993,

S. 86), angstfrei zu thematisieren. Gerade der bewusste und offene Umgang mit dieser Angst könnte jedoch ein erster wichtiger Lernschritt sein.

Das Lernen von neuen Gewohnheiten und Fertigkeiten, das Schein als weitere Form des Lernens diskutiert, orientiert sich am Modell des Behaviorismus (vgl. Schein, 1993, S.86). Wesentlicher Grundsatz dieses Modells ist es, Fehler und unerwünschtes Verhalten nicht zu bestrafen, sondern zu ignorieren, um den Lernprozess auf die kontinuierliche Verbesserung und Verfeinerung des gewünschten Verhaltens zu konzentrieren. Für die Anwendung dieses Lernkonzeptes müssen zwei wesentliche Voraussetzungen gegeben sein: die Akzeptanz, dass dieser Prozess viel Zeit durch fortwährende Übung erfordert, und die Bereitschaft einer vorübergehenden Inkompetenz, bis das neue Verhalten zur Gewohnheit wird. In der Unternehmenspraxis scheitert das Konzept vielfach genau an diesen beiden Anforderungen. Lernprozessen in Organisationen liegt oftmals der Irrtum zu Grunde, dass Fehler zwar gemacht werden dürfen, aber derselbe Fehler nur einmal. Dieser Anspruch erweist sich jedoch als unrealistisch, wenn es darum geht, „neues“ Verhalten zu verankern. Hierzu ist vielmehr eine Kultur notwendig, in welcher Übungsfelder geboten werden, in deren Rahmen nicht nur das erwünschte Verhalten, sondern auch das Entdecken von Fehlern belohnt wird. Es braucht somit eine Fehlerkultur, welches Fehlerhalten als wichtigen Teil des Lernprozesses begreift. Die Schwierigkeit, dieses neue Verständnis einer Fehlerkultur zu implementieren, liegt auch in dem damit verbundenen Prozess begründet, nicht nur alte Gewohnheiten, sondern auch fest verankerte kulturelle Regeln überwinden zu müssen. So geht es auf der Führungs- und Managementebene meist weniger darum, sich gegenseitig auf Fehler aufmerksam zu machen und sich diese einzugestehen, sondern es steht vielmehr das Bestreben im Vordergrund, das eigene Gesicht zu wahren und sich selbst zu schützen (vgl. Schein, 1993, S. 86f).

Im Rahmen des Lernens von Gewohnheiten und Fertigkeiten verbirgt sich ein weiterer Irrtum des Lernens. Es wird meist davon ausgegangen, es gehe „nur“ darum, neues Verhalten zu lernen. Bei Lernprozessen von Erwachsenen handelt es sich jedoch um ein sehr viel schwierigeres Phänomen. Um Neues lernen zu können, müssen erst alte, gewohnte Verhaltensweisen verlernt werden, was emotional sehr viel anspruchsvoller ist als Neues zu lernen. Ein kritischer Einwand zur These der Notwendigkeit des Verlernens könnte sein, dass die alten Erfahrungen durch neue Erlebnisse überdeckt werden und sich deshalb das Verlernen als unbewusst logische Konsequenz automatisch ergibt. Bei dieser Annahme wird jedoch übersehen, dass negative Erfahrungen die einzelne Person in ihrer Bereitschaft hindern können, sich überhaupt auf neue Erfahrungen einzulassen.

Das Verlernen ist bei Schein insbesondere im Kontext des Lernens durch emotionale Konditionierung und angelebte Angst von Bedeutung. Dieser Aspekt hat den zwingendsten Einfluss auf den Lernprozess (vgl. Schein, 1993, S. 87). Die emotionale Konditionierung gibt im Wesentlichen den Rahmen für die individuelle Lernfähigkeit vor. Eine Konditionierung kann positiver oder negativer Natur sein. In beiden Fällen werden persönliche Erfahrungen aus der Vergangenheit mit tief verankerten emotionalen Erlebnissen verknüpft. Gemeint sind Erlebnisse, die die innere Einstellung in Bezug auf ähnliche Situationen in der Gegenwart oder Zukunft entscheidend prägen und damit auch das gezeigte Verhalten bestimmen.

Die auf Basis der Konzepte von Schein diskutierten Irrtümer des Lernens führen zu einem Verständnis von Lernen, das sich an die Grundlagen der Gestalttherapie anlehnt: *„Lernen ist Entdecken, das Aufdecken dessen, was da ist. Wenn wir entdecken, decken wir unsere eigenen Fähigkeiten, unsere eigenen Augen auf, um unsere Möglichkeiten zu finden, um zu sehen, was abläuft, um zu entdecken wie wir unser Leben erweitern können, um uns verfügbare Wege zu finden, die uns eine schwierige Situation bewältigen lassen“* (Perls, 1980, S 95). Damit wird auch deutlich, welchen Anspruch Perls mit einem entsprechenden Lernkonzept verknüpft: *„Das Erlernen von Fähigkeiten ist die Entdeckung, dass etwas möglich ist. Lehren heißt zeigen, dass etwas möglich ist. Entdecken: aufdecken, eine Decke wegnehmen, eine Sache oder Fähigkeit erscheinen lassen, etwas `Neues` hinzufügen“* (Perls, 1980, S. 88).

Wie diese Entdeckungsreise initiiert werden kann, macht Simon deutlich, der sich in seiner Beschreibung von Lernprozessen der Metapher einer Infektionskrankheit bedient: *„Wer lehren will, muss infizieren, er muss andere anstecken. [...] Wer, wo auch immer, als Lehrer wirkt, sollte sich stets bewusst sein, dass diejenigen Erreger die größte Chance haben, sich zu vermehren, deren Übertragung mit Lust verbunden ist“* (Simon, 1999, S. 159). Den Lernprozess als lustvolle Entdeckungsreise zu begreifen, die nicht nur offenbart, was „draußen“ möglich ist, sondern auch eine Reise zu sich selbst hin darstellt, sollte auch dem Charakter des Lernprogramms entsprechen. Eine der möglichen Ursachen, warum viele Ansätze von kulturellen Lern- und Veränderungsprozessen in Unternehmen wenig Erfolg versprechen, könnte somit vielleicht darin liegen, dass es hierbei oft nicht um das Entdecken des Möglichen geht, sondern vielmehr um eine Konditionierung im Hinblick auf das Gewollte.

Die Bewertung von Lernen und Nichtlernen stellt einen weiteren zentralen Aspekt in Simons Ausführungen dar. Seiner Auffassung entsprechend ist Lernen nicht immer die sinnvolle Alternative, da es durchaus auch Situationen gibt, in denen das Beibehalten des bisherigen Verhaltens, das gegebenenfalls die Umwelt dazu zwingt sich anzupassen, die bessere Alternative ist. Vor diesem Hintergrund gilt es genau auszuloten, was es wie zu lernen lohnt und ob Lernen in der betreffenden Situation zu verantworten ist. Im Kontext unseres Themas sind insbesondere die folgenden beiden Fragen von Interesse: *„Wie können wir lernen, nicht zu lernen, um die Werte zu erhalten, die uns erhaltenswert erscheinen? Und wie können wir diese Mechanismen des Nichtlernens ausschalten, falls es für unser Überleben wichtig sein sollte, altes Wissen über Bord zu werfen?“* (Simon, 1999, S. 155).

Die Lernprozesse werden auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Eine dieser Ebenen stellt der individuelle Lernprozess des einzelnen Teilnehmers dar. Dabei geht es um die Frage, ob und inwieweit sich das Verhalten der Teilnehmer im Verlauf des Lernprozesses verändert hat. Denn dieses besteht auch darin, die Gruppe aller Teilnehmer inklusive der begleitenden Personen als System zu begreifen, dass dazu befähigt werden soll, als solches zu lernen. Dieses Lernen wiederum ist nur dann möglich, wenn alle Subsysteme dieses Systems lernbereit und lernfähig sind. Zu den Subsystemen gehört auch jeder einzelne Teilnehmer, weil auch dieser in Beziehung zu seinem Umwelten als System verstanden werden kann.

Das individuelle Lernen verkörpert die Basis, damit das Lernen des gesamten Systems ermöglicht wird. Das organisationale Lernen, das im Kontext

der Expedition als das Lernen des Systems mit allen seinen Subsystemen verstanden wird, kann jedoch weit mehr (oder weniger) sein als die Summe aller individuellen Lernprozesse. Denn dieses wird beispielsweise auch geprägt durch die Beziehungen der Subsysteme untereinander, die Verflechtung des Systems mit seinen Umwelten sowie durch die Werte, Normen, mentalen Modelle oder Verhaltensmuster, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses innerhalb des Systems herausgebildet haben. Bei der Bewertung organisationaler Lernprozesse gilt es somit die Frage zu beantworten, inwieweit das im gesamten Netzwerk vorhandene Wissen und Erfahrungslernen dem System so verfügbar gemacht wird, dass dieses als Ganzes lern- und leistungsfähiger ist.

Die Überzeugung, dass individuelles Lernen die Basis für organisationales Lernen bildet, findet sich an mehreren Stellen in der Literatur wieder. Senge beispielsweise ist der Auffassung, dass Organisationen nur lernen, wenn das Lernen der einzelnen Menschen in der Organisation sichergestellt werden kann. Das individuelle Lernen sei zwar keine Gewährleistung für das Lernen der Organisation, sondern eine notwendige Voraussetzung, um dieses zu ermöglichen. Nur ein kleiner Anteil von Führungskräften ist sich seiner Meinung nach allerdings bewusst, inwieweit die Verpflichtung für das individuelle Lernen einen grundlegenden Wandel der Unternehmensphilosophie verlangt (vgl. Senge, 2001, S. 171).

Auch Marquardt/Reynolds betrachten individuelles Lernen als Voraussetzung für organisationales Lernen, da in ihren Augen nur Individuen denken und handeln können (Marquardt/Reynolds, 1994, S. 37).

Fazit

Interkulturelle Lernprozesse unterliegen einem äußerst hohen Maß an Komplexität, was einerseits auf Betrachtungsweisen in Verbindung mit dem Kulturbegriff und andererseits auf die Komplexität von Lernprozessen im Allgemeinen zurückzuführen ist. Beides gilt es für eine Theorie interkulturellen Lernens in adäquater Weise zu berücksichtigen. Darüber hinaus liegt eine besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang darin, dass die einzelnen Aspekte teilweise systemimmanente Widersprüchlichkeiten beinhalten, die im Hinblick auf eine zu formulierende Theorie interkulturellen Lernens und die darauf basierenden Lernkonzepte nicht gelehrt oder vereinfacht werden sollten, sondern vielmehr expliziter Bestandteil einer tragfähigen Theorie und damit auch eines wirksamen Lernkonzeptes sein müssen.

Ein zentrales Element einer interkulturellen Lerntheorie basiert auf der Annahme, Kultur sei nicht angeboren, sondern erlernt (vgl. z. B. Hofstede, 1997, S. 4), was zu der Hypothese führt, dass sie im Rahmen von interkulturellen Lernprozessen trainiert und vermittelt werden kann (vgl. auch Herbrand 2000, S. 81). Diese Hypothese gilt es jedoch in Zusammenhang mit einer der zentralen Thesen des Lernens zu betrachten, die sich auf die Eigenheiten des Erwachsenenlernens bezieht. Denn die Verbindung von Erwachsenenlernen und interkulturellem Lernen beinhaltet eine besondere Herausforderung: Während sich der Prozess des interkulturellen Lernens im Kontext von Managementhandlungen auf das Erwachsenenlernen konzentriert, fokussieren die Inhalte wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Werthaltungen oder Denk-, Fühl-, und Handlungsmustern auf Bereiche, die in der Regel bereits in einer sehr frühen Phase sozialisiert werden. Diese Fähigkeiten oder

Grundeinstellungen sind meist tief verankert, teilweise sogar unbewusst, und damit sind Veränderungen auch nur begrenzt möglich.

Eine der Konklusionen für eine Theorie interkulturellen Lernens leitet sich aus dieser Widersprüchlichkeit ab: Lernen wird meist damit assoziiert, dass Neues gelernt wird, aber beim interkulturellen Lernen geht es zunächst vielmehr darum, sich die eigenen mentalen Modelle bewusst zu machen. Der erste wesentliche Schritt besteht darin, Verunsicherung und Verwirrung zu stiften und die Sicherheit zu erschüttern, dass die eigenen mentalen Modelle, Wertvorstellungen, Denk-, Fühl-, und Verhaltensmuster die einzig gültige Interpretation der Wirklichkeit beinhalten, sondern es parallel dazu eine Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten gibt, die auf unterschiedlichen kulturellen Systemen basieren. Die Bereitschaft und Offenheit zu fördern, um diese Unterschiede überhaupt wahrnehmen, sehen und akzeptieren zu können, muss deshalb aus unserer Sicht der Autorin ein zentraler Bestandteil eines interkulturellen Lernprogramms sein. Die Bewertung und Selektion der unterschiedlichen Bilder, Sichtweisen und Interpretationen kann erst in einem zweiten Schritt erfolgen. Dabei entscheidet sich dann, ob im herkömmlichen Verständnis von Lernen etwas „gelernt“ wurde, indem beispielsweise die Sicht der Welt korrigiert und die eigenen Muster entsprechend angepasst werden. Aber auch hier verbirgt sich eine weitere Falle, da der Lernprozess möglicherweise primär darin besteht, zu „verlernen“ oder sich vielleicht sogar bewusst für die Variante des „Nicht-Lernens“ zu entscheiden.

Wie bereits oben ausgeführt, beinhaltet eine tragfähige interkulturelle Lerntheorie den direkten und unmittelbaren Kulturkontakt als zentrales Element und notwendige Voraussetzung interkulturellen Lernens. Deshalb muss ein zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz erstelltes Lernkonzept auf dem interaktionsorientierten Ansatz beruhen, bei dem der Kontakt mit der fremden Kultur gewährleistet ist. Die herausragende Bedeutung des Kulturkontaktes als Teil der Lerntheorie liegt darin begründet, dass die eigene kulturelle Identität erst durch den unmittelbaren Kontakt sichtbar werden kann. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ist wiederum eine Voraussetzung, um eine Begegnung mit dem Fremden zu ermöglichen, wobei eine klare Grenzziehung zwischen dem Eigenen und Fremden nicht möglich ist.

Das zu Grunde gelegte Verständnis von Lernen ist insofern bedeutsam, als sich die Gestaltung eines entsprechenden Lernkonzeptes daran zu orientieren hat. Lernen wird verstanden als Entdeckungsreise, als Prozess des Aufdeckens der Möglichkeiten in der Begegnung mit sich selbst und dem Fremden.

Literatur

BAECKER, D. 2000. *Wozu Kultur?* Berlin.

HERBRAND, F. 2000. *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft.* Berner betriebswirtschaftliche Schriften, Bern, Bd. 25.

HOLSTEDDE, F. 1997. *Lokales Denken, globales Handeln – Kulturen, Zusammenarbeit und Management.* München, 1997.

LEWIN, K 1982. *Lewin-Kurt-Werkausgabe.* Bd. 4 Feldtheorie, Hrsg. von Graumann, Carl-Friedrich. Bern/Stuttgart, 1982.

- LEWIS, R. D. 2000. *Handbuch internationale Kompetenz: Mehr Erfolg durch den richtigen Umgang mit Geschäftspartnern weltweit*. Frankfurt/Main, 2000.
- MARQUARDT, M. J., REYNOLDS, A. 1994. *Global Learning Organization*. Burr Ridge, New York, 1984.
- PERLS, F. S. 1980. *Gestalt – Wachstum – Integration, Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen*. Paderborn, 1980.
- PERLS, F. S. 1982. *Gestalt – Wahrnehmung, Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne*. Frankfurt/M, 1982.
- SCHEIN, E. H. 1993. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. In: *Sloan Management Review*, 1993.
- SIMON, F. B. 1999. *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. 2. Auflage. Heidelberg, 1999.
- SENGE, P. M. 2001. *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 8. Auflage, Stuttgart, 2001.
- TROMPENAARS, F 1993. *Handbuch Globales Managen – Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau, 1983.

Kontakt

Mgr. Eva Janíčková, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: eva.janickova@gmx.net

PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE CIZÍHO HOSPODÁŘSKÉHO JAZYKA

Working with mistakes and errors
when teaching foreign business language

Lenka Kalousková

Abstract

This study discusses dealing with mistakes and errors when teaching foreign business language. Modern methodology of foreign language teaching does not see the mistakes only as a deficit, but sees it as a particularly valuable tool in acquiring language skills. The research revealed interesting findings from perception and correction of mistakes by the teachers to dealing with them. Thanks to research, we can formulate some specific didactic recommendations, e. g. greater emphasis on self-correction, work more effectively with performative mistakes and consistently correct mistakes in writing tasks.

Key words: correction, analysis of errors and mistakes, working with mistakes, didactics of foreign business language

Abstrakt

Studie pojednává o práci s chybou ve výuce odborného hospodářského cizího jazyka. Moderní didaktika výuky cizího jazyka nevnímá chybu pouze jako nedostatek, ale chápe ji zejména jako cenný nástroj při získávání jazykové kompetence. Výzkum přinesl zajímavá zjištění, počínaje vnímáním chyby stran vyučujících, přes opravu až po práci s ní. Díky výsledkům výzkumu můžeme formulovat konkrétní didaktická doporučení, k nimž patří větší důraz na autokorekci, efektivnější práce s performanční chybou a důsledné opravování všech chyb v písemném projevu.

Klíčová slova: korekce chyb, analýza chyb, práce s chybou, didaktika odborného hospodářského jazyka

Úvod

V důsledku globalizace a mezinárodní spolupráce v oblasti obchodu, investic a průmyslové výroby roste zájem o znalost cizích jazyků, zejména pak o jazyk odborný, zaměřený na lexikální a gramatické jevy důležité pro komunikaci v příslušné sféře. V rámci poptávky po odborném jazyce zaujímá čelní místo hospodářský jazyk, jehož didaktika má svá specifika. Patří k nim i korekce a práce s chybou. Korekce chyb v cizojazyčné výuce a práce s nimi není v současné době uceleným způsobem probádána. Obtížné je již samotné definování chyby, neboť na rozdíl od exaktních věd neexistuje u jazykového projevu často jednotné a jediné správné řešení. Důvodem je fakt, že jazyk má svoji spisovnou a hovorovou podobu av rámci jazyka existují regionální, sociální a funkční variety. Kromě toho jazyk není statický, neustále se vyvíjí a reaguje na nové skutečnosti, což bohatě reflektuje zejména oblast lexikologie a morfologie.

Důsledkem je změna normy, která určité jazykové jevy začne tolerovat nebo považovat za spisovné.

Chybou při osvojování cizího jazyka se začala podrobněji zabývat komparační lingvistika přibližně v polovině 20. století. Prostřednictvím kontrastivní analýzy srovnávala odlišné struktury dvou jazyků a předpokládala, že komparace umožní předvídat chyby. V praxi se však ukázalo, že k predikci chyb pouhé porovnání jazyků nestačí. V dnešní době je tato koncepce tedy již překonána, ale její výsledky byly značným přínosem pro definování chyby ve výuce cizího jazyka. Chybová analýza pohlíží na chybu jako na přirozenou věc a klade si za cíl popsat chyby v užívání cizího jazyka a zjistit jejich příčinu. Je třeba si uvědomit, co vlastně chyba je. Za chybu se považuje zpravidla odchylka od platné normy a porušení jazykové korektnosti, která vede k nedorozumění či komunikačním potížím. Učení pak označujeme jako proces, který napomáhá zmenšování počtu a významnosti chyb. Chyby mohou být různé povahy: fonetické, ortografické, morfologické, syntaktické, lexikální, kontextuální či stylistické. Na vzniku chyb se podílí psychologické, didaktické a lingvistické faktory. Analýza chyb probíhá v několika krocích: odhalení chyby (detekce), zjištění zdroje chyby (identifikace), posouzení typu chyby (interpretace), oprava chyby (korekce), prevence. Zdrojem chyb je často interlingvální interference, tedy negativní přenos struktury či jevu z mateřského (popřípadě prvního cizího jazyka) do cílového jazyka a dále intralingvální interference, neboli přílišná generalizace, kdy student nesprávně aplikuje již naučené pravidlo a dopustí se tím chyby. K chybování může vést ale také nepřehlednost v učebnici nebo nejasná formulace vyučujícího. V takovém případě dochází v mysli studenta k falešné představě (angl. *false concepts*), označované také jako „vyvolaná chyba“ (*induced errors*).

V české terminologii nenalezneme ekvivalenty k termínům popisujícím typy chyb, které Brown (Brown, 2000) uvádí jako *mistake* a *error*. Anglický výraz *mistake* můžeme opsat jako performanční chybu, která vznikne nedopatřením z důvodu nižší koncentrace, stresu atd. a *error* jako kompetenční chybu, která svědčí o neznalosti, t. j. chybějící kompetenci studenta. V německé lingvistické literatuře se chyby vzniklé z nepozornosti i z neznalosti někdy jednotně označují jako *Ignoranz* (*ignorance*).

Slavík (Slavík, 1994) navrhuje odlišovat dva druhy chyb: chyby normativní představující nepřijatelnou odchylku od normovaného vzoru či postupu a kreativní chyby projevující se nepřijatelnou totožností (postupu či výsledku) s normovaným vzorem. Kreativní chyby se vyskytují v expresivních disciplínách, jako je dramatická, literární, hudební a výtvarná výchova. Slavík dále rozlišuje v rámci edukačního procesu několik typových přístupů k práci s chybou: normativní, kreativní a toleranční, přičemž u normativního přístupu odlišuje formu direktivní a dialogickou. Přestože koncept tolerančního a kreativního pojetí má přímou souvislost s tvořivou výchovou, nalézají jeho východiska uplatnění i v rámci exaktních disciplín. V direktivní variantě přístupu k normativní chybě učitel chybu odhalí a navrhne korekci, ale schází její interpretace. Ta je naopak součástí dialogického přístupu, kdy je díky analýze chyby student přiměn aktivně s ní pracovat a lépe se z ní poučit. Chybou v souvislosti s učením se zabýval v 70. letech 20. století Václav Kulič. Jeho výzkumy ukazují, že je zcela nepřijatelné chybný výkon z edukačního procesu zcela vyloučit, protože to naopak vede k omezení samotné činnosti žáků. Kulič usiloval o to, aby byly chybám přisuzovány i pozitivní funkce v učení. Ideální stav práce s chybou

v edukačním procesu by podle Kuliče byl, kdyby každá chyba byla včas a správně odhalena a její následná korektura zdůvodněna (Kulič, 1971). K podobným závěrům dochází i další autoři. Mareš a Křivohlavý upozorňují na skutečnost, že lze chybu vnímat dvojím způsobem. Jednak jako něco nežádoucího, co by se nemělo vůbec objevit a co svědčí o žakově nepozornosti či neschopnosti a jednak jako součást každé lidské činnosti, při níž si žák zkouší osvojit nové poznatky. Autoři zároveň zdůrazňují důležitost zpětné vazby (Mareš, Křivohlavý, 1995), stejně jako Gavora, podle něhož se žák bez zpětné vazby může cítit nejistý a zmatený (Gavora, 2005). Moderní didaktika výuky cizího jazyka už tedy nevnímá chybu pouze jako nedostatek, ale chápe ji zejména jako transparentní ukazatel vývoje studentovy představy o systému jazyka a jako cenný nástroj při získávání cílové jazykové kompetence. Proto považujeme za důležité najít odpovědi na otázky, jak chybu vnímají učitelé odborného cizího jazyka a zda s ní dokáží efektivně pracovat. Dále jsme si vytkli za cíl zjistit, jakým způsobem jsou opravovány chyby v ústním a písemném projevu, s jakým cílem učitelé chyby opravují, zda se díky své roli pedagoga cítí povinni opravovat všechny chyby, co považují za měřítko hodnocení cizojazyčného grafického a akustického projevu a v neposlední řadě jaký způsob korekce chyb je nejčastější. Jaká lze ze získaných poznatků vyvodit praktická doporučení pro didaktiku cizího jazyka (Kleppin, 2009). Za účelem zjištění výše uvedených skutečností byl formou dotazníku proveden kvalitativní výzkum, kterého se účastnilo 50 pedagogů vyučujících odborný cizí hospodářský jazyk (anglický, německý, francouzský, italský, španělský a ruský).

Definice chyby

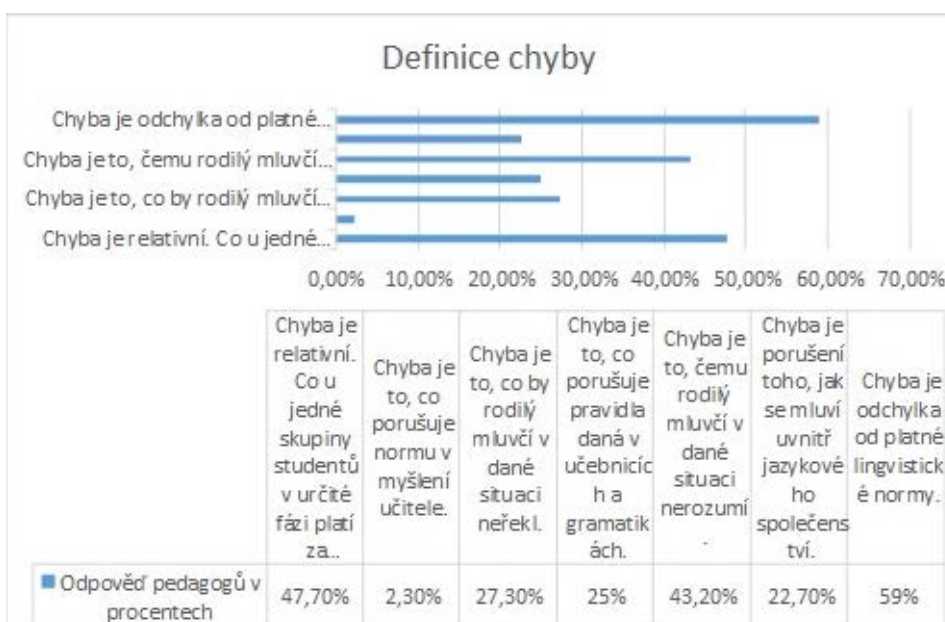
První otázka výzkumu se týkala definice chyby. Jak bylo uvedeno výše, neexistuje na definici chyby v odborných lingvistických kruzích jednotný názor. Vyučující dostali k nabídce sedm různých definic, z nichž měli zaškrtnout maximálně tři, se kterými se nejvíce ztotožňují. Nejvíce respondentů (59%) vnímá chybu jako odchylku od platné lingvistické normy. 47,7% respondentů dále uvedlo, že chyba je relativní. Tedy to, co platí u jedné skupiny studentů v určité fázi za chybu, se u jiné skupiny v jiné fázi toleruje. Třetí nejčastější odpovědí bylo, že chyba je to, čemu rodilý mluvčí v dané situaci nerozumí (43,2%). Naopak nejméně respondentů (2,3%) označuje jako chybu to, co porušuje normu v myšlení učitele (obr. č. 1). Z výsledků získaných v průzkumu vyplývá, že označení chyby je převážně subjektivní a závisí na profesionalitě, didaktické kompetenci a jazykových znalostech učitele.

Ústní projev

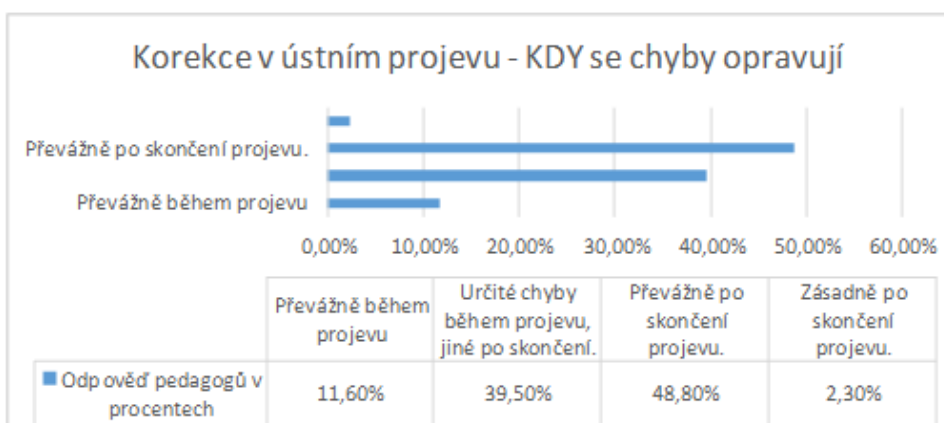
Dalším z klíčových cílů výzkumu bylo zjistit, jak učitelé pracují s chybou, t. j. jaké chyby, kdy a jak opravují a zda se práce s nimi liší v ústním a písemném projevu. U ústního projevu jsme se zaměřili především na běžnou komunikaci v hodině. Zejména při opravování chyb u ústního projevu se nabízí široké spektrum možností, z nichž každá má své výhody a nevýhody, a na jejichž aplikaci do značné míry závisí rozvoj studentovy komunikační kompetence.

Na otázku *kdy opravujete chyby v ústním projevu* (obr. č. 2) odpovědělo 48,8% dotázaných, že tak činí převážně po skončení projevu. 39,5% respondentů uvedlo, že opravují určité chyby během projevu, jiné po skončení. 11,6% opravuje chyby převážně během projevu a pouze 2,3% zásadně po skončení projevu.

Moderní trend je v současné době opravovat chyby po skončení projevu, aby nebyl student rušen a neztratil myšlenku. Opravování chyb během projevu také studenty často znejišťuje, ztrácejí odvahu mluvit nebo se ve snaze mluvit bez chyb uchylují ke krátké výpovědi a jednoduchým větám. Ale i opravování po skončení projevu má svá rizika, ne vždy si učitel dokáže všechny podstatné chyby zapamatovat nebo si je poznamenat. Navíc stejná často se opakující chyba může podobně jako nesrozumitelná pasáž působit na ostatní účastníky kurzu rušivě.

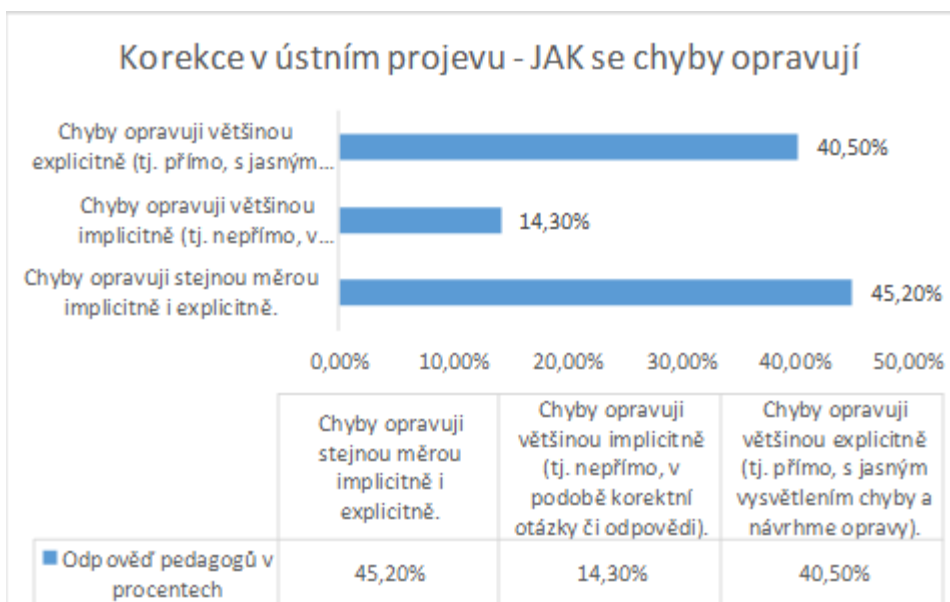


Obr. č. 1 Definice chyby



Obr. č. 2 Korekce v ústním projevu – Kdy se chyby opravují

Na otázku *jak učitelé chybu opravují* (obr. č. 3), odpovědělo 14,3%, že většinou implicitně, tj. nepřímou. V praxi to znamená, že zopakují po studentovi příslušnou strukturu či větu ve správném tvaru. 40,5% respondentů opravuje chybu většinou explicitně, t. j. přímo, s jasným vysvětlením chyby a návrhem opravy. Většina (45,2%) opravuje stejnou měrou explicitně i implicitně. Tři pětiny (60,5%) pedagogů upozorňují na chybu častěji verbálně než neverbálně, naopak téměř jedna pětina (18,6%) na chybu upozorňuje spíše neverbálně, to znamená zpravidla posunkem či gestem. Téměř čtyři pětiny (79,6%) respondentů se domnívají, že by měl chyby opravovat vyučující, který by měl ale také studenty stimulovat, aby se opravovali navzájem. 18,2% je naopak přesvědčeno, že by měl chyby v ústním projevu opravovat zásadně jen vyučující.

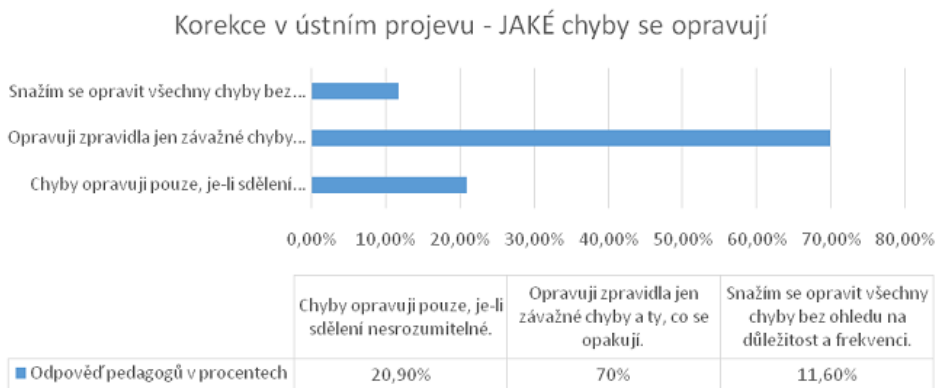


Obr. č. 3 Korekce v ústním projevu – Jak se chyby opravují

Jedním ze stěžejních cílů průzkumu bylo také zjistit, *jaké chyby v ústním projevu vyučující v kurzech odborného jazyka opravují* (obr. č. 4). Předpoklad, že všichni učitelé opravují všechny chyby, se nepotvrdil. Více než dvě třetiny uvedly, že opravují zpravidla jen závažné chyby a dále ty, které se opakují. Pouze 11,6% uvedlo, že opravují všechny chyby. Pětina učitelů (20,9%) opravuje pouze tehdy, je-li sdělení nesrozumitelné.

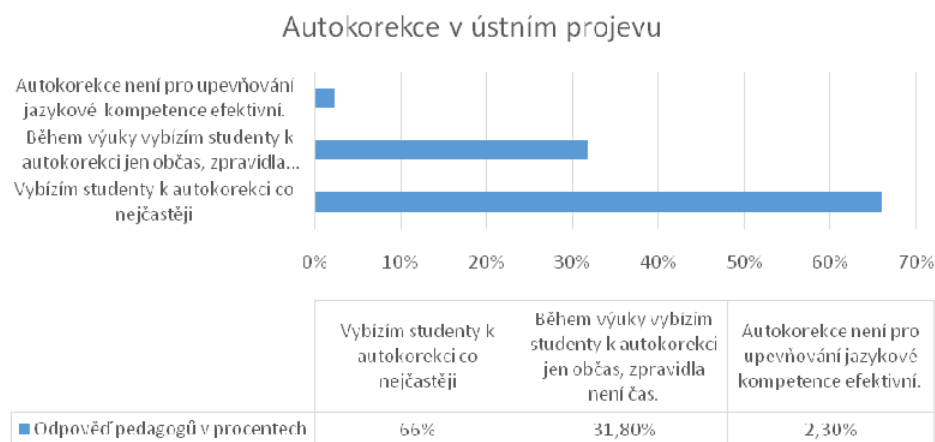
Učitelé měli v rámci průzkumu prostor objasnit, které chyby považují za závažné, tedy vždy nutné opravit. Většina učitelů považuje za závažné takové chyby, které brání v porozumění a narušují komunikaci, popřípadě se vyskytují u jazykových jevů, které byly v dané výuce určeny jako cílové. Patří k nim zejména lexikální a gramatické tvary a struktury, jako je odborná slovní zásoba, tvary sloves v minulém čase, trpný rod. V závislosti na vyučovaném odborném jazyce pak byla často zmiňována i výslovnost, a to především u anglického jazyka a

románských jazyků. Mezi méně závažné chyby učitelé zařazují například nesprávné použití členů adrobné gramatické chyby, které neznemožňují porozumění, jako jsou koncovky přídavných jmen po členu (německý jazyk) nebo syntax (románské jazyky).



Obr. č. 4 Korekce v ústním projevu – Jaké se chyby opravují

Výzkum dále odhalil, jakou roli hraje v hodinách cizího odborného jazyka autokorekce (obr. č. 5). Ta je obecně vnímána jako základní prvek v konceptu samostatného učení, a měla by být proto trénována a podporována i během frontálně vedené výuky. Z grafu vyplývá, že si je většina učitelů přínosu autokorekce v procesu upevňování jazykové kompetence vědoma. Dvě třetiny učitelů (66%) vybízejí studenty co nejčastěji k tomu, aby svoji chybu sami opravili. Necelá jedna třetina (31,8%) vybízí studenty k autokorekci během výuky jen občas, protože na to zpravidla není čas. Pouze 2,3% považují autokorekci při upevňování jazykové kompetence za neefektivní

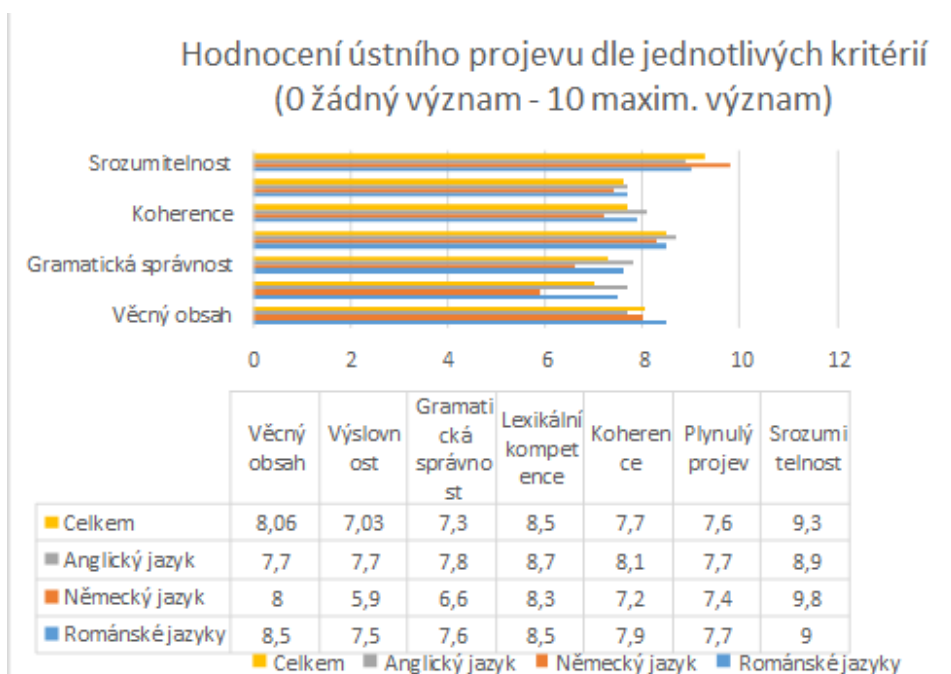


Obr. č. 5 Autokorekce v ústním projevu

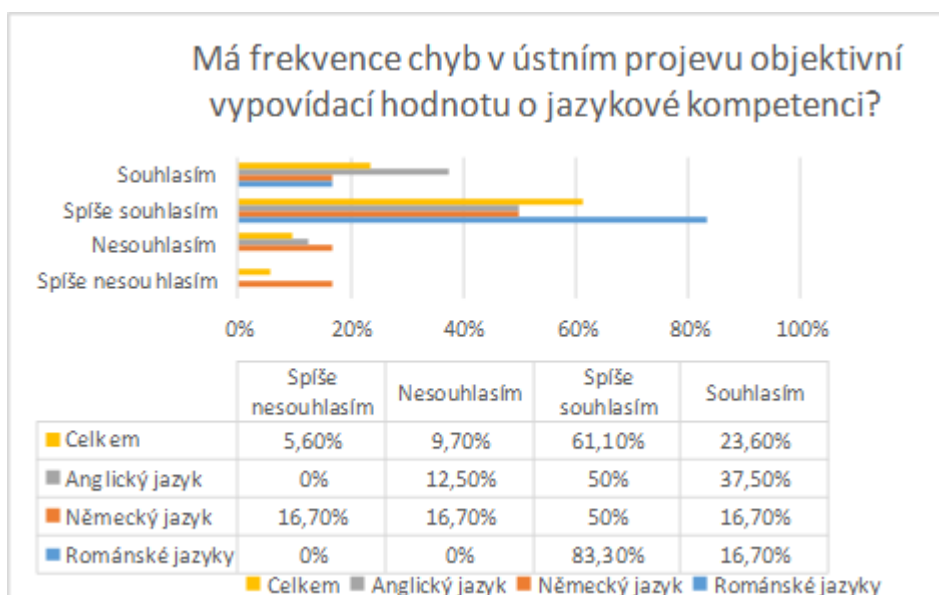
Jedním z vytčených úkolů výzkumu bylo také zjistit, zda učitelé pracují shodně či rozdílně s kompetenční a performanční chybou. Zjednodušeně lze označit za kompetenční chyby ty, které vznikají z neznalosti a za performanční ty, které vznikají z nepozornosti. Přestože frekventanti kurzů odborného cizího jazyka nejsou zpravidla začátečníci, nemají zdaleka osvojeny všechny gramatické jevy. Dopouštějí se tedy jak performančních, tak kompetenčních chyb. 72,2% dotázaných učitelůna kompetenční chybu upozorní a kromě toho také vysvětlí, jaký je správný tvar/struktura a proč. Je-li v hodině čas, procvičí více než polovina respondentů (56,8%) daný jev se studenty na několika příkladech. Průzkum ukázal, že pouze 4,5% učitelů kompetenční chybu zpravidla neopravují. Performanční chybu naproti tomu zpravidla neopravuje více než pětina učitelů (22,7%). Téměř tři pětiny (59,10%) učitelů vyzvou studenta u takové chyby k autokorekci.

Doposud jsme se zabývali otázkou, jak učitelé zacházejí ve výuce s chybami v ústním projevu, který vnímáme jako procvičovací, neboť není známkován ani bodován. Protože je hodnocení ústního projevu nedílnou součástí didaktiky cizího jazyka, bylo dalším cílem průzkumu zjistit, *podle jakého měřítka učitelé cizojazyčný ústní projev hodnotí* (obr. č. 6). Za tímto účelem byli respondenti požádáni, aby přiřadili od 0 do 10 bodů jednotlivým kritériím. Čím větší důležitost, tím vyšší počet bodů. Abychom zjistili, do jaké míry se shodují měřítka hodnocení u různých jazyků, byly v grafu k tomuto bodu ukázány zvlášť výsledky odpovědí učitelů anglického, německého a románskýchjazyků. Protože průzkumu se účastnili pouze dva učitelé ruského jazyka, nebyl ruský jazyk pro nízkou vypovídací schopnost do přehledu zařazen. Z grafu je patrné, že všichni vyučující považují za nejdůležitější kritérium hodnocení srozumitelnost projevu. Nejméně důležitá je naopak výslovnost, přičemž pro učitele anglického jazyka je například o téměř celé dva body důležitější než pro učitele německého jazyka, což patrně souvisí právě se srozumitelností projevu. Mezi německým pravopisem a výslovností jsou daleko větší shody, než je tomu v angličtině, nesprávná výslovnost v angličtině pak častěji komplikuje porozumění sdělenému projevu. Z výsledků můžeme usuzovat, že správná anglická výslovnost činí českým studentůmvětší problémy než německá, která je češtině z fonetického hlediska bližší. Lexikální kompetence má při hodnocení větší váhu než gramatická správnost, z čehož vyplývá, že znalost odborné slovní zásoby je logicky vnímána jako stěžejní. Mezi respondenty jednotlivých jazykových sekcí se neobjevily výrazné rozdíly. Pouze učitelé německého jazyka projevíli o něco větší shovívavost k výslovnosti a gramatické správnosti. Nutno podotknout, že učitelé bodovali daná kritéria podle ryze subjektivního vnímání, díky velkému počtu respondentů ale můžeme výsledek považovat za přesvědčivý.

Na otázku, *zda má frekvence chyb v ústním projevu objektivní vypovídací hodnotu o jazykové kompetenci* (obr. č. 7), odpovědělo 5,6% učitelů odborného cizího jazyka, že souhlasí, 61,1% učitelů pak spíše souhlasí. 23,6% učitelů odpovědělo, že spíše nesouhlasí a 9,7% nesouhlasí.



Obr. č. 6 Hodnocení ústního projevu dle jednotlivých kritérií



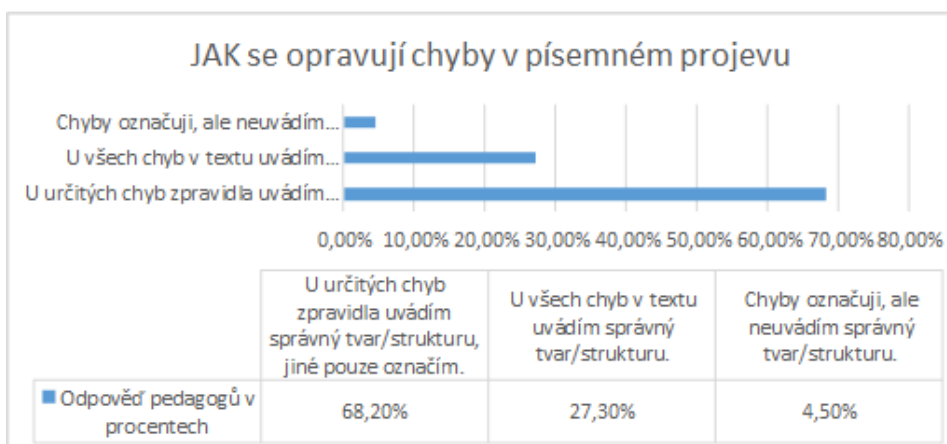
Obr. č. 7 Frekvence chyb v ústním projevu

Dvě třetiny respondentů tedy zastávají názor, že velká frekvence chyb svědčí o nedostatečné jazykové kompetenci. Mezi důvody, proč třetina učitelů nepovažuje frekvenci chyb v ústním projevu za přesvědčivý důkaz o jazykové kompetenci, patří nervozita, stres a schopnost soustředit se. Tato schopnost je individuální a není vždy přímo úměrná jazykové způsobilosti. Dále bylo uvedeno nedostatečné procvičení dané látky, kterou student leckdy naopak bezchybně zvládá v písemném projevu, kde má možnost si užití výrazu a morfosyntaktickou strukturu promyslet. Jako další důvod je zmíněn fakt, že ústní projev je jen jednou ze čtyř jazykových kompetencí (vedle psaní, poslechu a čtení s porozuměním) a nemá tedy objektivní vypovídací schopnost o celkové jazykové úrovni studenta.

Učitelé měli v rámci průzkumu možnost vyjádřit se k otázce, s jakým cílem studenty při ústním projevu opravují. Nejčastější odpovědí bylo pomoci studentům uvědomit si chybu a vyvarovat se jejího opakování, dále pomoci studentům zlepšit se v ústním projevu a také odstranit chyby, které brání porozumění. Někteří respondenti vidí jako cíl zbavení strachu a odbourávání psychických bariér při mluvení. Několikrát se objevil názor, že je chyby třeba opravovat také s ohledem na ostatní studenty, kteří by si je mohli nesprávně zafixovat.

Písemný projev

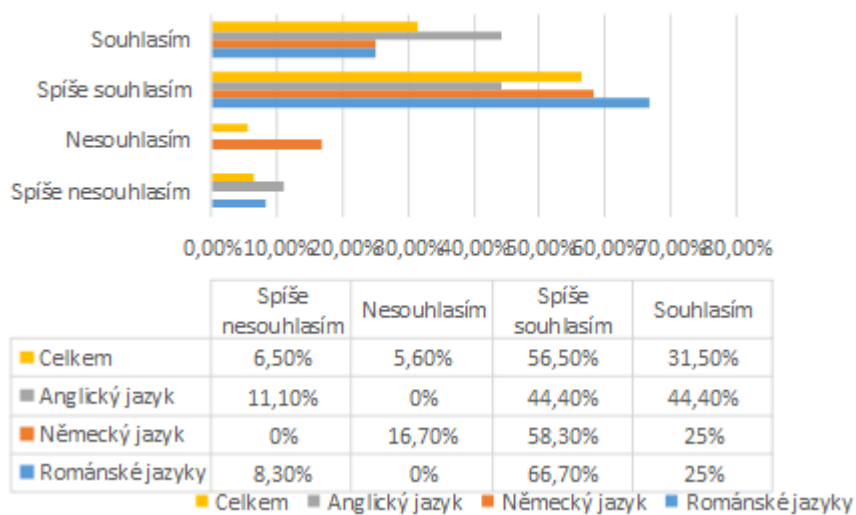
Na rozdíl od korekce v ústním projevu není třeba klást si u písemného projevu otázku, kdy se chyby opravují. Výzkum byl tedy zaměřen především na otázku, jak se chyby opravují, zda a jak s chybou učitelé v písemném projevu dále pracují a jakou vážnost při hodnocení písemného projevu přisuzují jednotlivým kritériím. Téměř všichni respondenti (97,7%) uvedli, že opravují veškeré chyby. Více než dvě třetiny (68,2%) uvádějí, že u určitých typů chyb zpravidla udávají správný tvar/strukturu, jiné pouze označí. 27,30% uvádějí u všech chyb v písemném projevu správný tvar/strukturu, pouze 4,5% chyby sice označují, ale správný tvar/strukturu neuvádějí.



Obr. č. 8 Jak se opravují chyby v písemném projevu

Co se týče hodnocení písemného projevu dle jednotlivých kritérií, podobně jako v ústním projevu byli respondenti požádáni obodovat jednotlivá kritéria od 0-10 podle důležitosti. Výsledky ukázaly, že stejně jako v ústním, je i v písemném projevu pro pedagogy nejdůležitějším kritériem srozumitelnost, nejméně důležitým pak pravopis. U pravopisu jsou nejtolerantnější učitelé německého jazyka. Oproti ústnímu projevu je obecně o něco větší důraz kladen na gramatickou správnost, lexikální kompetenci a koherenci, tedy provázanost textu a užití konektorů. 31,5% učitelů souhlasí s tvrzením, že frekvence chyb v písemném projevu má objektivní vypovídací schopnost o jazykové kompetenci. To je o 8% respondentů více, než tomu bylo u ústního projevu. 56,5% s tvrzením spíše souhlasí, 6,5% spíše nesouhlasí a 5,6% nesouhlasí. Ze zkušenosti pedagogů vyplývá, že zejména studenti, kteří pobývali v cizojazyčné oblasti, prokazují při ústním projevu daleko lepší jazykovou kompetenci než v písemném projevu.

Má frekvence chyb v písemném projevu objektivní vypovídací hodnotu o jazykové kompetenci?



Obr. č. 9 Frekvence chyb v písemném projevu

Výzkum ukázal, že na rozdíl od ústního projevu jsou v písemném projevu v naprosté většině opravovány veškeré chyby. Cílem bylo zjistit, zda tím práce s chybami končí, nebo zda s nimi učitelé dále pracují. Absolutní většina (82%) pedagogů se domnívá, že označení chyb v písemném projevu je z didaktického hlediska dostačující a že záleží na studentovi, jak se z dané chyby poučí. Jen přibližně pětina učitelů (18%) s chybami pracuje dále, zpravidla nechá studenta chybné výrazy a pasáže opravit (7,2%) nebo ještě i vysvětlit (5,1%) a poté předložit ke kontrole. 5% učitelů přiměje studenty přepsat celé chybné pasáže nebo v případě potřeby i celý text. Následná práce s chybami je z hlediska

uvědomění si nedostatků a osvojení si správných jazykových struktur a tvarů bezesporu neefektivnější. Naopak postup, kdy učitel chybu pouze označí, aniž by uvedl správný tvar a aniž by přiměl studenty s ní dále pracovat, je zejména u nedostatečně motivovaných studentů pro rozvíjení jazykové kompetence neúčinný.

Zajímavé jsou výsledky šetření v otázce opravování a hodnocení regionální a hovorové varianty. Celá třetina (35%) učitelů anglického jazyka takovou variantu označí a v hodnoceném projevu počítá jako chybu, taktéž činí 9% učitelů románských jazyků. Naopak mezi učiteli německého jazyka regionální a hovorovou variantu jako chybu nikdo nepočítá, 42% němčinářů ji dokonce ani v textu neoznačuje. Více než polovina dotázaných pedagogů (54,5%) všech zkoumaných jazyků dohromady takové varianty označuje, ale nezapočítává do hodnocení. Někteří učitelé považují za vhodné v písemné práci hovorové a regionální varianty nejen označit, ale i je vysvětlit. 25% všech pedagogů chybu neopravuje ani nehodnotí.

Pokud si učitelé mohou vybrat, opravuje přes 81,8% z nich nejrady manuálně, ať už ručně psanou nebo tištěnou verzi. Opravování elektronické verze v programu Microsoft Word upřednostňuje 15,9% učitelů, pouze 2,3% opravují nejrady elektronickou verzi pomocí jiného specializovaného softwaru, např. Makin. 38% učitelů má pro korekci různých typů chyb v písemném projevu vypracován odlišný grafický systém, který jim dovolí písemnou práci efektivněji zhodnotit a studentům poskytne přehled, jaký typ chyby převažoval a na co se mají v učení jazyka zaměřit.

Průzkum také ukázal, že pochvalu jako nástroj motivace používá naprostá většina učitelů (97,7%). 70,4% učitelů chválí studenta za každou pěknou práci, 27,3% pochválí pouze za výjimečně kvalitní práci a jen 2,3% pedagogů pozitivní korekci zpravidla nepoužívá.

Závěr

Výzkum korekce chyb a práce s nimi ve výuce odborného cizího hospodářského jazyka přinesl zajímavá zjištění, počínaje vnímáním chyby stran vyučujících, přes opravu až po práci s ní. Největší procento respondentů (59%) vnímá chybu jako odchylku od platné lingvistické normy, naopak jen 2,3% považují za chybu to, co porušuje normu v myšlení učitele. Učitelé opravují s cílem pomoci studentům, aby si chybu uvědomili, vyvarovali se jejího opakování, a tím dosáhli zlepšení svého projevu. Předpoklad, že všichni učitelé opravují veškeré chyby, se nepotvrdil. U ústního projevu tak činí pouze přibližně desetina pedagogů, u písemného projevu je to téměř 98%. Přes dvě třetiny učitelů opravují u ústního projevu jen závažné nebo opakující se chyby. Za závažné chyby jsou považovány takové, které brání porozumění a narušují komunikaci, popřípadě se týkají jazykových jevů, v dané výuce definovaných jako cílové. V závislosti na vyučovaném jazyce byla zmiňována také výslovnost, a to především u anglického jazyka a u románských jazyků. Téměř polovina respondentů opravuje chyby převážně poté, co student svůj mluvený projev dokončí, desetina pak během projevu. Výzkum dále odhalil, že učitelé pracují odlišně s kompetenční a performanční chybou a že většina učitelů si je vědoma přínosu autokorekce pro upevňování jazykové kompetence.

Při hodnocení ústního a písemného projevu považují vyučující za nejdůležitější kritérium srozumitelnost projevu a znalost odborné slovní zásoby,

kteřá má při hodnocení větší váhu než gramatická správnost. Oproti ústnímu projevu je u písemného o něco větší důraz kladen na gramatickou správnost, lexikální kompetenci a koherenci. Nejednotnost mezi pedagogy panuje v hodnocení regionálních a hovorových variant. Na rozdíl od ústního jsou v písemném projevu opravovány téměř všechny chyby, nicméně jen necelá pětina učitelů s nimi dále efektivně pracuje.

Překvapivé výsledky přinesl průzkum ohledně frekvence chyb a její vypořídací hodnoty o jazykové kompetenci. Třetina učitelů nepovažuje frekvenci chyb v ústním projevu za přesvědčivý důkaz o jazykové kompetenci, u písemného projevu je to jen 12% vyučujících.

Díky výsledkům výzkumu můžeme formulovat konkrétní didaktická doporučení. Při práci s chybou by měl být při výuce kladen větší důraz na autokorekci, než je tomu v současné praxi, neboť autokorekce je důležitým faktorem v prevenci chyb a zlepšování jazykové kompetence. V ústním projevu by bylo přínosné věnovat více prostoru práci s performanční chybou, minimálně na ni upozorňovat. Více než pětina pedagogů performanční chyby ignoruje, což může mít za následek nežádoucí efekt, kdy si student špatnou strukturu zafixuje. V písemném projevu by měly být důsledně opravovány veškeré chyby a učitelé by měli přimět studenta aktivně s nimi dále pracovat. Prosté označení chyby popřípadě návrh správného tvaru není dostačující pro to, aby si student daný jev náležitě osvojil.

Seznam citované literatury

BROWN, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, 2007, s. 217 – 224. ISBN 0-13-017816-0

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005, s. 88 – 89. ISBN 80-7315-104-9.

KLEPPIN, K. 2009. Fehler und Fehlerkorrektur. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Oldenbourg: Schulbuchverlag GmbH, 1, 2009, s. 60 – 61.

KULIČ, V. 1971. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 9 – 10. ISBN 14-299-71.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1995, s. 95 – 99. ISBN 80-210-1070-3.

SLAVÍK, J. 1994. *Problém chyby v tvořivě výrazové výchově*. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119 – 128. ISSN 3330-3815.

Seznam použité literatury

EDGE, J. 1994. *Mistakes and Correction*. London/New York: Logman, 1994. 69 s. ISBN 0-582-74626-4.

GNUTZMANN, C., KIFFE, M. *Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik*. FLuL, Jahrgangsband 1993, s. 91 – 107.

HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 498 s.

CHODĚRA, J. 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

JOHANSSON, S. The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: a Functional Approach. In: SVARTVIK, J. (ed.), 1973, s. 102 – 114.

KLEPPIN, K. Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: JUNG, U. O. H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 64 – 70.

KORČÁKOVÁ, J. 2001. Úloha chyby v procesu učení cizímu jazyku. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sborník Sjezdu učitelů k 80. výročí konání 1. sjezdu čs. učitelů. Brno: KONVOJ, 2001, s. 216 – 218. ISBN 80-7302-016-5.

KOUTIVA, I., STORCH, G. 1989. *Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik*. Info DaF 16, 4, 1989, s. 410 – 430.

NICKEL, G. (Hrsg.). 1973. *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, 1973. 96 s. ISBN 3-46-00632-8.

NORRISH, J. 1987. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan, 1987, 135 s. ISBN 0-333-27180-7.

RAABE, H. 1980. Der Fehler beim Fremdspracherwerb und Fremdsprachegebrauch. In: CHERUBIM, D. (Hrsg.). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, s. 61 – 93. ISBN 3-484-10364-7.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

ONDRÁKOVÁ, J. 2013. *Hodnocení ve výuce cizích jazyků*. Dostupné na: https://littera.uhk.cz/wp-content/uploads/2013/12/KA3_hodnoceni.doc

Kontakt

Lenka Kalousková

Vysoká škola ekonomická

Fakulta mezinárodních vztahů

Katedra německého jazyka

Nám. W. Churchilla 4, Praha

Česká republika

Email: lenka.kalouskova@vse.cz

PRECVIČOVANIE ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSoby VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA POMOCOU TECHNÍK MAPOVANIA

Practicing Specialized Vocabulary within German Studies with the Help of Mapping Techniques

Jana Kucharová

Abstract

In the paper we deal with the development of the learning strategy of practicing within foreign language studies with the help of mapping techniques. We focus on a specific sphere, which is the acquisition of specialized vocabulary. Our goal is to demonstrate the relations between mapping techniques and specialized vocabulary and to provide specific examples of the use of mapping techniques in the acquisition of specialized vocabulary within German studies.

Keywords: mapping techniques, learning strategies, practicing, specialized vocabulary, German studies

Abstract

In unserem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Entwicklung der Lernstrategie des Übens bei den Lernern im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von Mapping-Techniken. Wir widmen uns einem konkreten Teilbereich – der Aneignung vom Fachwortschatz. Unser Ziel ist, auf die Zusammenhänge zwischen den Mapping-Techniken und der Fachsprache hinzuweisen und konkrete Beispiele der Ausnutzung von Mapping-Techniken bei der Aneignung des Fachwortschatzes im Deutschunterricht zu zeigen.

Schlüsselwörter: Mapping-Techniken, Lernstrategien, Üben, Fachwortschatz, Deutschunterricht

Úvod

Výučba cudzích jazykov zohráva v procese prípravy študentov na rôzne povolania ekonomického zamerania dôležitú úlohu. V súčasnej dobe sme totiž často svedkami toho, že mnohí zamestnanci musia v rámci svojej práce komunikovať s partnermi zo zahraničia. Odborné jazykové poznatky, a najmä používanie cudzieho jazyka a komunikácia v ňom na odborné témy sa v tomto období stávajú nevyhnutnosťou. Odborná jazyková príprava študentov v rámci ich vysokoškolského štúdia však trvá len niekoľko semestrov, čo je pomerne krátky čas na to, aby boli pripravení naplno realizovať to, čo sa od nich po ukončení štúdia v praxi očakáva. Myslíme si preto, že je dôležité, aby sme im v rámci výučby odborného jazyka odovzdali predovšetkým akýsi „návod“ na to, ako pracovať s jazykom, ako rozvíjať jednotlivé komunikačné jazykové zručnosti a ako si lepšie, no najmä efektívnejšie osvojiť gramatické štruktúry a lexikálne jednotky, ktoré sú základným predpokladom pre korektný (písomný alebo ústny) jazykový prejav. Jednoduchšie povedané, študenti by si mali osvojiť nielen

odborné jazykové poznatky, ale aj učebné stratégie, ktorých používanie im uľahčí a zefektívni proces učenia aj v oblasti cudzích jazykov.

Cieľom nášho príspevku je predstaviť techniky mapovania ako možné prostriedky na rozvíjanie učebnej stratégie precvičovania a upevňovania učiva v rámci výučby odborného nemeckého jazyka. Vzhľadom na to, že výučba každého cudzieho jazyka zahŕňa v sebe široké spektrum jazykových zručností (počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie a hovorenie), ako aj gramatiku a slovnú zásobu, rozhodli sme sa, že sa v tejto práci budeme venovať len jednej čiastkovej problematike – využitiu techník mapovania ako podporných prostriedkov pri precvičovaní odbornej slovnej zásoby. Náš príspevok je rozdelený do niekoľkých častí. V prvej časti sa venujeme stručnej charakteristike techník mapovania. Následne zaraďujeme precvičovanie odbornej slovnej zásoby do širšieho kontextu učebných stratégií vo výučbe cudzích jazykov. Ťažiskom našej práce je napokon nachádzanie súvislostí medzi technikami mapovania a odborným jazykom s ukázkami konkrétnych príkladov využitia techník mapovania pri precvičovaní a upevňovaní odbornej slovnej zásoby z nemeckého jazyka.

Techniky mapovania

Techniky mapovania slúžia na grafické znázornenie abstraktných a komplexných súvislostí, pričom základným princípom je vizualizácia. Jednotlivé položky vytváraných máp – pojmy, kľúčové slová, slovné spojenia ale aj napr. obrázky, možno chápať ako uzly v sieti a vzájomné vzťahy medzi nimi ako spojenia medzi uzlami. Tieto vzájomné vzťahy sú vyznačené čiarami a niekedy aj explicitne pomenované. Pre nás sú techniky mapovania „súborom učebných i vyučovacích techník pomáhajúcich jednoduchšie a efektívnejšie zaobchádzať s vedomosťami. Ide o nástroje slúžiace na grafické znázornenie vedomostí predstavujúce verbálne alebo neverbálne zobrazenie kľúčových pojmov, propozícií, prípadne komplexov informácií a ich vzájomných vzťahov, ktoré môžu byť explicitne pomenované“ (1, 2011, s. 36). Na základe takéhoto chápania obsahu pojmu techniky mapovania sme následne vytvorili systém týchto techník, v ktorom sme pri ich zatriedňovaní zohľadnili tieto kritériá:

1. zadanú/nezadanú sústavu znakov na znázornenie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými položkami máp,
2. v prípade nezadanej sústavy znakov na znázornenie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými položkami máp využitie individuálnych označení jednotlivých typov vzťahov alebo vyznačenie vzťahov spojovacími čiarami.

S ohľadom na tieto kritériá sme vytvorili systém techník mapovania, v ktorom sú prehľadne znázornené všetky používané techniky slúžiace na vizualizáciu rôznych obsahov. Ich spoločným menovateľom je vytvorenie grafického výstupu, znázornenia – mapy (1, 2011, s. 47).

V súčasnosti sa v odborných kruhoch vykryštalizovali v zásade dve najpoužívanejšie techniky mapovania – tvorenie pojmových máp a tvorenie myšlienkových máp. Ako uvádza Nückles (2, 2004, s. 4), popri týchto technikách ešte existuje veľa ďalších, ktoré však možno považovať za ich rôzne varianty a nie sú natoľko rozšírené.

Zásadný rozdiel medzi pojmovými a myšlienkovými mapami spočíva predovšetkým v spôsobe ich grafického znázornenia. Myšlienková mapa pripomína svojím grafickým dizajnom akúsi „koreňovú sústavu“, ktorá vychádza

z jedného centrálného bodu mapy (centrálnej položky mapy predstavujúcej jej hlavnú tému). Centrálna položka mapy sa následne rozdeľuje do rôznych smerov a hierarchií, ktoré sú vyznačené farebne, pomocou čiar rôznej hrúbky. Pojmová mapa predstavuje prehľadný, usporiadaný grafický útvar, spravidla hierarchicky vystavaný, v ktorom sú vzájomné vzťahy medzi jednotlivými položkami mapy presne pomenované, a tieto pomenovania sú napísané nad jednotlivými spájacími čiarami.

Vonkajšie podoby myšlienkovvej a pojmovej mapy vyplývajú zo psychologických základov oboch techník. Za vývojom myšlienkových máp stojí podľa Buzana poznatok, že pamäť a schopnosť rozumieť nepracujú rovnako. Vo svojich výskumoch dokázal, že tvorba myšlienkovvej mapy si vyžaduje premýšľanie „celým mozgom“. Ľudský mozog myslí podľa neho multilaterálne, teda mnohými smermi. Pri tvorbe sa mapa „rozvetvuje“ ďalej od stredu, čím vznikajú jej ďalšie úrovne, čo tvorcu mapy podnecuje k pridávaniu ďalších a ďalších súvisiacich nápadov (3, 2012, s. 26 – 27). Možno teda povedať, že táto technika podporuje skôr spontánnu produkciu a zhľukovanie myšlienok v ľudskej pamäti a stimuluje asociačný a kreatívny potenciál tvorcu mapy. Pojmová mapa, na rozdiel od myšlienkovvej, vychádza z Ausubelovej teórie zmysluplného učenia, v ktorej sa kladie dôraz na začleňovanie nových poznatkov do už existujúcej kognitívnej štruktúry. Nové informácie sa dávajú do vzťahu s tými, ktoré už tvorcovia mapy majú osvojené a disponujú nimi, pričom sa vytvára zasa nová hierarchická štruktúra. V procese poznávania tak vzniká sieť pojmov s hierarchickou organizáciou (4, 1968, s. 38). Tvorenie pojmových máp má teda pozitívny vplyv skôr na analytický a reflexívny ľudský potenciál.

Podľa nášho názoru sa tieto dve techniky vzájomne veľmi vhodne dopĺňajú. Rozhodli sme sa preto ukázať, že obidve z nich môžu podporovať efektívne a účinné osvojenie odbornej slovnej zásoby a jej začlenenie do kontextu už existujúcich vedomostí študentov.

Precvičovanie v kontexte učebných stratégií využívaných vo výučbe cudzích jazykov

Problematikou učebných stratégií a techník vo výučbe cudzích jazykov sa zaoberajú viacerí autori. V našich prácach sme sa rozhodli vychádzať z definície a klasifikácie učebných stratégií podľa Bimmela a Rampillonovej (5, 2000, s. 64 – 66). Stotožňujeme sa totiž s názorom týchto dvoch autorov, že učebné stratégie presahujú rámec čisto kognitívnych procesov a funkcií. Zahŕňajú aj iné oblasti – napríklad plánovanie a regulovanie procesu učenia, emocionálnu alebo sociálnu oblasť. Na rozdiel od týchto dvoch autorov v súvislosti s technikami mapovania považujeme za potrebné rozlišovať učebné *stratégie* a učebné *techniky*. Učebné techniky vnímame ako čiastkové postupy, ktoré je možné integrovať do učebnej stratégie na to, aby bol účinnejšie dosiahnutý formulovaný učebný cieľ. V našom prípade považujeme techniky mapovanie za *učebné techniky* napomáhajúce rozvíjaniu *učebných stratégií* v rôznych oblastiach výučby cudzích jazykov.

Ak vychádzame z vyššie spomínanej klasifikácie učebných stratégií podľa Bimmela a Rampillonovej, precvičovanie je jednou z priamych (kognitívnych) učebných stratégií, ktoré slúžia na spracovanie jazyka (5, 2000, s. 65). Keďže ide o priamu stratégiu, má dosah priamo na učebnú látku. Znamená to, že pri jej rozvíjaní pracujeme priamo s preberaným učivom (v našom prípade priamo s odbornou slovnou zásobou). Keďže ide zároveň o stratégiu slúžiacu na

spracovanie jazyka, možno povedať, že je orientovaná na manipuláciu, analýzu, štruktúrovanie prípadne transformáciu v našom prípade lexikálnych jednotiek. Precvičovanie tak, podľa nášho názoru, veľmi významne prispieva k cieľu cudzojazyčnej výučby z hľadiska komunikatívnej didaktiky – k nadobudnutiu komunikatívnej kompetencie a k rozvíjaniu osobnosti vyučovaných.

V našom príspevku sa budeme zaoberať precvičovaním odbornej slovnej zásoby. Takáto konkrétna formulácia problematiky už zrejme naznačuje, že pri osvojovaní cudzieho jazyka je potrebné precvičovať niekoľko jeho zložiek. Ide o jednotlivé komunikačné jazykové zručnosti – počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie a hovorenie, ako aj o gramatiku a slovnú zásbu, ktoré síce nepovažujeme za jazykové zručnosti, no pri osvojovaní cudzieho jazyka je ich ovládanie dôležitým predpokladom pre správne písomné a ústne používanie jazyka. Precvičovanie v sebe teda zahŕňa veľa ďalších čiastkových problémov, ktorým sa v našich prácach plánujeme venovať. Precvičovanie odbornej slovnej zásoby je teda iba jedna z možností, ako možno uplatniť techniky mapovania pri rozvíjaní učebnej stratégie precvičovania vo výučbe cudzieho jazyka.

Využitie techník mapovania pri precvičovaní odbornej slovnej zásoby

S pribúdaním veľkého množstva informácií v súvislosti s prudkým rozvojom rôznych oblastí vedy a techniky vyvstáva čoraz naliehavejšia potreba pomenovať a jasne definovať rôzne javy a pojmy. Odborný jazyk tu zohráva nezastupiteľnú úlohu. Čo rozumieme pod pojmom odborný jazyk? Ide o jazyk s prepracovanou a rozvinutou slovnou zásobou, využívajúcou odborné termíny, ktorej základom je spisovný jazyk. Odborný jazyk je však, na rozdiel od spisovného, vymedzený pre oblasť určitej profesie alebo určitého odboru vedy a techniky. Na jeho porozumenie je preto potrebný istý stupeň odborného vzdelania. Možno teda povedať, že odborný jazyk je veľmi úzko prepojený s praxou odboru, na ktorý sa vzťahuje. Preto je paralelne s odbornými predmetmi v materinskom jazyku odborný cudzí jazyk integrovaný do študijných programov vysokých škôl odborného zamerania.

Vo výučbe odborného cudzieho jazyka sa kladie dôraz predovšetkým na prácu s autentickým textovým materiálom, so slovnou zásobou, na vyjadrenie svojho názoru, argumentáciu, porovnávanie atď. Základným cieľom takejto odbornej jazykovej prípravy je dosiahnutie komunikačnej spôsobilosti, zodpovedajúcej špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa jej absolvent bude v budúcnosti pohybovať a v rámci ktorej bude komunikovať.

Odborná slovná zásoba je charakteristická jednoznačnosťou, významovou presnosťou, zrozumiteľnosťou, stručnosťou a ustálenosťou. Tieto atribúty sú pre nás dôvodom, prečo je potrebné venovať jej dôkladnému osvojeniu v cudzom jazyku náležitú pozornosť. Za jeden z prostriedkov vedúcich k lepšiemu a efektívnejšiemu osvojeniu odbornej slovnej zásoby považujeme techniky mapovania. Tak ako sa jazyk pri formulovaní nových odborných poznatkov či argumentov stáva nástrojom myslenia a poznávania, čím sa do popredia dostáva najmä jeho kognitívna funkcia, vytvorené mapy vizuálne znázorňujú kognitívnu štruktúru ich tvorcu. Okrem toho, podobne ako odborný jazyk, aj mapy sú charakteristické jasnou štruktúrou, presnosťou, jednoznačnosťou, koncíznosťou. Z psychologického hľadiska výstižne formulujú prínos techník mapovania pre školskú prax Čáp a Mareš (6, 2007, 466 – 469). Podľa nich ide o techniky, ktoré prinášajú do výchovno-vzdelávacieho procesu

mnohé pozitíva pre žiakov i pre učiteľov. Výhody využívania techník mapovania pre žiaka:

- pochopenie učiva,
- prekódovanie do podoby, ktorú si lepšie pamätá,
- zapamätanie učiva,
- vybavovanie učiva,
- rekonštruovanie učiva, pokiaľ pribúdajú nové poznatky.

Autorom však nejde len o „školský pohľad“ na využitie techník mapovania, ale chápu ich v širších súvislostiach. Zastávajú názor, že nové prístupy majú najmenej dve ďalšie, oveľa dôležitejšie prednosti:

- vytvárajú adekvátne „mentálne modely“ sveta,
- dávajú im užitočný nástroj – špeciálne učebné stratégie – ako si v budúcnosti poradiť so situáciou, keď sa žiak stretne s novou a zložitou témou, ktorú sa má naučiť.

Sme presvedčení, že práve takýto pohľad na problematiku – zameranie na prípravu do praxe má zmysel v odbornej jazykovej príprave.

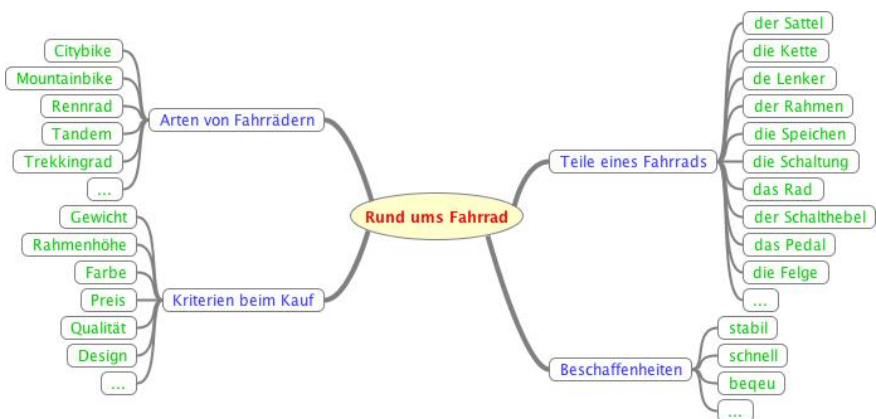
Výhody využívania techník mapovania pre učiteľa:

- možno ich využiť predovšetkým pri plánovaní učiva,
- pri vysvetľovaní (najmä zložitejších častí učiva),
- pri sumarizovaní učiva.

Učebná stratégia precvičovania by mala byť pevnou súčasťou každej vyučovacej jednotky. Zhrnutie a fixácia osvojených poznatkov hneď počas vyučovacej hodiny alebo aj po určitom čase umožňuje učiteľovi získať prehľad o tom, do akej miery jeho žiaci alebo študenti pochopili nové učivo a dokázali ho začleniť do svojej kognitívnej štruktúry a pripojiť k už osvojeným poznatkom, prípadne, do akej miery sú schopní opätovne si vybaviť učebnú látku s odstupom času.

Ako môžeme pri systematizovaní a precvičovaní odbornej slovnej zásoby využiť techniky mapovania? Odpoveď na túto otázku sa pokúsime načrtnúť pomocou dvoch konkrétnych príkladov, na ktorých ukážeme možné grafické znázornenie odbornej slovnej zásoby pomocou myšlienkovvej a pojmovej mapy. Tieto príklady tematicky vychádzajú z učebnej látky, ktorá sa preberá v rámci kurzov odbornej jazykovej prípravy na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

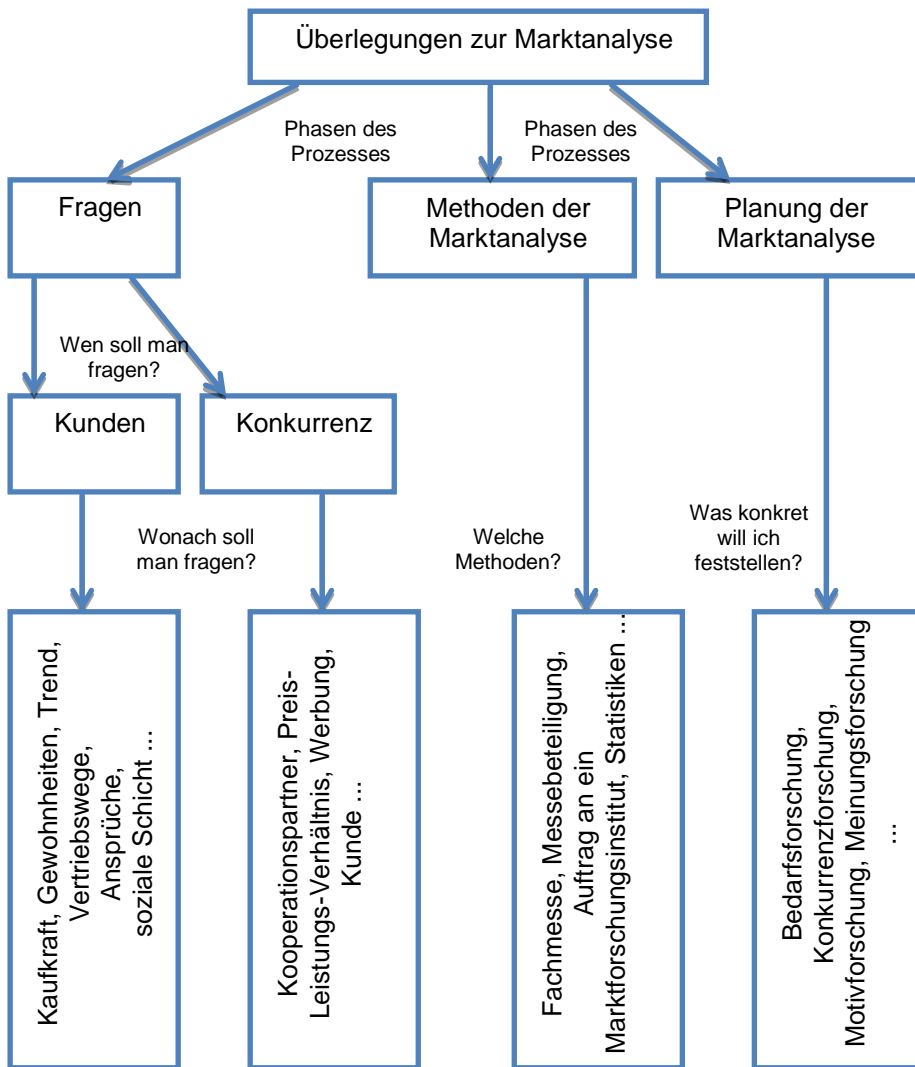
Prvý príklad, ktorý uvádzame ako jednu z možností využitia techník mapovania pri precvičovaní odbornej slovnej zásoby, je zameraný na sumarizáciu slovnej zásoby k téme *Rund ums Fahrrad* (O bicykli). Táto téma je súčasťou lekcie o trhu a analýze trhu pred uvedením nového výrobku. Študenti sa najskôr musia oboznámiť s odbornou slovnou zásobou zameranou na uvedenú problematiku, aby si následne mohli vyskúšať vykonať a vyhodnotiť trhovú analýzu. Myšlienková mapa, ktorú uvádzame, je zhrnutím slovnej zásoby k tejto téme, a je možné ju využiť hneď v rámci fixačnej etapy vyučovacej hodiny, pretože jej obsahom nie je veľmi rozsiahla problematika. Využitie myšlienkovvej mapy sa nám v tomto prípade javí vhodnejšie. Jednotlivé subtémy sú akoby asociatívne pripájané centrálnej téme. Ide nám totiž predovšetkým o to, aby študenti mali osvojenú základnú slovnú zásobu. Vzťahy medzi jednotlivými položkami máp nie je nutné explicitne pomenovať, pretože mapa nie je veľmi rozsiahla (rozvetvená). Tieto vzťahy sú však odlišené farebne a hrúbkou čiar.



Obrázok 1 Využitie myšlienkovkej mapy pri zhrnutí osvojovanej odbornej slovnjej zásoby v priebehu vyučovacej jednotky

Centrálne téma, ku ktorej sa vzťahuje celá osvojovaná časť slovnjej zásoby, je v strede mapy. Z nej postupne vychádzajú čiastkové témy a následne konkrétna slovná zásoba k nim. Jednotlivé hierarchie mapy sú rozlíšené farebne, ale aj použitím rôznej hrúbky čiar, ktoré ich spájajú. Z vytvorenej mapy je možné pomerne jednoducho vyčítať, do akej miery tvorca mapy znázornenej problematike rozumie, aké vzájomné príp. hierarchické vzťahy dokáže nachádzať, ako aj to, či a do akej miery si uvedomuje vzájomnú prepojenosť jednotlivých položiek mapy.

Iným príkladom na využitie techník mapovania pri precvičovaní odbornej slovnjej zásoby bude využitie pojmovej mapy. Jej grafické znázornenie je diametrálne odlišné než vyššie uvedená myšlienková mapa. Na to, aby sme ukázali vhodný príklad na využitie pojmovej mapy pri precvičovaní odbornej slovnjej zásoby sme zvolili obsirnejšiu problematiku *Marktanalyse* (Analýza trhu). Ak chceme študentov oboznámiť s tým, čo všetko obnáša analýza trhu, je potrebné poukázať predovšetkým na širokospektrálnosť uvedenej problematiky a mať jasnú predstavu o štruktúre samotného procesu. Z tohto dôvodu uprednostníme využitie pojmovej mapy, ktorá predstavuje logicky usporiadaný útvar, a teda podľa nás autentickjšie sprehľadní slovnú zásobu k danej problematike. Tým, že slovná zásoba bude jasne štruktúrovaná, hierarchicky usporiadaná a bude mať presne pomenované vzájomné vzťahy medzi jednotlivými znázorňovanými položkami, vedieme študentov nepriamo aj k tomu, že proces analýzy trhu nemôže byť založený na asociáciách, ale na logickom slede splnenia čiastkových úloh, ktoré sú spojené s týmto procesom. Nasledujúci obrázok teda predstavuje príklad využitia hierarchickej pojmovej mapy pri precvičovaní slovnjej zásoby.



Obrázok 2 Využitie pojmovej mapy pri precvičovaní a zhrnutí osvojovanej odbornej slovnej zásoby

Už na prvý pohľad je možné spozorovať zásadný rozdiel v zobrazení tejto mapy oproti vyššie uvedenej myšlienkovkej mape. Centrálna téma mapy tvorí jej najvyššiu hierarchickú úroveň. Vytvorená mapa sa postupne „rozvetvuje“ do nižších hierarchických úrovní. Spojnicami jednotlivých hierarchických úrovní mapy sú šípky. Nad každou z nich je explicitne slovne pomenovaný vzťah, ktorý znázorňuje. Pomenovanie zobrazených vzťahov už na prvý pohľad poskytuje obraz o tom, ako tvorca mapy pochopil danú problematiku, prečo spojil práve tie položky mapy a nie iné. Pre učiteľa i pre študenta sú takéto mapy veľmi

prínosnou spätnou väzbou o tom, do akej miery študent má osvojenú danú časť učebnej látky – v našom prípade odbornej slovnej zásoby.

Ako sme už uviedli vyššie, z pojmovej mapy je na prvý pohľad zrejmé, ako jej tvorca rozmýšľa, prečo spája dané položky či vytvára znázornené hierarchické úrovne. Naša mapa, ktorú sme zostavili ako príklad, sa skladá zo štyroch hierarchických úrovní. Najvyššiu tvorí centrálna téma, druhou úrovňou sú etapy procesu analýzy trhu. Tretia hierarchická úroveň nie je vyznačená pri dvoch etapách procesu analýzy trhu – pri metódach a pri plánovaní. Pri pýtaní sa sme však považovali za potrebné vsunúť tento medzičlánok do pojmovej mapy, pretože považujeme za dôležité zdôrazniť koho sa budeme na dané otázky pýtať. Poslednou úrovňou mapy, v ktorej sme z priestorových dôvodov museli otočiť text do vertikálnej polohy, sú príklady konkrétnych otázok, metód či procesu plánovania analýzy trhu. Jednotlivé hierarchické úrovne pojmovej mapy sme vytvorili od všeobecnej (abstraktnej) po konkrétnu.

Stručnou interpretáciou pojmovej mapy, ktorú sme vytvorili, sme len chceli naznačiť, prečo sme vytvorili práve takúto mapu. Každá vytvorená mapa je totiž odrazom kognitívnej štruktúry jej tvorca. K rovnakému zadanému aparátu položiek môžu byť vytvorené rôzne mapy, a všetky môžu byť správne. Interpretácia vytvorených máp v učebnej skupine pomôže ešte dôslednejšiemu osvojeniu si ich obsahu, no najmä, napomáha používaniu jazyka, rozvíjaniu produktívnej jazykovej zručnosti hovorenia, nácviku argumentácie, obhajovania si vlastného názoru atď. Znamená to, že mapy nepriamo prispievajú k paralelnému rozvíjaniu hneď niekoľkých oblastí cudzojazyčnej výučby.

Záver

Osvojovanie odbornej slovnej zásoby je neodmysliteľnou súčasťou odbornej jazykovej prípravy. V našom príspevku sme sa usilovali poukázať na to, že pomocou tvorenia (myšlienkových a pojmových) máp je možné nielen prispieť k tomu, aby sa študenti naučili slovnú zásobu na danú tému. Dôležité je, aby sa osvojovanie a precvičovanie slovnej zásoby nestalo pre nich procesom memorovania, ale procesom praktického používania jazyka a práce s ním. Tvorenie máp posúva proces osvojovania slovnej zásoby do inej roviny. Posúva ho do roviny nelineárnej, teda do roviny premýšľania, spájania poznatkov, vytvárania vzájomných vzťahov, grafického znázornenia následnej interpretácie a komunikácie na danú tému v rámci učebnej skupiny – praktického používania jazyka. Uvedomujeme si, že v súvislosti s touto problematikou isto zostáva nezodpovedaných ešte mnoho otázok, a žiada sa realizovať dlhodobejší výskum, aby sme prakticky overili možnosti využívania máp v rámci výučby, ale aj ako prostriedky spätnej väzby. Veríme však, že táto naša práca prispeje aspoň k tomu, aby sme si ako učitelia odborného jazyka uvedomili, že je dôležité prepájať jazykovú prípravu s odbornou praxou nielen tematickým zameraním, ale aj strategickým prístupom.

Zoznam citovanej literatúry

1. KUCHAROVÁ, J. 2011. Systematizácia techník mapovania. In: *Fórum cudzích jazykov 3, 2011, s. 34 – 50. ISSN 1337-9321.*

2. NÜCKLES, M., GURLITT, J., PABST, T., RENKL, A. 2004. *Mind Maps & Concept Maps*. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2004, 152 s. ISBN 3-423-50877-9.
3. BUZAN, T., BUZAN, B. 2012. *Myšlenkové mapy*. Brno: BizBooks, 2012, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.
4. AUSUBEL, D. P. 1968. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Windston, 1968, 733 s.
5. BIMMEL, P., RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Goethe-Institut, 2000, 208 s. ISBN 978-3-468-49651-6.
6. ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

Zoznam použitej literatúry

VOLGNANDT, CH., VOLGNANDT, D. 2010. *Exportwege neu 3. Kursbuch*. München: Schubert Verlag, 2010. 244 s. ISBN 978-3-941323-04-9.

Kontakt

*Mgr. Jana Kucharová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta, 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: jana.kucharova@euba.sk*

INOVATÍVNE METÓDY A NÁSTROJE MOTIVÁCIE V PROCESE VÝUČBY TALIANSKEHO JAZYKA

Innovative methods and tools in the teaching process
of Italian language

Elena Smoleňová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou moderných trendov v metodológii vyučovania talianskeho jazyka a nástrojmi motivácie študentov, ktorá vo výučbe cudzích jazykov zohráva kľúčovú úlohu. Pozornosť upriamime na možnosti využívania moderných technológií a multimediálnych pomôcok, ako aj na ich prínos v procese zefektívňovania a skvalitňovania výučby. V príspevku poukážeme aj na často pertraktovanú problematiku najmodernejších zahraničných učebníc, ich najaktuálnejších prístupov a techník vo výučbe talianskeho jazyka, ich výhod, prípadne nedostatkov.

Kľúčové slová: didaktika cudzích jazykov, taliansky jazyk, inovatívne metódy výučby, motivácia študentov, internet, moderné technológie

Abstract

The paper deals with the issue of modern trends in the methodology of the teaching Italian language and tools for motivating students, which play a key role in the foreign language teaching process. We also focus attention on the possibility of the use of modern technologies and multimedia devices, as well as on their contribution increasing the effectiveness of the teaching process. In this article, we also deal with often discussed topics of modern Italian textbooks, their most recent approaches and techniques in teaching the Italian language and their advantages and eventual disadvantages

Keywords: didactics of foreign languages, Italian language, innovative teaching methods, motivation, Internet, modern technologies

Úvod

Na trhu práce sa v súčasnej dobe kladie čoraz väčší dôraz na jazykovú vybavenosť uchádzačov o zamestnanie. Pre vyššie šance uplatnenia sa vo svojej profesii neraz vyžaduje znalosť viacerých cudzích jazykov. So stúpajúcimi nárokmi dnešnej doby možno badať aj väčšie úsilie učiteľov cudzích jazykov o zefektívňovanie didaktických metód. Výsledkom tejto snahy je zavádzanie inovatívnych prvkov do procesu výučby, tvorba moderných učebníc, či učebných pomôcok. Mladá generácia dnešných študentov má už iné požiadavky a nároky, ale aj prístup k štúdiu cudzích jazykov, čo vyplýva zo spoločenských a ekonomických podmienok súčasnej doby. Sme svedkami prudkého rozvoja technológií, mladí ľudia pružne reagujú na ich výdobytky, a preto považujú ich začlenenie do výučby za samozrejmosť. Rýchla doba okrem toho spôsobuje, že

poslucháči jazykových kurzov vyžadujú kurzy s technikami výučby, ktoré by umožnili za čo najkratší čas získať maximálny objem jazykových vedomostí a zručností. Mení sa postavenie učiteľa a žiaka v procese výučby a ich vzájomný vzťah. Do centra pozornosti sa dostáva študent, dôraz sa kladie na jeho interakciu s vyučujúcim, využívajú sa doplnkové študijné materiály, techniky, audiovizuálne pomôcky, prípadne rôzne hry na spestrenie vyučovacej hodiny a navodenie príjemnej a uvoľnenej atmosféry podporujúcej kreativitu poslucháčov kurzu. Hnacím motorom pri učení sa cudzieho jazyka, ako aj ktoréhokoľvek iného predmetu je motivácia. Stojí vždy za rozhodnutím študenta zvoliť si štúdium konkrétneho jazyka a zároveň ho sprevádza a stimuluje počas dlhodobého a namáhavého procesu, ktorého cieľom je globálne obohatenie jeho osobnosti, prinášajúce satisfakciu. Taliansky jazyk sa zvykne zaraďovať medzi tzv. „malé“ jazyky, no napriek tomu má štúdium tohto jazyka na Slovensku svoje opodstatnenie a osobám s jeho dobrou znalosťou prináša mnohé výhody. Treba si uvedomiť, že Taliansko patrí naďalej medzi najvýznamnejších obchodných partnerov Slovenska. Taliansky kapitál prúdi do strategických podnikov, bánk, ako aj do malých a stredných podnikov. Taliansko má na Slovensku nezastupiteľnú pozíciu aj ako dovozca tovarov, stačí si predstaviť široký záber oblastí priemyselnej výroby, ktorým sa môže popýšiť táto krajina. Intenzívne obchodné vzťahy oboch krajín prinášajú so sebou potrebu kvalifikovaných ľudí s dobrou znalosťou talianskeho jazyka.

Okrem zaujímavých pracovných príležitostí je častou motiváciou účastníkov kurzov taliančiny aj záujem o cestovanie a spoznávanie novej kultúry. Taliansko patrilo odjakživa medzi najatraktívnejšie turistické destinácie, a to vďaka svojmu kultúrnemu dedičstvu a prírodnému bohatstvu.

Význam učebnice vo výučbe cudzieho jazyka

Aj keď pre súčasné trendy v oblasti didaktiky cudzích jazykov je charakteristické časté využívanie techniky a pluralita inovačných metód, základným pilierom vo výučbe zostáva učebnica. Správny výber učebnice do veľkej miery rozhoduje o efektívnosti jazykovej prípravy študenta. Táto téma je už dlhé roky predmetom rôznych polemík zo strany pedagógov a obzvlášť v súčasnosti, keď sme svedkami neustáleho prílivu nových učebníc a učebných pomôcok na našom aj zahraničnom trhu, stoja moderní učitelia pred veľkou dilemou a kladú si otázky o výbere tej najvhodnejšej jazykovej učebnice pre dosiahnutie konkrétnych učebných cieľov. Často pertraktovanou témou je voľba medzi domácimi a zahraničnými učebnými materiálmi. V konkrétnom prípade talianskeho jazyka sme dlhé roky narážali na problém nedostatku vhodných učebníc pre jednotlivé jazykové úrovne, či už išlo o všeobecný alebo odborný jazyk. Túto medzeru v ponuke kvalitne spracovaných učebníc talianskeho jazyka sme mali možnosť badať na slovenskom, ale aj na talianskom knižnom trhu. V súčasnosti sa táto nepriaznivá situácia do istej miery zmenila a stávame sa svedkami prílivu hlavne talianskych učebníc. Vo väčšine prípadov ide o výučbové sety, ktorých súčasťou býva učebnica, pracovný zošit pre študenta, návody a podnety na prácu s učebnicou určenú pre učiteľov, audio CD, CD Rom, DVD, video a v novších vydaniach je ponuka rozšírená o softvér pre interaktívnu multimediálnu tabuľu. Okrem toho niektoré vydavateľstvá učebníc v Taliansku ako napr. Edilingua prinášajú na svojich webových stránkach nové nápady, testy a cvičenia, ako aj možnosti pre učiteľov podeliť sa so svojimi skúsenosťami.

Služby tohto druhu rozhodne predstavujú zaujímavú pridanú hodnotu k prezentovaným učebniciam a ich komponentom. Zahraničné študijné materiály sú pre študentov sppestrením, použité texty sú autentické a prirodzené. Cvičenia zamerané na precvičovanie jednotlivých jazykových kompetencií dávajú študentom priestor na zapájanie vlastnej kreativity. Tieto publikácie sa zameriavajú predovšetkým na rozvíjanie komunikačných schopností a podporu väčšej interakcie medzi vyučujúcim a študentmi. Väčšina autorov kladie dôraz na prezentovanie kultúrnych aspektov Talianska s cieľom prispieť k rozvíjaniu interkultúrnej kompetencie študentov, ktorá predstavuje náročný a dlhodobý proces. Nezanedbateľnou výhodou je aj organická časť učebníc, ktorá býva obyčajne atraktívnejšia ako v prípade domácich učebníc a pôsobí na študentov motivujúco. Najväčšie talianske vydavateľstvá jazykových učebníc v Taliansku v posledných rokoch uvádzajú na trh najpopulárnejšie učebné sety určené špeciálne pre zahraničných študentov konkrétnych národností. Známa a všeobecne obľúbená učebnica „Progetto italiano“ sa objavila na trhu v mutácii pre študentov z anglofónnych krajín a postupne k nej pribudla aj jej verzia pre po nemecky a čínsky hovoriacich študentov a na tento trend nadväzujú aj autori ďalších učebníc, ako napr. „L'italiano all'università“, čo predstavuje prínos pre študentov z uvedených krajín.

Popri spomínaných výhodách talianskych učebníc možno konštatovať aj nedostatky súvisiace napr. s absenciou dvojjazyčného glosára, čo spôsobuje problémy predovšetkým pri výučbe začiatočníkov. Autentické ukážky textov sú bezpochybné zdrojom aktuálnych informácií a novej slovnéj zásoby v kontexte, no často bývajú od prvých kapitol neprimerane náročné, a tým sa stávajú nepoužiteľnými a pôsobia na frekventantov demotivujúco. V niektorých talianskych učebniciach sa často stretávame s neprehľadným a chaotickým výkladom gramatiky, a preto v počiatočných štádiách štúdia jazyka slúžia ako doplnkový učebný materiál k domácim publikáciám.

Moderné technológie vo výučbe cudzieho jazyka

V súčasnosti už asi neexistuje žiadna profesijná oblasť, ktorá by sa zaobišla bez internetu a platí to aj pre didaktiku cudzích jazykov. Využívanie internetu na študijné účely je pre študentov úplnou samozrejmosťou. Ide o nezvratný trend a je potrebné, aby sa mu pedagógovia v rámci možností prispôbovali. Internet prináša nesporné výhody pre študentov aj pedagógov a možnosti jeho využitia v didaktike sú početné a rôznorodé. Internet predstavuje nevyčerpatelný zdroj autentických a doplnkových materiálov, slúži pedagógom pri oprave domácich zadaní a vytváraní databáz učebných materiálov. Študenti vďaka internetu majú možnosť doplnkového štúdia mimo vyučovacej hodiny.

Internet predstavuje kľúčový pracovný nástroj pri dištančnom štúdiu, nakoľko v tomto prípade neslúži len ako podporný prostriedok k tradičným vyučovacím metódam, ale predstavuje prostriedok radikálnej „reštrukturalizácie“ učebných stratégií. (Spina, 2009) Učebná metóda využívajúca internet pri dištančnom štúdiu je známa pod názvom *E-learning* a v súčasnosti sa zaznamenáva jej veľký rozmach. E-learning je v praxi osvedčený systém učebných postupov vhodných pre všetkých záujemcov u štúdium cudzích jazykov s nedostatkom voľného času. Základnými výhodami tohto systému je dostupnosť, časová a priestorová asynchrónnosť a úspornosť. Študenti zapojení do tohto

učebného systému sú intenzívnejšie angažovaní do štúdia a nemožno zabúdať ani hendikepovaných študentov, ktorým e-learning do značnej miery uľahčuje štúdium cudzích jazykov.

Nedocenením výhodou internetu v didaktike je aj prístup k elektronickým slovníkom, materiálom z bezplatných internetových kurzov, cudzojazyčnej tlači, filmom, či k hudbe.

Elektronická pošta predstavuje veľmi efektívny komunikačný prostriedok umožňujúci nadviazať rýchle a priame spojenie medzi vyučujúcim a študentom. Vďaka nej môže učiteľ v rýchlom čase zasielať študentom rôzne študijné materiály, či už samostatne vytvorené vo vlastnom súbore, skenované alebo stiahnuté z internetu. Študenti môžu prostredníctvom elektronickej pošty zasielať svoje domáce zadania, prípadne podľa potreby konzultovať svojho vyučujúceho. E-maily sú nenahraditeľnou pomôckou pri organizačnom zabezpečovaní výučby.

Elektronické slovníky sa stali v posledných rokoch silnou konkurenciou ich tlačených predchodcov. Sú u študentov veľmi obľúbeným zdrojom informácií a ich výhoda oproti klasickým slovníkom spočíva hlavne v dostupnosti a možnosti rýchleho vyhľadávania slov, odborných termínov a ich cudzojazyčných ekvivalentov. Elektronické slovníky preto uľahčujú študentom prácu pri prekladoch, riešení domácich zadaní, ale aj pri štúdiu literatúry. Ich nezanedbateľným prínosom je uvádzanie lexém v slovných spojeniach a v kontextoch. V prípade potreby si študenti pomocou elektronických slovníkov môžu zafixovať aj správnu výslovnosť vďaka zvukovej karte.

Interaktívna tabuľa predstavuje modernú učebnú pomôcku, ktorá umožňuje interaktívne pracovať s počítačovým softvérom z prostredia tabule. Vyučujúci môže využívať široké spektrum aplikácií a zdrojov ako video, prezentácie, obrázky, prípadne interaktívne cvičenia na prehľbovanie znalostí gramatiky a rozširovanie slovnej zásoby. Výhodou interaktívnej tabule je hlavne jej flexibilita a efektívnosť. Informačné a komunikačné technológie (IKT) prinášajú so sebou možnosť využitia nových metód vo výučbe cudzieho jazyka (CJ), a tým sa stáva prostriedkom prekonávanie rutiny a oživenia vyučovacej hodiny. Učiteľom umožňuje využiť už existujúce materiály, napr. softvér, ktorý je dnes už súčasťou výučbových setov, ale aj vypracovať vlastné materiály s prihliadaním na konkrétne potreby študentov. Študenti sa pri práci s IKT spontánnejšie a intenzívnejšie zapájajú do procesu výučby.

Spätný projektor ako prezentačná pomôcka sa za posledné roky dostáva síce do úzadia a občas býva považovaná za zastaranú, ale stále má v procese výučby cudzích jazykov svoje opodstatnenie a nemožno obísť jeho výhody. Spätný projektor sa vyznačuje jednoduchou obsluhou aj finančnou nenáročnosťou. Vďaka týmto vlastnostiam je práca s ním časovo úsporná a riziko poruchovosti minimálne. Príprava fólií je nenáročná, možno ich podľa potreby dopĺňať a aktualizovať.

Dataprojektor predstavuje projekčnú techniku, ktorá umožňuje vizualizovať dáta a prenášať ich z počítača do priestoru učebných miestností, ako napr. keramické tabule, plátna, prípadne obyčajné steny. Jeho rozsah využitia je pomerne široký. Vo vyučovacom procese možno dataprojektor uplatniť pri výklade učebnej látky formou prezentácie, výbornou pomôckou je aj pri zadávaní úloh, testov a precvičovaní prebraného učiva. Okrem toho umožňuje premietanie súborov otvorených pomocou napojenia na internetovú sieť.

Integrovanie moderných technológií a hlavne internetu do procesu výučby jednoznačne prispelo k jej optimizácii a zvýšeniu efektívnosti, no zároveň možno pozorovať aj v tomto prípade isté nevýhody. Niektorí autori poukazujú na nebezpečenstvo dehumanizácie vyučovania. „*Treba si však uvedomiť, že napriek ich stúpajúcej popularite a nesporným výhodám nemôžu v žiadnom prípade celkovo nahradiť tradičné metódy vyučovania, nakoľko v samotnom jadre vyučovacieho procesu stoja učiteľ a žiak. Stroj nesmie zatlačiť človeka do úzadia, pretože živá komunikácia je skutočným predobrazom reálnych situácií, v ktorých sa študent môže raz ocitnúť*“ (1, 2005, s. 2).

Motivácia študentov

Definícií pojmu motivácia nájdeme v odbornej literatúre nemálo. Mancinelli definuje motiváciu ako „*konfiguráciu subjektívnych skúseností, ktorá umožňuje pochopiť začiatok, smerovanie, intenzitu a vytrvalosť počas procesu orientovaného na určitý cieľ*“ (2, 2002, s. 93). Táto definícia, aj keď veľmi všeobecná, objasňuje členenie procesu, v rámci ktorého možno rozlíšiť viaceré momenty: dôvod, pre ktorý študent vynakladá úsilie v konkrétnej činnosti, podnet k rozhodnutiu venovať sa štúdiu (začiatok), prečo si volí istý spôsob štúdia (smerovanie), prečo a do akej miery sa vytrvalo snaží dosiahnuť svoj cieľ (intenzita a vytrvalosť).

Známy taliansky jazykovedec Balboni (2002) rozlišuje tri kategórie motivácie:

1. Obbligo (povinnosť)	Tento druh motivácie sa prevažne týka študentov, ktorí štúdiom považujú za povinnosť, s cieľom dosiahnuť kladné hodnotenie na skúške.
2. Bisogno (potreba)	Druh motivácie riadený ľavou mozgovou hemisférou. Študent si je racionálne vedomý svojej potreby nadobúdania špecifických zručností a poznatkov pre dosiahnutie konkrétneho cieľa.
3. Piacere (potešenie)	Motivácia riadená pravou mozgovou hemisférou súvisiaca s túžbou študenta spoznať nový jazyk a kultúru, cestovať po krajine cieľového jazyka

Pokiaľ je študent motivovaný iba povinnosťou, možno hovoriť len o procese učenia, nie nadobúdania jazykových kompetencií. Získané poznatky sa zachytávajú do krátkodobej pamäti a čoskoro sa zabúdajú. Ideálna situácia vzniká vtedy, keď študenta motivuje jasný cieľ a zároveň pristupuje k učeniu cudzieho jazyka s potešením. Taliansky psychológ Dolioso (2007) vo svojich štúdiách kategorizuje motiváciu podobne ako Balboni, no používa na označenie jej druhov odlišné termíny. Okrem toho rozlišuje ešte jeden druh motivácie k štúdiu cudzích jazykov, a to tzv. integračnú motiváciu:

1. Vnútoraná motivácia	viazaná na oblasť túžob a citov
2. Vonkajšia motivácia	súvisiaca s vonkajšími faktormi rôzneho druhu (napr. povinnosť)
3. Inštrumentálna motivácia	súvisiaca s možnosťou využitia znalosti

	jazyka v profesijnej oblasti
4. Integrovaná motivácia	týkajúca sa osôb, ktorých úsilie počas štúdia cudzieho jazyka je motivované rozhodnutím začleniť sa do odlišnej kultúry

V reálnych situáciách však nie je možné motiváciu striktno kategorizovať, nakoľko medzi jej jednotlivými typmi existuje tenká hranica, prípadne niektorých študentov môžu motivovať viaceré dôvody k štúdiu.

Tradičné versus inovatívne metódy

Didaktika cudzích jazykov, v taliančine označovaná ako *glottodidattica*, predstavuje umenie učiť sa cudzie jazyky a vyučovať ich. Metodikou výučby cudzích jazykov sa už po stáročia zaoberajú poprední odborníci rôznych národností. Talianski špecialisti v súvislosti s metodikou rozlišujú dva rozdielne, aj keď navzájom úzko súvisiace pojmy: vyučovaciu metódu a vyučovaciu techniku. Pod termínom didaktická metóda sa rozumejú princípy stojace na začiatku vyučovacieho procesu. „*Didaktická metóda predstavuje procedurálny a procesúálny spôsob, uvedený do praxe učiteľmi, ktorý uľahčuje efektívne a komplexné osvojenie si učebnej látky počas vyučovacieho procesu*“ (3, 1988, s. 44). Pod označením didaktické techniky rozumieme konkrétne operatívne spôsoby, ktoré sa v procese výučby využívajú.

Tradičné metódy majú napriek čoraz častejšie sa presadzujúcimi inovatívnymi trendmi nenahraditeľné postavenie v cudzojazyčnej výučbe. Ich implementácia do vyučovacieho procesu neznamená, že konvenčné prístupy strácajú na aktuálnosti. Klasická metóda, pri ktorej sa sústreďujeme predovšetkým na prácu s textami a ich prekladmi, gramatiku a memorizáciu lexiky, je v modernizovanej podobe pomerne rozšírená aj v súčasnosti a opierajú sa o ňu mnohí pedagógovia z rôznych vzdelávacích inštitúcií s argumentom, že ani najvyspelejšie technológie a najmodernejšie metódy nemôžu nahradiť najdôležitejšiu investíciu do štúdia cudzích jazykov, a tou je študentovo vynaložené úsilie, dlhoročná vytrvalosť a čas. Moderné prvky výučby môžu preto byť len doplnkom v systematickej výučbe založenej na práci s článkami, slovnou zásobou, gramatikou, cvičeniami a dialógmi.

Ako alternatíva ku klasickej metóde, ktorá bola predmetom kritiky hlavne kvôli zanedbávaniu aktivít zameraných na rozvíjanie ústneho prejavu a jeho porozumenia, bola uvedená do praxe začiatkom 20. storočia *priama metóda*. Bolo to v období, keď učitelia začínali experimentovať s novými výučbovými modelmi, nakoľko ich doposiaľ využívané metódy nedosahovali očakávané výsledky, hlavne v rovine komunikačnej kompetencie. Metóda je založená na priamom zapájaní študentov počas diskusie a spontánnom prejave v cudzom jazyku, pričom preklad textov a analýza morfo-syntaktických javov sa dostáva do úzadia. Je vhodná pre prácu v menších skupinkách silne motivovaných študentov. Priama metóda má viacero variantov a využíva sa dodnes. Medzi jej najznámejších zástancov patrí Charles Berlitz, zakladateľ súkromnej jazykovej školy Berlitz. Pre priamu metódu sú charakteristické nasledovné základné piliere:

- komunikácia počas hodiny výlučne v cudzom jazyku,

- nácvik lexiky z oblasti každodenného života,
- využívanie vizuálnych pomôcok pri nácviku lexiky,
- kladenie dôrazu na správnu výslovnosť a gramatiku,
- rozvoj porozumenia ústneho prejavu.

Alternatívne metódy a ich charakteristika

Alternatívne metódy sa v ostatných desaťročiach tešia veľkému záujmu hlavne v prostredí komerčne zameraných vzdelávacích inštitúcií, ale presadzujú sa aj v školách. Ich zavádzanie do praxe vyžaduje predovšetkým pripravenosť vyučujúcich, ale aj optimálne finančné podmienky, vzhľadom na to, že mnohé z týchto metód sú viazané na špecifické prostredie a technické vybavenie. Charakteristickým znakom alternatívnych metód je zameranie pozornosti na vzájomný vzťah učiteľ – žiak, pričom v jadre pozornosti stojí študent, u ktorého sa predpokladá aktívne zapájanie sa do aktivít počas hodiny, využívanie kreativity a ich vzájomná kooperácia. Počas vyučovacích hodín sa kladie veľký dôraz na prostredie, príjemnú atmosféru a holistický prístup ku študentovi. Alternatívne metódy začali vznikať ako reakcia na tradičné metódy, ktoré často podliehali kritike kvôli svojej jednotvárnosti, vyzdvihovaniu určitej jazykovej kompetencie na úkor ostatných. Pre moderné prístupy výučby cudzích jazykov je na jednej strane charakteristické využívanie moderných technológií, no súčasne badáme aj snahu o tzv. humanizáciu vyučovacieho procesu.

Jedným zo základných predpokladov uplatňovania humanistického prístupu je akceptovanie novej roly učiteľa ako tútora, či usmerňovateľa a prijatie roly študenta ako osobnosti vo svojej celistvosti so svojimi individuálnymi vlastnosťami, temperamentom, či tempom práce. Pre humanistický prístup sú charakteristické mnohé ďalšie rysy:

- pozitívny prístup pedagóga,
- navodenie príjemnej a uvoľnenej atmosféry v prostredí vyučovania cudzieho jazyka,
- variabilita rôznych učebných postupov s možnosťou dosiahnuť rôzne výsledky,
- individuálny prístup k študentom,
- pocit slobody študentov – nedirektívny prístup učiteľa,
- podpora tvorivosti a originality študentov,
- globálne chápanie súvislostí a vzájomné prepojenie problémov,
- využívanie podvedomých a iracionálnych procesov v komunikácii, ktoré tradičné metódy zaznávali.

Sugestopédia

Túto metódu uviedol do praxe bulharský psychoanalytik Lozanov v 60. rokoch a je založená na princípe sugescie. Vychádza zo skúsenosti, že čím viac podnetov je zapojených do procesu vnímania informácií, tým ľahšie sa ukladajú do pamäti. V sugestopédii zohráva kľúčovú úlohu učiteľ, na ktorého sú kladené vysoké nároky týkajúce sa nielen jeho odbornosti a skúseností, ale aj osobnostných kvalít. Predpokladom úspešného dosiahnutia stanovených cieľov výučby je pozitívny vzťah medzi učiteľom a študentami. K budovaniu kvalitných vzťahov založených na vzájomnej dôvere vyučujúci prispieva hlavne vytvorením príjemnej atmosféry a podnetného prostredia, v ktorom sa študenti cítia uvoľnení

a zbavia sa pocitu neistoty a psychických blokov, ktoré sú častou prekážkou pri ich snahe o komunikáciu v cudzom jazyku. Frekventanti kurzu vystupujú počas hodiny pod fiktívnym menom, profesiou, či životným príbehom, čím sa vyhnú spoločenskej konvenčnosti. Vyučovanie prebieha nenásilnou a hravou formou s cieľom podporiť u študentov pocit sebavedomia a vieru vo vlastné schopnosti. Významnou súčasťou niektorých fáz výučby je počúvanie vybranej inštrumentálnej hudby, ktorá sa na základe skúseností osvedčila ako najefektívnejšia pre aktivizáciu mozgovej činnosti. Výklad učiteľa sa uskutočňuje spôsobom, ktorý umožňuje ukladanie informácií do dlhodobej pamäti. Sugestopédia je vyhľadávanou metódou aj v súčasnosti, no častejšie sa s ňou stretáme pod moderným názvom *superlearning*. Táto moderná učebná koncepcia sa postupne začala aplikovať aj na iné študijné predmety, rozšíril sa jej výskum aj filozofia, a preto ju odborníci označujú ako alternatívny systém výučby.

Tichá metóda

Metódu vyvinul vedec Gattegno v 70. rokoch a princíp jednotlivých didaktických postupov vychádza z teórie, podľa ktorej by učiteľ mal mlčať a študent hovoriť. Úloha učiteľa je obmedzená poskytovaním zdrojov učebnej látky, monitorovanie študentov a skúšanie. Študent stojí v centre pozornosti a dostáva priestor na samostatné precvičovanie jazyka. Prostredníctvom opísaných postupov má učiteľ u študentov dosiahnuť zvýšenú pozornosť a koncentráciu na zadané úlohy, odbúrание pocitov úzkosti a obmedzenie súťaživosti. Táto alternatívna metóda sa stala predmetom kritiky kvôli potlačovaniu imitácie a nedostatočného poskytovania jazykového materiálu. Aj keď sa v praxi dlhodobo nepresadila, bola podnetom pre odborníkov z oblasti lingvodidaktiky, aby sa v budúcnosti pri tvorbe nových metód a postupov viac zamerali na samostatnosť žiaka.

Metóda prirodzeného prístupu

Počiatky uplatňovania tejto metódy siahajú do 80. rokov 20. storočia. Za prínosné sa považujú teoretické bázy jej zakladateľov Stephena Krashera a Tracy Tellerovej, aj keď samotná metóda je dnes už veľmi zriedkavo využívaná. Vo svojich teóriách autori vychádzajú z rozdielov medzi učením sa cudzieho jazyka na školách a osvojovaním si materinského jazyka. Štúdium cudzieho jazyka na školách predstavuje uvedomelý proces, ktorý je podstatne menej efektívnejší ako osvojovanie si materinského jazyka, ktoré prebieha na báze podvedomého procesu. Základnou podmienkou výučby je dostatočne dlhý a zrozumiteľný prejav učiteľa. Medzi faktory, ktoré považujú za najčastejšiu prekážku úspešného naplnenia cieľov výučby, patrí hlavne opravovanie chýb, prehnaný dôraz na formálnu gramatiku a napätá atmosféra počas hodiny. Výučba je založená na troch základných fázach: 1. neverbálne prostriedky, 2. elementárna produkcia, 3. komunikácia v každodenných situáciách. Z dôvodu zanedbávania korekcie chýb bol prejav študentov nepresný, a preto bola táto metóda často kritizovaná.

Sofrológia

Cieľom zástancov tejto metódy je naučiť študentov cudzí jazyk tak, aby dosiahol podobnú úroveň zručností ako v materinskom jazyku. Pri tejto metóde

sa využíva spojenie západných a orientálnych techník relaxácie. Základnou podmienkou je, aby sa študenti počas vyučovania cítili úplne uvoľnení po telesnej aj duševnej stránke do takej miery, aby mohli s ľahkosťou prijímať nové poznatky. Úlohou učiteľa je navodiť uvoľnenú atmosféru a príjemné prostredie v učebnej miestnosti a pomôcť tak študentom odbúrať psychologické bloky. Typickým znakom sofrológie je využívanie neverbálnych prostriedkov komunikácie ako gestá, mimika a podvedomé procesy, ktorým tradičné metódy nevenujú pozornosť napriek ich nezastupiteľnej úlohe vo verbálnej komunikácii.

Hra ako metóda aktívneho učenia

V talianskej odbornej literatúre sa často kladla otázka zmysluplnosti a efektívnosti integrovania hier do vyučovania cudzích jazykov, obzvlášť u dospelých študentov. Nie vždy sa táto metóda stretla s pozitívnym ohlasom a vo všeobecnosti dlho pretrvával názor, že hry sú výlučne oddychovou aktivitou na vyplnenie medzier počas hodiny a nepovažovali sa za didaktickú metódu. V modernej didaktike sa hry stávajú čoraz obľúbenejšie. Dôkazom toho sú najnovšie talianske učebnice určené aj pre vysokoškolských študentov, v ktorých cvičenia hrou tvoria neodmysliteľnú súčasť ich výučbového materiálu. Problematikou hier vo výučbe CJ sa zaoberá špeciálna oblasť didaktiky, v taliančine označovaná ako *didattica ludica*.

Využitie hier počas hodiny má svoje opodstatnenie aj v prípade dospelých študentov, čo dokazujú pozitívne skúsenosti talianskych vyučujúcich a lektorov s dlhoročnou praxou vo výučbe talianskeho jazyka pre cudzincov. Títo študenti majú zväčša skúsenosti s tradičným spôsobom učenia sa cudzieho jazyka, ktorí poskytujú široký priestor nácviku gramatickej presnosti často na úkor rozvíjania komunikačných kompetencií. Metodika hrou môže byť veľmi účinná aj pri práci s dospelými študentmi, ak študent dokáže vnímať potešenie z výučby formou zábavy a zároveň užitočnosť a didaktický význam jednotlivých aktivít. Preto je potrebné, aby bol študent oboznámený s didaktickými cieľmi takýchto techník výučby a s motiváciu, ktorá viedla vyučujúceho k ich konkrétnemu výberu.

Výhoda zábavného prvku pri vyučovaní spočíva vo vytvorení príjemného motivujúceho prostredia s uvoľnenou atmosférou. V centre diania je študent, ktorý je zároveň hlavným aktérom vlastného vzdelávacieho procesu. V pozitívnej pracovnej klíme sa štúdium jazyka stáva prirodzeným procesom objavovania, do ktorého sa zapája celá jeho osobnosť – emócie, citová oblasť, kognitívne schopnosti aj schopnosti nadväzovania kontaktov. Hry nosia v sebe silný motivačný prvok, zvyšujú aktivitu a záujem o štúdium. Okrem toho u dospelých študentov často bývajú prostriedkom na odbúranie trémy.

Na podobnom princípe ako metóda didaktických hier je založená aj metóda **Cooperative learning**, pri ktorej študentské aktivity spočívajú vo vzájomnej pomoci za účelom dosahovania spoločných cieľov. Interakcia študenta s ostatnými členmi pracovnej skupiny výrazne podporuje proces socializácie a umožňuje študentovi učiť sa od svojich spolužiakov.

Project work

Tento moderný výučbový prístup predstavuje jazykovú výučbu založenú na interakcii samotného jazyka a reálneho života. Podstatou tejto učebnej metódy je štúdium jazyka s cieľom vypracovať projekt. Náplňou štúdia je samotný projekt,

pričom cudzí jazyk slúži ako prostriedok na naplnenie jasne zadefinovanej úlohy, sám o sebe však nie je predmetom štúdia.

Projektové vyučovanie možno chápať komplementárny doplnok klasického vyučovania. Jeho integrácia vyžaduje vyššiu úroveň znalosti cudzieho jazyka a väčšiu samostatnosť zo strany študentov. Nespornou výhodou projektového vyučovania je skutočnosť, že študent je vedený k samostatnosti, podporuje sa jeho kreativita, tvorivé myslenie, zmysel pre zodpovednosť a v neposlednom rade sa pri tejto metóde rešpektujú aj jeho záujmy. Študenti sa učia orientovať v záplave informácií z rôznych zdrojov, vytvárať si svoj vlastný názor a prezentovať ho. Pre mnohých študentov je tento spôsob štúdia veľmi motivujúci, nakoľko im umožňuje rozširovať si poznatky z oblasti ich záujmov a zdokonaľiť sa nenásilnou formou v cudzom jazyku. Vzhľadom na interdisciplinárny charakter projektov je ich integrácia do vyučovacieho projektu zaužívaná hlavne v odborných jazykoch.

Task-Based Approach

Task-Based Approach je metóda veľmi podobná projektovému vyučovaniu. Pri tejto metóde sa vyžaduje samostatnosť študentov, ktorí tímovo pracujú na spoločnej úlohe. Výučba prebieha v niekoľkých fázach. Počas úvodnej fázy učiteľ vyberie materiály súvisiace so zameraním zadanej úlohy; môžu to byť texty, ale aj videozáznamy. Po oboznámení študentov s materiálmi nasleduje prípravná fáza, počas ktorej študenti navzájom diskutujú, vyjadrujú svoje názory a pripravujú si argumenty. V realizačnej fáze sú už študenti jazykovo aj myšlienkovito dostatočne pripravení a sústreďujú sa na realizáciu úlohy – môže ísť o diskusiu, prezentáciu, prípadne rolujú úlohu. Učiteľ vystupuje v role poradcu a facilitátora, ak študenti potrebujú poradiť. Počas prezentácie úlohy si robí poznámky, monitoruje prípadné chyby a nedostatky. V záverečnej fáze nasleduje hodnotenie, oprava chýb a návrhy študentov na vysvetlenie problematických jazykových javov, na ktoré učiteľ zameria pozornosť pri precvičovaní počas nasledovnej hodiny.

Brainstorming

Metóda si kladie za cieľ podnietiť študentov k samostatnému a tvorivému mysleniu. Táto technika, ktorú uviedol do praxe Alex Osborn, pôvodne našla uplatnenie vo svete reklamy a neskôr sa rozšírila do viacerých oblastí ľudskej činnosti, pri ktorých sa vyžaduje kreatívny prístup. „*Hlavným zmyslom brainstormingu je vyprodukovať čo najviac nápadov a posúdiť ich užitočnosť*“ (4, 2003, s. 164). Pre brainstorming je charakteristické rozdelenie študentov do menších skupiniek. Vyučujúci navrhne problém a úlohou každého študenta je navrhnúť akékoľvek riešenie. Každý nápad sa zapisuje, bez ohľadu na jeho realnosť. Kritika jednotlivých návrhov sa nepripúšťa, čím sa podporuje sloboda študentov v produkcii riešení problému. Riešenia sa hodnotia a posudzujú až s odstupom niekoľkých dní. Táto metóda napomáha študentom rozvíjať kreativitu, kritické myslenie a podporuje presadzovanie vlastných názorov.

Záver

Metodologické prístupy za posledné desaťročia vychádzajúce z rôznych teoretických základov priniesli so sebou radikálne inovácie oproti metódam zaužívaných v minulosti. Zásadný nedostatok niektorých metód spočíval v tom,

že nebrali do úvahy pluralitu aspektov charakteristických pre proces cudzojazyčného vyučovania. Z tohto dôvodu sa súčasní odborníci čoraz častejšie odkláňajú od pojmu vyučovacia metóda a uprednostňujú širší a všeobecnejší pojem – prístup. Najmodernejšie vyučovacie koncepcie vychádzajúce z didaktických výskumov nerozlišujú medzi tzv. dobrými a menej kvalitnými metódami. Neexistuje žiadna dokonalá metóda, vyhovujúca všetkým študentom. Prax dokazuje, že lepšie výsledky možno dosiahnuť skôr kombinovaním viacerých metód ako využívaním jedinej metódy.

Využívanie systému viacerých metód je základným pilierom najmodernejšieho prístupu k cudzojazyčnému vzdelávaniu. Učiteľom umožňuje eklekticky aplikovať v cudzojazyčnej výučbe rôzne postupy a metódy s cieľom čo najefektívnejšie precvičiť jednotlivé jazykové kompetencie podľa individuálnych potrieb študentov, ich vedomostnej úrovne a špecifického charakteru vyučovaného jazyka.

Zoznam bibliografických odkazov

1. KLIMENTOVÁ, K., KLIMENTOVÁ, A. 2005. *Uplatňovanie alternatívnych a progresívnych metód vo vyučovaní cudzích jazykov*. Dostupné na: www.old.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia_6/klimentova.pdf
2. MANCINELLI, M. R. 2002. *L'orientamento dalla a alla Z*. Milano: Vita e pensiero, 2002, s. 94.
3. MUTI, P. L. 1988. *Organizzazione e formazione*. Milano: Angeli, 1988, s. 44.
4. MAŇÁK, J. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 164.

Literatúra

- BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzí jazyky áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela. Dostupné na: www.ff.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=477
- BALBONI, E. 2002. *Le sfide di Babele*. Torino: Utet, 2002, s. 38.
- DALIOSO, M. 2007. *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle Lingue*. Venezia: Modulo del Master Itals Il livello, I. ciclo. Dostupné na: <http://www.itals.it>
- LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005.
- SPINA, S. 1998. *L'uso di internet nella didattica delle lingue straniere: problemi e prospettive*. Dostupné na: <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/57/1/spina00.pdf>

Kontakt

Mgr. Elena Smoleňová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: elenasmolenova@gmail.com

**EMOTIONALE KOMPETENZ DES ÜBERSETZERS/DOLMETSCHERS
ALS BEDINGUNG FÜR DIE ERSTELLUNG
EINES QUALITATIV HOCHWERTIGEN ZIELTEXTES**

Emotional Competence of Translator/Interpreter
as Condition for Creation of Quality Target Text

Katarína Seresová

Abstract

The article deals with translational activity that may be described as a complicated phenomenon. It requires not only perfect knowledge of both the source and target languages, but also application of different competences enabling creation of a high quality and functionally adequate target text.

Keywords: translator/interpreter, competence, emotional competence

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der translationalen Tätigkeit, die zu den komplizierten Phänomenen gehört. Sie bedarf neben der hervorragenden Beherrschung der Ausgangs- und Zielsprache auch die Aneignung und Anwendung verschiedener Kompetenzen, die die Erstellung eines qualitativ hochwertigen und funktional adäquaten Zieltextes ermöglichen. Zu diesen Kompetenzen zählt auch die emotionale Kompetenz.

Schlüsselwörter: Übersetzer/Dolmetscher, Kompetenz, emotionale Kompetenz

Einführung

Die translatorische Tätigkeit ist viel mehr kompliziert, als man auf den ersten Blick denken könnte. Das Arbeitsfeld eines Übersetzers/Dolmetschers ist umfassend, anspruchsvoll und komplex. Die Beherrschung von Fremdsprachen reicht seit langem nicht mehr, um den Beruf eines hochqualifizierten Sprachmittlers auszuüben. Es gibt eine Menge der Voraussetzungen von zahlreichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kenntnissen und Persönlichkeitsmerkmalen, die man gemeinsam als Übersetzerkompetenzen bezeichnen kann.

Kompetenz

Dieser Begriff wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich beschrieben, im Allgemeinen wird unter der Kompetenz vor allem der Umstand des Könnens und des Dürfens verstanden. Scheller- Boltz (2010) erklärt diesen

Begriff in seinem Werk folgendermaßen: „*Jemand ist in der Lage, etwas zu tun*“ und „*jemand hat das Recht, etwas zu tun*“. Es bedeutet dann, dass eine Person, die über bestimmte Kompetenz verfügt, also kompetent ist, solche Person ist, die für etwas zuständig ist (Umstand des Dürfens) und zugleich auch „*in der Lage ist, die an sie gestellten Anforderung unter Anwendung der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie aufweist resp. die sie im Laufe ihres Lebens in bestimmten Situationen erworben hat, zu bewältigen (Umstand des Könnens)*“ (1, 2010, 213 – 233).

Im Bereich der Psychologie wird dieser Begriff genauso angewendet. Psychologisch betrachtet definiert man Kompetenz als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (2, 2001).

Übersetzerkompetenzen

Übersetzen und Dolmetschen zählen zu den wichtigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, weil sie zur Erleichterung der Kommunikation zwischen zwei oder mehr Partnern beitragen, die sich ansonsten nicht verständigen könnten, weil jeder eine andere Muttersprache spricht. Übersetzer oder Dolmetscher kann daher auch als Vermittler von Gedanken und Beobachtungen zwischen zwei Seiten dienen, d.h., er vermittelt dem Rezipienten die Botschaft des Geschriebenen oder Gesagten. Einfach gesagt, Dolmetscher oder Übersetzer verarbeitet die Ausgangsideen, verwandelt sie aus der Ausgangssprache in die Zielsprache und so vermittelt er dem Empfänger den Inhalt. Die Rolle eines Translators besteht darin, den Text (schriftlich oder mündlich) zu erstellen, so dass der Inhalt semantisch äquivalent mit dem ursprünglichen Text ist, unter Berücksichtigung all den sprachlichen und stilistischen Merkmalen der beiden Sprachen, d.h. sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache.

Jeder Text entsteht in einer Situation, in gewissen Kulturbedingungen und beinhaltet innersprachliche und außersprachliche Faktoren. Die Aufgabe der Übersetzung ist es, den ursprünglichen Text für eine andere Situation in einem anderen Land zu transformieren, so dass er seine Funktionalität nicht verliert. Das Übersetzen/Dolmetschen ist also eine sprachliche, kulturelle und vermittelnde Tätigkeit eines Übersetzers, der in einem sozialen und historischen Kontext lebt. Um seine Tätigkeit qualitativ hochwertig ausüben zu können, muss der Übersetzer oder Dolmetscher über verschiedene Kompetenzen verfügen. Die Theoretiker haben eine Liste von Übersetzer- oder Dolmetscherkompetenzen zusammengestellt; zu den wichtigsten gehören folgende:

- Hervorragende Beherrschung der Ausgangs- und der Zielsprache, um alle Kommunikationselemente erkennen und wiedergeben zu können.
- Ausreichendes Fachwissen auf dem jeweiligen Gebiet, um zielgruppenorientiert zu übersetzen, d. h. die fachlichen Zusammenhänge verstehen und die korrekte Terminologie anwenden zu können.
- Fundierte Kenntnis der mit der Ausgangs- und der Zielsprache verbundenen Kultur und Mentalität.

- Ausgeprägtes Sprachgefühl, um die vielen Ausdrucksmöglichkeiten der Zielsprache souverän einzusetzen.
- Breit gefächerte Allgemeinbildung.
- Recherchierkompetenz sowie fundierte Kenntnisse über die geeigneten Hilfsmittel (z. B. Wörterbücher und Terminologiedatenbanken) und ihre Handhabung.
- Fundierte Kenntnisse in den gängigen Anwendungsprogrammen.
- Emotionale Kompetenz.

Emotionale Kompetenz

In unserem Beitrag möchten wir uns vor allem der emotionalen Kompetenz widmen, da sie in vielen Arbeiten vernachlässigt wird. Da die Translatoren mit Menschen aus verschiedenen Kulturgemeinschaften stetig in Kontakt treten, muss man die Tatsache der Bedeutung des Erkennens von Emotionen hervorheben. Emotionen als ein kulturspezifisches Phänomen machen die emotionale Kompetenz zum unentbehrlichen Bestandteil des Kompetenzprofils. *„Emotionen werden unterschiedlich empfunden und ausgedrückt: Sie können individuell oder gruppenspezifisch, v. a. aber kulturell bedingt sein. So werden in Japan beispielsweise mitunter Emotionen ausgedrückt, um negative Gefühle zu verbergen“* (Mietzel, 2005, 444 in 1, 223).

Ein umfassendes Konzept der emotionalen Kompetenz können wir auch bei Saarni (1999) finden, auf welches auch (3, 2008,15) sich berufen:

- die Fähigkeit, sich seiner Emotionen bewusst zu sein, darunter auch das Wissen darüber, dass in einigen Situationen auch mehrere, widerstreitende Emotionen erlebt werden können;
- die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen, darunter die Interpretation von Hinweisen auf Emotionen, die sich aus der Situation oder aus dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben;
- die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren, darunter die Kenntnis des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars und der Erwerb emotionaler Skripte;
- die Fähigkeit zur Empathie, um am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen;
- die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck, darunter die Erkenntnis, dass das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Personen nicht mit ihren erlebten Emotionen übereinstimmen muss und die Fähigkeit, den Einfluss des eigenen emotionalen Ausdrucksverhaltens auf andere abschätzen zu können und ihn bei der Selbstpräsentation strategisch zu berücksichtigen;
- die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen, darunter der Einsatz von Selbstregulierungsstrategien, mit denen die Dauer und die Intensität negativer Emotionen verringert werden können;
- die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein, darunter das Wissen darüber, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird;
- die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit, um in sozialen Interaktionen bei anderen Personen erwünschte Reaktionen hervorzurufen.

Die emotionale Kompetenz spielt auch außerhalb des Translationsprozesses eine bedeutsame und entscheidende Rolle und zwar ist sie ein Sympathiefaktor zwischen Translator und Kunde oder Translator und Kollege.

Schlusswort

Wie schon oben erwähnt wurde, gehört die translatorische Tätigkeit zu den sprachlichen, sozialen und kulturellen Tätigkeiten. Sie bedarf nicht nur der ausgezeichneten Beherrschung beider Sprachen (Ausgangs- und Zielsprache), sondern der Übersetzer/Dolmetscher muss unbedingt über viele andere Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen. Nur mithilfe der Aneignung und Anwendung angeführter Kompetenzen kann der Übersetzer/Dolmetscher einen qualitativ hochwertigen und funktional adäquaten Zieltext verfassen und so die Aufgabe des Auftraggebers erfüllen.

Zitationen

1. SCHELLER-BOLTZ, D. 2010. Kompetenzanforderungen an Übersetzer und Dolmetscher. Ergänzende Anmerkungen zum Kompetenzprofil und Beispiele aus der Berufspraxis. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch. Russland*, S. 213 – 233. Dostupné na:
<<http://www.iik.de/sites/default/files//publikationen/uebersetzer.pdf>>
2. WEINERT, F. E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *WEINERT, F. E. Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2001.
3. PETERMAN F., WIEDEBUSCH, S. 2008. *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, 2008.

Literaturverzeichnis

AHMANN, H. 2012. *Das Thrügerische am Berufsbild des Übersetzers*. Berlin: Logos Verlag, 2012. 340 S. ISBN 978-3-8325-2904-8.

RISKU, H. 1998. *Translatorische Kompetenz: kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998. 294 S. ISBN 3-86057-244-X.

SERESOVÁ, K. 2010. Nemecký odborný text ako predmet prekladu. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2010. 100 s. ISBN 978-80-225-2970-9.

Kontakt

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: katarina.seresova@euba.sk

RECENZIE REVIEWS

VLČKOVÁ, V., KANICHOVÁ, R. 2011. DEUTSCH FÜR HUMANWISSENSCHAFTEN. UNICERT III. 2. VYDANIE. BRATISLAVA: UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE, 2011. ISBN 978-80-223-3010-7.

Eva Szeherová

Predložená učebnica Deutsch für Humanwissenschaften. UNICert III (v týchto dňoch vychádza tretie prepracované vydanie) vznikla ako súčasť komplexu vysokoškolských učebníc pripravovaných v rámci projektu KEGA – Medzinárodný nemecký jazykový certifikát UNICert III pre spoločenské vedy Kk-06-086-00 (2006-2008). Je určená pre študentov nefilologických odborov nielen na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, ale aj na všetkých slovenských univerzitách (využíva sa aj na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave) a zodpovedá pokročilej úrovni C1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre cudzie jazyky. Autorky modernej učebnice PhDr. Renáta Kanichová, PhD., a PhDr. Veronika Vlčková, PhD., patria k uznávaným vysokoškolským pedagógom, dlhodobo pôsobiacimi na Katedre jazykov FiFUK.

Učebnica predstavuje v slovenskej metodologickej entite nielen nové obsahové zameranie a moderné diadaktické stratégie, ale najmä nový, na Slovensku neznámy a dlhé roky zaznávaný predmet výučby cudzieho jazyka – akademický a vedecký jazyk ako východisko a súčasť kultivovanej odbornej komunikačnej kompetencie.

Cieľom učebnice je poskytnúť recipientom komplex inovatívnych metodických stratégií k nácviku odbornej komunikačnej kompetencie ako mnohodomenzionálnej roviny v oblasti odborného jazyka spoločenských vied za účelom nadobúdania a prehľbovania nových odborných vedomostí z cudzojazyčných zdrojov a ich prezentácie na akademických a vedeckých podujatiach. Intenciou autoriek je predstaviť model stratégií lingvistických kompetencií, akademických a vedeckých konvencií a odborných vedomostí. Na pozadí tematickej, obsahovej, žánrovej a lexikálnej rôznorodosti prezentuje učebnica situácie blízke autentickému jazykovej interakcii v reálnom akademickom prostredí, ktoré podporujú ciele programu UNICert III. Učebnica zároveň prispieva k unifikácii a k štandardizácii výučby nemčiny ako odborného jazyka nielen na Katedre jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (FiF UK).

Učebnica je v súlade s cieľom štruktúrovaná do ôsmich tematických celkov, ktoré zohľadňujú spoločenskovedné zameranie štúdia na FiF UK. Témy ako vysokoškolské štúdium, svet reklamy, modely komunikácie, fenomén kreativity, výtvarné umenie, problematika internetu, kultúra a civilizácia, rodové štúdiá sú východiskom na interdisciplinárne prepojenie viacerých humanitne zameraných disciplín. Každá kapitola sprostredkúva žánrovú a jazykovú

mnohorakosť príslušnej tematiky. Vnútorne členenie jednotlivých kapitol vychádza zo základného modelu, ktorý sa v závislosti od tematickej osnovy lekcie a konkrétne stanovených cieľov modifikuje. Všeobecne platí, že prípravná fáza lekcie je zameraná na aktivizáciu bežnej a odbornej lexiky, práca s ťažiskovým vecným alebo odborným textom je zameraná na nácvik porozumenia textu na základe lexikálnych a syntagmatických jazykových prostriedkov a intenciou hlavnej časti lekcie je prehĺbiť a upevniť rutinné schémy pri práci s textom, určených na reprodukciu a ovládanie odbornej komunikačnej kompetencie v ústnom a písomnom prejave. Moderné didaktické postupy pri analýze textu z perspektívy autora textu ako abstrahovanie témy, intencie autora, výber kľúčových výrazov, obsahové členenie textu, identifikovanie problému, otázky a hypotézy, zhrnutie hlavných výpovedí, preformulovanie vybraných myšlienok z textu, modifikácia textových syntaktických štruktúr prispievajú k zvýšeniu úrovne kvalitnej receptívnej a reproduktívnej kompetencie študentov. Niektoré texty sú z didaktických dôvodov čiastočne upravené a najmä skrátené, čím sa síce nedodržalo odporúčanie väčšiny metodikov na použitie autentických, nie upravovaných textov, ale treba pozitívne hodnotiť zohľadnenie kritérií výpovednej hodnoty, jazykovej náročnosti, žánrovej pestrosti a ďalších požiadaviek kladených na komunikáty odborného štýlu.

Hoci učebnica nie je založená na systematickej vedomostnej progresii, vo všetkých lekciách sa venuje zvýšená pozornosť prevažne písomným a odborným komunikátom, ktoré obsahujú jazykové a štylistické prostriedky typické pre nemecký odborný štýl, vrátane vybraných gramatických štruktúr (pasív a náhradné formy pasívu, konjunktív, nepriama reč a i.). Širšia škála tematicky zameraného didaktizovaného textového materiálu je predpokladom mnohovrstvej použiteľnosti a kombinovania. Takto koncipovaná učebnica umožňuje učiteľovi selektívny výber kapitol, resp. ich častí, textov, komunikatívnych úloh a cvičení podľa aktuálneho zloženia cieľovej skupiny, t. j. zastúpenia jednotlivých spoločenskovedných disciplín a jazykovej úrovne študentov.

Široká škála vecných a odborných textov, ktoré skúmajú príslušnú tému z rôznych aspektov a súvislostí, umožňuje prácu aj s minimalizovanými informáciami (citáty, definície, charakteristiky pojmov) a kratšími textovými komunikátmi. Pri didaktickom spracovaní textov sa kladie veľký dôraz na sprístupnenie zákonitostí jazykovej produkcie: komplexné tvary a štruktúry, ktoré sa obsahovo i formálne líšia od tvarov a štruktúr v slovenčine. V oblasti lexikálnej kompetencie sa v učebnici vychádza z metódy funkčno-pojmového prístupu a nácviku sémantických kompetencií, ktoré sú pre dekodovanie odborného textu pri recepcii a produkcii odborného textu v cudzom jazyku mimoriadne dôležité. Aj z tohto dôvodu treba vyzdvihnúť sústredenie pozornosti autoriek na prácu s významnými slovnými spojeniami, akademickú slovnú zásobu a spoločenskovednú terminológiu a metódu sémantizácie v obsahovej a formálnej štruktúre pojmov v deskriptívnom kontexte. K prekladovým ekvivalentom sa správne siaha najmä vtedy, keď kontext neumožňuje bezproblémové dešifrovanie významu. Ekvivalentácia sa využíva aj ako prostriedok pri komplexných pojmoch alebo slovných spojeniach s cieľom vylúčiť nesprávny výklad slovnej zásoby. Dôraz sa kladie na nácvik špeciálnych lexikálnych jednotiek ako ustálené výrazy, kolokácie, frázové slová a ustálené vetné rámce, ktoré sú predpokladom na kultivovaný vedecký prejavu a tvorbu

akademických, resp. vedeckých textov v univerzitnom prostredí ako štrukturované zhrnutie, komentár, vyjadrenie názoru, vedecký diskurz, a iné mankové komunikáty.

Obrazový materiál (najmä reprodukcie umeleckých obrazov) korešponduje s rámcovým konceptom učebnice a s jeho funkčným zámerom, ktorý spočíva v podpore záujmu o novú tému a umožňuje nácvik náučného štýlu ako opis, definícia, vysvetlenie, interpretácia, charakteristika a i. Obrazy plnia funkciu priameho objektu odborného záujmu a práca s nimi je súčasťou odbornej prípravy študentov v primárnej podobe (pre študijné odbory dejiny umenia a kulturológia) alebo v sekundárnej (ostatné študijné odbory).

Ovládanie kultivovanej odbornej komunikačnej kompetencie, ku ktorej sa priraduje aj akdemická (vedecká) rétorická zručnosť, je predpokladom úspešného štúdia a stáva sa aj významným faktorom konkurencieschopnosti na trhu práce.

Učebnicou nemeckého jazyka *Deutsch für Humanwissenschaften. UNicert III* sa vypína absencia na knižnom trhu a poskytuje študentom možnosť systematicky a programovo sa zdokonaľovať v nemčine ako odbornom vedeckom jazyku.

Recenzentka

Doc. PhDr. Eva Szeherová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: eva.szeherova@euba.sk

BREEZE, R. ET AL. 2014. INTEGRATION OF THEORY AND PRACTICE IN CLIL. AMSTERDAM – NEW YORK: RODOPI, 2014. 197 s. ISBN 978-90-420-3814-1.

Helena Šajgalíková

Metóda vyučovania jazykov formou CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, t. j. osvojovanie si jazyka integrovaním obsahovej a jazykovej výučby) je známa už mnoho rokov. Takéto programy zahŕňajú rôzne úrovne integrácie výučby jazykov s výučbou obsahu, kde dôkladná koordinácia oboch vstupov výučby pôsobí ako jeden celok. Programy sa líšia v cieľoch od zamerania sa na získanie jazykových vedomostí a zručností s podporou autentických jazykových situácií (reprezentovaných situáciami v cieľovom jazyku) až po jazykovú podporu štúdia predmetu v cieľovom jazyku.

V princípe sa v uplatňovaní formy CLIL vyvinuli dva smery. Prvým je takmer paralelná výučba v materskom a cieľovom jazyku, takže učiaci sa má možnosť osvojovať si gramatiku, no najmä lexiku cieľového jazyka súčasne. Ide predovšetkým o programy materských škôlok a výučby na základnej, niekedy strednej škole. Do tejto kategórie patrí aj výučba niektorých predmetov v materinskom jazyku, niektorých v cieľovom jazyku s jazykovou prípravou v cieľovom jazyku, ktorá však nie je viazaná priamo na vyučované jazyky. Zvyčajne sa tento prístup uplatňuje na biligválnych gymnáziách.

Druhú kategóriu tvorí výučba jazyka naviazaná na výučbu v cieľovom jazyku, napríklad podporuje súbor prednášok v cieľovom jazyku. Takýto prístup je typický pre vysokoškolské vzdelávanie, napríklad výučba nemeckého jazyka na Ekonomicko-provoznú fakultu Českú zemědělskou univerzity v Prahe, akreditovaná v systéme UNICert[®]. Každý z týchto prístupov má však ešte množstvo podkategórií. Pre úspešnosť ktoréhokoľvek modelu je nevyhnutné stanoviť ciele výučby všetkých častí programu, profil absolventa takéhoto programu, zosúladiť metodiku a riadenie výučby tak, aby sa dosiahlo zosúladenie všetkých častí programu, nastavenie vhodnej formy spolupráce vyučujúceho multidisciplinárneho tímu a hodnotenie výstupu.

Publikácia kolektívu autorov *Integration of Theory and Practice in CLIL* predstavuje súbor statí, členených do teoretickej a praktickej časti, ako naznačuje jej titul. Ako v každej oblasti aj pri úspešnej implementácii výučby formou CLIL je nevyhnutné pochopenie filozofie a teórie uplatňovania prístupov. Teoretická časť zahŕňa 4 príspevky, ktoré posudzujú metódu z hľadiska tak učiaceho sa, ako aj učiteľa (rovnako učiteľa jazyka aj učiteľa smerového predmetu). Zameriavajú sa na proces učenia sa a výučby, afektívne faktory a stratégie učenia sa, skladbu úloh i všeobecné pedagogické postupy. Len zohľadnenie všetkých aspektov umožní integrovať formu – jazyk a obsah do jednoliateho efektívneho celku. Prezentované výsledky vychádzajú z výskumu autorov statí, najmä z hľadiska kombinovania oboch častí výučby (Halbach), kognitívnych aspektov uplatňovania CLIL (Surmont, van de Craen, Struys a Somers), identifikovania a rozvíjania kľúčových zručností a kompetentností (úlohe písaného a hovoreného jazyka i role žánrového prístupu vo výučbe sa venuje Ahern, stratégiám čítania Ruiz de

Zarobe a Zenots) a úlohe vyučujúcich (učiteľov jazyka a učiteľov predmetu) v zostavovaní a implementovaní integrovaného sylabu a ich príprave (Ruiz de Zarobe a Zenots).

Praktická časť obsahuje šesť príspevkov, ktoré opisujú špecifické prípadové a experimentálne štúdie z rôznych úrovní vzdelávania. Prezentujú rôzne aspekty uplatňovania metódy CLIL z hľadiska motivácie učiacich sa (Rumlich), identifikácie rozdielov medzi výučbou zameranou na úlohy a projektovo-orientovanou výučbou (Pérez-Ibáñez), možností využiť CLIL pri nadobúdaní prenosných zručností (Jiménez, Muszyńska, Romero). Uplatňovaniu CLIL na vysokých školách sa špeciálne venuje Lasagabaster v identifikácii odlišných výsledkov výučby zameranej len na obsah a výučby s integrovaním jazykovej a obsahovej výučby, Breeze v identifikácii úrovne počúvania s porozumením na výsledky štúdia a Barbero a Gonzáles v identifikácii dizajnu vysokoškolských predmetov na báze skúseností s uplatňovaním CLIL na nižších stupňoch vzdelávacieho systému.

Publikácia predstavuje širokú škálu aspektov zavádzania metódy CLIL do výučby a poskytuje výborný zdroj informácií pre učiteľov a inštitúcie, ktoré sa len chystajú CLIL zaviesť do výučby, i pre tých, ktorí už CLIL uplatňujú, aby si mohli svoje skúsenosti konfrontovať s inými.

Recenzentka

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: helena.sajgalikova@euba.sk

SPRÁVY REPORTS

ODBORNÉ PREDNÁŠKY V CUDZOM JAZYKU FORMA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Katarína Strelková



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

V rámci spolupráce EUBA FAJ s Ruským centrom vedy a kultúry v Bratislave (v zastúpení docentom Dmitrijom Vaščenkou) a vysokými školami ekonomického zamerania v Ruskej federácii sa uskutočnila návšteva zástupcov z Vyššej školy ekonomiky v Moskve (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» НИУ ВШЭ – Higher School of Economics – National Research University) s cieľom získať informácie o možnosti podpísania Memoranda o spolupráci. Univerzita, ktorá ako jedna z prvých v Ruskej federácii prešla na bolonský systém štúdia, bakalársky, magisterský), patrí k popredným ekonomickým univerzitám v Ruskej federácii. Ako prvá vytvorila magisterský program na úrovni vyspelých západných krajín. Jej najlepší absolventi pracujú na popredných amerických a európskych vysokých školách. Oficiálni zástupcovia univerzity - profesor *Avtonomov Vladimír Sergejevič*, doktor ekonomických vied., člen korešpondent Ruskej akadémie vied a docentka *Protasevič Tamara Anatoljevna* sa stretli so zástupcami FAJ, s prodekanou pre zahraničné vzťahy PhDr. Ildiko Némethovou, PhD. a s vedúcou Oddelenia slovanských jazykov PhDr. Katarínou Strelkovou, PhD., aby prerokovali možnosti spolupráce v oblasti pedagogickej, vedecko-výskumnej a v oblasti mobility učiteľov a študentov. Na stretnutí so študentmi odznela prednáška na tému *Vplyv globálnej krízy na modernú ekonomiku*, ktorú si študenti vypočuli v ruskom jazyku.

Zástupcovia ruskej univerzity sa zúčastnili aj na vedeckom zasadnutí Oddelenia slovanských jazykov, kde prediskutovali možnosti publikovania výsledkov vedecko-výskumnej činnosti a možnosti prednášok v ruskom jazyku študentom, ktorí študujú ruský jazyk ako prvý a druhý.

Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra románskych a slovanských jazykov a oddelenie slovanských jazykov pokladajú takého stretnutia za významný prínos vo výučbe odborného jazyka, ale i interkultúrnej komunikácie.

Kontakt

PhDr. Katarína Strelková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: katarina.strelkova@euba.sk