



Linguae

European Scientific Language Journal

April 2014

ISSN 1337-8384

Volume 7 Issue 2

*Kindness
is
the language
which the deaf
can hear and
the blind can
see.*

(M. Twain)



XLinguae European Scientific Language Journal
Volume 7 Issue 2, April 2014, ISSN 1337-8384
The scientific language journal registered
by Ministry of Culture of Slovak Republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o

XLinguae European Scientific Language Journal, Volume 7 Issue 2, April 2014
ISSN 1337-8384, Journal registered by Ministry of Culture of Slovak republic no EV 2747/08
Periodicity: 4 times a year (January, April, June, October)
© SVO, s.r.o. – Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia, s.r.o., Petzwalova 30, P.O.BOX 33, 949
11 Nitra, Slovakia; Org ID number: 44618735
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437
Mail: xlinguae@xlinguae.eu, jbirova@ukf.sk

XLinguae is the European Scientific Language Journal about modern European language philology published in the heart of Europe in Slovakia. Its first and most important objective is the European and world language and culture diversity analysed or empirically described in studies and contributions from linguistics, applied-linguistics and philology fields.

Editor-in-chief: Jana BÍROVÁ, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Managing editor: Mária LALINSKÁ, Catholic University, Ružomberok, Slovakia

International scientific board:

Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary

Anna BONDARENCO, Université d'Etat de Moldova, Chisinau, Moldova

Nawal BOUDECCHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algeria

Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan

Fatima CHNANE-DAVIN, Aix-Marseille University, France

Katarína CHOVANCOVÁ, University Matej Bel, Banská Bystrica, Slovakia

Elena CIPRIANOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Eva DEKANOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Marie FENCLOVÁ, University of West Bohemia, Czech Republic

Armand HENRION, Haute école de Blaise Pascal, Bastogne, Belgium

Zuzana HONOVÁ, Ostrava University, Czech Republic

Zdenka GADUŠOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Olga GALATANU, University of Nantes, France

Edita GROMOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Astrid GUILLAUME, Université Paris IV Sorbonne, Observatoire européen du plurilinguisme, Paris, France

Jan HOLEŠ, Palacky's University, Olomouc, Czech Republic

Magda KUČERKOVÁ, Institute of World literatures, SAV, Bratislava, Slovakia

Svetla LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia

Viera MARKOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Anton POKRIVČÁK, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Silvia POKRIVČÁKOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Linas SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania

Ján TARABA, Cyril and Methodius University in Trnava, Slovakia

Jana WALDNEROVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Editorial board:

Pavol ADAMKA, CPU Nitra; Monika ANDREJČÁKOVÁ, CU Bratislava; Božena HORVÁTHOVÁ, CPU Nitra; Emília JANECKOVÁ, CPU Nitra; Mária LALINSKÁ, CU Ružomberok; Kateřina VYCHOPŇOVÁ, CU Prague

Issue editors: Emília JANECKOVÁ, Jana BÍROVÁ

Photo: Jana BÍROVÁ

Scientific studies

Kultúrna podmienenosť komunikačného správania (kultúrno-komunikačné korelácie) <i>Jana Waldnerová ...</i>	2
The Evolution of the Polish CB Lingo: from Truck Drivers to Passenger Vehicle Drivers <i>Łukasz Zarzycki ...</i>	10
Kultúrna geografia amerického veľkomesta <i>Alena Smiešková ...</i>	15
Le personnage de Vendredi dans Robinson Crusoé de Daniel Defoe et dans Vendredi ou les limbes du Pacifique de Michel Tournier <i>Darina Veverková ...</i>	26
Formation and Development of Discourse Linguistic Theory <i>Nikolai Alefirenko ...</i>	32
Multikultúrna komunikácia a jej špecifika v literatúre <i>Viera Jakubovská ...</i>	45
Code-switching ako lingvodidaktický fenomén <i>Silvia Pokrivčáková ...</i>	61
Matka má vždy dosť síz <i>Pavol Adamka ...</i>	75
Views on Homosexuality in Children's and Young Adults' Literature and its Translation <i>Emília Janecová – Mária Kiššová ...</i>	83

Book reviews

Pohľady na súčasné trendy v translatologickom výskume <i>Mária Kiššová ...</i>	96
Výstižná interpretácia prekladu liturgického textu v kontexte teórie skoposu <i>Zvonko Taneski ...</i>	98
Contemporary Translation Studies in Slovakia through the Eyes of Our Teachers and Colleagues <i>Miroslava Melicherčíková ...</i>	101

Abstracts

102

Kultúrna podmienenosť komunikačného správania (kultúrno-komunikačné korelácie)

Jana Waldnerová

Anotácia

Článok sa zaobera vzájomnou podmienenosťou jazyka a kultúry a jej vplyvom na štruktúru diskurzu prostredníctvom prípadu, keď angličtina plní úlohu médiá štúdia arabského jazyka a kultúry. Upozorňuje na niektoré arabské jazykové a kultúrne špecifické, porovnáva ich s kultúrnymi konvenciami platnými v anglo-americkej jazykovej oblasti. Porovnanie ukazuje, že rozdiely medzi týmto dvoma kultúrnymi areálmi vyplývajúce z odlišnosti kolektivistickej arabskej kultúry a individualistickej anglo-americkej kultúry sa prejavujú už v najzákladnejších komunikačných situáciách. V texte je táto skutočnosť demonštrovaná na príklade zoznamovacieho diskurzu a odlišných spôsobov jeho realizácie pri vzájomnom predstavovaní sa a oslobovaní jednotlivých subjektov konverzácie už zmienených jazykových oblastí. Dosiahnutie vzájomného porozumenie by malo byť dostatočným dôvodom, aby takéto oblasti našli svoje zaradenie do príslušného štúdia.

Kľúčové slová

individualistická kultúra, kolektivistická kultúra, jazyk, komunikačné pravidlá, angličtina, arabská kultúra toponyme

Jazyk a kultúra

Pojem kultúra je v súčasnosti veľmi frekventovaný. Používa sa v rôznych významoch a kontextoch, keď sa napríklad hovorí o kultúre národnovôbec, ale aj o kultúre stolovania a pod. Jeho rozsah je veľmi široký, pretože fakt kultúry presahuje existenciu človeka – súvisí so životom ako takým, a teda sa týka aj jazyka a komunikácie. Vzhľadom na šírku rozsahu aj na heterogénnosť obsahu vytvorenie definície tohto pojmu nie je jednoduché. Samotné slovo *kultúra* pochádza z latínčiny, kde sloveso *colere*, od ktorého je odvodené, malo viacero významov: bývať, kultivovaliť, ctiť. Ako prvý použil tento pojem M. T. Cicero, a to v súvislosti s „obrábaním, kultivovaním pôdy“. Dnes sa o kultúre hovorí neustále, ale už ako o súhrne istých charakteristických znakov duchovnej, materiálnej a emočnej povahy typických pre určitú spoločnosť, alebo skupinu ľudí. Takto definuje kultúru Organizácia OSN pre výchovu, vede a kultúru v *Mexickej deklarácií o kultúrnych politikách*¹. Do kultúry však patrí tiež umenie a literatúra, spôsob života, základné ľudské práva, hodnotový systém, tradície, viera, a to v podobe, v akej sú prítomné v štruktúrach tej spoločnosti, ktorú charakterizujú. Kultúra spoločnosti ovplyvňuje aj kultúru jednotlivcov, ktorí v jej prostredí žijú a vyrastajú a jazyk je ich neodmysliteľnou súčasťou. Ako základný nástroj spoločenskej komunikácie a dorozumenia sa podieľa na formovaní i fungovaní oboch týchto fenoménov. Podľa amerických lingvistov B. Blocha a G. L. Tragera² je jazyk systémom náhodných vokálnych symbolov využívaných vo vnútri sociálnej skupiny za účelom kooperácie jej členov, pričom platí, že existencia každej sociálnej skupiny je podmienená existenciou spoločného jazyka, ktorý ju formuje.

Podmienenosť jazyka a kultúry je zrejmá najmä v prípade národov, ktorých vývoj sa zastavil a sú odsúdené na zánik. Ich slovná zásoba výrazne reflekтуje spôsob

¹ Z roku 1942

² Definitions of language: Britannica online

ich života a hodnoty typické a podstatné iba pre ich kultúru.³ Jazyk rovinutých národov sa však ďalej vyvíja, pričom nezachytáva iba realitu ich vlastnej kultúry, ale podlieha aj vplyvom iných kultúr. Dokazujú to mnohé tzv. interkultúrne prieniky zaznamenané na jednotlivých úrovniach jeho systému.

Jazyk a komunikácia

Jazyk je jedným zo spôsobov komunikácie, a teda nástrojom umožňujúcim vznik a existenciu spoločnosti. Okrem toho, že sa podieľa na jej tvorbe a vývoji, sám sa tiež neustále vyvíja, zachytávajúc v sebe a v spôsobe svojej realizácie rôzne vonkajšie vplyvy, zmeny spoločnosti a jej kultúry, čo sa prejavuje nielen obmenou, ale zároveň aj ustaľovaním rozličných komunikačných pravidiel, ktoré platia v určitom jazykovo-kultúrnom areáli.

Komunikačné pravidlá determinujú predovšetkým vhodnosť alebo nevhodnosť spôsobu a obsahu jednotlivých realizovaných komunikačných výstupov. Rodený hovorca si ich osvojuje od najútlejšieho veku prostredníctvom rôznych sociálnych interakcií v domácom prostredí, a to bez toho, aby si proces ich osvojovania či samotnú ich existenciu uvedomoval. Identifikáciu týchto pravidiel zvyčajne spustí porušenie niektoréj z konvencii, a to v momente zaznamenania disonancie medzi očakávanou formou reakcie, ktorá je danou spoločnosťou považovaná za štandardnú, a preto vhodnú, a akoukoľvek odlišnosťou. Čím je spoločnosť formálnejšia, tým viac pravidiel usmerňuje jej fungovanie, vrátane procesu jazykovej komunikácie. Nesprávne reakcie spôsobené nevedomosťou niektoréj z komunikujúcich strán môžu byť druhou stranou vnímané ako urážka, alebo môžu vyvolat nedorozumenia či negatívne reakcie druhej strany. Rozdiely komunikačných konvencii sú zvlášť výrazné v prípade stretu arabskej a európskej kultúry, a preto štúdium arabského jazyka a kultúry sa musí okrem tradičného zamerania (abeceda, gramatika, lexika, syntax) zaoberať aj arabskými kultúrnymi špecifickami, ktoré sa podieľajú na tvorovaní jednotlivých komunikačných výstupov a ktoré determinujú spôsob aj takej základnej dialogickej komunikácie, akou je zoznamovanie a predstavovanie sa.

Predstavovanie sa jedinca v rámci určitej sociálnej situácie alebo stretnutia je často jednou z prvých tém pri vyučovaní cudzieho jazyka. Podľa E. Zelenickej *formálnu podobu dialogického textu do značnej miery ovplyvňujú sociálne a osobné vzťahy medzi komunikačnými partnermi* (Zelenická, 2000: 33). Pri vyučovaní, v simulovaných situáciách, však viac než osobné a sociálne vzťahy vstupujú do procesu komunikácie prvky zainteresovaných kultúr,⁴ prvky vlastnej kultúry študentov a prvky kultúry osvojovaného jazyka. Tieto sa podieľajú na realizácii výsledných komunikátov, dávajú im finálny tvar, determinujú výber použitých

lexikálno-syntaktických prvkov a celkový rozsah komunikátu. V prípade výučby kulturologických tém *arabských štúdií* prostredníctvom anglického jazyka ako média prenosu informácií prenikajú do dialogických a polylogických interakcií prvky dokonca troch kultúr – východoeurópskej (slovenská – kultúra študentov), západoeurópskej (britská kultúra prostredníctvom jazyka, ktorý je médiom prenosu osvojovaných vedomostí) a arabskej (cieľová kultúra), ktorú môžeme považovať za akúsi opozíciu predchádzajúcich kultúr. Študenti arabistiky sú pomerne dobre oboznámení s komunikačnými konvenciami charakteristickými pre prvé dve kultúry, čo však neplatí v prípade cieľovej arabskej kultúry a v nej platných prvkov

³ Napríklad jazyk pôvodných obyvateľov Quebecu v Kanade a Nového Anglicka v USA, ktorým dnes hovorí len okolo 2000 ľudí, rozoznáva päť výrazov pre kôru stromu, čo vypovedá o dôležitosti tohto materiálu pre danú spoločnosť.

⁴ Minimálne dvoch.

determinujúcich formálnu stránku konverzácie. Kultúrne podmienené zásady realizácie dialógu, polylogu, či iného spoločenského verbálneho prejavu sú v arabskej kultúre také špecifické, že rozdiely sa objavia už pri najjednoduchších komunikačných aktoch, ku ktorým patrí aj vzájomné predstavovanie sa dvoch alebo viacerých neznámych subjektov, ktoré má v európskych jazykoch a kultúrach viac-menej veľmi podobnú, stabilizovanú formu. Rozdiely v komunikačných kódexoch zmienených jazykovo-kultúrnych areálov vyplývajú zo základnej charakteristiky týchto kultúr, z odlišnosti spočívajúcej v individualistickej (slovenská, britská) alebo kolektivistickom charaktere (arabská). Táto odlišnosť súvisí, zjednodušene povedané, s osobným úspechom jednotlivca akcentovaným euro-americkou individualistickou kultúrou, a to bez ohľadu na to, aké dôsledky môže znamenať tento úspech pre sociálnu skupinu, z ktorej pochádza. V kolektivistickej kultúre, ktorá je priznačná pre Áziu alebo arabský svet, majú pred osobnými úspechmi prioritu ciele preferované rodinou, pracovnou skupinou alebo spoločenstvom, čím sa výrazne mení sebareflexia jednotlivca vo vzťahu k okoliu. Takýto posun sa následne prejavuje aj v jeho jednotlivých rečových aktoch, v komunikácii, čo viedie k potláčaniu individuálneho „ja“ a jeho nahradeniu kolektívnym „my“⁵.

Vlastné mená a predstavovacie konvencie

Prvý kultúrny rozdiel, ktorý súvisí s predstavovacími konvenciami, môžme spozorovať už pri používaní vlastných mien. Kým v európskej tradícii prevláda v tejto oblasti väčšinou dvojmenný systém krstného mena a priezviska, ktoré je nositeľom rodovej informácie, a má takpovediac nadradenú pozíciu vzhľadom na svoju informatívnu hodnotu, v arabskej kultúre je to naopak. Meno, ktoré jednotlivec dostane pri krste, je nadradené patronymiku, okrem neho však jednotlivec dostáva ešte ďalšie mená, ktoré akoby dedil po svojich predkoch po mužskej línií.⁶ Priezvisko nasleduje až za genealogickou reťazou niekoľkých krstných mien. Rovnaký spôsob prijímania mien platí aj v prípade žien, takže za prvým menom, ktoré je jedinečné ženské, sa radia mená predkov z otcovej strany zoradených podľa vyššie spomínaného vzorca.

V európskej kultúre vzájomné oslovovanie dospelých krstnými menami signalizuje istý stupeň dôvernosti vyučujúcej súčasné používanie vedeckých titulov. V arabskej kultúre sa priezviská a druhé alebo tretie meno vo verbálnej komunikácii nepoužívajú. Krstné meno sa používa okamžite, pretože toto meno je najdôležitejšou zložkou vlastného mena, je pre osobu najcharakteristickejším prvkom a pri rôznych druhoch komunikácie sa často používa v spojení s titulom pán, pani (napr. pani Ajša, pán Ali), alebo, ak osoba získala nejaký vedecký titul, potom spolu s príslušným vedeckým titulom (dr. Ajša, dr. Ali), čo pre uši Európana znie zvláštne, ako nadmerná prezentácia vlastnej osoby. V arabskom prostredí sa však vynechanie titulu považuje za nedostatok dobrých spôsobov alebo za urážku.

Kolektivistická kultúra, ktorá sa prejavuje už pri používaní vlastných mien, ovplyvňuje aj celkový spôsob komunikácie. Zaujímavý je rozdiel medzi predstavovacími konvenciami, ktoré majú v každej kultúre istú stabilizovanú formu, vrátane slovných formuliek a gest. Treba spomenúť, že v tejto oblasti panuje istý, hoci nie veľmi známy rozdiel aj v prípade anglicky hovoriacich prostredí dvoch dominantných západných reprezentantov⁷ individualistickej kultúry: britskej a severoamerickej⁸. Tradičné predstavovacie konvencie sa v rámci týchto dvoch

⁵ Viac

⁶ Krstné mená otca, starého otca, prastarého otca, ich počet je individuálny.

⁷ Samozrejme, do skupiny anglicky hovoriacich krajín patria aj iné štáty, ale pre zjednodušenie a zámery textu túto skupinu zredukujeme na hore uvedené kultúrno-geografické oblasti.

⁸ Tieto sa z pohľadu na svoj charakter radia do skupiny zhodnej s vlastnou kultúrou študentov odboru (slovenskou).

oblastí lišia podľa toho, pri akej príležitosti sa jednotlivé neznáme subjekty vzájomne predstavia. Pri formálnych, obchodne orientovaných kontaktoch je okamžité predstavovanie nevyhnutné, pri neformálnych stretnutiach je však nežiaduce. Na teoretickej úrovni by takéto komunikačné prejavy mali mať rovnakú formu, v skutočnosti však vykazujú významné rozdiely odzrkadľujúce ďalší kultúrny aspekt, a to tradíciu a formálnosť britského kultúrneho prostredia a otvorenosť a neformálnosť amerického kultúrneho prostredia. Predstavovacie konvencie platné pre tradičnú anglickú spoločnosť sú oveľa formálnejšie a ich porušenie vedie rodeného hovorcu, v našom prípade Angličana, k okamžitej identifikácii cudzinca, a to aj vtedy, keď má jeho jazyk vynikajúcu úroveň a dokonca si osvojil aj lokálny akcent. Komunikačné pravidlá sice rodený hovorca nevníma, berie ich ako samozrejmosť, ich porušenie však v jeho mysli vyvolá podvedomú disonanciu a automatickú reakciu (identifikovanie cudzinca). Cudzinec takéto pravidlá vníma ako nevysvetliteľné a nepochopiteľné zvláštnosti, ktoré treba rešpektovať a jednoducho imitovali, ak je toho schopný. V prípade angličtiny sú spoločenské pravidlá komunikácie vo Veľkej Británii⁹ odlišné od USA alebo ostatného sveta, pretože anglická a britská spoločnosť je oveľa formálnejšia než napríklad severoamerická.

V rámci týchto oblastí sa rozdiel v priebehu komunikačných situácií vyskytuje už pri prvej zoznamovacej interakcii dvoch alebo viacerých neznámych subjektov. Vzhľadom na to, že angličtina sa stala pre väčšinu súčasného sveta akýmsi „esperantom“, už skoro každý pozná zoznamovaciu formulku „How do you do“, ktorá je všeobecne uplatňovaná vo význame „tešilo ma“ pri formálnom predstavovaní,¹⁰ a tiež vie, že správna reakcia na ňu je v jej zopakovaní. Zdvorilostná fráza je v oboch oblastiach používaná po vzájomnom predstavení neznámych subjektov komunikácie, teda po vzájomnej výmene mién. Táto formulácia je spoločná pre obe zmienené anglicky hovoriace oblasti. Existujú však isté špecifická zoznamovacích situácií platné len pre britskú a anglickú kultúru. Na rozdiel od Američanov, ktorí sa predstavujú menami skoro okamžite po začatí rozhovoru s novým znáym a často navrhnu oslovovanie krstnými menami, sú Angličania oveľa diskrétnejší. Na základe výskumu definovala sociálna antropologička K. Foxová diskrétnosť ako jeden zo sociálno-komunikačných princípov anglickej spoločnosti – „no-name rule“¹¹. V publikácii *Watching the English* hovorí o viazanosti Angličanov na vžitie pravidlá určujúce vhodné a nevhodné správanie v súvislosti s rôznymi situáciami a o ich problémoch s improvizáciou v prípade, keď takéto pravidla nejestvujú. V ich ponímaní predstavenie sa menom, ak mu nepredchádza konverzácia určitého rozsahu a istej sociálnej kvality, dáva komunikáciu punc formálnosti, a preto v neformálnych situáciách sa takéto konanie považuje za nevhodné. Pri pozvaniach na spoločenské stretnutie v domácnosti alebo na verejnem mieste (reštaurácia, bar) je vhodné, ak pozvaný čaká na predstavenie hostiteľom, alebo sa nepredstaví vôbec, a to ani pri osobnej komunikácii s inými zúčastnenými. Podľa K. Foxovej jednoduché predstavenie, aké poznáme od Američanov: „Hello, I'm Bob Brown from Miami“, alebo iba jednoduché „I'm John“¹² sprevádzané širokým úsmevom a natiahnutou rukou, považujú Angličania za úplne nevhodné, pretože nechcú viedieť meno neznámeho ani mu nechcú povedať svoje, až kým sa počas vzájomnej komunikácie nerozvinie istá hĺbka dôvernosti. Miesto predstavenia vlastnej osoby by subjekt takejto komunikácie mal pokračovať v rozhovore napríklad poznámkami o počasi, čo je téma dostatočne neutrálna aj

⁹ Veľká Británia reprezentuje omnoho rozsiahlejšiu oblasť.

¹⁰ „Ako sa máš?“

¹¹ Slovensky „pravidlo žiadneho mena“.

¹² „Ahoh, som John Brown z Miami“, alebo „Som John“.

populárna a vo Veľkej Británii plní viacero komunikačných funkcií.¹³

Rovnako nevhodné, ako predstaviť sám seba na začiatku neformálneho stretnutia, je formou priamej otázky zistovať povolanie nového známeho, aj keď „*What do you do?*“¹⁴ sa môže zdať ako najobyčajnejšia otázka. Namiesto kladenia priamych otázok, ktoré by boli v tomto prostredí vnímané ako príliš osobné a nevhodné, sa Angličania snažia vydedukovať odpovede z rôznych náznakov. Odpovede na nepriame otázky im poskytnú indície potrebné na uhádnutie povolania a sociálneho statusu nového subjektu. Tento sociálny fenomén¹⁵ sa na domácom území stáva istou spoločenskou hrou, ktorej pravidlá všetci zúčastnení (domáceho pôvodu) ovládajú (majú ich podvedome osvojené). V tomto smere sú Američania úplne priamočiari: informácia o povolaní alebo adrese je mnohokrát súčasťou vlastného predstavovania.

Arabská kultúra je z hľadiska priamočiarosti predstavovania bližšie k americkému chápaniu tejto situácie. Aj v nej dochádza k vzájomnej výmene mien a informácií medzi dvoma predstavujúcimi sa subjektmi spontánne, bez okolkov, pričom ide spravidla o krstné meno v kombinácii so spoločenským titulom „*pán, pani, slečna*“ alebo získaným vysokoškolským titulom (doktor, profesor, inžinier). V neformálnych situáciách, ak sa rodiny predstavovaných subjektov poznajú, môže byť vydatá žena, ktorá je matkou syna, predstavená napríklad ako *Umm Júsf*, čo v preklade znamená „matka Jozefa“. Ak má žena viac synov, predstavuje sa vždy menom najstaršieho syna. Mladé dievča alebo nevydatá žena je v neformálnych situáciách predstavená len menom, napríklad *Fátima*, doplneným odkazom na jej otca - *bint Karim* (Karimova dcéra). Predstavovanie však nekončí menami, tie sú iba začiatkom zvyčajne rozsiahlejšej predstavovacej konverzácie, v ktorej sa jednotlivé zainteresované subjekty snažia o predstavenie prostredníctvom informácií o svojej rodine a ich spoločenskom postavení, ale v oveľa väčšom rozsahu, než je zaužívané v západných spoločnostiach. Táto časť robí predstavovacie konvencie arabskej kultúry odlišnými od konvencí, ktoré platia v ostatných dvoch zmienených jazykových oblastiach, pretože formálny aj neformálny zoznamovací diskurz pozostáva z množstva otázok a odpovedí, ktoré by v individualistickej kultúre pôsobili ako príliš osobné, alebo ako príliš zavedavosť na jednej strane a nadmerná vlastná prezentácia na druhej strane. V takýchto situáciach sa od nového subjektu očakáva, že v rámci zoznamovacej konverzácie predstaví nielen seba a svoje povolanie, ale aj rodinu a spomienky jej významnejších členov. Je to spôsob, akým môže jednotlivec ukázať dôležitosť postavenia svojej rodiny v rámci spoločnosti. Osobné prvky vstupujú veľmi významne aj do formálnych situácií a rokování a ich opomodenie má negatívny vplyv na ich úspešnosť. V tomto bode sa prejavuje kolektivistická kultúra veľmi výrazne, lebo hodnota jednotlivca sa meria významom jeho rodiny, jej postavením, a tak jednotlivé strany nepotrebujužiadne neosobné, neutrálne témy, ako je napríklad počasie v britskej kultúre, ale využívajú konverzáciu, aby seba a svoju rodinu mohli predstaviť v čo najlepšom svetle. Akákoľvek diskrétnosť alebo neochota na jednej či na druhej strane môže veľmi ľahko vyvolať určité podozrenie u protistrany a zmaríť úspešnosť rokovania alebo možné partnerstvo.

Záver

Podobných príkladov je mnoho a diskurz predstavujúci špecifiká vhodnosti a nevhodnosti istých jazykových formulácií môže dodať vyučovaniu punc

¹³ Má niekoľko funkcií, môže slúžiť ako jednoduchý pozdrav, spúšťač konverzácie, alebo na vyplnenie tráپnych momentov, ak konverzujúce subjekty chcú zmeniť predmet diskusie.

¹⁴ „Čo robíš?“

¹⁵ K. Foxová ho nazýva guessing game, slovensky: hádanková hra.

zaujímavosti a okrem toho vytvoriť rovnako pre učiteľov, ako aj študentov výbornú príležitosť na tvorbu jednoduchých komunikačných zadaní reflekujúcich relevantné komunikačné situácie, prostredníctvom ktorých si študenti vysvetlia a osvoja niektoré aspekty vhodnej komunikácie s rodeným hovorcom – zoznamovanie, oslovenie cudzej osoby na ulici, v divadle, alebo rozdiel v predstavovaní Američanov, Angličanov a Arabov, ako aj vhodnosť postupu v prípade kultúrne heterogénej spoločenskej situácie.

V súčasnosti je angličtina najdôležitejším druhým jazykom. Stala sa prostriedkom medzinárodnej komunikácie, politických rokovaní, resp. uzatvárania rozličných obchodov. Využíva sa ako médium na dosiahnutie porozumenia a úspešné uzatváranie medzinárodných dohôd. Aby však k porozumeniu a dohodám skutočne došlo, treba, aby sa vo vyučovaní jazykov venovala náležitá pozornosť aj kultúrnym komponentom cudzojazyčnej komunikácie. Zretel' na tieto komponenty zvýsi pripravenosť študentov, budúcich odborníkov v danej oblasti, na kultúrne senzitívne správanie.

Literatúra

- ADAMKA, P. 2008. Precedentné fenomény a dekódovanie zmyslu. In Cizí jazyk v kontextu multikultúrní Evropy (sborník z mezinárodní konference). Ústí nad Labem: PF UJEP, s. 11-14. ISBN 978-80-7368-647-5
- ADAMKA, P. 2007. Komunikácia ako realizácia predikácie. In Spoločenské vedy dnes. Nitra: FF UKF, s. 246-252. ISBN 978-80-8094-102-4
- AL-ABSI, M. 2012. Kultúrne tradície Blízkeho východu : učebné texty k vybraným problémom. - Nitra : UKF, ISBN 978-80-558-0188-9
- AL-ABSIOVÁ, E. 2008. Komparácia sociálnekultúrnych špecifík v procese výučby reálí Slovenska a arabsky hovoriacich krajín. In. Cizí jazyk v kontextu multikultúrní Evropy: sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i ďalších fakult vysokých škol z ČR a SR. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, s. 11-14. ISBN 978-80-7414-074-7
- AL-ABSIOVÁ, E. 2012. Rodové aspekty kultúrnych a jazykových nedorozumení v kontexte výučby arabského jazyka. = Gender Aspects of Cultural and Language Misunderstandings in the Context of the Arabic Language Teaching. In Výučba cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách. Nitra : SPU, s. 11-26. ISBN 978-80-552-0916-6
- AUER, P. 2014. Jazykové interakce. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-268-9
- BARAKAT, H. 1993. The Arab World: Society, Culture and the State. Berkley: University of California Press. ISBN 978-0-52008-427-8
- BÍROVÁ, J. 2011. Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie. In Didactique du FLE dans les pays slaves : revue scientifique internationale ; revue FLE Édition SAUF. ISSN 1337-9283, Vol. 3, no. 1, s. 33-47.
- BÍROVÁ, J. – BÍRO, M. 2007. Moderná neosobná interaktivita verzus zabúdaná osobná interakcia v kontexte (rečovej) komunikácie v cudzom jazyku. In. Katarína Fichnová: (KO)MÉDIÁ. Nitra : UKF, s.477-484. ISBN 978-80-8094-213-7
- BLANÁR, V. 2009. Vlastné meno vo svetle teoretickej onomastiky. Martin: Matica Slovenská. ISBN 978-80-7090-905-8
- BLOCH, B. – TRAGER, G., L. 1942. Outline of linguistic analysis. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BONVILLAIN, N. 2010. Language, Culture and Communication. New Jersey: Pearson Prentice Hal. ISBN 0205832091.

- BREWER, M. B. – GARDNER, W. 1996. Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 , s. 83-93.
- BRYSON, B. 2009. Notes from a Small Island. Canada: Emblem. ISBN 978-0-7710-1728-5
- FORD, A.C. – SASSI, K. 2014. Authority in Cross-Racial Teaching and Learning (Re)considering the Transferability of Warm Demander Approaches. In *Urban Education*, vol. 49, n. 1, s. 39-74.
- FOX, K. 2005. Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour. London: Hodder and Stoughton Ltd. ISBN 978-340- 81886-2
- JANECKOVÁ, E. 2012. Interkultúrny dialóg v tradičnom a novodobom myšlení o preklade. In *Tradícia a inovácia v translatologickom výskume III: zborník z 3. medzinárodnej translatologickej konferencie doktorandov*. Nitra : UKF, s. 18-32. ISBN 978-80-558-0123-0.
- LANGUAGE. Encyklopædia Britannica. [online]. [cit. 2012-05-04]. Dostupné na internete: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/329791/language#toc27155>>
- LE FEBVRE, R. – FRANKE, V. 2013. Culture Matters: Individualism vs. Collectivism in Conflict Decision-Making. *Societies* 2013, 3(1), 128-146; doi:10.3390/soc3010128
- MELUCCI, A. 1995. The Process of Collective Identity. In *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, s. 41–63
- MEXICO City Declaration on Cultural Policies [online]. [cit. 2012-05-04]. Dostupné na internete: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf>
- MIKES, G. How to be a Brit: 1986. A George Mikes Minibus. London: Penguin books. ISBN 978 – 0-140-08179-4
- NYDELL, M. K. 2012. Understanding Arabs. A Contemporary Guide to Arab Society. Boston. London: Intercultural Press. ISBN 978-0-98395-580-1
- PAXMAN, J. 2007. The English. A Portrait of People. London: Penguin books. ISBN 978-0-141-05295-5
- PROSHINA, Z. G. 2014. Language revolution behind the cultural curtain. In *World Englishes*, vol. 33, n., s. 1-8
- SEDIKIDES, C. – BREWR, B.M. 2001. Partners, Opponents, or Strangers? In *Individual Self, Relational Self, and Collective Self* . Philadelphia: Psychology Press, s. 1-6. ISBN 1-84169-043-0
- SENKAYA, O. 2013. Responses to Conflict in Individualistic and Collectivistic Societies. *Culture & Society*. Issue 91 / January - February 2013.
- SIMON, B. 1997. Self and group in modern society: Ten theses on the individual self and the collective self. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers, & S. A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life*. Oxford: Blackwell, s.318-335
- WALDNEROVÁ, J. 2012. Jazyk, kultúra, spoločnosť a vyučovanie cudzích jazykov. In *Jazyk - kultúra - spoločnosť (vzájomné súvislosti)*. Nitra: UKF, s. 19-24. ISBN 978-80-558-0117-9
- ZELENICKÁ, E. 2000. Dialóg v komunikačno-pragmatickom kontexte. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-335-4

Words: 3124

Characters: 23 249 (12,91 standard pages)

*Doc. PaedDr. Jana Waldnerová, PhD.
Language Centre, Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University in Nitra
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovakia
jwaldnerova@ukf.sk*

The Evolution of the Polish CB Lingo: from Truck Drivers to Passenger Vehicle Drivers.

Lukasz Zarzyckiij

Abstract

CB is the abbreviation for Citizen (or Citizen's, or Citizens') Band Radio used initially by truckers in the USA to communicate with each other of potential difficulties on the roads. According to statistics 7108 Polish users have downloaded CB Radio Chat application since March 2012. The application is a free license voice communicator for Android mobile phones. The numbers of downloads are increasing as CB users rate increases generally. There is no available data on number of CB users in Poland. However, these all assume that there are more and more CBers on the Polish roads. This article aims to explore the evolution of the Polish CB lingo over the years. CB talk developed a lot of expressions for routine operating information and messages. Furthermore, it developed a jargon (also called a CB slang or CB lingo). The specific vocabulary of the Polish CB lingo as an anti-language and the metaphorical links within it represent and express an individual world-view for its users. In the case of CB slang it had particularly masculine and comic tones. CB talk is an example what Crystal (1987) calls a 'restricted language'. It was developed partly to facilitate the necessarily abbreviated and almost telegraphic messages from radio to radio with variable quality of reception; but it also became a kind of private language, binding truck drivers together in a fraternity.

Key words

CB, communication, application, restricted language

1 Defining the term slang

The origin of the word *slang* is uncertain. On the surface, its most probable relationship is to Scandinavian *slengja*, to sling; a derivative of this verb is a synonym for a nickname. Weekley has surmised that it may be a perversion of the French *langue*. It did not occur in the language in any form or sense approximating the present during the Middle English (Reves 1926: 216).

Slang is to be distinguished from jargon, the technical vocabulary of a particular profession, as the association of informality is not present. Moreover, jargon may not be intended to exclude non-group members from the conversation, but rather deals with technical peculiarities of a given field which require a specialised vocabulary.

Holding a distinctly minority view, Hayakawa (1941: 194-95) has called slang 'the poetry of everyday life' and said that it 'vividly expresses people's feelings about life and about things they encounter in life'. I doubt that many professors of literature would accept such a statement, even if they recognised in it an echo of Whitman (1892: 573), who, more than a half century earlier, had gone even further in his praise : 'Slang, or indirection , [is] an attempt of common humanity to escape bald literalism, and express itself illimitably, which in highest walks produces poets and poems, and doubtless in pre-historic times gave the start to, and perfected, the whole immense tangle of the old mythologies Slang, too, is the wholesome fermentation or eruption of those processes eternally active in language, by which froth and specks are thrown up, mostly to pass away; though occasionally to settle and permanently crystallise.' (Hodges, Foerster and Steadman, Jr. 1941: 290) sneered at slang as 'laziness in thought and poverty in vocabulary. They found it necessary to remark that 'to confine one's critical adjectives to *swell* and *lousy* certainly does not

indicate much critical ability.' (Dumas, Lighter 1978: 5-17) (see Zarzycki, Łukasz 'What is slang'. www.edukacja.edu.pl 2008).

2 Citizens Band Radio Community

Speech communities are not constituted by geography alone, but by use of language: the rules, conduct, and interpretation of that language, which implicate both social and linguistic norms. Philipsen (1975: 21) claimed that each community has its own cultural values about "talk". These values are linked to perceptions and judgments about the use of language. Such rules are judgments concerning talk and other forms of communication can be found throughout Poland. A speech community that so far has escaped the attention of cultural communication scholars is that of Polish truckers and passenger vehicle drivers. Rolling across Polish roads and European highways, this community has developed its own distinct communication within the electronic framework of the Citizens Band (CB) Radio and, in recent years, the increasing use of real-time technologies such as two-way satellite communication and portable notebook computers. In this distinct speech community almost all communication occurs by way of electronic technology, and the language is so highly specialized that trucking company managers find themselves having to learn it in order to communicate effectively with their subordinates. Moreover, this electronic culture is not limited to a specific lexicon but includes rituals, voice inflections, and regional differences and customs (Fong and Chuang 2004: 200).

CB talk and voices not only incorporate what language is being spoken but how it is being spoken. Some drivers try to sound larger than life as their voices echo and are amplified through various devices. When listening to their voices, one may assume that they are as large as their trucks. All CB community members know what kind of electronic gadgets are used by them. The electronics are as much a part of the subculture as the voice inflections and the vocabulary so-called CB slang or lingo (Fong and Chuang 2004: 205).

Polish CB Radio community members use CB Radio for several reasons:

1. To discover the location of law enforcement or speed checks.
2. To learn the road conditions, traffic conditions and weather from other drivers who are travelling in the same region of Poland but are some distance away.
3. To find a location in a big city.
4. To check how they sound over the radio (voice clarity).
5. To find a parking place or a good food restaurant.
6. To ease boredom or to engage in conversation

Drivers' conversation is different over the CB radio than it is on the mobile phone, loading dock or at home. It strongly suggests that CB slang is unique and that it exists only on the radio. The drivers tend to view their language as a norm throughout the country. The regional dialects all over Poland seem to be a combination of their own characteristics along with new forms and elements that have been passed down, modified, and assimilated from one driver to the other one. Words are stressed differently and there is a series of grunts, whistles, heavy breathing, raspy pronunciations and unique vocabularies that distinguish them a little bit from other drivers. The conversation CB users try to acquire is usually reliable and no one is trying to cheat anyone else. If this happens, other CB users quickly correct each other.

3 Terminology

CB is the abbreviation for Citizen (or Citizen's, or Citizens') Band Radio, used initially by truckers (BrE lorry drivers) in the USA (CB-ers) to communicate with each other of potential difficulties on the roads (AmE highways). CB talk, or trucker talk, developed a series of numerical messages in the USA (CB-10 codes) for routine operating information e.g. 10-4, "message understood", 10-9, "repeat". In addition it developed a jargon (also called CB slang) (see Jackson and Zé Amvela 2000: 137). Let us enumerate some CB slang terms which are taken from Polish CB lingo.

Table 1. A list of popular CB slang terms found in American and Polish CB talk.

English	Polish CB slang	American CB slang	Polish CB slang translation
Motorcyclist	donor	Crotch rocket	dawca
Police car flashing lights	disco	advertising	dyskoteka
CB radio microphone	pear	lollipop	gruszka
Prostitutes	mushroom pickers	trick babe	grzybiarki
Hitch-hikers	toadstools	bumper stricker	muchomory
Radar	hair-dryer	Smoke detector/fuzzbuster	suszarka
Police car	bearmobile	bearmobile	miśkowóz
Police officer	bear	smokey	misiek
Diesel fuel	soup	go-go juice	paliwo
Shooting vehicles with a radar gun.	brush your teeth and comb your hair	drying	suszyć
trailer	eighteen wheeler	mother-in-law	naczepa
Road construction	destruction	robots	roboty drogowe
Icy, slippery	greasy	glassy	ślisko
Traffic jam	Parking lot	constipation	zatwardzenie
Accelerating	shovelling coal	Put some fire	wyprzedzać
A headlight out	black eye	You do not have an eye	Nie masz oczka
Truck driver	hand	chauffeur	kierowca
A tanker trailer	termos bottle	Red Bull	cysterna
A group of CBers	henchmen	boiler	kocioł
How do you receive me?	how am I hitting you?	how do you hear me?	jak mnie slychać?
Refrigerated trailer	ice box	wardrobe	szafa
dump truck	sandbox dump	bathtub	wanna
Drive safely	truck 'em easy	wish you a wide road	szerokości

As can be seen from table 1, the realization of CB terminology in American and Polish case is different. Only in one case a slang name for a police car can be translated in the same way. In other cases, American slang terms differ a lot in their meaning in comparison with their Polish equivalents. A crotch rocket is a specific

type of motorcycle, typically distinguished by its aerodynamic 'hunched-over' seating position and high power to weight ratio. In contrast, for Polish CB radio users a donor is a person who donates something, especially blood or organs.

Conclusions

The future seems to look favorably for Polish CB slang since there are more and more users of CB radio on Polish roads. It is necessary to learn CB slang to join the community. Nowadays CB radio is widely used not only by Truck drivers but also by passenger vehicle drivers. CB Radio seems to be one of the most efficient ways of discovering the location of police officers in Poland. As we live in the era of smart phones, there are some software applications like CB Radio Chat or Janosik which function as CB radio on the phone. However, they have to be updated regularly as police officers change their locations; therefore, traditional CB radio still remains the best alternative to avoid speed checks.

When comparing American and Polish CB slang terminology, it can be noticed that most of the slang terms in both languages differentiate a lot. It could be the result of cultural differences.

Bibliography

- ALGEO, J. 2001. The Cambridge History of the English Language Volume 6: English in North America. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521264790
- COLEMAN, J. 2012. The Life of Slang. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0199571996
- CRYSTAL, D. 1987. The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, England: Cambridge University. ISBN 9780521559676
- DUMANS, B., J. Lighter. 1978. "Is Slang a Word for Linguists?". In American Speech, ISSN 00031283, n. 53, p. 5-17.
- FONG, M. – CHUANG, R.. 2004. Communicating Ethnic and Cultural Identity. Lanham: Rowman & Littlefield. ISBN 978-0742517394
- HAYAKAWA, S. 1941. Language in action. New York: Harcourt, Brace and Company. ISBN 0155501194
- HODGES, F. – STEADMAN, J. 1941. Writing and Thinking. New York: Houghton Mifflin and Company. ISBN 1889439150
- JACKSON, H. – ZÉ AMVELA, E.. 2000. Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology. London: Continuum International Publishing Group. ISBN 0304703966.
- LING R. – CAMPBELL, S. W. (eds.). 2011. Mobile communication. New Jersey: Transaction Publishers. ISBN 1412818613
- MONTGOMERY, M. 2008. An introduction to language and society. London: Routledge. ISBN 0415382998
- PHILIPSEN, G. 1975. "Speaking "like a man" in Teamsterville: Culture patterns of role enactment in an urban neighborhood." In Quarterly Journal of Speech, ISSN 0033-5630, n.61, p. 13-22.
- REVES, H. 1926. "What is slang?: a survey of opinion." In American Speech, ISSN 0001-2475, vol. 1,n. 4, p. 216- 220.
- WHITMAN, W. 1892. Slang in America. Philadelphia: David McKay. ISBN 00292397
- ZARZYCKI, Ł. 2008. What is slang. [online]. [cit. 2008-12-06]. Available at: www.edukacja.edu.pl

Words: 1893

Characters: 11 805 (6,55 standard pages)

Dr. Łukasz Zarzycki

Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom

Poland

lukezarzycki@gmail.com

Kultúrna geografia amerického veľkomesta

Alena Smiešková

Anotácia

Cieľom článku je interpretovať ikonické americké veľkomesto New York ako výraz mnohovrstevatosti americkej kultúry. Článok teoreticky vychádza z kultúrnej geografie a fenomenologickej architektúry, ktoré chápú mesto ako organizmus, kde koexistujú prírodné geografické vlastnosti krajiny a ľudské kultúrne intervencie. Článok sa zameriava na prírodné fenomény krajiny: charakter miesta, vec, poriadok, svetlo a čas a skúma akú podobu nadobúdajú v tomto konkrétnom kultúrnom.

Kľúčové slová

kultúra, geografia, mesto, miesto, genius loci, americká kultúra

V súčasnosti viac ako polovica obyvateľstva naše zeme žije v mestách. Čo znamená tento fakt pre naše vnímanie seba, ako ľudského druhu na tejto planéte? Ako nás ovplyvňuje v každodennom živote, ako modifikuje náš spôsob myslenia a nazerania na svet? Vedná disciplína, ktorá sa zaoberá spôsobom utvárania vzťahov medzi ľovekom a prírodou, medzi geografickými danosťami krajiny a spôsobom, ako do nej vstupuje človek a ako ju mení a spodobuje na svoj obraz, sa volá kultúrna geografia.

Jej počiatky sa spájajú s menom Carla Sauersa, amerického geografa, ktorý pôsobil na Kalifornskej univerzite v Berkeley. Sauers sa pokúsil prehodnotiť definovanie geografie ako disciplíny, ktorá sa k predmetu svojho štúdia vzťahuje abstraktne, posilnil interdisciplinárne chápanie geografie a zdôraznil úlohu ľoveka pri vytváraní priestoru, v ktorom žije. Krajina, ako základný pojem geografie, teda nebola chápána len cez jej abstraktné morfologické prvky, ale bola to aj materiálna krajina, ktorú svojou tvorivou kultúrnou činnosťou človek vytvára. Do geografie vstupovali také disciplíny, ako história prírodnnej krajiny, či kultúrna antropológia.

Interdisciplinárny trend, ktorý Sauers a jeho žiaci v prvej polovici dvadsiateho storočia začali, pokračoval aj neskôr, s tým, že v 60.rokoch sa prehodnocoval vstup pozitivistického reduktionizmu do geografie a kultúrna geografia ho prehodnocovala interpretatívnu epistemológiu, teda štúdiom spoločenských procesov a ich historických významov pre tvorbu krajiny, symbolických rozmerov ľudskej činnosti ovplyvňujúcich vlastnosti prírodnnej krajiny. V osemdesiatich rokoch minulého storočia vzniká trend, ktorý má pomenovanie „nová kultúrna geografia“. Pojem kultúry, ktorý Sauers považoval za zhmotnenú nadorganickú premennú, sa modifikuje a k interpretačným modelom sa pridávajú aj sociologické a politické prístupy, ktorých úlohou je vysvetliť „vnútorné pnutia v kultúre“, ktoré predchádzajúce generácie považovali za tabu. (Duncan, 1980: 15)

Medzi základné koncepty kultúrnej geografie patrí pojem miesta, priestoru a prostredia, ktoré sa skúmajú v interakcii a závislosti od ľudského činiteľa. Jeden z trendov humanisticky orientovanej geografie v sedemdesiatich rokoch minulého storočia sa zaoberá autenticitou a integritou miesta. Jeho zameranie nadvázuje na kritiku moderného sveta, tak ako ho podala Berkeleyská škola a zdôrazňuje fakt, že rozdiely medzi kultúrnymi a ekologickými aspektami sa stierajú. (Refn 1976, Agnew 1987, Entrikin 1991 in Duncan, 1980: 16) Zatiaľ čo Sauers a jeho nasledovatelia sa zameriavalí na štúdium vplyvu polnohospodárstva a z toho vyplývajúce zmeny v krajine a chápali ľudské intervencie do prostredia (najmä mestá) skôr negatívne, súčasné trendy v humánnej geografii, urbanizme a architektúre chápú mesto a jeho

fungovanie ako nezváriteľný fakt a pracujú s jeho vplyvom na prostredie v interakcii so symbolickými vlastnosťami krajiny. (Norberg-Schultz, 1994, McDonough, 2004) Prehodnocujú sa tak základné koncepty kultúrnej geografie a „koncept krajiny [sa] sám o sebe [chápe ako] dôkladne premyslená kultúrna konštrukcia, je to istý spôsob tvorenia, štruktúrovania a priradovania významu vonkajšiemu svetu, ktorého dejiny je nevyhnutné chápať vo vzťahu k materiálnemu privlastneniu krajiny.“ (Cosgrove, Jackson, 1987: 96) Týmto spôsobom sa teda okolity svet, či už je to miesto, prostredie, alebo krajina, chápu nielen ako morfologicky, geograficky dané, ale aj ako nevyhnutne podliehajúce symbolickej premene, či už v zmysle tvorby významu, pripisovania, či udržiavania významu, teda vzniku mýtu (miesta) a mytológickej (prostredia). Krajinu je potom možné chápať ako „kultúrny obraz, obrazný spôsob reprezentovania symbolického ľudského okolia.“ (ibid.) Ako to ďalej rozvíjajú Cosgrove a Jackson, potom je možné krajinu študovať naprieč rozličnými médiami a povrchmi: ako maľbu na plátnе, text na papieri, obraz vo filme rovnako ako zem, kameň, vodu a vegetáciu na zemi. (ibid.)

Čo teda v tomto kontexte znamená mesto, ako človekom umelo vytvorená štruktúra, ktorá radikálne zasiahla do geografickej morfológie miesta? Aký je teda vzťah medzi mestom a miestom? Ako hovorí Norberg-Schultz „vo všeobecnosti, príroda tvorí rozlahlú, všeobsahujúcu totalitu, „miesto“, ktoré má svoju zvláštnu identitu vyplývajúcu z miestnych podmienok.“ (1994: 10) Charakter miesta, ktoré toto nadobúda existenciálnym prežitím v zmysle každodennosti, bol v minulosti chápaný ako duch miesta, jeho *genius loci*. Starovekí Rimania verili, že každá bytosť má svojho ducha, svojho strážcu. Tento duch sprevádza ľudí a miesta od narodenia po smrť a určuje ich charakter. (ibid.:18) Aj preto v minulosti mestá vznikali na špecifických miestach, pri brodoch, či sútokoch riek, v údoliach, v oázach. Prírodné vlastnosti miesta umožňovali rozvoj miest, mnohokrát ich expanziu. Ľudia teda obývali miesto a svojou činnosťou, tým, že sa tam niečo dialo (ang. take place) menili jeho pôvodný charakter a prebývali v ňom. Ideálne je kľúčom k chápaniu dynamiky mesta rovnováha. Antické polis predstavovalo „styčný bod, figuratívny a doslovny (v zmysle fyzických štruktúr) ktorý vyrovnáva vonkajšie a vnútorné sily a umožňuje tak rast a rozvoj. (Villet: 2) Anglické slovo fulcrum, z latinského fulcire, podopierať, nám dáva možnosť zamyslieť sa nad tou charakteristikou. Fulcrum, opierka, ktorá stabilizuje dve časti páky, ktoré sa rozpohybujú, ak je na ne vyvíjaný tlak, predstavuje zaujímavú metaforu pre fungovanie mesta. Hovorí nám o citlivosti, ktorá je potrebná pre vyrovnávanie vplyvu ľudských intervencií do charakteru miesta a verejného priestoru mesta. Fyzické štruktúry, ako opevnenia, úkryty, alebo prístav poskytovali v minulosti mestu a jeho občanom ochranu, zároveň ho, ale aj spájali s miestnymi a cudzími entitami. (ibid.) Rovnako zákony a nariadenia smerovali k vytvoreniu rovnosti medzi rôznymi skupinami a spoločenskými vrstvami obyvateľstva. (ibid.) Mnohé urbanistické a architektonické trendy súčasnosti o tejto citlivosti, rešpektke voči geniu loci, alebo pamäti miesta hovoria.

Svoje ďalšie uvažovanie uvediem myšlienkovou Douglasa McDonougha: „Mesto sice vznikne ako projekt, náčrt, ale mesto je organizmus, niečo, čo žije a niečo, čo je vysnívané. Ako tvorcovia miest, ktoré obývame, nevieme zabrániť tomu, aby sme do krajiny neprojektovali sami seba. Ľudská myseľ myslí v obrazoch a mesto je vždy niečo ako *sen*. Ako snívame o našich ideálnych mestách, ako si na geologickom základe krajiny predstavuje tkaninu ľudí, čoraz jasnejšie začíname vidieť rysy miesta, ktoré obývame, skutočný charakter toho územia, jeho *genius loci*. A potom, tvarujúc charakter našich miest, vytvárame miesta, ktoré sú oslavou ľudskej kreativity a aktívneho, harmonického vzťahu s našou zemou. Vytvárame geografiu nádeje.“ (2004) Mesto, ktoré je príkladom naplnenia týchto atribútorov, mesto ako vízia a mesto ako sen, ktoré buduje geografiu nádeje je prístav na východnom pobreží

Spojených štátov amerických, mesto, ktoré sa stalo sprítomnením americkej kultúry, New York.

Na príklade tohto amerického veľkomesta by som chcela dokumentovať, ako vizia mesta, niečoho vysnívaného, žitého a prežitého, zároveň odhaluje skutočný charakter miesta, na ktorom bolo vybudované, jeho vrstevnatosť. Inými slovami ako základné atribúty americkej kultúry: sloboda, individualizmus, progres, pragmatizmus v tomto meste koexistujú s jeho geniom loci, strážnym anjelom miesta, priestoru, na ktorom vzniklo.

Ak možno chápať architektúru starovekých civilizácií ako konkretizáciu chápania okolitého prostredia a krajiny, ako o tom hovorí Norberg-Schultz vo svojej knihe *Genius Loci. K fenomenológii architektúry* (1994), tak potom aj charakter jedného z najznámejších amerických miest je možno interpretovať na základe koexistencie istých daností miesta a intervencií človeka, ako citlivý oporný bod na vyváženie vonkajších a vnútorných síl, ktoré sa pri fungovaní tohto mesta prichádzajú stretávajú.

Mesto New York, pôvodne New Amsterdam, bolo založené v 17. storočí ako obchodný prístav. Jeho situovanosť (miesto, kde vzniklo) je výsledkom objaviteľských snáh vtedy Holandskej republiky. V snahe nájsť severnú cestu do Indie, sa moreplavec Henry Hudson a jeho posádka plavili pozdĺž pobrežia severnej Ameriky, smerom dolu na juh od ostrova Nova Scotia. Po dosiahnutí Mysu Cod smerovali opäť na sever a vyhli sa niekoľkým menším zálivom, až dorazili do ústia rieky, ktorá dnes nesie jeho meno. Rieka Hudson (on ju pomenoval Mauritius) sa tiahne hlboko do pevniny, v súčasnosti k hlavnému mestu štátu New York, Albany. V snahe nájsť cestu do Indie ju Hudson a jeho posádka od jej ústia sledovali až po jej prameň. Počas tejto niekoľko dnovej cesty obchodovali s domorodým obyvateľstvom, kupovali kožušiny bobrov, ktoré sa neskôr stali hlavným vývozným artiklom mesta. Hudson sa plavil aj pozdĺž ostrova, ktorý kmeň indiánov Lenape nazýval Manahhatta.

Hudsonova cesta potvrdila dobyvateľské nároky Holandskej republiky na toto územie a južný cíp ostrova Manahhatta sa stal holandskou prístavnou kolóniou. Ako sa traduje, holandski obchodníci kúpili ostrov od domorodého obyvateľstva za sumu vtedy približne 25 dolárov. Začala sa písat história v súčasnosti asi najvýznamnejšieho amerického mesta.

Prírodné podmienky a bohatosť zdrojov vegetácie a fauny podmienili, že kolonizátori toto mesto osídlili a začali rozvíjať. Ostrov je od oceánu ľahko prístupný, čo prialo podmienkam pre obchodovanie. Zároveň je však v zálive včlenený medzi pevninu a ďalší ostrov Long Island a tým, chránený pred mrazmi, čo umožňovalo kotvenie lodí aj v zime. Ostrov je obmývaný dvoma riekami, riekou Hudson a riekou East River, ktoré nie sú riekami v pravom slova zmysle. Voda v nich prúdi oboma smermi a tak obe opývali rybami a morskými živočíchmi, ktoré pre pôvodných obyvateľov predstavovali podstatnú časť obživy, rovnako ako neskôr pre usadlíkov. Inými slovami, ostrov predstavoval pomyselné El Dorado, splnený sen dobyvateľov o raji, ktorý bol bohatý nielen na prírodné zdroje, ale aj na možnosti pre osobný, hlavne ekonomický rozvoj. Taktôž by sa dala v stručnosti popísať identita miesta, krajina, ktorú spočiatku holandskí, neskôr židovskí usadlíci a napokon Angličania začali obývať a tak vtláčať tomuto prírodnému miestu a krajine na vôkol istý špecifický charakter.

Norberg-Schultz charakterizuje priestor ako trojrozmernú organizáciu prvkov, ktoré spoluvtvárajú miesto, „charakter“ podľa neho označuje celkovú atmosféru, ktorá je najvšeobecnejšou vlastnosťou každého miesta. (1994: 11) Pre Norberg-Schulta, ako fenomenologického architekta, je odlišenie a špecifické definovanie týchto dvoch prvkov dôležité, pre nás, z kulturologického hľadiska je zaujímavé, ako sa tieto dve kategórie usúvzťažňujú, ako spoluvtvárajú „žitý

priestor“, ktorý tak symbolicky sprítomňuje kultúrne hodnoty danej krajiny. Mesto, z architektonického hľadiska, predstavuje transpozíciu prírodných foriem do fyzických štruktúr, ktoré prírodné miesto v procese osídľovania vizualizujú, dopĺňajú a symbolizujú. Osídľovanie chápe, rovnako ako Norberg-Schultz, ako existenčný proces, počas ktorého sa človek s krajinou identifikuje a za pomocí týchto fyzických štruktúr si voči nej vytvára pocit súnamežitosti, toho, že do tejto krajiny patrí a že sa v nej orientuje. (ibid.: 18, 19) Mýtické pochopenie prírody človekom má v rôznych kultúrach rôznu váhu vzťahu, hovorí Norberg-Schultz.¹⁶ (ibid.: 24)

V nasledujúcej časti analyzujem, ako sa umelé, človekom vytvorené miesto – mesto New York, stáva vizualizáciou, pochopením prírodného miesta, ako sa stáva vyjadrením „existenciálnej opory“, ktorú v nôm jeho obyvatelia našli. (1994, s. 17) V mojom náčrte kultúry amerického veľkomesta vychádzam z definovania základných kategórií konkrétnego pochopenia prírody podľa Norberg-Schultza, ktorými sú: vec, poriadok, charakter, svetlo a čas.

„Aby človek mohol žiť medzi nebom a zemou, musí tieto dva elementy pochopit.“ (ibid., s. 23) Ako som už uviedla vyššie, mesto New York vzniklo dôsledkom bádateľských snáh. Jeho situovanosť bola podmienená koexistenciou pôvodnej usadlosti amerických indiánov a koloniálnym prístavom, ktoré toto prírodné miesto považovali za ekonomicky prínosné. Pochopenie prírodného miesta, ktoré človek svojou aktivitou menil na mesto aj v prípade New Yorku vychádzalo z pôvodnej kozmogónie, stretu zeme a oblohy. V druhej polovici 19. storočia New Yorku prežíval neobvyklý rozmach, z malého prístavného mesta sa stávala metropola, napr. počet obyvateľstva sa zvýšil z 96 373 v roku 1810 na 813 669 v roku 1860, a stalo sa najväčším v krajine. Do mesta prichádzali talianski a židovskí imigranti a menili jeho demografickú štruktúru.

Mesto New York v tom čase tvoril len ostrov Manhattan, kde sa holandskí obchodníci pôvodne usadili. Mesto Brooklyn, situované na ostrove Long Island, na východ od Manhattanu, bolo štvrté najväčšie v krajine. Začalo sa uvažovať o prepojení týchto dvoch ostrovov a lepšej výmene tovaru a ekonomickej mobilite. 24. mája 1883 bol otvorený Brooklynský most, stavba, ktorá symbolicky prepojila elementárne prírodné prvky krajiny, breh a rieku, a ikonickej sprítomnila technologický pokrok 19. storočia, triumf človeka nad prírodou.

Stavba bola prvým vysutým mostom zaveseným na oceľových lanách a niekoľko desiatok rokov aj najdlhším. Jeho materiál symbolicky odkazuje na jednej strane k prírodnému miestu, kde vznikol, je konštruovaný zo žuly, ktorá tvorí aj časť geologického podložia ostrova Manhattan, na druhej strane na pokrok v nových výrobných technológiách, ktorý sieť oceľových lán predstavuje. Most bol prístupný pre peších a vozy, v súčasnosti, je po ňom možné prejsť pešo, na bicykli, alebo automobilom, sú na ňom koľajnice pre električky. Poskytuje spektakulárny pohľad na krajinu, nad ktorou sa rozprestiera, či už sú to oba brehy spomenutých ostrovov, alebo na ďalšie ostrovy v new yorskom hornom zálive, Governors Island, či Ellis Island, alebo Liberty Island so Sochou slobody. Jeho neogotické, lomené oblúky na dvoch pilieroch referujú ku klasickej gotickej architektúre, a symbolicky pozdvihujú človeka, ktorý sa v blízkosti ich monumentality nachádza, k výškam, k oblohe. Je to práve juxtapozícia materiálu, z ktorého je most vyrobený a jeho architektonickej

¹⁶ Pre Američanov boli prírodné fenomény krajiny, ktorú kolonizovali, nevyčerpateľným symbolickým zdrojom umeleckej imaginácie. Či už to bol topos lesa, ktorý bol chápaný ako neznáme, nepreniknutelné, metafyzické miesto, ktoré sa mnohokrát stalo priestorom existenciálnej skúšky protagonistu, alebo chápanie „hranice“ ako miesta, kde sa stretáva kultúra kolonizátorov s domorodou kultúrou a z ich stretu vzniká nová, „hybridná“ kultúra, alebo v chápaní Divokého Západu ako najkrajnejšieho priestoru, kam západná civilizácia dosiahla. Vid' Michal Peprník (2005), Pett Kopecký (2012).

situácie, ktoré vytvárajú neopakovateľný zážitok z jeho prítomnosti. Kameň symbolicky, svojou prírodnou kvalitou odkazuje k stálosti, nemennosti, až tăživosti a zároveň sa ako štrukúra, vec, vznáša nad mestom, nad riekou (East River). Rovnako materiál oceľových lán, odkazuje k surovosti, drsnosti, tvrdosti, avšak v spletnej a dômyselnej pavučine lán, držiacich most na oboch brehoch, vytvára z diaľky neopakovateľne ľahkú, až sublímnu štruktúru.¹⁷ Pod mostom preteká rieka, ktorá ako prapôvodná substancia symbolizuje život, jeho plynutie, ale aj jeho bohatosť a plodnosť. Most ako umelá štruktúra dopĺňa veci v prírodnej krajine a stáva sa dobrým objektom nielen geografickej, ale hlavne existenčnej orientácie, je „zmysluplný miestom, ktoré umožňuje človeku pravdivo žiť“. (Norberg-Schultz, 1994: 28)

Po otvorení Brooklynského mostu bolo zlúčenie okolitých miest nevyhnutnosťou. 1. januára 1898 vstúpil do platnosti dokument o „konsolidácii“, ktorý oficiálne pripojil k New Yorku Brooklyn, Queens, Bronx a Staten Island, vonkajšie mestské časti, ako sa v kontraste s Manhattanom, označujú. Mesto New York napĺňalo imperialistické ambície svojej krajiny a bolo na ceste stať sa najvplyvnejším svetovým mestom.

„Ďalší spôsob pochopenia prírody spočíva v tom, že je z prúdu udalostí vyabstrahovaný systematický poriadok.“ (ibid.) Tradične to bola napríklad slnečná dráha, ktorá v priebehu storočí nepodliehala zmene, alebo svetové strany, ktoré slúžili človeku ako orientačné prvky. Charakter prírodného miesta, na ktorom je mesto NY situované, sa radikálne zmenil. Jeho organizačnú štruktúru v súčasnosti, reprezentuje mrakodrap. Mrakodrap, človekom vytvorená stavba, je ikonografickou reprezentáciou tohto mesta, je jednoznačne identifikovateľný, aj keď tento typ budovy je prevažne koncentrovaný na Manhattane. Táto súvislosť je daná špecifickými urbanistickými podmienkami, ktoré podmienili dizajnovanie mrakodrapov. V roku 1811 mestská rada schválila tzv. „Commissioners' Plan“, pôvodný urbanistický plán, ktorý Manhattanu vpísal podobu charakteristickej mriežky. Územný plán, ktorý je v protiklade s plánom tradičného európskeho mesta so spletitými uličkami, bol neskôr dizajnovaný aj v iných amerických mestách. Umožňuje ľahkú orientáciu, čo je pri veľkej mobilite amerického obyvateľstva výhoda.

Geografická situovanosť ostrova, ktorý sa ľahá takmer presne v smere svetových strán, umožnila, aby sa hlavné tepny „avenue“ tiahli zo severu na juh a ulice, menšie, užšie komunikačné kanály, z východu na západ. Z toho pramení aj pomenovanie častí Manhattanu a orientácia človeka v priestore, smerom na juh sa ide dole do mesta, „downtown“, smerom na sever sa ide „hore do mesta, „uptown“, označenie dolu, hore sa objavuje aj v názvoch, ako Lower Manhattan, (Dolný Manhattan), Lower Easside (Nižšia Východná strana – blízko pri rieke East River, napr.).

Tento orientačný plán, mriežka, zasahuje aj pobyt v meste, jeho zažívanie. Tým, že sa ulice Manhattanu ľahajú aj niekoľko kilometrov a sú lemované do neba sa týčiacimi budovami, obyvateľ mesta zažíva neprezentovateľné, keď čas, v podobe meniacej sa oblohy, jej svetelnosti, zafarbenia vstupuje do každodennej skúsenosti. Výškové budovy materializujú priestor ako taký v ich trojrozmernej prítomnosti, do ktorej je človek umiestnený a v ktorej sa pohybuje, nadobúda naliehavosť prítomnosti, v ktorej si človek uvedomuje svoje ukotvenie v tu a teraz. Nie náhodou je

¹⁷ Pre Európanov sa stala architektonickou štruktúrou s podobnými vlastnosťami Eiffelova veža, ktorá bola postavená o šesť rokov neskôr, v roku 1889, pri otvorení svetovej výstavy. Podobne ako Brooklynský most sa stala svetovým symbolom, oslovujúcim nielen národnú identitu (v tomto prípade francúzsku), ale všeobecne aj technologický pokrok. Rovnako ako Brooklynský most dodnes fascinuje svojich návštěvníkov neuveriteľným dojmom ľahkosti, ktoré obe štruktúry, napriek ľažkým použitým materiálom, vyvolávajú.

Manhattan označovaný aj ako novodobý Stonehendge. Jeho geografická orientácia umožňuje v niektoré špecifické dni v roku (v júli, napr.) zažiť silný emocionálny prežitok (symbolizujúci zrodenie, a smrť, kolobeh života, inými slovami, kozmický poriadok) západ slnka presne včlenený medzi steny „betónovej džungle“ ľahajúce sa do diaľky. Akokoľvek, aj v iné, nie Stonehendgeové dni, je tento jedinečný pohľad, to, čo mesto New York usúvzažňuje s okolitou prírodnou krajinou. Svetlo, ktoré je nad masou oceánu špecifické, sa láme v sklenených fasádach budov a ponúka sublímnu skúsenosť, podobným spôsobom ako to, čo prichádza, čo vyvstáva, v obrazoch Barnetta Newmana¹⁸. (Lyotard, 2001:124) Je to nepomenovateľné, je to to, čo dáva tomuto mestu akýsi vyšší poriadok, niečo, čím je existenčná skúsenosť v nám determinovaná.

Miesto, kedy si, prirodzene poskytovalo človeku pocit ochrany, či hrozby, alebo pocit, že je dobre usporiadané. (*ibid.*) Človek, ktorý sa v labyrinte new yorkského Manhattanu ocitne, má možnosť sa v nám stratiť. Nechat' sa pohliť priestorom, vyprázdníť sa, ako v stave meditácie, splynúť s priestorom. Ako o tom hovorí hlavná postava románu Paula Austera, *Sklenené mesto*:

„New York byl nevyčerpateľný prostor, bludište kroků bez konca. Kdykoliv vyrazil ven, zdalo se mu, že se vzdaluje sám sobě; oddával se pohybu ulic, stával se vidoucím okem, unikal nutnosti myslet a to jej uklidňovalo více než cokoližiného a dodávalo mu příjemný pocit vnitřní pocit prázdniny. Svět byl mimo něj, kolem něj i před ním a rychlosť, s níž se neustále měnil, mu znemožňovala obírat se příliš dlouho jedinou myšlenkou. Podstatný byl pohyb, ... Na těch nejlepších vycházkách si případal jako v „nikde“. New York bylo to nikde, do něhož se uzavřel, a záhy si uvědomil, že nemá v úmyslu ho někdy opustit.“ (2000: 10)

Mrakodrap¹⁹, výšková budova, pre ktorú bola hranicou len obloha, vstúpil na mapu New Yorku na prahu 20. storočia. (Koolhaas, 1994: 82) Fyzické vlastnosti týchto budov ľahili z najnovších výdobytkov vedy a techniky svojej doby. Bez vynálezu výťahu, ocelových konštrukcií budov, by nebolo možné mesto stavat' do výšky. Pretože na rozdiel od iných veľkomiest, New York nemohol expandovať. Zabráňovali tomu prírodné podmienky, napríklad geografická ohrazenosť ostrova Manhattan. Plán mestských predstaviteľov, postaviť mesto ako mriežku, teda zosobňoval charakteristický utilitárny rozmer americkej kultúry. Verilo sa, že ak sa

¹⁸ Lyotard sa vo svojom texte vracia k dielam Barnetta Newmana, predstaviteľa amerického abstraktného expresionizmu. Prehodnocuje koncept vzneseného, známy vo filozofii a estetike od Longinusa, Kanta a Burkeho. Vznesené je chápane ako koncept vzbudzujúci protichodné emócie, ako niečo, čo je mysliteľné, ale čo sa zároveň vzpiera figurácií, zobrazovaniu. Inými slovami, predmet alebo ideá, sprítomnenie ktorých nevyhnutne podlieha istej relativizácii, umiestneniu do istých existujúcich kontextov a podmienok prezentácie. Na príklade predstaviteľa amerického abstraktného expresionizmu, ktorého dielo a text „Sublime is Now“ (1948, Vznesené je teraz) Lyotard interpretuje, poukazuje na to, že súčasné umenie nemusí hľadať ideál krásy pri strete s Absolútym, ktoré je metafyzické, alebo pri deformovaní ideálnej formy, vznesené vyvstáva v obrazoch teraz a tu a nepotrebuje pre svoju identifikáciu podporný kontext „spomienky, mýtu, legendy“, napr. ale vystačí si s emóciami, ktoré konkrétny obraz evokuje a ktoré sú jasne čitateľné „bez nostalgickeho ohliadnutia sa za minulosťou“. (Newman, 1999: 580)

¹⁹ V knihe *Rise of the New York Skyscraper 1865 – 1913* Landau a Condit hovoria: „Mesto [New York] nikdy neodhalilo lepšie svoju budúcu podobu, ktorú nadobudlo v období svojej zrelosti – podobu elektrizujúceho, ocelovymi konštrukciami mrakodrapov orámovaného, do výšky sa ľahajúceho, architektonicky sofistikovaného, etnickej diverzifikovaného, sociálne a spoločensky uvedomelého, medzinárodného centra pre múzické, literárne, vizuálne a architektonické umenia – ako v blaženom období 80-tych rokov 19. storočia. Toto bolo obdobie, keď boli položené dôležité technologické a architektonické – ako aj sociopoliticke základy“. (1996:108)

jednotlivé pozemky rozpredajú do individuálneho vlastníctva, bude v záujme ich majiteľov tieto pozemky zveľaďovať, architektonicky, v zmysle infraštukúry a obchodu. Mrakodrap a mriežka, v ktorej je sústava takýchto budov postavená, sú teda zosobnením amerického pragmatizmu (v pláne sa hovorilo, že mriežka nastolí: „krásu, poriadok a pohodlie“²⁰, individualizmu a pokroku. (Burrows, Wallace, 1998: 420)

„Zatiaľ čo vec a poriadok sú kategórie priestorové, charakter a svetlo odkazujú k celkovej atmosfére miesta.“ (Norberg-Schutlz, 2004: 32) Mesto New York je svojou históriaou, geografickou situáciou aj konkrétnym existenčným pocitom známe pre svoju mnohovrstevnatosť. Podobne, ako americká kultúra²¹, nikdy nebolo monolitné, naopak, absorbovalo mnohé vplyvy a z ich koexistencie ľažilo. Pri zamyslení sa nad charakterom tohto mesta, je nevyhnutné brať do úvahy práve túto dimensiу. Nakol'ko charakter miesta je späť so zemou, ako prírodným fenoménom, ktorý ho ukotvuje, umelo vytvorená štruktúra, ktorá symbolicky koexistuje s duchom miesta a je ukotvená v priestore, na zemi, neťahá sa k oblohe, ale skôr ľaží z rozpriestranenosťi, je typ domov, ktoré v NYC pretrvali od historických prvopočiatkov.

Takzvané „brownstones“, domy, postavené z hnedého pieskovca, ktorý sa ľažil v nedalekom okoli, sú radové domy, zvyčajne dvoj-, trojposchodové, ktorých architektúru ovplyvnila architektúra, ktorú si so sebou priniesli holandskí prisťahovalci, z mesta Amsterdam. Charakteristickým znakom týchto domov je vstupné schodište pozdvihnuté nad úroveň ulice. Toto v Európe slúžilo ako ochrana proti záplavovým vlnám prílivu, ktoré v prímorskom Amsterdame boli pravidelne vysoké. V New Yorku už tento architektonický prvok neplnil túto pragmatickú funkciu, ale bol nahradený novou funkciou, bol to komunikačný kanál, premostenie, medzi verejným životom na ulici a súkromným životom za vstupnými dverami domu. Tieto domy sú známe aj z mnohých filmov, či iných populárnych artefaktov (seriálov), kde sa zdôrazňuje práve liminálna situovanosť ich portika vo vzťahu k verejnému priestoru ulice²². V minulosti mnohé z nich, celé ulice, boli zničené

²⁰ The Museum of the City of New York (Múzeum mesta New York) zorganizovalo pri príležitosti 200-tého výročia odhlasovania „Commissioners’ Plan“ (plánu odpredať a rozparcelovať časť Manhattanu od 14. ulice až hore na sever, po Washington Heights) výstavu, ktorá objasňuje ako tento plan vznikol, vyvíja sa a akú symbolickú úlohu zohráva v tvorbe umelcov a architektov. <http://www.mcny.org/exhibition/greatest-grid>

Ako o tom piše v recenzii na túto výstavu Zeynep Turan Hoffman tento plán sám o sebe nebol prelomový. Avšak rešpektovanie integrity pôvodného urbanistickejho konceptu na jednej strane a flexibilita s akou boli predstavilia mesta schopní do neho viiesť zmeny z neho urobili významný urbanistický počin. (2013: 102)

²¹ Americká kultúra nikdy nebola monolitná, napriek jej oficiálnym reprezentáciám, ktoré do 60-tych rokov minulého storočia pretrvávali. Kultúra bielych kolonizátorov, prevažne anglosaxonského pôvodu sa miešala s africkými vplyvmi, ktoré so sebou priniesli otroci. Rovnako nesmieme zabúdať na medzikultúrne stretnutia na hranici, medzi pôvodným americkým obyvateľstvom, Indiánmi, a kolonizátormi. Neskôr sa takzvaná WASP (čo znamená white –biela, Anglo-saxon – anglo-saská, Protestant – protestantská) kultúra hybridovala vplyvmi iných imigrantských etnik. Metafora, ktorú tu používam na označenie americkej kultúry: „mnohovrstevnosť“ súvisí s geografickým charakterom New Yorku. Geologická história prírodného miesta, na ktorom vzniklo mesto New York má história starí približne miliardu rokov. Ukrýva teda mnohé prírodné vrstvy, ktoré, hoci nie sú viditeľné, tvoria základ pre vertikálnu vizualitu mesta. Podobne v meste koexistuje jeho historická pamäť a kultúrna história so súčasnosťou, aj keď nebola vždy viditeľná, alebo oficiálne priznaná.

²² Monografia Charlesa Lockwooda, s fotografiami Madelaine Isom a úvodom od Paula Goldbergera *Bricks and Brownstone: The New York Row House 1783-1929 (Classical America Series in Art and Architecture)* prvýkrát publikovaná v roku 1972 je doteraz jedinou

požiarmi a tak predstavujú aj inú dôležitú charakteristiku new yorskéj architektúry a tou je neustály kontinuálny proces prestavby. Napriek tomu však táto architektúra ešte stále dominuje celým štvrtiam, napríklad v Brooklyne, v časti Park Slope sú tieto ulice vyhlásené za národnú kultúrnu pamiatku. Patria momentálne k najdrahším domom na trhu s realitami, čo sa stalo potom, ako sa o tieto budovy, pôvodne obývané nižšími vrstvami, ktoré ale neboli schopné platiť nájom, začali zaujímať umelci, či bohatšie situované vrstvy, ktoré oceňovali ich dobovú atmosféru. V procese gentrififikácie tak tieto domy momentálne patria k najluxusnejšiemu bývaniu v NY.

Kategória charakteru miesta stojí medzi hmatateľnými, fyzickými kategóriami a menej hmatateľnými, ako sú svetlo a čas. Svetlo je základná súčasť našej skutočnosti. Je tak esenciálne, tak úzko prepojené s naším bytím, že prirodzene v rôznych kultúrach naberalo rôzne významy. Grécka civilizácia chápala svetlo ako symbol umeleckého a vedeckého poznania. Pre kresťanskú kultúru bolo svetlo symbolom spojenia a jednoty, láskou, ktoré Božie svetlo sprostredkovávalo. Ikonograficky sa zobrazovalo ako svätožiara. (Norberg-Schultz, 2004: 32)

Súčasný americký umelec James Turrell, ktorý pracuje so svetelnými inštaláciami, hovorí, že je pre neho „dôležité, aby si ľudia svetlo väžili, rovnako ako zlato, striebro, vzácné obrazy“. (Turrell, MFA, Houston, 2013) Pri svojich inštaláciách so svetlom pracuje tak, ako iní umelci pri tvorbe používajú farbu, plátno, či kameň. Turell svetlo materializuje, formuje jeho fyzickú prítomnosť a tým divákom dovoľuje zažívať skúsenosť, v ktorej svetlo priestor transformuje. Inými slovami, niečo, čo prežívame v každodennej realite a berieme ako samozrejmé, ozvlášťne sprítomňuje.

New Yorské svetlo je špecifické, determinované jeho polohou pri obrovskej mase oceánu, v ktorej sa odráža nekonečná obloha. Svetlo, ako najväčšejši ale zároveň najnestálejší fenomén, v tomto meste, ako aj kdekoľvek na svete, zosobňuje život, v jeho nepredvídateľnosti, náhodilosti, intenzite, s akou nás dokáže zasiahnuť. Súvisí s rytmom prírody a ovplyvňuje miesto a mesto, jeho vzhľad v priebehu zmeny ročných období. (ibid.) Čas, ktorý neustály prírodný kolobeh pre nás zastupuje, je tak svetlom a jeho premenami materializovaný.

Tieto prírodné fenomény sú v New Yorku najmarkantnejšie reprezentované podzemným vlakovým systémom. Metro²³, jeden z urbanistických znakov metropoly, bolo v New Yorku vybudované ako lacný systém dopravy, ktorý umožňoval a doteraz umožňuje v tomto obrovskom urbanistickom priestore mobilitu obyvateľstva, bez ohľadu na ich ekonomické možnosti.

Je situované tesne pod povrchom a jeho pasažier vstupuje do tmavého, špinavého priestoru, bez denného svetla, do podzemia. Vetricími šachtami preniká denné svetlo a jeho životodarnosť sa stáva príznakomou práve v priestore, kde absentuje. V hraničných priestoroch, schodištiach, keď svetlo ukradomky, cez vstupný otvor preniká do tmy, je tento kontrast najviditeľnejší.

monografiou sústredujúcou sa špecificky na architektúru a kultúru amerických radových domov, „brownstones“.

²³ New Yorkské metro, ako systém rýchlej dopravy, bolo otvorené 27. októbra 1904. Hoci bolo otvorené skôr, ako metro v Londýne, alebo Boston, stalo sa new yorské metro čoskoro najrozšiahlejším. Jeho základná linka sa tăhalo od budovy mestského úradu na juhu Manhattanu až po 145. ulicu hore, na severe Manhattanu, v Harleme. Cieľom bolo poskytnúť rýchly a dostupný spôsob dopravy pre obyvateľov New Yorku. Prvé cestovné na jednu jazdu bolo päť centov. [V súčasnosti metro spravuje Metropolitan Transport Authority, inštitúcia, ktorá zabezpečuje nielen dopravu, ale aj nepretržitý tok informácií o reálnej dopravnej situácii. Zároveň podporuje aj umelecké a iné komunitné programy. <http://new.mta.info/>](http://www.history.com>this-day-in-history/new-york-city-subway-opens</p></div><div data-bbox=)

Pravidelnosť, s akou tento dopravný systém funguje, a funguje 24 hodín denne, neustále striedanie odchodov a príchodov vlakov, evokuje rytmus života a prírody, striedanie svetla a tmy, do ktorého vstupuje čas. Rituály, ktoré sa s používaním metra, jeho funkciou, v bežnom živote mesta spájajú, sú bežné denné rituály, každodenná cesta do práce a domov. Podzemná dráha, je ako srdce New Yorku, nikdy neutichajúce, tlčúce, pulzujúce. Ak kráčate po uliciach, cítite chvejúcu sa dlažbu, jeho charakteristický teplý vzduch uniká vetracími šachtami na povrch.

Metro je zosobnením kreatívneho potenciálu tohto mesta, jeho vrstevnatosti. Hoci pôvodná prírodná krajina miesta, na ktorom mesto NY vzniklo, už neexistuje, jej symbolický význam – pozemský raj – tu stále koexistuje. Či už v mytológizovanej podobe, keď sa New York chápe ako prístav a možnosť nového začiatku, alebo v skutočnej reálnej podobe prírodnej krajiny v new yorských parkoch a verejných priestoroch, ktoré sa snažia faunou aj flórou obnoviť prírodnú história mesta. V tomto zmysle je podzemka pomyselnou hraničnou krajinou, ktorá horizontálne oddeľuje povrchové a podzemné vrstvy New Yorku.

V období 70-tych až 90-tych rokov minulého storočia fungovala ako nový umelecký priestor. V tom zmysle bola svetlom, energiou, ktorá v New Yorku pulzovala, pokiaľ sa nepremiestnila do iných priestorov, pod strechy domov, na opustené budovy, na ulice. Hovoríme o novom druhu umenia, graffity, ktoré našlo priestor pre svoju prezentáciu na vlakoch new yorskéj podzemnej dráhy.

Graffiti a street art je umenie, ktoré je nositeľom demokratických myšlienok. Vzniklo ako spôsob prezentovania individuálnej identity v urbánnom verejnom priestore. Vymedzilo sa voči mestu, ktoré bolo len systémom vzťahov fungujúcich na dominancii, majetkových možnostiach a pozícii moci. Ukázalo, že mesto, ideálne, je žijúci organizmus. Do tejto situácie prichádza mladý graffiti writer a intervenuje. Mesto popíše svojím menom, či tagom, značkou, ktorá jeho identitu zastupuje. Vlak tento obraz roznesie po rôznych častiach mesta. Mesto sa zmenilo. Tak ako predtým ono vtláčalo svoje videnie sveta, svoju identitu tomuto mladému človeku, on toto mesto transformuje tiež. Estetizuje.

Kultúra graffiti writerov v podzemnej dráhe skončila počas obdobia, keď bol primátorom mesta Roberto Guilliani. Každý vlak, pomaľovaný grafitmi, bol okamžite premaľovaný na bielo, čo nakoniec writerov demotivovalo. Presunuli sa do iných priestorov mesta. Postupne bol tento druh umenia viacero akceptovaný. V súčasnosti je dokonca niekedy využívaný na komerčné účely. Je však súčasťou premeny mesta, mesto ním žije, tak ako sa vrstvy nápisov na stenách menia. Príkladom legalizovaného street artu, ktorý mesto estetizuje a zároveň priťahuje pozornosť turistov, je stena na krížovatke medzi East Houston Street a Bowery, v jednej z pôvodne najspinavších a najchudobnejších častí mesta. V súčasnosti sa tu s pravidelnosťou objavujú výtvarné diela známych pouličných umelcov, ktoré si mesto objednáva.

Umenie, ktoré vzniklo vo verejnom priestore podzemnej dráhy nesie znaky americkej kultúry, je slobodné, výsostne individuálne, zrovnoceňuje to, čo hierarchia moci rozdelila. Azda najznámejším príkladom komplexnosti vzťahov, ktoré tento druh umenia zasahuje, je príbeh centra umelcov *five pointz* v Queense, nazývanej aj „Mekka graffiti“.

Pôvodne starú priemyselnú budovu, ktorá už dlhšie neslúžila svojmu účelu, majiteľ pozemku prenajal za symbolickú cenu, centru. V priebehu rokov malo v tejto budove štúdiá mnoho umelcov, zvonka, zvnútra slúžila ako umelecký priestor. Bola aj centrom komunitných udalostí a koncertov. Je situovaná oproti, cez ulicu, pobočky Múzea moderného umenia, MoMA PS1, a tieto organizačne odlišné inštitúcie sú výborným príkladom diverzity, umeleckej vrstevnatosti tohto mesta.

Tento rok na jeseň, napriek protestom širokej komunity, sa majiteľ pozemku (budova je len dve zastávky metrom z Manhattanu, čo z nej robí lukratívne zaujímavý

priestor pre vysokopodlažné multifunkčné domy) rozhodol, že nájom vypovie a prenajme pozemok developerským spoločnostiam, ktoré tu postavia multifunkčné výškové budovy. V priebehu noci v novembri 2013, boli steny centra *five pointz* premaľované na bielo a tým umelecké diela na stenách zničené. Centrum právne prestalo existovať. Centrum *five pointz* sice skončilo, mesto sa však ďalej poberá za svoju víziu sna, tentokrát materiálneho, utilitárneho, pragmatického.

Avšak taká je kultúrna história New Yorku. Hovorí o neustálom kolobehu, kľúčové slová pre jeho pochopenie sú pamäť, prestavba a obnova. Ako sme videli na horeuvedených príkladoch, pamäť tohto mesta, či už prírodnú, kultúrnu, alebo historickú, možno identifikovať v radovej zástavbe, ktorá determinuje charakter mesta, tzv. „browstones“, vo veci, štruktúre: Brooklynskom moste, alebo poriadku, ktoré vytvára siet mrakodrapov. Prestavbu, ktorá prináša zmenu a obnovu, ktorú symbolizuje svetlo a čas, vizualizuje podzemná dráha. Toto sú základné atribúty mesta New York, ktoré v súčinnosti s fenoménmi prírodného miesta, na ktorom bolo vybudované, spolu tvárajú vrstevnatosť americkej kultúry.

Článok je výstupom vedeckého projektu KEGA 039 UKF – 4/ 2012.

Literatúra

- AUSTER, P. 1987. The New York Trilogy. London: Faber & Faber. ISBN 0143039830
- BURGETT, B. – HENDLER, G. 2007. Keywords for American Cultural Studies. New York and London: New York University. ISBN 10 – 0814799485
- BURROWS, E.G. – WALLACE, M. 1998. Gotham: A history of New York City to 1898. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0195140494
- COSCROVE, D. – JACKSON, P. 1987. New Directions in Cultural Geography. In Area, roč. 19, č. 2 (Jun 1987) s. 95 – 201. ISSN 1475-4762
- DENEVAN, W.M. – MATHEWSON, K. (ed by).: Carl Sauer. 2009. On Culture and Landscape. Louisiana State University: Baton Rouge. ISBN 9780807133941
- DUNCAN, J.S. – JOHNSON, N.C. – Shein, R. H. 2004. A Companion to Cultural Geography. Oxford: Blackwell Publishing Press. ISBN 0470655593
- HOFFMAN, Z. T. 2013. The Greatest Grid: The Master Plan of Manhattan 1811 – 2011. In Journal of the Society of Architectural Historians. Roč. 72, č. 1 (Marec 2013) ss. 102 – 103. ISSN 0037-9808
- KOOLHAAS, R. 2013. Delirious New York. The Monacelli Press. ISBN 978-1885254009
- KOPECKÝ, P. 2012. Robison Jeffers. John Steinbeck. Vzdálení i blízcí. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-898-7
- LANDAU, S.B. – CONDIT, C.W. 1996. Rise of the New York Skyscraper: 1865 – 1913. New Haven and London: Yale University Press. ISBN 0-300-0644-6
- LYOTARD, J.-F. 2001. Putování a jiné eseje. Praha: Hermann & synové. Preložil M. Petříček. ISBN 80-902836-7-5
- LOCKWOOD, Ch. 2003. Bricks and Brownstone: The New York Row House 1783–1929. New York: Rizzoli. ISBN 978-0-8478-2522-6
- MCDONOUGH, W. 2004. Something Lived, Something Dreamed: Urban Design and the American West. Red Butt Press.
- NEWMAN, B. 1999. Sublime is Now. In Harrison, C. & Wood, P.: Art in Theory 1900 – 2000. An Anthology of Changing Ideas. Oxford: Blackwell Publishing. s. 580 – 582. ISBN 0-631-16575-4
- NORBERG-SCHULTZ, Ch. 1994. Genius Loci. K fenomenologii architektúry. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0241-5

- PEPRNÍK, M. 2005. *Topos lesa v americké literatuře*. Brno: Host. ISBN 80-7294-153-4
- TURRELL, J..2013. The Light Inside. The retrospective exhibition in MFA, Houston. Jun 9, 2013 – Sept 22, 2013. [online]. [cit. 2014-01-03] Dostupné na <http://www.mfah.org/exhibitions/past/james-turrell-retrospective/>
- VILLET, J. 2001. The Early Development of the Polis: Boundaries, Balance, and Unification. Master's Thesis. Brandeis University, USA.

Words: 4726

Characters: 33 377 (18,54 standard pages)

Mgr. Alena Smiešková, PhD.

Department of English and American Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Slovakia

alenasmieskova@hotmail.com

Le personnage de Vendredi dans *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe et dans *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier

Darina Neverková

Resumé

Avec la parution du roman *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe en 1719, le mythe de la vie de Robinson Crusoé sur l'île déserte a pris naissance. Depuis ce temps-là, ce mythe a servi de base à de nombreuses œuvres (pas seulement littéraires). Dans sa création, Michel Tournier s'inspire des mythes, anciens et aussi modernes, pour les réécrire de façon originale. Dans son roman *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, il transforme l'histoire de Robinson, en changeant aussi la position et le rôle de son compagnon Vendredi. Dans cet article, je traite de la position comparée de Vendredi dans les deux romans mentionnés ci-dessus, je souligne des traits communs, mais surtout différents – je m'oriente vers la position spécifique qu'il occupe chez Tournier, notamment celle du maître d'initiation de Robinson.

Mots-clés

Vendredi, Robinson Crusoé, Daniel Defoe, Michel Tournier, le roman, le mythe

Le roman *Robinson Crusoé*, le chef-d'œuvre de l'écrivain anglais Daniel Defoe, est paru en 1719 et a remporté un succès sans précédent. Il a inauguré une tradition de « Robinsonnades » et jusqu'à nos jours, presque deux mille d'œuvres, inspirées de la vie solitaire de Robinson sur l'île déserte, ont été écrites. En écrivant son roman célèbre, Daniel Defoe a créé un véritable mythe qui, depuis des siècles, continue toujours d'intéresser et d'attirer les lecteurs.

Qu'est-ce qu'un mythe? Michel Tournier, écrivain français contemporain, définit le mythe comme une histoire que tout le monde connaît déjà (Tournier, 2005: 189). Le mythe est donc, selon lui, une histoire qui porte en elle des éléments universels et connus dans les différentes parties du monde. Lévi-Strauss souligne l'aspect atemporel du mythe par les mots suivants: « *Un mythe se rapporte toujours à des événements passés: « avant la création du monde », ou « pendant les premiers âges, » en tout cas, « il y a longtemps. » Mais la valeur intrinsèque attribuée au mythe provient de ce que ces événements, censés se dérouler à un moment du temps, forment aussi une structure permanente. Celle-ci se rapporte simultanément au passé, au présent et au futur.* » (Lévi-Strauss, 1958: 231)

Dans le cas de l'histoire de Robinson Crusoé, il s'agit donc du mythe par excellence. Cependant, l'histoire de Robinson ne serait pas complète sans son compagnon insulaire, Vendredi.

La création littéraire de Michel Tournier est basée sur l'idée de réécrire des mythes et des histoires connus. Il les transforme en versions nouvelles et originales: il change le sens des idées principales, il cherche des rapports et des liens cachés, des idées mineures deviennent majeures, etc. Son roman *Vendredi ou les limbes du Pacifique* (paru en 1967) n'est pas une exception – il y renouvelle le mythe de Robinson Crusoé.

Pour écrire ce roman, Michel Tournier s'est inspiré d'une histoire vraie du début du XVIII^e siècle. Alexandre Selkirk, un marin écossais, a passé plus de quatre ans sur une île déserte. Son histoire a probablement aussi inspiré à Daniel Defoe l'écriture de *Robinson Crusoé* (le titre complet de ce roman est: *La Vie et les Aventures étranges et surprenantes de Robinson Crusoé, marin natif de York, qui vécut vingt-huit ans tout seul sur une île déserte de la côte de l'Amérique près de l'embouchure du fleuve Orénoque, après avoir été jeté près d'une côte au cours d'un*

naufrage dont il fut le seul survivant et ce qui lui advint quand il fut mystérieusement délivré par des pirates). Cependant, dans son autobiographie intellectuelle *Le vent Paraclet*, Tournier doute que Defoe ait trouvé son inspiration dans la vie de Selkirk, parce qu'il y a de nombreuses différences entre la vie de Selkirk et le roman de Defoe (Tournier, 2005: 217).

Michel Tournier considère le mythe de Robinson Crusoé comme « *l'un des plus actuels et des plus vivants que nous possédions, ou plutôt dont nous soyons possédés* », parce que Robinson est « *l'un des éléments constitutifs de l'âme de l'homme occidental* » (Tournier, 2005: 221). L'histoire de Robinson est l'histoire de l'homme qui lutte contre la solitude. Et, d'après Tournier, le problème de la solitude est l'un des plus graves problèmes de la société du XX^e siècle: « *L'homme souffre de plus en plus de solitude, parce qu'il jouit d'une richesse et d'une liberté de plus en plus grandes. Liberté, richesse, solitude ou les trois faces de la condition moderne.* » (Tournier, 2005: 222). Ce mythe est très populaire de nos jours, parce que Robinson surmonte la solitude et, en plus, il a su « *l'aménager et l'élever au niveau d'un art de vivre* » (Tournier, 2005: 226).

Michel Tournier nous propose un roman sur le thème de Robinson Crusoé qui a des traits communs avec le roman de Daniel Defoe. Par exemple, les événements principaux de l'œuvre: le naufrage d'un bateau, près d'une île inconnue et déserte, auquel seul Robinson Crusoé échappe. Il essaie de survivre sur cette île, il espère être rapidement sauvé. Mais avec le temps, il comprend sa situation et commence à explorer et travailler sur l'île. Il sauve la vie de l'Araucane Vendredi et ils deviennent amis.

Cependant, de nombreux traits distinctifs et signifiants différencient ces deux romans. Chez Tournier, l'île n'est plus située dans les Caraïbes, mais dans l'océan Pacifique, à l'ouest des côtes chiliennes. Mais ce qui diffère le plus, c'est la philosophie et le regard de l'auteur sur cette histoire. La nouvelle conception de l'auteur est influencée par le temps (deux siècles séparent ces deux auteurs) et donc par le développement du monde, de la société et de la philosophie. Dans cet article, je voudrais surtout montrer les points de vue différents de ces auteurs sur le personnage de Vendredi, qui est, comme nous l'avons déjà indiqué, le personnage indispensable dans la vie de Robinson Crusoé.

Le roman de Michel Tournier est intitulé *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Nous pouvons donc voir de manière évidente que Tournier met l'accent sur Vendredi au lieu de Robinson. Ce changement dans le titre indique aussi que la position de Vendredi sera plus importante que dans l'œuvre de Defoe.

Vendredi est un jeune homme, un sauvage, qui a été sauvé par Robinson. Quant au sens symbolique du nom Vendredi, c'est le jour de la semaine qui est en même temps le jour de la déesse païenne - Vénus.

Dans la version de Daniel Defoe, Robinson trouve au bord de la mer une trace humaine et à partir de ce moment-là, sa vie est changée. Il a peur, il est paralysé d'horreur, parce qu'il suppose que c'est aussi la trace des sauvages. Plus tard, il sauve la vie de l'Araucane Vendredi. Ce dernier vient sur l'île de Robinson avec les autres sauvages qui veulent le tuer. Ce jeune homme est complètement dévoué à Robinson. Il est obéissant, fidèle, courageux, il aime Robinson, il est son serviteur. Robinson est très heureux, il lui enseigne la religion chrétienne et aussi les règles de la vie civilisée. C'est alors Robinson qui éduque Vendredi – ce qui semble naturel pour Crusoé, parce qu'il sent qu'il doit éduquer ce sauvage sans religion et sans connaissances. Pour le Robinson de Defoe, Vendredi n'existe qu'en tant qu'objet, il est passif, réceptif et sans grande importance. Il est d'accord avec l'ordre imposé par Robinson sur l'île, il l'aide à travailler. Brouet dit qu'il apparaît comme la pierre de base d'une future colonisation (Brouet, 1974-1975: 56). Pendant toute l'histoire, le Robinson de Defoe

reste avant tout un être social. D'après Wissmer, il survit seulement parce qu'il est sauvé par ses outils qui sont le symbole de la civilisation, et par l'arrivée de Vendredi qui représente le début d'une société (Wissmer, 1980: 30). La fin du roman est heureuse et harmonieuse pour Robinson, il rentre en Angleterre avec Vendredi qui ne le quitte jamais et qui reste « *le plus fidèle et le plus affectionné serviteur qu'on puisse trouver* » (Defoe, 1995: 182).

En somme, dans le roman de Defoe, il s'agit d'un esclave noir, primitif et sans volonté propre. La civilisation et la culture occidentales de Robinson gagnent et prédominent sur celles de Vendredi: le Robinson-colonisateur domine le Vendredi-sauvage.

En écrivant son roman *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Michel Tournier avait une intention différente. Il l'explique:

« *Ce n'était pas le mariage de deux civilisations à un stade donné de leur évolution qui m'intéressait, mais la destruction de toute trace de civilisation chez un homme soumis à l'œuvre décapante d'une solitude inhumaine, la mise à nu des fondements de l'être et de la vie, puis sur cette table rase la création d'un monde nouveau sous forme d'essais, de coups de sonde, de découvertes, d'évidences et d'extases. Vendredi – encore plus vierge de civilisation que Robinson après sa cure de solitude – sert à la fois de guide et d'accoucheur à l'homme nouveau.* » (Tournier, 2005: 229)

Tournier ajoute qu'il a voulu montrer « *la destruction de toute trace de civilisation chez un homme soumis à l'œuvre décapante d'une solitude inhumaine, la mise à nu des fondements de l'être et de la vie, puis sur cette table rase la création d'un monde nouveau sous forme d'essais, de coups de sonde, de découvertes, d'évidences et d'extases.* » (Tournier, 2005: 229). En ce qui concerne le rôle de Vendredi, Tournier dit: « *Vendredi – encore plus vierge de la civilisation que Robinson après sa cure de solitude – sert à la fois de guide et d'accoucheur à l'homme nouveau.* » (Tournier, 2005: 229)

Dans ce roman, Robinson se sent très seul et isolé sur l'île de Speranza. Ce qui lui manque beaucoup, c'est la présence d'autres gens. Il sait à quel point la présence d'autrui est importante pour l'homme et il souffre beaucoup plus de la solitude que le Robinson de Defoe.

Ensuite, il sauve la vie de Vendredi, mais il est bouleversé et déçu (parce que pour lui, cet Auracane est moins que lui-même – un homme blanc et civilisé). Nous observons une grande différence avec l'enthousiasme du Robinson de Defoe pour ce nouveau compagnon. Ce jeune homme est libre, confiant, souriant, conscient de son identité et de sa valeur personnelle: « *Il est soumis à son maître, mais il résiste cependant à la pénétration de la mentalité et de la culture occidentale et conserve toute son intégrité et sa personnalité propres* » (Wissmer, 1980: 41).

De plus, le rire de Vendredi est destructeur pour Robinson qui sent déjà la fragilité de son travail, des principes et des lois de la société d'où il vient, et aussi de la reproduction de ces règles selon lesquelles il dirige sa vie sur Speranza. Les rapports entre le maître et son esclave sont beaucoup plus conflictuels que chez Defoe, Robinson est très sévère avec Vendredi. En plus, Vendredi, chez Tournier, n'est pas un personnage simple, qui doit être éduqué – il a sa propre personnalité, sa vie et « *possède une somme de traditions et de croyances qui en font un personnage aussi riche culturellement que le Robinson « porteur des vérités occidentales »* » (Wissmer, 1980: 39).

Vendredi, au lieu de contribuer à l'organisation de l'île par son maître comme chez Defoe, la détruit. Il cause l'explosion de la grotte, c'est aussi une explosion symbolique pour Robinson lui-même. C'est une destruction totale de tout le système artificiel de la civilisation occidentale et aussi de la personnalité ancienne de

Crusoé. Vendredi prouve la vanité des efforts de Crusoé pour créer la civilisation sur Speranza et il détruit ces modèles. Par cette explosion, Vendredi ouvre symboliquement la porte au changement de Robinson. Il devient libre comme Vendredi, leur relation change aussi – ils deviennent proches et égaux. Chez Tournier, ce n'est donc pas Vendredi qui apprend de Robinson, c'est Robinson qui est l'élève de Vendredi. Vendredi est ainsi le maître d'initiation de Robinson dans le processus initiatique sur l'île. Dans les lignes suivantes, j'expliquerai ce que signifient les notions de « processus initiatique » et « maître d'initiation ».

Le thème du voyage est un sujet présent dans tous les romans de Michel Tournier. Dans le roman *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, nous observons le voyage de Robinson qui, après son arrivée sur l'île déserte, devient un voyage symbolique - initiatique. D'après Daniela Hodrová, chez Tournier, le thème du voyage est toujours lié à l'initiation, au changement du voyageur en un autre personnage (Hodrová, 1993: 133). Eliade définit le voyage initiatique comme une route ardue et semée de périls, parce que c'est « *un rite de passage du profane au sacré, de l'éphémère et de l'illusoire à la réalité et à l'éternité, de la mort à la vie, de l'homme à la divinité.* » (Eliade, 1970: 321). Le processus initiatique comporte donc un voyage (symbolique ou réel) pendant lequel la métamorphose complète du personnage principal (de l'adepte) s'achève. C'est un passage vers l'illumination, avec les personnages, les étapes, les événements et les éléments spécifiques.

Dans le roman d'initiation (ce que, dans notre cas, *Vendredi ou les limbes du Pacifique* est sans doute), il y a trois personnages typiques et symboliques: l'adepte (le myste – Robinson Crusoé), le maître d'initiation (le mystagogue - Vendredi) et la vierge auxiliaire (l'île de Speranza). Hodrová affirme que l'espace même peut devenir symboliquement un personnage dans le roman d'initiation (Hodrová, 1993: 141). Tous ces personnages jouent un rôle important dans le roman.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Vendredi est le maître d'initiation dans le processus initiatique de Robinson. Il guide ce dernier vers la connaissance et vers l'initiation finale. Ce qui est typique pour le personnage du maître d'initiation dans ce genre de romans (romans d'initiation), c'est qu'il accompagne l'adepte seulement pendant une partie de la quête – et avant la fin, le quitte. C'est également le cas de Vendredi – il libère Robinson et le mène vers la perfection, vers le soleil (vers le culte de la clarté, de l'illumination), mais avant l'accomplissement du processus initiatique, il quitte Crusoé avec les marins anglais. Crusoé doit donc atteindre le but de son voyage initiatique seul.

La position de Vendredi est donc d'une importance différente dans les deux romans mentionnés. Le serviteur complètement obéissant, enthousiaste pour son maître, pour sa culture et sa civilisation, vraie base de la colonie nouvelle chez Defoe, contraste avec le personnage indépendant, confiant et fier chez Tournier. Dans *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Vendredi guide et achève la métamorphose de Robinson, et lui en révèle le sens et le but (Deleuze, 1969: 367). Il joue un rôle important dans le processus de transformation de Robinson Crusoé vers l'homme « solaire », libre et libéré de toute imperfection.

Bibliographie

- BRANTLY, S.C. 2009. Engaging the enlightenment: Tournier's Friday, Delblanc's Speranza, and Unsworth's Sacred Hunger. Comparative Literature 61 (2), p. 128 - 141
BROUET, O. 1974-1975. Vendredi ou l'envers de Robinson. Université de Paris – Sorbonne (Paris IV), Lettres et Civilisation – Mémoire de maîtrise
DEFOE, D. 1995. Robinson Crusoé. Paris: Éditions Nathan. ISBN 2-253-16115-2

- DELEUZE, G. 2009. Causes and reasons of the deserted islands. *Revista de Occidente* (342), p. 203 - 211
- DELEUZE, G. 2002. L'île déserte et autres textes (Textes et entretiens 1953-1974). Paris: Les Éditions de Minuit. ISBN 2-7073-1761-6
- DELEUZE, G. 1969. Logique du sens. Paris: Éditions de Minuit. ISBN 2-7073-0152-3
- ELIADE, M. 1970. Traité d'histoire des religions. Paris: Payot, coll. Bibliothèque scientifique
- GENETTE, G. 1972. Figures III. Paris: Éditions du Seuil, collection Poétique. ISBN 2-02-002039-4
- HODROVÁ, D. 2003. Text mezi texty. Česká Literatura 51 (5), p. 537-545
- HODROVÁ, D. 1999. „Tajná kniha“ Tournierova. In TOURNIER, M. Kašpar, Melichar, Baltazar. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0658-1
- HODROVÁ, D. 1993. Román zasvěcení. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-34-2
- KUBÍČEK, T. 2007. Vypravěč. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-215-2
- KYLOUŠEK, P. 2004. Le roman mythologique de Michel Tournier. Masarykova Univerzita v Brně. ISBN 80-210-3382-7
- LECHERBONNIER, B., RINCÉ, D., BRUNEL, P., MOATTI, C. 1989. Littérature. Textes et documents 20e siècle. Nathan, Collection Henri Mitterand
- LÉVI-STRAUSS, C. 1958. Anthropologie structurale. Paris: Plon
- LIPOVETSKÝ, G. 1983. L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain. Éditions Gallimard. ISBN 978-2-07-032513-9
- LOTMAN, J. M. 1990. Štruktúra umeleckého textu. Bratislava: Tatran. ISBN 80-222-0188-X
- MILNE, L. 1995. Cet acte sacré: Écrire.' Literature and the sacred in the world of Michel Tournier. History of European Ideas, Volume 20, Issue 1-3, p. 311-316
- NAUGRETTE, J.-P. 2006. Marcel Schwob: Author of The Island of Treasure. Dream of dreams | Marcel Schwob: Auteur de l'Île au Trésor. Rêve de rêve. Europe 84 (925), p. 168 - 177
- PENTELIUC-COTOŞMAN, L. 2011. L'écrivain dans le miroir de la littérature ou comment situer Michel Tournier. In Echo des Études Romanes, vol. VII / Num. 1. ISSN 1801-0865
- RICOEUR, P. 1990. Soi-même comme un autre. Éditions du Seuil. ISBN 978-2-02-029972-5
- SAINT-CYR, Y. 2010. Le roi des perles de verre: Hermann Hesse and Michel Tournier. Modern Language Review 105 (2), p. 313 - 328
- STRÍBRNÝ, Z. 1987. Dějiny anglické literatury 1. Academia Praha. ISBN 21-030-87/01
- SUSAN, P. 2007. From the 'pierre Oku' to pierre Abélard: A back door to subtext in Tournier's les météores. Nottingham French Studies, Vol. 46, Issue 1
- TOURNIER, M. 2012. Voyages et paysages. Choix et présentation par Arlette Bouloumié. Éditions Gallimard, la collection Folio 5397. ISBN 978-2-07-044418-2
- TOURNIER, M. 1999. Le coq de bruyère. Éditions Gallimard, la collection Folio, n° 1229. ISBN 2-07-037229-4
- TOURNIER, M. 1998. Vendredi ou les limbes du Pacifique. Éditions Gallimard, la collection Folio, n° 959. ISBN 2-07-036959-5
- TOURNIER, M. 1979. Le vent Paraclet. Éditions Gallimard, la collection Folio, n° 1138. ISBN 2-07-037138-7
- VANTUCH, A., POVCHANÍČ, Š. a kol. 1995. Dejiny francúzskej literatúry. Bratislava: CAUSA EDITIO. ISBN 80-85533-14-6
- WAMPOLE, C. 2014. Michel Tournier and the virtual essay. Modern Language Review 109 (1), p. 96 - 109

WISSMER, J.-M. 1980. L'homme et la nature dans Vendredi ou les limbes du Pacifique de Michel Tournier. Université de Paris IV- Sorbonne, Lettres Modernes – Maîtrise.

Words: 2945

Characters: 18 329 (10,18 standard pages)

*PaedDr. Darina Veveřková
Institute of Foreign Languages
Technical University in Zvolen
T. G. Masaryka 24, 960 53 Zvolen
Slovakia
darina.veverkova@inter-net.sk*

Formation and Development of Discourse Linguistic Theory²⁴

Nikolay Alefirenko

Abstract

The article represents the author's search for a cognitive and pragmatic nature of discourse. The author attempts to reveal the linguistic content of the term "discourse" in the excessively wide range of its use in the philosophical and social sciences. The basic aspects of the origination and development of linguistic theory of discourse in the context of its current interdisciplinary thinking are under consideration.

Key words

discourse, discourse analysis, aspects of discourse analysis, linguistic structuralism, M. Foucault, T. van Dijk, J. Torfing

Introduction

Since the second half of the twentieth century, most of the human sciences that have chosen anthropocentric paradigm as the dominant strategy for their research are in the zone of the global attraction of language (Rusakova, Rusakov 2008). Even the orthodox adherents of "pure" science, with its narrow disciplinary methodology, have come to terms with the idea that the key to the study of human, his inner and outer world, is language, speech activity, and texts. More effective ways of gaining knowledge about the world than the one that is associated with verbal and cogitative decoding of language do not exist. This situation became general methodological postulate for most humanities and received its metaphoric name "linguistic turn". Since the 1970s, under the influence of postmodernism and semiotics of artificial intelligence (Sergeev 1991; Yazyk i Intellect 1995), it has been transformed into "discursive turn" (Parshin 1996). Being performative and pragmatic in the broadest sense of the word, it has expanded the target of linguistic research to the level of complex verbal and cogitative formations outside the text. One of them is the phenomenon of discourse including in the field of research not only mental and modal factors causing the text production, but also keeping the intentional motives of the author. Currently, however, the notion of discourse "ingrained" in the conceptual system of philosophy and social sciences insomuch that its linguistic component began to erode. Moreover, the notion of discourse is considerably compromised by inappropriate use of the term itself. As V. Pelevin wrote in "The Helmet of Horror", "when I hear the word "discourse", I reach for my simulacrum"²⁵. In this regard, there is a need to restore the essence of linguo-cognitive (see: Alefirenko, Korina 2011) and the cognitive potential of discourse phenomenon.

As a means of communication, thought transmission and expression, language represents a rich tapestry of senses to interpret the socio-cultural essence of the person (Directions in sociolinguistics 1972 ; Fairclough N. 1992). In the epicenter of discourse theory there is the dominant of linguistic anthropocentrism, figuratively called "human in language" (Lakoff, Johnson 1987; Sokolova, Korina 2013). In the process of discursive performance the aspects of human personality, which are not available in its other manifestations, are disclosed. This is explained by the categorical

²⁴ The research is accomplished within the State Assignment in Belgorod State National Research University for 2014 (Project code № 241).

²⁵ The Latin word 'simulo' means 'pretend'; "simulacrum" means a copy that has no original in reality.

property of discourse to be a multifaceted mediator between language and reality and to allow the researcher to penetrate into the hidden from the direct observation and hardly comprehensible secrets of mentality. Therefore, discourse is far broader notion than the text; it is both a process of linguistic activity, and its result.

Intermediate, but no less important, product of discursive activity is a text. The ultimate goal of the activity is to achieve some perlocutionary effect alleged by the author in the course of text production. This effect results from the utterance impact on the recipient with a certain illocutionary purpose (Batsevich, Cosmeda 1997). Perlocutionary effect is created by identifying relations between the text and the extralinguistic reflection of the speech act.

Discourse: myth or linguo-poetic reality?

Anthropocentric nature of discourse suggests that its essence is primarily formed by actors of verbal and cogitative activity, an author and a reader (an interpreter, who combines both activities), their needs, motives, objectives, intentions and expectations, their practical and communicative actions and communicative situations. Neither adequate perception of the text (especially the poetry), nor its translation into other languages can be possible without this kind of search. We refer to the poem "Silentium!" by F.I. Tyutchev ('silentium' in Latin means 'silence', 'hush') and his translation into English by V. Nabokov. V. Nabokov seems to own one of the most successful attempts (from the perspective of all the components of the communicative situation mentioned above) to penetrate the secrets of not only explicit, but also implicit content of Tyutchev's poetic discourse. This approach makes comprehensible even deeply hidden semantic nuances of words, sentences and the semantic content of the whole text.

Молчи, скрывайся и тай
И чувства и мечты свои –
Пускай в душевной глубине
Встают и заходят оне
Безмолвно, как звезды в ночи, –
Любуйся ими – и молчи.

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутишьключи, –
Питайся ими – и молчи.

Лишь жить в себе самом умей –
Есть целый мир в душе твой
Таинственно-волшебных дум;
Их оглушит наружный шум,
Дневные разгонят лучи, –
Внимай их пенью – и молчи!..

Speak not, lie hidden, and conceal
the way you dream, the things you feel.
Deep in your spirit let them rise
akin to stars in crystal skies
that set before the night is blurred:
delight in them and speak no word.

How can a heart expression find?
How should another know your mind?
Will he discern what quickens you?
A thought once uttered is untrue.
Dimmed is the fountainhead when
stirred:
drink at the source and speak no word.

Live in your inner self alone
within your soul a world has grown,
the magic of veiled thoughts that might
be blinded by the outer light,
drowned in the noise of day, unheard...
take in their song and speak no word.

Discursive foreshortening of understanding literary text is contributed by special strategy of its perception when in the spotlight there is not only the text in the integrity of its linear form and content, but also the text in a synergistic (non-linear)

unity with its value- semantic background (Alefrenko 2009 : 7). The unity of the text conceptosphere and the variety of linguistic consciousness of the author, the reader and the characters, thinking and learning, linked by overt or covert dialogic threads. It can be demonstrated by examples of perception and interpretation of this poem by such great artists of word as N.A. Nekrasov, I.S. Aksakov, V.Y. Bryusov, Vyacheslav Ivanov, Andrey Belyi, L.N. Tolstoy, etc.

N.A. Nekrasov believed that in the analyzed poetic discourse of Tyutchev's "Silentium!" "the thought predominates" (Nekrasov, 1990), suppressing the keen perception of verbal forms of expression. I.S. Aksakov focused on his psychologism, since it is impossible to convey with the "logical formula of speech the inner life of the soul in its entirety and truth" (Aksakov 1997: 175). V.Y. Bryusov associated the need to comprehend the deep meaning of poetic discourse with the fact that words cannot exhaustively express one's soul, to convey their thoughts to another in all the nuances (Bryusov 1975: 468).

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?

How can a heart expression find?
How should another know your mind?
Will he discern what quickens you?

Vyacheslav Ivanov considered the text of this poem as the quintessential mental outlook representation in F.I. Tyutchev's poetic discourse and the words "Speak not, lie hidden, and conceal" as his poetic credo. The main feat of a poet is a feat of poetic silence. His words are meaningful and mysterious as some secret signs of ineffably great music of spirit. There was a time when "a thought once uttered" became "untrue" (Viacheslav Ivanov 1909: 37-38). Andrey Belyi explained the last phrase of the poem in the context of symbolic poetics: "The word-symbol unites "speechless" inner world with "pointless" outside world". The same thought is in his own aphorism, uttered under the impression of Tyutchev's discourse: "Living speech is always the music of the ineffable; expressed thought is a lie" (Belyi 1910: 429). But perhaps L.N. Tolstoy felt the discourse depths of "Silentium!" more sharply. The quotes from the poem were originally used for his novel "Anna Karenina". Then, in the third chapter of the sixth part the writer removed the link to Tyutchev from the Levin's speech (it was in the earlier versions of this chapter), bringing together the leitmotiv of the Konstantin's image with the idea of "Silentium!". Incidentally, L.N. Tolstoy included the poem in "The Circle of Reading", accompanied by his philosophical reflection. Outlining the philosophical and religious discourse of "Silentium!" he thus marked the innovative way for the commenting poems, which nowadays is called the discursive analysis.

Cross-cutting nature of discourse theory gave rise to different interpretations of its basic category, the discourse. This is explained by the fact that the basis of the developed theory is formed by the different methodological orientations (see Kibrik 1994: 126; Oleshkov 2010). In the academic community of our time there are some meaningful scientific schools, developing their own models of discourse analysis (Alefrenko, Golovanova, Ozerova, Chumak-Zhun 2012; Oleshkov – ed. 2010). Fierce disputes give rise to discoursology – one of the most popular paradigms of modern human sciences in general and linguistics in particular. Among them, special attention should be given to the methodological tactics developed in the writings of T. A. van Dijk, Jacob Torfing, Marianne B. Jorgensen & Louise Phillips and others.

Methodological dominant in the conception of T. van Dijk

The vector of methodological search of T. van Dijk can be called *socio-communicative*. In fact, it determines van Dijk's understanding the nature of discourse

analysis, a new cross-discipline, constantly expanding the subject of study by *integrating linguistics and sociology*, which suggests adaptation of individual methodological principles inherent in the integrable sciences.

For linguistically oriented discourse analysis of literary texts Van Dijk's ideas are close already because, according to his understanding, the emergence of discourse analysis was caused by attempts to apply the methods of structural linguistics primarily to the study of fiction and mythology. In his opinion, a work of Vladimir Propp's "Morphology of the folk tale" (1928) and inherently structuralist studies of Levi-Strauss devoted to primitive mythology (1958) can be reputed to be the first noteworthy experiments.

By the middle of the twentieth century, through the works of Tzvetan Todorov (1997), who used the methods of structural linguistics and semantics to interpret science fiction discourse, the works on semiotics and semiology of Roland Barthes (1989), Umberto Eco (Eco U. 1986) and others, semiotic approach to the teaching of discourse had integrated in the structural one. This contributed to the expansion of the range of discourse analysis practically to whole semiotic space of culture, including radio, telephone conversation, communication using pager and answering machine, e-mail correspondence, Talk or Chat communication, cinema, advertising, media, fashion, etc.

Since the second half of the twentieth century, when there was a rapid formation of linguistics different "hybrid" disciplines (sociolinguistics ethnolinguistics, pragmalinguistics, cultural linguistics, etc.), discourse theories focused on the methodological doctrines of these disciplines have appeared (G. Broun, B. Basil, J. Gumperz, W. Bright et al.)

Under the influence of *sociolinguistics* (Directions in sociolinguistics 1972; Fairclough 1992) theories of the everyday, conversational discourse emerged (William Labov, Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff, Gail Jefferson). The natural and spontaneous language of spoken communication became explored through the prism of social situations. Discourse analysis acquired dialogical and situational dimension. As a result, a kind of so-called situational conversational discourse analysis appeared.

Psycholinguistics, in particular the theory of speech acts (John Austin, Paul Grice, John R. Searle), prompted the search of non-verbal parameterization discourse (Zalevskaya 2001; Kaminska 1998). It is difficult to overestimate the importance for the emergence of discourse analysis, as they enable the discursive analysis of literary text to find its methodological dominant, the intentionality. Finally, after some longtime discussions, the basic phenomena of verbal art, the intentions of discourse-generating subject, its beliefs, values, modus registers are found to be in the limelight.

The constructive influence of pragmalinguistics had an impact on the appearance within the discoursology such its varieties such as discourse analysis of speech genres, works of verbal art (pop verbal genres, for example), discourse analysis of literary texts, etc. The development of this area of discourse typology is enriched by *conversation discourse*, *advertising discourse*, *mass-media news discourse* etc. (Michael A.K. Halliday, Geoffrey Leech, David Crystal). Significantly, a new category – *the communicative event* – has appeared in the lens of discourse analysis of the artistic text. It becomes obvious that the utterance, except contextual semantics, has some pragmatic sense, which is obtained in a particular communicative speech situation (Potter, J. & Wetherell 1987; Oleshkov 2006). Thus, the problem of determining the pragmatic mechanisms of literary speech that affect the recipient (who reconstructs the discourse which gave rise to that text) became topical.

As a result of interpenetration of discourse analysis and *cultural linguistics* (Alefirensko 2012), discourse began to acquire the status of sign-symbolic cultural

formation, the status of the cultural code. Moreover, “discourse … is now treated not only as a more or less autonomous linguistic phenomenon, but as a base and the condition of the existence of any culture” (Kozhemyakin 2013). Among the existing varieties even the so-called *cultural discourse* has stood out. Through the prism of cultural discourse in a literary text not only social, but also the personal life of the characters is seen – primarily in terms of their axiological and normative consciousness. Another meaningful aspect of the pairing of discourse analysis and linguistics became the study of certain ethnic culture discourse. For example, the discourse of Russian culture (Bazilev 2001), the discourse of Anglo-Saxon culture, etc. In multi-level “culture” registers even *virtual discourse* has appeared (Galkin 2000: 26).

As a result of the expansion of discourse analysis in the area of cultural linguistics and ethnolinguistics, its interests have expanded further: in addition to the folk genres and myths, ritual interactive communication has become the object of discourse analysis. Nowadays there are different sociocultural theories of discourse: the theory of ethnic discourse, the theory of social minorities discourse, the theory of racism discourse, etc. Existing approaches to the understanding the nature of discourse do not contradict and are not mutually exclusive. They only change the methodological perspective of its understanding, orienting on some aspects and properties of discourse. Practical application of discourse analysis is characterized by pairing different methodological ideas proposed by existing theories of discourse. In its turn, the resulting methodological doctrines project development of new theories of discourse. By this means, there is a formation and development of such integrative ideological and theoretical areas as the critical discourse analysis, the study of the political and ideological discourses, etc.

The integration of the discursive and linguocultural consciousness is so organic that it is extremely difficult to give an adequate interpretation of discourse without it. Therefore, in our definition, these two meaning-making lines form an important categorical node. According to this approach, a text-forming discourse should be understood as (a) verbal and cogitative objectification of image-bearing intention, (b) oriented to represent any communicative event, (c) taking into account the axiological dominant, inherent in this or that sociocultural tradition.

Post-structuralist ideas of discourse analysis

According to Jakob Torfing (1999), the most influential area to offer probably the most popular version of discourse theory is post-structuralism. However, the tradition of post-structuralist discourse analysis has contributed to critical updating of methodological arsenal of different human sciences. The theory of discourse, the author states, came into being as an attempt to integrate the central ideas of *linguistics* and *hermeneutics* and the key ideas of social sciences. This aspiration was spurred by growing recognition that language and social consciousness are tightly interlaced during the process of societal transformation.

From text linguistics to post-structuralism – such is the range of interpretation of the discourse essence in the works of J. Torfing. The author distinguishes three traditions of discourse analysis (1999). The first one interprets the discourse from the linguistically restricted point of view, defining it as a text unit of spoken and written language. Within this tradition discourse analysis focuses on studying linguistic features of participants of verbal and cogitative activity, necessarily taking into account their social status.

The second tradition of discourse analysis, according to J. Torfing, considers the discourse much wider, not confining its scope to spoken and written language. The object field of discourse analysis is expanded to the studying social

practices. The second generation of the theories of discourse, as J. Torfing notices, includes wide conglomerate of research works under the common name “critical discourse analysis”. The founder of this direction is Norman Fairclough (see: Fairclough 2003). His supporters consider discourse as a kind of *linguistic mediation of events*, determined by socially constructed causal forces. Such an understanding of the discursive mechanism contradicts the views of Michel Foucault (Foucault 1971), who believed that all social practices are of discursive nature, obeying the rules of discourse formation according to its cultural and historical chronotope.

The third tradition of discourse doctrine is inherently extremely post-structuralist. According to Jacques Derrida's maximalist formula (2000) “Everything is a discourse”, the term “discourse” is the same as the social category. In studies of Roland Barthes, Julia Kristeva, Jacques Lacan the discourse is interpreted as the social environment in which values and meanings are constructed and reproduced. The ideas of Louis Althusser and Antonio Gramsci serve as the intellectual origins of post-structuralist discourse theories. Based on their approach, implicit meaning of the literary text can only be comprehended through research of axiological and semantic contexts and ways of their verbal and cogitative interpretations.

Thus, poststructuralist discourse theory ideas reflected primarily on understanding two essential properties of its main category. 1. Discourse is initially a semiotic system which consists of components such as the language and imagery. 2. Discourse does not only construct the world, but is constructed by this world itself. As for the discourse analysis, its hallmark is pairing within it linguistic and extralinguistic approaches.

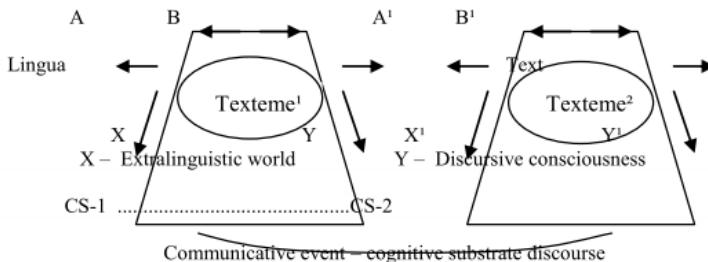
Formation of the convergent linguistic theory of discourse

Existing multidimensional doctrines of discourse analysis cannot be problem-free. First, the main differences concern solving the problem of the scope of discourse: do discourses form human living environment wholly or partially? Secondly, there is a discrepancy in the matter of what is the main subject of linguistic discoursology. Some theories consider *mundane* human relationships as their subject; other theories give precedence to the analysis of texts generated by *public*, *academic* and *ideological* discourses. In this situation convergent linguistic discourse methodology seems more constructive. It integrates selectively previously approved concept of previously formed traditions. Among them there are three basic postulates: 1) our knowledge and understanding of the world are not the direct reflection of the external world but the result of its discursive interpretation; 2) the ways of understanding and verbal representation of reality are conditioned by the historical and cultural context, and 3) knowledge arises in the course of interaction of social and discursive practices.

In cognitive focus of communicative event category all the main factors causing the text (activity and communicative, sociolinguistic, linguocultural and psycholinguist) are integrated. So-called *discursive psychology*²⁶ made an invaluable contribution to the birth and formation of convergent linguistic theory of discourse. Its functional value for linguistic discourse theory is determined by the fact that it considers discourse as a *situational use of language and speech* in different types of communication, including verbal art. By reference to its basic principles, as the core of developing convergent linguistic conception of discourse we consider such verbal and activity categories as intentional attitudes which are author's specific courses of

²⁶ The first developers of the discursive psychology are Jonathan Potter, Margaret Wetherell, Michael Billig, Sue Widdicombe, Rob Woffit.

action, his orientations, and intentions, which he intends to implement in a particular communicative situation. In this respect, it is important to understand a communicative situation as the complex which allows representing structure of the entire communicative event deeply and multifaceted. As we put it, communicative situation (CS) is created by reacting of 5 functionally important elements: 1) the addresser who is planning to realize their intentions, motives and intentions in the form of text; 2) the recipient or perceiver who hosts and interprets the message; 3) the language code as a system of signs by which the message is transmitted; 4) the semantic content of the generated text; 5) the circumstances and other participants in the communicative event. Qualitative variation of parameters alters the communicative situation. Hence is its dynamic and virtual nature, because all the components of the communicative situation are not of subject (corporeal) but of semantic character. At the epicenter of semantic relations between the elements of the communicative situation there is a person who can be (simultaneously or sequentially): A – the subject of communication (generator of a communicative situation, projecting axiological and semantic space in the text); B – the partner (as a person involved in the semantic space of another subject); X – the matter or topic of communication; Y – discursive consciousness. The last one forms the architectonic elements of literary communication (texteme, potential or emic text, conceptual cognitive structure of the text; syntactical model; lexical code and architectonics of the utterance) (see: Alefirenko 2012a: 12-15). On this basis, the convergent linguistic theory of discourse can be regarded as anthropocentric, because it has the socialized world of the linguistic person (author, reader, other participants of discursive relations whose images will be presented in the text by means of the relevant characters) in its epicenter.



X-Y represents the line of referential (presentive) meanings.

A-B projects the text dialogueness which is based on the communicative situation in which an interaction of communicants is performed.

A-Y shows the ways of sign representation of the semantic content.

A-X displays the methods and principles of interpretation of the communicative situation, as well as subject-situational background, place and time of discourse, everything that is happening around (participants of communication and ethnocultural stereotypes).

B-Y reveals the peculiarities of perception and interpretation of the text.

B-X indicates the attitude of the recipient to the perceived semantic content.

General perception of the semantic content of the text is determined by the intersection of the types of semantic relationships mentioned above, revealing the internal structure of the communicative event represented in the text – a compound of linguistic form and meaning which is projected by the communicative pragmatic situation. Communication between the situations simulates “communicative event” (van Dijk), playing out between the addresser (the author), the referent and the

addressee (the reader) of the text and serving as the thinking substrate of literary discourse.

Thus, the stages of formation of discourse theory demonstrate that the extralinguistic strategy is dominating in it. Meanwhile, philological studies need the methodology of a convergent type with harmonious combination of linguistic, cognitive and communicative and pragmatic techniques. According to this approach, the discursive analysis of the F.I. Tyutchev's poem "Silentium!" will combine all three aspects. First of all, it should be noted that in the poem the poet raises the question, which has repeatedly appealed by romantic poets, especially V. Zhukovsky. Is everything subject to verbal clearance and expression, or maybe there are things that remain unsaid?

The poem reflects the duality and polarity of the poet's mental outlook. The main theme is the eternal opposition of the external world and the spiritual life. The sense and the phenomenon are given here together with an antipode. The author sympathizes with the man who is doomed to inner loneliness and misunderstanding.

Communicative and pragmatic component is represented by the first strophe, the poet appeals to an invisible companion, possibly a friend, perhaps to himself. Here, the action of the external world seems to be transported into the inner world. Poet persuades his interlocutor persistently and passionately:

Молчи, скрывайся и тай
И чувства и мечты свои —
Пускай в душевной глубине
Встают и заходят оне
Безмолвно, как звезды в ночи,
Любуйся ими — и молчи.

Speak not, lie hidden, and conceal
the way you dream, the things you feel.
Deep in your spirit let them rise
akin to stars in crystal skies
that set before the night is blurred:
delight in them and speak no word.

The poet uses very modest means of artistic expression: epithet (the magic of *veiled thoughts*), comparison and metaphor ("Deep in your spirit *let them rise akin to stars in crystal skies* that set before the night is blurred"). A special mood is created with the words of high style (e.g. Russian «он»), aphorisms ("How can a heart expression find?", "A thought once uttered is untrue"), alliteration (e.g. Russian «Их оглушит наружный шум»).

The energy, and a strong-willed rush in this strophe are rendered with imperative verbs (*speak not, lie hidden, and conceal*) and the special construction of the utterance. There are three sentences there connected to a single phrase. The inner life of the poet is correlated with the night; he compares feelings and dreams with the silent night stars. With these light romantic lines Tyutchev defines the "signs" of soul life such as subtlety, elusiveness, vagueness, uncertainty and unpredictability of our desires, thoughts, and dreams. However, the "feelings and dreams" acquire a degree of autonomy and significance – they live an independent, fulfilling life, "rise" and "set". Isn't it because sometimes the person has some trouble in sorting out their own feelings? This is the leitmotiv of the first strophe of the poem.

The second strophe is a request from the internal world to the external world, and then vice versa – again to the inner. Vigor and persistence are replaced by cold logic of author's considerations. A key position here belongs to an aphorism: "A thought once uttered is untrue". It is the idea that explains the call for silence in the first and last strophes.

The poet begins with putting some rhetorical questions, expressing doubts about the very possibility of interfacing the human inner world with the outer world. This doubt is underlined in the text with the particle «ли». These questions play a role of a thesis in the poet's reasoning:

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?

How can a heart expression find?
How should another know your mind?
Will he discern what quickens you

Then the author gives a definite answer to his own questions:

Взрывая, возмутишь ключи, —
Питайся ими — и молчи.

Dimmed is the fountainhead when
stirred:
drink at the source and speak no word.

Psychic life is compared here with the undimmed fountainhead. There is an unbridgeable chasm between the state of mind and speech. Therefore, as a final output the appeal to his companion sounds: "drink at the source and speak no word". The poet emphasizes the idea of personal self-sufficiency. A person, in his view, is a whole separate world with endless depths of his mind and soul. That is why he must acquire the cherished harmony in his own soul.

Лишь жить в себе самом умей —
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум;
Их оглушит наружный шум,
Дневные разгонят лучи, —
Внимай их пенью и молчи!..

Live in your inner self alone
within your soul a world has grown,
the magic of veiled thoughts that might
be blinded by the outer light,
drowned in the noise of day, unheard...
take in their song and speak no word.

The implementation of the linguistic approach to discourse analysis of the literary text, particularly poetic text, is based on the ideas of pairing two scientific paradigms: communicative-pragmatic and cognitive. We see two ways of pairing them: a) complementarity of functionalism and linguocognitive postulates and b) their integration (Batsevich, Cosmeda 1997: 7). Realism of both methods is provided, according Chenki, by their own categorical properties: a) research tactics of communicative-pragmatic paradigm is focused on the interaction of communicative factors affecting generation of literary text; b) linguocognitive methodology focuses on the mental factors of text production (cf.: Chenki 1997: 345).

According to E.A. Selivanova, communicative activity within linguistic, psychic and mental processes (Selivanova 2002: 8), which have production and perception of literary texts as phases of that processes, affects the attribute of cognitive spaces generated by the author and the reader. Without such interrelation of cognitive structures and psychomental processes – perception, thinking, attention, memory (Gerasimov, 1985: 213) – no discursive analysis of the text cannot be fulfilled.

In recent times, the doctrine of discourse continues its separation on several areas: communicative semiotic (Roland Barthes, Jean Baudrillard, Patrick Serio, Umberto Eco), linguistic and psychological (Michael Billig, Jonathan Potter, Margaret Wetherell, Sue Widdicombe, Rob Woffit), communicatively cultural studies (Victoria Krasnykh, Mikhail Oleshkov, Stuart Hall) and linguistic and politological science (Olga Rusakova, Elena Sheigal, etc.).

Therefore, the interdisciplinary nature of discourse analysis is a categorical property of the discourse itself. The topical area of linguistic theory of discourse, although virtually open, yet tends to save the parity between verbal and non-verbal means of discourse formation. The present staging point of linguistic theory of discourse poses cognitive synergistic direction of literary text research which is intensively and extensively developing.

Bibliography

- AKSAKOV, I.S. 1997. Biografiya Fedora Ivanovicha Tyutcheva: [Reprintnoe vosproizvedenie izdaniya 1886 g.; Kommentariy]. M.: AO «Kniga i biznes», [IV], 327s. ISBN 5-212-00827-1
- ALEFIRENKO, N.F (nauch. red.) 2012. Tekst i diskurs. M.: Flinta-Nauka, 230 s. ISBN 978-5-9765-1040-1
- ALEFIRENKO, N.F. – KORINA, N. 2011. Problemy kognitivnoj lingvistiky. Nitra: UKF, 216 s. ISBN 978-80-8094-987-7
- ALEFIRENKO, N.F. 2009. Diskursivnoe soznanie: sinergetika yazyka, poznaniya i kul'tury. In Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa: psicholingvisticheskiy i kognitivnyy aspekty. Materialy Mezhdunarodnoy shkoly-seminara (V Berezinskie chteniya). M.: INION RAN, MGLU, vyp. 15, s. 7-12, ISBN 978-5-291-00166-1
- BARANOV, A.N. – DOBROVOL'SKIY, D.O. 1997. Postulaty kognitivnoy semantiki. In Izvestiya RAN. Ser. literatury i yazyka, t. 56, №1, s. 11-21, ISSN 0321-1711
- BART, R. 1989. Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika: Per. s fr. M.: Progress, 616s. ISBN 5-01-004408-0
- BATSEVICH, F.S., KOSMEDA, T.A. 1997. Ocherki po funkzional'noy leksikologii. L'viv: Svit, 392s. ISBN 5-7773-0372-2
- BAXTER, J. 2003. Positioning gender in discourse. A feminist methodology. Basingstoke, Hampshire New York, N.Y.: Palgrave Macmillan ISBN 0333986350
- BAZYLEV, V.N. 2011. Sinestemichnost' diskursa russkoy kul'tury. In Diskurs, kul'tura, mental'nost': kollektivnaya monografiya. Pod red. M.Yu. Oleshkova. Nizhniy Tagil, s. 75-87. ISBN 966-8324-06-4
- BELYYY, A. Simvolizm. M., 1910. 429s. ISBN 5-8334-0019-8
- BENVENISTE, E. 1985. On Discourse. In The Theoretical Essays: Film, Linguistics, Literature. Manchester: Manchester Univ. Press. 247 p. ISBN 9780719017957
- BLAISE, M. 2005. Playing it straight. Uncovering gender discourses in the early childhood classroom. New York: Routledge. ISBN 0415951143
- BRYUSOV, V. 1975. Sobr. soch. v 7 t. M., t. 6. Smysl sovremennoy poezii.
- BUCHOLTZ, M. – LIANG, A. C. – SUTTON, L. A. (Eds.) 1999. Reinventing identities. The gendered self in discourse. New York: Oxford University Press. ISBN 0195126300
- BUYSSENS, E. 1943. De l'abstrait et du concret dans les faits linguistiques: la parole, le discours, la langue. In Acta Linguistica 3, p.17-23, ISBN 3-484-30936-9
- CARROLL, L. 2007. Rhetorical drag. Gender impersonation, captivity, and the writing of history. Kent, OH: Kent State University Press. ISBN: 0873388828
- CASTELLANOS, G. – ACCORSI, S. – VELASCO, G. 1994. Discurso, genero y mujer. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Editorial Facultad de Humanidades, Centro de Estudios de Genéro, Mujer y Sociedad, La Manzana de la Discordia. ISBN 0826704573
- CHAFE, W. 1994. Discourse, consciousness of time. Chicago, 311 p. ISBN 9780226100531
- CHARTERIS-BLACK, J. – SEALE, C. 2010. Gender and the language of illness. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 9780230222359
- CHENKI, A. 1997. Semantika v kognitivnoy lingvistike. In Fundamental'nye napravleniya sovremennoy amerikanskoy lingvistiki. Pod red. A.A. Kibrika, I.M. Kobozevoy i I.A. Sekerinoy. M. ISBN 5-354-00057-2
- CHERNYAVSKAYA, V.E. 2003. Ot analiza teksta k analizu diskursa. Nemezkaya shkola diskursivnogo analiza. In Filologicheskie nauki, №3, ISBN 5-89930-010-3

- Chudozhestvennoe slovo, s. 460-478. ISBN 5-85220-056-5
- COSERIU, E. 1955-56. Determinación y entorno. In *Romanistisches Jahrbuch*, v. 7, Hamb.
- DALMASSO, M. T. 2001. Figuras de mujer. Género y discurso social. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 9879895207
- DERRIDA, Zh. 2000. Struktura, znak i igra v diskurse gumanitarnych nauk. In *Franzuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu / per. s fr. i vstup. st. G.K. Kosikova*. M. ISBN 5010046636
- DEYK, VAN T. A. 1989. Yazyk, poznanie, kommunikaziya, per. s angl. M. ISBN 978-5-94348-049-2
- Directions in sociolinguistics. 1972. The ethnography of communication, ed. by J. Gumperz, D. Hymes, N. Y. ISBN 978-3-540-02852-9
- DISLER, E. A. 2008. Language and gender in the military. Honorifics, narrative and ideology in Air Force talk. Amherst, NY: Cambria Press. ISBN 9781604975383
- ECO, U. 1986. Semiotics and the Philosophy of language. In Indiana University Press, 252 c. ISBN 0-253-35168-5
- FAIRCLOUGH, N. 1992. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press. ISBN 0745612180
- FAIRCLOUGH, N. 2003. Analysing Discourse Textual Analysis for Social Research. Routledge. 270 p. ISBN 978-0-415-25893-7
- FILIPS, L. DZh., YORGENSEN, M.V. 2004. Diskurs-analiz: teoriya i metod / Per. s angl. Char'kov: Guman. zentr, 336 p. ISBN 966-8324-06-4
- FISHER, S. – TODD, A. D. (Eds.) 1988. Gender and discourse. The power of talk. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp. ISBN 0893914827
- FOUCAULT, M. 1971. L'ordre du discours. Gallimard. 304 p. ISBN 2020324016
- FREGA, D. 1998. Speaking in hunger. Gender, discourse, and consumption in Clarissa. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press. ISBN 1570032262
- GALKIN, D. 2000. Virtual'nyy diskurs v kul'ture postmoderna. In *Kritika i*
- GALLO, J. K probleme lingvo-semantičeskoy specifiki intertekstual'nosti. In *Opera Slavica. Slavistické rozhledy*, roč. XXII, 2012, suppl. 1, s. 29-35. ISSN 1211-7676
- GERASIMOV, V.I. 1985. K stanovleniyu «kognitivnoy grammatiki». In *Sovremennye zarubezhnye grammaticheskie teorii*. M. ISBN 0582517346
- GORE, J. E. 2005. Dominant beliefs and alternative voices. Discourse, belief, and gender in American study abroad. New York: Routledge. ISBN 0415974577
- GOTTERT, K.H. – JUNGEN, O. 2004. Einführung in die Stilistik. München: Wilhelm Fink Verlag. 288 p. ISBN 3-7705-3962-1
- IVANOV, VYACH. 1909. Po zvezdam. SPb, p. 37-38.
- JIWANI, Y. 2006. Discourses of denial. Mediations of race, gender, and violence. Vancouver: UBC Press. ISBN 0774812370
- KAMINSKAYA, E.E. 1998. Slovo i tekst v dinamike smyslovogo vzaimodeystviya: Psicholingvisticheskoe issledovanie. Novgorod: Izd-vo Novgor. gos. un-ta im. Yaroslava Mudrogo, 134 ps. ISBN 5-86617-023-Ch
- KIBRIK, A.A. 1994. Kognitivnye issledovaniya po diskursu. In *Voprosy yazykoznaniya*, №5, pp. 126-145. ISSN 0373-658X
- KOLLER, V. 2004. Metaphor and gender in business media discourse. A critical cognitive study. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 1403932913
- KOTTHOFF, H. – WODAK, R. (Eds.) 1997. Communicating gender in context. Amsterdam The Netherlands Philadelphia: J. Benjamin. ISBN 9027250553
- KOZHEMYAKIN, E.A. 2013. Diskursnyy podchod k izucheniyu kul'tury. In *Sovremenney diskursivnyy analiz. Elektronnyy zhurnal*, vyp. 10. www.discourseanalysis.org.

- LAKOFF, DZH. – DZhONSON, M. 1987. Metafore, kotorymi my zhivem. In Yazyk i modelirovanie sozial'nogo vzaimodeystviya. M.: Progress, ISBN 978-5-382-00627-7
- LITOSSELITI, L., & SUNDERLAND, J. (Eds.) 2002. Gender identity and discourse analysis. Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. ISBN 1588112136
- MACAULAY, R. K. S. 2005. Talk that counts. Age, gender, and social class differences in discourse. Oxford New York: Oxford University Press. ISBN 0195173821
- MAKAROV, M.L. 2003. Osnovy teorii diskursa. M.: «Gnozis», 280 p. ISBN 5-94244-005-0
- MORGAN, P. – YOUSSEF, V. 2006. Writing rage. Unmasking violence through Caribbean discourse. Jamaica: University of the West Indies Press. ISBN 9766401896
- MULLANY, L. 2007. Gendered discourse in the professional workplace. Basingstoke New York: Palgrave Macmillan. ISBN 9781403986207
- NEKRASOV, N. A. 1990. Poln. sobr. sochineniy i pisem v 15-ti t. T. 11. Kn. 2-ya. L.: Nauka, ISBN 5-02-028162
- OLESHKOV, M.Yu. (red.) 2010. Diskurs, konzept, zhanr: kollektivnaya monografiya. Nizhniy Tagil: NTGSPA, 496 p. ISBN978-5-8299-0141-7
- PARSHIN, P.B. 1996. Teoreticheskie perevoryoty i metodologicheskiy myatezh v lingvistike XX veka. In Voprosy yazykoznaniya, № 2, ISBN 5-02-011558-4
- PASTUCHOV, A.G. 2006. Teoriya N. Ferkloou i problema realizazii rechevogo zhanra v triade «tekst – diskursivnaya praktika – sozial'naya praktika». In Al'manach «Diskurs Pi». Ekaterinburg, №6, p. 216-219, ISBN 5-7584-0095-5
- POTTER, J. – WETHERELL, M. 1987. Discourse and social psychology. London: Sage. ISBN 0-8039-80-55-8
- RACHILINA, E.V. 1998. Kognitivnaya semantika: istoriya, personalii, idei, rezul'taty. In Semiotika i informatika, vyp. 36. ISSN 0135-853
- RUSAKOVA, O.F. – RUSAKOV, V.M. 2008. PR-Diskurs: Teoretiko-metodologicheskiy analiz. Ekaterinburg, 340 p. ISBN 5-7691-1991-8
- SEDOV, K.F. 2004. Diskurs i lichnost': Evolyuziya kommunikativnoy kompetenzi. M.: Labirint, 329 s. ISBN 5-272-00329-2
- SELIVANOVA, E.A. 2002. Osnovy lingvisticheskoy teorii teksta i kommunikazii. Kiev – ZUL, «Fitosoziozentr», 336 p. ISBN 5-86748-036-4
- semiotika. Novosibirsk, vyp. 1-2, p. 26-34. ISBN 5-88119-126-9
- SERGEEV, V.M. 1991. Iskusstvennyy intellekt: opyt filosofskogo osmysleniya. In Buduschee iskusstvennogo intellekta. M. ISBN 0-471-92497-0
- SERIO, P. 2001. Analiz diskursa vo Franzuzskoy shkole (diskurs i interdiskurs). In Semiotika: Antologiya. Izd. 2-e, ispr. i dop. M.: Akadem. Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, ISBN: 5-8291-0104-1, 5-88687-096-2
- SHOSHAN, B. (Ed.). 2000. Discourse on gender/gendered discourse in the Middle East. Westport, Conn.: Praeger. ISBN: 0275964779
- SOKOLOVÁ, J. – KORINA, N. 2013. Čelovek – Jazyk – Diskurs. Očerki ob orientacií v prostranstve jazyka i reči. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 206 s. ISBN 978-3-659-98851-6
- SUNDERLAND, J. 2010. Language, gender and children's fiction. London New York: Continuum. ISBN 9780826446138
- TALMI, L. 1999. Otnoshenie grammatiki k poznaniyu. In Vestnik MGU, ser. 9. Filologiya, № 1. ISSN 0130-0075
- TANAKA, L. 2004. Gender, language and culture. A study of Japanese television interview discourse. Philadelphia, PA: J. Benjamins Pub. Co. ISBN: 1588114724
- TODOROV, ZVETAN. 1997. Vvedenie v fantasticheskuyu literaturu / Perev. s fr. B. Narumova. M.: Dom intellektual'noy knigi, Russkoe fenomenologicheskoe obschestvo, 144 p. ISBN 5-7333-0435-9

- TOLLIVER, J. 1998. Cigar smoke and violet water. Gendered discourse in the stories of Emilia Pardo Bazán. Lewisburg, Pa.: Bucknell University Press. ISBN 0838753752
- TORFING J. 1999. New theories of discourse: Laclau, Mouffe, and Žižek. Oxford. ISBN 0631195580
- VAN DIJK, T. 1997. Editorial: analyzing discourse analysis. *Discourse and society*, 8(1), 5-6. ISBN 978-1-4462-1058-1
- WEATHERALL, A. 2002. Gender, language and discourse. Hove, East Sussex New York: Routledge. ISBN 0415169062
- WODAK, R. (Ed.) 1997. Gender and discourse. London Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. ISBN 0761950990
- YAZYK I INTELLEKT. 1995. Sbornik / Per. s angl. i nem. V.V. Petrov (sost. i vstup. st.). M.: Progress. ISBN 5-01-001598-6
- ZALEVSKAYA, A.A. 2001. Tekst i ego ponimanie: Monografiya. Tver': Izd-vo Tver. gos. un-ta, 178 s. ISBN 5-87049-221-1

Words: 6231

Characters: 42 681 (23,71 standard pages)

prof. Alefirenko Nikolay

Honoured Scientist of Russian Federation, professor of The Russian language and teaching methodology department

Belgorod State National Research University

Belgorod

Russia

n-alefirenko@rambler.ru

Multikultúrna komunikácia a jej špecifika v literatúre

Viera Jakubovská

Anotácia

Príspevok rozoberá vybrané aspekty multikultúrnej komunikácie ako súčasti multikultúrnej výchovy. Na vybrané literárne diela, resp. úryvky aplikujeme multikultúrne problémy a poukazujeme na to, ako sa dá realizovať na hodinách slovenskej literatúry multikultúrna komunikácia v duchu súčasného chápania inakosti. Multikultúrna komunikácia má špecifiká, ktoré nás vedú k hľadaniu najvhodnejších metód, ktorými je možné rozvíjať túto komunikáciu v duchu tolerancie, rešpektu, obdivu inakosti, v duchu obohatenia vlastnej kultúry, a tiež rozvíjania svojej kultúrnej tradície. Je založená na verbálnej a neverbálnej komunikácii a na poznaní komunikačnej etikety. Poznať pravidlá komunikačnej etikety a riadiť sa nimi nie je jednoduché, najmä ak sa stretávame s rozdielnymi kultúrnymi tradíciami. Vtedy je potrebné porozumieť prejavu inej kultúry, resp. kultúrnej tradície. Multikultúrna komunikácia však nie je len o komunikácii s radikálne odlišnými kultúrami, je aj o komunikácii v rámci dominantnej kultúry a subkultúr, ktoré vznikajú v rámci jednej spoločnosti a majú svoje špecifiká. Takýmito subkultúrami sú napríklad seniori, juniori, hippies, homosexuáli, ľudia fyzicky handicapovaní, nezamestnaní, bezdomovci a ī. Komunikácia s nimi, a tiež medzi nimi navzájom je o to zložitejšia, že každá z týchto subkultúr má vlastné predstavy o živote, vlastný životný štýl, rôznym spôsobom dokáže využívať svoj intelektuálny alebo fyzický potenciál, ako aj realizovať svoje predstavy a túžby.

Kľúčové slová

multikultúrna výchova, multikultúrna komunikácia, stereotyp, literatúra, prierezová téma, tolerancia

Úvod

Naša spoločnosť nie je homogénna, bola, je a bude miestom stretávania sa a prelínania rôznych etnických, socioekonomických, náboženských, genderových a iných skupín. Prioritou nášho vzdelávacieho systému je pripravovať žiakov a študentov na život v multikultúrnej spoločnosti. V intencích Školského zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008) sa na základných a stredných školách stala multikultúrna výchova prierezovou témom. Prierezová téma sa definuje ako téma, ktorá prechádza viacerými výchovno-vzdelávacími predmetmi. Je koncipovaná ako odpoveď na naliehavé úlohy, ktoré rýchle tempo spoločenských zmien kladie na jednotlivcov. Potreba multikultúrnej výchovy a s ňou súvisiaci rozvoj multikultúrnej komunikácie a celého radu kompetencií (kognitívnych, personálnych, sociálnych, interkultúrnych a ī.) sa spája s diferenciáciou obyvateľstva; svetonázorovými rozdielmi; so vznikom alternatívnych kultúr, resp. subkultúr (skinheads, graffiti, hnutie homosexuálov, ekologické hnutia a ī.); s otváraním mediálneho priestoru, pod vplyvom ktorého je občan konfrontovaný s existenciou verejno – právnych, súkromných, domáčich a tiež zahraničných médií; s vnútorným vývojom filozofického a vedeckého myslenia, premýšľaním o spoločnosti, človeku, dejinách a s rastúcou váhou interdisciplinárneho skúmania (Mistrík, 1999: 18).

Pôvodne sa uvažovalo o tom, že sa táto prierezová téma bude realizovať vo vybraných predmetoch, takých ako občianska náuka, dejepis, geografia, jazyky a výchovy. Dnes sa už nepochybuje o tom, že multikultúrna výchova ako prierezová téma prechádza všetkými výchovno-vzdelávacími predmetmi. Otázkou však aj ďalej

ostáva, či ju dokážeme v nich identifikovať a v duchu rozvíjania interkultúrnej komunikácie v týchto predmetoch aj rozvíjať?

1 Multikultúrna výchova a jej ciele

Súčasťou multikultúrnej výchovy sú tri zložky: kognitívna, inštrumentálna a afektívna. Všetky tri zložky sú vzájomne pospájané. Kognitívna poskytuje základné znalosti o rôznych sociokultúrnych skupinách (etnických, kultúrnych, náboženských, genderových a ľ.). inštrumentálna zložka rozvíja schopnosti orientovať sa v kultúrnej pluralitnej spoločnosti a využívať interkultúrne kontakty a dialóg k obohateniu seba a druhých a afektívna zložka rozvíja postoje tolerancie a rešpektu k odlišným sociokultúrnym skupinám a spôsobom ich života.

V rámci multikultúrnej výchovy sa vydeľujú všeobecné a konkrétné ciele. Medzi všeobecné ciele patria: vypestovať v žiакovi tolerantný postoj k sociokultúrnym odlišnostiam; naučiť žiaka prispievať k rozvoju sociokultúrnej pluralitnej spoločnosti; naučiť ho orientovať sa v takejto spoločnosti a rozumieť jej (Mistrík, 2000: 31). Medzi konkrétné ciele zaraďujeme: naučiť žiaka reflektovať vlastné sociokultúrne zázemie; reflektovať zázemie príslušníkov ostatných sociokultúrnych skupín a uznávať ich; komunikovať s príslušníkmi odlišných sociokultúrnych skupín a vnímať odlišnosť ako príležitosť k obohateniu, nie ako zdroj konfliktu. Nevyhnutnou súčasťou multikultúrnej výchovy je rozvíjanie multikultúrnej komunikácie.

2 Komunikácia a multikultúrna komunikácia

Tak ako každá komunikácia, aj multikultúrna komunikácia predstavuje spojenie človeka s vonkajším svetom. V komunikácii všeobecne ide o výmenu informácií, myšlienok, názorov, postojov a pocitov; dorozumievanie sa pomocou rôznych znakových signálnych sústav; prenos informácií komunikačným kanálom; spájanie a premiestňovanie. V širšom zmysle ide o proces prenosu informácie, ktorý sa deje pomocou zložitých štruktúr, znakov a symbolov. Niekedy sa pojmom komunikácia chápe aj v užšom zmysle ako medziľudská komunikácia, poprípade ako sociálna, jazyková, mediálna, multikultúrna komunikácia.

Existuje veľa definícií komunikácie, pričom niektoré zdôrazňujú obsahové a iné formálne aspekty komunikácie, zážitkovú alebo logickú stránku tohto procesu (Křivoohlavý, 1995; Kanitz, 2005; Janoušek, 2007 a ľ.). Podľa Janouška je komunikácia „oznamovaním významov v sociálnom správaní a v sociálnych vzťahoch ľudí“ (Janoušek, 2007: 48), Křivoohlavý zdôrazňuje zážitkový akt „zdieľania“ informácií (Křivoohlavý, 1988).

Najdôležitejšie charakteristiky komunikácie zhrnul Mikuláštík do niekoľkých základných bodov: „komunikácia je nevyhnutná k efektívному sebavyjadrovaniu; (...) je prenosom a výmenou informácií v hovorenej, písanej obrazovej alebo činnostnej forme, ktorá sa realizuje medzi ľuďmi, čo sa prejavuje nejakým účinkom; (...) je výmenou významov medzi ľuďmi, použitím bežného systému symbolov; (...) je prostriedkom pre vytvárania a ovplyvňovanie vzťahov“ (Mikuláštík, 2010: 20).

Vychádzajúc z rôznych kritérií sa vydeľujú rôzne druhy komunikácie. Podľa Jiráka a Köpplovej najbežnejší spôsob rozlišovania jednotlivých typov komunikácie je založený na nasledujúcich východiskových parametrech, ktoré jednotlivé komunikačné správanie charakterizujú: miera individuálizácie či zospoločenstvenia komunikačného správania (intrapersonálna a interpersonálna komunikácia); miera inštitucionalizácie (skupinová, medziskupinová komunikácia); počet účastníkov (masová komunikácia) a miera vzťahu rovnosti/nerovnosti medzi účastníkmi (dyadičká, komplementárna a ľ. komunikácie) (Jirák, Köpplová, 2009: 38). Medzi

ďalšie druhy komunikácie zaraďujeme tie, ktoré sa vydeľujú na základe vzťahu rečník-poslucháč. Ide o jednosmernú a dvojsmernú komunikáciu. Jednosmerná komunikácia je založená na vysielaní signálov bez prijímania späťnej väzby, ide o monológ. Dvojsmerná komunikácia je založená na vysielaní signálov obidvoma zúčastnenými stranami, pričom sa v nej kladie dôraz na spätnú väzbu.

Cieľom komunikácie je informovať, počúvať a diskutovať. Proces komunikácie prebieha ako proces, v rámci ktorého sa vyčleňujú viaceré aktivity: na začiatku tohto procesu je vznik myšlienky, ktorá má pre pôvodcu určitý význam; jej kódovanie do jazyka, ktorý je zrozumiteľný príjemcovi (slová, gestá, pohyby, symboly); následne prebieha zakódovanie správy (reč, odoslanie listu); správa sa prenáša prostredníctvom komunikačného kanála; správa sa prijíma príjemcom; príjemca správu dekóduje a snaží sa ju pochopiť vo význame, ktorý jej prisudzuje pôvodca správy (Kanitz, 2005: 123).

Rozvíjanie multikultúrnej komunikácie je jedným z cieľov multikultúrnej výchovy. Ide o cieľavedomý proces, prostredníctvom ktorého si jedinci vytvárajú spôsoby svojho pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov, odlišných od ich vlastnej kultúry a na tomto základe dokážu pozitívne regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr (Dúbravová, 2006: 52). Prostredníctvom rozvíjania multikultúrnej komunikácie sa vychovávajú zodpovední, otvorení, kriticky mysliaci, komunikatívni, tolerantní, solidárni a empatickí ľudia, ktorí vo svojom konaní dokážu realizovať percepčné, hodnotové, postojové a komunikačné dispozície, zamerané na medzikultúrne porozumenie, toleranciu, nediskriminačné správanie, rešpektovanie rôznych spôsobov života, zvykov a tradícii.

Tento proces je zložitý a preto prebieha postupne. Žiaci sa učia porozumiť dobe a svetu, v ktorom žijú, oboznamujú sa s odlišnou realitou (inými názormi, spôsobmi myšlenia, životnými štýlmi, konaním) a učia sa chápať kultúru rozmanitosť ako pozitívny jav (Jakubovská, Predanociová, 2011: 20-21).

Osvojovanie si základov multikultúrnej komunikácie sa realizuje prostredníctvom interaktívnych hodín a interaktívnych metód. Žiak musí mať na hodine priestor pre utváranie vlastných postojov, trénovanie zručností a prácu s informáciami. Metódy, ktoré sa aplikujú do výchovno-vzdelávacieho procesu na týchto hodinách musia byť zamerané na využívanie skúseností žiakov; musia evokovať ich záujem; využívajú prístupy, ktoré zaujímavým spôsobom prinášajú nové informácie; zdôrazňuje sa potreba spájať parciálne poznatky do vyšších logických celkov a ī. (Petty, 2006: 58).

Žiaci majú možnosť reflektovať nové vedomosti, ktoré dopĺňajú ich predchádzajúce poznatky a kriticky ich prehodnocovať. Výber metód musí korešpondovať s cieľom hodiny. K najdôležitejším metódam patria tie, ktoré pomáhajú rozvíjať skúsenosť, pocity, emócie, postoje, schopnosti a zručnosti žiakov (Janoušek, 2007: 55). Preto sa odporúča používať: skúsenostné učenie, kooperatívne učenie, metódy riešenia konfliktov, analýzu a interpretáciu textov, diskusiú, brainstorming, skupinové vyučovanie, simulačné hry a dramatizácie, projektové vyučovanie, filmové projekcie ako didaktickú aktivitu, besedy s odborníkmi/ príslušníkmi marginalizovaných skupín a ī.

Samotný proces prenosu informácie (správy) nie je jednoduchý, ak si uvedomíme fakt, že komunikácia je spojená nielen s jazykom (verbálna komunikácia), ale aj s gestami, mimikou, pohybmi tela, dotykmi a pod. (v tom prípade ide o neverbálnu komunikáciu). Je dôležité, aby sme poznali aj tzv. komunikačnú etiku zloženú z rôznych konvencí a rituálov, ktoré komunikáciu sprevádzajú. Poznať komunikačnú etiku je rovnako dôležité ako poznáť jazyk, ktorým komunikujeme (Hipš, Ďurišová, 2006: 76). Problémy vznikajú vtedy, keď účastníci multikultúrnej komunikácie ovládajú príslušný jazyk, ale nepoznajú pravidlá

komunikačnej etikety svojich partnerov. Napríklad je známe, že na rozdiel od Európanov, ktorí si pri stretnutí podávajú ruky, v kultúre ázijských národov je telesný kontakt pri pozdrave tabu. Európania a Američania vyjadrujú úsmevom sympatie a priateľský vzťah, na rozdiel od kultúry Japoncov alebo Kórejcov, v ktorej môže byť úsmev aj výrazom neistoty, rozpakov alebo zmätku; u Vietnamcov je priamy pohľad do očí nezdvorilý a podobne (Jakubovská, Predanociová, 2011: 110-113).

Teória komunikácie hovorí o tzv. bariérah v komunikácii. Najčastejšie sa medzi ne začleňuje nárečie, hluk; slová, ktoré majú rôzny význam; hodnotenie informácie podľa toho, kto ju podáva a nie podľa obsahu; príjemca počuje len to, čo chce, alebo čo je zvyknutý počúvať; príjemca ignoruje konfliktné informácie; neverbálne znamenia nie sú brané do úvahy; príjemca je rozčulený alebo citovo rozrušený a i. (Janoušek, 2007: 120). Bariéry v komunikácii vznikajú aj pod vplyvom predsudkov a stereotypov, ktoré máme, resp. ktoré sú zaužívané v spoločnosti, pod vplyvom netolerantného správania, poprípade rôznych diskriminačných praktík, ktoré sú zaužívané.

3 Vybrané bariéry v multikultúrnej komunikácii

Zameriame sa na rôzne prejavy stereotypného správania, ktoré objavujeme v multikultúrnej komunikácii a na konkrétnych príkladoch zo slovenskej literatúry sa pozrieme na to, ako ich môžeme na hodinách literatúry kriticky reflektovať. Často sa stretávame v multikultúrnej komunikácii so stereotypnými prejavmi, ktoré sú zamerané napríklad na genderové špecifiká. Stereotyp chápeme ako postoj alebo názor, ktorý je formovaný bez predchádzajúceho poznania, myslenia alebo príčiny (Cviková, 2005: 12). Je produkтом priamej alebo nepriamej skúsenosti, prebraný a udržiavaný tradíciou. Má iracionálnu podstatu, a preto je veľmi rezistentný voči zmenám a racionálnej argumentácii. Podstatou stereotypu je zjednodušené a opakujúce sa zovšeobecnenie na adresu určitej rasy, skupiny, pohlavia a pod.

Genderové stereotypné prejavy sú spojené s rodom. Rod (angl. gender) je naučený, kultúrne akceptovaný a predpisovaný spôsob správania a vystupovania žien a mužov, predstavuje sociálne postavenie v spoločnosti v súlade so spoločenskou identifikáciou indívídua a vychádza zo základného predpokladu, že človek je konstituovaný spoločensky (Cviková, 2005: 10). Na rozdiel od rodu je pohlavie (angl. sex) biologická charakteristika človeka, čiže skutočnosť, či je z anatomického hľadiska ženou alebo mužom.

Rodové stereotypné prejavy v komunikácii zvyčajne považujeme za „prirodzené dané“, avšak v skutočnosti sú to modely správania, ktoré sú ľuďom všetepované od raného detstva. To spôsobuje, že sa ich individualita potláča v prospech utkvaleho modelu ženstva alebo mužstva.

Aktivita 1 - Rodové stereotypy v diele „Tri gaštanové kone“

Ciele aktivity:	žiaci:
<ul style="list-style-type: none"> ● rozvíjať kognitívne, sociálne a personálne kompetencie ● rozvíjať multikultúrnu komunikáciu 	<ul style="list-style-type: none"> ● dokážu definovať pojem rodový stereotyp, ● dokážu uviesť príklady rodových stereotypov, ● sú schopní formulovať svoje názory, ● sú schopní argumentovať, ● vedia, že svoj názor môžu zmeniť pod vplyvom nových faktov (skúseností).
Čas	20 minút
Pomôcky	papier, pero
Časť hodiny	expozičná

Metódy	skupinová práca s textom, diskusia
Postup	<p>1. Žiaci sa rozdelia do skupín.</p> <p>2. Nájdu v texte prejavy rodových stereotypov.</p> <p>3. Stereotypy prezentujú, vysvetlia a nájdu spôsob ako ich možno eliminovať.</p> <p>3. Svoje závery prezentujú po skupinách.</p> <p>4. Nakoniec diskutujú o vzniknutých rozdieloch v názoroch.</p>
Hodnotenie/reflexia	<p>Je spävne podporovať rodové stereotypy?</p> <p>Prečo sa rodové stereotypy objavujú aj v súčasnosti v našej spoločnosti?</p>

Pomôcka 1

Nájst' v texte rodové stereotypy pomôže žiakom niekoľko otázok:

- Koľko žien a koľko mužov vystupuje v knihe?
- Kto je hlavnou a kto vedľajšou postavou?
- Vystupuje hrdinka ako sebavedomá, samostatná žena schopná rozvoja?
- Pohybujú sa muži v tomto diele mimo tradovaných vzorcov mužnosti?

Pomôcka 2

Pokúste sa charakterizovať jednotlivé postavy a porozmýšľať nad tým, či zodpovedajú tradičným dobovým predstavám o ženach a mužoch.

Pomôcka 3

Pokúste sa vyriešiť tieto problémové situácie.

1/ Keď Jano znásilní Magdalénu, vydá sa zaňho aj napriek tomu, že ho neľubi. Cíti sa zneuctená a myslí si, že nikto iný by ju už nechcel.

2/ Peter, skôr ako si Magdalénu vezme za ženu, odchádza do svojej rodnej dediny postaviť dom a nadobudnúť majetok, aby dokázal, že sa vie postarať o rodinu.

Komunikácia založená na rodových stereotypných prejavoch spôsobuje komplikácie. Uvedomujeme si, že nie je správne, keď podporujeme existenciu genderových stereotypov, no napriek tomu v spoločnosti aj naďalej pretrvávajú. Dodnes sa stretávame so stereotypmi typu: „správna žena“ nesmie byť ako muž; je skromná, uspokojí sa s miestom, ktoré zvyší; je nežná, mäkká, poddajná, citlivá; nevie, čo chce; pýta sa, nechá si poradiť od iných atď. Podobne platia aj stereotypy týkajúce sa „správneho muža“, ktorý pretože je muž, nerobi to, čo žena; neukazuje city; vie, čo chce; je vytrvalý, hovorí to, čo si myslí; nerozpráva o osobných veciach; nič nestrpí a pod. (Cviková, 2005: 11). Eliminovať tieto prejavy stereotypného myslenia nie je jednoduché, sú hlboko zakorenенé v našej tradícii. Niekoľko vystupujú nenásilne a nevzniká dôvod na to, aby sa zveličovali a násilne eliminovali, inokedy spôsobujú menej cennosť, nespravodlivé a nerovné finančné hodnotenie žien a mužov na tých istých pozíciách alebo dokonca konflikty, ktoré sa musia riešiť súdnou cestou (Matula, Surová-Čulíková, 2006: 35). Miera tolerovania tradícii, zvykov, obyčajov, ktoré sú takýmito prejavmi ovplyvnené je rôzna a závisí od rôznych kontextov (sociálnych, spoločenských, ekonomických, politických a ľ.).

Aktivita 2 - Ideál muža v dobovom priereze

Ciele aktivity:	žiaci: ● majú nadobudnúť vedomosti o rozdieloch vo videní mužského hrdinu v literárnych dielach v dobovom priereze ● sú schopní formulovať svoje názory, ● sú schopní argumentovať.
Čas	20 minút
Pomôcky	štyri vybrane diela
Časť hodiny	expozícia
Metódy	skupinová práca, diskusia
Postup	1. Žiaci sa rozdelia do 4 skupín. 2. Každá skupina bude pracovať s jedným vybraným dielom, resp. úryvkom. 3. Úlohou každej skupiny je napísat stručnú charakteristiku muža ako literárneho hrdinu vo vybranom období.
Fixácia	Prečo nastala s dobu zmena vo videní mužského hrdinu?

1. skupina pracuje so stredovekým náboženským dielom Legenda o svätom Svoradovi a Benediktovi,
2. skupina pracuje so stredovekým svetským dielom Pieseň o Rolandovi,
3. skupina pracuje s romantickým dielom Detvan,
4. skupina pracuje s realistickým dielom Ežo Vlkolinský.

Pomôcka 1

Stredoveká náboženská literatúra vyrastala z feudálneho spoločenského poriadku a kresťanského pohlľadu na svet. Literatúru ovplyvnila náboženská transcendentálnosť, ktorá spočívala vo viere v nadzemský svet. Stredoveká náboženská literatúra sa zameriavala na náboženské témy (Šmatlák, 2002: 36). Literárnym vzorom bola Biblia. Pri vykresľovaní postáv sa využívalo typizovanie, v rámci ktorého sa eliminovali osobitné a výnimcočné znaky postáv. Vytváral sa idealizovaný typ, resp. obraz muža, ktorý mal tradične ustálené vlastnosti. Oblúbeným hrdinom bol svätec, ktorý bol obdaréný cnotami. Príkladom takého hrdinu bol napríklad Svorad opísaný v Legende o svätom Svoradovi a Benediktovi.

Pomôcka 2

V stredovekej svetskej literatúre bol hrdinom zidealizovaný rytier, šľachtic, bojovník, ktorý s nasadením života šíril vieri medzi pohanmi, mal tradičné cnosti a ochraňoval ženy, svoje vyvolené, bojoval proti neprávostiam a ochraňoval slabších. Takýmito dielami boli napríklad Pieseň o Rolandovi, Slovo o pluku Igorovom, Pieseň o Scidovi, Tristan a Izolda, Pieseň o Niebelungoch a množstvo ďalších diel nielen svetových, ale aj slovenských.

Pomôcka 3

V romantizme sa hrdinom stával tulák, burič, či revolucionár, ktorý sa nechcel dobrovoľne prispôsobiť každodennej realite, v ktorej žil. Bol v ustanovenom konflikte s ľuďmi, bojoval za ideály, často sa obracal do vlastného vnútra, ktoré analyzoval a nakoniec sa do neho celkom uzatváral, poprípade sa obracal k prírode, ktorú

obdivoval alebo jeho kroky viedli k ľuďom vytlačeným na okraj spoločnosti (Šmatlák, 2007: 120). Romantický hrdina bol aktívny, často zamilovaný, schopný vraždy i samovraždy, len aby získal svoju lásku. Príkladom diel s typickým romantickým mužským hrdinom sú diela Detvan od Andreja Sládkoviča (Martin – bojovník proti zlu a zástanca utláčaných, dedinský chlapec, statočný a verný národovec, hrdý na svoju vlast?), Zakliata panna vo Váhu a divný Janko od Janka Kráľa (neobyčaný a divný chlapec Janko, ktorý sa rozhodne zachrániť krásnu pannu z Váhu tak, že do neho skočí), Branko od Sama Chalupku a iné.

Pomôcka 4

V období realizmu sa autori usilovali o pravdivé zobrazenie každodenného života, človeka a spoločnosti. Mužskí hrdinovia boli obyčajní ľudia zo všetkých spoločenských vrstiev, od podsvetia po najvyššie kruhy buržoázie a aristokracie. V tomto období sa vykresľujú typické charaktere v typických spoločenských podmienkach, väčšinou sa zobrazuje prítomnosť, autori často využívali skúsenosti z vlastného života. Napríklad Ežo Vlkolinský či Gábor Vlkolinský od Pavla Országha Hviezdoslava, Pamäti klubu Pickwickovcov či Oliver Twist od Charlesa Dickensa a ī.

Pod vplyvom spoločensko-historických, ekonomických, kultúrnych, politických a iných faktorov sa menia naše názory na človeka, spoločnosť, dejiny, prírodu, umenie atď. Tieto zmeny sa prejavujú aj v literatúre. Videli sme to na príklade tzv. ideálu muža, literárneho hrdinu v dobovom priereze (stredovek, romantizmus, realizmus). Podobne by sme mohli sledovať aj tzv. ideál ženy, literárnej hrdinky.

Aktivita 3 – Komunikácia prostredníctvom ľúbostnej poézie (staršia, moderná)

Ciele aktivity:	žiaci: <ul style="list-style-type: none"> ● dokážu si osvojiť základné znaky a charakteristiky ľúbostnej poézie, ● poznajú významné básnické diela tohto obdobia, ● majú predstavu o štylistike i narábaní s motívmi príznačnými pre ľúbostnú lyriku, ● poznajú pojmom rodové stereotypy, ● sú schopní formulovať svoje názory, ● sú schopní argumentovať.
Čas	20 minút
Pomôcky	texty ľúbostných básní
Časť hodiny	expozícia
Metódy	skupinová práca, diskusia
Postup	1. Žiaci sa rozdelia do dvoch skupín. 2. Každá skupina bude pracovať s jedným vybraným dielom. 3. Úlohou každej skupiny je napísat stručnú charakteristiku básne (úryvku).
Fixácia	Čím sú zaujímavé tieto dve básne? Je dnes ľahšie/ťažšie vyjadrovať ľúbostné vzťahy medzi ľuďmi? Súvisí to s rodovými stereotypmi? Sú dnešné ženy odvážnejšie a muži

Text 1

Ach, potešení mé roztomilé (1603-1604) anonymná báseň

Ach, potešení mé roztomilé
 Tys' moja všecka zde kratochvíle!
 Bez tebe musím byt.
 Lítoť mi teho, že se mám s tebú,
 Má milá, rozlúčit.
 Daremné jestiť mé milování,
 Na tebe časté mé spomínání,
 Serdce mé jediné.
 Miloval sem te verne, úprime,
 Nade všecky jiné.
 Aniž sem na to neumel spomniti,
 Ať bych takú odplatu vzíti
 Za mé milování.
 Musím znášeti mnohé neresti,
 Žalostné túžení.
 Mile to znášim a s tým se teším,
 Žeť vesel budu, zármutke zbudu.
 Poteš mne Pán Búh sám,
 Ať sem se toho smutný nenazdal,
 Bych mel byt oklamán... (Minárik, 1985, s. 261-262).

Text 2

Nevera

Zabil som dnes lásku bez dlhého boja
 na pravé poludnie. Bol to úder pod páš
 Našla si retiazku nebola vraj tvoja
 V kúpeľni pribudne na zrkadle odkaz
 Išla si k rodičom už viac ti nevolám
 pod starou rohožkou nechávam druhý kl'úč
 Nepíš mi o ničom, nikdy si nebola
 Odvykni od bozkov, so mnou sa navždy lúč (Filan).

Lúbostná poézia má svoje špecifiká. Vyjadrujú sa v nej emócie, ktoré sú viazané na ľubostný vzťah medzi dvoma ľuďmi. Nie vždy je tento vzťah spojený len s kladnými emóciami, najmä keď ide o sklamanie v láske, ktoré môže mať podobu nevery. Aj tá je spojená s rôznymi prejavmi, o čom svedčí báseň „Ach, potešení mé roztomilé“ a „Nevera“. Vysvetlenie rôznych spôsobov vyjadrenia a prežívania nevery nachádzame v kontexte multikultúrnej komunikácie, ktorá sa viaže na konkrétny spoločensko-historický kontext (v prvom prípade na 17. storočie a v druhom na 20. storočie).

Aktivita 4 – Bariéry v komunikácii v Ženskom zákone

Ciele aktivity:	Žiaci:
<ul style="list-style-type: none"> ● rozvíjať kognitívne, personálne a sociálne kompetencie ● rozvíjať multikultúrnu komunikáciu 	<ul style="list-style-type: none"> ● dokážu vymenovať postavy, ktoré vystupujú v tomto diele, ● vedia ich charakterizovať, ● poznajú dej diela J.G. Tajovského Ženský zákon,

	<ul style="list-style-type: none"> • poznajú podstatu konfliktu, ktorý vznikol v diele, • pokúsia sa ho vyriešiť, • sú schopní vyjadriť svoj názor a vyargumentovať ho.
Čas	20 minút
Pomôcky	dielo Ženský zákon, výstup 13.
Časť hodiny	expozícia
Metódy	skupinová práca, diskusia
Postup	<ol style="list-style-type: none"> 1. Žiaci pracujú s textom. 2. Úlohou každej skupiny je vypísať postavy z diela a stručne ich charakterizovať. 3. Žiaci majú sformulovať problém, ktorý je v centre pozornosti vybraného diela. 4. Žiaci sa zamyslia nad tým, ako by daný problém vyriešili.
Fixácia	<p>Aký problém sa v diele rieší?</p> <p>Prečo tento problém vznikol? Ovplynuli ho nejaké stereotypy, ktoré v tom období v spoločnosti existovali?</p> <p>Ako by ste tento problém vyriešili?</p>

Pomôcka 1

Hlavné postavy

- Zuza Javorová: vdova, manžel jej umrel pred piatimi rokmi, je hrdá, tvrdohlavá a neústupčivá,
- Anička: jej dcéra, skromná a poslušná, dobre vychované dievča,
- Mara Malecká: Zuzina sesternica, tvrdohlavá, priebojná, nejde jej o šťastie syna, dôležité sú pre ňu peniaze,
- Jano Malecký: uhliar, Marin muž, rozvážny, tolerantný, rozumný, lezú mu na nervy večné zbytočné hádky a intrígy, je spojencom detí,
- Miško Malecký: ich syn, regrút, slušný, dobrý mládenec, verný,
- Števko: paholok u Javorových,
- Dora: dedinská klebetnica a dohadzovačka, prízivníčka.

Text

Výstup 13.

Predošlé, Jano, Miško, Anička. Ku koncu Dora.

JANO (vo svatočnom kroji, stará vyholená tvár, dlhé vlasy, opasok, krpce, fajka v zuboch, palica atď.): Pochválen! (Sníme klobúk.)

MIŠKO (za ruku vedie Aničku).

ZUZA, MARA (razom): Na veky ameň.

ZUZA (vstane): Vitaj, švägre, sadni si. (*Odtiahne stolec.*)

JANO (medzi rečou sadne si): Horkýže tvoj „sadni“. Už odkazujú, že ak nejde hned, tak že ho odídu. Nuž len sa pokonajte, čo sa máte, a potom ta zbohom. (*Fajčí.*)

ZUZA, MARA (razom): Tu si, Miško, povedz si sám... Už ti hádam povedal...

JANO: To, že už ako tie sľuby ste si dali, vravíš? (*Pozrie na Miška i Aničku.*)

MIŠKO: To, ſtúpka.

ANIČKA (prikyvne).

MARA, ZUZA (*razom*): To, to si navalili. Akože, sľuby!

JANO: Nuž, čože ja už teraz teda? Požehnat' ich ešte nemôžem; ale ak sú nie nejakí cigáni, nuž si sľuby i zadržia; ak nie: ja, ani my ich nespriahneme. (*K Zuze.*) Ak by si ozaj ty nebola proti tomu...

ZUZA (*naleje a potisne mu pohárik*): Čože by som bola?

MARA: My sa len bojíme, že si ich nesplnia.

ANIČKA, MIŠKO (*razom*): Splňme!

(*Počúť hudbou sprevádzaný spev zdial'ky*):

Ked' ja smutný pôjdem na tú vojnu...

ZUZA: No, ved' len pozrite, je vám to ako spochabené jedno do druhého. (*Tisne Janovi pohárik. K nemu.*) Švagre... (*Jano prikývne. Zuza druhý predloží Mare a ide do kasničky po iné.*)

MIŠKO (*drží Aničku okolo pása*); ANIČKA (*razom*): Spochabené!

JANO (*vstane*): Keď je už tak, nech vám len teda (*zdvihne pohárik*) Otec nebeský pomáha, aby, čo ste si slúbili, i splniť mohli.

MIŠKO (*radostne*): Ānka môj dobrý! (*Objíme ho.*)

MARA (*medzi rečou vzala tiež pohárik do ruky*): Tak pánboh uslyš!

ANIČKA: Vy ste dobrá, tetka! (*Bozká jej ruku.*)

JANO (*k Miškovi*): Nerozlejže mi.

ZUZA (*ponalieva a vezme pohárik do ruky, k Miškovi*): No, Miško! (*Ukáže mu, aby vzal pohárik. Miško vezme.*) Aby Boh-otec nebeský vyslyšal, žeby som ťa ešte tej jesene tu, v dome, mala! (*Štrngnú si. Mara odchýti pohárik.*)

ANIČKA (*na Zuzine slová „tej jesene“ obráti sa k obecenstvu a zaspieva tak, že nevidí, čo tí pri stole robia*):

Fiala, fiala, bodaj sa prijala,

(:aby ma moja mat':) na jeseň vydala!

JANO (*razom k reči Zuzinej*): Tototo, švagríná moja!

MIŠKO (*razom k reči Zuzinej*): To, bože, tetka moja!

MARA (*ako omráčená skočí*): Sestra! Jano! Nuž čože ty sľubuješ!? Ved' som ja, že mi ty (*k Zuze*) k nám dáš dievča!

ZUZA (*tiež tak*): Ved'že netáraj, sestra!

MARA: Nuž ktože mne bude doma robiť, keď ti ho dám z domu?

ZUZA: A mneže už kto, ked' mi ešte i tá má odísť? (*Ustrnutie.*)

JANO (*po pauze*): Veru tak, my sa už len skorej zaobídeme. To potom, tuto, keď Kubo robí, i Kubo je. To už že z pohárika vypila, už ho má v hlave. (*Zuza prisvedčí.*)

MARA (*s krikom na Jana*): Ja to nevravím z páleného!

REGRÚT (*nakukne do dvier, ale na krik hned' zavrie*).

ZUZA (*so zlostou k Miškovi*): Nuž ved' si ty povedal —

MIŠKO (*stojí ako drevený*): Mama, čo začínate?! (*Mara odchádza. Anička dospieva, hľadí, ale nerozumie.*)

JANO (*k Zuze*): To, že je, vieš, taká rozžialená a oblizla i doma...

ZUZA: To bude, to... (*Kýva hlavou.*)

MARA: Či oblizla, či neoblizla, ja na to (*ostro*) nepristávam! (*Nakukne regrút, ale hned' sa vráti.*)

MIŠKO (*zadrží ju*): Mama, nedoneste ma o rozum, ešte kým som doma!

ZUZA: A ja na to tiež nemôžem pristať, aby mne dievča z domu šlo!

ANIČKA (*s placom hodí sa k Zuze*): Mamička moja!

ZUZA (*odstrčí ju*): Ani vrknút! Ty nemôžeš z domu!

REGRÚT (*otvorí dvere. Viacerí nazerajú. Dora, suseda, medzi prvými. Hudba pred domom hrá i spieva sa. Odídu. Dvere ostatnú otvorené.*)

DORA: Či vám zavrieť? Pochválen...

JANO: Čože ideš? Zavri, ale za sebou!

MARA (*na odchode*): A môj syn tiež nie!

MIŠKO (*rýchle vezme klobúk, roztrpčený*): Ba ja idem! Zbohom, ſanka, zbohom, Anička! (*Prudko odíde.*)

JANO (*za ním kročí*): Syn môj!

ANIČKA (*s pláčom, zakryje si tvár záponkou a chce von*): Miško!

ZUZA (*zadrží ju*): Ani na krok! Máš po sľuboch. (Tajovský, 1970: 12, 20)

Ženský zákon je veselohra v štyroch dejstvách a je prvým zrejím dramatickým dielom J. G. Tajovského. Vznikla v druhej vlnе slovenského realizmu. V tejto hre sa Tajovský snaží reálne zobrazíť život na dedine v jeho vážnej i humornej podobe, vykresľuje kladné i záporné stránky ľudského života. Zameriava sa na charaktere postáv, ktoré sú typickými predstaviteľmi vtedajších nižších vrstiev. Konflikt veselohry je motivovaný sociálne. Dôležitú úlohu v ňom zohrávajú rodinné záujmy a rozdielne charaktere postáv. Tajovský vykresľuje životné osudy, lásku, nenávist' a iné súčasti každodenného života. Súčasťou každodenného života v tomto období (ako aj v iných historicko-spoločenských obdobiach) sú stereotypy, ktoré v spoločnosti prevládajú. Majú rôznu podobu, viažu sa na vzťahy medzi rodmi (genderom), chudobnými/bohatými, mladými/starými a pod.

Aktivita 5 – Komunikácia po Čapákovsky

Ciele aktivity: <ul style="list-style-type: none">● rozvíjať kognitívne, personálne a sociálne kompetencie● rozvíjať multikultúrnu komunikáciu	žiaci: <ul style="list-style-type: none">● poznajú novelu Čapákovci,● vedia vymenovať postavy, ktoré sú v diele a charakterizovať ich,● dokážu interpretovať úryvky,● porozumejú problémom, ktoré sa v úryvkoch riešia,● dokážu vyšpecifikovať komunikačné bariéry,● sú schopní vyjadrovať svoje názory a argumentovať.
Čas	20 minút
Pomôcky	novela Čapákovci
Časť hodiny	expozícia
Metódy	skupinová práca, diskusia
Postup	1. Žiaci sa rozdelia do 4 skupín. 2. Každá skupina bude pracovať s jedným vybraným úryvkom. 3. Budú vytvárať obraz Čapákovcov, pričom vo svojej dramatizácii môžu vytvoriť aj novú situáciu, v ktorej znázornia charakteristiky Čapákovcov. 3. Zamyslia sa nad tým, ako môžu stereotypy negatívne ovplyvniť komunikáciu.
Fixácia	Poznáte medzi sebou nejakých Čapákovcov?

Úryvok 1

„Nemôžu sa nahútať, či íst’ začať dnes oračku, či nie. Role síce túžia za pluhom – no nie je piatok, ale streda. U Ťapákov však odjakživa nezačínali práce v iný deň.“

„Veľa je ľudí u Ťapákov (...). Keď sa všetci zídu, temer nestačia lavice. A keď obstanú stôl na obed, čo len po sedem ráz začerú do misky lyžicami, už sa i vyprázdní.“

„U Ťapákov nie je v obyčaji odpovedať na každú reč (...) len na dvadsiate slovo odpovedajú.“

„Leniví sú všetci vraviet’ i myslieť.“

„On už aj doviezol za tri vozy skál, ale že je Ťapák, nechal potom tak.“

Príklad

Paľo: „Ideš dnes do školy?“

Mišo neodpovedá (lenivý je na to, nemá to vo zvyku).

Paľo len pokýva plecami a nechá tak, už to viac nekomentuje a pozera sa znudene do triedy.

Mišo: „Pôjdeš na tú písomku z matematiky v utorok?“

Paľo: „A nie je v piatok? V utorok sa mi veru nechce.“

Úryvok 2

„Najstaršia nevesta, Il'a, od Jabloncov braná, myslí, že jej náleží veslo, i drží ho v ruke, no z ostatných ani jedna nie je spokojná s tým, a najnespokojnejšia mrzáčka Anča peknej tváre. Ona k nenávisti popudzuje ešte i ostatné. Ona chce rozkazovať a vždy to chce, čo nechce Il'a. Nechce Il'u nik, lebo sa vyvyšuje nad všetky. Je i v obecnej službe: je babicou.“

„Chce zrútiť staré običaje, odjakživa u Ťapákov zakorenenné.“

„Či by poriadni ľudia trpeli tú studňu v tom sklade bez zruba? Iba o kúštek, že som sa do nej nestrepala. Pre váš fruštik ja si ešte aj o život prídem.“

„Nezamoč sa, kráľovná!“

„Keď sa ti nepáči, chod', kde ti bude po vôle. Tá studňa, ako sa ja pamätám, bola vždy tak, a nik sa do nej nezmočil. (...). Chod' si do Jabloncov rozkazovať. Ty si tu nie paní!“

Úryvok 3

„No, táto krava a ty, to je jedno!“

„Paľo isto nevie vraviet'. Ona radšej ide spať. Nehodno je s takým ľudom meškať ani minútu. Bože, a Ďuro Úvodovie aký je rezký chlapík, a tomu dala košík kedyši! Ten by ju bol na Paľovom mieste ohrebom vyobháňal, keby mu bola spomenula, že odíde (...). Il'a zatvorila sa do komory a ľahla si hned'. No spať nedá jej rozčúlenosť. Daj si rady s takým mužom!“

„Paľo pristúpil k druhému volovi s kefou. Na tvári mu nebadat', aké veľké veci počul. Ani nepozrie na Il'u vypätú, majestátnu. Oči sú mu krotké ako ovčie, dobré, spokojné.“

„Prídeš naspäť!“ povie Paľo vždy spokojný. „Už si raz odišla odo mňa, a prišla si naspäť!“

„Všetko márne. Paľa to ani nedojme – zato je Ťapák. Na čele ukonanost', v žilách cmar. Berie vodu – keď mu čisté háby nedajú, aspoň sa umyje. Naberie plné ústa, že sa mu obe líca naduli a ide sa umývať tak po starosvetsky: z úst na dlaň vodu, z dlane na tvár.“

Úryvok 4

„Janove oči zablýsli; zabočil k nej, teraz už vo vzbúrenom urazenom sebavedomí. No tu do uší zaznelo mu fikanie. Anča pláče. Jano zastal ako prikovány, potom pristúpil

k nej a miesto aby rozšliapal zmiju, spýta sa: „A tebe čo je, Anča, začo pláčeš?“ (...) Jano skloní sa nad ňu a zahladí jej vlasy na hlave, ako mával zvykom, s ľútostou a láskou. „Už sa raz upokoj, Anička – inak nebude...“

„A tu Janov otec radil jej materi, lkajúcej nad ňou, aby ju pribili na dosku, že ostane rovná. A za tú bezcitnú radu ona, zúfala od múk, zahorela takou nenávisťou k nemu, že spína ruky, prosiac a zvijajúc sa na posteli, aby jeho syn na to vyšiel, čo ona, alebo aby umrel. Odvtedy prešlo už dvadsať rokov. Ľudia zabudli na tie časy, i o ňu nedabajú veľa, no Anča zvíja sa zas (...). „Bodaj by som umrela vtedy, bodaj by som radšej!“

„Tak ľubi toho Jána Fuzákovie – tak ho ľubi! Srdce sa jej zvíja ako červík na ohni. Tol'ko znáša a tak jej je, že by svet v prstoch driapala.“ (Timrava, 1963: 58,63,98,102, 105, 125, 204, 206)

Komunikácia po „Tapákovsky“ je špecifická. Ľudia sa v nej dostávajú do rôznych konfliktov, ktoré nie je jednoduché riešiť. Stereotypné správanie spojené s pasivitou, snahou zotrvať pri „starom“ a netužiť po zmenách, vedie k nedorozumeniam a konfliktom, ktoré sa stávajú neprekonateľnými bariérami, najmä keď je založená na takých protikladoch ako krása/škaredosť, zdravie/handicap, mladost/staroba, tradičné/moderné a pod.

Záver

V príspevku sme sa zamerali na multikultúrnu komunikáciu, ktorá je špecifická hlavne tým, že zdôrazňuje rôznorodosť názorov, pohľadov, prístupov, prejavov, myšlien a životných štýlov, pričom tieto existujú paralelne, čo sa stáva často krát zdrojom rôznych nedorozumení, resp. konfliktov. Tieto prvky sme skúmali na rôznych prejavoch stereotypného správania vo vybraných literárnych dielach (Tri gaštanové kone, Legenda o sv. Svoradovi a Benediktovi, Piešeň o Rolandovi, Detvan, Ežo Vlkolinský, Ach potešení mé roztomilé, Nevera, Ženský zákon, Čapákovci). Našou snahou bolo poukázať na to, že je vhodné vyhľadávať a kriticky reflektovať prvky multikulturality aj v literatúre, s cieľom prehľbiť a obohatiť naše vedomosti o ďalšie rozmetry. Multikultúrna výchova ako prierezová téma a multikultúrna komunikácia ako jej súčasť nachádzajú svoje opodstatnenie aj tu. Stávajú sa zdrojom netradičných skúmaní a nových zážitkov.

Literatúra

- ABDALLAH-PRETCILLE, M. - PORCHER, L. 1996. Éducation et communication interculturelle. Paris: P.U.F.
- APPLE, M. W. 1990. Ideology and curriculum. New York and London: Routledge.
- ARASARATNAM, L. A. 2013. A review of articles on multiculturalism in 35 years of IJIR. International Journal of Intercultural Relations, p. 676-685.
- AUGER, N. 2007. Constructions de l'interculturuel dans les manuels de langue. E.M.E. Proximité. ISBN 978-2-930481-29-6.
- AUDIN, H. A. 2013. A literature-based approaches on multicultural education. In Anthropologist, n.16 (1-2). Kamla-Raj. 31-44.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. 1990. Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Hachette. ISBN 2-01-017481-X.
- BEDNAŘÍK, A. 2004. Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou. Bratislava: Iris. ISBN 80-968095-4-7.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

- BULLARD, S. – ANDRIČÍKOVÁ, M. 2007. Cesta k tolerancii. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-010-1.
- BYRAM, M. 1991. Teaching Culture and Languaguage: Towards an Integrated Model. In: Buttjes: Mediating Languages and Cultures. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, p. 17-30.
- BYRAM, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- CASTAGNO, A.E. 2013. Multicultural education and the protection of whiteness. In American Journal of Education, vol. 120, no. 1. Chicago: The University of Chicago Press. p.101-128.
- CÍLKOVÁ, E. – SCHÖNEROVÁ, P. 2007. Náměty pro multikulturní výchovu. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-238-6.
- CVIKOVÁ, J. 2005. Nerodíme sa ako ženy. In Rodové stereotypy a ich dôsledky. Ružový a modrý svet. Bratislava: Aspekt. s. 11-32. ISBN 80-89140-52-2.
- FILAN, B.: Nevera. In.
<http://hudba.hradiste.cz/index.asp?AKCE=DETAIL&ID=NGNMPOMMF>
- CHEN, S.-J. 2005. On epochal mission of multicultural education in a perspective of globalization. Frontiers of Education in China, vol. 1, n. 3. p.339 – 349.
- DÚBRAVOVÁ, V. a kol. 2006. Multit-kulti na školách. Bratislava: Drulák, Nadácia Miroslava Šimečku. ISBN 80-89008-21-6.
- DOLINSKÁ, V. – KONTRÍKOVÁ, I. 2005. Možnosti implementácie interkultúrnej reality do vyučovacieho procesu na ekonomických fakultách. Civitas, roč. 11, č. 28. ISSN 1335-2652.
- GILL, S. – ČANKOVÁ, M. 2002. Intercultural Activities. Oxford: Oxford University Press.
- GEERTZ, C. 1975. The International of Cultures. London: Hutchinson.
- GROMOVÁ, E. – MŮGLOVÁ, D.: 2005. Kultúra, interkulturalita, translácia. Nitra: UKF.
- HIPŠ, J. – ĎURIŠOVÁ, P. 2006. Svet je len jeden. Príručka globálneho rozvojového vzdelávania. Bratislava : Zing Print s.r.o. 120 s. ISBN 80-7164-420-X.
- HALL, E. T. 1976. Beyond Culture. New York: Anchor Books, Doubleday.
- JAKUBOVSKÁ, V. – PREDANOCYOVÁ, L. 2011. Multikultúrna výchova (rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa). Nitra. 156 s. ISBN 978-80-8094-983-9.
- JANOUŠEK, J. 2007. Verbální komunikace a lidská psychika. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-7178-075-8.
- KALHAUST, Z. – OBST, O. 2002. Školní didaktika. Praha: Portál. ISBN 80-7149-444-5
- KANITZ, A. 2005. Umění úspěšné komunikace. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7149-200-0.
- KOL. AUT. 2001. Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite. Učebné texty pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Iris. 222 s. ISBN 80-88778-35-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. Tajemství úspěšního jednání. Praha: Grada Publishing.
- KREWER, B. 1992. Perspectives de l'interculturel. Paris: Harmattan.
- KUSÝ, M. 2006. Život bez predsudkov. Bratislava: Mirius. 32 s. ISBN 80-85226-00-6.
- KUSÝ, M. – STREDLOVÁ, T. 2003. Tolerancia. Príručka o výchove k tolerancii. Dunajská Streda: Lilium Aurum. 104. ISBN 80-8062-191-8.
- LEONARD, J. - MOORE, C.M.- BROOKS, W. 2013. Multicultural Children's Literature as a Context for Teaching Mathematics for Cultural Relevance in Urban Schools. New York: Springer Science + Businnes Media. ISSN 1573-1960.

- MATULA, Š. – SUROVÁ-ČULÍKOVÁ, A. 2006. Cesta k tolerancii. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-277-4.
- MATULA, Š. – SUROVÁ-ČULÍKOVÁ, A. 2007. Cesta k tolerancii II. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-309-1.
- MINÁRIK, J. 1980. Stredoveká literatúra. Bratislava: SPN. 353 s.
- MINÁRIK, J. 1985. Z klenotnice staršieho slovenského písomníctva. Bratislava: Tatran. 489 s.
- MISTRÍK, E. 2000. Multikultúrna výchova v príprave učiteľov. Bratislava: Iris. ISBN 80-8050-909-3.
- MISTRÍK, E. 1999. Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava: Iris. 251 s. ISBN 80-88778-81-6.
- MISTRÍK, E. a kol. 1999. Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava: Iris. 348 s. ISBN 80-88778-81-6.
- MISTRÍK, E. 2000. Multikultúrna výchova v príprave učiteľov. Bratislava: Iris. 64 s. ISBN 80-89018-10-6.
- MISTRÍK, E. 1999. Integrujúca sa Európa. Občan a kultúra. Bratislava: EVYAN. 154 s. ISBN 80-968199-0-9.
- MISTRÍK, E. 2001. Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite. Učebné texty pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Iris.
- PEEK, E. - H., PARK, C.-S. 2013. Effectsof a multicultural education program on the cultural competence, empathy and self-efficacy of nursing students. Citation: Journal of Korean Academy of Nursing. vol./is. 43/5. p. 690-696.
- PETTY, G. 2006. Moderní vyučování. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- PRŮCHA, J. 2001. Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-72-2.
- ROTH, K. 2001. Material culture and intercultural communication. In International Journal of Intercultural Relations. vol.25, issue 5, October. p 563-580.
- SILBERMAN, M. 1997. 101 metod pro aktivní výcvík a vyučování. Praha: Portál. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- SINGER, R. M. 1987. Intercultural Communication: A Perceptual Approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- SHIM, J.M. 2014. Multicultural education as an emotional situation: Practice encountering the unexpected in teacher education. Journal of Curriculum Studies. vol. 46, Issue 1. p 46.
- ŠMATLÁK, S. 2002. Dejiny slovenskej literatúry I. Bratislava: LÚČ. ISBN 80-85226-00-6.
- ŠMATLÁK, S. 2007. Dejiny slovenskej literatúry II. Bratislava: LIC.
- TAJOVSKÝ, J.G. 1970. Ženský zákon. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 31 s.
- THIJS, J. - VERKUYTEN, M. 2013. School ethnic diversity and students' interethnic relations. British Journal of Educational Psychology: Article first published online: 21.12.
- TIMRAVA – SLANČÍKOVÁ, B. 1963. Statky zmätky. Bratislava: Mladé letá. 251 s.
- VERKUYTEN, M. - THIJS, J. 2013. Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. European Psychologist. vol. 18(3). p. 179-190.
- WEATHERFORD, R.D. - SPOKANE, A.R. 2013. The relationship between personality dispositions, multicultural exposure, and multicultural case conceptualization ability. Training and Education in Professional Psychology. vol. 7(3). p. 215-224.
- VINSONNEAU, G. 2000. Culture et comportement. Armand Colin. ISBN 2-200-07125-2.

- YZERBYT, V. – SCHADRON, G. 1996. Stéréotypes et jugement social. In BOURHIS, R.Y. – LEYENS, J.-P. (eds.): Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Mardaga.
- ZELINA, M. 2000. Alternatívne školstvo. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-98-0.

Words: 6058

Characters: 41 842 (23,24 standard pages)

Doc. Viera Jakubovská, PhD.

Department of Philosophy

Faculty od Arts

Constantine the Philospher University in Nitra

Štefánikova 67

Nitra 949 01, Slovakia

vjakubovska@ukf.sk

Code-switching ako lingvoodidaktický fenomén

Silvia Pokrivčáková

Anotácia

Štúdia predkladá čiastkové výsledky riešenia projektu KEGA 036UKF-4/2013: *Tvorba učebníc a multimedialných kurzov pre nový študijný program ako prostriedok internacionalizácie vysokoškolskej prípravy učiteľov cudzích jazykov* financovaného MŠVVŠ SR. V rámci štúdie sa zaobráme fenoménom striedania jazykov a prepínania jazykových kódov (code-switching) ako špecifickým sociolingvistickým javom. V práci si všímame code-switching z troch rôznych perspektív: a) ako prirodzenú súčasť komunikácie v bilingválnych komunitách, b) ako prvok bilingválneho vzdelávania a c) ako jav objavujúci sa v rámci vyučovania cudzích jazykov. Pri charakteristike školského code-switchingu (classroom code-switching) venujeme detailnejšiu pozornosť poslednému výskumným zisteniam o funkciám a príčinách codeswitchingu v prehovoroch učiteľa aj žiaka. V závere práce uvádzame niekoľko lingvoodidaktických námetov, ktoré využívajú code-switching ako užitočnú stratégiu na zvýšenie efektívnosti bilingválneho aj cudzojazyčného vzdelávania.

Kľúčové slová:

codeswitching, školský codeswitching, lingvoodidaktika, bilingválne vzdelávanie, cudzojazyčné vzdelávanie

1 Code-switching ako sociolingvistický jav

V každodennej rečovej komunikácii sa často stretávame s javmi, pri ktorých hovoriaci striedajú slová, slovné spojenia alebo celé vety v dvoch alebo viacerých jazykoch. Toto špecifické lingvistickej správanie, ktoré je často priamo podmienené sociálnym kontextom komunikácie (medzijazykovým kontaktom, bližšie pozri Thomason, 2001), skúma a vysvetľuje sociolingvistika (pre viac informácií pozri Mesthrie et al., 2010; Myers-Scotton, 1993; Holmes, 1992; Spolsky, 2010 a). Sociolingvistika sa pri štúdiu code-switchingu pritom vo veľkej mieri odvolovala na poznatky teórie informácií a komunikácie, podľa ktorej je každý jazyk kódom používaným na prenos informácie od vysielača (producera) k príjímacu (recipientovi). Silný vplyv teórie informácií je zrejmý aj v sociolingvistickej terminológii, ktorá operuje s pojмami ako: medzijazykový kontakt (interlanguage contact), jazyková interferencia (language interference), transjazykovosť (translanguaging), prepínanie jazykových kódov (code-switching), prelínanie jazykových kódov (code-mixing), spletanie jazykových kódov (code-meshing), striedanie kódov (code-alternation), zmena kódu (code-changing) a pod.

Niektoří sociolingvisti trvajú na jasnom rozlišovaní medzi pojмami *codeswitching*, t.j. prepínanie medzi jazykmi realizované zmenou jazyka ako komunikačného kódu na hranici vnetých celkov alebo replík, a to v rámci jednej konverzácie (Auer, 1998a; Gardner-Chloros, 2008; Gregor, 2003; Poplack, 1980) a *codemixing*, čo je jav, keď sa dva jazykové kódy prelínajú (miešajú) v rámci jednej vety alebo syntaktickej štruktúry (Muysken, 2000; Poplack, 1981). Codemixing zahŕňa aj veľmi frekventovaný postup, keď sa v rámci uceleného prehovoru v jednom jazyku používajú substandardné lexičálne výpožičky (vsvuky) z iného jazyka pri zachovaní syntaktickej štruktúry jazyka prehovoru (Muysken, 1997; Auer, 1998b; Angermeyer, 2010). Ak porovnáme proces bežného preberania cudzích slov (prevzaté cudzie slová) a codemixing, hlavným rozdielom je, že kým v prvom prípade sa gramatické kategórie a výslovnosť výpožičiek z jedného jazyka (napríklad angličtiny)

prispôsobujú jazyku hlavného prehovoru (napríklad slovenčiny, ako vo vetách: Nebud' *lama!*! Môžeš mi *davnloudnúť* tento súbor? Mladí ľudia často šerujú svoje veci.), pre codemixing je charakteristické zachovávanie pôvodnej výslovnosti a gramatických kategórií slova, aké malo v pôvodnom jazyku (napr. Požičaj mi to, *please!* *Amigos*, ideme na to!).

Pretože takéto jemné rozlišovanie jednotlivých prejavov medzijazykových kontaktov nie je pre cieľ našej štúdie nevyhnutné, v záujme lepšej prehľadnosti budeme - rovnako ako mnohí iní autori (napr. Heller, 1988; Numan & Carter, 2001; Poplack, 1980; Valdes-Fallis, 1978 a i.) - používať na označenie akéhokoľvek typu lingvistickej správania, pri ktorom dochádza k striedaniu jazykových kódov, vrátane všetkých troch vyššie charakterizovaných lingvistickej stratégii (prepínanie jazykových kódov, prelinanie jazykových kódov, lexikálne výpožičky) jednotný internacionálny termín *code-switching*.

2 Codeswitching v bilingválnych komunitách

Codeswitching je v bilingválnych komunitách (tvorených jedincami, ktorí majú rozvinuté komunikačné kompetencie v dvoch alebo viacerých jazykoch) prirodzenou súčasťou komunikácie (Grosjean, 1982; Thomason, 2001; Wei, 1994). Codeswitching má v tomto kontexte nielen tradičnú komunikačnú funkciu, ale aj expresívnu (zvýrazňuje alebo utlmuje vybrané aspekty komunikovanej informácie) a individualizujúcu funkciu (podporuje sebavyjadrenie a osobné zámery hovoriaceho, porov. Trudgill, 2000).

Sociolingvistika venuje pozornosť nielen rôznym sociálnym funkciám codeswitchingu (Poplack, 1981; Wie, 1994), ale aj iným aspektom, ako napríklad typmi codeswitchingu, ktoré sa objavujú medzi deťmi alebo dospelými v súkromí (Brooks-Lewis, 2009; Pearson, 2007; Zentella, 1978); ako aj úlohám, ktoré codeswitching zohráva pri rozvoji individuálnej bilingválnosti detí a dospelých (Fantini, 1985; Genishi, 1981; Huerta, 1980; Huerta-Marcías, 1983; Lanza, 1992; Pearson, 2007 a i.).

3 Codeswitching a bilingválne vzdelávanie

Ak je codeswitching prirodzenou súčasťou komunikácie v bilingválnych komunitách, je možné predpokladať, že bude rovnako prirodzenou súčasťou bilingválneho vzdelávania. Pred samotným potvrdením alebo vyvrátením tejto hypotézy je však nutné, aby sme pre lepšie porozumenie pozície a funkcií codeswitchingu, ktoré zohráva v rámci školského bilingválneho vzdelávania, najskôr definovali, čo to bilingválne vzdelávanie je.

Zo samotnej podstaty pojmu bilingválne vzdelávanie by malo vyplývať, že ide o také vzdelávanie, ktoré sa realizuje v dvoch jazykoch. V skutočnosti je však koncepcia tohto pojmu oveľa komplikovanejšia a nabaľuje na seba mnoho ďalších a neraz protirečivých konotácií, pričom veľmi záleží, kde sa pojem používa a kto ho používa (Hall, Smith & Wicaksono, 2011, p. 177). V niektorých krajinách je bilingválne vzdelávanie hlavným prostriedkom na zabezpečenie jednoty národného kurikula a zachovania primeranej komunikácie medzi rôznymi etnikami štátu (India, Pakistan, niektoré africké štáty). V USA sa pojem bilingválne vzdelávanie používa predovšetkým v spojení so vzdelávaním emigrantov a pôvodných obyvateľov Ameriky a stretáva sa skôr s odmiestavými postojmi laickej aj odbornej verejnosti. Hlavným dôvodom je veľmi rozšírené presvedčenie, že ak v rámci školského vzdelávania budú školy povaľovať používanie dvoch jazykov, t.j. okrem angličtiny (ako cieľového jazyka) aj vyučovanie v materinských jazykoch detí z uvedených sociálnych skupín (najmä španielčiny a indiánskych dialektov), oslabí sa tým rozvoj komunikačných kompetencií žiakov v cieľovom jazyku, zníži sa motivácia žiakov pre

jeho učenie, ako aj priestor pre rozvoj akademickej gramotnosti v angličtine, čím sa napokon redukujú ich možnosti pre ďalšie univerzitné štúdium a kvalitné uplatnenie na trhu práce (Arias, 2007; Rinder, 1985; Wood, 2008 a ī). Preto sa uprednostňuje postup, pri ktorom sa bilingválni žiaci vzdelávajú len v angličtine, aby si čo najrýchlejšie angličtinu osvojili a aby sa čo najskôr mohli plnohodnotne vzdelávať v bežných triedach s ostatnými študentmi. Realita však ukazuje, že práve uvedený postup vedie k strate školskej motivácie a veľmi často k nedostatočnému prospechu žiakov z minoritných komunit. Pod tlakom stále rastúcej populácie *Latinos* tak čoraz širšiu podporu získava tzv. *imerzné bilingválne programy*, v ktorých sa aspoň počiatočné vzdelávanie realizuje v kombinácii materinského a cieľového jazyka. Časom sa postavenie materinského jazyka radikálne oslabuje, až sa napokon z vyučovacieho procesu úplne vytráca.

V Európe a vo vyspelých ázijských krajinách má naopak bilingválne vzdelávanie úplne iný status: ide o častokrát elitné vzdelávanie realizované v materinskom a (spoločensky prestížnom) cudzom jazyku (predovšetkým v angličtine alebo francúzštine), ktorého cieľom je približne rovnako kvalitný rozvoj akademických kompetencií žiakov v oboch jazykoch. Materinský jazyk sa nepotláča do úzadia a cudzí jazyk sa rozvíja ako doplnok k nemu. Takáto organizácia vzdelávania sa označuje aj ako *aditívne bilingválne vzdelávanie*.

Okrem vyššie popísaných dvoch typov vzdelávania sa pojmom bilingválne vzdelávanie používa aj v iných edukačných kontextoch (pozri bližšie v Baker & Prys Jones, 1998; Pokrivčáková, 2013a), napr. na označenie:

- vzdelávania žiakov z minoritných skupín, ktorí sa vzdelávajú zároveň vo svojom materinskom jazyku ako aj v štátom jazyku krajiny, v ktorej žijú (u nás tento pojem pokrýva celý systém národnostného vzdelávania);
- vzdelávania, v rámci ktorého sa aspoň časť kurikula vyučujú v cudzom jazyku (v tomto význame pozná pojem bilingválne vzdelávanie aj slovenská školská legislatíva);
- vzdelávania, ktoré okrem výučby materinského jazyka zahŕňajú aj výučbu aspoň jedného cudzieho jazyka (z tohto pohľadu by bolo bilingválne vzdelávanie všetkých žiakov na Slovensku);
- vzdelávanie bilingválnych žiakov, ktorí svoju bilingválnosť nadobudli v rodine alebo v komunitе, v ktorej žijú.

V našej štúdii sa týmto aspektom bilingválneho vzdelávania nebudeme venovať.

Určite nie je náhodou, že codeswitching sa ako lingvodidaktický fenomén skúmal najskôr v kontexte bilingválneho vzdelávania, kde má svoje prirodzené miesto (aj keď sa niektoré vzdelávacie systémy snažia o jeho potláčanie). Spočiatku sa výskumná pozornosť venovala najmä dvom aspektom bilingválneho vzdelávania: a) zisťovaniu relatívneho pomeru medzi používaním cieľového (vyučovacieho) jazyka a materinského jazyka žiakov v rôznych pedagogických situáciach a b) identifikovaniu funkčnej distribúcie oboch jazykov na vyučovacej hodine (Lin, 2013: 197).

Pri zisťovaní relatívnych pomerov v používaní cieľového a materinského jazyka žiakov v imerzívnych bilingválnych triedach výskumy poukázali na to, že učitelia podľa očakávania viac komunikovali v cieľovom jazyku, a to najmä pri frontálnom type komunikácie (učiteľ – celá trieda). Žiaci naopak uprednostňujú komunikáciu v materinskom jazyku, ako počas individuálnej komunikácie žiaka s učiteľom, tak aj počas párovej a skupinovej práce na hodinách, tak aj počas neformálnej komunikácie so spolužiakmi. Cieľový jazyk používali žiaci v podstate len vtedy, keď boli priamo monitorovaní a hodnotení učiteľom (Wong-Fillmore, 1980; Frohlich, Spada, & Allen, 1985; c.f. Lin, 2013).

Relatívne pomery v používaní cieľového a materinského jazyka žiakmi v triedach s aditívnym bilingválnym vzdelávaním (realizovanám prostredníctvom

metodiky CLIL) skúmala na príklade slovenských základných škôl Králiková (2013). Králiková získala svoje výsledky na základe kvantitatívnej analýzy prehovorov v triedach na primárnom stupni vzdelávania (zistovala počty slov vyrieckutých učiteľom a žiakmi na bilingválnych vyučovacích hodinách) a ich následného štatistikého spracovania. Jej závery sú zhruňté v tabuľke 1. Králiková zistila, že priemerný pomer medzi použitými anglickými a slovenskými slovami bol 17,6 : 82,4 v prospech slovenských slov. Pokázala tiež na zaujímavú skutočnosť: „počet slov v angličtine vyslovených žiakom/žiakmi je priamo úmerný množstvu slov vyslovených v anglickom jazyku na daných hodinách učiteľom. To znamená, že (...) čím viac učiteľ využíva cudzí jazyk vo vyučovaní, tým viac ho využívajú aj žiaci“ (Králiková, 2013: 120-121).

Tab 1: Percentuálny pomer slov vyslovených učiteľom a žiakom/žiakmi v slovenskom jazyku (SJ) a v anglickom jazyku (AJ) na hodinách CLILu spolu, zvlášť učiteľom a žiakmi na hodinách CLILu v danej škole a v oboch školách spolu

CLIL	Počet slov na hodine spolu		Počet slov U		Počet slov Ž/ŽŽ	
	SJ	AJ	SJ	AJ	SJ	AJ
1. Škola	100 %		77,2 %		22,8 %	
	75,4 %	24,6 %	76,6 %	23,4 %	78,6 %	21,4 %
2. Škola	100 %		80,1 %		19,9 %	
	90,3 %	9,7 %	90,5 %	9,5 %	89,7 %	10,3 %
Spolu	100 %		78,6 %		21,4 %	
	82,4 %	17,6 %	83,5 %	16,5 %	84,1 %	15,9 %

Legenda: U – učiteľ, Ž – žiak, ŽŽ – žiaci, AJ – angličtina, SJ - slovenčina

Výskumy zaoberejúce sa funkčnou distribúciou jazykov v rámci bilingválneho vzdelávania sú oveľa frekventovanejšie (Eldridge, 1996; Heller & Martin-Jones, 2001; Li, 2011; Li & Wu, 2008; Lin, 1996, 1999, 2006; Martin, 2003; Merritt et al., 1992; Polio & Duff, 1994; Simon, 2001 a i.) a využívajú širokú škálu výskumných stratégii, vrátane interakčných sociolingvistických metód, diskurznej a konverzačnej analýzy, etnografických interview a pod. Tieto výskumy takmer zhodne poukazujú na to, že aj keď učitelia vo vyučovacom procese celkom pochopiteľne komunikujú v oveľa väčšej miere v cieľovom jazyku, často (a to aj na školách, kde sa vyžaduje výlučne komunikácia v oficiálnom vyučovacom jazyku) prechádzajú aj do materinského jazyka žiakov, pretože to vnímajú ako efektívny prostriedok na doplňujúce vysvetlenie učiva, kontrolu porozumenia, ale aj ako prejav solidarity, keď chce učiteľ v triede vytvoriť menej formálnu atmosféru (Eldridge, 1996; Merritt et al., 1992; Milk, 1981 a i.).

Zaujímavý prístup k výskumu codeswitchingu zvolila Pollardová (2002): realizovala experimentálne porovnanie efektívnosti komunikácie v triedach s bilingválnymi (po španielsky hovoriacimi) žiakmi na americkej škole, pričom v experimentálnej skupine mali žiaci povolené používať codeswitching (konkrétnie striedať angličtinu so španielčinou) a v kontrolnej skupine mohli žiaci komunikovať len v cieľovom jazyku (po anglicky). Pollardovej pozorovania dokázali, že na hodinách, kde mohli žiaci voľne striedať obe jazyky, komunikovali o témach voľnejšie a bez zjavných komunikačných bariér, čo sa odrazilo aj na ich lepšom prospechu. V porovnaní s hodinami, na ktorých bola španielčina zakázaná, si osvojili

viac poznatkov a dokázali svoje vedomosti lepšie komunikovať s učiteľom aj spolužiakmi. Na hodinách, kde sa mohla používať len agličtina, bola komunikácia prerývaná, zadrhávala sa a miestami sa predčasne ukončila. Ako príklad tu uvedieme časť prepisu jednej komunikačnej situácie z Pollardovej výskumu (2002: 8-9), ktorými svoje závery veľmi výstižne ilustruje:

U: Leo, what can you tell us about the lava? (*Leo, čo nám vieš povedať o láve?*)

Ž: The lava is the ...the...red that comes out from the ground. (*Láva je to ... to... to červené, čo vychádza zo zeme.*)

U: From the ground? (*Zo zeme?*)

Ž: No, not the ground. From the... (*Nie, nie zo zeme.* Z... [nahne sa k ďalšej bilingválnej žiačke Anayeli a spýta sa v svojom materinskom jazyku: ;,Como se dice volcan? (Ako sa povie sopka?)

U: Leo?

Ž: I don't know. (*Neviem.*)

Na tomto príklade vidíme, ako žiak, ktorý síce mal potrebné vedomosti, aby na položenú otázku správne odpovedal, nakoniec svoju snahu o správnu odpoveď vzdal, pretože nemal dostatočnú komunikačnú kompetenciu v cieľovom jazyku (angličtine). Nebol schopný komunikovať svoje vedomosti o sopkách, pretože nemal dostatočnú slovnú zásobu.

Ďalším príkladom podobne limitovanej až „zablokovanej“ komunikácie je konverzácia s Mariou. Pri experimente s barometrom Maria aktívne spolupracovala so spolužiakmi vo svojej skupine, splnila všetky úlohy a správne vyplnila pozorovací list - ale v španielčine. Následný kontrolný rozhovor s učiteľom prebiehal v angličtine takto:

U: Maria, what did you find out in your experiment? (*Maria, čo ste experimentom zistili?*)

Ž: Nothing. (*Nič*)

U: What did you write in your notebook? (*Čo si si napísala do zošita?*)

Ž: We write...um... I don't know. (*Napísala som ... um ... neviem.*)

Naopak, na hodinách, kde bol codeswitching povolený, Pollardová (2002: 14) zachytila nasledujúce situácie (v preklade sú prehovory v španielskom jazyku zdôraznené tučným písmom):

U: What can you tell me about earthquakes? ;,De los terremotos? (*Čo mi viete povedať o zemetraseniach?* **O zemetraseniach?**)

Ž4: Puedan causar a lot of hurt to people. (*Môžu spôsobiť lúd'om veľa zranení.*)

Ž1: And they can knock down casas y edificios (*Môžu zhodiť domy a budovy.*)

Ž3: It depends on where they are. How much damage. (*Záleží, kde sú. Koľko škody spôsobia.*)

U: How will the rocks change? (*Ako sa zmenia kamene?*)

Ž8: They will be mas brillosas . (*Budú jasnejšie.*)

Ž9: iMas pequeiiitas! (*Menšie!*)

Ž10: They will change color! (*Zmenia farbu!*)

Pollardová (2002) svoj výskum uzavrela hodnotením, že na hodinách, kde sa codeswitching akceptoval, nezaznamenala žiadne príklady prerušenej alebo predčasne ukončenej komunikácie. Žiaci boli bez prekážok schopní komunikovať svoje

vedomosti a podeliť sa o ne s učiteľom a spolužiakmi. Samozrejme, podmienkou efektívnosti code-switchingu v podobne realizovanom modeli vyučovania je to, aby boli učiteľ a aj všetci žiaci v triede bilingválni.

Pollardovej zistenia a závery môžu byť mimoriadne inšpiratívne aj pre riešenie edukačných problémov na Slovensku – najmä v spojitosti so vzdelávaním žiakov rómskej menšiny, ktorí prichádzajú do prvého ročníka základnej školy s rôzne rozvinutou znalosťou slovenčiny ako cieľového jazyka, ale neraz aj ako monolingválni jedinci bez akejkoľvek znalosti cieľového jazyka. Pritom aj na nich možno aplikovať Bakerov výrok (1995: 145), ktorým charakterizoval vzdelávanie *Latinos* v Spojených štátach: okrem okamžitého nadobudnutia komunikačnej kompetencie v cieľovom jazyku na úrovni monolingválnych žiakov sa od nich očakáva aj rýchla asimilácia do väčšinovej kultúry, hodnôt a postojov.

Nový pohľad na codeswitching v kontexte imerzného bilingválneho vzdelávania predstavili Hellerová & Martin-Jonesová (2001). Prostredníctvom etnografických mikroštúdií poukázali na skrytý ideologický význam školského codeswitchingu, ktorý v sebe implicitne kóduje a navonok aj legitimizuje istú hierarchiu jazykov. Ich závery je možné pre lepšie pochopenie ilustrovať na situácii slovenských bilingválnych škôl, kde sa integruje vyučovanie v dvoch vyučovacích jazykoch, napr. v slovenčine a angličtine. Výučba predmetov v slovenskom jazyku je zvyčajne komunikačne bezproblémová a sociologicky bezpríznaková, ale na predmetoch vyučovaných v anglickom jazyku získava vyučovací jazyk (angličtina) príznak vyšej hodnoty, legitímnosti a štandardnosti, kym materinský jazyk žiakov (slovenčina) dostáva príznak nižšej hodnoty, nelegitímnosti a sub-štandardnosti. Takáto hierarchia, najmä ak je dlhodobo a intenzívne podporovaná zo strany vzdelávacej inštitúcie, učiteľov, ale aj rodičov, môže neskôr viest k rozkolísaniu hodnotového systému žiakov a k problémom s ich vlastnou identitou (jazykovou, osobnou aj národnou).

4 Codeswitching a vyučovanie cudzích jazykov

V kontexte vyučovania cudzích jazykov sú reakcie na codeswitching rozporuplné (Bateman, 2008; Brooks-Lewis, 2009; Castellotti & Moore, 2002; Cole, 1998; Cook, 2001; Edstrom, 2006; Forman, 2007; Grim, 2010; Kraemer, 2006; Levine, 2003; Littlewood & Yu, 2009; Macaro, 2001; Maghsoudi, 2010; Turnbull, 2001; Turnbull & Arnett, 2002; Turnbull & Daily-O' Cain, 2009; Wilkerson, 2008).

Jedna skupina odborníkov ho stále vníma ako nežiaduce zasahovanie materinského jazyka do výučby cudzieho jazyka (Krashen, 1981, 1989; Long, 1991; Skiba, 1997). Hamminková (2000: 1) uvádza, že codeswitching sa „často považuje za menej prestížnu formu komunikácie, za nesprávny, chabý jazyk, alebo za výsledok nedostatočnej znalosti dvoch jazykov“. Takisto mnohí teoretici veria, že používanie materinského jazyka na hodinách cudzieho jazyka blokuje a spomaľuje osvojovanie si cudzieho jazyka, čo je aj hlavnou príčinou jeho odmietania v časti akademickej komunity. Na mnohých školách sa uplatňuje doktrína o používaní cieľového (cudzieho) jazyka ako jediného edukačného média na hodinách cudzieho jazyka, ktorej cieľom je vytvorenie ilúzie cudzojazyčného prostredia a zvýšenie motivácie žiakov k aktívnej komunikácii v cudzom jazyku (Cook, 2001; Krashen, 1981, 1989; MacDonald, 1993 a i.).

Iná skupina autorov prisudzuje codeswitchingu pozitívnu lingvodidaktickú hodnotu (Cook, 2001; Duff & Polio, 1990; Polio & Duff, 1994; Folse, 2004; Macaro, 2005; Moore, 2002; Turnbull, 2001; Turnbull & Arnett, 2002; VanLier, 1995) a oponujú, že ak sa codeswitching uplatňuje umiernene a didakticky správne, učenie sa cieľového/cudzieho jazyka neobmedzuje, ale ho skôr podporuje a zefektívňuje (Aguirre, 1988; Duran, 1994; Hudelson, 1983; Olmedo-Williams, 1983; Pollard, 2002; Pokrivčáková, 2013b; Thomason, 2001; Tukinoff, 1985). Postoj tejto skupiny autorov

výstižne zhrnula Amorimová (2012) takto: V kontexte cudzojazyčného vyučovania, kde žiakov spája spoločný materinský jazyk a cudzí jazyk sa používa len v škole, trváť na výlučnom používaní ciebieho jazyka je nerealistické. V žiakovej hlove sú stále prítomné dva jazyky a tieto sa navzájom neustále ovplyvňujú.

V kontexte popísanej rozporuplnosti codeswitchingu v cudzojazyčnom vzdelávaní súhlasíme so Sertom (2005), že aj keď má mnoho pedagógov voči codeswitchingu svoje výhrady, je určite užitočné, ak budeme rozumieť jeho podstate a funkciám, ktoré vo vyučovaní cudzieho jazyka zohrávajú. „Toto porozumenie zvýši citlivosť učiteľov cudzieho jazyka voči použitiu tohto fenoménu v edukačnom diskurze a bude viesť k efektívnejšiemu vyučovaniu, či už prostredníctvom jeho eliminácie alebo posilnenia“ (Sert, 2005, 1).

Výskumné sondy takmer zhodne potvrdili, že code-switching patrí k najfrekventovanejším stratégiam, s ktorými sa pri vyučovaní cudzích jazykov stretнемe (Burenhult & Mattsson, 1999: 5; Lin, 2013; Wei & Martin, 2009 a i.). Aj na hodinách, kde nebolo používanie materinského jazyka povolené, žiaci k nemu veľmi často a spontánne sklázvali. Liebscher a Dailey-O’Cain (2004) napríklad pozorovali, že stratégie, ktoré využívajú žiaci pri učení sa cudzieho jazyku, sú takmer identické s tými, ktoré boli pozorované v bilingválnych komunitách, vrátane codeswitchingu. Podľa uvedených autorov je možné predpokladať, že ak je codeswitching prirodzenou súčasťou lingvistickej skúsenosti bilingválnych jedincov (bez zjavných negatívnych dôsledkov pre ich celkový komunikačný vývoj), mal by sa codeswitching pozitívne hodnotiť a využívať aj v rámci cudzojazyčného vzdelávania (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2004).

Podľa Grima (2010) táto skutočnosť indikuje aj to, že zapájanie materinského jazyka žiakov do vyučovania cudzieho jazyka môže viesť k vytvorenie prirodzenej bilingválnej komunikácie v triede. Prepojenie codeswitchingu a prirodzeného osvojovania si cudzieho jazyka či prirodzeného rozvoja bilingválnosti zdôrazňujú aj Huertová a Quinterová (1992), ktoré využívanie codeswitchingu chápú ako prejav celostného prístupu k rozvoju jazykovej kompetencie žiakov (whole language approach). Tento prístup „rešpektuje žiakov: kým sú, odkiaľ sú, ako hovoria, čo čítajú a čo už zažili...“ (Goodman, 1986:10). Podľa Edelského (1990:10) „celostný prístup považuje codeswitching za sociolingvistickú výhodu“.

4.1 Funkcie a príčiny codeswitchingu v prehovoroch učiteľov

Lingvodicaktický výskum codeswitchingu sa sústredí na otázky, prečo a za akých podmienok sa codeswitching vo vyučovaní cudzieho jazyka objavuje, aké prejavy codeswitchingu je možné pozorovať, či a ako je vhodné codeswitching v školských podmienkach využívať, aké sú jeho edukačné výhody a riziká. Pravdepodobne najrozšírenejším je výskum funkcií, ktoré plní codeswitching v prehovoroch učiteľa počas vyučovania cudzieho jazyka. Výsledky týchto štúdií sme sa pokúsili zhrnúť do nasledujúceho stručného prehľadu:

a. Metalingvistická funkcia

Takmer všetky výskumné štúdie, ktoré sa tejto funkcie codeswitchingu venovali (Castellotti & Moore, 2002; Duff & Polio, 1990; Franklin, 1990; Grim, 2008; Levine, 2003; Macaro, 2001, McClure, 1981; Moore, 2002; Polio & Duff, 1994; Rolin-Ianzití & Brownlie, 2002; Valdés-Fallis, 1978 a ī.) sa zhodujú v tom, že učitelia siahajú po striedaní jazykov ako prostriedku, ktorý je vhodný na (neraz komparatívne) vysvetlenie rôznych, najmä komplexnejších aspektov cudzieho jazyka, ako sú vysvetľovanie gramatických pravidiel alebo odstraňovanie chýb.

b. Riadiaca funkcia

Veľmi často sa codeswitching využíva na zefektívnenie riadenia vyučovacieho procesu v triede, neraz s veľmi jednoduchým motívom úspory vyučovacieho času

(Wilkerson, 2008). Túto funkciu majú napríklad aj procedurálne a organizačné pokyny učiteľa (Castellotti & Moore, 2002; Macaro, 2001; Moore, 2002 a i.). Túto funkciu plní codeswitching veľmi efektívne aj v prípade riešenia disciplinárnych problémov v triedach (Macaro, 2001; Wilkerson, 2008). Niektoré štúdie (Castellotti & Moore, 2002) sa okrem toho osobitne zaoberali uplatňovaním code-switchingu pri kontrole porozumenia žiakov a pri ich hodnotení ich vedomostí.

Osobitnú kategóriu v rámci tejto funkcie tvoria situácie, keď učiteľ prejde do materinského jazyka, aby zopakoval alebo parafrázoval svoju inštrukciu, ktorú predtým prednesol v cudzom jazyku (Huerta, 1980; Grim, 2010; Burenhult & Mattsson, 1999). Deje sa tak bud' za účelom zdôraznenia inštrukcie alebo zabezpečenia jej pochopenia všetkými žiakmi. Takéto konanie učiteľa však môže viest' k tomu, že si žiaci postupne zvyknú ignorovať prvotnú inštrukciu v cudzom jazyku, pretože vedia, že bude nasledovať jej preklad do materinského jazyka a oni jej budú rozumieť aj bez námahy.

c. Vysvetľujúca funkcia

Viaceré štúdie poukázali na to, že codeswitching využívajú učitelia cudzích jazykov často a radi pri vysvetľovaní novej slovnej zásoby (Wilkerson, 2008; Macaro, 2001; Polio & Duff, 1994 a i.). Na pováženie je zistenie že v rámci tejto funkcie využívajú učitelia najčastejšie okamžitý preklad slova alebo slovného spojenia, bez toho, aby si najskôr overili, či žiaci slovu/slovnému výrazu rozumejú a či je teda vôbec nejaké vysvetľovanie - či už vo forme codeswitchingu alebo iného prostriedku – potrebné (Moore, 2002). Oveľa vhodnejšie je, ak učiteľ využije tzv. „oneskorené“ vysvetlenie slova/slovného spojenia v materinskom jazyku až po tom, keď si je úplne istý, že je takáto intervencia nutná.

d. Anotačná funkcia

Túto funkciu codeswitchingu identifikujeme vtedy, ak učiteľ pomocou materinského jazyka komentuje predchádzajúci prehovor v cieľovom jazyku, alebo dopĺňa potrebné informácie a faktky, vysvetľuje alebo zdôrazňuje niektoré jeho časti. Prechodom do materinského jazyka (a často aj zmenou intonácie a tempa reči) signalizuje, že tento prehovor má len sekundárny, doplnujúci význam. Cieľom anotačnej funkcie je zvyčajne snaha o redukciu nejednoznačnosti v komunikácii (Wilkerson, 2008).

e. Vzťahová funkcia

Viaceré štúdie (Castellotti & Moore, 2002; Macaro, 2001; Grim, 2010 a i.) poukázali na to, že učitelia pristupujú k prepínaniu jazykov aj preto, aby sa priblížili k svojim žiakom, aby zmiernili formálnu atmosféru v triede, alebo aby ukázali, že sú „na jednej lodi“ (empatia). Podľa Simona (2001:326) má codeswitching okamžitý vyrovnávajúci efekt, pretože niveliuje lingvistický odstup medzi učiteľom a žiakmi („momentary boundary-levelling effect“).

4.2 Funkcie a príčiny codeswitchingu v prehovoroch žiakov

Výskumu codeswitchingu generovaného žiakmi sa venuje rovnako intenzívna pozornosť ako codeswitchingu v prehovoroch učiteľov. Žiaci pristupujú k prepínaniu jazykových kódov v rôznych komunikačných situáciách (individuálny prehovor, rozhovor s učiteľom, práca v dvojiciach, skupinová práca ai.) a v rôznych typoch interakcií (žiak – učiteľ, žiak – žiak, žiak – žiaci). Výsledky potvrdujú, že žiaci využívajú codeswitching takmer vždy na prekonanie komunikačných bariér a zefektívnenie komunikácie (Cole, 1998; Genishi, 1981; Hancock, 1997; Huerta-Macías, 1983; Milroy & Muysken, 1995; Skiba, 1997). Ide o klasický prejav strategickej komunikačnej kompetencie. Eldridge (1996) v tejto súvislosti definoval až 4 hlavné funkcie žiackeho codeswitchingu: ekvivalencia, uzemnenie (floor-holding), opakovanie (reiteration) a kontrola protirečení (conflict control). Jenkins (2009: 95) hovorí o troch hlavných príčinách žiackeho codeswitchingu: osobná voľba,

pragmatické príčiny a expresívne príčiny. K nim môžeme pridať situácie, keď žiak prepne do materinského jazyka úplne mimovoľne, napr. keď slovenské vety začína časticou „takže“, napr.

U: What are your hobbies?

Ž: Takže, I like playing football, reading, and travelling.

Závery a odporúčania

Na základe uvedeného prehľadu výskumných výsledkov sa prikláňame k názoru, že codeswitching ako prirodzená komunikačná stratégia bilingválnych jedincov má v sebe potenciál e efektívnej vyučovacej metódy, ktorá môže nájsť svoje uplatnenie v bilingválnom aj cudzojazyčnom vzdelávaní. Hlbšie pochopenie sociolingvistického, psycholingvistického a neurolinguistického pozadia codeswitchingu môže napomôcť tvorcom lingvodidaktických modelov pri objektívnejšom hodnotení tohto jazykového fenoménu. Je načas, aby moderná lingvodidaktika prestala považovať codeswitching za interferenčnú chybu alebo za symptom nedostatočnej znalosti cieľového jazyka, ale aby oňom začala uvažovať ako o „bilingválnom zdroji jazykového učenia sa“ (Jenkins 2006) a prostriedku holistikého prístupu k rozvoju cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie (Goodman, 1986).

Rovnako je potrebné definovať a výskumne overiť spôsoby, ako codeswitching integrovať do výučby jazykov tak, aby osvojovanie cieľového/cudzieho jazyka zefektívnil a ulahčil. Príkladmi takýchto inovatívnych postupov založených na codeswitchingu môžu byť:

1. *Komunikačný preklad* – prekladová metóda založená nie na mechanickom doslovnom preklade slov, viet a textov, ale na komukatívnom spracovaní cudzieho jazyka prostredníctvom materinského jazyka, napr. keď žiaci môžu o cudzojazyčnom teste alebo filme diskutovať v materinskom jazyku, keď na otázky učiteľa v cudzom jazyku môžu odpovedať čiastočne alebo úplne v materinskom jazyku, čím sa stále zachová plynulosť komunikácie.
2. *Makaronízmus* – metóda vhodná len pre počiatocnú výučbu cudzieho jazyka, ktorá je založená na klasickom codeswitchingu. Žiaci komunikujú tak, že v prehovoroch musia používať všetky slová a výrazy, ktoré si v cudzom jazyku už osvojili a „medzery v komunikácii“ vypĺňajú materinským jazykom.

U: Janka, what is in the picture?

Ž: In the picture there are trees, birds, a wolf, *srnky* and a... a... a very small *jazero*.

Učiteľ dbá na to, aby rozvoj slovnej zásoby žiakov nestagnoval a aby sa pomer medzi slovami v cudzom a materinskom jazyku postupne menil v prospech cudzojazyčných výrazov.

Literatúra

- AGUIRRE, A. 1988. Code-witching, intuitive knowledge and the bilingual classroom. In H. S. García & R. C. Chávez (Eds.), Ethnolinguistic Issues in Education (s. 28-38). Lubbock, Texas: College of Education, Texas Tech University.
- AMORIM, R. 2012. Code switching in student-student interaction; functions and reasons! In Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, č. 7, s. 177 – 195.
- ANGERMEYER, P. S. 2010. Interpreter-mediated interaction as bilingual speech: Bridging macro- and micro-sociolinguistics in codeswitching research. In International Journal of Bilingualism. roč. 0, č. 0, s. 1-24. Dostupné na: <http://ijb.sagepub.com/content/early/2010/07/22/1367006910370914>.

- ARIAS, B. 2007. School Desegregation, Linguistic Segregation and Access to English for Latino Students. In *Journal of Educational Controversy*. 2(1). Dostupné na:<http://www.wce.wwu.edu/resources/cep/ejournal/v002n001/a008.shtml>
- AUER, P. 1998a. *Code-switching in conversation: Language, interaction, and identity*. London & New York: Routledge.
- AUER, P. 1998b. Introduction: Bilingual conversation revisited. In P. Auer (ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (s. 1-24). London and New York: Routledge.
- BAKER, C. 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- BAKER, C., & PRYS JONES, S. 1998. *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.
- BATEMAN, B. 2008. Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. In *Foreign Language Annals*, č. 41, s. 11–28.
- BROOKS-LEWIS, K. A. 2009. Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. In *Applied Linguistics*, roč. 30, č. 2, s. 216-235.
- BURENHULT, N. – MATTSSON, A. F. 1999. Code Switching in Second Language Teaching of French. In *Working Papers*, č. 47, s. 59-72.
- CASTELLOTTI, V. – MOORE, D. 2002. *Social Representations of Languages and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupné na:<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimooren.pdf>
- COLE, S. 1998. The Use of L1 in Communicative English Classrooms. In *The Language Teacher*, č. 22, s. 11-13.
- COOK, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching* (3rd ed.). London: Arnold.
- DUFF, P., & POLIO, C. 1990. How much foreign language is there in the foreign language classroom. In *Modern Language Journal*, č. 74, s. 154–166.
- DURAN, L. 1994. Toward a Better Understanding of Code Switching and Interlanguage in Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction. In *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, roč. V, č. 14, s. 69-88.
- EDELSKY, C. 1990. Whose agenda is this anyway? A response to McKenna, Robinson, and Miller. In *Educational Researcher*, č. November 1990, s. 7-11.
- EDSTROM, A. 2006. L1 Use in the L2 Classroom: One Teacher's Self Evaluation. In *Canadian Modern Language Review*, roč. 63, č. 2, s. 275-292
- ELDRIDGE, J. 1996. Code-switching in a Turkish secondary school. In *ELT Journal*, roč. 50, č. 4, s. 303-311.
- FANTINI, A. E. 1985. *Language acquisition of a bilingual child: A socio-linguistic perspective (to age ten)*. Avon, England: Multilingual Matters.
- FOLSE, K. 2004. *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- FORMAN, R. 2007. Ten principles of bilingual pedagogy in EFL. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST Lens: Nonnative English Speakers in TESOL* (s. 54-86). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- FRANKLIN, C. 1990. Teaching in the target language. In *Language Learning Journal*, č. 2, s. 20–24.
- FROHLICH, M., SPADA, N., & ALLEN, P. 1985. Difference in the Communicative Orientation of L2 Classrooms. In *TESOL Quarterly*, roč. 19, č. 1, s. 27-57.
- GARDNER-CHLOROS, P. 2008. Sociolinguistic factors in code-switching. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (s. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.

- GENISHI, C. 1981. Code-switching in Chicano six-year olds. In R. Duran (Ed.), *Latino language and communicative behavior* (s. 133-152). Norwood, New Jersey: Ablex.
- GOODMAN, K. 1986. What's whole in whole language? Exeter, NH: Heinemann.
- GREGOR, E. 2003. Russian-English code-switching in New York City. PhD Thesis. Frankfurt am Main and Berlin: Peter Lang.
- GRIM, F. 2008. The integration of focus-on-form instruction within culture-enriched lessons. In *Foreign Language Annals*, roč. 41, č. 2, s. 321–346.
- GRIM, F. 2010. L1 in the L2 Classroom at the Secondary and College Levels: A Comparison of Functions and Use by Teachers. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, roč. 7, č. 2, s. 193–209.
- GROSJEAN, F. 1982. Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- HALL, C. J., SMITH, P. H., & WICAKSONO, R. 2011. *Mapping Applied Linguistics*. London, New York: Routledge.
- HAMMINK, J. E. 2000. A Comparison of the Code Switching Behavior and Knowledge of Adults and Children. El Paso: University of Texas.
- HANCOCK, M. 1997. Behind classroom code-switching: Layering and language choice in L2 learner interaction. In *TESOL Quarterly*, roč. 31, č. 2, s. 217-235.
- HELLER, M. (Ed.) 1988. *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HELLER, M., & MARTIN-JONES, M. 2001. *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex.
- HOLMES, J. 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
- HUERTA, A. G. 1980. The acquisition of bilingualism: A code-switching approach. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Language and speech in American society: A compilation of research papers in sociolinguistics* (s. 1-28). Austin, Texas: Southwest Educational Development Lab.
- HUERTA-MACÍAS, A. 1983. Child bilingualism: To switch or not to switch? In T. H. Escobedo (Ed.), *Early childhood bilingual education: A Hispanic perspective* (s. 18-30). New York: Teacher's College Press.
- HUERTA-MACÍAS, A. & QUINTERO, E. 1992. Code-Switching, Bilingualism, and Biliteracy: A Case Study. In *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, roč. 16, č. 3-4, s. 69-90.
- HUDELSON, S. 1983. *Beto at the Sugar Table: Code Switching in a Bilingual Classroom. Early Childhood Bilingual Education: A Hispanic Perspective*. New York and London: Teachers College Press.
- JENKINS, J. 2006. Points of view and blind spots: ELF and SLA. In *International Journal of Applied Linguistics* roč. 16, č. 2, s. 137-162.
- KRAEMER, A. 2006. Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis. In *Foreign Language Annals*, č. 39, s. 435–449.
- KRÁLIKOVÁ, I. 2013. Anglický jazyk na primárnom stupni ZŠ (so zameraním na metodiku CLIL). Doctoral thesis. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. In *Modern Language Journal*, č. 73, s. 440–464.
- LANZA, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? In *Journal of Child Language*, roč. 19, č. 3, s. 633-658.
- LEVINE, G. 2003. Student and instructors beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. In *The Modern Language Journal*, roč. 87, č. 3, s. 343–364.

- LIEBSCHER, G., & DAILEY-O'CAIN, J. 2004. Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. In *The Canadian Modern Language Review*, roč., 60, č. 4, s. 501–525.
- LI, W. 2011. Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code-and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. In *The Modern Language Journal*, č. 95, s. 370–384.
- LI, W., & WU, C. J. 2008. Code-switching: Ideologies and Practices. In A. He & Y. Xiao (Eds.), *Chinese as a Heritage Language: Fostering rooted world citizenry* (s. 225–238). Honolulu: NFLRC.
- LIN, A. 1996. Bilingualism or Linguistic Segregation? Symbolic Domination, Resistance and Code-switching in Hong Kong Schools. In *Linguistics and Education*, roč. 8, č. 1, s. 49–84.
- LIN, A. 1999. Doing-English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds? In *TESOL Quarterly*, roč. 33, č. 3, s. 393–412.
- LIN, A. 2013. Classroom code-switching: three decades of research. In *Applied Linguistics Review*, roč. 4, č. 1, s. 195–218.
- LIN, A. M. Y. 2006. Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. In *Language and Education*, roč. 20, č. 4, s. 287–305.
- LITTLEWOOD, W. & Yu, B. 2009. The First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom. In *Language Teacher*, č. 42, s. 1–14.
- LONG, M. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Mott, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 39–52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MACARO, E. 2001. Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. In *The Modern Language Journal*, roč. 85, č. 4, s. 531–548.
- MACARO, E. 2005. Code-switching in the L2 classroom. In E. LLurda (Ed.), *Non-native language teachers* (s. 47–61). Boston, MA: Springer.
- MacDONALD, C. 1993. Using the target language. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.
- MAGHSOUDI, M. 2010. The Interaction between bilingualism, educational and social factors and foreign language learning in Iran. In *Journal of Language and Culture*, roč. 1, č. 3, s. 35–46.
- MARTIN, P. W. 2003. Bilingual Encounters in the Classroom. In J.-M. Dewaele, A. Housen, & W. Li (Eds.): *Bilingualism: Beyond Basic Principles* (s. 67–88). Clevedon: Multilingual Matters.
- McCLURE, E. 1981. Formal and functional aspects of the code-switched discourse of bilingual children. In R. Duran (Ed.), *Latino language and communicative behavior* (s. 69–94). Norwood, New Jersey: Ablex.
- MERRITT, M. et al. 1992. Socializing Multilingualism: Determinants of Codeswitching in Kenyan Primary Classrooms. In C. M. Eastman (Ed.), *Codeswitching* (s. 103–121). Clevedon: Multilingual Matters.
- MESTHRIE, R., SWANN, J., DEUMERT, A. & LEAP, W. L. 2010. *Introducing Sociolinguistics*. 2nd edition. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MILK, P. 1981. An Analysis of Functional Allocation of Spanish and English in a Bilingual Classroom. In C. A. B. E. Research Journal, roč. 2, č. 22, s. 11–26.
- MILROY, L. & MUYSKEN, P. 1995. One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MOORE, D. 2002. Code-switching and learning in the classroom. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, roč. 5, č. 5, s. 279–293.

- MUYSKEN, P. 1997. Code-switching processes: Alternation, insertion, congruent lexicalization. In M. Putz (Ed.), *Language Choices: Conditions, constraints, and consequences* (s. 361-380). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- MUYSKEN, P. 2000. Bilingual speech: A typology of code-mixing. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYERS-SCOTT, C. 1993. Social motivations for codeswitching. Oxford: Clarendon Press.
- NUMAN, D. – CARTER, D. 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLMEDO-WILLIAMS, I. 1983. Spanish-English bilingual children as peer teachers. In L. Elias-Olivares (Ed.), *Spanish in the U.S. setting: Beyond the Southwest* (s. 89-106). Wheaton, Maryland: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- PEARSON, B. Z. 2007. Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, roč. 28, č. 3, s. 399-410.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2013a. Bilingual Education in Slovakia: A Case Study. In *Journal of Arts and Humanities*, roč. 7, č. 5, s. 10-19.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2013b. Applied Linguistics Research of Bilingualism and its Incentives for Foreign Language Pedagogy. In *Journal of Language and Cultural Education*, roč. 1, č. 1, s. 51-62.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2013c. Translating. In Pokrivčáková, S.: *Teaching Techniques for Modern Teachers of English* (s. 93-94). Nitra: ASPA.
- POLLARD, S. 2002. The Benefit of Code Switching within a Bilingual Education. Honors project. Dostupné na: http://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=hispstu_honproj.
- POLIO, C. & DUFF, P. 1994. Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. In *The Modern Language Journal*, roč. 78, s. 313-326.
- POPLACK, S. 1980. Sometimes I'll start the sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. In *Linguistics*, roč. 18, č. 7-8, s. 581-618.
- POPLACK, S. 1981. Syntactic structure and social function of code-switching. In R. P. Duran (Ed.), *Latino language and communicative behavior* (s. 169-184). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- RINDER, R. 1985. Bilingual Education Is a Form of Segregation. *New York Times*, 29. október 1985. Dostupné na: <http://www.nytimes.com/1985/10/29/opinion/bilingual-education-is-a-form-of-segregation-113002.html>
- ROLIN-IANZITI, J., & BROWNLIE, S. 2002. Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. In *The Canadian Modern Language Review*, roč. 58, č. 3, s. 402-426.
- SERT, O. 2005. Code – switching. In *The Internet TESL Journal*, roč. XI, č. 8, [online]. Dostupné na: <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>.
- SIMON, L. 2001. Towards a new understanding of code-switching in the foreign language classroom. In R. Jacobson (Ed.), *Trends in Linguistics: Code-switching Worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SKIBA, R. 1997. Code Switching as a Countenance of Language Interference. In *The Internet TESL Journal*, roč. 3, č. 10. Dostupné na: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>
- SPOLSKY, B. 2010. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. 2000. Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, roč. 4, č. 3, s. 251-274.

- THOMASON, S. G. 2001. Language contact: An introduction. [e-book] Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. Dostupné na: <http://cryptm.org/~nort/linguistics/Language%20Contact.pdf> [Retrieved on 10 December, 2012]
- TUKINOFF, W. J. 1985. Applying significant bilingual instructional features in the classroom. Rosslyn, Virginia: InterAmerica Research Associates.
- TURNBULL, M. 2001. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... In *The Canadian Modern Language Review*, č. 57, s. 531–540.
- TURNBULL, M. – ARNETT, A. 2002. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. In *Annual Review of Applied Linguistics*, č. 22, s. 204–218.
- TURNBULL, M., & DAILEY-O'CAIN, J. 2009. First Language Use in Second and Foreign Language Learning. Bristol: Multilingual Matters.
- TRUDGILL, P. 2000. Sociolinguistics. London: Penguin.
- VALDÉS-FALLIS, G. 1978. Language in Education: Code-switching and the classroom teacher. Arlington: Center for Applied Linguistics. Dostupné na: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED153506.pdf>
- VANLIER, L. 1995. The use of the L1 in L2 classes. In *Babylonia*, č. 2, s. 37–43.
- WEI, L. 1994. Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- WEI, L. & MARTIN, P. 2009. Conflicts and tensions in codeswitching in a Taiwanese EFL classroom. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. roč. 12, č. 2, s. 117–122.
- WILKERSON, C. 2008. Instructors' use of English in the modern language classroom. In *Foreign Language Annals*, č. 41, s. 310–320.
- WONG-FILLMORE, L. 1980. Learning a Second Language: Chinese Children in American Classroom. In J. E. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University.
- WOOD, M. R. 2008. ESL and Bilingual Education as a Proxy for Racial and Ethnic Segregation in U.S. Public Schools. In *The Journal of Gender Race and Justice*, 22. 3. 2008. Dostupné na: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-180953689/esl-and-bilingual-education.html>
- ZENTELLA, A. C. 1978. Code-switching and interactions among Puerto-Rican children. Austin, Texas: Southwest Educational Development Lab.

Words: 6438

Characters: 46 477 (25,82 standard pages)

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

Department of Language Pedagogy and Intercultural

Faculty of Education

Constantine the Philosopher University

Drážovská 4

949 74 Nitra

Slovakia

spokrivicakova@ukf.sk

Matka má vždy dosť slz

Pavol Adamka

Anotácia

V ostatnom období sa literárna kritika, rovnako ako i celá literatúra, oprostila od akýchkoľvek šablón: nová kreativita sa prejavila aj v nových pohľadoch na staršie i novšie literárne diela. Diametrálne odlišný prístup k interpretácii a k hodnoteniu umeleckých kvalít pozorujeme i vo vzťahu k dielam tzv. socialistického realizmu. V našej práci sme sa zamerali na komparáciu obrazov ženy-matky v novele Maxima Gorkého Matka a v románe Anatolija Rybakova Deti Arbatu. Obe literárne diela majú podobný osud a svojím spôsobom tvoria „hraničné kamene“ jedného obdobia ruskej história. Z pohľadu nášho zámeru je významným prvkom oboch obrazov reiničiácia ženy-matky, ktorá sa pod vplyvom vlastného utrpenia znova „zasväcuje“ svojmu prvotnému, predurčenému poslaniu.

Kľúčové slová

ruská literatúra, Maxim Gorký, Anatolij Rybakov, matka, iniciačný román

Mojej mame

Úvod

„*Matky nik neľutuje!*“, „*Matka má vždy dosť slz!*“ – to sú len dva fragmenty z diela, ktoré ešte nedávno mal poznať takmer každý, no reálne ho poznal málokto, diela, ktoré, napriek tomu, že, nech oňom neskorší kritici tvrdili čokoľvek, má nezanedbateľnú umeleckú kvalitu. Skutočnosťou je, že dané fragmenty by ľahko správne zaradili i literárny kritici minulého storočia, a to i napriek tomu, že táto novela²⁷ – *Matka* od Maxima Gorkého – bola nimi vyzdvihovaná ako počiatok nového umeleckého smeru v literatúre – tzv. socialistického realizmu (pozri napr. Jeršov, 1982; Vychodcev, 1970 a ī.). Je to celkom pochopiteľné, nakol'ko sa vo svojich chválospevoch zameriaval primárne na podstatne iné stránky umeleckých diel, ktoré viac zodpovedali „duchu doby“ a „požiadavkám spoločnosti“, čím predurčili diametrálne odlišnú recepciu diela než tú, ktorá zodpovedala pôvodnému autorskému zámeru: „Bola tu zložito štruktúrovaná obec kritikov a spisovateľov so zložitými väzbami k svetu i sebe navzájom. ... kritici nosili často kožu na trh v záujme praktikov – vysvetľovali, čo autor povedal (aj keď to nepovedal), čo autor mysel (ak keď to nemyslel). Koľkokrát väzby autor – dielo – kritik predurčili recepciu diela, ktorá bola posunutá iným smerom, než aké dielo implicitne obsahovalo“ (Červeňák, 1996: 84-85). Po spoločenských zmenách na konci minulého storočia, po prechodnom období prehodnocovania všetkého predošlého v súradničiach „čím väčšie vyzdvihovanie v minulosti – tým väčšie odmietanie v prítomnosti“, sa i kategórie hodnôt literárnej kritiky oprostili od dominanty spoločenskej prospešnosti smerom k nedogmatickému posudzovaniu skutočnej umeleckej kvality, literárnej hodnoty. Na rozdiel od opakovania a po-/utrvdzovania zjednodušených „večných práv“, registrujeme ich nikdy nekončiace prehodnocovanie, nové nazeranie na staršiu i novšiu umeleckú tvorbu, jej aktualizovanú, kreatívnu interpretáciu.

²⁷ Napriek svojmu rozsahu, vďaka ktorému mnohí Matku považujú za román, my sa pridŕžame jej autorského zaradenia a označujeme ju ako novelu (повесть).

Napriek tomu, že od muža sa to môže považovať za veľmi trúfalé, rozhodli sme sa v našej analýze zameráť na obraz ženy, ženy – matky v už spomínanej novele Maxima Gorkého, pričom sa tento pokúsime konfrontovať s jej podobou v románe Anatolija Rybakova *Deti Arbatu*. Obe literárne diela majú podobný osud a svojím spôsobom tvoria „hraničné kamene“ celého jedného obdobia ruskej histórie.

Novela M. Gorkého *Matka* vzniká počas jeho pobytu v USA po emigrácii a tam i prvýkrát vychádza v anglickom preklade v roku 1906; v ruskom originály vychádzajú niektoré časti v roku 1907 v zborníku *Znanije*, kompletne – až po nastolení sovietskej moci (Gorký je obviňovaný z bohorúhačstva, v roku 1914 je pre toto dielo na neho vydaný ďalší zatýkač). Iróniou osudu je, že, aj kvôli pochvalným slovám V.I. Lenina („Очень своеевременная книга!“²⁸), ale hlavne vďaka neskoršiemu „vy-/zneužitiu“ autora v období stalinizmu, sa táto romantizujúca novela o novom živote, s výrazným religióznym obsahom, stala oficiálnym vzorom sovietskej literatúry, kánonom socialistického realizmu, s ktorým mala v skutočnosti spoločné máločo. Kritici sa už o jej správny výklad v duchu „leninského katechizmu“ postarali: „Изображение новой социальной среды, нового типа взаимоотношений между людьми, нового человека, осмысляющего свое назначение, определило новизну сюжетов, конфликтов, характеров, всей художественной структуры его произведений. Так, например, в романе «Мать» революционное дело, которому посвящают себя герои, становится идеально-художественным центром разворачивающихся событий, основных коллизий и развития характеров. Картины жизни рабочей слободы, идеальный рост кружка Павла Власова постепенно включаются в широкие рамки большой истории, идея социалистической революции, утверждаемая этим кружком, все глубже проникает в гущу трудовых масс, изменяет их самосознание, определяет эволюцию героев. Мысль о братстве рабочего народа становится принципом композиционного построения романа; столкновения основных социальных групп героев и исход их борьбы конкретно реализуют эту и центральную мысль произведения. Автор последовательно и зrimo осуществляет свой замысел – показать, как проходило формирование революционных борцов самой жизнью, как исторические условия обуславливают необходимость организационной и идеологической работы руководителей в народных массах, как стихийно возникающий протест (история с «богатой копейкой») перерастает в сознательную политическую борьбу. В связи с этим Горький принципиально по-новому решает проблему формирования личности: Павел Власов и его друзья в своем разбитии проходят жизненную школу на виду у масс и вместе с ними, их поведение не расходится с их представлениями о смысле и цели жизни. Личность, активно преобразующая действительность, сама получает неограниченные возможности для своего роста“²⁹ (Vychodcev, 1970: 17).

²⁸ „Kniha napísaná v správnom čase!“ – Gorký cituje tento Leninov výrok vo svojej črte „V. I. Lenin“, ktorú napísal pri príležitosti smrti vodcu bolševikov (1924).

²⁹ Zobrazenie nového sociálneho prostredia, nového typu vzájomných vzťahov medzi ľuďmi, nového človeka, ktorý si je vedomý svojho poslania, podmienilo novost' sujetov, konfliktov, charakterov, celej umeleckej štruktúry jeho diel. Tak, napríklad, v románe Matka sa vec revolúcie, ktorej sa zasvätili hrdinovia, stáva ideoovo-umeleckým centrom rozvíjajúcich sa udalostí, základných kolízii a rozvoja charakterov. Obrazy života robotníckej kolónie, ideový rast krúžku Pavla Vlasova sa postupne vlečia do širšieho rámca veľkej histórie, myšlienka socialistickej revolúcie, vyznávaná týmto krúžkom, stále hlbšie preniká „hlušinou“ pracujúcich mäs, mení ich sebauviedomie sa, podmieňuje evolúciu hrdinov. Myšlienka o bratstve pracujúceho ľudu sa stáva princípom kompozičnej výstavby románu; konflikty základných sociálnych skupín hrdinov a zavŕšenie ich zápasu realizujú túto centrálnu myšlienku diela. Autor logicky a názorne uskutočňuje svoj zámer – ukázať ako samotný život formoval revolučných bojovníkov, ako historické podmienky determinujú nevyhnutnosť organizačnej a ideologickej

Správy o novom románe A. Rybakova sa objavili v časopise *Novyj mir* už v roku 1966, do tlače sa však dostať až o dvadsať rokov neskôr (1987, v českom preklade v roku 1989), v čase gorbačovskej prestavby a svojským spôsobom sa vyrovňáva s obdobím stalinských represí v Sovietskom zväze. Ide o klasický realistický román, ktorého hodnota nie je ani tak daná umeleckým spracovaním, ale skôr samotným obsahom, ktorý v danom čase spôsobil značný rozruch. Neskôr autor napísal aj ďalšie pokračovania – *Tridsiaty piaty a ďalšie roky* (1988), *Strach* (1991), *Prach a popol* (1994), ktoré však už nedosiahli popularitu *Detí Arbatu*. Na rozdiel od Gorkého novely, v ktorej je matka ústrednou postavou (i keď kritika vyzdvihovala do tejto pozície skôr jej syna Pavla Vlasova), u Rybakova je len jednou z celého komplexu postáv, ktoré pomáhajú autorovi vykresliť charaktery hlavných hrdinov (Alexandra Pankratova, Varji a ī.). Obe ženy však majú podobné osudy, podobné viedenie sveta, podobné zmýšľanie a nakoniec i podobný zmysel života.

Pelageja Nilovna Vlasovová³⁰

O Pelageje Nilovne bolo v odbornej literatúre napísané mnoho, pričom väčšina prác vychádzala z dominantnej tézy o premene obyčajnej ženy pod vplyvom ideí socializmu, ktoré hľásal jej syn a ktoré sú teda tie pravé, aby zmenili celú spoločnosť. Takéto viedenie však bolo poznačené značnou dávkou zjednodušenia a ideového skreslenia pôvodného autorského zámeru. Gorkého hrdinka je žena v „najlepších rokoch“, ktorá však napriek tomu pôsobí predčasne zostarnutým dojmom, práve vďaka svojmu odovzdanému osudu. Autor ju vykresľuje ako vysokú, hoc trochu zhrbenú ženu, znivočenú od večnej driny a mužových bitiek, ktorá „sa pohybovalo potichu a akosi bokom, ani čo by sa vždy bála, že do niečoho narazi. (...) Celá bola taká mierna, smutná, pokorná“ (s. 14). Spočiatku žije spolu so svojou rodinou (manželom Michailom a synom Pavlom) v robotníckej kolónii v bližšie neurčenom mestečku, neskôr, po smrti manžela a zatknutí syna odchádza bývať do blízkeho mesta. Pôvodom dedinská, negramotná „ženuška“ žije v súlade so svojou „domostrojovskou“³¹ výchovou v klasickom patriarchálnom prostredí s uznaným

práce vodcov v národných masách, ako živelne vznikajúci protest (história s „kopejkou na trasovisko“) prerastá uvedomelý politický boj. V spojitosti s týmto Gorký principiálne po novom rieši problém formovania osobnosti: Pavel Vlasov a jeho druholia v svojom rozvoji prechádzajú školou života pred očami más a spolu s nimi, ich správanie sa nerozchádza s ich predstavami o zmysle a cieli života. Osobnosť, ktorá aktívne pretvára skutočnosť, sama ziskava neobmedzené možnosti pre svoj rast (preklad nás).

³⁰ Všetky ukážky v nasledujúcim teste sú z Gorkij, Maxim: Matka. prekl. Viera Marušiaková. Bratislava: Tatran, 1985. 430 s. ISBN nemá. Preto uvádzame len číslo strán.

³¹ „Домострой или Как устроить свой бытье богоугодно, а жизнь свято» (Domostroj, alebo Ako si usporiadať svoje bytie bohumilo a život sväto – preklad nás) predstavuje zborník pravidiel, príkazov a odporúčaní, pôvodom zo 16. storočia, ktoré sa dotýkali všetkých sfér ľudského života – rodinného i spoločenského života, hospodárskych, finančných otázok, ako i viery jedinca. Pre ľahšiu predstavu o postavení ženy stačí spomenúť názvy niektorých kapitol: *Как мужу, и жене, и детям, и слугам о том, как следует им жить* (Ponaučenie manželovi a manželke, deťom i sluhom o tom, ako majú žiť), *Как поучать мужу свою жену Богу угодить, и к мужу своему приноситься, и как дом свой лучшие устроить, и всякий домашний обиход, и рукоделье всякое знать, и слуг учить, и самой трудинуться* (Ako má manžel poúčať manželku svoju aby sa zavŕšila Bohu a k manželovi privykla, aby dom svoj lepšie riadila a celú domácnosť viedla, ručné práce vedela, aby sluhov poučila aj sama pracovala), *Как жене у мужа каждый день обо всем спрашивать и во всем советоваться, как жене в гости ходить, и к себе приглашать, и с гостями о чем беседовать* (Ako sa má žena manžela každý deň na všetko pýtať a o všetkom sa s ním radíť, ako má žena na návštevy chodiť, sama na návštevy pozývať a o čom sa s hostami baviť), *Как посуду всякую хранить в*

dominantným postavením manžela, pričom sa uspokojují s postavením ženy a matky, t.j. stará sa o domácnosť a o pohodlie „chlapov v dome“, ktorí ju živia. V súlade s dobovým myšlením je považovaná za menej cennú bytosť, a to ako manželom, ktorý ju týra („... zdrapil ju za ruku, strhol z posteľe na dlážku, kopol ju do boka a povedal: „Pakuj sa von, mršina, už ťa mám dosť!“; s. 208) a vylieva si na nej nespokojnosť s vlastným životom, tak i synom, u ktorého sa tieto city pohľadania miesia s lútostou; vysokú mienku o sebe nemá ani ona sama („Trápenia veľa, síl málo a rozumu ani zamak“; s. 105). Je hlboko veriacia, pričom viera jej pomáha prekonávať večný strach („ak mne, starene, vezmete páňaboga, nebudem sa mať o čo oprieti vo svojom trápení“; s. 63); boj so strachom sa tiahne ako jeden z dominantných motívov naprieč celou novelou („Akože sa nemám báť? Celý život sa bojím, strach sa mi zažral do duše!“; s. 23). Po smrti manžela sa Pelageja Nilonovna upína na syna, ktorý sa zahráva so socialistickými myšlienkami a okolo ktorého sa formuje akýsi revolučný krúžok. Spočiatku zažíva existenčný strach z neznámeho, zakázaného („Srdce jej šepkalo, že syn sa navždy odsúdil na čosi tajné a strašné. ... aj teraz sa iba tichučko, bez slov, žalostne rozplakala“; s. 20), no postupne v nej prevládne materinská „povinnosť“ („Vý veľa dokážete. Vás materinský cit je veľký“; s. 100): túžba starať a o syna, pochopiť a ochraňovať ho, spolu s oživujúcimi sa pocitmi „starých krívd“ ju, napriek imantentné prítomnému večnému strachu, postupne núti zmeniť svoj spôsob života, prekonáť vlastnú spoločenskú asocializáciu a otvoriť sa „novým“ ľuďom („... vo vašom srdci sa nájde dosť lásky pre všetkých, máte veľké srdce... (...) Každý ľubi to, čo je mu blízke, ale kto má veľké srdce, tomu je aj daleké blízke.“; s. 98-100). Pod vplyvom rôznych životných skúšok, ako sú napríklad domové prehliadky, demonštrácie, zatknutie jej syna a jeho priateľov, matka postupne prekonáva počiatocnú pasivitu (sama začne nosiť letáky do továrne, distribuovať zakázanú literatúru na vidiek) a odovzdanosť osudu, stavia sa do otvorenej opozície voči „nemennému“ usporiadaniu a nanovo prehodnocuje aj svoju vieri: na rozdiel od radikálne zameranej mladšej generácie ona sa jej nezrieka, len ju reinterpretuje v súlade so svojimi životnými skúsenosťami („Náslovo pána Ježiša Krista by nebolo, keby sa ľudia neobetovali za jeho slávu ...“; s. 188). Nilovna zasväčuje svoj život novému religióznomu ideálu, spájajúcemu kresťanské učenie so socialistickým (rovnosť ľudí), ktoré personifikuje v osobe svojho syna Pavla³² (ako hlásateľa nových myšlienok) a jeho druhov, ktorí „hoci každý mal inú tvár, matke splývali všetky tváre do jednej: do chudej, pokojnej rozhodnej, jasnej tváre s hlbkým, láskavým i prísnym pohľadom tmavých očí, aké mal Kristus na ceste do Emmausu“ (s. 124). Kontemplácia, podmienená jej osobitou vnútornou religiozitou, o predurčenosťi mladej generácie spolu s predstavou „nového spravodlivého poriadku“ ju čoraz viac pohlcuje a, sprevádzané uvedomením si rozporu medzi sociálnym učením Krista a jeho reálnej realizáciou cirkvou, núti ju prehodnotiť svoj vzťah k státnemu „ortodoxnému kultu“; od organizovaného verejného vyznávania sa posúva do intímnejšej, osobnejšej roviny („Ani si nevšimla, ako sa začala menej modliť, no čoraz častejšie rozmyšľala o Kristovi a o ľuďoch, ktorí sice nespominali jeho meno, ba akoby ani o ňom nevedeli, no predsa žili – ako sa jej videlo – podľa jeho prikázani,

полном порядке, и все, что в избе, и все хоромы содержать хорошо в чистоте; как хозяйке в том слуг наставлять, а мужу за женой в этом приглядывать, поучать ее и страхом спасать (Ako sa o riady všakovaké starat', aby boli v úplnom poriadku a o všetko, čo je v dome, a všetky izby držať v dobrom stave a v čistote; ako pani domu má v tomto sluhow poučovať, a manžel ženu v tomto kontrolovať, poučať ju a strachom ju zachraňovať (od božieho hnevu – pozn. autora) – preklad náš). Bližšie pozri (Domostroj, 2006).

³² Autor zámerne volí mená spojené s tvorcami a rozširovateľmi kresťanského učenia, ako sú Pavol (sv. Pavol), Andrej (sv. Ondrej Protokletos – prvý vyvolení; v Ruskej ortodoxnej cirkvi je ozvvlášť uctievany, jeho meno nesie i v súčasnosti najvyššie ruské vyznamenanie) a i.

podobne ako on pokladali zem za kráľovstvo chudobných a chceli jej bohatstvá spravodlivo rozdeliť medzi všetkých ľudí. ... tá myšlienka jej v duši rástla, prehľbovala sa a zahŕňala všetko, čo bolo dostupné jej zraku i slchu, rástla a nadobúdala jasnú podobu modlitby, ktorá rovnomeným svitom zaplavovala tmavý svet, celý život a všetkých ľudí. A zdalo sa jej, že sám Kristus, ktorého vždy milovala tajomnou láskou – zložitým citom, kde bázeň susedila s nádejou a dojatie so žiaľom – sám Kristus jej bol čoraz bližší a už iný – bol vyšší a lepšie naň videla, mal radostnejšiu a jasnejšiu tvár, akoby naozaj vstal z mŕtvyh pre život, umyty a oživený horúcou krvou, ktorú ľudia v jeho mene štedro preáliali, hoci sa z cudnosti neoháňali menom nešťastného priateľa ľudí.“; s. 245). Pelageja Nilovna nezažíva len vlastné obrodenie pod vplyvom ideí „novej generácie“, ako sa to často interpretovalo, ale túto samu prerastá, prekonáva ich radikálne rácio svojou emocionalitou; neposudzuje deklarované spoločensko-politickej myšlienky a ideály racionálnym rozumom, ale srdcom, ktoré je ako filter schopné odlísiť pravdu od klamstva (pozri Ivanov, 1995: 81), schopné pretaviť mladicky radikalizmus, nenávist a zloubu vo všeobojímajúcu lásku k ľudom, ktorí pochopili vyššiu pravdu, resp. k tým, ktorí ju ešte len pochopia („Počúvajte – preboha vás prosím! Ste dobrí ľudia ... ste statoční ľudia ... pouvažujte bez strachu ... čo sa stalo? Idú naše deti, naša krv, idú v pokoji za pravdou ... pre všetkých! Pre vás všetkých, pre vaše dieťaťa sa podujali na križovú cestu ... za lepšie časy. Chcú žiť inak, v pravde a spravodlivosti ... chcú aby všetkým bolo dobre!“ Srdce jej šlo puknúť, nedalo jej vydýchnuť, v hrdle jej vyschlo, oblievala ju horúčava. Hlboko v nej sa rodili slová veľkej, všeobojímajúcej lásky, páliли ju na jazyku a hýbali ním čoraz silnejšie, čoraz voľnejšie.“; s. 186). Nová viera vo všeľudské dobro jej pomáha prekonáť vlastný strach a menia ju na akéhosi apoštola nového „božieho kráľovstva“, ktoré vybuduje nová generácia. Za zachovanie týchto ideálov, ktoré, ako sme už naznačili vyššie, spája s „apoštolským pôsobením“ svojho syna je ochotná obetovať i vlastný život³³ („Vzkriesenú dušu nezabijete!“ „Suka!“ Tajný ju prudko udrel do tváre. (...) „Ani morom krví neuhasíte pravdu ...“ (...) Žandár ju zdrapil za hrdlo a začal ju škríti.“; s. 400-401).

Sofia Alexandrovna Pankratovová³⁴

Postavy románu–epopeje Andreja Rybakova zažívajú na vlastnej koži realizáciu socialistických ideálov v sovietskej praxi po nastúpení „božieho kráľovstva“ pod vládom jediného veľkňaza – J.V. Stalina. Na rozdiel od Vlasovovcov, ktorí žili vo vlastnom dome v robotníckej kolónii, Pankratovovi si „užívajú“ radostný život v dvoch izbách komunálneho bytu³⁵ na lukratívnej ulici – na Arbate (tzv. režimná ulica – obyvateelia zastávajú dôležitú úlohu v straníckej a spoločenskej hierarchii). Sofia Alexandrovna je osamelá žena v domácnosti, ktorú opustil manžel, po čom sa celkom upla na syna, študujúceho architektúru na univerzite. Rovnako ako Pelageja Nilovna, aj Sofia Alexandrovna celý život bojuje so strachom – spočiatku so strachom zo svojho muža („Maminka tuhla strachem, jak uslyšela jeho kroky na chodbe, vracel sa z práce už predem nabroušený proti svému domovu, ženě, synovi, připravený

³³ Tu registrujeme zrejmú analógiu s postavou Matky Bozej, tak ako ju vykresluje pravoslávna hagiografia. Bližšie k problematike biblických motívov u Gorkého pozri (Mitin, 1989).

³⁴ Všetky ukážky v nasledujúcom teste sú z Rybakov, Anatolij: Děti Arbatu. Prel. Vlasta Tafelová. Praha: Lidové nakladatelství, 1989. 592 s. ISBN 80-7022-030-9. Preto uvádzame len čísla strán. Preklad do slovenského jazyka neexistuje. Je potrebné zdôrazniť, že na rozdiel od slovenského prekladu Matky, ktorá sa drží originálneho neutrálneho matъ - matka, tu volí česká prekladateľka viacero emocionálne zafarbených lexém pre preklad v originály nepríznakových матъ / mama – matka, mama, no častejšie mamka, maminka a ich deriváty v pozícii adjektív.

³⁵ Tzv. „komunálka“ - byt organizovaný podľa myšlienky komúny, t. j. so spoločným vchodom, chodbou, kuchyňou, kúpeľňou a sociálnym zariadením.

kritizovat, vyčítať, dělat scény.“; s. 63), reziduá ktorého sa prejavujú i po ich odlúčení, a neskôr so strachom zo zmien, ktoré v jej živote nastanú. Jej brat – Mark Alexandrovič Rjazanov – je významný stranický funkcionár a riaditeľ veľkého priemyselného kombinátu, vernosť ktorého si Stalin, pripravujúci veľké čistky v stranickom aparáte, poisťuje zatknutím synovca Alexandra (Sašu) za malicherný prečin (satirické básničky na úderníkov). Pod vplyvom novej situácie, ktorá vzniká po vylúčení Sašu z Komsomolu – vylúčenie z univerzity, sledovanie, domové prehliadky, jeho zatknutie („*Za jednu noc se z hezké ženy středního věku stala šedivá starěna*“; s. 143), väznenie a odsúdenie do vyhnanstva – sa matkin prvotný strach transformuje do obludeňských paranoidných rozmerov („*Byla ohromena, ztratila řeč, nevyptávala se na podrobnosti. Co se stalo Sašovi, je katastrofa, a všechno ostatní je vedlejší.* (...) „*Sledují tě.*“ (...) „*Hlídají nás dům. Kdo k nám vchází, kdo vychází, když odchází ty, s kým jedeš, s kým mluvíš.*“; s. 75-78). Tento strach však v konečnom dôsledku pohlcuje sám seba a zo Sofie Alexandrovny sa stáva sebavedomá žena, ktorá už nemá čo stratiť („... jak se ho ona může bát, když jde o Sašův život?! Nesmí se nikoho bát, nemá právo se bát, je matka!“ – zvýraznené A.R.; s. 145). Postupne sledujeme premenu jej charakteru, ktorá sa najzretelejšie prejavuje práve v hraničných situáciách; zaujímavé je, že sa väčšinou jedná presne o tie isté situácie, ako v Gorkého Matke – domová prehliadka, zisťovanie, kde je uvážnený jej syn, stretnutie vo väzení a pod. V novom, „zmenenom svete“ si hľadá a nachádza svoje miesto, ktoré si vymedzuje v konfrontácii svojho vnútorného prežívania s osudem ľudí, ktoré sú podobné tomu jej na jednej strane („*A přece víc ... věřila ženským ve frontách před věznicemi.* (...) *Ty slabé ženy dokázaly své drahé chránit, zahřívaly je teplem, které ztrácely stání na mraze, tišili jejich hlad tím málem, co utrhlý ze svých skromných přídelů, nepropustnými kamennými zdmi k nim vysílali svou lásku a naději. ... myslela teď na fronty před věznicemi bez strachu – tam se necítila osamělá. Jejího strádání tím neubyla, ale otupilo se ostří výjimečnosti. Musí dělat to, co dělají ostatní. Svět, který pro ni dřív byl tak hrozný, si žádal činy, a činy potlačují strach.*“; s. 155) a s konformistickej existenciou „ustráchaných“ na druhej strane („... dívala se na něho se směsicí naděje a strachu. V tu chvíli pro ni nebyl bratrem, ale jedním z mocných tohoto světa: může jejímu synovi pomoci, a také nemusí, může, ale nemusí ho zachránit.“; s. 111). Kulminačným momentom, v ktorom sa najvýraznejšie prejavuje zavŕšenie jej premeny z poslušného článku jednotnej reťaze šťastných budovateľov „svetlých zajtrajkov“ na samostatne mysliacu a reagujúcu individualitu, sa stáva jej otvorená obžaloba existujúceho stalinského paranoidného spoločenského poriadku („*Nevím, jak se dneska honí lidi na galeje; dřív je vozili v stolypinských vagónech, dneska ale nevím...* (...) *Aha... Nepopravili ho... Za veršičky na nástěnce ho nepopravili, za veršičky na nástěnce mu dali jen tři roky vyhnanství na Sibiři* (...) *Kdyby vás cár byl soudil podle vašich zákonů, udržel by se na trůně ještě tisíc let...*“; s. 276-277). Kým však Gorkého hrdinka v kulminačnom momente prorokuje nový medzi-/všeľudský poriadok, Rybakovova (pod vplyvom skúseností autora s realizáciou tohto poriadku) je skeptická k akýmkoľvek víziám, i keď jej posledná veta, ak by sme chceli byť cynickí, rovnako prorokuje mnogé ďalšie osudy („*Pozvedli jste meč na nevinné, na bezbranné, sami mečem zahynete!* (...) *Nezastal ses nevinného. Tebe se taky nikdo nezastane.*“; s. 277-278).

Záver

Konflikt generácií je, vďaka svojej potencii nikdy nekončiaceho sporu, večnou témovej v rôznych národných literatúrach. V klasickej ruskej kultúre našiel svoj odraz v rôznych obmenách sporov turgenevovských otcov a detí (presnejšie – otcov a synov). Úplne inak sa tento konflikt prejavuje vo vzťahu matka – dieťa, ktorý v ruskej literatúre nie je nikdy vykreslovaný tak rigidne, ako nezmieriteľná prieťasť.

Vo väčšine prípadov tento konflikt vyúsťuje do stavu určitej blahosklonnosti detí voči matkám, pri zachovaní tradičného postavenia ženy-matky ako akejsi večnej ochrankyne vlastného potomstva. Napriek všetkému poníženiu, ktorému sú vystavené zo strany manželov, spoločnosti, no i vlastných detí, tieto svoj údel nereflektujú rozumom, ale prevažne srdcom. V našom príspevku sme sa pokúsili analyzovať obraz ženy-matky v dvoch dielach, z ktorých jedno je považované za predohru k „socialistickej literatúre“ a druhé za jej umieračik. Z pohľadu nášho zámeru je významným prvkom oboch diel reiniciácia ženy-matky, ktorá sa pod vplyvom vlastného utrpenia a strachu znova „zasväčuje“ svojmu prvotnému poslaniu. Obe ženy – Pelageja Nilovna Vlasovová i Sofia Alexandrovna Pankratovová – sa dostávajú do hranicných situácií, ktoré ich vnútorné pretvárajú z bezmocných hračiek osudu v samostatné sebavedomé osobnosti, schopné burcovat iných a pritom chrániť „svojich“.

Literatúra

- BARAHOV, B.C. 2004. Drama Maksima Gor'kogo. Moskva: IMLI RAN. 382 s. ISBN 978-5920802064.
- BARANOWSKA, P. 2013. The "woman question" in the maxim gorky's Works [Kwestia kobieca w twórczości maksyma gorkiego]. *Slavia Orientalis*. Vol., Issue 2, 2013, pp. 197-224. ISSN 0037-6744.
- ČERVEŇÁK, A. 1996. Socialistický realizmus. *Literika*, 3 – 4, s. 84-89. ISSN 1335-180X.
- DOMOSTROJ. 2006. [online] Moskva: Izdatel'stvo „Dar“. [cit. 2014-03-01]. Dostupné na internete: <<http://www.wco.ru/biblio/books/domostroy/main.htm>>.
- EGOROVA, Y.M. 2009. Povest' "Mat" v sisteme ideino-esteticheskikh vzglyadov M. Gor'kogo. Diss. kand.fil.nauk. Moskva: RAN. 158 s. [online]. [cit. 2013-09-22]. Dostupné na internete: <<http://www.dissercat.com/content/povest-mat-v-sisteme-ideino-esteticheskikh-vzglyadov-m-gorkogo>>.
- ERSHOV, L.F. 1982. Iстория russkoi sovetskoi literatury. Moskva: «Vysshaya shkola». 343 s.
- GORKIJ, M. 1985. Matka. Prekl. Viera Marušiaková. Bratislava: Tatran. 430 s.
- GORKY, M. 1970. Polnoe sobranie sochineneii. Hudozhestvennye proizvedeniya. T.8. Moskva: Nauka.
- IVANOV, N.N. 1995. Povest' M. Gor'kogo «Mat». In Russkaya literatura. XX vek. Moskva: «Prosveshenie», s. 72-83. ISBN 5-09-006199-8.
- KALASHNIKOVA, O. L. 2012. The French view of the Russian woman: On the literary origins of a stereotype. *Russian Literature*. Vol. 72, Issue 2, pp. 223-238. ISSN 0304-3479.
- KAPUŠCIK, J. 2012. Conceptualisation of moral imperative in Russian philosophy and literature at an eve of the silver age. *Slavia Orientalis*. Vol. 61, Issue 4, pp. 395-418. ISSN 0037-6744
- KLAUS, E.J. 2003. The formula of self-formation: Bildung and vospitanie in Goethe's Wilhelm meister's apprenticeship and Gorky's mother. *Germano-Slavica*. Vol 14, pp. 83-85. ISSN 0317-4956.
- KOVALEV, V.A. i dr. 1980. Russkaya sovetskaya literatura. Moskva: «Prosveshenie». 400 s.
- KOVÁČOVÁ, M. 2006. Recepcia románu Maxima Gorkého Matka na Slovensku. In *Slavica Litteraria: Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*. vol. 55, iss. X9, s. 125-128. ISBN 80-210-3987-6.

- KUNAREV, A. 2005. Puti k istine. [online] In Moloko. Vyp. 8. [cit. 2014-03-01]. Dostupné na internete: <<http://moloko.ruspole.info/node/1132>>.
- LUKACH, G. 1936. «Mat». [online] In Literaturnoe obozrenie. 13-14, s. 28-32. [cit. 2014-01-20]. Dostupné na internete: <<http://mesotes.narod.ru/lukacs/mat.html>>.
- MITIN, G. 1989. Evangelie ot Maksima. In Literatura v shkole, No.4, s. 48-65.
- NIKIFOROV, S. 2011. Maksim Gorky. Mat'. Nesovershennyi roman [online]. [cit. 2014-03-01]. Dostupné na internete: <http://nikiforovsergey.com/?page_id=964>.
- PERUŠKO, I. 2013. Culture O: Maxim Gorky and the fear of barbarians [Kultura O. Maksim Gor'kij i strah od barbara]. Knjizevna Smotra. Vol. 45, Issue 167, pp. 53-62. ISSN 0455-0463.
- PIGUET, PH. 2009. Gorky, first post-modernist hero [Gorky, premier héros post-moderniste]. Oeil Issue 619, pp. 56-58. ISSN 0029-862X.
- POZDEEV, V.A. 2009. Mifopoeticheskie aspekty rasskaza M. Gor'kogo «Ded Arhip i Lenka». In Rossica Olomucensia. Num. 1, vol. XLVIII, s.69-75. ISSN 0139-9268.
- PUSHKAREVA, N. 2013. Gendering Russian history: Women's history in Russia: Status and perspectives. Aspasia. Vol. 7, pp. 200-211. ISSN 1933-2882.
- ROMANOV, B. 2009. Roman Mat' A. M. Gor'kogo kak evangelie socializma [online]. [cit. 2014-02-18]. Dostupné na internete: <<http://www.proza.ru/2009/10/23/111>>.
- RYBAKOV, A. 1989. Děti Arbatu. Prel. Vlasta Tafelová. Praha: Lidové nakladatelství. 592 s. ISBN 80-7022-030-9.
- SINIAVSKI, A. 1988. Roman M. Gor'kogo Mat' - kak rannii obrazec socialisticheskogo realizma. In Cahiers du monde russe et soviétique. Vol. 29, Num. 29-1, pp. 33-40. [online]. [cit. 2014-03-01]. Dostupné aj na internete: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_0008-0160_1988_num_29_1_2129>.
- SLOVNÍK. 2007. Slovník ruskej literatúry 11. – 20. storočia. Bratislava: VEDA. 584 s. ISBN 80-224-0967-4.
- SULÍK, I. 1999. Literárnykriticke reflexie. Nitra: FF UKF. 245 s. ISBN 80-8050-278-1.
- VYHODCEV, P.S. i dr. 1970. Istoriya russkoj sovetskoi literatury. Moskva: «Vysshaya shkola». 696 s.
- WALDNEROVÁ, J. 2008. De/konštrukcia fikčných svetov. Nitra: FF UKF. 178 s. ISBN 978-80-8094-437-7.
- WALDNEROVÁ, J. 2013. Transworld identities and contemporary literature [Medzisvetové totožnosti a súčasná literatúra]. XLinguae. Vol. 6, Issue 3, pp. 2-10. ISSN 1337-8384.
- ZAHRÁDKA, M. 1988. Maxim Gorkij v ohlasech české kritiky přelomu století. In Olomoucko-lublinský rusistický sborník II. Praha: SPN, s.13-23.
- ŽEMBEROVÁ, V. 2013. Dostredivosť ako kompozičná rola postavy. In Hľadanie ekvivalentnosti VI. Prešov: FF PU, s. 436-449. ISBN 978-80-555-0890-0.

Words: 3549

Characters: 24 589 (13,66 standard pages)

Mgr. Pavol Adamka, PhD.

Language Centre, Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Hodžova 1

949 01 Nitra, Slovakia

padamka@ukf.sk

Views on Homosexuality in Children's and Young Adults' Literature and its Translation

Emília Janecová – Mária Kiššová

Abstract

In the last decade, the notion of sexual orientation and its representation in art has ceased to be a taboo topic in the Western World. In fiction, for instance, it seems to be one of the most popular themes, for both readers and literary critics. However, when it comes to literature for children and young adults there are still many disputes concerning the status and acceptability of the portrayal or representation of homosexuality, and books that use the motif may cause much argument and opposition. The proposed study was inspired by observation of the reception of, and subsequent initiatives for and against, this material in Anglophone countries – focusing mainly on picture books for the youngest, which are challenged the most. Furthermore, the study provides results of two readers' polls conducted in 2011 and 2013 among university students and focused on the reception of a particular children's picture book.

Key words

children's literature, young adults' literature, taboo topics, homosexuality, questionability

Introduction

Hand in hand with the increased public acceptability of homosexuality, the publication of books mentioning, portraying or referring to homosexual, bisexual or transgender themes has indubitably expanded in the last three decades. However, although the theme is uncontroversial in literature aimed at adult readers, literature for young adults or children that refers to homosexuality may face strong opposition and provoke a public discussion on the acceptability or non-acceptability of the themes in children's literature. Nevertheless, it has been mainly the Anglophone world that has provided us with a wide range of this type of writing, currently even for the youngest readers. Since the publication of one of the earliest children's books addressing homosexuality in 1981 entitled *Jenny Lives with Eric and Martin*, a picture book aimed at the youngest readers which triggered much debate regarding the politicisation of young children and is still regarded as controversial, the number of picture books depicting a homosexual lifestyle has been steadily increasing.

But what is the situation in our environment? How many original or translated books on homosexuality have been presented in the Slovak market? And how many of them are aimed at children or young adults? The absence of the notion of homosexuality in our own children's literature is unequivocal and its presence via the medium of translation might be considered disputable. Most of the books published in our milieu follow culturally embedded stories which neither oppose nor contradict the values of western society, nor do they break mainstream codes and the accepted social discourses of the late 20th and early 21st century. Nevertheless, so far there is not a literary work that would directly address the aforementioned issues to the young adult or child reader, and it seems that a debate on this matter in our literary or critical environment has not yet started.

Reflecting on the writing that addresses homosexuality for children and young adults and its reception in the Anglophone world, we aim to launch a debate on the acceptability or non-acceptability of this type of writing and its translation in our

environment. Based on an interest in the opinion of probable future critics or translators, we also provide the results of research conducted on literature and translation studies students regarding the reception of the motif of homosexuality in children's and young adults' literature and its hypothetical translation.

Homosexuality in Children's Literature

Homosexual content in children's books has recently become one of the discussed topics in the literary environment of Anglophone countries. See, for instance, the chapter 'Literature with GLBTQ Characters, Themes, and Contents' in *Children's Literature Studies: Cases and Discussions* (Linda C. Salem, 2005); *The Heart Has Its Reasons: Young Adult Literature with Gay/Lesbian/Queer Content, 1969-2004* (Cart Michael and Christine A. Jenkins, 2006); *Innocence, Heterosexuality, and the Queerness of Children's Literature* (Tison Pugh, 2010); the collection of scholarly articles *Over the Rainbow: Queer Children's and Young Adult Literature* (Kenneth B. Kidd and Michelle Ann Abate, 2011) etc.

Picture books about alternative sexual relationships are not a new phenomenon in English-speaking countries. Yet they are still among the most controversial ones, provoking violent political debate and loud critical reaction in the media. The aforementioned picture book *Jenny Lives with Eric and Martin*, written by Danish author Susanne Bösche and published in Great Britain in 1983, received negative reactions and was included in political discussions on gender identity, gender roles and sexual orientation in the 1980s³⁶. The black and white book for younger children, presenting the story of five-year-old Jenny, who lives with her father Eric and his partner Martin, was accused of promoting homosexuality and subsequently banned from several schools and libraries. The picture book *Heather Has Two Mommies* (1989) by Leslea Newman and illustrator Diana Souza published in the United States, portraying a lesbian couple, Jane and Kate, was received in quite a similar way. Other picture books focusing on the same issue, such as *Daddy's Roommate*³⁷ by Michael Willhoite (1991), *I 2 3: A Family Counting Book* by Bobbie Combs (2001), or the popular picture books by Todd Parr *It's Okay to be Different* (2001), *The Mommy Book*, *The Daddy Book* (2002) and *The Family Book* (2003) have evoked parallel debates. The picture book *King & King* by Linda de Haan and Stern Nijland, published originally in the Netherlands and translated into English in 2002, has provoked emotional discussion as well. Using the traditional romantic fairytale motif of falling in love, the authors presented a remarkable story of tenderness, although in this case, love does not emerge between a prince and a princess, but between two princes. Similarly, the debate led to the banning of the book from several schools and libraries. Gradually, four years after its publication in English, parents brought a

³⁶ See: Bosche, Susanne: *Jenny, Eric, Martin and me*. In *Guardian*, 31 January 2000. Available at <http://www.theguardian.com/books/2000/jan/31/booksforchildrenandteenagers.features11> and Ian McKellen's reaction to *Section 28* from July 1988, which also mentions the book. Available at <http://www.mckellen.com/writings/activism/8807section28.htm>. Section 28 of the Local Government Act 1988 added Section 2A to the Local Government Act 1986 (affecting England, Wales and Scotland, but not Northern Ireland). It was enacted on 24 May 1988. According to the amendment, a local authority "shall not intentionally promote homosexuality or publish material with the intention of promoting homosexuality" or "promote the teaching in any maintained school of the acceptability of homosexuality as a pretended family relationship". For more information see <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/9/contents>.

³⁷ The books *Heather Has Two Mommies* and *Daddy's Roommate* are also mentioned in a document available on a few internet pages in Slovak which condemn the promotion and presentation of homosexuality at schools. See for example <http://www.fakty.sk/verbal/11-05/1320/>, <http://beo.sk/bioetika/236-homosexualita-fakty-versus-myty>, http://www.federaciarodin.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=153&Itemid=32.

lawsuit against a Massachusetts school district after a teacher read the book to their son's second-grade class.³⁸ The picture book *And Tango Makes Three* (2005) by Peter Parnell, which will be explored in a more detailed way when presenting the results of the research, was controversial for presenting the cohabitation of same-sex partners who raise a baby. According to the American Library Association, it was the fourth most objected to book between 2000 and 2009³⁹. The book has been criticised for its anti-family attitude and the promotion of homosexuality. It has been considered unsuitable for the targeted age group⁴⁰ and several requests have been made to deny its access by children.

It can be seen that the publication of children's literature addressing homosexuality in the last few decades has garnered remarkable, but mainly oppositional, attention. On the other hand, however antagonistic some of the initiatives of formal and informal groups have been, it has gained wide readership and positive acknowledgment among various groups – and not only homosexual ones. This emphasises that presenting various social models and roles to children shows them the way towards tolerance and acceptability of all models of love, partnership and parenthood based on understanding and tenderness. The model of values in children's literature is a wide concept, and, as Obert points out, it does not consist only of "the aesthetic dominant feature of literature as the art of a word, but it is based on the whole series of ethical, philosophical, social, psychological, educational and other value categories. It does not concern only the model of 'game' or the so called 'happy childhood', but it is a model with the tendency to monitor, develop and enrich the outer and inner being of a young person, to give him a chance to find the sense of life and the place on earth" (2004: 8). Gooderham also states that in literature for children, "the moral dimension is very important and should not be neglected" (1995: 151).

Questioning the acceptability or non-acceptability of the portrayal of homosexual issues in literature for children will therefore probably remain an issue. Naturally, there is an obvious attempt to protect children from opinions, values or images which are socially unacceptable and considered damaging to the natural development of a child. Nevertheless, the process of selecting and labelling a book as potentially dangerous is very subjective, based on the personal world view and social and cultural awareness of an adult⁴¹. The fact that a book has been identified as problematic also implies what values are important in a specific culture; in other words, what are the

³⁸ Information can be found at:

http://www.enotes.com/topic/Homosexuality_in_children%27s_literature.

³⁹ The *Harry Potter* series was the most challenged book on the list. Slovak children's literature scholars also discussed its controversy. For example, M. Vančo's book *Fenomén Harry Potter v recepčných súradníciach* (2008, see especially the pages 84-87) deals closely with the issue.

⁴⁰ See

http://www.ala.org/ala/issuesadvocacy/banned/frequentlychallenged/challengedbydecade/2000_2009/index.cfm.

⁴¹ Children's books are mainly challenged and criticised for the themes they present. (There are also exceptions. For example, a picture of a naked little boy in *In the Night Kitchen* (1970) by Maurice Sendak had to be pasted up in some libraries to cover an inappropriate image.) In 1985 Roberto Innocenti illustrated a picture book called *Rose Blanche* (The book was first published in Switzerland in 1985 with the French text by Christophe Gallaz.); the book presents a story of a little German girl who – at the end of the Second World War - finds a concentration camp. The book received many awards, but the suitability of a topic such as the Holocaust for children was questioned. In the 1990s, controversy was aroused by picture books such as *The House that Crack Built* (1992) by Clark Taylor and illustrated by Jan Thompson Dicks or *Smoky Night* (1994) by Eve Bunting and illustrated by David Diaz. Both books present weighty themes: *The House that Crack Built* focuses on the distribution and the use of drugs, while *Smoky Night* points at violence, street riots and disturbances in Los Angeles.

values that people consider worth protecting. Because of this, a glance at picture-book publishing may represent on one hand a thought-provoking probe into the values important and desirable in a particular society and on the other hand provides an account of taboos and ideas considered unthinkable. Stating definite answers to the aforementioned questions would be too subjective, since there are many factors which influence the reception of this type of literature. In our context, the focus is on the three most significant agents and their interactions: a child reader, an adult mediator⁴² and a book as a means to promote specific cultural values.

Picture books are primarily aimed at pre-school and primary-school children who either cannot read or are still learning how to read. Very often the first experience with a picture book is also the first contact with literature and the cultural concepts and values it promotes. Bearing this in mind, literature may easily become a powerful tool which could suggest how to decode and interpret what is accepted and what is not. For this reason, if a picture book presents some controversial standpoint it may be, and often is, accused of being politically biased or doctrinaire. Primarily written for younger children, picture books come under the scrutiny of adults, as it is they – usually parents – who select and buy the book and mediate it when reading to/with a child. Thus the parents' selection influences what literature is available for a child and about what values a child learns.

A book as a mediator of values is closely related to literature in translation. A translated book is a vehicle of cultural values which may differ from the values preferred by the target culture. If a book challenges or opposes these values, it may face resistance, even refusal. In the paper on the permeability of genres and themes in the translation of children's literature (1994: 117-118), Eva Preložníková points out the factors relevant to the selection of a book for translation and to the process of its acceptance in a new context:

- the era when the text enters the receiving context
- the literary situation (genre differentiation, up-to-dateness or seriousness of the theme expressed in the work)
- the concept of values in the works for children in the receiving culture (supposed needs and expected requirements of a child reader, and the concept of a child in the socio-cultural context)
- the general socio-cultural climate (ideology, functioning of educational and publishing institutions, publishing policy).

Probably the most influential determinant is the literary situation of the receiving culture. As a rule, a national literature more easily accepts works which are close to the domestic literature in genres and themes. In Slovak literature, these are, for example, adventure stories or girls' novels⁴³. If a book differs from the conventions of the receiving literary culture significantly, it may face some resistance, be accepted with some changes, or even refused. Preložníková mentions a few books accepted by hesitant Slovak readers and critics only after some time: Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*; Astrid Lindgren's *Pippi Longstocking*, and the works for children by Roald Dahl (1994: 118). However, because the stimulating function is "one of the basic functions of translation" (Preložníková, 1994: 117), the significance of such works for the development of domestic literature is fundamental.

Homosexuality in Young Adults' Literature

⁴² Besides parents, it is also teachers whose function as adult mediators is significant. In the case of an English book, a Slovak teacher may also use it in ELT.

⁴³ In recent years, the stories for girls by Meg Cabot and Jacqueline Wilson have been among the most popular books with Slovak girls.

It can be observed, gradually even in the Slovak market, that literature for young adults has gained much attention among both literary critics and readers. As Alena Smiešková concludes in her article on the translation of the young adults' novel *Before I Fall* by Lauren Oliver (2010: 122), "approximately from the middle of the previous century, literary works aimed at young people of the age of 13 and over have been published in Anglophone countries. In terms of selected themes and expression these works are trying to present the world and problems of adolescents living on the threshold of adulthood." Understanding the conditions of the anticipated reader, these books address the most sensitive topics, such as identity, sexuality, drug and alcohol abuse, family issues, depression and suicide, as well as providing certain positive role models relating to these matters.

Since the proliferation of the genre in recent decades, even more sensitive issues are portrayed in this type of writing, and therefore homosexuality – compared to its reception in writing for children – is not considered as such a taboo topic in the young adult fiction of the Anglophone environment. Since the publication of one of the very first mainstream books on homosexuality for young adults, John Donovan's *I'll Get There. It Better Be Worth the Trip* (1969), the market for young adult literature referring to homosexuality has expanded greatly, and since Donovan's book more than seventy fiction titles addressing the themes of homosexuality have been published. Even though there is almost an absolute absence of these titles in the Slovak environment, in this part of the article we would like to provide a brief overview of the most significant issues and characteristics of the writing and its reception, which might lead to a reflection on the acceptability or non-acceptability of this type of writing in our literary milieu.

Although the variety of available texts for young adults is undeniable, young adult literature addressing homosexuality is often labelled as monotonous, even stereotypical. Usually portrayed as an issue to accept and overcome, and often presenting the main characters as living lonely and difficult lives, or choosing characters more because of their homosexuality rather than their complexity, this can all be understood as a symbol for the separation of the homosexual characters by the rest of society. Also, as Christine A. Jenkins points out in her study on the reading of content, gender and narrative distance, what must be taken into consideration is the fact that young adults have many questions or misinformation about homosexuality, and reading is one of the few private ways for adolescents to gather information. For instance, Donovan's book *I'll Get There. It Better Be Worth the Trip* – one of the first young adult books to present homosexuality straightforwardly – tells us the story of thirteen-year-old Davy and his friendship with his classmate. One afternoon the boys play together and end up kissing. Davy reacts with fear and avoidance, but at the end, both of them reconcile, promising each other that the incident would not ever happen again and they would stay friends.

The number of young adult books addressing homosexuality in recent decades is immense, and probably this is also the reason why neither reviewers nor public are shocked or disturbed by them anymore. However, even nowadays there are only a few books where the issue of homosexuality is presented as part of the life of the character in complexity, rather than a central issue per se and which would offer young adults the chance of forming their own opinions rather than provide them with settled models of what is acceptable and what is not. One example is David Levithan's *Boy Meets Boy* (2005), set in an idealised high school where kids are free to express themselves without repercussions or embarrassment; or the young adult novel *My Heartbeat* (2002) by Garret Freymann-Weyr about love, family, and the ambiguities of sexual identity, where the author provides some profound insights to help readers understand the motivations behind the characters' actions and also emphasises that

young people themselves must come to their own conclusions about the choices made, as well as their consequences. None of these books portray the stereotypical images of homosexuality and rather create a space for young adults' reflection. Probably this is also the reason why they have been awarded with various prizes. It might also be interesting to monitor their reception in our own literary environment, if they are one day transferred via the medium of translation.

Homosexuality in the Slovak Literary Environment – What is the opinion?

After providing an overview of the most significant children's and young adults' books addressing homosexuality and their reception in Anglophone countries, there emerges the question as to how these books would be accepted in our literary environment. Although homosexuality is not a taboo topic in our country, it cannot be said that a remarkable amount of attention is paid to this matter in literature.

Based on an interest in the opinion of literature and translation studies scholars, we decided to provide research on the reception of the motif of homosexuality in children's and young adults' literature and its hypothetical translation. For this research, there were several reasons for choosing the book *And Tango Makes Three* by Justin Richardson, Peter Parnell and illustrator Henry Cole. The main motivation was to find out how a book so controversial abroad might be received by Slovak readers, and specifically by Slovak university students. As mentioned previously, the picture book *And Tango Makes Three* is definitely not a book which has been accepted univocally. For example, the book was moved to the limited-access library section in Shiloh (Illinois) in November 2006; in Missouri it was put into the non-fiction section. The book was condemned as homosexual propaganda and – similarly to the other books presenting alternative families which already have been mentioned – it has been involved in political disputes. On the other hand, *And Tango Makes Three* has also won several awards including the ASPCA's Henry Bergh Award, the Gustavus Myer Outstanding Book Award, and it was nominated for the 2006 Lambda Literary Award. The story of two penguins of the same sex, Roy and Silo, who love each other but cannot have a baby, poses some challenging questions which are also relevant in Slovakia and overstep the boundary of children's literature. Therefore, to put it differently, we wanted to know what the attitude of future teachers, translators and parents would be to a book with a theme which would probably also be controversial in Slovakia.

Before moving onto some considerations related to the book's reception, we would like to emphasise some significant literary features of this picture book. Obviously, since its first publication in 2005⁴⁴, the book has aroused contrasting opinions, polemics and conflicts about what content is or is not suitable for the youngest readers. *And Tango Makes Three* is a story of two gay penguins that live in the Central Park Zoo in New York. As Roy and Silo show a strong yet futile desire to have a baby – they even put a rock into their nest expecting it to hatch – a zoo keeper gives them an egg to care for. Subsequently, Tango is born – the first baby in the zoo to have two fathers. The book ends with Roy, Silo and Tango living happily together as any other 'traditional' penguin family in the zoo. Obviously, the reader is presented with a story of love and tenderness, perhaps directing one towards a position of tolerance and understanding. However, in our context, there are two significant aspects which may be observed: firstly, if we observed just the pictures, we would not know that the penguins are both male; only the text reveals this layer of the narrative. Secondly, it is a human who creates the discourse which we perceive as homosexual: Mr Gramzay

⁴⁴ The book was published in the United States in 2005 and in Great Britain in 2007.

says that Roy and Silo must be in love, *he* inserts an egg into their nest, and *he* names the baby.

At first glance the picture book demonstrates many components appealing to pre-school and primary-school children, including a simple story, pleasant setting, bright illustrations, and nice and friendly animal and human characters. There is a specific emphasis placed upon family. At the beginning of the story, the zoo is described as a place where “*families of all kinds go to visit animals that live there*⁴⁵” and an accompanying picture shows some human families coming to the zoo. These are followed by pictures of the animal families (toads, toucans, pandas, monkeys). Animal families are presented as similar to the human ones – a crucial aspect as the book depicts a gay couple which is an untypical and unusual basis for a family structure.

Focusing on the way in which Roy and Silo live, it is obvious that they like each other and several activities (including swimming and sleeping together) show their strong affinity. Significantly, it is Mr Gramzay, a zoo keeper, who first suggests: “*They must be in love.*” Roy and Silo seem to be happy together, so they build their nest but soon realise that there is something which differentiates them from other couples: they cannot have a baby. A very sad picture of two penguins looking at their empty nest is followed by another gloomy one in which Roy puts a rock into their nest and both of them sit on it expecting it to hatch. It is again Mr Gramzay who helps and puts an egg into the nest of these caring, responsible and concerned penguins. When Tango eventually hatches, the text explicitly states homosexual partnership and an alternative family structure: “*Out came their very own baby! (...) Now Roy and Silo were fathers*” (...) “*Tango was the very first penguin in the zoo to have two daddies.*” The story ends as the contented family goes to sleep “*like all the other penguin families*”. At the end, there is a surprising authors’ note which follows the story and informs the reader that all events in the story are true, and Roy and Silo are real chinstrap penguins from the New York zoo. Even though there is a happy ending in this case, the reader is left with the thought that there are numerous other stories of similar couples who have not had good fortune yet: “*If you go to the Central Park Zoo in New York, you can see Tango and her parents splashing about in the penguin house along with their friends (...) There are forty-two chinstrap penguins in the Central Park Zoo and over ten million chinstraps in the world. But there is only one Tango.*”

There is no doubt this powerful story makes an adult reader contemplate whether the book is or is not acceptable for a child reader. Providing research on the reception of the book and its hypothetical translation in our environment, we were trying to monitor the rate of its acceptability in 21st-century Slovakia.

To sum up, the answers of the students may signal some future trends not only in the reception of children’s literature, but also some general changes in cultural awareness in Slovakia. The poll was conducted at the Department of English and American Studies and the Department of Translation Studies of the Faculty of Arts, University of Constantine the Philosopher in Nitra, in March 2011 and November 2013. The respondents to the questionnaire were selected randomly and were BA and MA students of two study programmes: teaching English in combination with another subject, and Translation Studies (English in combination with another language). All respondents speak English and are studying to become either teachers or translators.⁴⁶ When conducting the research, students were alerted that reading the book will be followed by some questions they will have to respond to. What the story would be

⁴⁵ There are no page numbers in the picture book discussed.

⁴⁶ Some respondents were working as teacher assistants at the time the questionnaire was being conducted as they had finished their BA studies.

about or why this particular book would be presented was not mentioned. We also asked before reading if anyone knew the book, but there was no one who had heard of it before. After that, we read the story aloud to students and showed them pictures. Since the book is not long, this took some fifteen minutes. There was no discussion afterwards; the students were given the questionnaires which they filled anonymously.⁴⁷ It took about seven minutes. There were 177 respondents whose ages ranged from 18 to 25 in 2011 and 118 respondents from 18 to 24 in 2013⁴⁸.

The assumed age of target recipients of the picture book

Table 1

Assumed age of target readers	3-6	7-11	12 and more	The book is for everybody	The book is not for children	No answer	Other answer
Number of respondents (2011) Percentage	59	81	29	4	2	1	1
	33.3	45.8	16.4	2.3	1.1	0.6	0.6
Number of respondents ⁴⁹ (2013) Percentage	14	49	28	25	7	0	2
	11.2	39.2	22.4	20	5.6	0	1.6

In 2011 as well as in 2013, the largest number of respondents thought the book suitable for the age group 7–11 years old (45.8 and 39.2 per cent). In 2011, 33.3 per cent of respondents thought the book is intended for pre-readers; in comparison with a smaller amount in 2013 (11.2 per cent). A significant number of respondents thought the book is for teenage readers: 16.4 per cent in 2011 and 22.4 per cent in 2013. Interestingly, there was a sharp increase in the number of students who thought the book is for everybody: from 2.3 per cent in 2011 to 20 per cent in 2013.

The use of the book in ELT

Table 2

	yes	no	maybe	no answer
Number of respondents (2011) Percentage	136	38	1	2
	76.8	21.5	0.6	1.1
Number of respondents (2013) Percentage	43	25	49	1
	36.4	21.2	41.5	0.8

⁴⁷ The majority of students responded in Slovak and their answers were translated into English for the purpose of this study. If students used some special symbols (such as smileys) and punctuation marks (such as exclamation marks) in their answers, these were kept.

⁴⁸ For more valid results, a higher number of respondents is required, yet, the present study is an attempt to document a tendency in reception of the mentioned picture book on a small scale.

⁴⁹ Some respondents gave more than one answer.

Table 3

Reason(s) for not using the book in ELT	Controversial content, homosexuality	Children would not understand the book	Expected problems with parents	The book is not suitable for use in class
Number of respondents (2011)	12	10	6	6
Number of respondents (2013)	37	18	29	8

Slovak translation is not the only way in which the book may reach Slovak children. A picture book with a simple text, *And Tango Makes Three* may be used as authentic teaching material in ELT to promote and raise cultural awareness, or to elicit debate on controversial topics. The book is primarily an artefact of a foreign culture, which means that it may provide stimuli contradicting domestic values. Ivana Žemberová also highlights this fact: “The objective of intercultural education is to teach students to tolerate and accept otherness; however, it should not lead to blind acceptance of foreign elements at the expense of their own culture” (2010: 28). The problem is more perplexing as *a teacher* is responsible for the choice of book and his/her presentation of the book may influence pupils’ reactions and opinions. Its promotion may imply that the teacher agrees with the presented standpoint which may differ from that of pupils’ parents and may lead to arguments on appropriateness of the use of such books in lessons. In the research, we also observed whether the university students recognise this potential problem.

The comparison of results from 2011 and 2013 shows certain significant changes in reflection on whether to use the book in English language teaching. While in 2011 nearly 77 per cent of students thought they would use the book in ELT, in 2013 it was only 36 per cent. On the other hand, the number of undecided students increased sharply. In 2011, only one student chose the answer “maybe”; in 2013 more than 40 per cent of respondents were not sure about it.

As to the specific reasons, in 2013, students were more explicit and gave more responses to the question, even though the total number of respondents was lower. Thus, we observe a higher number of answers in all categories. It is also interesting to point out the high number of students who felt that there might be problems with pupils’ parents if they used the book in class.

Buying the book for one’s child

Table 4

	yes	no	maybe	no answer
Number of respondents (2011) Percentage	118	57	1	1
	66.7	32.2	0.6	0.6
Number of respondents	56	28	34	0

(2013) Percentage	47.5	23.7	28.8	0
----------------------	-------------	-------------	-------------	----------

We think that the acceptance or rejection of a book which discusses sexual minorities closely depends on the tolerance and acceptance of the particular social milieu. It is conditioned by historical development, the religious situation, the formation and changes in social life, and last but not least by the critical attitude of the media (including newspapers, magazines, TV and internet). It has already been mentioned that the themes considered controversial also reveal the values significant to a society⁵⁰.

Thus, one of the questions in the research addressed the issue of personal involvement of students as future parents. Our aim was to see how they would respond not as future teachers or translators, but how they would approach the issue if they were in a position of direct responsibility for a child's education in terms of ethical and social concerns. The results show a similar tendency as in the case of using the book in an ELT class in the increased number of undecided respondents. In this case, in 2013, 28.8 per cent of students answered that they were not sure whether they would buy the book for their own child or not. Significant enough, however, are those who would buy the book: 66.7 per cent in 2011 and 47.5 per cent in 2013.

Is there a need for a Slovak translation of this book?

Table 5

	yes	no	maybe	no answer
Number of respondents (2011) Percentage	145	29	2	1
	81.9	16.4	1.1	0.6
Number of respondents (2013) Percentage	77	32	6	3
	65.3	27.1	5.1	2.5

The picture book *And Tango Makes Three* has two attributes missing in the tradition of Slovak children's literature, which can be characterised as *conservative*. First, it is a picture book; second, it presents a gay family⁵¹. E. Janecová in her analysis of the Slovak translation of a young adult book *The Kite Runner* by K. Hosseini says: "If we understand a work of art and its translation as a certain form of cultural

⁵⁰ The media shows life in other cultures; cultural encounters and confrontations between value systems can be observed daily. One of the attributes of a postmodern world is also plurality, or pluralism. Z. Žilová, in her book on postmodern values, describes pluralism as the main ingredient of contemporary global culture and she understands pluralism as "variability of different life styles, democracy in the state governance, value flexibility, religious and opinion tolerance. On the contrary, the attempt for the one, absolutely accepted concept is considered anachronism or rigid dogmatism" (2010: 87).

⁵¹ This kind of literature, including any professional discussion on this issue is absent in Slovakia. However, as its existence abroad is a fact, some rational and sensible discussion is essential, needed and overdue.

communication, a translator becomes its mediator and accomplishment of an intercultural dialogue and multicultural experience introduced to readers depends very much on him" (2011: 31).

The results of the questionnaire show that most students think that the book should be translated into Slovak, though the percentage of respondents who gave a positive answer decreased. In 2011, 81.9 per cent of respondents answered positively, while in 2013 it was 65.3 per cent.

Conclusion

Controversial books which focus on an alternative family structure represent just a tiny percentage in contemporary book production for children and young adults in English. Yet, the fact that they *are* published and *are* discussed – which was very difficult to imagine a few decades ago – may denote some altering trends in modern discourse on children, childhood and adolescence. Whether any book is accepted in a culture depends on many criteria. For instance, providing the results of the conducted research on a controversial picture book *And Tango Makes Three* and its reception by selected Slovak students of the Faculty of Arts at the Constantine the Philosopher University in Nitra shows us interesting results. It is obvious from the collected data that the book was received positively as 81.9 per cent think the book should be translated into Slovak.

Homosexuality – and specifically gay relationships – is just one of several controversial topics being debated in our culture today. Thus, it would be interesting to find out whether similar responses would be measured if lesbians were depicted as a couple raising their child. Would responses be different if there were people instead of animals? There is also the question of other controversial topics. How would readers respond if there were issues such as depression, suicide, violence, criminality and drug addiction discussed? The answers to these questions would be a fascinating and useful probe into our cultural awareness, into the values we have and which we consider worthy of leaving for future generations. The reception of children's and young adults' literature may then serve as an indicator of some significant social and cultural changes in the near future.

Bibliography

- ADAMKA, P. 2013. Reflection on coup d'état (a few notes on linguistic analysis). In: XLinguae: European Scientific Language Journal, vol. 6, n. 4, p. 103-107. ISSN 1337-8384
- BOSCHE, S. 2000. Jenny, Eric, Martin... and me. In: Guardian [online]. [cit. 31 January 2013]. Available at:
<http://www.theguardian.com/books/2000/jan/31/booksforchildrenandteenagers.feature.s11>
- CART, M. – JENKINS, CH. A. 2006. The Heart Has Its Reasons: Young Adult Literature with Gay/Lesbian/Queer Content, 1969-2004. Lanham: Scarecrow Press. ISBN 978-0810850712
- GOODERHAM, D. 1995. Still catching them young? The moral dimension in young children's books. In: Celebrating Children's Literature in Education, vol. 24, n. 2, p. 151-157. ISSN 0045-6713
- GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D. 2013. Pragmatické aspekty civilizačno-kultúrnych procesov v translácii v národnom i nadnárodnom kontexte. In: XLinguae, vol 6. n. 6, p. 64-90. ISSN 1337-8384
- HEVEŠIOVÁ, S. 2010. Literature and Culture: the British Perspective. In: Literature and Culture. Nitra: UKF, p. 42-60. ISBN 978-80-8094-790-3

- HEVEŠIOVÁ, S. 2010. Provoking Discussion: Ambiguity as a Vitalizing Literary Tool. In: Ambiguity/ Conference Proceedings. Ružomberok: Verbum, p. 94-97. ISBN 978-80-804-620-6
- JENKINS, Ch. A. 2011. Young Adult Novels with Gay/Lesbian Characters and Themes 1969-92: A Historical Reading of Content, Gender, and Narrative Distance. [online]. [cit. 15 September 2011]. Available at: http://people.lis.illinois.edu/~cajenkin/papers/JofYouthServicesinLibraries_Fa93.pdf
- JANECOVÁ, E. 2011. Americká šalátová misa v slovenskej prekladovej kuchyni. O preklade americkej etnickej prózy. In: Tvorivé prekladateľské reflexie. Umelecký preklad v teórii a praxi. Brno : Tribun EU, p. 28-38. ISBN 978-80-7399-352-8
- KANNER, M. 2002. Young Adult Literature. An Encyclopedia of Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender, and Queer Culture. Chicago: New England Publishing Associates. [online]. [cit. 15 August 2012]. Available at: http://www.glbtq.com/literature/young_adult_lit.html
- KIDD, B. K. – ABATE, M.A. 2001. Over the Rainbow: Queer Children's and Young Adult Literature. Michigan: University of Michigan Press. ISBN 978-0472051465
- KIŠOVÁ, M. – HEVEŠIOVÁ, S. 2010. Contemporary short stories in English I. Nitra: Constantine the Philosopher's University. ISBN 978-80-8094-822-1
- KIŠOVÁ, M. – HEVEŠIOVÁ, S. 2013. Literary Tradition and the Kunstlerroman: James Joyce's A Portrait of the Artist as a Young Man and Alison Bechdel's Fun Home. In: Revisiting James Joyce. Numbrecht: Kirsch Verlag, p. 57-77. ISBN 978-3-933586-96-4
- MCKELLEN, I. 1988. Section 28. [online]. [cit. 17 February 2014]. Available at: <http://www.mckellen.com/writings/activism/8807section28.htm>
- OBERT, V. 2004. Potreba príbehu, rozprávky, podobenstva... In: Hodnotové charakteristiky detskej literatúry 1. Nitra: FF UKF, p. 7-12. ISBN 80-8050-770-8
- POKRIVČÁK, A. 2012. Contemporary Anglophone Literature and the Problem of Critical Thinking. In: Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World II. Part II. Literature, Methodology of English Language Teaching: proceedings from Conference, Presov October 4-5, 2012. Prešov: PU, p. 114-123. ISBN 978-80-555-0706-4
- POKRIVČÁK, A. 2013. Comparatism and the Crisis of Literary Studies. In: World Literature Studies, vol. 5, n. 2, p. 77-88. ISSN 1337-9690
- PRELOŽNÍKOVÁ, E. 1994. Prieplustnosť žánrov a tém v prekladovej literatúre pre deti a mládež. In: Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I. Nitra: VŠP, Fakulta humanitných vied, p. 117-125. ISBN 80-88738-23-7
- PUGH, T. 2010. Innocence, Heterosexuality, and the Queerness of Children's Literature. London and New York: Routledge. ISBN 978-041588-6338
- RICHARDSON, J. – PARSELL, P. 2005. And Tango Makes Three. New York: Simon & Schuster Children's Publishing. ISBN 978-0689878459
- SALEM, L. C. 2005. Children's Literature Studies: Cases and Discussions. Westport: Libraries Unlimited. ISBN 978-159158-0898
- SMIEŠKOVÁ, A. 2010. Kým dopadnem – prekladateľská analýza románu pre dospievajúcu mládež. In: Ars Aeterna, vol. 2, n. 10, p 122-132. ISSN 1337-9291
- WALDNEROVÁ, J. 2013. Transworld Identities and Contemporary Literature. In: Xlinguae : European Scientific Language Journal, vol. 6, n. 3, p. 2-10. ISSN 1337-8384
- ŽEMBEROVÁ, I. 2010. Teaching English Through Children's Literature. Nitra: ASPA. ISBN 978-80-89477-02-9
- ŽILOVÁ, Z. 2010. Sloboda ako kreatívna hodnota v postmodernej spoločnosti. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0225-3

Literary works mentioned in the article:

- BÖSCHE, S. 1983. Jenny Lives with Eric and Martin. London: The Gay Men's Press. ISBN 978-0907040224
- BUNTING, E. 1999. Smoky Night. New York: HMH Books for Young Readers. ISBN 978-0152018849
- COMBS, B. 2001. 1 2 3: A Family Counting Book. Ridley Park: Two Lives Publishing. ISBN 978-0967446806
- DONOVAN, J. 1969. I'll Get There. It Better Be Worth the Trip. Woodbury: Flux. ISBN 978-0738721347
- FREYMANN-WEYR, G. 2002. My Heartbeat. New York: HMH Books for Young Readers. ISBN 978-0547722054
- GALLAZ, Ch. 2001. Rose Blanche. Mankota: Creative Paperbacks. ISBN 978-0898123852
- HAAN, L. – STERN, N. 2003. King & King. Berkeley: Tricycle Press. ISBN 978-1582460611
- LEVITHAN, D. 2005. Boy Meets Boy New York: Alfred A. Knopf. ISBN 978-0375832994
- NEWMAN, L. 1989. Heather Has Two Mommies. New York: Alyson Books. ISBN 978-1555831806
- PARR, T. 2002. The Daddy Book. New York: Little, Brown Books for Young Readers. ISBN 978-0316070393
- PARR, T. 2003. The Family Book. New York: Little, Brown Books for Young Readers. ISBN 978-0316070409
- PARR, T. 2001. It's Okay to be Different. New York: Little, Brown Books for Young Readers. ISBN 978-0316043472
- PARR, T. 2001. The Mommy Book. New York: Little, Brown Books for Young Readers. ISBN 978-0316070447
- RICHARDSON, J. – PARSELL, P. 2005. And Tango Makes Three. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers. ISBN 978-0689878459
- SEDAK, M. 1996. In the Night Kitchen. London: Harper Collins. ISBN 978-006443436
- TAYLOR, C. 1992. The House that Crack Built. Vancouver: Chronicle Books. ISBN 978-0811801232
- WILLHOITE, M. 1994. Daddy's Roommate. New York: Alyson Books. ISBN 978-1555831-189

The article is a result of the project:

*KEGA — 039UKF — 4/2012: The Teaching of Contemporary Anglophone Literatures as Means of the Strengthening of Creative and Critical Thinking
and VEGA 1/0677/12: Key Competencies of Mentors Necessary for the Efficient Mentoring of Newly Qualified Teachers,
both realised at the Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia.*

Words: 6 179

Characters: 43 547

PhDr. Mária Kiššová, PhD. And Mgr. Emília Janečková, PhD.

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Slovakia

mkisssova@ukf.sk and ejaneckova@ukf.sk

Book Reviews

Pohľady na súčasné trendy v translatologickom výskume

Tradícia a inovácia v translatologickom výskume IV. Zborník zo 4. medzinárodnej konferencie doktorandov a postdoktorandov. Zostavovatelia: Želonka, Ján – Pánisová, Ludmila. Nitra, 2013. 168s. ISBN 978-80-558-0355-5

Recenzovaný zborník *Tradícia a inovácia v translatologickom výskume IV.* predstavuje výstupy doktorandov a postdoktorandov, ktorí svoje príspevky venované výskumu prekladu a tlmočeniu prednesli na konferencii organizovanej Katedrou translatológie Filozofickej fakulty UKF v Nitre 12. februára 2013.

Z obsahového hľadiska predstavuje publikácia zaujímavé spektrum pohľadov a záujmov mladých výskumníkov a aj preto sme sa rozhodli stručne spomenúť náplň všetkých príspevkov. Iba tak je totiž možné získať komplexnú predstavu o špecializácii a zameraní štúdií a v konečnom dôsledku i o celkovom charaktere a význame zborníka.

Viacero príspevkov v publikácii sa venuje podrobnej analýze prekladov: Alexandra Debnárová (*Emil z Lönnebergy v slovenských prekladoch*) porovnáva viacero prekladov totožného textu a prichádza k záveru, že „prekladateľské postupy sa odlišujú v závislosti od prekladateľa a času vzniku prekladu“ (s. 16). Katarína Koreňová sa venuje aktuálnej a citlivej téme, nevhodnému obsahu v súčasnej prekladovej literatúre pre deti a mládež. Ako možné východisko sa jej javí „ozdravujúca citlivá regulácia ako protipól dogmatického cenzurovania. K ochrane detí a mládeže by mohla prispieť aj väčšia informovanosť rodičov, čo by sa dalo čiastočne dosiahnuť uvádzaním grafického symbolu prístupnosti od určitého veku na obale knihy“. (s. 26) Štúdia Dany Ďurovkovej *Sonda do problematiky prekladu kultúrne špecifických výrazov* analyzuje prenos kultúrne špecifických výrazov z románu *Cien años de soledad* (pôvodne v španielskom jazyku) do slovenského a anglického jazyka. Autorka v závere konštatuje, že „pri prenose ľahko preložiteľných výrazov z hispanoamerického prostredia do cieľovej kultúry prekladateľ najčastejšie siahli po generalizácii a opise“. (s. 35) Aj Miroslav Zumrík sa venuje analýze špecifického umeleckého textu. V jeho prípade je sledovaným dielom román nórskej autorky Kjersti Annesdatter Skomsvoldovej *Čím rýchlejšie kráčam, tým som menšia* (Premedia 2012, preložil Miroslav Zumrík). Kedže ide o preklad samotného autora štúdie, je podnetné sledovať ako argumentačne postihuje problémy textu a ich riešenia. Článok Jana Jeništu mapuje preklady súčasnej poľskej prózy do češtiny, zatiaľ čo Ivan Posokhin porovnáva dva preklady poviedky (anglický a slovenský) Sergeja Dovlatova. Po Mikovej výrazovej sústave ako prostriedku analýzy prekladu siahol Slavomír Gál v štúdiu venované textom Ivana Drača. Klaudia Poljaková podrobne rozoberá kvantitatívny výskyt samohlások v rýmových slovách v poézii Alfreda de Vignyho a Andrea Haburová popisuje recepciu poézie F. I. Tutčeva a A. A. Feta v slovenskom a českom literárno-kultúrnom kontexte.

Nemenej zaujímavá je v zborníku časť venovaná tlmočeniu, prekladu odborných textov a audiovizuálnemu prekladu. Lucia Kozáková poskytuje prehľad o súčasnom stave dabingu na Slovensku, Peter Trizna analyzuje obľúbený animovaný seriál Flintstonovci (*Flintstonovci alebo skopos v dobe kamennej*). Problematiku interkultúrnej komunikácie pri titulkovaní dokumentov skúma Emilia Janečová v štúdii *Čo (ne)povedia titulky. Rozmer interkultúrnej komunikácie pri titulkovaní dokumentov*. Janečová poznamenáva, že „využitie práce s audiovizuálnym prekladom sa dostáva do popredia i na prestížnych zahraničných univerzitách a pozornosť k nemu obracia nielen akademická, ale aj odborná verejnosť“. (s. 112) Oblasti tlmočenia sa venujú tri príspevky, menovite Zuzana Lorková (*Základný kurz*

konzekutívneho tlmočenia. Východiská a zásady prístupu k tvorbe príručky), Pavol Šveda (*Vzťahy medzi vizuálnou prezentáciou a simultánnym tlmočením v procese výučby*) a Lýdia Machová (*Postoj študentov prekladateľstva a tlmočníctva k zdokonaľovaniu svojich pracovných jazykov*). Podnetný príspevok Ľudmily Pánisovej podrobne študuje interferenciu východiskového a cieľového jazyka a možnosti eliminácie v procese výučby študentov translatológie. Lingvistické hľadisko je podčiarknuté aj v ďalších článkoch zborníka. Jarmila Dezortová píše o prekladoch frázových slovies, Júlia Čamajová o preklade kolokácií v anglických odborných textoch v oblasti informačných technológií. Ján Želonka vo svojej štúdii *Terminologická nejednotnosť medzi východiskovým a cieľovým jazykom alebo fotoelasticimetria očami prekladateľa* konštatuje, že „jednou z častých príčin nedostatkov v preklade termínov, resp. v použití ich správneho ekvivalentu v cieľovom jazyku, je nedostatočná rešeršná a overovacia činnosť prekladateľa. Okrem toho majú prekladatelia tendenciu používať „zdanlivé ekvivalenty“, teda zvyknú si na istú verziu ekvivalentu, ktorú používajú bez spätej kontroly a konzultácie“. (s. 181) Zborník uzatvára článok Ervína Weissa o vybraných aspektoch realizácie vnútrojazykového prekladu nemeckých historických textov. Obsahy jednotlivých článkov a štúdií dokumentujú skutočne pestrú paletu odborných záujmov doktorandov v oblasti translatológie. Predpokladáme, že väčšina štúdií má priame prepojenie na výskum doktorandov, ktorý sa pretaví do konečnej podoby dizertačných prác. Publikovaný zborník tak do istej miery ilustruje nielen podoby súčasných záujmov v oblasti translatológie, ale domnievame sa, že môže naznačovať i trendy, ktoré sa intenzívnejšie prejavia v blízkej budúcnosti.

*PhDr. Mária Kiššová, PhD.
Department of English and American Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University in Nitra
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Slovakia
mkissova@ukf.sk*

Výstižná interpretácia prekladu liturgického textu v kontexte teórie skoposu

Hrdinová, E.: Preklad liturgického textu v zrakadle teórie skoposu na príklade translácie východnej Chrysostomovej liturgie do češtiny. Ostrava – Bratislava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě - Iris, 2013, 288 s.

Predkladaná publikácia s názvom *Preklad liturgického textu v zrakadle teórie skoposu (na príklade translácie východnej Chrysostomovej liturgie do češtiny)* od autorky Mgr. Evy Hrdinovej, PhD. je prvý odborné a systematicky spracované dielo v českom a slovenskom akademickom prostredí, ktoré má za cieľ preskúmať preklad náboženských textov v kontexte známej a široko afírmovanej teórie skoposu. Autorka ponúka detailne a výstižne podanú interpretáciu tohto konkrétneho fenoménu a pozastavuje sa nad hlavným liturgickým (bohoslužobným) textom východnej cirkvi – tzv. liturgie sv. Jana Zlatooútsteho (Chrysostomova liturgie), resp. nad jeho prekladmi do češtiny. Originálnymi jazykmi, z ktorých sa tento text prekladal, boli gréčtina a cirkevná slovančina. Ide vlastne o Rankovov preklad z roku 1885 a o preklad Krupicu/Stranského z roku 2008. Autorka tieto preklady následne porovnáva s nemeckými v zrakadle hermeneutiky, hovorí o špecifických jazykoch liturgie, pokúša sa o periodizáciu uvedených pravoslávnych českých prekladov, ktoré predstavujú súvislú vývinovú líniu od 19. storočia až po dnešok; stručne interpretuje originály a preklady v rovine liturgickej terminológie a v záveroch sa dotýka ich vzťahu k jazyku a prameňom, čím osvedčuje východiská a veľký prínos svojej práce pre teóriu a prax.

Kniha je rozdelená do šiestich hlavných kapitol, ktoré sú doplnené o zoznam literatúry a anglický preklad resumé. Publikáciu osobitne obohacujú aj priložené faximile spolu s príkladmi prekladov. Z pozorného čítania knihy napokon presvedčivo vyplýva, že výskum tohto typu nevyhnutne vyžaduje interdisciplinárny prístup. Akademická analýza autorky Evy Hrdinovej tak poukazuje aj na to, že teória skoposu sa môže aplikovať na obidva preklady Chrysostomovej liturgie, pričom táto teória, ktorá sa spolu so svojimi zástancami i odporcami objavuje ako nový smer v translatológii už v 80. rokoch 20. storočia, sa nám v kontexte s prekladmi náboženských textov javí ako celkovo užitočná. Preto považujeme prístup autorky k tejto problematike za originálny a štýl jej písania za veľmi pútavý. Prináša dostatočný dôkaz o tom, že teória skoposu skutočne určila presun od lingvistickej a formálne zameraných teórií k funkčnému a kontextovo chápánym koncepciam. Takto vznikli základy novej systematiky, ktorej názov bol odvodený od gréckeho výrazu skopos, čo značí účel, funkciu, cieľ. Preto sa tento smer označuje aj ako funkcionálna translatológia. V súlade s touto koncepciou dr. Eva Hrdinová oprávnenie vníma obidva české preklady liturgického textu ako dynamicke, čím poukazuje aj na fakt, že išlo nielen o dve stratégie prekladania, ale predovšetkým o dve rozdielne funkcie, dva skopoi.

Autorka na praktickom prístupe k materiálom poukázala, že teoretický základ teórie skoposu stojí na troch tvrdeniach, ktoré na seba hierarchicky nadväzujú: *Translácia je funkciou skoposu – Translácia je informačná ponuka v cieľovej kultúre a jej jazyku o informačnej ponuke z východiskovej kultúry a jej jazyka – Informačná ponuka jednej translácie sa vyjadruje ako odrazový transfer východiskovej ponuky (Tvrdenie neplatí opačne).* Avšak Eva Hrdinová v knihe *Preklad liturgického textu v zrakadle teórie skoposu (na príklade translácie východnej Chrysostomovej liturgie do češtiny)* vďaka svojím kritickým schopnostiam a predispozíciam, ako aj vďaka veľkému prehľadu v sekundárnej literatúre, nachádza jasné myšlienkové paralely (o. i.) aj s Popovičovou teóriou metatextového nadväzovania, preto uvažuje aj v súvislostiach s teóriou komunikácie, o ktorej sa v Čechách a na Slovensku doposiaľ už pomerne veľa napísal. Na práci s prekladmi Chrysostomovej liturgie od Rankova a Krupicu/Stranského dokázala nekonfliktnosť teórie skoposu s čisto lingvistickým

prištupom k prekladu, odkiaľ vo väčšine prípadov pochádzalo aj mechanické chápanie ekvivalencie a adekvátnosti.

Toto všetko sú dôvody oprávňujúce pozdraviť knižný projekt autorky Evy Hrdinovej a vydavateľstva Iris z Bratislavы, pretože jeho kvalitné spracovanie predstavuje nielen nádej, ale aj pevné presvedčenie o tom, že kniha si nájde svojho vnímavého a oddaného čitateľa a bude mať zaručený úspech u českej, slovenskej i širšej európskej akademickej verejnosti.

*doc. PhDr. Zvonko Taneski, PhD.
Faculty of Foreign Languages FON University
Skopje
Macedonia
zvonko.taneski@gmail.com*

Contemporary Translation Studies in Slovakia through the Eyes of Our Teachers and Colleagues

Bohušová, Z. - Huťková, A. (eds.): *Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge 5. Gegenwärtige Translationswissenschaft in der Slowakei = The Translation Studies and its Contexts 5. Slovak Translation Studies Today = Translatológia a jej súvislosti 5. Súčasná slovenská translatológia*. Wien: Praesens Verlag, 2013. 233 p. ISBN 978-3-7069-0779-8

The fifth volume of non-conference and per-reviewed anthologies called *Translation Studies and its Contexts* presents a comprehensive picture of the contemporary Translation Studies in Slovakia. The anthology was edited by Zuzana Bohušová and Anita Huťková and contains 14 representative studies in English, German and French written by Slovak prominent figures in this field. The authors work at established translation centres in Slovakia: Matej Bel University (Banská Bystrica), Comenius University (Bratislava), Constantine the Philosopher University (Nitra), University of Prešov and the Slovak Academy of Sciences (Bratislava). The intention of the editors to include all studies in a foreign language makes the book accessible to an international professional audience.

The anthology is divided into four sections (General Theory, Interpreting, Non-literary Translation, Literary Translation) and completed by two book reviews. Each study is preceded by a personal profile containing author's photo and selected bibliography.

The section of General Theory contains three studies. The first one, written in English by Edita Gromová and Daniela Müglová, points to František Miko's contribution to both the Nitra school of translation and contemporary translation studies in Slovakia. Anita Huťková, in her paper written in German, maps the beginnings of translation theory in Slovakia and presents contemporary challenges and milestones in thinking about translation. The last study in this section, again in German, focuses on the lateral concept of translation and translatology. Its author, Jana Rakšányiová, uses the method of six thinking hats as varied approaches to partial challenges.

The second section devoted to interpreting consists of three studies as well. The German paper by Zuzana Bohušová opens the section with the topic of suprasegmental features during interpreting and neutralization theory in interpreting studies. The role of memory in the interpreting process is analysed by Alojz Keniž. The third contribution to interpreting written in German by Jaroslav Stahl deals with student-interpreters and their proficiency in the mother tongue.

Non-literary Translation section is represented by two papers. Martin Djovčoš focuses on the social status of translators and is particularly interested in who translates, for whom, where, how and for how much. Ladislav Lapšanský, in his French study, points to the style of investment funds and some aspects of their translation.

The largest section is that of Literary Translation which comprises six papers. Its extent documents a strong tradition of literary translation in the former Tschecho-Slovakia, based on the works by Jiří Levý, Anton Popovič, František Miko, Ján Vilikovský and other.

In the introductory part, interdisciplinarity in the teaching of literary translation is investigated by Ladislav Franek. The French study by Štefan Povchanič demonstrates a variety of approaches to the classical alexandrine in Slovak translations. The aim of Ladislav Šimon is to depict Goethe's poetry and its translations into a foreign language, in this case the Slovak one. The author of the fourth contribution to the literary translation, Libuša Vajdová, focuses on the role of

adaptations in constructing national identities. The sonnet *Liebeslied* composed by R. M. Rilke and its Slovak translation by M. Válek is examined by Anna Valcerová. Milan Žitný closes the section with a reflection on selected aspects of Franz Kafka's language and style in the context of his Slovak translations.

The final pages of the anthology are dedicated to the reviews of two monographs, Dušan Tellinger's *Der kulturelle Hintergrund des Translates – Kultur als Substanz der Kommunikation*, 2012 and Martin Djovčoš' *Kto, čo, ako a za akých podmienok prekladá: Prekladatel' v kontexte doby*, 2012.

The reviewed anthology complements the series *Translation Studies and its Contexts* (2003, 2007, 2009, 2011) and simultaneously presents a significant enrichment for the Slovak literature on translation and interpreting. The individual papers stem from the traditions of Czech and Slovak translation thinking rooted in structuralism, confront them with the contemporary Slovak and foreign concepts in translation studies and try to indicate some future implications. As it can be seen, the studies are diverse from the thematic point of view and apart from theoretical and methodological orientation, also deal with practical and didactic aspects.

Slovak Translation Studies Today is determined for wide readership, from theorists and practitioners in both translation and interpreting to students in this field. The editors' modest wish to "make a valid contribution to the international pooling of knowledge" in the field of translation studies and to "make for a good read as well" has undoubtedly come true.

PhDr. Miroslava Melicherčíková

Department of English and American Studies

Faculty of Arts

Matej Bel University

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

Slovakia

miroslava.melicherckova@umb.sk

ABSTRACTS

Jana Waldnerová: Cultural Aspect of Communicative Behaviour (Culture-Communicational Correlations)

The article contemplates the language, culture and their mutual bonding that determines structure of discourse in case when English language functions as a medium in Arab language and culture studies. It introduces certain cultural issues and their reflections in the use of English by Englishmen and Americans and points at the difference in the quality and structure of such discourse in Arab culture (the difference in introducing names during an informal meeting in English and American and Arab cultures) and reasons incorporation of such issues into learning of the aforementioned target studies.

Key words: individualistic culture, collectivistic culture, language, rules of communication, English, Arab culture

Lukasz Zarzyckij: The Evolution of the Polish CB Lingo: from Truck Drivers to Passenger Vehicle Drivers

CB is the abbreviation for Citizen (or Citizen's, or Citizens') Band Radio used initially by truckers in the USA to communicate with each other of potential difficulties on the roads. According to statistics 7108 Polish users have downloaded CB Radio Chat application since March 2012. The application is a free license voice communicator for Android mobile phones. The numbers of downloads are increasing as CB users rate increases generally. There is no available data on number of CB users in Poland. However, these all assume that there are more and more CBers on the Polish roads. This article aims to explore the evolution of the Polish CB lingo over the years.

Key words: CB Lingo, communication, application, restricted language

Alena Smiesková: Cultural Geography of American Metropolis

The aim of the article is to interpret the iconic American metropolis New York as the expression of the multilayered character of American culture. The article is theoretically grounded in cultural geography and phenomenological architecture that understand city as a living organism where natural geographical qualities of landscape and human cultural interventions overlap. The article focuses on the natural landscape phenomena such as character of a place, thing, order, light and time and examines what form they take in a specific cultural space and how they correspond with elementary attributes of American culture.

Key words: culture, geography, city, place, genius loci, American culture

Darina Veverková: The character of Friday in *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe and in *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier

The myth of Robinson Crusoe and of his solitary existence on a desert island originated after the publication of Daniel Defoe's novel Robinson Crusoe in 1719. From that moment on this myth became an inspiration for many works (not only in the sphere of literature). Michel Tournier gets inspiration from the ancient and modern myths and he rewrites them in an original way. In his novel Vendredi ou les limbes du Pacifique he transformed the story of Robinson and changed the position and role of his companion Friday. The submitted paper deals with the comparison of Friday's position in these two novels and common characteristics, as well as differences are presented. The focus is on the specific function that is performed by Friday in Tournier's novel: he accompanies Robinson through the initiation process.

Key words: Friday, Robinson Crusoe, Daniel Defoe, Michel Tournier, novel, myth

Nikolay Alefirenko: Formation and Development of Discourse Linguistic Theory

The article represents the author's search for a cognitive and pragmatic nature of discourse. The author attempts to reveal the linguistic content of the term "discourse" in the excessively wide range of its use in the philosophical and social sciences. The basic aspects of the origination and development of linguistic theory of discourse in the context of its current interdisciplinary thinking are under consideration.

Key words: discourse, discourse analysis, aspects of discourse analysis, linguistic structuralism, M. Foucault, T. van Dijk, J. Torfing

Viera Jakubovská: Multicultural Communication and its Specifics in the Literature

The contribution discusses selected aspects of multicultural communication as part of multicultural education. In selected literary works, we apply selected multicultural issues and we point out, how multicultural communication can be applied to the class of Slovak literature in the spirit of current understanding of otherness. Multicultural communication has specificities that lead us to the most appropriate methods to develop this communication in a spirit of tolerance, respect, admiration of otherness, in a spirit of enriching their culture and also to the development of its cultural traditions. It is based on verbal and nonverbal communication and on the knowledge of communication etiquette. Knowing the rules of etiquette communication and following them is not easy, especially when we are faced with different cultural traditions. Then it is necessary to understand the aspects of another culture or its cultural traditions respectively. Multicultural communication is not just about communicating with radically different cultures, it is also about communication within the dominant culture and subcultures that arise within a society and which have their own characteristics. These subcultures are for example seniors, juniors, hippies, homosexuals, physically disabled people, the unemployed, the homeless and others. Communication with them and also among themselves is even more complicated because each of these subcultures have their own ideas about life, personal lifestyle, different ways of using their intellectual and physical potential and ways of realizing their ideas and desires.

Key words: multicultural education, multicultural communication, stereotype, literature, cross-cutting theme, tolerance

Silvia Pokrivčáková: Code-switching as a Phenomenon of Language Pedagogy

The paper publishes the partial results of the project KEGA 036UKF-4/2013 funded by the Ministry of Education of the Slovak Republic. It focuses on code-switching as a specific sociolinguistic phenomenon of bilingual speech. Code-switching is observed in three contexts: a) as a natural element of communication in bilingual communities, b) as an element of communication in bilingual education, and c) as a phenomenon occurring in foreign language classes. While characterising classroom codeswitching, the paper reviews latest research findings on functions and reasons of teacher's and learner's codeswitching. In conclusion, several recommendations for modern foreign language pedagogy are stated.

Key words: code-switching, classroom code-switching, language pedagogy, bilingual education, foreign language education

Pavol Adamka: A Mother Has Enough Tears for Everything

Literary criticism and literature as such have deprived of rigid forms and patterns recently. New creativity can be seen also in new views to both older and new literary works. I observe a significantly different approach to interpretation and evaluation of artistic values in case of works representing so called socialist realism. In the text I

would like to compare pictures of the women – mothers, characters of two well known Russian novels: Maxim Gorky's Mother and Anatolij Rybakov's Children of the Arbat. The novels seem to have almost similar fate and in their way they form borders of one period of Russian history. With regard to my aims, re-initiation of woman-mother and her sanctification to her original mission, which come under influence of her personal suffering, are of the utmost importance in both pictures.

Key words: Russian Literature, Maxim Gorky, Anatoliy Rybakov, mother, initiation novel

Emília Janečová – Mária Kiššová: Views on Homosexuality in Children's and Young Adults' Literature and its Translation

In the last decade, the notion of sexual orientation and its representation in art has ceased to be a taboo topic in the Western World. In fiction, for instance, it seems to be one of the most popular themes, for both readers and literary critics. However, when it comes to literature for children and young adults there are still many disputes concerning the status and acceptability of the portrayal or representation of homosexuality, and books that use the motif may cause much argument and opposition. The proposed study was inspired by observation of the reception of, and subsequent initiatives for and against, this material in Anglophone countries – focusing mainly on picture books for the youngest, which are challenged the most. Furthermore, the study provides results of two readers' polls conducted in 2011 and 2013 among university students and focused on the reception of a particular children's picture book.

Key words: children's literature, young adults' literature, taboo topics, homosexuality, questionability

XLinguae Submission Guidelines

The Publisher enables prospective authors to contact the editor by mail [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Only original previously unpublished (empirical) studies might be proposed for the XLinguae journal. According to the Slovak law statute Act n. 618/2003, the editor decides about copyright and does not offer any remuneration. It is a condition of publication that authors assign copyright or license the publication rights in their articles, including abstracts, to the SVO, s.r.o. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate the article, and of course the XLinguae journal, to the widest possible readership in paper and electronic formats as appropriate. The articles that were not called for will not be sent back to the authors. We strongly encourage you to send the final, revised version of your article, electronically, by mail to [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). Contributions and studies are double-blind peer-reviewed.

If the XLinguae journal decides to call for extensive empirical studies (up to 108 000 charakters or 60 SP), these will be also peer-reviewed. Only after the decision of their publication, names of the reviewers will appear at the end of each long study. And this due to its easy registration as a journal monography.

Proofs will be sent to authors if there is sufficient time to do so. They should be corrected and returned to the Editor within three days. Major alterations to the text cannot be accepted.

As a double-blind peer-reviewed journal, it comprises these types of studies:

1. Scientific studies (standard-page length: 20 pages)
2. Contributions and materials (standard-page length: 10 pages)
3. Extensive empirical studies (standard-page length: 60 pages)
 - actual themes and problematic fields from linguistics, applied linguistics and philology
 - title of the study, name of the author, full address of the institution the author works for, e-mail
 - noticeable text paragraphing (titles, subtitles)
 - translated citations coming from foreign authors' work as well as citations from original works (in the text)
 - if the contribution is a part of research, please indicate the full name and project registration number
 - abstract in language you write the contribution as well as in English (max. 600 signs per each of them)
 - key words in both languages (5-6)
 - citations are part of the text (see below)
 - notes (make point about basic pieces of information - e.g. citation from original work between quotes, short message and so on.)
4. Book reviews
 - a full bibliographic reference about the book that is (being) reviewed: author, title, town, editor, year, number of pages, ISBN (as title of the book review)
 - types of the book reviews: a) informative (max. 1 SP), b) analytical (max. 5 SP)
 - author of the book review, full name and address of the institution the author works for, e-mail.

Citation form:

- message in text: (HARMER, 1991: 12)or (1991: 12)
 - footnote: HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching ..., 1991.
 - full bibliographic reference in the list of bibliographic references:
Book bibliographic reference: HARMER,J. 1991. The Practice of English Language Teaching. London: Longman. ISBN 0582 04656 4
Journal bibliographic reference: LAH, M. 2009. Évolutions des manuels. In Didactique du FLE dans les pays slaves, vol. 2, n. 2, p. 9-12. ISSN 1337-9283
- If there is a number of works cited from one author from the same year, please, use the following form: e.g. 1971a, 1971b.

Publication Ethics and Malpractice Statement

Agreement upon standards of expected ethical behavior for all parties involved in the act of publishing: the author, the journal editor-in-chief, the peer reviewers and the publisher. (The following ethic statements are based on COPE's Best Practice Guidelines for Journal Editors).

Publication decisions

The publication of an article in our double-blind peer-reviewed journal concerns linguistics, applied linguistics and philology fields. The editor-in-chief of the XLinguae journal is responsible for deciding which of the articles submitted to the journal should be published. The editor-in-chief may be guided by the policies of the journal's editorial board and constrained by such legal requirements as shall then

be in force regarding libel, copyright infringement and plagiarism. The editor-in-chief confers with other editors or reviewers in making this decision. They evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors. The editorial staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate. Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in an editor's own research without the express written consent of the author.

Duties of Reviewers

Double-blind peer review assists the editor in making editorial decisions and through the editorial communications with the experts form the scientific board ant the author may also assist the author in improving the paper.

If any selected editor referee who feels unqualified to review the research and the manuscript article should notify the editor-in-chief and excuse himself from the review process.

Manuscripts received for review are treated as confidential documents and are reviewed by anonymous editor staff. They will not be shown to or discussed with others except the editor-in-chief's authorisation.

Reviews should be conducted objectively; editor referees express their views clearly with supporting arguments.

Privileged information or ideas obtained through peer review is to be kept confidential and not used for personal advantage.

Reviewers should identify relevant published work that has not been cited by the authors. Any statement, an observation, derivation, or argument that had been reported should be accompanied by the relevant citation. A reviewer should also call to the editor's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge.

Duties of Authors

Authors of contributions and studies research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Underlying data should be represented accurately in the paper. A paper should contain sufficient detail and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

Authors are asked to provide the raw data in connection with a paper for editorial review. The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted.

Authors should not publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal or primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical publishing behaviour and is unacceptable.

Proper acknowledgment of the work of others must always be given. Authors should cite publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. All those who have made significant contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the research project, they should be acknowledged or listed as contributors.

The corresponding author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

All authors should disclose in their manuscript any financial or other substantive conflict of interest that might be construed to influence the results or interpretation of their manuscript. All sources of financial support for the project should be disclosed.

When an author discovers a significant error or inaccuracy in his/her own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper.



XLinguae

From contents

Cultural Aspect of Communicative Behaviour (culture-communicational correlations)

by Jana Waldnerová

The Evolution of the Polish CB Lingo: from Truck Drivers to Passenger Vehicle Drivers

by Łukasz Zarzycki

Cultural Geography of American Metropolis

by Alena Smiešková

The character of Friday in *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe and in *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier

by Darina Veverková

Formation and Development of Discourse Linguistic Theory

by Nikolay Alefirovko

Multicultural Communication and its Specifics in the Literature

by Viera Jakubovská

Code/switching as a Phenomenon of Language Pedagogy

by Silvia Pokrivčáková

A Mother Has Enough Tears for Everything

by Pavol Adamka

Views on Homosexuality in Children's and Young Adults' Literature and its Translation

by Emília Janecová and Mária Kiššová

Book reviews

Abstracts