Filologické štúdie
1

ACTA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS COMENIANAE BRATISLAVENSIS

ACTA DOCTORANDORUM FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS COMENIANAE BRATISLAVENSIS

Filologické štúdie 1

Zborník príspevkov
z 1. medzinárodnej konferencie doktorandov,
ktorá sa konala v Ústave filologických štúdií
Pedagogickej fakulty
Univerzity Komenského v Bratislave
dňa 10. júna 2015

Editorky:
Mária Vajičková
Monika Turočeková
Renáta Bojničanová

2015
KIRSCH-VERLAG

Filologické štúdie 1

Editorky:
prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.
Mgr. Monika Turočeková, PhD.
Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.

Recenzenti:
prof. PhDr. Mária Bátorová, DrSc.
doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.
doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

ISBN 978-3-943906-21-9
1. Auflage November 2015
1. vydanie, november 2015

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie (http://dnb.de).

© Nachdruck und Kopieren jeder Art nur mit Genehmigung des Verlags und der Autoren (siehe Autorenverzeichnis)
© Vydalo vydavateľstvo KIRSCH-Verlag v Nümbrechte
© prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc., Mgr. Monika Turočeková, PhD., Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.

Za obsahovú a jazykovú správnosť príspevkov zodpovedajú autori.

KIRSCH-Verlag
Brucher Str. 31, 51588 Nümbrecht
Internet: www.kirsch-verlag.de – E-Mail: kiv@kirsch-verlag.de
Satz: Wolfgang Kirsch
Druck: Offset- & Digitaldruck Lindemann, Offenbach
Imprimé en Allemagne 16121

1. MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA DOKTORANDOV

pod záštitou
Ústavu filologických štúdií Pedagogickej fakulty
Univerzity Komenského v Bratislave
(10. jún 2015)

Vedecký výbor konferencie:
prof. PhDr. Mária Vajičková, CSc.
(riaditeľka Ústavu filologických štúdií PdF UK v Bratislave)
prof. Dr. Coman Lupu
doc. PhDr. Anna Butašová, CSc.
doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.
doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.
doc. Mgr. Andrea Mikulášová, PhD.
doc. PaedDr. Adriana Pčolinská, PhD.

Organizačný výbor konferencie:
Mgr. Monika Turočeková, PhD.
Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.
Mgr. Monika Barancová
Mgr. Edina Borovská
PaedDr. Peter Gergel
Mgr. Nina Mocková
Mgr. Simona Tomášková

Obsah - Inhaltsverzeichnis

Predslov 10

1 Jazykovedné štúdie

Monika Barancová
Interferencias léxicas en el bilingüismo eslovaco-español 14

Andrea Demovičová
Iniciálové skratky v rozsudkoch vydaných súdmi vo Veľkej Británii 24

Peter Gergel
Niekoľko poznámok k dynamike právnych pojmov 34

Erika Jurišová
Špecifické charakteristiky krížených slov a ich porovnanie v rozličných registroch 44

Ivana Kapráliková
Slovotvorba a abreviačná motivácia v anglickom jazyku byrokracie Európskej Únie 56

Diana Krajňáková
Koncept angličtiny ako lingua franca (ELF) a jej prítomnosť v slovenskom akademickom diskurze 69

Sylvia Kummerová
Metafory a idiómy ako súčasť právnej lexiky 79

Michal Kunc
Označení nepřátel třetí říše v protektorátním německém tisku 89

Mária Matiová
Obraz človeka v kognitívnej metafore 100

Nina Mocková
Cambios semánticos del color blanco
en la fraseología española 112

2 Didaktické štúdie

Marianna Bachledová
Moderné vyučovanie odborného prekladu 122

Edina Borovská
Pripravenosť slovenska
na interkultúrnu výchovu 128

Samuel Koruniak
Slovenčina na Gymnáziu Jána Kollára v Petrovci (Srbsko) a
analýza učebníc slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania
pre stredné školy v Srbsku 140

Patricia Kotlebová
Vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa a jej vplyv
na spôsob vyučovania 154

Eva Maierová
Usmievajte sa, keď četujete ;) 166

Miriam Matulová
Mehrsprachigkeit im Vorschulalter 179

Martina Matyášová
Povesť vo výchovnovzdelávacom procese a jej predstavenie
žiakom prostredníctvom metódy projektového vyučovania 193

Anna Slatinská
Revitalizácia a výučba írskeho jazyka
v meste Galway 204

Simona Tomášková
Kategorien der linguistischen Gesprächsanalyse im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen 218

3 Literárnovedné štúdie

Krištof Anetta
Konkrétna ontológia a procedurálny zápis ako formy abstraktnej reprezentácie modelu fiktívneho sveta 232

Ivana Boboková
Karl Weiß Schrattenthal a ženský literárny svet 241

Natália Dukátová
Preklady ruskej literatúry pre deti a mládež v kultúrno-historickom kontexte 50. rokov 20. storočia 250

Tamara Šimončíková Heribanová
Kabaret vo Weimarskej republike 258

Lívia Paszmárová
„Určité chvenie, nejaký malý pohyb“ 275

Silvia Ružičková
Porovnanie analýzy postavy typu ***Inetto*** v dielach L. Capuanu a I. Sveva 284

Jaroslav Sommer
Vladimir Makanin a jeho zajatec aneb nevstoupíš dvakrát do stejné řeky 291

Zoznam autorov / Autorenverzeichnis 298

Predslov

Vedecký zborník s názvom Filologické štúdie 1 obsahuje príspevky z 1. medzinárodnej konferencie doktorandov, ktorá sa konala v Ústave filologických štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave dňa 10. júna 2015. Cieľom konferencie bolo vytvoriť fórum na prezentáciu výsledkov vedeckovýskumnej práce doktorandiek a doktorandov filologických odborov so zameraním na cudzie jazyky, literatúry a kultúry a na slovenský jazyk a literatúru. Organizátori konferencie chceli zároveň vytvoriť inšpiratívny a podnetný priestor na odbornú diskusiu najmladšej generácie slovenských adeptov vedy a umožniť im, aby predstavili výsledky svojho výskumu aj v konfrontácii s mladými kolegami zo zahraničia. Vedecky konferenciu garantovali členovia vedeckého výboru a školitelia doktorandov na katedrách Ústavu filologických štúdií, organizačne sa na nej podieľali vedeckovýskumní pracovníci a samotní frekventanti doktorandského štúdia Ústavu filologických štúdií.

Nie je náhoda, že myšlienka na zorganizovanie takéhoto podujatia vznikla práve na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Jedným z jej podnetov je aktuálnosť diskusie o spoločenskej opodstatnenosti učiteľských a humanitných študijných programov ako aj profesií, na ktoré takto zamerané programy pripravujú. Na Pedagogickej fakulte UK ponúkame moderné učiteľské programy zamerané na výučbu jazykov a pri príprave učiteľov zohľadňujeme nové trendy v didaktike cudzích jazykov a slovenského jazyka a uvedomujeme si, že práve podpora najmladšej generácie profesionálov v oblasti humanitných vied bude zárukou kvality vzdelávania a kultúry v budúcnosti. Na vedeckej konferencii sme preto vytvorili priestor na to, aby sa na spoločnom fóre zišli mladí vedci zaoberajúci sa jazykovedou a didaktikou jazykov, literatúrou a didaktikou literatúry, ako aj vednými oblasťami spadajúcimi do okruhu výskumu cudzích jazykov a kultúr. Zúčastnilo sa na nej tridsať doktorandov zo slovenských a zahraničných univerzít a iných vedeckých centier.

Výsledkom tohto medzinárodného stretnutia mladých vedcov je zborník, ktorý dnes držíme v rukách. Obsahuje príspevky členené do

troch sekcií: 1. Jazykovedné štúdie, 2. Didaktické štúdie a 3. Literárnovedné štúdie.

Príspevky v sekcii jazykovedných štúdií sa zameriavajú na oblasť právnej lexiky anglického jazyka (Andrea Demovičová, Sylvia Kummerová) a nemeckého jazyka (Peter Gergel), na oblasť slovotvorby v anglickom jazyku (Erika Jurišová, Ivana Kapráliková), ako aj na oblasť sociolingvistiky, či už v aplikácii na anglický jazyk (Diana Krajňáková), nemecký jazyk (Michal Kunc) alebo španielsky jazyk (Monika Barancová). Ďalšie štúdie sú zamerané na oblasť lexikálnej roviny a frazeológie s orientáciou na slovenský jazyk (Mária Matiová) a na španielsky jazyk (Nina Mocková).

Do sekcie didaktických štúdií sme zaradili teoreticky aj prakticky orientované práce z oblasti didaktiky, ktoré sa zaoberajú rozličnými otázkami metodológie vzdelávania detí predškolského veku (Miriam Matulová), vzdelávania na základom stupni (Martina Matyášová) až po univerzitný stupeň, napríklad v aplikácii na výučbu odborného prekladu (Marianna Bachledová). Ďalšie príspevky sa zameriavajú na komplexné otázky, akými sú stav interkultúrnej výchovy na Slovensku (Edina Borovská), osobnostné predpoklady učiteľa ako faktoru ovplyvňujúceho kvalitu vyučovania (Patrícia Kotlebová), kategórie lingvistickej analýzy diskurzu v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky (Simona Tomášková) alebo moderné vyjadrovacie prostriedky v synchrónnej elektronickej komunikácii (Eva Maierová). Do tejto sekcie sme napokon zaradili aj štúdie analyzujúce stav vyučovania minoritných jazykov, napríklad slovenčiny v srbských stredných školách (Samuel Koruniak) alebo írskeho jazyka v Írskej republike (Anna Slatinská).

V sekcii literárnovedných štúdií sa nachádzajú príspevky predstavujúce nové možnosti metód literárnej analýzy (Krištof Anetta), dotýkajúce sa ženského aspektu v literatúre (Ivana Boboková), prekladovej detskej literatúry (Natália Dukátová), špecifických druhov literatúry, akými sú kabaretné texty (Tamara Šimončíková Heribanová), otázok intertextuality (Lívia Paszmárová), analýzy určitého typu literárnej postavy (Silvia Ružičková), ako i prepojenia literárneho a filmového umenia (Jaroslav Sommer).

Medzinárodný charakter podujatia a interkultúrnu dimenziu výsledného zborníka podčiarkuje aj zastúpenie rôznych jazykov v tejto publikácii. Popri väčšinovom slovenskom jazyku sa v zborníku nachádzajú aj štúdie písané po česky (Michal Kunc, Jaroslav Sommer), po nemecky (Miriam Matulová, Simona Tomášková) a po španielsky (Monika Barancová, Nina Mocková).

Touto publikáciou zároveň otvárame novú edíciu zborníkov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Comenianae Bratislavensis* a jej podedíciu určenú na publikáciu výsledkov vedeckého výskumu doktorandov *Acta Doctorandorum Facultatis Paedagogicae Universitatis Comenianae Bratislavensis*.

Editorky

1 Jazykovedné štúdie

Interferencias léxicas en el bilingüismo eslovaco-español[1]

Monika Barancová

El objetivo de nuestro estudio es presentar interferencias lingüísticas centrándonos en los préstamos adaptados y no adaptados en el bilingüismo eslovaco-español. En las interferencias que se manifiestan en el bilingüismo se reflejan a la vez las diferencias y similitudes entre los dos idiomas. En el presente trabajo comenzamos con una breve comparación de los dos sistemas lingüísticos, continuamos explicando los conceptos relacionados con nuestro tema de investigación: bilingüismo, interferencia lingüística y préstamos léxicos, y finalizamos con la realización del análisis del corpus.

1 Reseña de las características genéticas, tipológicas y morfológicas de la lengua eslovaca y española

Según la clasificación genética de las lenguas, el español y el eslovaco pertenecen a la familia indoeuropea, proviniendo ambas lenguas del protoindoeuropeo. El español, por su parte, pertenece a la subfamilia románica y forma parte del grupo de las lenguas de la rama occidental del indoeuropeo – centum. El eslovaco, por la suya, corresponde a la rama de las lenguas eslavas occidentales, pertenecientes a la rama oriental del indoeuropeo – satem.

En la lingüística actual pueden reconocerse dos tipos de idiomas según sus rasgos morfológicos: analíticos y sintéticos.[2] Desde el punto de vista de la clasificación tipológica, el eslovaco es una lengua sintética flexiva. En la conjugación y declinación prevalecen las formas gramaticales sintéticas. Es decir, los significados gramaticales y léxicos forman una única forma fonética: *volal*. El español, en cambio, es una lengua

[1] Este trabajo ha sido parcialmente financiado por una beca UK/368/2015 *Rozšírenie korpusu rečových prejavov Slovákov žijúcich v Španielsku*.

[2] Ondruš, Šimon y Ján Sabol: *Úvod do štúdia jazykov*, Bratislava 1987, p. 273.

analítica. Prevalecen las formas en las cuales la parte léxica y gramatical están relativamente libres y asiladas: *ha llamado*. Sin embargo, no siempre puede aplicarse este criterio. Al referirse a la conjugación de los verbos, las categorías gramaticales en el español (persona, tiempo y modo) se expresan igual que en el eslovaco, empleándose varias formas verbales (sufijos verbales) en las respectivas personas del singular y plural. En la práctica ninguna de las lenguas pertenecen completamente a uno u otro grupo, sino que por el contrario presentan características de ambos aunque de manera desigual, predominando un rasgo por sobre el otro. En el caso del español podemos hallar rasgos sintéticos (*llamaré*) y en el eslovaco analíticos (*budem volať*).

En cuanto a la categoría gramatical del caso, el eslovaco tiene seis que se expresan con las desinencias. El español, en contraposición, posee solo algunos restos del sistema de casos. Los morfemas de caso están representados por las preposiciones que no forman una unidad con el nombre. Por ejemplo:

chlap-Ø	el hombre
chlap-a	del hombre
chlap-ovi	al hombre
chlap-a	al hombre

En el eslovaco pueden distinguirse tres tipos de género. Cada sustantivo pertenece a una clase de ellos: a la clase de género masculino, de género femenino o de género neutro. En cuanto a las diferencias de género, quedan establecidas por el tipo de la declinación dentro de uno de los tres géneros en todo el paradigma. Si observamos dentro del sintagma subordinado podemos ver que se traslada a las formas de las palabras que dependen sintácticamente de él, es decir, las formas de adjetivo, palabras adjetivales y las formas básicas del verbo en el tiempo pasado: N sg *pekné predsavzatie*, G sg *pekného predsavzatia*, *vlak sa zastavil v poli*, *chyba by sa bola prejavila*.[3] Los sustantivos animados mantienen el género natural con excepción de las palabras *knieža*, *dievča* y *páža*. Otra excepción son las palabras aumentativas terminadas en

[3] Kačala, Ján: Systém jazykových kategórií. Bratislava 2006, pp.100–101.

-isko: *chlapisko*, *babisko* que presentan variación de género.[4] En cambio el español tiene un sistema genérico dual dividiendo los sustantivos en masculinos y femeninos.

Las formas adjetivales expresan concordancia con el sustantivo en género y número en ambas lenguas, siendo el caso también aplicable en el idioma eslovaco. Desde el punto de vista sintáctico, los adjetivos en las dos lenguas tienen una posición diferente. En el eslovaco se anteponen al sustantivo mientras que en el español suelen posponerse.[5]

En el sistema verbal es donde hemos podido encontrar el mayor número de diferencias. El español tiene más tiempos verbales que el eslovaco y tiene el modo subjuntivo, que en eslovaco no existe. El eslovaco, no obstante, posee la categoría del aspecto en todos sus tiempos, mientras que en el español esta característica solo se limita a los tiempos pasados.[6]

2 Bilingüismo

Los estudios sobre bilingüismo comienzan a llamar la atención desde principios del siglo pasado. La fecha que históricamente marca el punto de origen de este tipo de análisis es 1928, año en que se celebra la conferencia de Luxemburgo, y con el que se inaugura de una forma más o menos oficiosa toda una nueva corriente de investigación sobre el bilingüismo.[7] Las primeras obras que se escribieron sobre este fenómeno pertenecen a Jespersen (1922), Pinter y Keller (1922), Saer (1923), Leopold (1939). Sin embargo, no sería hasta la segunda mitad del siglo XX que alcanzaría su máximo desarrollo.[8]

Cabe mencionar que hasta ahora se han propuesto definiciones muy diversas sobre el concepto del bilingüismo, que oscilan desde el pleno

[4] Estas palabras se usan en género neutro y al mismo tiempo en género de su denominación. La palabra chlapisko se puede utilizar en género neutro y también en género masculino ya que designa a una persona de sexo masculino.

[5] Spišiaková, Mária: "Interferencias y transferencias en el bilingüismo eslovaco-español en un caso concreto". In: Eslavística Computense (2014) No 14, p. 40.

[6] Spišiaková, Mária: "Interferencias y transferencias...", p. 41.

[7] Arnau, Jaume, Nuria Sebastián y José M. Sopena: "Estudio experimental del bilingüismo: revisión história I." In: Anuario de psicología (1982) No 26, p. 7.

[8] Spišiaková, Mária: "Interferencias y transferencias ...", p. 42.

dominio de dos lenguas hasta el extremo opuesto, en el que se contemplan casos en los que se da un conocimiento básico de una de las dos. Diversos autores designan a una persona como bilingüe si ésta puede ubicarse en una amplia escala en cuyos extremos pueden encontrarse a individuos que controlan ambos idiomas como monolingües y en el otro personas que dominan la segunda lengua solo de forma pasiva.

Bloomfield, por su parte, define este fenómeno como "un dominio de dos lenguas igual que un nativo".[9] MacNamara, en cambio, considera que el individuo bilingüe es aquél que posee una competencia mínima en, al menos, una de las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, comprender, hablar, leer y escribir, en una lengua distinta a su lengua materna.[10]

Como bien afirma Štefánik pueden existir casos en los que alguna persona maneja ambos idiomas a la perfección pero usa solo uno de ellos. Por lo tanto, como advierte el lingüista, es más apropiado hablar de la "capacidad" de un uso alternativo de los dos idiomas.[11] Su reflexión está en la misma línea que lo que sostienen Siguán y Mackey: "Proponemos llamar bilingüe a la persona que, además de su propia lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia".[12] Aunque se trata de una situación ideal, ya que en la realidad solo pueden encontrarse individuos que solamente son capacesde aproximarse más o menos a este ideal. Generalmente muestran una tendencia a especializarse en ciertos ámbitos en una lengua y con la otra en otros. El grado de fluidez desarrollado en ambas lenguas nunca llega a ser balanceado.

---

[9] Bermúdez Jiménez, Jenny R. y Yamith J. Fandiño Parra: "El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo". In: *Revista de la Universidad de la Sale* (2012) Nº 59, pp. 99–124, p. 101.

[10] MacNamara, 1967, pp. 59-60, ap. Blanco Abarca, Amalio: "Bilingüismo y cognición."In: *Estudios de psicología* (1981) Nº 8, p. 2.

[11] Štefánik, Jozef: *Bilingvizmus na pozadídvoch morfologicky odlišných typov jazykov. Intenčnýbilingvizmus u detí.* Bratislava 2000, p. 10.

[12] Siguán, Miquel y Wiliam F. Mackey: Educación y bilingüismo, Madrid 1986, p. 17.

Existen varios tipos de bilingüismo según las dimensiones psicológicas y el uso lingüístico: coordinado y compuesto, equilibrado y dominante, aditivo y sustractivo, productivo y receptivo, simultáneo o consecutivo, entre otros. En la presente obra nos centraremos en aquellos tipos que caracterizan la situación lingüística de nuestros encuestados:

- *bilingüismo individual,* se refiere a la posibilidad del hablante de acceder a más de un código lingüístico como medio de comunicación social;
- *bilingüismo productivo,* el hablante entiende y habla los dos idiomas;
- *bilingüismo coordinado,* los hablantes disponen de dos sistemas verbales independientes;
- *bilingüismo adolescente o adulto,* el español ha sido aprendido como segunda lengua en la edad adolescente o adulta;
- *bilingüismo consecutivo,* el hablante aprende primero un idioma y posteriormente el otro;
- *bilingüismo natural,* los hablantes han aprendido el idioma secundario de hablantes nativos.

En cuanto al caso del bilingüismo eslovaco-español no ha estado lo suficientemente explorado. Como primera, y hasta ahora única en la temática, ha sido tratado por Mária Spišiaková en su artículo *Interferencias y transferencias en el bilingüismo eslovaco-español en un caso concreto* donde analiza el habla de dos niños de 7 y 5 años de edad.[13]

3 Interferencia lingüística

U. Weinreich bajo el término interferencia entiende los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que se producen en el habla de individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua.[14] La producción de interferencias tiene lugar en todos los niveles de una lengua: en el fonológico, en el morfosintáctico y en el léxico, siendo en este último donde más fácilmente puede darse, ya que se trata del nivel menos estructurado. Las Interferencias se producen en las dos direcciones, es decir, no solo del español al eslovaco, sino también al revés, del eslovaco al español. El

[13] Spišiaková, Mária: "Interferencias y transferencias...", p. 39–51.

[14] Weinreich, Uriel: Languages in contact: Findings and Problems. The Hague 1979 [1953].

objeto de estudio del presente estudio es solo el primer caso, las diferentes formas de las situaciones de contacto del eslovaco como lengua meta que acepta los elementos deł origen español, centrándose sobre todo en los préstamos léxicos en el habla de eslovacos inmigrantes en España.

En la categoría de interferencias en el léxico entran todo tipo de desviaciónes de la norma del eslovaco, consistentes en utilizar una unidad léxica perteneciente al español – los casos de préstamos de habla. Prestamos atención a los préstamos léxicos que se dividen en dos categorías – adaptados y no adaptados. Los préstamos léxicos no adaptados representan la realización concreta de la alternancia de códigos en una conversación concreta.[15] La palabra pasa de un idioma a otro en una forma fonético-fonológica y morfológica original – no adaptada, o fonético-fonológicamente y morfológicamente adaptada a las reglas de la lengua receptora – forma adaptada.

4 Análisis del corpus

El material lingüístico para el presente análisis proviene de entrevistas en profundidad realizadas a eslovacos residentes en España. En total se analizaron nueve entrevistas con una duración que varía desde los 25 hasta los 35 minutos, lo que representa en total 253 minutos de texto hablado.

El colectivo de eslovacos forma uno de los grupos de inmigrantes menos numerosos de España. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2014) actualmente en España viven 7.228 extranjeros de nacionalidad eslovaca, lo que representa un 0,14 % de la población extranjera en España.[16]

4.1 Préstamos verbales

En el corpus analizado encontramos solo el segundo tipo de los préstamos – préstamos léxicos adaptados. Están formados por una raíz española y un sufijo o un prefijo y sufijo eslovaco. U. Weinreich señala que en los préstamos verbales en las lenguas individuales existen unos

[15] Spišiaková, Mária y Jozef Štefánik: "Slovenčina a španielčina vo vzťahu k dvojjazyčnosti". In: *Studia Academica Slovaca* (2006) Nº 35, p. 125.

[16] Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.es/.

sufijos típicos, característicos para la lengua que los recibe a sus paradigmas verbales. En nuestro caso de trata de los siguientes verbos:

- *Potrebujem podpísané prezenčky, aby som to potom mohla* ***justifikovať****.*
  justificar – odôvodniť
  (Necesito las listas de presencia firmadas para poder justificarlo luego.)
- *Zvykneme spolu* ***subirovať*** *do jedálne.*
  subir – vyjsť (hore)
  (Solemos subir al comedor juntas.)
- *Tak som si povedala, že prečo* ***neaprovechovať*** *tiempo.*
  aprovechar – využiť
  (Así que me dije que porque no aprovechar tiempo.)

En los ejemplos se puede ver que en los tres casos expuestos los verbos se han asimilado usando el sufijo verbal *-ovať* que los incluye dentro del paradigma verbal eslovaco *kupovať*. Štefánik – Spišiaková[17] y Ripka[18] en sus estudios indican que los préstamos ingleses suelen incluirse al eslovaco dentro del mismo paradigma verbal. Particularmente interesante es el último ejemplo donde el morfema prefijal negativo *ne-* se ha añadido a la forma del verbo que representa una asimilación aún mayor.

4.2 Préstamos de los sustantivos

Hemos observado los dos tipos de préstamos de sustantivos – tanto adaptados como no adaptados. En los préstamos adaptados hemos encontrado solo un caso: *V Cataluni* (Cataluña – Katalánsko). La mayoría de los sustantivos tomados del español han pasado al sistema morfológico eslovaco sin grandes cambios radicales (sin la adición del sufijo eslovaco como pasó con los préstamos verbales).

- *A to sú hlavné tí* ***seguidores, partidarios*** *...*
  seguidores/partidarios – vstúpenci
  (Y eso son principalmente los seguidores, partidarios.)

[17] Spišiaková, Mária y Jozef Štefánik: "Slovenčina a španielčina...", p. 134.

[18] Ripka, Ivor: "Lexikálne prevzatia v nárečových prejavoch amerických Slovákov". In: Slovenskáreč57 (1992) No 6, p. 349.

- *Stále hovoria, že taký **espabilado, espabilado.***
  espabilado – bystrý človek
  (Siempre dicen que es espabilado, espabilado.)
- *Ja už mám taký nejaký s malým akoby to **horario**.*
  horario – časový plán/rozvrh
  (Ya tengo con el pequeño algo como un horario.)
- *Čo sú **envíos**.*
  envío – zásielka
  (Qué son los envíos.)
- *Chcela som pracovať ako **agente rural.***
  agente rural –správca prírody/hospodár
  (Quería trabajar como la agente rural.)
- *Majú to **colegio**.*
  colegio – škola
  (Tienen el colegio.)
- *To sú tí ľudia, takí **pasotas***
  pasota – ignorant
  (Eso son esas personas, tales pasotas.)
- *Nepoužívam ako celkovo **vocabulario**, ako na sto percent so všetkých* slov
  vocabulario – slovná zásoba
  (No uso el vocabulario como el cien por ciento de todas las palabras.)
- *Majú vášeň pre ich **festivos**.*
  día festivo – sviatok
  (Tienen la pasión para sus festivos.)
- *Automaticky zmenia reč na castellano – španielčinu.*
  castellano – kastílčina
  (Automáticamente cambian el idioma al castellano – el español)
- *Linda, tá je **encargada**, tá robí jedenásť-dvanásť hodín denne.*
  encargada – zástupkyňa
  (Linda, esa es encargada, esa trabaja once-doce horas al día.)

Asimismo nos ocupamos de la categoría gramatical género. Concretamente nos centramos en ver a que género se incorporan los préstamos en el eslovaco. Como ya mencionamos antes, en el eslovaco se distinguen tres tipos de género (masculino, femenino y neutro) mientras que en

el español solamente dos (masculino y femenino).

Los ejemplos de los sustantivos de género gramatical masculino y femenino que concuerda con el género natural han mantenido su género también en el eslovaco, es decir, masculino o femenino (*seguidores* (M), *encargada* (F), *partidarios* (M), *espabilado* (M), *pasotas* (M)).Lo mismo sucedió con el sustantivo inanimado *Cataluña* (F) que por el influyo del sufijo *–a* se incluyó al género femenino. El cambio sucedió con algunos sustantivos inanimados. El sustantivo *horario* (M) que en el español pertenece al género masculino, en el eslovaco por la influencia de la desinencia *–o* característica para el género neutro ha pasado a este género en el eslovaco. Lo mismo sucedió con los demás sustantivos masculinos con el mismo sufijo: *colegio, vocabulario, festivo.*

4.3 Préstamos de los adjetivos

Se han producido algunos préstamos a nivel adjetival. En los dos casos se trata de los préstamos no adaptados: *oral* y *primaria*.

- *To ti hovorím ako oral, neviem písať.*
  oral – ústny
  (Eso te digo como oral, no sé escribir.)
- *Od šiestich rokov začne už **primaria** ako základná škola poriadna.*
  escuela primaria – základná škola
  (A partir de los seis años empieza ya primaria como la escuela primaria normal.)

Conclusión

El eslovaco y el español son dos idiomas genéticamente, tipológicamente y morfológicamente distintos. El eslovaco es una lengua sintética-flexiva y el español analítica. Estas diferencias expuestas entre los dos sistemas quedan reflejadas también en los casos de interferencias entre los dos idiomas. En los diversos tipos de interferencia léxica –los préstamos adaptados y no adaptados– se puede observar que el mayor número de casos se han producido en los sustantivos, siendo su cantidad menor en los verbos y adjetivos. Por otra parte, Las interferencias que se han producido en los verbos reflejan las diferencias entre los dos sistemas verbales: prefijos y sufijos eslovacos. En cuanto al nivel morfológico han podido observarse las diferencias de género.

Bibliografía

Arnau, Jaume, Nuria Sebastián y José M. Sopena: "Estudio experimental del bilingüismo: revisión história I." In: *Anuario de psicología* (1982) Nº 26, pp. 5–25.

Bermúdez Jiménez, Jenny R. y Yamith J. Fandiño Parra: "El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo". In: *Revista de la Universidad de la Sale* (2012) Nº 59, pp. 99–124.

Blanco Abarca, Amalio: "Bilingüismo y cognición." In: *Estudios de psicología* (1981) Nº 8, p. 1–32.

Instituto Nacional de Estadística: http://www.ine.es/ (citado 5. 10. 2015).

Kačala, Ján: *Systém jazykových kategórií*. Bratislava 2006.

Ondruš, Šimon y Ján Sabol: *Úvod do štúdia jazykov*, Bratislava 1987.

Ripka, Ivor: "Lexikálne prevzatia v nárečových prejavoch amerických Slovákov". In: *Slovenská reč* 57 (1992) Nº 6, pp. 346-351.

Siguán, Miquel y Wiliam F. Mackey: *Educación y bilingüismo*, Madrid 1986.

Spišiaková, Mária y Jozef Štefánik: "Slovenčina a španielčina vo vzťahu k dvojjazyčnosti". In: *Studia Academica Slovaca* (2006) Nº 35, pp. 121–140.

Spišiaková, Mária: "Interferencias y transferencias en el bilingüismo eslovaco-español en un caso concreto". In: *Eslavística Computense* (2014) Nº 14, pp. 39–51.

Štefánik, Jozef: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov.Intenčný bilingvizmus u detí.* Bratislava 2000.

Weinreich, Uriel: *Languages in contact*: *Findings and Problems*. The Hague 1979 [1953].

Iniciálové skratky v rozsudkoch vydaných súdmi vo Veľkej Británii

Andrea Demovičová

1 Stručná interpretácia pojmu iniciálová skratka

Ak si stanovíme za hlavné kritérium frekvenciu výskytu, tak iniciálová skratka predstavuje najvýznamnejší, dominantný typ skracovania v anglických právnych textoch. V štúdii sa budeme popri interpretácii pojmu iniciálová skratka zaoberať aj ďalšími vybranými znakmi, ktoré sú charakteristické pre tento typ skracovania – výslovnosťou, rozsahom počtu iniciál, otázkou majuskulnej/minuskulnej realizácie a výskytom funkčných slov, ktoré sa realizujú priamo v abreviatúre.

Podľa M. Gavurovej sa „iniciálová skratka tvorí spravidla z 1 až n-iniciálových komponentov jednoslovného alebo viacslovného abreviačného motivantu: (J- juh), (EU - Európska Únia), (SBS – Súkromná bezpečnostná služba) atď. Pokiaľ ide o skratku jednoslovnej, kompozitnej lexémy, tak počet iniciál nemusí zodpovedať počtu slov (PVC - polyvinylchlorid)“.[1]

Český autor J. Hrbáček vo svojej práci *Jazykové zkratky v češtině* vysvetľuje obľúbenosť používania iniciálových skratiek ich mechanickým a jednoduchým tvorením. Uvádza, že „sú tvorené väčšinou mechanicky, a to tak, že jednému plnovýznamovému slovu zodpovedá jedno, a to prvé písmeno“.[2] Podľa Hrbáčka „sa iniciálové skratky skladajú z rôzneho počtu iniciál. Počet iniciál nie je síce obmedzený, ale z praktického dôvodu sa najčastejšie tvoria iniciálové skratky zostavené z 3 až 4 iniciál. Iniciálové skratky sa pri zvukovej realizácii menia na slabičné útvary zvukové, ale nie slovné. Vyslovujú sa spravidla tak, ako sa v abecede slabične čítajú písmená“.[3]

Zahraničné jazykovedné práce, ktoré sa zaoberajú otázkami abreviačných postupov sa zhodujú v tom, že používanie prvých písmen

[1] Gavurová, Miroslava: *Skratka ako lexéma*. Prešov 2013, s. 32

[2] Hrbáček, Josef: *Jazykové skratky v češtině*. Praha 1979. s. 85

[3] Hrbáček: *Jazykové skratky v češtině*, s. 55.

slov dlhšieho pomenovania je najbežnejší postup pri tvorbe skratiek. Avšak pre výsledný produkt takéhoto skracovania používajú rôzne pojmy či označenia.

H. Jackson vo svojej práci *Words, meaning and vocabulary: an introduction to modern English lexicology* používa pojem *inicializmus*. Tvrdí, že „inicializmus tvorí extrémny druh skracovania, keďže sa spoja iba začiatočné písmená slov, alebo niekedy počiatočné slabiky a použijú sa ako slová".[4]

Aj R. Fischer nazýva iniciálovú skratku *alphabetism*, pričom podľa nej „východiskový motivant pozostáva z 2 až viacerých slov a výslovnosť skratky je založená na abecednom hláskovaní iniciál".[5]

R. Sproat používa pojem *letter sequence*, označuje ním „skratky, ktoré sa sformujú z počiatočných písmen slov slovného spojenia, ktoré je krátené".[6]

2 Inicializácia pomenovaní v právnej lexike

M. Ološtiak vo svojej práci *Aspekty teórie lexikálnej motivácie* konštatuje, že „skratky sa v odborných terminológiách ako špeciálnych typoch lexiky uplatňujú často - sú vlastne spolu- organizačný fakt, ktorý vplýva na fungovanie odbornej terminológie".[7]

Pre potreby nášho empirického výskumu sme z rozsudkov vyexcerpovali okolo 390 príkladov iniciálových skratiek. Do tejto vzorky sme zahrnuli všetky iniciálové skratky, ktoré sme našli v skúmanej množine písomných výpovedí. To znamená, že sme sem zahrnuli nielen skratky patriace do právneho registra, ale aj skratky patriace do iných jazykových registrov. Za hlavný zdroj výskumu nám slúžila webová stránka www.bailii.org. Používateľ stránky má necenzurovaný a verejne dostupný prístup k databázam, ktoré obsahujú obsiahle množstvo prípadových štúdií a rozsudkov k nim vydaných v anglickom jazyku. Pri

---

[4] Jackson, Howard – Zé Amvela, Etienne: Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology.London, New York 2000, s. 88.

[5] Fischer, Roswitha: *Lexical change in present-day English*. Tübingen 1998, s. 26.

[6] Sproat, Richard: *A computational theory of writing systems*. Cambridge 2000, s. 206–207.

[7] Ološtiak, Martin: *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov 2011, s. 259.

skúmaní počtu iniciálových elementov, ktoré tvoria iniciálovú skratku vychádzame z Gavurovej teórie, že iniciálové skratky pozostávajú spravidla z „1 až n- iniciálových komponentov jednoslovného alebo viacslovného abreviačného motivantu“.[8] Aj naša vyexcerpovaná vzorka túto teóriu potvrdzuje - počet iniciál v skratke nie je presne daný, hoci sa domnievame, že musí existovať konečné číslo. Vyexcerpované skratky majú rozpätie minimálne 1 a maximálne 6 iniciál. Jednoznačne najpočetnejšie sú iniciálové skratky tvorené 3 a 4 iniciálami. Stretli sme sa iba s jedným príkladom skratky pozostávajúcej z 1 iniciály a rovnako sme narazili iba na jednu skratku pozostávajúcu z viac ako 6 iniciál. Predpokladáme, že skratky s týmto počtom iniciál sa v rozsudkoch vyskytujú veľmi zriedkavo, avšak otázkam ich frekvencie sa budeme vo výskume naďalej venovať.

1 iniciála	2 iniciály	3 iniciály	4 iniciály	5 iniciál	6 iniciál a viac
1	58	208	104	19	1

Tabuľka ukazuje koeficient početnosti hlások v iniciálových skratkách:

Zaujímavou otázkou je aké lexikálne útvary podliehajú abreviačnému procesu inicializácie. M. Ološtiak tvrdí, že „najlepšími abreviačnými motivantmi sú viacslovné pomenovania, z ktorých sa najčastejšie tvoria iniciálové skratky“. [9]

Na základe nášho výskumu sme aj my dospeli k poznaniu, že tendencii iniciálového skracovania jednoznačne podliehajú viacslovné lexikálne útvary. V právnom odbornom jazyku ide o lexémy, ktoré pomenúvajú rôzne inštitúcie, úrady, legislatívne akty, súdne príkazy, názvy pracovných skupín, operačných programov a pod.

Avšak skratky vyskytujúce sa v rozsudkoch slúžia i na vyjadrenie rozličných viacslovných pojmov, javov a termínov nielen z oblasti práva, ale aj z iných vedeckých oblastí. Pomerne početné sú iniciálové skratky z oblasti medicíny, napr. (ENT specialist - ear, nose and throat specialist); alebo zo psychológie (CBT – cognitive behavioural therapy). Ďalším jazykovým registrom je oblasť ekonómie, napr. (NMW - natio-

[8] Gavurová: *Skratka ako lexéma*, s. 32

[9] Ološtiak: *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*, s. 238

nal minimum wage). Najlogickejším vysvetlením výskytu skratiek, ktoré patria do iných jazykových registrov, je fakt, že súčasťou mnohých rozsudkov sú citácie či výňatky zo znaleckých posudkov, ktoré boli vyhotovené súdnym lekárom alebo iným špecialistom, a tak sa prirodzene do právneho textu dostáva aj iný typ odborného jazyka.

Potenciálnymi abreviačnými motivantmi sa v rozsudkoch stávajú aj vlastné mená strán v súdnom konaní. Aby sa autor komunikátu vyhol zbytočnému opakovaniu a mnohopočetnému uvádzaniu ich mien v plnej rozpísane podobe, pozorujeme určitý úzus označovať strany v spore jednoduchou iniciálou (the claimant A - the social worker C- needs of the child F). Uvádzaná iniciála môže byť skutočná, teda korešponduje s reálnym počiatočným písmenom priezviska účastníka súdneho konania, alebo je vymyslená. Každopádne sa domnievame, že iniciálové krátenie mien zavádza sám autor výpovede pre potreby zachovania anonymity.

Inou bežnou praxou je tendencia uvádzať vlastné mená účastníkov súdneho konania pod iniciálami, ktoré reálne pozostávajú z počiatočného písmena ich mena a priezviska, napr. (RT -Robert Tchenguiz). Existuje i obyčaj vôbec nepoužívať iniciálové skracovanie vlastných mien, t.j. mená strán v súdnom konaní ani neuvádzať. V praxi to potom vyzerá tak, že pri jednotlivých stranách sa používa iba označenie roly, v ktorej tá či oná strana v súdnom konaní vystupuje (the Appellant – the Claimant – the Defendant – the Respondent atď.).

Používanie krstného mena v kombinácii s priezviskom vo forme iniciálovej skratky plní v právnom texte predovšetkým anonymizačnú funkciu. Abreviácia tu slúži ako prostriedok zachovania anonymity pre osoby, ktoré boli obžalované, ale zatiaľ neboli právoplatne odsúdené, ako spôsob ochrany svedkov a pod.

3 Grafická podoba iniciálových skratiek

Iniciálové skratky, ktoré sme vyexcerpovali, sa píšu výlučne veľkými písmenami. Domnievame sa, že majuskulný zápis sa uprednostňuje pred minuskulným, pretože odzrkadľuje to, čo inicializmy v skutočnosti pomenúvajú. Prevažná väčšina vyexcerpovaných iniciálových skratiek referuje k názvom – sú to názvy legislatívnych aktov, názvy inštitúcií, charitatívnych organizácii, operačných programov, pracov-

ných komisií, pracovných pozícií a pod. Tieto viacslovné pomenovania sú vo svojej plnej neskrátenej podobe rovnako písané výlučne veľkými písmenami. Samozrejme skratky zastupujú aj termíny, ktorých plné neskrátené ekvivalenty sú v praxi spravidla písané malými písmenami, ale skratka sa následne realizuje majuskulou. Podľa nás sa tu majuskula používa preto, aby upozornila percipienta na výskyt a použitie skratky v komunikáte; príkladom je termín (EDS - extended determinate sentence). Zachytenie skratky majuskulou zvýrazňuje jej abreviačný charakter a pomáha komunikantom pri identifikácii a odlíšení skratky od zvyšku komunikátu.

Výskyt iniciálových skratiek, v ktorých sa všetky grafémy píšu iba malými písmenami, sú skôr výnimka. Ako príklad výnimky uvedieme iniciálovú skratku (abh - actual bodily harm), pričom musíme podotknúť, že táto skratka sa zároveň realizuje aj v majuskulnej podobe. Častejšie sa stretávame so zloženými iniciálami, v ktorých sa kombinuje výskyt jedného malého a minimálne dvoch veľkých písmen. Graféma, ktorá je písaná malým písmenom spravidla zastupuje predložkový komponent *of* (RoH - risk of harm), (IoCCO- Interception of Communications Commissioner´s Office). Malé písmeno však môže zastupovať aj iný slovný druh, v tomto príklade je to adjektívum (FtT- First-tier Tribunal).

Otázke majuskulnej/minuskulnej realizácie iniciálových skratiek sa vo svojej práci venuje aj Gavurová, ktorá tvrdí, že „ak sa pri iniciálovej skratke používa iná graféma ako iniciálová a zaznačí sa minuskulou, hovoríme o prídavnej grafémе“.[10] V našej výskumnej vzorke sme narazili na príklad frekventovanej iniciály z oblasti európskeho práva (ECtHR- European Court of Human Rights). Motivujúce slovo *court* sa v skratke nerealizovalo použitím začiatočného písmena slova, ale cez použitie prvého a posledného písmena, ktoré „reprezentuje hranice motivujúceho slova“.[11] Použitie prídavnej grafémy sa tu uplatnilo aj z dôvodu, aby sa skratka odlíšila od inej existujúcej skratky z oblasti európskeho práva, a to iniciály ECHR- European Convention of Human Rights a zabránilo sa tým nežiadúcej homonymii.

[10] Gavurová: *Skratka ako lexéma*, s. 32

[11] Lančarič, Daniel: *Jazykové skratky*. Bratislava 2008, s.15

Vyexcerpovali sme i skratky, kde sa kombinuje výskyt viacerých malých a veľkých písmen, napr. (mtDNA -mitochondrial deoxyribonucleic acid), pričom prvá a druhá jednoslovná lexéma východiskového ekvivalentu pozostáva z viacerých iniciál, ktoré sú zohľadnené v skratke, a ktoré sú tu zastúpené na *„kostrovom princípe"*.[12] Kostru tvorí začiatok niektorých slabík motivujúceho slova.

Zriedkavo pozorujeme výskyt lomiek, bodiek či spojovníka, ktoré od seba oddeľujú jednotlivé iniciály. V príručke *Scientific style and Format* určenej pre autorov a vydavateľov sa objavuje myšlienka, že používanie bodiek pri tvorbe jednotlivých abreviatúr je „často otvorená otázka, keďže v súčasnosti je výrazným trendom upúšťať od použitia bodiek pri všetkých typoch skratiek, a to aj pri tých skratkách, ktoré sa v minulosti písali s bodkami".[13] Príručka považuje tento trend za pozitívny jav, pretože „redukuje prezdobenosť skratky a umožňuje jej jednoduchšie vnímanie pri čítaní textu".[14] Aj naša vzorka vyexcerpovaných iniciál potvrdzuje, že písanie bodiek medzi iniciálami je v súčasných rozsudkoch okrajový jav. Navyše, písanie bodiek medzi iniciálami je často znakom variantnosti, pretože skratka sa síce môže písať s bodkami (Q.C. - Queen´s Counsel), ale rovnako sa v texte vyskytuje aj bez bodiek (QC), pričom skracuje tie isté východiskové motivanty.

Spojovník sa vyskytuje pri krátení viacslovných pomenovaní, máme na mysli iniciálové skratky, ktoré sú dlhšie, čo do počtu iniciál: C – SOGP (Community Sex Offenders Group Programme) alebo I – SOTP (Internet Sex Offenders Treatment Programme), pričom spojovník spravidla oddeľuje prvú iniciálu od ostatných.

Neplatí to však vždy, pretože spojovník môže oddeľovať i počiatočný sled iniciál od koncovej iniciály, napr. IUI-D (donor intrauterine insemination). Navyše, v tomto konkrétnom príklade pozorujeme i pomiešanie poradia začiatočných iniciál – v neskrátenom motivujúcom pomenovaní je slovo *donor* na prvom mieste, hoci v skratke sa iniciála *D* realizuje ako posledná v poradí.

---

[12] Lančarič: *Jazykové skratky*, s.15

[13] Huth, Edward: *Scientific style and format: the CBE manual for authors, editors and publishers*. Cambridge 1994, s. 185

[14] Huth: *Scientific style and format*, s. 185.

4 Výskyt funkčných slov v iniciálových skratkách

Na základe analýzy vyexcerpovaných iniciálových abreviatúr, t.j. 390 príkladov, sme sa pokúsili zhodnotiť frekvenciu výskytu funkčných slov v skúmanom právnom texte, t.j. v rozsudkoch. Za funkčné slová budeme považovať predovšetkým predložkové komponenty, príslovky, určitý člen a spojky.

Nasledujúca tabuľka ukazuje, ktoré funkčné slová sú súčasťou abreviačnom motivantu skratiek tvoriacich našu výskumnú vzorku.

predložky	príslovky	spojky	člen
of to for at across against	not	and while	the

Tabuľka poskytuje prehľad funkčných slov, ktorých výskyt sme skúmali vo vyexcerpovaných abreviatúrach

Vyslovujeme predpoklad, že výskyt funkčných slov narastá s počtom konštituentov, ktoré tvoria východiskový motivant skratky. Predpoklad sa nám potvrdil. V nasledujúcej analýze si všímame výskyt funkčných slov v iniciálových skratkách podľa početnosti grafém.

počet iniciál v skratke	2 iniciály	3 iniciály	4 iniciály	5 iniciál	6 iniciál a viac
príkladov	58	208	104	19	1
výskyt funkčného slova v abreviač. motivante	3x	39x	62x	19x	3x
zohľadnenie funkčného slova v skratke v podobe iniciály	1x	12x	3x	1x	Žiadne

Tabuľka ukazuje, aký je počet funkčných slov v abreviačnom motivante a v koľkých prípadoch sa funkčné slovo následne zrealizovalo v skratke v podobe iniciály.

Predložka *of* je vôbec najčastejšie používaným komponentom, ktorý je zastúpený priamo v iniciále. Domnievame sa, že jej realizácia priamo v iniciále je podmienená tým, že tento predložkový komponent sa začína na samohlásku, a tým buď napomáha k plynulejšej hláskovej výslovnosti iniciály, alebo ju aspoň nekomplikuje. Realizuje sa buď majuskulou *O* – EOT (extention of time), alebo minuskulou *o* – RoH (risk of harm). Minuskulná realizácia predložky *of* je častejšia.

Ďalším predložkovým komponentom vyjadreným priamo v iniciále je predložka *to* – MTB (minded to bar) a tiež predložka *for* – FFI (fee for intervention). Zaujímavý príklad je iniciála HSWA (health and safety at work). Iniciála *A* zaiste zastupuje funkčné slovo, ale nevieme s určitosťou zistiť, či je to spojka *and* alebo predložka *at*. Príkladom príslovky je *not* – NG (not guilty). Čo sa týka spojky, niektoré iniciály majú vo svojej grafickej podobe zastúpený logogram &, ktorý vyjadruje spojku *and* - R&R (Reasoning and Rehabilitation). Určitý člen v podobe grafémy *T* nebol v skratke zastúpený ani raz.

Náš výskum dokazuje, že tendencia zohľadniť funkčné slovo v skratke v podobe iniciály je v danom type právneho textu prítomná, ale predstavuje menej častý jav. Na základe 390 príkladov vyexcerpovaných iniciál bol totiž predložkový komponent, príslovka alebo spojka vyjadrená priamo v abreviatúre iba v 17 príkladoch. Tejto problematike sa budeme pri štúdiu právneho korpusu naďalej venovať.

Domnievame sa, že funkčné slová v iniciálovej skratke nie sú zohľadnené preto, aby sa umožnil vznik abreviatúry, ktorá by mala v písomnom prejave prehľadnú a zapamätateľnú podobu. Čo sa týka rečovej realizácie, zložené iniciály sa vyslovujú tak, akoby sme v abecede hláskovali písmená, teda v reči sa na rozdiel od akronymov nerealizujú ako slovo. Vypustenie funkčných slov zaiste prispieva i k „normálnej výslovnosti“, teda k predpokladu, aby používateľ dokázal skratku vôbec vysloviť.

Podľa slovenského lingvistu Horeckého sa pri tvorení skratiek „vynechávajú slová, ktoré nemajú vlastného lexikálneho významu (spojky

a predložky), aby vznikla ľahšie vysloviteľná skupina".[15] I náš výskum jasne ukázal, že v iniciálových skratkách zložených z viacerých grafém sa spravidla nachádza v ich abreviačnom motivante až niekoľko funkčných slov. Pokiaľ by sa v skratke dôsledne zohľadňoval výskyt všetkých funkčných slov, tak by prílišná dĺžka skratky mohla byť problémom už aj pri iniciálach tvorených 4 grafémami: ACMD (Advisory Council on the Misuse of Drugs) – ak by finálna podoba skratky zodpovedala reálnemu počtu slov vo východiskovom motivante, mala by skratka podobu ACOTMOD. Ako určitý „extrémny" prípad môžeme ďalej uviesť iniciálu zloženú z 5 grafém NSCPP, rozpísané znenie skratky je - National Society for the Prevention of Cruelty to Children. V skratke sa nachádzajú predložkové komponenty a určitý člen. Ak by sa zohľadnil ich výskyt v abreviatúre, potom by grafická podoba skratky mohla znieť NSFTPOCTC . Pri tvorbe skratky potom nežiadúco vzrastie počet grafém, ktoré by pri hláskovaní v reči tvorili ťažko vysloviteľnú skupinu, a rovnako obtiažne by bolo pamätať si nielen samotnú skratku, ale aj spojenie stojace za skratkou.

Iniciálové skratky majú svoje pevné miesto v odbornom vyjadrovaní. Z hľadiska frekvencie použitia je tento typ abreviačného procesu dominantným typom v skúmanom právnom texte, t.j. v rozsudkoch.V štúdii sme si všímali proces inicializácie viacslovných motivantov z rôznych aspektov – najskôr samotné chápanie pojmu iniciálová skratka, potom spôsob tvorby a ortografickú podobu inicializmov a nakoniec správanie sa funkčného slova v procese krátenia.

Zoznam literatúry

Fischer, Roswitha: Lexical change in present-day English. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1998. 209 s.

Gavurová, Miroslava:Skratka ako lexéma. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity 2013. 312 s.

Horecký, Ján: „O skratkách a značkách v slovenčine". In: Slovo a tvar. Vyd. Filozofická fakulta UK 1947, roč.1, č.1, s. 9–14.

[15] Horecký, Ján.: „O skratkách a značkách v slovenčine". In: Slovo a tvar. Vyd. Filozofická fakulta UK 1947, roč.1, č.1, s. 9-14, citát s. 12.

Hrbáček, Josef:Jazykové skratky v češtině. Praha: Univerzita Karlova 1979. 123 s.

Huth, Edward: Scientific Style and format: the CBE manual for authors, editors and publishers. Cambridge: Cambridge University Press 1994. 825 s.

Jackson, Howard – Amvela Zé Etienne: Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology.London, New York 2000. 216 s.

Lančarič, Daniel: Jazykové skratky. Bratislava: Lingos 2008. 81 s.

Ološtiak, Martin: Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2011. 339 s.

Sproat, Richard: A computational theory of writing systems. Cambridge: Cambridge University Press 2000. 236 s.

Niekoľko poznámok k dynamike právnych pojmov

Peter Gergel

Konštituovanie pojmových spektier a definovanie jednotlivých pojmov má veľký význam pre vedu daného odboru a je zároveň veľkou výzvou pre prácu terminológa.[1] Úvodom je nutné zdôrazniť, že pojmy a spôsoby ich bližšieho určenia sa líšia v závislosti od konkrétnych odborov.[2] V zásade možno aj pri všeobecnej charakteristike pojmových spektier vychádzať z tradičného delenia vied na prírodovedné a spoločenskovedné, z čoho vyplývajú aj špecifiká určovania pojmových spektier, ktoré sa prejavujú napr. v preferencii istých typov definícií, ktoré vyhovujú požiadavkám daného odborualebo skupiny odborov.[3] Snáď pre všetky odbory platí, že pri určovaní a definovaní ich špecifických pojmov je nevyhnutný interdisciplinárny prístup a integrácia najnovších

[1] Za jednu z hlavných zásad terminologickej práce považujeme primát pojmu, z ktorého vychádzala aj jedna z najdôležitejších osobností terminológie ako vedy – Eugen Wüster. Porovnaj s Wüster, Eugen: *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie.* Bonn 1991, s. 36. V týchto intenciách sme zvolili aj názov príspevku. K priorite pojmu pozri bližšie aj Masár, Ivan: *Príručka slovenskej terminológie.* Bratislava 1991, s. 35.

[2] V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že väčšina teoretických príručiek v oblasti terminológie demonštruje svoje vedecké postuláty a teoretické vývody práve na prírodovedných pojmoch, spoločenskovedné pojmy sa v uvádzaných príkladoch z praxe vyskytujú v oveľa menšej miere. Ide napr. o tieto publikácie: Wüster: *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie;* Arntz, Reiner, Heribert Picht, Felix Mayer: *Einführung in die Terminologiearbeit.* Zürich; New York, 2009. Fóris, Ágota: *Hat terminológia lecke.* Pécs2005.

[3] K jednotlivým typom definícií, príp. chybám vyskytujúcich sa pri definovaní termínov pozrie bližšie Masár: *Príručka slovenskej terminológie,* s. 64–75, Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen.* Berlin 2010, s. 60–68.

poznatkov daného vedného odboru do terminologickej práce.[4] Práve z tohto dôvodu sa budeme pri nasledujúcich úvahách o štruktúre pojmových spektier právnych pojmov a faktoroch, ktoré majú vplyv na ich stabilitu a dynamiku, opierať aj o výsledky bádania právnej vedy, resp. konkrétneho odboru, a to trestného práva.[5]

Prv než sa budeme zaoberať špecifickými otázkami a hľadaním faktorov, ktorým by sme mohli pripísať stabilizačné, príp. dynamické účinky na právne pojmy, je potrebné zaoberať sa otázkou, čo vlastne tvorí štruktúru právnych pojmov, príp. čo má na vznik tejto štruktúry vplyv.

Pri definovaní štruktúry právnych pojmov budeme vychádzať v súlade s odbornou literatúrou[6] z delenia na dve základné časti. Prvou časťou je intenzia pojmu, ktorá obsahuje základné znaky pojmu. Tieto sú obvykle zhodné alebo z väčšej časti sa zhodujú pri právnych pojmoch náležiacich do jedného právneho okruhu. Druhou časťou je extenzia pojmu. Pod extenziou pojmu budeme rozumieť právne následky. Toto delenie vyhovuje podľa nášho názoru tak právnej vede, ako aj teórii terminológie.

K problematike stabilizačných, príp. dynamizačných tendencií a ich vzťahu k týmto dvom základným entitám tvoriacich právny pojem sa ešte vrátime. Cieľom tohto príspevku je na základe niekoľkých príkladov z oblasti všeobecnej časti trestných zákonov nájsť rozdiely v intenzii a extenzii právnych pojmov z hľadiska dynamiky, alebo inak po-

---

[4] Terminológia ako vedná disciplína je s daným vedným odborom, samozrejme, v úzkom spojení. Toto interdisciplinárne spojenie úzko súvisí s prioritou pojmu, ako už bolo spomenuté vyššie. Translatológia bola na rozdiel od terminológie v zajatí lingvistického paternalizmu. Rakšányiová, Jana: Lingvistický paternalizmus a translatologické krídla alebo Koľko lingvistiky potrebuje (právny) preklad? In: *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II.* Vyd. Zuzana Guldanová. Bratislava 2013, s. 101–123. Rakšányiová v tejto súvislosti hovorí o posune v translatologickej vede smerom k interdisciplinárnosti.

[5] Konkrétne ide o tieto publikácie v oblasti vedy trestného práva: Mencerová, Ingrid a iní: *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť.* Šamorín 2013; Jelínek, Jiří a iní: *Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část.* Praha 2014; Fuchs, Helmut: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.* Wien 2012; Finkey, Ferenz: *A magyar büntetőjog tankönyve.* Budapest 1902.

[6] Sandrini, Peter: *Terminologiearbeit im Recht: Deskriptiver und begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers.* Wien 1996, s. 139, 140.

vedané, do akej miery sa zmeny prejavujú v oboch častiach právnych pojmov, pričom vychádzame z hypotézy, že práve extenzia (trestno) právnych pojmov je tá časť ich pojmového spektra, kde sa zmeny prejavujú viac ako v intenzii, ktorá by mala byť stabilnejšou časťou pojmového spektra.

Kým však pristúpime k analýze dynamizačných tendencií, je potrebné venovať pozornosť aj prvkom, ktoré zabezpečujú určitú stabilitu v systéme.[7] V rámci práva prestavuje určitý stabilizačný prvok príslušnosť k určitému právnemu okruhu.[8] So stabilitou úzko súvisia isté právne tradície a recipovanie staršieho práva, čiže jeho importovanie do novovzniknutého právneho poriadku. V tejto súvislosti považujeme za nevyhnutné vzhľadom na malý priestor aspoň spomenúť makrokontext vzniku a zmien právnych pojmov.[9] Tento makrokontext v našom trestnom práve a právach susedných štátov tvorí príslušnosť týchto právnych poriadkov ku kontinentálnemu právu.

Ak chceme sledovať dynamizačné procesy v oblasti právnych pojmoch, musíme celú problematiku vsadiť do kontextu, v ktorom právne pojmy vznikajú. Prvotnou hybnou silou zmien v práve a následne aj v právnych pojmoch sú spoločenské zmeny, ktoré bývajú nezriedka zapríčinené zmenou politickej situácie, vznikom nových štátnych útvarov a podobne. Zmeny v právnom poriadku súvisia so zmenou hodnôt v spoločnosti, príp. sa zmení ich doterajšia preferencia.

V pozadí právnych pojmov v trestnom práve je určitá trestnoprávna teória, príp. kombinácia viacerých teórií. Tieto sa vyskytujú v odborných publikáciách a komentároch[10], odvíja sa od nich definovanie

---

[7] Stabilita pojmov ako takých je relatívna záležitosť, pretože najmä v odbornom jazyku dochádza k zmenám najmä na základe napredovania vedy a výskumu. Na základe týchto skutočností vznikajú nové predmety, produkty, ktoré treba pomenovať, príp. modifikovať doterajšie názvy a nahradiť ich novými, aktuálnejšími.

[8] Pozri bližšie Constantinesco, Léontin-Jean: *Rechtsvergleichung,* zv. III. Köln, Berlin, Bonn, München 1983.

[9] Constantinesco hovorí v súvislosti s právnou komparatistikou a jej úlohami o makroporovnávaní a mikroporovnávaní. Makroporovnávaním rozumie porovnávanie právnych okruhov a považuje ho za podstatnejšie a dôležitejšie. Pozri bližšie Constantinesco: *Rechtsvergleichung.*

[10] Fuchs: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.*, Finkey: *A magyar büntetőjog tankönyve*, s. 8–33.

trestnoprávnych pojmov a úzko sú s nimi späté trestnoprávne následky, čiže ich rozsah, extenzia. Zmenou teórie dochádza zákonite aj k zmene v intenzii alebo extenzii trestnoprávnych pojmov, príp. v oboch častiach právneho pojmu. Situáciu navyše komplikuje aj fakt, že zmenou obsahu pojmu, čiže zmenou pojmového spektra nemusí nevyhnutne vždy dôjsť aj k zmene pomenovania, termínu (označujúceho).[11] Zmeny v právnom poriadku a alebo následne aj v trestnoprávnych teóriách budeme považovať za primárny zdroj dynamiky právnych pojmov.

Sekundárne sa tieto zmeny prejavia v oblasti prameňov práva. V intenciách interdisciplinárneho prístupu sa budeme bližšie venovať prameňom práva, pričom budeme vychádzať z postulátov právnej vedy. Dôležitou je v tejto súvislosti otázka, do akej miery možno pramene práva považovať za konštituenty pojmového spektra právnych pojmov, príp. či existujú aj iné faktory, a do akej miery sa tieto podieľajú na vytváraní, príp. modifikácii právnych pojmov, čiže budeme si všímať aj dynamizačné tendencie v tejto oblasti. Trestnoprávna veda rozlišuje viacero prameňov práva. V niektorých odborných publikáciách sa môžeme stretnúť s delením na prvotné pramene a druhotné informácie o platnom práve.[12]

Za prvotné pramene môžeme považovať legislatívu. V prípade trestného práva je zhodne označovaný ako najdôležitejší prameň príslušný trestný zákon.[13] Trestné zákony však nie sú výhradným prameňom

---

[11] Ako príklad možno uviesť dve zásady trestania súčinnosti, ktoré sa uplatňujú pri trestaní účastníctva – *„zásada akcesority (závislosti) a zásada osamostatnenia účastníctva od hlavného páchateľa.“* Mencerová: *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť*, s. 221. Tieto dve teórie sa pertraktujú v trestnoprávnej vede. Zásada akcesority spočíva v tom, že trestnosť účastníka na trestnom čine (napr. návodca a pomocník) závisí od trestnosti páchateľa. Zásada osamostatnenia spočíva v tom, že trestnosť účastníka nie je závislá od trestnosti páchateľa trestného činu. Rakúsky trestný zákon pri trestaní účastníctva postupuje podľa zásady osamostatnenia („Einheitstätersystem“). Helmut Fuchs v tejto súvislosti poukazuje na zložitosť rakúskej trestnoprávnej terminológie v tejto oblasti a skutočnosť, že na označenie účastníkov na trestnom čine podľa zásady osamostatnenia sa používa terminológia bežná pre prvú z menovaných teórií. Porovnaj s Fuchs: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.*, s. 297–309.

[12] Mencerová: *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť*, s. 26.

[13] U nás je to *Zákon č. 300/2005 z. Z. v znení neskorších predpisov*, v Českej republike *Zákon č. 40/2009 Sb.*

trestného práva, trestnoprávne otázky môžu byť obsiahnuté aj v iných zákonoch.[14] Z terminologického hľadiska je legislatíva dôležitá, pretože obsahuje definície právnych pojmov v časti „výklad pojmov."[15] Definície pojmov, hoci nie explicitne vyjadrené, sa nachádzajú aj v ostatných častiach zákona. Pri terminologickej práci a vytváraní pojmových spektier trestnoprávnych pojmov treba mať túto skutočnosť na pamäti, ako aj fakt, že všeobecná a osobitná časť trestných zákonov tvoria jeden celok.[16] Nie všetky pojmy, ktoré sú z trestnoprávneho hľadiska relevantné, sú však uvedené v TZ, niektoré sa nachádzajú len v odborných publikáciách a komentároch, ktoré tvoria ďalší prameň práva, hoci v zmysle vyššie uvedenej klasifikácie druhotný. Prostredníctvom legislatívnych zmien môže dochádzať k zmene právnych pojmov. Deje

[14] V rakúskej trestnoprávnej vede sa napr. môžeme stretnúť s pojmom „vedľajšie trestné zákony". Porovnaj s Fuchs: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.*, s. 28. Pri úprave trestnoprávnych otázok tak možno hovoriť o určitej asymetrii. Napr. problematika trestnej činnosti mladistvých je upravená na Slovensku v rámci platného trestného zákona, v Českej republike a v Rakúsku považuje zákonodarca za vhodné, aby bola táto problematika upravená osobitne. V ČR je to *Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změne některých zákonů.*

[15] V. hlava všeobecnej časti *Zákona č. 300/2005 z. Z. v znení neskorších predpisov* obsahuje napr. výklad týchto pojmov: škoda, osoba, verejný činiteľ.

[16] Napr. prvá časť dispozície (ako súčasti štruktúry právnej normy) je vyjadrená vo všeobecnej časti trestného zákona (ďalej len TZ) a druhá časť popisuje konkrétne znaky skutkovej podstaty trestného činu. Porovnaj s Jelínek: *Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část*, s. 58.

sa to novelizovaním platného trestného zákona, príp. prijatím nového trestného kódexu.[17]

Významným prameňom práva sú aj rozhodnutia súdov. Judikatúra je podľa Jelínka *„popri formálnych prameňoch práva a náuky hlavným zdrojom poznania významu a zmyslu právnych noriem."*[18] Zároveň je aj zdrojom dynamiky a zmien právnych pojmov. V prípade nejasnej formulácie v legislatívnych textoch „dotvára" právo judikatúra. Týmto spôsobom môže takisto dochádzať k precizovaniu nejasne a vágne vymedzených pojmových spektier právnych pojmov. V niektorých prípadoch dochádza aj k spornému výkladu (a prieniku do intenzie právneho pojmu).[19]

---

[17] Ako príklad zmien v pojmovom spektre možno uviesť pojem prípravy na trestný čin, ktorý je predmetom

§13 *Zákona č. 300/2005 z. Z. v znení neskorších predpisov.*

„(1) Príprava na zločin je konanie, ktoré spočíva v úmyselnom organizovaní zločinu, zadovažovaní alebo prispôsobovaní prostriedkov alebo nástrojov na jeho spáchanie, v spolčení, zhluknutí, návode, objednávaní alebo pomoci na taký zločin alebo v inom úmyselnom vytváraní podmienok na jeho spáchanie, ak nedošlo k pokusu ani dokonaniu zločinu."

V predchádzajúcom trestnom zákone *(Zákon č. 140/1961 Zb. Trestný zákon v znení neskorších predpisov)* bola formulácia

„(1) Konanie nebezpečné pre spoločnosť, ktoré záleží v organizovaní obzvlášť závažného (§ 41 ods. 2) trestného činu, v zadovažovaní alebo prispôsobovaní prostriedkov alebo nástrojov na jeho spáchanie, v spolčení, zhluknutí, v návode alebo v pomoci na taký trestný čin alebo v inom úmyselnom vytváraní podmienok pre jeho spáchanie, je prípravou na trestný čin, ak nedošlo k pokusu ani dokonaniu trestného činu."

(podčiarknuté P.G)

Je teda zrejmé, že v predchádzajúcom Trestnom zákone bola trestná len príprava obzvlášť závažných trestných činov. Mencerová: *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť, s. 180*. Zmena teda nastala v extenzii, nie v intenzii tohto právneho pojmu. Pri abstrakcii a diachrónnom porovnávaní pojmových spektier možno dospieť týmto spôsobom k spoločnej definícii pojmu príprava na trestný čin.

[18] Jelínek: *Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část*, s. 53.

[19] Spomeňme známu kauzu exposlancov českej snemovne (Fuksa, Šnajdr a Tluchoř) a rozhodnutie Najvyššieho súdu ČR. Problematickým je výklad českej ústavy Najvyšším súdom, ktorý viacerí považujú za príliš extenzívny (rozširujúci). Novotný, Jan: *S výkladem imunity to Nejvyšší soud přehnal, tvrdí spolutvůrci ústavy*, 2013. http://zpravy.idnes.cz/vyklad-imunity-poslancu-podle-autoru-ustavy-miloslav-vyborny-cyril-svoboda-18g-/domaci.aspx?c=A130718_1952777_domaci_skr (citované 24.5.2015).

Pre terminologickú prácu v (trestnom) práve je podľa nášho názoru nevyhnutné prijať vyššie uvedené pramene práva ako dôležité konštituenty právnych pojmov, aby sme takto vyhoveli požiadavke interdisciplinárnosti a integrovali výsledky vedeckého bádania konkrétneho odboru do terminologickej práce. V tejto súvislosti pripomíname, že nám v tomto príspevku nejde o problematiku ekvivalencie a kontrastívne porovnávanie termínov dvoch a viacerých právnych systémov.[20] Chceme poukázať na pôvod a štruktúru právnych pojmov, ktoré, ako vyplýva z vyššie uvedeného výkladu, majú hypertextový charakter, čiže na ich konštituovaní sa podieľajú texty viacerých pôvodcov (súdy, poslanci parlamentu prostredníctvom nimi prijatej úpravy, odborníci v oblasti trestného práva, t.j. spravidla vysokoškolskí pedagógovia – členovia katedier trestného práva prostredníctvom svojej publikačnej činnosti). Tieto texty majú prevažne písomný charakter. Otázkou je, do akej miery sa na konštituovaní právnych pojmov podieľajú aj ústne vyjadrenia odborníkov a politikov v masmédiách.

Hypertextový charakter konštituovania pojmov možno považovať za určitú osobitosť právnych pojmov, pretože v mnohých prírodných a spoločenských vedách sa tento spôsob tvorby pojmov neuplatňuje.[21]

Čiže za konštituenty právnych pojmov budeme považovať legislatívu, judikatúru a (trestno)právnu vedu. Zdôrazňujeme ich hypertextový charakter a skutočnosť, že sú vo vzájomnom vzťahu interdependencie.[22] Uvedené, samozrejme, neplatí univerzálne, pretože neexistuje jeden právny okruh na globálnej úrovni. Existencia viacerých právnych okruhov a zaraďovanie jednotlivých právnych poriadkov do týchto

[20] K tejto problematike pozri bližšie Štefková, Marketa: *Právny text v preklade. Translatologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov.* Bratislava 2013.

[21] Napr. v oblasti biológie sa na konštituovaní odborných pojmov podieľajú odborníci v danej oblasti prostredníctvom svojich publikačných výstupov. Nové pojmy vznikajú napr. objavením nových druhov rastlín alebo živočíchov, pričom na základe vedeckého bádanie môže, samozrejme, aj v tejto oblasti dochádzať k redefinovaniu pojmov, avšak na rozdiel od odborného právneho jazyka a jeho terminológie nevstupuje do tejto oblasti toľko premenných.

[22] Túto skutočnosť možno demonštrovať na príklade, ak súd (ústavný) konštatuje nesúlad niektorého ustanovenia trestného zákona s ústavou a parlament musí prijať zmenu príslušného ustanovenia, resp. uviesť ho do súladu s ústavným poriadkom.

okruhov je predmetom právnej komparatistiky.[23] Pri konštituovaní právnych pojmov v rámci terminologickej práce je potrebné mať na zreteli aj túto premennú. Uvedené konštatovania teda považujeme za relevantné pre kontinentálne právo, kam zaraďujeme o. i. aj slovenský, český, maďarský, rakúsky a nemecký právny poriadok.

Popri vyššie uvedených konštituentoch sú z hľadiska tvorby právnych pojmov a práva ako takého veľmi dôležité zásady, resp. princípy, ktoré síce obvykle nie sú vyjadrené priamo v trestných zákonoch, ale právne pojmy vznikajú na ich pozadí. V oblasti trestného práva sú to tieto zásady: nulla poena sine lege (žiaden trest bez zákona), nulla poena sine lege praevia (zákaz retroaktivity), nullum crimen sine lege certa (požiadavka určitosti trestnoprávnej normy) a iné. Obvykle sú citované v trestnoprávnych publikáciách a komentároch.[24] Tieto zásady predstavujú stabilný prvok v systéme trestnoprávnych predpisov. Relatívne stabilným prvkom je aj pôsobnosť trestného zákona.[25]

Záverom možno konštatovať, že pri analýze dynamizačných tendencií v systéme právnych pojmov (a v právnom systéme ako takom) je nevyhnutné brať zreteľ aj na makrokontext ich vzniku, existencie a príp. zmien. Tento makrokontext zaručuje určitú stabilitu a možno ho do určitej miery stotožniť s existujúcimi právnymi tradíciami, ktoré predstavujú dôležitý zdroj konzervativizmu. K stabilizačným prvkom môžeme priradiť aj princípy, resp. zásady, ktorými sa riadi trestné právo a ktoré sa recipujú v nezmenenej podobe aj do nových trestných poriadkov. Trestnoprávne teórie uplatňujúce sa v istom právnom poriadku môžeme považovať za stabilný prvok, ak však dôjde k ich modifikácii na základe politických zmien, predstavujú dynamizujúci prvok a sú hybnou silou zmien v štruktúre (trestno)právnych pojmov. Pri analýze dynamizačných tendencií v právnych pojmoch a pri analýze

---

[23] K tejto problematike pozri bližšie Constantinesco: *Rechtsvergleichung*.

[24] Napr. Mencerová: *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť*, s. 18–23; Jelínek: *Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část*, s. 26–42; Fuchs: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.*, s. 40–45.

[25] Tento pojem a jeho výklad sa vyskytuje už v publikácii Finkey: *A magyar büntetőjog tankönyve*, s. 87–111, ktorej predmetom je uhorská trestnoprávna teória a je neodmysliteľnou súčasťou tak moderných trestných zákonov, ako aj komentárov a vysokoškolských učebníc trestného práva.

a vytváraní systému právnych pojmov je nevyhnutné vziať do úvahy pramene práva tak, ako ich uznáva a pracuje s nimi právna veda. Oproti iným odborom a ich terminológiám sú sťažujúcim faktorom pri terminologickej práci. Na mikroúrovni delíme štruktúru právnych pojmov na intenziu a extenziu. Zmeny v týchto dvoch základných častiach právnych pojmoch sa môžu prejavovať buď ich rozšírením, zúžením alebo modifikáciou a môžu byť zapríčinené jedným z troch konštituentov právnych pojmov (legislatíva, judikatúra, právna veda). Z právneho hľadiska sú relevantné prvé dva konštituenty, z terminologického hľadiska sú však všetky tri rovnocenné, pretože právna komunikácia sa uskutočňuje nielen prostredníctvom zákonov a rozhodnutí súdov, ale aj napr. medzi právnymi vedcami. Na základe uvedených príkladov považujeme intenziu za stabilnejšiu časť pojmového spektra, zmeny sa však môžu prejavovať a prejavujú sa aj v tejto časti, ale majú menšiu intenzitu. Zmeny v právnych pojmoch sa najviac prejavujú v extenzii, čiže v právnych následkoch. Z hľadiska validity výsledkov je nevyhnutné rozšíriť výskum na viaceré trestné zákony v diachrónnej rovine najmä vzhľadom na fakt, že zmeny v intenzii právnych pojmov možno sledovať účinne len vtedy, ak zahrnieme do analýzy dostatočne veľký časový úsek.

Zoznam literatúry

Arntz, Reiner, Heribert Picht, Felix Mayer: *Einführung in die Terminologiearbeit.* Zürich; New York, 2009.

Constantinesco, Léontin-Jean: *Rechtsvergleichung*,zv. III. Köln, Berlin, Bonn, München 1983.

Finkey, Ferenz: *A magyar büntetőjog tankönyve.* Budapest 1902.

Fóris, Ágota: *Hat terminológia lecke.* Pécs 2005.

Fuchs, Helmut: *Strafrecht. Allgemeiner Teil I.* Wien 2012.

Jelínek, Jiří a iní: *Trestní právo hmotné. Obecná část. Zvláštní část.* Praha 2014.

Masár, Ivan: *Príručka slovenskej terminológie.* Bratislava 1991.

Mencerová, Ingrid a iní : *Trestné právo hmotné. Všeobecná časť.* Šamorín 2013.

Novotný, Jan: *S výkladem imunity to Nejvyšší soud přehnal, tvrdí spolutvůrci ústavy*, 2013. http://zpravy.idnes.cz/vyklad-imunity-poslancu-podle-autoru-ustavy-miloslav-vyborny-cyril-svoboda-18g-/domaci.aspx?c=A130718_1952777_domaci_skr (citované 24.5.2015).

Rakšányiová, Jana : Lingvistický paternalizmus a translatologické krídla alebo Koľko lingvistiky potrebuje (právny) preklad? In: *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia II.* Vyd. Zuzana Guldanová. Bratislava 2013, s. 101–123.

Roelcke, Thorsten: *Fachsprachen.* Berlin 2010.

Sandrini, Peter: *Terminologiearbeit im Recht: Deskriptiver und begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers.* Wien 1996.

Štefková, Marketa: *Právny text v preklade. Translatologické aspekty právnej komunikácie v kombináciách málo rozšírených jazykov.* Bratislava 2013.

Vajičková, Mária: *Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse*. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Nümbrecht 2015.

Wüster, Eugen : *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie.* Bonn 1991.

Zákon č. 40/2009 z. Z.

Zákon č. 140/1961 Zb. Trestný zákon v znení neskorších predpisov

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změne některých zákonů

Zákon č. 300/2005 z. Z. v znení neskorších predpisov

Špecifické charakteristiky krížených slov a ich porovnanie v rozličných registroch

Erika Jurišová

1 Úvod

V súčasnosti sa stretávame s veľkým boomom kreácie nových slov, skratiek a slovných kompozít, ktoré obohacujú slovnú zásobu a niektoré sa časom stávajú bežnou súčasťou našej komunikácie, rýchlo sa šíriacou vďaka moderným komunikačným prostriedkom a technickému pokroku. Americký lingvista Metcalf (2002) tvrdí, že každý deň vzniká 10000 nových slov v angličtine, ale väčšina z nich rýchlo zanikne. Táto flexibilita a kreativita je v kontraste s fixnou lexikou uvedenou v slovníkoch (Atchinson 1994). V procese začlenenia nového slova do reálnej slovnej zásoby rozpoznávame tri fázy : príležitostné slovo „*Nonce formation*", inštitucionalizácia a nakoniec lexikalizácia. (Kortmann, 2005). Metcalf (2002) navrhol dokonca systém – tzv. FUDGE škálu, na základe ktorej vie predpovedať, či sa vytvorené slovo stane súčasťou jazyka.

Neologizmy v anglickom jazyku, ako aj v iných jazykoch využívajú rozličné nástroje tvorenia slov napr. afixáciu (*affication*), deriváciu (*derivation*), skladanie (*compounding*), ako uvádza vo svojej práci o tvorbe slov Ingo Plag (2003). V rámci prozodickej morfológie sa Pang venuje 2 hlavným slovotvorným procesom, a to trunkáciam *(truncations*) a kríženým slovám (blends). Kríženie slov *(blending)* predstavuje produktívnu formu tvorenia nových slov, pri ktorom krížením dvoch alebo zriedkavo viacerých slov (Algeo, 1977) vzniká nové slovo, pričom minimálne jedno slovo je skrátené. Časť slova sa nazýva "*splinter*" a aj keď ide o trunkáciu (*clipping*), obyčajne ho nie je možné použiť ako samostatné slovo (Lehrer, 2007). Na rozdiel od bežnej slovotvorby nie je význam nového slova odvodený z častí, ale možno ho dedukovať priamo z pôvodných slov alebo odvodiť z ich významov, napr. *satcom* (*satelite-communication*) predstavuje satelitné komunikačné centrum. Tieto časti môžu byť oddelené od zdrojového slova na úrovni morfém, ako

je to v slove *transceiver* (*transmitter-receiver*), alebo na úrovni slabík ako v prípade *cute* zo slova *execute*, s ktorým vytvoríme slovo *electrocute,* alebo sa ani jeden princíp neuplatní, ako napr. v slove *brunch* (*breakfast-lunch*) (Ginzburg R.S. a kol., 1979).

V lingvistickej literatúre sa stretávame s rôznymi anglickými výrazmi označujúcimi túto formu slovotvorby ako *blends, blendings, fusions, portmanteau words, telescopy*. Lewin Carroll (1871) ako prvý zaviedol termín *portmanteau* pre slová, ktoré pozostávajú z dvoch slov, napr. *momentaneous* (*instantaneous-momentary*) *splisters* (*splinters-blisters*) vo svojej knihe *Looking through the glass*.

Pojem kontaminácia (*Kontamination*) definoval Hermann Paul (1919) pre zložené slová vytvorené ako chybné slová,„*slips of the tongue*". Ako uvádza Rowlina Fischer (1998), zmiešané slová sa vyskytujú už skôr, ako napr. *foolosophy* v 16. storočí a *knavigation* v 17.storočí (Adams, 1973). Otto Jespersen používa slová *contamination* a *blending* (Jespersen 1918; 1933). Oxford Dictionary of English Grammar (1994) rozlišuje 2 formy kontaminácie: a) kontaminácia, ktorá vzniká, pretože slová nie sú dostatočne známe alebo sú neznáme; Viktoria Fromkin (1973) vysvetľuje, že táto situácia vzniká tak, že hovoriaci si v danej chvíli nie je istý výberom jedného slova, ktoré by vystihovalo jeho myšlienky, a preto vytvorí nové slovo spojením viacerých slov; b) kontaminácia, ktorá vzniká chybným vytvorením slova „*slips of the tongue*", ako ju definoval Paul, príkladom chybného pomenovania, ktorý uvádza Viktoria Fromkin, je spojenie *shrig souflé*, ktoré vzniklo zo slov *shrimp* a *egg souflé*.

2 Základné charakteristiky krížených slov

Pri identifikácií krížových slov pozorujeme niekoľko základných charakteristík. Laurie Bauer (2012) rozdeľuje krížené slová na 2 skupiny: koordinatívne (*coordinate*), napr. *smog* (*smoke-fog*) a determinatívne (*determinate*), napr. *motel* (*motor-hotel*). Dresner (2000) preferuje rozdelenie na paradigmatické a syntagmatické. Zatiaľ čo niektoré krížené slová vznikajú chybou, iné sú kreované voľne alebo nevedomým spôsobom rozširovania slovnej zásoby. Možno len predpokladať, že obidva spôsoby tvorby sú formálne identické, aj keď podľa Laurie Bauer (2012) pri chybne vytvorených slovách je častejší výskyt antoným ako pri determinatívnych krížených slovách. Ada Böhmerová (2010) používa aj

typológiu krížených výrazov podľa štruktúry na teleskopické slová zahŕňajúce formálne prekrývanie a spojené slová, kde nie je formálne prekrývanie. Okrem toho predstavuje aj frazeologickú kontamináciu, ako napr. *Peter Panic,* a lexikálne jednotky, ktoré nie sú považované za krížené slová, napr. *neighbour*. Ďalšia jej typológia zahŕňa diferenciáciu podľa počtu kmeňov na výrazy tvorené z dvoch slov a z viacerých slov *turducken* (*turkey-duck-chicken*) a pôvodu slov.

Ďalšou charakteristickou črtou je poradie. Kým pri deterministických krížových slovách je poradie externe determinované, pri koordinatívnych krížových slovách rozhodujú relevantné faktory, ako napr. dĺžka(kratšie slovo je prvé), sémantika (viac prototypné je prvé slovo), frekvencia (častejšie je prvé), pragmatika (Kelly, 1998). K bazálnym charakteristikám patrí aj rozpoznateľnosť, obidva elementy v novom slove musia byť rozpoznateľné. Touto vlastnosťou sa zaoberá Gries (2004). Krížené slovo musí spĺňať aj niekoľko formálnych náležitostí, o ktorých hovorí Laurie Bauer napr. ako o „*counter examples*". Zaujímavým príkladom je slovo *chunnel*, ktoré vzniklo zo slov tunnel a *channel*, kde sa kvantitatívnou analýzou zdrojových slov a porovnávaním ich podobnosti snažil získať viac informácií o tvorbe krížových slov Michael Kelly (1998) a neskôr Stefan Gries (2004).

Aj keď hovoríme o nepredvídateľnosti v produkcii krížených slov (Bauer, 1983), je možné hľadať vzťahy medzi pôvodnými slovami a vzniknutým slovom a identifikovať spôsoby ich tvorby.

Renner (2006) rozlišuje 4 sémantické vzťahy v koordinatívnych krížených slovách, s pár výnimkami: hybrid, napr. *tigon* (*tiger-lion*), adícia – slovo vyjadruje spojenie dvoch častí, napr. *skeggings* (*skirt-leggings*), polyvalencia – nové slovo má vlastnosti oboch pôvodných slov, napr. *spork* (*spoon-fork*) a „*tautologous*" slová – spojenie synoným, napr. *ruckus* (*ruction-rumpus*), a samostatne vyčleňuje deterministické krížené slová.

Keith Allan (1986) konštatuje, že krížené slová *(blend*)„vytvorené prefixovaním celého slova alebo pripojením zadnej trunkácie k prednej trunkácii slova: napr. *brunch* (*breakfast+lunch*), *motel* (*motor-hotel*), *smog* (*smog-fog*), *sexcapade* (*sex-escapade*)" sa stávajú bežnou súčasťou slovnej zásoby a ich odvodenosť alebo prepojenosť s pôvodnými slovami sa stráca, a preto by mali byť spracované a evidované v slovníku

ako konvenčné kompozitá. Nové krížové slová sa v čoraz väčšej miere dostavajú do jazyka (Lehrer, 2003), vzniká však otázka, ako spätne zistiť pôvod krížených slov a ako kvantifikovať podobnosť s pôvodným slovom. Skúmaním týchto aspektov sa zaoberajú vo svojej práci Paul Cook a Susan Stevenson (2010). Vo svojich výskumoch zistili, že približne 43% zo skúmaných neologizmov možno považovať za slová vzniknuté krížením, v čom vidno pokrok oproti minulosti, keď sa lexikálne kríženie považovalo len za okrajovú oblasť tvorby nových slov, a v roku 1991, ako uviedol Algeo vo svojom výskume, iba 5% skúmaných nových slov bolo vytvorených krížením. Vzrastajúci záujem o oblasť lexikálneho kríženia vidno aj na tendenciách vedeckého skúmania, ktorého výsledky sa každoročne zverejňujú na medzinárodnej konferencii venovanej tejto téme „*Lexical Blending*". Z uvedených informácií vyplýva, že oblasť kríženia je nielen čoraz viac populárnou medzi lingvistami, ale neustále vznikajú nové otázky a ďalšie možnosti ich skúmania, ako uvádza vo svojej práci Laurie Bauer (2012).

Martin Ološiak (2011) sa vo svojej teórii abreviačnej motivácie vyjadruje k vzťahom medzi lexikálnou kontamináciou a abreviáciami, kde uvádza, že „lexikálnu kontamináciu možno pokladať za špecifický typ abreviácie".[1]Ako hlavný argument vidí skutočnosť, že nová jednotka vzniká formálnou redukciou bez ohľadu na morfologickú štruktúru motivantov. Podobne sa k problematike stavia aj Daniel Lančarič (2008).

Z uvedených zdrojov možno dedukovať prepojenosť medzi abreviáciou a lexikálnou kontamináciou a bohatosť získaných materiálov nás vedie k záveru, že tieto procesy predstavujú zaujímavý problém na vedecké skúmanie.

3 Úvodná analýza

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu je skúmať morfologickú a sémantickú štruktúru krížených slov v rôznych registroch a analyzovať, akým spôsobom

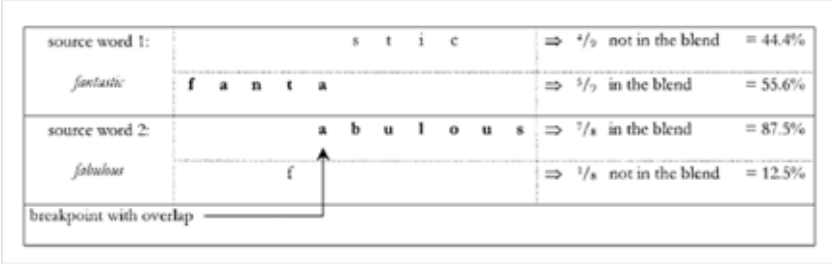
[1] Ološtiak, Martin. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Filozofická fakulta prešovskej univerzity.* Prešov. [Online] Dostupné na: http://olostiak.webz.cz/Publikovane/2011-aspekty-TLM.pdf

morfologická štruktúra ovplyvňuje sémantické aspekty novovzniknutých slov.

Kvantitatívna analýza morfologických a sémantických vlastností

a) Stupeň rozpoznateľnosti

Lehrer vyslovil hypotézu, kde zadefinoval, že čím viac podielu z pôvodných slov je zachovaného v kríženom slove, tým ľahšie je možné krížené slovo identifikovať.[2] Kvantitatívny podiel slov bude analyzovaný podobne ako v nasledujúcom príklade.



Participácia slov „fantastic" a „fabulous" na slove „fantabulous" *(Gries, 2003:651)*

Ďalším cieľom výskumu je kvantitatívna analýza zameraná na determináciu podielu jednotlivých slov na novom slove v rôznych registroch. Budeme skúmať dĺžku prvého slova (W1) a dĺžku druhého slova (W2).

Fonémická účasť a dĺžka

		Podiel slova		
Dĺžka	*W1=W2*	*W1=W2*	*W1>W2*	*W1<W2*
	W1>W2			
	W1<W2			

[2] Lehrer, Adrienne. Understanding trendyneologisms. IN *Italian Journal of Linguistics* 1996. 15(2): Citát s. 366.

Loglineárna analýza

Pomocou loglineárnej analýzy zhodnotíme interakciu medzi dlžkou a podielom slov. Príklad výsledkov[3]:

Table 2. *Significant effects identified in the hierarchical loglinear analysis*

Effect	df	partial ass. χ^2	p	Levels and combinations of levels with highest [λ]	
Length	2	572.26	0	$SW_1 = SW_2$ (−0.579)	$SW_1 < SW_2$ (0.624)
Contribution	2	436.18	0	$SW_1 = SW_2$ (−0.532)	$SW_1 < SW_2$ (0.506)
Contribution × Length	4	621.41	0	Contribution: $SW_1 > SW_2$ × Length: $SW_1 < SW_2$	0.772
				Contribution: $SW_1 < SW_2$ × Length: $SW_1 > SW_2$	0.737
				Contribution: $SW_1 < SW_2$ × Length: $SW_1 < SW_2$	−0.561
				Contribution: $SW_1 = SW_2$ × Length: $SW_1 = SW_2$	0.556
Contribution × Medium	2	11j51	0.0032	Contribution: $SW_1 = SW_2$ × Medium: written	−0.112
				Contribution: $SW_1 = SW_2$ × Medium: spoken	0.112
Contribution × Analysis	2	11.53	0.0031	Contribution: $SW_1 < SW_2$ × Analysis: 1	0.114
				Contribution: $SW_1 < SW_2$ × Analysis: 2	−0.114

b) Fonemincká a grafická podobnosť

Fonemickú a ortografickú podobnosť budeme skúmať pomocou kontrastného modelu od Tverskeho (1977), kde sa podobnosť zväčšuje alebo zmenšuje podľa zdieľaných znakov.

chunnel (7 písmen) => channel (7 písmen) + tunnel (6 písmen)

Slovo "chunnel" sa podieľa na novom slove 6 písmenami zo 7 písmen.

Slovo "tunnel" sa podieľa na novom slove 5 písmenami zo 6 písmen.

$$\mathrm{SI}_{G(\text{chunnel})} = \frac{\left(\frac{6}{7}\cdot\frac{6}{7}\right)+\left(\frac{5}{6}\cdot\frac{5}{7}\right)}{2} = \frac{(0.857\cdot 0.857)+(0.833\cdot 0.714)}{2}$$
$$= \frac{0.735+0.595}{2} \cong 0.665$$

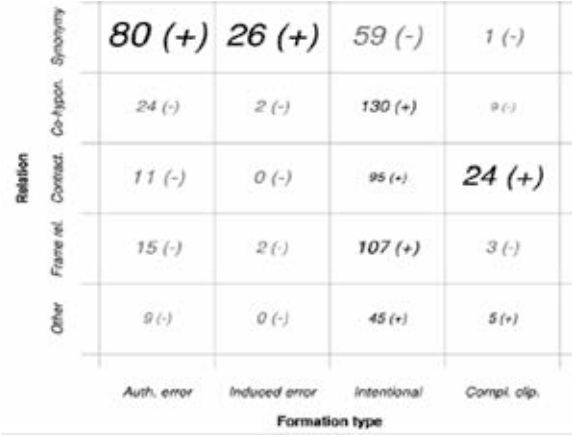
c) Sémantická podobnosť

Sémantická podobnosť sleduje päť sémantických vzťahov medzi registrami,ako je to v príklade od Griesa, kde sú porovnané typy slovotvorných procesov a ich sémantická podobnosť.[4]

---

[3] Gries: Quantitative corpus data on blend formation: psycho- and cognitive-linguistic perspectives.2003. Citát. s. 651. Dostupné na: http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2012_STG_QuantDataBlendFormation_CrossDiscPerspLexBlend.pdf

[4] Gries: Quantitative Corpus data on blend formation: Psycho- and cognitive-linguistic perspectives. In*Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, Vyd. Walter de Gruyter. Berlin, 2012, Citát s. 155.



Charakteristika výskumnej vzorky

- 287 krížených slov (111 – IKT, 111- marketing, 65-veda)

Tri oblasti výskumu:

1. Informačné a komunikačné technológie
2. Reklama a marketing
3. Veda

Použité zdroje:

A. Vedecké práce a štúdie lingvistov
B. Online slovníky neologizmov
C. Online slovníky krížených slov

Hypotézy:

1. Krížené slová s dlhším pravým konštituentom budú prevládať nad krížnymi slovami s kratším pravým konštituentom alebo s konštituentom rovnakej dĺžky.

2. Krížené slová so zachovaným sylabickým vzorom budú prevládať nad slovami, ktoré ho nezachovávajú.

3. Počet telekopických krížených slov bude vyšší ako počet zlúčených slov.

Sumarizácia získaných výsledkov

Typológie v percentách	IKT	Marketing/ Reklama	Veda
Štruktúra krížených slov			
Krížené slová vytvorené fúziou	**73,9**	**54,1**	**76,9**
Krížené slová vytvorené prelínaním	**26,1**	**45,9**	**23,1**
Detailná štruktúra krížených slov			
Krížené slová vytvor. fúziou s 1 skr. slovom	**27**	**33,3**	**21,5**
Krížené slová vytvor. fúziou s 2 skr. slovami	**46,8**	**20,7**	**55,4**
Krížené slová vytváranie prelínaním	**26,1**	**45,9**	**23,1**
Zachovanie sylabického vzoru			
Krížené slová so zachovaným syl. vzorom	**49,5**	**66,7**	**29,2**
Krížené slová bez zachovaného syl. vzoru	**50,5**	**33,3**	**70,8**
Dĺžka slov			
Krížené slová s dlhším 1. slovom	**22,5**	**38,7**	**27,7**
Krížené slová s dlhším 2. slovom	**47,7**	**35,1**	**47,7**
Krížené slová s rovnakou dlžkou slov	**29,7**	**26,1**	**24,6**
Dĺžka slov. základov			
Krížené slová s dlhším 1.základom	**27,9**	**18,9**	**41,5**
Krížené slová s dlhším 2. základom	**56,8**	**63,1**	**32,3**
Krížené slová s rovnakou dlž. základov	**15,3**	**18**	**26,2**

4 Interpretácia výsledkov výskumu

1. Väčší počet krížených slov s dlhším pravým slovom v terminológií IKT a v marketingu a reklame, vo vedeckej terminológii väčší počet s prvým dlhším slovom.
2. Zachovanie sylabického vzoru dlhšej bázy v terminológií IKT a v marketingu a reklame, neplatí pre vedeckú terminológiu.
3. Slová vytvorené fúziou prevládajú nad slovami vytvorené prekrývaním časti slov.

5 Záver

V našej úvodnej analýze sme zamerali na náčrt diferencií medzi rôznymi registrami a napriek malej vzorke sme poukázali na základné charakteristiky krížených slov, ktoré sa vo väčšine krížených slov vyskytujú. V ďalšom výskume sa zameriame na väčšie množstvo dát a posúdime aj možnosť detailnejšej kategorizácie slov, resp. stanovenia hraničných kritérií pri kategorizácií – napr. názvy spoločností, názvy produktov, chemické názvy, medicínske výrazy apod.Zistené rozdiely v rôznych registroch nám poskytujú podnet na ďalší výskum a sú podnetom pre kontinuálnu vedeckú prácu v tejto oblasti.

Zoznam literatúry

Adams, Valerie:*An Introduction to Modern English Word-formation*. London. Longmans. 1973.

Achard , Michel, Kemmer, Suzanne:*Isn't that Fantabulous? How Similarity Motivates Intentional Morphological Blends in English. Language, Culture, and Mind*. CSLI Publications. 2004.

Algeo, John: Blends a structural and systematic view. American Speech. 52: 47-64. IN *American Speech Journal of the American Dialect Society*. 1977.

Allan, Keith: *Linguistic Meaning*. Routledge and Kegan Paul Inc. New York. 1986. 333 s.

Atchinson, Jean: *Words in the Mind*. An Introduction to the Mental Lexicon. 2 nd ed., Oxford. Blackwell. 1994.

Bakaradze, Ekaterine: Principle of the Least Effort: Telescopic Wordformation. IN *International Journal of Arts and Sciences*. 2010.

Bauer, Laurie: English word-formation. Cambridge University Press. Cambridge. 1983. 311 s.

Bauer, Laurie: Blends: Core and Periphery. IN *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending.* Walter de Gruyter GmbH. Berlin/ Boston. 2012.

Beliaeva, Natalia: *The power of slanguage: Form and meaning of English blends*. [Online]. [cit. 2015-05-19]. Dostupné na: *ww2.uni-siegen.de/~engspra/draem/Beliaeva-ppt.pdf*

Bőhmerova, Ada: *Blending As Lexical Amalgamation and Its Onomatological and Lexicographical Status in English and in Slovak*. SEVT. Bratislava. 2010.

Brdar-Szabó, Rita. BRDAR, Mario. 2008. On the marginality of lexical blending. IN *Jezikoslovlje* ,9.1-2 (2008): 171–194.

Cannon, Garland. Blends in English word formation. IN *Linguistics* 24/4:725-753.

Carroll, Lewis. *Looking through the glass.*[Online] [cit. 2015-05-17] Dostupné 3na:http://www.literaturepage.com/read/throughthelookingglass.html

Cook, Paul a Stevenson, Susan: Automatically Identifying the Source Words of Lexical Blends in English. IN *Computational Linguistics,* 36(1): 129–149.

Cook, Paul: *Exploiting linguistic knowledge to infer properties of neologisms*. Universita Toronto. [Online]. Dostupné na:

http://www.cs.toronto.edu/~pcook/Cook2010.pdf

Dresner, Eli: Measurement Theoretic Semantic and the semantics of necessity. Synthese. 130 (3):413 – 440.

Fischer, Roswitha: Lexical Change in Present-Day English : A Corpus-Based Study of the Motivation, Institutionalization, and Productivity of Creative Neologisms. Gunter Narr Verlag, Tübingen. 1998. 209 s.

Fromkin, Viktoria: Slips of the Tongue. [Online].1973, vol. 5 [cit. 2015-05-20]. Dostupné na internete:

http://www.stanford.edu/~zwicky/slips-of-the-tongue.pdf

Ginzburg R.S., Khidekel S.S., Knyazeva G.Y., Sankin A.A.:*A Course in Modern English Lexicology.* M. Vishaya Shkola. 1979.

Gries, Stephan:*Some characteristics of English morphological blends* (paper presented at CLS 38, Chicago, IL, 26 April 2002).

Gries, Stefan: *Quantitative corpus data on blend formation: psycho- and cognitive-linguistic perspectives.[*Online]. [cit. 2015-05-20]. Dostupné na:

http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/stgries/research/2012_STG_QuantDataBlendFormation_CrossDiscPerspLexBlend.pdf

Gries, Stefan: Shouldn't it be breakfunch? A quantitative analysis of blend structure in English. [Online] *Dostupné na:* http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=Http%3A%2F%2Fciteseerx. ist. psu. edu%2Fviewdoc%2Fdownload %3Fdoi%3D10.1.1.61.5541%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=e86bUd3JO4fXPauqgJAD&usg=AFQjCNEaKJ9pdamxPBfpLbl- V6oS9-hYEw&sig2=peDyktjdPeDtYppW2OaVag

Gries, Stephan. 'Cognitive Determinants of Subtractive Word-Formation Processes: A Corpus-Based Perspective'. IN *Cognitive Linguistics* 17/4. 2006. 535–58.

Gries, Stephan: Quantitative Corpus data on blend formation: Psycho- and cognitive-linguistic perspectives. IN *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending.* Walter de Gruyter. Berlin. 2012. 145-168.

Hrbáček, Josef:*Jazykové zkratky v češtině*. Univerzita Karlova. Praha. 1979. 126 s.

Chalker, Sylvia a WEINER Edmund: *Oxford Dictionary of English Grammar.* Oxford University Press. New York. 1994.

Jesperson, Otto: *A Modern English Grammar on Historical Principles*. Carl Winter. London. 1918.

Janssen, Maarten. *NeoTag: a POS Tagger for Grammatical Neologism Detection.* Proceedings of LREC 2012, Istanbul, Turkey

Kelly, Michael: To 'brunch' or to 'brench': some aspects of blend structure. IN *Linguistics*. 36. 579–590.

Kortmann, Bernd: English Linguistics*: Essentials.*Cornelsen Verlag GmbH. 2005.

Lančarič, Daniel: *Jazykové skratky : systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Lingos. Bratislava. 2008. 89 s.

Lehrer, Adrienne: Understanding trendyneologisms. IN *Italian Journal of Linguistics* 1996. 15(2):369–382.

Lehrer, Adrienne: *Blendalicious. Lexical Creativity, Texts and Contexts.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadephia. 2007.

Metcalf, Allan: *Predicting New Words: The Secrets of Their Success.* Houghton Mifflin Harcourt. 2002. 208 s.

Ološtiak, Martin: *Aspekty teórie lexikálnej motivácie. Filozofická fakulta prešovskej univerzity.* Prešov. [Online] [cit. 2015-05-22] Dostupné na:

http://olostiak.webz.cz/Publikovane/2011-aspekty-TLM.pdf

Paul Hermann: *Uber Kontamination auf Syntaktisch Gebiete*. Bayerischen Akad. der Wissenchaften. 71 s.

Plag, Ingo: *Word-Formation in English.* Cambridge University Press. Cambridge. 2003. 241 s.

Renner, Vincent: *Les composés coordinatifs en anglais contemporain*. PhD dissertation. Université Lumière Lyon 2.

Tversky, Amos: *Features of similarity*. Psychological Review.84: 327–52. 1977.

Slovotvorba a abreviačná motivácia v anglickom jazyku byrokracie Európskej Únie

Ivana Kapráliková

1 Úvod

Stále častejšie sa stretávame, či už v profesijnom alebo v bežnom živote s novými právnickými a ekonomickými pojmami, ktorých význam je pre nás pri prvom kontakte s nimi často neznámy. Európska legislatíva ovplyvňuje náš každodenný život a častokrát jej obsah komplikuje zrozumiteľnosť pri výklade európskych dokumentov. Eurožargón nám vysvetľuje význam skratiek, zvratov a konštrukcií používaných v celej Európskej únii a dáva nám možnosť identifikovať európske projekty, schémy a agentúry (často sa používajú, aby sa zabránilo problémom v preklade) –mnohé skratky sa vkradli do každodenného používania jazyka v posledných rokoch a stali sa takmer samostatným jazykom – 'jazyk v sebe samom'.

Jasnosť jazyka európskej byrokracie je neustále kritizovaná: pri predkladaní legislatívnych návrhov by sa mala vyhýbať používaniu nejasných a nadbytočných výrazov, podľa možnosti používať jednoduchý a zrozumiteľný jazyk pri zachovaní terminologickej presnosti a právnej istoty. Podľa hodnotenia stavu európskej administratívy poslancami Európskeho parlamentu je potrebné zrušiť najmä nadmerné používanie nezrozumiteľných skratiek a uvádzanie príliš veľkého počtu nepotrebných odôvodnení.

Z uvedeného vyplýva, že v centre pozornosti nasledujúceho textu stojí európsky jazyk, ako nový spôsob dorozumievania sa na úrovni Európskej únie. Eurojazyk je v texte vysvetlený v teoretickej rovine, sústredíme sa na jeho vysvetlenie a znázornenie charakteristických situácií, v ktorých je na európskej úrovni používaný.

2 Príčiny skracovania v anglickom jazyku

V odbornej literatúre sa spomínajú viaceré príčiny uplatnenia abreviácie v komunikácii, ktoré sa na tomto mieste pokúsime zosumarizovať.

Nazdávame sa totiž, že dôvody vzniku abreviácie sú komplexné a ležia v priesečníku niekoľkých faktorov:

1. Sklon jazykového systému k stručnosti, k zámernej redukcii slov, čo sa odôvodňuje rýchlym tempom moderného života a vrodeným sklonom šetriť energiu.

2. Zipfov princíp najmenšieho úsilia, ktorý sa spomína ako základný zákon jazykového správania.

3. Princíp najmenšieho úsilia sa stotožňuje s princípom jazykovej ekonómie, ktorý sa týka aj skratiek. Efektívnosť použitia skracovania sa však relativizuje: to, či sa nahradí dlhšie pomenovanie kratším, závisí od frekvencie oboch typov pomenovaní. „Ak je teda frekvencia kratšieho pomenovania nízka, ekonomickejšie je ponechať dlhšie pomenovanie, aby sa pamäť nemusela zaťažovať dlhším pomenovaním"[1]. Viacero autorov sa domnieva, že skratky vznikali a vznikajú ako výsledok zákona jazykovej ekonómie síl /písomných prostriedkov, času, fyzickej a morálnej energie nositeľov jazyka/. A čím je intenzívnejšia výmena informácií, tým väčšiu aktuálnosť nadobúdajú všetky prostriedky jazykovej ekonómie. Na druhej strane treba pripustiť, že hoci sa abreviácia vo všeobecnosti považuje za nositeľa komunikačnej dynamiky, niekedy práve skratky, ktorých primárnou funkciou je ekonomizovať prejav, pôsobia ako komunikačné inhibítory. Expedient komunikátu musí zhodnotiť komunikačný štatút skratky, jej frekventovanosť, schopnosť percipienta dekódovať skratku, priradiť jej adekvátny abreviačný motivant a sémantický obsah. Expedient musí tiež zvážiť potrebu uvedenia abreviačného motivantu, posúdiť, či pre recipienta nejde o redundantnú informáciu. Na percepčnej strane komunikačného kanála skratka v komunikácii znamená väčšiu či menšiu percepčnú pauzu, núti percipienta zastaviť sa a sústrediť sa na priradenie motivantu a denotátu k skratke. Ak ide o skratku vytvorenú ad hoc, musí percipient presunúť pozornosť na tú časť komunikátu, v ktorej sa skratka z motivantu vytvorila, prípadne, v ktorej je s ním uvedená. Práve to môže na priebeh komunikácie pôsobiť retardačne.

---

[1] Vicentini, Alessandra: *The Economy Principle in Language. Notes and Observations from Early Modern English Grammars*, Milano 2003, s. 37.

Preto tak ako pri ostatných výrazových prostriedkoch, aj pri skratkách platí, že len aktívny prístup k posúdeniu ich informačnej hodnoty na oboch stranách komunikačného kanála zabezpečí, aby skratky pôsobili ako akcelerátory, nie ako inhibítory komunikácie.

4. Spoločenské zmeny: porevolučný vývoj, vznik socialistického zriadenia, keďže niektoré výskumy „potvrdzujú, že rozsiahle používanie skratiek v ruštine súvisí s prudkými spoločenskými zmenami, v rámci ktorých nová moc plánovala realizovať revolučné zmeny čo najrýchlejšie, teda tiež skrátene."[2] Za akcelerátor abreviácie sa považuje aj vedecko-technická revolúcia a technologický pokrok.

5. „Vyššia frekvencia viacslovných pomenovaní v slovnej zásobe moderných jazykov"[3] a kondenzačné tendencie, ktoré tento vývoj vyvolávajú.

3 Jazyková ekonómia

Systémová jazyková ekonómia má dva aspekty. Paradigmatická ekonómia sa prejavuje tak, že na jeden a ten istý význam máme v jazyku jedno pomenovanie. Podstatou syntagmatickej ekonómie je, aby sa význam vyjadril čo najmenším počtom lineárnych jednotiek (hlások, morfém, slov).

„V reči sa ekonómia takisto prejavuje dvojako: z hľadiska autora výpovede (expedienta) ide o snahu o čo najmenšiu námahu pri produkovaní (kódovaní) textu a na strane percipienta ide o snahu o čo najmenšiu námahu pri pochopení (dekódovaní) textu. Z tohto štvorpohľadu je potrebné posudzovať aj jazykovú ekonómiu abreviačných procesov."[4]

Hrbáček (1979) poukazuje na fakt, že nahradzovanie viacslovných pomenovaní kratšími (jednoslovnými) vedie k syntagmatickej ekonómii, smeruje však súčasne proti ekonómii paradigmatickej, pretože zväčšuje počet pomenovaní. Rozhodnutie, ktorému ekonomickému riešeniu dáme prednosť bude závisieť od frekvencie daného prostried-

[2] Hrbáček, Josef: *Jazykové skratky v češtine*. Univerzita Karlova, Praha 1979, s. 32.

[3] Lančarič, Daniel: *Jazykové skratky:Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatur.*Bratislava 2008, s.10–11

[4] Ološtiak, Martin: *Abreviačná a slovotvorná motivácia. Slovo o slove*. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2005. s. 47.

ku. Ak sa používa často, je ekonomickejšie krátke pomenovanie, aj keď to bude znamenať väčšie zaťaženie pamäti, je teda výhodnejšie využiť ekonómiu syntagmatickú. Ak je frekvencia pomenovania malá, je ekonomickejšie ponechať pomenovanie dlhšie, aby sa nemusela zaťažovať pamäť ďalším, novým pomenovaním.

Všeobecne môžeme teda konštatovať, že k jazykovým faktorom abreviácie sa radí jazyková ekonómia, univerbizácia a kontakt s inými jazykmi; za mimojazykové, teda spoločenské príčiny, sa považuje modernizácia.

4 Abreviácia ako proces

V našom prebiehajúcom výskume pracujeme s termínom abreviácia, ktorú chápeme ako proces tvorenia pomenovaní, skratiek, ktoré znamenajú všetky abreviačne motivované útvary grafického charakteru väčšinou neustálené (individuálne, vytvárané osobitnou skupinou pri špecifickej komunikácii ako nevyhnutný jav).

Dve rozdielne definície sa dostávajú do popredia pri snahe popísať proces skracovania- záleží však aj na jazyku, ktorý analyzujeme, niektoré jazyky majú vačší sklon k skracovaniu.

„Abreviačné procesy neprebiehajú živelne, „chaoticky", ale naopak, ide o doležitý jazykový jav s vlastnými zákonitosťami."[5] Na druhej strane existuje mnoho definícií, kde sa podčiarkuje nepredvídateľnosť príčin skracovania: „..shortenings are still considered to be merely variant forms resulting from rather unpredictable causes in comparison with other word- formation processes.."[6]

5 Teoretické východiská výskumu

Pri sumarizácii hlavných cieľov nášho výskumu sme sa zamerali na tieto body:

- Prispieť k identifikácii nových trendov v súvislosti s abreviačnými procesmi.

[5] Ološtiak: Abreviačná a slovotvorná motivácia, s. 50.

[6] Lančarič, Daniel- Pavlík, Radoslav-Hitková, Petra: *Abbreviation tendencies in English and Slovak: Electronic Language and Onomastics*. Bratislava 2011, s. 12.

- Poukázať na používanie angličtiny v špecifickom kontexte, sprístupniť praktické využitie angličtiny bližšie študentom a učiteľom – lingvistom.
- Analýza, spracovanie a charakteristika výsledkov abreviačných procesov- skratiek- v dokumentoch EÚ, nakoľko skracovanie slov je čoraz bežnejším javom v eurojazyku.
- V súvislosti s pedagogickou relevanciou opisovaného výskumu sme dospeli k týmto čiastkovým záverom:
- jeho zistenia môžu byť aspoň čiastočne využité na doplnenie obsahu učebníc angličtiny a doplnkových materiálov pre študijné odbory medzinárodných vzťahov a EÚ,
- výsledky výskumu by mali mať praktický význam, aby mohli tvoriť súčasť kurzu pre štúdium o EÚ,
- užitočný príspevok k narastajúcemu množstvu literatúry o významnosti textovej analýzy vo výučbe cudzích jazykov.

Čo sa týka teoretickej časti výskumu, je potrebné samozrejme osvojiť si základnú terminológiu súvisiacu s našou témou, čiže charakterizovať pomenovacie jednotky, tzv. naming units, ktoré považujeme za základné jednotky, z ktorých budeme derivovať naše výsledky. V tomto prípade je veľmi doležité neopomenúť práce *Ferdinanda de Saussura* a jeho myšlienku, že základy jazyka majú psychickú povahu a sú uložené v mozgu. „Jazykový znak je psychická jednotka zjednocujúca pojem (signifié) a akustický obraz (signifiant), pričom akustický obraz je psychickým obrazom fyzicky realizovaného zvuku, ktorý je vzájomne spätý s pojmom - akustický obraz evokuje pojem a naopak.“[7]

Saussurovo chápanie znaku vychádza z poznania, že každý jazyk sa ako živý organizmus neustále vyvíja, Saussure dospieva k svojej zásadnej dichotómii synchrónie (zisťovať jazykový stav v istom okamihu) a diachrónie (jazykový vývoj v čase).

Saussure takisto rozlišuje medzi tým, čo je nám bezprostredne prístupné, a tým, čo je za tým- ide o parole (reč- konkrétny autentický odkaz vyslovený jednotlivcom) a langue (jazyk- abstraktný systém konvenčných pravidiel, ktoré sú všeobecne uznávané).

[7] Dolník, Juraj: *Všeobecná jazykoveda, Opis a vysvetlenie jazyka*. Bratislava 2013, s. 28.

Termín pomenovacia jednotka (naming unit) prvýkrát použil predstaviteľ Pražskej lingvistickej školy Vilém *Mathesius*. Hovoríme o nej v súvislosti s tvorbou slov, nakoľko pomenovacie jednotky tvoria základ pre tvorenie slov. Medzi základné komponenty pomenovacích jednotiek priradil sémantické jadro, konotačný význama emocionalitu.

Kategorizácia pomenovacích jednotiek je nasledovná:

- jednoduché a opisné pomenovacie jednotky
- jednoduché slová
- zložené slová vrátane kolokácií
- skracovanie slov a spájanie nových pomenovacích jednotiek

Majoritné slovotvorné procesy (derivation, conversion and compounding) majú za následok vznik veľmi zložitých tvarov, ktoré sú z komunikatívneho hľadiska neekonomické. V súčasnosti si komunikačné potreby vyžadujú vačšiu konkretizáciu nových javov a majú vplyv na vytváranie rôznych kombinácií nových jednotiek s už existujúcimi inými jednotkami (napr. Európska centrálna banka). Tieto javy často spôsobujú nejasnosť v komunikácii, a teda predpokladáme,že budú znamenať spochybnenie teórie jazykovej ekonómie.

6 Euroangličtina

Eurojazyk zahŕňa:

- slová, výrazy a termíny, ktoré neexistujú alebo sú relatívne neznáme mimo inštitúcií EÚ pre tzv. native speakers, často aj pre odborníkov na štandardnú kontrolu pravopisu a gramatiky (planification , to precise, telematics-computerised, axis, actorness-participation, externalisation- send out, contract out),
- ich význam pochádza z iných jazykov a zvyčajne sa nenachádza v anglických slovníkoch (dossier/file, fiche/document, third country/ outside EU),
- niektoré slová aj majú správny „anglický“ význam, ale používajú sa v kontexte, v ktorom by ho native speakers nepoužívali (Anglo-Saxon, actor, go on mission, agent, evolution- negative evolution,instead of development, transpose-výraz využívaný Európskou komisiou na označenie the enactment of a Directive in national law, jury-selection board).

O pokus upozorniť na nesprávne používané výrazy, termíny v anglickom jazyku sa posnažil prekladateľ Európskeho dvora audítorov Jeremy Gardner (2013), ktorý vytvoril typickým vyberavým pedagogickým spôsobom učiteľa angličtiny zoznam nesprávnych termínov používaných euroúradníkmi. V jeho publikácii „A Brief List of Misused English Terms in EU Publications" nájdeme abecedný zoznam slov, ktoré euroúradníci používajú nesprávne, resp. nevhodne až čudne. Gardner vo svojej publikácii tvrdí, že za tie roky si európske inštitúcie vyvinuli slovnú zásobu, ktorá sa líši od akejkoľvek uznávanej formy angličtiny. Obsahuje slová, ktoré neexistujú alebo sú relatívne neznáme pre rodených hovoriacichv angličtine a mimo inštitúcií EÚ. Preto je dôležité venovať sa otázke kodifikácie, ktorá by mala byť postavená na zásadách efektivity, účinnosti, zodpovednosti, transparentnosti a súvislosti. Spomínané zásady a ich dodržanie, podľa nášho názoru, môžu súvisieť aj so spomínanou nejasnosťou eurojazyka, a preto je potrebné jeho celkový obsah detailnejšie analyzovať z lexikologickeho pohľadu. Publikácií, ktoré sa tejto špecifickej problematike venujúodborne, je málo ako šafranu. Preto stojí za to, spomenúť aspoň praktickú príručku „English Style Guide, A handbook for authors and translators in the European Commission",ktorú vydalo generálne riaditeľstvo pre preklad Európskej komisie. V tejto praktickej príručke nájdeme na približne sto stranách textu jazykové konvencie aplikovateľné všeobecne, ako aj špeciálne termíny používané v rámci tvorby legislatívy na európskej úrovni. Autori konštatujú, že angličtina používaná v eurojazyku nie je takzvaný „EU English" a nie je odlišná od „real English", je len odrazom toho, že Európskaúnia ako unikátny orgán musel sám predstaviť termíny na opis seba samej a novoznikajúcich javov.

Takisto za zmienku stojí publikácia „Tips for Slovak translators translating from Slovak into English" vydanú Grahamom Cansdaleom (bez udania roku), taktiež z generálneho riaditeľstva pre preklad v Európskej komisii. Brožúra obsahuje pokyny pre písanie v spisovnej angličtine a je venovaná hlavne tým čitateľom, ktorí texty európskej legislatívy prekladajú, resp. ich tvoria v anglickom jazyku, a tento jazyk nie je pre nich materinským – a obzvlášť pre obyvateľov Slovenska. V úvode sa uvádza, že európske jazyky sa líšia, pokiaľ ide o to, čo je považované za dobrý štýl. „Kvalitný a moderný anglický štýl sa zameriava na to, aby

odkaz pre čitateľa bol stručný a jasný. Všeobecne to znamená udržiavať vety krátke a logické a vyhnúť sa zbytočným zložitým gramatickým konštrukciám a príliš komplikovanej slovnej zásobe".[8]

Základný súbor textov, ktoré nám slúžia ako prvotný zdroj informácií pre lingvistickú analýzu tvoria všetky dostupné dokumenty publikované inštitúciami EÚ. Portál EUR-Lex ponúka v 24 úradných jazykoch bezplatný prístup k Úradnému vestníku Európskej únie; právnym predpisom EÚ (zmluvy EÚ, smernice, nariadenia, rozhodnutia, konsolidované právne predpisy atď.); prípravným aktom (legislatívne návrhy, správy, zelené a biele knihy atď.); judikatúre EÚ (rozsudky, uznesenia atď.); medzinárodným dohodám; dokumentom EZVO (Európske združenie voľného obchodu) a iným verejným dokumentom. Na portáli je možné sledovať aj jednotlivé fázy legislatívnych postupov EÚ.

Databáza sa aktualizuje denne a obsahuje viac ako 3 milióny položiek, pričom niektoré z nich pochádzajú už z roku 1951. Každý dokument je zobrazený s analytickými metadátami (publikačný odkaz, dátum, kľúčové výrazy atď.). Dokument je možné zobraziť v troch jazykoch súčasne.

7 Návrh výskumu

Abreviačné procesy sú dynamické, a preto sa domnievame, že výsledky, ktoré v priebehu výskumu možu byť prezentované, nemusia byť použiteľné v budúcnosti (pretože sú v procese dynamickej zmeny, neustálené – materiálová časť každej práce o skratkách rýchlo „starne"), ale budeme sa snažiť odhaliť určité univerzálne princípy, ktoré, na rozdiel od abreviačných procesov, predpokladáme, sú relatívne statické a je celkom možné, že môžu byť použité v budúcnosti v ďalších výskumoch špecifického typu skracovania. Preto výsledok nášho výskumu by boli univerzálne črty, ktoré určujú konkrétne abreviačné procesy.

Vymedzíme súbor textov, ktoré sa vyberú zo základného súboru – čiastočne uskutočníme náhodný výber (mechanickým spôsobom – síce jednoduchý a zastaralý spôsob výberu, ale nepredpokladáme, že by

[8] Cansdale, G.: *Tips for Slovak translators translating from Slovak into English*, Brusel, s. 7.

trpel nepresnosťou a poskytol nám skreslený súbor- my hľadáme javy v textoch, a preto ich výber nie je markantný). Na druhej strane pri potvrdzovaní hypotézy, kde je doležitý charakter dokumentu – či je technického charakteru alebo spoločensko-vedného – tam uskutočníme zámerný výber na základe relevantných znakov.

Na základe predchádzajúcich skúseností a analýzy určitého množstva dokumentov sme sformulovali nasledovné hypotézy:

Čím viac nežiaducich percepčných páuz (kde skratka sama o sebe neposkytuje dostatok informácií a motivant absentuje) text obsahuje, tým viac sa stáva nepochopiteľným a jeho obsah vedie k sťaženému dekódovaniu a spôsobuje nejednoznačnosť v interpretácii textu.

Tato prvá hypotéza súvisí so sémantickou informáciou, kde si je potrebné všímať kombinácie uvádzania skratiek a ich motivantov, predpokladáme, že v EÚ dokumentoch sa vysvetlenie skratiek nenachádza presne podľa určených pravidiel (čiže pred použitím alebo po použití), pretože expedienti nedbajú dôsledne na tento proces (tiež len predpoklad), to znamená, že pri menej známych skratkách vedie k sťaženému dekódovaniu. Dochádza k ambiguitnej interpretácii, kde si ľudia vysvetlia skratku v inom zmysle.

Čím viac je obsah textu technického charakteru, tým viac abreviatúr text obsahuje, čím sa tento druh textu stáva nezrozumiteľným.

Metódy výskumu:

- kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu
- frekvencia výskytu konkrétnych typov abreviatúr/skratiek
- analýza štrukturálnych vzťahov medzi abreviatúrami v rámci textu
- medzijazyková interpretácia konkrétnych abreviatúr s akcentom na významové posuny pri preklade (aj/sj)
- identifikácia stupňa ekvivalencie skratiek vo východiskovom texte (aj) a jeho oficiálnym prekladom (sj)

8 Záver

Žiadna časť sveta nezaviedla viac nových slov do angličtiny než Európa. Za posledných desať rokov sa vytvorilo mnoho nových výrazov a slovných konštrukcií, ktoré spôsobujú často nejasnosť vo výklade. Mnohé stratégie na miestnej, regionálnej alebo štátnej úrovni členských

štátov EÚ sa musia riadiť implementáciou európskych zákonov a tie sú veľmi často nezrozumiteľné. Preto je pre uľahčenie komunikácie potrebné sa tejto problematike špecifickejšie venovať, vytvárať aktuálne výkladové slovníky, glosáre a analyzovať eurožargón z lingvistického aspektu.

Analýzou európskych dokumentov pri výučbe cudzieho jazyka prispejeme k získavaniu nových skúseností pre študentov, čím sa vytvára pre nich príležitosť na profesionálny rozvoj. EÚ podporuje jazykové vzdelávanie s cieľom zlepšiť sociálnu integráciu, porozumenie iných kultúr a najmä európsku integráciu.

Zoznam literatúry

Adams, V.:*Complex Words in English*. Harlow: Longman 2001.

Burchfield, Robert:*The English Language*. Oxford University Press, New York 1985.

Bauer, Laurie: *English Word-formation*. Cambridge University Press, Cambridge 1983.

Cannon, G.: *Blending*. In: Booij, G, Lehmann, C and Mugdan, J. (eds). Morphology. An International Handbook on Inflection and Word-Formation. New York: De Gruyter 2000.

Cannon,Garland: *Abbreviations and Accronyms in English Word-Formation*. American Speech, Vol. 64, No. 2, Duke University Press 1989.

Crystal, David: *The English language, A guided tour of the language*. The Penguin Group, London 2002.

Dolník, Juraj: *Všeobecná jazykoveda, Opis a vysvetlenie jazyka.* Bratislava, VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 2013.

Faber, Pamela – Aararúz, León – Velasco, Juan Antonio Prieto – Reimerink,Arianne : *Linking Images and words: The description of specialised concepts*. International Journal of Lexicography 2006.

Gavurová, Miroslava: *Skratka ako lexéma (Abreviačná motivácia v lexike)*. Filozofická fakulta Prešovskej university, Prešov 2013.

Gavora, Peter a kol.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk

Gries, Stefan Th.: *Cognitive determinants of subtractive word-formation: A corpus-based perspective*. Cognitive Linguistics 2006.

Halliday, M. A. K.: *An introduction to functional grammar*. London 1985.

Hladký, Josef, Ružička, Milan: *A Functional Onomatology of English*, Masarykova Univerzita,Brno 1998.

Horecký, Ján:*Zložky a dimenzie jazykového znaku*. Jazykovedný časopis 1986.

Hrbáček, Josef: *Jazykové skratky v češtine*. Univerzita Karlova, Praha 1979

Jeffries, Lesley: Discovering language.The structure of Modern English. Palgrave McMillan, Hampshire 2006.

Kolková, Terézia: Eurojazyk. Kultúra slova, ročník 40, č.2, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave, Vydavateľstvo Matice slovenskej v Martine 2006.

Kvetko, Pavol: English Lexicology. Edičné stredisko PedF UK 1994.

Lančarič, Daniel: Jazykové skratky: Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatur. LINGOS Bratislava 2008.

Lančarič, Daniel: Úvod do konfrontačnej lexikológie a lexikografie. Z-F LINGUA Bratislava 2009.

Lančarič, Daniel – Hitková, Petra – Pavlík, Radoslav – Pčolinská, Adriana: Abbreviatory Trends in Linguistic Communication. Bački Petrovac 2012.

Lančarič, Daniel- Pavlík, Radoslav-Hitková, Petra: Abbreviation tendencies in English and Slovak: Electronic Language and Onomastics. Z-F LINGUA Bratislava 2011.

Lančarič, Daniel: Selected aspects of abbreviation processes in English. Studies in Foreign Language Education-Volume 2, Bratislava2010.

Lančarič, Daniel: Essentials of Linguistics. Z-F LINGUA, Bratislava 2012.

Lipka, L.: An outline of English lexicology. Tübingen 1990.

Marchand, H.: The categories and types of present-day English word-formation 2. Munich 1969.

Mathesius, Vilém: *A Functional Analysis of Present day English on a General Linguistic Basis.* MOUTON,2012.

Miššíková, G.: *Konfrontačná analýza štruktúry pomenovaní v angličtine a slovenčine*. Reflexie lingvistických konfrontácii II, FHV UKF, Nitra 1998.

Rasinger, Sebastian M.: *Quantitative Research in Linguistics, An Introduction*. Continuum Publishing Group, London 2010.

Sekaninová, Ella: *Formy a ciele konfrontačného skúmania lexiky viacerých jazykov*.Slavica Slovaca1993.

Štekauer, Pavol a kolektív: *Getting beyond the rules of language*. Prešovská Univerzita, Filozofická fakulta, Prešov 1997.

Trask, R. L.: *Language Change*. London: Routledge 1994.

Vachek, Josef: *Lingvistická charakteristika současné angličtiny*. Praha 1998

Webografia:

Blažek, Bohuslav: *Eurospeak or Unreadability as A Strategy*, 2000. http://www.eurovision2000.net/text/textarch027.html.

Trebits, Anna: *English Lexis In The Documents Of The European Union – A Corpus-Based Exploratory Study*, 2008. http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W2Trebits.pdf

Official Journal of the European Union, 2015. http://eur-lex.europa.eu/

Abbreviations and acronyms (Eurostat), 2015.

http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/cybernews/abbreviations.htm#E

Ološtiak, Martin: *Abreviačná a slovotvorná motivácia. Slovo o slove*. Zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2005. http://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf

Lipka, Leonhard: *Naming Units (NUs) , Observational Linguistics and reference as a speech act or What's in a name.* http://www.skase.sk/Volumes/JTL07/3.pdf

Janet, Denis: *A morphophonological approach to clipping in English. Can the study of clipping be formalized?*http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_1_Jamet.pdf

Iglesias, Elvira Pérez: *Shortening Processes in Est Lexicón*, 2006. http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/4667/2/0233536_00007_0015.pdf

Blackburn, Perry L.: *The Code Model of Communication. A Powerful Metaphor in Linguistic Metatheory*, 2007.

http://www.sil.org/system/files/reapdata/29/64/35/296435051882589054777999034120489716 36/48756_Blackburn_P_Code_model_of_communication.pdf

Structuralism and Poststructuralism - Saussure And Structuralism http://science.jrank.org/pages/11346/Structuralism-Poststructuralism-Saussure-Structuralism.html

English Style Guide. A handbook for authors and translators in the European Commission. Last Updated June 2013 http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/styleguide_english_dgt_en.pdf

Cansdale, G.: *Tips for Slovak translators translating from Slovak into English*. http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/tips_translation_slovak_english_en.pdf

Gartner, J.: *A Brief List of Misused English Terms in EU Publications*, 2013http://ec.europa.eu/translation/english/guidelines/documents/misused_english_terminology_eu_publications_en.pdf

Vicentini, Alessandra: *The Economy Principle in Language. Notes and Observations from Early Modern English* Grammars, 2003.https://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3659.pdf

Koncept angličtiny ako lingua franca (ELF) a jej prítomnosť v slovenskom akademickom diskurze[1]

Diana Krajňáková

1 Úvod

Predkladaný článok je z obsahového hľadiska rozdelený na dve časti, z ktorých teoreticko-empirický úvod stelesňuje nevyhnutný predpoklad pre výskumnú zložku príspevku. V úvodnej časti sa snažíme o definičné vymedzenie lingvistického fenoménu *angličtiny ako lingua franca* (English as a Lingua Franca = ELF), o zhodnotenie jej doterajšieho výskumu a zaradenie slovenskej sociolingvistickej situácie do koncepcie ELF. V druhej časti príspevku empiricky skúmame tri konkrétne lexikálno-gramatické oblasti použitia ELF v nami zostavenom korpuse anglicky písaných abstraktov študentov manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove (PU).

Hlavným cieľom tejto práce sa teda okrem teoretického začlenenia slovenskej akadémie do interakcie v ELF stáva najmä konkrétna demonštrácia použitia lingvistických čŕt vo vybranom slovenskom akademickom prostredí s dôrazom na písomné prejavy komunikantov.

2 Definícia ELF

Napriek tomu, že je ELF konceptom 21. storočia, samotný pojem *lingua franca* nie je v jazykovede žiadnym nováčikom. Jeho prvotný význam opisuje tzv. hybridný jazyk používaný medzi obchodníkmi v oblasti Stredozemného mora. Lingua franca v spojení s anglickým jazykom prešla značným významovým posunom, keďže sa za gro definície považuje „každé použitie angličtiny medzi hovoriacimi s rozdielnymi rodnými jazykmi, pre ktorých je angličtina ako médium komuni-

[1] Tento príspevok vznikol v rámci riešenia úloh projektu KEGA 030PU-4/2014.

kácie subjektívnou voľbou, no často jedinou možnou".[2] Hoci sa ELF primárne sústredí na komunikantov z rozdielnych lingvo-kultúrnych prostredí, zo svojej interakcie nevylučuje ani hovoriacich z rovnakého prostredia, ktorých motivácia výberu ELF ako prostriedku komunikácie vyplýva z iných objektívnych alebo subjektívnych dôvodov.[3] Jedinú výnimku tvorí komunikačná situácia, v ktorej sú všetci participanti charakterizovaní ako hovoriaci *rodnej variety anglického jazyka* (English as a Native Language = ENL). Jenkins uzatvára charakteristiku účastníkov na komunikácii v ELF významovým odlíšením komunikantov ELF od *učiacich sa* a definovaním ich *kompetentnosti*, ktorá nie je podmienená úrovňou ovládania anglického jazyka; určuje sa v závislosti od splnenia primárneho cieľa ELF, ktorým je úspešný transfer komunikovanej správy.[4]

Ako bolo naznačené, vymedzenie komunikantov ELF nenachádza ekvivalent v učiacich sa angličtinu, pojmom, s ktorým narába tradičný prístup k *angličtine ako cudziemu jazyku* (English as a Foreign Language = EFL), ktorej hlavným cieľom je priblíženie sa jednej z rodných variet angličtiny, spravidla britskej alebo americkej.

3 Výskum ELF vo svete a lexikálno-gramatické črty

Prítomnosť ELF nielenže nenachádza ekvivalent v tradičných lingvistických schémach rozdelenia anglického jazyka, ale takisto nie je limitovaná konkrétnym typom diskurzu a pôsobí na celej škále od hovoreného k písomnému prejavu; od formálnych komunikačných situácií k neformálnym. Dôkazom je zostavenie dvoch korpusových gigantov hovorenej formy ELF v približne rovnakom časovom horizonte. Sú nimi VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English), ktorý nie je zameraný na konkrétne komunikačné prostredie a ELFA (English as a Lingua Franca in Academic Settings), ktorý reprezentuje jeden

[2] Seidlhofer, Barbara: *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca*.Oxford 2011. s. 7.

[3] Salakhyan, Elena: *Eastern European Manifestations of English as a Lingua Franca*. Tübingen 2014. s. 16.

[4] Jenkins, Jennifer: „Points of View and Blind Spots: ELF and SLA". In: *International Journal of Applied Linguistics* 16 (2006) č. 2, s. 141.

z výstupov rovnomenného projektu ELFA a sústreďuje svoj záujem na hovorenú formu ELF v akademickom prostredí fínskych univerzít v Tampere a Helsinkách.

Z metodologického hľadiska je táto prvotná preferencia skúmania hovorených prejavov ELF zdôvodnená prirodzenou interaktívnosťou, spontánnosťou, autentickosťou, a teda možnosťou okamžitej demonštrácie jazykových inovácií v prejave používateľov ELF. Hovorená forma je z tohto hľadiska schopná poodhaliť progresívne jazykové zmeny vo väčšom rozsahu ako forma písomná.[5]

Písomné prejavy teda donedávna predstavovali výzvu v štúdiách ELF, na ktorú odpovedal projekt ELFA zostavením písomného korpusu *WrELFA* v roku 2015. Korpus WrELFA dokazuje, že písomné prejavy predstavujú nemenej dôležitú zložku v ELF komunikácii. S pohľadom na dichotómiu hovorených verzus písomných prejavov, oslabená interaktívna a spontánna zložka písomného diskurzu je na druhej strane kompenzovaná možnosťami plánovania, reedície a seba-/softvérovej/či inej kontroly, ktoré absentujú v hovorenej forme jazyka. Napriek ponúkaným štylistickým a gramatickým bonusom smerujúcim k zdokonaľovaniu písomného diskurzu sa v ňom jazykové zmeny naďalej vyskytujú, čo značí, že sa stávajú podstatným a charakteristickým elementom komunikácie v ELF. To v konečnom dôsledku poskytuje ešte silnejší argument podporujúci existenciu a opodstatnenosť skúmania ELF v písomnom diskurze.

Z dôvodu nedávneho ukončenia kompilácie materiálu v korpuse WrELFA, širokej akademickej obci neboli zatiaľ poskytnuté konkrétne analýzy z oblasti písomnej ELFA, napriek tomu pilotné analýzy menších výskumov a korpusov ukazujú na totožnú paletu jazykových inovácií korešpondujúcich s analýzami hovorených VOICE a ELFA, ktoré sú spoločné pre všetkých používateľov ELF bez ohľadu na ich rodný jazyk.

Okrem inovácií na úrovni fonologickej stránky a pragmatických stratégií, ktoré však nie sú plne aplikovateľné na písomný prejav, sa za

[5] Mauranen, Anna, Niina Hynninen and Elina Ranta: „English as an Academic Lingua Franca: The ELFA Project". In: *English for Specific Purposes* 29 (2010) č. 3, s. 183-190.

najreprezentatívnejšiu považuje oblasť lexiky a gramatiky. Lexikálno-gramatické inovácie v ELF sa najčastejšie vzťahujú na slovesné frázy (napr. nulová morféma „-s" v 3. osobe singuláru; špecifické prípady použitia priebehových tvarov a redundantné používanie predložiek v slovesných kolokáciách), vzťažné zámená (napr. použitie „who" a „which" nerešpektujúce (ne)životnosť referentov), menné frázy (napr. vynechávanie určitých a neurčitých členov v prípadoch, kde je ich použitie záväzné v ENL a vkladanie člena určitého alebo neurčitého do jazykových väzieb, v ktorých sa v ENL členy nevyskytujú), všeobecnú morfologickú regularizáciu (napr. aplikácia pravidelného tvorenia slovesných časov na slovesá nepravidelné, resp. plurálu substantív na nepočítateľné substantíva) a na špecifiká v používaní idiomatických výrazov a slovných kolokácií (napr. spojenie dvoch ustálených fráz v ENL „in my view" a „from my point of view" do vzoru „in my point of view" preferovaného používateľmi ELF).[6]

4 ELF v slovenskom prostredí

Prostredie Slovenskej republiky sa prirodzene nevyhlo vplyvu angličtiny ako dominantného jazyka v oblasti edukácie, vedy a výskumu. Po celospoločenských zmenách po roku 1989 tak vyučovanie angličtiny postupne nahradilo ruštinu ako prvú voľbu cudzieho jazyka vo všetkých stupňoch edukácie. Po vstupe Slovenska do EÚ (2004) sa význam angličtiny navyše posilnil, čoho priamym dôsledkom bolo uzákonenie povinného anglického jazyka ako cudzieho jazyka s výučbou od 3. ročníka 1. stupňa základných škôl (2011). Napriek významu kladenému na anglický jazyk je dôležité konštatovať, že výučba cudzích jazykov, ako už z názvu vyplýva, zapadá do paradigmy EFL, ktorá vo svojom prístupe ignoruje existenciu ELF. Inými slovami, primárnym cieľom v rámci školského systému na Slovensku je priblíženie sa modelu britskej alebo americkej angličtiny, ktoré sú chápané ako štandardy anglic-

[6] Krajňáková, Diana: „K problematike angličtiny ako lingua franca (ELF)". In: *Motus in Verbo* 4 (2015) č. 1, s. 16-25.

kého jazyka.[7]

Napriek tomu, že slovenské prostredie je oficiálne pod silným vplyvom tradičného chápania angličtiny ako cudzieho jazyka, prítomnosť ELF nemôžeme prehliadnuť. Tá je predovšetkým evidentná mimo oblastí spojených s vyučovaním anglického jazyka, kde sa angličtina používa ako prostriedok komunikácie s hlavným cieľom úspešného prenosu komunikovanej správy, napr. v medzinárodnom pracovnom prostredí, na konferenciách, výmenných pobytoch a pod. Takto môžeme každú komunikačnú situáciu v angličtine vyskytujúcu sa mimo výučby anglického jazyka ako cudzieho jazyka, či už v slovenskom akademickom alebo mimoškolskom prostredí, charakterizovať ako interakciu v ELF.

Podobne ako vo svete, používanie ELF v slovenskom akademickom prostredí nie je limitované hovoreným diskurzom, významným komunikačným prostriedkom sa stáva aj pri písomných prejavoch. Tu však nemôžeme našu sociolingvistickú situáciu porovnávať s napríklad škandinávskymi alebo inými západnými krajinami Európy, keďže trend písania prác v rodnom jazyku, slovenčine, je angličtinou v súčasnosti neohrozený. Do hry však vstupuje angličtina v dôležitej úlohe komunikačného média vo forme *abstraktu* spájajúceho slovenské akademické prostredie s vonkajším svetom vedy a výskumu. Jeho nadradenou funkciou je sprostredkovanie komunikačnej správy odoslanej autorom originálnej štúdie vedeckej čitateľskej obci primárne nehovoriacej slovenským jazykom. Na základe tejto funkcie korešpondujúcej s hlavným cieľom ELF je žáner abstraktu a jeho textové podtypy, ako napríklad abstrakty záverečných prác, považovaný za významnú zložku písomnej komunikácie v ELFA.

5 Analýza ELF v slovenskom akademickom prostredí

Analýza, ktorá je v tomto príspevku prezentovaná, sa snaží nadviazať na tradíciu fínskeho projektu ELFA a takisto obohatiť empirické výskumy o rozbor písomného diskurzu, ktorý nebol do nedávnej doby

[7] Ferenčík, Milan: „Angličtina ako povinný jazyk na Slovensku – súvislosti a dôsledky ". In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanieII: ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Vyd. Martin Javor(ed.). Prešov 2011, s. 120-130.

skompilovaný a stále zaostáva v analýzach za hovorenými prejavmi ELF. Na základe zaradenia slovenského prostredia do komunikácie v ELF sa základná výskumná otázka zaoberá prítomnosťou lexikálno-gramatických inovácií ELF v analyzovanom korpuse reprezentujúcom písomné prejavy v slovenskom akademickom diskurze.

Od vymedzenia výskumnej otázky sa priamo odvíja zostavenie externých kritérií na kompiláciu korpusu dát pre prezentovanú empirickú časť príspevku. Prvým kritériom sa prirodzene stáva analýza ELFA. Najbližším akademickým prostredím je pre analýzu PU, z ktorej ponuky fakúlt a odborov je status angličtiny v oblasti manažmentu globálne najdominantnejší. Študenti manažmentu PU na bakalárskom, magisterskom a doktorandskom stupni sú teda charakterizovaní ako kompetentní používatelia ELF, keďže ich komunikácia nie je okrem predmetu anglického jazyka ako cudzieho jazyka riadená cieľom priblížiť sa modelu rodnej variety angličtiny.

V rámci vybraného prostredia sa sústredíme na interný písomný diskurz zosobnený abstraktom záverečnej práce, ktorý je podstatnou zložkou písomnej komunikácie v ELF v slovenskom akademickom prostredí. Abstrakty sú získavané z online databázy *Centrálneho registra záverečných a kvalifikačných prác*, a teda predstavujú autentické dáta primárne nevytvorené na účely analýzy.

Z metodologicko-technického hľadiska využívame v priebehu samotnej jazykovej analýzy softvér *Keywords in Context Concordance (KWIC)*, ktorý umožňuje rýchlu identifikáciu skúmaných javov a tvarov, ich frekvenciu, kontext, konkordancie a kolokácie. V jednotlivých čiastkových analýzach sú podľa charakteru skúmaných oblastí využívané dodatočné softvéry, napr. nástroj na určenie kľúčového slova v texte a pod.

Všetky vyššie spomenuté kritéria tvoriace piliere selekcie a zhromažďovania dát do výskumného korpusu považujeme za konečné. Na druhej strane, korpus nemá za cieľ byť konečný, je stále otvorený novým členom.

6 Lexikálno-gramatické inovácie ELFA v písomnom diskurze

Predstavené pojmové a modelové rámce skúmajúce vzťah ELF – akadémia, ELF – písomnosť, ELF – slovenské prostredie a ich vzájomné kombinácie tvoria základ úvodnej teoreticko-empirickej časti, na ktorú priamo nadväzuje analytická časť s cieľom potvrdiť teoretický predpoklad prítomnosti ELF v písomnom akademickom prostredí na PU.

Empirická povaha druhej časti je evidentná z predmetu záujmu, ktorou sú konkrétne lexikálno-gramatické inovácie ELF študované v nami zostavenej vzorke písomných prejavov študentov manažmentu PU. Konkrétne sa venujeme trom oblastiam, ktorými sú: použitie nulovej morfémy „-s" v 3. osobe sg.; špecifiká v použití predložkových väzieb v spojení so slovesami a použitie gramatickej kategórie určenosti v rámci substantív.

Analýzou prvej vybranej črty sme v skúmanej vzorke neodhalili prítomnosť nulovej morfémy „-s" v priamej postpozícii za gramatickým podmetom vety. Predpokladáme, že tento nulový výskyt je dôsledkom použitia nástroja korekcie v elektronických textových súboroch. Zvýšená frekvencia, na ktorú už nástroj korekcie nemá dosah, sa však vyskytuje v súvetiach a po postmodifikovaných podmetoch, a to najmä predložkovými väzbami. Inými slovami, čím je sloveso vzdialenejšie od gramatického podmetu, tým sa frekvencia nulovej morfémy „-s" zvyšuje.

Pri skúmaní predložiek použitých s verbami boli identifikované dve situácie. Prvou je substitúcia ustálených kolokácií, čiže predložkových väzieb existujúcich v ENL predložkami, ktoré sa v danej väzbe nevyskytujú; napr. namiesto „focus on" v ENL použitie „focus to" v ELF bez ovplyvnenia prenosu komunikovanej správy. Druhou situáciou sa na základe našej analýzy stáva redundantné použitie predložiek vo väzbách, kde sa predložky v ENL nevyskytujú; napr. „discuss (something)" v ENL nahradené „discuss about (something)" v ELF. Obe odhalené situácie korešpondujú s výsledkami výskumu svetových korpusov hovoreného diskurzu v ELFA.

V poslednej analyzovanej lexikálno-gramatickej oblasti sme sa bližšie venovali dvom špecifickým inováciám v použití gramatickej kategó-

rie určenosti a s tým spojeným používaním členov v anglickom jazyku. Prvou inováciou je uplatnenie nulového člena v situáciách, kde sa v ENL uplatňuje tzv. logické použitie člena určitého, medzi ktoré platí použitie „the" so superlatívom, radovými a neurčitými radovými číslovkami.[8] V korpuse abstraktov je viditeľný odklon od tzv. logického použitia členov, ktoré sa pre používateľov ELF javí ako komunikačne redundantné. To znamená, že používatelia ELF považujú konkrétne číslovky a prídavné mená za dostatočných nositeľov komunikačnej správy „jedinečnosti" a „špecifickosti" na to, aby túto správu znásobovali použitím „the".

Druhou skúmanou inováciou je použitie „the" v ELF v kontraste s nulovým členom v ENL, ktorý sa spája s nepočítateľným substantívom na vyjadrenie generickej referencie. Motiváciou používateľov ELF sa javí kľúčové postavenie substantív, teda ich dôležitosť v konkrétnom diskurze. To znamená, že pri výbere určitého člena v prostredí ELF sa hovoriaci neriadia gramatickým a morfologickým typom substantíva, čiže počítateľnosťou – nepočítateľnosťou, resp. singulárom – plurálom, ale jeho dôležitosťou v texte. Z obsahového pohľadu je teda najdôležitejšie slovo v diskurze nositeľom gramatickej kategórie určenosti vyjadrenej cez použitie určitého člena bez ohľadu na typ referencie a druh substantíva, ktoré sú v ENL smerodajné pri výbere gramatického člena v konkrétnej jazykovej situácii.

Demonštráciou troch čiastkových analýz v rámci vybranej oblasti lexiky a gramatiky a ich jazykových inovácií v komunikácii v ELF môžeme potvrdiť prítomnosť konceptu ELF v slovenskom univerzitnom prostredí. Predkladaná empirická časť príspevku poskytuje objektívny dôkaz písomnej interakcie v ELF v prešovskom akademickom prostredí, ktorý môžeme považovať za kľúčový vo vyjadrení významu a opodstatnenosti štúdia ELF v slovenskej akadémii.

[8] Quirk, Randolph et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York 1985. s. 270.

7 Záver

Na záver môžeme potvrdiť, že z teoretického hľadiska písomné prejavy v akademickom prostredí Prešovskej univerzity v Prešove vo forme textového typu anglicky písaného abstraktu záverečnej práce korešpondujú s definíciou interakcie v ELF. V prvom rade spĺňajú funkciu a cieľ komunikácie v ELF, ktorým je úspešný transfer komunikovanej správy, a reprezentujú jediné spojenie písomností slovenskej akadémie a sveta vedy a výskumu nehovoriaceho slovenským jazykom.

Tri analyzované lexikálno-gramatické črty v nami zostavenom korpuse, ktorými sú nulová morféma „-s", špecifické použitie predložkových väzieb a gramatickej kategórie určenosti, podčiarkujú zaradenie slovenskej akadémie do interakcie v ELF. Zistenia v rámci výskumu vybraných lexikálno-gramatických oblastí navyše nachádzajú podporu vo svetových výskumoch korpusov ELF v akademickom prostredí. Obe časti predkladaného príspevku tak nepopierateľne potvrdzujú existenciu a opodstatnenosť skúmania ELF v slovenskej sociolingvistickej realite.

Zoznam literatúry

Centrálny register záverečných a kvalifikačných prác. http://crzp.sk/crzpopacxe?fn=*searchform&fs=D4D7FD72A5744D1FA8C8A3DAB2D70322 (citované 30.3.2015).

ELFA: English as a Lingua Franca in Academic Settings Project, 2008. http://www.helsinki.fi/englanti/elfa/ (citované 20.5.2015).

Ferenčík, Milan: „Angličtina ako povinný jazyk na Slovensku – súvislosti a dôsledky ". In: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanieII: ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Vyd. Martin Javor (ed.). Prešov 2011, s. 120–130.

Jenkins, Jennifer: „Points of View and Blind Spots: ELF and SLA". In: *International Journal of Applied Linguistics* 16 (2006) č. 2, s. 137-162.

Krajňáková, Diana: „K problematike angličtiny ako lingua franca (ELF)". In: *Motus in Verbo* 4 (2015) č. 1, s. 16-25.

Mauranen, Anna, Niina Hynninen a Elina Ranta: „English as an Academic Lingua Franca: The ELFA Project". In: *English for Specific Purposes* 29 (2010) č. 3, s. 183-190.

Quirk, Randolph et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language.* New York 1985.

Salakhyan, Elena: *Eastern European Manifestations of English as a Lingua Franca*. Tübingen 2014.

Seidlhofer, Barbara: *Understanding English as a Lingua Franca. A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca*.Oxford 2011.

VOICE: The Vienna-Oxford International Corpus of English, 2009/2011/2013. https://www.univie.ac.at/voice/(citované 25.5.2015).

WrELFA: The Corpus of Written English as a Lingua Franca in Academic Settings, 2015. http://www.helsinki.fi/elfa/examiners.html(citované 20.5.2015).

Metafory a idiómy ako súčasť právnej lexiky

Sylvia Kummerová

Hoci sú idiomatické výrazy v anglických právnych textoch stredobodom tohto príspevku, bude dôležité objasniť si aj pojmy právny jazyk a právny text.

1 Právny jazyk

Právny jazyk predstavuje osobitnú formu odborného jazyka, ktorý nadobúdajú študenti práva počas štúdia. Vyznačuje sa špecializovanou slovnou zásobou, a preto je nepochybne ťažko zrozumiteľný laickej verejnosti. Právny jazyk nepatrí do bežnej slovnej zásoby. Rovnako tak právnu terminológiu zaraďujeme do špecializovanej slovnej zásoby, ktorá sa vytvára len po odbornej príprave v danom odbore. Najväčšie rozdiely medzi právnym jazykom a bežnou slovnou zásobou sú práve v slovnej zásobe, teda z lexikálneho hľadiska. Právnický štýl sa vyznačuje pojmovou nasýtenosťou, pretože v ňom prevládajú odborné výrazy. Oproti hovorovému štýlu je právny jazyk stereotypný a schematický: striktné formulácie často pôsobia ako vopred skonštruované vzorce, ktoré treba len doplniť.[1] Hoci používanie jazyka je prevažne tvorivý proces, v rámci ktorého človek produkuje nové, vlastné vety, v právnom jazyku sa často využívajú vety, alebo ich časti, ktoré právnik používa netvorivým spôsobom, napr. ustálené slovné spojenia či jazykové šablóny. Tieto sa používajú už po desaťročia najmä kvôli ich významovej presnosti a jednoznačnosti.

Právny jazyk je v prvom rade účelový; pomocou neho vyjadrujeme právne skutočnosti čo najpresnejšie, najzrozumiteľnejšie, najstručnejšie a najjednoznačnejšie. Za základné požiadavky právneho jazyka možno považovať nasledovné atribúty:[2]

- významová presnosť,
- jednoznačnosť,

[1] Abrahámová, E: Základy právnej komunikácie. Šamorín: Heureka, 2012, s. 35.

[2] Tomášek, M.: Překlad v právní praxi. Praha: Linde, 2003, s. 28.

- stručnosť,
- zrozumiteľnosť,
- účelnosť
- ustálenosť,
- expresívnosť.

Už zo samotného vymenovania je zrejmé, že viaceré z týchto požiadaviek vyznievajú v kontraste s umeleckým štýlom, napr. polysémia výrazových prostriedkov,[3] pestrosť vyjadrovania či metaforickosť ktoré sú typické pre umelecký štýl. Na rozdiel od právneho jazyka je hlavným cieľom umeleckého štýlu umelecké stvárnenie skutočnosti, ktoré závisí od individuálnych vyjadrovacích postupov autora. V umeleckej literatúre sa čitateľovi sprostredkúva estetická informácia, literatúra má na čitateľa pôsobiť emocionálno-esteticky. Umelecká literatúra sa od právnej literatúry odlišuje z obsahového, sémantického, syntaktického, lexikálneho a funkčného hľadiska.

Pod právnym jazykom rozumieme „viac alebo menej normalizovaný jazyk, ktorým sa vyjadrujú právne normy, právne úkony alebo iné právne reality."[4] Právny jazyk, ktorý predstavuje jednu z foriem odborného jazyka, sa vyznačuje využívaním odborného štýlu. Odbornosť je základná vlastnosť odborného štýlu a odborný jazyk je znakom odbornej kompetencie emitenta. Právnický štýl sa vyznačuje využívaním osobitných jazykových a mimojazykových prostriedkov, ktoré právnici využívajú vo svojom písomnom i ústnom prejave. Podľa Abrahámovej existujú rôzne štylistické varianty:

a) jazyk právnych predpisov (jazyk normotvorcu určený odbornej i laickej verejnosti)
b) jazyk právnych úkonov (jazyk notárskych a iných písomností)
c) jazyk forenznej komunikácie (jazyk sudcov, prokurátorov, atď)
d) jazyk rozhodnutí orgánov štátnej a verejnej správy v úradnom styku s občanmi

[3] Polysémii, to znamená použitiu jedného termínu na označenie viacerých pojmov sa ani v právnom jazyku nedá úplne vyhnúť, avšak je potrebné poznamenať, že hoci môže mať právny termín viacero významov, v konkrétnom právnom odvetví bude mať spravidla len jeden význam.

[4] Knapp, V.: Některé otázky tvorby tezauru ASPI. In: Právník, 1979, č. 1, s. 56.

e) právny vedecký jazyk (jazyk učiteľov práva). [1]

2 Charakteristika právnych textov

Knapp charakterizuje právny text ako súhrn gramaticky a sémanticky stvárnených jazykových výrazov, ktorými sa vytvára právo, a takých, ktoré o práve vypovedajú.[2]

V právnych textoch nájdeme nielen právnu terminológiu, ale aj rôzne pojmy z iných odborov, vrátane bežnej slovnej zásoby. Okrem právnej terminológie sa v právnych textoch vyskytuje aj odborná terminológia z iných odborných odvetví. Zatiaľ čo väčšina odborných jazykov sa pohybuje v presne vymedzenej oblasti vedeckého bádania (fyzika, biológia...), právny jazyk vyjadruje široké pole spoločenských záujmov. Na jednej strane je právny jazyk veľmi špecifickým žargónom, ale na druhej strane sa v ňom vyskytujú prvky z takmer všetkých vedných odborov (napr. znalecké posudky z oblasti medicíny, stavebníctva, žiadosť o registráciu patentu obsahujúca detailný popis vynálezu či rôzne ekonomické termíny z oblasti bankovníctva atď). Tomášek[3] z tohto dôvodu kladie vo svojej publikácii otázku, či sa dajú zo spisovného jazyka vyňať len právne termíny a len tieto považovať za slovník právneho jazyka alebo či máme za právny jazyk považovať všetky výrazy, používané v právnych textoch, ako je bežná slovná zásoba či slovná zásoba iných odborných jazykov. Tomášek sa prikláňa k prvej možnosti, ale dodáva, že hranice právneho jazyka nie sú presne vymedziteľné.

Odborné texty, a teda aj právne texty, majú svoje osobitosti. V jazykovej rovine sa podľa Gromovej odborný text vyznačuje nasledujúcimi morfologicko-syntaktickými a lexikálnymi osobitosťami:[4]

> ...Vety sú dlhšie, zložené… V logickom členení text oplýva deiktickými pomenovaniami, pasívnymi konštrukciami ako prostriedkom neosobného vyjadrovania. V lexike ide o termíny spojené s daným

---

[1] Abrahámová, E: Základy právnej komunikácie. Šamorín: Heureka, 2012, s. 38.

[2] Knapp, V.: Právo a informace. Praha: Československá Akademie věd, 1988, s. 66.

[3] Tomášek, M.: Překlad v právní praxi.Praha: Linde, 2003, s. 47.

[4] Gromová, E.: Teória a didaktika prekladu. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, s. 146.

odborom, kolokácie príznačné pre odborný štýl, veľa číselných a faktických údajov a pod.

Nasledovná veta z § 214 ods. 1 Tr. zák. je vhodným príkladom syntakticky komplikovaného a pojmovo nasýteného súvetia:

prečin nevyplatenia mzdy a odstupného podľa § 214 ods. 1 Tr. zák.:

> Kto ako štatutárny orgán právnickej osoby alebo fyzická osoba, ktorá je zamestnávateľom, alebo ich prokurista nevyplatí svojmu zamestnancovi mzdu, plat alebo inú odmenu za prácu, náhradu mzdy alebo odstupné, na ktorých vyplatenie má zamestnanec nárok, v deň ich splatnosti, hoci v tento deň mal peňažné prostriedky na ich výplatu, ktoré nevyhnutne nepotreboval na zabezpečenie činnosti právnickej osoby alebo vyplatenia činnosti zamestnávateľa, ktorý je fyzickou osobou, alebo vykoná opatrenia smerujúce k zmareniu vyplatenia týchto peňažných prostriedkov, potrestá sa odňatím slobody až na tri roky.

Aký dojem môže mať čitateľ po prečítaní si takéhoto zákonného ustanovenia? Je možné po vypočutí porozumieť obsahu tejto vety? Takýto typ vety je možné analyzovať len v písomnej podobe a pre väčšinu ľudí je hlavná myšlienka tejto vety na počutie nezachyteľná. Avšak aj po prvom prečítaní nemusí čitateľ vzhľadom na dĺžku tohto zloženého súvetia skladajúceho sa z niekoľkých vedľajších viet, porozumieť obsahu tejto definície. Táto veta obsahuje 83 slov a niekoľko vedľajších viet. Syntakticky komplikované súvetia v právnych textoch nie sú však žiadnou raritou ani v právnych jazykoch iných štátov, napr. veta v českom právnom texte obsahuje priemerne 44,9 slov, pričom v iných odborných textoch je to len 20 slov. [5] V Británii má počet slov v právnych textoch klesajúcu tendenciu. Počet slov vo vetách v britských zákonoch klesol z 92,5 slova v r. 1970 na 45,06 slov v r. 1980 a v r. 1990 klesol počet slov až na 37,06 slov.[6] Táto klesajúca tendencia je pravdepodobne zásluhou trendu nazvaného „Plain English Movement", ktorého cieľom je zjednodušiť anglický právny jazyk tak, aby mu porozumela aj osoba bez právnického vzdelania.

[5] Tešitelová, M. a kol.: O češtine v číslech. Praha: Academia, 1987, s. 142.

[6] Gotti, M.: Investigating Specialized Discourse, Bern: Peter Lang, 2008, str. 80.

Aby čitateľ pochopil zmysel vety uvedenej v § 214 ods. 1 Tr. zák., je potrebné, aby si ju prečítal niekoľkokrát a urobil podrobnú jazykovú analýzu, v rámci ktorej sa pravdepodobne bude snažiť nájsť hlavnú vetu, a potom bude postupne dešifrovať vedľajšie vety, napr.: Kto sa dopustí prečinu nevyplatenia mzdy? Ako alebo kedy sa dopustí prečinu nevyplatenia mzdy? Až na základe takejto analýzy si čitateľ urobí svoju interpretáciu tohto ustanovenia, avšak môže sa stať, že táto interpretácia nebude správna. Inými slovami, čitateľ bez právnického vzdelania si musí toto zákonné ustanovenie „preložiť" do zrozumiteľného jazyka, aby porozumel tomu, či mu zákon niečo prikazuje, zakazuje alebo dovoľuje. Hoci sú adresátom zákona všetci občania bez ohľadu na ich vzdelanie, musia mnohí z nich vyhľadať plateného sprostredkovateľa – právnika – aby porozumeli obsahu informácie, ktorú im zákonodarca chcel sprostredkovať.

Ak si čitateľ po podrobnej jazykovej analýze aj vyloží zmysel vety správne, druhý problém, ktorý bude musieť vyriešiť, je neporozumenie obsahu vety z dôvodu všeobecného, nekonkrétneho znenia tohto zákonného ustanovenia. Napr. čitateľovi nemusí byť jasné, v akej situácii zamestnávateľ nevyhnutne potrebuje, resp. nepotrebuje peňažné prostriedky na zabezpečenie svojej činnosti. Spadá čitateľov konkrétny problém do parametrov určených touto vetou? Kritériom je, že peňažné prostriedky, ktorými zamestnávateľ disponoval, nemohli byť vynaložené na úhradu mzdy, resp. odstupného, ale boli nevyhnutné na zabezpečenie svojej činnosti. Ide teda o subjektívne zhodnotenie zamestnávateľa, ktoré následne posudzujú orgány verejnej moci. Orgány majú teda značnú diskrečnú právomoc pri posudzovaní, či zamestnávateľ peňažné prostriedky nevyhnutne potreboval, resp. nepotreboval na zabezpečenie svojej činnosti.

Vo vete je ďalej uvedené, že o prečin ide vtedy, ak zamestnávateľ nevyplatí zamestnancovi mzdu, na ktorú mal zamestnanec nárok. Čo ak sú však zamestnávateľ a zamestnanec iného názoru, čo sa týka oprávnenosti nároku na mzdu, resp. odstupného?

Takéto pomerne všeobecné, nekonkrétne znenie zákonného ustanovenia predstavuje pre čitateľa problém pri aplikácii takejto vety na jeho konkrétnu situáciu. Navyše môže takéto všeobecné znenie zákonného ustanovenia viesť k nejednotnému postupu pri posudzovaní ob-

dobných prípadov orgánmi verejnej moci, čo by spôsobilo nepredvídateľnosť rozhodnutí týchto orgánov. Orgány majú značnú diskrečnú právomoc pri rozhodovaní, a teda podobné prípady nemusia byť rozhodnuté rovnako. Inými slovami, určitý zamestnávateľ bude za spomínaný prečin stíhaný, a iný nie. Odhliadnúc od problému s pochopením tejto vety, poskytuje takéto znenie ustanovenia vôbec právnu istotu?

Syntakticky komplikované súvetia však nájdeme aj v anglických právnych textoch. Uvádzam aj príklad z podobne koncipovaného anglického zákonného ustanovenia, ktoré tiež oplýva množstvom vedľajších viet, obsahuje až 76 slov a má komplikovanú syntaktickú štruktúru.

> If a person rides a cycle, not being a motor vehicle, on a road recklessly or at a speed or in a manner which is dangerous to the public, having regard to all the circumstances of the case, including the nature, condition and use of the road and the amount of traffic which is actually at the time, or which might reasonably be expected to be, on the road, he shall be guilty of an offence.[7]

3 Idiómy a metafory v anglických právnych textoch

Nie je potrebné zdôrazňovať, že právo je omnoho menej univerzálne aplikovateľné ako iné vedné odbory. Pri komparácii slovenského a anglického právneho jazyka narážame vo viacerých právnych odvetviach na rozdiely medzi právnymi systémami anglicky hovoriacich krajín, kde prevažuje systém common law a právnym systémom v Slovenskej republike, a to kontinentálnym právnym systémom. V systéme common law tvoria individuálne právne akty (predovšetkým rozhodnutia súdov, tzv. precedensy) dôležitý prameň práva, pričom v kontinentálnom právnom systéme prevažujú normatívne právne akty. Tak ako v kontinentálnom právnom systéme je sudca viazaný platnými legislatívnymi pravidlami, v systéme common law je viazaný precedensami. Normatívny právny akt sa vyznačuje všeobecnosťou, pre individuálny právny akt je naopak charakteristická individualizácia a konkretizácia predmetu, na ktoré sa vzťahuje. Bhatia tento dichotomický vzťah

[7] Road Traffic Act 1972: Reckless and dangerous cycling

nazýva generality (všeobecnosť) a particularity (konkrétnosť).[8] Inými slovami – my dedukujeme – čiže aplikujeme všeobecné princípy na jednotlivé situácie a oni indukujú – čiže vyvodzujú všeobecné princípy z konkrétnych rozhodnutí súdov. Pochopiteľne, do zákonného ustanovenia nie je možné vložiť také množstvo detailných informácií, aké nájdeme v rozhodnutiach súdov. Práve konkrétnosť spôsobuje v právnom jazyku anglicky hovoriacich krajín väčšiu možnosť voľného vyjadrovania sa a tak tvorby nových výrazov, ktoré právnickú terminológiu rozširujú.

Za mnohé idiómy a metafory vďačíme výrečnosti a kreativite sudcov. V odôvodnení rozsudku, ktoré je (najmä pri vyšších súdoch) niekoľkostranové, zosumarizuje sudca podstatné fakty a uvedie dôvody, ktoré ho k rozhodnutiu viedli. Často vysvetlí, prečo aplikoval príslušný právny princíp, pričom môže spomenúť iné, podobné prípady či literatúru a analyzovať podobnosti či rozdiely (tzv. obiter dictum). A práve pri tejto analýze často vznikajú nové výrazy, dokonca idiómy a metafory.

Ako príklad možno uviesť súdny spor *Chappell & Co Ltd v Nestle Co Ltd*, v ktorom mal súd rozhodnúť, či obaly z čokolád Nestlé predstavujú adekvátne protiplnenie. Súd potvrdil voľnosť zmluvných strán stanoviť si podmienky transakcie a rozhodol, že za daných okolností obaly z čokolád Nestlé predstavovali adekvátne protiplnenie:

> A contracting party can stipulate for what consideration he chooses. A *peppercorn* does not cease to be good consideration if it is established that the promisee does not like pepper and will throw away the corn.

Z tohto prípadu možno odvodiť všeobecný princíp záväzný pre všetky následné podobné prípady týkajúci sa hodnoty predmetu zmluvy. Sudca v odôvodnení použil prirovnanie, z ktorého sa stal zaužívaný právny výraz – "*peppercorn consideration*", čo doslova znamená "zrnko korenia ako protiplnenie," čím mal na mysli nízku hodnotu protiplnenia, avšak zároveň postačujúcu na splnenie podmienky existencie protiplnenia v zmluve. A teda jav, ktorý dovtedy nemal zaužívaný výraz a ktorý bolo

[8] Bhatia, V. J.: Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. Longman 1993, s. 137.

dovtedy potrebné vyjadriť niekoľkými slovami, získal nové pomenovanie, a to idiomatické. V tomto prípade vznikol teda idióm, pretože bolo potrebné pomenovať novú situáciu, nový koncept. Hlavným cieľom sudcu istotne nebolo priblížiť svoje odôvodnenie umeleckému štýlu, ktorého cieľom je pôsobiť na čitateľa emocionálno-esteticky.

Hoci som spomínala vyššie, že právny jazyk sa vyznačuje najmä oficiálnosťou, formálnosťou a pojmovosťou, považujem za pozoruhodné, že v anglickom právnom jazyku sa často stretneme s idiomatickými výrazmi, čo vyznieva v kontraste so spomínanými atribútmi právneho jazyka. Právny jazyk nie je však jediný odborný jazyk, ktorý využíva idiómy a metafory, napr. v informatike inštalujú fire wall či surfujú na internete.

Na rozdiel od slovenského právneho textu, kde používanie idiómov či metafor nie je natoľko bežné ako v angličtine, využíva anglický právny text idiómy a metafory, ktoré majú v práve presný význam, a ktoré sa stali právnym termínom. Tieto jazykové prostriedky vykazujú všetky podstatné atribúty právneho termínu, a to jednoznačnosť (právny termín má v príslušnom právnom odvetví ten istý význam) a ustálenosť (termín je trvalý, nemenný vo svojej podobe a význame) a významová presnosť. Právne termíny pomenúvajú právne skutočnosti a ich význam je možné presne definovať, [9] čo platí aj pri týchto idiomatických výrazoch. Podľa Mistríka je termín lexikálny prostriedok odlišujúci sa od netermínu komplexom istých znakov, napríklad významovou priezračnosťou, presnosťou, absenciou emocionálnosti či expresivity, štýlovou neutrálnosťou.[10] Na druhej strane možno povedať, že tieto idiómy a metafory skrášľujú právny jazyk a zefektívňujú komunikáciu medzi právnikmi. Čitateľ bez právnického vzdelania však ich významu spravidla nerozumie, pretože i keď zväčša tieto idiómy pozostávajú z lexiky patriacej k bežnej slovnej zásobe, v práve majú svoj presný význam, ktorý čitateľ z významu jednotlivých slov nevie určiť. Napr. tzv. "pravidlo čistých rúk" - *clean-hands doctrine* - v anglickom práve nemá nič do činenia s osobnou hygienou, ale zabraňuje žalobcovi získať požadovaný prostriedok nápravy, ak žalobca nekonal

[9] Tomášek, M.: Překlad v právnípraxi. Praha: Linde, 2003, s. 50.

[10] Mistrík, J.: Encyklopédia jazykovedy. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor, 1993, s. 448.

v dobrej viere alebo konal protiprávne v súvislosti s predmetným sporom, tzn. s „nečistými rukami" alebo so „špinavými rukami" (*with unclean hands/with dirty hands*). Tento princíp formuloval sudca v prípade Dering v Earl of Winchelsea v r. 1787: „*A man must come into a Court of Equity with clean hands*."[11] Z tohto bolo odvodené vyššie spomínané pravidlo, že ten, kto sa obracia na súd kvôli náprave, nesmie sám konať protiprávne alebo v zlej viere. Idiomatické pomenovanie, ktoré sa zaužívalo, je, že musí prísť s "čistými rukami." V angličtine: He who comes to equity must come with clean hands. Podobne, význam metafory "*piercing the corporate veil*" si čitateľ bez právnického vzdelania nemôže odvodiť z významu jednotlivých slov, či hľadať v bežnej slovnej zásobe podobnú metaforu, ktorá by mala podobný význam. Tento metaforický výraz má však v práve presne definovateľný význam. Ide o prelamovanie korporátnej subjektivity, negovaním princípu oddelenia majetku spoločnosti a spoločníkov a princípu obmedzeného ručenia spoločníkov za záväzky spoločnosti. Inými slovami, ak súd schváli „prepichnutie korporátneho závoja", pre spoločníkov to znamená, že veritelia budú môcť uspokojiť svoje pohľadávky z osobného majetku spoločnosti.

Americké súdy tiež formulujú nové výrazy, napr. výraz "from the four corners of the document" bol po prvýkrát použitý sudcom Najvyššieho súdu štátu Kentucky (Kentucky Supreme Court) v r. 1996 v prípade *Sullivan v* Wright : „*…the intention of the parties is to be gathered from the four corners of the instrument.*" A tak sa zaužíval tento idióm, ktorý znamená, že význam slova, vety a pod. možno posudzovať a odvodiť len zo samotného textu predmetného dokumentu (napr. zmluvy, závetu) bez využitia iných dôkazných materiálov alebo svedkov.

Okrem súdnych rozhodnutí čerpá právny jazyk obrazné pomenovania aj z iných zdrojov. Napr. z náboženských textov bol odvodený výraz "act of God" (vyššia moc), či konať v dobrej viere – „to act in good faith". Dokonca detská riekanka bola inšpiráciou pre pomenovanie typu doložky v kúpnej zmluve a vznikol výraz "Mother Hubbard clause".

[11] Clements, R., Abass A.: Equity and Trusts: Text, Cases and Materials, Oxford University Press, 3. vydanie, str. 35.

Hoci by sme mohli nájsť veľké množstvo všeobecných vlastností a atribútov, ktoré sú pre slovenský ako aj anglický právny jazyk rovnaké (oficiálnosť, ustálenosť a pod.), má anglický právny jazyk svoje osobitosti, ktorými sa odlišuje od slovenského právneho jazyka, a jednou z nich je nepochybne i používanie idiómov a metafor v práve, ktoré sa stali právnym termínom vykazujúcim všetky podstatné atribúty právneho termínu.

Zoznam literatúry

Abrahámová, Eva.: *Základy právnej komunikácie*. Šamorín Heuréka 2012

Bhatia, Vijay. J.: *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London Longman 1993

Garner, Bryan A.: *Black´s Law Dictionary*. Thomson West 2004

Clements, Richard, Abass Ademola.: *Equity and Trusts: Text, Cases and Materials,* Oxford University Press, 2013

Cruse, Alan.: *Meaning in Language, An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford University Press 2004

Cruse, Alan.: *Lexical Semantics,* Cambridge University Press 1986

Gromová, Edita.: *Teória a didaktika prekladu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta 2004

Knapp, Viktor.: *Právo a informace*. Praha: Československá Akademie věd. 1988

Mistrík, Ján.: *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor. 1993

Tomášek, Michal.: *Překlad v právní praxi*. Praha: Linde. 2003

Zákon č. 300/2005 Z. z. z 20. mája 2005

Označení nepřátel třetí říše v protektorátním německém tisku

Michal Kunc

1 Úvod

Tématem následujícího příspěvku je analýza označení nepřátel Třetí říše v tisku. Zkoumány byly úvodníky v německy psaném deníku *Mährisches Tagblatt*, který byl vydáván na území Protektorátu Čechy a Morava téměř až do konce druhé světové války.[1] Jako nepřátelé Třetí říše jsou chápání jednak státy, které čelily hrozbě nacismu (Československo, Polsko, Velká Británie, Sovětský svaz a USA) a jejich přední představitelé (Beneš, Churchill, Stalin a Roosevelt), dále pak Židé jako ideologicky univerzální nepřítel.

V teoretické části bude nejprve představen jazyk nacionálního socialismu, zkoumaný korpus, dále budou definováni jednotliví nepřátelé a jejich státní příslušníci. Druhou částí příspěvku je představení výzkumných výsledků.

1.1 Jazyk nacionálního socialismu

Éra jazyka třetí říše – Lingua Tertii Imperii[2] – je ohraničena dvěma historickými okamžiky: Roku 1933 nastupuje nacistická diktatura k moci a rokem 1945, kdy Německo kapituluje. Těchto dvanáct let lze dále ještě dělit na dvě etapy: první v letech 1933 až 1939 se soustředila na budování infrastruktury a totalitní vlády jedné strany, druhá fáze, 1939 až

[1] Text příspěvku vychází z diplomové práce autora: *Němčina v období Protektorátu Čechy a Morava se zvláštním zřetelem k městu Olomouci (se zaměřením na slovní zásobu na základě využití regionálních novin z let 1939-45*). Obhájené v roce 2013 na Katedře germanistiky, Filozofické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci.

[2] Srov. Klemperer, Victor: *Notizbuch eines Philologen.* Leipzig 1987, s. 15.

1945 je pak samotná válka, kdy Německo dobývá Evropu.[1]

Tato epocha, vzhledem ke své délce, nemůže být řazena mezi vývojové etapy německého jazyka. Přestože toto období nepřináší strukturální změny v morfologickém či syntaktickém systému jazyka, jsou patrné změny v lexikální rovině.[2] S novým politickým systémem přichází aktualizace slovní zásoby. Dle Schmidta je lexikon pouze aktualizován ze starších a dřívějších vrstev politického jazyka, např. dřívějších dělnických a odborových hnutí a používá klíčová slova jako *Arbeit* ‚práce', a nepřináší mnoho novotvarů.[3] Prototypickým zástupcem novotvarů jsou kompozita s první částí *Hitler-, Reich-, Volk- – Hitlerjugend, Hitlergruss, Reichsführer, Volkskanzler.*[4]

Nejčastějšími tématy jsou: politická administrativa, ideologie a vůdce, religiozita, rasismus a antisemitismus, historie vlastního národa, vojenská terminologie vedení války, která do jazyka přináší direktivu a rozkazy. Obvyklou formou realizace jsou eufemizmy, hromadění výrazů, patos a superlativismus. Ústřední zdrojem jazyka Třetí jsou Program NSDAP z roku 1920 a Hitlerova kniha *Mein Kampf*, dále pak *Mythus des 20. Jahrhunderts* od Alfreda Rosenberga. O šíření nacistické ideologie se staralo Říšské ministerstvo propagandy a lidové osvěty pod vedením Josepha Goebbelse.

Vojenskou porážkou nacismu končí konsekventní používání *LTI*, ačkoliv vědecká obec bývalé NDR přisuzovala pokračování vůdčích osobností a jejich podíl moci bývalé Německé spolkové republice.[5] Spojenecká vojska vytvářela tlak na odstranění tohoto jazyka, např. cenzu-

[1] Schmitz-Berning, Cornelia: *Vokabular des Nationalsozialismus*. Berlin, New York, 2007, s. IX.

[2] Srov. Maas, Utz: „Sprache in der Zeit des Nationalsozialismus". In: *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und Ihrer Erforschung.*Vyd. WernerBesch, Berlin, New York 1998, s.1980-1990, s. 1982.

[3] Srov. Schmidt, Wilhelm: *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. Stuttgart 2004, s. 155. Dále Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band III. 19. und 20. Jahrhundert.* Berlin, New York 1999, s. 550.

[4] Bauer, Gerhard: *Sprache und Sprachlosigkeit im „Dritten Reich"*. Köln 1990, s. 100n.; Klemperer 1987, s. 36f.

[5] Maas 1998, s. 1896.

rou. Část těchto výrazových prostředků může být v současnosti nalezena u pravicových extremistů či neonacistů.

1.2 Korpus

Zkoumaný korpus se skládá ze 156 úvodníků německy psaného deníku *Mährisches Tagblatt*, které byly publikovány od března 1939 do dubna 1945. V březnu 1939 bylo obsazeno pomnichovské Československo a z historických zemí Čechy a Morava vzniká Protektorát Čechy a Morava; v dubnu 1945 přestává s blížícím se koncem války deník vycházet.

Úvodníky nebyly psány jen domácí redakcí, nýbrž byly přejímány texty od nadřazených říšskoněmeckých tiskových orgánů, jedná se například projevy nacistických vůdců či jejich tisková prohlášení. Z toho vyplývá provedené srovnání lexika protektorátního jazyka na periferii a říšskoněmecké varianty v centru.

1.3 Nepřátelé – státy

Pod označením nepřátelské státy jsou chápany ty státy, které byly buď obsazeny, nebo napadeny. Před zahájením války byla obsazena pomnichovská československá republika, která byla po březnové okupaci roku 1939 transformována v Protektorát Čechy a Morava. Napadením Polska v září 1939 a jeho následným obsazením začíná druhá světová válka. Velká Británie a Francie, tradiční rivalové, vyhlašují 3. září 1939 válku Německu v návaznosti na napadení Polska. Díky vzájemným smlouvám o neútočení nevstupuje zpočátku Sovětské Rusko jako nepřítel Třetí říše, navzdory ideologické neslučitelnosti obou režimů a jasně proklamovaného protikomunistického zaměření národního socialismu.[6] V *Mein Kampf* je zakořeněna touha po novém území na východě (*Lebensraum)*, čímž se ani Sovětský svaz nevyhnul napadení – ruské tažení začalo v červnu 1941. Spojené státy americké vstupují do války později, 6. června 1944, přesto jsou od začátku války líčeny jako protivníci.

1.3.1 Židé a zednáři

Zvláštní skupinu nepřátel tvoří Židé. Již od nástupu NSDAP k moci byli němečtí Židé perzekuováni a vylučování z běžného života.[7] Ma-

[6] Srov. Wildt, Michael: *Geschichte des Nationalsozialismus*. Göttingen 2008, s. 19.

[7] Do roku 1941 uniklo 270 000 německých Židů do exilu. Srov. Wildt, s. 122.

sové rozměry nabírá antisemitismus po začátku východního tažení do Polska a Ruska,[8] kdy začíná systematické vyhlazování. Dále stojí za zmínku poukazování na propojení Židů s vládami a podřízenost tisku židovskému kapitálu. Leitmotivem je připomínání stereotypu propojení Židů a financí, čili lichva apod.

1.4 Politici

Vedle států jako celků se fašistická agitace zaměřovala i na jednotlivce, tj. na špičkové politické představitele daných států. Oblíbeným terčem slovních ataků byl československý exilový president Edvard Beneš, anglický ministerský předseda Winston Churchill, president Spojených států amerických Franklin Delano Roosevelt a z řad sovětů Josif Vissarionovič Stalin.

2 Označení nepřátelských států

V následujícím textu budou představeny výsledky výzkumu. Sledována budou označení nepřátelských států v textech protektorátního i říšského původu, která budou následně porovnána.

2.1 Protektorát Čechy a Morava

V říšských textech jsou použita následující pojmenování Protektorátu Čechy a Morava: nezkrácená verze oficiálního názvu *Protektorat Böhmen und Mähren* (3. 7. 1939) či zkrácená podoba *Protektorat* (5. 5. 1939). Z názvu státního útvaru je utvořeno i označení funkce politického představitele: *Reichsprotektor* (3. 7. 1939). Dále je použit výraz *Raum*,[9] a to ve spojení *Böhmisch-mährischerRaum*, stejně tak *Böhmen und Mähren im Lebensraum Großdeutschen Reiches* (oba 3. 7. 1939).

Protektorátní tisk používá pro zemské označení následující výrazy: *Protektorat* (29. 3. 1939), *dieser Raum* (5. 11. 1940). Označení říšské politické reprezentace je stejné – *Reichsprotektor in Böhmen und Mähren* (15. 10. 1943). Dále pak je protektorátní území označováno jako historická součást říše: *[Böhmen und Mähren ist] historischer Teil des Reiches*

[8] Srov. Wildt 2008, s. 158nn.

[9] Výraz *Raum* vychází z Hitlerovy knihy *Mein Kampf*. Jedná se o parafrázi biologické terminologie Darwina – *Lebensraum* – ◎životní prostor◎, který Hitler viděl na východ od německých hranic, na území obývaném Slovany.

(15. 10. 1943).Obyvatelé Protektorátu byli označování jako*Bevölkerung dieses Raumes* (15. 10. 1943). Pětileté výročí březnové okupace oslavoval tisk vzletnými frázemi o začlenění českých zemí do říšskoněmeckého prostoru:

> So reibungslos und selbstverständlich sich Rückgliederung Böhmens und Mährens in das sie umgebende Reich vollzog, daß bald eine Ordnung galt, als wäre sie nie vorher anders gewesen, so blieb doch darüber hinaus noch ein Überbleibsel der jüngeren Vergangenheit auf tschechischen Seite bestehen, die sogenannte Neutralität (15. 3. 1944).

České země se staly části říše a do budoucna nebyla očekávána změna stavu a uspořádání tohoto území:

> Die Länder Böhmen und Mähren sind für alle Zeiten ein Bestandteil des Reiches, dessen nationalsozialistische Führung das Maß der Reue nach dem Maß der Pflichten und Leistungen bestimmt. Mit diesem Satz ist der Weg gekennzeichnet, den das tschechische Volk beschreiten muß, um in den Genuß des Anteiles an den Früchten des Sieges zu gelangen (15. 10. 1943).

Na tomto citátu je patrný další rys jazyka Třetí říše – stupňování výroku a tendence k nabubřelosti. Absolutnost trvání – *für alle Zeiten* – odkazuje na mytologizaci Třetí říše a její tisícileté trvání.

Označování Protektorátního území je realizováno v obou verzích stejnými prostředky – správní označení *Protektorat*nebo *Reichsprotektor* a zemské označení *Böhmen und Mähren.* Rozdílné není ani užití geopolitického termínu *Raum* pro označení plochy státu.

2.2 Polsko

Všechny nálezy týkající se Polska pocházejí z přejatých centrálních říšských zdrojů. Před napadením Polska to jsou zmínky o předválečném stavu: *deutsche Stadt Danzig*[10] *nebo polnischer Korridor* (oba ze dne 10. 5. 1939).[11] Poláci jsou označování jako nepřátelé páchající šílenosti:

[10] Odstoupení města Gdaňsk bylo součástí Versaillského míru. Město tím získalo status svobodného města. Po obsazení se stalo součástí Říše.

[11] Polský koridor odděloval území východního Pruska od zbytku Německa a byl pod správou Polska.

polnische Feinde (5. 10. 1941)*; polnische Verrücktheiten* (3. 9. 1939). Zeměpisné označení Polska je *Ostraum*(10. 10. 1939)[12] a *[die] von Polen beraubteLandschaft* (10. 10. 1939). Předválečené dění bylo zpětně hodnoceno jako krize – *deutsch-polnische Krise* (13. 12. 1939), která vyústí v napadení – *Polnischer Feldzug* (14. 9. 1939).

2.3 Velká Británie

Pro označení Velké Británie používají centrální německé tiskové orgány následující označení: *Britannia* (4. 4. 1944), *Großbritanien* (5. 11. 1941), *Albion* (2. 1. 1941) nebo atribut ◎hrdý◎ *das stolze Albion* (5. 3. 1943). Setkáváme se tu s přívlastky impérium: *Empire* (7. 1. 1942), *Mutterland des Empire* (24. 11. 1939). Komponenta *empire-* je k nalezení i v kompozitech: *Empire=Truppen* (3. 7. 1942), *Empire-Konferenz* (15. 5. 1944). Nacistickou optikou je britský způsob vlády viděn jako *Plutokratie* (29. 7. 1941). Zpravodajská činnost britských novin je častována negativními přívlastky, které tuto činnost hodnotí jako lživou: *gewissenlose Lügepropaganda Englands* (25. 10. 1939), *Meisterlügner aus London* (16. 11. 1939), *die wilde Agitation* (1. 8. 1942). Dalším negativním atributem v duchu rasově ideologického světonázoru nacistů a antisemitismu je spojování anglické společnosti a tisku s vlivem Židů*: die Londoner Judenblätter* (2. 1. 1941).

Protektorátní tisk používá řadu patetických výrazů, ačkoliv v mnohem omezenější míře: *die edlen Britenherzen* (14. 6. 1942), *die Londoner Lords* (14. 2. 1943).Spojení židovského kapitálu s vládnoucí mocí a tiskem je explicitně zmíněno ve výrazech:*die englische und englandhörige Judenpresse* (26. 3. 1941), *[die] jüdischen und englischen Geldsäcke* (5. 11. 1940).Skupina těchto výrazů pracuje se stereotypem propojení Židů a jejich kapitálu s vládnouscími strukturami.

Popis Velké Británie se příliš neliší. V obou zdrojích je poukazováno na spojení anglické vlády, případně britského tisku, a židovského kapitálu *Geldsäcke*. Redakční úvodníky obsahují méně variant názvu státu. Říšské úvodníky se více věnují tématu anglické propagandy a obsahují více negativně hodnotících přívlastků *Plutokratie, das stolze Albion*. Tuto skutečnost může vysvětlit centrální úloha říšských tiskových orgánů, které byly distribuovány i do ostatních okupovaných území.

[12] Viz. pozn. č. 103.

2.4 Sovětský svaz

Diskurs o Sovětském svazu (SSSR) prodělal v průběhu války změnu. Nejprve jsou díky vzájemné dohodě o neútočení k nalezení neutrální či mírně pozitivní výroky typu: *[dass es] zu einem ständig zunehmenden fruchtbaren Austausch [kommt]*(17. 11. 1940). Změna nastala po začátku východního vojenského tažení, kdy fašisté ideologicky bojují proti komunistickému režimu, v němž vidí nebezpečí. Dalším motivem bylo získání prostoru pro rozšíření a nové osídleni, tzv. *Lebensraum.* Říšská propaganda označuje sovětský režim jako: *Bolschewistische Gefahr* (13. 3. 1943), *Weltbolschewismus* (15. 9. 1941).Komunistická ideologie je pak přirovnána k moru: *die Pest in Rußland* (19. 11. 1941). Cílem tažení bylo konečná porážka sovětského režimu: *Die endgültige Überwindung der bolschewistischen Weltgefahr* (5. 10. 1941)a *endgültige Niederlage der Sowjetunion* (20. 10. 1941). Přívlastek bolševický byl užit i ve vojenských reportech: *Heranrücken der bolschewistischen Armeen* (18. 8. 1944), *rote Winteroffensive* (6. 12. 1944), *bolschewistische Offensive* (5. 2. 1945). Stejně jako v případě Velké Británie je i zde poukazováno na spojení vládnoucího režimu a Židů: *Die Sowjetjuden von Moskau* (1. 6. 1943), *jüdisch atheistische Untermenschentum Stalins* (15. 9. 1941).

Protektorátní redakce vidí v SSSR nepřítele s ideologickým přívlastkem bolševický: *der bolschewistische Feind* (3. 7. 1941). Kromě toho se objevuje ideologické synonymum marxistický: *Revolutionsvorbereitungen des marxistischen Feindes* (7. 11. 1943). Marxismus je zde použit synonymně s komunismem. Ideově je veden boj proti bolševismu: *Kampf gegen den Bolschewismus* (25. 11. 1943), který narůstá po vojenských neúspěších na východní frontě. Propaganda tak straší hrozbou komunismu a Stalinem: *ein bolschewistisches Europa* (14. 2. 1943), *Sehnsucht nach dem Sowjetparadies, Stalins Befreiungsarmee, die bolschewistische Invasion* (všechny 25. 11. 1943).

Rozdíl mezi oběma zdroji je zpočátku tematický. Německé prameny se věnují dohodě o neútočení. Vládnoucí sovětská ideologie je označována shodně jako *Bolschewismus*. V protektorátních variantách je rovnocenně použit i výraz *Marxismus.* Koncem války věnuje protektorátní tisk větší prostor vojenské situaci na frontě, proto se zde nalézá více zmínek na vojenských hrozbách a osvobozování Rudou armádou.

2.5 USA

Říšský tisk kritizuje rozpínavost a mocichtivost Spojených států: *imperialistische Tendenzen* (3. 2. 1942); *anglo-amerikanische Vorherrschaftsstellung* (25. 11. 1942) nebo *alleinige Herren der westlichen Halbkugel* (3. 2. 1943). Podobně jako u jiných státu i zde je poukazováno na propojení s židovským kapitálem: *Wallstreetjuden* (1. 6. 1943) a *New Yorker Kapitalisten* (14. 2. 1943).

Moravská redakce zmiňuje Američany jako světové bankéře: *Weltbankier* (17. 12. 1942). Taktéž je poukázáno na propojení kapitálu: *[die] amerikanisch=jüdischen Kaufsleute* (14. 2. 1943). Protektorátní tisk si koncem války všímá i spojeneckých náletů na německé území a označuje Američany jako *amerikanische Luftgangster* (4. 3. 1945).

V obou variantách je poukazováno na kapitalistické motivy státního uspořádání USA na jejich finanční činnost *Kapitalisten, Kaufleute*. Dále je bez rozdílu zmíněno propojení židovského kapitálu a americké společnosti.

2.6 Židé a zednáři

Údajné propojení židovského kapitálu a mocichtivosti „mezinárodního židovstva" s vládami bylo uvedeno již v předchozích případech, např. *die Sowjetjuden* nebo *Londoner Judenblätter.* Dále se objevují i nálezy, které propojují tento vliv s konkrétními státníky např. *Roosevelts Juden* (12. 1. 1942). Finanční metafory jsou použity ve spojeních jako *die Herrschaft der jüdischen Hochfinanz* (12. 1. 1941) nebo *Kriegslieferanten und Börsenschieber* (10. 10. 1939).

Protektorátní tisk navíc používá typický stereotyp lichvářských půjček a vysokých cen: *Wucherpreisen* (9. 11. 1941). K podlomení věrohodnosti židovského tisku slouží výrazy jako *Judenpresse* (26. 3. 1941) nebo *jüdisches Lügengestammel* (10. 8. 1941). Dále se tisk snaží najít legitimaci antisemitismu a nuceného vysídlování židovského obyvatelstva v historických souvislostech, např. středověké pogromy: *blutige Volkserhäbungen gegen die Prager Juden* (16. 2. 1941).

Antisemitistický lexikon nevykazuje velké rozdíly obsahu ani formy. Je poukazováno na propojení peněz a vlády, finanční machinace a shazování tisku. Dále se režim snaží najít legitimaci v historických souvislostech.

3 Označení nepřátelských politiků

Následující část se věnuje srovnání pojmenování jednotlivých politiků nepřátelských států. Jedná se o představitele Protektorátu Čechy a Morava, Velké Británie, Spojených států amerických a Sovětského svazu.

3.1 Beneš

Československý exilový president Edvard Beneš je v německých úvodnících líčen jako *Schutzherr der Emmigranten* (5. 5. 1939). Německé zdroje kritizují *Methoden der Benesch-Ära* a *Bennesch-Regime* (oboje 3. 9. 1939). Na tomto místě je třeba zmínit ortografickou adaptaci českého <š>, které je psáno německým <sch>.

V protektorátním tisku získává více prostoru a je častěji terčem kritiky. Německá psaná forma <sch> zůstává zachována. Beneš je ironizován jako bavič či komediant: *dieser demokratischer Spraßmacher* (10. 1. 1943), *Herr Benesch* (25. 10. 1939) nebo *ein kleiner Komödiant* (10. 1. 1943). Tuzemský tisk poukazuje na jeho členství v zednářské lóži: „Ferner prophezeite dieser demokratischer Spraßmacher, der in der Freimauerloge für seine Verdienste zum ‚Prinzen von Libanon' ernannt wurde, daß sich der Tag des Sieges nähert" (10. 1. 1943). Spojení Beneše a emigrace se zrcadlí ve spojeních jako: *Benesch=Emigration, der emigrierte Rentenempfänger* či *Londoner Benesch=Regierung* (vše 10. 1. 1943).

V označení Edvarda Beneše neexistují podstatné rozdíly v obou variantách. V té lokálně psané mu je věnováno více prostoru, což je z hlediska původu snadno pochopitelné, regionální tisk měl větší potřebu vymezit se vůči jeho osobě a měl také větší šanci působit na místní obyvatelstvo. Stejně tak je kritika jeho činnosti konkrétnější a útočnější v regionálním kontextu.

3.2 Churchill

Britský ministerský předseda byl tématem pouze říšskoněmeckých textů. V těchto záznamech je charakterizován jako *Seelord* (16.7. 1940), *Oberkriegshetzer* (16. 4. 1940) a *Blutminister* (2. 1. 1941). Jeho informační a propagandistická činnost je obsažena v pojmu *Großredner des Empire* (15. 9. 1942). S ohledem na vojenské tažení je Churchill ironizován jako loutka: *Marionette in Händen Stalins* (8. 3. 1944).

3.3 Roosevelt

Americkému presidentovi nebylo v obou variantách věnováno mnoho prostoru. Německé zdroje se omezují na výrazy *Roosevelt-Hetzer* (15. 4. 1939) a *Rooseveltscher Imperialismus* (1. 6. 1943). Jediná zmínka v protektorátním tisku se taktéž týká válečného štvaní: *rooseveltsche Kriegshetze* (7. 9. 1942).

3.4 Stalin

Nálezy týkající se sovětského diktátora pochází z německých zdrojů. Stalin je popisován jako diktátor v Kremlu *Diktator im Kreml* (20. 10. 1941). Spojení sovětského režimu, resp. Stalina, s Židy ukazuje výraz *jüdisch atheistische Untermenschentum Stalins* (15. 9. 1941),kterýv sobě spojuje podřadnost obyvatel na východě a antisemitismus.

Protektorátní tisk se omezuje na výrazy: *die bolschewistischen Machthaber in Moskau* (3. 7. 1941), *Stalins Befreiungsarmee* (25. 11. 1943), *Stalinsche Armee* (29. 7. 1941).

Oba zdroje si všímají Stalina jako diktátora, či nositele výkonné moci v sovětském Rusku. V protektorátním tisku vystupuje jeho příjmení i v roli přívlastku, ve spojení s rudou armádou.

4 Vyhodnocení

Zjištěné rozdíly nejsou velkého významu. Úvodníky psané na periferii se liší částečně tematicky a šířkou svého záběru, kdy víc reflektující domácí dění a méně se věnují mezinárodní situaci. To dokazuje např. větší potřeba karikovat exilového československého presidenta Beneše, naproti tomu protektorátní redakce nepojednává o cizích státnících. Zprávy o událostech globálnějšího rozsahu byly přejímány z říšské centrály.

V označování států nejsou velké rozdíly. U zemí na východ od Německa se shodně objevují varianty tvaru *Raum.* Pro západní státy je dle deníku *Mährisches Tagblatt* typické propojení židovských peněz a vládnoucích struktur.

Označení politiků nevykazuje ve zkoumaném vzorku velké rozdíly. Pro přesnější posouzení by musel být zkoumaný korpus širší, resp. zahrnout více periodik.

Seznam literatury

Prameny

Mährisches Tagblatt, 1939-1945.

Sekundární literatura

Bauer, Gerhard: *Sprache und Sprachlosigkeit im „Dritten Reich“.* Köln 1990.

Ehlich, Konrad (Vyd.): *Sprache im Faschismus.* Frankfurt a. M. 1989.

Kinne, Michael u. Johannes Schwitalla (1994): *Sprache im Nationalsozialismus.* Heidelberg 1994.

Kunc, Michal: *Němčina v období Protektorátu Čechy a Morava se zvláštním zřetelem k městu Olomouci (se zaměřením na slovní zásobu na základě využití regionálních novin z let 1939-45).* Univerzita Palackého v Olomouci 2013. [Diplomová práce].

Klemperer, Victor: *Notizbuch eines Philologen.* Leipzig 1987.

Maas, Utz: „Sprache in der Zeit des Nationalsozialismus“. In: *Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und Ihrer Erforschung.*Vyd. WernerBesch, Berlin, New York 1998, s. 1980-1990.

Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band III. 19. und 20. Jahrhundert.* Berlin, New York 1999.

Schmidt, Wilhelm: *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. Stuttgart 2004.

Schmitz-Berning, Cornelia: *Vokabular des Nationalsozialismus*. Berlin, New York, 2007.

Wildt, Michael: *Geschichte des Nationalsozialismus*. Göttingen 2008.

Obraz človeka v kognitívnej metafore

Mária Matiová

V 2. polovici 20. storočia dochádza v lingvistike k zmene paradigmy. Jazykovedné bádanie sa už nekoncentruje výhradne na uzavretý jazykový systém. Do centra jeho pozornosti sa čoraz viac dostávajú rozmanité aspekty relácie človeka a jazyka. Danú lingvistickú orientáciu (zdôrazňujúcu dominantnú úlohu ľudskej bytosti v jazyku) označujeme ako antropologická alebo antropocentrická lingvistika.

Bázou antropocentrizmu je presvedčenie, že jadrom celého vesmíru je človek. Jeho vyčlenenie od okolitého sveta sa zrkadlí v špecifickom spôsobe interpretácie skutočnosti ukrytej v jazyku. Ľudská bytosť je chápaná ako kľúč k pochopeniu sveta, je vnímaná ako protiklad neživých entít a zvierat. J. Vaňko uvádza, že zdôrazňovanie antropocentrizmu v jazykovede a celkovo v humanitne orientovaných vedách: „... podmienilo vnímanie človekom seba samého ako centra vesmíru a to sa potom odráža v osobitnom spôsobe poznávania a uvedomovania si okolitej skutočnosti; prvotné základy všetkého vidí človek v sebe, javy objektívnej reality vyčleňuje cez prizmu svojich osobitostí."[1] Antropocentrizmus v lingvistike teda predstavuje komplex jazykových charakteristík, ktorý je determinovaný subjektívne prežívanou skúsenosťou človeka.

V jazyku je implikovaná evalvácia, prežívanie sveta, ktoré uskutočňujeme vzhľadom na svoje skúsenosti a prospech. Jazykový obraz sveta, v ktorom je zakorenená aj tvorba kognitívnych metafor v každodennej komunikácii, má hodnotiaci charakter, pričom hlavným meradlom je ľudská skúsenosť, antropocentrizmus a kultúrne determinanty. Determinácia jazyka človekom je explicitná na každej jazykovej rovine. V práci sa koncentrujeme na lexikálnu rovinu, s dôrazom na kognitívnu metaforu, ktorej výskum je ústredným cieľom kognitívne orien-

[1] Vaňko, Juraj: „Antropocentrizmus v jazyku a v jazykovede". In: *Obraz človeka v jazyku*. Vyd. Juraj Vaňko. Nitra 2014, s. 13.

tovanej lingvistiky. Jej elementárnou premisou je predpoklad, že antropocentrizmus, špecifická skúsenosť s anatómiou, fyziológiou nášho tela podmieňuje spôsob, akým svet prežívame, uvažujeme o ňom, ako ho konceptualizujeme, a to najmä prostredníctvom metafory, ktorá je imanentnou súčasťou nielen nášho jazyka, ale predovšetkým myslenia, kognitívnych procesov.

1 Obraz človeka na lexikálnej rovine

Významy sú produktom ľudskej kognície. Z uvedeného dôvodu sú podmienené telesnosťou, proporciami a fungovaním tela človeka, napríklad množstvo jedla či tekutín vyjadrujeme prostredníctvom výrazov: *hrsť orechov, štipka soli, jeden hlt, jeden dúšok*. Fyzické parametre sú východiskom pre vyjadrenie hĺbky vody: *po členky, po kolená, po pás, po prsia, po krk, vyše mňa*; priestorových vzťahov a rozmerov: *doniesť niečo pod nos, mať niečo pod nosom, ísť/kráčať po niekoho boku, byť pár krokov za niekým, ísť o krok ďalej, je to na každom kroku, choď o stopu ďalej, obrazovka má päť palcov, múr má sedem lakťov.* Pomenovanie častí ľudského tela slúži v mnohých prípadoch na vyjadrenie množstva a miery: *byť v niečom po krk, byť niekomu po uši dosť, mať niečoho po krk, uniknúť o vlások, ani čo by sa za necht vošlo, ani prstom/malíčkom nepohnúť*.

Imanentnú prítomnosť antropocentrizmu v jazyku odráža opozícia človek - iné živé bytosti, ktorá je bázou explicitnej evalvácie. Človek s jeho špecifickými vlastnosťami predstavuje pozitívne, najvyššie hodnoty. Naopak to, čo je spojené s atribútom zvierací, prináša negatívne konotácie: *je to neľudské zaobchádzanie; sú to zvieratá, nie ľudia; správajme sa ako ľudia, nie ako zvieratá; je ľudský; on ani nie je človek; buďme ľuďmi*. Podobne pomenovanie mnohých zvierat prenášané na ľudské bytosti hodnotíme ako pejoratívne označenie indikujúce konotácie negatívneho charakteru: *hus, krava, somár, prasa, potkan, vôl, sliepka.*

Stopy antropocentrizmu v jazyku môžeme vidieť v lexémach, ktoré pomenúvajú tú istú entitu a jav variantne v súvislosti s tým, či sa vzťahujú na človeka, alebo na neľudskú bytosť: *noha (tlapa, laba), ústa (pysk, papuľa, tlama), nechty (pazúry), muž a žena (samec a samica), jesť*

(žrať) atď., ako aj v kontraste antropocentrického pronomina *kto* oproti zámenu *čo*.[2]

Človek konceptualizuje okolitý svet opierajúc sa o fyzickú, zmyslovú skúsenosť. Časti ľudského tela sú stavebnou bázou mnohých ustálených, lexikalizovaných metafor, ktoré majú prevažne pomenúvaciu funkciu: *jazyk topánky, ucho hrnca, hrdlo fľaše, oko na polievke, čelo stola, noha stoličky, hlávka kapusty, hlava motora, ucho ihly*.

Ukotvenosť jazyka v antropocentrizme dokazujú aj mnohé somatické frazémy. Výraz označujúci časť ľudského tela, ktorý je implikovaný vo frazeologických jednotkách, je obohatený o sekundárny (metaforický, metonymický) význam spojený s aktivitou človeka. Názvy ľudských orgánov, tvoriace súčasť frazém, umožňujú vyjadriť a pomenovať javy nefyzického charakteru**:** *kupovať na bradu, kováč mu v bruchu mechy dúcha, plaziť sa po bruchu pred niekým, mať na čele Kainovo znamenie, pomastiť si črevá, dlaň ho svrbí, dušu by na dlaň vyložil, usmiať sa pod fúzy, ani do hlavy by mu to nevošlo, čo sa na hlavu postaví, mať nasolený jazyk, robiť niečo na kolene, byť kosť a koža, byť niekomu na krku, už mu to lezie lakťom, leží mu v žalúdku, nič nepadne samo do lona z neba, položiť niekoho na lopatky, mať niečo v malíčku, div z nôh nespadol, dostať po nose, nechá si brnkať po nose, akoby mu z oka vypadol, hriať hada na prsiach, klepnúť niekomu po prstoch atď.*

V práci sa zaoberáme lexémou, ktorá primárne označuje jeden z najdôležitejších orgánov ľudského tela. Orgán tvoriaci stred, centrum nielen fyzického, ale aj duchovného, emocionálneho bytia človeka - srdce. Dané slovo sa pod vplyvom kultúrnych determinantov a špecifického spôsobu interpretácie sveta postupne obohatilo o sekundárne metaforické a metonymické významy uložené v slovenskom jazyku. Aby sme poodhalili obraz človeka ukrytý v slovenskom jazyku prostredníctvom pojmu srdce, v prvej časti práce sa pokúsime odpovedať na otázku, s akými významami sa srdce v slovenskom jazykovom a kultúrnom spoločenstve spája. Následne zistíme, akým spôsobom o srdci uvažujeme, ako ho konceptualizujeme, prežívame a následne o ňom hovoríme prostredníctvom kognitívnej metafory. Zároveň zistíme, na aké cieľové

[2] Vaňko, Juraj: „Antropocentrizmus v jazyku a v jazykovede". In: *Obraz človeka v jazyku.* Vyd. Juraj Vaňko. Nitra 2014, s. 10-20, s. 14.

domény sa v procese metaforizácie prenáša fyzická skúsenosť s aktivitou srdca, ktorá tvorí zdrojovú, východiskovú oblasť.

Jazykový materiál čerpáme zo slovenských výkladových slovníkov (Krátky slovník slovenského jazyka (2003), Slovník súčasného slovenského jazyka A- G (2006)), z frazeologických slovníkov (Malý frazeologický slovník (1974), Slovenský frazeologický slovník (1931)), zo Slovenského národného korpusu **(**prim-6.1-public-all**)** a z každodenného diskurzu v slovenskom jazyku.

2 Jazykový obraz srdca v slovenskom jazyku

Jazyk sa v kognitívnej lingvistike chápe ako prirodzená, imanentná súčasť bytia človeka, jeho prežívania a uvažovania o sebe a okolitom svete. Slovná zásoba, frazeologické jednotky, metafory a metonymie, gramatické kategórie či syntaktické spojenie jazykových jednotiek - to všetko v sebe implikuje špecifickú interpretáciu skutočnosti, vlastnú danému jazykovému a kultúrnemu spoločenstvu. Kognitívnolingvistické bádanie sa v tomto smere koncentruje na odkrytie antropocentrizmu, obrazu človeka v jazyku.

Skúma, ako sme:

> ... ve světě, v jakých dimenzích světu rozumíme, jak a odkud k němu přistupujeme. (...) Kognitivistický důraz na individuální zkušenost se světem, která je daná lidskou kognitivní výbavou, vychází z podstatného významu tělesnosti, schopnosti myšlení v dimenzích metafory, schopnosti kategorizovat a pod. - se tak posouvá směrem ke sdílené zkušenosti kolektivní, jazyk se nechápe pouze jaho svědectví o lidské kognitivitě, ale (i) jako fenomén kulturní a antropologický...[3]

Na obraz sveta uložený v jednotlivých jazykoch poukázal už J. G. Herder, W. Humboldt, E. Sapir, B. J. Worf. Jeho výskum v kognitívnolingvistickom rámci od 80. rokov minulého storočia má korene v lublinskej jazykovednej škole pod vedením J. Bartmińského R. Tokarského. Bázou tohto prístupu je koncentrácia na sémantické rozmery jazyka, ktoré implikujú evalváciu jeho používateľov. Podľa R. Tokarského je jazykový obraz sveta interpretácia skutočnosti uložená v jazyku. Zahŕňa

[3] Vaňková, Irena: *Co na srdci, to na jazyku*. Praha 2005, s. 47.

spôsob uvažovania o svete, ktorý je ukrytý v sémantických štruktúrach lexiky, vo flexii, slovotvorbe i v skladbe daného jazyka.[4]

Prostredníctvom interpretácie jazykových javov skúmame jazyk ako prostriedok, ktorým je človek ukotvený vo svete, a to prostredníctvom skúsenosti s vlastným telom, ako aj vplyvom kultúrne determinovanej skúsenosti. Sledovanie lexémy srdce v slovenskom jazyku nám umožní odhaliť spôsob konceptualizácie daného pojmu, kategórie, v rámci ktorých o ňom uvažujeme a prežívame ho.

Základný význam slova srdce svedčí o anatomicko-fyziologickej povahe a funkcii srdca, ktoré je ústredným orgánom ľudského tela. V tomto zmysle obsahuje slovník túto definíciu: „dutý kužeľovitý sval v hrudi ovládajúci svojimi sťahmi krvný obeh".[5] V uvedenom význame sa slovo srdce vyskytuje v týchto spojeniach: *tlkot srdca, srdce bije, srdce sa mu zastavilo, má silné srdce, má zdravé srdce* atď. V tejto spojitosti sa srdce prenesene vníma ako časť tela v oblasti srdca, čoho dôkazom sú spojenia: *chytiť ho za srdce, pritisnúť na srdce* a podobne. Somatické symptómy sprevádzajúce činnosť srdca v mnohých prípadoch indikujú istý emocionálny stav: *z jeho slov ma bolí srdce, od napätia sa mi rozochvelo srdce, počúva ho so zovretým srdcom, je mi úzko pri srdci, srdce mi búšilo až v krku, srdce sa mu od strachu rozbúchalo rýchlejšie, takmer sa jej zastavilo srdce od žiaľu, srdce sa mi ide rozskočiť od radosti.*

Lexéma srdce má etymologické korene v indoeurópskom ḱrd, z ktorého vzniklo baltoslovanské śird, praslovanské sьrdьce a to sa vyvinulo v slovenské srdce. Slovo stred má podobný tvar – indoeurópske ḱerd, baltoslovanské śerd a slovenské stred. Slovo stred má vkladanú spoluhlásku ‚t', preto sa na prvý pohľad javí vzhľadom na slovo srdce odlišné, avšak, majú rovnaký etymologický pôvod.[6] Etymológia slova indikuje frekventovaný výskyt lexémy srdce s významе stred: *srdce Slovenska, srdce Európy, srdce hôr, srdce mesta* atď.

V slovenskom, ale aj v celom európskom jazykovom a kultúrnom spoločenstve uvažujeme o srdci ako o centre špecificky ľudskej scho-

[4] Tokarski, Ryszard: „Słownictwo jako interpretacja świata". In: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Vyd. Jerzy Bartmiński. Wrocław 1993, s. 335–362, s. 358.

[5] *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava 2003, s. 698.

[6] Pukanec, Martin*: Od indoeurópčiny k praslovančine*. Brno 2010, s. 122.

pnosti cítiť, prežívať emócie, milovať, túžiť, ale aj nenávidieť, pociťovať hnev a iné emócie negatívneho charakteru. Lexéma srdce sa zvyčajne chápe ako stred, centrum človeka, jeho prežívania. V slovenskom jazykovom obraze sveta stojí v opozícii k hlave, ktorá predstavuje sídlo myslenia, rozumu, intelektu, pamäti, rozvahy, vôle, vedomostí (*môžeme sa riadiť srdcom, alebo rozumom*).

Dualistický spôsob konceptualizácie srdca ako centra emócií a hlavy ako sídla myslenia však nie je charakteristický pre niektoré mimoeurópske obrazy sveta uložené v jazyku. E. Ciprianová uvádza, že v ázijských jazykových a kultúrnych spoločenstvách má srdce ústredné postavenie nielen ako zdroj citov, ale aj mentálnej aktivity. Iné kultúry, napríklad indonézska, konceptualizujú ako riadiaci orgán akejkoľvek aktivity človeka pečeň.[7] Dichotomické chápanie srdca a hlavy ako dvoch protikladov poukazuje na špecifické náboženské a kultúrne predstavy európskeho spoločenstva o okolitom svete.

Srdce tiež chápeme ako niečo vnútorné, pravdivé, úprimné, ako podstatu ľudskej bytosti. Naše konanie, reč, vonkajšie prejavy správania môžu byť v súlade s tým, čo máme v srdci: *čo na srdci, to na jazyku; hovorí to zo/od srdca; čo v srdci vrie, v ústach kypí; čo sa v srdci vraví, zjaví sa vo tvári*. Zhoda vnútorného prežívania, pociťovania a konania indikuje úprimnosť, priamosť, otvorenosť. Naopak neúprimnosť, faloš, negatívne konotácie vyvoláva kontrast srdca a úst/reči: *má v ústach med a v srdci jed; ústa sa jej smejú, ale od srdca slzy sa jej lejú; nehovorí od srdca.*

Srdce sa v danom význame v slovenskom jazyku vyskytuje nielen v relácii k ústam, k jazyku, k reči, ale aj k očiam, ktoré chápeme ako otvor, okno do vnútorného sveta človeka, do duše, do srdca. P. Tvrdý uvádza frazému: *„Oko do srdca okno."*[8] Pojem srdce v danom kontexte konceptualizujeme ako miestnosť, dom, v ktorom sídlia skutočné emócie človeka. Zároveň to, čo nie je prístupné očiam, nedostane sa ani k srdcu: čo oči nevidia, srdce nebolí.

Srdce symbolizuje lásku rozmanitého charakteru – kresťanskú, materinskú, súrodeneckú, priateľskú, milenecku atď. Ak sledujeme výskyt

---

[7] Ciprianová, Elena: *Metafora ako kognitívny, jazykový a kultúrny fenomén v angličtine*. Nitra 2013, s. 55.

[8] Tvrdý, Peter: *Slovenský frazeologický slovník*. Trnava 1931, s. 490.

lexémy v slovenskom jazyku, môžeme diferencovať spojenia indikujúce partnerskú lásku, ktorej imanentnou súčasťou je intimita, vášeň, túžba: *srdce jej za ním pišťí, srdce jej horí od lásky, má horúce srdce, rozpaľuje jej srdce, darovala mu svoje srdce, je to srdcová záležitosť/záležitosť srdca*. Slovo srdce je implikované aj v spojeniach zdôrazňujúcich náklonnosť, lásku vo všeobecnosti, napríklad k Bohu, k rodičom, súrodencom, priateľom, zvieratám a podobne. V tomto zmysle označuje aj úprimnosť, dobrosrdečnosť, súcit a ďalšie vlastnosti späté s úprimným citovým vzťahom k iným: *srdce by na dlaň vyložil, prirástol mi k srdcu,* prípadne spojenia s opozitnou sémantikou: *nemá k nemu srdce, odpadol mi od srdca.*

V slovenskom jazykovom obraze sveta uvažujeme o srdci aj v súvislosti so smelosťou, odvahou: *mať levie srdce, mať statočné srdce* či strachom: *stislo mu srdce, strach mu zviera srdce, srdce mu spadlo zo sáru do nohavíc.* Lexémy srdnatosť (smelosť) a srdce nie sú len v sémantickej relácii, majú aj rovnaký etymologický základ v praslovanskom slove sьrd.[9]

V neposlednom rade sa srdce spája aj so zodpovednosťou, svedomitosťou, starosťami, ktoré zaťažujú srdce človeka: *uľahčím srdcu, keď sa vyžalujem; je mi ťažko pri srdci/od srdca;mám na srdci kameň*. V mnohých prípadoch konceptualizujeme srdce ako vnútorný hlas, hlas nášho svedomia, ktorý usmerňuje naše konanie: *počúvam svoje srdce, srdce mi to hovorí/šepká*.

Prežívanie vlastného tela, fyzická skúsenosť s činnosťou srdca, ústredného orgánu ľudského tela, je bázou uvažovania a verbálneho uchopenia mnohých významov implikovaných v lexéme srdce. V slovenskom jazykovom obraze sveta sa vyskytuje najfrekventovanejšie ako centrum emócií, ako zhmotnená láska či pravdivé vnútro človeka, jeho báza, podstata. Ďalšie sémantické odtienky poukazujú na smelosť/strach človeka, vnútorný hlas/svedomie, zodpovednosť, svedomitosť. Frekventované sú aj metonymické oslovenia, vokatívy: *srdiečko, srdce moje, srdienko.*

Z uvedeného vyplýva, že slovo srdce v slovenskom jazyku neoznačuje len hmotnú entitu – centrálny orgán ľudského tela. Je imanentnou

[9] Vaňková, Irena: *Co na srdci, to na jazyku*. Praha 2005, s. 252.

súčasťou mnohých metaforických, metonymických, frazeologických či symbolických pomenovaní, ktoré odrážajú spôsob interpretácie skutočnosti uloženej v slovenskom jazyku. Jazykový obraz sveta má antropocentrický, ale aj etnocentrický charakter. V jeho centre stojí ľudská bytosť prežívajúca svoje telo, zároveň však determinovaná duchovným bytím, kultúrou daného jazykového spoločenstva. Pečať človeka v jazyku dokázali aj načrtnuté sémantické modifikácie lexémy srdce, ktoré odrážajú spôsob konceptualizácie, uvažovania a prežívania sveta implicitného v slovenskom jazyku.

3 Metaforická konceptualizácia srdca v slovenskom jazyku

Stopy špecificky ľudskej konceptualizácie okolitého sveta sú imanentnou súčasťou tzv. pojmových (konceptuálnych) metafor, utvárajúcich sa primárne na mentálnej, pojmovej úrovni. Ich lingválna realizácia v podobe kognitívnych metafor je sekundárna. Bázou metaforického transferu je proces, v ktorom sa vlastnosti zdrojovej domény prenášajú do cieľovej oblasti, pričom zdrojová sféra má konkrétny, zmyslový charakter a cieľová oblasť je abstraktná. V dôsledku toho nám metafora umožňuje komunikovať o vzťahoch, emóciách, stavoch, vlastnostiach, ale aj o čase, etapách života a podobne.

G. Lakoff a M. Johnson, priekopníci v oblasti kognitívnej lingvistiky, nepovažujú metaforu len za komunikačnú ozdobu s estetickou funkciou, ale za jav, ktorý je zjednotený s naším každodenným životom. „... metafora prostupuje celý náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstate metaforickou povahu."[10] Kognitívna metafora teda nie je len súčasťou bežnej komunikácie, siaha až do hĺbky nášho myslenia a prežívania sveta. Dôvodom je telesná motivácia, o ktorú sa v reči opierame. Anatómia, fyziológia tela, telesná skúsenosť, s ktorou disponuje každá ľudská bytosť, výrazne determinuje spôsob nášho uvažovania, prežívania sveta.

[10] Lakoff, George a Mark Johnson: *Metafory, kterými žijeme*. Brno 2002, s. 15.

Umožňuje nám mentálne a verbálne uchopiť javy abstraktného rázu, napríklad emócie.

Ako sme už uviedli, orgánom, ktorý sa v slovenskom jazykovom a kultúrnom spoločenstve chápe ako stred človeka, ale aj emócií, cítenia a prežívania je srdce. Tento ústredný ľudský orgán sa v slovenskom jazyku vyskytuje ako vehikulum (zdrojová oblasť) najmä v súvislosti s rôznymi citovými oblasťami. Ak povieme, že *sme do výchovy detí vložili svoje srdce*, daný pojem chápeme ako najcennejšiu vec, entitu, s ktorou môžeme manipulovať, respektíve vložiť ju do niečoho. Tenorom je výchova, abstraktná činnosť, ktorá je konceptualizovaná prostredníctvom schémy nádoba. Srdce vytvára predovšetkým pozitívne konotácie. Bázovou vlastnosťou, ktorá sa v tomto prípade prenáša, je láska (najčastejší atribút slova srdce).

Veľmi často sa vyskytujú metaforické výrazy, v rámci ktorých konceptualizujeme srdce ako nádobu na samotné emócie, ako sídlo citov, prípadne nádobu, v ktorej je umiestnená istá osoba, s ktorou nás spája emočné puto. Ide napríklad o metafory: *miluje ju z celého srdca, zaštepuje lásku do srdca mládeže, želám ti zo srdca všetko dobré, má v srdci lásku, má v srdci ľad, pestuje v srdci skutočný cit, nosím ho v srdci, siahni do hĺbky svojho srdca, zostalo mu to hlboko v srdci, do srdca jej zasial strach, napĺňa mi srdce šťastím, ide mu to zo/od srdca, vyrval si ju zo srdca, navždy zostane v mojom srdci, srdce mu prekypuje nehou, v hĺbke srdca to cíti.* Srdce tiež konceptualizujeme ako prázdnu nádobu, ktorá neobsahuje nič, žiadne city, emócie. *Mať prázdne srdce* znamená byť bez citu. Naopak *plné srdce* indikuje silný cit, intenzívne emocionálne prežívanie pozitívneho alebo negatívneho charakteru: *má srdce plné lásky/nenávisti.*

Ďalšou formou konceptualizácie pojmu srdce ako nádoby je jeho vnímanie ako nádoby, ktorej obsahom je tekutina. V bežnej reči sa napríklad môžeme stretnúť s výrokmi: *vyliala si pred ním srdce, v srdci mu vrie, zo srdca mi tryská poézia, vlial mi do srdca odvahu* a podobne.

O srdci tiež uvažujeme ako dome či uzavretej miestnosti s dvermi a oknami. Ide napríklad o metaforické výrazy: *otvoriť niekomu/pred niekým srdce, mať srdce dokorán, mať kľúč od niekoho srdca, v srdci má dosť miesta, usídlil sa v jej srdci, do srdca sa mu vkradla neistota, zaklopala mu na dvere jeho srdca, dobyl jej srdce, uzamkla si pred ním srdce, nepustí ho do svojho srdca.* Uvedené druhy metafor sa viažu ku konkrétnemu mies-

tu, priestoru. Tým je srdce, ktoré je konceptualizované buď ako nádoba alebo miestnosť/dom/pevnosť, preto o nich môžeme hovoriť ako o priestorových kognitívnych metaforách.

Pojem srdce sa tiež vyskytuje v pozícii entity, substancie. Môže ísť o entitu, ktorá je istým spôsobom zaťažená (a keďže je súčasťou človeka, ťaží aj jeho). Znova ide o aplikáciu konkrétnej skúsenosti na abstraktnú oblasť: *je mu ťažko/ľahko pri srdci/na srdci/okolo srdca, mať na niekoho ťažké srdce, povedala to s ťažkým/ľahkým srdcom, leží mu to na srdci, čo máš na srdci?*.

Srdce tiež konceptualizujeme ako cennú entitu, ktorú človek vlastní, môže ju niekomu darovať alebo sa s ním podeliť. V bežnej reči môžeme povedať, že *sme niekomu darovali/venovali srdce, rozdelili svoje srdce, sľúbili niekomu srdce, stratili sme ho, dali niekomu svoje srdce/kúsok svojho srdca, že svoje srdce len tak niekomu nepožičiame. Niekto si naše srdce môže získať, zahrávať sa s ním. Srdce sa však nedá kúpiť.* Táto cenná vec, entita môže byť aj zničená, stratená či prinajmenšom poškodená. S*rdce môže krvácať, zlomiť sa, môže byť pošliapané, rozdupané, môže pukať, niekomu môžeme do srdca vraziť nôž, prebodnúť ho, môžeme mu zraniť srdce alebo ho otráviť*. Srdce napokon mať môžeme, ale nemusíme, respektíve môžeme *byť bez srdca.*

V rámci substančných metafor evidujeme aj prípady, keď srdce vnímame ako horúcu entitu, substanciu: *hrialo ho srdce/pri srdci, mať horúce srdce, srdce mu horí* láskou*, mať rozpálené srdce, jeho srdce je v plameňoch, mať teplé srdce*. Naopak o srdci môžeme hovoriť aj ako o chladnej entite, substancii: *mať chladné srdce, mať ľadové srdce, mať v hrudi kus ľadu, cítiť pri srdci chlad.*Teplo v rámci danej metaforickej konceptualizácie konotuje vrúcny, intenzívny cit. Chlad naopak indikuje emocionálnu ľahostajnosť a odmeranosť.

Uvedený pojem môže nadobúdať aj ďalšie rozmery. Lexéma srdce sa vyskytuje v kolokáciách s pozitívnymi sémantickými odtienkami. Môže byť *zlaté, z masla, z cukru, z medu, veľké, mäkké, široké*. Ak má niekto *srdce z kameňa, z ľadu, zatvrdnuté, chladné, studené*, ide o bezcitného človeka. Slovo srdce je v daných prípadoch chápané prostredníctvom typických atribútov entít, ktoré sa s ním spájajú. Rovnako môžeme hovoriť o *mužskom, ženskom, detskom, materinskom, otcovskom srdci, o levom(statočnosť), vlčom (bezcitnosť) či zajačom (nesmelosť) srdci*. V rámci

uvedených metaforických výrazov sa na srdce prenášajú charakteristické vlastnosti osôb či zvierat, s ktorými sa tenor spája. Keďže typickým atribútom zajaca je plachosť, hovoriť o *zajačom srdci* neznamená uvažovať konkrétne o srdci ako o fyziologickom orgáne, ale o jeho vlastnosti, teda bojazlivosti, ustráchanosti (bázová vlastnosť), ktorá sa prenáša na pojem srdce. Ide teda o nesmelého človeka.

Napokon sa v slovenskom jazyku frekventovane vyskytuje konceptualizácia srdca ako živej bytosti, pre ktorú je vlastné prežívanie a rôzne fyziologické stavy človeka. V reči bežne používame metafory: *mať, čo srdce ráči; je to záležitosť jeho srdca; srdce plače/zomiera; prebudiť v niekom srdce; srdce hladné po láske; srdce sa mi raduje/plače; kŕmi mi srdce klamstvami; srdce ho k nej ťahá; srdce mu volá po láske; vedie ma srdce; zaplesalo mi srdce; jeho srdce túži po láske; prebudila v ňom srdce*. Taktiež uvažujeme o srdci ako ovnútornom komunikačnom partnerovi, respektíve o akomsi vnútornom hlase, ktorý nasledujeme. Príkladom sú metafory: *ísť za hlasom srdca; počúvať hlas srdca; srdce mi šepká; opýtať sa svojho srdca; moje srdce ma mučí; konám, ako mi káže srdce* a podobne.

Z uvedených foriem konceptualizácie pojmu srdce vyplýva, že ho vnímame a prežívame ako nádobu vzhľadom na jej obsah, ako dom či uzavretú miestnosť. V rámci substančných metafor hovoríme o srdci ako o entite, substancii, ktorá je niečím zaťažená, cenná, alebo ako o entite, ktorú môžeme poškodiť, zničiť a stratiť. Ďalej ako o veci vzhľadom na materiál, z ktorého je, alebo bytosť, ktorej patrí. Horúca substancia, alebo naopak chladná substancia je ďalším ekvivalentom prežívania, respektíve konceptualizovania srdca. Ako posledný spôsob metaforizácie sme uviedli uvažovanie o srdci ako o ľudskej bytosti, prípadne ako o vnútornom hlase.

4 Zhrnutie

Antropocentrizmus je imanentnou súčasťou myslenia a jazyka človeka. Je determinovaný vyčlenením ľudskej bytosti zo sveta, ktorý ju obklopuje, ako aj upriamovaním pozornosti na jej dominantné postavenie v opozícii k neživým entitám a neľudským bytostiam. Elementárnou premisou kognitívne orientovanej lingvistiky je presvedčenie, že skúsenosť s anatómiou, fyziológiou, fungovaním ľudského tela podmieňuje spôsob, akým svet hodnotíme, prežívame, uvažujeme o ňom,

ako ho konceptualizujeme.

Lexémy označujúce významné časti ľudského tela, napríklad srdce, sú obohatené o sekundárne metaforické a metonymické významy spojené s ľudskou aktivitou. Dotvárajú jazykový obraz sveta, ktorý má antropocentrický a etnocentrický ráz. Zároveň nám umožňujú mentálne a jazykovo uchopiť pojmy nehmotného charakteru, napríklad emócie, a to prostredníctvom odkazu na fyzickú skúsenosť s činnosťou ľudského tela. Pomenovania významných telesných orgánov sú v procese tvorby kognitívnej metafory východiskom konceptualizácie vnútorného emočného, duchovného a mentálneho života. Sémantické modifikácie lexém označujúcich primárne časti ľudského tela a ich ústredný význam pri metaforickej konceptualizácii sveta sú dôkazom determinácie jazyka jeho tvorcom a zároveň používateľom - človekom.

Zoznam literatúry

Ciprianová, Elena: *Metafora ako kognitívny, jazykový a kultúrny fenomén v angličtine*. Nitra 2013.

Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava 2003.

Lakoff, George a Mark Johnson: *Metafory, kterými žijeme*. Brno 2002.

Pukanec, Martin*: Od indoeurópčiny k praslovančine*. Brno 2010.

Slovenský národný korpus – prim-6.1-public-all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2013. Dostupný z WWW: http://korpus.juls.savba.sk.

Slovník súčasného slovenského jazyka A - G. Bratislava 2006.

Smiešková, Elena: *Malý frazeologický slovník*. Bratislava 1974.

Tokarski, Ryszard: „Słownictwo jako interpretacja świata". In: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Vyd. JerzyBartmiński. Wrocław 1993, s. 335-362.

Tvrdý, Peter: *Slovenský frazeologický slovník*. Trnava 1931.

Vaňko, Juraj: „Antropocentrizmus v jazyku a v jazykovede". In: *Obraz človeka v jazyku.* Vyd. Juraj Vaňko. Nitra 2014, s. 10-20.

Vaňková, Irena: *Co na srdci, to na jazyku*. Praha 2005.

Cambios semánticos del color blanco en la fraseología española[1]

Nina Mocková

Los colores, no solo que nos rodean en la vida cotidiana, pero además poseen muchos valores simbólicos. La mayoría de estos valores es compartida globalmente por diferentes comunidades de hablantes por todo el mundo. Sin embargo, algunos colores y en ciertos contextos adquieren valores distintos (o nuevos), dependiendo de las peculiaridades culturales de cada comunidad. Podemos hablar entonces de simbología universal de los colores. Así, por ejemplo, el color *negro* prácticamente siempre se asocia con fenómenos como: muerte, maldad, lo diabólico, lo ilegal, etc.; el color *rojo* con fenómenos como: amor, pasión, pero también ira, vergüenza, etc.; el color *blanco* con: inocencia, pureza, bondad, libertad, paz...

Luego podemos hablar de la así llamada simbología individual de los colores. Con ésta nos referimos a los valores que ciertos colores adquieren, por ejemplo, gracias a los escritores, que a dados colores atribuyen sus propios valores simbólicos. De esta manera, en el contexto de las Letras hispánicas, mencionemos a uno de los grandes poetas del Modernismo, Rubén Darío, y su relación individual hacia el color *azul* que, sin embargo, se puede explicar de diferentes modos:este color para él representa "lo ideal, lo etéreo, lo infinito, la serenidad del cielo sin nubes, la luz difusa, la amplitud vaga sin límites, donde nacen, viven, brillan y se mueven los astros".[2] Pero también se puede entender el azul para Darío como "azul de los cielos, los mares y los ríos de Nicaragua".[3] O como lo explica el escritor mismo en *Historia de mis libros*: "El azul es

[1] Príspevok vznikol s podporou Grantu Univerzity Komenského č. UK/386/2015 na podporu riešenia projektu mladých vedeckých pracovníkov: "Korpus španielskych frazeologizmov s chromatickým prvkom v štruktúre".

[2] Valera, Juan en *El nuevo diario*, 2008. http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/6787-vocablo-azul-obra-fundacional-modernismo/ (cit. 30.6.2015).

[3] Asturias, Miguel Ángel en *ibid*.

para mí el color del ensueño, el color del arte, un color helénico y homérico, color oceánico y fundamental".[4]

Aunque es el azul que domina la literatura modernista, encontraríamos toda una gama de colores que destacan por su uso específico.

Los colores, sin embargo, no están presentes solo en el lenguaje literario, ya que tienen su lugar también en el lenguaje fraseológico. Igual que en los demás idiomas, también en español abundan unidades fraseológicas con uno o más componentes cromáticos en su estructura. La función de cualquier unidad fraseológica en el lenguaje es, básicamente, ayudar al hablante a expresar ciertas emociones u otras realidades extralingüísticas. Estas unidades se caracterizan por ser combinaciones de dos o más palabras con cierto grado de fijación e idiomaticidad y cuyo significado no es deducible a partir del conjunto de los significados de cada componente, sino a partir de los significados en conjunto. Dichas unidades léxicas tienen posibilidades restringidas en cuanto a la variación o sustitución de sus componentes u otros cambios en su estructura.[5] En la percepción subjetiva de la gente existe prácticamente en cada comunidad lingüística la oposición entre *blanco* y *negro*, lo que viene dado por la oposoción primitiva entre el *día* y la *noche*.[6] Este mismo comportamiento podríamos presuponer también en los fraseologismos con el componente blanco o negro. Es verdad que el color negro en el uso fraseológico no sufre tantos cambios respecto a sus connotaciones casi universales a los que aludimos más arriba. Quizás más interesante resulte el blanco, al que va enfocado nuestro artículo, cuyo objetivo es comprobar primero, qué conotaciones tiene el color blanco en la fraseología española y, segundo, si tiene esencialmente conotaciones positivas.

Para comprobarlo, hemos investigado, en total, 70 cromatismos blancos, extraídos de los siguientes diccionarios: *Diccionario de refranes, dichos y proverbios (2006)* de L. Junceda, *Diccionario fraseológico documentado*

---

[4] *Ibid*.

[5] Ruiz Gurillo, Leonor: *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia 1997, pp. 37–39.

[6] Szałek, Jerzy:"Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas". En:*Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XXXII. Ed. UAM, Poznań 2005,pp. 87–96, cit. p. 89.

del español actual (2004) de M. Seco, O. Andrés, G. Ramos y *Diccionario de la Real Academia Española (2014)*. Las unidades selectas hemos dividido en varios grupos según su significado. Según la frecuencia de su apariencia se trata de los siguientes grupos semánticos: vacío (14 ejemplos), inactividad (7 ejemplos), dinero[7] (7 ejemplos), mujeres (3 ejemplos), éxito (2 ejemplos), excepcionalidad (2 ejemplos) irónicamente algo obvio (2 ejemplos), blanco vs. negro (2 ejemplos), otros[8] (30 ejemplos).

Significado	Frecuencia (en total)	Conotación positiva: +	Conotación negativa: -	Conotación neutral: 0
Vacío	**14**	0	6	8
Inactividad	**7**	0	2	5
Dinero	**7**	0	5	2
Mujeres	**3**	2	1	0
Éxito	**2**	2	0	0
Excepcionalidad	**2**	2	0	0
Irónicamente algo obvio	**2**	0	2	0
Blanco vs. negro	**2**	0	1	1
Otros	**31**	6	9	16
		12	**26**	**31**

Figura 1 Los grupos semánticos y sus conotaciones en suma

Figura 1 muestra las conotaciones totales de cada grupo semántico y se puede ver desde el principio que con el color blanco figuran tanto las conotaciones positivas como negativas y neutrales también. Aunque se ve claramente que la mayoría de los ejemplos se asocia con conotaciones semánticamente neutrales (31 ejemplos), es muy interesante que

[7] En el español antiguo existía la expresión "blanca" para denominar a cierto tipo de moneda, debido a su color blanquecino.

[8] En el grupo "otros" hemos incluido, para mejor orientación visual, aquellas unidades, cuyos significativos hemos detectado solo una vez.

las negativas (26) prevalecen sobre las positivas (12), justo al contrario de lo supuesto. Con el color rojo están destacados aquellos grupos semánticos donde, por sorpresa, no hemos detectado ninguna asiciación positiva, que fueron: vacío, inactividad, dinero, irónicamente algo obvio y blanco vs. negro. Al contrario, en el color verde están aquellos grupos que contenían solamente asociaciones positivas: éxito y excepcionalidad. Otra vez resulta interesante que los grupos semánticos con conotaciones negativas prevalecen sobre las positivas.

A continuación, mostramos las singulares figuras donde vienen analizadas todas las unidades fraseológicas con sus respectivas conotaciones dentro de cada grupo semántico y la referencia de los diccionarios de los cuales han sido extraídas:

VACÍO		Referencia
Firmar/firma en blanco	0	DRDP/DRAE
Quedarse en blanco	-	DRDP, DFDA, DRAE
Pasar la noche en blanco	-	DRDP, DFDA, DRAE
Votar en blanco	0	DFDA
(texto) en blanco	0	DFDA, DRAE
Estar sin blanca	-	DFDA
Mente en blanco	-	DFDA
Parecerse (dos personas) en el blanco de los ojos	-	DFDA, DRAE
No tener (alguien) blanca	-	DRAE
Armas blancas	0	DRAE
Monte blanco	0	DRAE
Cheque en blanco	0	DRAE
Tiro al blanco	0	DRAE
Papel (en) blanco	0	DRAE

Figura 2 Conotaciones del grupo semántico: vacío

INACTIVIDAD		Referencia
Estar (algo) en blanco	0	DFDA
Estar con los ojos en blanco	0	DFDA
Poner los ojos en blanco	0	DFDA
Mente en blanco	-	DFDA
Arg.: en blanco	-	DRAE
Espada en blanco	0	DRAE
Madera en blanco	0	DRAE

Figura 3 Conotaciones del grupo semántico: inactividad

DINERO		Referencia
Estar sin blanca	-	DFDA, DRAE
No tener (alguien) blanca	-	DFDA, DRAE
Adivino de Salamanca, que no tiene dinero quien no tiene blanca	-	DRDP
Haya buena cuenta, y blanca no parezca	-	DRDP
Quien no tiene blanca en la bolsa, tenga miel en la boca	0	DRDP
Salamanca a unos sana y a otros manca, y a todos deja sin blanca	0	DRDP
A blanca el huevo, mas, ¿dó el dinero?	-	DRDP

Figura 4 Conotaciones del grupo semántico: dinero

MUJERES		Referencia
Mano blanca, no es ingrata	+	DRDP
Manos blancas no ofenden, pero duelen	+	DRDP
Trata de blancas	-	DRAE

Figura 5 Conotaciones del grupo semántico: mujeres

ÉXITO		Referencia
Dar en el blanco	+	DFDA, DRAE
Hacer blanco	+	DFDA, DRAE

Figura 6 Conotaciones del grupo semántico: éxito

EXCEPCIONALIDAD		Referencia
Amigo leal y franco, mirlo blanco	+	DRDP
Ser (alguien/algo) un mirlo blanco	+	DRDP

Figura 7 Conotaciones del grupo semántico: excepcionalidad

BLANCO vs. NEGRO		Referencia
No distinguir lo blanco de lo negro	-	DRDP, DFDA, DRAE
Ser/estar (algo) en blanco y negro	0	DFDA, DRAE

Figura 8 Conotaciones del grupo semántico: blanco vs. negro

IRÓNICAMENTE ALGO OBVIO		Referencia
Así es de redonda y así de blanca la luna de Salamanca	-	DRDP
Blanca y en botella, ¿qué será de ella?	-	DRDP

Figura 9 Conotaciones del grupo semántico: irónicamente algo obvio

OTROS		Referencia
Ir de punta en blanco	+	DRDP
Hasta el blanco de las uñas	0	DFDA
Špan.: Ser (alguien) blanco*	-	DRAE
Dom. Rep.: Ser (alguien) blanco	+	DRAE
Conocérsele (a alguien algo) en el blanco de los ojos	-	DRAE
Ven.: Blanco de orilla	-	DRAE
Blanco de los ojos	-	DRAE
En el blanco de la uña	-	DRAE

Ser (alguien) en blanco de todas las miradas	0	DRAE
Dar (a uno) carta blanca	+	DRAE
Ven.: aguas blancas	+	DRAE
Arma blanca	0	DRAE
Caballo blanco	-	DRAE
Carne(s) blanca(s)	+	DRAE
Bandera blanca	+	DRAE
Carpintero de blanco	0	DRAE
Flores blancas	-	DRAE
Vino blanco	0	DRAE
Verso blanco	0	DRAE
Si el traidor es malo, para estar seguro, ponte en blanco	0	DRDP
Más gusta de las blancas el que pasó las moradas	0	DRDP
En la tina, no todo lo blanco es harina	0	DRDP
Ratones arriba, que no todo lo blanco es harina	0	DRDP
La cabeza blanca y el seso por venir	-	DRDP
Carta blanca	-	DRAE
Espada blanca	0	DRAE
Labor blanca	0	DRAE
Libro blanco	0	DRAE
Magia blanca	0	DRAE
Ropa blanca	0	DRAE
Arg.: viento blanco	0	DRAE

Figura 10 Conotaciones del grupo semántico: otros

A modo de concluir, es interesante constatar que los significados que hemos descubierto coinciden con los presupuestos más arriba tan solo en 4 casos. El resto de los significados es nuevo, en el sentido de no poseer el valor globalmente compartido. Los casos que coinciden son los siguientes ejemplos: *Mano blanca, no es ingrata*. y *Manos blancas no ofenden, pero duelen*. Ambos podríamos considerar como sinónimo de la bondad (en este caso femenina). En el grupo semántico "otros", el ejemplo *Ir de punta en blanco* puede considerarse sinónimo de la pureza, ya que deriva del color blanco del vestido limpio, usado antes en los domingos y días festivos. *Dar (a uno) carta blanca* expresa libertad, ya que significa dar a alguien la libertad absoluta en algo. Finalmente, la unidad *bandera blanca* simboliza paz, conque esta coincidencia es la más generalmente compartida. También dentro de este mismo grupo semántico merece la pena mencionar al fraseologismo *ser (alguien) blanco* que posee dos signifidados completamente distintos, dependiendo de la variante del idioma: mientras que en la variante europea significa "ser cobarde", o sea, su conotación es claramente negativa, en la variante venezolana significa "ser cortés", colocando su conotación al polo opuesto.

En resumen, se puede constatar que aparte los significados universalmente compartidos de los cromatismos blancos, hemos descubierto significados nuevos, únicos, aqunque muchos de ellos tan solo con un solo ejemplo. Por lo consiguiente, muy pocos ejemplos coincidían con los significados más generales. Aunque la mayoría de las unidades se encontraba en el campo semánticamente neutral (hasta 31 ejemplos de los 70 investigados), prevalecían notablemente las conotaciones negativas sobre las positivas (26 vs. 12), conque hemos podido comprobar que los fraseologismos con el color blanco en español no necesariamente crean asociaciones positivas conforme con el pensamiento universal, sino que su uso es más bien inverso.

Bibliografía

El nuevo diario, 2008. http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/6787-vocablo-azul-obra-fundacional-modernismo/ (cit. 30.6.2015).

Junceda, Luis: *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*. Madrid 2006.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.) (2 vols.). Madrid 2001.

Ruiz Gurillo, Leonor: *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia 1997.

Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos: *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid 2004.

Szałek, Jerzy: "Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas". En: *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XXXII. Ed. UAM, Poznań 2005, pp. 87–96.

2 Didaktické štúdie

Moderné vyučovanie odborného prekladu

Marianna Bachledová

1 Úvod

Didaktický preklad nie je koncept identický s konceptom prekladu z pohľadu translatológie. Zatiaľ čo didaktický preklad je doslovný a využíva sa na komparáciu lingvistických zložiek dvoch textov s cieľom objasniť ich štruktúru, preklad z pohľadu translatológie je založený na reflexívnej interpretácii originálneho textu a jeho cieľom je harmonicky vyvážený prenos formálnych a dynamických prvkov originálneho textu do cieľového jazyka s ohľadom nielen na invariantnú informáciu, ale aj výraz a ďalšie aspekty, ktoré sa pri didaktickom preklade nezohľadňujú. Didaktický preklad je dôležitou zložkou jazykovej prípravy budúcich prekladateľov pred príchodom na vysokú školu. Hoci je nevyhnutným predpokladom pre štúdium translatológie, translatológia ako vedný odbor je k základnému jazykovému vzdelávaniu interdisciplinárnou nadstavbou. V príspevku priblížime základné princípy translatológie a metodiku vyučovania odborného prekladu.

2 Translatológia ako vedný odbor

James Holmes translatológiu definoval ako samostatný vedný odbor v roku 1972 v príspevku *The Name and Nature of Translation Studies*. Rozdelil v ňom translatológiu na dve hlavné odnože: a) „čistú" a b) aplikovanú. V kontexte tejto štúdie je pre nás zaujímavá najmä aplikovaná translatológia, ktorá sa ďalej rozvetvuje na prípravu prekladateľov, prekladateľské pomôcky a kritiku prekladu.[1]

Vznik Slovenskej translatologickej školy sa datuje do 50. rokov 20. storočia. V roku 1952 vyšiel v preklade Zory Jesenskej román Tichý Don Michaila Šolochova, v ktorom sa autorka rozhodla v preklade naturalizovať, teda prispôsobiť text prijímajúcemu prostrediu. Debata,

[1] Djovčoš, M., Biloveský, V.: *Vybrané kapitoly z translatológie I*. Banská Bystrica. 2011.

ktorú toto rozhodnutie Zory Jesenskej rozvírilo, vyústila do toho, že slovenskí vedci sa problematikou prekladu začali zaoberať metodicky.

V roku 1982 formuloval Ján Ferenčík vo svojej knihe *Kontexty prekladu* tzv. *Zásady slovenskej prekladateľskej školy*

„1. Zásada textovej úplnosti
2. Zásada významovej totožnosti
3. Zásada formálnej totožnosti
4. Zásada dobrej slovenčiny (spolu so zásadou prísne funkčného používania nespisovných prvkov)
5. Zásada uprednostňovania významu pri kolízii významovej a formálnej Totožnosti.“[2]

Medzi ďalšie výrazné osobnosti slovenskej translatológie patrili dvaja najznámejší predstavitelia Nitrianskej prekladateľskej školy: Anton Popovič a František Miko. František Miko vytvoril v roku 1969 v publikácii *Estetika výrazu* svoju výrazovú koncepciu. Na základe tejto koncepcie vznikla tzv. sústava výrazových kategórií. Anton Popovič sa ňou inšpiroval pri svojej teórii výrazových posunov, ktorú predstavil v publikácii *Teória umeleckého prekladu* (1974). Popovič taktiež predstavil komunikačný model a zaoberal sa problematikou interpretácie.

Ján Vilikovský vo svojom diele zdôrazňoval potrebu prekladateľskej koncepcie, zjednodušene povedané, predtým ako prekladateľ pristúpi k práci, originálny text analyzuje a rozhodne sa, akým pôsob k nemu pristúpi tak, aby bol translát konzistentný na mikro aj makroštruktúre. Tri základné prístupy, ktoré Vilikovský vymenoval, sú: naturalizácia, exotizácia a kreolizácia. V prvom prípade sa prekladateľ rozhodne zamieňať cudzie prvky domácimi, v druhom ponecháva cudzie prvky a v poslednom prípade (ide o vynález Sovietskej prekladateľskej školy) tieto prvky harmonicky kombinuje.[3]

V priebehu histórie sa prístup k prekladateľským metódam niekoľkokrát zásadne zmenil, veľkú úlohu vo vývoji myslenia o preklade zohrali najmä rôzne preklady Biblie. Od čias Rimanov sa však pri preklade odlišoval koncept doslovného prekladu a koncept prekladu po

[2] Ferenčík, J. *Kontexty prekladu*. Bratislava. 1982. s. 54.

[3] Djovčoš, M., Biloveský, V.: *Vybrané kapitoly z translatológie II.*Banská Bystrica. 2013.

význame. Podľa historičky prekladu Susan Bassnettovej sa v priebehu storočí prístupy pohybovali od trestania prekladateľov za nedostatočnú doslovnosť (Etienne Dolet, 16. storočie), cez vnímania prekladateľa ako imitátora či maliara v 18. storočí, renesančnú aktualizáciu prekladateľského jazyka a viktoriánsky dôraz na zachovanie pocitu časopriestorovej vzdialenosti originálneho textu v preklade až po úplnú zmenu paradigmy v 20. storočí.[4] Teória skoposu Katherine Reissovej a Hansa Vermeera (1984), zmenila myslenie o preklade tým, že umožnila prekladateľovi oslobodiť sa od zrkadlovej totožnosti s originálom a prispôsobiť prekladateľskú koncepciu zadávateľovi či cieľu prekladu.[5]

Takmer každý translatológ ponúka vlastnú definiciu prekladu, ako aj rôzne opisy postupu prekladateľskej práce. Vo všeobecnosti však existuje konsenzus o tom, že prvým krokom je prečítanie a pochopenie textu, nasleduje jeho interpretácia, stanovenie koncepcie a produkcia textu v cieľovom jazyku.[6]

Pre potreby interpretácie je nevyhnutná intratextuálna a extratextuálna analýza. Zjednodušene povedané, ide o rešerš, ktorá prekladateľovi pomôže pri tvorbe koncepcie, rozhodovaní sa pri riešení konkrétnych problémov, ako aj rekonštrukcii výrazu a štýlu v cieľovom jazyku.[7] V slovenskom priestore sa detailnou prekladateľskou interpretáciou s využitím najrôznejších sekundárnych materiálov zaoberal napríklad Jozef Felix.[8]

3 Moderné vyučovanie odborného prekladu

Po úspešnom absolvovaní lingvistických a kulturologických predmetov, ako aj všeobecných prekladateľských dielní študenti prekladateľstva a tlmočníctva v prvom roku magisterského štúdia prvýkrát pristupujú k prekladu náročných vedeckých a technických textov.

---

[4] Djovčoš, Biloveský, 2010.

[5] Vermeer, H: *Skopos and Commission in Translational Action*. London, New York. 2000

[6] Až na drobné rozdiely v terminológii či opise jednotlivých úkonov sa tu zhodujú názory prakticky všetkých translatológov.

[7] Nord, Ch. *Text Analysis in Translation* . Amsterdam. 2005.

[8] Vajdová, L. a kol.: *Myslenie o preklade na Slovensku*. Bratislava. 2014.

Príprava sa zamierava na posilenenie kritického myslenia, pochopenie textu, intra a extratextuálnu analýzu, orientáciu v neznámych témach, prácu so zdrojmi, posudzovanie relevantnosti nájdených informácií a štylistickú rekonštrukciu textu.[9] Nevyhnutnou súčasťou modernej výučby prekladateľstva sú aj technické zručnosti, práca so špecializovaným softvérom, ako sú tzv. alignery (nástroje na párovanie originálneho a preloženého textu do segmentov s cieľom vytvoriť prekladovú pamäť), OCR (Optical Character Recognition) alebo nástroje CAT (Computer aided/assisted translation). Nástroje CAT si netreba zamieňať so strojovým prekladom, ako je napr. služba Google Translate.

Nástroje CAT fungujú na báze používania prekladovej pamäte (TM – translation memory), čiže špecializovaného bilingválneho súboru, ktorý umožňuje automatizované ukladanie a vyhľadávanie preložených segmentov, čo zefektívňuje a zrýchľuje prácu. Taktiež je možné vytvoriť si glosár, ktorý následne ponúka uložené termíny, čo prispieva ku konzistentnosti translátu. Keďže však takéto programy delia text na tzv. segmenty, vždy je nutné si ho po sebe prečítať v textovom editore, opraviť chyby a preklepy a zrekonštruovať formátovanie podľa originálneho textu.

Koncept vyučovania odborného prekladu kombinuje teoretické vedomosti a ich následnú aplikáciu v praxi. Študenti okrem praktického prekladu spracúvajú a prezentujú vedeckú literatúru súvisiacu s typom problémov, ktorý sa aktuálne rieši na praktickom preklade. Po individuálnom zvládnutí vyššie spomínaných zručností nasleduje nácvik tímovej práce a simulácia projektového cyklu, ako aj jeho riadenia (Kraviarová, 2014), v ktorom študenti pracujú na rôznych pozíciách a učia sa zvládať psychologický tlak prameniaci zo špecifík práce v projektovom cykle.

V letnom semestri 1. ročníka magisterského štúdia študenti začínajú s praxou. Na FF UMB majú možnosť pracovať pre Prekladateľskú a tlmočnícku spoločnosť FF UMB (PaTS), ktorá bola pre tento účel zria-

[9] Bachledová, M.: *Terminology and the Internet in the Context of Slovak Translation: How to Avoid Traps*, 2015. http://ejshs.net/journals_n/1426243763.pdf (citované 01. 06. 2015)

dená. Týmto spôsobom študenti aplikujú vedomosti a zručnosti, ktoré získali v rámci štúdia odborného prekladu pri preklade textov pre reálnych klientov. Každý preklad podlieha kontrole kvality a rediguje ho profesionálny prekladateľ alebo korektor, vďaka čomu majú študenti spätnú väzbu a klienti záruku, že výsledný produkt bude na príslušnej kvalitatívnej úrovni.

Koncept Integrovanej výučby odborného prekladu, ktorý spočíva v prepojení prípravy na odbornom preklade s následnou praxou v PaTS, predstavila na Katedre anglistiky a amerikanistiky v roku 2012 Zuzana Kraviarová. Za takmer štyri roky pôsobenia PaTS vďaka tomuto konceptu študenti preložili viac ako 2500 normostrán textu pre spokojných klientov, čím získali nielen cenné skúsenosti, ale aj preukázateľné referencie do svojej pracovnej budúcnosti.[10]

Cieľom modernej výučby odborného prekladu je zabezpečiť, aby absolventi prekladateľstva a tlmočníctva vstupovali na trh prakticky pripravení, nielen s prekladateľskými, ale aj s technickými kompetenciami, ktoré si rýchlo napredujúci prekladateľský trh vyžaduje. Doplnenie samotnej výučby odborného prekladu o praxeologickú prípravu v súvislosti s ekonomickými a sociálnymi aspektmi prekladateľského povolania, ako aj možnosť získania portfólia preukázateľnej a zmysluplnej praxe podstatne zvyšujú šancu absolventov uplatniť sa vo svojom odbore.

Zoznam literatúry

Djovčoš, M., Biloveský, V.: *Vybrané kapitoly z translatológie I*. Banská Bystrica. 2011.

Djovčoš, M., Biloveský, V.: *Vybrané kapitoly z translatológie II.*Banská Bystrica. 2013

Ferenčík, J. *Kontexty prekladu*. Bratislava. 1982.

Kraviarová, Z.: *Integrovaná výučba odborného prekladu*. In: *Prekladateľské listy 3*. Bratislava. 2014.

Miko, F. Estetika výrazu : *Teória výrazu a štýl*. Bratislava. 1969.

[10] Autorka je v súčasnosti projektovou manažérkou PaTS a tento údaj pochádza z jej evidencie.

Nord, Ch. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam. 2005.

Popovič, A.: *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava. 1975.

Vajdová, L. a kol.: *Myslenie o preklade*. Bratislava. 2007.

Vajdová, L. a kol.: *Myslenie o preklade na Slovensku*. Bratislava.2014.

Vermeer, H:*Skopos and Commission in Translational Action*. London, New York. 2000

Vilikovský, J. a kol.: *Preklad včera a dnes*. Bratislava. 1986.

Internetové zdroje:

Bachledová, M.: *Terminology and the Internet in the Context of Slovak Translation: How to Avoid Traps*, 2015. http://ejshs.net/journals_n/1426243763.pdf (citované 01. 06. 2015)

Pripravenosť Slovenska na interkultúrnu výchovu

Edina Borovská

Cieľom tohto príspevku je vo všeobecnosti priblížiť súčasný stav a pripravenosť Slovenskej republiky na interkultúrnu výchovu. V prvej časti sa sústredíme na slovenské inštitúcie, ktoré si za cieľ vytýčili sprostredkovať rôznorodosť a v druhej časti príspevku sa venujeme literatúre, konkrétne literárnym textom v učebniciach nemeckého jazyka, pretože veríme, že majú vynikajúci potenciál pre priblíženie interkultúrnych aspektov.

Relevantnosť interkultúrnej výchovy vyplýva na jednej strane z centrálnej polohy Slovenska v Európe, od čoho sa odvíja záujem cudzincov o našu krajinu, a na strane druhej, rôznorodosť bola a vždy bude, pretože náboženské, vekové či zdravotné rozdiely sa vyskytujú v každej spoločnosti. Inakosť nie je prítomná len v multikultúrnych krajinách, ako je napríklad Kanada alebo Nemecko, ale aj v malých komunitách v rámci jednej krajiny. Slovensko je multikultúrne, čo dokazuje migrácia a pestré národnostné zloženie štátu. K slovenskej národnosti sa hlási 85,8%, maďarskej 9,7%, rómskej 1,7%, českej 0,8% obyvateľstva a zvyšné percentá sú tvorené rusínskou, ukrajinskou, ruskou, nemeckou, poľskou a inými národnosťami.[1] Migračný pohyb na Slovensku bol podnietený niekoľkými vplyvmi, a to vstupom SR do NATO a EÚ v 2004 a získaním členstva v Schengenskom priestore v roku 2007. Na území Slovenskej republiky bolo v roku 2004 oficiálne 22 000 cudzincov. Toto číslo sa v priebehu jedného desaťročia strojnásobilo, t.j. v roku 2014 bolo vydaných vyše 76 000 povolení o pobyte na SR. So záujmom o život na Slovensku rastie aj počet detí cudzieho pôvodu v školských

[1] Úrad vlády Slovenskej republiky. http://www.vlada.gov.sk/slovensko/ (citované 02.06.2015).

inštitúciách. Šurmáneková[2] nazýva Slovensko multikultúrnym štátom, ktorý doposiaľ nemá vybudovaný samostatný menšinový vzdelávací systém. Otázkou teda je, či Slovensko dokáže čeliť tejto výzve, a či drží krok s meniacimi sa podmienkami spoločnosti.

Predtým, ako sa začneme venovať pripravenosti Slovenska na interkultúrnu výchovu, je potrebné priblížiť význam tohto slova a zadefinovať niektoré pojmy. Na tomto mieste okrajovo popíšeme kultúru a detailnejšie vysvetlíme multikultúrnu a interkultúrnu výchovu.

Pomocou *kultúry* sa spoločnosť vyjadruje a manifestuje to, čo je pre ňu smerodajné. Sú v nej obsiahnuté hodnoty, poznatky, normy a dedičstvo predkov. Ide o vzorce správania typické pre jeden národ, jednu spoločnosť. Pojem *multikulturalizmus (multikulturalita)* vyzdvihuje heterogenitu spoločnosti a popisuje existenciu niekoľkých rozmanitých kultúr na rovnakom území. *Multikultúrna výchova* znamená spoločné vzdelávanie žiakov rôznych kultúr. Cieľ multikultúrnej výchovy je v štátnom vzdelávacom programe definovaný ako „[...] výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti."[3] Multikultúrna výchova podľa Mistríka „[...] učí občanov vážiť si iné kultúry [...] prezentuje iné kultúry ako kultúry rovnocenné [...] učí spolupracovať ľudí z rôznych kultúr, odbúrava ich vzájomné predsudky [...] prehlbuje medzikultúrne chápanie a rozvíja empatiu voči iným ľuďom."[4] Prostredníctvom multikultúrnej výchovy je možné rozvíjať *interkultúrne kompetencie*. Pod interkultúrnymi kompetenciami rozumieme schopnosti, ktoré je potrebné osvojiť si pre efektívnu komunikáciu a spoluprácu s členmi inej kultúry. Pojem *interkulturalizmus (interkultúra)*

---

[2] Šurmáneková, Jana: *Multikulturalita v kontexte edukácie. Multiculturalism in the contect of education.* file:///C:/Users/Eborovska/Downloads/Surmanekova%20(1).pdf. S. 157. (citované 22.05. 2015).

[3] Štátny pedagogický ústav. *Multikultúrna výchova*, 2011.http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej(citované 01.06.2015).

[4] Mistrík, Erich, Haapanen, Satu a iní.: *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education.* Bratislava 1999, S. 148.

sa orientuje na vzťahy medzi dvoma alebo viacerými kultúrami, ktoré prichádzajú do styku bez potreby existencie v jednom čase a priestore. *Interkultúrna výchova* sa zaoberá vzťahmi medzi kultúrami, spôsobmi sprostredkovania ich znakov a medzikultúrnej komunikácie a tiež riešenia konfliktov. Cieľom je, aby jedinec nazeral na rôzne kultúry rovnocenne. Interkultúrna výchova je prístup, ktorý rešpektuje rôznorodosť a podporuje harmonické vzťahy medzi príslušníkmi heterogénnych skupín.

Multikultúrna a interkultúrna výchova sú síce dva odlišné pojmy, ale sú neoddeliteľné, pretože *multikultúrna spoločnosť si vyžaduje interkultúrnu výchovu.* Jednoznačne vysloviť názor, že Slovensko je v každom smere pripravené na interkultúrnu výchovu, by bolo nesprávne, bez pochýb je však možné skonštatovať, že naša krajina už pred niekoľkými rokmi vykročila týmto smerom. Dôkazom sú ľudia a inštitúcie, ktoré sa venujú problematike multikulturalizmu a interkultúrnej výchove. Takouto organizáciou je napr. *Nadácia Milana Šimečku*. Tu uvádzané informácie sme získali z interview, ktoré sme realizovali v máji tohto roku s jedným z kľúčových zamestnancov nadácie, s Petrom Dráľom.

Nadácia Milana Šimečku je obzvlášť významná pre náš príspevok, pretože medzi jej hlavné úsilia patrí priblížiť „[...] sympatické tajomno inej kultúry [...]“[5] a budovať tolerantné povedomie pre rôznorodosť ľudí. Pre dosiahnutie týchto cieľov sa zabezpečuje vzdelávanie učiteľov a žiakov vo forme seminárov, workshopov a konferencií. Pre učiteľov základných a stredných škôl je dostupný tzv. *E-learningový kurz Multikultúrna výchova*, ktorý reaguje na potreby vzdelávania pedagógov a žiakov. Štátny vzdelávací program uvádza niekoľko kultúrnych kompetencií, ktoré je nutné, aby gymnazisti nadobudli a práve tieto kompetencie si má vyučujúci pomocou kurzu osvojiť. Nadácia je totiž presvedčená, že zmena, ktorá sa ďalším vzdelávaním dosiahne u učiteľa sa prejaví v správaní žiakov. Zámerom kurzu je dokázať realizovateľnosť multikultúrnej výchovy v našich podmienkach a dosiahnuť ciele tohto prierezového predmetu, ktoré sú obsiahnuté v Štátnom vzdelávacom programe, a síce: nadobudnúť osobné, komunikačné a sociálne kompetencie. Úlohou pedagógov je vytvoriť modelové hodiny, pripraviť

[5] Nesrovnal, Ivan: *[fjúžn]* Spravodaj. Pucle. 23/4-30/4. Bratislava 2015.

materiály pre triedu a špeciálne zohľadniť potreby jedného žiaka s cudzím pôvodom. V ďalšej fáze pedagóg vypracuje plán na zaintegrovanie žiaka, s cieľom dostať ho do kolektívu. Výsledkom programu je vypracovanie individuálneho učebného plánu pre konkrétnu triedu, ktorý priblíži význam realizácie multikultúrnej výchovy, jej ciele, obsah, metódy a praktické postupy. Účastníci programu zažijú hodiny, ktoré rešpektujú potreby žiakov odlišného pôvodu a aj potreby väčšiny v prostredí ich školy. Po ukončení programu absolvujú učitelia vyučovanie v skutočne multikultúrnej spoločnosti, a to v Británii. Pomocou tejto študijnej cesty majú možnosť vidieť hodiny, na ktorých sa vzdelávajú žiaci rôzneho pôvodu a vyučujúcich, ktorí vynikajúco dokážu sprostredkovať vedomosti v úplne heterogénnych triedach. Táto skúsenosť ukáže, že ak je možné rešpektovať potreby jedného žiaka, tak je možné rešpektovať potreby všetkých žiakov, aj keď sú nejednotné. Záujem o tento kurz prejavuje veľký počet pedagógov, čo je dôkazom toho, že ochota o ďalšie vzdelávanie na Slovensku nechýba.

Ako uvádza Štátny vzdelávací program, prierezovú tému multikultúrnej výchovy je možné realizovať nielen ako „[...] integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu [...]“[6] a prostredníctvom kurzov, ale aj formou projektov. Tejto skutočnosti sú si vedomí aj organizátori nadácie a preto realizujú projekt Anny Frankovej, ktorý umožňuje rovesnícky sprostredkovať rôznorodosť. Na pozadí rozmanitosti je v centre pozornosti rasová a náboženská diskriminácia. Na vybraných stredných školách sa realizuje workshop, kde si žiaci osvoja informácie a pripravia putovnú výstavu. Cieľom je rozvíjať komunikačné a prezentačné zručnosti a naučiť sa o živote Židov počas druhej svetovej vojny.

Zážitkový a skúsenostný prístup pri osvojovaní si inakosti kultúr je kľúčový. Z tohto dôvodu uskutočňuje nadácia každý rok festival pod názvom [fjúžn] so zámerom poukázať na heterogenitu Slovenska. [fjúžn] si vytýčil za cieľ „[...] connect people of various cultures, raise awareness about new minorities in Slovakia, present lifestyle of foreigners and open public discussion about migration and multicul-

[6] Štátny pedagogický ústav. *Multikultúrna výchova*, 2011.http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej(citované 01.06.2015).

turalism."[7] Festival ponúka veľkú paletu rôznych podujatí a pozýva zaujímavých hostí, ktorí porozprávajú svoj životný príbeh a umožnia Slovákom nazrieť na Slovensko očami cudzincov. Organizujú sa tiež prednášky, besedy, workshopy a rôzne hry, ktoré sa tešia veľkému záujmu, pretože na jednej strane sú lákavé a zaujímavé, a na strane druhej, edukatívne.

Ďalšou, pre náš príspevok relevantnou organizáciou, je *Inštitút pre medzikultúrny dialóg* (IPMD), založený v roku 2011. Tu prezentované informácie sme získali v apríli tohto roku z interview s koordinátormi inštitútu: Michalom Záležákom a Sergejom Danilovom. IPMD predstavuje občianske združenie, ktoré si vytýčilo nie jednoduché ciele; a síce podporovať existenciu ľudí heterogénnej národnosti a občianskej príslušnosti v jednom čase a priestore, a tým bojovať proti prejavom xenofóbie a rasizmu. Prostriedkom dosiahnutia týchto cieľov je šport, konkrétne futbal. Duch organizácie sa nesie aj v názve projektu z roku 2013 Šport spája – rôzne farby, jedna hra a aj v motte *Rozmanitosť nás posilňuje*. Súčasťou IPMD je futbalové mužstvo s názvom *Different colours united*, ktoré pozostáva z príslušníkov menšinového a väčšinového pozadia: v tíme hrajú napríklad africkí a rómski hráči. Táto športová aktivita neznamená iba možnosť odreagovať sa od práce a od každodenných starostí, ale ide o činnosť, pri ktorej sú všetci rovnocenní. Na ihrisku nie je totiž rozhodujúca farba pokožky, štátna príslušnosť, vierovyznanie alebo materinský jazyk, ale ide o futbal.

Inštitút ponúka podujatia športového, kultúrneho a spoločenského charakteru. V apríli 2015 sa uskutočnili dva workshopy, jeden pre vysokoškolákov na tému *Médiá vs. rasizmus a extrémizmus v športe* na Katedre žurnalistiky Univerzity Komenského v Bratislave a druhý v Čadci pre stredné školy. Sledovaným cieľom podujatí bolo upriamiť pozornosť študentov na prevládajúce stereotypy a na potrebu vzájomnej tolerancie medzi príslušníkmi iných kultúr. Spôsob priblíženia existencie národnostných menšín a prisťahovalcov na SR sa pre žiakov primárneho vzdelávania realizuje tzv. živou knižnicou. Ide o príslušníka inej

[7] Boyd, John. *Fjuzn Festival Celebrates 10th Anniversary.* The Daily.SK, 2015. http://www.thedaily.sk/fjuzn-festival-celebrates-10th-anniversary/(citované 02.06.2015).

kultúry, ktorý navštívi školskú inštitúciu a porozpráva svoj životný príbeh. Týmto spôsobom nadobudnú žiaci vedomosti o iných kultúrach pomocou zážitkového učenia. Organizátori vyzdvihujú pozitívnu spätnú väzbu zo strany pedagógov, rodičov a žiakov, čo nasvedčuje tomu, že podujatia podobného charakteru sú na Slovensku potrebné a náležité.

V druhej časti príspevku sa budeme venovať vyššiemu sekundárnemu vzdelávaniu na Slovensku s cieľom zistiť, či učebnice rešpektujú potrebu tematizovania interkultúrnych aspektov. Pripravenosť Slovenskej republiky na interkultúrnu výchovu sa vo veľkej miere odráža v školskom prostredí. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli analyzovať učebnice *nemeckého jazyka,* ktoré sú používané na slovenských gymnáziách. Do roku 1989 sa celonárodne vyučovalo z rovnakej série učebníc napísanými Slovákmi alebo Čechmi. V súčasnosti však existuje veľké spektrum učebníc od zahraničných aj slovenských vydavateľstiev. Pre náročnosť analýzy všetkých učebníc nemeckého jazyka sme sa rozhodli pre tie, ktoré sa používajú najčastejšie. Pred analýzou sme sa informovali na niekoľkých slovenských gymnáziách osobne a telefonicky, a navštívili sme aj vydavateľstvá (Klett a Hueber) v Bratislave. Na základe konzultácií sme dospeli k výsledku, že v súčasnosti sa najčastejšie uplatňujú na bratislavských gymnáziách: *Ideen*, *Schritte* a *Direkt*.

Našu pozornosť sme zamerali na spomenuté tri učebnice a pre porovnanie sme vybrali dve ďalšie, menej uplatňované, a síce: *Em neu* a *Delfin*. Pre rozsah príspevku sme sa nemohli zamerať na všetky úrovne týchto učebníc, preto sme vybrali z každej jednu.

Za cieľ sme si vytýčili zistiť:

- počet textov, ktoré sprostredkujú interkultúrne aspekty
- počet literárnych textov

Za text považujeme súvislý jazykový prejav bez potreby doplňovať slová alebo gramatické javy (s výnimkou priradiť názov), ktoré sú dlhšie než 5 viet[8]. Pod pojmom literárny text rozumieme texty napísané (známymi) autormi; môžu to byť poviedky, rozprávky, divadelné hry, báj-

[8] Keď sa na jednej strane nachádzalo niekoľko textov kratších než 5 viet, tak sme ich rátali ako jeden text a texty pozostávajúce z viac než 5 súvislých, na seba nadväzujúcich viet, ktoré boli na jednej strane, sme spočítali osobitne.

ky, novely a básne (aj v skrátenej podobe).

Dôvodom nášho záujmu o literárne texty, je fakt, že literatúra má vždy kultúrny rozmer. Pri literárnom texte, ktorý bol napísaný napr. nemeckým autorom a je recipovaný slovenskými žiakmi, dochádza k stretu kultúr – slovenskej a nemeckej. Integrovanie literárnych textov do vyučovania cudzích jazykov umožňuje žiakom „[…] jedinečné stretnutie, interkultúrny dialóg."[9] V literatúre sa totiž odzrkadľuje realita autora, ktorá je následne prijatá realitou recipienta. Na tomto mieste možno spomenúť známy výrok Arthura Schopenhauera „Lesen ist Denken mit fremdem Gehirn." Pri čítaní cudzojazyčnej literatúry majú študenti možnosť spoznať spôsob písania konkrétneho autora, jeho zázemie, dobu, v ktorej písal a samotný obsah písaného slova. Literatúra oslovuje nielen kognitívne procesy, ale celú bytosť jedinca, pretože dáva priestor pre afektívnu stránku osobnosti. Okrem toho integráciou literatúry „[…] into our teaching, we give our students excellent opportunities to express themselves in the target culture."[10] Literatúra je médium, ktoré ponúka veľké množstvo interpretácií, keďže vyvoláva reakcie na podnety z textu, a tým otvára diskusie v triede v cudzom jazyku. To znamená, že žiaci sú aktívni účastníci vyučovacieho procesu.

Ideen 2 –**úroveň: A2 (Hueber)**

Učebnica pozostáva zo 143 strán a celkovo sa v nej nachádza 39 textov zameraných na rôzne témy. V učebnici sa nenachádza žiadny literárny text; meno známeho literáta J. W. Goetheho bolo síce spomenuté, ale len okrajovo. Jeden text je kultúrne zameraný, konkrétne na Japonsko a na jeho obyčaje pri dospievaní. Zaujímavé však je, že v textoch boli použité mená cudzieho pôvodu ako: Radjay Bahrani, Kusuma, Parem Chand, Ismail Boro, Reya a iné. Mnohé texty sa sústreďujú na reálie nemecky hovoriacich krajín, približujú nemecké dejiny a jeden text tematizuje nemecký školský systém. Pozitívne hodnotíme text o Howardovi

[9] Henčeková, Eva: *Literárny text v modernej výučbe anglického jazyka.* V: Foreign Language Acquisition in European Context Euro-Paths. Collection of papers. Bratislava. Department of English Language and Literature. Lingos. Bratislava 2007, s. 59-62.

[10] Whiteson, Valerie: *New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching. Teachers of English to Speakers of Other Languages.* Illinois 1996.

Gardnerovi, známom americkom psychológovi. Učebnica však neobsahuje literárne texty, ktoré by mohli interkultúrne vzdelávať žiakov.

Direkt 2 **– úroveň A2, B1(Klett)**
Celkový počet strán je 133 a v učebnici je možné nájsť 27 súvislých textov, no ani jeden literárny. Rovnako chýbajú texty iného charakteru, ktoré by sprostredkovali kultúrne špecifiká konkrétnej krajiny. Učebnica ponúka geografické a dejepisné údaje, informácie o známych osobnostiach nemeckého a slovenského pôvodu a texty, v ktorých sa tematizujú súčasné problémy a záujmy mládeže.

Schritte 2 **– A1/2 (Hueber)**
Celkový počet strán je 79 a učebnica obsahuje 20 textov, ktoré sa v prvom rade zameriavajú na geografické údaje a pamätihodnosti Nemecka a Viedne. V učebnici sa nachádzajú dva texty, ktoré možno označiť za kultúrne orientované, pretože žiakom približujú dôležitosť a spôsob osláv karnevalu a sviatku Mikuláša v Nemecku. Literárne texty v učebnici nie sú.

Delfin **– B1 (Hueber)**
Učebnica pozostáva z 99 strán a 52 textov. Jeden text je kultúrne zameraný, pretože žiakom približuje plesy vo Viedni a ich dôležitosť pre Rakúšanov. Literárne texty v učebnici chýbajú, no okrajovo bol spomenutý Friedrich Schiller (*Maria Stuart*). Väčšia pozornosť bola venovaná Friedrichovi Dürrenmattovi a jeho tragikomédii *Der Besuch der alten Dame*. Učebnica síce študentom neponúka ukážku z diela, ale len jej stručný obsah, ktorý však môže slúžiť ako podnet pre ďalšiu prácu s literatúrou. Učebnica sa zamerala aj na sprostredkovanie školského systému v Nemecku a rôznych pamätihodností (aj menej známych).

Em Neu **– B2 (Hueber)**
Celkový počet strán je 159 a pri jej analýze sme našli 48 textov, z ktorých sú 4 literárne. Učebnica obsahuje báseň od Kurta Tucholského a úryvky od Eliasa Canetti (*Die gerettete Zunge*), Kurta Tucholského (*Berlin*) a Herberta Rosendorfera (*Briefein die chinesische Vergangenheit*). Interkultúrne aspekty sú prítomné vo viacerých textoch, niekedy v menšom

a niekedy vo väčšom rozsahu. V porovnaní s predchádzajúcimi je táto učebnica celkovo viac orientovaná na literatúru, študenti v nej dokonca nájdu hru venovanú literárnym dielam. Toto médium spomína mená známych literátov ako Bach a Goethe a vo všeobecnosti kladie dôraz na čítanie. Oceňujeme úlohy orientované na motiváciu žiakov k textom a pre následnú prácu s nimi. Texty tiež sprostredkujú informácie o rôznych pamätihodnostiach, dejinách a geografických údajoch hlavne nemecky hovoriacich krajín.

Po analýze textov v učebniciach možno skonštatovať, že rozdiely v ich množstve je možné odôvodniť ich náročnosťou. Čím bola úroveň vyššia, tým viac súvislých textov sa v učebniciach vyskytovalo. Rozdiely v približovaní kultúrneho aspektu boli zapríčinené úrovňou a aj vydavateľstvom. *Direkt* (Klett) bol vydaný slovenským a ostatné učebnice nemeckým vydavateľstvom (Hueber). Na jednej strane sú učebnice z Hueber vydavateľstva viac multikultúrne orientované, pretože berú do úvahy existenciu iných krajín vo väčšom rozsahu (spomína Fínsko, Madrid, Španielsko, Anglicko, Srí Lanka a iné) než Klett a tiež postavy, ktoré vystupujú v učebniciach majú mená cudzieho pôvodu. Na druhej strane je nutné položiť si otázku, či sa učebnice vydané nemeckým vydavateľstvom riadia učebnými osnovami SR, ktoré okrem iného jasne vyžadujú potrebu kultúrne a literárnezameraných textov. Taktiež treba mať na zreteli, že tieto učebnice sú vyrobené pre fiktívnych žiakov, nie pre Slovákov, z čoho vyplýva, že nemôžu byť interkultúrne „správne" zamerané pre Slovákov, teda zaoberajúce sa v prvom rade Slovenskom a nemecky hovoriacimi krajinami. Mohli by sme teda očakávať, že učebnica vyrobená na Slovensku (*Direkt*) bude zohľadňovať požiadavky uvádzané v učebných osnovách, a tým rešpektovať potrebu interkultúrne zameraných textov. Analýza však poukázala na skutočnosť, že učebnica sa snaží sprostredkovať hlavne historické udalosti a geografické informácie nemecky hovoriacich krajín, a že interkultúrny rozmer jej chýba.

Na tomto mieste treba ale zdôrazniť, že naše výsledky ponúkajú iba čiastočný obraz o súčasnom stave učebníc, pretože sme sa venovali iba piatim učebniciam. V ďalšej fáze budeme analyzovať aj ostatné učebnice uplatňované na slovenských gymnáziách s cieľom skompletizovať tento „obraz". Vo všetkých spomínaných učebniciach sú temati-

zované podobné okruhy, ktoré sú pre stredoškolákov zaujímavé a zároveň smerodajné pre výučbu a pre život v spoločnosti v 21. storočí. Štátny pedagogický ústav ich uvádza v dokumente: Štátny vzdelávací program nasledovne: *rodina a spoločnosť, domov a bývanie, vzdelávanie a práca, človek a príroda, voľný čas a záľuby* (v tomto bode je zahrnutá potreba čítania textov, kníh), *stravovanie, multikultúrna spoločnosť, obliekanie a móda, ľudské telo, starostlivosť o zdravie, doprava a cestovanie, šport, obchod a služby, krajiny, mestá a miesta, kultúra a umenie, človek a spoločnosť; komunikácia, mládež a jej svet, zamestnanie, veda technika v službách ľudstva, vzory a ideály, Slovensko a krajina, ktorej jazyk sa učím.*[11] Nami analyzované učebnice tematizujú spomenuté okruhy, no zohľadnenie témy multikultúrnej spoločnosti je ich slabou stránkou. Kompenzácia tohto nedostatku je však v silách učiteľa. Keď si pedagóg uvedomuje dôležitosť interkultúrnej výchovy a biele miesta učebníc, tak dokáže pripraviť doplnkové materiály na priblíženie interkultúrnych aspektov. Dôležité je poznať problematiku, byť s ňou vnútorne stotožnený a snažiť sa o kompenzáciu slabých stránok učebných materiálov.

Na záver môžeme skonštatovať, že interkultúrna výchova je na Slovensku relevantná, a že existujú organizácie, ktoré sú zamerané na jej sprostredkovanie. Je nutné ďalej túto myšlienku rozvíjať a podporovať vznik iných inštitúcií podobného smerovania. V školskom sektore je možné objaviť niekoľko bielych miest, ktoré treba ešte vyplniť. Dokonca aj dokument: *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách* navrhuje prehodnotiť používané cudzojazyčné učebnice. Veríme však, že zanietení pedagógovia pomocou učebníc a doplnkových materiálov zvládnu napraviť spomenuté slabšie stránky výučby nemeckého jazyka a pripraviť budúce generácie na život v multikultúrnom štáte.

[11] Štátny pedagogický ústav. *Multikultúrna výchova*, 2011.http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej (citované 01.06.2015).

Zoznam literatúry

Boyd, John. *Fjuzn Festival Celebrates 10th Anniversary.* The Daily.SK, 2015. http://www.thedaily.sk/fjuzn-festival-celebrates-10th-anniversary/ (citované 02.06.2015).

Butašová, Anna. *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovensko do EÚ*, 2007. http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/koncvcjsreu.pdf (citované 02.06.2015).

Darulová, Jolana a Koštialová, Katarína: *Multikultúrnosť a Multietnicita. Kontexty Kultúry Národných Menšín na Slovensku*, Banská Bystrica 2010.

Drechsel, Paul, Kramer, Dieter a iní.: *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung*, Trier 1998.

Henčeková, Eva: *Literárny text v modernej výučbe anglického jazyka.* V: Foreign Language Acquisition in European Context Euro-Paths. Collection of papers. Bratislava. Department of English Language and Literature. Lingos. Bratislava 2007, s. 59-62.

Medzinárodná organizácia pre migráciu. Slovenská republika. *Migrácia na prospech všetkým.* Migrácia na Slovensku. http://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku

Mistrík, Erich, Haapanen, Satu a iní.: *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*, Bratislava 1999. S. 148.

Nadácia Milana Šimečku, *E-learningový kurz MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA*. http://archiv.vlada.gov.sk/eeagrants/data/att/25962_subor.pdf (citované 06.06.2015)

Nesrovnal, Ivan: *[fjúžn]* Spravodaj. Pucle. 23/4-30/4. Bratislava 2015.

Štátny pedagogický ústav. *Multikultúrna výchova*, 2011.http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Prierezove-temy/Multikulturna-vychova.alej (citované 01.06.2015).

Šurmáneková, Jana: *Multikulturalita v kontexte edukácie. Multiculturalism in the contect of education.* file:///C:/Users/Eborovska/Downloads/Surmanekova%20(1).pdf. S. 157. (citované 22.05. 2015).

Úrad vlády Slovenskej republiky. http://www.vlada.gov.sk/slovensko/ (citované 02.06.2015).

Volker, Thomas: *Zusammen leben mit Ausländern*. Bonn 1995.

Whiteson, Valerie: *New Ways of Using Drama and Literature in Language Teaching. Teachers of English to Speakers of Other Languages.* Illinois 1996.

Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag. Ismaning 2002.

Direkt 2. Nemčina pre stredné školy. Učebnica a pracovná zošit. Klett. Praha 2009.

*Em neu.*Hauptkurs Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag. Ismaning 2007.

Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Heuber Verlag. Ismaning 2009.

Schritte 2 International. Hueber Verlag. Himmer AG, Augsburg 2006.

Slovenčina na Gymnáziu Jána Kollára v Petrovci (Srbsko) a analýza učebníc slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania pre stredné školy v Srbsku[1]

Samuel Koruniak

Slováci v dnešnej Vojvodine[2] už po príchode na územie vtedajšieho južného Uhorska boli sprevádzaní myšlienkou zveľaďovať a vzdelávať sa v materinskej reči, čiže v slovenčine. Samozrejme, domohla k tomu historická okolnosť, že práve v 18. storočí bola zriadená povinná elementárna dochádzka v celom Rakúsko-Uhorsku. Úlohu vo vyučovaní vojvodinských Slovákov do prvej svetovej vojny mala na starosti evanjelická cirkev, ktorá bola a dlho zostala jedným z pilierov kultúrneho a spoločenského života vojvodinských Slovákov. Slováci nielen na území dnešného Slovenska, ale predovšetkým aj v materskej krajine[3] sa mali možnosť vzdelávať v slovenskom jazyku iba na úrovni základnej školy, vyjmúc iba niektorých slovenských gymnázií, alebo aj stredoškolských inštitúcií, kde sa slovenčina vyučovala okrajovo. Avšak tieto slovenské gymnázia boli rýchlo zrušené alebo vyučovanie slovenčiny bolo posúvané bokom. Situácia, keď ide o slovenské stredné školy, sa rapídne po prvej svetovej vojne zmenila aj medzi Slovákmi vo Vojvodine.

[1] Zber údajov potrebných k realizovaniu výskumnej bázy príspevku bol financovaný z projektu UGA 2015 číslo: I-15-210-02 Dejiny spisovnej slovenčiny v kontexte vojvodinských Slovákov (od kodifikovania spisovnej slovenčiny až po prvú svetovú vojnu).

[2] Presný názov Autonómna pokrajina Vojvodina, je územno-historický celok, časť dnešného severného Srbska, ktoré pozostáva z troch územných celkov: Báčky (centrum vojvodinských Slovákov Báčsky Petrovec), Banátu (Kovačica, ako centrum Slovákov) a Sriemu (stred sriemskych Slovákov Stará Pazova). V spomenutých územných celkoch žijú a pôsobia v menších ostrovčekoch dnešní vojvodinskí Slováci.

[3] Máme na mysli dnešné územie Slovenska

Práve v tomto období, presnejšie pred 95-timi rokmi, čiže hneď po prvom svetovom konflikte, ukončila prvá generácia slovenských študentov, stredoškolákov svoj prvý ročník na Gymnáziu v Petrovci[4] (dnes Báčsky Petrovec). Nemiesme pri tom zabudnúť, že to bolo prvé a dlho jediné slovenské gymnázium mimo územia materskej krajiny, čiže Slovenska, vtedy Československa[5]. Musíme spomenúť i to, že dnes sa v Srbsku výučba v slovenskom jazyku koná aj na kovačickom gymnáziu, sú tam aj niektoré odborné predmety v slovenčine a taktiež aj na Strednej odbornej škole v Starej Pazove, kde je slovenčina výberovým predmetom, ostatné predmety sú v srbčine[6]. Počas histórie, ale aj teraz, na gymnáziu v Petrovci boli a sú zastúpení študenti aj iných národnostných skupín, predovšetkým väčšinového srbského obyvateľstva (Slováci však tvorili väčšinu a vždy boli zastúpenejší, nielen počtom študentov, ale aj pedagógov).

Gymnázium pre vojvodinských Slovákov predstavuje nielen z historického, ale predovšetkým z kultúrneho, spoločenského a niekedy aj politického aspektu významný pilier[7], na ktorom budovala a buduje slovenská menšina vo Vojvodine. Počas svojho skoro už storočného pôsobenia gymnázium vzdelávalo a vzdeláva mnohých slovenských, vojvodinských vynikajúcich odborníkov vo všetkých sférach spoločenského života. Profilujú sa tam budúci slovenskí excelentní a špičkoví znalci nielen humanitných odborov, ale aj prírodovedných, spoločenských, ekonomických, technologicko-informačných smerov, ktorí, samozrejme svoje štúdium ukončili na mnohých vysokých školách v Srbsku, predtým v Juhoslávii a v zahraničí (predovšetkým na Slovensku, či v Česko-Slovensku). Gymnázium Jána Kollára tým, že bolo slovenské sa zapísalo do histórie nielen dolnozemského, vojvodinského, ale aj

---

[4] Vtedy malo názov Slovenské reálne nižšie gymnázium v Petrovci, ktoré svoje brány otvorilo 01. októbra 1919.

[5] Slovenské stredoškolské inštitúcie mimo územia Slovenska nachádzame aj v Budapešti a Békečskej Čabe (Maďarsko), kde predovšetkým cítiť úpadok počtu slovenských žiakov, a potom sú tú aj slovenské gymnázia, lýceá v Nadlaku, ako aj v Bodonoši (Rumunsko)

[6] Najnovšie slovenčinu počuť aj na Strednej zdravotníckej škole v Novom Sade, kde tohto roku ukončila túto stredoškolskú inštitúciu prvá generácia stredoškolákov.

[7] Medzi ďalšie dva piliere patrí Slovenské evanjelická a. v. cirkev (SEAVC), ako aj Matica Slovenská v Srbsku (MSS), predtým Matica Slovenská v Juhoslávii (MSJ).

slovenského školstva vôbec a predstavuje bohatstvo nielen kultúrneho, ale aj osvetového života Slovákov vo Vojvodine. Môžeme preto byť nesmierne vďační a radi, že sa takáto možnosť po prvej svetovej vojne, čiže po rozpade Rakúsko-Uhorska, ponúkla tu žijúcim Slovákom, a že táto stredoškolská slovenská inštitúcia pôsobí dodnes.

Slovenské gymnázium v Petrovci tak svojou činnosťou a predovšetkým osvetovou prácou vychovalo rad odborníkov, ktorí sa neskôr priamo zapojili aj do práce gymnázia. Mnohí absolventi boli, alebo sú vyučujúcimi niektorých odborných predmetov. Tak je to aj keď ide o slovenský jazyk a literatúru. V multilingválnom, bilingválnom prostredí sa slovenská verejnosť vo Vojvodine môže vzdelávať aj vo svojom jazyku, a to na stredoškolskej úrovni. Ide o gymnázium, ktoré je v súčasnej dobe všeobecné, a na ktorom sa všetky ostatné predmety vyučujú v slovenskom jazyku.[8] Takto sú študenti aspoň z časti pripravení pokračovať vo vzdelávaní na vysokých školách nielen doma, ale aj na Slovensku, kde prichádzajú s celkom potešujúcimi znalosťami slovenského jazyka.

Problematika vzdelávania slovenského jazyka na gymnáziu tak na prvý pohľad pôsobí ako nerušený kontinuálny proces v rozvoji vzdelávania stredoškolákov, kde sa študenti predovšetkým pripravujú na vysokoškolské vzdelávanie, ale aj to, že sa im vo Vojvodine, v etnicky zmiešanom prostredí, umožňuje zachovávať dobrá úroveň spisovnej slovenčiny. Avšak realita je trochu iná. Slovenský jazyk a literatúra sa na gymnáziu ako jeden z primárnych predmetov vyučuje už celých 95 rokov. Vždy to bol jeden zo základných vyučujúcich predmetov a vždy sa tomuto predmetu venovala náležitá pozornosť. Ako vyučujúci tu pôsobili a pôsobia perfektní slovenčinári (ukončili slovakistiku doma, alebo na Slovensku), ktorí svoje znalosti a čaro slovenského jazyka a literatúry odovzdávajú novým generáciám. V súčasnosti samotní učitelia slovenského jazyka čelia mnohým úlohám, výzvam a akoby prob-

[8] V srbčine sú iba predmety ako srbský jazyk a literatúra (dotovaný 2 hodinami týždenne), ale aj niektoré cudzie jazyky ako napr. nemecký jazyk, ruský jazyk, francúzsky jazyk a latinský jazyk (vyučuje sa iba v prvých dvoch ročníkoch). Avšak tu uplatňovanie srbčiny neberieme ako niečo negatívne, keďže sa srbčina využíva iba okrajovo, čiže ako pomocný jazyk pri mnohých prekladoch, či učení sa nových slovíčok z daných jazykov.

lémom vo vzdelávaní. Musíme si tu predovšetkým uvedomiť i ten fakt, že škola pôsobí v multilingválnom, či skôr bilingválnom prostredí, kde nielen žiaci, vyučujúci, ale aj všetci tu Slováci, prichádzajú do styku so srbským jazykom. Práve pri vyučovaní slovenského jazyka sa venuje veľká pozornosť tejto problematike, predovšetkým osvojovanie si slovnej zásoby spisovného jazyka a pochopeniu slovensko-srbských jazykových vzťahov, či pozdvihnutiu jazykovej kultúry v menšinovom prostredí, ako aj potrebe hovoriť spisovnou slovenčinou. Okrem iného skutočnosť je i taká, že na gymnázium prichádzajú mnohí študenti z rôznych slovenských vojvodinských dedín, pričom si nie každý žiak prinesie dobré znalosti slovenského jazyka zo základnej školy. Spôsobené je to tým, že niekde je slovenský jazyk na základných školách vyučovacím jazykom, niekde sa slovenčina na druhom stupni základnej školy vyučuje iba ako fakultatívny predmet, čiže ako výberový predmet, kým na niektorých základných školách je tento predmet iba jeden z jazykov, ktorý sa žiaci učia. Preto sa vyučujúci slovenčinári predovšetkým v prvých ročníkoch venujú práve týmto otázkam a problémom a svoju pozornosť venujú tým žiakom, ktorí so slovenčinou majú ťažkosti, problémy alebo majú iba veľmi hmlisté poznatky zo slovenského jazyka. Avšak postupne sa táto pedagogická forma výučby dostáva aj do všetkých ostatných ročníkov, keďže je v súčasnosti veľmi prítomná a veľmi často práve tieto nezrovnalosti v jazyku spôsobujú problémy vo vyučovaní slovenčiny počas všetkých štyroch ročníkov.

Celkove si stredoškoláci na hodinách slovenského jazyka prehlbujú poznatky o jazykových rovinách zo základnej školy, nadobúdajú nové poznatky z jazyka, zlepšujú si komunikačné schopnosti v spisovnej slovenčine, ako aj rozvíjajú ortografické zručnosti. Slovenský jazyk a literatúra sa na slovenskom gymnáziu v Petrovci vyučuje pre slovenské triedy ako základný predmet. To bol aj v minulosti predmet, na ktorom sa zakladala výchova budúcich skončených stredoškolákov. V dnešnej dobe sa slovenský jazyk a literatúra vyučuje štyrikrát do týždňa vo všetkých štyroch ročníkoch gymnázia.[9] Keď ide o problematiku samot-

[9] Musíme tu pripomenúť i ten fakt, že systém vzdelávania v Srbsku je úplne iný ako na Slovensku. Základné, elementárne školstvo trvá osem rokov, kým stredoškolské trvá štyri – sem patria gymnázia a odborné školy a trojročné odborné školy akoby bez maturity.

ného jazyka, je možno netaktné ho oddeliť od vyučovania literatúry, keďže tieto dva didaktické postupy idú akoby ruka v ruke a navzájom sa niekedy dopĺňajú. Avšak tento spoločný predmet sa z hľadiska učebných osnov dá ľahko rozdeliť aj na stredných školách v Srbsku. Okrem iného aj samotná prax nielen tu, ale aj na Slovensku poukazuje na to, že sa na gymnáziách, stredných školách dáva omnoho väčší dôraz na vyučovanie a získavanie poznatkov z literatúry ako z jazyka. Výnimka z toho nie je ani gymnázium v Petrovci, keďže sa celkový podiel slovenského jazyka a literatúry pohybuje v každom ročníku 30:70[10], čiže prvenstvo si tak preberá učivo zo slovenskej a svetovej literatúry. Aj keď sa učivu zo slovenského jazyka venuje malý priestor, predsa sa učenie, kultivovanie jazyka a komunikačných schopností kompenzuje pri nejakom literárnom diele, pri písaní slohových prác, prezentácií...

Čo však predstavuje problém pri vyučovaní slovenského jazyka je tá skutočnosť, že študenti na gymnázium prichádzajú priam s nechuťou, či nezainteresovanosťou voči učeniu sa a zvládnutia spisovnej normy slovenčiny. Tomu sa nemožno ani čudovať, keďže Slováci vo Vojvodine žijú a vyrastajú v bilingválnom prostredí, kde na úroveň slovenského jazyka vplýva kontaktový jazyk väčšinového obyvateľstva, čiže štátny jazyk, a to srbský. Okrem iného im v mnohých prípadoch slovenský jazyk, slovenský pravopis, možnosť vyjadrovať sa správne po slovensky, pripadá ako ťažko zvládnuteľný až náročný problém, a preto prednosť akoby dávali srbskému, ktorý je podľa mnohých tou ľahšou alternatívou, keď ide o formálnu komunikáciu. Srbský jazyk sa pomaly ale iste dostáva do sféry aj každodennej komunikácie, mnohé srbské výrazy, posrbčené slová sú súčasťou slovnej zásoby vojvodinských Slovákov. Všeobecne mladá generácia prejavuje aj z iných príčin nechuť učiť sa slovenský spisovný jazyk, hovoriť aspoň trochu kultivovanejšou slovenčinou, a tak ju zaradiť do každodennej komunikácie. Ešte raz tu zhrnieme z časti už spomenuté dôvody: ľahostajnosť voči spisovnej norme slovenského jazyka, nezaujatosť a nezainteresovanosť voči spisovnej slovenčine a prehlbovanie poznatkov v nej, prílišný dôraz a kultivovanie vlastného slovenského nárečia, ktorému akoby dávajú prednosť pred spisovnou podobou slovenčiny, strácanie isto-

[10] Väčší dôraz a priestor sa slovenskému jazyku a poznatkom zo slovenského jazyka venuje na základných školách.

ty v komunikácii, keď ide o spisovnú podobu jazyka, nepripravenosť a neefektívnosť v oblasti jazykovej kultúry, používanie spisovnej slovenčiny len na hodinách slovenského jazyka a literatúry atď.[11]

Tomuto nežiaducemu efektu, ako aj negatívnemu postoju študentov voči slovenskému jazyku, predovšetkým voči spisovnej norme, sa snažia zabrániť práve vyučujúci – slovenčinári na petrovskom gymnáziu. Okrem iného sú tu mnohé kultúrno-osvetové inštitúcie v každej slovenskej dedine vo Vojvodine, ktoré sa snažia tomuto neblahému trendu zabrániť, a tak vplývať aj na jazykovú úroveň mladých. Nie vždy sa to darí a nie vždy je úroveň slovenčiny potešujúca, všetko je to aj v kompetenciách samotného žiaka. Tomuto neblahému stavu by sa mohlo zabrániť sústavnejšími metódami, či efektívnejšou výučbou aj slovenského jazyka, modernejšími didaktickými metódami a príručkami pre samotných stredoškolákov. Pomohla by tu aj pomoc pedagógov, osvetových pracovníkov zo Slovenska, ktorí by tak poskytli bohaté poznatky, nové metódy vo výučbe slovenského jazyka práve na stredných školách v Srbsku, ale aj v celom zahraničí.

Vyučovanie slovenského jazyka na gymnáziu v Petrovci prináša, samozrejme, iba pozitívne výsledky, predovšetkým v oblasti pozdvihovania jazykovej kultúry, pozdvihovania úrovne spisovnej slovenčiny, pravopisu, ako aj nadobudnutie poznatkov z jazykových rovín slovenského jazyka, ako aj oboznámení sa so špecifickými znakmi vojvodinskej slovenčiny. Na tom majú najväčšiu zásluhu slovenčinári, ktorí na tomto gymnáziu pôsobia a pôsobili. Okrem iného majú výborní žiaci z oblasti slovenského jazyka perfektné výsledky na republikových súťažiach zo slovenského jazyka na stredných školách v Srbsku, ako aj výborných znalcov hovoreného slova, čiže recitátorov, a potom aj dobrých spisovateľov, novinárov, publicistov[12], ktorí svoje poznatky z jazyka uplatňujú v praxi aj počas štúdia na gymnáziu.

---

[11] Myjavcová, Mária: *State o našej slovenčine*, Vyd. Kultúra, Báčsky Petrovec 2006, s. 135–137.

[12] Už mnohé roky na petrovskom gymnáziu vychádza študentský časopis Sládkovič, ktorý má dlhú tradíciu. Časopis vznikol na podnet samotných študentov, ktorí sa aktívne spolu so slovenčinármi zapájali do rovnako znejúceho samovzdelávacieho krúžku Sládkovič, ktorý bol založený ešte v dávnom roku 1925 a pôsobí dodnes.

Opäť na druhej strane analyzovať a dať súhrnný pohľad na učebnice slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania pre stredné školy, tj. predovšetkým pre slovenské gymnázia v Srbsku je pre celkovú pedagogickú sféru prínosné, prospešné a doteraz medzi slovenskou verejnosťou nie veľmi preskúmané. Problematike písania a tvorbe učebníc pre stredné školy sa vo vojvodinskom meradle venuje malý počet odborníkov. Lepšia je situácia na základných školách, kde sú v súčasnosti moderné a lepšie koncipované učebnice slovenského jazyka, ale aj slovenskej literatúry s uplatňovaním modernejšej a súčasnej didaktickej koncepcie. Možno je to aj z toho dôvodu, že kvantita, čiže počet žiakov na slovenských základných školách vo Vojvodine je oveľa väčšia ako je to na spomenutých troch stredných školách[13]. Učebnice, ktoré budeme na tomto mieste interpretovať sú novšieho dáta a sú písané v minulom desaťročí, prípadne boli vytvorené na konci minulého storočia.

Spätný pohľad na históriu učebníc slovenského jazyka, literatúry, ale aj iných predmetov pre stredné slovenské školy nám ponúkajú nielen pamätnice gymnázia, ale aj spomienky niektorých bývalých stredoškolských žiakov, predovšetkým z obdobia po druhej svetovej vojne. Vydávať učebnice pre menšinové školstvo nie je ľahkou vecou, predovšetkým keď je jazyk v neustálom kontakte s väčšinovým srbským jazykom, a keď ide o odborné učebnice, ktoré sa prekladajú zo srbčiny. To si vyžaduje predovšetkým dobrý rad odborníkov, nielen z tej-ktorej vedeckej oblasti, ale ja citlivých prekladateľov, znalcov slovenského jazyka a danej odbornej terminológie.

Prvá učebnica slovenského jazyka pre stredné školy vyšla iba po druhej svetovej vojne. Dovtedy sa v medzivojnovom období používali učebnice slovenského jazyka, ale aj slovenskej literatúry z Československa. V 50-tych rokoch nastal zlom vo vydávaní učebníc slovenského jazyka. Paradoxne k tomu dopomohla možno aj neprajná situácia medzi bývalou Juhosláviou a inými socialistickými štátmi, vrátane ČSR. Vojvodinská pedagogická verejnosť si tak uvedomila potrebu vydávania vlastných učebníc slovenského jazyka, ale aj literatúry (presnejšie čítaniek) pre stredné školy. Mladý pedagogický pracovník, neskoršie akademik Ján Kmeť napísal na základe vtedajších učebných osnov

[13] Mnohí žiaci zo základných škôl sa rozhodujú pre srbské stredné odborné školy, predovšetkým v Novom Sade, Belehrade, ale aj v Zreňaníne.

prvú učebnicu slovenského jazyka pre stredné školy, presnejšie Slovenskú gramatiku pre I. a II. triedu slovenských stredných škôl v roku 1952 a dva roky neskôr vydáva učebnicu Slovenská gramatika pre III. a IV. triedu gymnázia alebo VII. a VIII. triedu osemročných škôl.[14] Boli to vzácne učebnice pre slovenský vojvodinský svet, keďže autorom bol pedagogický pracovník z radu domácich vojvodinských Slovákov, čiže domácich pedagogických odborníkov.

Ďalší dôležitý moment vo vydávaní učebníc nastal, keď Dr. Mária Myjavcová, dobrá znalkyňa slovenského vojvodinského školstva, v 70-tych rokoch vydáva svoju prvú učebnicu slovenského jazyka pre slovenské gymnázia, a to s názvom Slovenský jazyk pre 1. a 2. ročník strednej školy. Práve táto významná a dodnes činná jazykovedkyňa bola autorkou všetkých potom vydaných učebníc slovenského jazyka pre stredné školy v Srbsku.

Jej ďalšia učebnica slovenského jazyka pre slovenské stredné školy vo Vojvodine bola vydaná v roku 1988. Učebnica vtedy spĺňala všetky kritéria pre vyučovanie slovenského jazyka na stredných školách, ktorá sledovala nielenže všetky body učebného plánu a programu pre vyučovanie slovenčiny na stredných školách, ale v sebe obsiahla poznatky zo všetkých jazykových rovín slovenského jazyka, ktoré dovtedy v učebniciach neboli takýmto spôsobom spracované.

Učebnica mala až päť vydaní (posledné vyšlo v roku 2000) a jej presný názov bol Učebnica Slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania pre I. až IV. ročník strednej školy (čiže jedna učebnica pre všetky štyri ročníky), ktorá plnila úlohu praktickej príručky a didaktickej pomôcky pre slovenčinárov neplných dvadsať rokov. Z formálnej stránky je to učebnica na tú dobu celkom dobre koncipovaná, určená predovšetkým stredoškolskej mládeži, vyučovaniu slovenského jazyka na všeobecnom gymnáziu, či strednej škole. Spracované sú v nej všetky jazykové roviny, cez foneticko-fonologickú stránku jazyka, tvarotvornú, syntaktickú (kde je napríklad aj oblasť textovej syntaxe), lexikologickú, ortografickú (čiže pravopisnú) a až po štylistickú. Novým špecifikom oproti učebniciam slovenského jazyka na Slovensku je v kapitole *O jazyku* aj učivo

[14] Marko, Ján: Lexikón slovenských vojvodinských vysokoškolských učiteľov a vedcov, Slovenské vydavateľské centrum – Slovenská slovakistická spoločnosť, Báčsky Petrovec, Nový Sad, s. 87.

o slovenskom jazyku vtedy ešte v Juhoslávii, kde si autorka okrem nárečovej problematike všíma aj spisovný jazyk a jeho špecifiká v rámci kontextu vojvodinských Slovákov. Práve táto problematika je nóvum a považujeme ju za prínos k vzdelávaniu študentov na stredných školách v Srbsku, ktoré slúžia k pozdvihnutiu jazykovej kultúry medzi vojvodinskou slovenskou stredoškolskou mládežou. Ako perfektná znalkyňa slovensko-srbského bilingvizmu a predovšetkým vzťahu slovenského jazyka s väčšinovým jazykom srbským nám tu v krátkosti, ale výstižne približuje problematiku ako špecifickú vlastnosť slovenského jazyka vo Vojvodine, s ktorou sa oboznamujú aj gymnazisti. Ide tu napríklad o preberanie slov zo srbčiny, špecifické znaky slovenčiny vo Vojvodine, kalkovanie, zmeny v používaní slov. Žiaci sa okrem iného dozvedajú aj o vývine slovakistiky v ich domácej krajine a v krátkosti aj aké všetky inštitúcie kultivujú a zachovávajú jazykovú úroveň spisovnej slovenčiny vo Vojvodine. Stručne podaná problematika jazykových rovín je v súlade s poznatkami, ktoré žiak má nadobudnúť po skončení gymnázia. Tak je na menej ako 200 stranách spracovaná jazyková problematika slovenského jazyka. Priam je presýtená problematikou učiva zo slovenského jazyka. Skôr by mohla táto učebnica slúžiť ako didaktická pomôcka pre mnohých učiteľov alebo aj pre žiakov, ktorí si chcú zdokonaliť, či precvičiť poznatky z jazyka, prípadne si precvičiť poznatky na maturitné skúšky. Koncepcia úloh taktiež nie je na veľmi vysokej didaktickej úrovni, keďže nie je v dostatočnej miere využitý priestor pre precvičenie si naučeného učiva. Pochopiteľné je to aj s dobou, v ktorej učebnica vznikala, keďže sa nevenovala pozornosť vývinu praktickým zručnostiam žiaka. Dr. Myjavcová v tejto učebnici kladie veľký dôraz aj na jazykovo-kontaktové vzťahy slovenčiny a srbčiny, keďže sa vždy po nejakej podkapitole, či po tej-ktorej definícii, či učiva obracia aj na žiakov s upozorneniami, pričom mnohé úlohy sú prispôsobené k spoločensko-teritoriálnym súvislostiam, v ktorom menšina pôsobí.

V minulom desaťročí sa Dr. Myjavcová chopila znovu neľahkej úlohy. V rámci nových učebných plánov a programov akoby novej a mnoho rokov trvajúcej, či možno povedať neuskutočnenej reformy školstva v Srbsku, sa aj pre menšinové školstvo vypracovala stratégia vyučovania jazykov národnostných menšín. V rámci slovenskej menšiny sa

taktiež na začiatku milénia založil Aktív učiteľov slovenčiny, ktorý sa snaží o kultivovanie a modernizovanie vzdelávania slovenčiny predovšetkým na základných, ale aj na stredných školách. Boli vypracované stratégie, plány, reformy, ktoré neraz neboli do konca vypracované či uskutočnené. Práve takáto situácia umožnila to, aby sa pre slovenské stredné školy vypracovali nové učebnice slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania (a to nielen pre jazyk, ale aj pre literatúru). Stará, už na tomto mieste analyzovaná učebnica nevyhovovala potrebám výučby slovenčiny. Dr. Myjavcová tak v rokoch 2005 až 2007 vydáva nové učebnice slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania, s novou didaktickou koncepciou, novou formálnou a obsahovou náplňou, ako aj novou metódou rozvoja praktických zručností. Na rozdiel od toho, ako bolo už spomenuté, že pre všetky štyri ročníky bola iba jedna učebnica, nové učebnice boli koncipované tak, aby jedna učebnica prislúchala akoby jednému ročníku. Tak najprv vychádza Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre stredné školy, pre I. ročník, a to v roku 2005, ďalší rok vychádza Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre stredné školy, pre II. ročník a v roku 2007 vychádza posledná nová učebnica a to Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre stredné školy, pre III. a IV. ročník. Všetky tri s rovnakým formátom schvaľuje Pokrajinová vláda Vojvodiny a vydáva Ústav pre vydávanie učebníc v Belehrade. Učivo v učebniciach je koncipované skôr tým cieľom, aby si žiaci upevnili poznatky, ktoré si priniesli zo základnej školy, prípadne si tie poznatky rozšírili. Ako domáca autorka učebníc pre slovenský jazyk sa Dr. Myjavcová znova ukázala ako trefná odborníčka slovenského jazyka, problematiky jazykových rovín, problematiky slovensko-srbských jazykových vzťahov. Samozrejme, že mnohé teoretické poznatky z jazykových rovín preberá z učebníc a jazykových príručiek zo Slovenska.

Dané učebnice sú formálne kvalitnejšie a modernejšie a obsahovo pestrejšie a lepšie spracované. Uvedomiť si musíme predovšetkým i obrat v počte učebníc, ktoré v dnešnej dobe používajú stredoškoláci. Preto si iba stručne povieme, ktorým disciplínam sa venujú jednotlivé učebnice, aby sme tak dostali obraz o tom, akým spôsobom sa vykonáva výučba slovenského jazyka v jednotlivých ročníkoch na petrovskom gymnáziu v súčasnosti. Tak učebnica pre prvý ročník v sebe obsahuje kapitoly o jazyku, čiže akoby úvod do stručnej problematiky jazyko-

vedy. Ďalej je tu kapitola z hláskoslovia, čiže fonetiky a fonológie, ako aj kapitola z lexikológie a pravopisu. Druhy ročník sa venuje morfologickej jazykovej rovine, čiže tvarosloviu, kým tretiaci a štvrtáci majú prebrať učivo zo syntaxe a štylistiky. Ako novinku tu uvádzame úlohy, ktoré sú na konci každej učebnice, ktoré sa venujú prekladu srbských textov do slovenčiny a opačne. Sú tu s tým cieľom, aby sa žiaci oboznámili s problematikou prekladania, aby ľahšie pochopili a správne vedeli použiť výrazy v oboch kontaktových jazykoch, prípadne aby sa tak vo formálnej konverzácii vyhli zbytočným chybám. Taktiež každá jazyková rovina je lepšie a prehľadnejšie spracovaná, pomáha žiakovi pochopiť dané učivo, a tak si upevniť poznatky z jazyka, ktoré si priniesol zo základnej školy.

Pozastavme sa iba na chvíľu pri prvej spracovanej učebnicovej tematike, ktorú nám autorka perfektne vystihuje, a tak trefným spôsobom prezentuje špecifické znaky slovenského vojvodinského jazyka, predovšetkým na základe svojich vlastných výskumov. Problematika a špecifiká dolnozemského, či vlastne vojvodinského slovenského jazyka sa nielen gymnazistom, ale aj širšej verejnosti predstavujú ako fakt a ako časť kultúrno-jazykovej situácie celkového slovenského vojvodinského spoločenstva. Predovšetkým je fascinujúce, s akou ľahkosťou Dr. Myjavcová túto ucelenú kapitolu vystihuje, a tým aj opisuje vojvodinský slovenský jazyk, ktorý má spoločné znaky s jazykom z materskej krajiny, a pritom aj svoje vlastné špecifické. Chce tak vlastne priblížiť mladej, budúcej generácii potrebu vzdelávať sa v slovenskom jazyku, kultivovania spisovnej slovenčiny, ako aj vytváraniu prajnejšej atmosféry, aby sa slovenský jazyk, ten spisovný, používal vo všetkých sférach pôsobenia vojvodinských Slovákov (a tých nie je málo). Veď na to učebnica upozorňuje v každom úvode, na potrebu upevňovania a získania nových znalostí zo slovenského jazyka, na potrebu hovoriť spisovne, rozlíšiť slovnú zásobu dvoch kontaktových jazykov, na potrebu kultúrne a jazykovo sa povzniesť, na potrebu zachovania si slovenského jazyka mimo hraníc Slovenska, na potrebu rozlíšiť nárečové a spisovné slová.

Všetky tri učebnice taktiež v sebe obsahujú aj množstvo praktických úloh, ktoré sa v predchádzajúcej knihe v takomto množstve nevyskytovali. Sú to úlohy predovšetkým na upevnenie, zapamätanie si no-

vých poznatkov, kde je úroveň úloh, samozrejme prispôsobená ročníku a spracovaným jazykovým rovinám. Okrem iného praktické úlohy v sebe obsahujú aj jazykovo-kontaktovú konfrontáciu, či kontakt, a to srbsko-slovenský, ktorý je veľmi zastúpený vo všetkých učebniciach. Ich úmysel je rovnaký ako pri prekladových textoch, a s nimi spojených úlohách, či všeobecných príkladoch, čiže téza, aby stredoškoláci ľahšie zvládli tieto jazykové kontakty a zbytočne nerobili jazykové chyby pri každodennej komunikácii alebo aj pri komunikácii v škole či v každodennej komunikácii. Vo veľkej miere sa v učebniciach vyskytujú pravopisné poučky a upozornenia po každej ucelenej kapitole alebo aj podkapitoly, čo zase hovorí o tom, že sa dbá aj na písanú podobu slovenčiny, ktorá ako vieme predstavuje pre mnohých žiakov primárny problém. Tu práve vidieť dôraz na prehlbovanie si vzťahu aj k nárečovej podobe slovenčiny, k srbskému hovorenému, ale aj písanému jazyku, s ktorým sú Slováci vo Vojvodine v každodennom styku, ako aj pochopenie toho, prečo sa niektoré slová v srbčine tak deklarujú a v slovenčine úplne inak. Takýmto prístupom si žiaci osvojujú spisovnú podobu slovenského jazyka, snažia sa robiť rozdiely medzi srbským a slovenským jazykom a slovami, a tak zabraňujú sústavnému prenikaniu srbských slov do slovnej zásoby slovenského jazyka.

Analyzované tri učebnice[15] sú priam bohatstvom nielen tzv. učebnicového vydavateľstva, ale aj tým, že sú tam už detailnejšie a obsahovo kvalitnejšie spracované kapitoly z jazykových rovín, z kontaktovej lingvistiky, čo vlastne hovorí o perfektnej životnej vedeckej ceste autorky, ale aj jej vyspelej a cieľavedomej práce, keď ide o vyučovanie slovenčiny a tvorbu učebníc. Jediné, čo môžeme autorke vytknúť je to, že nedáva až taký veľký dôraz na štylistickú jazykovú rovinu, avšak štylistiku a sloh si žiaci upevňujú počas celého stredoškolského štúdia, keďže píšu mnohé práce, píšu vždy písomnú, slohovú úlohu, a taktiež štylistickú problematiku uplatňujú aj pri preberaní literárnych diel.

Učebnice sa svojou kvalitou dostávajú na úroveň učebníc pre stredné školy na Slovensku. Chyba alebo nedostatok však je, že pri koncepcii alebo recenzii učebníc nie je podpísaný ani jeden pedagogický pracov-

[15] Pre tieto tri nové učebnice slovenského jazyka a kultúry vyjadrovania dostala v roku 2007 aj cenu vydavateľstva Zavoda za udžbenike - Beograd, ako najlepšiu učebnicu pre národnostné menšiny v Srbsku.

ník zo Slovenska, ktorý by, samozrejme, s niečím užitočnejším vylepšil koncepciu učebnice, a priniesol tak nové didaktické metódy vo výučbe slovenčiny.

Iba na záver malá priam lamentácia. Fakt a skutočnosť, že sú si Slováci schopní vyprodukovať vlastné učebnice slovenského jazyka a prispôsobiť ich koncepciu k celkovej jazykovej situácii, v ktorej sa nachádzajú, predstavuje priam revolučnú vec v oblasti osvetovej činnosti zahraničných Slovákov, ale aj Slovákov vôbec. Mať pritom stredoškolskú inštitúciu, slovenské gymnázium, ktoré pôsobí už 95 rokov, je bohatstvom nielen slovenskej osvetovej obce, ale aj celej slovenskej menšiny vo Vojvodine. Je to úspech v oblasti zachovania, kultivovania, učenia sa slovenčiny ako materinského jazyka, v oblasti jazykovej kultúry, v oblasti vzdelávania a celkove pozdvihnutia identity Slovákov vo Vojvodine. Vojvodinskí Slováci si aj naďalej vzdelávajú nových stredoškolákov vo svojom materinskom jazyku, pripravujú ich pre budúcu profesijnú dráhu či vysokoškolské štúdium a vštepujú im lásku k slovenčine a slovenskej kultúre, aby sa zachovali, pretože im je to prirodzené, keďže na tomto priestore pôsobia už celých 270 rokov.

Zoznam literatúry

Hodoličová, Jarmila: *Dejiny slovenských učebníc vo Vojvodine do roku 1945*. In: *Nový život* (2014), č. 3–4, s. 37–43.

Marko, Ján: *Lexikón slovenských vojvodinských vysokoškolských učiteľov a vedcov*, Báčsky Petrovec, Nový Sad, 2009.

Makišová, Anna: *Mária Myjavcová – autorka učebníc*. In: Nový život (2014), č. 7–8, s. 47–50.

Myjavcová, Mária: *Čas spomienky je časom návratu.* In: *Nový život* (2014) č. 5–6, s. 25–37.

Myjavcová, Mária: *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre I. – IV. ročník strednej školy*, Beograd 2000.

Myjavcová, Mária: *Slovenský jazyka a kultúra vyjadrovania pre 1. ročník gymnázia*, Beograd 2005.

Myjavcová, Mária: *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 2. ročník gymnázia*, Beograd 2006.

Myjavcová, Mária: *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 3. a 4. ročník* gymnázia, Beograd 2007.

Myjavcová, Mária: *State o našej slovenčine*, Báčsky Petrovec 2006.

Týr, Michal: *Slovenčina v praxi,* Nový Sad 2004.

Vnímaná osobná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa a jej vplyv na spôsob vyučovania

Patricia Kotlebová

Vyučovanie je komplikovaný proces determinovný množstvom interných a externých činiteľov. Jedným z nich je osobnosť učiteľa, mnohými odborníkmi považovaná za jeden z najpodstatnejších faktorov, do veľkej miery limitujúci ako a do akej miery si dokáže žiak osvojiť učivo a pripraviť sa do praxe po skončení školskej dochádzky. Na priebeh vyučovania, výber a využiteľnosť rôznych prístupov má okrem osobnosti učiteľa vplyv aj osobnosť žiaka, prostredie, ako aj ďalšie externé faktory, ktoré nie sú stabilné a v priebehu času sa menia. Na ovplyvňovaní vyučovania sa uvádzané faktory nepodieľajú rovnakou mierou. Skúmanie osobnosti učiteľa – máme na mysli celé spektrum osobnostných vlastností a charakteristík, ktoré môžu vplývať na to, ako sa učiteľ vyrovnáva s úlohami, ktoré vyplývajú z jeho profesie – sa v doterajších výskumoch neobjavuje v takej miere ako skúmanie osobnosti žiaka.[1] Jednou z podstatných osobnostných charakteristík, ktoré vplývajú na to, akým spôsobom učiteľ pristupuje k vyučovaniu je aj jeho vnímaná osobná zdatnosť.

Nakonečný uvádza pojem „sila ego". Ide o spojenie realisticky vysokej úrovne sebavedomia a sebadôvery so základnou povahovou vyrovnanosťou. Sila ego umožňuje učiteľom povzniesť sa nad neúspechy a sklamania, ktoré sú spolu s dobrými výsledkami a úspechmi nevyhnutnou súčasťou školského života. Dovoľuje ich neúspechy analyzovať a poučiť sa z nich bez toho, aby sa za ne trestali pocitmi viny a nedostatočnosti a dovoľuje im tešiť sa z úspechov bez toho, aby stratili cit pre správnu mieru.[2]

[1] Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha. Academia. 1997.

[2] Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Portál. 1997.

Pre lepšie pochopenie podstaty termínu vnímaná osobná zdatnosť je potrebné definovať termín sebavedomie. Sebavedomie sa týka hodnoty, ktorú si prisudzujeme.

V závislosti od toho, akú časť osobnosti hodnotíme, rozlišujeme medzi *celkovým* (globálnym) a *špecifickým* (situačným) sebavedomím. Globálne sebavedomie je celkové sebahodnotenie osobnosti, špecifické sa týka jednotlivých schopností a zručností – napr. profesionálne sebavedomie. Škála od všeobecnosti po konkrétne oblasti fungovania človeka môže byť neobyčajne široká. [3]

Globálne sebavedomie je relatívne stabilnou charakteristikou zrelého človeka, je odolné voči zmenám. Ide o prevládajúce vlastné hodnotenie seba samého, ktoré sa formuje v čase a na základe prežitých situácií. Predstavuje vnímanie vlastnej kompetencie jednotlivca v rôznych oblastiach, a akú dôležitosť jednotlivým oblastiam prikladá (napr. vzdelanie, šport, fyzický vzhľad, sociálna interakcia).

Situačné sebavedomie predstavuje vnímanie seba samého v osobitých životných kontextoch (napr. práca, domov, škola) alebo vnímanie vlastných relatívne samostatných rysov a čŕt osobnosti (napr. družnosť, empatia, inteligencia, komunikačné schopnosti). Jednotlivec môže sám seba vnímať pozitívne vo všeobecnosti, ale v istej konkrétnej situácii môže jeho sebavedomie klesnúť.

Psychológia rozlišuje aj pojem tzv. *task self-esteem* – sebavedomia, ktoré sa vzťahuje k osobitým úlohám v rámci špecifických situácií (napr. písomka alebo skúšanie v škole, riadenie auta).

Predstavenie termínu self-efficacy kanadským psychológom Albertom Bandurom znamenalo veľký prínos a posun v tejto oblasti. Pojem self-efficacy je súčasťou Bandurovej teórie sociálno-kognitívneho učenia. Jeho zavedením sa práve učiteľova osobne vnímaná zdatnosť stáva objektom záujmu pedagogickej verejnosti a má ambíciu stať sa podrobne skúmaným faktorom, ktorý výrazne ovplyvňuje učiteľovo pôsobenie na žiaka, na výber vyučovacích metód a celkovo na spôsob práce učiteľa.

---

[3] Wiegerová, A. a kol.: *Self-efficacy(osobne vnímamá zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. SPN. 2012.

Preklad samotného termínu self-efficacy je komplikovaná záležitosť najmä z dôvodu, že je viazaný na Bandurovu špecifickú psychologickú teóriu. Nejde preto len o lingvistický prevod súvislostí z jedného jazyka do druhého. Aj pre verejnosť, ktorá nie je detailne oboznámená so zázemím špeciálnej psychologickej teórie, je self-efficacy potrebné preložiť tak, aby dokázala porozumieť a použiť ho vo vhodných súvislostiach. V našom príspevku budeme používať preklad **vnímaná osobná zdatnosť**, a to z týchto dôvodov:

- už v roku 1976 zaviedli termín „školní zdatnosť" Hrabal st. a Lukš[4], tento termín preto nie je v našom prostredí neznámy
- tento termín najlepšie vystihuje podstatu a síce hovorí o tom, že jej nositeľ „dosiahol istú úroveň majstrovstva, verí si a je schopný takýto výkon dosahovať opakovane"[5]
- termín vnímaná osobná zdatnosť jasne poukazuje na skutočnosť, že sa týka subjektívneho vnímania zdatnosti, že ide o názor samotného nositeľa tejto vlastnosti a ako on sám vníma svoje schopnosti.

Pre lepšie pochopenie pojmu uvádzame The *General Self-efficacy Scale* autorov Ralfa Schwarzera a Matthiasa Jerusalema (1979 – nemecká verzia, neskôr adaptovaná spoluautormi do 26 jazykov, momentálne je dostupná v 31 svetových jazykoch):

1. Vždy si viem poradiť s riešením náročných problémov, keď sa o to dostatočne snažím.
2. Ak je niekto voči mne v opozícii, dokážem nájsť prostriedky a spôsoby, ako dosiahnuť to, čo chcem.
3. Je pre mňa ľahké držať sa toho, čo som si zaumienil a dosiahnuť to.
4. Som si istý/á, že dokážem zvládnuť neočakávané udalosti.
5. Vďaka svojej dôvtipnosti sa dokážem vysporiadať s nepredvídateľnými situáciami.
6. Viem nájsť východisko takmer z každého problému, ak vynaložím patričné úsilie.

[4] Hrabal, Vl. st., Lukš. J.: *Faktor školní zdatnosti a speciální faktory ovlyvňující prospěchový pruměr a prospěchový profil žáka na střední ekonomické škole.* Pedagogika, roč. 28, č. 3, s. 333.

[5] Wiegerová, A. a kol.: *Self-efficacy(osobne vnímamá zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. SPN. 2012.

7. Dokážem zostať chladným/ou voči ťažkostiam, lebo sa môžem spoliehať na svoje schopnosti vynájsť sa.
8. Keď čelím nejakému problému, zvyčajne mi napadne viac spôsobov ako na to.
9. Ak mám problém, zvyčajne vymyslím ako ho vyriešiť.
10. Bez ohľadu na to, čo sa stane som obvykle v stave sa s tým vysporiadať.

Stupnica je štvorbodová, kde 1 znamená vôbec nesúhlasím a 4 – úplne súhlasím. Viac ako dve dekády je táto hodnotiaca stupnica self-efficacy používaná v rôznych krajinách v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Ide o veľmi všeobecnú škálu, nám slúži ako ukážka toho, čo budeme rozumieť pod pojmom self-efficacy. (http://userpage.fu-berlin.de/health/selfscal.htm)

Self-efficacy je najdôležitejším regulátorom činnosti človeka a sprostredkovane aj výsledkov tejto činnosti. Dva odlišné predpoklady, na ktorých je v Bandurovej teórii založená úspešná činnosť človeka uvádza Wiegerová:[6]

1. potenciality uskutočňovať určitú činnosť (efficacy-expectation)
2. presvedčenie, že pomocou tejto činnosti sa dosiahne konkrétny výsledok (outcome expectancy)

Rozdiel medzi nimi je zrejmý na príkladoch z učiteľského prostredia:

1. Učiteľovo presvedčenie, že učivo dokáže vysvetliť na úrovni schopností svojich žiakov.
2. Učiteľovo presvedčenie, že jeho vysvetlenie učiva vedie k jeho porozumeniu žiakmi.

Uvedeným rozlíšením dvoch predpokladov poukazuje Bandura na fakt, že činnosť je len cestou k očakávanému výsledku, činnosť nie je výsledok.

[6] Wiegerová, A. a kol.: *Self-efficacy(osobne vnímamá zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. SPN. 2012.

1 Vznik self-efficacy

Podľa Bandurovej teórie sa vnímaná osobná zdatnosť začína formovať v rannom detstve s nástupom širokej škály skúseností, úloh a rozličných situácií. Rozvoj self-efficacy však zďaleka nekončí v mladosti, ale pokračuje vo vývoji počas celého života s tým, ako človek nadobúda nové zručnosti, skúsenosti a vedomosti. Podľa Banduru[7] existujú štyri hlavné zdroje self-efficacy:

- splnenie úlohy - na základe osobného majstrovstva
- sprostredkovaná skúsenosť - vidieť činnosť iných a uspieť
- verbálne presvedčenie - presvedčenie jednotlivca že má schopnosti uspieť
- stav fyzického vzrušenia - poslúchnuť svoje telo

Z uvedeného vyplýva, že self-efficacy je premennou charakteristikou, ktorá podlieha vonkajším vplyvom a zároveň vnútorným prežívaniam jednotlivca, nie je vytvorená vopred, ale priebežne. Ak sa v niektorej oblasti činností jednotlivcovi opakovane darí, je úspešný a stretáva sa s pozitívnymi reakciami okolia na svoje výkony, jeho osobná vnímaná zdatnosť rastie. Dáva si vyššie ciele, je ochotný viac na sebe pracovať. Podľa Banduru ľudia, ktorí sú presvedčení, že majú silnú self-efficacy konajú, uvažujú a cítia inakšie ako ľudia, ktorí si myslia, že majú slabú self-efficacy. O svojej budúcnosti nesnívajú, ale ju formujú. [8]

Bandura chápe správanie sa človeka v triadickom modeli, v ktorom dochádza ku vzájomnému spolupôsobeniu týchto prvkov:

- aktuálne správanie
- osobnosť (kognitívne funkcie, osobnostné, biologické a kognitívne vlastnosti)
- vonkajšie prostredie

Jeho prínos spočíva v uvedení týchto troch premenných do vzájomnej súvzťažnosti, ktorú nazýva *recipročný determinizmus*. Znamená to, že sa navzájom ovplyvňujú a ich vzájomnou súčinnosťou je dosiahnu-

[7] Bandura, A.: *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. Psychological Rewiev. Volume 84, No 2, 1.91-2151997.

[8] Bandura, A.: *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. Psychological Rewiev. Volume 84, No 2, 1.91-215.1997

tý výsledný efekt. Práve v rámci osobnostných vlastností predstavuje dôležitú súčasť self-efficacy, definovaná ako: úsudok človeka o svojich schopnostiach iniciovať činnosť a vykonávať ju, pričom prostredníctvom nej dosahuje vymedzený cieľ. Presvedčenie človeka o svojich potencialitách (self-efficacy) je základom činnostného pôsobenia človeka (human agency).[9] Ide o silný regulatívny prvok správania sa človeka. Aplikovaním Bandurových teórií o self-efficacy dokážeme vytvoriť ucelený obraz o vnímanej osobnej zdatnosti a to nasledovným spôsobom:

- presvedčenie o vlastných schopnostiach vykonávať určitú činnosť reprezentuje odpoveď na otázku: „Som schopný to urobiť?"
- predstava o výsledku znamená, že učiteľ je viac či menej presvedčený o tom, že svojim konaním dosiahne žiadaný výsledok. Je to odpoveď na otázku: „Čo moje konanie, ak viem, že som schopný ho uskutočňovať, spôsobí?"[10]

Pre vnímanú osobnú zdatnosť učiteľov boli obidve kategórie transformované. Gavora uvádza, že v rámci pedagogiky bola vytvorená upravená dvojica pojmov:

- prvému uvádzanému Bandurovmu pojmu zodpovedá podľa Gavoru[11] *učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach* (Personal Teaching Efficacy). Znamená to, že učiteľ verí vo svoje schopnosti ovplyvňovať správanie a učenie svojich žiakov.
- Druhá časť self-efficacy zahŕňa *potenciality vyučovania vnímané učiteľom* (General Teaching Efficacy) Učiteľ sám hodnotí svoje úspechy vo vyučovaní (ide o to, komu, resp. čomu ich pripisuje, či vlastným schopnostiam alebo externým faktorom, napr. schopnostiam svojich žiakov, ich rodinnému prostrediu a pod.)

Na tomto mieste je potrebné konštatovať, že učiteľova osobne vnímaná zdatnosť je len subjektívny pocit, nemusí odzrkadľovať jeho skutočné kompetencie. Tak ako dieťa si verí, že dokáže prekonať prekážku, aj

---

[9] Wiegerová, A. a kol.: *Self-efficacy(osobne vnímamá zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. SPN. 2012

[10] Bandura, A. Self-efficacy. (online). In *Ramachaudran,* V. S. (ed.) Encyklopedia of human behavior. New York: Academic Press, 1994, Vol. 4., p. 71-78.

[11] Gavora, P. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika.* Praha: UK v Prahe Pedadgogická fakulta 2008, roč. 58, s. 222–235.

učiteľ verí vo svoje odborné schopnosti. Následkom spomínanej subjektivity môžeme pozorovať dva nevyvážené stavy: učiteľ preceňuje svoje schopnosti, jeho skutočné odborné kompetencie nie sú na úrovni, v ktorú on sám verí (rovnako ako dieťa, ktoré sa pokúša zdolať prekážku, ale ešte nedokáže pevne stáť na vlastných nohách), resp. v protiklade môže nastať stav, kedy učiteľ svoje schopnosti podceňuje, jeho odborná spôsobilosť je na vyššej úrovni, než on sám u seba pripúšťa (ako aj dieťa, ktoré síce už bezpečne chodí, ale stále neverí, že by práve ono dokázalo zdolať prekážku samo, má síce schopnosť, ale chýba mu dôvera v seba samo).

Pre self-efficacy je príznačné, že pre človeka nie je ani tak významné to, ako, resp. čoho je schopný, ale skutočnosť čo si myslí o tom, čoho je schopný. [12] Vzhľadom na skutočnosť, že vnímaná profesijná zdatnosť je vymedzená ako silný determinant učiteľovho efektívneho konania je žiadúce, aby mal učiteľ túto charakteristiku dostatočne rozvinutú. V tejto súvislosti sa vynára otázka, ktorý prípad nerovnováhy je lepší, resp. či je pre potreby kvalitného vzdelávania nutné hľadať stav rovnováhy medzi skutočnými kompetenciami a učiteľovou vnímanou zdatnosťou.

O úplnej rovnováhe vzhľadom na viaceré faktory (momentálny stav, rôznorodosť jazyka, viaceré jazykové zručnosti) zrejme môžeme hovoriť iba v ojedinelých prípadoch. Ak takýto prípad nastane, je to pre učiteľa, a tým aj pre jeho žiakov veľmi komfortná situácia: učiteľ si dostatočne verí a zároveň, keďže v skutočnosti aj disponuje kompetenciami, v ktoré verí, nedochádza u neho ku sklamaniu z neúspechu. Je schopný si dávať realistické úlohy a ciele a rovnakým spôsobom vedie aj svojich žiakov. Nedochádza u neho k podceňovaniu, ktoré by malo za následok znižovanie nárokov na seba samého.

Všeobecne môžeme konštatovať, že učitelia s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti sú vytrvalejší, odolnejší a pracujú s väčším nasadením a intenzitou ako ich kolegovia so slabou vnímanou profesijnou zdatnosťou. Očakávame, že tento prístup by sa mal prejaviť aj na ich vyučovacích metódach, postupoch a na ich prístupe k žiakom. Toto pravidlo

[12] Majerčíková, J. a kol.: *Profesijná zdatnosť študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. UK v Bratislave. 2012.

potvrdzujú viaceré výskumy, napr. Bruceová (2007), Henson (2001), Tschannenová-Moranová et al. (1998).

O pozitívnom stave môžeme hovoriť u učiteľov s vysoko vnímanou profesijnou zdatnosťou, lebo ten:

- častejšie volí náročnejšie vyučovacie postupy ako učiteľ, ktorý je presvedčený o svojej slabej profesijnej zdatnosti,
- lepšie odoláva tlakom prostredia,
- má tendenciu dávať žiakom viac problémových úloh než úloh, v ktorých žiaci uplatnia len reprodukciu vedomostí,
- venuje viac času na to, aby doviedol žiaka k správnym odpovediam na otázky, keď žiak nevie spočiatku odpovedať a nevyvolá hneď namiesto neho žiaka, ktorý odpoveď pozná,
- používa častejšie skupinové práce než učitelia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou,
- zvyčajne sa viac venuje slabším žiakom ako jeho kolegovia s vnímanou slabou profesijnou zdatnosťou.[13]

Z uvedeného vyplýva, že mierne nadhodnotenie vlastných schopností, resp. ich precenenie môže mať pozitívny efekt na prácu učiteľa, a tým aj na žiaka, kým u učiteľov, ktorí svoje skutočné kompetencie podceňujú, majú vnímanú slabú profesijnú zdatnosť, sledujeme nielen výber menej náročných úloh, ale zároveň môžeme konštatovať, že vyučovací proces je v chápaní týchto učiteľov oveľa menej orientovaný na žiaka. Učiteľ, ktorého dôvera vo vlastné schopnosti je nízka, potrebuje zvyčajne oporu v učebnici, nedovolí žiakom vybočiť z rámca zadania úlohy a celkovo vedie vyučovanie takým spôsobom, aby neohrozil sám seba. Používa techniky a metódy, ktoré ovláda, a u ktorých je presvedčený, že nedovolia žiadne, resp. len minimálne odchýlky od vopred určeného scenára. Opätovne sa tak potvrdzuje, že nielen teoretické vedomosti sú pre kvalitu vzdelávania dôležitým činiteľom.

Ideálom je, aby mal učiteľ dostatočne rozvinutú osobne vnímanú zdatnosť, aby dostatočne veril vo svoje schopnosti. Bandura (1997) a po ňom aj Wheatley (2005) ale upozorňujú, že aj viera vo vlastné profesijné schopnosti jednotlivca môže mať za následok stagnáciu a nezáujem čokoľvek

[13] Gavora, P. Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, roč. 21, č. 3, s. 17-30.

meniť. Vysoké hodnotenie vlastných schopností môže u učiteľa vyvolať dojem, že vyššie už latku nastaviť nemôže, resp. že už nie je priestor na zlepšovanie alebo inovácie. Obaja výskumníci týmto spôsobom poodkryli ďalšie možnosti skúmania problematiky učiteľovej osobnej vnímanej zdatnosti a otázky, na ktoré bude v ďalších obdobiach výskumov v tejto oblasti odpovedať.

Aj Dr. Brett Jones v súvislosti s úlohami, ktoré si kladú jednotlivci s nižším, resp. vyšším stupňom self-efficacy upozorňuje na dôležitú skutočnosť: vysoký stupeň self-efficacy nedokáže kompenzovať nedostatok schopností a v prípadoch, kedy je stupeň self-efficacy neodôvodnene vysoký môže práve táto prílišná dôvera v schopnosti, ktoré jednotlivec nemá spôsobiť problémy. [14]

Aby sme mohli hovoriť o kompetenciách, a aký vplyv má na ne sebahodnotenie učiteľa, zadefinujeme si ich podľa interakčného modelu učiteľských kompetencií:[15]

- kompetencie orientované na žiaka (vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa a socio-kultúrny kontext vývoja žiaka)
- kompetencie orientované na edukačný proces (sprostredkovanie obsahu vzdelávania, vytváranie podmienok edukácie, ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiaka)
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (schopnosť profesijne rásť a rozvíjať sa, identifikovať sa s profesijnou rolou a školou)

Už sme spomenuli, že vnímaná zdatnosť nepredstavuje súbor skutočných kompetencií učiteľa, ide len o jeho predstavu, vlastné, subjektívne vnímanie. Posúdenie tohto vnímania nie je možné zvonku, externým pozorovateľom. Aj žiaci, ktorých učiteľ vyučuje, môžu posudzovať iba konkrétne prejavy, vyplývajúce z učiteľovej vnímanej osobnej zdatnosti. To, aké metódy, činnosti používa učiteľ na svojich vyučovacích hodinách je len dôsledok toho, ako on sám subjektívne vníma svoje kompetencie.

---

[14] Jones, Brett: *Self.- Efficacy Theory* dostupné na https://www.youtube.com/watch?v=pWV7qXxlYwk.

[15] Kosová, B. et al, *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: UMB, 2012.

S učiteľovou vnímanou osobnou zdatnosťou je úzko prepojené jeho sebahodnotenie. Podľa Turka je zmyslom sebahodnotenia to, aby bol schopný sám definovať svoje silné a slabé stránky v rámci svojej profesie, objektívne posúdiť ako plní výchovno-vzdelávacie ciele, vyvodiť z tejto analýzy konkrétne závery a aplikovať ich vo svojej ďalšej práci a rozvoji. Na kvalite/ nekvalite pedagóga sa nepodieľa len jeho vedomostná úroveň, dôležité je aj jeho strategické myslenie, schopnosť viesť ľudí a zamerať sa na žiaka a jeho výsledky. Všetky uvedené faktory sa I. Turek pokúsil zhrnúť pod pojmom *profesijné kompetencie učiteľa*.

2 Profesijné kompetencie učiteľa podľa I. Turka[16]

- odborno-predmetové – dôkladná znalosť obsahu učiva aprobačných predmetov
- psychodidaktické – vytvárať priaznivé podmienky na učenie, motivovať žiakov k poznávaniu, aktivizovať a rozvíjať ich schopnosti, vytvárať priaznivú emocionálnu, sociálnu a pracovnú klímu, riadiť proces učenia sa žiakov – individualizovať ho z hľadiska času, tempa, hĺbky, miery pomoci i učebných štýlov žiakov, používať optimálne metódy, organizačné formy atď.
- komunikačné – spôsobilosť efektívne komunikovať so žiakmi, s kolegami, nadriadenými, rodičmi žiakov atď.
- diagnostické – validne, reliabilne, spravodlivo a objektívne hodnotiť učebné výkony žiakov, zistiť ich postoje ku škole, učeniu, životu, ako aj ich problémy
- plánovacie a organizačné – efektívne plánovať a projektovať výučbu, vytvárať a udržiavať určitý poriadok vo výučbe
- poradenské a konzultatívne – poradiť žiakom pri riešení ich problémov, a to nielen študijných
- sebareflexívne – hodnotiť vlastnú pedagogickú prácu s cieľom zlepšiť svoju budúcu činnosť

3 Vzdelávanie učiteľov

Spôsob, akým učiteľ učí je do veľkej miery ovplyvnený učiteľmi, ktorí učili jeho. Žiak počas vyučovania vníma svojho učiteľa nielen s ohľadom na predmet, ale vníma komplexne celú jeho osobnosť,

[16] Turek, I.: *Didaktika*. Iura Edition. 2008.

prístup, správanie. Je pravdepodobné, že vo svojej pedagogickej budúcnosti bude do istej miery kopírovať prístupy, ktoré využívali jeho učitelia. S ohľadom na túto skutočnosť je dôležité, aby budúci pedagógovia v rámci prípravy na svoje povolanie mali čo najviac pozitívnych vzorov a boli im dostupné informácie z najnovších poznatkov a výskumov, ktoré podporujú inovatívne prístupy orientované na žiaka. Ako sme už spomenuli, vytváranie vnímanej osobnej zdatnosti je proces postupný a začína už pri príprave na učiteľské povolanie. Autorky Lojová a Straková[17] otvorene kriticky priznávajú, že tradičné vyučovacie prístupy v rôznej miere pretrvávajú nielen v základných a stredných školách, ale aj v samotnom vzdelávaní učiteľov. Ich tvrdenie vychádza z faktu, že ešte v nedávnej minulosti sa u nás, podobne ako v okolitých krajinách, kládol dôraz na vysokú erudovanosť v odborných disciplínach, či už pedagogicko-psychologických, lingvistických alebo kultúrno-literárnych, a skôr na hromadenie vedomostí ako na rozvíjanie kognitívnych a praktických pedagogických zručností. Autorky zároveň poskytujú určité návody na modernizáciu vzdelávania učiteľov anglického jazyka na pozadí slovenského edukačného kontextu. Dodávame, že veľmi podobné závery nachádzame aj v publikáciách prof. Zelinu a iných odborníkov volajúcich po humanizácii vyučovania.

Zoznam literatúry

Bandura, A.: Self-efficacy. In:*Ramachaudran,* V. S. (ed.) Encyklopedia of human behavior. New York: Academic Press, 1994, Vol. 4., p. 71-78. Dostupné na www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html

Bandura, A.: *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change*. In: Psychological Rewiev. 1997

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Portál. 1997

[17] Lojová, G.- Straková, Z.: *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní.* UK v Bratislave. 2012.

Gavora, P. : Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In:*Pedagogika.* Praha: UK v Prahe Pedadgogická fakulta 2008, roč. 58, s. 222-235.

Gavora, P. : Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. In:*The New Educational Review*, roč. 21, č. 3, s. 17-30.

Hrabal, Vl. st., Lukš. J. : Faktor školní zdatnosti a speciální faktory ovlyvňující prospěchový pruměr a prospěchový profil žáka na střední ekonomické škole. In:*Pedagogika*, roč. 28, č. 3, s. 333.

Jones, Brett: *Self.- Efficacy Theory* dostupné na https://www.youtube.com/watch?v=pWV7qXxlYwk

Kosová, B. et al,: *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: UMB, 2012.

Lightbown, P.-Spada, N.: *Ako sa učíme jazyky.* SAP. Bratislava. 1997 (How languages are learned. OUP. 1994, 2006)

Lojová, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I.*. UK v Bratislave. 2005

Lojová, G.- Straková, Z.: *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní.* UK v Bratislave. 2012

Majerčíková, J. a kol.: *Profesijná zdatnosť študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. UK v Bratislave. 2012.

Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha. Academia. 1997

Petlák, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa,* iris. 2007

Pokrivčáková, S.: *Modern Teacher of English*. ASPA Nitra. 2010

Prucha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha. Portál. 2013

Prucha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha. Portál. 2002

Turek, I.: *Didaktika*. Iura Edition. 2008

Turek, I.: *Kvalita vzdelávania*. Wolters Kluwer. 2014

Wiegerová, A. a kol.: *Self-efficacy(osobne vnímamá zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. SPN. 2012

Usmievajte sa, keď četujete ;)

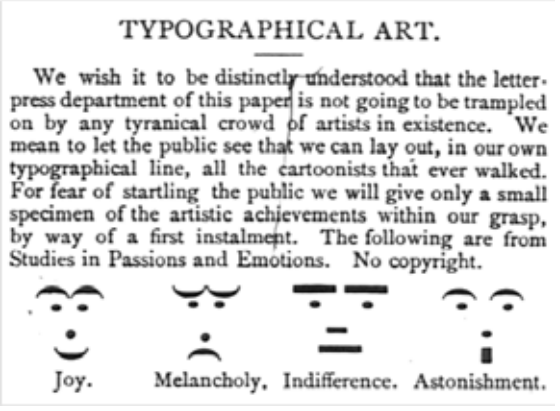
Emotikony v synchrónnej elektronickej komunikácii

Eva Maierová

1 Emotikony – charakteristika a klasifikácia

Názov emotikon vznikol skrížením slov *emotion* a *icon*. Je to teda ikonické stvárnenie predovšetkým ľudskej tváre a emócií vyjadrovaných mimikou vytvorených pomocou interpunkčných znamienok, písmen, číslic a ďalších typografických symbolov. Hoci sa na prvý pohľad môže zdať, že emotikony sú protipólom abreviačných procesov, keďže sa pri nich jedná o dopĺňanie výpovede o ďalšie znaky, nie je tomu tak. Úzko súvisia s rýchlosťou a stručnosťou elektronickej komunikácie vrátane abreviatúr, absenciou mimiky, gestikulácie, intonácie, tónu hlasu, ktoré sú nimi čiastočne kompenzované.

Už dávno pred masovým rozšírením osobných počítačov, v roku 1881, sa objavili zobrazenia radosti, melanchólie, nezáujmu a údivu v americkom satirickom časopise *Puck*.[1]


TYPOGRAPHICAL ART.

We wish it to be distinctly understood that the letter-press department of this paper is not going to be trampled on by any tyranical crowd of artists in existence. We mean to let the public see that we can lay out, in our own typographical line, all the cartoonists that ever walked. For fear of startling the public we will give only a small specimen of the artistic achievements within our grasp, by way of a first instalment. The following are from Studies in Passions and Emotions. No copyright.

Joy. Melancholy. Indifference. Astonishment.

Obrázok 1 Emotikony v časopise Puck

[1] Puck (1881) č. 212, s. 65.

Za ‚vynálezcu' novodobých emotikonov sa považuje Scott Fahlman, ktorý v roku 1982 navrhol na Carnegie Mellon University používať postupnosť znakov :-) na označenie vtipu, a zároveň ďalšiu kombináciu :-(ako indikátor výpovede, ktorá sa nemala brať vážne, pričom tento symbol sa rýchlo vyvinul na znak nevôle, frustrácie či hnevu.[2]

Oproti západným emotikonom, ktoré sa čítajú horizontálne, t.j. otočené o 90° obvykle zľava doprava, sa z Japonska rozšírili *kaomoji* – východný typ vertikálnych, nerotujúcich emotikonov, napr. (^_^) ‚úsmev', (;_;) ‚plač', (≧Д≦) ‚hnev', (((o(*゜▽゜*)o))) ‚šťastie'. Spôsob čítania však nie je jediným rozdielom medzi západnými a východnými emotikonmi. Kým v západných emotikonoch sú najdôležitejším prvkom ústa ako nositeľ informácie, vo východných sú to oči. Oba typy majú spoločné to, že najmenej význačným prvkom je nos, ktorý sa často vynecháva. V zjednodušenej forme, ktorú dovoľuje kódovací systém *ASCII (American Standard Code for Information Interchange)*, sa východné emotikony používajú po celom svete.

Postupom času sa emotikony rozšírili, jednak čo sa týka ich frekvencie, a jednak typov. Klasifikácia emotikonov potom nevyhnutne závisí od zvoleného kritéria. Podľa emočného stavu, ktorý vyjadrujú, sa delia na:

a) *pozitívne* :-) ‚šťastný/úsmev', :D ‚smiech', =))) ‚nadšený/smiech',
b) *negatívne* :-(‚smutný', :'(‚plač', (>_<) ‚nahnevaný',
c) *neutrálne*, ktoré nemusia emócie vyjadrovať vôbec :-<>‚prekvapený', :-\ ‚skeptický/nerozhodný', :-{) ‚fúzy'.[3]

Tu je potrebné dodať, že význam emotikonov závisí od konkrétneho kontextu. Napríklad vyplazený jazyk, ktorého zápis môže mať viaceré varianty ako :-P, :P :p, =P, :-b, :-Þ, :Þ, d:, vyjadruje vtipkovanie *u r really clever :-P*, pobavenie nad vlastnou nešikovnosťou *i just emailed the wrong person :P*, ale aj mierne znechutenie *Ugh, that fat guy bicycled past my house again today. :P* a ďalšie významové odtienky. Iné homografy sa

[2] porov. Fahlman Scott E.: Smiley lore :-), n.d. https://www.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm (citované 01.05.2015).

[3] Komrsková, Zuzana: „Emotikony a lingvistika." In: Lingvistika Praha, 2014, s. 1 – 13, citát s. 5. http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2014/Komrskova_LP2014.pdf (citované 01.05.2015).

vo svojich významoch diametrálne odlišujú: :-* môže znamenať ‚horký/zatrpknutý', ‚kyslý/mrzutý', ale tiež ‚bozk',[4] :-x je zobrazením zatvorených úst/pier, a teda mlčanlivosti, a rovnako bozku, kde je x prevzaté zrejme z xoxo *hugs and kisses*.

Vyjadrovanie, resp. nevyjadrovanie emócií je princípom klasifikácie, kde sú emotikony rozdelené na dve veľké skupiny:

1) *emočno-postojové emotikony*, ktoré sú informáciou o emóciách, a reprezentujú

- výraz tváre ;-) ‚žmurknutie', :*(‚tichý plač', =:-O ‚strach',
- predmety, ľudí, zvieratá @>--;---- ‚ruža', 0:-) ‚anjel',
- dej |^o ‚zívanie', (((H))),objatie' (big hug), :-Q ‚fajčenie',
- vzhľad B-) ‚majúci okuliare', (-: ‚ľavák', :%% ‚tvár s akné',

2) *obrázkové emotikony*, čo sú jednoduché obrázky vytvorené pomocou znakov na klávesnici, ktoré nesprostredkujú neverbálnu informáciu, napr. :-[‚upír', @(*0*)@ ‚koala', ><> ‚ryba'.[5]

S týmto rozdelením emotikonov a príkladmi, ktoré autorka uvádza, sa dá len ťažko súhlasiť. Podľa nášho názoru nesie každé použitie emotikonu v elektronickom diskurze emočný náboj. Ak už nijaký iný, tak vyjadruje hravosť, vtipkovanie a určitým spôsobom aj bližší vzťah emitenta k percipientovi.

Aplikáciou semiotických kritérií rozdelenia znakov podľa 10 tried Ch. S. Peircea[6] získame dve základné kategórie emotikonov:

1) rematické ikonické legisigná, kam patria predovšetkým *smileys :-), winkies ;), frownies* :((, a ďalšie zjednodušené obrázkové stvárnenie tváre/hlavy, gest >--(^_^)--< , zvierat ʕ •ᴥ•ʔ, vecí ===~, dejov :-@, stavov :#), ktoré sa podobajú na zobrazovaný objekt, a teda sú to ikony, ktoré sú konvenčné a ich „modom bytia je modus vivendi jednotlivých replík, z

[4] Crystal, David: A Glossary of Netspeak and Textspeak. Edinburgh 2004, porov. s. 5.

[5] Amaghlobeli, Natia: „Linguistic Features of Typographic Emoticons in SMS Discourse". In: Theory and Practice in Language Studies (2012) zv. 2, č. 2, s. 348–354, porov. s. 350–351. http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/tpls0202348354/4260 (citované 11.03.2015).

[6] Palek, Bohumil a David Short (vyd.): Lingvistické čítanky I. Sémiotika sv. 1. Charles Sanders Peirce. Praha 1972, porov. s. 25–28.

ktorých každá bude ikonickým sinsignom zvláštneho druhu“;[7]

2) *rematické symboly* ako <3 ‚srdce = láska/zamilovaný/milovať', :8) ‚prasa = nechutný', *<<<+ ‚vianočný stromček = Vianoce/sviatky', =):-) ‚Uncle Sam = USA/patriot', čo sú znaky spojené „so svojím objektom asociáciou všeobecných ideí“.[8]

Je samozrejmé, že hranica medzi jednotlivými typmi znakov nie je neprestupná. Smajlík :) môžeme vnímať ako úsmev, teda ikonický znak, a tiež ako ‚som šťastný', čím sa z neho stáva index, pretože úsmev je symptómom šťastia. Následne sa dá interpretovať ako symbol v kontexte ‚táto myšlienka spôsobila, že sa cítim šťastný'. Rovnako zjednodušovanie ikon ich posúva medzi symboly, ako napríklad redukcia klasického smajlíka :-) na beznosý úsmev :)[9] či dokonca na zátvorku), čomu vo východných emotikonoch zodpovedá (^_^), zjednodušene zapisované ako ^_^ a tiež ^^, keďže sa v nich stráca vonkajšia podobnosť s mimikou.

Práve ikonicita emotikonov, ktorá je ich prapodstatou, ich odlišuje od ďalších spôsobov vyjadrovania emócií, resp. citového zafarbenia výpovedí v elektronickej komunikácii. Keby sa aspekt vonkajšej podobnosti s mimikou, gestikuláciou, charakteristickými znakmi osoby nebral do úvahy, museli by byť medzi emotikony zaradené aj výrazy typu *lol, lmao, rofl, wtf, jk*. Na druhej strane typografickým symbolom ako @ vo význame ‚at', *&* ako ‚and', # ‚number' chýba akékoľvek emocionálny príznak, preto sa za emotikony nepokladajú.

2 Dáta

Korpusom pre tento výskum bolo 40 četov, ktoré prebiehali na stránke #ELTchat *(English Language Teaching Chat)* na Twitteri v rozpätí piatich rokov, konkrétne v období 2010 – 2015. Ich prepisy boli zároveň publikované na stránke http://eltchat.pbworks.com/.

Výber sa zameral na témy týkajúce sa využitia informačných a komunikačných technológií (IKT) vo výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka, resp. cudzích jazykov všeobecne. Ide teda o (kvázi) synchrón-

[7] Palek a Short (vyd.): *Lingvistické čítanky I., s. 26.*

[8] Palek a Short (vyd.): *Lingvistické čítanky I., s. 26.*

[9] V programe Microsoft Word sa oba automaticky menia na ☺

nu komunikáciu, ktorá je riadená moderátormi, a účastníkmi sú predovšetkým vyučujúci jazykov, lingvisti, študenti a pod. Zo zloženia participujúcich sa dá predpokladať, že ovládajú ortografiu angličtiny, a preto prípadné nepravidelnosti v písaní môžu byť spôsobené najmä abreviačnými procesmi a/alebo preklepmi (*typos*), menej sú zapríčinené neznalosťou pravopisu, čo je však tiež možné, keďže ide o účastníkov, ktorých materinským jazykom nemusí byť angličtina. Zároveň diskutovanie o IKT predpokladá, že četujúci sú oboznámení s netiketou vrátane používania smajlíkov.

Spolu bolo získaných 14.789 tweetov a po eliminácii opakujúcich sa tweetov (*retweety* identické s pôvodnými výpoveďami), odkazov na osoby a témy, ktoré neboli integrálnou súčasťou komunikátu, sme pracovali s korpusom 11.728 originálnych tweetov.

3 Frekvencia emotikonov

Z uvedených 11.728 tweetov bolo vyexcerpovaných 1.335 textových znakov (token, v Peirceovej terminológii sinsignum) 51 typových znakov (typ, legisignum) emotikonov, z čoho vyplýva, že priemerne vychádza viac než 33 emotikonov na jeden čet, a emotikony sa nachádzajú v 11,38% tweetoch.

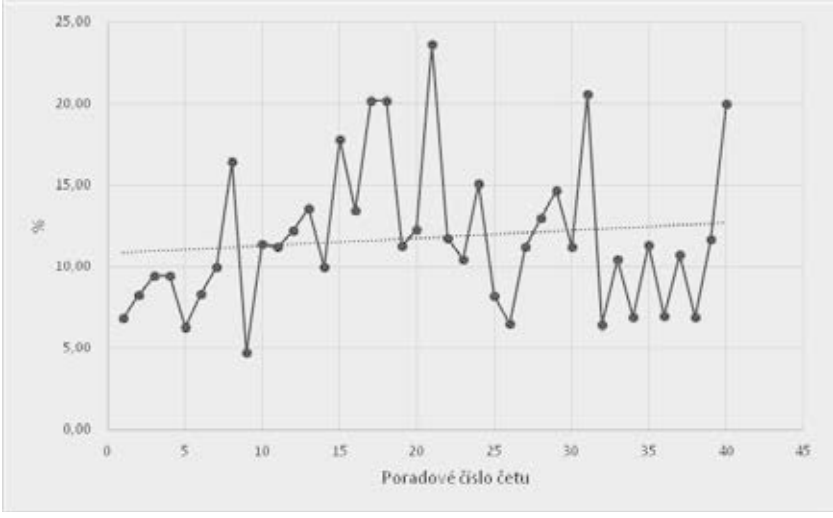
Tento výsledok je porovnateľný so zisteniami iných autorov, kde je nasýtenosť textov emotikonmi v elektronickej komunikácii približne 10-percentná a má stúpajúci trend. Napr. v roku 2011 sa v korpuse tweetov v americkej angličtine vyskytovalo 9,7% tweetov obsahujúcich aspoň jeden emotikon[10] oproti 7% tweetov s emotikonmi z obdobia 2006 – 2009 avšak v kontexte viacerých jazykov než len angličtiny.[11]

[10] Schnoebelen, Tyler: „Do You Smile with Your Nose? Stylistic Variation in Twitter Emoticons." In: University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics (2012) roč. 18, č. 2, s. 116-125, porov. s. 117. http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss2/14 (citované 25.05.2015).

[11] Park, Jaram et al.: „Emoticon Style: Interpreting Differences in Emoticons Across Cultures." In: Proceedings of the Seventh International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. AAAI Press 2013, s. 466-475. http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM13/paper/viewFile/6132/6386 (citované 25.05.2015), porov. s. 468.

O niečo vyššie percento emotikonov v našej vzorke ELTchat oproti uvedeným výskumom je dané nielen časovým rozdielom zberu dát a ich rozdielnym objemom, ale aj faktom, že komunikácia na Twitteri všeobecne je asynchrónna, kým ELTchat je formou synchrónnej komunikácie v určenom čase, čo má vplyv na vyššiu interaktivitu medzi účastníkmi a zároveň ekonomizáciu vyjadrovania. Oba tieto fakty podporujú vyššiu frekvenciu emotikonov vo výpovediach.

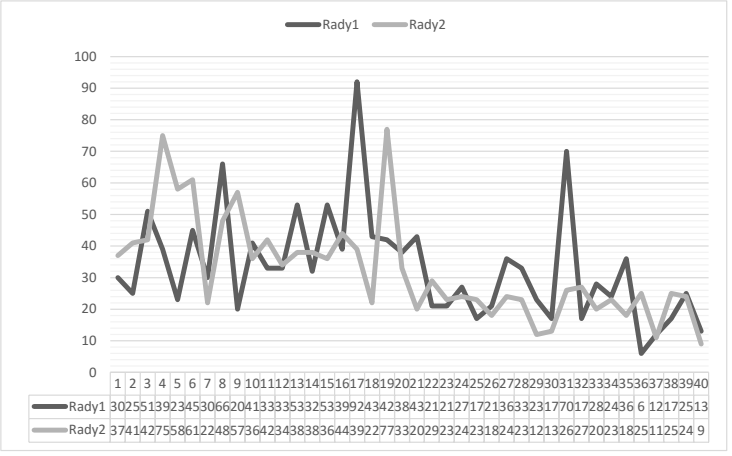
Mierne rastúcu tendenciu používania emotikonov v ELTchat potvrdzuje aj trendová spojnica nasledujúceho grafu (obr. 2), kde sú čety zoradené podľa časovej postupnosti – prvý čet sa uskutočnil 22.9.2010 a štyridsiaty 11.2.2015. Pozitívny korelačný koeficient 0,6 dokazuje, že medzi oboma súbormi údajov, t.j. počtom emotikonov a počtom tweetov, existuje silná závislosť.



Obrázok 2 Vývoj percentuálneho zastúpenia tweetov s emotikonmi

Na druhej strane pri porovnaní počtu četujúcich a počtu emotikonov v jednotlivých četoch (obr. 3) je v korelačnom koeficiente 0,35 reflektovaná slabá závislosť oboch hodnôt. Tento fakt je spôsobený aj tým,

že ELTchat je moderovaný, a moderátori četu spravidla prispievajú najvyšším počtom tweetov, t.j. používanie emotikonov je podmienené okrem iného aj individuálnymi zvyklosťami jednotlivých moderátorov pri četovaní.



Obrázok 3 Porovnanie počtu emotikonov (rad 1) a počtu četujúcich (rad 2) v ELTchat

4 Typy emotikonov a ich pozícia vo výpovediach

Všetky získané emotikony sú schematickým zobrazením ľudskej tváre a jej mimiky, t.j. vo vzorke excerpcií sa nenachádzajú žiadne gestá, predmety, zvieratá atď. Je to pochopiteľné, keďže sa v našom prípade jedná o čet na profesionálne témy, a v prípade synchrónnej elektronickej komunikácie sú emotikony vytvárané na počítačovej klávesnici, hoci už aj pre Twitter existujú sety obrázkových a animovaných emotikonov nazývaných tiež *emoji*. Je však zrejmé, že využitie ‚počítačového umenia' by bolo mimo témy a časovo príliš náročné. Rýchlosť objavovania sa nových tweetov sťažuje sledovanie četu, čo odzrkadľujú niektoré komenty: „Discussion going too fast for me. Keep getting behind

#eltchat".[12]

Ako sme už uviedli, spolu bolo vyexcerpovaných 51 rôznych typov emotikonov, pričom za samostatný typ sme považovali aj rozdiel v použití, resp. absencii medzier. Z formálneho hľadiska boli nasledujúce smajlíky brané ako tri samostatné typy :-), :-), : -), hoci ich význam nie je determinovaný medzerami. Podobný, len vonkajší rozdiel je aj medzi beznosými smajlíkmi a smajlíkmi s nosom, medzi východnými emotikonmi, v ktorých sú alebo nie sú explicitne vyjadrené ústa, v použití malého či veľkého písmena P/p zobrazujúceho vyplazený jazyk, nuly a grafémy O/o v stvárnení otvorených úst atď. Nejedná sa teda o sémantické ani štylistické rozdiely, ako napr. pri reduplikácii typu *looooool*, *heeeeey*, *hmmmm*, kde sa pridaním grafém (podržaním klávesu) intenzifikuje afektívna stránka slova a celej výpovede.

Emotikon	Koniec	**Stred**	**Samostat.**	**Začiatok**	**SPOLU**	**%**
:-)	484	61	17	14	576	43,15
:)	248	39	4	6	297	22,25
;)	62	15	0	0	77	5,77
;-)	61	7	1	0	69	5,17
:-D	33	11	3	4	51	3,82
:-(	42	6	0	1	49	3,67
:(	33	9	0	0	42	3,15
^^	19	3	0	0	22	1,65
:D	17	2	3	0	22	1,65
:)	12	1	2	0	15	1,12
;)	13	1	0	0	14	1,05
;o)	10	0	0	0	10	0,75
=)	5	3	0	0	8	0,60
:-))	5	2	0	0	7	0,52

[12] Promoting Critical Thinking. In: ELTChat Transcripts, 13.07.2011. http://eltchat.pbworks.com/w/page/42299116/Promoting%20Critical%20Thinking (citované 09.05.2015).

:-)))	5	1	0	1	7	0,52
:P	6	0	0	0	6	0,45
:))	5	1	0	0	6	0,45
:-P	4	0	0	1	5	0,37
;0)	4	0	0	0	4	0,30
^_^	3	0	1	0	4	0,30
:0)	2	0	2	0	4	0,30
:-)	2	1	0	0	3	0,22
: (	2	0	0	0	2	0,15
: P	2	0	0	0	2	0,15
:d	2	0	0	0	2	0,15
;*	2	0	0	0	2	0,15
=/	2	0	0	0	2	0,15
:-((	1	1	0	0	2	0,15
:0	1	1	0	0	2	0,15
:p	1	1	0	0	2	0,15
: -)	1	0	0	0	1	0,07
:))	1	0	0	0	1	0,07
:)))	1	0	0	0	1	0,07
:)))))	1	0	0	0	1	0,07
:'(	1	0	0	0	1	0,07
:(((	1	0	0	0	1	0,07
:o	1	0	0	0	1	0,07
:-s	1	0	0	0	1	0,07
;-)	1	0	0	0	1	0,07
;(	1	0	0	0	1	0,07
;-))	1	0	0	0	1	0,07

;-0	1	0	0	0	1	0,07
;p	1	0	0	0	1	0,07
;-P	1	0	0	0	1	0,07
;-Q	1	0	0	0	1	0,07
-)	1	0	0	0	1	0,07
=S	1	0	0	0	1	0,07
: D	0	0	0	1	1	0,07
:/	0	1	0	0	1	0,07
:-0	0	1	0	0	1	0,07
;))	0	1	0	0	1	0,07
SPOLU	**1105**	**169**	**33**	**28**	**1335**	**100**

Tabuľka 1 Frekvencia výskytu emotikonov a ich pozícia v tweetoch

Z tabuľky možno vyčítať, že prvé tri druhy emotikonov predstavujú až 71,16% všetkých vyexcerpovaných prípadov, a prvých desať 91,39% ich výskytu.

Zaujímavé je, že najfrekventovanejší smajlík sa skladá z troch grafém, a v tweetoch ELTchat sa nachádzal takmer dvakrát častejšie ako jeho dvojgrafémový variant. Toto zistenie v podstate odporuje snahe o ekonomizáciu v elektronickej komunikácii, pretože klasický smajlík :-) si oproti redukovanému vyžaduje o jeden úder na klávesnicu naviac. V už spomenutých štúdiách[13] je na prvom mieste, čo sa týka frekvencie, práve zjednodušený smajlík :). Vysvetlenie tohto javu je podobné ako v predchádzajúcom prípade – pri danom objeme dát sú to práve moderátori četu, ktorých podiel na celkovom počte má podstatný vply aj na typy emotikonov.

[13] Park, Jaram et al.: „Emoticon Style: Interpreting Differences in Emoticons Across Cultures“, porov. s. 469.
Schnoebelen, Tyler: „Do You Smile with Your Nose? Stylistic Variation in Twitter Emoticons“, porov. s. 117. http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss2/14 (citované 25.05.2015).

Pri analýze pozície emotikonov vo výpovediach sme definovali štyri rôzne umiestnenia – na konci výpovede, v strede tweetu, na jeho začiatku a emotikon ako jediný prvok výpovede.

Stredom tweetu sa mieni pozícia, keď emotikonu predchádzal začiatok výpovede (obvykle celá veta), a výpoveď pokračovala aj po ňom.

1) *Moderators are fantastic as always- super discussion again :-) seconded! thirded :)*[14]

2) *Yeah, :) smtg like that. Popularity & making it count, "socially".*[15]

Ak bol emotikon zároveň celou výpoveďou, buď sa jednalo o retweety, z ktorých bola ponechaná len časť odlišujúca sa od pôvodného tweetu, t.j. v tomto prípade emotikon (príklad 3), alebo išlo o odstránenie odkazov na používateľov a mriežky, ktoré neboli integrálnou súčasťou výpovede (príklad 4).

3) *Color me skeptical. I remember when television was going to replace classroom teachers. #ELTchat*

   RT Color me skeptical. I remember when television was going to replace classroom teachers. #ELTchat :-)[16]

4) *@theteacherjames @BELTABelgium :D #ELTchat*[17]

Prevažná väčšina emotikonov sa nachádzala na konci tweetov – až 82,77%. Druhou najčastejšou bola pozícia vo vnútri tweetov – 12,66%. Najmenej početné boli emotikony predstavujúce celú výpoveď – 2,47% a stojace na začiatku tweetu – 2,10%. Keď si uvedomíme, že podobne

---

[14] Advantages and Disadvantages of Social Networks for Language Teachers. In: *ELTChat Transcripts,* 18.01.2012.http://eltchat.pbworks.com/w/page/49986661/Advantages%20and%20Disadvantages%20of%20Social%20Networks%20for%20Language%20Teachers (citované 09.05.2015).

[15] Blogging with students. In: *ELTChat Transcripts,* 15.05.2013.http://eltchat.pbworks.com/w/page/66797602/Blogging%20with%20students (citované 09.05.2015).

[16] The future of teaching, is it only online teaching. In: *ELTChat Transcripts,* 22.11.2012. http://eltchat.pbworks.com/w/page/61321073/The%20future%20of%20teaching%2C%20is%20it%20only%20online%20teaching (citované 09.05.2015).

[17] Why are not more people engaging in MOOCs and Moodles on offer. In: *ELTChat Transcripts,* 24.09.2014. http://eltchat.pbworks.com/w/page/86227303/Why%20are%20not%20more%20people%20engaging%20in%20MOOCs%20and%20Moodles%20on%20offer (citované 09.05.2015).

ako interpunkcia sa emotikony vzťahujú hlavne na text, ktorý im predchádza, ukazuje sa, že viac než 95% použitých emotikonov vyjadruje postoj emitenta k svojej vlastnej výpovedi, a len necelých 5% môže byť reakciou na prijatú správu, keďže nie všetky emotikony s pozíciou na začiatku tweetu odkazujú nevyhnutne dopredu.

5 Závery a smerovanie ďalšieho výskumu

Kvantitatívna analýza 40 četov ukázala, že emotikony sa vyskytujú vo viac než 11% tweetov ELTchat, a v priebehu času má ich frekvencia mierne stúpajúcu tendenciu. Ich použitie závisí vo väčšej miere od počtu tweetov než od počtu účastníkov četu, ktorí ich v drvivej väčšine umiestňujú na koniec svojej výpovede, aby tak prijímateľovi istým spôsobom uľahčili jej dekódovanie.

Zároveň sa táto analýza stáva východiskom pre ďalší výskum týkajúci sa predovšetkým hlbšieho pochopenia významu a funkcií použitia emotikonov v elektronickej komunikácii, aplikácie semiotického hľadiska pri ich hodnotení a porovnania ich využívania v synchrónnej elektronickej komunikácii s asynchrónnou.

Zoznam literatúry

Amaghlobeli, Natia: „Linguistic Features of Typographic Emoticons in SMS Discourse“. In: *Theory and Practice in Language Studies* (2012) zv. 2, č. 2, s. 348-354. http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/tpls0202348354/4260 (citované 11.03.2015).

Crystal, David: *A Glossary of Netspeak and Textspeak.* Edinburgh 2004.

ELTChat Transcripts. http://eltchat.pbworks.com/w/browse/#view=ViewFolder&param=ELT%20Chat%20Transcripts (citované 09.05.2015).

Fahlman Scott E.: *Smiley lore:-)*,n.d. https://www.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm (citované 01.05.2015).

Komrsková, Zuzana: „Emotikony a lingvistika.“ In: *Lingvistika Praha*, 2014, s. 1 – 13. http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2014/Komrskova_LP2014.pdf (citované 01.05.2015).

Palek, Bohumil a David Short (vyd.): *Lingvistické čítanky I. Sémiotika sv. 1. Charles Sanders Peirce.* Praha 1972.

Park, Jaram et al.: „Emoticon Style: Interpreting Differences in Emoticons Across Cultures." In: Proceedings of the Seventh International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. AAAI Press 2013, s. 466-475. http://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM13/paper/viewFile/6132/6386 (citované 25.05.2015).

Puck (1881) č. 212, s. 65.https://en.wikipedia.org/wiki/Puck_%28magazine%29#/media/File:Emoticons_Puck_1881_with_Text.png (citované 20.05.2015).

Schnoebelen, Tyler: „Do You Smile with Your Nose? Stylistic Variation in Twitter Emoticons." In: University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics (2012) roč. 18, č. 2, s. 116-125. http://repository.upenn.edu/pwpl/vol18/iss2/14 (citované 25.05.2015).

Mehrsprachigkeit im Vorschulalter

Entwicklung unter dem Einfluss des visuellen Mediums und der nahestehenden Bezugsperson

Miriam Matulová

1 Erstsprachenerwerb

Kinder lernen ihre Erstsprache in bestimmten Stadien, die aufeinander folgen und für alle Kinder der Welt anscheinend gleich sind. Der Spracherwerb vollzieht sich scheinbar von selbst – inzidentell – quasi nebenbei ohne ausdrückliche Bemühung, ist immun gegen erzieherische Anstrengungen oder Nachlässigkeiten. Entscheidend für den Spracherwerb schein die These zu sein, dass Kinder viel Sprache hören und selbst viel sprechen. Erstaunlich ist die Schnelligkeit des Erwerbs der Erstsprache. Im Alter von ca. 1 Jahr bringt das Kind die ersten wortartigen Gebilde heraus. Dann folgen schnell mit etwa 15 Monaten die Zweitwort-Äußerungen, danach werden die Äußerungen länger und komplexer. Zu beachten ist allerdings der große Unterschied zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz.

Der Erwerb der Muttersprache ist grundsätzlich etwas anderes als das Erlernen einer Fremdsprache. Sprache erwirbt man indem man sie selbst hervorbringt, Radio, Fernsehen, Video Comics usw. sind sprachlich stark reduziert, und vor allem rein rezeptiv.[1] Der Erstspracherwerb ist ungesteuert, bzw. selbstgesteuert, selbstorganisiert und diskontinuierlich.

> Die Entwicklung der kindlichen Sprache wird [...]zu einem in sich selbständigen Prozess. Dessen Verläufe werden tendenziell zu einem biologisch determinierten Entfaltungsprozess einer natürlichen Anlage. Diese wurde zunächst als Sprachaneignungsmuster oder –mechanismus (Language Acquisition Device, LAD) konzipiert, um anschließend immer stärker mit neurophysiologischen Er-

[1] Zimmer 2008, s. 29

> kenntnissen und Modellen gekoppelt und als Naturausstattung des Menschen biologisiert zu werden.[2]

Prozesse kommen autonom in Gang, wobei die Umgebung des lernenden Kindes eine große Rolle spielt. Es ist die Umgebung, mit der das Kind Kontakt aufnehmen will, insbesondere seine „unmittelbaren Bezugspersonen". Der Spracherwerb kann als Aneignung und Entfaltung sprachlicher Kompetenzen charakterisiert werden, die aus einer Reihe Einzelfähigkeiten bestehen, deren Verbund jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausstattung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt wir, bildet. Die wichtigsten Basisqualifikationen des Erstspracherwerbs sind folgende:die rezeptive und produktive phonologische Qualifikation, die pragmatische Qualifikation, die semantische Qualifikation, die morphologisch-syntaktische Qualifikation, die diskursive Qualifikation, die pragmatische Qualifikation und die literarische Qualifikation. Die einzelnen Phasen der Basisqualifikationen verlaufen in bestimmten Aneignungszeitfenstern und überlagen sich. Sie sind in erster Linie im Verlauf des Erstsprachenerwerbs zu beobachten, aber unter bestimmten Umständen können wir sie auch dem Erwerb einer zusätzlichen Sprache zuordnen, soweit diese im natürlichen Kontext geschieht.

> Sprachlicher Kompetenzzuwachs ist das Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht –sprachlichen Wirklichkeit. Die Aneignung und Verfügbarkeit sprachlicher Kompetenzen ist im hohem Maße Ergebnis der Selbststeuerung, die nicht der Formel „Input"="Output" unterliegt. Die Aneignung der (Mutter-)Sprache ist ein eigenaktiver Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen kumulativ eingebunden sind: Kinder gewinnen aus der Struktur des ‚Inputs' aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Sprachanlagen (genetisch). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachver-

[2] Ehlich, Konrad:Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.2007, s. 17.

halten, die den „Rohstoff" für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv) Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt sind, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen aus (interaktiv).[3]

2 Fremdsprachenerwerb – je früher desto besser

Seit längerem wird die Frage, ob die Kinder im frühen Kindesalter ihre erste Fremdsprache erlernen sollen, immer positiver bewertet. Die Befunde der Neuropsychologen Penfield und Roberts (1959) nehmen an, dass Kinder bis zum Alter von etwa 9 Jahren eine Sprache direkt aus dem Input erwerben können. Lenneberg (1967) erweiter und bestätigt ihre Annahme indem er die Spracherwerbsverläufe an den Spracherwerbsmechanismus anknüpfte, der nur bis zur Pubertät verfügbar ist. Weil es sich in diesem Sinne um eine Kritische Phase des Spracherwerbs handelt, wurde Lennebergs Hypothese „critical period hypothesis" genannt. Außerdem zeigen die Ergebnisse der Gehirnforschung deutlich, dass Kinder im Vorschulalter aufgrund der mentalen Entwicklung eine besondere Leichtigkeit beim Lernen einer Fremdsprache aufweisen.Edmondson und House charakterisieren diese Periode als günstigsten Zeitraum, der eine erfolgreiche Entwicklung der Aussprachefähigkeit ermöglicht.[4]Bei Früh-mehrsprachigen (der Erwerb der zweiten Sprache erfolgt noch vor dem sechsten Lebensjahr) kommen die Sprachen im Gehirn sehr kohäsiv vor und überdecken sich fast ganz, was bedeutet, dass der Sprecher weniger Gehirnareale zu aktivieren braucht, wenn er die Sprachen spricht, als Sprecher, der erst später eine zweite Sprache erworben hat (etwa ab dem Alter von 10 Jahren) und bei den viel weniger Überdeckungen der Sprachen zu finden sind. Bewiesen ist auch, dass erhebliche Vorteile auch beim Erlernen einer dritten (oder weiteren) Sprache bei den Früh-Mehrsprachigen vorhanden sind, weil ihr Gehirn die nächsten Sprachen an die Areale der ersten beiden Sprachen direkt anknüpfen kann.[5] Die folgen-

[3] Ehlich 2007, s. 24f.

[4] Edmondson W. J. & House J: Einführung in die Sprachforschung, Tübingen 2006, s. 179.

[5] Riehl, Claudia, Maria: Mehrsprachigkeit - ein Reichtum für alle. 2014, s. 2.

de Abbildung zeigt links die Nervenzellen bei der Geburt und rechts nach sechs Lebensjahren in einem Ausschnitt des Sprachzentrums des menschlichen Gehirns.

Lange, zahlreiche Verbindungen werden bis zum Alter von zwei Jahren gebildet, danach werden nicht benötigte Verbindungen abgebaut.

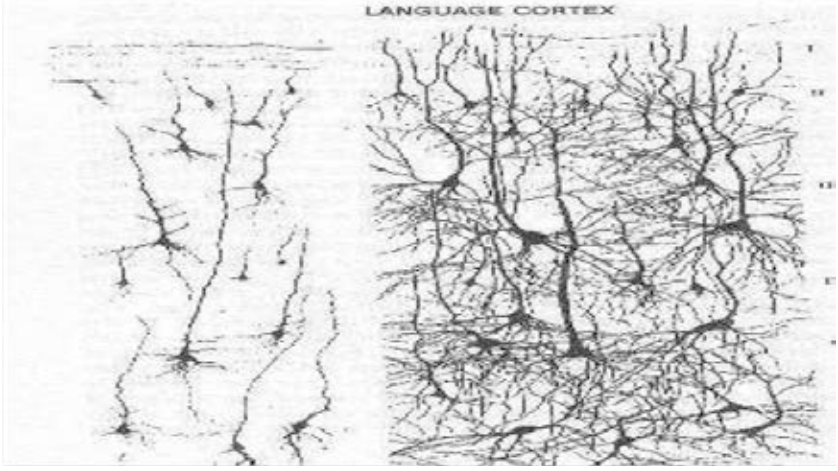


Abb1. Ausschnitt Sprachzentren[6]

> „Durch neuroanatomische Untersuchungen (Brown, Hopkins und Keynes 1991, Dawson und Fischer 1994, Huttenlocher 1994, Rakic 1995) konnten systemspezifische Wachstumsschübe festgestellt werden, so genannte kritische Phasen, zu denen das Gehirn besonders sensibel für die Aufnahme und Verarbeitung von Information ist. Die molekulare Uhr kennt zwei besonders dramatische Momente: mit zwei Jahren hat das Gehirn die höchste je erreichte Synapsendichte (= neuronale Kontaktstellen), die ab dem sechsten Lebensjahr wieder abgebaut wird. [...] In Zahlen ausgedrückt, bedeutet dies eine Reduktion von ca. 40 % der überflüssigen Kontaktstellen ab

[6] Calvin, William H. u. George A. Ojeman: Inside the Brain: Mapping the Cortex, Exploring the Neuron. Bloomington 2001.

> dem achten Monat bis zum elften Lebensjahr(Peltzer-Karpf/Zangl 1998: 14).“[7]

Das deutet darauf hin, dass der Zeitraum zwischen 2 und 6 Lebensjahr eine große Rolle bei bestimmten Phasen des Fremdspracherwerbs spielen kann. Der Aufbau, der im Gehirn vorhandenen, aus durch Synapsen verbundenen Nervenzellen bestehenden Netzwerken, ist abhängig von zwei Faktoren: 1. genetische Ausstattung des Individuums und 2. die Interaktion des Individuums mit der Umwelt.[8]

Kinder aus mehrsprachigen Ehen, die in einer bilingualen Umgebung aufwachsen, haben somit Voraussetzungen möglichst größte Synapsendichte zu behalten. Dies verschafft ihnen Vorteile gegenüber den monoligualen Kindern, die aufgrund des späteren Kontakts zu der Fremdsprache als benachteiligt bezeichnet werden können. Das Lernen einer weiteren Sprache ist bei den Mehrsprachigen durch das Vorhandensein des metasprachlichen Wissens, Strategien wie Codeswitching und Paraphrasieren erleichtert. Außerdem suchen Mehrsprachige in einem fremden Text selbstsicherer nach bekanntem Strukturen und Wörtern.[9]

Dies scheint die Kinder zu betreffen, die in möglichst natürlichen Umgebung (Kommunikationssituationen) intensiven und regelmäßigen Kontakt zu der Fremdsprache haben. So scheinen Kinder dann die Fremdsprache, ähnlich wie die Erstsprache, aufzunehmen.

> Das Gehirn des Menschen ist in der frühen Kindheit bestens darauf eingestellt, auf allen Ebenen der Sprache Muster zu Entdecken und Regeln z bilden. Dazu bedarf es im Kleinkinderalter keines Training oder Unterrichts, wohl aber eines regelmäßigen, variationsreichen und zugleich sehr spezifischen Spracheangebot.[10]

Die Fähigkeit sprachen zu erwerben nennt Tracy einen angeborenen Talent, eine genetische Veranlagung.[11] Die Annahme, dass sich der Er-

---

[7] Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg2007, s. 236.

[8] Spitzer 2007, s. 51ff.

[9] Riehl 2014, s. 3.

[10] Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen.Tübingen 2008, S. 6.

[11] Tracy, 2008, s. 4.

werb der ersten Fremdsprache auf den Erstsprachenerwerb negativ auswirken könnte, wurde wiederlegt. Auch Franceschini, ähnlich wie Riehl, wies sogar nach, dass eine mehrsprachige Erziehung die allgemeine sprachliche und geistige Entwicklung von Kindern unterstützt.[12] Schmid-Schönbein teilt den Verlauf des Fremdspracherwerbs in rezeptive und produktive Phase auf, wobei die Anfangsphase vornehmlich rezeptiv anzusehen ist und je nach Lerner unterschiedlich lange dauert. Franceschini spricht im Zusammenhang mit frühem Fremdsprachenerwerb über die „kognitiven Fenster". Gemeint sind die Zeitabschnitte, in denen die Empfindlichkeit der Kinder für die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten maximal ist. Fällt der entsprechende Anreiz in diesen Zeitraum, wird diese Fähigkeit ausgebildet. So lern das Kind direkt, ohne bewusstes Überlegen die Sprache bzw. die Sprachen seiner Umgebung in einem natürlichen Prozess.

> Das Gehirn hat keine Sprachensperre, es nimmt gerne auf, was mit hohem emotionalem Wert verbunden werden kann [...] Beginnt man früh mit der Vermittlung von weiteren Sprachen will man genau diese Möglichkeit (des natürlichen Spracherwerbs mittels impliziten Lernens) nutzen [...] Und es zeigt sich, dass Jugendliche und Erwachsene, die mehrere Sprachen früh gelernt haben, diese Strategien des impliziten Lernens auch bei später zu lernenden Sprachen anwenden können.[13]

Tracy behauptet: „je jünger Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf eben jene Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die den Erstspracherwerb so erfolgreich und effektiv machen."[14] Über eine Neubewertung der Muttersprache im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht spricht Schmid-Schönbein/Butzkamm (2008). In der Muttersprache haben Kinder intuitiv

---

[12] Franceschini, Rita: Viele Wege führen zum Ziel: Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Frühes Lernen - Bildung im Kindergarten. Eine Veranstaltung für pädagogisches Fachpersonal, Dokumentation: Hersg. Hammes di Bernardo E., Saarbrücken 2003, s. 1-16, 63-65.

[13] Franceschini 2003, s. 2.

[14] Tracy, Rosemarie: Mehrsprachigkeit und erfolgreiche frühe Förderung bei Kindern: Grundsätzliche Überlegungen. 2006, s. 2.

mittels des impliziten Lernens die grammatischen Regeln der Muttersprache erworben und verstanden. Alle diese erworbenen Informationen tragen sie in die Fremdsprache hinein. Sie müssen auch etwas dazulernen, doch ohne ihr muttersprachliches Vorwissen, ohne diese kognitiven, kommunikativen und grammetischen Vorleistungen wäre ihr Weg unendlich beschwerlich.

3 Rolle der fremdsprachigen Kinderfernseherprogramme bei frühem Fremdsprachenerwerb

Auf Grundlage der Studie „Englisch lernen mit dem Fernseher" von Kirch konnte nachgewiesen werden dass Kinder zwischen 3-6 Jahren mit der Sendung Something Special Englisch lernen können. Es wurde bestätigt, dass mit Hilfe dieser Kindersendung wichtige Teilfertigkeiten des Englischspracherwerbs gefördert werden.

> Die Hypothese, dass Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren mit Hilfe der Sendung Something Special besser Englisch lernen als Kinder im Alter von drei und vier Jahren, konnte belegt werden. Die Ergebnisse stehen jedoch im Wiederspruch zu dem im Rahmen der Spracherwerbsforschung postulierten Motto „je Früher desto besser" (Tracy 2007). Die Forderung, möglichst früh mit dem Erlernen einer zusätzlichen Sprache zu beginnen, wird in der Literatur an die Bedingung geknüpft, dass diese Erwerbsituation der des natürlichen Spracherwerbs, insbesondere aber der des Erstsprachenerwerbs, ähnelt (Stern 2006). Somit legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass das Fremdsprachenlernen mit dem Fernseher sich von natürlichen Erwerbsituationen unterscheidet und jüngere Kinder daher nicht Vorteile, sondern Nachteile haben.[15]

Kirch deutet darauf hin, dass es zu unterscheiden ist zwischen der konkreten Situation in der die Kinder Sendungen sehen, ob es in dem Kindergarten in der Gruppe ist, oder im häuslichen Umfeld. Solange das Kind selbst und frei entscheidet, eine Sendung zu sehen, geht man davon aus, dass es sich mehr um selbstbestimmten Spracherwerb handelt. „Wenn sich Kinder durch eine TV-Sendung eine zusätzliche Spra-

[15] Kirch 2009, s. 166.

che aneignen können, so ist auch in diesem Kontext von einer Selbstorganisation dieser Erwerbsprozesse auszugehen, da die Kinder noch mehr als in realen Erwerbskontexten auf sich allein gestellt sind."[16] Anknüpfend an die Definition des Erstspracherwerbs von Ehlich, der ihn als ungesteuert, bzw. selbstgesteuert, selbstorganisiert und diskontinuierlich bezeichnet, kann man den Fremdsprachenerwerb mit Hilfe der fremdsprachigen Kinderfernseherprogramme im häuslichen Umfeld als erstspracherwerbnahen betrachten. Tracy fasst zusammen:

> Es ist einerseits durchaus sinnvoll, vom Erwerb einer zweiten/weiteren Sprache zu sprechen, wenn der Erstspracherwerb schon einen gewaltigen Vorsprung hat, z.B. 2-3 Jahre; aber andererseits müssen wir uns darauf gefasst machen, dass der Erwerbsverlauf und das schlussendlich Ergebnis dem Erstspracherwerb immer noch erstaunlich ähnlich sein können.[17]

Zu beachten wäre hier die Bedeutung des audiovisuellen Inputs, der für den Fremdspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter eine sehr große Rolle spien kann. Es ist aber nicht zu erwarten, dass ein Kind nach z.B. zwei Jahren fremdsprachigen Fernseherkonsums fließend die Fremdsprache spricht.

4 Fertigkeiten im Rahmen des Fremdspracherwerbs

Ursprünglich ging die Fachdidaktik von vier Fertigkeiten aus, die als automatisierte Komponenten des fremdsprachlichen Handelns systematisch zu entwickeln sind. Zu diesen Grundfertigkeiten gehören Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Raabe (1997) schreibt in seinem ‚Plädoyer für das Visuelle' über die wichtige Rolle des visuellen Inputs im Fremdsprachunterricht.

> Sehen gehört zu den zentralen menschlichen Wahrnehmungs- und Verstehenstätigkeiten [...] der Mensch nehme die Hälfte seines Wissens über die Bilder auf. Der Bezug zur Sprache ist bedeutend, ver-

[16] Kirch 2009, s. 15.

[17] Tracy, 2008, s. 128.

> läuft doch in der allgemeinen Sprachwirklichkeit Hörverstehen zu großen Teilen als ein audiovisueller Prozess. [18]

Die Bedeutung des Visuellen soll im Fremdsprachunterricht der Spracherwerbsphase zentral sein. Die Fertigkeiten,die man im Rahmen des Fremdspracherwerbs gewinnen muss sind: Hörverstehen, Hörsehverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Man kann sie in rezeptive und produktive Fertigkeiten untergliedern. Da die Kinder im Vorschulalter des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind, und die Sprache erst rezeptiv aufnehmen, muss sich der Fremdspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter auf das Hörsehverstehen und das Hörversteen konzentrieren. So können die Vorteile des visuellen Mediums, über die Raabe schreibt, genutzt werden. Erst nach dieser individuell sehr unterschiedlich langen sogenannten „*Silent Period*" beginnen die produktiven Fertigkeiten, eine zunehmen größere Rolle einzunehmen. Der stillen Periode folgt „*Interlanguage Period*" und schließlich die „*Breakthrough Period".* Silent Period des Fremdsprachenerwerbs steht am Anfang eines Spracherwerbs. In dieser Phase werden linguistische Daten gesammelt und kategorisiert, und die Sprachlichen Modelle beobachtet. Diese Periode spielt die größte Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb im Vorschulalter, weil dem Kind genug Zeit gelassen wird, einen passiven Wortschatz aufzubauen.[19] In der Interlanguage Period des Fremdsprachenerwerbs wird die Sprache in verkürzten Ausdrücken zum Vorschein kommen. Man spricht über eine vorläufige Form der Sprache. Durch eine Face to Face Kommunikation soll die Sprache verfeinert werden.In der Breakthrough Period werden die vorläufigen Ausdrücke durch vollständige ersetzt und an Dialogen wird teilgennomen.Für den frühen Fremdspracherwerb sind mündliche und insbesondere rezeptive Teilfertigkeiten – Hör-, Hörsehverstehen, Sprechen und Sprachbewusstheit von großer Bedeutung.

---

[18] Raabe, Horst: Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In Sprache, Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning1997, s. 150,

[19] Tracy 2008, s. 215.

5 Das Projekt

Im Rahmen des Projekts wurden drei Hypothesen aufgestellt. Erstens: durch den 3-jährigen täglichen fremdsprachlichen Fernseher-Gebrauch eines Kindes im Vorschulalter steigt das Lernpotenzial des Kindes, zweitens: durch darauffolgende fremdsprachige Kommunikation mit einer Bezugsperson (Mutter) steigt die Zügigkeit des Fremdsprachenerwerbs und drittens: der Fremdspracherwerb verläuft im natürlichen Kontext und ähnelt dem muttersprachlichen Spracherwerb. Ausgangslage des Projekts: Ein Kind wird seit dem 3 Lebensjahr dem fremdsprachigen Fernsehkonsum ausgestellt. Im Zeitraum von 3 Jahren schaut das Kind regelmäßig insgesamt 25 Kinderfernsehprogramme, die in 4 Kategorien unterteilt worden sind. Die Programme unterscheiden sich durch ihre Inhalte (sie werden anspruchsvoller) und durch die Dauer (mit dem Alter des Probanden wurden sie länger). Nach dieser Zeit, fängt die Mutter des Probanden, ihm in der Fremdsprache anzusprechen. Hier einige Beispiele der gegenseitigen Interaktion (die fremdsprachige Kommunikation mit der Bezugsperson fängt Ende Oktober 2014 an):

2.11.2014 *D: ta, tak, tak tú malú kartičku dávame... D: a toto?*

M: ee.., die lassen wir drin M: Das kannst du behalten

D: už na vždy? D: to si môžem nechať?

M: uhm...

11.11.2014

M: nein, den Test haben sie schon geschrieben

D: a čo, všetko bolo dobre?

M: hmm, nicht ganz, zwei Mädchen haben sehr gut geschrieben... den Test.... eine so mittel gut, und dann sind noch drei dabei gewesen, die nicht so gut geschrieben haben...den Test

D: iba dobre dve

M: ja genau

D: a jedna bola taká polodobrá

M: dass stimmt

D: iba tie ostatné tri boli zlé

M: ich mache dir, den Saft, wenn ich mein Mittag fertig hab

D: na klar ja, na klar,... odšťavovač mám pripravený

M: was hast du im Kindergarten gemacht?

D: trénovali sme

M: was habt ihr geübt

D: no veď program

.....

M: es sieht so aus, als ob du hunger hättest

D: ano, naozaj hunger

M: was denn?

D: ich hab hunger ...

M:schmeckt der Kuchen?

D: ja ked som hladný (kaut) tak pred sebou vidím pitie, tak pre mňa to je aj jedlo

M: wie schmeck der Kuchen?

D: výborný

3.12.2014

M: hast du den keinen durst ?

D: nein

M: wilst auch kirschensaft nicht?

D: ja, saft, saft will ich

M: bring dein glass

D: mami kan ich auch ins missy, z misky môžem piť?

D: ah žartoval som (lacht)

M: wils du auch apfelsaft mit kirschen gemischt

D: ja

M: machsts du selber?

D: mach ich selber .....oh kvaplo mi

M: wo

D: hier auf dem boden.

M: ehm.

D: zdá sa že to bola krv

M: das war kirschen saft

D: ich Weiss nicht

Schlussfolgerung: das Kind zeigt schon in der ersten Phase der fremdsprachigen Kommunikation keine Probleme bezüglich des Hörverstehens, bzw. des Seh- Hörverstehens; das Kind gliedert schrittweise fremdsprachige Elemente in seine Äußerungen einund benutzt sie in der aktiven Kommunikation; die Aussagen des Kindes kennzeichnen sich durch ein hohes Maß an morpho-syntaktischer Richtigkeit.

Da das Projekt noch nicht beendet ist, handelt es sich nur um Teilergebnisse. Im Rahmen des Projektes wäre noch zu untersuchen, ob das Kind Vorteile durch diese Art des Fremdspracherwerbs gegenüber gleichaltrigen Kinder gewinnt, oder ob sich seine Sprachkompetenzen mit den Sprachkompetenzender Kindern vergleichen lassen, die eine bilinguale Vorschuleinrichtung besucht haben.

Zoznam literatúry

Bleyhl, Werner: Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling. Hannover 2002

Calvin, William H. u.George A.Ojeman: Inside the Brain: Mapping the Cortex, Exploring the Neuron. Bloomington 2001

Edmondson Willis J. u House J.: Einführung in die Sprachforschung. Tübingen 2006

Ehlich, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. InAnforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. 2007 http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [citované 19.2.2015]

Franceschini, Rita: Viele Wege führen zum Ziel: Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft: Frühes Lernen - Bildung im Kindergarten. Eine Veranstaltung für pädagogisches Fachpersonal, Dokumentation: Hammes di Bernardo, E., Saarbrücken 2003, 1-16, 63-65. http://cms.awo-sh.de/cms/fileadmin/awo-sh/Dokumente/PDF/vortrag1.pdf [citované 16.12.2013]

Grießhaber, Wilhelm: Kompensatorische Ressourcennutzung im L-Erwerb.In Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deuts als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit Bd.23, Münster 2009, S. 247

Kirch, Michael: Englisch lernen mit dem Fernseher. Münster 2009

Klippel, Friederike: Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Berlin 2000

Leopold-Mudrack, Annette: Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Vorausetzungen, Konzept, Realisierung. Münster 1998

Raabe, Horst: Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In Sprache, Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning 1997

Riehl, Claudia, Maria: Mehrsprachigkeit - ein Reichtum für alle. http://www.laga-nrw.de/data/statement_zur_mehrsprachigkeit_claudia_maria_riehl.pdf, [citované 2.9.2014]

Spitzer, Manfred:Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2006

Schmid-Schönbein, Gisela: Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin 2001

Schmidt-Schönbein, Gisela u. Wolfgang Butzkamm: Funktionale Fremdsprachigkeit, Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht. In The Primary English Magazine. 5/2008,6-8, http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/GSS_ff.pdf [citované19.2.2015]

Tracy, Rosemarie: Mehrsprachigkeit und erfolgreiche frühe Förderung bei Kindern: Grundsätzliche Überlegungen. Príspevok prednesený na kongrese v Mannheim: Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen - Risiken - Chancen, 04.-06.10.2006, http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fmks- online.de%2F_wd_showdoc.php %3Fpic%3D698&ei=uCjwVO2cLMzzUuflgogN&usg=AFQjCNG2efq-jo76ol0FsCiF9Tg62OVyJw&bvm=bv.87269000,d.d24, [citované 27.2.2015]

Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen 2008

Zangl, Renate u. Annemarie Peltzer-Karpf: Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs“ Tübingen 1998

Zimmer, Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache, München 2008

Povesť vo výchovnovzdelávacom procese a jej predstavenie žiakom prostredníctvom metódy projektového vyučovania

Martina Matyášová

Súčasná spoločnosť je takpovediac „poznačená" neustálym prílivom moderných technológií, informačno-komunikačných systémov, či inovatívnych postupov. Tento proces sa prejavuje vo všetkých sférach ľudského života, oblasť vzdelávania nevynímajúc. V posledných dvoch desaťročiach zaznamenávame tendencie nahrádzať tradičný spôsob vyučovania systémom alternatívnych metód a foriem práce, využívaných v rámci celého výchovnovzdelávacieho procesu. Vo všeobecnosti možno alternatívnosť chápať ako inakosť, diferentnosť, alebo rôznorodosť. Inakosť v oblasti prístupu učiteľa k žiakom, diferentnosť nastolených problémov a úloh, a nakoniec rôznorodosť metodických postupov a stratégií. V oblasti alternatívneho vyučovania sa stáva žiak rovnocenným partnerom učiteľa, pričom sa kladie zvýšený dôraz na jeho aktivizáciu, rozvoj myslenia, schopnosti kooperácie, tvorivosti, fantázie, kreativity, komunikačných schopností a strategických zručností.

Spomedzi veľkého množstva moderných vyučovacích koncepcií sa budeme prioritne venovať problematike projektového vyučovania, jeho miestu, významu a praktickému využitiu v intenciách výchovnovzdelávacieho procesu. V odbornej literatúre sme konfrontovaní s viacerými definíciami projektového vyučovania, avšak, podľa nášho názoru, dôležitejšie je definovanie samotnej metódy, než procesu ako celku.

V rámci projektovej metódy je najväčší dôraz kladený na samostatnosť pri práci a riešení problémov. „Žiaci sú vedení k samostatnému spracovaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním (...). Projekty môžu mať formu integrovaných tém, praktických problémov zo života, alebo praktických činností vedúcich k vytvoreniu nejakého výrobku, výtvarného či slovného

produktu“.[1] Projektové vyučovanie je komplexná metóda, ktorá „žiakom umožňuje dotýkať sa reality, prežívať nové roly, riešiť problémy, prepájať a uplatňovať získané poznatky viacerých odborov pri zmysluplnej a užitočnej práci. Dáva im príležitosť sebarealizácie, motivuje ich k samostatnej práci a objavovaniu, tímovej spolupráci a komunikácii. Vedie ich k tomu, aby premýšľali v súvislostiach a systematicky riešili danú úlohu, problém“.[2] Neodmysliteľnou súčasťou projektového vyučovania je aj zážitkovosť, autentickosť a spontánnosť pri osvojovaní a upevňovaní získaných vedomostí. Pod zážitkovým vyučovaním rozumieme „dynamickú formu výučby, pretože na vyučovacom procese sa aktívne podieľajú všetci žiaci. V porovnaní s tradičným spôsobom výučby preferovanom v našom školstve, pre ktoré je typické statické a pasívne získavanie, lepšie povedané, sprostredkované preberanie nových poznatkov a informácií, je učenie zážitkom zaujímavejšie, pútavejšie, akčnejšie a v konečnom dôsledku omnoho účinnejšie. Efekt výučby je priamoúmerný intenzite zážitku na vyučovacej hodine. Čím intenzívnejšie žiak prežíva konkrétny zážitok, tým lepšie si nové učivo zapamätá a výsledok je efektívnejší“.[3]

Hoci je využiteľnosť projektovej metódy pomerne vysoká, nie je možné uplatniť ju vždy a na akúkoľvek tému. Učiteľ by mal prihliadať na viacero faktorov, napríklad vekuprimeranosť, psychické dispozície žiakov, školskú a triednu klímu, náročnosť a vhodnosť témy a mnohé iné, previesť diagnostiku, predvídať možné problémy, zvážiť silné a slabé stránky, či mieru prínosu pre žiakov, ale aj pre vyučovací proces ako taký.

Nosná časť príspevku je venovaná ukážke praktickej realizácie projektovej metódy, aplikovanej na konkrétny ročník a tému, ktorou je povesť. Voľba východiskovej témy bola motivovaná hneď niekoľkými faktormi. Povesťový žáner patrí v kontexte slovenskej literatúry do tzv. „tradičného“ žánrového spektra, čo súvisí aj s jeho prepojenosťou

[1] Prúcha, Jan, Eliška Walterová a Jíří Mareš: Pedagogický slovník, s. 184.

[2] Tomková, Anna, Jitka Kašová a Markéta Dvořáková: Učíme v projektech, s. 7.

[3] Garančovská, Lenka: „Výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka kreatívne a zážitkovo“. In: Slovenský jazyk a kultúra v menšinovom prostredí. Vyd. Anna Kováčová a Anna Uhrinová. Békešská Čaba 2013, s. 186 – 198. Citát s. 186.

na oblasť ľudového folklóru a slovesného umenia. Pedagogická prax naznačuje, že je dôležitou súčasťou učebných osnov, pričom sa nepredpokladá jeho vylúčenie ani v najbližšej budúcnosti, vzhľadom na to, že povesťový žáner zaznamenáva v súčansej lteratúre pre deti a mládež rozkvet, ktorý je porovnateľný so situáciou v 70-tych rokoch 20. storočia. Povesť sa, v rozličnej miere, v súčasnosti vyučuje vo všetkých ročníkoch na druhom stupni základných škôl a čiastočne aj v prvom ročníku stredných škôl. V neposlednom rade je potrebné poznamenať aj to, že povesť patrí u detského čitateľa k pomerne obľúbeným a vyhľadávaným žánrom, vzhľadom na jednoduchosť deja, rôznorodosť tematickej bázy, vekuprimeranosť a i.. Predkladaný projekt je vypracovaný pre žiakov 5. ročníka, pričom jeho realizáciu by bolo možné uskutočniť v priebehu troch vyučovacích hodín.

<table>
<tr><td>Názov:</td><td colspan="4">Zahrajme sa s povesťou</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ročník</td><td colspan="3">Piaty ročník</td></tr>
<tr><td>Vzdelávacie oblasti a predmety</td><td></td><td colspan="2">Vzdelávacia oblasť</td><td>Predmet</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Jazyk a komunikácia</td><td>Slovenský jazyk a literatúra</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Osobné, sociálne a občianske spôsobilosti</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Spôsobilosť riešiť problém</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Spôsobilosti sociálne a personálne</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="4">Druh projektu
podľa počtu riešiteľov
podľa časovej dĺžky
podľa miesta realizácie
podľa organizácie</td><td>podľa cieľa</td><td colspan="2">Konštrukčný</td></tr>
<tr><td>Skupinový</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Krátkodobý</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Kombinovaný – práca v škole i mimo nej</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>jeden predmet –jedna trieda – jeden učiteľ</td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

Počet vyučovacích hodín	3
Výstupy projektu	Príprava vlastnej povesťovej zbierky
Hodnotenie	Priebežné slovné hodnotenie
Použitá literatúra	Literárna výchova pre 5. ročník základných škôl; Jarmila Krajčovičová, Jela Krajčovičová; Združenie EDUCO, 2013
Poznámky	

Vyučovacia hodina č. 1		
Predmet	Slovenský jazyk a literatúra	
Tematický celok	Literárne druhy a žánre	
Téma	Zoznámte sa s povesťou	
Štandard	Obsahový	Výkonový
	Oboznámenie žiakov so žánrom povesti; základné teoretické poznatky, členenia a charakteristiky	Žiak vie pracovať s vekuprimeraným literárnym textom, na základe čítania vie odvodiť charakteristické znaky povesti
Vstupné vedomosti žiaka	Žiak sa už so žánrom povesti stretol v nižších ročníkoch, má preto elementárne vedomosti, na ktoré budeme nadväzovať.	
Medzipredmetové vzťahy	Geografia	
Prierezové témy	Osobnostný a sociálny rozvoj	
Rozvíjané kľúčové kompetencie	Sociálne komunikačné kompetencie. Spôsobilosti občianske Spôsobilosti sociálne a personálne	
Organizačné formy	Skupinová práca, samostatná práca	

Metódy	Rozhovor, vysvetľovanie, práca s učebnicou a obrázkovým materiálom, metóda otázok a odpovedí	
Pomôcky	pre učiteľa	pre žiaka
	Učebnica, obrázkový materiál	Učebnica
Organizácia hodiny		
Úvod	Vovedenie žiakov do problematiky povesťového žánru	
Jadro	Základné teoretické východiská a práca s učebnicou	
Záver	Zhodnotenie hodiny a zadanie domácej úlohy	
Metodický postup		
Časový rámec	Podrobný popis činností	
ÚVOD 10 min	Učiteľ Žiaci sa už so žánrom povesti stretli v nižších ročníkoch, učiteľ bude preto nadväzovať na vedomosti, ktoré si už osvojili. Na začiatku oboznámi žiakov s témou hodiny, ktorou bude povesť. Na základe rozhovoru si spoločne zopakujú, čo už o povesti vedia, aké sú jej charakteristické znaky, s akými povesťami sa už stretli a podobne.	

JADRO 30 min	Učiteľ: Učiteľ sprostredkuje žiakom, formou výkladu, komplexnejšie teoretické poznatky, z oblasti povesťového žánru. Žiaci sa budú na výklade aktívne podieľať, zapájaní budú prostreníctvom otázok, kladených zo strany vyučujúceho. Výklad bude doplnený zápisom poznámkového aparátu do zošitov. Poznámky Povesť – krátky prozaický útvar, má nekomplikovaný dej s jednou zápletkou, vecný a stručný štýl. Využíva jednoduché rozprávanie a prvky hovorovej ľudovej reči. Príbeh sa odohráva na konkrétnom mieste, vystupujú v ňom reálne, ale aj nadprirodzené bytosti. Nechýba miesto pre výmysel, fantastiku, humor, iróniu alebo satiru. Povesti delíme na: • Miestne • Historické Miestne povesti – majú miestny charakter, čo súvisí s ich spätosťou s konkrétnym miestom, dedinou, mestom, časťou chotára a podobne. Medzi miestne povesti sa zaraďujú: povesti hovoriace o vzniku názvov miest, dedín, dolín, kopcov…; povesti o hradoch a zámkoch; povesti o pokladoch; povesti o studničkách, o podzemných vodách, liečivých prameňoch a kúpeľných mestách. Odrážajú sa v nich prvky špecifické pre konkrétny región – majú aj regionálny charakter. Historické povesti – tematicky sa viažu na významné historické udalosti a postavy, ktoré majú v našich národných dejinách svoje osobité miesto a význam. Je pre ne príznačná predmetnosť miesta aj osôb. Medzi historické povesti patria: najstaršie povesti; povesti o Tatároch a Turkoch; povesti o Matiášovi; zbojnícke povesti. V ďalšej časti hodiny zaradí učiteľ prácu s učebnicou a konkrétnym povesťovým textom. Učiteľ dopredu vie, aký text bude so žiakmi čítať, k vybranej ukážke si pripraví korešpondujúci obrázkový materiál, zameraný na vyobrazenia konkrétnych reálií, ktoré sú v texte spomenuté. Žiaci si spoločne a nahlas prečítajú povesť, následne pomenujú reálie, o ktorých sa v texte hovorí a na základe ukážky vyvodia typické znaky povesťového žánru. Učiteľ im sprítomní ukážku prostredníctvom pripravených obrázkov.

ZÁVER 5 min	Učiteľ: Pochváli žiakov za aktivitu na vyučovacej hodine, zadá domácu úlohu. Žiaci pochádzajú z rôznych obcí, či miest. Miestny a regionálny charakter povesti sa prejavuje aj v tom, že každá dedina, osada či mesto môže disponovať vlastným okruhom povesťových textov. Úlohou žiakov bude zistiť, aká povesť sa viaže k miestu, kde žijú, prípadne k jeho najbližšiemu okoliu a priniesť text povesti na nasledujúcu hodinu, vedieť ho aspoň v krátkosti prerozprávať svojim spolužiakom. Žiaci, ktorí zistia, že k ich dedine či mestu sa neviaže žiadna povesť si nejaký príbeh vymyslia a skoncipujú sami.

Vyučovacia hodina č. 2		
Predmet	Slovenský jazyk a literatúra	
Tematický celok	Literárne druhy a žánre	
Téma	Pripravme si zbierku povestí	
Štandard	Obsahový	Výkonový
	Práca s literárnym textom a ilustráciou, nácvik základných editorských postupov pri zostavovaní knihy	Žiak vie samostatne pracovať s textom, dotvárať jeho vizuálnu a grafickú stránku, vie samostatne pracovať a kooperovať v skupine, pozná históriu mesta či dediny, z ktorej pochádza
Vstupné vedomosti žiaka	Žiak má osvojené základné teoretické vedomosti z oblasti povesťového žánru. Pracujeme s predpokladom, že žiaci poznajú (aspoň čiastočne) históriu svojho rodiska.	
Medzipredmetové vzťahy	Geografia, výtvarná výchova	
Prierezové témy	Osobnostný a sociálny rozvoj	
Rozvíjané kľúčové kompetencie	Sociálne komunikačné kompetencie. Spôsobilosti občianske Spôsobilosti sociálne a personálne	

Organizačné formy	Skupinová práca, samostatná práca	
Metódy	Rozhovor, práca v skupine, práca s literárnym textom	
Pomôcky	pre učiteľa	pre žiaka
		Texty povestí, ktoré si prinesú, pomôcky na výtvarnú výchovu
Organizácia hodiny		
Úvod	Oboznámenie žiakov s cieľom hodiny; ukážka povestí, ktoré si žiaci priniesli	
Jadro	Samostatná práca žiakov s povesťovou ukážkou	
Záver	Zhodnotenie práce žiakov	
Metodický postup		
Časový rámec	Podrobný popis činností	
ÚVOD 10 min	Učiteľ: Učiteľ oboznámi žiakov s cieľom vyučovacej hodiny. Žiaci mali za domácu úlohu zistiť, aká povesť sa viaže k miestu kde žijú, prípadne, ak sa o žiadnej nedozvedeli, si mali povesť vymyslieť sami. Učiteľ skontroluje mieru splnenia úlohy a vyzve niektorých žiakov, aby svoju povesť aspoň v krátkosti predstavili spolužiakom.	
JADRO 30 min	Učiteľ: Učiteľ prezradí žiakom, že si spoločne vytvoria vlastnú povesťovú zbierku, súčasťou ktorej budú práve žiakmi získané a prinesené povesti. Každý žiak vytvorí jeden list knihy. Žiaci budú pracovať v skupinách po 4. Pôjde o samostatnú prácu s textami povestí, ktoré si priniesli, učiteľ bude v tejto faze v pozícií radcu a usmerňovateľa. Úlohou žiakov je prepísať povesti na výkres a dokresliť k príbehu ilustrácie. Ak povesť nemá názov vymyslia aj ten.	
ZÁVER 5 min	Učiteľ: Učiteľ zhodnotí prácu žiakov na hodine. Žiaci budú na zadanej úlohe pokračovať aj na nasledujúcej hodine	

Vyučovacia hodina č. 3		
Predmet	Slovenský jazyk a literatúra	
Tematický celok	Literárne druhy a žánre	
Téma	Povesti z 5. B (vlastná zbierka povestí žiakov 5. ročníka)	
Štandard	Obsahový	Výkonový
	Práca s literárnym textom a ilustráciou, nácvik základných editorských postupov pri zostavovaní knihy	Žiak vie samostatne pracovať s textom, dotvárať jeho vizuálnu a grafickú stránku, vie samostatne pracovať a kooperovať v skupine, pozná históriu mesta či dediny, z ktorej pochádza
Vstupné vedomosti žiaka	Žiak má osvojené základné teoretické vedomosti z oblasti povesťového žánru. Pracujeme s predpokladom, že žiaci poznajú (aspoň čiastočne) históriu svojho rodiska.	
Medzipredmetové vzťahy	Výtvarná výchova, geografia	
Prierezové témy	Osobnostný a sociálny rozvoj	
Rozvíjané kľúčové kompetencie	Sociálne komunikačné kompetencie. Spôsobilosti občianske Spôsobilosti sociálne a personálne	
Organizačné formy	Skupinová práca, frontálne vyučovanie	
Metódy	Rozhovor, práca s literárnym textom	
Pomôcky	pre učiteľa	pre žiaka
	Obálka knihy, dierkovač, stužka	Pomôcky na výtvarnú výchovu
Organizácia hodiny		

Úvod	Vysvetlenie činností
Jadro	Samostatná práca žiakov na projekte
Záver	Zostavenie povesťovej zbierky a jej prezentovanie pred triedou
Metodický postup	
Časový rámec	Podrobný popis činností
ÚVOD 2 min	Učiteľ: Predstaví žiakom cieľ vyučovacej hodiny
JADRO 23 min	Učiteľ: Žiaci opätovne pracujú v skupinách, ako na minulej hodine a dokončujú prácu na projekte. Cieľom hodiny bude zostavenie vlastnej povesťovej zbierky. Učiteľ si pre nich pripravil prekvapenie. Zhotovil obálku knihy a pomôže žiakom pri finálnych úpravách. Úlohou žiakov je počas práce premýšľať, aký bude mať knižka názov. Keď majú všetci žiaci dokončenú úlohu, nastane fáza prerokovania návrhov na pomenovanie knižky a následné hlasovanie. Víťazný názov napíše učiteľ na obálku. Spoločne so žiakmi potom zostaví knižku do výslednej podoby. Dierkovačom urobí na každý výkres otvory a pomocou stužky spojí všetky listy knihy dovedna. Jednoduché spájanie a oddeľovanie listov má svoje opodstatnenie do budúcnosti. Žiaci môžu do knižky pridávať stále nové povesti a tak svoju zbierku rozširovať.
ZÁVER 20 min	Učiteľ: Záverečná časť hodiny bude venovaná prezentácií vzniknutej povesťovej zbierky. Každý žiak predstaví v krátkosti svoju časť práce, ktorou sa na knižke podieľal. Následne žiaci zhodnotia vzniknuté dielo ako celok. Učiteľ pochváli žiakov za usilovnú prácu na zadanom projekte a knižku vystaví v zadnej časti triedy, kde sa na ňu môžu prísť pozrieť žiaci iných tried, ale aj učitelia či rodičia.

Názov projektu *Zahrajme sa s povesťou* nepriamo naznačuje aj jeden z jeho sekundárnych cieľov. Prioritne nám šlo o proces sprostredko-

vania vedomostí a ich cieľavedomé osvojenie a upevnenie. Projektová metóda však ponúka učiteľovi možnosť vzdelávať žiakov zábavnou a nenáročnou formou. Učenie sa prostredníctvom vlastnej aktivity a riešenia problémov vedie k trvalejším poznatkom a hlbšej motivácií, pretože žiaci smerujú k splneniu zadanej úlohy či cieľa samostatne, volia si pre nich vyhovujúce tempo. Uvedený projekt nebol realizovaný v školskom prostredí, avšak o jeho praktickej využiteľnosti v podmienkach pedagogickej praxe nepochybujeme. Samozrejme je potrebné predpokladať, že pri jeho prevedení do praxe by bolo nutné uskutočniť súbor zmien, vyplývajúcich z procesu prispôsobenia projektu pre konkrétnu školu a triedu. Tému povesti je možné uplatniť širokospektrálne, pričom jej prezentovanie žiakom formou projektovej metódy je možné vo všetkých ročníkoch na druhom stupni základnej školy. Výsledky, ktoré by bolo možné na základe tejto praktickej realizácie získať, nám otvárajú priestor a možnosti pre vedecké bádanie aj v budúcnosti.

Zoznam literatúry

Garančovská, Lenka: „Výučba slovenského jazyka ako cudzieho jazyka kreatívne a zážitkovo“. In: *Slovenský jazyk a kultúra v menšinovom prostredí*. Vyd. Anna Kováčová a Anna Uhrinová. Békešská Čába 2013, s. 186–198.

Prúcha, Jan, Eliška Walterová a Jíří Mareš: Pedagogický slovník, Praha 2001.

Tomková, Anna, Jitka Kašová a Markéta Dvořáková: Učíme v projektech, Praha 2009.

Revitalizácia a výučba írskeho jazyka v meste Galway

Anna Slatinská

1 Úvod

Predkladaný príspevok sa venuje aktuálnej problematike jazykovej revitalizácie v Írskej republike, ktorá je pertraktovanou témou nielen v danom prostredí, ale i v európskom či celosvetovom meradle, hlavne pokiaľ ide o odvrátenie procesu zániku rôzneho spektra minoritných a menej používaných jazykov v horizonte niekoľkých desiatok rokov. Budúcnosť jazykovej a kultúrnej diverzity nielen Európskej únie je preto otázna i z dôvodu silnejúcich globalizačných a unifikačných snáh, ktoré môžu pôsobiť na jednej strane ako inhibítory diverzity a na strane druhej môžu byť základom pre zvýšený záujem o pestovanie jazykových a kultúrnych špecifík ako unikátnych pridaných hodnôt.

V poslednom desaťročí došlo v rámci jazykovej politiky Európskej únie k podstatným zmenám. V roku 2007 bol írsky jazyk prijatý za jeden z oficiálnych, pracovných jazykov Európskej únie, čoho dôsledkom bolo vytvorenie nových pracovných pozícií nielen v oblasti edukácie, tlmočníctva a prekladateľstva, ale i v oblasti štátnej správy, vo sfére služieb a mediálneho sektoru pre kvalifikovaných odborníkov ovládajúcich írsky jazyk na profesionálnej úrovni. Írsky jazyk tak začína v povedomí obyvateľov nadobúdať aj inú než len symbolickú hodnotu, i keď názorové postoje a hodnotový rebríček súvisia i s osobnou skúsenosťou jednotlivca s výučbou jazyka, jeho rodinným zázemím, pôvodom a profesijnou orientáciou.

Írsky jazyk vystupuje do popredia ako súčasť nemateriálneho kultúrneho dedičstva národa a plní významnú funkciu v kontexte kultúrnej identity Írov. Budúcnosť nielen írskeho jazyka, ale i iných minoritných a menej používaných jazykov je nejasná. Otázka prežitia írskeho jazyka závisí od mnohých faktorov.

Revitalizácia a normalizácia írskeho jazyka je komplexnou problematikou. Cieľom príspevku je prezentovať aktuálnu situáciu na poli revitalizácie a výučby írskeho jazyka v meste Galway a ponúknuť i možnosti jeho záchrany vo forme záverečných odporúčaní pre prax, ktoré by mohli byť aplikovateľné i v inom regióne v prípade ďalších minoritných či menej používaných jazykov. Príspevok o revitalizácii írskeho jazyka vznikol v rámci riešenia projektu ITMS 26110230109, operačného programu Vzdelávanie, Agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ, pod názvom Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí, odborná aktivita 3.1 Tvorba a inovácia medzifakultných ŠP vo svetových jazykoch na FF a EF UMB. Všetky získané informácie o revitalizačných aktivitách v Írskej republike sme získali na základe realizovaného krátkodobého výskumného pobytu na Národnej írskej univerzite v meste Galway.

2 Írsky jazyk v edukačnom systéme

V rámci kreovania identity je dôležité venovať pozornosť javom súvisiacim s procesom formovania identity v rámci výučbového procesu, nakoľko školské vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri formovaní mladých ľudí,[1]ktorí sú potenciálnymi budúcimi používateľmi írskeho jazyka. Škola zohráva primárnu úlohu i v oblasti formovania kultúrnych identít v dnešnom globalizovanom svete reflektujúc fakt, že vzdelanie, kultúra a identita sú navzájom prepojené.[2] Daný fakt je podporený i prostredníctvom tvrdenia, že gramotnosť v jazyku (v našom prípade v írskom jazyku) je predpokladom členstva jednotlivca na gaelskej etnokultúre (írsky jazyk teda dovoľuje jedincovi stať sa jej súčasťou).

Škola vystupuje ako dôležitý nástroj socializácie, *„hrá dôležitú úlohu pri formovaní národa a národného vedomia, pričom učebnice sú kľúčovým médiom národnej socializácie a legitimácie. Podľa Gellnera a Hobsbawma sa*

[1] Hale, C, H., De Abreu, G. 2010. Drawing on the Notion of Symbolic Resources in Exploring the Development of Cultural Identities in Immigrant Transitions. In: *Culture and Psychology*. 2010. vol. 16, s. 395-415. ISSN 1036-1395.

[2] Sykes, E, B. 2013. Transformative Autoethnography: An Examination of Cultural Identity and its Implications for Learners. In: *Adult Learning*. 2013. vol. 25, no. 1. s. 3–10.

školou prenáša kultúra."[3] V minulosti bolo bežné, že írski žiaci dostávali inštrumentalizovaný národný príbeh v duchu oficiálnej britskej imperiálnej, koloniálnej ideológie. Vzdelanie resp. výučba jazyka je teda kľúčovým elementom, resp. kľúčom k porozumeniu danej kultúry a jej špecifických charakteristík spojených s jedincovým myslením a metalingvistickou vedomostnou bázou.[4]

Podľa organizácie *Gaelscoileanna Teo*, ktorú finančne podporuje *Foras na Gaelige*, k septembru 2013 pôsobí mimo oblasti Gaeltachtu 144 základných škôl (4,5 %) a 36 postprimárnych škôl (4,8 %) v rámci ktorých výučba prebieha v írskom jazyku (gaelscoileanna). V súčasnosti na týchto typoch škôl študuje cca 45 000 žiakov. V roku 2015 sa plánujú otvoriť ďalšie postprimárne *gaelscoileanna* školy v mestách Carrigaline, okres Cork a v Ashbourne, v okrese Meath, nakoľko ich popularita, i kvôli dosahovaniu lepších výsledkov žiakov, stúpa.[5]

Výsledky prieskumu z roku 2006 naznačujú, že najviac študentov, ktorí používajú írsky jazyk denne sa nachádza v kategórii 10 – 14 ročných (72,5 %) v rámci primárneho stupňa, pričom v rámci sekundárneho a terciárneho stupňa používanie jazyka značne klesá.[6] I z tohto dôvodu je dôležité venovať pozornosť jazykovej politike v Írsku resp. postupnej implementácii inovatívnych foriem vo výučbe jazyka v írskom vzdelávacom systéme.

Írsky edukačný systém je vo svojej podstate značne špecifický odzrkadľujúc charakteristické prvky spojené s revitalizáciou írskeho jazyka. V rámci predprimárneho stupňa sú napríklad pre Írsku republiku typické škôlky/detské kluby nazývané *naíonraí.* Deti sú v týchto typoch predškolských zariadení úplne vystavené cieľovému jazyku, ktorým je írština. Tieto predškolské zariadenia nie sú jedi-

[3] Kiliánová et al. 2009. *My a tí druhí v modernej spoločnosti.* Bratislava: SAV, s. 327. ISBN 978-80-224-1025-0.

[4] Goméz-Estern, M, B., et al. 2010. Literacy and the Formation of Cultural Identity. In: *Theory and Psychology*. 2010. vol 20, s. 231-250.

[5] *Gaelscoileanna. What is Immersion Education?* 2014. Dostupné na internete: http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/(citované 7. 5. 2014).

[6] Ó Laoire, M. 2008. An Approach to Developing Language Awareness in the Irish Language Classroom: A Case Study. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2008. vol. 10, no. 4, s. 454-470. ISSN 1367-0050.

nečnosťou len západnej časti krajiny – Gaeltachtu. V súčasnosti pôsobí v Gaeltachte 55 takýchto predškolských zariadení, pričom podporu získavajú i od Údarás na Gaeltachta.[7]

V prostredí *naíonraí* majú deti príležitosť naučiť sa írštinu na základe úplného ponorenia v jazyku. Ako uvádza Biloveský *„sú to prevažne deti predškolského veku, ktoré môžu mať najväčší benefit z učenia sa jazyka, nakoľko sa prostredníctvom vystavenia sa jazyku rozvíjajú aj ich kognitívne, kutlúrne, auditórne, jazykové a osobnostné kompetencie."*[8] Nezanedbateľnou výhodou *naíonraí* je osobitý prístup a špecifické vzdelanie vyučujúcich orientované na predškolskú a elementárnu pedagogiku, ktorí rešpektujú fakt, že deti pochádzajú väčšinou z anglofónneho prostredia. V tomto kontexte zohráva kľúčovú úlohu učiteľ (stiúrthóir), ktorý hovorí len po írsky, pričom akceptuje, že deti sa medzi sebou rozprávajú po anglicky podporujúc tak bilingvizmus u detí predškolského veku.[9]

Vyučujúci sú si vedomí obrovského významu írskeho jazyka v rámci hodnotového systému írskej spoločnosti ako i úlohy, ktorú naíonraí zohrávajú v rámci medzigeneračného prenosu írskeho jazyka v budúcnosti (Mhathúna, 2006). Pedagógovia majú možnosť navštevovať krátkodobé kurzy organizované *Forbairt Naíonraí Teo*, agentúrou zameranou na rozvoj schopností u detí predškolského veku.[10]

Na základe realizácie výskumu uskutočneného v rámci *naíonraí* je evidentné, že deti navštevujúce detské kluby preukazujú lepšie jazykové kompetencie v porozumení základných fráz v každodenných interakčných situáciách (obed, hra, iné bežné aktivity) než deti navštevujúci iné predškolské zariadenia.[11] Deti často striedajú jazykové kódy

---

[7] *Údarás na Gaeltachta. 2015.* Dostupné na internete: http://www.udaras.ie/en/faoin-udaras/ar-rol (citované 5.5. 2015).

[8] Biloveský, V. 2013. Does Integrating Europe Need Polylingualism and Multiculturalism? In: *European Researcher.* Vol. 42, no. 2-3, s. 458.

[9] Mhic Mhathúna, M. 2006. Early Steps in Bilingualism: Learning Irish in Irish Language Immersion Pre-Schools. In: *An International Research Journal*. Routledge, 2006. vol 19, no. 2, s. 38–50.

[10] *Forbairt Naíonraí Teoranta.* 2014. Dostupné na internete: https://www.naionrai.ie/en(citované 8. 8. 2014)

[11] Moriarty, M. 2009. Normalising language through television: the case of the Irish language television channel, TG4. In: *Journal of Multicultural Discourses*. 2009. vol. 4, no. 2, s. 137-149. ISSN 1744-7143.

(code-switching), pričom ich znalosť naučených slovných spojení sa časom transformuje do spontánneho kreatívneho používania jazyka. Úloha učiteľov (stiúrthóir) v detských kluboch *naíonraí* je teda nenahraditeľná, nakoľko správne motivovaný učiteľ kreuje v triede motivačnú podpornú atmosféru a umožňuje i deťom ľahší prechod na ceste k získavaniu kompetencií v druhom jazyku v období predškolského veku.

Revitalizácia jazyka nezávisí len od školy samotnej. Pokiaľ ide o používanie írskeho či anglického jazyka v domácom prostredí, Fishman uvádza, že *„domáce prostredie, je pre revitalizáciu jazyka kľúčové"*[12] Angličtina dominuje i v domácom prostredí Gaeltachtu (67,5 %), aj keď nie v takom rozsahu ako v klasických anglofónnych domácnostiach (100 %), či v domácnostiach, v ktorých deti navštevujú gaelscoileanna (98 %). Pre školopovinné deti predstavuje írština v bežných školách (mainstream schools) častokrát skôr symbolický predmet než praktickú stránku života. Pozitívny prístup rodičov k výučbe írskeho jazyka je nesmiernou výhodou. V porovnaní s velštinou má írština menšie funkčné využitie. Preto je pestovanie pozitívneho prístupu k národnému minoritnému (autochtónnemu) jazyku u mladej generácie veľmi dôležité, nakoľko zvýšenie jeho funkčného využitia prostredníctvom inovatívnych metód v edukačnom prostredí sa môže odraziť i v iných doménach života spoločnosti.[13]

Podľa základných stanov organizácie *Forbairt Naíonraí Teo* má každé dieťa právo na vzdelanie v írskom jazyku v rámci predškolských zariadení. *Naíonraí* zabezpečujú prirodzený, simultánny prechod k druhému jazyku, čím obohacujú i jazykové schopnosti detí a holistický rozvoj dieťaťa. Navyše *naíonraí* detské kluby posilňujú prepojenie detí s dedičstvom, tradíciami a kultúrnymi hodnotami Írska.[14] Čiastočné pochopenie a uvedomenie si týchto elementov už počas predprimárneho vzdelávania považujeme za kľúčový aspekt revitalizácie a normalizá-

[12] Fleming, A., Debski, R. 2008. The Use of Irish in Networked Communications: A Study of Schoolchildren in Different Language Settings. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2008. vol, 28, no. 2, s. 91. ISSN 0143-4632.

[13] Moriarty, M. 2011. Minority languages and performative genres: the case of Irish language stand-up comedy. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2011. vol. 32, no. 6, s. 547-559. ISSN 0143-4632.

[14] *Forbairt Naíonraí Teoranta.* 2014.

cie jazyka v kontexte kultúrnej identity Írov. Na základe spomenutých faktov zároveň konštatujeme, že znalosť jazyka obohacuje identitu kultúrneho spoločenstva a pozitívny prístup k jazyku vytvára potenciál pre rozvoj kultúrnej identity jednotlivca v rámci ďalšieho vzdelávania.

3 Revitalizácia írskeho jazyka

V súčasnosti dominuje odbornému diskurzu téma jazykovej a etnickej revitalizácie. *„Revitalizácia doslova znamená, že kultúrne symboly a postupy, ktoré po určitú dobu zaostávali v nečinnosti, znova získavajú na význame."*[15] V celosvetovom meradle dochádza k stále väčšiemu zviditeľneniu snáh a hlasov o uznanie špecifických jazykových či kultúrnych atribútov na národnej či regionálnej úrovni, ktoré konkrétne spoločenstvo charakterizujú. Pojem revitalizácia tak zasahuje všetky stránky spoločenského života. Dotýka sa i jazykovej otázky a tematiky odvrátenia procesu vymretia jazyka ako i iných kľúčových kultúrnych fenoménov. *„Etnojazyková problematika je dnes študovaná viac než kedykoľvek predtým v rámci etnológie, antropológie, sociolingvistiky, ale i ďalších vedných odborov v rámci interdisciplinárneho prístupu."*[16]

V rámci terminológie boli v minulosti pojmy ako napr.: language revival (jazykové znovuoživenie) či language revitalization (revitalizácia jazyka) prakticky neznáme. Oblasť sociolingvistiky, týkajúca sa ohrozených jazykov, bola obohatená dielom Joshua A. Fishmana s názvom *Reversing Language Shift* (Zvrátenie smeru jazykového posunu) s podtitulom *Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages* (Teoretické a empirické základy pomoci ohrozeným jazykom).[17] V súčasnosti je téma znovuoživenia jazykov súčasťou rôznych odborných monografií a zbierok, ako i hlavnou témou domácich a medzinárodných konferencií.

Revitalizácia írskeho jazyka v Írskej republike sa stala kľúčovým faktorom národnej a kultúrnej identifikácie Írov. Ako dôsledok snáh o revitalizáciu sa írsky jazyk stal jedným z povinných predmetov v rámci

[15] ERIKSEN, T, H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. s. 346. ISBN 978-80-7367-465-6.

[16] Šatava, L. 2009. *Jazyk a identita etnickýc menšín. Možnosti zachování a revitalizace.* Praha: SLON, 2009. s. 9. ISBN 978-80-86429-83-0.

[17] Šatava, 2009.

primárnej, sekundárnej a vo vybraných študijných programoch terciárnej sféry edukácie. Tento cieľ je celonárodne podporovaný oficiálnou štátnou jazykovou politikou s cieľom zvýšiť záujem obyvateľov o autochtónny jazyk. Írsky jazyk tak zohráva dôležitú úlohu pri pracovných výberových konaniach a ovládanie írskeho jazyka sa stáva výhodou pre potenciálnych uchádzačov i zamestnávateľov.

Írsky jazyk vnímame ako kľúčový element, významný kultúrny marker, kultúrny atribút, kultúrny kapitál či etnosignifikatívny prvok v procese formovania kultúrnej identity Írov. Nezastupiteľné miesto írskeho jazyka v spoločnosti odzrkadľuje i štátna jazyková politika, pričom jedným z jej hlavných cieľov je prenos írštiny do všetkých kútov Írska v celonárodnom kontexte, čím by došlo k rozšíreniu írskeho jazyka z oblasti Gaeltachtu v západnej časti krajiny do ostatných častí Írska.[18]

V súčasnosti sa počet používateľov írskeho jazyka v Írskej republike rovná približne 2 % (skupina plynulo hovoriacich írskym jazykom) resp. 40 % obyvateľov, ak zoberieme do úvahy všetkých hovoriacich írskym jazykom (i tých, ktorí udávajú čiastočnú znalosť írskeho jazyka).[19] V rámci ostrova Veľká Británia dochádza rovnako k revitalizácii keltských jazykov avšak viac-menej na lokál – patriotickej intelektuálnej úrovni.[20]

Renesancii, resp. revitalizácii írskeho jazyka pomáha i edukačná politika v oblastiach Gaeltachtu a Galltachtu (prevažne anglofónna oblasť). Konkrétne je to jazyková politika monolingvizmu a bilingvizmu, ktorej cieľom je limitovať súčasný pokles írsky hovoriacich a rodených írsky hovoriacich nielen v oblasti Gaeltachtu.[21] Podobnému problému čelia i iné minoritné, menej používané či regionálne jazyky v európskom

[18] Schröder, K. et al. 1995. *What is Europe? Aspects of European Cultural Diversity*. Routledge, 274 p. ISBN 9780415124171.

[19] Ó Riain, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In: *Naukovij visnik Volinskogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukrainki.* 2010. s. 262-267.

[20] Kiliánová et al., 2009.

[21] Ó Laoire, M. 2012. Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. In: *Language, Culture and Curriculum*. 2012. vol 25, no. 1, s. 17–25. ISSN 0790-8318.

i celosvetom kontexte (baskický, katalánsky, galícijský jazyk v Španielsku či maorijský jazyk na Novom Zélande, atď).

4 Revitalizácia írskeho jazyka v meste Galway

V súčasnosti sa na revitalizácii a šírení írskeho jazyka podieľa mnoho organizácií a inštitúcií pôsobiacich v meste Galway a jeho okolí. Zamerali sme sa na kľúčové organizácie a inštitúcie v meste Galway, ktorých aktivity sú pre revitalizáciu jazyka nevyhnutné a rovnako môžu byť aplikovateľné i v kontexte ďalších nielen európskych kultúrnych regiónov.

Zvýšenie ekonomickej udržateľnosti regiónu môže pozitívne prispieť k záchrane írskeho jazyka v Gaeltachte (írsky hovoriace oblasti), čo je i reálny cieľ organizácií akými sú Údarás na Gaeltachta, alebo i *Gaillimh le Gaelige* a *Conradh na Gaelige*, ktoré sa usilujú o čo najväčšie vystavenie obyvateľov írskemu jazyku prostredníctvom vyvíjania rôznych kultúrnych, pedagogických či konzultačno-poradenských aktivít.

V budúcnosti bude Gaeltacht identita závisieť od stupňa ovládanie írskeho jazyka v danom regióne, preto sú iniciované aktivity kľúčové pre zachovanie statusu Gaeltacht oblastí. V tomto kontexte vystupuje ako kľúčová i intergeneračná transmisia jazyka, ktorú majú všetky uvedené organizácie vo svojej agende, a ktorú realizujú i prostredníctvom podpory predškolských zariadení považujúc predškolskú imerziu v írskom jazyku za nevyhnutnú v zmysle vytvorenia bilingválnej spoločnosti a zachovania jazyka. V meste Galway a Carraroe sa napríklad nachádza škôlka založená s podporou Údarás na Gaeltachta. Významným počinom Údarás na Gaeltachta[22] je i iniciácia resp. podpora manufaktúr, tovární v regióne Gaeltachtu, ktoré sa snažia o zvýšenie zamestnanosti miestnych obyvateľov, i keď nie vždy je rezultát úspešný i kvôli najímaniu kvalifikovanej sily (ktorá u miestneho obyvateľstva chýba) spomedzi prevažne anglofónnych obyvateľov narodených mimo Gaeltachtu.

[22] *Údarás na Gaeltachta*. *2015*. Dostupné na internete: http://www.udaras.ie/en/faoin-udaras/ar-rol (citované 5. 5. 2015)

Podpora ekonomiky Gaeltachtu tak môže napomôcť i plnohodnotnému využívaniu írskeho jazyka v celospoločenskom kontexte. Írsky jazyk sa tak môže stať integrálnou súčasťou kultúrnej identity i prostredníctvom vystavenia obyvateľov umeniu a jeho rôznym žánrom. Írsky jazyk má tak šancu predstaviť sa ako unikátne kultúrne médium, neoddeliteľný prvok kultúrnej identity a bohatstva národa. Írskemu jazyku spomínané aktivity dávajú možnosť zviditeľniť sa, resp. nadobudnúť vážnosť a úctu u obyvateľov podporujúc tak širokosiahle benefity bilingvizmu. Uvedené aktivity môžu byť využiteľné na ceste k uvedomeniu si hodnoty írskeho jazyka pre súčasné i budúce generácie i na základe aktívneho prihlásenia sa k írskemu jazyku v zmysle aktívneho kultúrneho občianstva.

Ďalším pozitívom resp. odporúčaním ako jazyk revitalizovať je budovanie kvalitnej infraštruktúry v Gaeltachte. Konkrétne ide o prepojenie strategicky i turisticky významných oblastí v regióne. Za týmto účelom bola iniciovaná výstavba dopravného spojenia medzi signifikantnými miestami Gaeltachtu s názvom Wild Atlantic Way, ktorá predpokladá nárast v počte turistov ako i domácich obyvateľov v zmysle realizácie skvalitnených logistických možností, na základe ktorých bude jednoduchšie navštíviť najvýznamnejšie kultúrne, historické a prírodné krásy siahajúce od severnej časti Gaeltachtu (okres Donegal) po južnú časť Írska (okres Cork).

Ako ďalšie kľúčové odporúčanie, ktoré sme identifikovali v rámci analýzy zozbieraného materiálu, vystupuje do popredia iniciácia rôznych súťaží v meste Galway zorganizovaných *Gaillimh le Gaelige* (Galway with Irish) zameraných na šírenie a podporu jazyka v rámci služieb a podnikateľského sektoru. Tento rok sa do súťaže s názvom Galways Bilingual Business Award 2015 zapojilo dvadsať subjektov pôsobiacich v meste Galway, ktoré sa uchádzajú o dané ocenenie.

Na základe daných aktivít sa posilňuje význam írskeho jazyka ako hodnoty a neoddeliteľnej súčasti mesta Galway, ktoré v rámci svojej iniciácie tenduje k budúcemu udeleniu titulu Európskeho hlavného mesta kultúry. Galway sa tak môže predstaviť ako jediné bilingválne mesto v Írskej republike.

Nezanedbateľným zistením a obohatením pre podnikateľské subjekty, na základe diseminácie informácií a poradenstva v rámci inštitúcie

Gaillimh le Gaelige, je i fakt, že írsky jazyk sa dá reálne využiť i v tejto sfére, teda priamo v teréne v rámci ekonomického, kultúrneho a verejného priestoru. Primárnym cieľom *Gaillimh le Gaelige* je preto naučiť podnikateľov a firmy efektívne a aktívne využívať potenciál kultúrneho dedičstva mesta, resp. poukázať na fakt, že írsky jazyk je možné využiť i v danom podnikateľskom prostredí ako unikátny produkt, ako niečo čo daného poskytovateľa služieb robí výnimočným a čo ho identifikuje i v rámci vytvárania vlastnej dištinktívnej identity. Samotný írsky jazyk sa takýmto spôsobom implementácie v podnikateľskej sfére vymaňuje z tradičného stereotypného ponímania, ktoré definuje írsky jazyk ako nevyužiteľný element mimo edukačného priestoru.

Írsky jazyk tak v danej ekonomickej oblasti môžeme chápať ako autentický a unikátny produkt s čím súvisí i jeho budúca intergeneračná transmisia a osobné rozhodnutie jednotlivca jazyk naplno používať. Podobné aktivity tak pomáhajú nielen podnikateľským subjektom, ale i samotným obyvateľom pomocou vytvárania nových pracovných miest a transformáciou mesta Galway na unikátne mesto charakteristické práve svojím bilingvizmom. Je zaujímavé pozorovať súčasné aktivity organizácií akými je napr.:*Gaillimh le Gaelige*[23] či *Conradh na Gaelige*[24] pri vytváraní sietí nadšencov, aktivistov či obyčajných ľudí, ktorí si uvedomujú význam írskeho jazyka a jeho nezanedbateľný ekonomický a kultúrny potenciál.

Významným počinom všetkých organizácií vrátane Národného divadla írskeho jazyka v meste Galway (preklady hier do írskeho jazyka, podpora mládežníckych divadiel v írskom jazyku, organizovanie hier pre stredoškolákov pripravujúcich sa na maturitu, produkcia bilingválnych hier – získavanie záujmu širokej verejnosti) je i podpora jazykového povedomia s čím súvisí i eliminácia strachu súvisiaca s komunikáciou v írštine, ktorý implikuje nedostatočná znalosť írskeho jazyka u väčšiny obyvateľov všetkých vekových kategórií.

---

[23] *Gaillimh le Gaelige.2015.*Dostupné na internete: http://www.gleg.ie/news/gallery/?lang=en (citované 10. 5. 2015).

[24] *Conradh na Gaelige.2015.* Dostupné na internete: https://cnag.ie/en/info/conradh-na-gaeilge/contact.html (citované 15. 5. 2015).

Všetky spomínané inštitúcie sa svojimi aktivitami hlásia k inklúzii všetkých obyvateľov (írskej i neírskej národnosti), k vzájomnej tolerancii a rešpektu v rámci rôznych nadobudnutých znalostí írskeho jazyka. Takýmto spôsobom sú podporovaní i jedinci, ktorí írsky jazyk ovládajú na úrovni začiatočníka, resp. tí, ktorých receptívne zručnosti prevládajú nad produktívnymi, hlavne pokiaľ ide o ústny prejav.

Na základe konkrétnych súčasných aktivít daných inštitúcií dochádza k výraznému zviditeľneniu írskeho jazyka v spoločnosti, resp. k jeho zatraktívneniu i pre oblasť podnikania v zmysle makro i mikroekonomického priestoru. Prostredníctvom vystavenia obyvateľov írskemu jazyku i mimo edukačného priestoru sa pre írsky jazyk otvárajú nové možnosti v zmysle jeho využiteľnosti na základe inherentnej autenticity a unikátnosti. Obyvatelia tak zisťujú i prostredníctvom poradenských, konzultačných (Gaillimh le Gaelige, Conradh na Gaelige), kultúrnych a edukačných aktivít rôznych organizácií (Conradh na Gaelige, An Taibhdhearc, Gaillimh na Gaillimhe, Chomhairle Ealaion – the Arts Council, Údarás na Gaeltachta) aké benefity môže implementácia írskeho jazyka priniesť mestu Galway v dlhodobom horizonte. Takýto spôsob podpory írskeho jazyka ako unikátneho produktu považujeme za kľúčový i v rámci jeho prepojenia s kultúrou resp. kultúrnou identitou obyvateľov a s budovaním pozitívneho vzťahu v zmysle aktívneho prihlásenia sa k jazyku a jeho aktívnemu používaniu.

Významnou aktivitou je i organizácia týždňa írskeho jazyka *Seachtain na Gaelige* 2015 v meste Galway, ktorá tak prispieva k zviditeľneniu jazyka v zmysle rôznych plánovaných kultúrnych aktivít zameraných na podporu a šírenie kultúry práve prostredníctvom vystavenia obyvateľov írskej hudbe a tancu, pričom jazyk je ich neodmysliteľnou súčasťou.

V rámci revitalizácie jazyka neopomíname zásluhu médií v minoritnom jazyku, ktoré prinášajú správy o rôznych udalostiach a aktivitách realizovaných priamo v írskom jazyku, alebo podporujúcich írsku kultúru. Väčšina respondentov uviedla neoceniteľnú úlohu televízneho kanála TG4 a miestneho rádia Raidió na Gaeltachta, ktoré sa aktívne podieľajú na zvyšovaní statusu írskeho jazyka a prinášajú informácie o dianí nielen v Írsku ale i vo svete.

Uvedené záverečné odporúčania sa týkajú príkladov, ktoré môžu výrazným spôsobom pomôcť revitalizácii či normalizácii akéhokoľvek minoritného či menej používaného jazyka. Pomáhajú jazyku prežiť i na základe uvedenej podpory životnej úrovne obyvateľov Gaeltachtu, investíciou do lokálnej ekonomiky a posilnením identity obyvateľov resp. aktivitami, ktoré posilňujú aktívne kultúrne občianstvo, v zmysle kreovania pozitívneho vzťahu k írskemu jazyku. Írsky jazyk tak neplní len kultúrnu a symbolickú funkciu, ale i funkciu ekonomickú v zmysle možného využitia jeho potenciálu v podnikaní či v oblasti turizmu, čiže v rámci prepojenia jazyka ako duchovného/symbolického artefaktu s jeho reálnym využitím v každodennom živote i v podnikateľskej sfére. Takýmto spôsobom sa írsky jazyk pretvára na unikátny element využiteľný i pre svoj kultúrny a pridaný ekonomický potenciál.

5 Záver

Sumarizujúc predchádzajúce informácie, aktivity daných subjektov sú katalyzátormi posilnenia identity komunity. Vytvára sa tak väzba resp. spolupráca s edukačným priestorom, pri formovaní bilingválnych jedincov, potenciálnych používateľov jazyka. Pre budúcu i súčasnú generáciu tak vznikajú nové možnosti a priestory, ktoré podporujú aktívne využívanie írskeho jazyka v celospoločenskom kontexte a poskytujú tak know-how i iným kultúrnym regiónom, ktoré sa usilujú o revitalizáciu svojho minoritného jazyka.

Na záver je žiaduce dodať, že žiadna jazyková revitalizačná politika nemôže ašpirovať na úspech bez naplnenia určitých podmienok nevyhnutných pre udržanie vitality spoločenstva, ktoré jazyk aktívne používa. Rovnako je potrebný i záujem, optimizmus a entuziazmus čeliť jazykovému darwinizmu, ktorý sa týka prirodzeného výberu a prežitia najschopnejších i v jazykovej oblasti.[25]

[25] Šatava, L. 2013. *Etnicita a jazyk*. Trnava: Tribun EU, 2013. 108 s. ISBN 9-788026-305170.

Zoznam literatúry

Biloveský, V. 2013. Does Integrating Europe Need Polylingualism and Multiculturalism? In: *European Researcher.* Vol. 42, no. 2-3, s. 455-461.

Eriksen, T, H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál, 2008. 407 p. ISBN 978-80-7367-465-6.

Fleming, A., Debski, R. 2008. The Use of Irish in Networked Communications: A Study of Schoolchildren in Different Language Settings. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2008. vol, 28, no. 2, s. 85-101. ISSN 0143-4632.

Hale, C, H., De Abreu, G. 2010. Drawing on the Notion of Symbolic Resources in Exploring the Development of Cultural Identities in Immigrant Transitions. In: *Culture and Psychology.* 2010. vol. 16, s. 395-415. ISSN 1036-1395.

Goméz-Estern, M, B., et al. 2010. Literacy and the Formation of Cultural Identity. In: *Theory and Psychology*. 2010. vol 20, s. 231-250.

Kiliánová et al. 2009. *My a tí druhí v modernej spoločnosti.* Bratislava: SAV, 722 s. ISBN 978-80-224-1025-0.

Mhic Mhathúna, M. 2006. Early Steps in Bilingualism: Learning Irish in Irish Language Immersion Pre-Schools. In: *An International Research Journal.* Routledge, 2006. vol 19, no. 2, s. 38-50.

Moriarty, M. 2009. Normalising language through television: the case of the Irish language television channel, TG4. In: *Journal of Multicultural Discourses*. 2009. vol. 4, no. 2, s. 137-149. ISSN 1744-7143.

Moriarty, M. 2011. Minority languages and performative genres: the case of Irish language stand-up comedy. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2011. vol. 32, no. 6, s. 547-559. ISSN 0143-4632.

Ó Laoire, M. 2008. An Approach to Developing Language Awareness in the Irish Language Classroom: A Case Study. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2008. vol. 10, no. 4, s. 454-470. ISSN 1367-0050.

Ó Laoire, M. 2012. Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. In: *Language, Culture and Curriculum*. 2012. vol 25, no. 1, s. 17-25. ISSN 0790-8318.

Ó Riain, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In: *Naukovij visnik Volinskogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukrainki.* 2010. s. 262-267.

Schröder, K. et al. 1995. *What is Europe? Aspects of European Cultural Diversity*. Routledge, 274 p. ISBN 9780415124171.

Sykes, E, B. 2013. Transformative Autoethnography: An Examination of Cultural Identity and its Implications for Learners. In: *Adult Learning*. 2013. vol. 25, no. 1. s. 3-10.

Šatava, L. 2009. *Jazyk a identita etnickýc menšín. Možnosti zachování a revitalizace.* Praha: SLON, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86429-83-0.

Šatava, L. 2013. *Etnicita a jazyk*. Trnava: Tribun EU, 2013. 108 p. ISBN 9-788026-305170.

Zoznam internetových zdrojov

Forbairt Naíonraí Teoranta. 2014. Dostupné na internete: https://www.naionrai.ie/en (citované 8. 8. 2014)

Conradh na Gaelige.2015. Dostupné na internete: https://cnag.ie/en/info/conradh-na-gaeilge/contact.html (citované 15. 5. 2015)

Gaelscoileanna. *What is Immersion Education?* 2014. Dostupné na internete: http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/ (citované 7. 5. 2014)

Gaillimh le Gaelige.2015. Dostupné na internete: http://www.gleg.ie/news/gallery/?lang=en (citované 10. 5. 2015)

Údarás na Gaeltachta. *2015.* Dostupné na internete: http://www.udaras.ie/en/faoin-udaras/ar-rol (citované 5. 5. 2015)

Kategorien der linguistischen Gesprächsanalyse im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Simona Tomášková

1 Einleitung

Gespräche sind elementare Formen der menschlichen Kommunikation, in der sich die Sprache entwickelt hat und in der Kinder ihre Muttersprache erwerben. Die Eltern vermitteln ihrem Kind Sprachkenntnisse, Sprachgewohnheiten und sprachliches Handeln in der Interaktion. Bei den Muttersprachlern wird die Gesprächskompetenz anhand von Untersuchungen und Ergebnissen der Gesprächsforschung geschult. Gesprächsanalytische Kategorien geben Auskunft über die Regelhaftigkeiten von Gesprächen, ihre Struktur und Organisation und darüber, was ihren spezifischen Verlauf bestimmt. Gespräche spielen eine wichtige Rolle auch im kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und großer Wert wird auf mündliche Interaktion gelegt. Dies wird auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) berücksichtigt, in dem die Sprachaktivitäten in Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung gegliedert werden. In unserem Beitrag möchten wir ausschließlich die Interaktion unter gesprächsanalytischen Aspekten untersuchen.

2 Gesprächsanalytische Kategorien unter didaktischen Aspekten

Im Folgenden möchten wir kurz die wichtigsten Begriffe und Kategorien der Gesprächsanalyse erläutern, die wir schon im Rahmen von einer früheren Arbeit ausführlicher behandelt haben[1].

[1] Vajičková, Mária und Simona Tomášková: „Zum Gespräch unter linguistischen und didaktischen Aspekten" In Studies in Foreign Language Education 6. Nümbrecht 2014. S. 138–150.

Mit der pragmatischen Wende in den 1970er Jahren kam es in Deutschland zur Begründung der „Gesprochene-Sprache" Forschung. Diese ebnete zusammen mit der amerikanischen Konversationsanalyse und der Sprechakttheorie von Austin und Searle den Weg zur modernen Gesprächsanalyse. Die linguistische Gesprächsanalyse untersucht die Bedingungen und Regelhaftigkeiten von Gesprächskommunikation in unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Gespräche werden auf Audio oder Video aufgezeichnet, transkribiert und schließlich auf drei Ebenen untersucht: der Makroebene, der mittleren Ebene und der Mikroebene.

Auf der Makroebene bestehen Gespräche aus bestimmten semantischen Phasen. Nach Dijk[2] beginnt jedes Gespräch mit einer *Eröffnung*, deren Aufgabe es ist, die Aufmerksamkeit des potenziellen Gesprächspartners zu gewinnen. Typischerweise besteht diese Phase aus Eröffnungsformeln und Grußformeln, die oft gesellschaftlich verfestigt sind und dem Fremdsprachenlerner Probleme bereiten können, wenn sie nicht richtig eingeübt sind. In der *Orientierungsphase* versucht der Sprecher das Interesse des Hörers zu wecken und das Thema vorzubereiten und einzuleiten. Das Thema des Gesprächs gehört in die Phase des *Gesprächsgegenstandes* und dient als pragmatische Basis des Gesprächs. Hiermit wird das eigentliche sprachliche Handeln ausgedrückt, das in Form von Sprechakten ausgeführt wird. Die Gesprächspartner verfolgen bestimmte kommunikative Absichten und wollen mit ihren Beiträgen etwas erzielen, jemanden zum Handeln anregen, etwas erfragen, versprechen, usw. In der *Abschlussphase* wird dann das Thema des Gesprächs abgeschlossen und falls ein neues Thema angefangen wird, wiederholen sich die einzelnen Phasen des Gesprächs bis hin zur *Schlussfolgerung*, in der die Gesprächspartner das Gespräch global bewerten und eine mögliche zukünftige Interaktion andeuten. Wieder ist diese Phase kulturell bedingt und kann auch für den Fremdsprachenlerner eine Herausforderung darstellen.

Auf der mittleren Ebene bestehen Gespräche aus *Gesprächsschritten*, *Gesprächssequenzen* und dem *Sprecherwechsel*. Der *Gesprächsschritt* ist die Grundeinheit des Dialogs, die aus einem oder mehreren Sätzen oder

[2] Dijk, Theun van: Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen 1980. S. 26–263.

Satzteilen besteht und von Hörersignalen begleitet wird.[3] Mit einem Gesprächsschritt drückt der Sprecher sprachliches Handeln aus, er trägt eine Handlungsbedeutung, d.h. der Sprecher beabsichtigt damit etwas zu erzielen. Je nach ihrer Funktion werden die Gesprächsschritte in initiierende und respondierende geteilt. Auf einen initiierenden Schritt kann der Gesprächspartner entweder mit *Akzeptierung* reagieren, in dem er die Erwartungen des Sprechers erfüllt, mit *Zurückweisung*, wobei er das Gesagte ablehnt oder mit der Handlung nicht einverstanden ist, oder mit *Selektion*, in der er die Erwartungen nur teilweise erfüllt.[4] Außerdem existiert auch ein *gemischter Typ*, der aus respondierenden und initiierenden Komponenten besteht. Die *Gesprächssequenz* beruht auf der gegenseitigen Aufeinanderbezogenheit von Gesprächsschritten, welche Kohärenz, Kohäsion, thematische Verknüpfung und Relevanz aufweisen sollten. Hierbei handelt es sich vor allem um die explizite oder implizite Wiederaufnahme durch Pronomen, Referenzidentität und sog. Isotopieketten. Die kommunikativ-funktionale Verknüpfung darf auch nicht außer Acht gelassen werden, da die Gesprächspartner eine gewisse kommunikative Absicht oder kommunikativen Zweck im Rahmen von den einzelnen Sprechakten verfolgen. Die Kontinuität des Gesprächs und der Gesprächssequenzen wird durch den *Sprecherwechsel* gesichert. Hierbei wird zwischen einem glatten Übergang, Übergabe des Rederechts, Unterbrechung oder Wechsel nach Pause unterschieden. Alle diese Kategorien werden von *Sprecher- und Hörersignalen* begleitet, die eine Funktion der Verständnissicherung, Ablehnung oder Zustimmung erfüllen und auch eine wichtige Erscheinung bei der Strukturierung und Organisation des Gesprächs darstellen. Die *Hörersignale* werden durch nonverbale (z.B. Kopfnicken oder Kopfschütteln) und verbale Mittel realisiert. Die meisten verbalen Mittel werden überwiegend von Gesprächspartikeln gebildet. Nach Duden[5] werden diese in Gliederungs- und Rückmeldungssignale gegliedert. Zu den Funktio-

[3] Brinker, Klaus und Sven F. Sager: Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin 2010. S. 58.

[4] Brinker u. Sager: Linguistische Gesprächsanalyse. S. 69–72.

[5] Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1998. S. 380–381.

nen von Hörersignalen gehören Bestätigung (z.B. *ja, hm, genau, richtig*) und Vergewisserung (z.B. *hm? bitte? wie?*). *Sprechersignale* hingegen besitzen eine Gliederungsfunktion (z.B. *also, nicht? ja?*), eine einleitende Funktion (z.B. *also, so, nun*) und eine abschließende Funktion (z.B. *nicht wahr? oder?*). Beim Fremdsprachenerwerb oder in den Lehrwerken werden diese jedoch oft nicht berücksichtigt.

Die Mikroebene umfasst sprechaktinterne Elemente, zu denen lexikalische, syntaktische, phonologische und prosodische Strukturen gehören. Es handelt sich hierbei um typische dialogische Erscheinungen der gesprochenen Sprache, die auf allen genannten Ebenen auftreten. So sind es beispielsweise auf der syntaktischen Ebene die Ellipsen, d.h. unvollendete Sätze, die aus sprachökonomischen Gründen auftreten. Hierbei muss betont werden, dass diese Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht nicht als Fehler empfunden werden sollten und die gesprochene Sprache nicht den gleichen Normen unterliegen sollte wie die geschriebene Sprache.

Die einzelnen Ebenen und Kategorien der Gesprächsanalyse geben Auskunft über die Gesprächspraktiken in der Kommunikation in einer bestimmten Gesellschaft und dienen als Basis für die Gesprächserziehung von Muttersprachlern. Aus diesen Kategorien können aber auch wichtige Schlüsse für den Fremdsprachenerwerb gezogen werden.

3 Gespräche im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Die mündliche Interaktion hat ihren festen Platz auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der im Jahre 1991 als eine Bemühung des Europarates ein einheitliches ausgearbeitetes Kompetenzmodell für Fremdsprachen auszuarbeiten entstanden ist. Heutzutage dient er mit seinen sechs Niveaus als Grundlage für Bewertung in Prüfungen und Reformen im Fremdsprachenunterricht, aber auch als Impuls für die Entwicklung neuer Lehrwerke, Curricula und Bildungsstandards in den jeweiligen Ländern der Europäischen Union. Die einzelnen Niveaus und Bereiche werden mit „*Ich-kann-Deskriptoren*“ beschrieben, um eine leichtere Selbstbeurteilung zu bieten. An der Entwicklung der Kompetenzskala haben sich Experten, Lernende und Lehrende aus der Sekundarstufe, den Universitäten und

der Erwachsenenbildung beteiligt.[6] Die einzelnen Niveaus und Deskriptoren wurden dabei einerseits intuitiv von Experten anhand ihres Fachwissens herausgearbeitet und andererseits auch qualitativ anhand der Beurteilung von Videoaufzeichnungen und Workshops mit Lehrern und schließlich auch quantitativ, wobei Lehrer Fragebögen ausgefüllt haben und Lernende in Videoaufzeichnungen bewertet haben. Allerdings besteht auch Kritik am GER, vor allem an der Absenz von konkreten Bildungszielen oder Unterrichtsmethoden, an der zu normierenden Wirkung oder etwa mangelnden Deskriptoren.[7] In unserem Beitrag setzen wir uns nur mit den Deskriptoren auseinander, die für die mündliche dialogische Interaktion relevant sind.

4 Zur kommunikativen Kompetenz im GER

Die kommunikative Kompetenz im GER wird in drei weitere Subkompetenzen gegliedert, die durch Kenntnisse, Fertigkeiten und praktische Fähigkeiten gebildet werden. Die *linguistische Kompetenz* besteht aus Kenntnissen im Bereich der Lexik, Phonologie und Syntax. Sie betrifft auch die Weise, in der der Lerner diese Kenntnisse (z.B. lexikale Einheiten) speichert und aktiviert. Die Organisation und Verfügbarkeit dieser Einheiten ist individuell. Unter der *soziolinguistischen Kompetenz* werden soziokulturelle Bedingungen verstanden, wie etwa die Art und Weise, wie die Sprachbenutzer Höflichkeit ausdrücken. Der funktionale Gebrauch von Sprachmitteln und Sprechakten ist in der *pragmatischen Kompetenz* inbegriffen. Die für Gespräche relevanten Angaben befinden sich auch in den Beschreibungen im Rahmen von der pragmatischen Kompetenz.

Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen:

---

[6] Schneider, Günther: „Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen." *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27*, 2005. S. 20.

[7] Schneider: „Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. S. 15.

a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz); b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz); c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).[8]

Von Bedeutung hier ist vor allem die *Diskurskompetenz*, welche die Fähigkeit der Lerner reflektiert, ihre Beiträge zu strukturieren, und zwar bezüglich der Themenentwicklung, der Kohärenz und Kohäsion von Beiträgen, der logischen Anordnung und des Kooperationsprinzips. Nach Grice[9] bemühen sich beide Gesprächspartner ihre Beiträge zusammenhängend zu gestalten und einen gemeinsamen Zweck zu erfüllen. Das Kooperationsprinzip wird auch im GER zitiert: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird."[10] Um das Kooperationsprinzip einzuhalten, sollten die Gesprächspartner gewisse Maximen beachten. Zu diesen zählt Grice die *Kategorie der Quantität, Qualität, Relation und Modalität*. Die *Kategorie der Quantität* beinhaltet zwei Maximen, in deren der Sprecher in seinem Beitrag so viele Informationen wie nötig und nicht mehr präsentiert. *Die Kategorie der Qualität* hängt mit der Wahrhaftigkeit des Beitrags zusammen, d.h. der Gesprächspartner soll nichts sagen, was er für falsch hält oder wofür ihm Gründe fehlen. Im GER wird die *Kategorie der Relation* auch als *Maxime der Relevanz*[11] bezeichnet, da der Gesprächspartner im Verlauf des Gesprächs relevant sein soll. Die *Kategorie der Modalität*, oder auch *Maxime der Art und Weise*[12] im GER steht für das Vermeiden von Unklarheit und Mehrdeutigkeit. Der Gesprächspartner soll sich kurz fassen und den Beitrag in einer richtigen Reihenfolge strukturieren.

---

[8] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50203.htm

[9] Grice, H. Paul: „Logik und Konversation." In *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, von Georg Meggle (Hrsg.), 243–265. Frankfurt am Main 1993. S. 248.

[10] Grice: „Logik und Konversation." S. 248.

[11] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020301.htm

[12] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020301.htm

5 Analyse von gesprächsrelevanten Deskriptoren im GER

Um die Qualität des mündlichen Ausdrucks zu bewerten, wurden im GER *qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs* festgelegt. Zu diesen gehören *Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion* und *Kohärenz*. Im Bereich des *Spektrums* wird die Fähigkeit des Lerners beschrieben, gewisse sprachliche Mittel flexibel und angemessen in allgemeinen, wissenschaftlichen und beruflichen Themenbereichen zu benutzen. Dieses Spektrum reicht von einem begrenzten Repertoire von Wörtern in konkreten Situationen auf dem Niveau A1 bis zur guten und uneingeschränkten Kenntnis und Benutzung von idiomatischen und umgangssprachlichen Wendungen auf dem Niveau C2. Der Aspekt von *Korrektheit* betrifft grammatische Korrektheit, die Komplexität von grammatischen Strukturen und eine angemessene Fehlerkorrektur seitens des Lerners. Bei der *Flüssigkeit* geht es vor allem um den natürlichen Sprachfluss und das Sprechen ohne unauffällige Pausen. Im GER wird die Zentralle Rolle der *Interaktion* bei der Kommunikation hervorgehoben. Die Basis für mündliche Interaktion bildet der Austausch von mindestens zwei Gesprächspartnern, die „abwechselnd Produzierende oder Rezipierende sind, bei mündlicher Interaktion manchmal beides überlappend“[13], wobei sie gleichzeitig sprechen und zuhören müssen. Diese Interaktion erfolgt planungsmäßig, da der Hörer den Fortgang der Kommunikation antizipiert und seine Antworten oft schon während des Zuhörens plant. Wie man der Tabelle 1 entnehmen kann, sind im Aspekt der *Interaktion* gesprächsanalytische Kategorien direkt enthalten.

Interaktion
C2 Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.

[13] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/20103.htm

C1 Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden.
B2 Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.
B1 Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.
A2 Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.
A1 Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.

Tabelle 1: Deskriptoren für Interaktion im GER (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm)

Ein Lerner auf dem Niveau C1 und C2 soll natürlich das Wort ergreifen können und seine Beiträge, bzw. Gesprächsschritte mit den Beiträgen des Gesprächspartners verbinden können. Auf dem Niveau B1 und B2 sollte der Lerner die semantischen Phasen, bzw. die Makroebene des Gesprächs schon relativ passend beherrschen können. Allerdings findet man hier nur den Unterschied im Themenbereich, und zwar handelt es sich beim B1-Lerner nur um alltägliche oder persönlich interessierende Themen und beim B2-Lerner schon abstrakte Themen. Bemerkenswert finden wir hierbei auch die Fähigkeit andere zum Sprechen aufzufordern, was im Unterricht nicht immer berücksichtigt wird und

die slowakischen Lerner sind eher passiv. Die Deskriptoren für das Niveau A1 und A2 enthalten leider keine direkten Zusammenhänge mit gesprächsanalytischen Kategorien, was vielleicht auch auf diesem Niveau wünschenswert wäre und man in der Zukunft systematisieren könnte. Jedoch erlaubt es vielleicht der Mangel an anderen Aspekten nicht, wie etwa am Spektrum oder an der Korrektheit. Schließlich ist hier noch der Aspekt der *Kohärenz* zu erwähnen, in dem die Fähigkeit, die Beiträge richtig zu gliedern und miteinander zu verknüpfen berücksichtigt wird. Die Komplexität und Anzahl von Konnektoren und anderen Verknüpfungsmitteln steht im Vordergrund.

Weitere gesprächsanalytische Kategorien findet man in den Skalen der Diskurskompetenz, zu der „Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation, Sprecherwechsel (turn-taking), (wird auch unter Interaktionsstrategien angeführt), Themenentwicklung; Kohärenz und Kohäsion“[14] zählen. Als einzige selbstständige Kategorie der Gesprächsanalyse wird der Sprecherwechsel angegeben. Die Deskriptoren für den Sprecherwechsel (Tabelle 2) sind zum unterschiedlichen Maße angegeben.

Sprecherwechsel
C2 wie C1
C1 Kann aus einem geläufigen Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen und der eigenen Äußerung voranstellen, um das Wort zu ergreifen oder um Zeit zu gewinnen und das Wort zu behalten, während er/sie überlegt.

[14] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020301.htm

B2 Kann in Gesprächen auf angemessene Weise das Wort ergreifen und dazu verschiedene geeignete sprachliche Mittel verwenden. Kann Gespräche auf natürliche Art beginnen, in Gang halten und beenden und angemessen zwischen Sprecher- und Hörerrolle wechseln. Kann ein Gespräch beginnen, im Gespräch die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch, wenn er/sie möchte, beenden, auch wenn das vielleicht nicht immer elegant gelingt. Kann Versatzstücke wie ‚Das ist eine schwierige Frage' verwenden, um Zeit zum Formulieren zu gewinnen und das Rederecht zu behalten.
B1 Kann in ein Gespräch über ein vertrautes Thema eingreifen und dabei eine angemessene Wendung benutzen, um zu Wort zu kommen. Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden.
A2 Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden. Kann im direkten Kontakt ein einfaches, begrenztes Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden. Kann jemanden ansprechen.
A1 keine Deskriptoren vorhanden

Tabelle 2: Deskriptoren für den Sprecherwechsel im GER (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5020301.htm)

Für das Niveau A1 gibt es im GER keine Deskriptoren und das Niveau A2 ist nur sehr generell und betrifft nicht so sehr den Sprecherwechsel als mehr die Makroebene des Gesprächs. Zwischen dem Niveau B1 und B2 gibt es wesentliche Unterschiede, wobei man behaupten könnte, dass auf dem B2 Niveau der Fremdsprachenlerner schon sehr gute und ausgeprägte Gesprächsfähigkeit besitzen sollte. Die Gespräche auf diesem Niveau sollten schon natürlich wirken, die einzelnen semantischen Phasen auf der Makroebene sollten ohne Probleme verlaufen, d.h. der Lerner kann die Phase der Eröffnung und des Abschlusses beherrschen, angemessen die Sprecherrolle übernehmen und Zeit gewinnen, um das Rederecht zu behalten. Die Niveaus C1 und C2 enthalten die gleichen Deskriptoren für das Wortergreifen und Wortbehalten.

6 Zusammenfassung

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) dient als ausgearbeitetes Kompetenzmodell mit dem Ziel, eine Einheitlichkeit in der Beurteilung von Fremdsprachenkenntnissen zu schaffen. Bei unserer Untersuchung von gesprächsrelevanten Deskriptoren im GER haben wir implizite aber auch explizite Anwesenheit von gesprächsanalytischen Kategorien festgestellt. Die einzige Kategorie, die explizit vorliegt ist der Sprecherwechsel. Auf andere Kategorien wird implizit in den Deskriptoren für mündliche Interaktion verwiesen und teilweise findet man sie in anderen Teilen des Dokuments.

7 Résumé

The Common European Framework for Languages (CEF) is an elaborate competence model with the goal to create a unified assessment of foreign language knowledge. In our analysis of the descriptors in CEF relevant for conversation we have found implicit but also explicit presence of conversation analysis categories. The only category which is explicitly stated is the category of turntaking. We have found implicit references to other categories in the descriptors for oral interaction and partially they are present in other parts of the document.

Key-words: conversation, interaction, conversation analysis, Common European Framework for Languages

Schlüsselwörter: Gespräch, Interaktion, Gesprächsanalyse, Gemeinsamer Europäischer Rahmen für Sprachen

Literaturverzeichnis

Brinker, Klaus und Sven F. Sager: *Linguistische Gesprächsanalyse*. Berlin 2010.

Butašová, Anna, Zdenka Gadušová u a.: *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. Bratislava 2007.

Deppermann, Arnulf: *Gespräche analysieren. Eine Einführung in Konversationsanalytische Methoden*. Opladen 1999.

Dijk, Theun van: *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen 1980.

Dolník, Juraj: *Všeobecná jazykoveda: opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava 2013.

Duden. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim 1998.

„Goethe-Institut - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen." *Goethe-Institut.* 2015. http://www.goethe.de/z/50/commeuro/ (Zugriff am 13. Mai 2015).

Grice, H. Paul: „Logik und Konversation." In *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*, von Georg Meggle (Hrsg.), 243–265. Frankfurt am Main 1993.

Little, David: *Európske jazykové portfólio: tam, kde sa stretajú pedagogika a hodnotenie*. Bratislava 2014.

Obžerová, Eva: *Základné pedagogické dokumenty. Európske dokumenty*. Bratislava 2014.

Schneider, Günther: „Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen." *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27*, 2005: 13–36.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava 2006.

Vajičková, Mária und Simona Tomášková: „Zum Gespräch unter linguistischen und didaktischen Aspekten" In *Studies in Foreign Language Education 6.* 138–150. Nümbrecht 2014.

Vajičková, Mária: Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Nümbrecht 2015.

3 Literárnovedné štúdie

Konkrétna ontológia a procedurálny zápis ako formy abstraktnej reprezentácie modelu fiktívneho sveta

Krištof Anetta

Tento príspevok má slúžiť na oboznámenie čitateľa s históriou a možným vyústením istého druhu rozmýšľania o literárnych textoch – druhu stále okrajového a kontroverzného. Aby sme sa vedeli čerstvým zrakom pozrieť na to, čo v tradičných literárnovedných kruhoch bez dostatočného vysvetlenia vyvoláva nevôľu a nedôveru, skúsme pozdvihnúť našu optiku do istej výšky nad literárnu vedu a pozrieť sa na ňu v širšom kontexte, neobmedzovaní jej vlastnými metódami.

1 Proces literárnej vedy

Ako vlastne literárna veda funguje? Ako tvorí nové významy z existujúceho materiálu? V akej forme sú tieto významy uchovávané a odovzdávané? Základným mechanizmom tvorby významu z dlhých a komplikovaných textov je v prvom rade redukcia pôvodného materiálu, ktorá sa môže striedavo viac podobať zjednodušeniu či abstrakcii, ktorá informácie filtruje (sústredenie sa len na vybrané aspekty) a zmene perspektívy, ktorá dôraz presúva (zvyšovanie váhy istých aspektov, napríklad feministická teória). Výsledok tejto redukcie je v drvivej väčšine prípadov komunikovaný v prirodzenom jazyku, či už písaným alebo hovoreným slovom. Avšak, jej myšlienkový obsah si čitateľ napriek médiu jazyka nepredstaví výhradne v slovách – v mysli čitateľa (teórie, ale aj literatúry ako takej) zostávajú predstavy zmyslových vnemov a vzťahov medzi dejmi. Texty literárnej vedy pojednávajúce o príbehoch sú často samé ďalšími príbehmi či metapríbehmi, ktorých protagonistami sú autori, čitatelia alebo texty (napríklad defamiliarizácia je príbeh o tom, aký účinok má istý druh používania jazyka na zážitok čitateľa, postmoderna je súbor príbehov o historickom vývoji literatúry, o umelcoch, čo zavrhovali staré istoty expresie a hľadali nové, a o tom, ako ich výmysly pôsobia na čitateľov). Príbeh je formát poznania, ktorý uchováva informácie o nadväznosti dejov v čase a priestore. V mys-

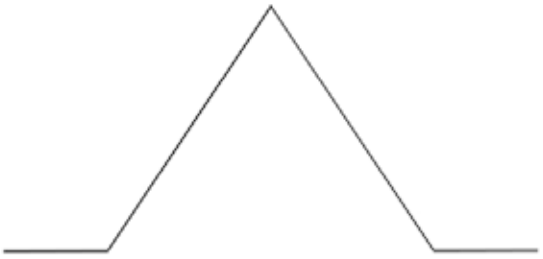
liach čitateľov teda beží čas, tvoria sa vzťahy medzi jednotkami, odohrávajú sa predstavy zrakové, sluchové aj emocionálne. Ale kľúčovou informáciou, ku ktorej má tento možno prehnane poučujúci odsek viesť je nasledovné: **hoci je text v prirodzenom jazyku najpoužívanejším médiom výskumu literárnej vedy, ako nástroj na reprezentáciu času, priestoru, vzťahov a zmyslových vnemov je rovnako nedokonalý ako akákoľvek iná forma stvárnenia**.

2 Model fiktívneho sveta

Okrem toho, že nasledovný úryvok je vhodným premostením k mimojazykovým reprezentáciám literatúry, je na ňom tiež možné ilustrovať slabé miesto textovej reprezentácie:

> Freytagova krivka bližšie vytvára skôr tvar akéhosi klobúka. Začína pokojným úvodom, ktorý naruší moment prvého napätia zdvíhajúci krivku hore až po vyvrcholenie. Kríza sa končí tragickým momentom, aby krivka postupne začala klesať až na moment posledného napätia. Ten krivku narúša tretí raz a o trošku ju posunie falošnou nádejou hore, no vzápätí padá pozvoľne do očakávaného záveru.[1]

Opis krivky, ilustrujúcej vývoj napätia v klasickej dráme, je rovnocennou reprezentáciou diela, ale zatiaľ čo tu zaberá niekoľko riadkov textu, čitateľovi by najviac pomohlo, keby mohol danú krivku priamo uvidieť.



Tvar Freytagovej krivky

[1] Matejovičová, Stanislava. Základné pojmy teórie drámy a divadla v dialógoch. Bratislava 2014, s. 51.

Freytagova krivka je len jednou z mnohých vizuálnych pomôcok reprezentácie literárnych diel, ale čistota jej abstrakcie by mohla symbolizovať snahu tohto príspevku nasmerovať pozornosť nie na jazyk, ale na podliehajúci model sveta. Je taká jednoduchá a človeku prirodzene zrozumiteľná, že si čitateľ často neuvedomí, že to, na čo sa pozerá, nezapadá do tradičnej koncepcie literárnej vedy. **Freytagova krivka je graf, ktorého os x vyjadruje čas a os y mieru napätia v modeli fiktívneho sveta**. Premenná napätia, vyjadrujúca merateľný parameter fiktívneho sveta rovnako ako premenná teploty vzduchu, sa mení v čase od úvodného stavu sveta až po záverečný. Odtiaľto už je len krok k tvorbe grafu, zobrazujúceho detailný vývoj premennej v čase pre fiktívny svet konkrétneho diela.

Vizuálne reprezentácie literárnych diel sa neobmedzujú na matematické vyobrazenie premenných. Často je možné vidieť mapy fiktívnych svetov, ich postáv, objektov a miest, poprepájaných šípkami vzájomných vzťahov a taktiež vývojové diagramy, ukazujúce dôležité body deja v chronologickom poradí. Objekty, vzťahy, premenné a udalosti v čase – všetky tieto spôsoby zobrazenia, kde sa myseľ za účelom efektívnej komunikácie musela odtrhnúť od prirodzeného jazyka, sú malými krokmi k nadjazykovej, abstraktnej reprezentácii modelu fiktívneho sveta.

3 Výber z histórie abstraktnej reprezentácie modelu fiktívneho sveta

Jednou z prvých teórií, ktoré priamo anticipovali tento druh reprezentácie, je štrukturalistický rozbor ruskej ľudovej rozprávky Vladimíra Proppa, publikovaný v roku 1928 ako *Morfológia rozprávky*. Na príklade konkrétneho žánru ukazuje, že príbeh je možné rozdeliť na vopred definované všeobecné funkcie, ktorých originalita spočíva len vo variácii elementov, s ktorými funkcia manipuluje – rôzne prostredia, postavy, predmety, podliehajúce dejom s podobnou podstatou. Tu vzniká zárodok abstraktnej definície sveta a reprezentácie deja príbehu.

Behom druhej polovice 20. storočia na Proppove funkcie nadväzovali generácie výskumníkov takzvanej naratívnej inteligencie, navrhnutej ako rozšírenie umelej inteligencie, stavajúc na fakte, že príbehy sú kľúčovou súčasťou ľudského myslenia a sú dátami, ktoré sa v ľudskom

mozgu z evolučných príčin ukladajú najspoľahlivejšie. Kým počítač s umelou inteligenciou sa vie rozhodovať v meniacom sa svete, ten s naratívnou inteligenciou vie za pomoci štandardizovaného zápisu reprodukovať, obmieňať, a na základe istých vstupných parametrov dokonca vymýšľať príbehy. Tieto pokusy zahŕňali počítače, ktoré vo svojom vnútri simulovali fiktívny svet a spúšťali v ňom presne definované, často Proppove funkcie, ktoré ten fiktívny svet menili. Výsledné príbehy neboli oslnivé, ale proces ich tvorby bol zaujímavý z metodologického hľadiska – obsahoval abstrakciu sveta a funkcie či stavebné diely, pozostávajúce z inštrukcií simulácie deja.

Ako príklad môže slúžiť príbehová gramatika Raymonda Langa a príbeh o sedliakovi a jeho žene:

> [holds(lives(peasant), int(x1, x2)), holds(married_to(peasant, wife), int(x1, x2)), holds(disobeys(wife, peasant), int(x1, x2)), occurs(quarrel(peasant, wife), int(x2, x12)), occurs(do(peasant, walk(in(woods))), int(x4, x5)), occurs(finds(peasant, pit, under(bush)), int(x5, x6)), goal(peasant, holds(loc(wife, in(pit)), int(x8, x9)), int(x10, x8)), occurs(do(peasant, trick(wife)), int(x7, x8)), holds(loc(wife, in(pit)), int(x8, x9)), holds(alone(peasant), int(x8, x9)), occurs(time_passes, int(x9, x20)), ...][2]

Hoci tento zápis ukazuje len jednu z možných gramatík príbehov, veľmi dobre ilustruje reprezentáciu sveta v statických informáciách (vety „holds“, hovoriace o tom, čo vo svete platí alebo je známe) a udalostiach (vety „occurs“, odkazujúce priamo na body deja príbehu). Každý výrok má v zátvorke parametre, vyjadrujúce agenciu alebo vzťahy – aby čitateľ určite systému porozumel, podrobne popíšeme výrok „occurs(do(peasant, walk(in(woods))), int(x4, x5))“. Funkcia „occurs()“ značí, že sa niečo udialo a v zátvorke musí byť uvedené čo a kedy. V zátvorke vidíme funkciu „do()“, ktorá označuje činnosť a v jej zátvorke musí byť uvedené kto a čo robil. Ďalej vidíme funkciu „int()“, ktorá označuje interval a v jej zátvorke musí byť začiatočný a konečný bod v čase. Vnútri „do()“ vidíme odkaz na bytosť sedliaka („peasant“), ktorý činnosť vykonával a funkciu „walk“, v ktorej zátvorke môže byť

[2] Lang, R. Raymond. „Story grammars: Return of a theory.“ In: Advances in Consciousness Research, zv. 46. Narrative Intelligence. Vyd. Michael Mateas, Phoebe Sengers. Amsterdam 2003, s. 203.

uvedené upresnenie kráčania. Je tam funkcia „in()“, čiže to je upresnenie miesta, kde sa kráčalo a v zátvorke funkcie „in()“ je odkaz na objekt „woods“, čo nám prezrádza, že sedliak kráčal v lese.

Toto je samozrejme pre literárnu vedu až zábavne rudimentárny príbeh, na zodpovednú a informatívnu reprezentáciu fiktívneho sveta by bolo nevyhnutné napísať desaťtisíce riadkov podobného textu. Dobrou správou je, že veľa z tohto monumentálneho modelu by sa dalo vzápätí použiť na akékoľvek iné dielo, lebo väčšina literárnych diel okrem vedecko-fantastickej literatúry počíta s rovnakými základnými fyzikálnymi a biologickými vlastnosťami sveta.

4 Konkrétna ontológia a procedurálny zápis ako formya abstraktnej reprezentácie modelu fiktívneho sveta

Pre väčšinu humanitných vedcov sú programovacie jazyky obskúrnou technickou záležitosťou, ktorá ani v najmenšom nesúvisí s objektom ich skúmania. V ich zárodku, krátko po druhej svetovej vojne, to tak aj bolo, ale s postupujúcim vývojom technológií sa z nich stáva niečo viac – programy sú totiž každým rokom viac prepletené s každodenným životom, a preto potrebujú pracovať s modelom sveta ako ho poznáme my, s informáciami kategorizovanými tak, ako ich kategorizuje ľudská myseľ. **Takzvané objektovo orientované programovacie jazyky sa teda čoraz viac podobajú na všeobecný jazyk (až filozofický zápis) pre definovanie konkrétnej ontológie sveta a popis inštrukcií pre entitu pohybujúcu sa v jeho časopriestore. Slúžia primárne na reprezentáciu sveta pre konanie počítača, ale rovnako by mohli slúžiť na abstraktný zápis predstavy sveta ľudskej bytosti a jej konania.**

Konkrétna ontológia je v objektovo orientovaných programovacích jazykoch zapísaná prostredníctvom tried objektov, ktoré predpokladajú isté spoločné vlastnosti a môžu „dediť“ vlastnosti od triedy vyššej úrovne, napríklad:

- trieda „hmotný objekt“, predpisujúca všetkým jednotlivým výskytom vlastnosti ako „umiestnenie“ či „veľkosť“ a podporované funkcie ako „byť presunutý“
  - trieda „biologický tvor“, dediaca všetky vlastnosti triedy „objekt“ a predpisujúca všetkým jednotlivcom ďalšie vlastnosti ako „živočíšny druh“ alebo „dĺžka života“ a podporované funkcie ako „umrieť“
  - trieda „človek“, dediaca všetky vlastnosti triedy „biologický tvor“, nastavujúca vlastnosť „živočíšny druh“ na hodnotu „homo sapiens“ a predpisujúca ďalšie vlastnosti ako „národnosť“ alebo „náboženstvo“ a podporované funkcie ako „byť odsúdený“
  - jednotlivec „Jozef Mak“, člen triedy „človek“, ktorý má „umiestnenie“, „dĺžku života“ aj „náboženstvo“, a môže „byť presunutý“, „umrieť“, aj „byť odsúdený“

Procedurálny zápis už bol čiastočne vysvetlený spolu s Langovou gramatikou príbehu – ide o funkcie alebo metódy ako abstrakcie udalostí, ktoré operujú s poskytnutými parametrami, napríklad:

- „bežať“ je funkcia, ktorá musí byť špecifikovaná nasledovnými parametrami:
  - „čo beží“ – tu môže byť uvedené hocičo patriace do triedy „biologický tvor“ ktoré má zároveň „nohy“ v zozname častí tela, alebo aj do triedy „stroj“, keď je explicitne stanovené, že tento konkrétny stroj podporuje funkciu „bežať“
  - „kam beží“ – nepovinný parameter, kde môže byť uvedené hocičo patriace do triedy „geografická lokalita“ alebo prípadne „objekt“, v tom prípade by bolo automaticky použité jeho „umiestnenie“
  - „rýchlosť“ – nepovinný parameter, vyjadrujúci rýchlosť presunu

Umiestnenia funkcií ako „bežať(Jozef Mak, krčma, 25km/h)“ alebo „bežať(Biely Tesák, rodná nora, 45km/h)“ v chronológii príbehu potom ovplyvňujú súčasný stav modelu definovaného v konkrétnej ontológii a v ideálnom prípade menia nielen „umiestnenie“ bežiacich, ale aj ich „únavu“, „srdcovú frekvenciu“ a tiež vstupujú do vnímania bytostí,

ktoré sa v modeli nachádzajú na dohľad od bežiacich a nútia ich na základe vlastnej „pamäti“ „rozmýšľať“, aké „dôvody“ bežiaci môžu mať.

5 Príklad uplatnenia

Keďže horeuvedené príklady sú literárne triviálne a vyčerpávajúci model sveta by v tlačenej podobe svojím rozsahom ani podstatou nemohol slúžiť ako stručná demonštrácia, pokúsil som sa zvoliť izolovanú myšlienku, ktorá by v abstraktnom zápise sama osebe mohla povedať niečo nové. V nasledovnom úryvku z románu Davida Fostera Wallacea *The Pale King* sa jedna z postáv zamýšľa nad rôznymi spôsobmi, ako je možné vnímaním manipulovať s oknom:

> Ako sa tak pozeral von oknom, ale ešte viac dozadu a do vnútra svojej pamäti, Bondurant so sklonmi k tornádovitému mysleniu si uvedomil, že sa dá pozerať von z okna, pozerať sa doňho, keďže v okne je zlatý cop a odraz krémového ramena, cez okno (podobné ako „von“), či dokonca na okno, ako keď sa kontroluje priehľadnosť a čistota skla.[3]

Bondurant metakognitívne (a metalingvisticky) uvažuje o okne ako o špeciálnom objekte, ktorý musí byť senzoricky spracovaný podľa vlastných pravidiel. Automatická metakognícia by mohla zaradiť okno do jednoduchej priestorovej schémy:

- funkcia pozeraj(objekt vec1)
  – nasmerujOči(vec1.poloha)
- - objekt okno1 = nový objekt()
- - pozeraj(okno1)

Tento zápis by oknu prepožičiaval len základný spôsob zamerania zraku na objekt. Bondurantom odhalený repertoár sa však viac podobá na nasledovné:

- funkcia pozerajCez(okno okno1)
  – nasmerujOči(okno1.poloha)
  – zaostriOči(oko.maximálnaVzdialenosť)

[3] Wallace, David Foster. The Pale King. New York 2011, s. 66-67. Preklad autora.

- funkcia pozerajVon = pozerajCez
- funkcia pozerajNaOdraz(okno okno1)
  - nasmerujOči(okno1.poloha)
  - zaostriOči(okno1.vzdialenosť)
  - premenná odrazy =hľadajOdrazOdSkla()
  - zaostriOči(odrazy.vzdialenosť)
- funkcia pozerajNaPovrch(okno okno1)
  - nasmerujOči(okno1.poloha)
  - zaostriOči(okno1.vzdialenosť)

Tiež môže byť zaujímavé snažiť sa zapísať, prečo a akým spôsobom si Bondurant tieto informácie vyvoláva. Cesta autobusom je nudná a práve mentálna reflexia môže byť procesom, ktorý pri nedostatku pohybu a stimulov udržiava homeostázu organizmu. Možno mozog svojím spôsobom nazerá do definície, statickej reprezentácie funkcií, ktoré inokedy sám dynamicky vykonáva v rámci biologických procesov:

- funkcia čítaťVlastnýRepertoárSprávania(vnem zvolenýDetail)
  - premenná možnostiSprávania = hľadaťMožnostiSprávania(zvolenýDetail)
  - analyzovať(možnostiSprávania)

Postava v jazyku danej konkrétnej ontológie používa introspekciu na to, aby nahliadla do samotného kódu, ktorým je napísaná – inštrukcie samé čítajú inštrukcie a aplikujú na ne bežné analytické metódy.

6 Diskusia

Pravdepodobne prvou a najsilnejšou výhradou proti takejto reprezentácii je jej zdanlivá exaktnosť, nerešpektujúca interpretačnú mnohorakosť diela. Preto by som chcel zdôrazniť, že tento prístup v žiadnom prípade nepredpokladá, že jeho zápis bude objektívnym odrazom diela. Fiktívny svet diela môže byť abstraktne zapísaný nekonečným množstvom spôsobov a každý z týchto spôsobov je interpretáciou, pomôckou k porozumeniu – nie redukciou diela na niečo jednoznačné a uchopiteľné.

Na druhej strane, táto reprezentácia má veľa potenciálnych výhod:

- je nevyhnutne úzko spojená s textom, musí ho zrkadliť

- nabáda k čo najdetailnejšej rekonštrukcii modelu sveta, keďže každý odhalený objekt a funkcia volá po presnom zaradení a zachytení všetkých neštandardných detailov, sme teda tlačení k čo najkomplexnejšiemu porozumeniu diela
- pomocou abstrakcie vie izolovať alebo poukázať na originalitu
- vzhľadom na presne definované objekty a funkcie by bolo možné priamo porovnávať svety a funkcie deja v rôznych knihách
- mohla by byť inšpiráciou pre informatiku a výskum umelej inteligencie, keďže fiktívne svety často obsahujú mimoriadne informatívne modely ľudského myslenia, opísané v jemných nuansách

Hudbou budúcnosti by potom bolo namodelovať fiktívny svet dostatočne vyčerpávajúco na to, aby sa v tak vytvorenom modeli dala spustiť simulácia – tá by potom mohla bežať nezávislo od deja a naznačiť, ako by sa v danom svete vyvíjali rôzne alternatívy deja, či ako by dej mohol pokračovať po konci samotného diela.

Na záver by som chcel vyjadriť nádej, že horeuvedené informácie spĺňajú skromný cieľ príspevku, ktorým je upozorniť na možnosť takéhoto druhu reprezentácie a tiež obhájiť jeho relevanciu a rovnoprávnosť s ostatnými druhmi.

Zoznam literatúry

Lang, R. Raymond. „Story grammars: Return of a theory.“ In: Advances in Consciousness Research, zv. 46. *Narrative Intelligence.* Vyd. Michael Mateas, Phoebe Sengers. Amsterdam 2003. 199-214.

Matejovičová, Stanislava. *Základné pojmy teórie drámy a divadla v dialógoch.* Bratislava 2014.

Propp, Vladimir Jakovlevič. *Morfológia rozprávky*. Bratislava 1969.

Wallace, David Foster. *The Pale King*. New York 2011.

Karl Weiß Schrattenthal a ženský literárny svet

Ivana Boboková

1 Úvod

Ženy jednoznačne patria do literatúry. Každý z nás dokáže vymenovať tucet diel, v ktorých je práve ženská postava hlavná alebo jedna z hlavných postáv. Všetky staršie knihy, v ktorých ide o nešťastnú lásku, sú bez ženskej postavy nemysliteľné. Keď hľadáme ženy v dejinách literatúry na druhej strane, teda nie na stránkach kníh, ale s perom v ruke, opäť sa nám v pamäti vynoria rôzne mená: sestry Brönteové, Jane Austinová, Bettina von Arnim, Elena Márothy-Šoltésová a mnohé iné. Keď sa snažíme spomenúť si na autorov a autorky z dejín literatúry, myslím, že mnohým z nás napadne viac mužov ako žien. Keď pátrame po príčine tohto stavu, ako najjednoduchšie vysvetlenie nám napadne, že ženy v minulosti pravdepodobne nepísali. Témou môjho príspevku je vyvrátenie tohto mýtu. V úvode opíšem situáciu na literárnom trhu v nemeckojazyčnom prostredí na konci 19. storočia, pričom sa špeciálne venujem ženskému písaniu a jeho podmienkam. V druhej časti predstavím literárny projekt Karla Weißa Schrattenthala, prešporského vydavateľa. Rozhodujúcou otázkou pre mňa je, či sa dnes môžeme pozerať na jeho projekt ako na podporujúci rozvoj ženskej emancipácie, alebo naopak ako na projekt, ktorý nielen že emancipáciu nepodporoval, ale dokonca maril.

2 Zmeny prebiehajúce na literárnom trhu v druhej polovici 19. storočia

V druhej polovici 19. storočia došlo v nemeckojazyčnom kultúrnom priestore k viacerým zmenám v spoločnosti, ktoré ovplyvnili literárny trh a aj literárne pôsobenie žien.

Možné príčiny spolu súvisia, je ťažké určiť, ktorá bola prvotná, keďže sa diali súčasne. Najskôr spomeniem faktory, ktoré sa podpísali

pod rozšírenie literárneho trhu, potom sa budem venovať ženám v literatúre podrobnejšie.

Prvotnou podmienkou, ktorá musela byť splnená pre expanziu literárneho trhu, je schopnosť čítať a písať. V roku 1871 v Nemeckom cisárstve vedeli čítať a písať približne dve tretiny obyvateľstva.[1] Situácia v Rakúsko-Uhorsku nebola taká priaznivá. Počet analfabetov v rôznych častiach monarchie sa líši. Na západe krajiny v roku 1880 dokáže čítať 60-90% obyvateľov, na juhovýchode až okolo 80% obyvateľstva túto schopnosť nemá.[2] Dôvody takýchto veľkých rozdielov môžeme hľadať najmä v multietnicite obyvateľstva a nemožnosti získať základné vzdelanie v rodnom jazyku.[3]

Ďalším vplyvným faktorom boli podmienky pre produkciu tlače a kníh. Technickým rozvojom došlo k skvalitneniu a zlacneniu tlače.

Dôležitým, možno až rozhodujúcim spôsobom ovplyvnila rozvoj trhu aj politika. Keď pruská vláda v roku 1850 odstránila monopol pre uverejňovanie inzerátov, majiteľom novín sa ponúkli nové spôsoby financovania – cez inzeráty. Podľa Marcusa Haasa sa: „Základy rozpočtu novinového priemyslu zmenili a v Nemecku došlo k takzvanej masovej tlači (Massenpresse)"[4]. Aby sa inzerent rozhodol práve pre tie ktoré noviny, potrebovali noviny svojich pravidelných čitateľov. Čitatelia opäť potrebovali dôvod, prečo noviny kupovať každý deň. Noviny uverejňovali príbehy na pokračovanie, aby k sebe svojich čitateľov pripútali. Lucia Hacker konštatuje, že v tomto čase sa stal fejtón a poviedky na pokračovanie stálou súčasťou novín.[5] Literárny trh sa rozrástol natoľ-

[1] Pozri Büsch, Otto (vyd.): *Handbuch der preußischen Gechichte*. Band II. Berlin, New York 1992. s. 725.

[2] Pozri Csélfalvay, Zoltán:*Aufholen durch regionale Differenzierung? Von der Plan- zur Marktwirtsschaft – Ostdeutschland und Ungarn im Vergleich.* Stuttgart 1997. s. 173.

[3] Mutschlechner, Martin: *Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Alphabetisierung als Gradmesser der Entwicklung*.Dostupné: http://ww1.habsburger.net/de/kapitel/die-gleichzeitigkeit-des-ungleichzeitigen-alphabetisierung-als-gradmesser-der-entwicklung. (citované 4. 6. 2015).

[4] Haas, Marcus: *„Die geschenkte Zeitung."* Münster 2005. s. 65.

[5] Pozri Hacker, Lucia: *Schreibende Frauen um 1900: Rollen-Bilder-Gesten.* Berlin 2007, s. 96.

ko, že „umožnil autorom a autorkám žiť z ich literárnych produktov".[6] Aby sme si vedeli vytvoriť predstavu, ako veľmi sa tieto zmeny dotkli literárneho trhu, porovnajme, ako sa zmenil počet vydaných nemeckojazyčných časopisov a novín v Európe. Údaje z roku 1850 uvádzajú 1431 rôznych titulov periodickej tlače. V roku 1902 sa ich počet zvýšil na 8 668.[7]

3 Aká bola priemerná spisovateľka druhej polovice 19. storočia?

Tieto zmeny zásadne ovplyvnili literárny trh, ako však vyzeralo pôsobenie žien na vtedajšej literárnej scéne? Obraz o písaní žien sa tiež pokúsim najskôr navodiť cez čísla. V *Lexikóne „nemeckých paní pera"*[8]od Sofie Pataky z roku 1898 nájdeme zmienku o 5 000 píšucich ženách, pričom v roku 1825 uvádza Carl Schindel (*Nemecké spisovateľky 19. storočia)*[9] len 500 žien, ktoré boli literárne činné. Počet obyvateľstva sa zvýšil len dvojnásobne.[10] Čo všetko sa ukrýva za rozmachom literárnej činnosti žien? Súvisí len s explóziou literárneho trhu?

Najskôr predostriem odpoveď na otázku, kto vlastne písal. Pátranie po identite žien nám pomôže aj pri odhaľovaní ich motivácie.

Práca Lucie Hacker *Píšuce ženy okolo roku 1900: Roly-obrazy-gestá* prináša nové zaujímavé znalosti zo života žien, ktoré písali. Hacker detailne analyzovala 90 biografií žien, ktorých životopisy sa nachádzajú v pozostalosti nemeckého lexikografa Franza Brümmera. Analýza pôvodu spisovateliek tiež ukázala, že píšuce ženy nepatrili k šľachte, ako sa dovtedy vo výskume predpokladalo.[11] Hacker uvádza, že „celkový podiel žien z vyššej vrstvy zostáva medzi spisovateľkami relatívne stá-

---

[6] Hacker: *Schreibende Frauen.* s. 96.

[7] Pozri Martino Alberto: *Die deutsche Lehbibliothek: Geschichte einer literarischen Institution.* Wiesbaden 1990. s. 302. V roku 1902 vychádzalo v Nemeckom cisárstve 7 703 nemeckojazyčných periodík, v Rakúsku 344, v Uhorsku 39.

[8] Pataky, Sophie (Hg.): *Lexikon deutscher Frauen der Feder*. Berlin 1898.

[9] Schindel, Carl: *Die deutschen Schriftstellerinnen des neunzehnten Jahrhunderts*. Leipzig 1823-1825.

[10] Pozri Häntzschel, Günter (Hg.): *Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850–1918.* Tübingen 1986. s. 1.

[11] Pozri Hacker: *Schreibende Frauen.* s. 45.

ly“[12], mení sa však jeho rozloženie. Počet spisovateliek z aristokratických kruhov ubúda, pričom počet spisovateliek – dcér vyšších úradníkov narastá. Frederikson hovorí o „demokratizácii literatúry“[13]. Prečo siahajú práve meštianky stále častejšie po pere a papieri?

Finančná situácia mešťanov v druhej polovici 19. storočia sa aj kvôli stagnujúci platom zhoršovala. Muži pracovali ako úradníci. Pre ženy, vedúce domácnosť, nezostávalo veľa možností, ako sa realizovať, alebo finančne prispieť do rodinného rozpočtu.[14] Pre ženu v tejto dobe, z tejto vrstvy existuje len málo spoločensky prijateľných povolaní, ako napr. učiteľka hudby, vychovávateľka, spoločníčka, umelkyňa, spisovateľka. Písanie ženy spoločnosť tolerovala, aspoň do tej miery, že ženy pri písaní zostávali v bezpečí domova. Od ženy sa očakávalo, že po vstupe do manželstva povolanie zanechá. Z historických prameňov sa nepodarilo zistiť, či spisovateľky písali aj po vstupe do manželstva. Podľa Lucie Hacker a jej analýzy začínajú ženy písať po smrti živiteľa rodiny, či už otca alebo manžela, alebo po rozvode.[15] Písanie v tomto období žene mohlo pomôcť prekonať životnú krízu, ženy sa z rany osudu „vypísali“, ale toto datovanie môže naznačovať finančné problémy takýchto žien, keďže zo životopisov vyplýva, že v rovnakom čase začali aj súkromne vyučovať. Hoci sa v druhej polovici 19. storočia formuje aj konzervatívne krídlo ženského hnutia v strednej a vyššej triede spoločnosti, prekvapujúco málo žien uvádza ako dôvod svojho písania emancipáciu žien.

Doteraz som sa venovala problémom písania a uverejňovania žien z vyššej spoločenskej vrstvy. Znamená to, že ženy zo sociálne nižších spoločenských vrstiev v literárnom dianí vôbec nefigurovali? Podľa Häntzschela: „Nižšia vrstva neprichádza ako nositeľ kultúry takmer vôbec do úvahy: nedostatočné vzdelanie, sčasti dokonca analfabetiz-

[12] Pozri Hacker: *Schreibende Frauen.* s. 49. 44% spisovateliek pochádza z vyššej vrstvy, ale iba 10% z nich boli dcérami či manželkami veľkostatkárov alebo kvalifikovaných šľachticov, o zvyšné percentá sa delia dcéry alebo manželky veľkofabrikantov (3, 33%), vyšších úradníkov(16%), voľných povolaní (7, 8%) a dôstojníkov (6, 7%).

[13] Frederiksen, Elke: Deutsche Autorinnen im 19. Jahrhundert: Neue kritische Ansätze. In *Colloquia Germanica* 14 (1981) č. 2. s. 98.

[14] Pozri Hacker: *Schreibende Frauen.* s. 40.

[15] Pozri tamtiež, s. 77.

mus, nízke existenčné štandardy a zlé podmienky bývania sťažujú alebo bránia príslušníkom nižšej vrstvy, ku ktorej patrilo na konci storočia 43,7% obyvateľstva, aby knihy nadobudli alebo si ich vypožičali v knižniciach."[16] To, že Häntzschel takto jednoznačne upiera nižšej vrstve možnosť participovať na tvorení kultúry, mu však nebráni v tom, považovať ju za konzumentov podradnej literatúry. Lucia Hacker považuje spisovateľky zo spodnej vrstvy za „výnimky".[17]

4 Hlasy básnikov z ľudu

Druhú časť môjho príspevku venujem predstaveniu literárneho projektu zameraného na najnižšie vrstvy obyvateľstva nemeckojazyčného prostredia, nesúceho meno *Hlasy básnikov z ľudu*. V rámci tohto cyklu jeho tvorca Karl Weiß Schrattenthal vydal básnické zbierky dvanástich poetiek a dvoch básnikov pochádzajúcich z roľníckych a remeselníckych rodín. Tieto knihy vychádzali v rokoch 1883 až 1900. Karl Weiß Schrattenthal, učiteľ pôsobiaci od roku 1886 v Prešporku, už nebol na literárnom trhu nováčikom.Do roku 1895 mal na svojom publikačnom konte viacero antológii venovaných nemecky píšucim lyričkám,[18] literárne kritiky pre viaceré časopisy,[19] založenie dvoch vlastných časopisov propagujúcich a prejednávajúcich len diela napísané ženami.[20] Pri prehliadke jeho vydavateľskej činnosti ľahko nadobudneme dojem, že ide o podporovateľa a obrancu žien. Na príklade Karla Weißa Schrattenthala by som chcela ukázať, akým spôsobom boli ženy v literatúre na konci 19. storočia podporované a tiež sproblematizovať Schrattenthalove názory o písaní žien.

---

[16] Pozri Häntzschel, Günter(Hg.): *Bildung und Kultur bürgerlichen Frauen*. s. 13f.

[17] Pozri Hacker, Lucia: *Schreibende Frauen*. S. 47.

[18] Okrem iného napríklad: *Die Pflegerinnen der national- germanischen Göttersage* (1882), *Alrune: Deutsche Dichterinnen und Schriftstellerinnen in Böhmen, Mähren, und Schlesien* (1885), *Unsere Frauen in einer Auswahl ihrer Dichtungen* (1888)*Fürsterliche Schriftsteller und Schriftstellerinnen* (1889), *Die deutsche Frauenlyrik unserer Tage* (1893).

[19] prispieval do časopisov *Blätter für literarische Unterhaltung, Westungarischer Grenzbote*.

[20] *Schrattenthals Rundschau* (1894–1895), *Schrattenthal´s Frauen-Zeitung* (1893–1894).

Pri analýze som vychádzala najmä z listov, ktoré sa nachádzajú v pozostalosti Karla Weißa,[21] a predslovov, ktorými uviedol každú knihu patriacu do cyklu *Hlasy básnikov z ľudu.* Po obsahovej stránke sa v predslovoch nachádzali vždy tie isté informácie: absolvované vzdelávanie básnika či poetky, knihy a časopisy, ktoré čítali a čítajú (odkiaľ mohla prísť inšpirácia k ich vlastnej tvorbe), sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú, povolanie manžela alebo otca (u slobodných žien), osud, aký ich stretol, začiatky písania. Úvody boli pestro poskladané z listov spisovateľov a spisovateliek, ale aj z listov ich známych a z ich tvorby. K najväčším úspechom v tomto vydavateľskom pokuse patrí Johanna Ambrosius, ktorej útla zbierka básní (prvý diel) bola od roku 1894 po rok 1900 vydaná štyridsaťpäťkrát. Po priaznivej kritike Hermana Grimma bola preložená aj do angličtiny. V dobovej tlači sa roľníčka pochádzajúca z malej dediny pri Kaliningrade stala témou, ku ktorej sa vyjadrovali aj spisovatelia ako Theodor Fontane alebo Arno Holz.

Schrattenthal, ako stvoriteľ tohto objavu, mohol Johannu Ambrosius právom považovať za svoj úspech. Listy, ktoré mu v tomto období prišli, nešetria chválou. Karl Bienenstein, rakúsky spisovateľ a žurnalista, blahoželá Schrattenthalovi k úspechu. K téme Johanna Ambrosius píše:

> A pri tejto príležitosti Vám hneď musím blahoželať k peknému úspechu Vášho vydania sedliačky-poetky. Už v predslove ste dokázali vzbudiť sympatie pre tú úbohú ženu a výber básní bol výborný. Tieto básne čítajú, ako som už viackrát na vlastné oči videl, aj takí, čo ako je rok dlhý, nevezmú do ruky knižku poézie.[22]

Tu odsek o Ambrosius v liste končí. Ak sa pozrieme na uvedený citát podrobnejšie, zistíme, že k samotnej poetke sa vzťahuje len spojenie „úbohá žena". Jej štýl, rým či témy nie sú spomenuté. Úspech sa pripisuje len vydavateľovi a jeho predslovu. Podobný postoj môžeme vidieť aj u Ernesta Ziela, ktorý Ambrosius považuje za perlu. „Vďaka Vašim úvodným slovám v nej objavíme perlu."[23] Optiku posudzovania diel

[21] Osobný fond Karla Weißa Schrattenthala sa nachádza v *Archíve hlavného mesta SR Bratislavy*.

[22] Bienenstein, Karl, v liste z 3. mája 1895. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č. 1.

[23] Ziel, Ernst, korešpondenčný lístok z 19.marca 1895. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č.2.

spisovateľov a spisovateliek z radu *Hlasy básnikov z ľudu* najpresnejšie opisuje Max Ewert, ďalší z korešpondenčných partnerov Schrattenthala, patriaci k jeho odporcom[24]: „Pri všetkých spisovateľoch z ľudu musí existovať silný osobný záujem, aby sme ich dary mohli oceniť."[25]

Schrattenthala môžeme na jednej strane vidieť ako muža, ktorý dáva ženám príležitosť, venuje im svoju tvorbu. Keď si však bližšie pozrieme uvedené citáty z listov, vzniká v nás pochybnosť. Kde sa stratila žena ako autorka? Zostáva muž ako objaviteľ, vydavateľ, tvorca predslovu, ktorý je dokonca natoľko dôležitý, že by bez neho kniha pre publikum nebola zaujímavá. Samozrejme, z uvedeného sa dozvieme len, na čo reagovali Schrattenthalovi známi v listoch. Bližší obraz o Schrattenthalovom presvedčení môžeme vyčítať z jeho vlastných riadkov nachádzajúcich sa v predslove k inej žene z ľudu, k Emerenz Meierovej:

> [Emerenz Meierová] poslala pred tromi rokmi krátku poviedku do redakcie Dunajských novín, za ktorú získala aj honorár. Skoro potom sa objavil článok o „sedliackej spisovateľke" v inom bavorskom periodiku a listy sa do jej samoty začali hrnúť zo všetkých strán, dokonca ani o návštevníkov nebola núdza. Jedným slovom: Stalo sa všetko, aby naše snaživé lesné dievča považovalo svoju životnú cestu, predurčenú narodením a výchovou, za nesprávnu. Tu sa ale v Emerenz pohol jej zdravý zmysel, nenechala sa zmiasť a zachránila sa úplným oddaním sa svojmu roľníckemu životu.[26]

Takto si asi nepredstavujeme slová bojovníka za emancipáciu žien. Schrattenthal ďalej v texte menuje všetky povinnosti, ktoré Emerenz vykonáva:

Dnes pripravuje jedlo trikrát denne desiatim deťom. So svojimi troma súrodencami [...] obrába polia a lúky a popri tom koná všetky povinnosti, ktoré jej ako domácej pani prináležia. A tak je to správne. To, že sa v tých zopár voľných hodinách –obzvlášť v zime– podvolí svojej

[24] M. Ewert kritizuje Schrattenthala za vydanie poézie Henny Mattsenovej a Wilhelimine Grzemowskej v liste z 1. mája 1899.

[25] Ewert, Max v liste z 1. mája 1899. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č. 1. Zvýraznené M. Ewertom.

[26] Schrattenthal, Karl Weiß (Hg.): *Emerenz Meier:Aus dem bayrischen Wald*. Königsberg 1897. s. 7f.

chuti tvoriť, nevidíme neradi, práve naopak. Umožňuje nám tým pohľad do života a zvykov svojich krajanov.[27]

Schrattenthal čitateľa uisťuje, že spisovateľka nepíše na úkor svojich domácich povinností, práve naopak, len v čase, ktorý jej zostane po splnení všetkých povinností. Tieto slová svedčia o jeho postoji k tvorbe žien. Písanie patrí do voľných chvíľ, dôležitejšie činnosti sú povinnosti ženy v rámci rodiny a spoločnosti. Písanie žien teda nepovažuje za povolanie, skôr za diletantizmus, ktorému treba venovať pozornosť.

5 Zhrnutie

Postava Karla Weißa Schrattenthala je síce v dejinách literatúry zabudnutá, napriek tomu je vďaka svojim kontaktom a vydavateľskej činnosti zdrojom informácií k problematike tvorby žien v druhej polovici 19. storočia. Hoci výskum pripisoval literárnu činnosť iba vyšším vrstvám spoločnosti, činnosť Karla Weißa Schrattenthala dokazuje, že ani nižšie spoločenské vrstvy nezostali z tohto masového trendu vynechané. Hoci ani u vydavateľa, ani u vtedajších kritikov talent spisovateliek a spisovateľov *z ľudu* nebol najdôležitejším kritériom, práve naopak, len akýmsi doplnkom ich sociálnej situácie a prostredia, z ktorého vyšli, vstúpili aj oni do nemilosrdného literárneho trhu, vďaka Schrattenthalovi často omnoho úspešnejšie ako ich meštianske kolegyne strácajúce sa v mase iných. Schrattenthal ako podporovateľ písania žien však nemôže byť chápaný ako bojovník za emancipáciu žien. Napriek tomu by sme nemali túto činnosť zatracovať. Schrattenthal svojou publicistickou činnosťou dával ženám možnosť pracovať v oblasti, ktorá im robí radosť a získať pri tom aj spoločenské uznanie. Nie je to práve to, po čom tvoriace ženy z konca 19. storočia túžili?

Zoznam literatúry

Primárna literatúra:

Schrattenthal, Karl Weiß (Hg.): *Emerenz Meier: Aus dem bayrischen Wald*. Königsberg 1897.

[27] Schrattenthal (Hg.): *Emerenz Meier: Aus dem bayrischen Wald*. 1897. s. 8.

Bienenstein, Karl, list z 3. mája 1895. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č. 1.

Ewert, Max, list z 1. mája 1899. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č. 1.

Ziel, Ernst, korešpondenčný lístok z 19.marca 1895. Dostupné v osobnom fonde K. W. Schrattenthala, v krabici č.2.

Sekundárna literatúra:

Büsch, Otto (vyd.): *Handbuch der preußischen Geschichte*. Band II. Berllin, New York 1992.

Csélfalvay, Zoltán: *Aufholen durch regionale Differenzierung? Von der Plan- zur Marktwirtsschaft – Ostdeutschland und Ungarn im Vergleich*. Stuttgart 1997.

Frederiksen, Elke: Deutsche Autorinnen im 19. Jahrhundert: Neue kritische Ansätze. In *Colloquia Germanica* 14 (1981) č. 2. s. 97-113.

Haas, Marcus: *„Die geschenkte Zeitung."* Münster 2005.

Hacker, Lucia: *Schreibende Frauen um 1900: Rollen-Bilder-Gesten.* Berlin 2007.

Häntzschel, Günter (vyd.): *Bildung und Kultur bürgerlicher Frauen 1850-1918.* Tübingen 1986.

Martino, Alberto: *Die deutsche Lehbibliothek: Geschichte einer literarischen Institution.* Wiesbaden 1990.

Mutschlechner, Martin: *Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: Alphabetisierung als Gradmesser der Entwicklung.* Dostupné: http://ww1.habsburger.net/de/kapitel/die-gleichzeitigkeit-des-ungleichzeitigen-alphabetisierung-als-gradmesser-der-entwicklung. (citované 4. 6. 2015).

Schindel, Carl: *Die deutschen Schriftstellerinnen des neunzehnten Jahrhunderts*. Leipzig 1823-1825.

Pataky, Sophie (vyd.): *Lexikon deutscher Frauen der Feder*. Berlin 1898.

Preklady ruskej literatúry pre deti a mládež v kultúrno-historickom kontexte 50. rokov 20. storočia

Natália Dukátová

„Práve preto, že sovietsky štát a naša strana pomocou sovietskej literatúry vychovali našu mládež v duchu bodrosti a istoty vo svoje sily, práve preto sme prekonali najväčšie prekážky pri výstavbe socializmu a zvíťazili nad Nemcami a Japoncami.“[1]

Takto mobilizujúcu schopnosť sovietskej literatúry zhodnotil Andrej Alexandrovič Ždanov, ktorý od roku 1946 riadil kultúrnu politiku KSSZ a bol vedúcim teoretikom socialistického realizmu,[2] a v duchu tejto myšlienky sa nieslo aj obdobie, ktorého smerovanie v 50. rokoch 20. storočia malo nasledovať aj vtedajšie Československo.

V roku 1945, po skončení druhej svetovej vojny, a následne v roku 1948, po výhre vo voľbách a prevzatí politickej moci komunistami, sa náš národnopolitický a sociokultúrny kontext zmenil. Československo sa dostalo pod vplyv Sovietskeho zväzu na viac ako 40 rokov a to ovplyvňovalo nielen spoločenský život, ale aj život literatúry, rovnako domácej ako prekladovej. Kým pred prvou svetovou vojnou sa Československo prikláňalok tradičnému rusofilstvu, ktoré bolo podporované ideou všeslovanskej vzájomnosti,[3] po vojne sa Sovietsky zväz stal nielen príkladom, ale priam nasledovaniahodnou povinnosťou.

---

[1] Šmatlák, Stanislav: Teória literatúry. Stručný prehľad. Bratislava 1955, s. 6–7.

[2] Šmatlák, Stanislav: Teória literatúry, s. 6 .

[3] Pašteková, Soňa: „Transformácie obrazu ruskej literatúry (1945–1970)“. In: Stručné dejiny umeleckého prekladu na Slovensku, zv. 4. Ruská literatúra v slovenskej kultúre v rokoch 1836–1996. Vyd. Ústav svetovej literatúry SAV, Bratislava 1998, s. 82.

Roky 1945/1948 preto môžeme nazvať aj medziobdobím,[4] alebo, ako ich nazval René Bílik, sporom o orientáciu.[5] Po nich sa už situácia na slovenskom knižnom poli rapídne zmenila. Literatúra, a to aj tá pre deti a mládež, mala poslúžiť novému režimu, dokonca schematizmus mal byť ešte schematickejší, ako v literatúre pre dospelých.[6] V roku 1949 vznikol pri Zväze slovenských spisovateľov Kruh prekladateľov[7] a nastalo obdobie obrovského nárastu prekladovej literatúry, prevažne zo Sovietskeho zväzu. Zaujímavé je, že v čase, keď kvantita presahovala kvalitu, prekladové slovníky prakticky neexistovali. Prvý diel Slovníka vyšiel až v roku 1960.[8]

Literatúra, ako vieme, v priebehu histórie a v rôznych spoločnostiach plnila funkciu kultúrnu, estetickú, ale aj zábavnú. Vzhľadom na to, že sa Československo dostalo pod vplyv Sovietskeho zväzu, naša literatúra všeobecne akoby prestala existovať samostatne a tlak zo strany východu bol práve v 50. rokoch 20. storočia najväčší. Kým proces kontroly literatúry sa v Sovietskom zväze začal už v polovici 20. rokov, kedy nastala silná inštitucionalizácia literárneho diania,[9] u nás sa situácia prelomila až po zmene režimu v roku 1948. Postupne sa zavádzal termín „socialistický realizmus", prvýkrát spomenutý v ruskom periodiku Literaturnaja gazeta v roku 1932, k nám oficiálne prebratý v 50. rokoch.[10] Princíp straníckosti, ľudovosti a zobrazenie reality v jej vývine,[11] to sú princípy, ktoré sa mali presadzovať jasne: zobrazovať súčasnosť, propagovať komunistické ideály, potrebný bol vykonštruovaný obraz reality (pretože taká realita, o ktorej sa malo písať ani neexistovala). Detská

---

[4] Sliacky, Ondrej, Zuzana Stanislavová: Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945–1997. Prešov 1998, s. 10

[5] Bílik, René: Duch na reťazi. Bratislava 2008, s. 23

[6] Sliacky, Ondrej: Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1960. Bratislava 2008, s. 186

[7] Brtková, Kamila: Osobnosť Márie Rázusovej-Martákovej na pozadí recepčnej tradície. Banská Bystrica 2013, s. 25

[8] Brtková, Kamila: Osobnosť Márie Rázusovej-Martákovej a pozadí recepčnej tradície, s. 25

[9] Eliáš, Anton, Mária Kusá a iní: Ruská literatúra 18.–20. storočia. Bratislava 2013, s. 143

[10] Eliáš, Anton: Ruská literatúra 18.–20. storočia, s. 146

[11] Pašteková, Soňa: Transformácie obrazu ruskej literatúry (1945–1970), r. 89

literatúra sa mala stať výchovných prostriedkom novej ideológie[12] a výchovy budúceho socialistického človeka. V duchu nej začínali tvoriť aj naši spisovatelia, neskôr poprední predstavitelia literatúry pre deti a mládež, napríklad Jozef Horák a jeho 100 kociek cukru a Pionierske srdce alebo Krista Bendová a Pioniersky pochod a pod.[13] Iní spisovatelia, aby sa vyhli prikázanému písaniu o súčasnosti, vracali sa k detstvu. Táto literatúra neskôr dostala označenia Literatúra návratov do detstva, napr.: Mária Jančová- Rozprávky starej matere, Karol Tomaščík-Džarkovia, Mária Rázusová-Martáková- Chlapčekovo leto a pod.

Sovietska literatúra ponúkla tzv. oficiálnych predstaviteľov socialistického realizmu, tým hlavným sa stal, vtedy už mŕtvy spisovateľ Maxim Gorkij. Na prvom zjazde ZSS (1934), ako prvý predseda hovoril o novej umeleckej metóde, ktorá by mala podporiť budovanie socializmu,[14] roky bol citovaný nielen v odbornej literatúre, ale aj priamo v detských knihách, kde si deti novej epochy so záujmom a zatajeným dychom čítali z jeho kníh, ale hlavne z knihy *Matka*, ktorá bola taktiež oficiálnou knihou režimu.

Najprekladanejším autorom detskej literatúry sa v 50. rokoch sa stal Arkadij Gajdar.[15] Jeho kniha *Timur a jeho družina* bola povinnou knihou pre školopovinné deti celé desaťročia a stala sa kultovou, hoci v ZSSR prvýkrát vyšla v roku 1940 (rok pred smrťou autora), u nás ošiaľ spôsobila dávno po Gajdarovej smrti, teda v roku 1950, kedy v počte výtlačkov 5000 vyšla prvýkrát. V jej druhom vydaní sa počet strojnásobil a vyšlo 15 000 kníh. Pri 4. vydaní z roku 1954 dosiahol ich počet 20 270[16] (paradoxom ostáva, že dnes v knižniciach nenájdete ani jednu knihu). Treba však povedať, že povojnová generácia našich aj sovietskych detí prijímala knihu veľmi dobre, Timur sa stal vzorom napodobňovania

[12] Sliacky, Ondrej: Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945–1997, s. 13

[13] Sliacky, Ondrej: Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945–1997. s. 14–15

[14] Eliáš, Anton: Ruská literatúra 18.–20 storočia, s. 146-147.

[15] Kusá, Mária: Preklad ako súčasť dejín kultúrneho priestoru. Bratislava 2005, s. 66–74.

[16] Bibliografia prekladov literatúry zo Zväzu sovietskych socialistických republík na Slovensku za roky 1945–1959. Bratislava 1980.

pre celé generácie chlapcov. Nová ideológia si Gajdara tak isto vybrala za svojho dvorného spisovateľa, sčasti aj preto, že mohla ovládať to, čo sa o ňom napíše. Oficiálne životopisy sa prispôsobili tomu, čo práve vyhovovalo. Z Gajdara sa stal hrdina socialistickej spoločnosti, hoci očami dnešných dní by bol považovaný skôr za vojnového zločinca, ako za hrdinu. Bojoval s psychickými chorobami, samopoškodzovaním, zabíjal už ako dieťa vo vojne, do ktorej sa dobrovoľne prihlásil ako 15 ročný. Do konca života bojoval s traumami z detstva, mal sklony k násiliu.[17] Napriek tomu v jeho knihách je svet detí zobrazený ako ideálny a priateľský k deťom.

Ako model tých čias treba spomenúť „fenomén" vtedajšej doby, tak v ZSSR, ako aj u nás. Bola ňou kniha od Vladimíra Gubareva *Pionier Pavlík*, nový vzor a ideál komunistickej mládeže. Hlavný hrdina knihy Pavlík Morozov bol inšpirovaný skutočným chlapcom, ktorý udal svojho otca a starého otca za to, že ukrývali skládku obilia a podporovali kulakov (statkárov). Dieťa bolo využité na propagandu, kde je úplne potlačená charakteristika detstva a radosti, vzbudzuje pocit, že všetky deti žijú iba pre ideály novej socialistickej spoločnosti. Schematizmus celej knihy podčiarkuje aj vnútené natlačenie témy kolchozov ako niečoho dobrého, v skutočnosti ich násilné vytváranie, ako je známe, spôsobilo jeden z najväčších hladomorov v ZSSR. Tragédia celej knihy je aj v tom, že Pavlík kladie záujmy vlasti nad všetko ostatné, dokonca nad rodinu. Chlapec je ten dobrý, spolu s matkou, otec, starý otec a bratranec sú zlí. Jeho nenávisť k otcovi, starému otcovi pôsobí v súčasnosti priam šokujúco, rovnako ako tragická smrť chlapca rukou jeho vlastného starého otca, ktorý ho zabil preto, aby už viac neudával vlastnú rodinu za pašovanie obilia. Pasívna stará matka, ktorá keď vidí, že vlastný dedko ide zavraždiť svojho vnuka sa iba prežehná.

Komunisti z Pavlíka urobili modlu a martýra, na jeho počesť sa skladali básne, stavali pomníky a dokonca bola zložená kantáta a opera! Až takto ďaleko zachádzala komunistická propaganda. Samozrejme, sku-

[17] Balina, Marina, Larissa Rudova: Russian childrens literature and culture. New York 2010, s. 43–44.

točný osud Pavlíka Morozova bol celkom iný, ale pravda vyšla najavo až koncom 80. rokov.[18]

K najprekladanejším autorom 50. rokov patrili aj dvaja spisovatelia: Valentin Katajev a Lev Kassiľ.[19] „Tam kedysi žili cári a dnes v tých palácoch oddychuje pracujúci ľud. Naše loďstvo chráni jeho mier",[20] píše sa v detskej knihe Ďaleko na mori od Leva Kassiľa, ktorá má s hodnotnou literatúrou pramálo spoločného. V každej kapitole je účelovo spomenutá červená zástava s kosákom, kladivom a červenou hviezdou, nad ktorou bdie dobrý súdruh Stalin. Rovnaký schematizmus, rovnako prikrášlená skutočnosť, kde lenivosť a záškodníctvo je potrestané, dokonca sa ľudia trestajú sami, kde zlo neexistuje, a ak áno, tak prichádza zvonku, kde Sovietsky zväz a jeho ľudia konajú dobro, alebo ešte väčšie dobro. Neustále sa vyzdvihuje robotnícka profesia a jej dokonalosť. Námorníci sú až neuveriteľní hrdinovia: „Volať niekoho na pomoc, aby ich odtiahla iná loď? To už nie! Sme predsa na sovietskej lodi!" alebo „To sú chlapci, tí Stalinovi námorníci! V boji neúprosní a v mieri dobrí."[21] Na jednej strane bola krutosť skutočného režimu a na druhej strane ideálny svet v knihách. Svet, ktorý bol pred Veľkou októbrovou socialistickou revolúciou skazený, a ten ideálny začal až s príchodom Lenina a Stalina a ich „novou ľudskosťou".[22]

Popri dielach a tematizovaní a idealizovaní sovietskej spoločnosti s názvami ako: Mladý revolucionár, Vyprávanie o staviteľoch Kujbyševskej vodnej elektrárne, Nesmrteľná loď, rozprávanie o vyznamenanom krížniku Aurora, Belie sa plachta osamelá, Ja, syn pracujúceho ľudu, Traja pionieri, príhody mladých vlastencov, či Rozprávky o Leninovi, dostali naďalej priestor aj preklady „klasikov" ruskej literatúry ako Alexander Sergejevič Puškin, Mamin – Sibirjak, (a ich rozprávky), či Krylovove bájky, hoci v nákladoch podstatne menších, ako knihy vtedajšej súčasnosti.[23]

---

[18] Druzhnikov, Yuri: The Myth of Pavlik Morozov, 1993. http//www.soniamelnikova.com/id9.htm/ (citované 03.06.2015)

[19] Bibliografia

[20] Kassiľ, Lev: Ďaleko na mori. Bratislava 1950, s. 22.

[21] Kassiľ, Lev: Ďaleko na mori, s. 57.

[22] Kusá, Mária: Preklad ako súčasť dejín kultúrneho priestoru, s. 61.

[23] Bibliografia

Naproti tomu jedna z najobľúbenejších a zároveň najprekladanejších spisovateliek 20. a 30. rokov, Lýdia Čárska, sa pre režim stala nevyhovujúcou.[24] Jadro jej tvorby tvorili dievčenské romány o láske, a tá, medzi mužom a ženou, nemala miesto v novom režime, kde sa na prvé miesto kládla láska k vlasti, národu, strane, alebo k matke. Hoci úroveň niektorých jej próz by sme mohli dnes zaradiť do kategórie červenej knižnice, jej knihy boli obľúbené a vydávané vo veľkých nákladoch. Koncom 40. rokov knihy Čárskej dostali v ZSSR zákaz a ten platil až do začiatku 90. rokov. U nás jej posledný preklad vyšiel v roku 1948.[25] A tak sa emocionálny svet a láska medzi mužom a ženou na viac rokov takmer vytratili z literatúry Sovietskeho zväzu.

Okrem kníh v našom literárnom prostredí fungovali detské časopisy a ich tradícia na Slovensku bola silná, podporovaná hlavne kresťanskými spolkami a vydavateľstvami.[26] Vysokú úroveň mal aj najznámejší časopis pre deti Slniečko, ktorého prvé číslo vyšlo v roku 1927. Rovnako ako domáca tvorba, bola v ňom zastúpená aj prekladová, konkrétne preklady z nemeckého, francúzskeho, ruského jazyka. 1. júna 1950 vyšlo Slniečko poslednýkrát, ale ešte predtýmzačali vychádzať štátom kontrolované časopisy: obnovená Zornička (1948) a Včielka (1948) a nový časopis Ohník (1948)[27] samozrejme s istou dávkou propagandy v každom z nich, najmä čo sa týka časopisu Ohník. Zanikli aj všetky kresťanské časopisy pre deti a mládež.

V roku 1956 vznikol prvý odborný časopis pre kritikov detskej literatúry *Zlatý Máj*, ktorý fungoval až do roku 1992.[28]

Kým pred rokom 1945 existovalo viacero vydavateľstiev, v ktorých sa zameriavali na detského recipienta (Matica slovenská mala edíciu *Dobré slovo*, Štátne nakladateľstvo edíciu *Paprśleky*, alebo vydavateľstvo

[24] Kusá, Mária: Preklad ako súčasť dejín kultúrneho priestoru, s. 66.

[25] Bibliografia

[26] Sliacky, Ondrej: Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945. Bratislava 1990, s. 231–238.

[27] Stanislavová, Zuzana: Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960. Bratislava 2010, s. 15–17.

[28] Sliacky, Ondrej: Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945–1997, s. 170.

Leopolda Mazáča v Prešove edíciu *Mladosť*),[29] po roku 1945/48 sa detské knihy začali inštitucionalizovať. Na vydavateľstvo Smena nadviazalo v roku 1953 Slovenské nakladateľstvo detskej knihy (SNDK), ktoré malo tiež rôzne edície napríklad *Knižnicu pre najmenších*. V roku 1956 vzniklo jediné nakladateľstvo detskej knihy: Mladé letá a v ňom tak isto špeciálne edície ako *Leporelá, Školská knižnica, Klub mladých čitateľov, Stredná škola, Kamaráti, Knižnica národnej školy*, alebo edícia *Knižky* Arkadija Gajdara, vydávané k 20. výročiu jeho smrti.

Kritérium ideologické, ako by sa mohlo zdať, nebolo jediným, v 50. rokoch dostali taktiež šancu preklady v žánroch dobrodružnej, cestopisnej, alebo vedecko-fantastickej literatúry, v ktorých k hlavným predstaviteľom patrili: Michail Iľjin a jeho náučné rozprávky o veciach, Vitalij Bianki[30] so svojimi rozprávkami zo života zvierat, ktoré nepersonifikoval a viedol im akýsi denník z ich života a na ktoré nadviazala aj tvorba našich domácich autorov, pre ktorých boli knihy vzorom (napríklad Rudo Moric). Od roku 1951 začali vychádzať leporelá, ako osobitý žáner detskej knihy pre najmenšie deti. Dokonca môžeme nájsť aj pár prekladov, ktoré prežili do súčasnosti, k nim patrí kniha od Nikolaja Nosova Nevedkove dobrodružstvá (prvýkrát vyšla v roku 1957) a kniha Môj Macík od Zinaidy Alexandrovovej z roku (1953).

Ak vždy literatúra plnila aj mimoliterárne funkcie, tak v 50. rokoch 20. storočia to platilo zvlášť. V malých literatúrach je preklad mimoriadne dôležitý, niektoré výnimočné diela sú rovnako textami literatúry originálu a zároveň sa stávajú súčasťou tej, do ktorej sa prekladajú. Z 50. rokov nám hodnotných textov ostalo málo, ale toto obdobie je z hľadiska kvantity prekladov dôležitým medzníkom zasluhujúcim skúmanie nielen literatúry, ale aj dejín s ním súvisiacimi. Hoci Josif Stalin by možno podotkol: „ Dejiny vôbec nerobievajú nič podstatné, ak to nie je nevyhnutné.“[31]

[29] Sliacky, Ondrej: Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945, s. 99–103.

[30] Bibliografia

[31] Šmatlák, Stanislav: Teória literatúry, s. 5.

Zoznam literatúry

Bibliografia prekladov literatúry zo Zväzu sovietskych socialistických republík na Slovensku za roky 1945–1959, zostavila Júlia Linzbothová-Litschauerová. Bratislava 1980.

Balina, Marina a. Larissa Rudova: *Russian childrens literature and culture*. New York 2010

Bílik, René: *Duch na reťazi.* Bratislava 2008

Brtková, Kamila: *Osobnosť Márie Rázusovej-Martákovej na pozadí recepčnej tradície*. Banská Bystrica 2013

Eliáš, Anton, Mária Kusá a iní: *Ruská literatúra 18.–21. storočia.* Bratislava 2013

Gubarev, Vladimír: *Pionier Pavlík*. Bratislava 1949

Kassiľ, Lev: *Ďaleko na mori.* Bratislava 1950

Kusá, Mária: *Preklad ako súčasť dejín kultúrneho priestoru*. Bratislava 2004

Pašteková, Soňa: „Transformácie obrazu ruskej literatúry (1945-1970)". In: Stručné dejiny umeleckého prekladu na Slovensku, zv. 4. *Ruská literatúra v slovenskej kultúre v rokoch 1836–1996*. Vyd. Ústav svetovej literatúry SAV, Bratislava 1998, s. 81–89

Pašteková, Soňa: *Proces, kánon, recepcia.* Bratislava 2013

Sliacky, Ondrej: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945.* Bratislava 1990

Sliacky, Ondrej: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1960.* Bratislava 2008

Sliacky, Ondrej a Zuzana Stanislavová: *Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945–1997*. Prešov 1998

Stanislavová, Zuzana: *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež po roku 1960.* Bratislava 2010

Šmatlák, Stanislav: *Teória literatúry. Stručný prehľad.* Bratislava 1955

Kabaret vo Weimarskej republike

Tamara Šimončíková Heribanová

Smiech – uvoľňujúci dážď, ktorý obrodzuje zem, uvoľňuje napätie v ovzduší a celkovo ozdravuje.[1]

1 Text v kontexte kultúrnych dejín

Kabaret Weimarskej republiky, jeho špecifickosť a rôznorodosť v témach, formách, prednesoch umelcov a intenciách autorov, je možné rekonštruovať a správne interpretovať, ak v literárnovednom výskume (i v teatrologickom) pristupujeme k fenoménu „umenia malých úderov"[2] s prepojením na iné humanitné disciplíny.

Môj postup bádania je viazaný na proces kontextualizácie literárneho diela podľa metodologickej inštrukcie literárnej vedkyne a spisovateľky Márie Bátorovej[3]. Kontextulizácii literárneho umeleckého artefaktu predchádza poznanie diela a čo najpresnejšie poznanie kontextu vo vzťahu ku kategórii autora a diela. Ide o novú textovú analýzu selektívnej reprezentatívnej vzorky relevantných textov, ukotvenú v podrobnej analýze výpovednej hodnoty umeleckého artefaktu a spôsoboch zobrazenia skutočnosti v ňom.[4] Z nezaťaženého „nového čítania" a novej textovej interpretácie pramení odtabuizovanie a odmýtizovanie autora a jeho diela prostredníctvom nových prístupov na literárnohistorickej interpretačnej báze (využitie literárnych archívov, dobových článkov, esejí, korešpondencie, denníkov, atď.). Do analýzy literárneho textu sú integrované otázky produkčnej estetiky – pôvod autora a podmienky

[1] Bátorová, Mária: „Smiech, zábava a etika ako podporujúce sa fenomény (Podnet na pohyb spoločenských procesov)". In: Literárny týždenník XXI (2008) č. 11–12, s. 10. Citované podľa Bátorová, Mária: Medzi ideálom a ničotou [na pomedzí žánrov: eseje a publicistika]. Bratislava 2014, s. 108–112, Citát s. 110.

[2] Kalina, Ján: „Jazyčnatá múza". In: Revue svetovej literatúry (1968) č. 2, s. 31–55, Citát s. 31.

[3] Pozri Bátorová, Mária: Kontextualizácia literárneho diela: K postaveniu antropologického výskumu osobnosti a diela. Slovak Review 13, 2004, č. 2.

[4] Bátorová: Kontextualizácia, s. 17.

vzniku umeleckých diel (sociálne, politické, kultúrne prostredie, v ktorom umelecký artefakt vznikal).

Literárna vedkyňa Sabina Becker považuje za vhodné predovšetkým pri výskume úžitkovej literatúry a úžitkových textov (Gebrauchsliteratur) využívať sociálno-historické a kultúrno-historické prístupy namiesto prístupu k literárnym textom ako k uzatvoreným autonómnym jazykovým dielam. Literárny text má byť interpretovaný v jeho ‚kontextualizačnom bode vzniku'. Skúma sa jeho vzťah k spoločenským procesom, pretože sám je výsledkom kultúrnych, jazykových, sociálnych, spoločenských súvislostí ako i politického a ekonomického vývoja, tvoriac rovnako dôležitú časť sociálneho systému.[5]

Kabaret ako „simultánne recipovaný žáner múzických umení"[6] je priestor, kde sa na javisku vytvára cielene „polofikčná realita"[7], aby sa spoločensky angažovanými textami dosiahol u publika čo najväčší účinok. Dodnes sa vychádza z centrálnej tézy prelomovej teoretickej práce, prinášajúcej prvú modernú teóriu kabaretu[8] *Teória kabaretu* (Theorie des Kabaretts, 1967)[9], v ktorej Jürgen Henningsen kladie dôraz na fakt, že kabaret vyžaduje predpoklad vedomostí auditória a predstavuje „hru s nadobudnutými vzdelanostnými súvislosťami publika".[10] Často využívaná travestia, paródia, karikatúra atď. sú realizované predovšetkým prostriedkami „uvedenia do omylu", „vynechávania", „abstrakcie alebo štylizácie" a „jazykovými hrami".[11]

Kabaretné texty sú viazané na aktuálne udalosti a cieľom autorov je vytvorenie dialógu s divákom a diskusie o skutočnosťou, ktorá text obklopuje. Hodnota básne, šansónu, atď. je viazaná na jej význam v da-

---

[5] Becker, Sabina: Literatur- und Kulturwissenschaften. Ihre Methoden und Theorien. Reinbek bei Hamburg 2007, s. 64.

[6] Vogel, Benedikt: Fiktionskulisse: Poetik und Geschichte des Kabaretts. Wien, Zürich 1993, s. 35.

[7] Hlavná téza teoretickej práce Benedikta Vogela.

[8] Porovnaj Vogel, Benedikt: Fiktionskulisse (1993), s. 16, Reinhard, Elke: Warum heißt Kabarett heute Comedy? Metamorphosen der deutschen Fersehunterhaltung (2006), s. 56, Fleischer, Michael: Eine Theorie des Kabaretts. Versuch einer Gattungsbeschreibung (an deutschem und polnischem Material) (1989), s. 47.

[9] Hennigsen, Jürgen: Theorie des Kabaretts. Ratingen 1967.

[10] Henningsen: Theorie, s. 9.

[11] Henningsen: Theorie, s. 36.

nom časopriestore. Pri jednotlivých interpretáciách občianskej lyriky, šansónov, ktoré odzneli na javiskách kabaretných divadiel v medzivojnovom období (1919[12]– 1933) je relevantnosť presahov do iných disciplín nevýhnutná a to aj vzhľadom na ich charakter – prostredníctvom hovorovosti depatetizácujúce a depoetizujúce zachytenie (často kritizujúce a ironizujúce) čas a priestor, v ktorom samotný text vzniká.

2 Chladné roky dvadsiate

Po páde monarchie v novembri 1918 a vzniku Weimarskej republiky v roku 1919 nastalo nestabilné obdobie ekonomickej dezorientácie,[13] ktoré je ešte do dnešných dní v mnohých prípadoch opisované zaužívaným spojením „Zlaté dvadsiate roky", orientujúcé sa primárne na rozvoj kultúry, zábavného priemyslu, nových médii, vedy.

Germanista a kulturológ Helmut Lethen vo svojich štúdiách z osemdesiatych a deväťdesiatych rokov, hľadajúc náznaky náuky o správaní emočného chladu a motívoch „chladnej persony" na základe diel filozofických antropológov, politických teoretikov a literátov z obdobia Weimarskej republiky, rekonštruujúc identitu epochy, hovorí o ‚habituse vecnosti', ktorý identifikuje z aspektu dejín mentalít ako hlavný symptóm novej vecnosti, dlhé roky problematického termínu v rámci literárnovedného diskurzu moderny.[14] V štúdii *Verhaltenslehren der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen* (1994)[15] definuje „chlad" (Kälte)

[12] Oficiálny začiatok kabaretu Weimarskej republiky od znovuotvorenia berlínskeho literárnehho kabaretu Zvuk a dym (Schall und Rauch) 8. decembra 1919.

[13] Abdikáciou Wilhelma II. a rozdelením moci medzi dočasnú vládu a početné robotnícke a vojenské rady bola prijatá nová ústava. Ako prvý krok Weimarskej vlády s dočasným prezidentom Friedrichom Ebertom malo byť podpísanie versaillskej mierovej zmluvy. Po mnohých výhradách prvá vláda rezignovala a až pod hrozbou násilia víťaznými spojencami prevzal zodpovednosť za podpísanie mierovej zmluvy Gustav Bauer. Nevýhodné mierové podmienky zmluvy boli Nemcami vnímané ako vlastizrada.

[14] Pozri Lukács, Georg: Skizze einer Geschichte der neueren deutschen Literatur. Neuwied 1963, s. 105.

[15] Lethen, Helmut: Verhaltenslehren der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen. Frankfurt a. M. 1994. Taktiež „Der Habitus der Sachlichkeit in der Literatur der Weimarer Republik." In: Literatur der Weimarer Republik 1918-1933. Vyd. Bernhard Weyergraf (= Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart). München 1995, s. 371–445.

ako paradigmatickú normu správania „chladnej osoby“ („kalte persona“) v priestore sociálnej dezorganizácie a straty morálnej záväznosti.

Chod ‚republiky bez republikánov‘[16], ako Weimarskú republiku mnohí nazývali, je charakteristický neistotou, nedôverou a turbulentnými zmenami. Neistotu v prvej svetovej vojne porazeného obyvateľstva zapríčinila najmä nestabilita v politike (v prvých rokoch sa vystriedalo deväť koaličných rád); nevýhodné podmienky versaillskej mierovej zmluvy; reparácie stanovené v roku 1921 reparačnou komisiou na 132 milliard mariek (33 miliard amerických dolárov); strata územia; neskoršie obsadenie Porúria Francúzmi z dôvodu neplnenia si záväzkov vládou Weimarskej republiky; hyperinflácia, ktorá znehodnotila úspory obyvateľstva; dominujúce kartely v priemyselnej výrobe a sústredený kapitál v rukách niekoľkých málo veľkopodnikateľov; rastúca nezamestnanosť a zvyšujúca sa chudoba. Rozštiepená dôvera v ústredné vládne strany upadala, zatiaľ čo sa presadzovali extrémne hnutia vrátane Narodnosocialistickej nemeckej robotníckej strany.[17]

Zatiaľ čo v roku 1929 bolo v Nemecku 2 milióny nezamestnaných, v roku 1930 zaznamenali úrady 3,1 miliónov, v roku 1931 4,5 miliónov a v roku 1932 5,6 miliónov nezamestnaných.[18]

Napriek tomu, že podľa versaillskej zmluvy počet vojakov v nemeckých ozbrojených silách nesmel presiahnuť počet 100 000 mužov, už od polovice dvadsiatych rokov bola táto dohoda porušená (napr. tajné školenia nemeckého vojenského letectva, na ktoré upozorňoval v sérii článkov v *Die Weltbühne* pod pseudonymom Konrad Widerhold, letecký konštruktér a publicista Walter Kreiser). O militarizácii Nemecka, pracovných táboroch (Arbeitslager), zriadených vo Weimarskej repub-

---

[16] Pozri Italiaander, Rolf: „Der jüngste Segeflieger der Welt. Ein Aufschwung in die Lüfte und eine Landung bei Künstlern und Literaten- Meine Jugend in einer ‘Republik ohne Republikaner’ In: Alltag in der Weimarer Republik. Erinnerungen an eine unruhige Zeit. Vyd. Rudolf Pörtner. New York, Wien 1990, s. 420–434.

[17] Ich nárok na moc bol signifikantný už pri neúspešnom pokuse o nacistický štátny prevrat, tzv. mníchovskom pivnom puči (Hitler-Ludendorff-Putsch), ktorý sa odohral z 8. na 9. november 1923, i dielom Mein Kampf (1925), ktoré Adolf Hitler napísal počas deviatich mesiacov vo väznici Landsberg za podpory Rudolfa Hesseho.

[18] Humann, Detlev: „Arbeitsschlacht“: Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933–1939. Göttingen 2011, s. 27.

like v roku 1931, kde sa pod vedením komandantov vychovávali státisíce mladých mužov „k vojenskému duchu" písal v československom týždenníku *Čin* Zdeněk Smetáček.[19] Latentný militarizmus, antipacifizmus a túžba po vendete boli výraznými faktormi ovplyvňujúcimi život a literatúru vo Weimarskej republike.[20]

3 Literatúra ako tovar, autor ako producent

Už začiatkom Weimarskej republiky sa menia podmienky pre vznik literatúry. Poznanie, že literatúra sa stáva tovarom, nadobúdajú aj tí autori, ktorí svoju literárnu produkciu dovtedy vnímali ako čistý akt tvorcu, autonómne reprezentujúci umelecké hodnoty. Literárnej produkcii vládnu ekonomické záujmy charakteristické otvoreným ovplyvňovaním autora, ktorý sa vedome alebo nevedome podieľa na požiadavkach svojich odberateľov a zadávateľov. Literárna tvorba je ovplyvnená koncentráciou tlače, pričom masové média výrazne obmedzujú v publikačnej činnosti kritických lavicových intelektuálov.[21] K mediálnemu impériu Alfreda Hugenberga patrilo od 1916 vydavateľstvo Scherl, ktoré so svojimi zošítkovými románmi v státisícových nákladoch me-

[19] Smetáček cituje v článku parížskeho korešpondenta: „Nemecko môže ihneď po mobilizačnom rozkaze postaviť 500 000 mužov, počas dvadsiatich štyroch hodín vyzbrojiť ďalších 1 200 000 mužov a do týždňa vycvičiť 2 000 000 záložníkov." V článku Smetáček píše, že generál Réquin (Eduárd Réquin, pozn. aut.), kedysi člen Fochovho štábu venoval téme nemeckého zbrojenia článok v januárovom čísle amerického štvrťročníka Foreign Affairs, v ktorom tvrdí, že Nemecko by mohlo postaviť asi tak veľkú armádu, akú malo na začiatku svetovej vojny na francúzskych hraniciach." Smetáček, Zdeněk: „Starosti s Německem." In: Týdeník Čin (1932-1933), roč. IV, s. 721–722, Citát 721.

[20] Viac k antipacifizmu a militarizmu vo Weimarskej republike Wette, Wolfram: „Militarismus in der Weimarer Republik- Reichswehr und Justiz gegen pazifistische Rüstungskritiker". In: Der Antimilitarist und Pazifist Tucholsky: Dokumentation der Tagung 2007 "Der Krieg ist aber unter allen Umständen tief unsittlich" Vyd. Greis, Friedhelm. Röhrig 2008, s. 13–39.

[21] Mediálne impérium A. Hugenberga (bývalý člen vedenia muničnej produkcie Friedrich Krupp AG; po 1933 prvý minister hospodárstva a výživy), konglomerát novín, nakladateľstiev, prvých PR agentúr, komplex filmových štúdii UFA, dával možnosť spolupráce prevažne tým autorom, ktorí sa podieľali na ideologickom smerovaní koncernu antisemitskými, antidemokratickými a antiintelektuálnymi obsahmi. Pozri Torp, Claudius: Konsum und Politik in der Weimarer Republik. Göttingen 2011, s. 277–291.

nilo literárny trh, profitujúci na vo veľkých množstvách sa predávajúcej triviálnej literatúre.[22] Zvyšujúca sa tendencia masovej literatúry, stále viac sa rozširujúci zábavný priemysel zvyšovali tlak na spisovateľov, z ktorých najmä ľavicoví, liberálni, pacifistickí intelektuáli publikovali v časopisoch, ako sú *Die Fackel*[23], *Die Weltbühne*[24] atď.

Dôsledky technickej a sociálnej modernizácie menili vnímanie umenia v masovej kultúre, kde sa autor stával dodávateľom pre kultúrny priemysel. Ekonomická hodnota určená podľa záujmu publika, jeho predstáv, zvyklostí a nárokov sa dostávala do protikladného vzťahu s estetickou kvalitou.

K Walterovmu Benjaminovmu „Dav je matrica, z ktorej sa v súčasnosti nanovo rodia všetky postoje voči umeleckým dielam,"[25] analogicky pristupoval Carl von Ossietzky, kritizujúc literárny priemysel, charakteristický prevahou ekonomickej stránky nad estetickou kvalitou, v článku *Kacírstvo k dňu kníh* (Ketzereien zum Büchertag, 19.3.1929 v *Die Weltbühne)*:

> Stiesnený vydavateľ potrebuje úspech za každú cenu. Objednáva, zaočkuje nápadmi alebo tým, čo za ne považuje, núti autora, ktorý by sa prikláňal k temnote, aby písal jasnejšie. Mätie ho, odoberie mu osobný prístup. Alebo autora, ktorý sa vyšvihol do náhodného úspechu posmeľuje, aby len ďalej oral na tom istom poli, iné návrhy odmieta. Svojim ľuďom tak kradne právo na vývoj, literatúre odoberá pôvab v jej rozmanitosti, spoločne zrovnáva svojich normovaných autorov ako vypchaté motýle (…) Ak kniha dosiahne (…) v

---

[22] Reakciou na zošítkové romány vydavateľstva Scherl boli červené jednomarkové romány vydavateľstva Malik.

[23] Satirický časopis Die Fackel vydávaný vo Viedni (vydavateľ Karl Kraus, autori napr. Else Lasker-Schüler, Adolf Loos, Frank Wedekind, atď.).

[24] Nezávislý pacifistický politický týždenník Die Weltbühne (pôvodne založený ako divadelný časopis novinárom a divadelným kritikom Siegfriedom Jacobsohnom pod názvom Die Schaubühne, po 1913 venujúci sa politickým a hospodárskym témam, 1918 premenovaný na Die Weltbühne. Po smrti S. Jacobsohna (december 1926) vedenie preberá Kurt Tucholsky, od mája 1927 Carl von Ossietzky) združoval významných novinárov a literátov, medzi ktorými mnohí pôsobili na berlínskej kabaretnej scéne (Kurt Tucholsky, Erich Mühsam, Erich Kästner,…).

[25] Benjamin, Walter: „Umelecké dielo v epoche svojej technickej reprodukovateľnosti." In: Aura a stopa. Vybral, preložil a doslov Adam Bžoch. Bratislava 2013, s. 62–105. Citát s. 99.

priebehu pár dní trhový význam, znamená to okamžite v kanceláriách vydavateľov jediné: ‚Také niečo musíme mať tiež'.[26]

Okrem tlaku komercionalizácie literárneho trhu, sú pojmy demokracie a slobody tlače vo Weimarskej republike provizórne, keďže napriek článku 118 vo Weimarskej ústave, ktorý zaručoval slobodu slova a písma, je už v roku 1922 prijatý zákon na ochranu republiky (Republikschutzgesetz), ktorý túto slobodu obmedzoval. Obmedzenia sa sťahovali najmä na ľavicových autorov (1925 zákaz cyklu básní Johannesa R. Bechera *Der Leichnam auf dem Thron*, neskôr zadržanie Bechera políciou kvôli antimilitaristickému románu *(CHCI=CH)3As (Levisite) oder Der einzig gerechte Krieg*[27] za velezradu a „literárnu prípravu občianskej vojny"[28]) zatiaľ čo pravicoví autori boli v tematizovaní brutality a násilia vo svojich militantných „freikorpsrománoch"[29] podporovaní.

V roku 1926 bol prijatý *zákon na ochranu mládeže pred zhubnou tlačou a na eliminovanie nevhodných tlačív* (Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften). V roku 1930 bol *zákon na ochranu republiky* obnovený a v roku 1931 bola schválená regulácia tlače, v ktorej bolo možné pozastaviť periodikám publikačnú činnosť na niekoľko mesiacov. Za sériu článkov o porušení versaillskej zmluvy, o tajnom zbrojení nemeckej armády a výcviku vojenského letectva v Rusku so súdnym

[26] Ossietzky, Carl von: „Ketzereien zum Büchertag". In: Die Weltbühne 12 (1929), s. 441–445. Citované podľa Kaes, Anton (vyd.): Weimarer Republik. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1918-1933. Stuttgart 1983, s. 311–315, Citát s. 314.

[27] Becher, Johannes R.: (CHCI=CH)3As (Levisite) oder Der einzig gerechte Krieg. Wien, Berlin 1926.

[28] Fischer, Ernst: Der Schutzverband deutscher Schriftsteller. Frankfurt am Main 1980, s. 549–554.

[29] Sociológ a literárny vedec Klaus Theweleit sa v rezonujúcej teoretickej práci Mužské fantázie (Männerphantasien, 1977) pokúšal na základe literárnych textov, napísaných v období Weimarskej republiky príslušníkmi nemeckých dobrovoľníckych armád Freikorps analyzovať psychologicko-analytickým prístupom osobnosť fašistu. Freikorpsromány vychádzali konštantne s rôznou intenzitou: relatívne vysoký nárast textov do 1923, od 1924–1928 fáza s nízkym zastúpením publikácii, od 1928–1933 rozkvet Freikorpsrománov s Theweleitovým odôvodnením posilnenia pôsobenia komunistickej strany a prinavrátenia starých bojovníkov z exilového väzenia, po 1933 najmä heroizácia dejín a germánstva. Theweleit, Klaus: Männerphantasien. Frankfurt am Main 1977, s. 38.

verdiktom „protištátnej špionáže" bol po dlhom procese v roku 1932 uväznený šéfredaktor časopisu *Die Weltbühne* Carl von Ossietzky.[30]

4 Kabaret – seizmograf doby alebo podružný tingeltangel?

Známy český básnik, publicista a režisér Emil František Burian začiatkom tridsiatych rokov v článku „Dnešok na javisku" vyzdvihoval významného nemeckého spisovateľa, dramatika a kabaretistu Franka Wedekinda a jeho verše, pripúšťajúc, že jediné divadlo reagujúce na aktuálne problémy sú *„tí podceňovaní komici revuálnych scén (...). Naši veleumelci by sa mali pozerať denne na to ‚paumenie', ako hovoria, aby pochopili, ako vzdialení sú od dnešku*." Burian požadoval zvýšenie časovosti divadla aktuálnymi, provokatívnymi témami, *„reagujúcimi na situáciu danú súčasnými udalosťami"*[31], v ktorých videl jedinú cestu divadelnej kultúry.

Erich Kästner, počas prvej fázy svojej literárnej tvorby (1923–33)[32] ako autor občianskej lyriky, satirik, novinár, recenzent a prozaik, apeloval na bezprostrednú adresnosť textu, pričom vnímal dôležitosť kabaretnej úžitkovej lyriky v jej údernosti, založenej na ostrovtipnej pozorovacej schopnosti: „Nie je žiadna hanba písať verše, ktoré sa súčasníkom javia zrozumiteľné! Tí „rýdzi" básnici básnia „konzervovanú lyriku" na uchovanie, na večnosť a neskoršie dizertácie."[33]

---

[30] O procese novinára a spisovateľa Carla von Ossietzkeho a spoluodsúdeného novinára a leteckého konštruktéra Waltera Kreisera pozri Lambsdorf, Hans Georg Graf: Die Weimarer Republik: Krisen - Konflikte – Katastrophen. Frankfurt am Main 1990, s. 264–265.

[31] Burian, Emil František: „Dnešek na jevišti". In: Týdeník Čin (1932-1933), roč. IV, s. 989–993, Citát 992.

[32] Kästnerovu tvorbu možno deliť chronologicky na tri etapy: 1. (1923–1933) tvorbou najvýznamnejšia a najproduktívnejšia: spoločenskokritická lyrika, literárna publicistika, detské romány a angažovaná próza; 2. (1933–1945) obdobie pod hákovým krížom/ vnútorná emigrácia: humoristické romány, detské romány, veselohry pod pseudonymami; 3. (1945–1974) nadväzuje na prvú fázu: návrat k tvorbe pre kabarety, detské knihy, esejistika, memoáre.

[33] Kästner Erich: „Ringelnatz und Gedichte überhaupt" In: Kästner Erich: Splitter und Balken. Publizistik. Vyd. Hans Sarkowitz, Franz Josef Görtz a Anja Johann. München, Wien 1998, s. 227.

Otázka či bol kabaret Weimarskej republiky miesto bezprostredného reagovania na denné udalosti prostredníctvom vycibrenej formulačnej presnosti, tvoriaci hlas hovorcov svojej generácie, sa dá zodpovedať predovšetkým prostredníctvom analýz jednotlivých textov, ktoré v desiatkach kabaretov odzneli a ktoré sú dodnes zachované v rôznych antológiách, zbierkach lyriky a súborných dielach. Rekonštrukcia kabaretných vystúpení dvadsiatych rokov je možná na základe dobových programov, avšak len čiastočne, pretože mnohé kabaretné čísla neboli písomne archivované[34], moderátorské vstupy konferencierov v písomnej podobe chýbajú, pretože boli tvorené priamo na javisku spontánne a v závislosti od denných udalosti a miery interaktívnosti v sále.

5 Veľké divadlá „malých" javiskových foriem

Časté defininovanie kabaretného žánru v spojitosti s „malým umením" (Kleinkunst) považuje literárny vedec Benedikt Vogel za problematické, pretože toto vyvoláva už vopred stanovené negatívne hodnotenia, pričom špecifikum „malého" sa neadekvátne vzťahuje na veľkosť skupiny interpretov, miesta podujatia, dĺžky podujatia, čísiel, dosahu na publikum.[35] Peter Valček kabaret definuje ako „komické alebo satirické divadlo malých javiskových foriem, (...) využívajúc techniku priamej kritiky dobového spoločenského alebo politického systému."[36] ‚Umenie malých foriem' „(tzv. „malých podnetov") vysvetľuje ako „označenie komornej kabaretno-satirickej divadelnej formy v Nemecku 20. a 30. rokov 20. storočía, ktorá významne utvárala duchovnú klímu najmä v období tzv. Weimarskej republiky".[37]

V oboch definíciách sa stretáme s pojmom komornosti. Súčasťou nemeckého kabaretu boli však odjakživa i kabaretné divadlá, ktoré ponúkali vyše 500 miest na sedenie a kapacitou presahovali niektoré klasické divadlá. Historicky prvý nemecký kabaret *Pestré divadlo* (Buntes

[34] Vogel: Fiktionskulisse, s. 169.
[35] Vogel: Fiktionskulisse, s. 27.
[36] Valček, Peter: Slovník literárnej teórie. Bratislava 2006, s. 163.
[37] Valček: Slovník, s. 172.

Theater) ponúkalo 650 miest na sedenie[38], kabaret Weimarskej republiky znovuobnovil svoje pôsobenie taktiež veľkokapacitne.

28. 11.1919 otvoril Max Reinhardt *Veľké činoherné divadlo* s vyše tritisíc miestami a so súčasne staronovým kabaretom[39] *Zvuk a dym* (Schall und Rauch), ktorý mal parodovať predstavenia činoherného divadla. Umeleckým vedúcim Reinhardt menoval Rudolfa Kurtza, pod ktorého vedením sa konala premiéra kabaretu v priestore pre vyše 1100 divákov.[40] Z týchto údajov vyplýva, že pre nemecký kabaret Weimarskej republiky atribút komornosti nie je adekvátnou charakteristickou črtou.

6 Happeningy v kabaretoch Weimarskej republiky z pohľadu Bachtinovej karnevalovej kultúry

Reinhardtova predstava o premiére novootvoreného kabaretu *Zvuk a dym* (Schall und Rauch) bola primárne ukotvená v splnení funkcie paródie predstavenia *Oresteia*. Na parodickom bábkovom divadle *„Jedno-*

[38] Na pozadí parížskych vzorov zakladá Ernst von Wolzogen 18.1. 1901 v Berlíne prvý nemecký kabaret Pestré divadlo (Buntes Theater) s kapacitou 650 miest a charakterizuje ho už etablovaným termínom Überbrettl. Premiéra v deň 200. výročia pruskej monarchie bola spojená s očakávaniami protikladu k oficiálnym oslavám, výsmešnou satyrskou hrou, ktorá sa však v kabarete nekonala. Miesto kritiky okázalým pruským militaristickým parádam cisárskeho dvoru na čele s cisárom Wilhelmom II. sa pod taktovkou riaditeľa a konferenciera Wolzogena odohrával program zostavený z hudobných čísel, pantomímy, tieňohry a krátkych dramatických scén, na ktorých sa jednou scénou z hry „Anatol“ spolupodieľal významný viedenský dramatik Arthur Schnitzler. Súčasne s Wolzogenovým Pestrým divadlom (Buntes Theater) zakladá o pár dní neskôr 23. 1. 1901 Max Reinhardt berlínsky literárny kabaret Zvuk a dym (Schall und Rauch) s parodickými jednoaktovkami a solovými číslami. 13. 4. 1901 sa koná otvorenie mníchovského literárneho kabaretu Jedenásť popravcov (Die 11 Scharfrichter) pod vedením Otta Falckenberga, Marca Henryho a Franka Wedekinda, ktorý je považovaný za „agresívny, politický a improvizačný, s náležitými problémami s cenzúrou.“ (Citát z Weimar, Klaus, Georg Braungart a iní.: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft : Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. 1. A–G. Berlin 2007, s. 210.

[39] V kabarete Zvuk a dym (Schall und Rauch) sa objavili mnohé talenty ako Gussy Hollová a Joachim Ringelnatz so svojimi básňami o námorníkovi Kuttlovi Daddelduovi a veršmi spojenými s groteskným prednesom, v ktorom využíval športové cviky.

[40] Budzinski, Klaus: 100 Jahre literarische Zeitkritik, gesprochen, gesungen, gespielt (von der Jahrhundertwende bis heute). Düsseldorf, Wien 1985, s. 224.

ducho klasické! - Oresteia so šťastným koncom"[41] sa spolupodielali dramatik a básnik Walter Mehring, ilustrátor Walter Trier, skladateľ Friedrich Hollaender, výtvarník George Grosz, ktorí spoločne s Johnom Heartfieldom zhotovili bábky v ľudskej veľkosti. Hra parodovala aktuálne politické dianie a počas predstavenia spoluautori, sediaci zamaskovane v hľadisku, začali osočovať Reinhardta za pokles umenia. Publikum opätovalo výkriky a vyprovokovalo jedného z autorov, ktorý vyskočil zo zákulisia na pódium a dožadoval sa polície, ktorá ako jediná môže tvorcov vyhodiť. *„Akoby na povel, začali dadaisti, ktorí sa vmiešali do vznešeného berlínskeho publika, robiť kravál, ako to u nich bolo zvykom. Ich výkriky „Nech žije umenie!"* a *„Preč s Reinhardtom! vyvolali u publika vzrušenie. Nikto netušil, že títo umelci-rebeli sa aktívne podieľajú na premiére!*[42]. Tento moment, kedy sa odstránili dočasne hranice medzi divákom a účinkujúcim ako i hierarchické rozdiely, sa dá považovať za prienik „karnevalovej kultúry" tak ako ju opísal na základe dlhoročných výskumov diela F. Rabelaisa, románu *Gargantua a Pantagruel* vo významnom diele *Francois Rabelais a lidová kultúra stredoveku a renesance* Michail Michajlovič Bachtin.[43]

Medzi hlavné znaky kultúry karnevalizmu Bachtin zaradil zvrhnutie hraníc medzi účinkujúcim a divákom, ako i bariér hierarchie, stavovskej, majetkovej, rodinnej či vekovej.[44] Nastolenie vlastných karnevalových zákonov dočasnej slobody charakterizoval ako „oslobodenie sa od panujúcej pravdy (...), dočasné zrušenie všetkých hierarchických vzťahov, privilégií, noriem, zákazov."[45]

---

[41] Mehring, Walter: Einfach klassisch! (Eine Orestie mit glücklichem Ausgang), Universität Siegen 1986. Heft. 8. Vyd. Franz-Josef Weber u. Karl Riha mit einem Nachwort von Didier Plassard. Reihe »Vergessene Autoren der Moderne«, Band 16.

[42] Balvín, Josef, Jaroslav Fryčer a Jindřich Pokorný: Kniha o kabarete, Praha 1988, s. 352.

[43] Do dovtedy málo preskúmanej oblasti ľudovej smiechovej kultúry ulice priniesol výrazné poznatky, ktoré ovplyvnili výskum kultúrnych dejín a spoločenskovedných disciplín. Z literárnovedného hľadiska na báze reflexie motívov zábavy u Rabelaisa M. M. Bachtin podrobil analýze rozdielnosť oficiálnej a ľudovej kultúry ako i fenomén karnevalizmu v stredoveku a renesancii.

[44] Bachtin, Michail Michajlovič: Francois Rabelais a lidová kultura středověku a renesance. Praha 2007, s. 17

[45] Bachtin: Lidová kultura, s. 16.

Bachtinova definícia karnevalu, ktorý nebol „umeleckým javiskovým prejavom, ale akoby reálnou (len dočasnou) formou samého života, ktorá sa nepredvádza, ale ktorá sa na dobu karnevalu skutočne prežívala,“[46] by podporovala základnú tézu polofikčnosti kabaretu podľa Benedikta Vogela, i keď Vogel štúdium Bachtina v svojej teoretickej práci neudáva.

7 Nadčasovosť, časovosť, bezčasie

Už v roku 1922 bolo v Berlíne 38 kabaretov a vyše 140 zábavných podnikov s kabaretným programom v iných mestách Nemecka.[47] Nakoľko sa dá hovoriť pri kabarete Weimarskej republiky „o múze s ostrým jazykom“[48] a nakoľko ovplyvnil ekonomický faktor program a zreteľná konzumácia a erotizmus dvadsiatych rokov umelecký obsah?

Texty kabaretných divadiel Weimarskej republiky sú charakteristické ambivalenciou, dvojlomnosťou, dvojznačnosťou, nedopovedaným, intertextovými alúziami (citát, narážka, paródia, transvestia), ktoré vedú k špecifickej recepcii, kedy sa pod povrchom jedného textu skrýva druhý. Tak ako pri písanom texte dvojité kódovanie aktivuje pasívne, receptívne čítanie sa mení na produktívne, tak aj kabaretné texty vyznačujúce sa intertextualitou podnecujú produktívne počúvanie.

Estetika weimarského kabaretu je viazaná na sociokultúrne pomery a rámcové podmienky industrializovanej masovej spoločnosti. Javiská boli súčasne komerčnými podnikmi, nútené robiť značné ústupky voči umeleckej hodnote a vkusu obecenstva. Centrálny element bol komerčný úspech, zaručujúci finančný tok a ekonomické zabezpečenie prevádzky.[49] Vo weimarskom literárnon kabarete, ktorý žil zo spoločnosti,

---

[46] Bachtin: Lidová kultura, s. 14.

[47] Hippen, Reinhard: Kabarett zwischen den Kriegen. Die „goldenen zwanziger Jahre“. In: Die wilden Zwanziger. Weimar und die Welt 1919–33. Ein BilderLeseBuch. Reinbek am Hamburg 1988, s. 101–119. Tu s. 101.

[48] Podľa významného teatrológa Klausa Budinského, ktorý kabaretné umenie Weimarskej republiky považuje za satirickú formu politickej a kultúrnej opozície. Budinski, Klaus: Die Muse mit der scharfen Zunge: vom Cabaret zum Kabarett. München 1961.

[49] O poklese kabaretov počas obdobia Weimarskej republiky a ich závislosti na komerčnom úspechu píše v pomerne jednostrannej a tendenčnej kritickej štúdii The German Cabaret Movement During the Weimar Republic germanista Alan

ktorú persifloval, významní kabaretní autori ako Klabund, Mehring, Tucholsky, Kästner kládli dôraz na to, aby tvorba nestratila na umeleckej hodnote, ale neuzatvorila sa do estétskej izolácie.

Výraznými literárnymi kabaretmi prvých rokov Weimarskej republiky boli literárne kabaretné divadlá *Megaloman* (Grössenwahn)[50] Rosy Valettiovej a *Divoké javisko* (Wilde Bühne) Trude Hersterbergovej. Založený bol v roku 1921 a predstavoval vo svojej dramaturgickej skladbe a prostredníctvom angažovaných prispievateľov či interpretov politický seizmograf, kde umenie, politika a svetonázor boli v blízkom kontakte. Program (premiéra a prvé mesiace) bol symptomatický kritickou reflexiou súčasného diania (početnosťou čísiel venujúcim sa aktuálnym témam v programe ako i ich explicitnosťou).[51] Svitalo na lepšie časy a pozitívne reakcie intelektuálov[52] menili obraz negatívne vnímaného miesta, ktoré často z finančných dôvodov upúšťalo od umeleckej hodnoty.

Lareau. Pre Lareaua bol primárnou úlohou kabaretu eskapizmus vo forme pudového smiechu; erotizácie; konzumentstva; odpútania diváka od šedej existenčnej mizérie vulgárnou zábavou. V štúdii, ktorá je rozdelená do štyroch častí (I. skoré koncepty nemeckého kabaretu; II. Kabaret počas éry inflácie 1918-1923; III. Kabaret v čase ekonomickej stabilizácie 1924–1929; IV. Kabaret v čase depresie a politickej polarizácie 1929–1933), Lareau považuje za hlavné dôvody extrémneho poklesu žánru nekritický postoj publika a apatiu umelcov; fekálnosť ako súčasť hry; mizogýniu; sadizmus na javisku; triviálnosť miesto literárnosti (okázalosť, nahotu, oplzlosť, blasfémia); atď. Ku koncu sa Lareau opiera o článok viedenského novinára Antona Kuha ("Unfug des Kabaretts. In: Querschnitt 11 (júl 1931), s. 461–462.), ktorý kabaretu vyčíta násilnosť, neprirodzenosť, samoklam a nezmyselnosť. Pozri Lareau, Alan: „The German Cabaret Movement During the Weimar Republic". In: Theatre Journal 43 (1991), The Johns Hopkins University Press, s. 471–490.

[50] Otvorený od 23. prosince 1920, nadväzoval na kabaretné montmartovské predstavenia 19. storočia (básnik Ferdinand Hardekopf prekladal z francúštiny šansóny a interpretoval svoje texty). R. Valettiová spolupracovala s Frankom Wedekindom, Klabundom, Erichom Mühsamom, Walterom Mehringom, atď. (Pozri Stein, Roger: Das deutsche Dirnenlied: literarisches Kabarett von Bruant bis Brecht. Köln, Wien 2006, s. 284)

[51] Vogel: Fiktionskulisse, s. 172.

[52] „Nemecký kabaret sa konečne zobúdza a rastie." Franz Schulz: „Les Gaillards du Cabaret." In: Die Neue Schaubühne 3: 7 (október, 1921), s. 156. alebo „V tomto momente najlepší kabaret v Berlíne" Kurt Pinthus: Kabarett. Beispiel: Wilde Bühne" In: Acht Uhr Abendblatt, 17. Október, 1923.

V programe dominovali šansóny a literárne čísla tematizujúce aktuálne podnety, nechýbala satirická glosa denných udalostí[53], kritizujúce texty naväzujúce na triviálne vzory pouličných popevkov, jarmočných morytátov. Práve v kabarete *Divoké javisko* (Wilde Bühne) začínal Bertolt Brecht[54], ktorého Trude Hersterbergovej predstavil Walter Mehring.[55]

V mnohých prípadoch kabarety vo Weimarskej republike spolupracovali s významnými autormi, publicistami, poetmi a literárna úroveň textov bola natoľko vysoká, že aj napriek výraznému vzťahu k aktuálnym udalostiam boli texty neskôr aj po desaťročiach opäť prednesené na kabaretných javiskách.[56]

Zoznam literatúry

Bátorová, Mária: *Medzi ideálom a ničotou [na pomedzí žánrov : eseje a publicistika].* Bratislava 2014.

Bátorová, Mária: *Kontextualizácia literárneho diela: K postaveniu antropologického výskumu osobnosti a diela.* Slovak Review 13, 2004, č. 2.

Bachtin, Michail Michajlovič: *Francois Rabelais a lidová kultura středověku a renesance.* Praha 2007.

Balvín, Josef, Jaroslav Fryčer a Jindřich Pokorný: *Kniha o kabarete.* Praha 1988.

Becker, Sabina*: Literatur- und Kulturwissenschaften. Ihre Methoden und Theorien.* Reinbek bei Hamburg 2007.

---

[53] Mnohé texty vznikali počas predstavenia a autori ich písali na servítku, účet, kusy novín. Glosovanie aktuálnych správ z domova i zo sveta bolo zastúpené v „Krivé zrkadlo doby" alebo „Zrkadlo doby" Ericha Weinerta (1890–1953), ktorý pôsobil začiatkom dvadsiatych rokov v lipskej Krivule.

[54] Brechtove prvé vystúpenie dopadlo vypískaním publika, ktorého protest a krik vyústil v spustenie opony a predčasné ukončenie Brechtovho čísla.

[55] Stretnutie B. Brechta s T. Hesterbergovou, podrobne vykresľuje zakladateľka Divokého javiska. Pozri Hesterberg, Trude: Was ich noch sagen wollte. Berlin 1971.

[56] Básne J. Ringelnatza, K. Tucholského a E. Kästnera, ktoré vznikli počas Weimarskej republiky, boli po otvorení Schaubude v roku 1945 zaradené do programu. Pozri Fleischer, Michael: Eine Theorie des Kabaretts.Versuch einer Gattungsbeschreibung (an deutschem und polnischem Material) Bochumer Beiträge zur Semiotik, 19. Bochum 1989.

Becher, Johannes R.: *(CHCI=CH)3As (Levisite) oder Der einzig gerechte Krieg.* Wien, Berlin 1926.

Benjamin, Walter: *Aura a stopa.* Vybral, preložil a doslov napísal Adam Bžoch. Bratislava 2013.

Burian, Emil František: „Dnešek na jevišti". In: *Týdeník Čin* (1932 – 1933), roč. IV, s. 989 – 993.

Budinski, Klaus: *Die Muse mit der scharfen* Zunge: vom Cabaret zum Kabarett. München 1961.

Budzinski, Klaus: *100 Jahre literarische Zeitkritik, gesprochen, gesungen, gespielt (von der Jahrhundertwende bis heute).* Düsseldorf, Wien 1985.

Fleischer, Michael: *Eine Theorie des Kabaretts.Versuch einer Gattungsbeschreibung (an deutschem und polnischem Material).* Bochumer Beiträge zur Semiotik, 19. Bochum 1989.

Fischer, Ernst: *Der Schutzverband deutscher Schriftsteller.* Frankfurt am Main 1980.

Hennigsen, Jürgen: *Theorie des Kabaretts.* Ratingen 1967.

Hesterberg, Trude: *Was ich noch sagen wollte*. Berlin 1931.

Hippen, Reinhard: Kabarett zwischen den Kriegen. Die „goldenen zwanziger Jahre". In: *Die wilden Zwanziger. Weimar und die Welt 1919–33. Ein BilderLeseBuch.* Reinbek am Hamburg 1988.

Humann, Detlev: *„Arbeitsschlacht": Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933-1939.* Göttingen 2011.

Italiaander, Rolf: „*Der jüngste Segeflieger der Welt.* Ein Aufschwung in die Lüfte und eine Landung bei Künstlern und Literaten- Meine Jugend in einer 'Republik ohne Republikaner' In: *Alltag in der Weimarer Republik. Erinnerungen an eine unruhige Zeit.* Vyd. Rudolf Pörtner. Wien, New York 1990, s. 420–434.

Kalina, Ján: „Jazyčnatá múza". In: *Revue svetovej literatúry* (1968) č. 2, s. 31–55.

Kästner, Erich: „Ringelnatz und Gedichte überhaupt". In: Kästner Erich: *Splitter und Balken. Publizistik.* Vyd. Hans Sarkowitz, Franz Josef Görtz a Anja Johann. München, Wien 1998.

Kristeva, Julia: „Slovo, dialog a román". In: *Slovo, dialog a román: texty o sémiotice.* Praha 1999.

Kron, Friedhelm: *Schriftsteller und* Schriftstellerverbände: Schriftstellerberuf *und Interessenpolitik* 1842–1973. Stuttgart 1976.

Lambsdorf, Hans Georg Graf: *Die Weimarer Republik: Krisen – Konflikte – Katastrophen.* Frankfurt am Main 1990.

Lareau, Alan: „The German Cabaret Movement During the Weimar Republic". In: *Theatre Journal 43* (1991), The Johns Hopkins University Press, s. 471–490.

Lethen, Helmut: *Verhaltenslehren der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen*. Frankfurt/Main 1994. Taktiež „Der Habitus der Sachlichkeit in der Literatur der Weimarer Republik." In: *Literatur der Weimarer Republik 1918–1933.* Vyd. Bernhard Weyergraf (= Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart). München 1995, s. 371–445.

Mehring, Walter:*Einfach klassisch! (Eine Orestie mit glücklichem Ausgang)* Universität Siegen 1986. Heft. 8. Vyd. Franz-Josef Weber u. Karl Riha, mit einem Nachwort von Didier Plassard, Reihe »Vergessene Autoren der Moderne« Band 16.

Ossietzky, Carl von: „Ketzereien zum Büchertag". In: Die Weltbühne 12 (1929), s. 441–445. Citované podľa Kaes, Anton (vyd.): *Weimarer Republik. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1918-1933.* Stuttgart 1983, s. 311–315.

Reinhard, Elke: *Warum heißt Kabarett heute Comedy? Metamorphosen der deutschen Fersehunterhaltung*. Berlin 2006.

Smetáček, Zdeněk: „Starosti s Německem." In: *Týdeník Čin* (1932-1933), roč. IV, s. 721–722.

Stein, Roger: *Das deutsche Dirnenlied: literarisches Kabarett von Bruant bis Brecht.*Köln, Wien 2006.

Strauss, Martin: *Deutsche Kabarettlyrik vor 1933*. Zürich 1985.

Theweleit, Klaus: *Männerphantasien.* Frankfurt am Main 1977.

Torp, Claudius: *Konsum und Politik in der Weimarer Republik.* Göttingen 2011, s. 277–291.

Valček, Peter: *Slovník literárnej teórie.* Bratislava 2006.

Vogel, Benedikt: *Fiktionskulisse: Poetik und Geschichte des Kabaretts.* Wien, Zürich 1993.

Weimar, Klaus, Georg Braungart a iní.: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*: Neubearbeitung des Reallexikons *der deutschen Literaturgeschichte. 1. A–G.* Berlin 2007.

Wette, Wolfram: „Militarismus in der Weimarer Republik- Reichswehr und Justiz gegen pazifistische R**ü**stungskritiker". In: *Der Antimilitarist und Pazifist Tucholsky: Dokumentation der Tagung 2007 "Der Krieg ist aber unter allen Umständen tief unsittlich"* Vyd. Greis, Friedhelm. Röhrig 2008, s. 13–39.

„Určité chvenie, nejaký malý pohyb“[1]

Péter Esterházy a intertextualita v slovenských časopiseckých publikáciách

Lívia Paszmárová

1 Úvod

Na prelome 70. a 80. rokov minulého storočia prebiehal v maďarskej literatúre obrat, ktorý radikálne zmenil existujúcu poetickú tradíciu prózy. Podľa kánonu[2] prevratným bodom tohto procesu bol rok 1986, v tomto roku boli publikované dve relevantné knihy: *Kniha pamätí*[3] Pétera Nádasa a Úvod do krásnej literatúry[4] Pétera Esterházyho. Významný literárny vedec Ernő Kulcsár Szabó tvrdí, že tieto akty znamenali oficiálny začiatok postmoderny v maďarskej próze.

V prípade Pétera Esterházyho teda hovoríme o autorovi mimoriadneho významu súčasnej maďarskej aj európskej literatúry a o držiteľovi prominentných cien v maďarskom i európskom kontexte. Spomenutá radikálna zmena je uňho uchopiteľná v jazyku textov, a to zahŕňa aj markantné využívanie intertextuálnych prvkov. Môj príspevok sa preto zameriava na intertextualitu v tvorbe autora a jej chápanie v slovenskej recepcii na základe časopiseckých publikácií – štúdií, recenzií a esejí.

Meno Pétera Esterházyho môže byť v čitateľskej verejnosti známe nielen kvôli priezvisku indikujúcemu jeho šľachtický pôvod, ale aj preto, lebo v roku 2014 bola už siedma jeho kniha publikovaná v slovenskom preklade vo vydavateľstve Kalligram. Vďaka prekladateľkám Renáte Deákovej a Juliane Szolnokiovej (už nežijúcej) vznikli slovenské podoby nasledujúcich diel:

---

[1] Görözdi, Judit: *Citovať nie je jednoduché – rozhovor s Péterom Esterházym*, 2012. http://romboid.eu/wp-content/uploads/2013/01/romboid1-20121.pdf (citované 13.04.2015).

[2] Kulcsár Szabó, Ernő: *A magyar irodalom története 1945–1991.* Budapešť 1993.

[3] Nádas, Péter: *Emlékiratok könyve*. Budapest 1986.

[4] Esterházy, Péter: *Bevezetés a szépirodalomba*. Budapešť 1986.

- Harmonia caelestis (2000[5]/2005[6], Renáta Deáková)
- Javított kiadás (2002)[7] – Opravené vydanie (2006, Renáta Deáková)[8]
- A szív segédigéi (1985)[9] – Pomocné slovesá srdca (2009, Juliana Szolnokiová)[10]
- Semmi művészet (2008)[11] – Žiadne umenie (2009, Juliana Szolnokiová)[12]
- Egy nő (1995)[13] – Jedna žena (2011, Renáta Deáková)[14]
- Egyszerű történet vessző száz oldal – a kardozós változat [15]– Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia (2013, Renáta Deáková)[16]
- Egyszerű történet vessző száz oldal – a Márk-változat[17] – Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – verzia podľa Marka (2014, Renáta Deáková)[18]

Slovenská kritická odozva na publikované prózy reflektuje nadväzovanie Esterházyho na cudzie texty, a to znamená, že prechod medzi jazykmi prebieha bez výraznej straty z hľadiska intertextuality – menšie straty sú prirodzeným dôsledkom procesu.

---

[5] Esterházy, Péter: *Harmonia caelestis*. Budapešť 2000.
[6] Esterházy, Péter: *Harmonia caelestis.* Bratislava 2005.
[7] Esterházy, Péter: *Javított kiadás*. Budapešť 2002.
[8] Esterházy, Péter: *Opravené vydanie.* Bratislava 2006.
[9] Esterházy, Péter: *A szív segédigéi*. Budapešť 1985.
[10] Esterházy, Péter: *Pomocné slovesá srdca.* Bratislava 2009.
[11] Esterházy, Péter: *Semmi művészet*. Budapešť 2008.
[12] Esterházy, Péter: Žiadne umenie. Bratislava 2009.
[13] Esterházy, Péter: *Egy nő*. Budapešť 1995.
[14] Esterházy, Péter: *Jedna žena.* Bratislava 2011.
[15] Esterházy, Péter: *Egyszerű történet vessző száz oldal – a kardozós változat*. Budapešť 2013.
[16] Esterházy, Péter: *Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia.* Bratislava 2013.
[17] Esterházy, Péter: *Egyszerű történet vessző száz oldal – a Márk-változat*. Budapešť 2014.
[18] Esterházy, Péter: *Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – verzia podľa Marka.* Bratislava 2014.

2 Intertextualita a slovenská recepcia Esterházyho

Názov tohto príspevku je citát od autora, ktorý odznel v rozhovore publikovanom v literárnom časopise Romboid. Esterházy takto charakterizoval intertext a sformuloval názor aj na texty rôznych autorov, ktoré sa môžu stať súčasťou jeho tvorby: „žijeme v jednom jazykovom prostredí, v ktorom sa nachádzajú vety s odlišným statusom a pracujeme s týmito vetami.“[19]

Tento názor, podobne ako vplyv medzinárodných teórií intertextuality, sa vyskytuje aj v časti slovenskej odbornej čitateľskej verejnosti. Príklady predchádzajúceho východiska sa dôrazne objavujú v publikácii Petra Michaloviča o dielach *Pomocné slovesá srdca* a Žiadne umenie. Ako Michalovič píše, Péter Esterházy „je presvedčený, že každé slovo je niečie, že každé slovo alebo veta ešte predtým, než sa stalo súčasťou jeho literárneho textu, bolo vypovedané alebo napísané v inom čase a v inom priestore.“[20]

Z radu diel Esterházyho sa za najkontroverznejšie považuje *Harmonia caelestis*, a to kvôli tejto technike. Kontroverziu vyvolávali predovšetkým preklady do veľkých svetových jazykov, ku ktorým preto priložili aj nekompletný zoznam zdrojov. Pôvodný text neobsahuje žiadne poznámky pod čiarou, ani bibliografiu (digitalizovaná verzia[21] bola neskôr rozšírená na základe prekladu z nemeckej verzie), napriek tomu, že jeho prvá časť pozostáva z citátov z rozličných diel rôznych autorov. Esterházy do *Harmonie* zakomponoval napr. celú novelu od Danila Kiša zo zbierky *Encyklopédia mŕtvych* – na tento akt poukazuje vo svojej recenzii aj Ľuboš Svetoň[22] – , ale v jeho chápaní intertextom je aj výraz áno, pretože podľa vlastného priznania tým vždy má na mysli áno Jamesa Joycea z románu *Ulysses*[23].

---

[19] Göröszdi, Judit: *Citovať nie je jednoduché.*

[20] Michalovič, Peter: „Dublety – Dve knihy o matke“. In: *OS* 3 (2009) č. 4, s. 151–161, Citát s. 160.

[21] Esterházy, Péter: *Harmonia caelestis*, 2000. http://dia.pool.pim.hu/xhtml/esterhazy_peter/Esterhazy_Peter-Harmonia_caelestis.xhtml (citované 02.07.2015).

[22] Svetoň, Ľuboš: „Taje a inotaje postmoderny – Péter Esterházy: Harmonia caelestis“. In: *Knižná revue* 15 (2005) č. 11, s. 3.

[23] Forgács, Zsuzsa Bruria: *A visszaadás művészete*, 2007. http://magyarnarancs.hu/konyv/a_visszaadas_muveszete-66587 (citované 03.07.2015).

Michalovičove texty však reflektujú aj interpretačné stratégie významných teoretikov, a to predovšetkým Barthesove, na ktoré odkazuje vo svojich viacerých publikáciách.

Pojem intertextualita pochádza z obdobia presunu štrukturalizmu na poštštrukturalizmus, čo však neznamená, že intertextualita je invenciou postmoderného prístupu. V stredoveku, či v období renesancie môžeme hovoriť o imitácii, moderna ju tiež využívala: kým intertext v moderne slúži k naznačovaniu implicitnej nostalgie, postmoderna ju chápe ako nástroj signalizovania ironickej dištancie. Prvý výskyt termínu je spojený s tvorbou teoretičky Julie Kristevy[24], ktorá kriticky reflektuje semiotiku Ferdinanda de Saussura, a to najmä stabilný vzťah medzi označujúcim a označovaným a nadväzuje na aspekty „dialogickosti" a „heteroglosie" jazyka rozoberané Michailom Bachtinom.

Barthes podobne ako Kristeva považuje predpoklad pevného významu a nespochybniteľnej pravdy za neplatný. Obidvom teoretikom iba literárna moderna a postmoderna poskytuje príklady prepisovateľného textu, namiesto jednoduchého čítania.

Michalovič v Barthesovom diele zvýrazňuje dva aspekty v súvislosti s Esterházym: „rozkoš" a „smrť autora". Termín rozkoš Barthes uvádza v eseji *Rozkoš z textu*[25], ktorý sa vzťahuje na texty znepokojujúce čitateľa ohľadom jeho kultúrno-historických a psychologických predpokladov a nútia ho prehodnotiť svoj vzťah k jazyku. O smrti autora píše v eseji s totožným názvom[26] a tento fenomén charakterizuje ako cenu narodenia čitateľa. Podľa Barthesa sústredenie sa na prítomnosť autora v texte, na jeho referenčný vťah k textu a vlastníctvo textu (rešpektovanie autorských práv) je mylný postup, pretože význam sa skonštruuje v každom jedinom čitateľovi.

Priblíženie dvoch spomenutých aspektov v tvorbe Esterházyho môže byť demonštrované rôznymi príkladmi. V prvej časi románu *Harmonia caelestis* je postava otca jedným znakom toho, že text môže spôsobiť

[24] Kristeva, Julia: *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art.* Oxford 1980.

[25] Barthes, Roland: „A szöveg öröme". In. *A szöveg öröme*. Vyd. Eszter Babarczy. Budapešť 1998, s. 75–116.

[26] Barthes, Roland: „A szerző halála". In. *A szöveg öröme*. Vyd. Eszter Babarczy. Budapešť 1998, s. 50–55.

rozkoš. Čitateľ je zneistený tým, že otec sa pohybuje bez bariér v čase a priestore, stelesňuje postavy nielen ľudských bytostí, ale napr. aj psa plemena komondor alebo Schrödingerovej mačky, teda všetky referenčné súvislosti sú problematické. Smrť autora u Esterházyho sa prejavuje napr. v diele *Pomocné slovesá srdca* ako dialóg objektového jazyka a metajazyka, ktoré vedú texty na hornej a dolnej časti každej strany. Horné texty sa pokúšajú rozprávať príbeh smrti matky, kým dolné texty ho komentujú a spochybňujú.

Podľa Etely Farkašovej príbehovosť Esterházyho „je utkávaná ako textílie zo (zdanlivo náhodných) kúskov materiálu podľa (zdanlivo náhodného) vzoru“[27]a týmto prirovnaním sa tiež odvoláva na Barthesa. Úryvok z recenzie publikovanej oveľa skôr ako román *Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia*, podľa môjho názoru dokonale opisuje kompozíciu tohto diela. Jednotlivé kapitoly–strany na prvý pohľad nasledujú akcidentálne, línie sa však postupne vykresľujú, aby sa ku koncu rozbúrali. Príbeh nemôže byť jednoduchý, nedá sa v autorovom vnímaní vyrozprávať od začiatku do konca.

V citovanom úryvku od Esterházyho sa však dá objaviť značná zhoda s Barthesovým chápaním intertextuality. Podľa Barthesa je text takým priestorom, v ktorom sa spájajú rôzne ďalšie texty, z ktorých ani jeden nie je pôvodný a poskladá sa z citátov, ktoré pochádzajú zo zdrojov kultúry.

Z hľadiska aplikovania relevantných teoretických vymedzení intertextuality som sa zaoberala aj so štúdiami Judit Görözdi. Ťažiskom týchto štúdií je síce historickosť[28] a referenčnosť[29] v tvorbe Esterházyho, Görözdi však vychádza predovšetkým z konceptov teoretičiek Lindy Hutcheon a Renate Lachmann, ktoré ponúkajú odlišné interpretačné stratégie.

---

[27] Farkašová, Etela: „Péter Esterházy: Pomocné slovesá srdca/Úvod do krásnej literatúry, Žiadne umenie“. In: *Knižná revue* 20 (2010) č. 1, s. 3.

[28] Görözdi, Judit: „Dejinnosť v románoch Pétera Esterházyho“. In: *World Literature Studies* 6 (23) (2014) č. 2, s. 36–52.

[29] Görözdi, Judit: „Referenčnosť v dielach Pétera Esterházyho“. In: *Možnosti autobiografickosti*. Vyd. Ivana Taranenková. Bratislava 2013, s. 193–209.

Hutcheon teorizuje[30] postmodernu a postmoderne chápanú intertextualitu a konkretizuje to na príkladoch z anglosaskej literatúry. Görözdi u nej zdôrazňuje termín „historiografická metafikcia", ktorý podľa nej presne opisuje jednotlivé diela Esterházyho ako napr. *Harmonia caelestis* a *Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia*, ktoré sú rozoberané v jej štúdii o historickosti. Historiografická metafikcia je žáner, ktorý je jedným z kľúčových termínov Hutcheonovej a jeho charakteristickou črtou je, že vkladá intertextuálne minulosti do fikcie o histórii. Stredobodom Hutcheonovej konceptu je paródia, čo podľa mojej interpretácie znamená, že najpodstatnejšou špecifickosťou postmoderny je simultánna legitimizácia a demolovanie parodizovaného. Namiesto parodizovaného môžeme substituovať predovšetkým historickosť, pretože súčasnosť poznáme prostredníctvom minulosti.

Spomenuté štúdie od Judit Görözdi sa intertextuálne prelínajú pri nasledujúcom citáte:

> „intertextualita sa dá chápať aj ako práca s pamäťou textov, ktorá vyjadruje postoj k zaobchádzaniu s kultúrnym (textovým) dedičstvom, môže ho prepisovať, rozpisovať, vymazať. V prípade Esterházyho textu ide o ďalšiu stratégiu rozpisovania, o kladenie otázok o hranici textovo či skúsenostne osvojenej minulosti."[31]

Ohlas na štúdiu o referenčnosti je zakompovaný do štúdie o historickosti. Tento citát však znamená aj intertextuálne prelínanie medzi teóriami Hutcheonovej a Lachmannovej, pretože je možné ho považovať za zmes ich teoretických vymedzení.

Lachmann[32] ako slavistka sa odvoláva hlavne na východoeurópskych teoretikov a predmetom jej výskumu sú v prvom rade reprezentatívne diela ruského modernizmu. V jej chápaní intertextuality sa preto objavujú prevažne slovanské zdroje, v prvom rade Michail Bachtin v spojitosti s „karnevalom". Lachmann vo svojej štúdii o Bachtinovskom karnevale cituje menovaného teoretika: „Smrť jedného človeka je usúvsťažnená s narodením druhého, čo ho oznamuje a umožňuje. Život

[30] Hutcheon, Linda: *A Poetics of Postmodernism*. New York a Londýn 1988.

[31] Görözdi, Judit: Dejinnosť, Citát s. 44.

[32] Lachmann, Renate: „Literatúra robená z literatúry: nadväzujúce, polemizujúce a doplňajúce písanie". In: *Slovenská literatúra* 44 (1997) č. 5, s. 365–378.

je vždy produktom dekompozície života.“[33] Tento citát som si vybrala kvôli tomu, že podľa môjho názoru pozoruhodne opisuje Esterházyho dielo *Pomocné slovesá srdca*. V knihe sa syn, jeden z dvoch rozprávačov, pokúsi zmieriť so smrťou svojej matky, a výsledkom toho je jeho textuálna smrť, čo znamená aj textuálne narodenie matky, druhého rozprávača.

Podľa Görözdi predposledné dielo Esterházyho publikované v slovenskom jazyku, *Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia* rovnako môže byť príkladom Lachmannovej vnímania intertextuality. Ako píše, v tomto diele

> hlavný text je nositeľom niekoľkých fragmentárnych dejových línií, ktorý ďalej dopĺňajú, opravujú, občas i nahrádzajú poznámky pod čiarou, umožňujúce polyfónne znenie hlasov, názorov a prístupov. V tejto polyfónii dostáva historický príbeh druhotnú funkciu, do popredia vystupuje románom vytváraný model dejinnosti.[34]

Genetteovým termínom[35] nazvané „metatextové“ prvky teda vôbec nemajú zanedbateľnú úlohu, vedú dialóg s hlavným textom, dokonca v niektorých prípadoch prevezmú jeho funkciu. Slovenská verzia románu je obohatená o ďalšiu intertextuálnu vrstvu, a to sú poznámky pod čiarou, komentáre doplnené prekladateľkou, označené jej iniciálkami v zátvorke.

3 Záver

Intertextualita v slovenských časopiseckých publikáciách je široký podtitul, preto som sa vo svojom príspevku sústredila iba na určitý aspekt objavenia problematiky, menovite na chápanie intertextuality podľa medzinárodne uznávaných teoretikov a teoretičiek. Touto otázkou sa zaoberajú autori viacerých slovenských textov, ale v mnohých prípadoch nie je možné identifikovať teoretický základ zvolený autormi publikácií. Trojuholník Barthes – Hutcheon – Lachmann však ne-

[33] Lachmann, Renate: „Bakhtin and Carnival: Culture as Counter-Culture“. In: *Cultural Critique*4 (1988–1989) č. 11, s. 115–152.

[34] Görözdi, Judit: Dejinnosť, Cit́át. 47.

[35] Genette, Gérard: „Transztextualitás“. In: *Helikon Irodalomtudományi Szemle* 42 (1996) č. 1–2, s. 82–90.

znamená iba výsledok môjho výskumu, ale aj predpokladanú teoretickú bázu mojej plánovanej hĺbkovej analýzy konkrétnych diel Pétera Esterházyho.

Zoznam literatúry

Barthes, Roland: „A szerző halála“. In. A szöveg öröme. Vyd. Eszter Babarczy. Budapešť 1998, s. 50–55.

Barthes, Roland: „A szöveg öröme“. In. A szöveg öröme. Vyd. Eszter Babarczy. Budapešť 1998, s. 75–116.

Esterházy, Péter: A szív segédigéi. Budapešť1985.

Esterházy, Péter: Bevezetés a szépirodalomba. Budapešť 1986.

Esterházy, Péter: Egy nő. Budapešť 1995.

Esterházy, Péter: Egyszerű történet vessző száz oldal – a kardozós változat. Budapešť 2013.

Esterházy, Péter: Egyszerű történet vessző száz oldal – a Márk-változat. Budapešť 2014.

Esterházy, Péter: Harmonia caelestis, 2000. http://dia.pool.pim.hu/xhtml/esterhazy_peter/Esterhazy_Peter-Harmonia_caelestis.xhtml (citované 02.07.2015).

Esterházy, Péter: Harmonia caelestis. Bratislava 2005.

Esterházy, Péter: Harmonia caelestis. Budapešť 2000.

Esterházy, Péter: Javított kiadás. Budapešť 2002.

Esterházy, Péter: Jedna žena. Bratislava 2011.

Esterházy, Péter: Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – šermovacia verzia. Bratislava 2013.

Esterházy, Péter: Jednoduchý príbeh čiarka sto strán – verzia podľa Marka. Bratislava 2014.

Esterházy, Péter: Opravené vydanie. Bratislava 2006.

Esterházy, Péter: Pomocné slovesá srdca. Bratislava 2009.

Esterházy, Péter: Semmi művészet. Budapešť 2008.

Esterházy, Péter: Žiadne umenie. Bratislava 2009.

Farkašová, Etela: „Péter Esterházy: Pomocné slovesá srdca/Úvod do krásnej literatúry, Žiadne umenie”. In: Knižná revue 20 (2010) č. 1, s. 3.

Forgács, Zsuzsa Bruria: A visszaadás művészete, 2007. http://magyarnarancs.hu/konyv/a_visszaadas_muveszete-66587 (citované 03.07.2015).

Genette, Gérard: „Transztextualitás“. In: Helikon Irodalomtudományi Szemle 42 (1996) č. 1–2, s. 82–90.

Görözdi, Judit: Citovať nie je jednoduché – rozhovor s Péterom Esterházym, 2012. http://romboid.eu/wp-content/uploads/2013/01/romboid1-20121.pdf (citované 13.04.2015).

Görözdi, Judit: „Dejinnosť v románoch Pétera Esterházyho“. In: World Literature Studies 6(23) (2014) č. 2, s. 36–52.

Görözdi, Judit: „Referenčnosť v dielach Pétera Esterházyho”. In: Možnosti autobiografickosti. Vyd. Ivana Taranenková. Bratislava 2013, s. 193–209.

Hutcheon, Linda: A Poetics of Postmodernism. New York a Londýn 1988.

Kristeva, Julia: Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. Oxford 1980.

Kulcsár Szabó, Ernő: A magyar irodalom története 1945–1991. Budapešť 1993.

Lachmann, Renate: „Bakhtin and Carnival: Culture as Counter-Culture“. In: Cultural Critique 4 (1988–1989) č. 11, s. 115–152.

Lachmann, Renate: „Literatúra robená z literatúry: nadväzujúce, polemizujúce a dopĺňajúce písanie“. In: Slovenská literatúra 44 (1997) č. 5, s. 365–378.

Michalovič, Peter: „Dublety – Dve knihy o matke”. In: OS 3 (2009) č. 4, s. 151–161.

Nádas, Péter: Emlékiratok könyve. Budapešť 1986.

Svetoň, Ľuboš: „Taje a inotaje postmoderny – Péter Esterházy: Harmonia caelestis“. In: Knižná revue 15 (2005) č. 11, s. 3.

Porovnanie analýzy postavy typu *Inetto* v dielach L. Capuanu a I. Sveva

Silvia Ružičková

Cieľom nášho dnešného príspevku je zobrazenie postavy typu inetto v dielach veristického teoretika Luigiho Capuanu a Itala Sveva. Najskôr predstavíme typ postavy inetto,následne poskytneme niekoľko informácií o oboch autoroch. Kľúčovú časť prezentácie bude tvoriť opis spôsobu vykreslenia inetto v samotných dielach a porovnávanie Alfonsa z diela Itala Sveva Život pana Alfonsa (Una vita), respektíve pána Marulliho z veristického románu Giacinta od L. Capuanu.

Inetto – ako zistíme podľa rozoberaných postáv – je typ výrazne pasívneho hrdinu, vykazujúci však skôr prvky antihrdinu. Vyznačuje sa neistotou, komplexami menejcennosti, neschopnosťou riešiť akékoľvek problémy v pracovnom či osobnom živote.

Väčšina odborníkov v oblasti literárnej vedy považuje za priekopníka v prezentovaní inetto postáv tradične I. Sveva. Tento typ protagonistu je najdôležitejším leit-motívom v jeho tvorbe, spoločne s opisom rodného Terstu a okolia. Inetto hrdinov analyzuje vo všetkých troch románoch –okrem diela Život pana Alfonsa hovoríme o románoch Senilita (Senilità) a Vědomí a svědomí Zena Cossiniho (La coscienza di Zeno). Svevovi k literárnemu úspechu výrazne dopomohol írsky prozaik James Joyce, prostredníctvom ktorého a jeho tvorba dostala do povedomia najmä francúzskeho čitateľa. Autor je predstaviteľom hnutia dekadencie. Filozofické a literárne smery minulosti strácajú v tom období svoju relevantnosť, do popredia sa dostáva najmä Freudova psychoanalýza. Pod jej vplyvom spisovatelia dávajú prednosť akémusi vyššiemu princípu – dôležité je to, čo ostáva častokrát nevypovedané.

Luigi Capuana bol inšpirovaný È. Zolom a školou francúzskeho naturalizmu – tvrdil, že dielo má byť priam až vedeckým dokumentom ľudského života. Na základe toho vzniklo veristické hnutie – vyznačuje sa najmä neosobným prístupom voči postavám, žurnalistickým štýlom písania a regionalizmom. Svoje názory na literatúru zhrnul do dvoch

významných zbierok teoretických prác – Studi sulla letteratura italiana contemporanea a Gli ismi contemporanei. Čo sa týka beletrie, jeho najvýznamnejšími dielami sú Giacinta a Markíz z Roccaverdiny (Il marchese di Roccaverdina).

1 Italo Svevo

Život pana Alfonsa

V prvom rozoberanom románe sledujeme život Alfonsa Nittiho, pôvodom vidieckeho zamestnanca korešpondenčného oddelenia banky v Terste (napriek tomu, že mesto nie je bližšie definované, ako sme už spomenuli, Svevove diela sú zasadzované výhradne do Terstu).

Jedna zo základných charakteristík postavy je, že sa často oháňa znalosťami literatúry, čím sa snaží zakryť svoju nečinnosť a pasivitu. Jeho zapálenosť pre literatúru je jednou z mála vecí, v ktorej je schopný prejaviť svoju energiu. Na druhej strane netreba zabúdať na fakt, že ani do čítania sa mu veľmi nechce.

Alfonso prechováva priam až averziu voči osobám, ktoré sú dynamické – a teda tvoria k nemu protiklad. Autor pritom nešpecifikuje, či táto neznášanlivosť pramení v závisti, alebo vychádza z kategorického odmietania tohto typu správania. My sa na základe prečítaného prikláňame skôr k prvej možnosti, vzhľadom na to, že hrdina si je svojej povahy vedomý a nie je na ňu práve hrdý.

Nečinnosť u neho často prechádza do roviny *ad absurdum* – Alfonso je totiž taký pasívny, že v mysli vždy reaguje na vzniknutú situáciu tým, že si vyfabuluje to najmenej logické vysvetlenie – ľudovo povedané – nechce sa mu rozmýšľať nad inými možnosťami, hľadať vysvetlenie inde. Keď príde po prvý raz k Mallerovcom a dostane otázku, či je hosťom pána Mallera, myslí si, že pre tých je v dome vyhradená špeciálna miestnosť. Trápi sa zvyčajne pre maličkosti, keďže na skutočné problémy nemá nervy – tento motív sa naplno prejaví neskôr, keď sa odmieta zaoberať problémami vo vzťahu s Annettou – dcérou svojho zamestnávateľa. Uprednostňuje čakanie, že problémy sa vyriešia bez jeho pričinenia.

Alfonso túži za každých okolností získať si priazeň svojho okolia – cíti dokonca akúsi povinnosť zapojiť sa do každej témy, ktorá je práve

v tej chvíli predmetom rozhovoru. Kameňom úrazu v konverzácii je u neho skutočnosť, že nie je schopný sa úprimne baviť a zo srdca sa zasmiať.

V pasivite protagonistu možno paradoxne nájsť aj svetlú stránku – tou je jeho rojčivá až naivná povaha, ženy čisto a nevinne obdivuje, na rozdiel od mestských mužov, ktorí v tom období pociťovali k ženám kombináciu mizogýnie a využívania čisto pre vlastné sexuálne potešenie.

Dôležitým momentom v románe je aj počiatočný vzťah hlavnej postavy k Lucii Lanucciovej – dcére rodiny, u ktorej býval – na začiatku sa ich vzťah videl neuskutočniteľný, preto sa Alfonso v jej prítomnosti cíti príjemne a sebaisto. To sa zmení, keď ho poveria, aby dával dievčine súkromné hodiny. Keď si Lucia počas výučby niečo nezapamätá, kričí na ňu a vybíja si na nej svoju frustráciu z práce. Tu vidíme ďalší dôkaz jeho zbabelosti. Popri ventilovaniu hnevu si však výbušnosť voči Lucii pri troche nadinterpretácie môže čitateľ vysvetliť aj tým, že hoci to hrdina ešte nevie priamo od pani Lanucciovej, zrejme už podvedome tuší, že by bola rada, keby si jej dcéru vzal a prístupom k nej sa bráni takémuto plánu.

Nečinnosť je tu kladená do súvislosti so psychickou chorobou – depresiou – rovnaký motív vnímame aj v románe Vědomí a svědomí Zena Cossiniho. Jeden z príznakov choroby – nespavosť – má podľa nášho názoru slúžiť ako symbol určitého kontrastu – kým cez deň, akoby bol hrdina v celej svojej letargii námesačný, v noci, naopak, bdie.

Keď väčšinou zriedkavo Alfonso vyvinie iniciatívu, vzápäti ju oľutuje. Nie je presvedčený o správnosti svojho kroku. Takmer nič ho nedokáže nadchnúť – ani Annettine plány na román, ktorý mali spoločnými silami písať. V niektorých momentoch sme nadobudli dojem, že Alfonsa spomaľuje práve ona nečinnosť, ktorú si, ako sme už spomenuli, veľmi dobre uvedomuje. Daná situácia ho frustruje depresia je teda paradoxne ako príčinou, tak i dôsledkom jeho pasivity.

Zaujímavé je sledovať, ako v niekoľkých prípadoch Alfonso predsa len zareaguje a snaží sa zachrániť situáciu, zvrátiť ju vo voj prospech. Po prvý raz sa to ukazuje vo chvíli, keď mu pani Lanucciová naznačuje, že by si mal vziať Luciu – dôvtipne sa vynájde – ľudovo povedané, urobí sa hlúpy a ponúkne, že dievča zoznámi so svojimi priateľmi.

Onedlho sa jeho správanie dostane opäť do zabehaných koľají, keď následne nenaberie odvahu povedať svojim známym o pravom dôvode ich návštevy u Lanucciovcov. Iným vzácnym prípadom, keď sa hrdina vynájde je nutnosť presvedčiť Cellaniho o udelení voľna. Na základe uvedeného teda konštatujeme, že protagonista nejedná ako inetto v mimoriadnych, priam hraničných situáciách. Evidentné je to najmä neskôr pri korešpondencii s Annettou, keď sa nachádza v pomerne dobrom duševnom rozpoložení a opäť odpovedá spôsobom, o ktorého správnosti vzápäti zapochybuje.

Jeho nečinnosť je azda najvernejšie portrétovaná v nasledovnom výroku: „Člověk by měl mít možnost žít dvojím životem: jedním pro sebe a druhým pro ty druhé". (s. 60) Bojí sa Annettinho brata Federica ešte predtým, ako ho vôbec spozná.

Ďalšia skutočnosť vyplývajúca z jeho povahy je jeho priam až vyžívanie sa v smútku a pochybnostiach v súvislosti so vzťahom s Annettou – keď to vyzerá, že by predsa len mali budúcnosť, nedokáže tomu veriť. Zájde to až tak ďaleko, že ženu dočasne prestáva milovať – keď mu nespôsobuje bolesť, stráca preňho význam.

Tu sa opäť vracia na scénu protagonistova depresia – len nepatrná zmena v jeho stereotype – odchod pôvodom francúzskeho kolegu Whitea späť do vlasti – spôsobuje u neho stav na pokraji zrútenia. To sa neskôr prejaví aj pri neschopnosti prispôsobiť sa iným banálnym zmenám – napríklad stiesnené priestory v meste verzus rozsiahlejšie na vidieku.

Pri odchode Alfonsa späť na vidiek za matkou je opísaná blížiaca sa búrka, ktorá je symbolom odchodu postavy pred vlastnou samotou a neistotou – zároveň predznamenáva koniec ich lásky s Annettou. Pokoj, po ktorom túži, je ambivalentného charakteru – na jednej strane ide o skutočný pokoj, ktorý potrebuje každý, na strane druhej ide o oslobodenie sa od všetkých pochybností a prísľub byť aspoň niekoľko dní sám sebou.

Alfonsovo stretnutie s notárom je okorenené iróniou, keď autor poznamenáva, že dokonca aj Alfonso sa nechal pomýliť jeho prirodzenosťou – medzi riadkami čítame Svevov predpoklad, že čitateľ je dokonale oboznámený so schopnosťami hlavného hrdinu odhadnúť situáciu – z predchádzajúcej čitateľskej skúsenosti s románom je jasné, že v prípade Alfonsa by nás skôr prekvapila opačná reakcia.

Striedajúca sa láska a nenávisť k Annette sa v jeho živote stala príliš markantným fenoménom – spôsobuje mu teda psychickú únavu a letargiu. Keď je už jasné, že jej otec vzťahu nepraje a ich láska je v ohrození, spôsobuje mu úľavu vedieť, že to celé nie je jeho vina, že iniciatívu prevzala partnerka.

V čase, ktorý trávi doma s umierajúcou matkou, opäť dochádza k hraničnej situácii a následne promptnej reakcii – Alfonso neváha pri matkinom záchvate zobudiť opatrovateľku.

Nečinnosť sa po návrate do Terstu opäť prejaví v kurióznej podobe – rovnako ako Alfonso nie je schopný činnosti, nie je ani ochotný prijať pravdu o Annettinom zasnúbení. Radšej, ako by sa trápil jej odmietnutím, zvolí si výčitky svedomia a predstiera, že ju opustil sám.

Dôležité posolstvo nachádzame v Alfonsovej predstave, keď uvažuje, ako sa asi teraz cíti Annetta – podľa neho žena svojej zodpovednosti za udalosti určite unikla – dôvodí to neoficiálnosťou celej situácie.

Zaujímavou charakteristikou postavy je skutočnosť, že sa až príliš angažuje v pomoci druhým a vo vnútornej analýze ich životných príbehov a ťažkostí – vidíme v tom akýsi únik od ťarchy jeho vlastnej nečinnosti.

Spomínané hraničné situácie, v ktorých sa Alfonsova letargia stráca nás mimoriadne zaujali, pretože nie každý čitateľ si ich môže dokonale uvedomiť. Analýzy *inetto* postáv sa zvyčajne venujú len ich samotným rysom povahy.

Luigi Capuana

Giacinta

Od predošlého románu sa situácia odlišuje predovšetkým tým, že v podobe *inetta* sa predstavuje nie protagonista, ale vedľajšia postava – otec hlavnej hrdinky pán Marulli.

Podstatný rozdiel medzi ním a Alfonsom spočíva v neschopnosti pána Marulliho zasiahnuť práve v oných hraničných situáciách, napr. keď sa jeho manželka zle správa k dcérke. Sám nedokáže prejaviť Giacinte lásku, hoci ju cíti. Okrem toho sa od Teresy necháva ponižovať jej početnými mileneckými vzťahmi. Avšak afinita so správaním Alfonsa v tomto prípade nie je jasná – kým čitateľ predošlého románu jasne

vidí, že Alfonso Annettu aspoň spočiatku miluje, v románe Giacinta nikde nenachádzame zmienku o tom, čo cíti Marulli k Terese. Tá ho má omotaného okolo prsta – a to nielen v otázkach nevery, ale aj vo finančných záležitostiach. O prestavbe domu rozhoduje výhradne ona. Marulliho k revolte nedonúti ani mužská hrdosť, najmä v časoch všadeprítomnej dominancie mužov. Nadobudli sme tiež dojem, že kým Alfonsa neustále citovo vydiera pani Lanucciová, v prípade Marulliho môžeme hovoriť o živote v tieni manželky, ktorá využíva jeho nečinnosť. Výraz nečinnosť používame zámerne, pretože v prípade Marulliho si ťažko vytvoriť názor, či je vyslovene dobrosrdečný – ako Alfonso – alebo jednoducho neutrálny. Aj z dôvodu, že *Giacinta* je veristickým románom, autor necháva výlučne na čitateľa, aby si utvoril názor – postavu nehodnotí.

Marulliho nečinnosť je spojená najmä s nedostatkom podnetov na premýšľanie – prekvapí ho, keď sa ho dcéra spýta, na čo myslí. To nadobúda dvojitú podobu – na jednej strane nechápe, prečo by niekoho mal zaujímať práve jeho vnútorný život, ktorý on sám považuje za prázdny, na strane druhej nepremýšľať o ničom mu pripadá celkom bežné. Inak to nedokáže.

Zaujala nás aj otázka smrti *inetto* hrdinov – kým na jednej strane Marulli zomiera prirodzenou smrťou, pričom Capuana nenaznačuje, či má jeho ochorenie psychosomatický charakter alebo nie, v protiklade k nemu stojí Alfonso, ktorý zo sveta odchádza dobrovoľne, aby tým uľahčil situáciu Annette. Medzi riadkami však čítame oveľa prozaickejšie vysvetlenie – samovražda je – prirodzene – dôsledkom depresie. Tú, ako vieme, spôsobuje nečinnosť protagonistu.

2 Záver

Pokúsili sme sa teda porovnať perspektívu L. Capuanu a I. Sveva voči postave typu *inetto*. Zistili sme, že Svevo sa v tejto téme sčasti nechal voľne inšpirovať veristickým teoretikom – a teda zároveň aj skutočnosť, že Capuana bol prvým, kto idealizovaný typ do literatúry zaviedol – avšak tento typ postavy dekadentný autor obohatil o určité prvky, vďaka ktorým je práve on všeobecne považovaný za zakladateľa koncepcie *inetto*, napriek faktu, ktorý uvádzame vyššie.

Zoznam literatúry

(https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120166892)

Svevo, Italo: Život pana Alfonsa. Praha 1973

Capuana, Luigi: Giacinta. 1980

http://www.liberliber.it/mediateca/libri/c/capuana/giacinta/pdf/giacin_p.pdf (stiahnuté 6. 5. 2015)

Svevo Italo (1861 –1928). Biografia.

Dostupné na: dizionaripiu.zanichelli.it/biblioteca-italiana-zanichelli/biografia-di-italo-svevo-1861-1928/biobibliografia. (stiahnuté 23. 4. 2015)

Vladimir Makanin a jeho zajatec aneb nevstoupíš dvakrát do stejné řeky

Jaroslav Sommer

Vladimir Makanin je v Rusku již po léta vnímán jako zavedený autor, prozaik oceněný množstvím literárních cen domácích i mezinárodních. V příspěvku se budeme zabývat jeho dílem, které bylo vydáno v roce 2008 pod názvem Zajatec („Пленный"). Předlohu má Zajatec v povídce Kavkazský zajatec („Кавказский пленный") od téhož autora. Kromě toho Zajatec absorboval několik nových nápadů a především nově přidaných scén, které Makanin použil už dříve – při psaní scénáře k filmu natočenému podle Kavkazského zajatce.

Vladimir Makanin se narodil v roce 1937. Budoucí spisovatel vystudoval Matematickou fakultu MGU, při níž navštěvoval ještě Vyšší scénáristické a režisérské kurzy. Záhy opustil zaměstnání a nadále se věnoval literatuře naplno. Jeho věhlas přesáhl sovětské hranice v 70. letech, a to vlastně náhodou[1], ovšem, jak sám říká: „В Германии меня не признавали вплоть до ‚Кавказского пленного'."[2] Makanin je držitelem mnoha významných ocenění ruských i mezinárodních. V roce 1994 Makanin zaujal čtenáře krátkou povídkou Kavkazský zajatec, v níž po svém zpracoval téma opakovaně se objevující v ruské kultuře v 19. i 20. století. Makaninovi se podařilo povídku s válečnou tematikou dokončit v září 1994, nedlouho před vypuknutím 1. rusko-čečenské války.

O několik let později se námět povídky rozhodl převést na filmové plátno pod názvem Zajatec uznávaný ruský režisér Alexej Učitěl'. Ten svou kariéru započal jako dokumentarista, avšak v době natáčení Zajatce už měl za sebou několik zkušeností s prací na celovečerních hraných filmech a na svém kontě i několik ocenění z mezinárodních filmových festivalů. Ke spolupráci Učitěl' přesvědčil i samotného autora,

[1] Иванов, Александр: Владимир Маканин: «Кино – это мул номер три». 2006. http://www.volgogradru.com/theme/info/culture/wet/75984.pub (citováno 08.03.2015)

[2] Иванов: Владимир Маканин: «Кино – это мул номер три».

který k filmu napsal scénář ve spolupráci s mladým, taktéž ne profesionálním, scénáristou Timofejevem Děkinem, jehož účast na psaní měla zajistit mladistvý pohled na danou problematiku.[3]

Povídka z roku 1994 je v první řadě záznamem pocitů a úvah ruského vojáka Rubachina, který se za doprovodu střelce Vovky vydává na cestu neklidnými kavkazskými lesy. Společnost jim dělá jejich zajatec – mladý čečenský bojovník, jehož „si obstarali" jako rukojmí. Právě mladíkova neobyčejná krása společně s krásou Kavkazu je spouštěčem Rubachinova přemítání o nesmyslnosti války i světa a roli krásy v životě. Postupně si Rubachin vytváří k mladému muži až otcovsky starostlivý přístup. Celý příběh je provázen pochybnostmi o tvrzení Fjodora Michajloviče Dostojevského, že „*krása spasí svět*". Ty se nakonec ukážou být oprávněné, když Rubachin v závěru povídky krásného Čečence uškrtí z obavy, že by mohl prozradit svým spolubojovníkům úkryt ruských vojáků, ačkoliv mladík se k tomu zřejmě nechystal.

Příběh původní povídky byl ve filmu z jedné strany obohacen o množství nových scén rozvětvujících její dějovou linii. Filmová verze se více zaměřuje na válečnou část příběhu – přibývá okamžiků, kdy jsou hrdinové povídky ostřelováni, detailněji jsou popisovány válečné akce. Film se přiklání na stranu Ruska – z nestranné povídky, která nehledá ani viníka, ani nikoho neobhajuje, se stává film, který poukazuje na krutost místních Čečenců a nezbytnou obranu v nepřátelském prostředí se ocitnuvších ruských vojáků.

Z druhé strany byl příběh ochuzen o úvahy a postřehy Rubachina – ty režisér nahradil záběry na něj, na mladého zajatce či na přírodní scenérie. Zvláštní pozornost věnovaná Rubachinem zajatému mladíkovi nevymizela, avšak eliminována také byla. Taktéž chybí většina motivů odkazujících na klasickou ruskou literaturu – především už zmíněný Dostojevskij je přítomný pouze pro diváky znalé literární předlohy. Ve filmu nebyla použita také závěrečná scéna, při níž provokuje Vovka čečenské bojovníky tím, že jim z dálky rozstřelí zrcadlo. Ve výsledku tak film nabývá oproti povídce na dějovosti a výrazně ztrácí na kulturně-myšlenkovém přesahu.

[3] Боброва, Елена: Постоянство плена. Алексей Учитель снял фильм по рассказу Владимира Маканина „Кавказский пленный". 2008. http://www.rg.ru/2008/03/18/kino.html (citováno 08.03.2015)

Dalšími změnami prošel obsah Zajatce při transformaci z filmu zpět do textu. Sám autor uvádí, že vznikl „originální text, který do sebe absorboval jak povídku, tak i scénář filmu a ještě celou řadu nových scén".[4] Dílo opravdu nabylo na rozsahu. Nově připojené pasáže pokračují v tendenci, již nastolil film – přibývají další scény, které poukazují na „zlé" místní a když už ne „dobré", tak alespoň „černobílé" Rusy. V podobném duchu se objevují i komentáře ke kavkazským reáliím, což může nejlépe dokreslit příklad: Rubachin a Vovka pozorují dvě ženy, které na břehu potoka perou prádlo. Autor zmiňuje, že je to obyčejná činnost kavkazských žen a popisuje, jakým způsobem probíhá. Dále si vojáci všimnou, že poblíž sedí muž, o němž Makanin čtenáři prozradí, že je to zajatý a mučený ruský voják (tato postava v původní povídce vůbec není, objevuje se až ve filmu). Rubachin a Vovka ho však mylně považují za majitele domu – nejprve autor prozradí, jak a proč k tomuto závěru dospěli, poté zaznamenává v jejich rozhovoru to samé. Jediným důvodem, který vede jinak bystré a opatrné vojáky k tomuto závěru, je to, že „u nich" je normální, že žena tvrdě pracuje a muž se kochá pohledem na hory.[5]

Nesmyslnost toho, kdy vypravěč čtenáři prozradí něco, co mu o několik odstavců později znovu jakoby „oficiálně" oznámí, se v textu neobjevuje ojediněle. Zvláště patrné je to v části, kdy společně s Rubachinem předstírajícím spánek sledujeme, jak se zajatec pokouší v noci uprchnout (opět scéna přidaná až ve filmu proto, aby „obhájila" pozdější obavy z mladíkovy zrady a ospravedlnila jeho zabití). Rubachin je připravený zasáhnout, ale když vidí, že mladík prchnout nezvládne, rozhodne se posečkat. Když se i zajatec přesvědčí, že na útěk jeho síly nestačí, vzdá to a vrátí se. Poté vypravěč čtenáři opět sdělí, že Rubachin mladého Čečence nechal, aby k tomuto závěru došel sám a spánek pouze předstíral.

Zajímavě se odrazil v nové verzi povídky filmový scénář. V nově přidaných pasážích se často objevují věty typu: „Уже отдалённый лай собак."[6] – věty, v nichž není sloveso, protože to jsou popisy filmových

[4] Маканин, Владимир: Пленный. Москва 2008, s. 5.

[5] Маканин: Пленный, s. 14-15.

[6] Маканин: Пленный, s. 19.

obrazů. Podobného druhu jsou i věty jako: „Мы видим их со спины во время процесса и слышим короткие реплики."[7],„Мы видим их метров с пятидесяти."[8] nebo „Нам видно не только их (всех троих)…"[9]

Dalším novátorstvím v povídce jsou variace na děj, které autor nabízí čtenáři jako alternativy jiného průběhu děje, než který filmaři nakonec zvolili. Kromě komentujícího vypravěče tak v textu několikrát vystupuje ještě přímo Makanin v roli spisovatele, který uvádí některé scény nebo obrazy. Příkladem může být promluva, kterou má autor ke čtenáři po představení jedné z možností, kudy se nakonec děj neubírá: „Вместо этой может быть иная сценка – бессловесная или почти бессловесная. Сценка как бы предсказывающая судьбу…"[10] Výsledný text tedy nepohltil finální znění scénáře, ale spíše pracovní, nedokončenou verzi.

Nečekanou možností, již Makanin nastoluje jako prostor pro nové směřování příběhu, je chvíle, kdy mladý zajatec Rubachina bezelstně ponouká k tomu, aby se válečnému reji vyhnuli tím, že se ukryjí v horách, že zná místo, kde by spolu mohli v klidu přečkat boje. Samozřejmě se myšlenky autora už v povídce dále nerozvíjejí, ač to je zajímavá náhrada ve filmu opomíjeného vnitřního života postav.

V porovnání s oběma předchozími verzemi – knižní i filmovou, však zaujme především závěr nového *Zajatce*. Jak již bylo naznačeno výše, původní verze končí smrtí Čečence, po níž následuje scéna s rozstřelením zrcadla, s jistým přesahem odkazující na množství jiných děl. To vše je provázeno vzpomínáním Rubachina na zajatého mladíka a na jeho krásu. Ve filmu mizí scéna se zrcadlem a po uškrcení zajatce následují už jen dva dlouhé záběry – nejprve divák hledí na Rubachina budícího se z noční můry, následně jsou titulky spojeny se záběrem horského panoramatu.

Novější tištěná varianta příběhu přináší značnou změnu, která ovlivňuje vyznění celé povídky. I v tomto případě krása zajatce nezachrání.

[7] Маканин: Пленный, s. 99.
[8] Маканин: Пленный, s. 85.
[9] Маканин: Пленный, s. 134.
[10] Маканин: Пленный, s. 148.

Výčitky svědomí a vzpomínky stíhají Rubachina do té doby, než dostane rozkazem jiného zajatce odevzdat nepřátelům v rámci jakési výměny. Rubachin se úkolu rád ujímá, protože tak může alespoň zprostředkovaně odčinit to, čím uškodil svému zajatci. Nynější zajatec se však ukáže být velmi nevděčným, a když ho Rubachin propustí na svobodu, ten se ještě v posledním okamžiku po Rubachinovi ožene nožem a usmrtí ho. Finále tak dá za pravdu proruskému směřování povídky – několikrát v ní zaznělo, že k válce patří nejrůznější nespravedlnosti, že se nedá věřit nepříteli a že nechat se ovlivňovat lítostí nelze. Rubachin se chvíli choval k nepřátelskému bojovníkovi jako člověk a ne jako voják, a zaplatil to životem.

Literatura se v novější verzi povídky dostala na vedlejší kolej a především tu slouží hned několika jiným, než estetickým cílům. Zcela patrná je snaha působit co nejobjektivněji ve stylu původního textu, přičemž se však autor zcela jednoznačně přiklání na ruskou stranu. Zda je to vděčností za to, že původní text dostal Státní cenu Ruské federace od prezidenta Putina a že nyní je již jasné, k čemu vedly „šarvátky" s Čečenskem, je těžké posoudit. Připomeňme, že Makanin psal povídku v roce 1994, ještě v době, kdy žádná oficiální válka neexistovala. Nesporná je též snaha „svézt se na vlně" úspěchu filmu oceněného na festivalu v Karlových Varech – na Křišťálový glóbus upozorňuje i obálka knihy.

Zajímavým pokusem je snaha propojit filmový scénář s celkem tradičně psanou povídkou. ‚Filmové' pasáže však vyznívají spíše jako poznámky ke scénáři, které nejenže nebyly podrobeny větší kritice, ale navíc nebyly organicky provázány s původním textem. Uznávaný a zkušený spisovatel, jakým Vladimir Makanin bezesporu je, by rozhodně nemusel podceňovat čtenáře, když mu po dvou odstavcích pro jistotu rekapituluje, co si právě přečetl. Těžko lze také Makanina omlouvat tím, že toto dílo je díky zfilmování tak trochu mimo hlavní tvorbu autora. Když má spisovatel za sebou téměř čtyřicetiletou kariéru a nemá problémy s vydáváním svých děl, zcela jistě by se měl vyvarovat podobných komerčních počinů, aniž by si dal záležet na kvalitě.

Seznam literatury

Александров, Борис: „Я не убивал их…“ Финалист „Большой книги“ писатель Владимир Маканин пишет свои произведения от первого лица. 2008. http://www.rg.ru/2008/06/05/makanin.html (citováno 08.03.2015)

Боброва, Елена: Постоянство плена. Алексей Учитель снял фильм по рассказу Владимира Маканина „Кавказский пленный“. 2008. http://www.rg.ru/2008/03/18/kino.html (citováno 08.03.2015)

Владимир Маканин получил первую премию „Большая книга-2008“ за роман „Асан“. 2008. http://www.bigbook.ru/smi/detail.php?ID=5856 (citováno 08.03.2015)

Владимиру Маканину исполняется 75 лет. 2012. http://tvkultura.ru/article/show/article_id/5306 (citováno 08.03.2015)

Заозерская, Анжелика: Владимир Маканин: „В Третью мировую войну не верю“. 2009. http://www.trud.ru/article/16-03-2009/138899_vladimir_makanin_v_tretju_mirovuju_vojnu_ne_verju/print/ (citováno 08.03.2015)

Иванов, Александр: Владимир Маканин: «Кино – это мул номер три». 2006. http://www.volgogradru.com/theme/info/culture/wet/75984.pub (citováno 08.03.2015)

Маканин, Владимир: Кавказский пленный. 2010–2015. http://royallib.com/book/makanin_vladimir/kavkazskiy_plenniy.html (citováno 05.07.2015)

Маканин, Владимир: Пленный. Москва 2008.

Марченко, Алла: И духовно навеки почил? In: Новый Мир 3 (1995) č. 8. http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1995/8/marchen.html (citováno 08.03.2015)

Ющенко, Анатолий: Рецензия на фильм „Пленный“. „Ускользающая красота“. 2008. http://www.filmz.ru/pub/7/14960_1.htm (citováno 08.03.2015)

Zoznam autorov / Autorenverzeichnis

Mgr. Monika Barancová, Katedra románskych jazykov a literatúr, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: strokova1@uniba.sk

Mgr. Andrea Demovičová, Katedra anglického jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: andrea.demovicova@paneurouni.com

PaedDr. Peter Gergel, Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: peter.gergel@yahoo.com

Ing. Mgr. Erika Jurišová, Katedra anglického jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: jurisova3@fedu.uniba.sk

Mgr. et Mgr. Ivana Kapráliková, Katedra anglického jazyka, Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava
E-mail: ivak333@gmail.com

Mgr. Diana Krajňáková, Inštitút anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov
E-mail: diana.krajnakova@gmail.com

PhDr. Sylvia Kummerová, Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Ústav cudzojazyčnej právnej komunikácie, Šafárikovo nám. 6, 810 00 Bratislava
E-mail: kummerova@flaw.uniba.sk

Mgr. Michal Kunc, Katedra germanistiky, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
E-mail: michal.kunc@upol.cz

Mgr. Mária Matiová, Katedra slovenského jazyka, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 74 Nitra
E-mail: maria.matiova89@gmail.com

Mgr. Nina Mocková, Katedra románskych jazykov a literatúr, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: mockova2@uniba.sk

Mgr. Marianna Bachledová, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 14, 974 11 Banská Bystrica
E-mail: marianna.bachledova@umb.sk

Mgr. Edina Borovská, Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: eborovska2@gmail.com

Mgr. Samuel Koruniak, Katedra slovenského jazyka, Filozofická fakulta Univerzity Konštatntína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 74 Nitra
E-mail: saminokoruniak@gmail.com

Mgr. Patricia Kotlebová, Katedra anglického jazyka literatúry, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: kotlebova1@fedu.uniba.sk

PhDr. Eva Maierová, Katedra anglického jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-mail: eva.maierova@uninova.sk

Mgr. Miriam Matulová, Katedra germanistiky, Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
E-mail: miriammtlv@gmail.com

Mgr. Martina Matyášová, Katedra slovenskej literatúry, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 74 Nitra
E-mail: martinamatyasova@cetrum.sk

Mgr. Anna Slatinská, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrici
E-mail: anna.slatinska@umb.sk

Mgr. Simona Tomášková, Katedra nemeckého jazyka a literatúry, Ústav filologických štúdií, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Šoltésovej 4, 813 01 Bratislava
E-Mail: tomaskova28@uniba.sk

MSc. Bc. et Bc. Krištof Anetta, Ústav svetovej literatúry, Slovenská akadémia vied v Bratislave, Konventná 13, 811 03 Bratislava
E-mail: kristof.anetta@gmail.com

Mgr. Ivana Boboková, Katedra germanistiky, škandinavistiky a nederlandistiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Gondova 2, 814 99 Bratislava
E-mail: bobokova@gmail.com

Mgr. Bc. Natália Dukátová, Ústav svetovej literatúry, Slovenská akadémia vied v Bratislave, Konventná 13, 811 03 Bratislava
E-mail: bioilusion15@gmail.com

Mgr. Tamara Šimončíková Heribanová, Ústav svetovej literatúry, Slovenská akadémia vied v Bratislave, Konventná 13, 811 03 Bratislava
E-mail: heribanova@yahoo.de

Mgr. Lívia Paszmárová, Ústav svetovej literatúry, Slovenská akadémia vied v Bratislave, Konventná 13, 811 03 Bratislava
E-mail: paszmarlivi@gmail.com

Mgr. Silvia Ružičková, Ústav svetovej literatúry, Slovenská akadémia vied v Bratislave, Konventná 13, 811 03 Bratislava
E-mail: Jar1110oslav@yahoo.com

Mgr. Jaroslav Sommer, Katedra rusistiky a východoeurópskych štúdií, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Gondova 2, 814 99 Bratislava
E-mail: jaroslav.sommer@uhk.cz

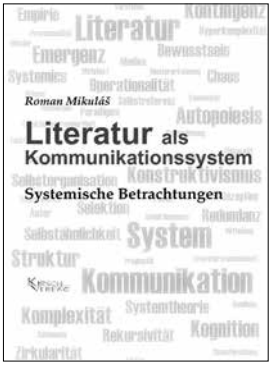
KIRSCH-VERLAG



Mária Vajičková

Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse

August 2015, zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage, ISBN 978-3-943906-18-9, Paperback, 204 Seiten, Format 20x14 cm.



Roman Mikuláš

Literatur als Kommunikationssystem

Dezember 2013, ISBN 978-3-943906-05-9, Paperback, 224 Seiten, Format 20x14 cm

KIRSCH-VERLAG

Brucher Str. 31 – 51588 Nümbrecht
www.kirsch-verlag.de – E-Mail: kiv@kirsch-verlag.de

Tel. 0170 66 29 027 – Fax 02293. 815 136