

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

VEDECKÁ REDAKČNÁ RADA/SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

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

Členovia vedeckej redakčnej rady/Scientific Editorial Board Members:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

University of Applied Sciences, Burgenland, Eisenstadt, Austria

Dipl. Slaw. Heike Kuban

University Erfurt, Germany

Jelena Jurjevna Strigankova, PhD.

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

Svetlana Michaelovna Minasijan, PhD.

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Dr. Farida Djaileb, Associate Prof.

University of Science and Technology, Oran, Algeria

Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Charles University in Prague, Czech Republic

Doc. Mgr. Tomáš Káňa, PhD.

Masaryk University, Brno, Czech Republic

Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

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

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, CSc.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.

Comenius University in Bratislava, Slovak Republic

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.

University of Economics in Bratislava, Slovak Republic

Recenzenti/Editorial Consultants:

Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.
Prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.
Doc. PhDr. Dezider Kollár, CSc.
Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Doc. Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Doc. PhDr. Daniela Breveníková, PhD.
PaedDr. Ján Keresty, PhD.
PaedDr. Zuzana Hrdličková, PhD.
Mgr. Martina Uličná, PhD.

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

Vydavateľ/Publisher: Vydavateľstvo EKONÓM, december 2018

Náklad: 50 ks

Strán: 110

ISSN 1338-6743

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

Adresa redakcie/Editorial Office:

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

RUBRIKY ČASOPISU/CATEGORIES OF THE JOURNAL

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

The section deals particularly with:

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

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

The section deals particularly with:

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

TRANSLATOLÓGIA ***TRANSLATOLOGY***

The section deals particularly with:

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

RECENZIE ***REVIEWS***

The section deals with:

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

SPRÁVY ***REPORTS***

The section deals with:

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

5 OBSAH/CONTENTS**7 ÚVOD/INTRODUCTION**

JAZYK, KULTÚRA, KOMUNIKÁCIA
LANGUAGE, CULTURE, COMMUNICATION

9 LÍVIA ADAMCOVÁ

TEXTKOMPETENZ IM AKADEMISCHEN BEREICH: FORSCHUNG – ENTWICKLUNG – PRAXIS / TEXT COMPETENCE IN THE ACADEMIC FIELD: RESEARCH – DEVELOPMENT – PRACTICE

16 MILENA HELMOVÁ

KOMMUNIKATION ZWISCHEN KULTUREN AUS DER PERSPEKTIVE VON INTERNATIONALEN GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN / COMMUNICATION AMONG CULTURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERNATIONAL BUSINESS NEGOTIATIONS

24 EVA MAIEROVÁ

IDIÓMY V MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCI / IDIOMS IN MARKETING COMMUNICATION

31 NINA MOCKOVÁ

CHROMATIZMY ČERVENEJ FARBY V SLOVENČINE A ŠPANIELČINE / IDIOMS WITH RED COLOUR IN SLOVAK AND SPANISH

42 OLGA RYAKHOVSKAYA

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСЕМА БОЖАТКА НА СЛАВЯНСКОМ КУЛЬТУРНОМ ФОНЕ (НА ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ) / RUSSIAN DIALECTAL WORD “BOZHATKA” IN THE SLAVIC CULTURAL SITUATION

48 JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

ENGLISH IDIOMS – THEORY AND PRACTICE / ANGLICKÉ IDIÓMY – TEÓRIA A PRAX

55 RADOSLAV ŠTEFANČÍK, MARINA STANISLAVOVNA MATYTSINA

ИММИГРАЦИОННЫЙ ДИСКУРС В МАТЕРИАЛАХ ГЛОБАЛЬНЫХ СММ / IMMIGRATION DISCOURSE IN GLOBAL MEDIA

62 MARTINA ULIČNÁ

SLOVENSKO-RUSKÉ PARELELY A ODLIŠNOSTI VO VYJADROVANÍ PRIESTOROVÝCH VZŤAHOV II / SLOVAK-RUSSIAN PARALLELS AND DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF SPATIAL RELATIONS II

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

75 *ZUZANA HRDLIČKOVÁ*

IMPROVING READING SKILLS USING ON-LINE NEWSPAPERS AND MAGAZINES /
 ZLEPŠOVANIE ČITATEĽSKÝCH ZRUČNOSTÍ PROSTREDNÍCTVOM ON-LINE NOVÍN
 A ČASOPISOV

85 *DANA BEDNÁŘOVÁ, LENKA KALOUSKOVÁ*

ÚSKALÍ JAZYKOVÝCH ROZŘAZOVACÍCH TESTŮ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ /
 PITFALLS OF LANGUAGE PLACEMENT TESTING IN TERTIARY EDUCATION

93 *HENRIETA KOŽARÍKOVÁ, VIKTÓRIA VRÁŽELOVÁ*

APLIKÁCIA INOVATÍVNEJ METÓDY PRI VÝUČBE OBCHODNEJ ANGLIČTINY /
 INNOVATIVE METHOD APPLICATION IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

SPRÁVY
 REPORTS

101 *JOZEF ŠTEFČÍK*

VIACJAZYČNOSŤ, JAZYKY A ICH VYUŽITIE: POSTREHY ZO STRETNUTIA
 POLYGLOTOV – POLYGLOT GATHERING 2018

RECENZIE
 REVIEWS

105 *JÁN KERESTY*

VERTANOVÁ, Silvia. 2017. Tezaurus tlmočníka z/do španielčiny. Bratislava: Univerzita
 Komenského v Bratislave. 232 s. ISBN 978-80-223-4318-3.

107 *KATARÍNA SERESOVÁ*

KVAPIL, R. 2018. Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí. Bratislava:
 Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

109 *MÁRIA SPIŠIAKOVÁ*

KVAPIL, R. 2018. Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí. Bratislava:
 Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

110 *DEZIDER KOLLÁR*

KVAPIL, R. 2018. Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí. Bratislava:
 Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

ÚVOD

Vážení čitatelia,

otvárate pred sebou 14. číslo nášho časopisu Lingua et vita. Z hľadiska dejinných výročí je pre nás rok 2018, ako sme to spomenuli v predchádzajúcom čísle, mimoriadne významný. Listujeme v kalendári významných dejinných udalostí a výročí narodení slovenských osobností literatúry a kultúry a dopĺňame našu tabuľku o výber ďalších jubileí.

*170. výročie narodenia Jána Bottu (24. 7. 1848)	Pedagóg, advokát, historik, cirkevný historik, publicista, prekladateľ a kultúrny činiteľ, ktorý sa venoval dejinám Uhorska a Slovenska, Maticе slovenskej, národnému povedomiu a je autorom biografii vybraných osobností slovenského národného života; bol zakladajúcim členom Muzeálnej slovenskej spoločnosti; v rokoch 1914 – 1918 bol súdne stíhaný za prácu Krátka história Slovákov
*130. výročie narodenia Martina Benku (21. 9. 1888)	Maliar, grafik, ilustrátor, výtvarný pedagóg a esperantista, zakladateľ moderného slovenského prejavu v maľbe a v kresbe, v oblasti knižného dizajnu a typografie. Venoval sa gobelínovej tvorbe, scénickému výtvarníctvu, príležitostnej a úžitkovej grafike, návrhom na keramiku a sklo; venoval sa hudbe (husle, viola) a husliarstvu a vytvoril nový typ huslí, komponoval a bol členom orchestra vo Viedni a v Prahe.
*110. výročie narodenia Máše Haľamovej (28. 8. 1908)	Je autorkou žensky krehkej lyriky. Získala ocenenia: v roku 1968 zaslúžilá umelkyňa a v roku 1983 národná umelkyňa.
*170. výročie Reči Ľudovíta Štúra na Uhorskom sneme o jazykových právach Slovákov (15. 1. 1848)	170. výročie prednesenia reči Ľudovíta Štúra na Uhorskom sneme o jazykových právach Slovákov.
*100. výročie narodenia Leopolda Laholu (30. 1. 1918)	Dramatik, prozaik, scenárista a filmový režisér, jeden z priekopníkov izraelskej kinematografie.
*170. výročie Prijatia Žiadostí slovenského národa v Liptovskom Mikuláši (10. 5. 1848)	Ide o prvý slovenský ucelený národnopolitický program. Vyhlásené boli 10. mája 1848 v Liptovskom Svätom Mikuláši. Text dokumentu zostavilo 28 popredných predstaviteľov slovenského národného hnutia pod vedením Ľudovíta Štúra, Jozefa Miloslava Hurbana, Michala Miloslava Hodžu, Štefana Marka Daxnera, Jána Francisciho Rimavského. Najdôležitejšími požiadavkami boli požiadavky národné (uznanie slovenskej svojbytnosti, rozdelenie stolíc podľa národnostného kľúča, vytvorenie slovenskej územnej jednotky s vlastným

	snemom a slovenčinou ako úradným jazykom, pomerné zastúpenie v uhorskom parlamente). Okrem národných požiadaviek obsahovali aj požiadavky týkajúce sa demokratizácie spoločnosti (úplné zrušenie poddanstva, volebné právo pre všetkých obyvateľov Uhorska, žiadosť o prepustenie Janka Kráľa z väzenia).
*155. výročie Založenia Matice slovenskej (4. 8. 1863)	Historické založenie Matice slovenskej bolo na Prvom valnom zhromaždení 4. augusta 1863, ktoré sa konalo v Martine. Za predsedu bol zvolený biskup Štefan Moyzes.

Okrem iného ponúkame aj v tomto čísle v nezmenenej štruktúre sériu ďalších príspevkov zameraných na jazyk, kultúru a komunikáciu, didaktiku a metodiku výučby cudzích jazykov, správu z významnej udalosti konanej na pôde našej univerzity a niekoľko recenzií na publikácie, ktoré vyšli v roku 2018.

Keďže 14. číslo nášho časopisu vychádza na sklonku roku 2018, redakcia časopisu si dovoľuje vysloviť poďakovanie všetkým prispievateľom a čitateľom a do nového roku im želá veľa zdravia, pozitívnej pracovnej (publikačnej) a osobnej energie.

PhDr. Roman Kvapil, PhD.
výkonný redaktor

**TEXTKOMPETENZ IM AKADEMISCHEN BEREICH:
FORSCHUNG – ENTWICKLUNG – PRAXIS****TEXT COMPETENCE IN THE ACADEMIC FIELD:
RESEARCH – DEVELOPMENT – PRACTICE***LÍVIA ADAMCOVÁ***Abstract**

Working with text in education is one of the primary competencies of students requiring not only the knowledge of types of texts, but also their reception and production. The submitted article points to the level of Slovak students in terms of their linguistic and textual competences and the demands that are required of them in this field. Specifically, there are problems concerning the intercultural background of academic texts and the process of scientific research.

Key words: text, text competence, academic writing in German, reading comprehension, scientific language.

Abstrakt

Práca s textom v univerzitnom vzdelávaní patrí k primárnym kompetenciám študentov vyžadujúcich nielen ovládanie druhov textov, ale aj ich recepciu a produkciu. Predložený príspevok poukazuje na úroveň slovenských študentov čo sa týka ich jazykovej a textovej kompetencie a na požiadavky, ktoré sa v tomto smere na nich kladú. Konkrétne ide o problémy týkajúce sa okrem iného interkultúrneho pozadia akademických textov a procesu vedeckého výskumu.

Kľúčové slová: text, textová kompetencia, akademické písanie v nemeckom jazyku, čítanie s porozumením, vedecký jazyk.

Einleitung

Studierende einer Fremdsprachenphilologie müssen im Verlauf ihres Fachstudiums eine sehr gute Sprach- und Textkompetenz (sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form) als Grundlage für den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und für die Erarbeitung von Fachwissen aufbauen. Das Wissen, Können und Vorstellungen, das Studierende an die Universität mitbringen, weicht zum Teil erheblich von dem ab, was sie zur Bewältigung der vorherigen studienspezifischen Anforderungen benötigen. Es kommt zur Situation, dass sie gleich am Studienbeginn fremdsprachliches, fachliches, textuelles (und evtl. landeskundliches, translatologisches etc.) Lernen gleichzeitig bewältigen müssen (vgl. Ahlrep, 2018).

In folgenden Ausführungen geht es darum aufzuzeigen, wie slowakische Germanistikstudenten die hohen Anforderungen an ihre Sprachkompetenz im Deutschen bewältigen. Konkreter geht es um Schwierigkeiten beim Rezipieren und Produzieren von akademischen Texten und wie man die Studenten dabei unterstützen könnte. In einem ersten Schritt wird auf die Rolle der akademischen Textkompetenz in der universitären Ausbildung und speziell in der Auslandsgermanistik eingegangen. Im nächsten Teil des Beitrags werden die Probleme aus der Sicht der Lehrenden dargestellt und die dringendsten Aufgaben aufgelistet. Im Beitrag wird außerdem der Versuch unternommen, den Prozess des wissenschaftlichen Schreibens im Deutschen zu beleuchten, da diese Fertigkeit eindeutig zur Förderung der Textkompetenz beiträgt. Dabei wird auf die Probleme und Hürden der DaF-Lernenden

hingewiesen und auf ihre Kompetenz beim Verfassen akademischer Texte zurückgegriffen, die eine Reihe von Schreibprodukten umfassen.

Welchen Stellenwert nimmt in der universitären Ausbildung die Textkompetenz ein?

Selbständig Texte verschiedener Textsorten zu verfassen gehört zum Gegenstand jeglicher Schulausbildung und zu den Kernaufgaben des Deutschunterrichts. Welche Schreib- bzw. Textkompetenzen und Standards dafür notwendig sind, ist Gegenstand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion (vgl. etwa Becker Mrotzek, Schindler; 2007, Feld Knapp 2006; Feilke, 2003). Die Sprachdidaktik/Fremdsprachendidaktik befasst sich mit praxisbezogenen Problemen, die das Erforschen der Lern- und Lehrprozesse betreffen. In der Gegenwart sind sich alle Sprachdidaktiker darüber einig, dass es ohne Texte keinen effektiven und sinnvollen Fremdsprachenunterricht gibt, denn die sprachliche Kompetenz und das sprachliche Handeln sich in Texten vollzieht. Zu den elementaren Aufgaben der Hochschule gehört also, diejenigen fachlichen und sprachlichen Kompetenzen ihrer Studierenden von Studienbeginn an gezielt zu fördern, die zum festen Bestandteil der Curricula gehören. Hier zählt die gezielte Entwicklung akademischer Schreib- und Textkompetenz im Fach Deutsch. Gleichzeitig soll hier die Forschung weiterentwickelt und die Theorie und Praxis in diesem Bereich verbessert werden. *„Hierbei hat sich gezeigt, dass die Anforderungen an diese besonderen Textsorten, aber auch an die Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens viele Studierende oft am Beginn des Studiums überfordern und mit erheblichem Aufwand vermittelt werden müssen* (Ahlrep, 2018, S. 74).

Im Folgenden sollen einige wichtige Dimensionen (Phänomene) der Text- und Schreibkompetenz diskutiert werden, die die Routinen im Schriftlichen der Studierenden fördern. Sie gehören nämlich zur unabdingbaren Voraussetzung ihrer professionellen Entwicklung.

Strategien der Textarbeit in der Auslandsgermanistik

Neue Erkenntnisse der Textlinguistik im Dienste des Fremdsprachenunterrichts weisen auf die Wichtigkeit der Förderung der Textarbeit im akademischen Milieu hin, auf die Erarbeitung von Strategien, die den Umgang mit Textsorten ermöglichen. Dabei geht es nicht nur um Textverstehen und Interpretieren, sondern vor allem um die Textproduktion. In diesem komplizierten Prozess soll auf einige Lernstrategien eingegangen werden. Textverstehen bedeutet heute mehr als das pure Dekodieren der sprachlichen Zeichen. Für die neuere textlinguistische Forschung ist die **Kohärenz** der zentrale Begriff: *„Es ist das Ergebnis der Textarbeit der Rezipienten, der Interaktion zwischen den im Text explizit enthaltenen Informationen. Um einem Text Kohärenz zuzuschreiben, ihn zu verstehen, muss der Leser über sein Sprachwissen hinaus sein Weltwissen aktivieren“* (Feld Knapp, 2006, S. 136).

Um die Textkompetenz der Lernenden zu fördern, gibt es heutzutage ein großes Spektrum von Lernstrategien. Zu den wichtigsten gehören nach Feld/Knapp (2006) die kognitiven und metakognitiven Strategien. Zu den kognitiven Strategien gehört z. B. die Speicherung von Begriffen, die Ableitung der Grammatikregeln aus Beispielen, das Anwenden von Grammatikregeln, das Vorbeugen der interlingualen Interferenz usw. Diese Prozesse sind besonders für den Erwerb gewisser Schreibroutinen wichtig, die später automatisiert und z. B. beim wissenschaftlichen Schreiben eingesetzt werden können. Die Bewältigung der Textarbeit erfordert von dem Studierenden individuelle Voraussetzungen, z. B.:

- ✓ inhaltlich-thematisches Fach- (Wissen),
- ✓ sprachliches Wissen,
- ✓ pragmatisches Wissen,
- ✓ prozedurales Wissen,
- ✓ Motivation,
- ✓ technische Fertigkeiten.

Dabei treten mehrere Aufgabenstellungen in den Vordergrund wie z. B. Beschreiben, Analysieren, Vergleichen, Überprüfen, Sammeln, Planen, Überarbeiten. Im Rahmen dieser Tätigkeiten und Prozesse laufen jeweils verschiedene kognitive Prozesse ab. Bei der Metasprache geht es um die Regulation und das Aufeinanderbestimmen von Prozessen in Bezug auf kognitive Phänomene und Ziele; es geht um die bewusste Kontrolle kognitiver Handlungen. „In der Textarbeit ist Kognitivisierung generell dort am effektivsten, wo Grundschemata und Strukturelemente bestimmter Textsorten bewusstgemacht oder wo textanalytische Kategorien erarbeitet werden“ (Feld Knapp, 2006, S. 138).

Das wissenschaftliche Schreiben und die Schrift im Allgemeinen ist eine im deutschen und ausländischen Hochschulsystem hoch bewertete Leistung. Sie wird als „Königsdisziplin“ der akademischen Ausbildung angesehen. Wegen ihrer mangelnden Vermittlung ist es eine Hürde, an der viele Studierende scheitern, was vor allem im ausländischen Deutschunterricht am deutlichsten wird. Kaluza (2009, S. 42) stellt fest: „Die spärliche, mangelhafte Erzeugung von Wissen, das zu einer Hausarbeit verarbeitet werden kann, ist die Achillesferse der Schreibdidaktik.“ Hermanns (2000, S. 124) hat gezeigt, wie deutsche Studierende im Gegensatz zu englischen keine regelmäßige Übung im Schreiben erhalten, wenngleich der englische Essay eine Textsorte darstellt, die mit der in Deutschland geforderten Hausarbeit nicht viel gemeinsam hat (vgl. Singer, 2009, S. 334). Wer sich nicht sprachlich korrekt und angemessen, situationsadäquat und textsortenspezifisch ausdrücken kann, verringert seine Erfolgchancen im Studium und in der Praxis.

Wenn der Lernende an einer Hochschule studiert, wird er im Laufe seines Studiums eine Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten verfassen, um das wissenschaftliche Schreiben zu üben, bis er in der Lage ist, komplexe Arbeiten wie eine Bachelor- oder eine Masterarbeit zu verfassen (siehe Tab. 1).

Hausarbeit
Seminararbeit
Referat
Bericht
Präsentation
Protokoll
Rezension
Übersetzung

Tab. 1: Beispiele wissenschaftlicher Arbeiten

Anforderungen und der institutionelle Druck auf die Studenten sind hoch. Um sie gewissenhaft vorzubereiten und um ihnen die Einführung in die Wissenschaften zu erleichtern, wurden mehr und mehr Methoden und Übungsformen entwickelt. Schreibunterricht ist nämlich die Domäne des Deutschunterrichts bereits an Gymnasien, um die Lernenden besser auf die Hochschule vorzubereiten. Einmal an den Hochschulen angekommen, werden die Schreibfertigkeiten und Textkompetenzen (und auch die wissenschaftspropädeutischen Kenntnisse) der Studierenden oft bemängelt. Ausländische Studenten stehen beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch vor großen Schwierigkeiten. Es ist offensichtlich, dass während des Deutschstudiums auch kulturspezifische Unterschiede der Wissenschaftlichkeit und die daraus resultierenden Schwierigkeiten ergeben. Zu den wissenschaftlichen Textkompetenzen, die von den Studenten erwartet werden, zählen nach Mächler (2012, S. 521):

- ✓ Umgang mit fremdem Gedankengut und Quellen,
- ✓ Schrift- und Textkenntnisse,
- ✓ Argumentationstechniken,

- ✓ Kritikäußerung,
- ✓ Begriffsbildung,
- ✓ Abstraktion.

Für den **Erwerb einer fremdsprachlichen Textkompetenz** sind außer soliden Fremdsprachenkenntnissen mehrere Voraussetzungen zu nennen:

- a) Wissenschaftlichkeit – Anwenden von wissenschaftlichen Methoden (Produktion von Texten, Verbesserungsvorschläge, Hilfen zum Analysieren, Erörterungen, Kommentare, Stellungsnamen).
- b) Kreativität (entscheidend für den Prozess der Textentstehung, gilt auch als Vermittlung zwischen literarischen und wissenschaftlichen Textsorten, die die Germanistikstudenten nutzen können).
- c) Lesefertigkeit (Nachahmung der Muster, extensives Lesen, Exzerpieren, Recherchieren, sich treffende Formulierungen und Phrasen aneignen, Probleme bei der Gewichtung von Wesentlichem und Unwesentlichem lösen, Textgliederung, Semantik, Stilistik).

Durch den Einsatz der genannten Phänomene im Unterricht, der sich in Anwendung möglichst verschiedener authentischer Texte äußert, kann auch der Spracherwerb begünstigt und erweitert werden.

Didaktisierung der Textkompetenz

Bevor auf konkrete Schreibschwierigkeiten slowakischer Deutschstudenten eingegangen wird, sollte auf den typischen Textsortengebrauch im Germanistikstudium hingewiesen werden. Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass für den Umgang mit Textsorten spezifische Schreibstrategien entwickelt und in den Seminaren „Akademisches Schreiben“ eingeübt werden müssen. „**Textsorten** sind konventionelle Muster für sprachliche Handlungen und lassen sich als typische Verbindungen von situativen, kommunikativen und strukturellen (grammatischen und textuellen) Merkmalen beschreiben“ (Brinker, 2005, S. 144).

Weltwissen	Sprachwissen
Handlungswissen	Stilwissen
Normwissen	Textmusterwissen
Kulturwissen	Schreibwissen
Medienwissen	pragmatisches Wissen

Tab. 2: Texte als Schnittpunkte von Wissensbeständen verschiedenster Art

Indem man ein Textmuster kennt, weiß man schon viel über die Textsorte und hat Vorgaben für die Herstellung von Textexemplaren. Um Einblicke darüber zu bekommen, mit welchen für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens relevanten Textsorten slowakische Germanistikstudenten während ihres Studiums in Kontakt kommen, haben wir eine Liste zusammengestellt, wonach festgestellt werden kann, welche Textsorten unseren Studierenden gut oder weniger gut vertraut sind und wie man sie auf die Gestaltung solcher Texte sinnvoll vorbereiten kann (vgl. Freudenberg Findeisen, Schröder, 2012, S. 550):

- ✓ Nacherzählen,
- ✓ Auswendig lernen,
- ✓ Exzerpieren,
- ✓ grammatische, stilistische Strukturen,
- ✓ Korrigieren,
- ✓ Analysieren,
- ✓ Textkürzung,

- ✓ Produzieren,
- ✓ Übersetzen,
- ✓ Zusammenfassen.

„Wissenschaftliches Schreiben ist immer auf den Umgang mit Wissen bezogen und dient selbst der Produktion von neuem Wissen“ (Kruse, 2013, S. 101). Was soll aber mit Sätzen wie *Hilfe! Feuer! Vorsicht!* passieren? Zu welchen Textsorten gehören Idiome, Phraseme, geflügelte Worte, Schlagwörter, Werbetexte („Nicht immer, aber immer öfter.“), die oft in Form von Sätzen in komplexen Texten vorkommen?

Ich kann diesen gordischen Knoten nicht durchhauen.

Heiliger Strohsack!

Wir können den Jordan nicht überqueren.

Das ist eine Sisyphusarbeit für mich.

Man kann an solchen vielsagenden elliptischen Texten Ambiguität, polysemantische Konnotationen, Bedeutungswandel beobachten und sie ins Gegenwartsdeutsche versetzen. Das verlangt Kreativität im Unterricht – seitens der Lehrer und der Studierenden.

Es ist bewiesen worden, dass man in fremdsprachlichen Studiengängen ohne wissenschaftliche Schreibfertigkeiten und ohne Textkompetenz im akademischen Bereich nicht erfolgreich studieren kann. Schwierigkeiten slowakischer Studierenden auf diesem Gebiet kann man wie folgt zusammenfassen (frei nach Kaluza, 2009, S. 37):

- 1) Beim Erlernen einer Fremdsprache muss geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden. Die Schriftlichkeit wird als eine bewusste – Regeln untergeordnete – Fertigkeit verstanden. Sie setzt grammatische Regeln, Schrift- und Textkenntnisse voraus, um Texte reproduzieren (lesen) und produzieren (schreiben) zu können.
- 2) „*Da niemand als Wissenschaftler geboren wird und daher niemand muttersprachliche Kompetenz in der Wissenschaftssprache besitzt, liegt es auf der Hand, dass es sich dabei um eine erlernbare Kompetenz handeln muss*“ (Sommer, 2006, S. 96). Sowohl für Muttersprachler als auch für Ausländer sind wissenschaftliche Sprachstrukturen und Merkmale eines Textes etwas Neues, das sie lernen können und müssen.
- 3) Sprach- und Textkompetenz sind nicht dasselbe, während die Sprachkompetenz auf Regeln und Strukturen einer konkreten Sprache beruht, ist die Textkompetenz eine universelle Kompetenz, die höhere kognitive (abstrakte) Fähigkeiten erfordert, die bei ausländischen Studenten mit unterschiedlichen interkulturellen Ausprägungen verbunden sind.
- 4) Eine zusätzliche Komplikation entsteht im Fremdsprachenstudium dadurch, dass immer mehr Literatur und Artikel auf Englisch publiziert werden. Für viele Studenten bedeutet dies einen komplizierten „Code-Switching-Prozess“.

Abschließende Bemerkungen

Mit einigen zentralen Fragen der methodisch-didaktischen Aufbereitung von Textarbeit kommen wir zum Schluss unserer Erwägungen:

- ✓ Wie kann man Textkompetenz an der Universität einüben und erwerben?
- ✓ Wie kann man das Schreiben üben und gleichzeitig im Leistungsalltag der Universität bestehen?
- ✓ Welche didaktischen Möglichkeiten hat man entwickelt, um wissenschaftliches Schreiben und Lesen zu lehren?

Lese- und Textverstehenstechniken haben Auswirkungen auf die imitierenden Selbstversuche der Studenten – es ist ein selbst geplanter, gesteuerter und regulierter Prozess. Typische begleitende Prozesse sind dabei eine mögliche Stagnation, Fehler, Überarbeitungsversuche, Fortschritte, aber auch Arbeitsstörungen (vgl. Becker Mrotzeck, Böttcher, 2006).

Was die Zukunftsperspektiven der Textarbeit betrifft, wäre es wünschenswert, auch die Medienkompetenz der Studierenden zu steigern und weitere Methoden für die Entwicklung des wissenschaftlichen Schreibens vorzubereiten (vor allem Analysen von Textaufbau, Argumentationsführung, kritische Überprüfung von Themen, Studententechniken etc.).

Literatur

ADAMCOVÁ, S. 2014. Text ako jazyková a štylistická jednotka reči. In: *Cudzie jazyky v premenách času* 2, IV., S. 26 – 28.

AHLREP, Ch. 2018. Der Unterricht des Faches Akademische Sprache in Verbindung mit der germanistischen Linguistik. In: *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 71 – 78.

BECKER-MROTZECK, M., BÖTTCHER, I. 2006. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.

BRINKER, K. 2005. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.

ČIEFOVÁ, M. 2018. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: *SERESOVÁ, K. (ed.). Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 45 – 50.

FEILKE, H. 2003. Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: *LINKE, A. et al. (Hrsg.): Sprache und mehr: Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 209 – 230.

FELD/KNAPP, I. 2006: *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

FREUDENBERG-FINDEISEN, R., SCHRÖDER, J. 2012. Aber wie soll man Theorie in einer Arbeit einsetzen und mit seiner eigenen Argumentation verbinden? In: *Info DaF*, 39, 5, S. 540 – 560.

GRAEFEN, G. 2001. Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: *Materialien DaF*, 58/2001, S. 191 – 210.

HERMANN, F. 2000. Schreiben im Vergleich. In: *WIERLACHER, A. (Hrsg.) 2000. Das Fremde und das Eigene*. München: Iudicium, S. 123 – 139.

KALUZA, M. 2009. Wissenschaftliches Schreiben: Die Hausarbeit. Eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF*, 36, 1, S. 35 – 52.

KRUSE, O. 2003. Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: *EHLICH, K./STEETS, A. (Hrsg.) 2003. Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 95 – 112.

POHL, Th. 2007. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

MÄCHLER, L. 2012. Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in DaF. In: *Info DaF*, 39, 5, S. 519 – 539

SINGER, G. 2009. Wissenschaftliches Lesen – Wissenschaftliches Schreiben. In: *Info DaF*, 36, 4, S. 334 – 339.

SOMMER, R. 2006. *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich arbeiten*. Stuttgart: Klett.

TÜTKEN, G. 2001. Wissenschaftssprache im DaF – Unterricht an der Hochschule. Aber wie? In: *Materialien DaF*, 58/2001, S. 342 – 386.

Kontakt:

Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 85235 Bratislava
Slovenská republika
Email: livia.adamcova@euba.sk

KOMMUNIKATION ZWISCHEN KULTUREN AUS DER PERSPEKTIVE VON INTERNATIONALEN GESCHÄFTSVERHANDLUNGEN

COMMUNICATION AMONG CULTURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERNATIONAL BUSINESS NEGOTIATIONS

MILENA HELMOVÁ

Abstract

The paper focuses on intercultural dialogue from the point view of business negotiations in international context. We try to find adequate answer/what is the role of intercultural communication in business negotiations and the way it affects their final goals. Business partners are supposed to have adequate professional, social as well as linguistic competences, and more attention has been paid to intercultural communication and competence. The good intention itself to enter the intercultural dialogue does not at all mean the dialogue would be successful. Only in the case when business partners prove their abilities and readiness to start the dialogue / the potential output might be mutually convenient.

Keywords: international business negotiation, intercultural dialogue, intercultural communication and competence.

Abstrakt

In diesem Beitrag wird interkultureller Dialog aus der Verhandlungsperspektive im internationalen Kontext betrachtet. Es wird der Frage nachgegangen, wie in internationalen Geschäftsverhandlungen interkulturelle Kommunikation den Verlauf und die Erreichung des Zieles beeinflusst. Von den Verhandlungspartnern werden nicht nur Fach-, Sozial- und Sprachfertigkeiten gefordert, sondern es wird erhöhte Aufmerksamkeit der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz gewidmet. Allein der Wille, in den interkulturellen Dialog zu treten, bedeutet noch keineswegs, dass dieser erfolgreich sein wird. Erst dann, wenn die Interaktionspartner eine Dialogfähigkeit mitbringen, wird ein für beide Seiten zufriedenstellender interkultureller Dialog möglich.

Schlüsselwörter: internationale Geschäftsverhandlung, interkultureller Dialog, interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.

Einführung

Die internationalen Geschäftsverhandlungen kommen in der heutigen sich schnell globalisierenden Welt immer häufiger vor. Einen Verhandlungspartner auf dem ausländischen Markt zu gewinnen, erweitert die Horizonte von Unternehmen. Bei den Begegnungen mit den aus unterschiedlichen Nationen stammenden Menschen entsteht das Risiko, dass die Partner missverstanden werden können. Kein Unternehmen im internationalen Geschäft kann auf die Kunst des Verhandelns verzichten, doch muss die professionelle Verhandlungsführung noch durch kulturelle Besonderheiten ergänzt werden.

Zu jeder wirtschaftlichen Kommunikation und Interaktion gehört die Bereitschaft, Kompromisse zu schließen, um das Ziel zu erreichen. Im internationalen Kontext wird außer basalen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Verhandlungsführers, wie etwa der Fachkompetenz, der Sozial-, Sprach- oder Methodenkompetenz auch noch der interkulturellen Kompetenz eine immense Bedeutung zugeschrieben. Die Verhandlungspartner müssen sich auf eine Menge neuer Aspekte vorbereiten. Jedoch gelten dabei immer die gleichen Grundfertigkeiten der

Verhandler, nämlich die Vorbereitung, die Zielsetzung, das Strategien- und Taktiken – Instrumentarium zur richtigen Steuerung des Verhandlungsprozesses, klare Kommunikation, der Geschäftsabschluss und nicht zuletzt persönliche Reflexion über den Verhandlungsverlauf. Der Unterschied liegt in der speziellen Vorbereitung auf die interkulturelle Verhandlung, die nötig ist, wenn man mit einem ausländischen Partner zu tun haben wird. Sie besteht darin, sich mit dem kulturellen Hintergrund des Gegenübers vertraut zu machen und einen genaueren Blick auf die Bedeutung der Kultur des Partners zu werfen.

In einer internationalen (interkulturellen) Verhandlung müssen beide Partner ihr eigenes vertrautes Kultursystem, d. h. Werte- und Normensystem, Traditionen, Glaubensauslegungen, Organisations- und Kommunikationsformen, Geschichte etc. verlassen, das ihr Denken, Wahrnehmen und Handeln beeinflusst. Die Partner sollten kulturelle Unterschiede verstehen und respektieren.

Es wird im Weiteren auf die Problematik der interkulturellen Kommunikation und deren Einfluss auf den ganzen interkulturellen Dialog zwischen den Verhandlungsparteien bei der Erreichung des Zieles eingegangen.

Interkultureller Dialog als Herausforderung für Geschäftspartner

Kultur spiegelt sich im ganzen Verhalten ihrer Repräsentanten wider. Jeder Mensch identifiziert sich mit einer Gruppe von Menschen, die gewisse Lebensformen, Menschengrundrechte, Religion usw. repräsentiert. In diesem Zusammenhang gibt es keine Gemeinschaft, die als kulturlos betrachtet werden kann. Menschen aller Nationen sind in der Lage, die Frage ihrer Herkunft zu beantworten. Durch diese Fragestellung wird das Gefühl der Zugehörigkeit und Mitgliedschaft entwickelt. Alexander Thomas versteht Kultur als *„ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft ... tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“* (1993, S. 380). Aus dieser Definition geht hervor, dass das Bedürfnis aller Menschen, sich in ihrer Umgebung zurechtfinden zu können, befriedigt werden muss. Es gibt gemeinsame kulturelle Charakteristika, die Menschen miteinander verbinden, so dass die Erklärung kultureller Zusammenhänge nicht erforderlich ist. *„Der Mensch ist ein naturhaftes und dennoch kulturstiftendes Wesen. Er bleibt Zeit seines Lebens mehr oder weniger unter dem Einfluss des Kulturraumes, dem er sich zugehörig fühlt“* (Yousefi, 2014, S. 14). Jürgen Bolten widmet sich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation und erfasst Kultur als *„Lebenswelten, die sich Menschen durch ihr Handeln geschaffen haben und ständig neu schaffen. Diese Lebenswelten existieren ohne Bewusstseinsmaßstäbe. Sie basieren nicht auf einer Auswahl des Schönen, Guten und Wahren, sondern umfassen alle Lebensäußerungen derjenigen, die ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken“* (2007, S. 24).

In dem Prozess der Kommunikation geht es um die Übertragung der Botschaft. Zusammen mit der Information werden auch Emotionen, Ansichten und verschiedene Apelle vermittelt. Die Auskunft wird von dem Sender verschlüsselt, durch den Kanal übertragen und nachfolgend werden die Wörter und andere begleitende Signale von dem Empfänger entschlüsselt. Friedemann Schulz von Thun (2011, S. 12 – 14) verfasste ein Vier-Seiten-Modell der Kommunikation. Nach diesem Modell enthält die Nachricht einen Sachaspekt, unter dem die übermittelte Information verstanden wird, und einen Beziehungsaspekt, der die Stellung der Kommunikationspartner zueinander ausdrückt. Der Sachinhalt ist mit einer Selbstdarstellung verbunden. Der Sender teilt etwas über sich selbst mit. Auf Grund der Selbstaussage kann der Empfänger die Persönlichkeit des Senders abschätzen. Schließlich wird

im Kommunikationsprozess ein Apell geäußert. Der Sender hat vor, durch die Nachricht beim Kommunikationspartner eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Yousefi (2014a, 14) behauptet, dass interkulturelle Kommunikation eine komplementäre Form der Dialogführung ist. Weiter setzt er fort, dass in ihr der Austausch von Informationen sowie die Selbstwahrnehmung des Eigenen und des Anderen die Rahmenbedingungen der Verständigung erheblich beeinflussen. Bei der Kommunikation zwischen Kulturen müssen die Kulturspezifika berücksichtigt werden, sonst kann es zu Verständigungsproblemen kommen, wie darüber Broszinsky-Schwabe schreibt: „*Interkulturelle Kommunikation bezeichnet die Verständigung zwischen zwei oder mehreren Personen, die unterschiedlichen Kulturen angehören, woraus sich eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen ergeben*“ (2016, S. 319).

Der interkulturelle Kommunikationsprozess kann nur dann erfolgreich sein, wenn die gesandte Information richtig verstanden wird. Fast problemlos läuft sie im einsprachigen Kontext ab. In der internationalen Umgebung entsteht das Risiko, dass die sprachliche Verschiedenheit zu Missverständnissen führen kann. In jeder Kultur liegt der Wirklichkeitsschilderung die Sprache zugrunde. In dem Kommunikationsprozess zwischen Kulturen muss darauf geachtet werden, ob die Kommunikatoren die Sprache explizit oder implizit verwenden. Explizite Äußerung ist deutlich, ausdrücklich. Auf der anderen Seite ist die implizite Äußerung indirekt und muss logisch erschlossen werden. In interkulturellen Interaktionen sind auch die nonverbalen Signale nicht zu unterschätzen. Die Kommunikationsstörungen werden oft durch kulturelle Unterschiede in der Verwendung von nonverbalen Signalen verursacht. Um diese Störungen zu vermeiden und mögliche vorzubeugen, sollen die Interaktionspartner über die interkulturelle Kompetenz verfügen. Was die interkulturelle Kompetenz bedeutet, lässt sich ausführlich durch das folgende Zitat erläutern: „*Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung*“ (Thomas; Kinast; Schroll Machl, 2005, S. 143).

Der interkulturelle Dialog als eine Form der Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen ist für die Zusammenarbeit von immenser Bedeutung. Auf den ersten Blick unterscheidet sich die interkulturelle Interaktionssituation von einer monokulturellen Interaktion nur in der Anzahl von beteiligten Kulturen. Jedoch gibt es Prozesse, wie Kramer et al (1996) erwähnen, die nur in interkulturellen Kontaktsituationen vorkommen, wie z.B. eine kulturbezogene Personenfavorisierung, die der eigenen Kultur angehören, mit Eigenschaften wie kooperativ, ehrlich und vertrauenswürdig assoziiert und im Gegensatz dazu fremdkulturelle Personen als weniger ehrlich, zuverlässig und vertrauenswürdig beurteilt werden. In der interkulturellen Situation werden die zentralen Merkmale des kulturspezifischen Orientierungssystems aktiviert, die Kulturstandards heißen. „*Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl für typisch und verbindlich angesehen werden*“ (Thomas, 1996, S. 112).

Kulturelle Vielfalt ist ein Faktum. Höhere Mobilität, vergangene und gegenwärtige Migrationsströme sowie der kulturelle Austausch führen zu mehr Wechselwirkungen zwischen den Kulturen, Religionen, Ethnien und Sprachen. Damit diese vielfältigen Beziehungen zu Annäherung kommen, muss ein bewusster Dialog gefördert werden. Von interkulturellem Dialog spricht man in unterschiedlichen Zusammenhängen, z. B. beim Spracherwerb, bei den grenzüberschreitenden Kooperationen zwischen Universitäten oder bei den internationalen Wirtschaftskooperationen. Der interkulturelle Dialog ist ein voraussetzungsvoller Prozess. Die ihn leitende Philosophie ist das Prinzip der Gegenseitigkeit. Das setzt die Fähigkeit voraus, sich

in den Partner hineinzusetzen und fühlen. Es wird von den Akteuren Aufgeschlossenheit gegenüber den Lebensweisen und Erfahrungen des Anderen erfordert. Dabei geht es nicht nur um den Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten. Gefordert wird überdies die Bereitschaft, selbstkritisch die eigene Weltsicht, die Muster des eigenen Denkens und Handelns in Frage zu stellen und sich auf einen gegenseitigen Lernprozess einzulassen, der die eigene Perspektive überschreitet. Globale Weltgesellschaft befindet sich heute am Scheideweg, an dem Vorstellungen von Identität und Zugehörigkeit von vielen Seiten angezweifelt, neu definiert und verteidigt werden. Es ist angesichts dieser Tatsache erforderlich, den interkulturellen Dialog zu stärken und zu fördern, um an eine zuversichtliche Zukunft hoffen zu können, auch aus dem Grund, dass Menschen immer mehr mit ihren Ängsten vor Gewalttaten, Diskriminierung und Terrorismus konfrontiert werden. Es sollte im interkulturellen Dialog anerkannt werden, dass die fremdkulturellen Partner Fähigkeiten, Wissen, Ideen, neue Konzepte, unternehmerische Initiative und kulturelle Praktiken mitbringen, die interkulturelle Begegnungen beiderseits bereichern.

Es besteht keine definitorische Einigkeit über den Begriff interkultureller Dialog, ähnlich wie bei Kultur oder Kommunikation. Die hier zitierte Definition stellt nur eine von vielen Herangehensweisen zum Begriff dar. Nach unserer Meinung stellt die folgende Definition klar fest, was Wesen und Ziel des interkulturellen Dialogs ist: *„Interkultureller Dialog ist ein Prozess, der von einem offenen und respektvollen Austausch zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen getragen wird. Das Ziel des interkulturellen Dialogs ist u. a. ein tieferes Verständnis für vielfältige Weltanschauungen und Praktiken zu entwickeln, Partizipation zu erhöhen, Gleichheit zu fördern und kreative Prozesse zu verbessern“* (ERICarts, 2007, S. 12). Wichtig erscheint uns in der Definition die Betonung der Prozesshaftigkeit. Der interkulturelle Dialog ist somit ein (Lern-) Prozess, der in vieler Hinsicht produktiv sein kann. In der Diskussion um den interkulturellen Dialog möchten wir auch eine andere Meinung präsentieren, um sich eine komparative Vorstellung zu bilden. Gürses (2007) meint, dass eine wichtige Voraussetzung für den interkulturellen Dialog ein Verständnis der eigenen Weltanschauung darstellt, also die Bereitschaft zur Selbstreflexivität und Selbstkritik, die in einer kritischen Beschäftigung mit eigener Kultur stattfindet. Er besagt, dass es sich nicht nur darum handelt, Sitten und Kultur der Anderen kennen zu lernen. Zunächst muss seiner Ansicht nach die eigene interkulturelle Kompetenz erhöht werden.

Anforderungen an interkulturelle Verhandlungsführung

Um die Internationalisierung von Unternehmen und die Anforderungen an Verhandlungsführer in der interkulturellen Umgebung zu überbrücken, wird zuerst kurz das Wesen von Verhandlungen dargestellt.

Verhandlungen sind eine spezifische Art der menschlichen Kommunikation, die den gleichen Regeln und Gesetzen unterliegen, wie die Kommunikation selbst. Jedoch sind Verhandlungen ziel- und ergebnisorientiert, während Kommunikation immer stattfindet, wenn Menschen einander begegnen. Die klassische Definition meint: (...) *„einen Interessensausgleich im privaten, beruflichen und politischen Leben mit dem Ziel, zu inhaltlichen Vereinbarungen zu gelangen“* (Salewski, 2008, S. 118). Langdon beschreibt Verhandlung folgendermaßen: *„Verhandeln ist die Kunst, einen Kompromiss zu finden, der beide Seiten zufriedenstellt. Dabei versuchen die Beteiligten in einer bestimmten Form von Wettstreit für sich selbst das Beste herauszuholen“* (Langdon, 2008, S. 12). Der Klassiker der Verhandlungskunst – Das Harvard-Konzept – definiert Verhandlung auf diese Weise: *„Verhandeln ist eine Grundform, Gewünschtes von anderen Leuten zu bekommen. Es ist wechselseitige Kommunikation mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite sowohl gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat“* (Fisher et al, 2004, S. 19).

Da Verhandlungspartner sich so verhalten, wie sie ihre Welt erleben, ist es bei Verhandlungen wichtig, bei sich selbst und bei anderen zu erkennen, wie die Wahrnehmung arbeitet, was bewusst erlebt und was unbewusst wahrgenommen wird. Laut Salewski (2008) entscheidet sich der Erfolg von Verhandlungen bereits in den ersten Sekunden der Kontaktaufnahme und wird wesentlich vom Auftreten und der Einstiegsfrage bestimmt.

Wirtschaftlich gesehen ist von Geschäftsverhandlungen dann die Rede, wenn sie als eine der wichtigsten Aktivitäten der Wirtschaftssubjekte betrachtet wird. Im Wirtschaftsleben ist Gewinnmaximierung das primäre Ziel jedes Unternehmens. Jedoch sind bei internationalen Verhandlungen auch interkulturelle Faktoren zu berücksichtigen. „*Die Kommunikation der aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Verhandler – interkulturelle Kommunikation – ist schwieriger im Vergleich zu intrakulturellen Verhandlungen, weil die Partner sie auf eine für ihre Kultur typische Weise führen*“ (Schroll-Machl, 2008, 186). Die Tatsache, dass sich das Gegenüber in interkulturellen Verhandlungen anders verhält, kann zu Irritationen führen. Neben der Sprache als Mittel der Verständigung und den nonverbalen Kommunikationsmitteln wie Mimik, Gestik oder Blickkontakt, ist die Körpersprache als Ausdrucks- und Verständigungsmittel von großer Bedeutung, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Daraus ergibt sich, dass in der interkulturellen Kommunikation aufgrund der kulturspezifischen Unterschiede auch mit Nichtverstehen gerechnet werden muss.

In Anlehnung an Thomas (2008) lassen sich einige Ratschläge bemerken, damit die interkulturelle Kommunikation reibungslos zu einem zufriedenstellenden Ergebnis gelangt. Entsprechend den Ausführungen von Thomas werden an dieser Stelle einige davon erwähnt. Der Autor behauptet, dass es ratsam ist, bei aufgetretenen kulturellen Divergenzen das automatische Beurteilungssystem zu vermeiden, eigene Erwartungen an den Partner zu thematisieren, eigene Kulturstandards zu reflektieren oder zu relativieren in Abhängigkeit von Kommunikationsgeschehen und – Bereitschaft. (Thomas, 2008, S. 28 – 33). Neben den erwähnten Verhandlungskompetenzen gibt es noch eine Reihe von weiteren auf den Verhandlungsablauf im interkulturellen Kontext einflussnehmenden Faktoren, die nicht außer Acht gelassen werden können, sei es die Wahl der Verhandlungssprache, Wahrnehmung der Zeit, Raumerleben der Verhandlungspartner, ihre Kommunikationsstile, ihre Körpersprache, Sprechspezifika, ihr Konfliktbewältigungspotenzial, Begrüßung, Handschlag, Visitenkartenübergabe, Bekleidung oder Essgewohnheiten. Um beim Verhandeln mit einem fremdkulturellen Partner erfolgreich bestehen zu können, müssen die Besonderheiten sowohl der eigenen als auch der fremden Kultur berücksichtigt werden. Daraus lässt sich ableiten, dass die Veränderungsbereitschaft der Unternehmen die Chance auf den Erfolg vervielfacht. Das alles hat mit der interkulturellen Kompetenz zu tun, die im Rahmen der internationalen Verhandlungen zur Schlüsselkompetenz wurde. In diesem Zusammenhang wird immer die Rolle und Bedeutung der interkulturellen Kompetenz unterstrichen. Dazu gehört z.B., dass man weiß, wie eine Begrüßung abläuft, welchen Rhythmus ein Gespräch hat, welche Bedeutung eine Verabredung zum Essen hat oder was bestimmte Gesten bedeuten. Daraus geht deutlich hervor, dass auch das Verhandlungsverfahren gegenüber dem Vertreter eigener sowie der fremden Kultur hochgradig kulturabhängig ist. Das Ziel, das verfolgt werden soll, ist, sich der kulturell bedingten Denk- und Handlungsweise des Partners anpassen zu wollen und ein gegenseitiges harmonisches Verhältnis anzustreben.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die interkulturelle Kompetenz eines international agierenden Verhandlungsführers vor allem in der nonverbalen Kommunikation und den Interaktionsritualen zwischen den Verhandlungspartnern zum Tragen kommt. Die gesprochene Sprache wird mit Hilfe der nonverbalen Kommunikationsmittel ergänzt. Sie können sogar im Gegensatz zu dem, was gesagt wird, stehen. Eine ihrer Funktionen besteht in der Ersetzung der gesprochenen Sprache in den Situationen, wo die gesprochenen Worte nicht benutzt werden können. (z. B. wegen des Lärms). In diesem Fall werden Zeichen, Symbole und Gesten benutzt. Es gibt eine Vielzahl von anderen Funktionen, wie Regulierung der Interaktion, Verstärkung

oder Änderung der verbalen Botschaft oder Eindrucksbildung. (Jandt, 2010). Zu den Formen der nonverbalen Kommunikation, die Unterschiede zwischen den Kulturen aufweisen, gehören Gesten, Territorialismus, Augenkontakt und Gesichtsausdrücke, Zeitnutzung, Berührungen, Bekleidung, Farben und Geschenke.

Gesten sind die größten Besonderheiten der nonverbalen Kommunikation und können leicht missdeutet werden, weil die ähnlichen Gesten oder Bewegungen oft eine völlig unterschiedliche Bedeutung in verschiedenen Kulturen haben. Die Gesten werden oft mit Ausdruck von Emotionen verbunden. Je südlicher das Land liegt (innerhalb Europas), desto mehr Emotionen werden während der Verhandlung übermittelt. Dadurch kann eine Situation entstehen, die für Italien typisch ist, aber für Deutschland oder andere nordeuropäische Länder nicht (Světlík, S. 2003).

Territorialismus definiert den angemessenen Abstand zwischen den kommunizierenden Partnern. Im Allgemeinen werden vier Distanzzonen unterschieden: intimer Raum, persönlicher Raum, sozialer Raum und öffentlicher Raum. Der Kontakt, der für eine Geschäftsbeziehung zwischen den Partnern geeignet ist, sollte beim sozialen Raum bleiben. Auch andere Aspekte, wie Alter, Geschlecht oder Status sind bei der Bestimmung des Abstandes von großer Bedeutung.

Augenkontakt und Gesichtsausdrücke mögen im Vergleich zu den anderen ersichtlichen Ausdrücken der nonverbalen Kommunikation unwichtig erscheinen. Es gibt aber Kulturen (vor allem im asiatischen Kulturkreis), wo ein direkter Blickkontakt während der Verhandlung als Beleidigung interpretiert wird und ein erfolgreiches Geschäft sehr leicht verderben kann. Jandt schreibt (2010), dass laut mehreren Studien ein während der Kindheit erworbener Augenkontakt nicht durch spätere Erfahrungen beeinflusst wird.

Die Bedeutung der unterschiedlichen Zeitwahrnehmung kann wichtiger sein, als auf den ersten Blick erscheinen mag. Vor allem im Geschäftsleben spielt die Zeit eine bedeutende Rolle. Der erste Konflikt kann schon am Anfang einer Verhandlung auftreten. Amerikaner kommen z.B. fünf Minuten vor Beginn und das Selbe erwarten sie auch von den Partnern, wobei für die meisten südlichen Kulturen eine Verspätung keine Rolle spielt. Andere Probleme können durch unterschiedliche Kalendersysteme verursacht werden, was die unterschiedliche Länge der Monate, die Feiertage etc. anbelangt.

Berührungen in den Geschäftsverhandlungen, mit Ausnahme des Händedrucks, der sich auch in verschiedenen Kulturen unterscheidet, sind zu vermeiden. Allerdings ist das Berühren und Küssen zwischen den Personen gleichen Geschlechts in einigen Ländern (in der Regel in Südeuropa) ganz üblich.

Die Bekleidungsetikette sollte ein natürlicher Bestandteil der Geschäftssphäre nicht nur während der interkulturellen Geschäftsverhandlungen sein. Die kulturellen Konventionen des Geschäftspartners sollten berücksichtigt werden. Besonders die unangemessene Bekleidungswahl der Frauen kann einen unzuverlässigen Eindruck machen. Diese Frage hängt auch mit der Bedeutung von Farben zusammen und sollte nicht ignoriert werden.

Das Geben von Geschenken wird als übliche Praxis bei den Verhandlungen bezeichnet und hat eine lange Tradition. Ein passendes Geschenk zu wählen, das die Aufmerksamkeit weckt, aber niemanden beleidigt, kann ganz kompliziert sein. Die kulturell unangemessenen Geschenke können viel Schaden verursachen. Die Verhandelnden sollten vor allem in den Ländern, in denen ein Geschenk als Korruption wahrgenommen werden kann, am besten einen neutralen Werbeartikel mit dem Unternehmenslogo wählen.

Es stellt sich hier die Frage, wie die interkulturellen Missverständnisse, die oft in den Begegnungen entstehen, vermieden werden können. Die Eliminierung von kulturellen Barrieren und Schaffung einer globalisierten Kultur können zum kulturellen und nationalen Verlust führen. Für die menschliche Gesellschaft wäre es eine unnatürliche Entwicklung. Es ist besser, was wir auch schon vorhin betrachtet haben, den kulturellen Hintergrund zu respektieren und die geistige Bereicherung zu schätzen. Es ist notwendig, nicht nur die Kenntnis von bestimmten

Gewohnheiten zu haben, sondern auch zu wissen, warum sie entstehen, ob sie von allen oder nur von bestimmten Gruppen eingehalten werden, und ob sie den Geschäftspartner betreffen.

Fazit

Ausgangspunkt dieses Artikels war die Frage, wie in internationalen Geschäftsverhandlungen interkulturelle Kommunikation und Kompetenz den Verlauf und die Erreichung des Zieles beeinflussen. Wir zeigen, wie die interkulturelle Handlungskompetenz zu dem problemlosen Verlauf beiträgt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erwerbung der interkulturellen Kompetenz die Kommunikation zwischen den fremdkulturellen Geschäftspartnern wesentlich erleichtert, indem interkulturell kompetente Verhandlungspartner Dialogfähigkeit und Dialogbereitschaft aufweisen. Und gerade dadurch mündet der interkulturelle Dialog in einen Lernprozess, in dem miteinander und voneinander gelernt wird. Die kulturellen Unterschiede müssen sehr sensibel wahrgenommen werden. Es sollte auch zur Kenntnis genommen werden, dass keine Kultur weder besser noch schlechter ist, sie ist nur anders.

Interkultureller Dialog findet keinesfalls automatisch statt, sobald Angehörige verschiedener Kulturen aufeinander treffen. Es braucht mehr, als nur das Zusammensein an sich, damit die Fremdkulturellen einander kennen und verstehen lernen. Nötig ist das ständige bewusste Bemühen, sich dem Unbekannten, Andersartigen, Unverständlichen zu öffnen, Differenzen und manchmal auch Unvereinbares wahrzunehmen und auszuhalten. Interkulturelle Begegnungen bedeuten nicht nur Fremdes wahrzunehmen, es kennen zu lernen und zu tolerieren. Es geht dabei um viel mehr, um Zusammenarbeit und Partnerschaft, um Erreichen gemeinsamer Ziele, die als Folge des Respekts und der Toleranz gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen zustande kommen. Es bedarf heute in größerem Maß der Wertschätzung und der Dialogbereitschaft, um die kulturellen Unterschiede auszubalancieren.

Literatur

- BOLTEN, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung.
- BROSZINSKY-SCHWABE, E. 2016. *Interkulturelle Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- ERICarts. 2007. www.bmb.gv.at. Abgerufen am 11.11.2018.
- FISHER, R., URY W., PATTON B. 2004. *Das Harvard-Konzept: Der Klassiker der Verhandlungskunst*. Frankfurt/Main: Campus.
- GÜRSES, H. 2007. *Edukult. Institut für Vermittlung von Kunst und Wissenschaft*. www.bmb.gv.at. Abgerufen am 25. Oktober 2018.
- JANDT, F. E. 2010. *An introduction to intercultural communication: identities in a global community*. Los Angeles: Sage Publications.
- KRAMER, R. M., BREWER, M. B., HANNA, B. A. 1996. Collective trust and collective action. In: KRAMER, R. M. – TYLER, T. R.: *Trust in organization: Frontiers of theory and research*. Thousand Oaks: Sage, S. 357 – 389.
- LANGDON, K. 2008. *Verhandeln: So erzielen Sie erfolgreiche Verhandlungsergebnisse*. Offenbach: Gabal.
- SALEWSKI, W. 2008. *Die Kunst des Verhandeln: Motive erkennen – erfolgreich kommunizieren*. Weinheim: Wiley-VCH.
- SCHROLL-MACHL, S. 2008. *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHULZ VON THUN, F.,

- KUMBIER, D. 2011. *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SVÈTLÍK, J. 2003. *Marketing pro evropský trh*. Praha: Grada Publishing.
- THOMAS, A. 1993. *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- THOMAS, A. 1996. Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: THOMAS, A. (Hrsg) 1996. *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 112.
- THOMAS, A., KINAST, E. U., SCHROLL MACHL, S. 2005. *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- THOMAS, A. 2008. Bedingungen zum interkulturellen Dialog. In: *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 28 – 33.
- YOUSEFI, H. R. 2014. *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. Stuttgart: UTB GmbH.

Kontakt:

PhDr. Milena Helmová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: Milena.Helmova@euba.sk

IDIÓMY V MARKETINGOVEJ KOMUNIKÁCII

IDIOMS IN MARKETING COMMUNICATION

EVA MAIEROVÁ

Abstract

The presented article is part of the KEGA research project *Idiomatic Expressions in Business Communication (015EU-4/2017)*, carried out at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava as the research centre. The text deals with idiomatic expressions used in marketing communication in English with a special focus on the language of advertising. Idioms are used in this discourse due to their attractivity and memorability. At the same time, idioms can present a certain problem for non-native English speakers and that is the reason attention is also paid to the ways how learners of English can master them.

Keywords: phraseology, idioms, marketing, advertising, English for specific purposes.

Abstrakt

Predkladaný článok je súčasťou projektu KEGA Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii (015EU-4/2017), spracovávaného na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave ako výskumnom pracovisku. Príspevok sa zameriava na problematiku idiomatických slovných spojení, ktoré sa vyskytujú v marketingovej komunikácii v anglickom jazyku so zvláštnym zreteľom na jazyk reklamy v anglických reklamných spotoch a inzerátoch. Idiomy sa v uvedenom diskurze využívajú pre ich atraktivnosť a zapamätateľnosť. Zároveň sú však určitým úskalím pre používateľov angličtiny ako cudzieho jazyka, preto sa článok venuje aj spôsobom osvojovania si idiómov.

Kľúčové slová: frazeológia, idiomy, marketing, reklama, angličtina pre špecifické účely.

Úvod

Idiomy sú frazeologické jednotky definované ako „*skupina slov ustálená používaním majúca význam, ktorý nie je odvodený z významov jednotlivých slov*“ (Concise Oxford English Dictionary, 2011, s. 708, preklad autora). Bližšia špecifikácia idiómov zahŕňa tieto charakteristiky: 1) idióm je jednotka realizovaná minimálne dvoma slovami, 2) význam idiómu nie je možné predikovať z jeho komponentov, ktoré neobsahujú svoj obvyklý význam, 3) idiomy vykazujú vysoký potenciál dezinformácie, t.j. ich súčasti sú polysémantické, a preto môžu byť príjemcami nesprávne interpretované, 4) idiomy sú inštitucionalizované, čo znamená, že ich konvencionalizácia je výsledkom pôvodných výrazov použitých ad hoc (Makkai citované podľa Lančariča, 2016, s. 146).

Hoci sa frazeológia v minulosti považovala za lingvistickú disciplínu stojacu na periférii, jej pozícia sa v poslednej dobe zmenila, a to tak radikálne, že ju niektorí vedci stavajú do centra gramatiky, pretože frazeológia spája slová, gramatiku, sémantiku a sociálne využitie (Ellis, 2008, s. 4 – 5). V tejto súvislosti hovorí J. Mlacek „*o dvoch tvárach frazém, o tom, že sú to jednotky so stavbou syntaktickej konštrukcie, ale s platnosťou pomenovania. [...] Medzi týmito dvoma tvármi frazémy je výrazná asymetria: kým povaha spojenia je tu očividná, zrejme na prvý pohľad, pomenovacia funkcia frazémy je výsledkom ďalších špecifických procesov, osobitne procesov súvisiacich s princípom transpozície*“ (Mlacek, 2007, s. 21). Je potrebné dodať, že hoci je forma idiomatických spojení jasná, je zároveň do veľkej miery petrifikovaná, čo znamená, že používateľ si ju musí osvojiť ako celok v konkrétnej danej podobe, ktorá

nemusi vždy sledovať gramatické pravidlá, napr. fráza *long time no see* je určitým vybočením zo syntaktickej konštrukcie. Väčšou výzvou s ohľadom na proces transpozície je samozrejme významová stránka idiémov, keďže ich význam sa častokrát nedá odvodiť od jednotlivých slov, z ktorých sa idióm skladá, ako bolo uvedené vyššie, a tým sa idiómy zároveň odlišujú od kolokácií.

Sú dve cesty, ako priblížiť sémantickú stránku učiacim sa, a to analógiou so slovenským frazeologizmom (ak existuje) – *last straw* = *posledná kvapka*, *to talk to a brick wall* = *akoby hrach na stenu hádzal*, a/alebo opisom v angličtine a slovenčine, najmä ak ide o bežekvivalentné frazémy – *rain cats and dogs* = *rain very hard*, *leje (sa) ako z krhly*, *silno prší*, keďže „*idiómy odrážajú určitú kultúru, tradície, historické skúsenosti nositeľov jazyka, je prirodzené, že z vyššie uvedených objektívnych dôvodov nie vždy je možné uviesť presný idiomatický ekvivalent v inom jazyku*“ (Rusiňáková, 2018, s. 396).

V našom prípade treba zároveň brať do úvahy fakt, že ide o idómy, ktoré sú súčasťou výučby anglického jazyka v rámci univerzitného štúdia. Pri preklade termínu *business English* sa najčastejšie používa pojem obchodná, menej frekventovane hospodárska angličtina. Tieto dva termíny sú však do určitej miery nepresné, lebo zdôrazňujú predovšetkým prostredie obchodu, podnikania a ekonomiky a osvojovanie si cudzieho jazyka pre akademické účely je v nich prítomné len implicitne. Názov ekonomická angličtina je podľa nás presnejší, pretože v sebe obsahuje ekonomiku i ekonómiu, t. j. ekonomické vedy, ktoré sú predmetom štúdia na vysokých školách a univerzitách.

Ekonomická angličtina tak spája angličtinu pre špecifické účely (English for Specific Purposes, ESP) a akademickú angličtinu (English for Academic Purposes, EAP), keďže cieľom je pripraviť študentov na jej využívanie v hospodárskej praxi a zároveň na absolvovanie odborných ekonomických predmetov, príp. študijných programov v angličtine, a to nielen na slovenských, ale aj zahraničných vysokých školách, napríklad v rámci európskeho programu študentských mobilití ERASMUS. Uvedené spojenie podnietilo vznik termínu angličtina pre špecifické akademické účely (English for Specific Academic Purposes, ESAP) (Blue, 1988), čo je odbor zaoberajúci sa vlastnosťami jazyka [a aktivitami] špecifických akademických disciplín alebo predmetov (Jordan, 1989, s. 151).

Otázka terminológie nie je len akademickým problémom, keďže sa dotýka predovšetkým obsahu kurzov ekonomickej angličtiny, čo je z pohľadu využitia idiémov veľmi významné, pretože sa tu okrem iných stretávajú dve roviny – terminologická a tiež idiomatická. Zatiaľ čo termíny, v našom prípade týkajúce sa ekonomiky a ekonómie, sú typické pre formálny štýl, idiomatické výrazy sú viac frekventované v neformálnom štýle, napr. pri zdvorilostných frázach, v ústnych rokovaniach, ale i v printových, audiovizuálnych a elektronických médiách, pretože „*prispievajú k téme a umožňujú jazykovým používateľom hovoriť o svete impresionistickým spôsobom a v obrazových, metaforických pojmoch*“ (Hrdličková, 2017a, s. 23). Z toho vyplýva, že študenti si musia osvojiť nielen terminológiu daného študijného, resp. vedného odboru, ale aj neformálne jazykové prostriedky, ku ktorým patria tiež frazeologizmy, s ohľadom na ich uplatnenie v praxi. Uvedené platí o to naliehavejšie, že ustálené slovné spojenia sú kvantitatívne limitované, ale ich význam je obvykle ťažko odhadnuteľný, avšak ich použitie robí komunikáciu prirodzenou.

Klasifikácia idiémov

Idiomatické výrazy možno rozdeliť z viacerých hľadísk. Na základe sémantiky ich napr. Miko et al. (1995) a Lančarič (2016) klasifikujú do troch skupín:

- 1) **frazeologický zrast/frazeologická zrastenina** (*opaque idiom*) je typ, pri ktorom význam frazémy nijako nevyplýva z významov komponentov, nijako nie je nimi motivovaný; to znamená úplnú stratu motivovanosti komponentového zloženia, ktoré sa stalo bázou tejto frazémy, napr. *red tape*, *to break the mold*, *to go public*;

- 2) **frazeologický celok** (*semi-opaque idiom*) taký typ, ktorý sa rovnako ako frazeologické zrazy vyznačuje veľkými sémantickými posunmi (obraznosťou, prenesenosťou významu), avšak na rozdiel od zrazov je vo frazeologických celkoch vždy nejaký komponent, ktorý ukazuje na významový vzťah medzi jednotlivými zložkami a platnosťou celej frazémy, t.j. význam frazeologického celku je aj pri celkovej svojej obraznosti čiastočne motivovaný významami zložiek, resp. aspoň významom jednej zložky, napr. *a fish out of water*, *to drag one's feet*, *bricks and mortar stores*;
- 3) **frazeologické spojenie** (*semi-idiom*) sa vyznačuje tým, že jeden jeho komponent má tzv. frazeologicky viazaný význam a ostatné zložky sa uplatňujú vo vlastných lexikálnych významoch (neprešla pri nich desémantizácia), spojenia tohto typu preto niektoré lexikologické aj lexikografické práce hodnotia nie ako frazémy, lež ako osobitný druh opisnej lexikálnej jednotky, lexikalizované spojenia, napr. *to throw money at somebody*, *all pulling in the same direction*, *the root of a problem*.

Podľa slovnodruhovej príslušnosti možno idiomy rozdeliť na substantíva (*eager beaver*), adjektíva (*state-of-the-art*), adverbiá (*by and large*), verbá (*to talk at cross purposes*) a interjekcie (*for goodness sake*), pričom samostatnou skupinou sú idiomy majúce formu vety (*Beggars can't be choosers*). Výsledky výskumu Z. Hrdličkovej (2017b, s. 83) v tejto oblasti poukazujú na to, že v akademických a populárnych textoch obsiahnutých v učebniciach ekonomickej angličtiny prevažujú idiomy, ktoré plnia syntaktickú funkciu verb.

Z funkčného hľadiska Lančarič (2016, s. 149 – 150) vyčleňuje **paremiologické idiomy** – príslovia (*Fortune favours the bold*), porekadlá (*customer is king*), pranostiky, úslovia, citáty, povrávky, hádanky, a **neparemiologické idiomy** ako frázové slovesá (*look forward to*), porovnania (*like a moth to a flame*), dvojslovné (*high and low*) a trojslovné spojenia (*hook, line and sinker*), spoločenské formulky (*you are welcome*).

Idiomy z oblasti marketingu

Marketing ako súčasť ekonómie založená na kreativite a nekonvenčnom myslení má veľký potenciál pre využitie idiomatických výrazov, čo dokladá aj frazeologizmus *to think outside (of) the box* a tiež citát pripisovaný Gordonovi Selfridgeovi *the customer is always right*, prípadne jeho variant pochádzajúci z nemčiny *the customer is king* (*der Kunde ist König*), či ako povedal César Ritz *the customer is never wrong* (*le client n'a jamais tort*).

V marketingu tiež nachádzame styčné body medzi terminológiou a frazeológiou. Práve tu sa vyskytujú termíny, ktoré sa dajú považovať za idiomy, keďže ich význam nie je vždy jasný a odhadnuteľný z významu minimálne jedného z komponentov:

- *viral marketing/advertising*: a method of marketing whereby consumers are encouraged to share information about a company's goods or services via the Internet;
- *buzz marketing*: a method of selling a product by getting people to talk about it to other people, especially over the internet;
- *guerrilla marketing*: innovative, unconventional, and low-cost marketing techniques aimed at obtaining maximum exposure for a product;
- *above the line*: denoting or relating to advertising in the mass media;
- *below the line*: denoting or relating to advertising by means such as direct mail, email, promotional events etc.;
- *through the line*: blended or holistic marketing offered by advertising agencies and comprising above and below the line.

Zamerali sme sa preto na idiomy v učebniciach *The Business* (Upper-Intermediate a Advanced) a *The Business Class*, vyskytujúce sa v lekciiach venovaných marketingu. Naším cieľom nebol vyčerpávajúci zoznam použitých idiém, ale obohatenie registra frazeologizmov konkrétne v tejto oblasti.

V našom súbore bolo len zopár frazeologizmov vo forme ucelenej vety: *If you pay peanuts, you get monkeys*. – if an employer pays very low wages, they cannot expect to find

good staff (za málo peňazí málo muziky); *Take it or leave it.* – said to express that the offer one has made is not negotiable and that one is indifferent to another's reaction to it (ber alebo nechaj tak; buď toto, alebo nič). Oba sa nachádzali v časti počúvania s porozumením v neformálnom rozhovore.

Z uhla pohľadu sémantických polí sa mnohé idiomy tematicky týkali peňazí: *to make big bucks* – zarábať veľké peniaze, *to cost next to nothing* – byť takmer zadarmo, *at all costs* – nech to stojí, čo to stojí, *to throw money at something* – vrázať/vraziť peniaze do niečoho, (*to get*) *more bang for the buck* – prísť si na svoje (získať za utratené peniaze), rozumne minúť (s čo najväčším úžitkom), *money spinner* – zlatá baňa.

Dynamickosť, ktorá je výrazná v marketingu, sa prejavuje aj v idiómoch vyjadrujúcich pohyb: *to jump on the bandwagon* – naskočiť na módnú vlnu, *to go viral* – rozšíriť sa, *to raise the bar* – zdvihnúť latku, *to take the plunge* – pustiť sa do niečoho, urobiť rozhodný krok, *to walk the walk* – nielen rečniť, ale aj konať; podporiť slová činmi; podniknúť konkrétne kroky, *to pull in the same direction* – ťahať za rovnaký povraz, *to go for low-hanging fruit* – vybrať si cestu najľahšieho odporu, *to drag one's feet* – otáľať, prešľapovať na jednom mieste, *to walk tall* – byť sebaistý, *to go public* – ponúknuť akcie na burze, *to push a point* – vyvíjať aktivitu.

Drsnosť konkurenčného boja je zasa reflektovaná v lexike vojny a zápasu: *the badge of pride* – vyznamenanie, *the opening salvo in a battle* – výstrel do bitky, *mud-slinging* – osočovanie, očierňovanie, *to capture (the market) at a stroke* – získať (celý trh) jednou ranou/jedným vrzom.

Niektoré z idiémov sa vyznačujú aj tým, že majú varianty, resp. synonymá a prípadne aj antonymá: *to raise/lift the bar* a *to lower the bar* – zdvihnúť/znížiť latku, *to come to/meet an explosive/sticky/bad end* – zle skončiť, *to stand/walk tall* – byť sebaistý, *the badge of honour/pride* – čestné vyznamenanie, *in the long/short run* – v dlhodobom/krátkodobom horizonte.

Čo sa týka slovnodruhovej príslušnosti, prevládali verbálne spojenia (*to get back on track* – vrátiť sa do správnych koľají, *to put into reverse gear* – zaradiť spiatocku, *to call the tune* – udávať tón, *to stand your ground* – trvať na svojom), ale samozrejme sa v danom súbore nachádzajú aj nominálne (*high street* – hlavná trieda/ulica, *bells and whistles* – atraktívne doplnkové funkcie), adjektívne (*bricks and mortar shops* – kamenné obchody, *icy cool*) a adverbiálne idiomy (*by the same token* – podobne, rovnako).

Idiomy v reklame

Popri frazeologizmoch, s ktorými sa študenti stretávajú v učebniciach ekonomickej angličtiny, významným zdrojom idiémov v oblasti marketingu je reklama. Práve reklama môže byť atraktívna pre mladých ľudí humorom, slovnými hračkami, vtipom.

V reklame sa využívajú rôzne techniky a poetické figúry, napríklad aliterácia (*Today Tomorrow Toyota* – reklamný slogan automobilovej značky Toyota), rým (*Taste. Not Waist.* – reklamný slogan firmy Weight Watchers), opakovanie (*Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline.* – slogan kozmetickej firmy Maybelline), hra so slovami založená na zvukovej podobnosti (*If you want to get ahead, get a hat.* – slogan firmy Hat Council) a mnohé ďalšie.

Fakt, že idiomy sú neformálne petrifikované vyjadrenia, ich robí príťažlivými pre reklamných textárov, pretože sú ľahko identifikovateľné a tým aj zapamätateľné. Zároveň každá zmena v nich má v sebe moment prekvapenia a humoru, čo je mnohokrát základom ich efektívnosti v pôsobení na konzumenta. Ako príklad môžeme uviesť reklamnú kampaň firmy Absolut z roku 2008 od agentúry TBWA, ktorá bola založená na negovaní prísloví a porekadiel. Oproti očakávanému idiómu, bol využitý opačný význam. Namiesto frazeologizmu *one swallow does not make a summer* (jedna lastovička nerobí leto), je v reklame Absolut vodky nápis *one swallow makes a summer*, t.j. pravý opak tohto príslovia. Zároveň môžeme predpokladať, že je tu implicitne obsiahnutá aj slovná hračka založená na polysémantickosti slova *swallow*, ktoré v angličtine znamená nielen lastovička, ale aj hlt, prehltutie. Identický

postup je základom aj pre ďalšie reklamy tejto kampane: pôvodný frazeologizmus *all that glitters is not gold* (nie je všetko zlato, čo sa blyští) je nahradený sloganom *all that glitters is gold*; *all good things must come to an end* (všetko dobré sa raz skončí) je transformované na *all good things never come to an end*; *lucky at cards, unlucky in love* (šťastie v hre/kartách, nešťastie v láske) zmenené na *lucky in cards, lucky in love* vrátane zmeny prepozície *at* na *in* pred oboma substantívami, ktorá mohla byť motivovaná využitím opakovania. A na záver *no pain, no gain* modifikované na *no pain a lot of gain*.

Všetky uvedené príklady ilustrujú negáciu existujúcich idiémov, avšak v reklamách sa často vyskytujú idiomatické výrazy vo svojej pôvodnej podobe, ale samozrejme v novom kontexte, napr. *you are in good hands with Allstate* (to be in good hands – byť v dobrých rukách), *Roto-Router. That's the name and away go troubles down the drain* (to go down the drain – mrhať niečím, vyhadzovať peniaze oknom), *When it rains it pours* – Morton Salt (nešťastie nechodí samo). Posledný slogan je zároveň ilustráciou reverzného procesu, keď sa z reklamného sloganu stane ustálené slovné spojenie, ktoré sa začne používať aj mimo reklamného diskurzu. Medzi ďalšími takýmito heslami môžeme uviesť napríklad *Diamond is forever* (De Beers), *Just do it* (Nike), *Impossible is nothing* (Adidas), *I'm lovin' it* (McDonald's). A hoci pri nich nedochádza k transpozícii, podobne ako citáty sa pokladajú za paremiologické idiomy (porov. Lančarič, 2016, s. 149).

Idiomy vo výučbe ekonomickej angličtiny

Formálny charakter angličtiny pre akademické účely predurčuje zameranie výučby na terminológiu daného odboru. Avšak ani v tejto oblasti nie je vhodné prezentovať a následne si osvojovať jednotlivé termíny ako izolované lexikálne jednotky vyňaté z kontextu. V ostatnom období sa do popredia dostávajú hlavne kolokácie, a to aj v súvislosti s nárastom počítačovo spracovaných databáz textov, či už písomných alebo ústnych.

Zároveň treba tiež pripomenúť, že idiomy sa vyskytujú skôr v neformálnych textoch, a preto sa niekedy považujú za redundantné, resp. za niečo navyše, čomu netreba venovať veľkú pozornosť hlavne vo výučbe na vysokých školách. Ak však chceme pripraviť študentov na komunikáciu v hospodárskej praxi, vrátane získavania informácií z novinových a časopiseckých článkov, je nevyhnutné zaoberať sa aj touto problematikou práve s ohľadom na ich ustálenosť a význam, ktorý je častokrát ťažko odhadnuteľný z kontextu.

V prvom rade je vhodné systematicky upozorňovať na tieto javy pri čítaní či počúvaní textov s dôrazom na význam idiémov, pretože tento môže spôsobiť problémy v komunikácii. Na úrovni pasívneho porozumenia je podľa nás dobré sa sústrediť na opis významu idiému v angličtine a následne jeho preklad do slovenčiny, obzvlášť ak existuje jeho ekvivalent. Táto technika sa dá využiť aj v jednoduchých lexikálnych cvičeniach, kde sa spájajú idiomy s ich významom či hľadanie najvhodnejšieho slovenského ekvivalentu.

Na úrovni aktívneho používania idiémov sú vhodné dopĺňacie a substitučné cvičenia, kde sa zároveň precvičujú tiež správne formy daného frazeologizmu. Ako ukazuje konkrétna pedagogická prax (Hrdličková, 2017; Rusiňáková, 2018), študenti sú motivovaní samostatnou aktivitou hľadania príkladov idiomatických spojení v odborných, populárno-vedeckých a populárnych ekonomických textoch, kde si konkrétne uvedomujú, aký dôležitý je kontext pri osvojovaní si lexikálnych jednotiek všeobecne a frazeologizmov konkrétne.

Čo sa týka idiémov v marketingovej komunikácii, práca s printovými i audiovizuálnymi reklamami je určite príťažlivou formou výučby cudzieho jazyka, ktorá zároveň obohacuje študentov ekonómie o informácie z ich študijného odboru, konkrétne o poznanie princípov tvorby reklamných sloganov a kampaní, čo sa dá veľmi dobre využiť aj v kreatívnej práci študentov pri príprave reklamy v cudzom jazyku pre fiktívny alebo reálny produkt.

Záver

Cieľom článku bolo jednak prezentovať idiómy z teoretického pohľadu, predovšetkým čo sa týka ich definície a klasifikácie v sémantickej, slovotvornej a funkčnej rovine. Zároveň sme zdôraznili ich prirodzený výskyt v neformálnom štýle, ktorý je v určitej opozícii k akademickému diskurzu, ktorý sa vyznačuje formálnosťou jazykových prostriedkov. Napriek tejto zdanlivej diskrepancii, sú frazeologizmy neoddeliteľnou súčasťou anglického jazyka pre akademické a špecifické účely.

V časti zameranej prakticky sme uviedli príklady idiomatických spojení vyxcerpovaných z učebníc ekonomickej angličtiny v oblasti marketingovej komunikácie, pričom sme poukázali na styčné body medzi termínmi a idiómami a tiež na sémantické polia, v ktorých sa idiómy vyskytovali najčastejšie – peniaze, pohyb (dynamika), boj. Konkrétne reklamy s využitím idiómov svedčia o tom, že tento jazykový prostriedok je v nich hojne využívaný v rôznych formách najmä pre svoju rozpoznateľnosť a tým aj zapamätateľnosť.

Čo sa týka idiómov vo výučbe angličtiny na univerzitách a vysokých školách, sme presvedčení, že tieto sú jej integrálnou súčasťou a prispievajú nielen k rozvoju jazykových kompetencií, ale tiež kompetencií v rámci interkultúrnej komunikácie pri uvedomovaní si podobností a rozdielov týchto frazeologizmov v rôznych jazykoch.

Použitá literatúra

- ALLISON, J., APPLEBY, R., DE CHAZAL, E. 2009. *The Business: Advanced Student's Book*. Oxford: Macmillan Education. 160 pp.
- ALLISON, J., TOWNEND, J., EMMERSON, P. 2008. *The Business: Upper-Intermediate Student's Book*. Oxford: Macmillan Education. 150 pp.
- BLUE, G. 1988. Individualizing academic writing tuition. In: *ROBINSON, P. (ed.): ELT*
- COTTON, D., ROBBINS, S. 1996. *The Business Class*. Harlow: Pearson Education Limited. 184 pp.
- ELLIS, N. C. 2008. Phraseology: The periphery and the heart of language. In: *MEURNIER, F., GRANGER, S. (Eds.) 2008. Phraseology in Foreign Language Teaching and Learning*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1 – 13.
- HRDLÍČKOVÁ, Z. 2017a. Business English idioms vs. Business terms. In: *Lingua et vita, roč. VI/2, č. 12/2017*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, pp. 22 – 29.
- HRDLÍČKOVÁ, Z. 2017b. Idiomatic Expressions in the Context of Business English. In: *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies, Vol. 4, No. 1*. Hradec Králové: Department of English Language and Literature, Faculty of Education, University of Hradec Králové, pp. 74 – 84.
- JORDAN, R. R. 1989. English for Academic Purposes (EAP). In: *Language Teaching, Vol. 22/3*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 150 – 164.
- MLACEK, J., ĎURČO, P. et al. 1995. *Frazeologická terminológia*. Bratislava: Stimul, Centrum informatiky a vzdelávania FF UK. Dostupné na internete: <http://www.juls.savba.sk/ediela/frazeologicka_terminologia/>.
- MLACEK, J. 2007. *Tvary a tváre frazém v slovenčine*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Studia Academica Slovaca. 159 s.
- LANČARIČ, D. 2016. *English Lexicology*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag. 231 pp.
- RUSŇÁKOVÁ, J. 2018. Idiomatické výrazy vo výučbe odborného anglického jazyka. In: *Cudzie jazyky v premenách času VIII*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 391 – 398.

STEVENSON, A., WAITE, M. (Eds.) 2011. *Concise Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 1682 pp.

Ads of the World. 2018. *Clio Awards*. Dostupné online: <<https://www.adsoftheworld.com/campaign/absolut-tbwa-12-2008>>.

Cambridge Dictionary. 2018. Cambridge University Press. Dostupné online: <<https://dictionary.cambridge.org/>>.

Documents: Academic writing: Process and product, N. 129. London: Macmillan, pp. 94 – 99.

Oxford Dictionaries. 2018. Oxford University Press. Dostupné na internete: <<https://en.oxforddictionaries.com/>>.

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

Kontakt:

PhDr. Eva Maierová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: eva.maierova@euba.sk

CHROMATIZMY ČERVENEJ FARBY V SLOVENČINE A ŠPANIELČINE

IDIOMS WITH RED COLOUR IN SLOVAK AND SPANISH

NINA MOCKOVÁ

Abstrakt

Príspevok skúma frazeologické jednotky, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú červenú farbu, takzvané chromatizmy. Porovnáva slovenské chromatizmy s červenou farbou so španielskymi, a to z hľadiska ich štruktúry, sémantických konotácií i z hľadiska prekladu, nakoľko nie všetkým frazémam vo východnom jazyku zodpovedajú presné ekvivalenty v cieľovom jazyku. Cieľom príspevku je zistiť spoločné znaky a rozdiely medzi chromatizmami červenej farby v slovenčine a španielčine z pohľadu zadefinovaných kritérií.

Kľúčové slová: frazeologizmus, červená, farba, slovenčina, španielčina.

Abstract

This article is aimed on idioms with a chromatic element in their structure, specifically, the red colour. It compares and contrasts Slovak idioms with red colour with the Spanish ones regarding the aspect of their formal structure, semantic connotations and the aspect of translating them from, focusing on those with equivalents and those without equivalents. The aim of this article is to find out the common features and differences between the chromatic idioms of red colour in Slovak and Spanish according to the defined criteria.

Keywords: idiom, red, colour, Slovak, Spanish.

Úvod

Vnímanie tej istej reality sa môže líšiť v závislosti od jednotlivých kultúr, a tak isto sa odlišuje aj vnímanie farieb. Používanie farieb v pomenovaní určitých realít, predmetov, javov, a pod. závisí od každého jazyka, a preto ani farby nevyjadrujú, neznamenajú, alebo nesymbolizujú vždy to isté. Je teda logické, že názvy s chromatickým komponentom nadobúdajú rozdielne významové konotácie v jednotlivých kultúrach a jazykoch (Spišiaková, 2016, s. 106). Platí to pre všetky ustálené pomenovania, neidiomatické aj idiomatické. My sa v našom príspevku budeme venovať len idiomatickým slovným spojeniam s chromatickým prvkom, konkrétne sme náš výber špecifikovali len na červenú farbu. V článku porovnávame slovenské idiomatické (resp. frazeologické) výrazy so španielskymi.

Cieľom nášho príspevku je analyzovať tieto výrazy na komparatívnej úrovni, a to z nasledujúcich hľadísk: ako prvé si všímame ich formálnu stránku, tj. aké typy konštrukcií sa najčastejšie vyskytujú v slovenskej a španielskej frazeológii v jednotkách s komponentom červenej farby. Ďalej ich skúmame zo sémantického hľadiska, kde si všímame najčastejší význam týchto frazém v oboch jazykoch. Zistené najfrekvencovanejšie významy porovnávame na medzijazykovej úrovni, a zároveň ich kontrastujeme s univerzálnymi konotáciami červenej farby. Ako posledné kritérium sme zvolili ekvivalenciu prekladu medzi slovenčinou a španielčinou, pričom sa zameriavame na také slovenské frazeologizmy, ktoré majú buď absolútne alebo aspoň relatívne ekvivalenty v španielčine.

V našom článku používame pojem „frazeológia v Španielsku“ radšej, než „španielska frazeológia“, pretože to znamená, že kvôli ucelenosti problematiky sa v našom príspevku limitujeme na chápanie frazeológie len španielskymi lingvistami, čiže nie hispanoamerickými, vzhľadom k tomu, že postoje a teórie jednotlivých lingvistických škôl (aj vrámci Hispánskej

Ameriky) sa môžu líšiť od tých európskych. Z rovnakého dôvodu zároveň narábame len s frazeologickými jednotkami panhispánskeho charakteru, čo znamená, že sa používajú rovnako v Španielsku ako na americkom kontinente, alebo sa používajú iba v európskom variante. Preto aj pod pojmom „španielčina“ rozumieme výlučne európsku lexiku, resp. takú slovnú zásobu, ktorá je spoločná pre oba varianty španielčiny – európsky aj americký, bez ohľadu na geografické odlišnosti. Slovné spojenie „španielska frazeológia“ teda v sebe zahŕňa len lexiku používanú vrámci Španielska, a zároveň v Hispánskej Amerike v tej istej forme.

Vývoj frazeológie

Ľudové múdrosti, najrôznejšie úslovia, prirovnania, porekadlá, a pod. môžeme datovať už od staroveku; tradovali sa ústnym podaním, z generácie na generáciu a odzrkadľovali buď všeobecnú pravdu na základe skúsenosti, alebo obraznou formou pomenovávali (väčšinou) negatívne ľudské vlastnosti či aspekty. Spomeňme snáď najznámejšie literárne dielo tohto charakteru – *Ezopove bájky* (6. storočie p. n. l.). Mnohé z takýchto jazykových zvrátov nadobudli univerzálny charakter. To znamená, že rôzne jazykové a kultúrne komunity si osvojili rovnaké (resp. podobné) obrazné pomenovanie na označenie istého javu. Tak napríklad, o falošnom, ľstivom človeku možno v slovenčine povedať, že je *prefikáný ako liška*, v španielčine *astuto como un zorro*, v angličtine (*as*) *sly as a fox*, v taliančine *furbo come una volpe*, vo francúzštine *rusé comme un renard*, v nemčine *falsch wie eine Katze/Schlange*. Všimnime si, že skoro vo všetkých jazykovo-kultúrnych komunitách si osvojili vlastnosti lišky k prirovnaniu podobne sa správajúceho človeka. V nemčine si síce neosvojili prirovnanie k liške, ale k mačke alebo hadovi. Podstatné však je, že vo všetkých jazykoch sa jedná o zviera spájané v ľudskom podvedomí s určitými negatívnymi konotáciami – faloš, prešibanosť, ľstivosť, pretváрка atď.

Počas histórie sa zvykli takéto výrazy zhromažďovať v písomnej forme, pretože sa považovali za čosi nevšedné, zaujímavé, špecifické, odlišné od bežného jazyka. Vznikali tak zbierky na úrovni slovníkov, ktoré datujeme približne od stredoveku. Hoci tieto diela poskytujú bohatý fond slovnej zásoby pre dnešné lingvistické bádanie, je nutné podotknúť, že ich charakter ešte nie je vedecký, nakoľko v tých časoch ešte neexistovala jazykoveda na takej úrovni ako ju poznáme dnes. Všetky takéto jazykové výrazy sa zvykli dlhé roky radiť do oblasti paremiológie, no až počas 20. storočia sa z paremiológie vyčlenila samostatná jazykovedná disciplína zvaná frazeológia. Základný rozdiel medzi paremiológiou a frazeológiou vymedzil slovenský jazykovedec J. Mlacek (1984) nasledovne: „*paremiológia zahŕňa všetky malé folklórne formy, nie len tie, ktoré sú aj predmetom štúdia frazeológie, (...) príslovia, porekadlá, ale aj aforizmy, hlavolamy, atď., pričom sféra paremiológie je širšia než sféra frazeológie*“ (1984, s. 57). Podobný názor zastáva aj M. Spišiaková (2003): „*paremiológia skúma všetky žánre ľudovej kultúry, ako sú príslovia, porekadlá, hádanky, prirovnania, ktoré nazývame samostatnými folkloristickými žánrami a sú to skôr literárne žánre. Do frazeológie zaraďujeme aj frázy, modizmy, syntagmatické konštrukcie, čo sú gramatické konštrukcie*“ (preklad autorky) (Spišiaková, 2003, s. 67). Frazeológia ako vedná disciplína dostala vedeckú podobu prvýkrát až začiatkom 20. storočia, keď Ch. Bally, prezývaný aj ako „otec frazeológie“, začal používať termín *frazeológia* v takom význame, v akom ho poznáme aj v modernej jazykovede. Zároveň určil jadro a periferiu tejto disciplíny, pričom do jadra zaradil výrazy nevetného charakteru, ktoré boli dovtedy považované za, naopak, okrajové. Na druhej strane, Ch. Bally zaradil na periferiu frazeologických štúdií výrazy celovetného charakteru (prelínajúc sa so sférou paremiológie).

Aj napriek tomu, že môžeme dnes hovoriť o frazeológii ako o jazykovednej disciplíne s vlastným predmetom výskumu a vlastnou teóriou, lingvisti neustále nedospeli k jednoznačnému konsenzu, či je to samostatná jazyková disciplína, alebo subdisciplína, tak, ako tomu je stále napr. v anglosaskej lingvistike, ako súčasť lexikológie. My sa však prikláňame k názoru tých jazykovedcov, ktorí označujú súčasnú frazeológiu ako relatívne

samostatnú jazykovú disciplínu, keďže pre jej úzky súvis s inými disciplínami (predovšetkým s lexikológiou) ju nemožno úplne vyčleniť. To je tiež dôvod, prečo sa častokrát stretáme s definíciou nejakej jazykovej konštrukcie ako s frazeologickou jednotkou na jednej strane a ako s lexikologickou na druhej. V našom článku operujeme s termínmi frazeologická jednotka, frazeologizmus, frazéma, frazeologická konštrukcia ako so synonymami, nakoľko všetky sa považujú za adekvátne, keďže neexistuje žiaden úzus, ktorý by robil jeden termín nadradeným nad iným termínom.

Frazeológia v Španielsku

Prvé písomné zmienky o idiomatických výrazoch v španielčine pochádzajú z 15. storočia, pričom asi najznámejšia z nich je z roku 1549 od P. Vallésa, ktorý vo svojom diele *Libro de refranes copilado por el orden del abc en el qual se contienen quatro mil y trezientos refranes. El mas copioso que hasta hoy ha salido impresso*¹ zdokumentoval 4300 prísloví. Počas niekoľkých ďalších storočí sa postupne objavovali diela podobného charakteru, avšak stále s absenciou vedeckého prístupu.

Až v 50. rokoch minulého storočia lingvista J. Casares prvý raz vedecky zdefinoval predmet výskumu frazeológie, terminológiu a učinil aj prvú klasifikáciu frazeologických jednotiek. Vo svojom diele *Introducción a la lexicografía moderna* tak započal štúdium idiomatických výrazov z jazykovednej perspektívy. Z názvu diela je zrejme, že J. Casares ešte chápe frazeológiu ako súčasť lexikológie, a teda ju nevyčleňuje ako samostatnú vednú disciplínu. Španielske idiomatické pluriverbálne konštrukcie klasifikoval podľa morfológického, syntaktického, sémantického a pragmatického hľadiska. J. Casares definoval štyri základné kategórie frazeologických jednotiek, ktoré nazval: *locuciones* (väzby), *frases proverbiales* (úslovie), *refranes* (príslovie) a *modismos* (frázy). Uvedené slovenské preklady v zátvorkách sú len orientačné, pretože v slovenčine (podľa slovenskej taxonómie frazém) neexistujú zhodné termíny, ktoré by ekvivalentne korešpondovali s tými španielskymi. J. Casares teda definuje *locuciones* ako stabilnú kombináciu dvoch alebo viacerých termínov, ktorá plní funkciu vetného člena a je významovo nerozložiteľná. (Martínez Montoro, 2002, s. 12). Pod pojmom *refrán* rozumie celú vetu, pozostávajúcu aspoň z dvoch ideí, ktorá priamym či nepriamym, tj. alegorickým spôsobom vyjadruje skúsenosť, poučenie, a pod. (Martínez Montoro, 2002, s. 31). *Frases proverbiales* chápe ako akýsi medzičlánok medzi *locuciones* a *refranes*. Základný rozdiel medzi *frase proverbial* a *locución* je ten, že *frase proverbial* je autonómna lexikálna jednotka, a teda v diskurze nevyžadujú ďalšie lexikálne lementy. Od *refranes* sa zase líšia tým, že pozostávajú len z jednej hlavnej idey. Napokon, pojmom *modismo* rozumie pluriverbálny výraz, ktorý však na rozdiel od *locuciones*, ktoré sú čisto idiomatické, obsahuje vo svojom význame aj takzvaný „citelný obraz“, a preto možno povedať, že majú doslovný význam. V španielskom jazyku ide predovšetkým o gramatický jav známy ako slovesné perifrázy a o nástroj na vyjadrenie určitých významových odchýlok vrámci diskurzu, keď sa jednoduché príslovky javia byť nedostačujúce. (Martínez Montoro, 2002, s. 43 – 44). Vedecké postulácie J. Casaresa slúžili ako báza pre mnohých ďalších lingvistov, ktorí ho nasledovali. Tí jeho teórie upravili, prehĺbili a rozšírili o nové poznatky, no možno povedať, že značná časť jeho princípov je platná aj v súčasnej frazeologickej teórii.

Nasledovné dekády priniesli predovšetkým štúdie ohľadom štatútu frazeológie vrámci lingvistiky, jej hraníc s inými jazykovednými disciplínami, vymedzenie predmetu štúdia a terminológie. Po tomto dočasnom miernom útlme vo frazeologickom bádani v Španielsku prichádza počas 90. rokov 20. storočia takzvaný „boom vo frazeológii“, ktorého hlavnými iniciátormi boli lingvistky G. Corpas Pastor a L. Ruiz Gurillo. Hoci sa ich tvrdenia dostali do popredia v rovnakom čase, každá z nich zastáva iný pohľad, hlavne pokiaľ ide o vymedzenie predmetu štúdia frazeológie. V tomto zmysle hovoríme o takzvanom užšom a širšom ponímaní

frazeológii. Užšie ponímanie frazeológie zastáva L. Ruiz Gurrillo, ktorá vo svojom diele *Aspectos de fraseología teórica española* (1997) považuje za centrum, resp. jadro frazeológie výrazy na úrovni slova alebo syntagmy – čiže *locuciones* a *colocaciones* (kolokácie) a na okraj, resp. perifériu radí výrazy vetného charakteru (jednoduché vety alebo súvetia). Naproti tomu G. Corpas Pastor v diele *Manual de fraseología española* (1996) hovorí o takzvanom širšom chápaní predmetu frazeológie, podľa ktorého tvoria jadro výskumu aj konštrukcie majúci celovetný charakter. V praktickej časti nášho výskumu sa budeme opierať o typológiu podľa G. Corpas Pastor, ktorá delí frazeologické jednotky do troch skupín: *colocaciones* (kolokácie), *locuciones* (väzby) a *enunciados fraseológicos* (frazeologické výpovede).

Kolokáciami rozumie slovné spojenia s určitými kombinatorickými reštrikciami, teda nie sú to voľné kombinácie slov. Napríklad možno *vytočiť číslo* (telefónne), ale sloveso *vytočiť* nie je možné nahradiť iným slovesom, hoci s rovnakým či podobným významom – napr. **zatočiť*, **roztočiť*, alebo **vykrútiť*, **zakrútiť* a pod. Väzby môžu mať charakter akéhokoľvek slovného druhu, čo znamená, že sú to také spojenia, ktoré vo vete fungujú ako slovný druh, a teda im zodpovedajú aj nefrazeologické ekvivalenty. Takéto väzby pripúšťajú len veľmi omedzené alternácie či modifikácie, resp. sú nemenné. Napríklad, pejoratívne možno povedať, že niekto zomrel, keď *otrčil kopytá*. V tomto prípade ide o slovesnú väzbu, ktorá nepripúšťa žiadne variácie v morfolologickej, syntaktickej i sémantickej rovine. Obmeny typu **vystrčil kopytá*, **otrčil kopyto*, **otrčil všetky kopytá* a pod. by tak boli nesprávne. Na rozdiel od spomínaných dvoch skupín, frazeologické výpovede fungujú ako samostatné výpovede. Patria sem stereotypné rečové formuly sociálnej interakcie, ale aj všetky ostatné textovo autonómne výpovede, takzvané parémie (*paremias*). Do tejto skupiny môžeme pod strešný termín parémii zaradiť príslovia, porekadlá, úslovia, aforizmy, sentencie, atď., ktoré, ako hovorí G. Corpas Pastor, sú navzájom synonymnými termínmi (Corpas Pastor, 1996, s. 150) – napr. *Pes, ktorý šteká, nehryzie*, a pod. Taxonómiu podľa G. Corpas Pastor sme zvolili z hľadiska prehľadnosti pri klasifikovaní výrazov z nášho korpusu, nakoľko je veľmi podobná taxonómii slovenských frazém podľa J. Mlaceka.

Frazeológia na Slovensku

Čo sa týka slovenskej frazeologickej teórie, treba ju chápať v širšom uhle pohľadu, nakoľko Slovensko bolo niekoľko rokov súčasťou Československa, a zároveň tzv. ostzóny, odkiaľ prúdili frazeologické teoretické štúdie, ktoré ovplyvňovali aj československých lingvistov. Aj vďaka vplyvu a podnetom ruskej školy dnes môžeme povedať, že slovenská paremiológia je pomerne bohato spracovaná, hoci nedisponuje až toľkými encyklopedickými publikáciami ako španielska. Najznámejším a najpoužívanejším lexikografickým zdrojom je *Malý frazeologický slovník* od E. Smieškovej z roku 1989. Okrem toho však existujú pomerne obsiahle frazeologické slovníky na komparatistickej báze; napr. rusko-slovenský, anglicko-slovenský, nemecko-slovenský, španielsko-slovenský a pod.

Lingvistické počiatky slovenskej frazeologickej teórie je teda treba hľadať v bývalej sovietskej škole. Po tom, čo Ch. Bally a J. Casares položili vedecké základy tejto disciplíny (viď. vyššie), v 60. rokoch minulého storočia členovia sovietskej lingvistickej školy, spomedzi ktorých bol V. Vladimirovič Vinogradov najvýznamnejším predstaviteľom, nadviazali na Ballyho a Casaresove myšlienky a rozšírili ich o vlastné teórie. Centrum ich vedeckého bádania boli predovšetkým vlastnosti frazeologických jednotiek vo všetkých jazykových rovinách, teda na úrovni fonetickej, morfematickej, syntagmatickej a lexematickej. Zameriavali sa nie len na jednotlivé vlastnosti frazém, ale aj na ich fungovanie v kontexte, na základe čoho analyzovali ich morfológické, syntaktické, sémantické a štylistické črty. Okrem toho sa zaoberali aj problematikou vymedzenia hraníc frazeológie a vzájomnými vzťahmi medzi frazeológiou a ostatnými jazykovednými disciplínami, predovšetkým medzi lexikológiou a syntaxou (Ruiz Gurillo, 1997, s. 19).

Slovenskí lingvisti teda definujú frazeológiu najčastejšie ako „špecifickú jazykovednú disciplínu, relatívne autonómnou časť lexikológie, ktorej predmetom štúdia sú lexikalizované slovné spojenia, predovšetkým s metaforickým významom“ (Mlacek, 1984; In: Kvetko, 1999, s. 11); alebo ako „disciplínu situovanú na spoločnej osi viacerých jazykových disciplín: lexikológie, syntaxe, morfológie, štylistiky, etymológie a fonetiky“ (Škultéty, 1989; In: Kvetko, 1999, s. 11). Prívrženci bývalej sovietskej lingvistickej školy, a teda aj slovenskí jazykovedci, sa tak najčastejšie prikláňajú k definícii, že frazeológia je jazykovedná disciplína, ktorá má najviac spoločného s lexikológiou, avšak nie je jej súčasťou. Pokiaľ ide o štatút frazeológie vrámci ostatných lingvistických disciplín, zastávajú ideu jej autonómnosti, hoci nie je možné vyňať ju úplne. Slovenskí frazeológovia vymedzujú predmet skúmania na: minimálne frazeologické jednotky, pozostávajúce z dvoch lexém (*po meči*); jednotky so syntagmatickou štruktúrou, reprezentujúce všetky slovné druhy (*strelit' capa*); a jednotky s vetnou štruktúrou, ktoré majú podobu jednoduchej vety alebo súvetia (*Aká matka, taká Katka*) (Mlacek, 1984, s. 56).

Uvádzame práve túto taxonómiu slovenských frazeologických jednotiek, pretože (ako sme už spomenuli v predchádzajúcej kapitole), je porovnateľná s taxonómiou G. Corpas Pastor, čo nám umožňuje presnejšie porovnať chromaticizmy červenej farby dvoch odlišných jazykových systémov – slovenského a španielskeho jazyka, ktoré si nasledne priblížime v ďalšej kapitole.

Charakteristika korpusu

Jadro nášho korpusu, ktorý sme podrobili bližšiemu skúmaniu, tvoria frazeologické jednotky, ktoré vo svojej štruktúre obsahujú chromatický prvok, konkrétne červenú farbu, čiže takzvané chromaticizmy. Červenú farbu sme vybrali preto, že ide o farbu, ku ktorej sa viaže pomerne veľké množstvo univerzálnych konotácií, s ktorými (resp. s mnohými z nich) sa stretávame aj v každodennom živote, pričom si častokrát možno ani neuvedomujeme spojenie medzi danou mimojazykovou realitou vyjadrenou práve prostredníctvom červenej farby. Kvapil uvádza červenú do kontextu znakového systému, v ktorom vystupuje ako symbol, signál, alebo symptóm (2012, s. 337 – 338). Nemecká psychologička E. Heller uskutočnila rozsiahly výskum, v ktorom zisťovala, aké asociácie majú pre ľudí rôzne farby. Vo svojom diele *La psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón* (2004) sa pri červenej farbe stretne s nasledovnými najčastejšie sa opakujúcimi konotáciami: láska, vášeň, nenávisť, komunizmus, život, radosť, vznešenosť, agresivita, vojna, zákaz, nebezpečenstvo, a pod. (Heller, 2004, s. 10). Na základe vysokej frekvencie symbolov červenej farby by sme mohli predpokladať, že rovnako aj vo frazeológii (slovenskej i španielskej) bude vykazovať vysoký počet výrazov.

Ako sme uviedli už v úvode nášho príspevku, náš korpus tvoria iba frazémy panhispánskeho charakteru, tj. bez geografických odlišností medzi európskym a americkým variantom i vrámci nich. Ďalším kritériom selekcie bola aktuálnosť frazém. To znamená, že musia figurovať v súčasných lexikografických zdrojoch. Napokon, ako posledné kritérium nám slúžila definícia frazémy podľa E. Smieškovej (1973), podľa ktorej je frazémou: „ustálené slovné spojenia min. 2 slov so syntagmatickou alebo vetnou štruktúrou, ktoré si v reči zachovávajú nezmenenú (alebo len obmedzene meniteľnú) podobu, používateľ s nimi narába ako s hotovými jazykovými jednotkami s ustáleným významom, ktorý nezodpovedá doslovnému súhrnu významov jednotlivých slov“. Daná definícia sa zároveň zhoduje s obdobnými definíciami, podľa ktorých klasifikujú a charakterizujú frazeologické jednotky G. Corpas Pastor, J. Mlacek a iní.

Slovenské aj španielske frazeologické jednotky sme excerpovali z dvoch monolingválnych slovníkov a jedného frazeologického a zo slovníka *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník* (Trup, Bakytová, 2017). V prípade slovenčiny išlo o monolingválne slovníky: *Slovník súčasného slovenského jazyka* (2006) a *Slovník slovenského jazyka* (2003) a frazeologický: *Malý frazeologický slovník* (1989). Čo sa týka španielčiny,

čerpali sme z *Diccionario de la Real Academia Española* (2014), *Diccionario de uso de María Moliner* (2007) a z *Diccionario fraseológico del español actual* (2004).

Analýza korpusu

Po dodržaní uvedených kritérií pri excerpovaní sa teda do nášho korpusu dostalo 39 slovenských frazeologizmov a 20 španielskych frazeologizmov. Hoci v slovníkoch nefigurovalo toľko jednotiek, tj. nefigurovali pod samostatnými heslami, veľa z nich malo niekoľko synonym registrovaných pod tým istým heslom. Nakoľko nás však zaujímala komparácia a kontrast vybraného typu frazém dvoch rozdielnych jazykových systémov, považovali sme aj synonymá jednej frazémy za ďalšie samostatné výrazy, aby sme mohli porovnať predovšetkým lexikálne prvky daných výrazov. To bol napr. prípad frazeologizmov vyjadrujúcich výzor človeka, ako v slovenčine tak i v španielčine.

Formálna štruktúra

Z formálneho hľadiska dominuje v oboch jazykoch štruktúra prídavné meno + podstatné meno (Adj + S), resp. v španielčine podstatné meno + prídavné meno (S + Adj). Ďalšou frekventovanou štruktúrou je prirovnanie. Ako sme spomenuli vyššie, vo všetkých prípadoch ide o prirovnania, ktoré vyjadrujú výzor človeka pomocou prirovnania k predmetu či realite spájanej s červenou farbou. V slovenčine je to štruktúra: červený + ako + *comparatum*. Časť *comparatum* je vyjadrená niekoľkými synonymami (niektoré fungujú ako synonymá vrámci jednej frazémy s užším významom, napr. „farba tváre“, iné ako synonymá vrámci celej frazémy so širším významom, teda „výzor človeka“). Slovenské lexikografické zdroje špecifikujú, aké fenomény možno pomocou červenej prirovnať k jednotlivým realitám: človek môže byť *červený ako paprika/paradajka/rak/moriak* od hanby alebo hnevu a toto prirovnanie sa vzťahuje len na tvár. Môže mať vlasy *červené ako oheň/plameň* a *červený* nos od zimy *ako repa/cvikla*. Prípadne môže byť *červený ako krv*. Pri tomto jedinom prirovnaní sme sa nestretli so žiadnou bližšou špecifikáciou významu, ba dokonca je sémantické pole tejto frazémy rozšírené okrem človeka aj na veci. Vo všetkých uvedených frazémach ide zväčša o negatívne konotácie ľudského zjavu s významom „veľmi červený“, okrem prirovnaní s *comparatiom oheň/plameň* a *krv*, ktoré majú neutrálny náboj. Okrem toho však možno výzor človeka vyjadriť aj výrazmi *červený ako jahoda/malina/ruža/pivónia*. Toto prirovnanie má sémantické pole zúžené na *comparandum* „tvár“. ide o synonymné lexémy, pričom všetky majú pozitívnu konotáciu s významom „pekné červený“, vyplývajúcim z asociácií, aké sa viažu k daným fenoménom, teda niečo (kvet/sladké ovocie) pekné, voňavé, a pod. a podľa toho ich nájdeme primárne v kontextoch odvolávajúcich sa na peknú tvár mladého dievčaťa či mládenca. Tieto typy prirovnaní sa v slovenčine viažu najčastejšie so slovesami „byť“ a „mať“.

Formálna stránka prirovnaní v španielskom jazyku je o čosi komplexnejšia: zatiaľ čo v slovenčine sa prirovnáva pomocou jedného výrazu – „ako“, v španielčine existujú dva porovnávacie výrazy: „como“ (ako) a „más (...) que“ (viac než). Máme tak množinu prirovnaní viažucich sa len s jedným alebo len s druhým výrazom: *rojo como la acerola/la amapola/el guindo*, ale *más rojo que el fuego/el sol/la lumbre/un pimiento*. *Comparatio tomate a grana* možno použiť v oboch konštrukciách. V španielskych lexikografických zdrojoch sme však nenašli užšiu sémantickú špecifikáciu daných frazeologických prirovnaní. Podľa významov jednotlivých lexém *comparatia* však možno predpokladať, že lexémy *acerola* (exotické ovocie *acerola*), *guindo* (višňa), *amapola* (vlčí mak) majú pozitívne konotácie – opäť vidíme obraz ovocia, kvetu, zatiaľ čo pri lexémach *tomate* (paradajka), *pimiento* (paprika), *fuego* (oheň), *lumbre* (plameň, žiara) možno predpokladať negatívne konotácie, čiže analogicky ako v slovenských prirovnaniach. Všimnime si zároveň, že uvedené *comparatia* v španielčine sa viažu niekedy s určitým, inokedy s neurčitým členom. Neexistuje žiadne gramatické pravidlo, ktoré by toto použitie vysvetľovalo, no odzrkadľuje to kľúčové vlastnosti frazeologických jednotiek; čiže ustálenosť formy a významu, nemennosť pri používaní v reči, používateľ s nimi

narába ako s vopred hotovými jednotkami a pripúšťajú len veľmi malé (ak vôbec) modifikácie, atď, ktoré sme si uviedli na začiatku článku. To je napr. prípad lexémy grana, ktorá sa v konštrukcii *rojo como la grana* viaže s určitým členom, no v konštrukcii *más rojo que una grana* s neurčitým. Slovesá, s akými sa v španielčine dané prirovnania spájajú, sú slovesá „ser“, „estar“ (slovenské „byť“), „quedarse“, „ponerse“ („ostať“, „stať sa“ červeným), prípadne „tener“ („mať“). Počas nášho výskumu sme sa stretli v španielčine aj s výrazom *más rojo que Lenin*? – doslova „červenší než Lenin“, avšak táto jednotka nefigurovala v žiadnom s konzultovaných lexikografických zdrojov, preto o nej uvažujeme iba z hľadiska štatistiky. Na rozdiel od predošlých prirovnaní, nepomenúva výzor človeka ale niekoho s výraznými sympatiami s komunistickou ideológiou.

Sémantická rovina

Pri analýze významu sa stretávame s pojmom „sémantické pole“ a „lexikálne pole“, čiže množina slov, resp. slovných spojení, ktoré majú spoločné významové črty. Niektorí autori, ako napr. B. Gómez-Pablos rozlišujú medzi týmito dvomi termínmi: „sémantickým poľom sa rozumie množina slov tej istej gramatickej kategórie s aspoň jedným spoločným sémantickým znakom (...) a lexikálnym poľom množina slov rôznych kategórií, ktoré významovo súvisia s tou istou témou“ (preklad autorky) (Gómez-Pablos, 2016, s. 118 – 119). Mnohí lingvisti však používajú oba termíny bez rozdielu. My sme v našom korpuse identifikovali tieto sémantické/lexikálne polia: komunizmus, farba ľudskej pleti, výstraha/nebezpečenstvo, dôležitosť. Pri frazeologizmoch, ktorých význam sa vyskytoval len raz už nemožno hovoriť o sémantických poliach, ale analyzovali sme ich ako samostatné jednotky.

Z hľadiska významu skúmaných frazeologických jednotiek sme zaznamenali až 12, v ktorých červená farba symbolizuje komunistický režim. Z nich 6 pomenúva osoby, buď jednotlivcov alebo skupiny: *červený komisár*, *červená garda*, *červené vojsko*, *červené odbory*, *Červená armáda*, *červené brigády*. Ďalších 5 označuje fenomény rôznorodého charakteru: *červená totalita*, *červený teror*, *červená nomenklatúra*, *červená knižka*, *červené noviny*. V oboch podskupinách došlo k sémantickému posunu prídavného mena „červený“ ako ekvivalent „komunistický“, zatiaľ čo podstatné mená v týchto pomenovaniach si ponechali originálny, nezmenený význam. Teda napr. *červený komisár* je komunistický komisár; *červená nomenklatúra* je názvoslovie (napr. názvov miest či ulíc) podľa komunistických osobností, a pod. Osobitne zaujímavá je frazéma *červený kútik*, v ktorej došlo nielen k sémantickému posunu slova „červený“, ale zároveň aj slova „kútik“. Keby sme porovnávali mieru priehľadnosti uvedených frazém, posledná by mala vyšší stupeň nepriehľadnosti než predchádzajúce, keďže došlo k metaforizácii významu obidvoch jej komponentov. Pôvod tohto výrazu pochádza zo staroslovanského spojenia *červený kút* (zo staroslovanského *červený* – *krásny*) a znamenal tzv. „svätý kút“, čo bolo u východných Slovanov najvýznamnejšie miesto v dome, v ktorom boli umiestnené ikony. Počas komunizmu tieto pôvodné červené kúty vyšli z módy, no začali vznikať tzv. *červené kútiky*, čiže „sovietske modlitebne“, ktoré vznikali v práci a boli zdobené portrétmi zakladateľov (generálny sekretár v samostatnom ráme uprostred) a naokolo marxistická literatúra a materiály zo zjazdov a zasadaní. A práve táto podoba prenikla aj do slovenskej frazeológie v podobe *červený kútik* ako „*kultúrno-výchovné zariadenie Revolučného odborového hnutia v bývalej Československej socialistickej republike*“ (SSSJ, 2006).

V španielčine sme sa okrem jednej už spomenutej frazémy (neoficiálnej) nestretli so žiadnymi, ktoré by symbolizovali komunistický režim, čo možno vysvetliť odlišným historicko-politickým vývojom Slovenska a Španielska.

Z hľadiska univerzálnych konotácií červenej farby a ich odraze v slovenskej a španielskej frazeológii môžeme konštatovať, že najčastejšie sa zhodovala práve spomínaná konotácia s komunizmom, hoci len v slovenčine. Druhou najčastejšou zhodou s univerzálnymi konotáciami boli frazémy znamenajúce hnev, rozhorčenie, a pod., ktorých sme v slovenčine

našli 4 (vrátane synonymných variácií jednej frazémy): *červený ako rak/moriak/paprika/paradajka* a v španielčine 7: *al rojo vivo, poner rojo a alguien, rojo como el tomate, más rojo que el fuego/una lumbre/un pimiento/un tomate*. Menej početnými boli konotácie výstrahy, zákazu, nebezpečenstva: v slovenčine 2 frazémy: *červená kniha, červené čísla* a v španielčine 3 frazémy: *červené čísla, alerta roja a teléfono rojo*. Univerzálnu konotáciu dôležitosti interpretovanú aj do podoby vznešenosti nájdeme v slovenčine v 2 frazémach: *niečo sa tiahne (niečím) ako červená niť* a *červený koberec* a v španielčine len 1 frazémou: *alfombra roja*?

Nasledovnú skupinu tvoria také frazeologické jednotky, ktoré sme nekomparovali súčasne, pretože v jednom z jazykov daná konotácia absentovala. Tak napr. v slovenčine existuje výraz *červený kohút* na označenie ohňa, požiaru. Má aj samostatné formy so zúženým sémantickým poľom, ktoré rovnako možno nájsť pod samostatnými heslami aj v niektorých z konzultovaných lexikografických zdrojov: *červený kohút na streche*, čiže „požiar“ na streche a *červený kohút zakikirikal*, čiže „horelo“. Ide o metaforizáciu všetkých komponentov danej frazeologickej jednotky, prameniacu s vonkajšou podobou kohúta (tvar chvosta, prípadne farba) s tvarom a farbou plameňov. V španielskej frazeológii sme sa nestretli s obdobnými výrazmi na vyjadrenie danej mimojazykovej reality. Rovnako sme sa stretli tiež len v slovenčine s obrazným pomenovaním *červený majster*, teda „kat“. Predpokladáme, že tento názov sa ustálil podľa typickej červenej kukly, akú nájdeme v dobových opisoch či vyobrazeniach katov z obdobia Rakúsko-Uhorska a vzniklo ako obrazné pomenovanie, tzv. eufemizmus, pre negatívnu realitu – katov. V španielčine sa obdobné pomenovanie opäť nevyskytuje. Obzvlášť zaujímavý je výraz *kývať/mávať pred niekým červeným súkom*, ktorým v slovenčine vyjadrujeme, že niekoho niečím dráždime, provokujeme. Je prekvapujúce, že sa nevyskytuje frazeologizmus s rovnakou motiváciou v španielskej frazeológii na vyjadrenie konotácie dráždenia, provokácie, hoci v španielskej kultúre je tradícia *corridy* zakorenená takmer od nepamäti a navyše tvorí stále živú súčasť kultúrnej črty Španielov. V slovenčine nie je pôvod tejto frazémy celkom zrejмый, no možno u nej predpokladať rovnaký motivačný základ.

Prekladové ekvivalenty

Napokon, z hľadiska ekvivalencie prekladu nachádzame len málo výrazov, ktoré je skutočne možné porovnať. Absolútnymi ekvivalentmi sú *červené čísla*, teda doslova *números rojos*. Obe frazeologické jednotky sa zhodujú aj formálne aj významovo, ide teda o absolútne ekvivalenty symetrické. Slovenského používateľa španielskeho jazyka by mohol pomýliť výraz *červená kniha* a *libro rojo*. Zatiaľ čo v slovenčine znamená knihu, v ktorej sú spísané ohrozené druhy rastlín a živočíchov na Zemi, v španielčine ide o diplomatický dokument vydávaný vládou pri určitých príležitostiach. Ide teda o zhodu formy, avšak význam je iný. Naopak je to v spojení *červená knižnica*, ku ktorej neexistuje ekvivalent obsahujúci ako chromatický prvok červenú, ale ružovú, a význam „literatúra“ nie je vyjadrený slovom „knižnica“ ale „novela“ (román) – *novela rosa*, čiže ide o zhodu vo význame, hoci formy sú odlišné. Takéto ekvivalenty nazývame absolútne symetricko-asymetrické. Rovnaký typ je aj slovenská frazéma *červený trpaslík*, teda „*hviezda, ktorá je oveľa slabšia ako Slnko, ale oveľa väčšia než hociktorá iná planéta*“ (SSSJ, 2006), ku ktorej existuje španielsky ekvivalent *estrella enana* (teda doslovne „trpasličia hviezda“). Podľa typológie prekladových ekvivalentov podľa E. Sekaninovej by tak išlo o relatívny ekvivalent opisný, čiže slovenský frazeologizmus je v španielčine preložený opisom danej reality (Sekaninová, 1993). Slovenské lexikografické zdroje definujú jednotky *červená vlna* a *červený koberec*, na druhej strane, v španielskych slovníkoch nefigurujú. Aj v tomto prípade sme ich však zo štatistického hľadiska zaradili do nášho výskumu (hoci ako neoficiálne): sú to doslovné ekvivalenty, teda *ola roja?* a *alfombra roja?*, ktoré možno považovať za kalky, čiže doslovné preklady slov alebo konštrukcií bez priamej etymologickej spojitosti medzi termínom z cudzieho jazyka a jazykom, ktorý ho preberá (Spišiaková, 2016, s. 60).

Čo sa týka ekvivalencie prekladu komparatívnych konštrukcií, absolútnymi ekvivalentmi sú podstatné mená *paradajka*, *paprika* – *tomate*, *pimiento* na vyjadrenie hnevu či hanby a *oheň*, *plameň* – *fuego*, *lumbre* na vyjadrenie farby tváre v akomkoľvek širšom negatívnom význame. Pri pomenovaní niekoho s pekne červenou tvárou využívajú oba jazykové systémy fenomény kvetov či ovocia, ktoré evokujú niečo príjemné, pekné, sladké či voňavé.

Záver

Cieľom príspevku bolo porovnať slovenské a španielske frazeologické jednotky s prvkom červenej farby vo svojej štruktúre. Za týmto účelom sme dané idiómy analyzovali z formálneho a sémantického hľadiska a z hľadiska ekvivalencie prekladu.

Čo sa týka formálnej stránky skúmaných frazeologizmov, v obidvoch jazykových systémoch dominuje spojenie prídavného a podstatného mena, čiže syntaktická konštrukcia Adj + S v slovenčine a S + Adj v španielčine, pričom v slovenskom jazyku má takúto štruktúru až 22 z 39 frazém a v španielčine 7 z 20. Druhou najfrekvencovanejšou syntaktickou skladbou bolo prirovnanie, teda *comparandum* + spojovací výraz + *comparatio*, kde časť *comparatio* obsahuje niekoľko synonymných lexém pre vyjadrenie toho istého významu (napr. *červený ako ruža/jahoda/malina/pivónia* na označenie pekne červenej tváre zväčša mladého človeka). Uvedená syntaktická štruktúra je o čosi komplexnejšia v španielskom jazyku, kde je rozšírená o porovnávaci výraz založený na stupňovaní danej kvality porovnávanej reality, čiže: *más rojo que*. V španielčine je okrem toho aj o niečo zložitejšie používanie člena pred výrazom, ku ktorému prirovnávame, ktorý sa viaže buď iba s určitým alebo len s neurčitým členom, ako napr. *más rojo que el fuego*, *más rojo que un pimiento*. No na druhej strane sa niektoré výrazy spájajú aj s určitým aj s neurčitým členom a ich použitie je vopred dané tým, v ktorej z porovnávacích konštrukcií sa vyskytuje: napr. *rojo como el tomate*, ale *más rojo que un tomate*.

Po významovej stránke môžeme konštatovať, že červená farba sa v slovenskej frazeológii uplatňuje najčastejšie vo frazeologizmoch, ktoré konotujú s komunizmom, teda červená symbolizuje komunistický režim. Z nášho korpusu išlo až o 12 takýchto výrazov, pričom všetky mali štruktúru Adj + S. Zároveň išlo o sémantické pole s najvyšším počtom frazém. V španielčine sme sa v našom výskume stretli iba s jednou frazémou symbolizujúca komunizmus, avšak, ako sme aj v článku vysvetlili, nefigurovala v žiadnom z lexikografických zdrojov, ktoré sme konzultovali, a preto s ňou treba nárábať zatiaľ ako s neoficiálnou, no nemožno ju opomenúť úplne, keďže jej výskyt (internetový) dokazuje jej existenciu v dnešnom jazyku. Veľké množstvo frazeologických jednotiek pomocou červenej farby nachádzame v obidvoch jazykoch v prirovnaniach, pričom ich konotácie môžu byť buď negatívne alebo pozitívne. Pri tých negatívnych ide najčastejšie o vyjadrenie farby tváre človeka červeného od hnevu alebo hanby. V oboch jazykoch sa pre tento význam uplatňujú podstatné mená: *paradajka* (*tomate*), *paprika* (*pimiento*), *oheň* (*fuego*), *plameň* (*lumbre*). Pri vyjadrení pozitívnej konotácie – pekne červená tvár mladého človeka – využívajú oba jazyky podstatné mená označujúce ovocie: *malina*, *jahoda*, *guindo*, *acerola*, *grana* alebo kvety: *pivónia*, *ruža*, *amapola*. Motivácia týchto prirovnaní sa teda zhoduje v slovenčine aj v španielčine. Je zaujímavým zistením fakt, že v slovenčine sa vyskytuje frazeologické spojenie *kývať/mávať pred niekým červeným súknom* s významom dráždiť niekoho niečím, ktoré evokuje jasný obraz podobný dráždeniu býkov corridy červeným súknom, no v španielčine sa nevyskytuje žiaden frazeologizmus s touto motiváciou a týmto významom. V španielčine sa kusu červenej alebo ružovej látky, ktorou sa provokujú býky na corride hovorí *capote*, ale v žiadnom z konzultovaných lexikografických zdrojov sme sa nestretli s výrazom, v ktorom by slovo *capote* malo význam provokácie, čím sa zároveň otvára priestor pre ďalší výskum v tejto oblasti.

Napokon, čo sa týka hľadiska ekvivalencie prekladu slovenských a španielskych frazém, stretli sme sa len s jedným absolútnym symetrickým ekvivalentom: *červené čísla* – *números*

rojos. Ďalšími absolútnymi ekvivalentami boli frazeologizmy *červená knižnica* – *novela rosa*, kde išlo o rovnakú motiváciu ale inú formu a relatívnym opisným ekvivalentom bol výraz *červený trpaslík* – *estrella enana*. Z hľadiska prekladu je rovnako zaujímavý aj výraz *červená kniha* – *libro rojo*, kde sú rovnakou formou vyjadrené odlišné významy. Tento typ frazém by sme teda mohli zaradiť do kategórie tzv. „falošných priateľov“, čiže slov a slovných spojení, ktoré majú rovnakú formu vo východnom i v cieľovom jazyku, a preto ich používatelia cudzieho jazyka častokrát prekladajú významom z východzieho jazyka, avšak nesprávne.

Literatúra

CORPAS PASTOR, G. 1996. *Manual de fraseología teórica española*. Valencia : Gredos, 1996. 337 pp.

Diccionario de uso del español María Moliner (3^a edición). 2007. Madrid: Gredos, 2007.

GÓMEZ PABLOS, B. 2016. *Lexicología española actual*. Nümbrecht : Kirsch-Verlag. 149 pp.

JAROŠOVÁ, A., ed.; BUZÁSSYOVÁ, K., ed. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. Zväzok A – G. Bratislava : Veda, 2006. 1134 s.

KVAPIL, R. 2012. Farba v komunikačnom procese. In: *Forlang. Cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Zborník vedeckých príspevkov pri príležitosti 60. výročia založenia Technickej univerzity v Košiciach a Katedry jazykov. Košice: Technická univerzita v Košiciach.

MARTÍNEZ MONTORO, J. La fraseología en J. Casares. In: *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, N. 16, 2002. pp. 106.

MLACEK, J. 1984. *Slovenská frazeológia* (2. vydanie). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 159 s.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2014. *Diccionario de la lengua española*. [online]. 23.^a ed. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2014. Dostupné na: <<http://www.rae.es>>

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Slovník slovenského jazyka*. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda. 985 s.

RUIZ GURILLO, L. 1997. *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 140.

SECO, M., ANDRÉS, O., RAMOS, G. 2004. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar. 1088 pp.

SEKANINOVÁ, E. 1993. *Dvojazyčná lexikológia v teórii a praxi*. Bratislava: Veda. 256 s.

SMIEŠKOVÁ, E. 1989. *Malý frazeologický slovník*. Bratislava: SPN. 270 s.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2003. Fraseología en México. In: *Philologia*, N. 16. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 67 – 73.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. El análisis contrastivo del uso, significado y connotaciones de los colores en la lengua eslovaca y española = The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language. In: *Xlinguae*, Vol. 9, N. 3, pp. 104 – 128. SCOPUS

SPIŠIAKOVÁ, M. 2016. *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. 221 pp.

TRUP, L., BAKYTOVÁ, J. 2017. *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky frazeologický slovník*. Bratislava: Mikula. 832 s.

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

Kontakt:

Mgr. Nina Mocková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: nina.mockova@euba.sk

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСЕМА БОЖАТКА НА СЛАВЯНСКОМ КУЛЬТУРНОМ ФОНЕ (НА ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ)

RUSSIAN DIALECTAL WORD “BOZHATKA” IN THE SLAVIC CULTURAL SITUATION

OLGA RYAKHOVSKAYA

Abstract

The article is devoted to the study of one of the names of terms of kinship. This term is not a blood relationship, but a spiritual relationship. We are talking about the name of the godmother in a wedding ceremony in the Russian North. The name of the godfather is also analyzed. It is explored semantics, origin and use of this word in the territory of the Russian North. Also its analogues are studied in other Slavic languages. The article shows the linguistics and cultural significance of this lexical unit for the Russian northern tradition and linguistic consciousness, in which the ancient archetypal ideas of the structure of the family and the world are preserved.

Keywords: *Bozhatka, godmother, terms of kinship, wedding ceremony, North Russian dialect tradition.*

Аннотация

Статья посвящена исследованию одного из наименований терминов родства. Этот термин номинирует не кровное родство, а духовное: речь идет о наименовании крестной матери в связи со свадебным обрядом в севернорусской диалектной традиции. Для сопоставления анализируется также наименование крестного отца. Исследуется семантика, происхождение и употребление слова “божатка” на территории русского Севера, а также его аналоги в других славянских языках. В статье показана лингвокультурная значимость данной лексической единицы для русской северной традиции и языкового сознания, в котором сохраняются древние архетипические представления об устройстве семьи и мира.

Ключевые слова: *Божатка, крестная мать, термины родства, свадебный обряд, севернорусская диалектная традиция.*

Наименования участников свадьбы являются неотъемлемой частью свадебного обряда. Одним из таких наименований является лексема *божатка*. Данная лексема была зафиксирована нами на территории Нюксенского района Вологодской области во время работы экспедиции летом 2017 года. По словам информантов, *божатка* – крестная невесты, которая обязательно должна была присутствовать на свадьбе и выполнять функции организатора свадьбы. Она сопровождала невесту всю свадьбу: собирала для выхода к жениху, ехала с ней в церковь, сидела рядом за свадебным столом. В статье «Севернорусский традиционный свадебный обряд (по материалам экспедиции кафедры этнографии исторического факультета МГУ 1973 г. в Архангельскую область)» отмечается и еще одна важная функция божатки: «В церковь едут жених с невестой, божатка и тысяцкий. В церкви божатка снимает с невесты платок и почёлок, расплетает косу; после венчания заплетает 2 косы, надевает кокошник (самшурку – мест.), повязывает поперх платок. Этот обряд «окручивания» молодой является продолжением вертикальной линии ритуала. Смена причёски и головного убора невесты – дополнение

церемонии передачи невесты жениху». Под вертикальной линией ритуала подразумевается «переход из одной социальной группы в другую. Невеста в процессе инициации переступает границу между двумя мирами: отделяясь от своей общины, «умирает» в прежнем качестве, и возрождается в новом – становится членом семьи мужа, приобретает новый социальный статус женщины».

На свадьбе крестные выполняли роль посаженных родителей. «Посажённые родители — ритуальные заместители родителей новобрачных в свадебном обряде, обычно замужние и женатые лица (часто крестные), занимающие почетное место среди участников свадьбы» (Guga, 2012, 116). У болгар посаженный отец должен был соответствовать определенным условиям для того, чтобы участвовать в свадьбе: он должен был состоять в первом браке и все его дети должны были быть живы (Uzenyova, 2010, 33]. У других славян роль посаженных родителей могли выполнять не только крестные, но и любые другие близкие родственники. В любом случае посаженные родители – самые важные люди в иерархии участников свадебного обряда. Об этом свидетельствует и то место, которое они традиционно занимают на свадебном пиру – рядом с женихом и невестой, в то время как кровные родители сидят дальше и активное участие принимают только на этапах сговора и сватовства.

«Посажённые родители нередко составляли друг с другом брачную пару» (Guga, 2012, 120), что поддерживается лексически, например, у многих славян они называются кум и кума. На обследованных нами территориях используются лексемы *божатка* и *тысяцкий*, однако диалектные словари фиксируют еще и пару *божат* – *божатка*. Как отмечает Д. Б. Чугаев, «основная терминология обрядовых персонажей сложилась уже к середине XIII века, а наименования князь, княгиня, тысяцкий, дружка, бояре, поезжане закрепились в обряде к середине XIV века» (Chugaev, 2008, 13). Лексема *тысяцкий*, также зафиксированная нами во время экспедиции, отмечается в «Материалах для словаря древнерусского языка» И. И. Срезневского в значении «тысячский – начальник тысячи» (Sreznevskij: URL). Среди названий участников предсвадебных обрядов наблюдаются заимствования из разных терминологических систем, что объясняется сходством выполняемых функций (Chugaev, 2008, 14). Лексема *тысяцкий/тысячский* является заимствованием из административной терминосистемы.

Словарь русских народных говоров отмечает у лексемы *тысяцкий* пять значений, четыре из которых связаны со свадебным обрядом: «1. Один из главных, почетных участников свадебного обряда, ведущий свадьбу (обычно крестный отец жениха или невесты), или старший родственник жениха, или особо уважаемый знакомый. 2. В свадебном обряде – дружка. 3. Участник свадебного обряда, гость на свадьбе. Почетный гость на свадьбе при венчании со стороны жениха. Самый старший гость на свадьбе. 4. Тот, кто сватает невесту; сват. 5. Почетное звание городского жителя, купца» (SRNG, 341). Кроме лексемы *тысяцкий* фиксируются также лексемы *тысячка*, *тысячий* и *тысячник*.

В.И. Даль отмечает у слова *тысяцкий* и значение, связанное с административно-хозяйственной деятельностью, и значение, связанное со свадебным обрядом: «Тысяцкий, род выборного, головы, старшины из крестьян, бывшего кой-где до последнего преобразования. Почетное звание всякого посадского, городского жителя, купца. Стар. начальник полиции и расправы в Новгороде и Пскове. Стар. военачальник, первый, главный воевода. Старший свадебный чин; обычно это крестный, он же и посаженный отец жениха; он распорядитель поезда и обрядов, благословляет и увозит жениха, меняет кольца чёты, платит за свадьбу и привозит домой молодых» (Dal', URL).

С точки зрения ареального распространения термин *тысяцкий* характерен для севернорусских и среднерусских говоров (Chugaev, 2008, 14).

Термин же *божатка*, обозначающий крестную мать, не фиксируется историческими и этимологическими словарями (Материалы для словаря древнерусского

языка, Историко-этимологический словарь современного русского языка, Этимологический словарь славянских языков), поэтому мы не можем точно проследить его происхождение и время появления в языке. Однако с уверенностью можем утверждать, что это слово является суффиксальным производным от праславянского корня *bogъ – «славянский не обнаруживает достоверных следов и.-е. названия бога, верховного божества – *dieu-s, *deiuo-s и использует для этой цели с древнейших времен особое слово *bogъ, которое с одной стороны, удивительно близко по форме и значению др.-перс. бага-, а с другой стороны, не менее тесно связано с достаточно древней производной лексикой, обнаруживающей исходное знач. ‘богатство’, а через ее посредство – с и.-е. лексикой, означающей ‘доля’, ‘делить’, ‘получать долю’, ‘наделять’.

Морфемная структура слова выглядит следующим образом: *бож-ат-к-а*. Суффикс -ат- «возник из сочетания и.-е. именного суффикса *ā и индоевропейского суффикса *t. Суффикс -ат(ый) образует от имен существительных имена прилагательные; СЗ, 1) ‘имеющий то, что названо производящей основой, являющееся характерным признаком’; 2) ‘состоящий, сделанный из того, что названо производящей основой’» (Drevoslov, URL). Наличие чередования *з/ж* в корне скорее всего свидетельствует о наличии еще какого-то промежуточного варианта в словообразовательной цепочке *Бог – божат(а) – божатка(о)*, так как иначе это чередование не мотивируется. Суффикс -к-, также входящий в морфемную структуру слова, восходит к индоевропейскому *k, представлявшему собой «дейктическую частицу со значением ‘here and now’ (‘здесь и сейчас’)» (Shields, 1998). Суффикс -к- образует: а) имена со значением предметности непосредственно от корня или от основ глаголов; б) глаголы от междометий» (Drevoslov: URL). В работе «Дифференциация славянских языков по данным словообразования» Т. И. Вендина отмечает, что личностное значение суффикса -к(а) выражено слабее по отношению к предметному. «Объясняется это, по-видимому, тем, что способность суф. -к(а) к образованию названий лиц женского пола во всех славянских языках ограничена его использованием для образования феминативов. <...> В русском языке суф. -к(а) используется чаще всего для образования названий лиц по качественному, качественно-оценочному и предметному признаку» (Vendina, 1990, 32). Таким образом, словообразовательную структуру данного слова можно представить следующим образом: *Бог – Божий? – бож/ат/и – бож/ат – бож/ат/к/а(о)*.

Данную лексему обнаруживаем только в диалектных словарях, преимущественно описывающих севернорусские говоры. В говорах варьируется значение слова. Основное значение – крестная мать – сохраняется на всех территориях, однако в некоторых регионах слово обретает и другие значения. Например, Словарь русских народных говоров с пометой олонекское фиксирует значение «повивальная бабка» (SRNG). Значение «тетка, сестра отца или матери» отмечено в Словаре вологодских говоров (SVG). Больше всего значений у слова *божатка* в Ярославском областном словаре: «божатка. 1 крестная мать. 2. приемная мать. 3. старая дева. 4. сестра мужа. 5. близкая родственница. 6 богомолка». Есть и мужской вариант этого слова с такими же значениями: «божатко 1. крестный отец. 2. дядя. 3. старший брат. 4 приемный отец. 5. богомольный человек» (YaOS, 58).

В Словаре говоров Русского Севера отмечены следующие значения: «1. Муж и жен. Старший родственник (дядя, тетка, сестра, брат), обычно тот (та), кто держит ребенка при крещении, крестный (ая). Впоследствии становится посаженным отцом, матерью, руководит свадебным церемониалом. 2. Незамужняя сестра отца, тетка. 3. Зять» (SGRS). Значение *зять* в других словарях не фиксируется. Также в этом словаре отмечается и наличие омонимов к слову *божатка*: «божатка 2. Палка, которой пугают детей. божатка 3. то же, что богатка (мелкий розовый или белый цветок на невысоком тонком стебле, такие цветы собирали на Иванов день для гадания)» [СГРС]. В значении

«растение» слово *божатка* встречается еще в двух словарях. В Псковском областном словаре с историческими данными: «Богатка. 1. Мелколепестник острый. 2. Кустарник. Божатка – то же, что богатка» (POS). И в Новгородском областном словаре только в варианте *богатка*.

У В. И. Даля «божатка, божатый, божать, божатко, [божатоць новг. Опд.], -тушко м., божатая, божата, -тка, -тушка, божать, [божашка влад. Оп.], божина, божатимка, -мушка, божа, боженька, божуха ж. сив. отъ ярс. до арх. и прм. крестные отец и мать, восприемники; иногда же названные родители, принявшие сироту, подкидыша» (Dal', URL).

Кроме собственно лексемы *божатка* и мужского варианта *божат* в словарях отмечаются и другие однокоренные лексемы со схожим значением (крестная мать): *божа, божаток, божатко* (SRNG), *божатко, божко* (SVG), *божата, божатая, божатиха* (AOS), *божатый, боженька* (SGRS), *бажа* (YaOS). В Ярославском областном словаре данный корень встречается и в варианте *-баж-* и в варианте *-бож-*. Такое чередование объясняется корневым вокализмом ассимилятивного происхождения. В Словаре русских говоров Карелии и сопредельных областей только в варианте *-баж-*.

Однокоренные прилагательные и глаголы в своем составе содержат семы «любить», «баловать». Боженик – «1. тот, кого балуют. 2. ласковое обращение к лицу мужского пола», боженить – «любить, баловать» (SGRS, 131 – 133), бажёный – «1. желанный любимый, вымоленный у бога. 2. праздный, не занятый делом» (SGK, 28), бажаный – «ласк. милый, любимый», бажать – «любить, обожать», баженить – «баловать», бажёный – «милый, дорогой, нежный, ласковый, любимый» (YaOS, 29).

Общее значение «любить, баловать, заботиться» характерно для слов с данным вариантом корня. Это значение может еще усиливаться при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов. *Божатушко, божатушка, божаточка, божатенька, божатонька, божатенька, божатимушка* – ласковое обращение не только к крестной матери, но и к любой женщине. В Словаре живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении данная лексема не фиксируется ни в одном из вариантов. Кроме того, лексема *божатка* включена в состав «Русского традиционного ономастикона: антропонимия, зоонимия, астрономия», поисковой системы, содержащей словники материалов, собранных участниками Топонимической экспедиции Уральского федерального университета в период с 1960-х годов. Данная лексема отмечена в разделе Антропонимия – Индивидуальные прозвища (ее бытование отмечено в Архангельской области) и Семейные прозвища в адъективном варианте *божаткины* (также на территории Архангельской области).

Отмечаются и топонимы, образованные от этого слова. Например, деревня Божатково в Рязанской области. З. П. Никулина в работе «Историко-этимологический анализ топонимов Рязанского Окалогородного стана XVI – XVII веков» возводит происхождение данного топонима к лексеме *божатка*: «Наш вывод о происхождении названия Божатково подтверждает столбец помещика Волконского, приведенный М. Н. Макаровым: «А по нагорью тоя Павловки (реки) идет полесок, что дан был с иными угодии на рязанскую Божатную избу». Деревня Божатково, действительно, расположена по нагорью реки Павловки, которое иначе называется Высокой Горой. По-видимому, деревня располагалась на земле божатной избы и принадлежала ей. Фамилии Божатковых в рассмотренных документах не имеется» (Nikulina, 1958, 42).

Существует и личное женское имя, сходное со словом *божатка* – Божена, а также его варианты Бажена и Божана. Это женское славянское имя, обозначает «божья», «благословенная» или «богом одарённая». Является славянским вариантом имен Теодора и Бенедикта. Это женское имя распространено в Польше, Чехии, Словакии, Словении, Литве.

В других славянских языках мы встречаем наименования крестной матери, состоящие либо из одного слова (в большинстве языков), либо из словосочетания, построенного по модели *прилагательное + существительное* (в 3 языках). В хорватском и сербском это *kuma/кума*, в словенском – *boga*, в болгарском – *кръстница*. В польском – *matka chrzestna*, в чешском и словацком – *kmotra*. В украинском – *хрещена мати*, в белорусском – *кръстница*. Лексема *kmotra*, встречающаяся также и в верхне- и нижнелужицком языках, является латинским заимствованием – «заимствовано из лат. *commater* с последующим распространением на лиц мужского пола; лат. *pater commater* – *commater* славянский противопоставил рано выработанную им морфологическую пару *къмотръ – *къmotra». Приставка *com=cum* имеет значение ‘с, вместе, заодно’. *Commater* – та, что действует вместе с матерью, таким образом в данном случае на первый план выходит родство по крови. То же касается и слов *кум/кума*, которые «являются старыми сокращениями, возникшими на базе лат. (балканором.) названий кума и кумы – *compater*, *commater*, причем, возможно, уже на местной роман. почве оба названия имели тенденцию к смешению и сближению и – главное – к выработке краткой формы, возможно, также уже на роман. почве: *cum(m)».

Национальный корпус русского языка фиксирует 6 документов и 8 вхождений слова *божатка* (из них 5 документов – художественная проза, 1 – публицистика) и одно вхождение – поэтический корпус. Корпусы других славянских языков (Корпус текстов украинского языка, Национальный корпус польского языка, Польско-русский параллельный корпус, Чешский национальный корпус, Словацкий национальный корпус, Болгарско-русский параллельный корпус, Корпус хорватского языка *Riznica*, *Nova beseda*) не фиксируют подобных лексем даже при широком распространении слов с корнем *bog.

Таким образом, по имеющимся у нас данным мы видим, что наименования крестной матери в славянских языках образуются от трех корней: *bog, *къмотръ, *кръст. Два корня подчеркивают духовную составляющую родства, а один – только кровную. Отсутствие в большинстве славянских языков корня *-bog- в этих наименованиях позволяет предположить изменения системы терминов родства, а сохранение этого корня на периферии русских говоров подтверждает наличие подобных лексем и древность их происхождения.

Bibliography

BODUEN DE KURTENE, V. I. (eds) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka Dalya pod red. I. A.* Available: <<http://slovari.ru/search.aspx?p=3068>> [01.06.2018].

DUROV, I. M. 2011. *Slovar' zhivogo pomorskogo yazyka v ego bytovom i etnograficheskom primenenii*. Petrozavodsk: Karel'skij nauchnyj centr RAN.

GURA, A. V. 2012. *Brak i svad'ba v slavyanskoj narodnoj kul'ture: Semantika i simbolika*. Moskva: Izdatel'stvo Indrik.

CHUGAEV, D. B. 2008. *Leksika russkih predsvadebnyh obryadov: avtoreferat dis. ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.01*. Moskva: Mosk. gos. obl. un-t.

KLEVCOVA, V. I., STROGOVA, A. V. (eds) 1992. *Novgorodskij oblastnoj slovar'*. Vypusk 1. A – V. Novgorod: Izdatel'stvo Novgorodskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta.

MATVEEVA, A. K. (eds) 2001. *Slovar' govorov russkogo severa*. T 1: A – B. Ekaterinburg: Izd-vo Ural un-ta.

NIKULINA, Z. P. 1958. *Istoriko-etimologicheskij analiz toponimov Ryazanskogo Okalogorodnago stana XVI – XVII vekov*. Uch. zan. RGPI. Ryazan', T 21, pp. 42.

SREZNEVSKIJ, I. I. *Materialy dlya slovary drevne-russkago yazyka po pis'mennym pamyatnikam*". Available: <<http://oldrusdict.ru>> [01.06.2018].

TRUBACHEV, O. N. 1975. *Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov*. Praslavyanskij leksicheskij fond. Vypusk 2. Moskva: Nauka.

UZENYOVA, E. S. 2010. *Bolgarskaya svad'ba: etnolingvisticheskoe issledovanie*. Moskva: Indrik.

VENDINA, T. I. 1990. *Differenciaciya slavyanskih yazykov po dannym slovoobrazovaniya*. Moskva: Nauka.

Pskovskij oblastnoj slovar' s istoricheskimi dannymi. 1967. Sankt Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta. Available: <http://www.slovorod.ru/dia-pskov/_pdf/pos-02.pdf> [01.06.2018].

Severorusskij tradicionnyj svadebnyj obryad (po materialam ekspedicii kafedry etnografii istoricheskogo fakul'teta MGU 1973 g. v Arhangel'skuyu oblast'). *Istoricheskie issledovaniya*, 2016, №4. Available: <<http://www.historystudies.msu.ru/ojs2/index.php/ISIS/rt/prINTERfriendly/69/180>> [01.06.2018].

Slovar' vologodskih govorov. 1983. A – G. Uchebnoe posobie po russkoj dialektologii. VOLOGDA.

Slovar' morfem. Available: <<http://www.drevoslov.ru/wordcreation/morphem>> [01.06.2018].

Slovar' russkih narodnyh govorov. 1968. Vypusk 3. Leningrad: Nauka.

Slovar' russkih narodnyh govorov. 2012. Vypusk 45. SPb: Nauka.

Yaroslavskij oblastnoj slovar'. 1981. Uchebnoe posobie. Yaroslavl': Izd. YaGPI.

Yaroslavskij oblastnoj slovar'. 1982. Uchebnoe posobie. Yaroslavl': Izd. YaGPI.

Kontakt:

Olga Ryakhovskaya

The Moscow state regional university

Faculty of history of Russian language and general linguistics

Department of Russian philology

Email: o.v.riakhovskaia@mail.ru

ENGLISH IDIOMS – THEORY AND PRACTICE

ANGLICKÉ IDIÓMY – TEÓRIA A PRAX

JARMILA RUSIŇÁKOVÁ

Abstract

This paper is part of the KEGA project entitled Idioms in Business Communication, which is subsidised by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The main aim of the project is to examine current phraseology in the realms of economics, diplomacy and law and to develop the students' reading literacy as well as their speaking skills with the focus on idioms used in the professional settings. The author of the paper presents the results of teaching and studying efforts in this field and describes certain peculiarities in students' interpretation of the idioms.

Keywords: communication, decoding, encoding, ESP – English for Specific Purposes, idiom.

Abstrakt

Predkladaný článok je súčasťou projektu KEGA pod názvom Idiomatické výrazy v obchodnej komunikácii podporovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Hlavným cieľom projektu je preskúmať súčasnú frazeológiu v oblasti ekonómie, diplomacie a práva a rozvíjať čitateľskú gramotnosť a návyky hovorenia študentov so zreteľom na idiomatické výrazy používané v profesionálnom prostredí. Autorka článku prezentuje výsledky pedagogického a študijného snaženia v danej oblasti a uvádza tiež študentské osobitosti v interpretácii idiomatických výrazov.

Kľúčové slová: komunikácia, dekodovanie, kódovanie, odborný anglický jazyk, idiomatický výraz.

Introduction

Communication nowadays takes many different forms, especially in professional settings such as business, international trade, diplomacy, or law. Effective communication is crucial, it is vital to organizations. Their success or failure depend on the art of communicators to express their ideas clearly and coherently. Good and effective interlocutors, very often in the role of negotiators, are a valuable asset for any business.

When speaking, we are able to make choices about which lexical units we use – choices that are influenced by our desire to ensure that we really communicate effectively, and by our sense of identity. When we encode language, we make judgements about which of our lexical units the listeners or readers will be able to find in their own lexicons. In some cases we may deliberately introduce them to a new item in order to create space for a shared identity. Non-native speakers may elect not to use large lexicon, may elect not to use for example phrasal verbs or fixed idiomatic expressions, because they associate them with a group with which they do not fully identify.

Options also exist for decoding. That is, as listeners or readers we constantly have to make judgements and choices about what the speaker or writer is most likely to have meant. It is on that basis that a native speaker can intentionally or unintentionally reject the easy mapping of a form produced by a non-native speaker.

Students at more advanced levels, or those learning a language for specific purposes, would require practice with additional categories and different lexical phrases, such as

institutionalized expressions, variable phrasal constraints, sentence builders as well as idiomatic expressions.

Formulaic Language

It is the nature of formulaic language to take many forms and to be difficult to define and identify on the basis of its particularities. But in essence, it is a simple phenomenon – according to Wray (2012) it is *“the multiword subset of lexical units”* (Wray, 2012, p. 286). Formulaic language is often defined as a kind of word strings that appear to be treated like a single unit during processing. Wray claims that *“multiword strings are maintained in the lexicon as the way of expressing their message that it was possible to access them easily without the activity of the standard linguistic processing routes”* (Wray, 2012, p. 200). Researchers try to answer the question what happens “at the boundaries” when language operates beyond its normal scope, where there are unusual constraints on communication that make formulaic language more evident, or where language users choose, or are forced to favour previously assembled output over something more spontaneous.

One puzzling aspect of patterns observed in linguistic research is that *“idiom comprehension is very poor in almost all impaired groups, even those with a high productive ability for formulaic sentences. Since idioms are generally viewed as the most clearly identifiable type of formulaic sequence this finding can be explained in terms of the default processing model”* (Wray, 2012, p. 200). It has been hypothesized that the normal brain synthesizes macro- and micro-interpretations of input. According to Jung-Beeman the right hemisphere weakly activates large diffuse semantic fields, including information distantly related to the words, while the left hemisphere strongly activates small and focused semantic fields (Jung-Beeman, 2005). Paul claims that natural language comprehension occurs by means of bilateral activity which ensures the integration of the information, so that the specific message is understood within its communicative context (Paul et al, 2003). As a result, according to Wray, there is a proposal *“that right hemisphere damage would weaken the role of the macro-interpretation, making it more difficult to select the holistic meaning of an idiom over its literal meaning. However, it should also follow that if the left hemisphere is damaged, it will be the literal interpretation that is difficult to bring into the frame, so the holistic meaning of an idiom is preferred”* (Wray, 2012, p. 201).

It is plausible that a person who could understand the idiom in a communicative context, when it carried its normal functional load, would not be able to understand it out of that context. When speaking about testing idioms in academic settings, it may be that the holistic reading is never actually accessed in the tests.

Languages like English have a wide range of ways to express meanings using regular and transparent formulations. Yet native speakers tolerate the retention of irregularity and opacity. Sinclair (1987) identifies two principles at work in the language: a) *the open-choice principle*, which works on the assumption that language users have a relatively free choice in composing phrases and sentences where words are concerned, constrained only by grammaticality, and b) *the idiom principle*, which works on the assumption that language users have available to them a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices. Idioms have the potential of appearing anywhere and everywhere, and are marked as occurring in mature written or spoken discourse (Fernando, 1996).

According to Fernando (1996), ideational idioms *“convey impressionistic representations of aspects of the physical, social, and emotional worlds of a language community”* (Fernando, 1996, p. 252). *“They contribute to the subject matter and enable the language user to talk about the world in an impressionistic way and in imagist, metaphorical terms. Typically, they are realized by units smaller than the clause, i.e. nominals, verbals, adjectivals, adverbial, and clauses themselves”* (Hrdličková, 2017, p. 23).

Hrdličková also claims that “*the most common patterns of idioms in Business English are:*

a) traditional idioms (e.g. get the picture, tie the knot),

b) idiomatic compounds (e.g. a glass ceiling, the smart money, hard and fast),

c) prepositional idioms (e.g. at the end of the day, from scratch),

d) comparisons (e.g. be like talking to a brick wall),

e) exclamations and sayings (e.g. You must be joking!, Practice makes perfect), and

f) clichés (e.g. a golden handshake, when the going gets tough, the tough get going)” (Hrdličková, 2017, p. 25).

Idioms and Language Teaching

One common pattern in language acquisition is that learners pass through a stage in which they use a large number of unanalyzed chunks of language in certain predictable social contexts. They use, in other words, a great deal of “prefabricated” language. Finding an appropriate theoretical framework of language use presents its own difficulties, which a good teacher should take into his/her account in order to organize seminars that lead students to use prefabricated language to learn how to produce, comprehend, and analyze the new language.

The extent of prefabricated speech in performed language now seems far greater than once was thought. Much attention in linguistic theory has been directed to “*idioms – complex bits of frozen syntax, whose meanings cannot be derived from the meaning of their constituents, that is, whose meanings are more than simply the sum of their individual parts, e.g. step on the gas, raining cats and dogs*” (Nattinger, DeCarrico, 2014, p. 33). Nattinger and DeCarrico find the other sorts of formulaic fixed phrases that need to be attended to as well, e.g. “*clichés – that are similar to idioms in that they too consist of patterns that are relatively frozen, but they are unlike them in that the patterns usually consist of larger stretches of language and that their meaning is derivable from the individual constituents, e.g. there is no doubt about it, a good time was had by all*” (Nattinger, DeCarrico, 2014, p.33) or “*non-canonical phrases that are different from both of the above in that their patterns do not have the typical shapes of English structures, e.g. off with his head, by and large*” (Nattinger, DeCarrico, 2014, p. 33).

In teaching such lexical phrases as mentioned above the emphasis should be on teaching them for comprehension and production, and their function in discourse, especially in case of advanced learners and learners of language for specific purposes. In other words, learning to speak means learning to converse. Students need to learn idioms and other sorts of formulaic language not as isolated, planned answers, but rather to learn how to use these structures to create the flow and purpose of a spontaneously unfolding conversation in professional settings. Students can be taught by first illustrating a basic lexical phrase frame, then it is recommended to teach some representative lexical material that appears in the slots within that basic frame, and, finally, teaching some representative variations and expansions of the frame itself in case of variables. Students should also be taught to recognize and analyze more and more lexical phrase frames on their own as they occur in lecture discourse or in authentic texts.

At the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava the KEGA project *Idioms in Business Communication* has been carried out since 2017.

Teaching idioms – practice

Students of three faculties at the University of Economics in Bratislava, the Faculty of International Relations, the Faculty of National Economy and the Faculty of Commerce participated in the KEGA project *Idioms in Business Communication*. Within their studying groups they are divided into two parallel groups – so called the experimental group, in which business English is taught and studied with the focus on idioms, and the controlling group, in which business English is taught and studied without any specific concentration on idiomatic expressions.

At the beginning of the winter semester of 2017/2018 students of both groups were asked to translate 60 English idioms into Slovak in order to find out what they know about idioms and if they understand their meaning.

At the Faculty of International Relations 18 students of the experimental group participated in the informative idiomatic test, 14 students, i.e. 77.7%, were successful, they wrote the test for more than 51% (the best one reached 88.3 %) and 4 of them, i.e. 22.3%, failed (the worst one reached 43.3%). In the controlling group there were 19 students of the Faculty of International Relations. Ten out of 19 learners, i.e. 52.63%, wrote the test successfully (for more than 51%, the best reached 75%) and 9 students, i.e. 47.37%, had serious difficulties with idioms (the worst one reached only 26.6%).

Some idiomatic expressions were understood and interpreted correctly by the majority, if not all, of the students, e.g. to be like a fish out of water – *nebyť vo svojom živle/svojej koži, cítiť sa ako ryba na suchu* (*He lives in the city and when he goes to the countryside he's like a fish out of water.*), to give it to sb straight – *povedať niečo niekomu na plné ústa/od srdca* (*I'm going to give it to you straight. I don't love you anymore.*), to go downhill – *ísť dolu kopcom s niekým /s niečím /zhoršovať sa* (*His health went downhill after the accident.*), to take its toll on sth – *vyžiadať si/vybrať si svoju daň* (*All that hard work has taken its toll on her health.*), to be a brainbox – *otvorená hlava/hlavička/veľmi inteligentný človek* (*Martin is a brainbox of the class. He always gets top marks.*), look down sb's noses at sb – *divať sa na niekoho pohrdavo* (*Some of the people look down their noses at us, just because we aren't as rich as them.*), start from scratch – *začať od nuly/od začiatku* (*I lost my project on the computer so I had to start from scratch.*).

On the other hand, there were a few idioms in the informative idiomatic test that were not interpreted at all by anybody, for example: to be dead to the world – *spať ako zarezaný* (*Better leave Craig – he is dead to the world.*), to be larger than life – *vzbudzovať pozornosť* (*Ernie is the life and soul of the party! Yes, he is larger than life!*) or only few students could interpret the idiomatic expressions such as to be off the beaten track – *byť od ruky/d'aleko od ostatných miest* (*We went to a little cottage in the countryside right off the beaten track.*), to have a bee in sb's bonnet – *mať chrobáka v hlave/byť niečím posadnutý* (*He's got a bee in his bonnet about graffiti.*), to make a song and dance about sth – *robiť cirkus okolo niečoho/narobiť veľa rečí okolo niečoho* (*Don't make a song and dance about your homework.*), a dark horse – *tichá voda* (*Steve is a bit of a dark horse. I wonder what he is really like.*), a pen pusher – (obyčajný) *úradník* (*You haven't got any real responsibility. You are just a pen pusher.*).

The list of idioms was prepared from materials of textbooks used in secondary grammar schools, as students had declared (Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A.: *New Opportunities Upper Intermediate Students' Book*, Carr Comyns, J., Parsons J.: *Success Upper Intermediate Students' Book*, Fricker, R.: *Success Upper Intermediate Workbook*).

During two semesters of Business English courses in the academic year 2017/2018 students worked either in the experimental group or the controlling group. Both groups used the *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) as their compulsory literature. But the experimental group worked also with the materials in the university textbook *Ideational Idioms in Business English Communication* by Hrdličková (2016). Moreover, in the summer semester of 2018 they were asked to read the authentic texts from on-line newspapers and magazines such as *The Telegraph* (www.telegraph.co.uk), *The New York Times* (www.nytimes.com), *The Guardian* (www.theguardian.com) or *The Diplomat Magazine* (www.thediplomat.com), *The Economist* (www.economist.com), *Foreign Affairs* (www.foreignaffairs.com), *World Politics Review* (www.worldpoliticsreview.com) with the aim to highlight idioms and check them in dictionaries. The findings were sent to the teacher by means of moodle.euba.sk.

At the end of each semester in the academic year 2017/2018 the idiomatic test was written. Idioms were taken from the studied materials of the *Market Leader Business English*

Course Book Upper Intermediate (Cotton, Falvey, Kent, 2011) and *Ideational Idioms in Business English Communication* (Hrdličková, 2016). In the winter semester of 2017/2018 there were 20 students of the Faculty of International Relations in the controlling group. Seventeen students out of 20, i. e. 85%, passed the test (reached more than 51%, the best one reached 93,33%) and 3 students out of 20, i. e. 15%, failed (the worst one reached only 38%).

The same idiomatic test was also written by 19 students of the experimental group. The test results were much better compared to the controlling group. All students passed the test, no one failed. The best one wrote the test for 93,33% as in the controlling group, and the worst one was written for 61.66%, it means still passed.

Approximately a half of idioms were understood and correctly interpreted by all students in the experimental group, e.g. to be on the warpath – byť na vojnovom chodníku/byť na vojnovej nohe (*Bill's on the warpath again – there are mistakes in the publicity material sent out.*), half the battle – dobrý začiatok – polovica úspechu (*If you can convince the commercial attaché here, that's half the battle.*), fighting a losing battle – bojovať vopred prehratú bitku (*Manufacturers often feel they are fighting a losing battle against counterfeiting.*), look before you leap – dvakrát merať, raz strihať (*Look before you leap into franchising.*), to be crystal clear – celkom/úplne jasný/zrozumiteľný (*You can't communicate with the outside world until your internal message is crystal clear.*).

A bit problematic idioms remained the following ones: rank-and-file – radový zamestnanec/pracovník (*Applied to a firm's internal organization, the owner, the middle management, the lower management and the rank-and-file are included in communication.*), the status quo – súčasný stav (*'You can't be content with maintaining the status quo', Sandler said. 'You must push the limits. Dare to be different!'*), quid pro quo – protihodnota/aký požičaj, taký vráť (*Although networking is not exactly quid pro quo, it includes the element of exchange.*), fly-by-night – pochybný/pokútny/s pochybnou povest'ou (*These fly-by-night companies are more concerned with making a quick buck than with sustaining growth over a long period.*). In these cases students didn't write anything if they couldn't understand the meaning or they did, but incorrectly. In the experimental group there were a few students who managed even these problematic idioms while in the controlling group in these cases no one gave the correct answer.

In the summer semester of 2018 there were 16 students of the Faculty of International Relations in the controlling group. A half of them, i.e. 50%, passed the test (the best one reached 100%) and a half, i.e. 50%, failed (the worst was written only for 16,66%). Compared to the winter time the summer semester test results in the controlling group were worse despite the fact that in more cases than in the winter semester nearly all students translated idioms into Slovak correctly, e.g. big guns – veľké zviera, pipe dreams – vzdušné zámky/chiméra, take risks – riskovať, a shining example – žiarivý príklad, a great deal of sth – veľká časť/veľa, practice makes perfect – cvičenie robí majstra.

On the other hand, quite many idioms studied during the semester remained problematic, e.g. laissez-faire – liberálny, a priori – a priori/v zásade, brightest sparks – prešibani/chytrí ľudia, at one's fingertips – po ruke/k dispozícii, a battle cry – vojnový pokrik/pokrik, new kids on the block – nováčikovia na scéne/zelenáči, thrown in at the deep end – hodený do vody.

The same idiomatic test was again written by 18 students of the experimental group. Like in the winter semester, all students passed the test, no one failed. The best test was written for 100%, the most problematic one for 51,6%, it means still passed. In terms of translation English idioms into Slovak, like in the winter time, more than a half of idiomatic expressions were no problem for learners, e.g. big guns – veľké zviera, to name a few – uviesť zopár (príkladov), call to arms – povolanie na konfrontáciu, in other words – inými slovami/inak povedané, pipe dreams – vzdušné zámky/chiméra, take risks – riskovať, a shining example – žiarivý príklad, ice breakers – témy na prelomenie ľadov/osmelenie sa, a great deal of sth – veľká časť/veľa, practice makes perfect – cvičenie robí majstra, calling to shots – rozhodovanie/ rozkazovanie/hrať prvé husle, do battle with sb – viesť s niekým (ostrý) spor,

laissez-faire – liberálny, new kids on the block – nováčikovia na scéne/zelenáči, the big picture – nadhľad/globálne hľadisko. Some idioms remained difficult for students of the experimental group, for example a priori – a priori/v zásade, per capita – na obyvateľa, in their own right – plným právom.

In general, tests demonstrated better results in the experimental group than in the controlling group. There idioms were taught and studied within the communicative context and with the specific concentration on them using various methods including reading authentic texts in on-line newspapers and magazines as well as discussions aimed at idioms. In the controlling group idioms were part of the studying materials but mostly just mentioned. If there was no specific attention paid to these fixed expressions supported by various pedagogical methods less perceptive students couldn't benefit much. The KEGA project reveals the need to apply more effective methods in teaching English idioms, especially the need to study them within the large communicative context. This way the advanced students could be taught how to comprehend idioms and produce them in their professional settings.

Conclusion

Lexical phrases, including idioms, are basic, pervasive units in language production, used as an intersection of structure, function, and use, should provide an effective unit for measuring linguistic variation. However, there remain questions about the most effective methods for introducing these phrases to students, to non-native speakers. All kinds of syntactic units occur as lexical phrases, and the more experienced the speaker, the more they draw on different kinds of units to maintain communication. Concentrating on these phrases, rather than on complete sentences enables learners to manipulate the direction of discourse effectively. On the other hand, our research and experience from language teaching with the focus on idioms has demonstrated the need to introduce these fixed phrases in the communicative context. Based on the whole context and by means of reading comprehension trainings, presentations and through active use of idioms in learning language students are able not only to draw the meaning from the context, but they are able to maintain discussions on professional topics in the fields of economics, especially marketing, finances, banking as well as diplomacy and law. Real interaction allows production and monitoring of language at the C1 level and enables learners to speak and negotiate their own way. The KEGA project *Idioms in Business Communication* has shown that these methods seem to be very effective for further language acquisition.

List of cited literature

- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press, p. 252.
- HRDLÍČKOVÁ, Z. 2017. Business English Idioms vs. Business Terms. In: *Lingua et vita* 12/2017. Ročník VI/2. ISSN 1338-6743, pp. 23, 25.
- WRAY, A. 2012. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press, pp. 200, 201, 286.
- NATTINGER, J. R., DeCARRICO, J. S 2014. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 33.

References

- CARR COMYNS, J., PARSONS J. 2007. *Success Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 160 pp.

- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Upper Intermediate Business English Course Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 176 pp.
- FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press. 265 pp.
- FRICKER, R. 2007. *Success Upper Intermediate Workbook*. Harlow: Pearson Education Limited. 118 pp.
- GREER, A. F., VANIŠOVÁ, Z. 1999. *Phrasal Verbs in Business Matters / Frázová slovesa v obchodných záležitostech*. Praha: LEDA, s r.o.
- HARRIS, M., MOWER, D., SIKORZYNSKA, A. 2006. *New Opportunities Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 176 pp.
- HRDLIČKOVÁ, Z. 2016. *Ideational Idioms in Business English Communication*. Bratislava: Ekonóm. 165 s.
- KVETKO, P. 2014. *Prekladový anglicko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: Veda. 632 s.
- KVETKO, P. 2015. *English Idioms – Theory and Applications*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- RUSIŇÁKOVÁ, J. 2018. English Idiomatic Expressions in Business Communication. In: *Molod'oz i nauka: slovo, tekst, ličnosť*. Materiály IV meždunarodnoj molod'oznoj naučno-praktičeskoj konferencii. Uljanovsk: Izdatel'stvo UIGPU imeni I. N. Uljanova, pp. 58 – 65.
- VALEŠKA, J. 2013. *Slovník anglických frázových sloves a odvozených jmenných složenin*. Praha: Argo.

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

Contact:

PhDr. Jarmila Rusiňáková, PhD.
University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of English Language
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Slovakia
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk

ИММИГРАЦИОННЫЙ ДИСКУРС В МАТЕРИАЛАХ ГЛОБАЛЬНЫХ СМИ

IMMIGRATION DISCOURSE IN GLOBAL MEDIA

RADOSLAV ŠTEFANČÍK, MARINA STANISLAVOVNA MATYTSINA

Абстракт

В статье в рамках критического дискурс-анализа на материале ведущих британских изданий "Daily Mail" и "The Guardian" исследуются особенности дискурсивной репрезентации мигрантов, беженцев и просителей убежища накануне референдума о членстве Великобритании в ЕС 2016 года, определяются основные дискурсные топики с помощью категорий, формирующих дискурсивное представление мигрантов, беженцев и просителей убежища в новостных сообщениях британских консервативных и либеральных изданий.

Ключевые слова: критический дискурс-анализ, мигранты, беженцы, просители убежища, дискурсный топик.

Abstract

The article examines the features of the discourse representation of migrants, refugees and asylum-seekers on the eve of the 2016 EU referendum in the context of critical discourse analysis on the material of the leading British editions the Daily Mail and the Guardian, identifies the main discourse topics using categories forming a discursive view of migrants, refugees and asylum-seekers in news reports of British conservative and liberal press.

Keywords: critical discourse analysis, migrants, refugees, asylum seekers, discourse topic.

Введение

Проблема иммиграции прочно входит в число «горячих тем», вызывающих повышенный интерес не только у правительств и рядовых граждан, но и у исследователей. В 2015 году появляется книга Т. ван Дейка «Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации», где автор обращается к рассмотрению предвзятости, этнических и расовых стереотипов, предубеждений и иных форм подавления, систематически воспроизводимых на уровне социальных дискурсов: от повседневных разговоров до парламентских дебатов и газетных публикаций (Van Dijk, 2015). Хорватский исследователь Д. Жупарич-Илич в своих работах обращает внимание на дискурсивные изменения иммиграционной политики в Хорватии, охватывающий в диахронии период с 2014 по 2016 годы. В Испании ученые объясняют лингвистические механизмы производства расистских представлений об иммигрантах (Zarata-Barrero, 2007, 2017). В Национальном университете Ирландии в Мейноте Е. Барроус защищает диссертацию на тему «Институциональный дискурс нелегальной иммиграции в Ирландии». Используя процедуру КДА, исследовательница детально описывает особенности дискурса ирландских официальных документов о нелегальной иммиграции в Ирландии в период с 2002 по 2009 годы. Эти и другие исследования демонстрируют негативную позицию, которую занимают средства массовой информации и политики по отношению к этническим группам, приезжающим в европейские страны, т.к. их число неизвестно, бесконтрольно и непрерывно растет.

Опираясь на основной постулат сторонников современного критического дискурс-анализа (КДА) о том, что язык используется как инструмент речевого воздействия, позволяющего власти осуществлять свое господство в обществе, дискурс беженцев,

мигрантов и просителей убежища рассматривается как форма социальной практики, где идеология, господство и процессы осуществления власти задают формирующие правила дискурса и определяют его содержание. Сторонники КДА рассматривают язык как социальный феномен, который тесным образом связан с механизмами осуществления власти. Как пишет Р. Водак: *«Язык сплетен с социальной властью различными способами: язык отмечает власть, выражает власть, вовлечен в борьбу за власть и оспаривание власти»* (Wodak, 2002, p. 10). Представители этого направления исследуют факты проявления власти, контроля и дискриминации в дискурсивной практике и за ее пределами. Иными словами, *«дискурс влияет на общество: он конституирует ситуации и отношения между людьми и группами людей. Одновременно он помогает поддерживать и воспроизводить общественный статус-кво, но также позволяет его трансформировать»* (Fairclough, 2011). С одной стороны, любое дискурсивное событие, текст, касающийся проблем иммиграции, имеет социально структурированный порядок и подчинен четким правилам и нормам, ассоциированным с определенными социальными институтами. Дискурс, будучи видом социальной практики, *«структурируют социальные структуры и социальные практики, а также социальные агенты, люди, вовлеченные в социальные события»* (Fairclough, 2003, p. 22). Это позволяет, на наш взгляд, выяснить, как идеология, т.е. принятая в том или ином обществе система взглядов, ценностей и целеустановок, материализуется в языке по отношению к беженцам, мигрантам и просителям убежища, воспроизводится и навязывается в означенном дискурсе.

С другой стороны, сами события и тексты вносят свой вклад в изменения и укрепление существующих социальных отношений, влияют посредством семиотического кода на социальные структуры, навязывая всему, что представляет, *«определенную структуру ценностей, социальную и экономическую по своему происхождению»* (Fowler, 1991, p. 4), конструируют реальность согласно собственным образцам. Дискурсивные практики в КДА анализируются с позиции производимых ими идеологических эффектов: они формируют и воспроизводят неравенство в социальных отношениях, создают идентичности путем позиционирования и категориальной классификации групп и людей. Важным положением КДА является признание изменчивости социальных норм и регуляций, которая выступает следствием трансформации дискурсивных практик, т.е. дискурс является активным фактором, формирующим мировоззрение в обществе [Русакова]. Дискурс и социальный контекст являются взаимно конституирующими сущностями: дискурс конструирует социальную и политическую реальность, в то время как социальный контекст формирует дискурс. Таким образом, речь идет о двувекторной связи *«между знаками, значениями и социальными и историческими условиями, которые задают семиотическую структуру дискурса»* (Fowler, 1991, p. 5).

СМИ с точки зрения критического дискурс-анализа являются тем социальным ресурсом, который играет в современном обществе исключительно важную роль при расстановке акцентов на определенных фрагментах реальности. Используя возможность контроля средств массовой информации и формирования дискурса, властные структуры проявляют интерес к критическому дискурсу языка из-за скрытого в нем огромного манипулятивного потенциала. *«Критическое осмысление политического дискурса невозможно без рассмотрения связей между дискурсом, политикой и идеологией»* (Hodge, Kress, 1993). Таким образом, чтобы понять происходящие процессы в сообществе, требуется уделить особое исследовательское внимание проведению тщательного и всестороннего анализа новостного контента.

Методология

Статья посвящена рассмотрению и анализу языковых процессов в их связи с социальными условиями, идеологиями и отношением власти к миграционному кризису

накануне референдума о членстве Великобритании в ЕС 2016 года. В частности, в статье анализируется представление беженцев, мигрантов и просителей убежища ведущими британскими изданиями, в которых читателей призывают голосовать по вопросу о членстве Великобритании в ЕС. Поскольку цель исследования заключается в анализе дискурсивной репрезентации беженцев, мигрантов и просителей убежища в британской прессе накануне референдума о членстве Великобритании в ЕС 2016 года и сравнении позиций по данному вопросу правоцентристской *“The Daily Mail”*, выступающей за выход из ЕС, и левоцентристской *“The Guardian”*, выступающей против выхода, материалом для исследования послужили статьи, опубликованные в газетах в сентябре 2016 года. Ограничение временного периода позволило получить статическую картину событий того времени, т.к., будучи дискурсивным конструктом, представление беженцев, мигрантов и просителей убежища постоянно меняется под влиянием политических решений и событий. Выбор указанного временного периода обусловлен появлением большого количества статей по данной проблематике в связи с обострением внутривнутриполитической борьбы между сторонниками и противниками выхода Великобритании из Евросоюза, где вопрос об иммиграции стал главным на повестке дня, а также ростом недоверия британского населения к институтам государственной власти. В статье определяются дискурсивные топиками с помощью категорий, формирующих дискурсивное представление беженцев, мигрантов и просителей убежища в новостных сообщениях британских изданий.

Понятие «дискурсивный топик» представляет собой важную аналитическую категорию, которая тесно связана с социальной макроструктурой (идеологией) таким образом, что дискурсивный топик можно считать ее ядром. *Макроструктура* определяется в работах Т. ван Дейка как «абстрактное семантическое описание глобального содержания дискурса» (Deyk, 1989, pp. 111 – 160) или его наиболее значимых в концептуальном отношении фрагментов. Дискурсивный топик или тема дискурса есть выражение семантической макроструктуры данного дискурса. Различные социальные структуры, обладающие властью в виде привилегированного доступа к дефицитным социальным ресурсам таким, как сила, деньги, статус, слава, знания, информация, могут оказывать влияние и осуществлять контроль над дискурсивными топиками в качестве основного инструмента манипуляции общественным сознанием. Для КДА значимым является выявление институциональных субъектов, которые в качестве источников власти имеют доступ к дискурсу и контроль над ним, могут в большей или меньшей степени контролировать все уровни дискурса и контекста, и, которые, при этом, способны злоупотреблять своей властью по отношению к другим участникам. Дискурсивный топик может влиять на то, что люди видят как наиболее значительную информацию текста или речи и, следовательно, могут относить эту информацию к высшим уровням их ментальных моделей. Т. ван Дейк в книге «Расизм и пресса» показал, что, выражая тему дискурса в новостях с помощью схематической категории «заголовок» (*schema category*), можно повлиять на то, в терминах какой «предпочтительной ментальной модели» будет определяться событие (Deyk, 1991).

Контроль над дискурсивными топиками или, другими словами, над макроструктурами обуславливает осуществление контроля и на микродискурсивном уровне, т.е. над содержанием и структурами текстов. Однако тексты также «отражают» макроструктуру за счет входящих в их состав различных микролингвистических механизмов, позволяющих связать макро и микроуровни анализа дискурса. Для КДА важно провести критический текстовый, топикальный и макроструктурный анализы, а также попытаться установить, как микролингвистические механизмы текста встраиваются в макроструктуру с целью выявления механизма осуществления контроля над дискурсивными топиками.

Исследование и результаты

Анализ статей свидетельствует о том, что слова «беженцы», «мигранты», и «просители убежища» являются ключевыми для британских СМИ, причем слово «беженец» встретилось в 332 случаях, «мигрант» – в 145 случае, «проситель убежища» – в 28 или 68%, 29% и 3% соответственно.

В анализируемых новостных источниках беженцы, мигранты и просители убежища изображаются, как правило, в виде «чисел и цифр» и превращаются на страницах газет в некую обезличенную «группу». Слова *приток*, *поток*, *прилив* обычно используется в составе метафорических выражений, основным компонентом значения которых является представление природных явлений и катастроф, причем имеют отрицательную коннотацию, а именно *потеря контроля над ситуацией* (Van der Valk). В результате проведенного анализа были выделены следующие категории, лежащие в основе формирования образа мигрантов, беженцев и просителей убежища в указанный временной период:

Категория КДА	Описание
Страна происхождения/ конечный пункт	Используется для обозначения стран происхождения беженцев и мигрантов (Сирия, Афганистан) и конечных пунктов (Германия, Великобритания).
Количество	Используется для описания количества мигрантов, беженцев и лиц, ищущих убежища, прибывающих в ЕС. В данной категории сгруппированы цифры и метафоры (поток, приток мигрантов/ беженцев).
Прибытие	Относится к беженцам, мигрантам и просителям убежища; включает глаголы, обозначающие процесс въезда в страну (въезжать, приезжать, прибывать), глаголы, обозначающие процесс переезда (пересекать), существительные, обозначающие их передвижение (дорога), а также глаголы и существительные, обозначающие процесс приема беженцев и мигрантов (радушный прием, держаться подальше, заборы, отгораживать).
Место проживания	Содержит существительные, относящиеся к местам проживания мигрантов и беженцев (лагерь, центр), глаголы, связанные с их местами проживания в принимающей стране (переселять, размещать).
Соблюдение законов	Для описания незаконных действий, совершаемых в первую очередь мигрантами (буйствовать, протестовать) и конфликтов между мигрантами и полицией/властями (убегать, арестовывать).
Бедственное положение	Слова, касающиеся причин, по которым беженцы и мигранты покидают свои страны (конфликт, война, нищета), способы их отъезда (бегство), опасности, с которыми сталкиваются беженцы и мигранты в море (смерть от утопления).

Помощь	Данная категория, используемая для описания беженцев и мигрантов, включает глаголы и существительные, относящиеся к оказанию помощи беженцам (помощь, содействие, гостеприимство).
--------	--

Категории «*прибытие*» и «*место проживания*» являются наиболее частотными. Этого неудивительно, поскольку мигранты, беженцы и просители убежища приезжают в ЕС на постоянное поселение. Категория «*бедственное положение*» указывает на трудности, с которыми сталкиваются мигранты, беженцы и просители убежища, при въезде в ЕС. Эта категория встречается реже (32 случая из 505), но она по-прежнему служит для интерпретации мигрантов и беженцев как круг лиц наиболее социально незащищенный, а потому, виктимный. Слова, относящиеся к данной категории, употребляются со словом *беженец* значительно чаще, чем со словом *мигрант* (23 и 9 соответственно), а с *проситель убежища* не употребляются вообще.

Категория «*соблюдение законов*» содержит слова, которые представляют мигрантов как субъектов незаконных действий. Данная категория является довольно частотной (40 упоминаний), причем слова, относящиеся к данной категории, как правило, используются чаще всего в консервативной “*The Daily Mail*” (35 случаев). Однако, несмотря на менее негативное представление мигрантов, беженцев и просителей убежища либеральным новостным источником “*The Guardian*”, оно все же отмечает опасность их массового прибытия. Описание изданиями постоянно увеличивающегося числа мигрантов, прибывающих на лодках и штурмующих железнодорожные вокзалы, конструирует данный круг лиц как угрозу европейскому населению.

«Сострадание» и «необходимость помочь» стали одними из составляющих содержания миграционного дискурса в Европе, поэтому в результате исследования были выделены слова, относящиеся к оказанию помощи мигрантам, в отдельную категорию, поскольку это показывает, что мигранты не всегда воспринимаются и расцениваются негативно. Слово *help* (как существительное, так и глагол) используется в 24 случаях, *aid* и *support* – в 4 и 3 случаях соответственно. Наличие таких словосочетаний в меньшей степени создает представление о мигрантах и немигрантах как о двух отдельных и непримиримых группах, портретирует мигрантов беспомощными, отчаявшимися и бессильными жертвами политической ситуации, которые нуждаются в помощи, а иногда и в срочной помощи. Это способствует более позитивному представлению беженцев, мигрантов и просителей убежища. Слова не одинаково распределяются в данной категории – в 82% случаев они используются с термином *беженец*, в 18% – с термином *мигрант*, а с термином *проситель убежища* не используются вообще.

Термины *беженцы* и *мигранты* часто употребляются вместе в одном смысловом отрывке. Как правило, термин *беженец* используется чаще, чем термин *мигрант*, 332 и 145 случаев соответственно, а термин *проситель убежища* встретился лишь в 28 случаях. Термины *беженцы* и *мигранты* дублируют друг друга, особенно в таких выражениях, как *кризис беженцев/мигрантов*, *приток/число/поток/прилив беженцев/мигрантов*, *приезжающие/прибывающие беженцы/мигранты*. Такое наложение и взаимозаменяемость противоречит их словарным определениям. Например: Chancellor Angela Merkel on Wednesday strongly defended her government's handling of *the flood of migrants that crossed into Germany last year*, but conceded that more still needs to be done and that concerns that have led to increasing support for an anti-immigrant nationalist party need to be taken seriously.

Канцлер Ангела Меркель в среду решительно поддержала политику своего правительства в отношении потока мигрантов, которые в прошлом году пересекли границы Германии, но при этом она признала, что еще многое нужно сделать, и что

проблемы, которые привели к увеличению поддержки антииммигрантской националистической партии, должны быть приняты всерьез.¹

Пример наглядно демонстрирует, что в словосочетании *the flood of migrants* уместнее употребить слово *беженцы*, поскольку мигранты – это обычные люди, которые меняют место своего проживания в поисках работы. Такое наложение терминов, а иногда и взаимозамещение свидетельствует о том, что, по мнению авторов газетных публикаций, мигранты и беженцы являются синонимичными понятиями. Вместе с тем, наличие большего количества словосочетаний слова *help* с термином *беженцы* указывает на то, что беженцы представляются в более позитивном ключе.

Заключение

В результате проведенного анализа освещения двумя ведущими британскими газетами “*Daily Mail*” и “*The Guardian*” миграционного кризиса в Европе накануне референдума о членстве Великобритании в ЕС 2016 года было выделено семь категорий, лежащих в основе дискурсивной репрезентации беженцев, мигрантов и просителей убежища: *страна происхождения, количество, прибытие, место проживания, соблюдение законов, бедственное положение, помощь*. Основным используемым термином для людей, которые выехали из своих стран и въехали в Великобританию, является термин *беженцы* – 332 случая, за ними следует *мигранты* – 145 случаев, наименее используемым термином является *просители убежища* – 28 случаев употребления. Консервативная “*The Daily Mail*” чаще опирается на категорию *соблюдение закона*, чем либеральная “*The Guardian*”. Однако анализируемая социальная группа рассматривается обоими изданиями в качестве нарушителей законов, представляющих угрозу европейской безопасности. Тем не менее, следует отметить тот факт, что авторы публикаций говорят о беженцах, мигрантах и просителях убежища как о людях, которым требуется помощь, поддержка и содействие, а не как об огромной группе лиц, которые лишают европейцев рабочих мест. Поскольку дискурс СМИ не только навязывает людям определенные способы мышления и поведения, но и находится под влиянием международных событий, представление мигрантов, беженцев и просителей убежища может кардинально измениться.

Таким образом, значительных различий в представлении мигрантов, беженцев и просителей убежища британским консервативным и либеральным изданиями выявлено не было, но следует заметить, что консервативное издание представляет беженцев, мигрантов и просителей убежища чуть более негативно, чем либеральное.

References

- DEYK VAN, T. A. 1989. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Per. s angl./Sost. V. V. Petrova; pod red. V. I. Gerasimova [Translated from English/Originated by V. V. Petrov; Editor: V. I. Gerasimov]. Moskva: Progress. 312 pp.
- RUSAKOVA, O. F., ISHMENEV, E. V. 2006. *Kriticheskiy diskurs-analiz. Sovremennye teorii diskursa: mul'tidistsiplinarnyy analiz* [Critical Discourse Analysis. Current Discourse Theories: Multidisciplinary Analysis]. *Seriya “Diskursologiya”* [Series “Discourse Study”]. Ekaterinburg: Izdatel'skiy Dom “Diskurs-Pi”. 177 pp.
- BURROUGHS, E. 2012. *Irish Institutional Discourses of Illegal Immigration: A Critical Discourse Analysis Approach*. PhD Thesis. Ireland: Maynooth University. URL: http://eprints.maynoothuniversity.ie/4330/1/EB_Thesis.pdf. Online: 02.10.2018.

¹ The Daily Mail. 7 September 2016. URL: <https://www.dailymail.co.uk/wires/ap/article-3777417/Merkel-Migrant-situation-Germany-times-better.html> (дата обращения: 05.10.2018).

- FAIRCLOUGH, N. 2003. *Textual analysis for social research*. New York: Routledge. 270 pp.
- FAIRCLOUGH, N., MULDERRIG, J., WODAK, R. 2011. *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction*. London: Sage, pp. 357 – 378.
- FOWLER, R. 1991. *Language in the news: discourse and ideology in the press*. New York: Routledge. 254 pp.
- HODGE R., KRESS, G. R. 1993. *Language as ideology*. London: Routledge. 230 pp.
- ZAPATA BARRERO, R., VAN DIJK, T. A. (eds) 2007. *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona, Spain: Fundación CIDOB. 272 pp.
- ZAPATA BARRERO, R., CAPONIO, T., SCHOLTEN, P. 2017. Theorizing the ‘local turn’ in a multi-level governance framework of analysis: a case study in immigrant policies. In: *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 83, 2, pp. 241 – 246.
- ZUPARIC ILJIC, D., KUTI, S., GREGUROVIĆ, M. 2016. Attitudes towards Immigrant Workers and Asylum Seekers in Eastern Croatia. In: *Dimensions, Determinants and Differences*. Migracijske i etničke teme, No.1, pp. 91 – 122.
- VAN DER VALK, I. 2000. Parliamentary discourse on immigration and nationality in France. In: WODAK, R., VAN DIJK, T. A. (Eds.) 2000. *Racism at the top: parliamentary discourses on ethnic issues in six European states*. Klagensfurt: DRAVA, Verlag, pp. 221 – 260.
- VAN DIJK, T. 1991. *Racism and the press*. London: Routledge. 291 pp.
- VAN DIJK, T. 2015. *Discourse and Power: Representation of dominance in language and communication*. Translation from English. 2nd edition. Librokom. 352 pp.
- WODAK, R. 2002. Aspects of critical discourse analysis. In: *ZfAL*, 2002, No. 36, p. 10.

Kontakt:

Doc. PhDr. Radoslav Štefančík, Mpol., PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: radoslav.stefancik@euba.sk

Ass. Prof. Marina Stanislavovna Matytsina
Lipetsk State Technical University
Faculty of Humanities and Social Sciences and Law
Department of Foreign Languages
Moskovskaya St. 30, 398055 Lipetsk
Russian Federation
Email: lipmarina@gmail.com

SLOVENSKO-RUSKÉ PARALELY A ODLIŠNOSTI VO VYJADROVANÍ PRIESTOROVÝCH VZŤAHOV II

SLOVAK-RUSSIAN PARALLELS AND DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF SPATIAL RELATIONS II

MARTINA ULIČNÁ

Abstrakt

Pri porovnávaní opisu slovenčiny s ruským jazykom treba do popredia vyzdvihnúť zhody a odlišnosti spôsobov vyjadrovania priestorových významov, aby aplikácia výsledkov opisu uľahčila identifikáciu momentov interferencie a spôsobov jej zvládnutia v komunikácii. Cieľom druhej časti štúdie venovanej tejto problematike je porovnať vyjadrenie východiska a cieľa pohybu v slovenčine a v ruštine, poukázať na existujúce interferenčné javy a vytvoriť východisko pre tvorbu učebného materiálu zameraného na ich odstránenie.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, prepozície, vyjadrenie miesta a smeru, slovensko-ruské paralely.

Abstract

In the comparative description of the Slovak language with the Russian language, it is necessary to highlight the correspondence and differences of the ways of expressing the spatial meanings in order to help the student with the identification of interference moments and ways of managing it in communication. The aim of the second part of our paper is to compare the expressions of the starting point of the movement and the target of that movement by prepositions in Slovak and Russian to point out the interference moments and to create a basis for writing of learning materials focused on their removal.

Keywords: Slovak as a foreign language, prepositions, expressing the position and direction, Slovak-Russian parallels.

Úvod

Druhá časť štúdie venovanej vyjadreniu priestorových významov v slovenčine ako v cudzom jazyku (ďalej SakoCJ) je pokračovaním porovnávacieho opisu vyjadrenia priestorových významov pomocou prepozícií a závislých menných foriem v slovenskom a ruskom jazyku. Po porovnaní vyjadrenia statického významu umiestnenia (Kde?) a dynamického významu pohybu vzhľadom na objekt (Kadiaľ?) v prvej časti štúdie je jej druhá časť zameraná na vyjadrenie východiskového bodu pohybu (Odkiaľ?) a cieľa pohybu (Kam?). Východiskom na určenie charakteru statického a dynamického príznaku priestorového významu a na hľadanie slovensko-ruských ekvivalentov je charakteristika jednotlivých prepozícií vo výkladových slovníkoch oboch jazykov, v slovensko-ruských i rusko-slovenských prekladových slovníkoch i výskyt analyzovaných predložkových spojení v databázach slovenských a ruských textov (Slovenský národný korpus, ARANEA, Национальный корпус русского языка).

1. Vyjadrenie východiskového bodu pohybu (Odkiaľ?)

Predložky s genitívom **Z (ZO)**, **OD (ODO)**, **ZVNÚTRA**, **SPRED/SPOPRED**, **SPONAD**, **SPOPOD**, **SPOMEDZI**, **SPOZA**, **SPROSTRED** A **SPOPRI**

Vyjadrenie východiskového bodu situovaného vnútri priestoru či objektu alebo v jeho blízkosti v slovenčine vyžaduje využitie predložkových spojení s formou genitívu substantíva. Základnými prepozíciami na vyjadrenie tohto významu sú v slovenčine predložky **z (zo)** a **od (odo)**. Predložka **z (zo)** vyjadruje východisko tak znútra objektu ako aj z istého ohraničeného priestoru alebo jeho povrchu: *z izby, zo stola, z námestia*. Predložka **z (zo)** teda tvorí dynamický protiklad k statickej prepozícii **v (vo)** i **na**. Na rozdiel od slovenčiny je pohyb znútra v ruštine vyjadrovaný inou prepozíciou ako význam smerovania z povrchu. Zatiaľ čo vyjadrenie pohybu znútra vyžaduje prepozíciu **из (izo)** + genitív (*из комнаты*) pohyb z povrchu objektu alebo z priestranstva sa vyjadruje pomocou prepozície **с (co)** + genitív: *со стола, с площади*. Do protikladu priestorových významov umiestnenia a východiska pohybu teda v ruštine vstupujú dve dvojice prepozícií: **в (bo)** – **из (izo)** a **на** – **с (co)**. Vzhľadom na čiastočnú podobnosť vyjadrenia protikladu umiestnenia a pohybu v slovenskom a ruskom jazyku a tiež na existenciu slovenskej predložky **s (so)** + inštrumentál, ktorej význam spoločnej, zdieľanej aktivity korešponduje s významom predložkovej konštrukcie **с (co)** + inštrumentál v ruštine, možno v tomto prípade pri študentoch s ruštinou ako východiskovým jazykom očakávať chyby pri tvorení slovenských konštrukcií.

Slovenská predložka **od (odo)** + genitív, ktorá vyjadruje priestorové východisko pohybu situované v bezprostrednej blízkosti objektu, korešponduje s ruskou predložkou **от (omo)** + genitív: *от auta, от чlapца – от машины, от мальчика*. Rovnako korešponduje i s významom východiska pohybu, ktorým je domácnosť alebo pracovisko človeka: *от lekára, от родителей – от врача, от подумелей*. Chyba, ktorá môže v súvislosti s prepozíciou **od** v porovnaní s ruským **от** vzniknúť, je jej nesprávny zápis (graféma **d** oproti ruskému **m**) a vyplýva z ortografickej interferencie.

Podvojné a potrojnú predložky **spred/spopred**, **sponad**, **spopod**, **spomedzi**, **spoza**, **sprostred** a **spopri** (posledná sa vyskytuje zriedkavo), ku ktorým sa svojím významom pripája i druhotná predložka **znútra**, sú variantom predložiek na vyjadrenie významu miesta **pred**, **nad**, **pod**, **medzi**, **za**, **uprostred**, **pri**, **vnútri** s významom umiestnenia objektu vzhľadom na iný objekt. Táto skupina prepozícií nie je homogénna vzhľadom na svoj pôvod (prvotné i druhotné predložky), ani vzhľadom na tvar substantíva, ktoré po nich nasleduje. Väčšina z vymenovaných zložených predložiek obsahuje ako komponent i predložku **po**, ktorá samostatne vyjadruje pohyb (po povrchu) a význam pohybu pridáva i zloženým predložkám **popred**, **ponad**, **popod**, **pomedzi**, **poza** a **popri**, ktoré slúžia na vyjadrenie pohybu vzhľadom na objekt alebo vymedzený priestor (Kade?). Pri vyjadrovaní východiska pohybu v tomto prípade dochádza k ďalšiemu modifikovaniu významu zložených prepozícií pomocou komponentu **z** (s variantom **s**). Potrojnú predložky (napr. **spopred**) spájajú v sebe význam predložky **z**, teda východiskového bodu pohybu, umiestnenia tohto bodu vzhľadom na objekt (**pred**, **za** atď.) a význam pohybu (**po**).

V ruskom jazyku existujú len dve prepozície s podobnou charakteristikou. Pre slovenské predložkové konštrukcie **spopod** a **spoza** + genitív existuje v ruštine ekvivalent utvorený pomocou prepozície **из** a zodpovedajúcej prepozície miesta: **spopod** – **из-под** + genitív, **spoza** – **из-за** + genitív. Slovenské **spomedzi** a **sprostred** sa prekladajú do ruštiny ako **из группы**, **из центра** + genitív ďalšieho substantíva, **sponad** ako **поверх** + genitív, **spred/spopred** sa podľa okolností preloží ako **от** + genitív alebo **непед** + inštrumentál a **spopri** ako **у/около** + genitív (s rezignovaním na vyjadrenie presnejšej charakteristiky východiskového bodu pohybu): *vyjsť spomedzi/sprostred áut – выйти из группы машин, pozrieť sa sponad okuliarov – посмотреть поверх очков, odísť spred/spopred domu – отойти от дома, natrhať popri ceste – нарвать у/около дороги*. Význam pohybu z východiskového bodu sa v ruštine realizuje

prostredníctvom verba (*pozbiehať spopri cesty – собьхать около допозу*), pričom sa časť významu slovenskej predložky nerealizuje, alebo sa presná pozícia v ruskom ekvivalente nevyjadruje morfológickými či syntaktickými prostriedkami (*odísť spred/spopred domu – уйти от дома*), ale kontextovo.

Úlohou metodiky sprostredkovania významu východiskového bodu pohybu je predstaviť spôsob výstavby predložiek patriacich do tejto skupiny ako opakujúcu sa rovnakú schému: východiskový bod + pohyb + umiestnenie východiskového bodu vzhľadom na objekt vyjadrený substantívom. Ide teda o podobnú významovú štruktúru, ako majú vo svojom priestorovom význame prepozície *u3-nod* a *u3-3a*, pričom pohyb ako jeden z významových komponentov predložky v ruštine nevyjadruje explicitne (oproti komponentu *po* v slovenských predložkách), ale je súčasťou významu ostatných komponentov (*u3* a *nod* resp. *3a*) ako napr. vo variante *spod* oproti dlhšiemu tvaru *spopod* v slovenčine.

2. Vyjadrenie cieľa pohybu (Kam?)

a) Predložky s akuzatívom PO, NA, PRED (PREDO), NAD (NADO), POD (PODO), MEDZI, ZA

Frekventovaná slovenská prepozícia *na*, po ktorej nasleduje forma substantíva v akuzatíve, vyjadruje v diapazóne priestorových významov smerovanie na povrch predmetu (*na stôl*), smerovanie do hornej časti (*na vežu*) alebo dovnútra priestranstva resp. objektov (*na ulicu*). Vo všetkých prípadoch sa i pre umiestnenie (pozíciu) na povrchu, v hornej časti alebo i vnútri ohraničeného priestoru či objektov, napr. *parkovisko, námestie* ale i *univerzita, pošta*, v slovenčine používa predložkové spojenie s predložkou *na*, po ktorej však nasleduje tvar substantíva v lokáli: *som na námestí – idem na námestie*. V ruskom jazyku je podobná situácia. Pozícia na povrchu, v hornej časti objektu resp. v rámci istého priestoru a aj pohyb smerujúci na povrch resp. dovnútra priestoru vyžaduje použitie prepozície *na* + lokál/akuzatív: *на стол, на площадь, на баиню*.

Ak sa význam pozície vnútri objektu alebo priestoru vyjadruje pomocou predložkového spojenia *v (vo)* + lokál, základnou predložkou na vyjadrenie smeru dovnútra je *do* + genitív. Podobne ako existuje konkurencia medzi *v (vo)* a *na* pri vyjadrovaní pozície, pri vyjadrovaní smerovania si v slovenčine konkurujú predložky *do* + genitív a *na* + akuzatív, pričom prepozícia *na* + akuzatív môže vyjadrovať okrem priestorového významu i odtienok účelu (*ísť na obed*). Obdobnú konkurenciu v ruštine tvoria iné prvky – oproti vyjadreniu miesta pomocou *в (во)/на* + lokál je prostriedkom na vyjadrenie smeru predložkové spojenie *в (во)* resp. *на* + akuzatív. Prepozícia *do* + genitív v tomto vzťahu nefiguruje. Rovnako ako vo vyjadrovaní pozície pomocou predložkového spojenia v slovenčine *na* + lokál a v ruštine *на* + lokál, rozsah používania prepozície *na* + akuzatív v slovenskom jazyku v porovnaní s použitím predložkového spojenia *на* + akuzatív v ruskom jazyku nie je rovnaký, čo treba vziať do úvahy pri tvorení metodiky vyučovania SakoCJ pre študentov s východiskovým ruským jazykom.

Predložka *po* s akuzatívom vyjadruje o. i. priestorovú hranicu pohybu: *ísť po park, odprevadiť po školu*. V ruštine tento význam vyjadruje predložka *до* + genitív: *дойти до парка, проводить до школы*. Vzhľadom na vysokú frekvenciu predložky *до* + genitív v slovenskom jazyku, ktorá však v slovenčine vyjadruje iný priestorový význam, možno u študentov s ruštinou ako východiskovým jazykom očakávať pomerne významný interferenčný vplyv ruskej prepozície *до*.

Predložky *pred (predo), nad (nado), pod (podo), medzi* a *za* spolu so substantívom v akuzatíve vyjadrujú smerovanie k cieľu umiestnenému v istej pozícii vzhľadom na objekt: spredu resp. zozadu objektu, vyššie resp. nižšie, než sa nachádza objekt, alebo uprostred medzi viacerými objektmi. Kým vo vyjadrovaní pozície môžeme v slovenskom a v ruskom jazyku konštatovať ekvivalenciu vyššie uvedených slovenských predložiek a ruských prepozícií *непед (непедо), над (надо), под (подо), между, за* nasledovaných tvarom inštrumentálu, nie všetky

uvedené ruské predložky tvoria predložkové spojenia s dynamickým významom smerovania vyjadreným odlišnými formálnymi prostriedkami ako význam umiestnenia, teda iným tvarom substantíva.

Po predložkách *перед (передо), над (надо)* a *между* na rozdiel od slovenských ekvivalentov môžu nasledovať len tvary inštrumentálu substantíva. Predložkové spojenia *перед (передо), над (надо), между* + inštrumentál po statických i po dynamických slovesách majú význam pozície, miesta, kde prebieha dej, a nie význam cieľa pohybu: *стать перед домом/поставить са перед дом – стоять перед домом/встать перед домом*.

Na rozdiel od prepozícií *перед, над, между* predložky *под* a *за* sa môžu viazať s inštrumentálom i s akuzatívom a spojenie *под, за* + akuzatív vyjadruje príznak smerovania zodpovedajúci významu slovenských predložiek *pod, za* + akuzatív: *даť под стол/быть под столом – дать под стол/быть под столом*. Pri predstavovaní dynamického významu predložiek *под* a *за* a pri precvičovaní významových rozdielov predložkových spojení s rôznymi pádmami substantíva treba dbať na to, aby študenti chápali slovenské predložky *пред (предо), над (надо), под (подо), между* a *за* v slovenskom jazyku ako homogénnu skupinu z hľadiska využitia gramatických prostriedkov na vyjadrenie rozdielu pozície a smerovania.

b) Predložky s genitívom DO, DOPROSTRED/NAPROSTRED, DOVNÚTRA, MIMO, VYŠE, NIŽE, ZVRCHU, NAVRCH, NASPODOK

Predložka *до* + genitív je v slovenčine základným prostriedkom vyjadrenia smerovania dovnútra priestoru alebo objektu. S predložkovým spojením *в (во)* + lokál tiež vyjadruje opozíciu významov smeru a miesta. Na rozdiel od slovenčiny sa v ruskom jazyku na vyjadrenia smerovania dovnútra používa prepozícia *в (во)*, ktorá tento význam vyjadruje prostredníctvom spojenia s akuzatívom. Slovenská opozícia priestorových významov umiestnenia a smerovania *в (во)* + lokál – *до* + genitív má teda v ruštine podobu *в (во)* + lokál – *в (во)* + akuzatív a rozdiel pozície a smeru sa realizuje formou substantíva v rôznych pádoch: *до школы/в школе, в школу/в школе*.

Predložky *мимо, выше* a *ниже* + genitív vo svojom význame neutralizujú protiklad pozície a smeru. V závislosti od kontextu, predovšetkým od významu určitého slovesného tvaru (výber statického a dynamického verba), vyjadrujú pozíciu alebo smerovanie vzhľadom na istý priestor resp. objekt.

Predložky *ниже* a *выше* + genitív vyjadrujú miesto položené nižšie alebo vyššie resp. smerovanie na takéto miesto: *стать ниже/выше дому, идти ниже/выше дому*. Rovnaké významy vyjadrujú i ruské predložky *ниже/выше* + genitív: *находиться ниже дома, двигаться выше лоды – идти выше судна*.

Slovenská predložka *мимо* + genitív môže okrem pozície za hranicami priestoru alebo objektu vyjadrovať i smerovanie za tieto hranice (*бывать мимо места, стрелять мимо цели*). Ruská prepozícia *мимо* + genitív má rovnaký význam smerovania za hranice priestoru alebo objektu. Význam pozície za hranicami priestoru alebo objektu (slovenské *бывать мимо места*) v ruštine vyjadruje predložka *вне* + genitív (*жить вне города* ale *стрелять мимо цели*).

Zatiaľ čo predložka *напротив* môže podobne ako *мимо* vyjadrovať význam pozície i smeru, predložkové spojenie prepozície *допротив* a genitívu substantíva slúži rovnako ako predložka *до* na vyjadrenie smerovania do prostriedku: *идти допротив избу*. Do ruského jazyka možno toto predložkové spojenie s významom smeru preložiť pomocou prepozície *в (во)* + *центр* – *идти в центр комнаты*.

Vzťah, ktorý existuje medzi slovenskými prepozíciami *внутри* a *дovnútra* + genitív, teda pozícia vnútri objektu a smerovanie do tohto vnútorného priestoru: *внутри дому – доvnútra дому*, je rovnaký ako vzťah medzi ruskými predložkami *внутри* i *внутри* + genitív: *внутри дома – внутри дома*.

Slovenské spojenia predložiek *наврч* a *насподок* s genitívom substantíva vyjadrujú smerovanie deja do vrchnej/dolnej časti priestoru. Ich protikladom s významom miesta je

dvojica predložiek **navrchu/naspodku**, po ktorých tiež nasleduje substantívum v genitíve: *navrch skrine* – *navrchu skrine*, *naspodok skrine* – *naspodku skrine*. Ruské predložky **сверху, наверху** + genitív vyjadrujú umiestnenie v hornej časti objektu a **внизу** + genitív vyjadruje význam totožný so slovenským **naspodku**, teda v dolnej časti objektu.

Predložkové spojenia **наверху** a **сверху** s genitívom sa v ruštine používajú i na vyjadrenie priestorového významu pozície navrchu objektu. V tomto významovom odtieni korešpondujú s významom slovenskej predložky **na** + lokál (*сверху тетрадей лежат книга – na zošitoch leží kniha*). Predložky **наверху** a **сверху** ďalej vyjadrujú i umiestnenie po (vonkajšom) povrchu objektu, v tomto význame im korešponduje predložka **na** + akuzatív v slovenčine, ktorá vyjadruje cieľ pohybu: *надеть шапку сверху платка – dať si čiapku na šatku, насыпать зерно поверх материи – nasypať zrnó na tkaninu*. Slovenským prepozíciám **navrch** resp. **naspodok** + genitív s významom cieľa pohybu zodpovedá použitie konštrukcií **сверху (наверху)** resp. **внизу** + genitív použitým v konštrukciách so slovesami pohybu: *navrch skrine – на верх/сверху шкафа, положить насподок skrine – положить внизу шкафа alebo в нижнюю часть шкафа*.

Predložka **сверху** + genitív tiež zodpovedá slovenskému predložkovému spojeniu **hore** + genitív (*лежать сверху дном – ležať hore dnom*), ktoré však vyjadruje spôsob deja, nie priestorový miestny význam.

Predložkové spojenie **наверху** + genitív vo význame smeru pohybu vzhľadom na istý objekt (Kadiaľ?) zodpovedá slovenskej predložke **ponad** + akuzatív: *смотреть поверх очков – pozeráť sa ponad okuliare*.

c) Predložka s datívom K (KU)

Predložka **k (ku)** s datívom vyjadruje približovanie, smerovanie do blízkosti priestoru alebo objektu: *íť k autu*. Používa sa i na vyjadrenie pohybu do domácnosti alebo na pracovisko: *k lekárovi, k rodičom*. Rovnaký význam vyjadruje i ruská predložka **к (ко)** + datív: *к машине, к врачу*. Vo význame priestorovej hranice, v ktorom už protiklad pozície a smerovania zaniká, je prepozícia **k (ku)** + D synonymná s predložkou **po** + A: *bežať od lesa k rieke/po rieke*. V tomto význame je **k (ku)** ekvivalentom ruskej predložky **до** + genitív: *бежать от леса до реки*.

Porovnávacie východisko pre metodiku výučby slovenčiny pre cudzincov

Výsledkom porovnania vyjadrenia jednotlivých priestorových významov v slovenskom jazyku a v ruštine je nasledujúca štruktúra vzťahov medzi predložkovými spojeniami v oboch jazykoch (Tabuľka 1). V jednom riadku sú umiestnené alebo rôzne priestorové významy vyjadrované

- a) pomocou konkrétnej prepozície a pádovej formy substantíva s ktorou táto prepozícia vytvára predložkové spojenia (napr. **na** + L, **na** + A),
- b) pomocou radu prvotných predložiek a ich zložených podvojných resp. i potrojných variantov, ktoré sa síce spájajú s rôznymi mennými pádovými formami, ale významy týchto predložkových spojení od seba odlišujú len pridaním významu pohybu resp. východiska pohybu (**pred** + I, **popred** + A, **spopred** + G) k pôvodnej prvotnej predložke,
- c) pomocou druhotných predložiek, ktoré vznikli po strate pôvodného lexikálneho významu z adverbií alebo predložkových spojení substantív. Rozdiely vo zvukovej výstavbe prepozícií umiestnených v jednom riadku zvyčajne korešpondujú s rozdielmi medzi jednotlivými druhmi priestorových statických a dynamických významov (**uprostred** – **doprostred** – **sprostred** – **stredom**; **navrchu** – **navrch** alebo **naspodku** – **naspodok** a pod.).

KDE (ste)?	KAM (idete)? POKIAĽ (idete)?	KADIAĽ (idete)?	ODKIAĽ (idete)?
cez (cezo) + A (= krížom): cez cestu поперѣк + G: поперек дороги	---	cez (cezo) + A: cez námestie, cez cestu, cez most, cez okno, cez kríky через + A: через площадь, через дорогу, через мост, через окно сквозь + G: сквоз кусты	---
v (vo) + L: v izbe, v práci в (во) + L: в комнате на + L: на работе	---	---	---
на + L: na námestí, na adrese, na ministerstve, na streche на + L: на площади, на крыше по + D: по адресу в (во) + L: в министерстве поверх + G: поверх крыши	на + A: na námestie, na Bratislavu, na sever, na ministerstvo, na strechu на + A: на площадь, на Братиславу, на север в (во) + A: в министерство к + D: к северу поверх + G: поверх крыши	---	---
по + L: po námestí, po pravej strane, po policiach по + D: по площади, по правую сторону, по полкам	по + A: po námestie (hranica) до + G: до площади	по + L: po námestí, po moste по + D: по площади, по мосту	---
pri/popri + L: pri ceste у + G: у дороги около + G: около дороги возле + G: возле дома рядом с + I: рядом с домом	---	popri + L: popri dome мимо + G: мимо дома около + G: около дома рядом с + I: рядом с домом	spopri + G: spopri cesty у + G: у дороги около + G: около дороги

pod (podo) + I: pod strechou под (подо) + I: под крышей	pod (podo) + A: pod strechu под + A: под крышу	popod + A: popod okná под + I: под окнами	spodpod/spod + G: spodpod/spod strechy из-под + G: из-под крыши
za + I: za školou за + I, сзади + G: за школой, сзади школы	za + A: za strom за + A: за деревом	poza + A: poza strom за + I, сзади + G: за деревом, сзади дерева	spoza + G: spoza stromu из-за + G: из-за дерева
pred (predo) + I: pred autom перед (передо) + I: перед машиной	pred (predo) + A: pred auto перед (передо) + I: перед машиной	popred + A: popred auto перед (передо) + I: перебежать перед машиной	spred/spredo, spopred + G: spred/spopred auta от + G: от машины
nad (nado) + I: nad stolom над (надо) + I: над столом	nad (nado) + A: nad stôl над (надо) + I: над столом	ponad + A: ponad stôl поверх + G: поверх стола через + A: через реку над + I: над городом	sponad/znad + G: sponad/znad okuliarov поверх + G: поверх очков
medzi + I: medzi autami между + I/G: между машинами/машин	medzi + A: medzi autá между + I/G: между машинами/ машин	pomedzi + A: pomedzi autá между + I/G: между машинами/машин	spomedzi + G: spomedzi áut из + G: из (группы) машин
hore + I: hore dnom <i>вверх дном</i>	---	hore + I: hore schodmi <i>вверх по лестнице</i>	---
dolu/dole + I: dolu tvárou <i>лицом вниз</i>	---	dolu/dole + I: dolu schodmi <i>вниз по лестнице</i>	---
---	---	---	z (zo) + G: z izby, z námestia, zo strechy из (изо) + G: из комнаты с (со) + G: с площади, с крыши
---	do + G: do izby, do kopca в (во) + A: в комнату	---	---

	на + A: на холм		
---	k (ku) + D: k bratovi, (dobehnúť) k rieke к (ко) + D: к брату до + A: (добежать) до реки	---	---
naproti + D: naproti domu oproti + D: oproti domu напротив + G: напротив дома	---	---	---
u + G: u brata y + G: у брата	---	---	---
---	---	---	od (odo) + G: od brata, od stola от (ото) + G: от брата, от стола
vedľa/povedľa + G: vedľa/povedľa chlapca рядом с + I: рядом с мальчиком возле + G: возле мальчика	---	vedľa/povedľa + G: vedľa/povedľa chlapca мимо + G: мимо мальчика возле + G: возле мальчика рядом с + I: рядом с мальчиком	---
okolo + G: okolo fontány, okolo Dunaja вокруг + G: вокруг фонтана около + G: около Дуная	---	okolo + G: okolo fontány вокруг + G: вокруг фонтана мимо + G: мимо фонтана около + G: около фонтана	---
vôkol + G: vôkol dediny вокруг + G: вокруг деревни	---	vôkol + G: vôkol dediny вокруг + G: вокруг деревни	---
mimo + G: mimo mesta вне + G: вне города	---	mimo/pomimo + G: mimo/pomimo domu мимо + G: мимо дома	---
vnútri + G: vnútri domu внутри + G: внутри дома	dovnútra + G: dovnútra domu внутри + G: внутри дома	---	znútra/zvnútr a + G: znútra/zvnútra domu из (изо) + G

			из дома
(prostred, uprostred/vprostred) naprostred + G: naprostred ulice посреди + G: посреди улицы	doprostred/ naprostred + G: doprostred/ naprostred stola <i>в середине стола</i>	stredom + G: stredom ulice посреди + G: посреди улицы	sprostred + G: sprostred ihriska <i>из центра площадки</i>
naprieč + G: naprieč cesty поперёк + G: поперек дороги	---	naprieč + I: naprieč ulicou поперёк + G: поперёк улицы	---
vyše/povyše + G: vyše/povyše dediny выше + G: выше деревни	vyše + G vyše dediny выше + G выше деревни	---	---
niže/poniže + G: niže, poniže dediny ниже + G: ниже деревни	niže + G: niže dediny ниже + G: ниже деревни	---	sponiže + G: sponiže dediny из-за + G: с места за деревней
pozdĺž + G: pozdĺž Dunaja вдоль + G: вдоль Дуная	---	pozdĺž + G: pozdĺž Dunaja вдоль + G: вдоль Дуная	---
blízo/blízko + G: blízo/blízko nemocnice около + G: около больницы	---	---	---
neďaleko + G: neďaleko banky недалеко от + G: недалеко от банка	---	---	---
navrchu + G: navrchu skrine сверху (сверху) + G: сверху шкафа наверху + G: наверху шкафа	navrch + G navrch skrine сверху + G: сверху шкафа, <i>на верх шкафа</i>	---	---
---	---	---	zvrchu + G: zvrchu domu <i>сверху из дома</i>
naspodku + G: naspodku skrine внизу + G (vo funkcii predložky): внизу шкафа	naspodok + G: naspodok skrine внизу + G (vo funkcii predložky): внизу шкафа, <i>в нижнюю часть шкафа</i>	---	---
skraja + G:	---	---	---

skraja lesa <i>на краю/с края леса</i>			
konča + G: konča posteľe <i>на краю кровати,</i> <i>у ног кровати</i>	konča + G: konča hory <i>на край горы</i>	---	---

Tabuľka 1. Prehľad slovenských prepozícií s priestorovým významom a ich ruských ekvivalentov

V prehľade priestorových významov, ktoré jednotlivé slovenské prepozície dokážu vyjadriť v predložkových spojeniach s formami nepriamych pádov substantív a ich ekvivalentov (napr. zámená), sa i vďaka uvedeniu ruských ekvivalentov jednotlivých predložkových spojení jednoduchšie identifikujú významové príznaky slovenských prepozícií. Z rozdielov medzi slovenskými predložkami vyjadrujúcimi miestny a ďalšie tri smerové významy, ako aj z porovnania ich ruských ekvivalentov, vyplývajú pre porovnávané morfológické prostriedky na vyjadrenie blízkych sémantických príznakov isté čiastkové závery.

Ak sa na vzťahy predložiek a predložkových spojení s istými pádovými formami pozrieme z pohľadu kontrastívno-komparatívneho porovnania, zistíme, že najväčšie množstvo predložkových spojení v slovenskom a ruskom jazyku vykazuje čiastočnú zhodu vo vyjadrovaní priestorových významov. Úplná ekvivalencia významovej i formálnej stránky predložkových spojení je výnimočná a skôr čiastková (napr. totožnosť vo vyjadrení statického príznaku priestorového významu istou predložkou a neúplná alebo žiadna ekvivalencia vo vyjadrení dynamických príznakov rovnakou predložkou). O úplnej zhode môžeme hovoriť najčastejšie vtedy, ak sa zameriame na jeden z priestorových významov (napr. umiestnenie) a majú ju len niektoré predložky viažuce sa s genitívom.

Preto najväčšiu skupinu tvoria slovensko-ruské vzťahy čiastočnej ekvivalencie, z čoho vyplýva i didaktická nevyhnutnosť brať paralely medzi predložkami resp. absenciu pri výučbe SakoCJ do úvahy a poukazovať na ekvivalentnosť a neekvivalentnosť konkrétnych jazykových prostriedkov (výber prepozície i forma substantíva, ktorá sa s ňou viaže v jednotlivých významoch). Neekvivalentnosť jazykových prostriedkov zvyčajne vzniká použitím predložky v jednom jazyku oproti využitiu prísloviek a predložkových spojení so substantívom na vyjadrenie rovnakého významu v druhom jazyku, napr. slov. **dolu/dole** + I: *dolu tvárou* oproti ruskej príslovke **вниз**: *лицом вниз*; slov. **skraja** + G: *skraja lesa* oproti použitiu substantíva *край* s predložkou **на** alebo **с** v ruštine: *на краю/с края леса*.

Rozdiel medzi statickým príznakom miesta a dynamickým príznakom cieľa pohybu vyjadrujú obidva porovnávané jazyky podobne (rôznymi formami substantíva po prepozícii) pri predložkách **na/na** + L (miesto) resp. + A (smer), **pod/nod** + I (miesto) resp. + A (smer) a **za/za** + I (miesto) resp. + A (smer).

Na rozdiel od slovenčiny sa vyjadrenie rozdielov medzi statickým príznakom umiestnenia a dynamickým príznakom cieľa pohybu spôsobom charakteristickým pre predložky **pod/nod** a **za/za** v ruštine pri ďalších predložkách s inštrumentálom **nad**, **между**, **перед** neuplatňuje. Predložky viažuce sa s formou genitívu substantíva nevstupujú do podobných vzťahov ani v slovenčine.

Podvojný formy prepozícií slúžiace na vyjadrenie rozdielu miesta a pohybu vzhľadom na istý objekt majú v slovenčine prepozície s inštrumentálom **pod**, **za**, **pred**, **nad**, **medzi** – ide o predložky **popod**, **poza**, **popred**, **ponad** a **pomedzi**, po ktorých nasleduje akuzatív substantíva. Predložka s lokálom **pri** a jej variant **popri** nie sú v úplnej významovej opozícii (predložka **pri** má len miestny význam, zatiaľ čo predložka **popri** môže pomenúvať statický i dynamický priestorový význam) a obe sa viažu s lokálom. Naopak prepozícia **mimo** s genitívom vyjadruje

statický príznak miesta i dynamický príznak pohybu, zatiaľ čo jej odvodenina **pomimo** vyjadruje len dynamický priestorový príznak. V ruštine prepozície do podobných vzťahov nevstupujú, miesto deja a pohyb vzhľadom na určitý objekt sa vyjadruje rovnakými prostriedkami (tvary inštrumentálu resp. genitívu po predložke).

Jedinou prepozíciou v slovenčine, ktorá vyjadruje pozíciu v spojení s formou genitívu a na vyjadrenie smerovania vzhľadom na objekt využíva inštrumentál, je predložka **naprieč** (*ležať naprieč ulice* ale *ísť naprieč ulicou*). Jej ruský ekvivalent **nonepěk** vyjadruje oba významy v predložkovom spojení so substantívami v genitíve, podobne ako iné (aj slovenské) predložky s genitívom.

Východisko pohybu sa v slovenčine často vyjadruje odvodzovaním od prvej (spravidla podvojnnej) miestnej predložky pomocou komponentu *s-/z-*. Ide o potrojnú predložku **spodnad, spodod, spoza, spopred, spomedzi a spopri** a o druhotnú predložku **zvnútra, zvrchu, sprostred, sponiže**, po ktorých nasleduje forma genitívu mennej časti predložkového spojenia. Podobný typ tvorenia podvojných predložiek sa v ruštine uplatňuje len pri predložkách **za** a **nod** + inštrumentál oproti **из-за, из-нод** + genitív, pričom ide o vyjadrenie rozdielu medzi miestom deja a východiskom pohybu. Potrojnú prepozíciu sa v ruštine nevyskytujú.

Významové rozdiely, ktoré sa v slovenských prepozíciách realizujú v spojeniach s rôznymi pádmami substantíva či vďaka lexikálnemu významu slovesa, s ktorým tvoria podradovaciú syntagmu, môžu byť v ruskom jazyku vyjadrené pomocou iných prostriedkov ako v slovenčine, napr. iných pádových foriem substantív alebo i výberom rozdielnych prepozícií pre jazykové stvárnenie priestorových vzťahov, napr. ekvivalentom spojenia **okolo** + genitív je v ruštine **около/вокруг** + genitív pre statický priestorový príznak a **вокруг/около/мимо** + genitív pre dynamický príznak pohybu vzhľadom na istý objekt. Prepozície **мимо** + genitív v ruštine a **mimo** + genitív v slovenčine sa teda odlišujú prítomnosťou príznaku pozície za hranicami objektu (*prejsť mimo fontány* – *пройти мимо фонтана* ale *bývať mimo mesta* – *жить вне города*).

Ako konštatuje i Oravec (1968, s. 12), z hľadiska schopnosti vyjadriť pozíciu a smer pohybu existujú predložkové spojenia, ktoré oba priestorové významy vyjadrujú bez zmeny tvaru závislého podstatného mena, čím tento smerovo-miestny protiklad neutralizujú:

- **po** + lokál – *chodiť po námestí/ходить по площади; rásť po stromoch/расти по деревьям; nachádzať sa po tele/находиться по телу,*
- **popri** + lokál – *ísť popri dome/идти около дома; rásť popri ceste/расти вдоль дороги,*
- **cez** + akuzatív – *prechádzať cez cestu/идти через дорогу; ležať cez cestu/лежать noneпěk дороги,*
- **k** + datív – *ísť k dverám/идти к двери; stať si k dverám/стоять около двери.*

V týchto prípadoch je nositeľom významu pozície resp. smeru výhradne syntaktická štruktúra tvorená najčastejšie slovesom a predložkovým spojením.

Pre potreby výučby jazyka je dôležité, že rozdiel medzi statickým a dynamickým slovesom vo funkcii nadradeného vetného člena automaticky neznamenaá jednoznačný signál pre výber okolnostného určenia deja. Oslabovanie rozdielov dynamického a statického významu alebo ich absenciu demonštrujú napríklad príslovkové určenia deja vyjadreného verbami typu **dať, umiestniť** a pod.: *dať, umiestniť pod strechou* (Kde?)/*pod strechu* (Kam?).

I prepozície **od** + genitív a **k (ku)** + datív, pre ktoré sme konštatovali ako charakteristický príznak pohybu smerom od objektu resp. smerom do blízkosti objektu (Tabuľka 1) môžu vo význame priestorovej hranice mať význam blízky statickému príznaku pozície, napr. *nachádzať sa, vyskytovať sa od Tatier k Popradu*. Prepozícia **k (ku)** je v tomto prípade synonymná s prepozíciou **po** + akuzatív (priestorová hranica: *nachádzať sa od Tatier po Poprad*). Prepozícia **po** môže teda vyjadriť statický miestny význam v spojení s lokálom: *knihy sú po policiach*, ale i s akuzatívom za predpokladu, že ide o význam hranice (napr. i v spojení s **od** + genitív), napr. *nachádzať sa od centra po okraj mesta*.

Záver

Problematica vyjadrenia priestorových vzťahov medzi objektmi je oveľa širšia než umožňuje opísať morfológická rovina jazyka. Ako sme sa snažili v príspevku načrtnúť, opozícia významu statického miesta deja a dynamického významu smerovania sa môže prejaviť:

- jednoznačným rozdielom vo výbere predložky a formy substantíva, ktorá po nej nasleduje, napr. v dome – do domu, z domu, k domu, popri dome atď.
- rozdielom v pádovej forme tvaru substantíve, ktoré po predložke nasleduje: napr. byť na ulici – ísť na ulicu,
- v lexikálnej rovine významom nadriadeného člena syntagmy: prechádzať sa po parku (= v parku) – prechádzať po parku (=cez park) do múzea.

Cieľ opisu priestorových vzťahov nevidíme v deskripcii a systematizácii vzťahov jazykových prostriedkov dvoch jazykov, ale vo funkčnej prezentácii štruktúry a komunikatívnej využiteľnosti jazykových prostriedkov cieľového jazyka na dosiahnutie presnosti vo vyjadrovaní. Pri priestorovej charakteristike deja zvyčajne logická a časová následnosť verbálne stvárneného deja predpokladá jazykový opis deja v postupnosti, napr. *odísť (vyjsť) z istého miesta, prísť na (iné) miesto, byť (istý čas) na mieste, vrátiť sa do (východiska pohybu)*. Načrtnutím takejto schémy vzniká logická reťaz prepozícií, napríklad:

- **z (zo)** + genitív → **do** + genitív → **v (vo)** + genitív,
- **od** + genitív → **na** + akuzatív → **na** + lokál,
- **spred** + genitív → **na** + lokál → **popred** + genitív → **k (ku)** + lokál atď.

Pre potreby výučby slovenčiny pre cudzincov je nevyhnutné predstaviť základnú schému jazykových prostriedkov vyjadrenia významu miesta, smerovania, východiska či cieľa pohybu vo vzájomných vzťahoch, pričom východiskom pre vytvorenie takejto funkčnej schémy sú predovšetkým frekventované prvotné predložky. Pri zohľadnení ruštiny ako východiskového resp. sprostredkovacieho jazykom treba v metodike výučby na prezentáciu prepozícií a ich významov ponúknuť východisko, ktoré:

- a) do istej miery korešponduje so vzťahmi prepozícií v ruskom jazyku (napr. predložky *za* – *uz-za*, *nod* – *uz-nod*), pričom tento študentovi známy vzťah prepozícií sa rozšíri i na ďalšie jednotlivé predložky a ich vzťahy,
- b) pri čiastočnej medzijazykovej ekvivalencii upozorní na vzťahy zvyčajné v slovenčine, pričom vezme do úvahy i neekvivalentnosť vyjadrenia týchto vzťahov v rodnom resp. sprostredkovacom jazyku,
- c) pri absencii istej štruktúry vzťahov slovenských predložiek v sprostredkovacom jazyku predstaví predložky vstupujúce do tejto štruktúry ako homogénne skupinu, a to i napriek tomu, že z hľadiska frekvencie sú isté členy tejto štruktúry významnejšie ako iné členy (napr. rôzna frekvencia predložiek na vyjadrenie východiska pohybu).

Literatúra

BAŠ, J. G., METS, N. A., BABALOVA, L. L. 1985. *Korrektirovočnyj kurs russkogo jazyka dla prepodavatelej iz ČSSR*. Moskva: Russkij jazyk.

BENKO, V. 2014. Aranea: Ďalšia rodina (porovnateľnej) webovej korporácie. In: SOJKE, P., HORÁK, A., KOPEČERK, I., PÁLE, K. (Eds.). 2014. *Text, reč a dialóg*. 17. medzinárodná konferencia, TSD 2014. Brno, Česká republika, 8. – 20. september 2014. Zborník. LNCS 8655. Springer International Publishing Switzerland, s. 257 – 264. Dostupné na: http://unesco.uniba.sk/aranea_about/index.html [cit. 2018-11-13].

DVONČ, L. et al. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Veda.

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. (Eds) 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. doplnené a upravené vydanie. Bratislava: Veda.

MISTRÍK, J. 1974. Jazykové minimum slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca* 3. Bratislava: Alfa, 1974, s. 174 – 189.

Nacional'nyj korpus russkogo jazyka. Dostupné na: <http://www.ruscorpora.ru> [cit. 2018-11-10].

ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E., FURDÍK, J. 1988. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ORAVEC, J. 1968. *Slovenské predložky v praxi*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

OŽEGOV, S. I., ŠVEDOVA, N. J. 1992. *Tolkovyj slovar russkogo jazyka*. Moskva: Azb.

KUČEROVÁ, E. (Eds) 1989. *Rusko-slovenský slovník*. Bratislava, Moskva: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Izdatel'stvo Russkij jazyk.

Slovníky slovenského jazyka. Dostupné na: <http://slovníky.korpus.sk> [cit. 2018-04-16].

Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. 2006. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda.

Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. 2011. Hl. red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda.

Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. 2015. Hl. red. A. Jarošová. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. I. diel A – K. 1979. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. I. diel L – O. 1982. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. III. diel P – Q. 1986. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. IV. diel R – Š. 1990. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. V. diel T – Vú. 1995. Bratislava: Veda.

Veľký slovensko-ruský slovník. VI. diel Vy – Ž. 1995. Bratislava: Veda.

Kontakt:

Mgr. Martina Uličná, PhD.

Ekonomická univerzita Bratislava

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: martina.ulichna@euba.sk

IMPROVING READING SKILLS USING ON-LINE NEWSPAPERS AND MAGAZINES

ZLEPŠOVANIE ČITATELSKÝCH ZRUČNOSTÍ
PROSTREDNÍCTVOM ON-LINE NOVÍN A ČASOPISOV

ZUZANA HRDLIČKOVÁ

Abstract

One of the basic skills Business English students need to develop is understanding the news. Reading business texts enables the learner to improve reading skills and to learn essential vocabulary. Additionally, it allows him/her to keep up with national or international economic developments. The paper is part of the Project KEGA carried out at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. It aims to demonstrate challenging, individual work of an experimental group of students of the Faculty of National Economy using LMS Moodle over one semester. Via a quantitative analysis a corpus of business texts from English-language newspapers and magazines will be built. A qualitative analysis will reveal the readers' preference in chosen topics.

Keywords: text, reading skills, business vocabulary, technology.

Abstrakt

Jednou zo základných zručností, ktorú si študenti v rámci obchodnej angličtiny potrebujú rozvíjať, je porozumenie správ. Čítanie odborných textov umožňuje čitateľovi zlepšovať svoje čitateľské zručnosti a osvojiť si potrebnú slovnú zásobu. Okrem toho mu umožňuje držať krok s ekonomickým rozvojom na národnej a medzinárodnej úrovni. Príspevok je súčasťou projektu KEGA realizovaného na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Jeho cieľom je ukázať podnetnú individuálnu prácu študentov experimentálnej skupiny Národohospodárskej fakulty s využitím LMS Moodle počas jedného semestra. Pomocou kvantitatívnej analýzy sa zostaví korpus odborných textov z novín a časopisov v anglickom jazyku. Kvalitatívna analýza odhalí preferenciu čitateľov pri výbere tém.

Kľúčové slová: text, čitateľské zručnosti, odborná slovná zásoba, technológia.

Introduction

Six faculties of the University of Economics in Bratislava offer courses in Business English. First-year university students, who studied English as a first foreign language at secondary schools have acquired either a B1 or B2 language levels (CEFR), are mixed together and attend courses in Business English for advanced students. In seminars, *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate* (Cotton, Falvey, Kent, 2011) is used. The textbook presents twelve units and a typical unit consists of the following sections: Starting up, Vocabulary, Reading, Listening, Language review, Skills, and a Case study. Reading sections include interesting and relevant texts from *The Financial Times*, *Bloomberg Businessweek*, *The Telegraph*, *The Sunday Times*, *CBS*, and *The Corporate Knights*.

Most students put in a great deal of effort to pass written examinations. In order to help them attain an advanced level, as the syllabus states, the Department of English Language of the Faculty of Applied Languages launched the Project KEGA last year. So far, 301 students have participated in it. The summer term of 2018 was aimed at improving reading skills by working with authentic texts from prestigious newspapers and magazines. *The Guardian*, *Forbes*, *Newsweek*, and *The Economic Times* have online versions that are the same editions as the

printed copies available at the newsstand. The project also aims to show how learning in higher education can be enhanced by reading anytime and anywhere with the use of LMS Moodle.

Developing reading skills in a classroom

Many students of the University of Economics in Bratislava are partially employed by large multinational corporations or work in industries whose language is English. Apart from digesting large quantities of reading materials in English, they must read periodicals or newspapers so as to keep up with changes in their industry (Donna, 2000). They must have a rich business or specialized vocabulary to communicate successfully in English with their colleagues or managers.

Language learners acquire vocabulary through practice. There is a plethora of ELT materials for enlarging vocabulary and developing skills. Forsyth's (1996) resource book is focused on advanced-level listening and speaking skills. The pack offers a wide variety of topics through authentic reading and listening materials. By going through the reading tasks, vocabulary areas, and speaking tasks readers practise predicting text context, reading for details and overall gist, finding specific information, scanning for facts, answering closed and open-ended questions, and the like.

When developing business skills, Donna's (2000) suggestions can be followed. She deals with these skills: talking to clients, telephoning, dealing with visitors, talking to colleagues, reporting to foreign managers, participating at meetings, negotiating, note-taking, giving presentations, writing e-mails, report-writing, and understanding the news.

Taylor (2006) provides tips for improving Business English which are included in sections on networking, socialising, presentations, telephoning, negotiations, writing e-mails, meetings, reading business texts, listening, business vocabulary, and grammar.

In order to improve students' reading skills and prepare them for working with business texts individually, the following steps were practised in seminars. Having set a time limit, students were asked to skim an article for gist. When time was up, they were asked to summarize the text as far as possible. When they came up with a few ideas, we improvised some simple comprehension questions on the article which we thought they would be able to answer without difficulty. After inviting questions about vocabulary and allowing students another five minutes for reading, we continued with a few more detail questions. This is a realistic approach given that students will have limited time in real life and given the fact that the tasks reflect the real-life situations (i.e. reading through an article quickly, and checking a few words in a dictionary).

Using newspapers and magazines as learning tools

If the learners want to keep their English up to date and practise their reading skills, they should read a British or an American newspaper occasionally. Newspapers use modern vocabulary and expressions aimed at native speakers. According to Taylor (2006), readers should start by choosing one of the more serious papers such as *The Times*, *The Guardian*, *The Washington Post* or *The Sarasota Herald-Tribune*. Tabloid newspapers such as *The Sun* are filled with idioms, slang and national pop culture references which often make them more difficult to understand. Learners should also try one of these papers later.

Joyce (2003) believes that newspapers are a useful tool in the ELT classroom for improving reading skills. She encourages students to read newspapers outside the classroom because ongoing reading can help them discuss ideas more fluently as well as read and understand a whole variety of texts.

In Budden's (2008) view, learners should read the news. The four main media sources – TV, the Internet, newspaper/magazines and radio – give them opportunities to consider their advantages, to talk about the news and express their own opinions.

We believe individual work can also be quite ambitious. According to Nimritta (2016), Learning Management System (LMS) Moodle is an intuitive and supportive environment for the independent nature of learning in higher education. She states there is no population more technologically skilful than post-secondary students – the virtual landscape of LMS Moodle is one they are familiar with and can navigate through easily. Online learning platforms like LMS Moodle are ideal for students in higher education.

Research methodology

The research aims to show the work of an experimental group of students from the Faculty of National Economy participating in the Project KEGA. During the summer semester of 2018, nineteen first-year students attended a second course in Business English for advanced students. Apart from dealing with four units in *Market Leader* (Cotton, Falvey, Kent, 2011), namely *Job satisfaction*, *Risk*, *Management styles*, and *Team building*, the students were asked to choose an English-language newspaper or magazine to suit their tastes, and to read articles and topics of their particular interest. Finally, for their individual work the four major sources were chosen.

The Guardian – a British daily newspaper including latest news, breaking news and current affairs coverage from across the UK and the World, and subsections with subjects such as business, environment, technology, sport, arts, media, and lifestyle.

Forbes – an American business magazine featuring original articles on finance, industry, investing and marketing topics as well as reporting on related subjects such as technology, communications, science, politics, and law.

Newsweek – an American premier news magazine bringing high-quality journalism to readers around the globe. It provides the latest news, in-depth analysis and ideas about international issues, technology, business, culture, and politics.

The Economic Times – an English-language Indian daily newspaper. It is the world's second-most widely read English-language business newspaper and its main content is focused on the Indian economy, international finance, share prices, price of commodities as well as other matters related to finance.

On the basis of the above presented information, both quantitative and qualitative analyses will be carried out. The main aim of a quantitative analysis is to gather all texts and build a large corpus of the whole experimental group. Subsequently, a qualitative analysis identifies the topics the readers were interested in most.

Research findings and discussion

From the following research findings it is evident that the participants took this challenging task seriously. Each student was supposed to read 12 texts in order to be able to summarise them, get the main idea, and to investigate them for idioms. They worked individually, read different articles, and found lots of idioms. It can be seen that the experimental group worked with a 137,678-word corpus. Two out of nineteen students did not join the project; one of them had serious problems with English and the other was pursuing a sports career. However, there were also two other students who did not pass a standardised written examination and subsequently they did not compete this task.

The research has shown that the participants read articles from the following sources and categories: *The Guardian* – News, Opinion, Sport, Culture, and Lifestyle; *Forbes*: Billionaires, Innovation, Leadership, Money, Consumer, Industry, and Lifestyle; *Newsweek*: U.S., World, Business, Tech & Science, Culture, Sports, Health, and Opinion; *The Economic Times*: Markets, News, Industry, RISE, Politics, Wealth, MF, Tech, Jobs, Opinion, NRI, Slideshows, Panache, More, and ET Now. Of course, some categories are further subdivided.

The qualitative analysis has revealed the readers' preferences in topics. From the whole corpus, the most frequently read ones were about: management, leaders and leadership

(12x), Brexit (9x), jobs 6x, trade wars (6x), tariffs (6x), banks (6x), money (5x), Bitcoin cryptocurrency (6x), Uber (4x) and Lyft (2x) transportation companies, etc.

Although the participants were recommended to read articles closely connected with the above mentioned topics in *Market Leader*, only three articles about teams, two about insurance, and two about risk were read.

The following tables show some of the chosen participants, the headlines and word counts (W. count) of their articles.

Table 1 Student 1 (*The Guardian*)

No.	Headline	W. count
T1	Is this the beginning of the end for cash? Readers on the rise of digitised payments	979
T2	Hawk or dove? Bitcoin is forcing central banks to take sides	901
T3	GKN rejects Melrose's new hostile £8bn bid	689
T4	Finland is the happiest country in the world, says UN report	884
T5	Spotify poised to be a \$25bn company on eve of IPO	631
T6	The Brexit economy: light at the end of the tunnel?	616
T7	Construction industry frozen by 'beast from the east'	368
T8	Deutsche Bank ousts British CEO after two-week boardroom battle	548
T9	Car insurance prices fall for first time since 2014 amid whiplash crackdown	418
T10	Business running out of patience on Brexit, warn City organisations	678
T11	Tesco and Carrefour alliance sounds like a tough gig for suppliers	729
T12	Water company bosses' bonuses have damaged trust, says watchdog	388
---	Total:	7,829

As the research shows, topics such as Brexit, cryptocurrencies and blockchain are too big to ignore.

Table 2 Student 2 (*The Guardian*)

No.	Headline	W. count
T1	UK unemployment rises at fastest rate in almost five years	660
T2	Slovakian journalist investigating claims of tax fraud linked to ruling party shot dead	587
T3	Google bans bitcoin adverts in cryptocurrency crackdown	456
T4	Facebook bans Britain First and its leaders	656
T5	Self-driving Uber kills Arizona woman in first fatal crash involving pedestrian	987
T6	How economies could insure themselves against the bad times	933
T7	Workers at risk as robots set to replace 66m jobs, warns OECD	517
T8	UK labour productivity increases at fastest rate since financial crisis	531
T9	Tesla halts Model 3 production as firm scrambles to improve automation	381
T10	Bank of England 'dangerously ill-equipped' for next recession, says IPPR	589

T11	Mike Ashley reignites row over Sports Direct's working practices	482
T12	Nasa mission to map Mars interior will launch this weekend	846
---	Total:	7,625

Table 3 Student 3 (*The Guardian*/BR Business Review)

No.	Headline	W. count
T1	Comcast challenges Murdoch with £22bn bid for Sky	922
T2	The Guardian's five top cities for business startups outside of the M25 (<i>BR Business Review</i>)	889
T3	Brexit: carmakers step up warnings on impact of uncertainty	631
T4	Journalists are risking all to expose the Italian mafia. They must be protected	820
T5	Inflation dips to 2.7% as impact of Brexit vote starts to fade	669
T6	'Beast from the east' cost UK supermarkets £22m	418
T7	Oligarchs hide billions in shell companies. Here's how we stop them	943
T8	China and US exchange further threats over trade as markets slump	919
T9	Robot managers: the future of work or a step too far?	850
T10	'Being cash-free puts us at risk of attack': Swedes turn against cashlessness	934
T11	EU says it is ready to wage trade war with US	586
T12	The battle for Sky: what next for Murdoch, Comcast and Disney?	665
---	Total:	9,246

This student chose *BR Business Review* first and later he switched to *The Guardian*. Both Student 2 (T2) and Student 3 (T4) were also interested in the murder of the Slovak journalist Ján Kuciak and his fiancée Martina Kušnírová.

Table 4 Student 4 (*Forbes*)

No.	Headline	W. count
T1	How To Spot Fake Gold And Avoid Fraud	805
T2	3 Surprising Outcomes Of Higher Oil Prices	573
T3	Environmental Innovation Will Transform Business As Usual	790
T4	Europe's Recurring Financial Crisis Has Not, Repeat, Not Ended	884
T5	Company Vision And Values: Do They Still Matter?	847
T6	Money 101 For Millennials: Seven Tips For Improving Your Financial Literacy	635
T7	3 Steps To Ensure A Remarkably Fast Recovery From Bankruptcy	649
T8	Make Your Meetings Productive: Ask These 5 Questions	408
T9	Margin of Safety: How to Avoid Disaster and Find Success at Work	677
T10	Hearst's Troy Young Reflects on Five Years of Digital Transformation	1,165
T11	How To Easily Save More For College	770
T12	5 Bitcoin-Powered Dividend Growers To Buy Now	1,203
---	Total:	9,406

It can be seen that T3 was chosen from the category Industry (Energy), and texts T5 and T8 from Leadership.

Table 5 Student 5 (Forbes)

No.	Headline	W. count
T1	The U.S. Trade War Just Went Global	1,130
T2	Lessons From Sochi: How South Korea Managed To Keep Its Olympics Costs So Low	854
T3	Will Electric Cars Rule The World In Time To Make A Difference?	802
T4	Germany's Planned Coal Exit Hits A Wall	603
T5	Did Uber Just Ruin Self-Driving Cars For The Rest Of Us?	1,191
T6	The Cities Creating The Most White-Collar Jobs, 2018	1,393
T7	AI Robots Can Paint Soccer Pitches But Won't Replace Groundsmen	681
T8	Why Zinedine Zidane's Stunning Departure From Real Madrid Actually Makes Sense	513
T9	Index Ventures Expects A \$2 Billion Windfall From Early Bets On Fintech	932
T10	SkinNinja: This \$4.5 Million App Spots Allergens And Cancer-Causing Ingredients In Your Skincare	964
T11	The Real Reason F1's Top Teams Are Threatening To Quit	2,132
T12	The world's 100 Highest-Paid Athletes 2018: Behind The Numbers	1,152
---	Total:	12,347

In this case, texts T3 and T4 were also chosen from the same subcategory – Energy. As the student follows a sporting career he also chose texts T8 and T11 from the subcategory – SportsMoney.

Table 6 Student 6 (Forbes/The Economic Times (ET), Bloomberg (BB))

No.	Headline	W. count
T1	Love Is 'No Battlefield' With The Blockchain, But Is It A Perfect Match?	1,574
T2	Five ways to get honest feedback from your team (ET)	419
T3	Ten Reasons To Accept A Job Offer, But Keep Your Job Search Going	683
T4	The Battery Will Kill Fossil Fuels – It's Only a Matter of Time (BB)	769
T5	The Next Grave Threat: Cybersecurity	1,479
T6	Answer These 5 Questions Before Buying Your First Home	1,149
T7	How To Be The Boss Everyone Wants To Work For	1,259
T8	Three Tips To Help You Take Risks And Push Boundaries For Greater Client Success	1,003
T9	How A Cleaning Lady Inspired Awesome Leadership	889
T10	Adapting Your Workforce To Intelligent Automation	604
T11	11 Annoying Habits Of Salespeople That Damage The Experience For Prospects	926
T12	5 Financial Myths That Are Totally False	690
---	Total:	11,444

This student was interested in Jobs (T2) and Leadership (T3, T7, T9 and T11).

Table 7 Student 7 (*The Economic Times (ET)*/*Bleu Bloom (B.b.)*/*Forbes*)

No.	Headline	W. count
T1	Positive feedback from managers, open culture can keep IT employees motivated: Study (<i>ET</i>)	440
T2	Five leaders and their unique leadership mantras (<i>ET</i>)	459
T3	Porsche could build flying taxis, says sales chief (<i>ET</i>)	238
T4	6 Jobs That Probably Won't Be Around in 10 Years (<i>B.b.</i>)	389
T5	How To Identify And Speak To Your Customer Personas	946
T7	For Now, Stock Market Is Overreacting To China	921
T8	The Key Skills You Need To Improve Your Relationships	1,021
---	Total:	4,414

Regarding the jobs, two texts are listed – T1, but T4 was chosen from the website *Bleu Bloom*. T8 discusses Leadership. T2 is focused on leaders and represents the category Slideshows and its subcategory – Management & Leaders.

Table 8 Student 8 (*Newsweek*)

No.	Headline	W. count
T1	Queen's Young Love Revealed in Royal Letter	468
T2	Homeless and Hungry: Survey Finds Disneyland Workers Are Massively Underpaid	521
T3	iPhone X Release: The Human Cost of Apple's Most expensive iPhone Ever	1108
T4	Trump Admin Doubles China Tariff Proposal, Demands \$60 Billion for Chinese Tech Goods	281
T5	Win-Dixie Parent Company Southeastern Grocery to File Bankruptcy, Close 94 Stores	317
T6	Majority of Uber and Lyft Drivers Make Less Than Minimum Wage, Study Finds	454
T7	The World's Richest Person Just Got a Lot Richer: Amazon Founder Jeff Bezos on Track To Be World's First Trillionaire	572
T8	How Much Money Do You Need to Be Happy? Scientists Calculated the Income Needed for a Joyful Life	520
T9	PM May: UK to Detail Post-Brexit Relationship With European Union	471
T10	Grocery Store Banned Employees from Speaking Spanish, Feds Say	272
T11	Google's Diversity Policy Alarms Defenders of Free Speech	665
T12	What to Know About Investing in the Internet of Things	922
---	Total:	6,571

This is one of the most varied collection of texts since it represents different categories: T1 – Culture, T2 and T6 – U.S., T5, T7, T10 and T12 – Business, T4 and T9 – World, T3 and T8 – Tech & Science, and T11 – Opinion.

Table 9 Student 9 (Newsweek)

No.	Headline	W. count
T1	Toys ‘R’ Us May Be Going Out of business, 10 to 15 Percent of All Toy Sales Could Disappear Forever With It	337
T2	Bitcoin Price Predictions: Experts Support Billionaire Investor Tim Draper’s ‘\$250,000 by 2022’ Forecast	387
T3	Futuristic U.S. Columbia Nuclear Sub Fleet Will Cost \$100 Billion	469
T4	Germany Posts €18 bn Budget Surplus as Economy Grows	442
T5	Study Suggests Oil Factors Hugely Into Foreign Wars	635
T6	Eurozone Officially Enters Deflation for First Time	697
T7	European Women Paid 36% Less Than Men for Doing Similar Jobs	413
T8	Trump’s Moscow Missile Threat Hits Russia’s Ruble, On Track for Worst Week in Two Decades	401
T9	After Facebook Scandal, France Is Testing Its Own Encrypted Messenger App	464
T10	Tax Day Post Office Extended Hours: Places Open Late for April 17 Postmark Deadline	321
T11	Jared Kushner Keeps Getting Into Legal Trouble: A Guide to Investigations Facing Trump’s Top Adviser	594
T12	Millennials Should Receive ‘Citizen’s Inheritance’ at Age 25 to Reduce Baby Boomer Wealth Gap, Report Says	881
---	Total:	6,041

The interest of this participant was in Business – T1, T2, T4, T6 and T7; U.S. – T3, T10 and T11; and World – T5, T9 and T12.

Table 10 Student 10 (The Economic Times)

No.	Headline	W. count
T1	Here is a step-by-step guide to buy bitcoin in India	509
T2	India Inc to invest \$1 billion, create 5,000 new jobs in Canada	547
T3	Google expansion plans helping to turn NYC into tech hub	701
T4	Global consumer goods companies push for localisation to fight domestic competition	714
T5	Building a business: Is the motivation for women and men entrepreneurs the same?	703
T6	Why start-ups should be a CMO’s new best friend (brand equity blogs	748
T7	Cambridge Analytica scam fallout: Can #DeleteFacebook lead to #DeleteEcommerce? Tecch	658
T8	Flipkart-Amazon combine may face close scrutiny for competition aspects	378
T9	Syria “most serious threat” to int’l peace, security: Guterres	640
T10	The challenge of turning ideas into reality: Reimagining enterprise innovation	628
T11	Understanding Instagram algorithm and what it means for your brand	773
T12	Building something? Here’s how to get those priorities right	664
	Total:	7,663

The following texts are discussed in: Finance – T1, Foreign Trade – T2, Corporate Trends – T4, Tech – T7, and Entrepreneurship – T5.

Table 11 Student 11 (*The Economic Times*)

No.	Headline	W. count
T1	Committed to investing \$5 billion in Maharashtra: Foxconn	665
T2	Trai chief rejects Vittorio Colao's criticism of India's regulatory regime	590
T3	Darjeeling tea belt heads towards a rough terrain	332
T4	Weak macro indicators expose India to trade war risks: DBS	310
T5	Will government borrowing change global outlook on India?	525
T6	LTCG tax, other budget proposals to kick in from Sunday	547
T7	Spices export record 20% rise in volumes for nine months	313
T8	Finance ministry to check readiness of PSBs on bad loan frauds	413
T9	Surge in import of precious stones adds to trade deficit	231
T10	States get 'wallet' for timely GeM payments	358
	Total:	4,284

The texts of the last participant's corpus are discussed in the categories or subcategories: Finance – T1, T4 and T9; Policy – T2, T5, T8 and 10; Agriculture – T3, India Business – T6, and Foreign Trade – T7.

Table 12 Summary

Newspaper/magazine/(Ss)	Number of texts	Word count
Forbes (8)	84	71,306
The Guardian (5)	48	31,320
Newsweek (3)	34	19,502
The Economic Times (4)	27	14,272
BR Business Review (1)	1	889
Bleu Bloom (1)	1	389
Total:	195	Total: 137,678

Conclusion

As it can be seen, *Forbes* was the most popular among readers. The most frequently searched categories for the articles were: Leadership, Money, Industry, and Innovation. However, the participants working with this paper read the most difficult texts. All in all, it is believed that reading newspapers and working with articles was an inspiring way of learning English as it can learners develop not only reading skills but also writing, grammar, vocabulary, and speaking skills.

References

- BUDDEN, J. 2008. *News*. [online] 2018. Accessed on the Internet: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/news>.
- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2011. *Market Leader Business English Course Book Upper Intermediate*. Harlow: Pearson Education Limited. 175 p.
- DONNA, S. 2000. *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press. 370 p.

FORSYTH, W. 1996. *Reading and Speaking Advanced*. Oxford: Heinemann. 128 p.

JOYCE, K. 2003. *Newspaper reading activities*. [online] 2018. Accessed on the Internet: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/newspaper-reading-activities>.

NIMRITTA, P. 2016. 5 Ways Moodle Improves Higher Education. [online] 2018. Accessed on the Internet: <https://blog.lambdasolutions.net/5-ways-moodle-improves-higher-education>.

TAYLOR, K. 2006. *Fifty ways to improve your Business English ... without too much effort!* London: Summertown Publishing. 129 p.

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

Contact:

PaedDr. Zuzana Hrdličková, Ph.D.

University of Economics in Bratislava

Faculty of Applied Languages

Department of English Language

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovak Republic

Email: zuzana.hrdlickova@euba.sk

ÚSKALÍ JAZYKOVÝCH ROZŘAZOVACÍCH TESTŮ V TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

PITFALLS OF LANGUAGE PLACEMENT TESTING IN TERTIARY EDUCATION

DANA BEDNÁŘOVÁ, LENKA KALOUSKOVÁ

Abstrakt

Článek se zabývá využitím rozřazovacích testů ve výuce cizích jazyků v terciárním vzdělávání, zejména na vysokých školách. Popisuje nejčastější typy v praxi užívaných rozřazovacích testů a jejich specifika. Seznamuje s tvorbou a využíváním elektronických rozřazovacích testů na pražské Vysoké škole ekonomické ve vztahu ke konkrétní nabízené výuce německého jazyka.

Klíčová slova: rozřazovací test, výuka cizích jazyků, terciární vzdělávání.

Abstract

This article deals with the use of placement testing in teaching foreign languages in tertiary education, primarily at universities. It describes the most frequently used types of tests and their specifics. The aim of this paper is to show, how electronic placement tests have been developed at the University of Economics in Prague in relation to the courses of German language currently offered.

Keywords: placement test, teaching foreign language, tertiary education.

Úvod

Pod pojmem terciární vzdělávání rozumíme veškeré standardní vzdělávání navazující na dosažené střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Ve shodě s mezinárodní klasifikací patří do terciárního vzdělávání v České republice studium na všech typech vysokých škol, na vyšších odborných školách i v pomaturitním studiu na jazykových školách (Učitelské noviny, 2004, č. 16). „Přes značnou rozmanitost forem má terciární sektor vzdělávání některé obecné rysy, které jej odlišují od ostatních sektorů a které umožňují, aby byl nahlížen a pojednáván jako celek. Vzdělávají se zde dospělí lidé s plnou právní odpovědností, samostatní v rozhodování, s výraznou motivací a zodpovědným přístupem ke vzdělání. V terciárním sektoru se dosahuje nejvyšších stupňů vzdělání, jeho úroveň tedy značně ovlivňuje kvalitu života celé společnosti“ (Terciární vzdělávání, 2009, č. 10). Proto deklarovala Česká republika v 90. letech minulého století svůj záměr diverzifikovat a podporovat terciární systém s cílem navýšit podíl populace v tomto sektoru, tj. umožnit celoživotní vzdělávání širokému počtu zájemců a zvýšit podíl studujících. Tento záměr se daří úspěšně naplňovat (Beneš/Závada, 2010, s. 140). Zpřístupnění terciárního studia větší části populace se pozitivně promítá do poměru přijatých studentů na vysoké školy, a to z různých studijních i učebních oborů s maturitou.

V současné době je ve výuce cizích jazyků kladen důraz na rozvoj dovednosti porozumět se ve více jazycích, v praxi našich základních a středních škol jde většinou o dva cizí jazyky. V terciárním vzdělávání, zejména u posluchačů vysokých škol, se předpokládá schopnost funkční komunikace nejen v angličtině, nýbrž i v minimálně jednom dalším cizím jazyce. A proto se nedílnou součástí přípravy vysokoškolsky kvalifikovaných odborníků stává odborně zaměřená výuka cizích jazyků v souladu se specifickými potřebami studovaného oboru. Učitelé cizích jazyků na VŠ však musí vyprofilovat výuku rovněž s ohledem na vstupní znalosti a dovednosti studujících, což v praxi nebývá vždy snadné, především u druhého či dalšího jazyka, ze kterého žáci středních škol neskládají maturitu.

Setkáváme se s rozdílnou úrovní cizojazyčné kompetence, se kterou absolventi SŠ vstupují do vysokoškolského studia. Důvodem je nejednotná hodinová dotace pro výuku cizích jazyků na SŠ, zejména druhého cizího jazyka. Logicky je tedy odlišný i rozsah zvládnutého učiva na jednotlivých typech středních škol, svou roli hraje i používání různých učebních materiálů a aplikovaných metod výuky. V neposlední řadě je nutno zmínit kolísavou kvalitu pedagogů, působících ve výuce cizích jazyků.

Na pražské Vysoké škole ekonomické (VŠE) je výuce jazyků tradičně věnována zvýšená pozornost, každoročně jsou přijímány stovky absolventů středních škol, kteří během studia skládají povinnou zkoušku zpravidla ze dvou cizích jazyků. Protože mají pro studium k dispozici pouze omezený počet kreditních poukázek, je volba vhodných jazykových kurzů skutečně klíčová. Posluchačům je nabízen propracovaný systém výuky od úrovně A0 (začátečníci) až do úrovně B2 podle Společného evropského referenčního rámce (SERR), včetně možnosti získat mezinárodně uznávané certifikáty k prokázání cizojazyčné kompetence. Posluchači však nezdárně tápou ve výběru vhodných kurzů, zejména u druhého a dalšího jazyka. Přes relativně podrobný popis jazykových kurzů v sylabech univerzitního informačního systému totiž nedokáží někteří posluchači odhadnout, který z nabízených kurzů nejlépe odpovídá jejich aktuální znalosti cizího jazyka, neboť středoškolská výuka neposkytla svým absolventům dostatečně relevantní zpětně vazební informaci o dosažené jazykové kompetenci. Důsledkem nevhodné volby jazykového kurzu jsou nehomogenní výukové skupiny, v nichž část studentů výuku nestíhá, a ti pokročilejší stagnují. Tato skutečnost se pak negativně promítá do kvality a tempa výuky a znesnadňuje uplatňování efektivních forem jazykové výuky. Nehomogenost skupin má rovněž velmi nepříznivý dopad na motivaci studentů a posiluje nežádoucí komunikační ostych.

Německý jazyk je nejčastěji voleným druhým cizím jazykem na všech stupních a typech škol v České republice, a s touto skutečností koresponduje i velmi široké spektrum vstupní cizojazyčné úrovně studentů. Proto jsme se rozhodli vytvořit soubor elektronických rozřazovacích testů pro němčinu, které jsme zpracovali jako interaktivní, celoškolky dostupnou a fakultativní podporu sebehodnocení posluchačů VŠE, v prvé řadě nově nastupujících posluchačů 1. ročníku.

Funkce a typy rozřazovacích testů

Analýza běžně dostupných rozřazovacích testů (viz seznam literatury) ukázala, že jsou široce využívaným nástrojem pro posouzení jazykové kompetence zejména v praxi jazykových škol, své použití však nacházejí v celém terciárním vzdělávání. Rozřazovací testy nabízejí také některá, v takovém případě jsou však obvykle vázány na nabízené učebnice a výukové materiály, jako je tomu například u vydavatelství Klett či Hueber. Výjimku tvoří nakladatelství Cornelsen, jehož GER-Test představuje standardizovaný rozřazovací test podle Společného evropského referenčního rámce (SERR). Podobně je tomu u online testu „Testen Sie Ihr Deutsch“, který nabízí Goethe Institut na své webové stránce. Zatímco jazyková centra zahraničních univerzit poskytují uchazečům možnost otestovat jazykovou kompetenci zpravidla ve všech vyučovaných jazycích, omezuje se nabídka českých vysokých škol obvykle na rozřazovací test z angličtiny. Podle struktury a zaměření na testované jazykové prostředky a kompetence lze ve vzdělávací praxi vydělit tři nejčastěji užívané typy rozřazovacích testů:

1. **GER-testy**, v němž jsou jednotlivé jazykové úrovně definovány podle SERR na základě funkční jazykové kompetence, tj. čeho je respondent v cizím jazyce schopen (*Can Do-Statements*). Tyto testy se výrazně orientují na testování receptivních dovedností poslechu a čtení s porozuměním, příp. komunikativních struktur.
2. **C-testy** jsou užívány zejména pro testování vyšších jazykových úrovní, bývají častěji nabízeny na vysokých školách. Jsou sestaveny na principu redukované redundance, test obsahuje krátké texty s chybějícími jazykovými elementy. Respondent doplňuje chybějící

prvky a tím prokazuje stupeň porozumění, na jejímž podkladě se usuzuje na dosaženou jazykovou úroveň.

3. Některé rozřazovací testy mají podobu pouhých lexikálně-gramatických testových úloh (obvykle typ multiple choice s 2-3 distraktory), jejich výpovědní hodnota je však jen velmi omezená a poskytuje pouze orientační informaci o aktuální jazykové kompetenci.

Rozřazovací testy (něm. *Einstufungstests*, ang. *placement tests*) se od ostatních testů liší především svým účelem. Slouží jako nástroj ke zjištění jazykové úrovně respondenta, a tím k vytvoření homogenních výukových skupin. Kromě toho slouží také jako pomocný nástroj autoevaluace samotného respondenta. Rozřazovací test představuje specifický druh ověřovacího testu (tj. testu absolutního výkonu, *criterion-referenced measurement*), který ověřuje, zda si respondent osvojil určité znalosti a dovednosti ve vztahu k předem daným kritériím (Schindler, 2006, s. 23). Tím jsou v daném případě úrovně jazykové kompetence A1 – C2 stanovené SERR. V tomto smyslu lze rozřazovací test považovat za zvláštní druh testu ke zjišťování jazykové kompetence (něm. *Sprachstandstests*, angl. *proficiency tests*). Účelem svého použití se zásadně odlišuje od testů pokročilosti (něm. *Lernfortschrittstest*, angl. *achievement* či *attainment tests*), které ověřují osvojení jazykových kompetencí za určité výukové období (Albers/Bolton, 1995, s. 14; Bachman, 1990, s. 58; Klein-Braley, 1992, s. 654).

Na základě rešerší a analýzy lze stanovit následující výrazné **specifické znaky** ve srovnání s ostatními didaktickými testy:

1. Smyslem rozřazovacího testu je vytvoření relativně homogenních výukových skupin. V případě individuální výuky tento test pomáhá stanovit její úroveň, případně zvolit vhodný učební materiál.
2. Rozřazovací test je prováděn před započatím výuky.
3. Je zpravidla vázán na konkrétní nabízenou výuku a určité učební materiály.
4. Absolvování testu trvá většinou max. 60 minut.
5. Volba typu testových úloh je obvykle omezena na uzavřené úlohy – s výběrovou odpovědí, s alternativní odpovědí a přiřazovací úlohy.
6. Uživatel zpravidla obdrží okamžitou zpětnou vazbu, tj. informaci o výsledku testu s doporučením k volbě vhodné výuky. Smyslem rozřazovacího testu není certifikace výkonu.
7. Efektivnost rozřazovacích testů lze jen obtížně hodnotit, do hodnocení validity se promítá mnoho proměnných. Obecným kritériem je úspěšné zakončení vybraného kurzu.
8. V souvislosti s vývojem informačních technologií mají tyto testy stále častěji elektronickou podobu, jejich průběh organizuje vzdělávací instituce nebo probíhají individuálně online.

Elektronické rozřazovací testy

Absolvování rozřazovacího testu je na VŠE dobrovolné a z organizačních důvodů musí proběhnout ještě před ukončením registrací do kurzů, tj. týdnů před zahájením výuky, většinou o semestrálních prázdninách. Z tohoto důvodu bylo třeba najít formu individuálního testování, které by nebylo vázáno na konkrétní čas a prostor a nevyžadovalo by časově náročné hodnocení kvalifikovaným personálem. S ohledem na uvedená specifika padlo rozhodnutí využít celoškolsky přístupný informační systém, jehož technické parametry umožňují instalaci elektronických testů. Elektronický způsob testování je také ideální vzhledem ke značnému počtu posluchačů na VŠE.

Hambleton, Swaminathan a Rogers (1991, s. 7) spatřují výhody elektronického testování vedle respektování respondenta individuálního tempa především v okamžité znalosti testového skóre a v poskytnutí bezprostřední zpětné vazby. Oceňují možnost implementace

objemného souboru dat pro standardizaci testu, flexibilitu ve výběru formátu testovacích úloh a jednoduché odstranění nefunkčních položek z databáze.

S ohledem na specifika elektronického testování je nutné vybrat takové testovací položky, které systém dovede sám opravit a vyhodnotit. Nejvhodnější jsou uzavřené úlohy – dichotomické v dvoučlennou volbu (*true-false item*) či s výběrem z více odpovědí (*multiple-choice item*). Užívány jsou rovněž úlohy přiřazovací (*matching item*) a uspořádací (*ordering item*). Lze využít i otevřených úloh s jednoznačnou stručnou odpovědí. Nevhodná pro použití v elektronickém testování je naopak produkce písemného projevu, testovat ústní projev nelze vůbec. Technické uzpůsobení informačního systému VŠE umožňuje testovat nejen lexikálně-gramatické znalosti, ale také receptivní cílové dovednosti jako poslech a čtení s porozuměním, což bylo při sestavě rozřazovacích testů využito.

Tvorba rozřazovacích testů

Vytčeným cílem projektu bylo vypracování takových rozřazovacích testů, které by při minimálním možném rozsahu poskytovaly posluchačům kvalitnější zpětnou vazbu o jejich aktuální jazykové kompetenci a umožnily jim tak volbu vhodného jazykového kurzu. Aby byly rozřazovací testy efektivní, je potřeba zohlednit několik základních kritérií: Testy by měly co nejspolehlivěji diagnostikovat úroveň znalostí posluchače, výsledky testů musí mít stejnou vypovídací schopnost, testování by mělo být časově nenáročné a vyhodnocení proběhnout co nejrychleji (Albers/Bolton, 1995, s. 64).

1. **Analýza užívaných rozřazovacích testů.** V počáteční etapě byla uskutečněna zevrubnější analýza mezinárodních standardů podle SERR se zvláštním zřetelem k parametrům písemných testů Goethe Zertifikat na úrovni A1, A2 a B1. Následně byly provedeny internetové rešerše a shromážděny volně dostupné rozřazovací testy respektující SERR (viz seznam pramenů). Tyto testy byly podrobeny analýze, zejména ve vztahu k používaným učebnicím Schritte international, Tangram aktuell a Sicher!
2. **Tvorba testových úloh.** Autorky rozřazovacích testů vycházely z hypotézy, že poslech a čtení s porozuměním mají větší diagnostický potenciál než pouhé gramaticko-lexikální položky a poskytují tak možnost zvýšit validitu rozřazovacích testů. Technické parametry informačního systému VŠE umožňují sestavovat a vkládat testy s využitím různých typů uzavřených úloh a rovněž implementovat audionahrávky a středně rozsáhlé textové materiály. S ohledem na zaměření studia ekonomických oborů byl při sestavování testových úloh kladen speciální důraz na společensko-ekonomická témata (*Studium, Beruf, Geld, Finanzen, Tourismus, Firmenmanagement, Wirtschaft, Marketing* apod.).
3. **Prepilotaž testových položek.** Navržené testové položky byly předběžně opilotovány v reálných aktuálních kurzech úrovně A1 – B2 v rámci závěrečných testů jako jejich součást. Výsledky položkové analýzy pak posloužily pro zpřesňování jednotné struktury rozřazovacího testu, která byla stanovena následovně:
 - Sprachbausteine (gramaticko-lexikální prostředky)
 - Hörverstehen (poslech s porozuměním)
 - Leseverstehen (čtení s porozuměním)
4. **Pilotáž a sestavení konečné verze rozřazovacích testů.** V návaznosti na výsledky prepilotáže byly zpracovány soubory testovacích položek a uspořádány do podoby tří pilotních rozřazovacích testů na úrovni A1/A2, A2/B1 a B1/B2. Vzhledem k rozsáhlosti testů probíhala pilotáž postupně (po jednotlivých testových segmentech) během výuky v celkem 21 kurzech. Z pilotáže bylo získáno 819 odpovědních archů od 291 posluchačů. U jednotlivých položek byla vyhodnocena úspěšnost (*facility index*), zároveň proběhla analýza distraktorů, přičemž nefunkční distraktory byly nahrazeny jinými (Čapková, Kroupová, Young, 2015, s. 552). V souladu se záměrem zvýšit validitu rozřazovacích testů byla potvrzena optimální struktura testu (3 segmenty) a parametry jednotlivých testovaných kompetencí. Pilotáž jasně prokázala vysoký diagnostický potenciál řečových dovedností

(zejména pak Hörverstehen), a proto byl jejich podíl zvýšen na úkor lexikálně-gramatických položek s nižší vypovídací hodnotou. S nimi mají respondenti většinou více zkušeností než s testováním řečových dovedností, méně zkušeností mají naopak se slovní zásobou zaměřenou na ekonomická témata. Bylo též třeba zohlednit praktické aspekty při individuálně organizované a dobrovolné sebeevaluaci posluchačů. V takovém případě je nutno nabídnout nepříliš rozsáhlý test s rychlou zpětnou vazbou. Proto byl test omezen na 30 položek a maximální délkou trvání 40 minut.

Na základě položkové analýzy a vyhodnocení výsledků pilotáže byly vybrány položky s nejlepší diagnostickou hodnotou, provedeny nezbytné korektury a finalizována podoba 3 rozřazovacích testů pro jednotlivé úrovně jazykové kompetence:

Tabulka 1 Vybrané položky

Typ a počet úloh	Hörverstehen (poslech)		Sprachbausteine	Leseverstehen (čtení s porozuměním)	
	selektivní porozumění (krátká sdělení)	detailní porozumění (Interview)	lexikálně-gramatická část	selektivní porozumění	detailní porozumění
	3 úlohy: multiple choice, 3 distraktory	6 úloh: dichotomické	15 úloh: multiple choice, 3 distraktory	6 úloh: multiple choice, 3 distraktory	6 úloh: dichotomické
Body za úlohu	3	6	15	3	3
Procent. podíl	30 %		50 %	20 %	

Před zveřejněním a zpřístupněním v celouniverzitním měřítku byly nově vytvořené elektronické testy nejprve zpřístupněny vybraným studentům s cílem odstranit případně technické nedostatky.

Ověření efektivity rozřazovacích testů v praxi

Po zakončení prvního semestru, kterému předcházelo spuštění rozřazovacích testů, nastala ověřovací fáze efektivity realizovaných testů. Jako kritérium efektivity byl zvolen výběr vhodného kurzu, respektive jeho úspěšné absolvování, tj. získání zápočtu či složení zkoušky. Autorky proto stanovily následující hypotézu, kterou bylo třeba ověřit: ***Studenti, kteří absolvují rozřazovací testy a řídí se doporučením pro výběr vhodného kurzu, budou v 90 % úspěšní při dvousemestrální zkoušce.***

Pro předběžné ověření hypotézy byly analyzovány výsledky menšího vzorku 44 posluchačů 1. ročníku 2017/18, kteří při výběru kurzu němčiny využili rozřazovacích testů. V souladu s výsledky testů si zvolili kurz na úrovni A2+, který je zakončen zápočtem a na nějž navazuje další semestrální kurz, zakončený zkouškou na úrovni B1. Po jednom semestru výuky získalo 42 studentů zápočet, 2 nebyli úspěšní. Úspěšnost činila 95,5 %. Po dvou semestrech výuky přistoupilo ke zkoušce B1 celkem 38 ze sledovaných studentů, čtyři sledovaní studenti odložili zkoušku na další semestr.

Tabulka 2 Výsledky zkoušky

Výsledek zkoušky na úrovni B1 (zvolené na základě rozřazovacího testu)			
Hodnocení	Počet studentů	Procentuální podíl	
výborně	7	18,4%	94,7%
velmi dobře	12	31,6%	
dobře	17	44,7%	
nevyhověl	2	5,3%	5,3%
Celkem	38	100%	100%

Analýza zkouškové agendy potvrdila výše formulovanou hypotézu o 90-ti procentní úspěšnosti respondentů rozřazovacího testu při absolvování doporučeného kurzu. Hypotéza byla tedy předběžně verifikována. Pro důkladnější ověření efektivnosti a predikční schopnosti rozřazovacích testů je však nutno podrobit zkoumání reprezentativnější vzorek uživatelů rozřazovacích testů. V ideálním případě by velmi cennou informaci poskytla statistická elektronická data z informačního systému. Pak by bylo možné navázat další položkovou analýzou používaných rozřazovacích testů (frekvence použití, úspěšnost řešení, diskriminační index jednotlivých položek testu) a provést další korekční úpravy. Elektronický informační systém VŠE bohužel tato statistická data zatím nedokáže generovat, proto nemohl být zmíněný průzkum realizován.

V další perspektivě tedy autorky pokračují v analýze zkouškové agendy v porovnání s empiricky získanými údaji o frekvenci dobrovolného použití rozřazovacích testů. Zajímavé informace by mohlo také přinést následné dotazníkové šetření mezi zainteresovanými studenty ke zjištění jejich subjektivního hodnocení efektivnosti rozřazovacích testů.

Závěr

Důležitým předpokladem efektivitu výuky cizího jazyka v terciárním vzdělávání je vytvoření jazykové homogenních skupin. Jako účinný nástroj ke zjištění jazykové úrovně slouží rozřazovací testy, jejichž validita závisí na mnoha faktorech, které je nutno při sestavování testů zohlednit. Účelem takového testování je diagnostikovat úroveň znalostí posluchače co nejspolehlivěji, to znamená, že výsledky testů musí mít relevantní vypovídací schopnost. Testování musí být zároveň časově nenáročné a vyhodnocení proběhnout co nejrychleji. Článek si klád za cíl seznámit s nejčastějšími typy rozřazovacích testů a testovacích úloh a ukázat na konkrétním příkladu postup, jak vytvořit standardizovaný rozřazovací test a ověřit jeho efektivitu. Praxe ukázala důležitost prepilotáže a volbu úloh akcentujících testování řečových dovedností jako jsou poslech a čtení s porozuměním.

Seznam citované literatury

- ALBERS, H. G., BOLTON, S. 1995. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. München: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 7).
- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press Bachman
- BENEŠ, J., ZÁVADA, J. 2010. Restrukturalizace studia – plnění záměrů strategických materiálů. In: VETEŠKA, J., ŠEBKOVÁ, H. (eds.) 2010. *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy*. Praha: EDUCA Service, s. 139 – 176.
- ČAPKOVÁ, H., KROUPOVÁ, J., YOUNG, K. 2015. An Analysis of Gap Fill Items in Achievement Tests. 2nd Global conference on linguistics and foreign language teaching, Linelt

2014, Dubai – United Arab Emirates, December 11 – 13, 2014. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 192, pp. 547 – 553.

HAMBLETON, R. K., SWAMINATHAN, H., ROGERS, H. J. 1991. *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.

KLEIN BRALEY, CH. 1992. Objektives Erfassen von Hör- und Leseverstehen. Einige Erkenntnisse aus der Theorie der Leistungsmessung und deren Bezug zur PNdS. In: *Info DaF* 19, 6 (1992), S. 649 – 663.

SCHNINDLER, R. a kol. 2006. *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání.

Terciární vzdělávání v číslech. In: *Učitel'ské noviny*, č. 16, 2004. Dostupné: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4029>

Cíle a struktury terciárního vzdělávání. In: *Rozhledy* 2009/10, ročník 85. Dostupné: www.nuov.cz/uploads/STU/rozhledy/rozhle0710/2009_10_WP07_1.rtf

Rozřazovací testy:

Fit fürs Zertifikat A1. Hueber Verlag, 2007 Ismaning.

Fit fürs Zertifikat A2. Hueber Verlag, 2007 Ismaning.

Fit fürs Zertifikat B1. Hueber Verlag, 2013 Ismaning.

Zertifikat Deutsch. Der schnelle Weg. Langenscheidt, 2000, Berlin.

Einstufungstest Goethe Institut <https://www.goethe.de/de/spr/kup/tds.html>

Schritte international https://hueber.de/seite/pg_einstufung_online_sit

Schritte international Plus <https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/ch/einstufungstest>

Tangram https://hueber.de/seite/pg_lehren_einstufung_online_tana

Menschen https://hueber.de/seite/pg_lehren_einstufungspruefung_meh

Sicher! https://hueber.de/seite/pg_lehren_einstufung_online_sih

Klett Verlag <http://www.klett-sprachen.de/downloads/einstufungstests/einstufungstests-daf/c-638>

<http://einstufungstest.dw.de/>

Cornelsen <https://www.cornelsen.de/sprachtest/1.c.3488298.de>

Jazyková škola Akcent <http://akcent.cz/on-line-testy/nemcina/vstupni-test-z-nemciny/>

Universität Mainz <https://www.issk.uni-mainz.de/fremdsprachen/anmeldung-zu-den-sprachkursen/>

Deutsche Welle <https://www.issk.uni-mainz.de/fremdsprachen/anmeldung-zu-den-sprachkursen/>

Kontakt:

PaedDr. Dana Bednářová

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta mezinárodních vztahů

Katedra německého jazyka

Nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha, Česká republika

Email: bednar@vse.cz

PhDr. Lenka Kalousková, Ph. D.

Vysoká škola ekonomická v Praze

Fakulta mezinárodních vztahů

Katedra německého jazyka

Nám. W. Churchilla 1938/4, 130 67 Praha, Česká republika

Email: bednar@vse.cz

APLIKÁCIA INOVATÍVNEJ METÓDY PRI VÝUČBE OBCHODNEJ ANGLIČTINY

INNOVATIVE METHOD APPLICATION IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

HENRIETA KOŽARÍKOVÁ, VIKTÓRIA VRÁŽELOVÁ

Abstrakt

Učítelia jazykov predstavujú skupinu pedagógov využívajúcu atraktivnosť inovatívnych metód aplikovaných počas výučby. Príspevok je venovaný problematike vyučovacej metódy *flipped classroom*, pričom pozornosť je sústredená na rozdiely medzi tradičnou a inovatívnou formou, ich pozitíva a negatíva pri výučbe anglického jazyka. Dôraz je kladený na aplikáciu novej metódy počas vyučovania obchodnej angličtiny na univerzite, ako aj na analýzu dát získaných z dotazníkového prieskumu súvisiaceho s názormi a skúsenosťami študentov. Na základe vyhodnotenia je možné konštatovať, že skúsenosti študentov sú značne pozitívneho charakteru.

Kľúčové slová: metóda prevrátenej triedy, tradičná metóda výučby, videonahrávky, domáca úloha.

Abstract

Language teachers are one group of educators exploring the attractiveness of the new teaching-learning approach. The paper deals with essence of flipped classroom method. Authors focus on differences between traditional and new educational approach stressing the pros and cons in English language teaching. The emphasis is put on the implementation of flipped classrooms in teaching business English at university as well as on data analyses gained from a questionnaire which was conducted to find out students' perception and preferences. The findings indicate that an impact on student experience is significantly positive.

Keywords: flipped classroom approach, traditional method of teaching, video recordings, prior-to class homework.

Úvod

Technológia ako neoddeliteľná súčasť novodobého vzdelávacieho systému nabáda pedagógov prehodnotiť svoj tradičný štýl vyučovania a zamerať sa na interaktívnejšiu formu výučby orientovanú na potreby študenta. Vo vzťahu k nárastu vzdelávacích technológií sa čoraz populárnejšou stáva metóda tzv. *flipped classroom* („prevrátaná“ trieda), ktorá spája výhody tradičného vzdelávania (spätná väzba v reálnom čase) a online výučby (flexibilita a sloboda študenta), pričom jej podstata spočíva vo výmene aktivít vykonávaných v škole a doma. Prostredníctvom technológií sa aktivity realizované v rámci triedy (napr. prednáška) presúvajú mimo vyučovania a vzniká tak väčší časový priestor na praktické úlohy, diskusie či skupinové projekty vykonávané počas vyučovacej hodiny. Súčasne sa mení aj prístup k študentovi a to smerom k individualizácii, keďže metóda prevrátenej triedy poskytuje študentom možnosť rozhodnúť sa v akom čase a akým tempom pristúpiť k získavaniu nových poznatkov.

Inovatívny prístup k výučbe

Koncepcia prevrátenej triedy bola v minulosti publikovaná v diele s názvom *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*. O jej rozvoj sa zaslúžili vedci M. J. Lage, G. J. Platt a M. Treglia, ktorí svoj výskum orientovali na výučbu ekonómie v dvoch triedach strednej školy a dospeli k tvrdeniu, že v prípade prevrátenej triedy sa aktivity, ktoré boli tradične realizované počas vyučovania, odohrávajú mimo triedy a naopak

(Lage, 2000). Bergmann a Sams, učitelia chémie na Woodland Park High School v Colorade, opísali metódu prevrátenej triedy ako učebnú stratégiu, tvrdiac, že to, čo sa tradične realizovalo v triede, je teraz vykonávané doma a tradičná domáca úloha sa píše počas vyučovania (Bergmann, Sams, 2012).

V čase, keď obaja hľadali časový priestor na opätovné vyučovanie neprítomných študentov, rozhodli sa nahrávať svoje prednášky a uverejňovať ich online. Ocenili to nielen neprítomní študenti, ale nové poznatky si radi pripomenuli aj ostatní, ktorí boli prítomní na vyučovaní. Bergmann a Sams si čoskoro uvedomili, že môžu radikálne zmeniť spôsob, akým budú využívať svoj čas na vyučovaní a zaviedli metódu prevrátenej triedy.

Ako je vo všeobecnosti známe, tak, ako neexistuje jeden fixný model, tak neexistuje ani jediný spôsob, ako využiť metódu prevrátenej triedy. Neexistuje žiadna špecifická metodológia, ktorá by sa mala opakovať; žiadny zoznam činností, ktorý by viedol k zaručeným výsledkom. Metóda prevrátenej triedy je o nastavení mysle a o presmerovaní pozornosti od vyučujúceho k študentom a k spôsobu učenia sa (Bergmann, Sams, 2012).

Metóda prevrátenej triedy sa spája s významnou zmenou pozície vyučujúceho počas výučby. Učitelia prestávajú zastávať pozíciu nositeľov informácií, ale ich úloha spočíva v riadení a pozorovaní študentov, s cieľom vytvoriť priestor pre aktivitu a realizáciu. Študenti preberajú zodpovednosť za vlastné učenie, keďže používanie novej metódy im poskytuje určitý stupeň voľby pri vykonávaní svojich domácich aktivít. Doba vyučovania je bez didaktického prednášania a vytvára časový priestor na rôzne činnosti, skupinovú prácu a interaktívnu diskusiu. Bergmann a Sams vo svojom diele *Flip your classroom* uvádzajú, že v prevrátenom modeli je čas úplne reštrukturalizovaný. Študenti kladú otázky súvisiace s obsahom učiva, o ktorom sa oboznámili prostredníctvom videa pred vyučovacou hodinou a zostávajúci čas tak môže byť venovaný rozsiahlejším praktickým činnostiam a riešeniu problémov (Bergmann, Sams, 2012). Nasledovná tabuľka zobrazuje zmenu pozície učiteľa pri využívaní metódy prevrátenej triedy na hodinách chémie.

Tabuľka č. 1 Porovnanie využívania času pri tradičnej výučbe a pri používaní metódy prevrátenej triedy (Bergmann, Sams, 2012)

Tradičná výučba		Prevrátená trieda	
<i>Aktivita</i>	Čas	<i>Aktivita</i>	Čas
úvodné aktivity	5 min.	úvodné aktivity	5 min.
kontrola domácej úlohy	20 min.	diskusia o domácej úlohe zadanej vo forme videa	10 min.
prednášanie nového učiva	30–45 min.	riadené a samostatné precvičovanie/práca v laboratóriu	75 min.
riadené a samostatné precvičovanie/práca v laboratóriu	20–35 min.		

Salman Khan, ktorý vytváral videonahrávky pre účely vzdelávania, je považovaný za jedného z prispievateľov a realizátorov metódy prevrátenej triedy. Pôvodná myšlienka robiť videonahrávky vysvetľujúce koncepciu matematiky svojim synom, ktoré umiestňoval na YouTube, ho doviedla k novému a efektívnejšiemu spôsobu výučby. Študenti mali možnosť sledovať prednášky doma a venovať sa praktickému precvičovaniu v škole. Na základe tohto modelu si Salman Khan založil inštitúciu Khan Academy, ktorá sa pre mnohých stala synonymom metódy prevrátenej triedy.

Model prevrátenej triedy podporuje nezávislé učenie, umožňuje študentom vykonávať online aktivity mimo vyučovania a učiť sa vlastným tempom. Dôležitým faktorom je aj

možnosť pomoci slabším študentom. Zatiaľ čo počas tradičnej výučby sa do pozornosti učiteľa dostávajú tí najlepší študenti, aplikovaním metódy prevrátenej triedy sa pedagógovi otvára väčší časový priestor, ktorý môže venovať slabším študentom vyžadujúcim si viac pozornosti. Študenti, ktorí potrebujú na zvládnutie učiva viac času, majú možnosť sledovať videá niekoľkokrát, podľa potreby sa k obsahu vrátiť a uistiť sa, že dostatočne pochopili daný koncept. Hlavným cieľom prevrátenej triedy je motivovať študentov k aktívnemu učeniu sa so zameraním na aplikáciu vedomostí. Kľúčom k úspechu je, aby študenti počas vyučovania využívali čas na prehĺbenie porozumenia a zvyšovanie zručností používaním nových vedomostí.

Metóda prevrátenej triedy v jazykovej výučbe

Používanie metódy prevrátenej triedy často vychádza zo skutočnosti, že učiteľ počas vyučovacej hodiny nedokáže rozvíjať jazykové znalosti u všetkých študentov rovnako. Výsledkom toho je, že nie všetkým študentom sa po ukončení výučby podarí dosiahnuť ich vytýčené ciele, ktoré si predsavzali na jej začiatku. Študenti angličtiny majú rôzne úrovne záujmu a jazykových schopností, preto je ťažké pomôcť každému jednotlivcovi počas hodiny. Pri počte 15 až 20 študentov v skupine je schopnosť učiteľa riešiť potreby študentov v tradičnej triede obmedzená. Hlavnou úlohou učiteľov anglického jazyka je však uspokojiť potreby všetkých svojich študentov. To je možné využitím metódy, ktorá maximalizuje čas, keď sa študenti počas vyučovacej hodiny venujú dialógom a diskusiam. S cieľom zvýšiť jazykovú spôsobilosť študentov na hodine, sa od študentov požaduje, aby si pozreli vybraný učebný materiál doma. Učiteľ tak získava priestor na to, aby rozvrhol vyučovaciu hodinu včlenením aktivít, ktoré predtým z časového hľadiska nebolo možné realizovať.

Veľkým prínosom tejto výučby pre študentov je, že pri prezeraní a práci s internetovými zdrojmi si sami určujú študijné tempo, v závislosti od ich jazykových schopností a potrieb. Na druhej strane, na hodine môžu byť študenti viac zapojení do interaktívnych foriem jazykového vzdelávania ako sú diskusie, prípadové štúdie a rolové hry. Hoci sú tieto aktivity časovo veľmi náročné, metóda prevrátenej triedy poskytuje väčší priestor na ich realizáciu. Zapojenie študentov do vyučovacieho procesu tak podporuje schopnosť samostatného učenia a ich zodpovednosť za vlastné učenie.

Výhody prevrátenej triedy využívajú aj učelia, ktorí nachádzajú hotové kvalitne spracované učebné zdroje na internete. Študenti sledujú videá, v ktorých sú zaznamenané situácie vychádzajúce z reálneho života, pričom majú možnosť počúvať rodených hovoriacich. Prostredníctvom videí, zvukových nahrávok, wordových súborov alebo powerpointových prezentácií vykonávajú študenti doma nasledovné učebné aktivity: sledujú videá, počúvajú dialógy, odpovedajú na otázky k dialógom a videám, čítajú gramatické pravidlá, počúvajú vysvetľovanie gramatických javov v cudzom jazyku, a pod. Model prevrátenej triedy poskytuje viac času na precvičovanie anglického jazyka na hodine a predlžuje čas, ktorý študenti venujú samostatnému štúdiu angličtiny v domácom prostredí. Sledovanie videí stimuluje jazykové schopnosti všetkých študentov.

Alsowat, ktorý skúmal vplyv metodiky prevrátenej triedy v súvislosti so zapojením študentov do jazykového vzdelávania, dospel k záveru, že prevrátenie triedy je jedným zo spôsobov, ako zvýšiť ich angažovanosť. Argumentuje, že táto metóda mení úlohu učiteľa z inštruktora na úlohu poradcu, ktorý radí a usmerňuje. Podľa autora, metóda prevrátenej triedy neprináša viditeľný prínos, ak sa používa len príležitostne (Alsowat, 2016). V niektorých krajinách je popularita tejto metódy stále na vzostupe. Lei Liu považuje trvalé zavedenie metódy prevrátenej triedy a využívanie internetových technológií za typický príklad podpory školskej reformy (Lei, 2017).

Väčšina výskumných prác zaoberajúcich sa metódou prevrátenej triedy sa zameriava na reakcie študentov a učiteľov po implementovaní metódy do praxe. Výsledky výskumu Ahmeda Basala, ktorý sa uskutočnil na štátnej univerzite v Turecku, ukazujú, že učelia angličtiny

vnímajú zavedenie prevrátenej triedy pozitívne. Metóda sa z ich pohľadu stala neoddeliteľnou súčasťou individuálnych kurzov. Z analýzy obsahu 47 odpovedí vyplýva, že metóda prináša pozitíva v štyroch nasledovných oblastiach: učenie sa vlastným tempom, pravidelná a dôkladná príprava študentov na hodinu, lepší časový manažment na hodine, vyššia aktivita študentov počas vyučovania (Basal, 2015). Na základe autorových výskumov sa ukazuje, že z využívania videí a podcastov profitovali slabší študenti, ktorým sa darilo dosiahnuť lepšie študijné výsledky.

Model prevrátenej triedy má určité obmedzenia, ale môže byť veľmi prospešný predovšetkým pri výučbe odborného anglického jazyka. Na základe Basalovej štúdie, prioritou úspechu učiteľa pri aplikácii metódy prevrátenej triedy je jej teoretické a praktické zvládnutie. Po získaní praxe, využívajúc túto metódu, je možné vyvíjať nové spôsoby, ktoré by viedli k dosiahnutiu vyššej efektivity vo vyučovacom procese. Tento model nie je možné zmeniť v jeho podstate, do úvahy pripadajú len úpravy a prispôsobenie sa potrebám študentov, tematickému obsahu hodiny a meniacej sa dynamike vyučovacej hodiny (Basal, 2015).

Metóda prevrátenej triedy môže priniesť veľa výhod, hoci môže mať určité obmedzenia v závislosti od mnohých faktorov. Metódu môžeme modifikovať podľa individuálnych potrieb a vyučovacieho prostredia, aby sme dosiahli vytýčené ciele pedagogického vzdelávania. Pre učiteľov anglického jazyka, ktorí zamýšľajú zaviesť metódu do svojho výučbového procesu, A. Basal odporúča nasledovné:

- Berte do úvahy štýly učenia vašich študentov.
- Naučte sa používať základné technologické nástroje.
- Podrobne naplánujte, čo budete robiť počas hodiny a čo mimo nej.
- Vyberte si vhodné aktivity založené na štýloch učenia študentov.
- Využite rôznorodé aktivity, aby ste zapojili všetkých študentov.

Aplikácia metódy prevrátenej triedy pri výučbe obchodnej angličtiny

Tradičný spôsob výučby vedie k minimalizovaniu času, ktorý by študenti obchodnej angličtiny mohli využiť na zdokonaľovanie a precvičovanie si zručností ako vyjednávanie, vedenie obchodného stretnutia, pracovný pohovor, prezentácia, či zameranie sa na skupinové diskusie súvisiace s obchodnými témami. Aplikovaním nového prístupu v rámci výučby odborného anglického jazyka na Ekonomickej fakulte Technickej univerzity v Košiciach sa otvoril priestor, ktorý prináša výhody z hľadiska maximalizácie produktivity študentov počas výučby. Výučba obchodnej angličtiny prebieha počas 5 semestrov v časovej dotácii 90 minút v rámci jedného týždňa. Časovo-tematické plány sú orientované na zvládnutie tém zameraných na všeobecnú obchodnú oblasť a podnikanie (obchodné značky, štruktúra organizácií, reklama, financie, medzinárodný trh, etika v podnikaní, vedenie spoločnosti a konkurencie schopnosť na trhu), ako aj na témy z oblasti finančného sektora (centrálna banka, organizácia finančného priemyslu, účtovníctvo, financovanie medzinárodného obchodu, akcie, fúzie a akvizície spoločnosti, poskytovanie pôžičiek, deriváty či správa aktív). Aplikovanie metódy prevrátenej triedy zahŕňa mnoho aktivít realizovaných pred vyučovaním i počas hodiny, či už zo strany pedagóga alebo študenta.

Úlohy realizované mimo vyučovania pri využívaní metódy prevrátenej triedy

Cieľom nášho výskumu, ako učiteľov odbornej angličtiny na Ekonomickej fakulte, bolo porovnať výučbu odbornej angličtiny realizovanú tradičnou formou a metódou prevrátenej triedy. Tradične je obsah odborných tém počas vyučovania predstavený študentom formou výkladu učiteľa a hlbšia zaangažovanosť do problematiky sa uskutočňuje zväčša mimo hodiny, formou domácej úlohy. Aplikovaním metódy prevrátenej triedy však uvedenie témy prebieha mimo vyučovania a čas vyučovacej hodiny je venovaný aktívnemu zapájaniu sa, diskusii a precvičovaniu danej problematiky. S cieľom realizovať výučbu formou prevrátenej triedy boli v dvoch skupinách študentov prvého ročníka na Ekonomickej fakulte zavedené domáce úlohy

formou videa. Úlohou študentov bolo sledovať video prednášku týkajúcu sa danej témy a oboznámiť sa so základnou odbornou terminológiou. Videozáznamy neboli zhotovované učiteľmi, keďže na webových stránkach venovaných obchodnej angličtine je umiestnených množstvo materiálov. Na realizáciu našej výučby boli použité online zdroje z kanálu YouTube. Široká škála rôznorodých videozáznamov umožnila študentom sledovať autentické príbehy, počúvať príbehy rodených hovoriacich, ako aj učiť sa výslovnosť novej terminológie.

Aplikácia metódy prevrátenej triedy si vyžaduje väčšiu osobnú zaangažovanosť zo strany pedagóga, ako aj študenta. Príprava vyučujúceho pozostáva z viacerých krokov. V prvom rade ide o hľadanie či vytvorenie vhodného vyučovacieho materiálu. Naším primárnym cieľom bolo hľadať krátke videá v trvaní maximálne 2 – 3 minút s jednoduchým prístupom pre študentov. Podstatné je, že videozáznam nie je opätovne prehrávaný počas vyučovania, čím sa zvyšuje motivácia študentov smerom k individuálnej práci doma. Ďalším krokom pre vyučujúceho je príprava vlastných materiálov zameraných na prehĺbenie a precvičenie vedomostí študentov získaných počas domácej odbornej prípravy. Okrem vlastných úloh „šitých na mieru“ boli počas vyučovania využité aj relevantné úlohy zvolené z učebnice Market Leader Intermediate Course Book (Cotton, 2010).

Hlavným cieľom výučby je praktické precvičovanie, nie vysvetľovanie slovnej zásoby počas výučby, čo možno realizovať rôznymi zábavnými a motivujúcimi spôsobmi. Základným predpokladom súvisiacim s prípravou študentov na vyučovanie je sledovať videozáznam ako súčasť domácej úlohy a to na základe inštrukcií daných pedagógom. Študenti, ktorí podcenia domácu prípravu, nemajú dostatok informácií na riešenie úloh a aktivít v rámci vyučovania, pociťujú neprijemnosť situácie, čo ich motivuje nedostatť sa do rovnakej pozície opäť a zamerať sa na precíznejšiu domácu prípravu.

Úlohy realizované na vyučovaní pri využívaní metódy prevrátenej triedy

S cieľom zopakovať a upevniť si nové výrazy, s ktorými sa študenti oboznámili sledovaním krátkych videí doma, boli vytvorené vlastné úlohy použité súčasne s cvičeniami vyskytujúcimi sa v používanej učebnici. Výhodou využitia dodatočných úloh je identifikácia a zameranie sa na javy spôsobujúce problémy. Venovali sme pozornosť skutočnosti, aby postupnosť kontrolných úloh bola usporiadaná v hierarchickom poradí, od jednoduchého až po komplexné: a) úlohy zamerané na identifikáciu výrazu, b) úlohy zamerané na vlastnú produkciu.

Prvým krokom ako udržať nový výraz v dlhodobej pamäti študenta je v prvom rade poskytnúť mu možnosť praktického precvičovania vo forme širokej škály úloh ako dopĺňanie do viet, spájanie výrazov, výber správnej možnosti, neskôr však v podobe úloh zameraných na vlastnú produkciu. Precvičovanie rôznych typov cvičení v hierarchickom poradí zdokonaľuje slovnú zásobu študenta a zvyšuje mieru zapamätania si nových výrazov a ich definícií.

Úlohy zamerané na vlastnú produkciu (riadené alebo samostatné), ako skupinová práca, prípadová štúdia, diskusia či prezentácia, rozvíjajú schopnosť študenta využívať poznatky v novom kontexte, čo môže byť považované za jeden z hlavných prínosov. Ako je zobrazené v tabuľke č. 3, úlohy zamerané na produkciu si vyžadujú viac času, ako úlohy zamerané na identifikáciu výrazu.

Tabuľka č. 3 Využívanie času pri tradičnej výučbe a pri používaní metódy prevrátenej triedy počas výučby obchodnej angličtiny na Ekonomickej fakulte TUKE

Tradičná výučba		Prevrátená trieda	
úvodné aktivity	5 min.	úvodné aktivity	5 min.
kontrola domácej úlohy	20 min.	diskusia o domácej úlohe zadanej vo forme videa	5 min.
vysvetlenie nového	50 min.	úlohy vytvorené na základe	10 min.

učiva a úlohy zamerané na identifikáciu výrazu		videa: krátke kvízy, úlohy zamerané na identifikáciu výrazu	
riadené a samostatné precvičovanie	15 min.	riadené a samostatné precvičovanie: diskusia, prípadová štúdia, prezentácia	70 min.

Hlavným cieľom aplikácie metódy prevrátenej triedy je venovať viac času produkčnej fáze učenia. Dostatok času na praktické používanie angličtiny počas vyučovania pomáha študentom dosiahnuť požadovanú úroveň v odbornom jazyku a vytvára tiež príležitosť oboznámiť sa s problémami v rámci obchodného kontextu. Zároveň majú študenti možnosť rozvinúť si analytické myslenie a schopnosť robiť rozhodnutia, či riešiť problémové situácie súvisiace s obchodom a podnikaním. V neposlednom rade však efektívne precvičovanie zručností pomáha študentom stať sa úspešnými v rámci ich odboru po ukončení štúdia.

Percepcia metódy prevrátenej triedy študentmi (výsledky výskumu)

Výskum bol realizovaný na Katedre jazykov Technickej univerzity v Košiciach v letnom semestri 2018. Do výskumu boli zapojení študenti prvého ročníka Ekonomickej fakulty, ktorí absolvovali druhý semester štúdia predmetu Obchodná angličtina s využitím metódy prevrátenej hodiny. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť percepciu metódy prevrátenej triedy našimi študentmi, ktorí v prvom semestri štúdia absolvovali tradičnú výučbu. Počet respondentov dosiahol číslo 34. Dotazník obsahoval 9 výskumných otázok (2 otvorené otázky a 7 otázok s možnosťou výberu z viacerých odpovedí). Otázky boli formulované spôsobom s cieľom získať prehľad o vnímaní metódy prevrátenej triedy, o názore na vhodnú formu domácej úlohy a ich postoji k využívaniu metódy pri výučbe predmetu anglický odborný jazyk počas celého vysokoškolského štúdia. Kvantitatívne a kvalitatívne údaje boli podrobené analýze, ktorá priniesla nasledujúce zistenia a výsledky.

Na otázku, či *vopred daná domáca úloha pomáha študentom chápať obsah učiva prezentovaný na hodine*, 100% študentov odpovedalo kladne a ocenilo uvedený prístup k vyučovaniu. Ďalšia časť dotazníka riešila otázku *ako môže vopred daná domáca práca (vo forme sledovania videa) pomôcť študentom počas ich práce na hodine*. 89% účastníkov sa rozhodlo pre možnosť – *bolo pre mňa jednoduchšie sledovať priebeh hodiny*, 7% z nich uviedlo – *vdďaka mojej predchádzajúcej príprave doma som nebol v triede v strese* a 4% študentov cítilo, že *boli na hodine aktívnejší*. Zistenia ukazujú, že v súvislosti s efektivitou učenia je aplikovanie metódy prevrátenej triedy vo vyučovaní anglického odborného jazyka pre väčšinu študentov veľmi užitočné a prináša očakávané výsledky pre študentov, ako aj pre učiteľov.

Nasledovný graf zobrazuje vnímanie študentov súvisiace s jednou z najdôležitejších otázok nášho výskumu: *V porovnaní s klasickou metódou výučby, považujete metódu prevrátenej triedy za efektívnejšiu z hľadiska zvládnutia anglického odborného jazyka?*

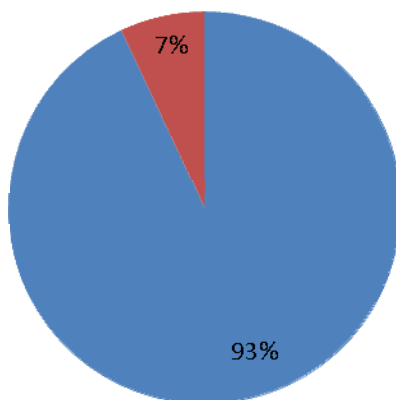
Na základe údajov z grafu vyplýva, že 93% respondentov považuje model prevrátenej triedy za efektívnejší vo výučbe anglického odborného jazyka. Analýza potvrdzuje, že 63% študentov by ocenilo aplikovanie metódy prevrátenej triedy počas celej doby štúdia jazyka na vysokej škole. 37% študentov preferuje len jej príležitostné využívanie. 26% respondentov považuje vopred danú domácu úlohu za záťaž, pre 74% študentov to nepredstavuje problém.

Ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, akú konkrétnu formu domácej prípravy študenti uprednostňujú. Naši respondenti boli požiadaní usporiadať jednotlivé formy domácej prípravy do poradia podľa ich preferencie:

- pozeranie videa,
- čítanie textu,
- počúvanie nahrávky,

Graf: Tradičná metóda výučby / Metóda prevrátenej triedy (preferencie študentov)

■ Metóda prevrátenej triedy ■ Tradičná metóda



- teoretické štúdium gramatiky,
- robenie praktických cvičení,
- učenie nových slov zo zoznamu.

Na základe získaných údajov môžeme konštatovať, že 67% študentov považuje pozeranie videa za najobľúbenejší spôsob domácej prípravy. Na druhej strane teoretické štúdium gramatiky sa javí ako najmenej populárna forma domácej prípravy (64%). Údaje získané prostredníctvom dvoch otvorených otázok sme tematicky zoradili. Pre ilustráciu uvádzame príklady komentárov študentov.

Výhody:

- *Lepšie rozumiem učiteľovi.*
- *Video s anglickými titulkami mi pomáha precvičovať počúvanie a čítanie.*
- *Je to, ako keby sme mali domáceho učiteľa. Môžeme ho súčasne vidieť aj počuť.*
- *Bez predchádzajúcej domácej prípravy by som bol/a na hodine stratený/á.*
- *Získam informácie o tom, aká bude téma nasledujúcej lekcie, takže viem o čom budeme hovoriť na budúcej hodine.*
- *Domáca príprava ma núti viac premýšľať, študovať danú tému a pripraviť sa na jej praktické precvičovanie na hodine.*
- *Je dobré vedieť o téme hodiny vopred.*

Možné obmedzenia:

- *Niekedy je to časovo náročné.*
- *Ak viem o téme budúcej hodiny vopred, na hodine ma nečaká žiadne prekvapenie. Na hodine nezažijem žiadne nové nečakané situácie.*

Výsledky analýzy ukazujú pozitívny postoj študentov voči modelu prevrátenej triedy, ako aj ich preferenciu v porovnaní s tradičným spôsobom výučby cudzích jazykov. K najobľúbenejším formám domácej prípravy bolo zaradené sledovanie videozáznamu.

Záver

Metóda prevrátenej triedy poskytuje mnoho výhod pri výučbe odborného cudzieho jazyka, úspešnosť však závisí od vhodného spôsobu jej aplikácie. Pedagógom, ktorí zvažujú aplikáciu tejto metódy je odporúčané sa v prvom rade oboznámiť s teóriou a uvedomiť si, že metóda prevrátenej triedy nespočíva len v zadaní domácej úlohy pred vyučovaním. Výber vhodných, motivujúcich a podnetných aktivít, či neustály kontakt so študentmi, zvyšuje úspešnosť spomínanej metódy. Úloha pedagóga spočíva v tom, aby motivovali študentov k aktívnemu prístupu a zodpovednosti počas celého procesu učenia sa cudzieho jazyka.

Literatúra

- ALSOWAT, H. 2016. An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. In: *Journal of Education and Practice* 7(9), pp. 108 – 112.
- BASAL, A. 2015. The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. In: *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE, Volume 16, Number 4, Article 3*.
- BERGMAN, J., SAMS, A. 2012. *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: Alexandria, ISTE.
- COTTON, D., FALVEY, D., KENT, S. 2010. *Market Leader Intermediate (Business English Course Book, 3rd edition)*. Pearson Education Limited.
- LAGE, M. J., PLATT, G. J., & TREGLIA, M. 2000. *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. Online: The Journal of Economic Education, 31(1), 30 – 43.
- LEI, L. 2017. Discussion on the Medical English Teaching Based on Flipped Classroom. In: *Advances in Computer Science Research (ACSR), Volume 73, pp. 813 – 817*. 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017), Atlantis Press.

Kontakt:

Mgr. Henrieta Kožariková, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: henrieta.kozarikova@tuke.sk

Mgr. Viktória Vráželová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach
Katedra jazykov
Vysokoškolská 4, 042 00 Košice
Slovenská republika
Email: viktoria.vrazelova@tuke.sk

VIACJAZYČNOSŤ, JAZYKY A ICH VYUŽITIE
POSTREHY ZO STRETNUTIA POLYGLOTOV – POLYGLOT GATHERING 2018

JOZEF ŠTEFČÍK

Ekonomická univerzita v Bratislave sa v dňoch 30. 5. 2018 až 3. 6. 2018 premenila na obrovské multijazykové a multikultúrne miesto. Konalo sa tu stretnutie polyglotov s príznačným názvom *Polyglot Gathering*. V Bratislave sa organizovalo druhý rok po sebe a zúčastnilo sa na ňom viac ako 400 polyglotov z celého sveta, ktorí okrem svojho materinského jazyka ovládajú niekoľko ďalších jazykov.

Oficiálne nikde nie je stanovené, koľko jazykov by mal človek ovládať, aby sa mohol nazývať polyglotom. Polygloti v duchu intencií *Polyglot gathering* sú ľudia, ktorí majú blízko k jazykom, hovoria a píšú nimi, čítajú a počúvajú ich obsah v najrôznejších komunikačných situáciách a používajú ich na najrozmanitejšie komunikačné ciele. Záštitu nad týmto podujatím prevzali ministerka školstva Slovenskej republiky, primátor Bratislavy, rektor Ekonomickej univerzity a predseda Bratislavského samosprávneho kraja, čo formálne dalo tejto akcii dôveryhodnú pečať. Okrem formálnej reprezentácie sa na úspešnom priebehu podujatia podpísali aj hlavní organizátori – polyglotka Lýdia Machová, jazyková mentorka, tlmočníčka a zakladateľka úspešného projektu *Jazykový mentoring*, ocenená podpredsedom vlády Slovenskej republiky v súťaži *Podnikateľka Slovenska*, a Peter Baláž, známy slovenský esperantista, jazykový nadšenec a koordinátor edukačných projektov v rámci neziskovej organizácie E@I (Edukácia, Internet). Priaznivci jazykov si mohli vychutnať atmosféru hlavného mesta, ktorú organizátori spestrili zaujímavým programom, ako napr. prehliadka mesta Bratislavy, výlet na Devín, či rôzne hry s jazykovým podtextom.

Podujatie bolo uvádzané ako neformálne stretnutie, ktoré sa koná raz za rok, a spája mnohojazyčných ľudí a jazykových nadšencov z celého sveta. Napriek tomu prinieslo veľmi bohaté prednášky, workshopy a podnetné diskusie na čokoľvek, čo aspoň v nejakej miere súviselo s jazykmi a ich osvojovaním, učením sa, s využívaním rôznych pomôcok, technológií a pod.

História stretnutí polyglotov nie je dlhá, spája sa s prvou akciou v Budapešti v roku 2014, ktorú inicioval známy polyglot z Veľkej Británie, Richard Simcott, ktorý ovláda približne 30 jazykov na rôznych stupňoch. Odvtedy sa všetci jazykoví nadšenci stretávajú raz ročne na podujatí, kde sa môžu navzájom inšpirovať, spoznať zaujímavých ľudí a dozvedieť sa mnohé veci o exotických kultúrach v mnohých jazykoch. Ďalšie dve stretnutia sa konali v Berlíne a posledné dve v roku 2017 a 2018 v Bratislave. V súčasnosti je už komunita polyglotov a jazykových nadšencov vysoká práve vďaka spomenutým organizovaným stretnutiam a okrem nich napr. aj vďaka polyglotskej konferencii, ktorá bola tento rok (2018) v Ľubľane, Slovinsku a Lang Fest v Montreale, v Kanade. Poznávacím znamením polyglotov na týchto akciách je visážka na krku s menom a názvom krajiny, z ktorej účastník stretnutia pochádza (prípadne v nej aj žije) a štyri stupne jazykovej úrovne – N (native language), prvý – materinský jazyk, C (jazyk na profesionálnej úrovni slovom a písmom), B (jazyk na dobrej, až veľmi dobrej úrovni), C (ovládanie jazyka na základnej komunikačnej úrovni). Pri každom čísle (N, C, B, A) je umiestnená vlajka krajiny, v ktorej sa daný jazyk používa. Je to výborná vizuálna pomôcka pre komunikačných partnerov na identifikáciu jazyka, po ktorej môžu spontánne prejsť do komunikácie v jazyku podľa zhody, preferencie či chuti, alebo potreby precvičiť si konverzáciu. Je to kvázi komunikačné samotestovanie, na ktorom sa človek môže otestovať nielen v jazykovej kompetencii danej komunikačnej situácie, ale môže aj zistiť, do akej miery môže ísť na hranice svojich mentálnych bariér a vyjsť z komfortnej zóny, ktorá nás brzdí v iniciatíve a aktivite, ktorú treba vynakladať pri osvojovaní a precvičovaní si akejkolvek činnosti – jazykovo-komunikačnej nevynímajúc. Veľmi nápaditý pedagogický nápad, ako sa donútiť

komunikovať v cudzom jazyku bolo aj zavedenie tzv. *No English Zone*, vyhradenom mieste na komunikáciu v akomkoľvek jazyku okrem angličtiny. V dnešnom svete, ktorý patrí angličtine ako *jazyku lingua franca* je táto úloha pre mnohých učiacich sa ďalšie jazyky často náročná, keďže komunikovať v angličtine, resp. prejsť do komunikácie v angličtine sa im zdá ľahšie, než pomaly konštruovať vety a slovné spojenia v inom jazyku, ktorý ešte neovládajú, alebo ho používajú zriedkavo.

Program prednášok a workshopov bol rozdelený do šiestich miestností a každá mala svoju špecifickú formu:

- 1) Miestnosť 1 – Language mentoring. V tejto miestnosti boli prednášky v anglickom jazyku na rôzne témy, ako napr. efektívne učenie sa výslovnosti, pohľad na exotické či málo rozšírené jazyky, návody na zlepšenie sa v aktívnom počúvaní, či učenie sa jazyka počas spánku, čo predstavuje oblasť psycholingvistiky, do ktorej načreli talianski tvorcovia edukatívnej aplikácie MosaLingua. Okrem toho tu odznelo aj množstvo motivačných prednášok, ako prekonať bariéry pri učení sa ázijských jazykov, či otázky spojené s výučbou jazykov prostredníctvom umelej inteligencie a hlasových robotov.
- 2) Miestnosť 2 – E@I. V tejto miestnosti si účastníci mohli vypočuť prednášky vo viacerých jazykoch okrem angličtiny (non-English talks), napríklad vo francúzštine, nemčine, poľštine, ruštine, španielčine a taliančine. Boli venované širokým otázkam aplikácie jazykov od organizovania času pri učení sa a tipov na udržiavanie si nadobudnutej úrovne cudzieho jazyka, histórie a realii vybraných krajín až po prácu tlmočníkov.
- 3) Miestnosť 3 – uTalk. Na workshopoch v angličtine sa záujemcom ukázali priame praktické ukážky osvojovania si viacerých zložiek jazyka, ako napr. v poľštine, slovenčine, v perzštine cez spev, či osvojovanie si viacerých jazykov v správach cez vyvinutú aplikáciu a osvojovanie si základov esperanta.
- 4) Miestnosť 4 – Assimil. Workshopy s praktickými ukázkami vybraných problémov v jazykoch, ako ich zvládnuť cez rôzne nástroje a techniky, napríklad pomocou známej webstránky italki.com, ktorá funguje ako mediátor medzi vyučujúcimi a učiacimi. Odznela aj odborná prednáška o multilingvizme, ktorú prezentovala zástupkyňa Generálneho riaditeľstva pre preklad Európskej komisie v Bratislave, Emília Andrejová.
- 5) Miestnosť 5 – Amikumu. Táto sekcia ponúkla tiež možnosti nahliadnuť do nácviku jazykových zručností pomocou aplikácií, jazykových korpusov a otvorila pohľad na možnosti osvojovania si jazykov v jazykovo blízkych jazykových rodinách – napr. učenie sa slovenčiny pre ľudí, ktorí majú svoj materinský jazyk ako jeden zo slovanských jazykov. Rovnako bol na programe umelo vytvorený jazyk esperanto, s ktorého základmi sa účastníci stretnutia mohli obznámiť.
- 6) Miestnosť 6 – Esperanto. Posledná – najväčšia miestnosť slúžila na spoločenské stretnutia pri tanci, speve, kde si odvážlivci mohli vyskúšať zaspievať formou karaoke v ktoromkoľvek jazyku, či na rôzne spoločenské hry s názvom *polyglot games*. Okrem iného bolo toto miesto v určených hodinách využité na komunikáciu medzi účastníkmi podujatia a precvičovanie všetkých zastúpených jazykov, vrátane esperanta.

Pridanou hodnotou celého podujatia bolo, že všetky prednášky a workshopy sa orientovali na rôzne cieľové skupiny záujemcov s množstvom motivačných zámerov. Rovnako aj prednášajúci neboli len profesori, akademici a lektori z univerzít a jazykových škôl, ale aj zástupcovia IT priemyslu – vývojári a programátori, prekladatelia a tlmočníci, výskumníci z jazykovedných ústavov, vydavatelia, umelci a polygloti z množstva známych a menej známych profesií. Okrem toho sa miesto stretnutia stalo aj marketingovým a reklamným miestom na rôzne publikácie, pomôcky, či prospekty a bulletiny s informáciami o najnovších trendoch vo svete jazykov, učenia sa a jazykového vzdelávania. Skvelou možnosťou pre vášnivých zberateľov kníh bola sekcia *book crossing*, kde účastníci mohli priniesť akékoľvek

knižky o jazykoch v akomkoľvek jazyku a následne si každý mohol vziať publikáciu, ktorá ho zaujala najviac.

Jazykovo zamerané podujatia na osobné stretnutia ľudí z celého sveta sú v dnešnej dobe dôležitou súčasťou zblížovania národov a kultúr z celého sveta. Návštevníci môžu spoznať zaujímavých ľudí s netradičnými životnými príbehmi spojenými s vlastnými skúsenosťami, ako sa dokázali naučiť množstvo jazykov. Paradoxom však pritom je, že ani jeden z nich sa tie jazyky nenaučil v štátnej škole, ale iba vlastným úsilím prostredníctvom najrozmanitejších metód, o ktoré sa priamo na tejto akcii podelili s ďalšími jazykovými zvedavcami. Dozvedeli sa, že na jazyky netreba mať talent, ale treba nájsť správnu metódu na jeho osvojenie. Čiže, inými slovami povedané, jazykové kurzy by sa nemali vytvárať jednoliato len pre ľudí, ktorí sa dokážu jazyky rýchlo naučiť, ale aj pre ľudí s inými potrebami a preferenciami podľa toho, čo človeka baví a čomu sa chce profesionálne venovať. Lebo jazyky a záľuby patria vo svete bez hraníc jednoducho k sebe. Je preto dôležité, aby podobné akcie získali nielen mediálny priestor, ale aj odozvu na všetkých základných, stredných a vysokých školách, ako aj vzdelávacích inštitúciách, ktoré pripravujú budúcu generáciu na život. K nevyhnutným znalostiam o jazykoch patrí nielen spôsob, ako a kde si ich osvojiť, ale hlavne za akým cieľom a účelom – kde a v akých situáciách budeme náš jazyk používať. Tento koncept je dôležitý pestovať hlavne u mladšej generácie, ktorá zatiaľ nemá jasné predstavy, ako by mohla jazyky využiť v oblastiach, ktoré ich zaujímajú a ktorým by sa chceli v budúcnosti profesionálne venovať. Práve preto sa žiada oboznámiť žiakov a študentov s tromi základnými okruhmi ovládania jazyka bez toho, aby sa im vysvetľovali detailné požiadavky stupňov ovládania jazykov podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Ciele a požiadavky na ovládanie jazyka sme rozdelili podľa využitia v profesijných oblastiach nasledovne:

- 1) **Špecifické požiadavky na jazyk** – kvalifikácia s certifikátom, diplomom v príslušnom jazyku (napr. učiteľ, prekladateľ, tlmočník, novinár). Je to najvyššia úroveň ovládania cudzieho (druhého) jazyka, ktorý predpokladá nielen výbornú znalosť vo všetkých jazykových rovinách, štýloch a registroch slovom, písmom, ale aj znalosti o jazyku v rámci jazykovedy, lingvistiky a procesov fungovania jazyka. Dosiahnuť túto úroveň je časovo náročné a vyžaduje špecializované odborné štúdium.
- 2) **Odborné požiadavky** na jazyk v kombinácii s požadovaným odborom na rôznych stupňoch ovládania jazyka (obchod, technika, diplomacia, cestovný ruch, doprava, atď.). Táto úroveň ovládania cudzieho jazyka predpokladá dobré až veľmi dobré aktívne ovládanie cudzieho jazyka na úrovni, ktorá zodpovedá jeho využitiu v konkrétnej odbornej oblasti, o ktorej má jeho používateľ nadobudnuté vedomosti a vie ich adekvátne použiť nielen pre vlastnú potrebu, ale aj pre potreby iných ľudí, ktorí daný jazyk používajú ako svoj materinský.
- 3) **Všeobecné požiadavky** na jazyky v pasívnom používaní – základný stupeň komunikácie, ktorý môžeme neustále zvyšovať. Tento stupeň ovládania jazyka majú ľudia, ktorí ho potrebujú len pre vlastnú potrebu, na cestovanie, získavanie informácií z rôznych oblastí a nemusia ho používať pre odbornú-komunikačné potreby ďalších osôb. Na tejto úrovni sa môžu jazyk učiť všetky vekové kategórie.

Na záver si dovoľujem vyjadriť želanie, že podujatie ako bol „Polyglot gathering“ môže dokázať vzbudiť túžbu mladých ľudí učiť sa jazyky, spoznávať svet a ľudí, ktorí v ňom žijú a zároveň prispieť k jazykovému povedomiu, ktoré znie ako jasné motto všetkých doterajších organizovaných stretnutí polyglotov. To zjavne nabáda k väčšej iniciatíve učenia sa jazyka (aktívne pristupovať k učeniu a nie byť vyučovaný) a prispieva k tomu, aby človek dokázal posúdiť svoje možnosti, hranice a zručnosti v danom jazyku bez nutnosti formálneho hodnotenia v škole, ktoré je mnohých prípadoch nežiaducim, demotivačným, a tým aj limitujúcim faktorom na individuálny progres vo vybranom cudzom jazyku. Tieto teoretické hypotézy sú preto aj z pohľadu vedy významným priestorom na realizáciu výskumu

v jazykovedných disciplínach, ktoré takto môžu vychádzať z reálnych a praktických skúseností ľudí, ktorí boli v učení sa cudzieho jazyka úspešní *netradičným* spôsobom.

Kontakt:

Mgr. Jozef Štefčík, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jozef.stefcik@euba.sk

VERTANOVÁ, Silvia. 2017. *Tezaurus tlmočníka z/do španielčiny*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 232 s. ISBN 978-80-223-4318-3.

JÁN KERESTY

Publikácia *Tezaurus tlmočníka z/do španielčiny* je určená pre študentov tlmočníctva v špecializácii španielsky jazyk. Predstavuje vynikajúcu pomôcku, ktorá je na jednej strane ďalšou zo série odborných prác z oblasti tlmočníctva vytvorených odborníkmi z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, na strane druhej prvou publikáciou tohto druhu v oblasti tlmočníctva/hispanistiky na Slovensku, ktorá v tejto oblasti doposiaľ chýbala. Publikácia predstavuje tematicky zostavený slovník onomaziologického typu, ktorého heslá sú zoradené na základe významovej zložky.

V úvode autorka stručne predstavuje slovník, jeho charakter, určenie a cieľ, ako aj motiváciu jeho názvu a tiež motiváciu myšlienky na jeho vznik. Zároveň tu špecifikuje, že poslaním tohto tezauru nie je ponúknuť slovnú zásobu z bežných konverzačných tém, lež obsiahnuť oblasti, ktoré sú predmetom tlmočenia najčastejšie. Tieto tematické okruhy sú rozdelené do kapitol, v ktorých sú výrazy ďalej usporiadané do viacerých hniezd podľa bližšej tematickej príbuznosti. Ako uvádza autorka, do jednotlivých tematických okruhov sú zaradené nielen obligatórne prislúchajúce jednotky, lež aj také, ktoré príslušná téma asociuje. Keďže množstvo asociácií je nekonečné a rôznorodé, autorka vyslovuje nádej, že slovník podnieti jeho používateľa k ďalšiemu samostatnému prehľbovaniu slovnnej zásoby a rozširovaniu vedomostného prehľadu.

V poznámkach k používaniu slovníka autorka podrobnejšie vysvetľuje spôsob, akým sú heslá v slovníku hniezdované, a tiež spôsob uvádzania variantných foriem v španielčine i slovenčine, ako i ďalšie lexikografické princípy a prostriedky využívané v slovníku, vrátane zoznamu rôznych slovníkových skratiek.

Hlavná časť slovníka – tematické hniezda – je členená do desiatich kapitol, ktorých témy sú nasledovné: 1. Vesmír, zem, príroda; 2. Ľudské telo, zdravie, lekárstvo; 3. Primárny sektor: poľnohospodárstvo, akvakultúra (rybné hospodárstvo), lesníctvo, baníctvo, energetika; 4. Sekundárny sektor: priemysel, výroba, technológie; 5. Obchod, peniaze, banka, burza; 6. Štát, spoločnosť, obrana; 7. Zákon, zločin, trest; 8. Diplomacia, zahraničné vzťahy, medzinárodné ustanovizne; 9. Významné medzníky v histórii ľudstva; 10. Etnická a kultúrna diverzita: národnosti, jazyky, náboženstvá.

V rámci jednotlivých kapitol sú slová radené do substantívnych hniezd, ktoré obsahujú aj typické substantívno-adjektívne spojenia. Za každým substantívnym hniezdom nasledujú k nemu príslušné spojenia a kolokácie (vo väčšine prípadov slovesné) používané v danom kontexte, ako aj citáty a ustálené zvraty, ktoré sú uvádzané kurzívou. Táto druhá časť hniezda je oproti prvej (substantívno-adjektívnej) uvádzaná v inej grafickej úprave – menším písmom a v číselnom poradí, čo zlepšuje prehľadnosť tezauru a tiež vymedzuje isté hranice medzi jednotlivými podčasťami v rámci veľkých tematických celkov.

Súbory výrazov v jednotlivých okruhoch obsahujú podrobný prehľad lexikálnych jednotiek a, ako uvádza autorka, témy, ktoré slovník ponúka, predstavujú nadstavbovú časť slovnnej zásoby. V mnohých prípadoch takýto zoznam lexém bude používateľ slovníka motivovať k tomu, aby zistil, čo daná lexéma, ponúknutá mu v dvoch jazykoch, vlastne označuje. Vo viacerých prípadoch totiž uvedené výrazy vyvolávajú nutkanie siahnuť po encyklopédii, resp. hľadať na internete, čo dané slovenské (!) slovo pomenúva (napr. škopec, perga, kropáč). Ešte viac to platí pre posledné dve kapitoly slovníka, ktorých slovná zásoba sa týka všeobecného kultúrno-historického prehľadu a obsahuje množstvo výrazov týkajúcich sa historických medzníkov, resp. množstvo reálií, s ktorými sa častokrát v hovorených či písaných

textoch stretávame bez toho, aby sme celkom presne vedeli, čo označujú, resp. uvedomovali si ich súvislosti či význam.

Je známym faktom, že tlmočník, pripravujúci sa na tlmočenie špecifickej témy, musí mať vedomostný prehľad v danej oblasti a neznáme pojmy si vopred naštudovať. Táto publikácia mu potom veľmi uľahčí proces hľadania prekladových ekvivalentov pre pomenovania, ktorých význam je mu už známy. O to viac, že obsahuje skutočne podrobný prehľad lexikálnych jednotiek z obsiahnutých okruhov.

V závere publikácie nájdeme praktický menný register v španielčine, ktorý uľahčuje vyhľadávanie jednotlivých hesiel podľa abecedného poradia. Tu sa nazdávame, že menný register by mohol mať aj slovenskú verziu.

Táto prínosná publikácia, ktorá v pedagogickej i odbornej praxi doposiaľ chýbala, je vyústením autorkinej dlhoročnej práce a bohatých skúseností s tlmočením samotným i s jeho vyučovaním. Hoci sama v úvode uvádza, že tezaurus je primárne určený študentom tlmočníctva, vyslovujeme presvedčenie, že tento slovník predstavuje veľmi užitočnú pomôckou aj pre už pracujúcich tlmočníkov a rovnako pre prekladateľov, ktorí sa tlmočeniu nevenujú. Preto by sa pokojne mohol volať aj Tezaurus tlmočníka a prekladateľa. V neposlednom rade musíme – opäť s využitím slov autorky – podotknúť, že *Tezaurus tlmočníka z/do španielčiny* sa môže stať vhodnou pomôckou aj pre všetkých záujemcov o španielčinu. Jedinou negatívnou stránkou tohto slovníka je, že vyšiel v náklade iba 100 výtlačkov.

V Bratislave 12. 12. 2018

Recenzent:

PaedDr. Ján Keresty, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: jan.keresty@euba.sk

KVAPIL, R. 2018. *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

KATARÍNA SERESOVÁ

Učebnica *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí* je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 029EU-4/2016 *Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí*. Jej primárnou úlohou je zaplniť na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave medzeru v študijných textoch z oblasti akademického jazyka a poskytnúť tak študentom kvalitný učebný materiál, ktorý môžu využiť predovšetkým pri príprave svojej záverečnej, teda bakalárskej a magisterskej práce.

Predkladaná vysokoškolská učebnica je prehľadne štruktúrovaná, je rozložená do štyroch kapitol. Prvá kapitola s názvom *Filozofické a teoretické východiská akademického písania* načrtáva súčasný stav problematiky akademického písania v slovenskom univerzitnom prostredí. Autor sa tu zameriava taktiež na odborný štýl jazyka a precíznym a súčasne výstižným spôsobom popisuje všetky charakteristické prvky odborného náučného štýlu, ktoré hrajú pri koncipovaní záverečnej práce dôležitú úlohu. Medzi tieto prvky nesporne patria znaky, žánre odborného štýlu, jeho výrazové prostriedky, autor tu načrtáva využitie možných slohových postupov v tomto štýle, ďalej vysvetľuje postupy logického myslenia v rámci odborného štýlu, ako napr. indukcia, generalizácia, dedukcia, komparácia, konkretizácia, klasifikácia, analógia, interpretácia a argumentácia. V závere prvej kapitoly autor na názorných príkladoch poukazuje na gramatické prostriedky, ktoré sa v odbornom náučnom štýle využívajú, a taktiež naznačuje, čo všetko možno týmito prostriedkami vyjadriť.

Druhú kapitolu autor venoval čítaniu odborného náučného textu s porozumením. V prvej časti kapitoly sa zameriava na aktívne čítanie, charakterizuje základné typy čitateľov, opisuje základné čitateľské stratégie a napokon analyzuje vybrané študentské čitateľské stratégie. Medzi ne patrí najmä stratégia SQ3R, ktorej podstatou je *Survey/preskúmať*, *Question/pýtať sa*, *Re-ad/čítať*, *Recite/vol'ne prerozprávať*, *Review/zosumarizovať*, ďalej SQ4R, *Survey/preskúmať*, *Question/pýtať sa*, *Read/čítať*, *Recite/vol'ne prerozprávať*, *Relate/daj do súvisu*, *Review/zosumarizovať*, čitateľskú stratégiu PLAN, názov ktorej je vytvorený zo začiatočných písmen anglických slov: *Predict/predpoveď*, *Locali-te/lokalizácia*, *Add/pridať*, *Note/záznam*, stratégiu KWL *Know/viem*, *Want/chcieť*, *Lear-ned/naučený* a nakoniec stratégiu RAP, akronym ktorej je vytvorený zo začiatočných písmen anglických slov: *Read/čítať*, *Ask/pýtať sa*, *Pa-raphrase/parafrázovať* – odpovedať vlastnými slovami. V nadväznosti na spomenuté stratégie sa autor ďalej venuje interpretácii odborného náučného textu, popisuje jednotlivé fázy, ktoré správnej interpretácii predchádzajú. Následne predkladá čitateľovi niekoľko cvičení, na ktorých si môže nacvičiť analýzu odborného textu. Ďalšie cvičenia slúžia na nácvik výberu kľúčových slov, aktívnych a pasívnych vetných konštrukcií a analýzu slovnodruhovej štruktúry textov.

Tretia kapitola sa zameriava na formálne záležitosti akademických formátov. Autor tu vysvetľuje pojem akademické písomnosti, predkladá ich rozdelenie podľa stupňa náročnosti a každý z uvedených stupňov podrobne charakterizuje. Pomerne veľká časť kapitoly je venovaná formálnej úprave akademických písomností, pretože formálna, vonkajšia stránka písomnosti je nemenej dôležitou súčasťou každej práce. V ďalšej podkapitole tejto časti vysokoškolskej učebnice autor rozpracoval hlavné časti písomných formátov, teda jednotlivé súčasti, z ktorých musí každá (v prípade študentov záverečná) práca pozostávať.

V tretej kapitole sa autor podrobne venuje aj abstraktu záverečnej práce, pretože ako autor uvádza: "Abstrakt je neodmysliteľnou časťou kvalifikačných prác všetkých stupňov a všetkých vedeckých článkov, ale zároveň je to aj samostatná jednotka, ktorá musí byť zrozumiteľná aj bez prečítania celej práce". Taktiež uvádza niekoľko príkladov, ako má správne

koncipovaný abstrakt vyzeráť. V predmetnej kapitole autor vysvetľuje aj podstatu ostatných častí záverečnej práce (akademickej písomnosti), ako sú úvod, jadro a záver. Bližšie sa autor pristavil pri citáciách a pri technike citovania, popisuje jednotlivé možnosti, ktoré v rámci citovania jestvujú. Jednotlivé metódy citovania hneď dokladá konkrétnymi príkladmi, aby si študent vedel daný spôsob citovania zvizualizovať. V rámci úvah o citovaní, samozrejme, autor predostrel aj problematiku parafrázovania a zhrnutia, všetky tri metódy porovnáva, vysvetľuje rozdiely medzi nimi a dokladá ich konkrétnymi príkladmi. Tretiu kapitolu autor uzatvára charakteristikou vybraných formálnych a jazykových noriem písomných formátov a cvičeniami na formálne náležitosti akademických formátov.

Prezentácia a obhajoba záverečnej práce je pre každého študenta neodmysliteľnou súčasťou záverečnej štátnej skúšky. A práve z tohto dôvodu autor venuje poslednú, štvrtú kapitolu práve prezentácii a obhajobe písomných akademických formátov. Autor predostiera v tejto kapitole študentom presný postup, ako si treba pripraviť vhodnú prezentáciu a ako ju treba pred skúšobnou komisiou prezentovať. Venuje sa nielen formálnej štruktúre, podrobnej štruktúre, ale aj verbálnej stránke, osobnému prístupu študenta k prezentácii a taktiež poukazuje na možné zlozvyky rečníka v mimike a gestike pri prezentácii a obhajobe a navrhuje, ako sa im pri štátnej záverečnej skúške vyhnúť.

Ako autor vo svojej učebnici uvádza: „Cieľom vysokoškolskej učebnice bolo priblížiť študentom postup tvorby akademických písomných formátov z teoretického a praktického uhla pohľadu. Nešlo len o predstavenie formálneho modelu výstupov tvorivej vedecko-výstupnej činnosti študentov vysokých škôl, ale aj o predstretie celého systému vnímania a chápania vedecko-technických a spoločensko-vedných informácií počnúc technikami aktívneho čítania a triedenia získaných informácií z náučných textov až k ich spracovaniu a rozšíreniu o nový uhol pohľadu študenta – potencionálneho bádateľa v príslušnom vednom odbore“. Na záver recenzie predkladanej vysokoškolskej učebnice *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí* autora Romana Kvapila možno skonštatovať, že cieľ, ktorý si autor pri práci na svojej vysokoškolskej učebnici stanovil, skutočne aj splnil. Autor vypracoval kvalitnú vysokoškolskú učebnicu, zameranú na tvorbu akademických komunikátov, ktorá bude slúžiť nielen študentom Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ale aj ostatným študentom univerzít a vysokých škôl na Slovensku.

V Bratislave 25. 11. 2018

Recenzentka:

Doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: katarina.seresova@euba.sk

KVAPIL, R. 2018. *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

MÁRIA SPIŠIAKOVÁ

Predkladaná učebnica *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí* je publikácia, aká na Fakulte aplikovaných jazykov chýba a určite bude prínosom a neoceniteľnou pomocou pri písaní záverečných alebo iných odborných či vedeckých prác nielen pre študentov FAJ, ale aj pre študentov ostatných fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave. Ako autor sám uvádza v úvode učebnice, študenti nemajú vedomosti ani prax zo strednej školy v písaní odborných prác, pričom sa na vysokej škole od nich už od prvého ročníka vyžaduje písanie seminárnych a iných odborných prác, nehovoriac o čítaní odborných a vedeckých publikácií. Pedagógovia sa u študentov neustále stretávajú s nedostatočnými znalosťami, ako písať prácu po celý čas ich štúdia.

Vysokoškolská učebnica *Akademické písanie v slovenskom univerzitnom prostredí* je rozdelená do štyroch kapitol. Prvá kapitola ponúka základné teoretické východiská, uvádza prehľad žánrov náučného štýlu a ich základné morfológické, syntaktické a lexikálne prostriedky, vďaka ktorým sa text stáva odborným (náučným). Druhá kapitola je venovaná odbornému čítaniu a čitateľským stratégiám. Zvlášť cenná je tretia kapitola, ktorá sa zaoberá tvorbou akademických písomných formátov so zameraním na obsahové a formálne náležitosti, ktoré sú doložené množstvom konkrétnych príkladov: ako citovať, parafrázovať, sumarizovať, porovnávať, interpretovať, zovšeobecňovať, ako zostaviť a zapísať použitú literatúru z rôznych zdrojov, aké formálne prostriedky používať a akým spôsobom, ako vyzerá a čo má obsahovať abstrakt, resumé, seminárna práca atď. Autor nezabudol ani na také detaily, akými sú formálne náležitosti typu okraje strán, číslovanie, riadkovanie, typ písma atď. Záverečná kapitola ponúka cenné rady, ako si pripraviť prezentáciu na obhajobu vlastného akademického písomného prejavu a poskytuje niekoľko odporúčaní, čomu sa vyhnúť pri obhajobe vlastnej práce.

Predkladaná učebnica je ucelenou a komplexnou publikáciou, ako písať odborné práce po obsahovej a formálnej stránke, a bude prínosom nielen pre študentov Ekonomickej univerzity, ale aj pre samotných pedagógov, keďže sa neustále stretávame s tým, že študenti si pri písaní záverečnej práce nie sú istí väčšinou formálnymi náležitosťami a často ich treba odkazovať na viaceré zdroje, iné práce a iné publikácie.

Na základe uvedeného odporúčame, aby bol predložený text učebnice *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí* schválený a vydaný bez zmien ako učebnica pre študentov vysokých škôl, predovšetkým však študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

V Bratislave 3. 11. 2018

Recenzentka:

Doc. Mgr. Mária Spišiaková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Slovenská republika

Email: maria.spisiakova@euba.sk

KVAPIL, R. 2018. *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM. 105 s. ISBN 978-80-225-4545-7.

DEZIDER KOLLÁR

Posudzovaná vysokoškolská učebnica ponúka zasvätený pohľad skúseného pedagóga na problematiku vnímania, chápania i tvorby náučného textu, a to nielen z pozície hodnotiteľa výkonov svojich zverencov, vysokoškolských študentov, ale aj z pohľadu podmienok, v ktorých tieto študentské práce vznikajú.

Vysokoškolská učebnica sa zaoberá veľmi dôležitou a, dovoľme si tvrdiť, v doterajších učebných osnovách vysokých škôl dosť zanedbávanou problematikou – prácou študentov s odborným textom, a to v dvoch základných rovinách, v rovine jeho štúdia a v rovine jeho tvorby.

Postup autora charakterizuje mimoriadna dôslednosť a komplexnosť riešenia danej problematiky. Okrem riešenia vlastnej problematiky zvolenej témy (Filozofické a teoretické východiská akademického písania; Čítanie odborného textu s porozumením; Formálne náležitosti akademických formátov; Prezentácia a obhajoba písomných akademických formátov – kapitoly práce), autor prináša množstvo cenných informácií aj z iných oblastí (odborná literatúra k téme, bohatá exemplifikácia jazykového materiálu, široké kultúrne súvislosti), rozširujúcich vzdelanostný obzor študentov.

Predkladaná učebnica, vyznačujúca sa logickou štruktúrou, názornou demonštráciou problematiky a praktických problémov s ňou spojených v konkrétnych podmienkach slovenských vysokých škôl, je zároveň dobrým príkladom reálnosti uplatnenie proklamovaných téz. Predstavuje vysoko odborný a zároveň dostatočne zrozumiteľný text. Čo sa týka proklamovaných téz autora, podložených teoreticky i bohatými praktickými skúsenosťami autora, nemáme voči nim zásadnejších výhrad.

Na základe uvedeného odporúčame, aby bol predložený text učebnice *Akademický jazyk v slovenskom univerzitnom prostredí* (po oprave drobných chýb či vyriešení sporných otázok, vyznačených priamo v texte elaborátu) schválený a vydaný bez zmien ako učebnica pre študentov vysokých škôl, predovšetkým však študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

V Bratislave 3. 11. 2018

Recenzent:

Doc. PhDr. Dezider Kollár, CSc.

Záhradnícka 57, 821 08 Bratislava

Slovenská republika

Email: deziderk@yandex.ru