Linguae

European Scientific Language Journal

June 2013 **ISSN 1337-8384**

Volume 6 Issue 3

If you talk to a man in
a language
he understands,
that goes to his head.
If you talk to him
in his own language,
that goes to his heart.

(N. Mandela)

XLinguae European Scientific Language Journal
Volume 6 Issue 3, June 2013, ISSN 1337-8384
The scientific language journal registered
by Ministry of Culture of Slovak Republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o. P.O.BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia

XLinguae European Scientific Language Journal, Volume 6 Issue 3, June 2013
ISSN 1337-8384, Journal registered by Ministry of Culture of Slovak republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o. P.O.BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
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: Meta LAH, University of Ljubljana, Slovenia

International scientific board:
Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary
Anna BONDARENCO, Université d'Etat de Moldova, Chisinau, Moldova
Nawal BOUDECHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algery
Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan
Fatima CHNANE-DAVIN, Aix-Marseille University, France
Elena CIPRIANOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Eva DEKANOVÁ, Constantine the Philospher University Nitra, Slovakia
Marie FENCLOVÁ, University of West Bohemia, Czech Republic
Armand HENRION, Haute école de Blaise Pascal, Bastogne, Belgium
Zdenka GADUŠOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Olga GALATANU, University of Nantes, France
Daniele GEFFROY-KONŠTACKÝ, University Hradec Králové, Czech Republic
Edita GROMOVÁ, Constantine the Philospher University Nitra, Slovakia
Astrid GUILLAUME, Université Paris IV Sorbonne, Observatoire européen du plurilinguisme, Paris, France
Jan HOLEŠ, Palacky´s University, Olomouc, Czech Republic
Magda KUCERKOVÁ, Institute of World literatures, SAV, Bratislava, Slovakia
Sevda LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia
Viera MARKOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Anton POKRIVCÁK, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Silvia POKRIVCÁKOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Linas SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania
Jitka SMICEKOVÁ, Ostrava University, Czech Republic
Ján TARABA, Cyrilus and Methodius University in Trnava, Slovakia

Editorial board:
Pavol ADAMKA, Nitra; Monika ANDREJČÁKOVÁ, Bratislava; Katarína CHOVANCOVÁ, Banská Bystrica; Božena HORVÁTHOVÁ, Nitra; Mária LALINSKÁ, Ružomberok; Natália RUSNÁKOVÁ, Nitra; Eva STRANOVSKÁ, Nitra; Kateřina VYCHOPŇOVÁ, Prague; Jana WALDNEROVÁ, Nitra

Issue editors: Jana BÍROVÁ
Photo: Jana BÍROVÁ

CONTENTS

Scientific studies

Medzisvetové totožnosti a súčasná literatúra
Jana Waldnerová ... 2

Súčasná literárna tvorba arabských autoriek (rodové témy v románovej tvorbe 20. storočia)
Marwan Al-Absi – Eva Al-Absiová ... 11

Psychometrické analýzy testov z cudzieho jazyka
Mária Lalinská ... 21

Tracing the Development of Listening Strategies in the Absence of Explicit Instruction
Božena Horváthová ... 32

Výrazové prostriedky slovenskej podnikateľskej komunikácie s dôrazom na vplyv angličtiny
Tomáš Bánik ... 42

Psychologické a sociologické aspekty transkultúrnej komunikácie na materiáli reklamných textov
Edita Gromová – Daniela Müglová ... 55

Parallel structures in English and Spanish theological vocabulary: a result of convergence area
Edita Hornáčková Klapicová ... 67

Viacjazyčné a plurikultúrne prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov intuitívne aplikované učiteľmi francúzskeho jazyka
Jana Bírová ... 76

Book reviews

Vetná skladba názorne
Katarína Chovancová ... 101

Sémantické prieniky
Katarína Chovancová ... 103

Abstracts 105

Medzisvetové totožnosti a súčasná literatúra

Jana Waldnerová

Anotácia
Cieľom nasledujúceho textu je vysvetlenie pojmu medzisvetová totožnosť, ktorý prenikol do literatúry z filozofie, a porovnať niekoľko textov súčasných autorov a ich využitie postáv, ktoré pôvodne patrili buď do aktuálneho sveta, alebo do nejakej fikcie. Teoretická časť textu predstavuje a porovnáva názory viacerých teoretikov v danej oblasti (G. W. Leibniza, L. Doležela, B. McHala, U. Eca a ďalší) a tieto sú ďalej aplikované na niekoľkých románoch súčasných spisovateľov (U. Eco, G. Vidal, B. Elton, P. Henisch, W. Allen), aby odkryli motiváciu autorov pre použitie medzisvetových totožností v daných textoch a identifikovali funkcie, ktoré plnia takéto postavy v jednotlivých dielach.
Kľúčové slová
súčasná literatúra, medzisvetová totožnosť, fikčný svet, ontologické hranice

Úvod

Ostatný román Umberta Eca končí historickou poznámkou informujúcou čitateľa, že jedinou vymyslenou postavou príbehu je hlavný protagonista a rozprávač v jednej osobe. Zvyšné postavy, ktorých je mimochodom neúrekom, pochádzajú z aktuálneho sveta, kde svojho času naozaj žili. *Pražský cintorín* je názov románu odohrávajúceho sa najmä v Paríži, ktorý autor prispôsobil svojim zámerom zredukujúc mesto na niekoľko ulíc, vývarovní, reštaurácií, dom s dvomi vchodmi a podzemnými chodbami. Tam, na rozhraní devätnásteho a dvadsiateho storočia Eco rozohráva ďalšiu zo svojich hier na alternatívy. Mohlo sa to stať aj takto, predkladá vlastnú verziu histórie čitateľovi a aby sa všetko zdalo ešte uveriteľnejšie, zaľudňuje ulice fikčného sveta postavami, ktoré v Paríži v minulosti naozaj žili, alebo mohli žiť, pretože ich mená sú zaznamenané v archívoch aktuálneho sveta. Z hľadiska teórie takéto postavy získavajú v Ecovom románe štatút medzisvetových totožností.

Medzisvetovou totožnosťou je aj Roland Barthes z Vidalovho postmoderného experimentu *Amerika! (Duluth)*, či celý súbor súčasných a historických postáv z jeho ďalšieho románu s názvom *Priamy prenos z Golgoty*, rovnako ako Ema Bovaryová v poviedke Woody Allena *Postava Kugelmassa*, či následník britského trónu v satire *Chart Throb* spisovateľa Bena Eltona, spolu s Karlom Mayom a Franzom Kafkom z románu *O želaní stať sa Indiánom* od Petra Henischa a mnohými ďalšími. Všetky zmienené postavy pochádzajú z beletristických prác súčasných autorov a čo sa týka vlastností, nemajú skoro nič spoločné, až na fakt, že do románu, alebo poviedky sa dostali na základe svojej predchádzajúcej existencie, a to buď v aktuálnom alebo vo fikčnom svete.

Medzisvetové totožnosti

V súčasnej literatúre nie sú medzisvetové totožnosti vôbec zriedkavým javom, veľmi zjednodušene povedané, reprezentujú jedincov aktuálneho sveta vo fikčných prostrediach a situáciách. Výskum ich politických, historických a teoretických implikácií je pomerne novou záležitosťou, začal iba nedávno a väčšina teoretikov k nemu pristupuje ako k filozofickému problému paralelnej existencie individuality vo viacerých možných svetoch vrátane aktuálneho sveta, teda sveta, kde daná osoba reálne žije, alebo žila. Zásadnou premisou pre existenciu medzisvetovej totožnosti je existencia možného sveta (posssible world). V sedemnástom storočí

prišiel s koncepciou takéhoto sveta Gottfried Wilhelm Leibniz. Podľa neho bol aktuálny svet iba jedným z nekonečného množstva možných svetov, ktoré sú v mysli Boha. V druhej polovici dvadsiateho storočia predstavil Rudolf Carnap základy modálnej logiky, odvetvia modernej filozofie, ktoré si našlo nasledovníkov ako Saula Kripkeho, Davida Lewisa. S. Kripke bol prvý, kto predstavil koncepciu sémantiky možných svetov.

Koncepcia možných svetov slúži v literárnej teórii k diskusii o statuse fikčného sveta. Richard L. Kirkham ich vníma ako hypotetickú entitu sformulovanú na pomoc pri debatách a štúdiu rôznych alternatívnych spôsobov vývoja vesmíru Lubomír Doležel považuje fikčné svety za estetické artefakty, ktoré sú skonštruované a zachovávané prostredníctvom textov a vo forme textov aj cirkulujú. Umberto Eco ich vidí ako čiru metaforu nerealizovaných možností, Giuliano Bettanin uvažuje o zhode medzi možnými svetmi modálnej sémantiky a možnými svetmi naratívnej teórie. Zdôvodňuje ju pôvodom pojmu možný svet, ktorý je v literatúre, a preto uzatvára, že každý svet, ktorý je vysnívaný alebo nerealistický, funguje ako naratívny svet. Tiež tvrdí, že možné svety nie sú objavované ako neznáme krajiny, ale sú vytvorené ľudskou mysľou a rukami. Sú výsledkom ľudskej fantázie. Medzisvetová totožnosť je jedným z prvkov, ktoré sú úzko spojené s teóriou možných fikčných svetov a je aj istým symptómom takýchto svetov.

Predstavme si možný svet S, ktorý je prístupný z aktuálneho sveta (svet, v ktorom žijeme) a nejakú osobu A, ktorá žije v aktuálnom svete a zároveň sa nachádza aj v možnom svete S. Vo fikčnom prostredí sa osoba A mení na postavu a získava štatút medzisvetovej totožnosti. Mimo filozofie sa takýto predikát javí ako dosť náročný na pochopenie, pretože paralelná existencia indivídua vo viacerých svetoch zásadne odporuje logike a prírodným zákonom aktuálneho sveta, porušuje základný platný ontologický princíp, ktorý hovorí, že viacerí jednotlivci alebo entity s úplne rovnakými vlastnosťami nemôžu existovať. Vzhľadom na literatúru však obmedzenia neplatia, pretože logika literatúry a literárnych svetov podlieha fantázii autorov, a tak paralelná existencia viacerých svetov a indivíduí súčasne v nich žijúcich nie je ničím nemožným.

V prístupe k medzisvetovým totožnostiam prevládajú v rámci sémantiky možných svetov dva smery. K prvému sa radia zástancovia esenciálnej teórie Alvina Plantinga, k druhému zástancovia teória náprotivkov [1] Davida Lewisa. Podľa esencialistického názoru medzisvetové totožnosti existujú v rozdielnych svetoch, ale zdieľajú rovnakú esenciálnu charakteristiku [2]. Líšia sa iba v neesenciálnych vlastnostiach. Pre D. Lewisa je však existencia indivídua v dvoch rozdielnych svetoch absurdná, lebo každý jedinec môže žiť iba vo svojom vlastnom svete. V odlišných svetoch môžu žiť iba náprotivky indivíduí, a tí sú zreteľne vymedzení vzhľadom na jedinca, ktorého vo svojom svete reprezentujú. Aj v tomto prípade je celá situácia z hľadiska literatúry oveľa prístupnejšia a jednoduchšia. Ak filozofia a logika uvažujú o možnej existencii paralelných svetov, literatúra a najmä niektoré jej žánre túto premisu pokladajú za samozrejmosť, veď každé literárne dielo predstavuje istý ohraničený svet [3], ktorý je buď istou reflexiou sveta aktuálneho s prebiehajúcimi alternatívnymi príbehmi a históriami, alebo je konštituovaný na rozdielnych princípoch a tvorí k aktuálnemu svetu akúsi opozíciu s odlišnými prírodnými zákonmi[4]. V oboch prípadoch sú svety fikčným priestorom vlastným istému súboru postáv, ktoré vznikli ako výsledok autorovej kreativity, alebo sú jeho zámernou

[1] Counterpart Theory
[2] Viď Arostotels, 2009
[3] Ohraničený prvou a poslednou stránkou.
[4] Napríklad v žánroch ako vedecká fantastika a fantasy.

výpožičkou, a tak sa medzisvetová totožnosť migrujúca cez hranice aktuálneho sveta do sveta fikcie, alebo z pôvodného fikčného sveta do nového stáva akceptovanou modalitou postavy.

V literárnej vede sa fenoménom medzisvetových totožností zaoberali najmä Umberto Eco a Brian Mc Hale. Pre U. Eca je medzisvetovou totožnosťou osobnosť z reálneho sveta, ktorá sa nachádza vo fikcii. V prípade B. McHala je koncepcia medzisvetovej totožnosti širšia. Tvrdí, že ak môže nejaká postava prechádzať cez hranicu oddeľujúcu fiktívny svet od reálneho, potom tiež môže prekračovať hranicu medzi dvomi fiktívnymi svetmi, čo prakticky znamená, že medzisvetovou totožnosťou sa stáva aj pôvodne fikčná postava, ak sa nachádza v inom fikčnom prostredí, inom fikčnom svete, než je ten, v ktorom bola predstavená pôvodne. Do nového naratívu sa môže dostať prostredníctvom ďalšieho textu autora, ktorý ju vytvoril, alebo prostredníctvom textu iného autora, ktorý sa ju rozhodne použiť svojim vlastným spôsobom.
Jednou z dôležitých charakteristík medzisvetovej totožnosti je podľa U.Eca vlastné meno osobnosti, teda meno, ktoré má subjekt v pôvodnom svete a s ktorým sa dostáva aj do nového fikčného sveta, veď ako inak by sme takúto postavu identifikovali. Meno je primárnym indikátorom s dôsledkami presahujúcimi hranice označovania, pretože v prípade takýchto postáv získava kompetencie charekteronyma (takto označil A. Kalashnikov mená nesúce charakterizujúcu vlastnosť)[5]. Mená medzisvetových totožností nesú celý súbor vonkajších a vnútorných vlastností spolu s históriou postáv, ktorá je známa z ich pôvodného sveta, hoci tieto informácie v nich nie sú explicitne obsiahnuté. Stačí, ak sa v texte objaví meno ako napríklad Napoleon, Franz Kafka alebo Elvis a v mysli čitateľa sa vynorí množina prívlastkov a obrazov definujúcich príslušné osobnosti v ich pôvodnom svete. Mená medzisvetových totožností sú veľmi dôležité a vo veľkej miere sú ich pôvodní nositelia všeobecne známe osobnosti histórie [6], vedy a kultúry, čím podľa B. McHala vzniká situácia s príchuťou ontologického škandálu v dôsledku porušenia hraníc svetov[7].

Popri vlastnom mene je zhoda na úrovni esenciálnych vlastností vo vzťahu medzisvetová totožnosť – pôvodná osobnosť ďalším definujúcim komponentom takejto postavy, pretože medzisvetové totožnosti nevznikajú samotným prenesením mena z pôvodného prostredia a jeho dosadením do nového textu[8], ak postave chýbajú esenciálne vlastnosti originálu, čo U. Eco dosť podrobne zdôvodnil a B. McHale zhrnul: *„Ak sa entita v jednom svete líši od svojho prototypu v ďalšom svete iba v nepodstatných odchýlkach, nie v principiálnych, a ak prototyp a jeho variant vzájomne korešpondujú v pomere jedna k jednej, potom môžu byť tieto dve entity*

[5] Viď Kalashnikov, 2006.
[6] Výnimkou je román *Pražský cintorín* U. Eca, kde všetky postavy okrem rozprávača, ktorý má duálnu identitu, sú osoby žijúce v príslušnej dobe, ktoré pracovali v tajných službách, tajných spoločnostiach, alebo vládach a ich mená sú zdokumentované v archívoch a dobovej tlači, pre vtedajšiu verejnosť a s veĺkou určitosťou aj pre súčasnú verejnosť sú neznáme. Vzhľadom na to ich mená nevytvárajú v mysli čitateľov žiadne asociácie.
[7] „Obviously because the bandying-about of celebrities´names holds a certain appeal for readers; it has the scent of scandal about it. And what, exactly, is the source of the scandal? Ultimaterly, its source is ontological: boundaries between worlds have been violated.“ (McHale, 2002 s.85)
[8] Pre B. McHala dokonca meno nie je natoľko dôležité ako esenciálne vlastnosti

považované za identické, a to aj napriek tomu, že existujú v rozdielnych svetoch.“[9] (Prel.: J.W.)

To znamená, že ak sa v texte vyskytuje postava rovnakého mena, ako postava pochádzajúca z aktuálneho sveta alebo iného literárneho diela, a ak sú rozdiely medzi ňou a originálom podstatné, U. Eco hovorí o čírom homonyme. Tak to bude, ak použijem veľmi extrémny, vymyslený príklad, odvodený od historickej osobnosti. Predstavme si postavu s menom Adolf Hitler, ako vysokého, inak mierumilovného amerického černocha, ktorý si zarába na živobytie ako wrestlingový zápasník. Zrejme by sme márne hľadali spoločné esenciálne vlastnosti u Adolfa Hitlera z aktuálneho sveta a u takéhoto fikčného protagonistu. Ak však bude Adolf Hitler útlejší tmavovlasý beloch, s istými výtvarnými zručnosťami a odporom voči iným etnickým skupinám, potom zistíme podstatnú zhodu a môžeme hovoriť o medzisvetovej totožnosti.

V súvislosti s medzisvetovými totožnosťami si B. McHale kladie dôležitú otázku, či postavy tým, že narúšajú hranice medzi reálnym a imaginárnym svetom vytvárajú ontologický škandál, či zapríčiňujú nezmeniteľné poškodenie histórie miešaním faktov a fikcie, oberajú ľudí súčasnosti a aj ľudí minulosti o ich identity, alebo je to jednoducho literárna praktika. Odpoveď na ňu môžeme nájsť v literatúre. B. McHale síce viackrát píše o ontologickom škandále, ale výstižnejším by snáď bol nesúlad, nezlučiteľnosť, či rozpor ako následok porušenia hraníc, a ten sa bude vyostrovať tým viac, čím viac sú alternatívne situácie (nové prostredia), do ktorých sú medzisvetové totožnosti vložené, v rozpore a protiklade k pôvodnému prostrediu, z ktorého medzisvetová totožnosť pochádza. A preto napríklad pri historických románov, v ktorých sa akosi automaticky počíta s historickými osobnosťami ako protagonistami (hoci nemusia byť tí najdôležitejší), čitateľ žiaden ontologický škandál nespozoruje a dokonca hovoriť o medzisvetových totožnostiach je v takýchto prípadoch zbytočné, aj keď technicky vzaté, takéto postavy spĺňajú základné podmienky danej kategórie.

Vidal, Eco a medzisvetové totožnosti

Gore Vidal patrí medzi spisovateľov intelektuálov, ktorí sú dobre zorientovaní aj v súčasných literárnych teóriách. Vo viacerých textoch tohto autora majú medzisvetové totožnosti dôležitú pozíciu a v románe *Duluth Amerika* akoby dokonca simuloval spôsob vzniku medzisvetovej totožnosti, keď na stránkach textu skonštruoval niekoľko paralelných fikčných svetov v rámci ktorých môžu postavy migrovať. Takýmto spôsobom teoreticky stvoril medzisvetovú totožnosť bez toho, aby narušil vonkajšie hranice aktuálneho, alebo iného fikčného sveta. Vidal vytvoril fiktívne svety vo fikčnom svete. Tieto svety nie sú alternatívne svety, aké môžeme nájsť vo vedeckej fantastike, ale doslova fikčné svety fiktívneho románu alebo televízneho seriálu kde niektoré z postáv paralelne existujú. V románovom Duluthe si autor robí, čo sa mu zachce, a to nielen s postavami, ale aj s celým mestom. Napríklad protagonisti, ktorí zomrú vo fikčnom meste Duluth, ožívajú v inej dimenzii, vlastne vo viacerých dimenziách, pod rovnakým menom s rovnakými esenciálnymi vlastnosťami, ale v iných pracovných pozíciách, preto by sme ich mohli teoreticky považovať za medzisvetové totožnosti. Tieto postavy sú hypotetickými medzisvetovými totožnosťami, pretože nevznikli na základe porušenia hraníc dvoch

[9] “If an entity in one world differs from its “prototype” in another world only in accidental properties, not in essentials, and if there is a one-to- one correspondence between the prototype and its other-world variant, then the two entities can be considered identical even though they exist in distinct worlds.” (B. McHale, 2002,s. 35; U. Eco, 1984, s 229) – z anglického originálu preložila autorka textu.

autonómnych prostredí, teda nevznikol žiaden ontologický škandál, o akom píše B. McHale. Sú vlastne dôkazom autorovej hravosti a tiež jeho žartíkom na účet literárnych vedcov a ich teórií, ktorý nezostáva ojedinelý, lebo Vidal pokračuje a prináša ďalšiu medzisvetovú totožnosť, teraz už nie fiktívnu, alebo hypotetickú, ale zreteľný príklad narušenia ontologických hraníc, ktoré zodpovedá prieniku aktuálneho sveta do sveta fikčného. Do textu dosadzuje Rolanda Barthesa v úlohe francúzskeho agenta CIA, ktorý zomrel pri autonehode. Vo fikčnom svete pracuje na zostavovaní databázy diel literárnych klasikov slúžiacej k zisťovaniu plagiátorstva, čo je nepochybne autorov sarkastický žart (neviditeľný pre nezainteresované oči) venovaný diskurzívnym čitateľom a literárnym teoretikom, ak by túto knihu čítali.

V ďalšom Vidalovom románe s názvom *Priamy prenos z Golgoty* je viacero medzisvetových totožností, počínajúc rozprávačom a hlavným protagonistom, prvým kresťanským biskupom Timotejom, ktorý žil v roku 96 po Kristovi, čo je aj naratívny čas hlavnej dejovej línie románu. K postavám rovnakého typu tohto fikčného sveta patria medzisvetové totožnosti z minulosti, napríklad svätý Pavol, Peter zvaný Skala, Jakub (mladší brat Ježiša), Petronius, cisár Nero, alebo Priscilla. Ontologické narušenie hraníc fikčného sveta, ktoré je dôsledkom opakovaného zasahovania osôb z budúcnosti do minulých dejov, má kľúčovú úlohu pri vznik originálnej zápletky v texte. Takýmto spôsobom sa medzi medzisvetové totožnosti z minulosti, presnejšie povedané z roku 96 nášho letopočtu, miešajú postavy zo súčasnosti a medzisvetové totožnosti z dvadsiateho storočia (Mary Baker Eddyová a Shirley McLaineová). Esenciálne vlastnosti medzisvetových totožností síce korešpondujú s vlastnosťami nositeľov mien v aktuálnom svete, autor ich však zámerne profanuje pridaním nielen negatívnych vlastností, ale aj tajných osobných histórií, ktoré sú v šokujúcom protiklade k podstate postáv. Z medzisvetových totožností sa takýmto spôsobom stávajú groteskné karikatúry skôr hrozivých, než smiešnych rozmerov.

Oba zmienené Vidalove romány sú charakteristické veľmi zložitou zápletkou a štruktúrou naratívu s množstvom kultúrnych odkazov, narážok a pastišov, a oba sú akýmsi podobenstvom, alebo sarkastickou víziou smerovania súčasného sveta, v ktorom televízia a počítače formujú realitu, menia minulosť a ľudia nie sú dosť inteligentní, ani aby to zbadali, nie to ešte zmenili. Kým Duluth speje postupne k zániku ľudskej civilizácie (nahradí ju inteligentný hmyz z vesmíru) v *Priamom prenose z Golgoty* stráca ľudstvo svoju históriu a tým aj pamäť, a tak postupne prechádza pod úplnú nadvládu takzvaného zloducha. Román je síce zasadený do centra historických udalostí s mnohými historickými postavami, ontologické hranice jeho fikčného sveta sú však narušované takým hrubým spôsobom, že to a posteriori vylučuje zaradenie k historickému žánru, hoci pre tento žáner sú typické medzisvetové totožnosti, ktorými sú historické osobnosti z aktuálneho sveta.[10] Už spomínaný Ecov román *Pražský cintorín* akoby potvrdzoval tento predikát. Autor v ňom obklopil hlavného protagonistu celým súborom historických indivíduí žijúcich v danej dobe, o čom napokon informuje v historickej poznámke na konci textu. Ecov prístup sa však v tomto prípade líši od klasického, kde autori využívajú všeobecne známe osobnosti aktuálneho sveta, ktorých sláva presahuje hranice ich štátu a éry. Spolu s ich menami do textu explicitne prenikajú aj ich všeobecne známe znaky a osobné histórie. Medzisvetové totožnosti *Pražského cintorína* sú, až na Sigmunda Freuda a Giuseppe Garibaldiho, ľudia, ktorých mená ani bežnému, ani diskurzívnemu čitateľovi nič neprezradia. Prečo sa potom dostali do Ecovho románu? Aký je ich význam? Odpoveď by mohla vyplynúť z nosnej témy textu, ktorou sú *Protokoly sionských mudrcov* a ich pôvod. Eco má rád históriu a rôzne historické hádanky,

[10] Viac McHale, 2001

dokázal to už aj v predchádzajúcich románoch. Napríklad vo fikcii *Baudolíno* predostiera možnú verziu pôvodu Turínskeho plátna a logicky vyvodzuje podobu svätého grálu. V *Pražskom cintoríne* sa dopracováva k vlastnej verzii pôvodu štvavých pamfletov, ktoré, ako to predkladá, sú výsledkom celoživotného pôsobenia čudáckeho egoistického notára, fiktívnej postavy románu. Ostatní protagonisti[11] sú historické osobnosti v aktuálnom svete pracujúce pre tajné služby vlád, alebo protivládne organizácie, z čoho logicky vyplýva, že pre verejnosť sú ich pôsobenia a aj osobné znaky neznáme. V aktuálnom svete dnes tieto mená figurujú iba v archívnych záznamoch a v niektorých článkoch týkajúcich sa špionáže alebo politických histórií publikovaných na internetových stránkach. V Ecovom texte plnia dôležité poslanie rovnako skryté pred zrakom čitateľa, ako ich pôvodné pôsobenie v aktuálnom svete. Prečo si teda autor vybral fiktívnu postavu v úlohe ústredného protagonistu a obklopil ju medzisvetovými totožnosťami z aktuálneho sveta? Prečo sú medzisvetové totožnosti viac- menej neznáme indivíduá, takže ozvena ich mena nemôže vytvoriť v mysli čitateľa žiadne obrazy, alebo asociácie? Text románu je pravdepodobne ďalšou hrou tohto spisovateľa s témou a látkou. Upozornenie na pôvod postáv je síce publikované na konci románu ako historická poznámka v kapitole s názvom"*Zbytočné historické spresnenia*", jej význam však bude podstatnejší, než autor priznáva. Dôležitosť poznámky vystúpi najmä pred očami literárnych teoretikov, ktorým je vlastne určená. Ecov román nie je alternatívnou históriou, ale hypotézou o pôvode a účele protižidovských pamfletov, ktorým sa v minulosti v Európe tak darilo. Meno ich autora nebolo nikdy odhalené a pravdepodobne ani nebude. To je dôvod, aby Eco vytvoril fiktívnu postavu notára Simoniniho a obklopil ju osobami reálne existujúcimi v čase a na miestach, kde sa pohybuje jeho protagonista. Medzisvetové totožnosti sú zapojené do siete Simoniniho intríg, spolupracujú s ním, stávajú sa jeho obeťami. Pretože nikto nevie, ako to v skutočnosti bolo, tak Eco navrhuje svoju verziu. Podobnú funkciu, ako v Ecovom románe, majú medzisvetové totožnosti v dielach Petra Ackroyda a aj jeho prístup k archívnym materiálom a dobovej tlači je založený na podobnej precíznosti. Napríklad v románe *Dan Leno and the Limehouse Golem* ponúka hypotézu ako a prečo bola uskutočnená séria vrážd vo viktoriánskom Londýne, z ktorej bola obvinená Londýnčanka Elizabeth Cree. Ackroy si často hľadá námety medzi kriminálnymi prípadmi, ktoré v minulosti otriasli verejnosťou, a následne ich akoby rekonštruuje, hľadajúc odpoveď na to, prečo a ako boli činy spáchané. Na rozdiel od Eca pozná meno páchateľa, a tak sú medzisvetové totožnosti v jeho románoch skôr hlavní protagonisti (Dan Leno a Elizabeth Cree).

Stretnutia, ktoré sa v skutočnosti nestretli

Ďalšou z možností uplatnenia medzisvetových totožností je ich fiktívne stretnutie s partnermi, ktoré sa v aktuálnom svete nemohlo uskutočniť. V takomto prípade sú zaujímavé najmä následky vyplývajúce zo situácie vo forme reakcií a skutkov nielen zainteresovaných protagonistov, ale aj ich okolia. S takouto situáciou sa pohrával Woody Allen v poviedke *Postava Kugelmassa*. Jeho protagonista, starnúci profesor politológie Kugelmass zo súčasného New Yorku túži po stretnutí s Emou Bovaryovou, postavou z fikčného sveta. Autor mu pre takéto stretnutie vytvorí podmienky a Kugelmassa pomocou kúzelníka prenesie do fikčného sveta pani Bovaryovej. Kugelmass je fikčná postava a rovnako aj jeho vyvolená je postavou z fikcie, ontologické statusy oboch protagonistov sú zdanlivo rovnaké. Každý z nich však patrí do inej fikcie, a tak ich porušenie hraníc vlastných fikčných svetov a prechod do nových mení na medzisvetové totožnosti. Vstup Kugelmassa do

[11] S výnimkou troch marginálnych postáv

románu prebieha so všetkými následkami, ktoré z takéhoto porušenia hraníc vyplývajú – Kugelmass sa stáva novou postavu a tento cudzí prvok v texte s prekvapením spozorujú aj čitatelia. Keď sa Ema Bovaryová s Kugelmassom vyberú na návštevu do súčasného New Yorku, stáva sa z nej ľudská bytosť a menia sa aj jej túžby. Ďalším dôsledkom porušenia fikčných hraníc je humor, následok inkongruencie postáv a nových fikčných svetov a zmena klasickej tragickej postavy na komickú vplyvom nového prostredia.

Stretnutie v románe rakúskeho spisovateľa Petra Henischa *O želaní stať sa Indiánom* patrí k trochu inému druhu. Na ceste loďou do Spojených štátov sa stretávajú dvaja protagonisti pôvodne z aktuálneho sveta. Sú nimi starnúci unavený spisovateľ Karl May a mladý chudobný Franz Kafka, ktorý má spisovateľskú dráhu ešte len pred sebou. V aktuálnom svete by sa tieto dve spisovateľské individuality teoreticky boli mohli stretnúť, ale sa to nikdy nestalo a nezúčastnili sa ani žiadnej plavby do USA. Fikčné stretnutie týchto medzisvetových totožností sprostredkúva výraznú juxtapozíciu dvoch autorov, ich životov, rozdielnych názorov na tvorbu, rozdielne využívanie fantázie.

V románe *Chart Throb* britsko-austrálskeho spisovateľa Bena Eltona je stretnutie s medzisvetovou totožnosťou opäť zdrojom satirického humoru postaveného na inkongruencii sociálnych tried. Medzisvetovou totožnosťou je postava s titulom HRH (His Royal Highness) ktorý, vzhľadom na vlastnosti a jednotlivé znaky s ňou spojené, vedie priamo k princovi Charlsovi, následníkovi britského trónu. Autor ho vo fikčnom svete románu vkladá do absurdných situácií, akou je celkom iste účasť v speváckej súťaži súkromnej televíznej stanice, kam sa následník bristkého trónu prihlási. V takomto prostredí sa dostáva do interakcií s ďalšími súťažiacimi (jedným z nich je napríklad striptér Quasar), ktorí nechápu, s kým sa rozprávajú, natoľko sa im zdá taká eventualita nemožná. Hoci všetky postavy rozprávajú jazykom krajiny v ktorej žijú, spoločenské rozdiely so všetkými ich dôsledkami sťažujú porozumenie v rámci dialógov medzi princom a ostatnými. Pridaním komických kvalít (naivita, neskúsenosť) autor oberaj medzisvetovú totožnosť o dôstojnosť automaticky vyplývajúcu z jej statusu.

Záver

Paralelná existencia viacerých svetov spolu s cestovaním medzi svetmi a v čase sú častými témami vedeckej fantastiky. Podľa B. McHala science fiction je vzhľadom na postmodernu ontologickým žánrom par excellence. V postmodernej literatúre sa však prechádzanie viacerými svetmi nespája výlučne s týmto žánrom. Sloboda, ktorú si užívajú autori sa, obrazne povedané, prenáša aj na literárne postavy a prístup autorov k nim. Cieľom ich úsilia často nie je vytvorenie originálu, ale uplatnenie originálneho prístupu, či aplikovanie zaužívaného v nových, netradičných kontextoch, čím sa dostávame k narúšaniu hraníc svetov migráciou postáv, k zmene ich ontologického statusu a vzniku medzisvetových totožností. Medzisvetové totožnosti nevznikajú samoúčelne, ich prítomnosť v texte je často podmienená autorským zámerom dosiahnúť určitý efekt. V dielach niektorých autorov je použitie medzisvetovej totožnosti akousi intelektuálnou hrou s textom a aj s čitateľom, pre iných zasa spôsob satirickej kritiky, výsmechu, či rafinovaná tvorba hypotéz, ako a prečo sa nejaká udalosť v skutočnosti stala, alebo sa len snažia vytvoriť ontologickú inkongruenciu, ktorá produkuje humor, tak ako vyplýva z porovnania jednotlivých autorských metód v texte článku.

Použitá literatúra

ARISTOTELES: Poetika. Martin: Thetis. 2009, 148 s. ISBN 978-80-970115-3-6.

ACKROID, P.: Dan Leno And the Limehouse Golem. London: Minerva. 1995, 282 s. ISBN 0-7493-9659-8
ALLEN, W:Postava Kugelmasse. In: Vedlejší účinky. Praha: Argo.2003, s.34 – 44 ISBN 80-7203-5207-4
BAKER, S: The Fiction of Postmodernity. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers Inc. 225 s. 0-7425-0199-X.
BERTO, F.: Impossible Words and Propositions. The Philosophical Quarterly. Volume 60, Issue 240**,** 7/2010, s. 471-486**.**
BETTANIN, Giuliano: Philip K. Dick's Possible Worlds and William Gibson's Cyberspace. In: The Visions of the Human in Science Fiction and Cyberpunk. Edited by Marcus Leaning & Birgit Pretzsch. Oxford: Inter-disciplinary Press. 2010, s .145-161 ISBN: 978-1-904710-16-5.
BORECKÝ, V.: Teorie komiky. Praha: Hynek, 2000. 212 s. ISBN 80-86202-65-8.
CARNAP, R.: Meaning and Necessity. A Study in Semantics and Modal Logic.Chicago, The University of Chicago Press. 1988. 255s. ISBN 0-226-09347-6.
DOLEŽEL, Lubomír: Heterocosmica. Fikce a možné světy. Praha: Karolínum, 2003. 311.s. 80-246-0735-2.
ECO, U.: Pražský cintorín. Bratislava: Slovart, 2012. 493 s. ISBN 978-556-0273-8.
ECO,U.: Baudolíno. Bratislava: Slovart, 2001. 431 s. ISBN 80-714-5593-8.
ECO, U.: Lector in Fabula: Pragmatic Strategy in a Metanarrative Text. In: The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of the Texts. Bloomington: Indiana University Press. 1984, s. 200- 260. ISBN 0-415-04513-4.
ELTON, B.: Chart Throb. Great Britain: Black Swan, 2007. 464 s. ISBN 978- 0-552-77376-8.
HENISCH, P.: O želaní stať sa Indiánom. Bratislava: Europa, 2011, 128s. ISBN 978-80-89111-77-0.
HUTCHEON , L.: *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge. 2004, 232 s. ISBN 0-41-528-016-8
CHRISHOLM, R. M: Identity Through Possible Worlds: Some Questions.**,** Noûs, 1. s.1–8, In Loux 1979**.**
McHALE, B.: Postvmodernist Fiction. London and New York: Routledge, 2001, 264s. ISBN 0-415-04513-4.
MELIA, J.**:** Modality. Montreal: McGill-Queen's University Press. 2003, 190 s. ISBN 0-7-735-2481-9
KALASHNIKOV, A.: (2006)." Translation of Charactonyms from English into Russian." *Translation Journal*, Volume 10, No. 3 July 2006 http://translationjournal.net/journal/37characto.htm cit.: 5.3.2011
KIRKHAM, R., L.: Theories of Truth: A Critical Introduction. Cambridge: MIT Press, 1992. 379 s. ISBN 0-262-61108-2
KRIPKE, S.: Naming and Necessity, Cambridge: Harvard University Press1980 ISBN 0-674-5984-6-6
LEWIS, D., 1971, "Counterparts of Persons and Their Bodies", Journal of Philosophy 68 (1971), pp 203–11 and in Philosophical Papers I.
TORZA, A.:"Identity without Identity. In:Mind. Volume 121, Issue 481, January 2012, s. 67-95
VIDAL, G.: Přímí přenos z Golgoty. Evangelium dle Gorea Vidala. Praha: Naše vojsko. 1995, 156 s. ISBN 80-206045-4-5.
VIDAL, G.: Amerika! (Duluth). Praha: Dita. 1993. 266 s. ISBN 80-901214-7-0
WALDNEROVÁ, J.: De/konštrukcia fikčných svetov. FFUKF Nitra: 2008, 178 s. ISBN 978-80-8094-437-7.

WOODS, T.: Beginning Postmodernism. Manchester: Manchester University Press. 1999, 277s. ISBN 0-7190-5210-6.

Words: 3 842
Signs: 27 842 [15, 47 standard pages]

PhDr. Jana Waldnerová, PhD.
Language Center
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovakia
jwaldnerova@ukf.sk

Súčasná literárna tvorba arabských autoriek (rodové témy v románovej tvorbe 20. storočia)

Marwan Al-Absi – Eva Al-Absiová

Anotácia
Ženy v arabskom svete nemali veľa príležitostí dostať sa do literárneho povedomia až do 19. storočia, kedy v dôsledku intenzívneho kontaktu s Európou začal proces arabskej kultúrnej obrody. Androcentrický literárny svet dlho neakceptoval ženské literárne počiny, keďže tematizovali „iba“ tzv. ženské otázky. Ignorovanie ženskej tvorivej činnosti zo strany literárnych historikov a kritikov sa týkalo nielen arabského prostredia, ale aj západného sveta. Nasledujúci text prezentuje parciálne výsledky výskumu venovaného analýze špecifík tematickej orientácie ženskej románovej tvorby 20. storočia v arabskom literárnom prostredí a analýze literárneho zobrazenia utvárania ženskej identity v arabskej patriarchálne štruktúrovanej spoločnosti.
Kľúčové slová
arabské spisovateľky, ženská románová tvorba, rodové otázky

Úvod

V žiadnej inej oblasti sa arabské ženy nerealizovali tak aktívne ako v literárnej tvorbe. Napriek tomu ich pisateľské aktivity boli zaznamenávané len okrajovo, nesystematicky a antológie arabskej literárnej tvorby ich v niektorých historických etapách úplne ignorovali. Ženy nemali veľa príležitostí dostať sa do literárneho povedomia až do 19. storočia, kedy v dôsledku intenzívneho kontaktu s Európou začal proces arabskej kultúrnej obrody (*nahda*). Busajna Šaabán[12] odkazuje na situáciu v západných krajinách, kde literárne dedičstvo ženského písania pomohli odhaliť ženské hnutia, vydavateľské inštitúcie zamerané hlavne na ženskú tvorbu a v neposlednom rade akademický výskum, ktorý sa vyprofiloval v súvislosti s etablovaním pomerne mladého študijného programu rodových/ženských štúdií na univerzitách či iných výskumno-vzdelávacích inštitúciách (Šaabán, 1999, s.23). Aj v arabskom svete sa črtajú záblesky podobného trendu. Arabské autorky museli čakať na uznanie ich literárneho snaženia a literárnej tradície zo strany mužských kolegov až do konca minulého storočia. Svet literatúry dlho ovládali muži, oni určovali charakter literatúry a orientáciu literárnej kritiky, ktorú sprístupňovali spoločnosti.[13] Autorské počiny žien neboli registrované tak, ako by si zaslúžili. Ignorovanie ich tvorivej činnosti zo strany literárnych historikov a kritikov sa týkalo nielen arabského prostredia, ale aj západného sveta. Tento názor vyjadrili napríklad Virginia Woolf (1958), Simone de Beauvoir (1968) a Dale Spender (1980). Elaine Showalter (1977) konštatuje, podobne ako Busajna Šaabán, že v každom období existovali ženy - spisovateľky, ktoré sa v danej dobe tešili popularite. Tá sa však neodrazila v historických záznamoch a v sústave vedomostí odovzdávaných hlavne formálnym vzdelávaním. Medzi ženami nemohol vzniknúť „pocit kolektívnej identity“.

Ženský literárny diskurz v arabskom prostredí sa vyznačuje otvorenosťou aj zdržanlivosťou, silou i slabosťou, v dôsledku vnútorných a vonkajších vplyvov. Premeny jeho konceptu vychádzajú zo sociálnych, politických a ekonomických zmien,

[12] Busajna Šaabán - súčasná arabská spisovateľka, literárna kritička, univerzitná profesorka, zaoberá sa postavením spisovateliek v arabskej literatúre.
[13] Bližšie k téme pozri Baym 1985.

ktoré zasiahli arabskú spoločnosť. Živelnosť a nesmelosť je charakteristická pre 50. roky, kedy žena vyslovuje iba skromné požiadavky[14]. Postupne so zvyšovaním jej sebavedomia sa zvyšujú aj jej nároky. Objavuje vlastnú identitu.[15] Vie, že jej prináležia mnohé práva a hľadá spôsob, ako ich dosiahnuť. V 80. a 90. rokoch nastali viditeľné zmeny – kvalita a kvantita požiadaviek sa zvýšila[16]. Ženy si uvedomujú svoje právo na vzdelanie, prácu, osobný život (slobodný výber partnera, rovnoprávne postavenie v manželstve, v sexuálnom živote) a v plnom rozsahu požadujú tieto práva uplatňovať v reálnom živote. Bojujú o uznanie v literárnej a umeleckej sfére. Ženský pohľad/feministickú optiku považujú za legitímny metodologický nástroj (re)interpretácie a revalvácie ženských literárnych počinov a literárnokritických reflexií. Spisovateľky inovatívne atakujú neprístupný androcentrický literárny svet.

Nasledujúci text prezentuje parciálne výsledky výskumu, ktorý je venovaný analýze špecifík tematickej orientácie ženskej románovej tvorby 20. storočia v arabskom literárnom prostredí a analýze literárneho zobrazenia utvárania ženskej identity v arabskej patriarchálne štruktúrovanej spoločnosti. Keďže ide o odlišný kultúrny okruh a odlišné literárne uvažovanie, v interpretačných analýzach zohľadňujeme spoločenský, kultúrny a psychosexuálny kontext, v ktorom ženská románová tvorba vznikala. Zároveň treba zdôrazniť, že arabské kultúrne prostredie je determinované výraznou religiozitou a diverzitou konfesionálnej štruktúry spoločnosti. Napriek tomu dôležitým kritériom selekcie skúmaných románov nebola konfesionálna príslušnosť spisovateľky, ale odozva diela u čitateľskej verejnosti. Tak sa do finálneho výberu dostali arabské moslimské i kresťanské autorky. Pri analýze ich diel sme zistili, že spracovávajú rovnaké, prípadne podobné témy, ktoré sa dotýkajú tradičného patriarchálneho prostredia[17]. Kauzálny vzťah medzi rodovou diskrimináciou a islamom nemožno jednoznačne dokázať pri všetkých tematizovaných problémoch. Ak akceptujeme tvrdenie, že svetové náboženstvá vykazujú patriarchálne rysy, tak nemožno explicitne tvrdiť, že iba moslimské prostredie má problém s rodovými predsudkami.

Formatívne obdobie arabskej ženskej románovej tvorby

Slovné spojenie „arabská spisovateľka“ nie je v arabskom prostredí povzbudzujúcim pojmom, dokonca ani medzi samotnými ženskými autorkami. Niektoré ho vnímajú ako výraz diskriminácie akcentujúci „rodovú krivdu“ na literárnom poli (Šaabán, 1999, s. 11). Prístup arabských literárnych kritikov, hlavne k románom písaným ženami, je poznačený rodovými predsudkami. Vyčítajú im tematizovanie „iba“ takých otázok, ktoré súvisia so súkromným svetom ženy, čiže témy lásky, manželstva, rodiny, materstva, výchovy detí. Podľa nich nevenujú náležitú pozornosť záujmom verejnosti, čo má znamenať, že ženské záujmy sa netýkajú spoločnosti ako celku, a teda pod pojmom „verejnosť“ majú kritici na mysli hlavne mužskú populáciu. Mnohé spisovateľky si preto spočiatku vyberali ako hrdinov do svojich románov zámerne mužov a nie ženy z obavy pred dominantnou mužskou literárnou kritikou. Takto sa pokúšali dokázať spoločenskú potrebu svojho diela a prezentovať skúsenosť autorky s verejnými záujmami. Akoby žena nebola schopná nadobudnúť akékoľvek skúsenosti mimo súkromnej sféry. Tento postoj

[14] Romány Widád Sakákíní *Arwa bint al-Chutúb* 1950 a *Al-hubb al-muharram* (Zakázaná láska) 1952.

[15] Romány Kúlít Chúrí *Ajjám maahu* (Dni s ním) 1959 a Inám Al-Musálama *Al-hubb wa al-wahl* (Zablatená láska) 1961.

[16] Romány Laily Al-Usmán *Al-mar´a wa al-kitta* (Žena a mačka) 1985 a Áliji Mamdúh *Habbát an-naftalín* (Tabletky naftalínu) 1986.

[17] K patriarchálnej štruktúre arabskej spoločnosti pozri Šarábí 1987.

spisovateľky vnímajú ako diskriminačný. Na fórach organizovaných arabskými univerzitami ešte donedávna stála arabská autorka a kritička v pozadí a diskusia o ženskej tvorbe bola druhoradou témou týchto podujatí. Literárne činné ženy sú často obviňované z mizandrie a posadnutosti problémom s mužskou kritikou. No ich ženské protagonistky sa nebúria vždy proti mužom. Vzdorujú predovšetkým voči konvenciám, spoločnosti (čiže mužom aj ženám) a jej ľahostajnému postoju k ženským problémom. Nesnažia sa dominovať nad mužmi, ani sa im nechcú vyrovnať vo všetkých oblastiach života. Ani nakladateľstvá nevenujú dostatočnú pozornosť ženskej tvorbe, pričom práve vydavateľská iniciatíva môže účinne prispieť k emancipácii žien na literárnej scéne. To dokazuje história ženských hnutí na Západe za posledných päťdesiat- šesťdesiat rokov, kedy nakladateľstvá povzbudzovali ženy v literárnej a publicistickej činnosti. Neskôr sa ich tvorba dostala do učebných osnov vzdelávacích inštitúcií. Ženské autorky v arabskom svete takúto podporu a uznanie zaznamenali až koncom 20. storočia, a to iba v niektorých arabských krajinách[18].

V druhej polovici 20. storočia sa v arabskom svete objavujú sebaisté, hrdé a schopné autorky odhodlané prelomiť obdobie ignorovania ženskej tvorby a dosiahnuť rovnocenné postavenie v oblasti literárnej tvorby. Egyptská spisovateľka Latífa az-Ziját[19] priznala, že ona sama spočiatku odmietala verejne sa identifikovať ako „ženská spisovateľka“ (autorka tematizujúca ženské otázky) z obavy, že ju literárna obec nebude akceptovať a na základe rodových predsudkov ju zaradí medzi „autorov druhého stupňa“. Androcentricky orientovaná literárna scéna vtedy neakceptovala ako možnú literárnu tému rodovo citlivé otázky, akcentujúce rôzne aspekty problému nerovnoprávneho postavenia žien v arabskej spoločnosti. Presvedčenie, že ženy píšu „len“ o láske, rodine, manželstve a deťoch, marginalizovalo ich tvorbu. Muži sa podľa kritikov venujú „vážnejším témam“, ako napríklad história, vojna, ideológia, náboženstvo, a literárna kritika sleduje predovšetkým diela s touto tematikou[20]. Problémy, ktoré tematizujú autorky, sa všeobecne považujú za spoločensky menej dôležité. Analýza sociálnych vzťahov, partnerských, rodinných a osobných otázok určite nepatrí k okrajovej tematike. Spoločnosť musí riešiť tieto vážne a citlivé témy, pretože sa dotýkajú výchovy vzdelanej budúcej generácie a smerovania spoločenského pokroku. Svet vzťahov zaujíma viac ženy ako mužov. Ženské romány sledujú predovšetkým vzťahové problémy, ktoré sú možno pre ženy dôležitejšie. Otázky postoja spoločnosti k ženám a nuansy súkromných medziľudských väzieb sa týkajú nielen žien, ale aj mužov. Mužský pohľad na svet sprostredkováva arabská literatúra už celé stáročia a jej recipientmi sú muži i ženy. Preto arabské autorky považujú za spravodlivé, aby sa mužská populácia oboznámila so ženským svetom a ženským pohľadom na každodennú realitu, ktorej súčasťou je vzťahový svet oboch pohlaví/rodov.[21] Ich romány odrážajú ženské vnímanie problémov, ich pocity pri riešení a spôsob riešenia. Ak by muži čítali tieto romány, lepšie by pochopili túžby, predstavy a myslenie žien, čo by mohlo pozitívne pôsobiť na rodové vzťahy v spoločnosti. Problém pravdepodobne spočíva v tom, že muži a ženy píšu odlišným spôsobom, čo vyplýva z ich rozdielnych historických, kultúrnych a psychických skúseností. Žiadne z nich nemožno uprednostňovať z aspektu pohlavia či rodu.

[18] Napríklad: Libanon, Sýria, Egypt, Irak, Kuvajt, Maroko.

[19] Latifa az-Ziját (1923-1996) – egyptská spisovateľka, univerzitná profesorka anglistiky, prvý román *Al-báb al-maftúh* (Otvorené dvere) napísala v roku 1960. Krátko pred smrťou získala najvyššie egyptské štátne ocenenie za literatúru.

[20] Bližšie k téme Al-Chatíb 1975.

[21] Termín „rod“ je v oblasti literatúry/literárnej kritiky v arabskom prostredí pomerne novým pojmom.

Podľa Josepha Zeidana (1995) začiatok 80. rokov predstavuje koniec formatívneho obdobia arabskej ženskej literatúry, pozitívne reflektujúcej kolektívne arabské vedomie, ktorá sa stáva neoddeliteľnou súčasťou arabskej literárnej tvorby. Ženám sa podarilo eliminovať stereotyp, že ženské témy sú menej dôležité a zaujímavé ako „mužské témy“. Muži dlho utvrdzovali ženy v stereotype, že vonkajší svet je pre nich tvrdý, drsný a hrubý. Iba oni môžu zdolať prekážky, ktoré tento svet vytvára a ženské danosti sú predurčené na riešenie problémov súkromnej sféry – v rámci rodiny či manželstva. Súčasné arabské kritičky sa stále musia zaoberať otázkou dichotómie „verejné“ a „súkromné“ (mužské/ženské) v kontexte hodnotenia stupňa dôležitosti tém, ktoré literatúra reflektuje. Právom sa pýtajú, kto určil, čo je dôležitejšie – vojenské udalosti a ideologické spory či zabezpečenie kontinuity ľudského rodu a výchovy ďalších pokolení. Spoločenskú realitu tvoria vonkajšie aj vnútorné svety mužov i žien. Každý deň sa v nich odohrávajú malé či veľké „bitky“. Aj vojakov do vojny musí niekto vychovať a pripraviť – fyzicky i duševne.

Súčasný svet dospel do štádia, kedy je nevyhnutné venovať pozornosť práve sociálnym vzťahom v každodennej realite z hľadiska budúcnosti a prežitia každej spoločnosti. Situácia v arabskom svete v posledných desaťročiach ukazuje, že ženy sú schopné pôsobiť aj v takých verejných sférach, kam im patriarchálne orientovaná spoločnosť dlhú dobu odopierala vstúpiť. Dnes dosahujú nielen porovnateľné výsledky (s mužskými kolegami), ale v niektorých oblastiach dokonca významnejšie úspechy.

V posledných dvoch desaťročiach sa arabská literárna obec venuje výskumu rozsahu podielu žien na vzniku arabskej románovej tvorby. Výsledky výskumov dokazujú, že začiatky arabského románu siahajú k libanonským autorkám.[22] V roku 1899 vydala Zajnab Fawwáz svoj prvý román *Husn al-awákib* (Krásne následky), ktorý publikovala pod pseudonymom „Egyptská žena“ (až druhé vydanie bolo vydané pod jej skutočným menom). V roku 1904 vyšiel ďalší román od ženskej autorky Labíby Hášim *Kalb ar-radžul* (Mužské srdce). Oba zobrazujú aktuálnu politickú atmosféru a jej vplyv na spoločenské hodnoty a vzťahy v arabskom prostredí. Literárna kritika akoby tieto skutočnosti ignorovala a ešte stále uvádza, že prvý arabský román napísal Muhammad Husajn Hajkal v roku 1914 pod názvom *Zajnab*. Busajna Šaabán upozorňuje, že pred týmto dielom existovalo už trinásť románov z pera arabských autoriek. Okrem Fawwáz a Hášim k nim patrí aj Farída Atája. V roku 1912 vydala román z osmanského obdobia *Bajna Aršajn* (Medzi dvoma trónmi), ktorý sleduje na historickom pozadí napäté turecko-arabské a turecko-arménske vzťahy. V románe sa stretávajú tri etniká: Turci, Arabi a Arméni. Autorka odhaľuje slabé a silné stránky všetkých troch, aby nakoniec dospela k dôležitému záveru, že všetci sme si podobní a naše konanie a správanie zodpovedá pomerom, v akých žijeme a okolnostiam, ktoré nás obklopujú, bez ohľadu na to, ku ktorému etniku, sekte či pohlaviu patríme. Farída Atája dokazuje, že aj ženy v prvej etape vývoja románu sa zaujímali o veľmi vážne témy, v tradičnom prostredí pokladané za výlučne „mužské“.

Žena ako subjekt a objekt literárnej tvorby

Postavenie ženy v arabskej spoločnosti reflektovali sýrske spisovateľky 20. storočia vo svojich románoch z hľadiska trojrozmernému vzťahu ženy: k mužovi, spoločnosti a tradíciám. Tematizovanie rodovej problematiky začalo v 50. rokoch minulého storočia, kedy sa v literárnej obci čoraz výraznejšie začal presadzovať ženský subjekt.

[22] Porovnaj napríklad antológie ženskej literárnej tvorby Ashour 2008, Šaabán 1999 a Zeidan 1995.

Ženy sa dostali do obzoru románovej tvorby už na konci 19. storočia, kedy sa tento literárny žáner vyvíjal súčasne s procesom arabskej kultúrnej obrody[23]. Ženy, ktoré získali vzdelanie a spoločenskú slobodu, spravidla na základe ich príslušnosti k vyššej spoločenskej vrstve, sa začali verejne objavovať, zakladať ženské spolky, organizovať literárne kluby a vydávať periodiká. Na prelome 19. a 20. storočia boli novinárky aj spisovateľkami, písali prózu aj poéziu. Práve vstup žien do novinárskej praxe zohral dôležitú rolu. Vydávanie vlastných periodík umožnilo prezentovať ich požiadavky a propagovať ich literárne aktivity. Prvé literárne kritičky nasledovali postupy mužských kolegov, keďže väčšina z nich boli ich študentkami. Až rozvoj ženskej žurnalistiky im dovolil postupne sa oslobodiť od mužského vplyvu. Uvedomovali si spoločenskú rolu románu ako jedného z prostriedkov spoločenskej reformy. Romány poskytli autorkám väčší priestor, kde sa mohli vyjadriť k spoločenským a morálnym hodnotám a upozorňovať na sociálnu nerovnosť a útlak žien.

V modernej arabskej literatúre, skôr ako začala literárna obec registrovať ženské autorky ako svoje kolegyne, nájdeme viacero autorov (egyptských, libanonských a sýrskych), ktorí venovali vo svojej tvorbe nemalý priestor otázkam ženskej emancipácie. Taha Husajn [24] vychádzajúc z liberálne reformných myšlienok nadviazal na priekopníka emancipácie arabských žien Kásima Amína[25]. Rovnako ako Amín videl aj on v osvete a vzdelávaní ženskej populácie spôsob dosiahnutia ich lepšieho postavenia. Svoj reformný zámer tematizuje v poetickom príbehu s názvom Volanie hrdličky, kde jednoduchá, negramotná Hanádí podlieha krutým pomerom a predsudkom, a naopak jej vzdelaná sestra Ámina silou vôle a rozumu dokáže nad nimi zvíťaziť.[26]

Spočiatku ženy písali „jazykom mužov“ a pri vyjadrovaní sa o svojich problémoch používali ich pojmy. Snažili sa vyrovnať intelektuálnej úrovni mužských autorov prijatím ich predstavy o žene. Takto sa usilovali o akceptovanie románov písaných ženami a uznanie ich prínosu do románovej tvorby, ktorej dominovali muži. V tejto etape vývoja sa myslenie žien a mužov v románoch výrazne nelíšilo. Autorky vytvorili obraz ženy, ktorej charakteristické vlastnosti sa opakovali spravidla v každom diele: žena ako obetujúca sa matka a manželka, uspokojujúca potreby iných, alebo vydatá žena nešťastne zamilovaná do iného muža, uprednostňujúca šťastie a spokojnosť rodiny. Podávali takmer bezchybný obraz hrdinky, jej príkladné postoje, morálnu čistotu.

Počet žien venujúcich sa románovej tvorbe sa zvýšil v druhej polovici 20. storočia, ako keby sa vrátil prízrak Šahrazád (ženy s magickými schopnosťami), ktorý povzbudzoval tvorivé ženy, aby nadviazali na jej naratívnu tradíciu. Čo Šahrazád rozprávala šeptom o mužskej dominancii, to ženy začali zverejňovať na papieri. Literárny kontext je spojený so sociokultúrnym prostredím, preto sa Arabky v jednotlivých krajinách vyjadrovali k rodovým problémom rôzne. Jedno však mali spoločné – románová tvorba sa rozvíjala tam, kde spoločnosť dospela do úrovne slobodnejšieho myslenia, bola schopná prijať niečo nové/odlišné a kládla si otázky, ako sa vyrovnať s tým starým/tradičným. Posledné literárnohistorické výskumy

[23] Bližšie pozri *Tatawwur ar-riwája* ... 1987.

[24] Taha Husajn (1889-1973) - zakladateľ modernej egyptskej literatúry

[25] K rodovej problematike napísal dve publikácie: *Tahrír al-mar´a* (Oslobodenie ženy) 1899 a *Al-mar´a al-džadída* (Nová žena) 1901, čím inicioval veľké diskusie o spoločenskom poslaní žien v arabskom svete.

[26] Taha Husajn vydal túto novelu v roku 1934 pod názvom *Duá al-karawán* (Volanie hrdličky). Pod rovnakým názvom vyšiel český preklad Ivana Hrbka (Praha 1964) a slovenský preklad od Ladislava Drozdíka (Bratislava 1965).

dokazujú, že ženy hovorili a muži písali (Šaabán, 1999, s. 16)[27]. Ženy začali s písaním románov, keď nové spoločenské pomery im umožnili získať vyššie vzdelanie a vstúpiť na akademickú pôdu. Liberalizujúce sa prostredie (lepší prístup k vzdelaniu a verejným aktivitám) vytvorilo pre nich viac príležitostí prejaviť svoj literárny talent a súčasne s ním rozvíjať techniku prozaického písania. O uznanie na poli románovej tvorby však museli bojovať až do druhej polovice 20. storočia[28].

Ženská tvorba nepredstavovala – podľa Josepha Zeidana a ďalších rodovo osvietenejších kritikov - samostatnú literárnu líniu oddelenú od mužskej tvorby. Jej príznačnosť spočívala v tom, že sa sústredila na nedôstojné postavenie ženy v kontexte osobnej a spoločenskej slobody a detabuizácie sexuálneho života. Postupne sa zbavovala závislosti na mužskej predstave o sociálnom statuse ženy a odmietla pasívny protest. Do románovej tvorby vstúpil ženský fenomén so ženskými témami, so zámerom narušiť stereotypnú predstavu ženskosti, detabuizovať ženu ako subjekt lásky a oslobodiť sexualitu od reprodukcie[29]. Spisovateľky chceli upriamiť pozornosť na to, čo pociťujú ženy, ako premýšľajú a akými skúsenosťami prechádzajú. Túto orientáciu demonštrujú napríklad diela libanonskej spisovateľky Lajly Baalbakí z prelomu 50. a 60. rokov, ktoré vtedy šokovali verejnosť a sú považované za historický začiatok novej vlny románovej tvorby (vlny detabuizácie ženských tém)[30].

Literárna činnosť arabských autoriek dlho „trpela“ v terminologickom súboji medzi „ženskou tvorbou“ (písanou ženami) a „románmi o ženách“ (ich témou sú ženy v etape vzniku a vývoja feministických hnutí v arabskom svete). Literárne kritičky sa pokúšali obísť toto klasifikovanie na základe pohlavia s tým, že román ako literárny druh nie je výsadou žiadneho pohlavia, nepatrí ani mužom, ani ženám, nie je viazaný na pohlavie. Ženy obohatili románovú štruktúru (sujetovú výstavbu) o nový jazyk ovplyvnený ženským myslením a pocitmi, ktoré sú výsledkom ich historických, spoločenských a psychických skúseností. Hlavným kritériom klasifikácie sa stala kvalita románu a nie pohlavie autora.

Od 60. rokov nastal prudký rozvoj románovej tvorby, ktorý sa prejavil kvantitatívnym nárastom a rôznou umeleckou hodnotou. Tieto romány nemožno zaradiť ani k realizmu, ani k romantizmu, spravidla sa oba smery prelínali.[31] Autorka opisovala realitu rozličnými spôsobmi a na rôznej intelektuálnej úrovni. Realizmus spočíval v reálnych udalostiach a osobách, zodpovedajúcich tomu, čo hrdinka chce vyjadriť o sebe/svojej realite prostredníctvom spoločenských udalostí, osobných zážitkov a cez detaily každodenného života.[32] Žena zisťuje zmysel svojej existencie. Sústreďuje sa na mentálnu charakteristiku mužov a žien. Autorky zobrazujú svoje hrdinky ako obete spoločenských konvencií, ženy zlomené, zmietajúce sa v kríze, zriedkavo šťastné. Ženské telo sa stalo jadrom pozornosti ako objekt lásky a túžby,

[27] Pozri tiež Jamut 1934, Maabadí 1983

[28] Bližšie k téme pozri Wádí 1980.

[29] Bližšie k téme pozri Farrádž 1980, Hafez 1993, Hidžáb 1988, Yamani 1996.

[30] Baalbakí, L.: *Aná ahjá* (Ja žijem) 1958, ale aj Chúrí, K.: *Lajla wáhida* (Jedna noc) 1961.

[31] Oliverius upozorňuje, že pri štúdiu arabskej literatúry môžeme iba do určitej miery aplikovať kritériá, periodizáciu a termíny odvodené od európskych literatúr. Vývoj novodobej európskej literatúry, ktorý prechádzal cez viacero smerov a prúdov takmer dve storočia, prebiehal v arabských literatúrach v zhustenej forme počas niekoľkých desaťročí. Tieto rôzne smery sa objavujú paralelne, vedľa seba, ba niekedy aj v diele toho istého autora (1995, s. 13).

[32] Napríklad román *Al-báb al-maftúh* (Otvorené dvere, 1960) od Latífy al-Ziját sa podľa literárnej kritiky stal jedným z najčítanejších arabských románov práve vďaka realisticky stvárneným postavám a kontextom, ktoré toto dielo sprístupňuje čitateľom.

poníženia a zneužívania – reálne aj symbolicky. Tak sa odkrývali obrazy ženstva (spoločensky akceptované) – nevinné a mladučké dievča ako objekt sexuálnej túžby starších mužov, alebo žena ako objekt plodnosti, ktorá porodí veľa potomkov, hlavne synov, ale aj žena ako objekt poníženia a trápenia, neraz končiaceho smrťou. Niektoré autorky chceli rázne prelomiť toto ponímanie ženstva a ženského tela, detabuizovať sexuálny život, eliminovať glorifikáciu materstva ako jedinej, konštantnej požiadavky spoločenskej realizácie žien a nakoniec detabuizovať ženu ako subjekt lásky.

V 60. rokoch arabská spoločnosť nebola pripravená na takúto otvorenosť, narušenie a verejné prezentovanie toho, čo bolo oddávna tabuizované. Vnímala to ako deštrukciu platného hodnotového systému. Autorky, ktoré sa predsa odvážili porušiť hranice medzi dovoleným a zakázaným ľudským správaním sexuálnej povahy, boli obvinené z neprípustnej odvážnosti až vyzývavosti, ba dokonca z nemorálnosti, lebo opisovali detaily, ktoré zodpovedali prirodzenosti mužských románov. Odhalenie ženského tela malo prelomiť vnímanie telesných kriviek ako niečoho tajomného, skrytého, „pochovaného“. Romány písané ženami koncom 20. storočia prelomili ďalšie tabu – mužské telo. Zobrazovali ho ako mocné, príťažlivé, a zároveň aj slabé, zlomené, zničené. Arabské spisovateľky až v posledných desaťročiach prekonávajú arabskú literárnu konvenciu a puritánstvo. Ženská literárna tvorba bola spočiatku tradicionalisticky orientovaná a sústredená na opis vonkajšej reality. Od polovice 20. storočia badať snahy oslobodiť sa od tradícií, v ktorých ženy videli príčinu rodovo podmienených obmedzení. Odkaz dedičstva patriarchálne štruktúrovanej spoločnosti udržiaval hrdinky v sociálnom ponížení.

Ženské romány sa sústredili na literárne stvárnenie formovania ženskej identity cez umelecké zobrazenie životných osudov pozoruhodných žien. Ženy sa obracajú k ženskej skúsenosti ako zdroju literárneho umenia. Ukazujú, že utrpenie nie je dané, konečné, ale je dôsledkom niečoho, čo možno zmeniť. Odmietajú bezmocnosť. Portréty žien v arabskej literatúre slúžia ako barometer, ktorým môžeme „merať“ sociálny status a rolu arabských žien. Literárne stvárnenie a realita sú dve odlišné dimenzie, ale pomocou literárneho stvárnenia nám spisovateľky prezentujú svoj pohľad na svet a tým nám pomáhajú pochopiť mnohé spoločenské javy. Cez subjektívny obraz sprostredkovávajú objektívnu realitu. Príbehy žien sú vystavané na skúsenostiach autoriek s reálnym životom na základe opisov spoločenských zvykov a morálnych postojov. Autorka sa často presúva do románovej postavy a cez jej správanie a konanie vyjadruje svoje osobné dilemy.

„Literárne rozprávanie môžeme z istého hľadiska vnímať ako spoľahlivejšiu výpoveď (v porovnaní s vedeckou/filozofickou). Ako sprostredkovateľku morálnych názorov, súdov, morálnych konfliktov a spôsobov ich riešení. V románoch nechýba morálnemu uvažovaniu spojenie s realitou konkrétnych individuálnych životov. Literárne texty prinášajú skúsenosť morálneho uvažovania a rozhodovania v konkrétnom kontexte individuálneho života.“ (Farkašová, 2008, s. 26). V kontexte nami sledovanej problematiky nám hrdinky arabskej ženskej románovej tvorby odhaľujú rovnaké či podobné typy morálnych situácií a konfliktov a ponúkajú rôzne riešenia, s ktorými sa môžeme stotožniť alebo ich odmietnuť. Dôležitejšie však je, že nás motivujú o tematizovaných problémoch premýšľať.

Záver

Sýrska spisovateľka Kúlít Chúrí [33] vyjadrila názor, že mužov treba prevychovať, a nie s nimi súperiť. Prevychovať ich tak, aby sa preniesli od vnímania ženy iba ako objektu sexuálnej túžby k vnímaniu ženy ako partnera. V priebehu 20.

[33] Kúlit Chúrí – sýrska novinárka, spisovateľka, istý čas prednášala na Damaskej univerzite.

storočia sa autorky usilujú prostredníctvom literárneho stvárnenia skoncovať s patriarchálne konštruovaným typom ženy a nahradiť ho novým ženským vzorom. Hlavné hrdinky sú ženy, ktoré majú vlastné túžby, potreby, ambície a postupne nadobúdajú ženskú identitu. Autorky presadzujú autentickosť a osobnú skúsenosť. Riešia ženské témy ako slobodný výber partnera, právo vzdelávať sa a pracovať, právo na osobný život a vlastné rozhodovanie, túžba po rovnocennom postavení v partnerstve a v pracovnom procese. Ústrednou témou všetkých príbehov je konfrontácia hrdinky s patriarchálnymi tradíciami. Spôsob jej reakcie na spoločenský útlak vykazuje postupný vývoj od podriadenia sa tradicionalisticky orientovanej spoločnosti, cez verejné prejavy odporu a vzdoru voči spoločenským konvenciám, až nakoniec hrdinka nachádza vlastnú identitu. Nehľadí na tradície, ktoré obmedzovali predchádzajúce generácie žien.

Ženská literárna tradícia má dlhú históriu, ale o uznanie zo strany mužských kolegov museli ženy dlho bojovať. Aj to je jeden z dôvodov, prečo do románovej tvorby vstúpili až v 20. storočí. Rodové otázky, ktorým je venovaná väčšina ženských románov, tematizujú z troch vzťahových rovín – vzťah k rodine, k partnerovi a spoločnosti. Ich hrdinky sú spočiatku uzavreté v mužskom svete, ktorý vnímajú z mužského pohľadu. Postupne prekračujú tabu, až nakoniec si začnú vytvárať svoj vlastný svet. Ženskou optikou posudzujú prostredie, v ktorom žijú. Súčasná arabská spoločnosť reaguje na ženskú tvorbu rôzne. V liberálnejších krajinách (Sýria, Libanon) môžu ženy slobodnejšie rozvíjať svoj talent. Iné podmienky má spisovateľka v Saudskej Arábii. Ale aj v kolíske arabského feminizmu [34] a modernej arabskej literatúry – v Egypte – žena zápasí s konzervatívnym spoločenským myslením. Nawal El Saadawi[35] rieši vo svojich dielach náboženské predsudky a sexuálne vzťahy veľmi odvážnym spôsobom. Koncom 80. rokov bola dokonca obvinená z narušenia spoločenskej stability, jej práce boli označené za nemravné a na nejaký čas musela opustiť Egypt. O pár rokov sa vrátila a pokračovala ďalej bez toho, aby zmenila svoju pôvodnú názorovú orientáciu. To dokazuje, že arabské spoločenské myslenie a literárna obec sa postupne liberalizujú.

Bibliografia

AHMED, L.: *Women and Gender in Islam*. *Historical Roots of a Modern Debate.* New Heaven, 1992.

AL-CHATÍB, H.: *Hawla ar-riwáját an-nisáija fí súrija* (Ženské romány v Sýrii). In: *Al-Maarifa* (Poznanie), 1975, január.

Ar-riwája as-súrija 1967-1977 (Sýrsky román 1967-1977). Damask: Ministerstvo kultúry, 1982.

AS-SAADAWI, N.: *The Hidden Face of Eve: Women in the Arab World*. Boston 1980.

ASHOUR, R. – GHAZOUL, F. J. – MEKDASHI, H. R.: *Arab Women Writers: a Critical Reference Guide (1873-1999).* Cairo: The American University in Cairo Press, 2008.

BADAWI, J.: *Gender Equity in Islam: Basic Principles*. Indianapolis: American Trust Publications, 1995.

BADRAN, M.- COOKS, M: *Opening the Gates: A Century of Arab Feminist Writing.* Indiana University Press, 1990.

BADRAN, M.-COOKS, M.: *Opening the Gates: An Anthology of Arab Feminist Writing.*Indiana University Press, 2004.

[34] Bližšie pozri Traboulsi 2003.

[35] Egyptská spisovateľka a výrazná osobnosť arabského sekulárneho feminizmu.

BASARUDIN, A.: "Dismantling Bridges, Building Solidarity: Reconciling Western and Arab Feminisms". In: *Ar-Raida*: Lebanese American University. Vol. XIX, No. 97-98. Spring/Summer, 2002. s. 62- 65.
BAYM, N.: Melodrama of Beset Manhood. In *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature, and Theory.* Ed. Elaine Showalter. New York: Pantheon, 1985.
BEAUVOIROVÁ, S. de: *Druhé pohlavie.* Bratislava: Obzor, 1968.
BUTLEROVÁ, J.: *Trampoty s rodom.* (Preložila Jana Juráňová). Bratislava: Aspekt, 2003.
FARKAŠOVÁ, E.: Kultúrny kontext ako významný faktor vedeckého poznania (z pohľadu feministickej epistemológie). In *Acta Culturologica, zv. 15. Kulturológia ako akademická disciplína.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, s. 57-65.
FARKAŠOVÁ, E. : Poznávacie a etické funkcie literatúry. In: *Knižnica* [online]. 2007, roč.8, č.11/12, [cit. 28.10.2010] Dostupné na internete: http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2007/november-december/23.pdf
FARRÁDŽ, A.: *Al-hurrija fi adab an-nisá* (Sloboda v ženskej literatúre). Bajrút: Muassasa al-abhás al-arabija, 1980.
HAFEZ, S.: *The Genesis of Arabic Narrative Discourse. A Study in the Sociology of Modern Arabic Literature.* London: Saqi Books, 1993.
HIDŽÁB, N.: *Daawa ilá at-taghrír* (Výzva na zmenu). In *Al-mar´a al-arabija* (Arabská žena).London: Rijád ar-rajjis lin-našr, 1988.
HUSAIN, S.: *Voices of Resistance: Muslim Women on War, Faith, and Sexuality.* Seal Press, 2006.
JAMÚT, B.: *Šáirát al-arab fí al-džáhilija wa al-islám* (Arabské poetky v období pred a po nástupe islamu). Bejrút, 1934.
KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, B. a kol.: *Obrazy ženství v náboženských kulturách*. Praha: Paseka, 2008.
MAABADÍ, M. B.: *Adab wa an-nisá fí al-džáhilija wa al-islám* (Ženská literatúra v predislamskom a islamskom období). Káhira: Maktaba al-ádáb, 1983.
MERNISSI, F.: *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women´s Rights in Islam.* Perseus Books 1991.
MOGHADAM, V.M.: *Modernizing Women: Gender and Social Change in the Middle East* Lynne Reinner Publishers, 2003.
MORRISOVÁ, P.: *Literatura a feminismus*. Brno: Host, 2000.
OLIVERIUS, J.: *Svět klasické arabské literatury*. Brno:Atlantis 1995.
SHOWALTER, Elaine. 1977. *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Bronte to Lessing.* Princeton: Princeton University Press, 1977.
SPENDER, Dale. 1980. *Man Made Language*. London: Routledge, 1980.
ŠAABÁN, B.: *Miat ám min ar-riwája an-nisáija al-arabíja* (Sto rokov arabského ženského románu). Bajrút 1999.
ŠARÁBÍ, H.: *At-tarkíb az-zakarí lil-mudžtamaa al-arabí al-muásir* (Patriarchálna štruktúra súčasnej arabskej spoločnosti). Bejrút 1987.
Tatawwur ar-riwája al-arabíja al-hadísa fí bilád aš-Šám 1870-1967 (Rozvoj moderného arabského románu v krajinách Šámu 1870-1967). Bejrút 1987.
TRABOULSI, F. 2003. An Intelligent Man´s Guide to Modern Arab Feminism. In: *Al-Raida*. (Feminist Lebanese Magazine). vol. 20, no. 2003, č. 100, p.15-19.
WÁDÍ, T. 1980. *Súrat al-mar´a fí ar-riwája al-muásira* (Obraz ženy v súčasnom románe). Al-Káhira: Dár al-maárif, 1980.
WOOLF, Virginia. 1958. *Women and Fiction*. Granite and Rainbow, ed. Leonard Woolf. New York: Harcourt, 1958.
YAMANI, M.: *Feminism and Islam. Legal and Literary Perspectives*. New York University Press, 1996.

ZEIDAN, J. T. 1995. *Arab Women Novelists: the Formative Years and Beyond.* Albany: State University of New York Press, 1995.

Words: 4430
Signs: 32 472 [18,04 standard pages]

Doc. PhDr. Marwan Al-Absi, CSc.
Department of Culture and Tourism Management
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovakia
malabsi@ukf.sk

PhDr. Eva AL-Absiová, PhD.
Language Center
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovakia
ealabsiova@ukf.sk

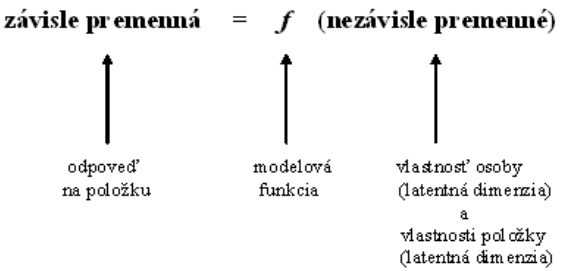
Psychometrické analýzy testov z cudzieho jazyka

Mária Lalinská

Abstrakt
Príspevok vychádza z aktuálnych požiadaviek pedagogického výskumu spojených s meraním a interpretovaním výsledkov cudzojazyčnej edukácie. Chceme ním nadviazať na štúdiu venovanú metódam posúdenia cudzojazyčnej kompetencie žiakov, ktorá bola uverejnená v minuloročnom októbrovom čísle časopisu XLinguae. V príspevku, ktorý ponúkame v tomto čísle, chceme problematiku merania a hodnotenia výsledkov cudzojazyčnej edukácie rozšíriť o vhodné spôsoby posúdenia kvality samotných nástrojov merania. Našu pozornosť upriamime na vyhodnocovanie testov z cudzieho jazyka. Na tento účel vezmeme do úvahy dve teoretické východiská: klasickú teóriu testov a teóriu odpovede na položku, ktorej sa zvykne prisudzovať názov moderná testová teória.
Kľúčové slová
meranie, test, cudzí jazyk, klasická teória testov, teória odpovede na položku

Úvod

Meranie výsledkov vzdelávania je komplexný proces, ktorý pozostáva z viacerých etáp. Počiatočná etapa merania spočíva vo vymedzení obsahu, ktorý chceme merať. Nasleduje etapa tvorby vhodného nástroja merania, ktorá takisto podlieha svojim špecifickým postupom a pravidlám. Pomocou tohto nástroja merania je možné získať informácie o vlastnostiach/vedomostiach žiakov. Tieto informácie však musia byť často transformované (na základe výberu vhodnej teórie a/alebo matematických výpočtov) na údaje, na ktoré sa dá aplikovať zvolený model merania. Napokon prostredníctvom tohto modelu je možné analyzovať a interpretovať výsledky merania[36] (DICKENS, TOURNOIS, FLIELLER, KOP, 1994). Každý model merania možno chápať ako sled operácií, ktoré sa realizujú počnúc vstupnými údajmi až po výstupné údaje. Tieto operácie spoločne vytvárajú prepojenie medzi zrejmými (nameranými, pozorovanými) údajmi a ich latentnými (skrytými) vlastnosťami. Model merania možno matematicky vyjadriť pomocou nasledovnej schémy (Obrázok 1).



Obrázok 1 Schéma matematického modelu merania

[36] DICKENS, P. – TOURNOIS, J. – FLIELLER, A. – KOP, J. L.: La psychométrie. Paris: Presses universitaires de France, 1994.

Základné vlastnosti jazykového testu

Meranie a hodnotenie jazykovej kompetencie je pomerne náročný proces. Nemožno ho realizovať priamym spôsobom, ale prostredníctvom vhodného nástroja merania. V praxi sa na tento účel najčastejšie využíva jazykový test. Užitočnosť psychometrických analýz spočíva predovšetkým v zabezpečení týchto základných vlastností testu: obsahovej validity, spoľahlivosti – reliability, citlivosti a objektivity.

Validita (platnosť merania) – predstavuje mieru vhodnosti použitia nástroja merania na istý účel. Odhaduje nakoľko konkrétny nástroj merania zisťuje vedomosti z danej oblasti (napr. referenčnej úrovne jazykovej kompetencie), ktorá je predmetom merania. V prípade väčších certifikačných skúšok rozhoduje o validite merania tím odborníkov (expertov) na príslušnú oblasť. Táto miera validity merania sa formuluje slovne (napríklad: test má *vysokú*, *strednú* alebo *nízku* validitu). Nedostatočná validita môže byť spôsobená dvoma príčinami: nerelevantným konštruktom merania (construct-irrelevant variance), keď nástrojom meriame niečo iné ako bol pôvodný cieľ a obsah merania, alebo nekompletným konštruktom merania (construct under-representation), keď meranie nepokrýva v dostatočnej miere cieľovú oblasť merania[37] (Hauger, Sireci, 2008: 237). V oboch prípadoch ide o *systematickú chybu* merania (non-random error), to jest chybu, ktorá nie je zapríčinená náhodnými vplyvmi, ako je to napríklad v prípade reliability.

Reliabilita (spoľahlivosť merania) – je ukazovateľom spoľahlivosti, presnosti merania. Vyjadruje nakoľko by účastníci merania dosiahli rovnaký výsledok, keby sme meranie zopakovali. Miera reliability je teoreticky vyjadrená číslom od mínus nekonečna do 1, ale v praxi sa spravidla vyskytuje v intervale (0, 1). Čím je reliabilita vyššia, tým má náhoda menší vplyv na výsledky merania. Táto miera je ovplyvnená viacerými činiteľmi. Určitá *náhodná chyba* merania (random error) sa bude vyskytovať vždy a môže byť zapríčinená rôznymi faktormi, ako napríklad únavou, nepozornosťou žiakov, odpisovaním, tipovaním správnej odpovede, nepresnosťou, resp. nejakou technickou chybou samotného testu. Na zistenie reliability testu existuje viacero metód. Medzi finančne a časovo najmenej náročne metódy určenia reliability patrí výpočet koeficientov vnútornej konzistencie testu (Kuder-Richarsonov vzorec, Cronbachovo alfa).

Citlivosť (diskriminačná hodnota, sila merania) – vlastnosť meracieho nástroja, ktorá umožňuje rozlíšiť žiakov s dobrými vedomosťami od žiakov so slabými vedomosťami preukázanými počas merania. Ak všetci žiaci zvládli test veľmi dobre, test bol jednoduchý, a preto má nízku rozlišovaciu schopnosť. Alebo naopak, ak väčšina žiakov v teste neobstála, opäť hovoríme, že citlivosť testu je nízka.

Objektivita – rozlišujeme formálnu a obsahovú objektivitu merania. Prvá súvisí s formálnym zabezpečením vhodných podmienok merania za účelom eliminácie negatívnych vplyvov na jeho výsledok (odpisovanie, podvádzanie, zlé technické zabezpečenie administrovania testu a pod.). Obsahová objektivita merania súvisí s jednoznačnosťou a zrozumiteľnosťou samotných úloh použitých v nástroji merania (jednoznačná správna odpoveď, vhodný výber distraktorov, primeranosť úloh cieľovej skupine – vek, záujmy, atď.).

[37] HAUGER, J. B. – SIRECI, S. G.: Detecting Differential Item Functioning Across Examinees Tested in Their Dominant Language and Examinees Tested in a Second Language. In.: International Journal of Testing. Volume 8. Number 3. July – September 2008. Routledge Taylor & Francis Group, 2008.

Algoritmus tvorby jazykového testu

Konštruovanie jazykového testu je systematický proces, ktorý podlieha istým pravidlám a postupnosti krokov, ktoré sa pokúsime opísať v tejto časti príspevku.

Konštrukt merania

Konštrukt merania vymedzuje rámcový obsah učiva (koncept, oblasť), ktorý ideme merať s ohľadom na cieľovú skupinu (napr. žiaci na výstupe z 1. stupňa ZŠ, žiaci 9-tych ročníkov ZŠ, maturanti) a na účel merania (napr. meranie na regionálnej, národnej, medzinárodnej úrovni). V súvislosti s jazykovou skúškou, konštrukt zároveň určuje jednotlivé jazykové komunikačné kompetencie, ktoré budú predmetom merania.

Konštrukt testu je fixný základný element celého merania, od ktorého sa odvíjajú všetky ďalšie etapy tvorby výskumného nástroja merania, to jest tvorba položiek, vytvorenie testu a jeho variantov, administrovanie testu, oprava a skórovanie testu, spracovanie, analýza a samotná interpretácia výsledkov testovania.

Špecifikácie testu

Špecifikácie testu slúžia na spresnenie obsahu jazykového testu prostredníctvom vytvorenia skupiny technických charakteristík testu. Tie umožňujú zistiť celkovú štruktúru testu (počet subtestov, počet a formát položiek), dĺžku trvania testu (testovací čas potrebný na riešenie jednotlivých subtestov), prípadne počet a formu variantov didaktického testu. Subtest predstavuje časť testu, ktorou meriame parciálne komunikačné kompetencie žiaka (napríklad počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie, jazykové prostriedky – gramatické/lexikálne a podobne). Špecifikácia sa môže v priebehu tvorenia testu mierne meniť a upravovať.

Banka položiek

Na základe konštruktu a špecifikácií jazykového testu možno pristúpiť k ďalšej etape tvorby nástroja merania, a tou je etapa, ktorá v sebe zahŕňa tvorbu testových úloh, resp. položiek, ich formálnu a obsahovú kontrolu (jazyková správnosť, primeranosť položky k predpokladanej jazykovej úrovni žiaka), validovanie položiek (overovanie kvality položky vzhľadom na konštrukt iným tvorcom položiek alebo expertom) a korekcie položiek na základe predchádzajúceho kroku. Kontrola a validovanie položiek je dôležitou súčasťou ich tvorby. Pomáha odhaliť rôzne úskalia položky, prípadne jej chybné atribúty ako napríklad gramatické a logické chyby, zlú funkčnosť, resp. nefunkčnosť kľúča (správnej odpovede) a distraktorov (nesprávnych odpovedí), nejednoznačnosť správnej odpovede, zavádzanie v položke (biased items), nesúlad položky s konštruktom merania, neprimeranosť položky vzhľadom na referenčnú úroveň a cieľovú skupinu, atď.

V prípade väčších certifikačných skúšok sa v rámci tejto etapy tvorí tzv. *banka položiek*, ktorá disponuje väčším počtom položiek pochádzajúcich od viacerých tvorcov. Tieto položky sa obvykle viacnásobne validujú iným tvorcom položiek, resp. expertom. Každej položke môžu byť priradené atribúty (parametre obťažnosti, diskriminácie, pseudonáhody) na základe výsledkov *pilotného testovania*. Toto priraďovanie kvalitatívnych vlastností na základe pilotáže sa nazýva *kalibrovanie položiek*. Následne tieto položky môžu byť v banke položiek ponechané, odporučené na korekciu, alebo celkom z banky položiek vylúčené.

Položky, ktoré majú pre danú úroveň „dokonalú“ vynikajúcu kvalitu (na základe pilotáže, alebo posúdenia expertmi) sa nazývajú *oporné položky* (anchor items). Neskôr tieto položky slúžia ako spoločné pre jednotlivé varianty testu (zošity, booklety), ktoré sú týmito položkami navzájom prepojené. Takto jednotlivé varianty

testu vytvárajú spoločne tzv. neúplný dizajn jazykového testu (incomplete design) a práve vďaka spoločným položkám môžu byť podrobené psychometrickým analýzam ako celok. To znamená, že všetky položky z jednotlivých variantov môžu byť umiestnené na spoločnú škálu, čo umožňuje navzájom porovnať jednotlivé varianty testu, porovnať výkony žiakov, ktorí neriešili rovnaký variant testu a takisto odhadnúť schopnosť žiaka odpovedať na položky z variantu, ktorý pôvodne neriešil.

Tvorba testu a jeho variantov

Vidíme, že príprave konečnej verzie testu predchádza množstvo etáp, ktoré v našej kategorizácii posúvajú samotnú tvorbu testu na 4. miesto. Táto etapa v sebe zahŕňa zostavenie testu a jeho subtestov na základe výberu vhodných položiek pridŕžajúc sa konštruktu a špecifikácie testu. Konečnú verziu testu a jeho variantov opäť posudzujú kompetentní odborníci na predmetnú oblasť. Predmetom hodnotenia je predovšetkým spôsob rozmiestnenia položiek v teste, gradovanie náročnosti položiek, technická kvalita testu a sprievodných dokumentov zvukového a vizuálneho charakteru a podobne.

Test môže byť opäť odskúšaný prostredníctvom pilotáže, kde na vybranej vzorke overujeme kvalitu testu a následne vykonáme jeho prípadnú korekciu. Takto pripravený test možno reprodukovať a doručiť na miesto(a) jeho administrovania.

Priebeh testovania

Etapa súvisí s priamym administrovaním testu a štandardizáciou podmienok jazykovej skúšky. Za účelom korektného priebehu testovania sa odporúča vopred vytvoriť tzv. sprievodné dokumenty testu pozostávajúce z informácií a pokynov pre administrátora testovania, informácií a pokynov pre žiaka, metodických pokynov pre jednotlivé súčasti jazykového testu, pokynov pre hodnotiteľa o spôsobe opravy a udeľovania skóre za odpovede žiakov na konkrétne testové položky.

Vyhodnotenie testu

Vyhodnotenie testu začína opravou jednotlivých testov na základe pokynov pre hodnotenie (skórovanie) položiek. Výsledky opravy testu sa spracujú do prehľadnej tabuľky (vhodný je excel). Táto tabuľka obsahuje základné údaje o žiakoch (meno, riešený variant, škola, meno učiteľa, prípadne ďalšie atribúty, ktoré by mohli mať vplyv na výkon žiaka v teste) a odpovede žiakov na jednotlivé položky. V prípade položiek s výberom odpovede je vhodné do tabuľky zapísať aj možnosť, ktorú si žiak v danej položke zvolil, čo umožní neskôr vykonať analýzu distraktorov u týchto položiek. Súčasťou excelovskej tabuľky môže byť aj parciálne skóre, ktoré žiak dosiahol v jednotlivých subtestoch a jeho celkové skóre.

Počiatočné údaje v excelovskej tabuľke sú následne spracované do požadovaného formátu s ohľadom na výber modelu analýzy údajov a použitý softvér na spracovanie údajov. Následne tieto namerané a spracované údaje môžu byť podrobené analýze v zmysle *klasickej teórie testov* (Classical Test Theory/CTT) a *teórie odpovede na položku* (Item Response Theory/IRT).

Podstata klasickej teórie testov, resp. teórie skutočného (pravdivého) skóre, spočíva v rozložení nameraného (pozorovaného) skóre žiaka na dva hypotetické komponenty, a to na skutočné skóre a chybu merania. Dôležitou súčasťou psychometrických analýz v zmysle CTT je práve zisťovanie skutočného skóre žiaka, ktoré sa od nameraného pozorovaného skóre líši o chybové skóre (štandardnú chybu merania/SEM). Pri výpočte skutočného skóre sa berú do úvahy rôzne činitele, ktoré môžu ovplyvniť výkon žiaka v teste (únava, nepozornosť, tipovanie správnej odpovede, opisovanie, technická chyba testu a podobne). Z formálneho matematického hľadiska ide o vzťah medzi smerodajnou odchýlkou nameraných

skóre v celej populácii testovaných žiakov a koeficientom spoľahlivosti nástroja merania (Kuder-Richardsonovým koeficientom). Odhad skutočného skóre j-teho žiaka je daný predpisom intervalu s 95 % spoľahlivosťou $<x_j - 1{,}96.SEM; x_j + 1{,}96.SEM>$, kde x_j je namerané skóre j-teho žiaka. Význam klasickej testovej teórie je takisto spojený s konceptom reliability, t.j. s určením miery spoľahlivosti nástroja merania a vplyvu náhody na dosiahnuté výsledky v jazykovom teste.

Pri konštruovaní a vyhodnocovaní jazykových testov sa postupne do popredia dostáva moderná testová teória známa pod názvom teória odpovede na položku. Táto teória má v porovnaní s doposiaľ preferovanou klasickou teóriou testov niekoľko zásadných výhod. Jednou z výhod IRT je invariantnosť údajov vzhľadom na parameter osoby (kognitívna schopnosť žiaka) a parametre testovej položky (obťažnosť, diskriminácia – stupeň rozlíšenia slabších žiakov od silnejších, pseudošanca – pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede tipovaním). Teda pri aplikovaní IRT odhady schopnosti žiaka nie sú závislé od konkrétneho testu, zároveň parametre položky nie sú viazané na konkrétnu skupinu skúšaných žiakov. Týmto spôsobom sa rieši problém nedostatku miery porovnateľnosti medzi skupinami skúšaných osôb vzhľadom na rôzne testy, resp. varianty testov, čo má veľký význam najmä pri väčších certifikačných jazykových skúškach (maturitná skúška, monitor, štátna jazyková skúška a podobne).

Hlavná myšlienka teórie odpovede na položku spočíva v odhade pravdepodobnosti správnej odpovede na konkrétnu testovú položku u konkrétneho žiaka. To znamená, že modely IRT sú probabilistické modely. Základná charakteristika všetkých modelov IRT je založená na vzťahu medzi latentnou vlastnosťou žiaka (kognitívnou schopnosťou), položkovými parametrami (obťažnosť, diskriminácia, pseudošanca) a pravdepodobnosťou správnej odpovede na položku. Teda výkon žiaka, resp. jeho reakciu na testovú položku možno predvídať alebo vysvetliť na základe skupiny latentných (skrytých) faktorov.

Existujú rôzne modely IRT, ktoré sa navzájom od seba líšia matematickým predpisom charakteristickej funkcie položky (monotónna rastúca funkcia) vzhľadom na počet špecifických parametrov. Podľa počtu položkových parametrov rozlišujeme logistický model s jedným parametrom (obťažnosť) – Raschov 1 PL model, logistický model s dvomi parametrami (obťažnosť, diskriminácia) – 2 PL model, a napokon najkomplexnejší logistický model s tromi parametrami (obťažnosť, diskriminácia, hádanie) – Lordov 3 PL model.

Položková analýza jazykového testu

V tejto časti príspevku sa budeme venovať psychometrickým vlastnostiam jednotlivých položiek, z ktorých test pozostával. Položkovú analýzu jazykového testu možno vykonať v zmysle oboch teoretických prístupov (CTT aj IRT). V zmysle klasickej testovej teórie nás budú zaujímať predovšetkým tieto položkové atribúty: obťažnosť položky, citlivosť položky, korelácia položky so zvyškom testu – point bisserial, analýza odpovedí/distraktorov. V zmysle IRT našu pozornosť upriamime najmä na odhad položkových parametrov, identifikáciu neočakávaných hodnôt testových položiek a reakcií žiakov, ako aj spôsoby vytypovania problematických položiek, diagnostiku problému a možné návrhy na korekciu. Pripomíname, že klasická teória testov sa vzťahuje na konkrétnu populáciu, ktorej bol test administrovaný, preto v prípade viacerých variantov testu je potrebné analyzovať položky každého variantu testu zvlášť.

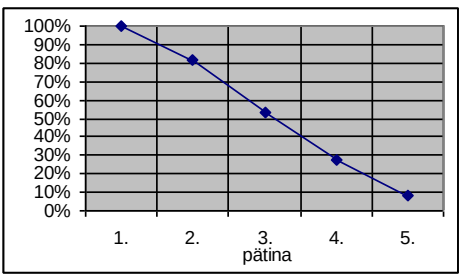
Obťažnosť položky, resp. úspešnosť položky je percentuálne vyjadrenie pomeru počtu správnych odpovedí na danú položku k celkovému počtu odpovedí na túto položku. Čím je počet správnych odpovedí na túto položku vyšší, tým je položka

ľahšia. Naopak vyšší počet nesprávnych odpovedí poukazuje na vyššiu obťažnosť položky. Položky s obťažnosťou nižšou ako 20 % sú považované za príliš ťažké. Položky s obťažnosťou vyššou ako 85 % sú považované za príliš ľahké. Vyššiu obťažnosť možno predpokladať predovšetkým pri otvorených položkách. Vo všeobecnosti položky tohto typu sú považované za náročnejšie ako uzavreté položky s výberom odpovede, pri ktorých žiaci môžu využiť aj iné stratégie riešenia (tipovanie, postupné vylučovanie nesprávnych odpovedí a podobne).

Pri uzavretých položkách s výberom odpovede možno hovoriť o posunutí dolnej hranice obťažnosti k tzv. relatívnej nule, ktorá predstavuje oblasť uhádnutia správnej odpovede tipovaním. Ak napríklad do nášho testu zaradíme položky s výberom z troch možností, pri týchto položkách je šanca uhádnutia správnej odpovede 33 %. Dolná hranica intervalu prijateľnej obťažnosti takejto položky sa odporúča aspoň na 45 % [38] (Butaš, Butašová, Folny, 2011: 75).

Citlivosť položky, resp. diskriminačná hodnota položky predstavuje vlastnosť položky selektovať schopnejších žiakov od menej schopných. Hodnotu citlivosti možno určiť pre každú testovú položku zvlášť. Vyjadruje sa v percentách a vypočítame ju ako rozdiel priemernej úspešnosti najsilnejšej skupiny žiakov a priemernej úspešnosti najslabšej skupiny. Počet skupín môže byť ľubovoľný, štandardne v našich podmienkach vzhľadom na 5-stupňové hodnotenie používame 5 skupín. Položka má dobrú diskriminačnú schopnosť, ak táto hodnota predstavuje aspoň 30 % [39] (Butaš, 2009: 34).

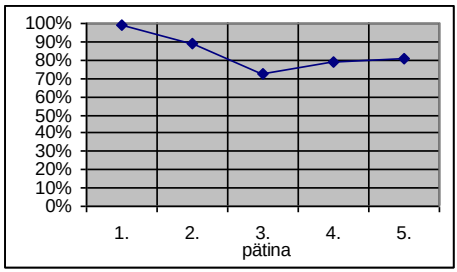
Na grafické znázornenie citlivosti položiek možno použiť spojnicový graf – polygón. Ideálnu situáciu citlivosti položky medzi skupinami možno konštatovať vtedy, keď má spojnica klesajúcu tendenciu (obrázok 2). Opačná situácia je zobrazená na obrázku 3, kde ide o nízku citlivosť položky – nízku schopnosť rozlíšiť skupiny žiakov. V tomto prípade dosahuje skupina 3 v priemere horšie výsledky ako skupiny 4 a 5, ktoré sú vedomostne slabšie.



Obrázok 2 Dobrá citlivosť položky

[38] BUTAŠ, J. - BUTAŠOVÁ, A. – FOLNY, V.: Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1, a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Ružomberok: VERBUM Vydavateľstvo KU, 2011.

[39] BUTAŠ, J.: Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, 2009.



Obrázok 3 Nízka citlivosť položky

Korelácia položky so zvyškom testu (point bisserial) predstavuje mieru korelácie úspešnosti žiakov v každej položke s úspešnosťou žiakov vo zvyšku testu, resp. v celom teste. Číselne je vyjadrená v intervale od 0 do 1 a mala by dosahovať hodnotu aspoň 0,25. Veľmi nízke hodnoty korelácie položky blížiace sa k nule, dokonca záporné hodnoty poukazujú na nesúrodosť položky so zvyškom testu. Takéto položky by bolo potrebné z banky položiek vylúčiť.

Voľba odpovede poukazuje na fungovanie kľúča a distraktorov v položkách s výberom odpovede. Pri posúdení fungovania výberu odpovedí v jednotlivých položkách sa riadime niekoľkými zásadami. Nesprávna odpoveď, resp. distraktor by nemal byť viac frekventovaný ako správna odpoveď. Avšak na druhej strane, ak má mať v položke svoje opodstatnenie, je potrebné, aby bol primerane atraktívny ako voľba a umožnil odlíšiť žiakov, ktorí disponujú požadovanou vedomosťou od žiakov, ktorí nedisponujú touto vedomosťou, alebo ňou disponujú iba čiastočne. Odporúča sa, aby sa frekvencia voľby distraktora pohybovala v rozpätí aspoň 10% nesprávnych odpovedí a menej ako polovica nesprávnych odpovedí. V prípade, ak žiaci neodpovedajú na konkrétnu položku, možno určiť hodnotu neriešenosti položky. Tá by nemala presiahnuť 20 % [40] (Butaš, Butašová, Folny, 2011: 76).

Užitočnosť položkovej analýzy testu v zmysle IRT spočíva v získavaní takých informácií o položkách, ktoré sú dôležité pri tvorbe a udržiavaní kvalitnej banky položiek, pričom nevhodné položky sa buď odstránia alebo prejdú istými korekciami. Základom tejto analýzy je odhad položkových parametrov: obťažnosť, diskriminácia a pseudošanca. Pomocou IRT vieme identifikovať aj neočakávané reakcie žiakov na položky, a to vďaka neprimeraným hodnotám miery infitu a outfitu.

Vykonať položkové analýzy v zmysle IRT bez špeciálneho softvéru by bolo nanajvýš veľmi náročné. Na tento účel existuje viacero softvérov (napr. Wopin, OPLM, Winsteps). Pomocou tohto softvéru možno získať a využiť tieto výstupy: ITEMS (kompletná analýza položiek), PERSONS (kompletná analýza osôb – žiakov), RESIDUALS (doplňujúce analýzy, napr. odhady pravdepodobnosti správnej odpovede každého testovaného žiaka na každú položku v teste), ďalej rôzne druhy škál (napr. Guttmanova škála), dátové mapy a tabuľky. Merná jednotka všetkých údajov v týchto výstupoch sa nazýva *logit* a je odvodená od prirodzeného logaritmu miery pravdepodobnosti správnej alebo nesprávnej odpovede na položku.

[40] BUTAŠ, J. - BUTAŠOVÁ, A. - FOLNY, V.: Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1, a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Ružomberok: VERBUM Vydavateľstvo KU, 2011.

V súvislosti s používaním programu Winsteps sa stretávame s ďalšími výstupnými údajmi nazývanými infit a outfit, ktoré sú súčasťou analýz ITEMS, PERSONS, prípadne celkovej informácie o teste (rating scale). Oba údaje indikujú mieru rozdielu medzi tým, čo predpokladá model (modelová krivka) a tým, čo je v skutočnosti namerané (empirická krivka). V súvislosti s jazykovými testami, môže infit a outfit vyjadrovať napríklad mieru, s akou schopnejší (menej schopní) žiaci odpovedali nesprávne (správne) na ľahkú (ťažkú) položku. Diagnostikovanie príčiny neprimeraného infitu a outfitu (najčastejšie mimo interval 0,7 až 1,3 logitu) nie je jednoduchou záležitosťou. V prípade položiek (výstup ITEMS) nás takéto hodnoty upozorňujú na to, že položka je buď príliš ťažká, prípadne nepatrí do obsahu skúšky, alebo môže ísť o zavádzajúcu položku či nadbytočnú položku. Problematický infit alebo outfit spojený s testovanými žiakmi (výstup PERSONS) poukazuje na možnosť náhodného uhádnutia správnej odpovede, odpisovanie a podvádzanie, nesústredenie sa a podobne. Napríklad slabí žiaci (ktorí sú svojou schopnosťou pod úrovňou obťažnosti položiek) oveľa častejšie nachádzajú správnu odpoveď, ako predpokladá model (hádaním, podvádzaním, špeciálnou vedomosťou), alebo schopní žiaci (ktorí sú svojou schopnosťou nad úrovňou obťažnosti položiek) menej často nachádzajú správnu odpoveď, ako predpokladá model (nepozornosť, únava, zbrklosť, opatrnosť, veľmi náročná úloha).

Interpretovanie výsledkov merania jazykovej kompetencie žiakov

Údaje, ktoré získame meraním možno klasifikovať a vyjadriť prostredníctvom známych postupov deskriptívnej štatistiky. Medzi základné psychometrické ukazovatele testu patria: priemerné hodnoty skóre a úspešnosti žiakov, variačné rozpätie, miery reliability – koeficienty Cα/KR, interval spoľahlivosti merania (odhad skutočného skóre), charakteristiky polohy – modus, medián, šikmosť, špicatosť, miery variability – rozptyl, smerodajná odchýlka, štandardná chyba merania, intervalový odhad úspešnosti j-teho žiaka (skóre, úspešnosť), grafické znázornenie výsledkov (napr. histogramy).

Namerané a utriedené výsledky merania môžu byť následne interpretované dvomi spôsobmi: vzhľadom na *normu* alebo podľa *kritéria*.

Interpretácia výsledkov podľa *normy* (norm-referenced interpretation) je založená na umiestnení jednotlivca vzhľadom k istej skupine, ktorú nazývame *normatívna skupina*. Normy môžu pozostávať napríklad zo skóre normatívnej skupiny, obvykle v niektorej z foriem opisnej štatistiky (napr. percentily, štandardizované skóre). Výkon žiaka je porovnávaný s touto normou (štandardom). V našom školskom systéme sa stretávame so skupinou jednotkárov, dvojkárov, trojkárov, atď. Takýto druh umiestňovania žiakov do normatívnych skupín však bližšie nešpecifikuje ich skutočný výkon.

V súvislosti s konceptom interpretovania výsledkov vzdelávania pomocou *kritéria* (criterion-referenced interpretation) sa výkon žiaka vzťahuje k nejakému kritériu, resp. opisu, ktoré presne vymedzuje výkonovú úroveň. Kritérium teda predstavuje istú úroveň výkonu, ktorá je presne špecifikovaná na základe empirických výsledkov a/alebo rozhodnutia tímu expertov na danú oblasť. Jednotlivec toto kritérium spĺňa alebo nespĺňa. V súvislosti s meraním výsledkov vzdelávania v cudzom jazyku možno hovoriť o modelových deskriptoroch vzťahujúcich sa na jednotlivé referenčné úrovne *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* a komunikačné jazykové kompetencie. Tieto deskriptory spolu vlastne tvoria kritériá pre príslušnú komunikačnú kompetenciu (počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písomný prejav, ústny prejav) vzhľadom na jednotlivé referenčné úrovne (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Pri interpretovaní výsledkov merania treba vziať do úvahy, že výsledky, ktoré v rámci merania získame, môžu byť v pozitívnom alebo negatívnom zmysle ovplyvnené viacerými vonkajšími alebo vnútornými činiteľmi. V súvislosti so „skresľovaním" výsledkov merania (measurement bias) najčastejšie hovoríme o týchto faktoroch, ktoré môžu byť jeho príčinou: pohlavie uchádzača, pohlavie skúšajúceho, resp. tvorcu položiek a testu, príslušnosť uchádzača k istej kultúrnej skupine alebo socio-ekonomickej triede, spôsob skórovania testových položiek a testu, faktory súvisiace so situačnými a procedurálnymi podmienkami testovania (časové obmedzenie testu, spôsob zadania inštrukcií, postoj skúšajúceho), faktory súvisiace s motiváciou, postojom a osobnosťou skúšaného (strach a obavy z testovania, motivácia k dosiahnutiu úspechu, sebaoceňovanie, uvažovanie – impulzívnosť).

Záver

Psychometrické analýzy nachádzajú svoje uplatnenie už pri samotnej tvorbe nástroja merania (jazykového testu a jeho položiek). Na základe výsledkov pilotného testovania (pretestu) možno priradiť každej položke jej kvalitatívne atribúty (odhad jednotlivých parametrov – obťažnosti, diskriminácie, pseudonáhody, miera infitu a outfitu, hodnota korelácie danej položky so zvyškom testu). Pri psychometrických analýzach sa zistia niekedy také vlastnosti položiek, na základe ktorých položku z testu, resp. banky položiek vylúčime, opravíme alebo presunieme na iné miesto v teste (napríklad náročnú položku presunieme na koniec testu). Deje sa tak z nasledovných príčin:

- pri položkách s výberom odpovede – žiadna správna odpoveď alebo viacero správnych odpovedí (zlá funkčnosť kľúča a distraktorov, resp. kreatívne alternatívne odpovede pri otvorených položkách),
- položky merajú niečo iné než jazykovú kompetenciu (napr. položky, kde je potrebný matematický výpočet alebo nejaké všeobecné znalosti),
- neprimeranosť položky vzhľadom na úroveň a cieľovú skupinu,
- slabí žiaci oveľa častejšie nachádzajú správnu odpoveď, ako predpokladá model,
- silní žiaci menej často nachádzajú správnu odpoveď, ako predpokladá model,
- príliš vysoká/nízka obťažnosť položky,
- nízka diskriminačná rozlišovacia schopnosť položky (citlivosť),
- nízka korelácia položky so zvyškom testu poukazujúca na obsahovú nesúrodosť položky s testom.

Bibliografické referencie

BACHMAN, L. F.: Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. In.: Language Testing 17 (1), 2000. s. 1-42. Dostupné na: http://ltj.sagepub.com/content/17/1/1.full.pdf+html

BUTAŠ, J.: Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, 2009. 122 s. ISBN 978-80-8084-436-3.

BUTAŠ, J. – BUTAŠOVÁ, A. – FOLNY, V.: Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1, a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Ružomberok : Vydavateľstvo VERBUM KU, 2011. 162 s. ISBN 978-80-8084-693-0.

BUTAŠ, J. – LALINSKÁ, M.: Application of Exponential Functions in Testing. In: USTA AD ALBIM BOHEMICA č.1/2010 – recenzovaný časopis vydaný pri príležitosti XVII. ročníka Czech Polish Slovak Mathematical School v Litoměřiciach, 2010. s. 13-24. ISSN 1802-825.

BUTAŠ, J. – LALINSKÁ, M.: IRT a položkové analýzy výsledkov testov z cudzích jazykov. In: Meranie vedomostí ako súčasť zvyšovania kvality vzdelávania: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou zo dňa 22. – 23. septembra 2011. Trnava: Trnavská univerzita, 2011. s. 32-38. ISBN 978-80-8082-509-6.
CARR, N. T.: The factor structure of test task characteristics and examinee performance. In: Language Testing, Volume 23, Issue 3, 2006. s. 269-289.
Dostupné na: http://ltj.sagepub.com/content/23/3/269.full.pdf
CROCKER, L. – ALGINA, J.: Introduction to Classical & Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart and Wiston, Inc., 1986. 527 s. ISBN 0-03-061634-4.
DICKENS, P. – TOURNOIS, J. – FLIELLER, A. – KOP, J. L.: La psychométrie. Paris: Presses universitaires de France, 1994. 288 s. ISBN 9-782130-460-404.
EDELENBOS, P. - VINJÉ, M. P.: The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. In: Language Testing 17 (2). 2000. s. 144-162. Dostupné na: http://ltj.sagepub.com/content/17/2/144.
EMBRETSON, S. E.: Test design. Developments in Psychology and Psychometrics. London: University of Kansas. Academic Press, INC., 1985. 301 s. ISBN 0-12-238180-7.
FISCHER, G. H. – MOLENAAR, I.: Rasch Models – Foundations, Recent Developments, and Applications. New York: Springer – Verlag, 1995. 437 s. ISBN 0-387-94499-0.
HAUGER, J. B. – SIRECI, S. G.: Detecting Differential Item Functioning Across Examinees Tested in Their Dominant Language and Examinees Tested in a Second Language. In.: International Journal of Testing. Volume 8. Number 3. July – September 2008. Routledge Taylor & Francis Group, 2008. s. 237 – 250. ISSN 1530-5058.
HALADYNA, T. M.: Developing and Validating Multiple-Choice Test Items. New Jersey: Arizona State University West, Lawrence erlbaum associates, publishers, 2004. 306 s. ISBN 0-8058-4661-1.
HAMBLETON, R. K. – SWAMINATHAN, H.: Item Response Theory : principles and applications. Norwell, MA: Kluwer· Nijhoff Publishing, 1987. 332 s. ISBN 0-89838-065-0.
JENSEN, A. R.: Bias in mental testing. London: Methuen & Co., Ltd., 1980. 786 s. ISBN 0-416-83230-X.
JORRO, A.: L´évaluation en éducation: contraintes et mises en tensions. In.: Eduquer et Former - revue de l´Institut Supérieur de Pédagogie, n°41, 2009. Paris: ISP, 2010. s. 25-30. bez ISSN.
LALINSKA, M.: Meranie dosiahnutých vzdelávacích výsledkov na výstupe z 1. stupňa ZŠ v SR (dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2013. 172 s.
LALINSKÁ, M. – JABLONSKÝ, T. – JABLONSKÁ, K.: *Los análisis sicométricos de los resultados educativos y su interpretación.* In: Revista Miscelánea vol. 70, nº 137. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012. s. 443-453. ISSN 0210-9522.
MADSEN, H. S.: Techniques in Testing. Oxford: Oxford University Press, 1983. 212 s. ISBN 0-19-434132-1.
MESKAUSKAS, J. A.: Evaluation Models for Criterion-Referenced Testing: Views Regarding Mastery and Standard-Setting. In.: Review of Educational Research Vol. 46 Nb. 1, 1976. s. 133-158. Dostupné na:
http://rer.sagepub.com/content/46/1/133.full.pdf
PARTCHEV, I.: A visual guide to item response theory. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2004. 61 s. Bez ISBN.
WEIR, C. J.: Communicative Language Testing. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1990. 218 s. ISBN 0-13-155284-8.

WIERSMA, W. – JURS, S. G.: Educational Measurement and Testing. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1990. 416 s. ISBN 0-205-12516-6.

Words: 4 218
Signs: 31 941 [17, 75 standard pages]

PhDr. Mária Lalinská, PhD.
Catholic University in Ružomberok
Faculty of Education
Department of Foreign Languages
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
Slovakia
maria.lalinska@ku.sk

Tracing the Development of Listening Strategies in the Absence of Explicit Instruction

Božena Horváthová

Anotácia
Článok prináša výsledky výskumu zameraného na rozvoj učebných stratégií v rámci zručnosti počúvanie s porozumením. Výskumnú vzorku tvorili študenti prvého ročníka študijných programov Anglický jazyk a literatúra a Anglický jazyk a kultúra, ktorí boli zapísaní na predmet Počúvanie s porozumením na Katedre Lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa. Materiály, s ktorými študenti pracovali, pozostávali z učebníc Listening and Speaking Skills (2009) od autorov Barry Cusack a Sam McCarter a Real Listening and Speaking 3- 4 (2008) od autora Milesa Cravena. Študenti boli počas vyučovania v kontakte s hovoreným anglickým textom prostredníctvom vyučujúceho i adaptovaných a autentických nahrávok textov, ktoré boli súčasťou uvedených učebníc. Ako výskumný nástroj bol použitý štandardizovaný dotazník Language Strategy Use Inventory zostavený kolektívom autorov Cohen, Oxfordová a Chiová v roku 2001, ktorý ja založený na báze Likertových škál. Študentom bol taktiež na konci semestra administrovaný sprievodný dotazník, ktorý pozostával z otázok zameraných na vek, študijný program, dĺžku štúdia anglického jazyka či pobyt v anglicky hovoriacich krajinách. Článok je súčasťou riešenia projektu KEGA 036UKF-4/2013 Tvorba učebníc a multimediálnych kurzov pre nový študijný program ako prostriedok internacionalizácie vysokoškolskej prípravy učiteľov cudzích jazykov.
Kľúčové slová
jazykové učebné stratégie, počúvanie s porozumením, Language Strategy Use Inventory, vnútorná konzistencia, Wilcoxonov test

Introduction

The issue of language learning strategies is seen as a shift from focusing on teachers and teaching to learners and learning. That is why O'Malley et al. (1985) emphasizes the fact that language learning strategies are different from teaching strategies (the techniques used by teachers to help learners learn) in that, the learner and not the teacher, is the one who exercises control over the operations of the designated activity. Based on Chamot and Kupper (1989), certain strategies or clusters of strategies are linked to particular language skills or tasks. For example, second and foreign language listening comprehension gains from strategies of elaboration, inferencing, selective attention, and self-monitoring. Graham, Santos and Vanderplank state (2008) there is a lack of research looking specifically at how listening strategy use develops or changes over time in the absence of explicit strategy training. They consider (ibid.) an understanding of this pattern of development to be important for the planning of listening strategy instruction and for the teaching of listening. That is why Graham, Santos and Vanderplank (ibid.) suggest further research regarding the form strategy development takes in the absence of any explicit instruction. The outcomes of such research should help to make a decision about whether strategy instruction is necessary for learners to acquire effective strategies.

Definitions and Classification of Learning Strategies

Different authors use various definitions of foreign or second language learning strategies. Weinstein and Mayer (1986) defined learning strategies broadly as "behaviours and thoughts that a learner engages in during learning" which are "intended to influence the learner's encoding process" (p. 315). Rubin (1987) later defined LS as those strategies that "contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly" (p. 22). According to Oxford (1990) "they are specific actions, behaviours, steps, or techniques students use - often consciously - to improve their progress in apprehending, internalizing, and using". Resulting from the definitions of the learning strategies researchers have tried to group individual strategies within larger categories or classification schemes. Cohen and Weaver (2005, p. 33) set up primary and secondary classification schemes which can be applied to language learning strategies. Strategies have been classified as follows: classifying strategies by goal - language learning and language use strategies, classifying strategies by function (cognitive, metacognitive, affective, or social strategies), classifying strategies according to skill area (listening, reading, writing, speaking, vocabulary and translation strategies), classifying strategies by their suitability for learners at different ages or proficiency levels, classifying strategies according to the languages or cultures associated with it. Putting strategy classification into practice is the subject matter of strategy inventories. In inventories (Macaro, 2003), strategies are actually used in consort with others, whether in chains or in clusters. In the case of strategy chains, the learner uses the strategies in a predictable sequence, where the use of one strategy leads to another. Resulting from the above mentioned classification there are several groups of inventories to be used in researching language learning strategies. For the purpose of this paper a skills-based inventory was used in which learning strategies are classified by skill area, which includes the receptive skills of listening and reading and the productive skills of speaking and writing.

Studies Related to Listening Comprehension Strategies

Regular analyses of numerous studies related to listening comprehension strategies have been presented in last twenty years. Rubin (1994) offered a review of second language listening comprehension research and provided some directions for facilitating future inquiry by identifying some of the most potentially productive research questions. She focused on five major factors that researchers believed affect listening comprehension: text characteristics, interlocutor characteristics, task characteristics, listener characteristics and process characteristics. Chamot (2005) summarized studies which tried to help language learners use strategies to increase their comprehension of oral texts. She mentioned studies of Thompson and Rubin (1996), Ross and Rost (1991), Ozeki (2000), Carrier (2003), Vandergrift (2003b). For the purposes of our research the meta-analysis of the authors Graham, Santos and Vanderplank (2008) is important. They evaluated studies which deal with listening strategy development and divide them into three groups according to approaches they take: (1) comparing cross-sectionally the strategy use of learners at different levels of proficiency; (2) identifying development within the framework of a programme of strategy instruction; (3) tracing strategy development over time for a single group of learners. Within the third research perspective on strategy development, they identified a study by Peters (1999), which adopts a longitudinal perspective without an intervention. Based on the findings of the analysed studies Graham, Santos and Vanderplank (2008) tried to explore the relationship between learners' listening proficiency and strategic behaviour and to map out how this relationship develops over time when there is no explicit strategy training. They also addressed the question how strategy use develops over time in students who score differently on a listening

test. They took a case study approach to the data collection and analysis. Their primary aim was to reflect their belief that it was less the number or type of strategies used that led to more or less effective listening, but rather the manner in which they were employed. They conducted the in-depth research with two participants using verbal reports.

Questionnaires as a Method for Researching Language Learning Strategies

Chamot (2005) summarizes methods for researching learning strategies. She states that these are identified through various self-report procedures and admits (2005, p. 112): "Although self-report is always subject to error, no better way has yet been devised for identifying learners' mental processes and techniques for completing a learning task." Self-report data appears frequently in questionnaires which ask learners to describe the way they typically learn and use language. To explain the theoretical background of questionnaires as an research instrument, Cohen (2007, p. 9) states that "questionnaires are partially rooted in the theory of positivism, a concept defending the idea that all genuine knowledge is based on sense experience and can be advanced only by means of observation, experiment, statistical procedures and quantitative data analysis." The advantages and disadvantages of questionnaires as measures for researching learning strategies are discussed in a comparative manner in more detail in Nunan (1992), Chamot (2005) and Cohen and Weaver (2005). In structured questionnaires, the researcher has a specific set of questions to be answered in a set order. In this case the researcher has complete control over the questioning, and the respondent usually does not have an opportunity to elaborate on the answers. Data from this type of questionnaire are uniformly organized for all respondents and lend themselves to statistical analysis. The most important question to answer when dealing with numerical data, as it is the case of questionnaires with closed question types is the way of processing quantitative data. The first step to be taken is distinguishing the kinds of numbers with which one is dealing. This takes the researcher to the issue of scales or levels of data. Cohen (2007, p. 502) identifies four of them: nominal scale, interval scale, ratio scale and ordinal scale. Since the questionnaire employed in the present study is a rating scale-based questionnaire, the very last scale, the ordinal scale is of interest. Ordinal data includes namely items such as rating scales and Likert scales and are used when asking for opinion or attitudes (ibid.)

Research Aims and Research Questions

The authors of the Learning Strategies Survey (LSS) suggest that it is rather new and is likely to be refined in the years ahead as more research evidence becomes available.
1. That is why the confirmatory factor analysis using Cronbach alfa for the purpose of this study was conducted and a hypothesis that the items of the Listening Strategies section of the Language Strategy Survey (LSS) are consistent was stated.
2. The present study is also aimed at exploring the students` strategic behaviour. The following research question was addressed: How does listening strategy use develop over time with students who do not undergo explicit strategy training?

Sample

The student sample consisted of 63 students who had signed up to participate in a Listening comprehension course which lasted for the period of one semester (three months). The subjects were 1st year students of the study programme English language and Literature and English language and Culture enrolled in a Listening comprehension course at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at Faculty of Education at Constantine the Philosopher University. They were

1st year students in a five-year program. They were learning English as a foreign language and taking the English courses at the tertiary level. In the listening comprehension test, three participants ranked as advanced (scoring between 94-100 percentile), five as high-intermediate (scoring between 87-93 percentile), fifteen as intermediate (scoring 80-86 percentile), fourteen as low-intermediate (scoring between 73-79 percentile), sixteen as pre-intermediate (scoring between 65-72 percentile) and ten participants reached less than 65 percentile.

Instrumentation

Data for the study were gathered using the quantitative instrument Language Strategy Survey (LSS). The inventory was developed by Cohen, Oxford and Chi in 2001. The LSS was created for the Maximizing Study Abroad Students' Guide and revised by the authors for the study. It consists of 89 items in six language skill areas: listening strategies, speaking strategies, reading strategies, writing strategies, vocabulary strategies and translation strategies. The measure utilizes a self-report frequency of use format. The Language Strategy Use Survey was submitted to confirmatory factor analysis based on a sample of 300 students, and was found to be both reliable and valid. The process of the development and validation of the instrument along with a review of the relevant literature is described in Cohen, Paige and Shively (2005). Included in these skill areas are both strategies for language use and strategies for language learning. The LSS builds on a significant body of previous research into language learning and use strategies, for example, that done by Rebecca Oxford (1990). For our research only the section Listening Strategies was utilized. It focuses on the following strategies: 1. Strategies to increase ones` exposure to the foreign language, 2. Strategies to become more familiar with the sounds in the foreign language, 3. Strategies to prepare to listen to conversation, 4. Strategies to listen to conversation in the foreign language and 5. Strategies to understand some or most of what someone says in the target language. It includes 26 quantitative, close-ended items. Respondents were asked to indicate their approach to listed listening strategies on a four point scale. The scale ranges 4 - I use this strategy and I like it, 3 – I have tried this strategy and would use it again, 2 – I have never used this strategy but I am interested in it, 1 – This strategy does not fit for me. A background questionnaire was also constructed and administered to students after the semester, and queried students about information such as age and academic major, as well as about their language backgrounds. With regard to language, students were asked to identify the length of time they had formally studied the foreign language and at which educational levels, and to report on whether they had spent some time in English speaking countries and if so, in what contexts, and for how long. This information concerning students' language backgrounds was included because these variables have been shown to correlate considerably with the use of strategies. Since the Language Strategy Survey (LSS) is under copyright, it is not permitted to make copies or to reprint it in another publication without the prior consent of the authors. That is why the above mentioned inventory is not appended. Though, we provide the reference for researchers or practitioners who are interested in using the instrument for classroom or diagnostic purposes.

Data Collection and Analysis Procedures

The study had a pretest-posttest design; therefore data were collected through the research instrument prior to Listening comprehension course and again at the end of the course. A background questionnaire was administered to students at the end of the course. A number of procedures were used to analyze the data collected in this study. In the case of the LSS, the computer software SAS was used to produce descriptive

statistics, correlations, and statistically significant differences between the results at the beginning and at the end of the semester for the data from these measures. The Language Strategy Survey (LSS) was submitted to confirmatory factor analysis based on a sample of 63 students, and was found to be both reliable and valid. The data included in the background questionnaire were analyzed in form of percentage.

Research results

1. Background questionnaire

According to information obtained from the background questionnaire the students participating in the questionnaire survey were 19-24 years old. Out of them 28 students reached B1 level of English according to Common European Framework of Reference, 32 obtained B2 level, one C1 level; two participants have First Certificate Examination in English (FCE). Speaking about their stay in English speaking countries 16 students spent some time in countries where English is spoken as a first language: Great Britain, USA, and Ireland. The time span of their abroad stay was one week to six months. As for the length of time they had formally studied the foreign language the students answered 6 to 16 years. We were also interested in which way the participants usually get in touch with English. Most of them (34,71%) encounter English at seminars and lectures; 15, 29% of the students have possibility to get into contact with native speakers and 31,18% of the students get in touch with English through Internet and Skype.

2. Internal consistency

As stated in Cohen et. al. (2007, p. 506) "the Cronbach alpha provides a coefficient of inter-item correlation, that is, the correlation of each item with the sum of all the other items …. and is used for multi-item scales." It is one of the usual measures for internal consistency and gives information about the reliability of the chosen instrument for data collection. According to the guidelines for the alpha coefficient given in Cohen et. al. (ibid.) the Listening Strategies section of the Language Strategy Survey (LSS) is reliable. The hypothesis that the items of the Listening Strategies section of the Language Strategy Survey (LSS) are consistent was confirmed.

Pretest

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0,698551
Standardized	0,698056

Posttest

Cronbach Coefficient Alpha

Variables	Alpha
Raw	0,782256
Standardized	0,782749

3. Language Strategy Survey (*LSS*) - section *Listening Strategies*

The preferences of the students at the beginning and at the end of the semester were compared. From the methodological point of view Wilcoxon test was used. The questions were divided into topic clusters. The Wilcoxon test is a *nonparametric* test

designed to evaluate the difference between two treatments or conditions where the samples are correlated. In particular, it is suitable for evaluating the data from a repeated-measures design and the data which are measurements on an ordinal scale. Items in the *Language Strategy Survey* (*LSS*) include Likert scales which are typical examples of ordinal variables**.** It is used to compare two sets of scores that come from the same participants. This can occur when we wish to investigate any change in scores from one time point to another, or when individuals are subjected to more than one condition. The independent variable consists of two categorical, related groups. Related groups indicate that the same subjects are present in both groups. The reason that it is possible to have the same subjects in each group is because each subject has been measured on two occasions on the same dependent variable. The first related group consists of the subjects at the beginning and the second related group consists of the same subjects. For the calculations, the statistical software SAS was used.

Table. Outcomes of Wilcoxon test

	Statistics	***P-value***	***Conclusion***
Question1	7,5	0,0167	Difference between Pretest and Posttest
Question 2	4	0,0386	Difference between Pretest and Posttest
Question 3	3,5	0,3105	No difference between Pretest and Posttest
Question 4	0,5	1	No difference between Pretest and Posttest
Question 5	11,5	0,0001	Difference between Pretest and Posttest
Question 6	5,5	0,0895	No difference between Pretest and Posttest
Question 7	5,5	0,0708	No difference between Pretest and Posttest
Question 8	4	0,2153	No difference between Pretest and Posttest
Question 9	7	0,0161	Difference between Pretest and Posttest
Question 10	6,5	0,0192	Difference between Pretest and Posttest
Question 11	-1	0,883	No difference between Pretest and Posttest
Question 12	5,5	0,0522	No difference between Pretest and Posttest
Question 13	11	0,0007	Difference between Pretest and Posttest
Question 14	6	0,0576	No difference between Pretest and Posttest
Question 15	4,5	0,1996	No difference between Pretest and Posttest
Question 16	7,5	0,0315	Difference between Pretest and Posttest
Question 17	2,5	0,4583	No difference between Pretest and Posttest
Question 18	2,5	0,4244	No difference between Pretest and Posttest
Question 19	4	0,2153	No difference between Pretest and Posttest
Question 20	-1,5	0,7011	No difference between Pretest and Posttest
Question 21	1	0,8506	No difference between Pretest and Posttest
Question 22	2	0,5716	No difference between Pretest and Posttest
Question 23	10,5	0,0015	Difference between Pretest and Posttest
Question 24	-2	0,5966	No difference between Pretest and Posttest
Question 25	3,5	0,2962	No difference between Pretest and Posttest
Question 26	1	0,845	No difference between Pretest and Posttest

In terms of P-value, we can say that differences are observable only in the case of questions 1, 2, 5, 9, 10, 13, 16 and 23. In the majority of remaining listening strategies no significant changes are recognizable. From the group *Strategies to increase my*

exposure to the target language the strategies "attending out-of-class events where the new language is spoken" and "listening to talk shows on the radio, watching TV or movies in the target language" show raising tendency. Within the group *Strategies to become more familiar with the sounds in the target language* only the strategy "practicing sounds in the target language that are very different from sounds in one's own language to become more comfortable with them" represents an increasing trend. Among the strategies clustered under the label *Strategies to prepare to listen to conversation in the target language* the strategies "paying special attention to specific aspects of the language" and "trying to predict what the other person is going to say based on what has been said so far" show a change in students` approach. In the cluster of *Strategies to listen to conversation in the target language"* the strategies "listening for word and sentence stress to see what native speakers emphasize when they speak" and "practicing skim listening by paying attention to some parts and ignoring others" show significant shift in students` use of listening strategies. Within the cluster of *Strategies for when I do not understand some or most of what someone says in the target language* only the strategy "using the speakers` tone of voice as a clue to the meaning of what they are saying" shows raising tendency.

Discussion and Conclusions

As mentioned previously, the primary purpose of this research was to empirically measure the development of listening strategy use over time with students who do not undergo explicit strategy training. The study emphasises the importance of not overlooking students' current learning strategies. The fact that out of twenty six strategies eighteen strategies seem to be used constantly in an unchanged way shows that students are aware of the strategies they use. They also show the inclination to use continually strategies which work for them. This finding corresponds with the outcomes of Peters study (1999). He reported that there appeared to be little change in the frequency of strategy use among the subjects (N=8) from the first stage to the second stage. The explanation for the higher reported use of listening strategies: "attending out-of-class events where the new language is spoken" and "listening to talk shows on the radio, watching TV or movies in the target language" is probably the fact that the students received many incentives to practice their listening comprehension outside of class mostly by watching English speaking films. The results show a change in the use of the strategies "practicing sounds in the target language that are very different from sounds in one's own language to become more comfortable with them", "using the speakers` tone of voice as a clue to the meaning of what they are saying" and "listening for word and sentence stress to see what native speakers emphasize when they speak". This might be explained by interdisciplinary connection with the subject Phonetics and phonology. The learners became much more aware of the importance of the appropriate pronunciation, word stress and intonation for the purpose of better understanding. The growth of the importance of strategies like "trying to predict what the other person is going to say based on what has been said so far" and "practicing skim listening by paying attention to some parts and ignoring others" can be explained by the endeavour of the students to compensate some insufficiency in understanding spoken foreign language. This finding corresponds partially with certain patterns regarding strategy development that are visible across the few studies that do exist. According to these studies, for listening comprehension, some authors prefer to distinguish between listening skills (or sub-skills) and strategies. The former are seen as native listener competencies that non-natives need to acquire, such as mastery of auditory phonetics, while strategies might be described as 'strictly compensatory' (Field, 1998, p. 117), used to make up for

learners' imperfect knowledge of the second or foreign language syntax and vocabulary (Field, 2000, p. 189).

References

CARRIER, K. A. 2003. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. In: *Bilingual Research* Journal. Online ISSN 1523-5890. 27/2003. pp. 383–408.

COHEN, L. - MANION, L. - MORRISON, K. 2007. *Research methods in Education.* New York : Routledge. 2007. 656 p. ISBN 978-0-415-36878-0.

COHEN, A. D. - OXFORD, R. L. - CHI, J.C. 2001. *Language Strategy Survey*. 2013. [cit. 2013-05-17] Retrieved form www.carla.umn.edu/maxsa/documents/LanguageStrategySurvey_MAXSA_IG.pdf

COHEN, A. D. - PAIGE, R. M. - SHIVELY, R. L. - EMERT, H. A. – HOFF, J. G. 2005. *Maximizing study abroad through language and culture strategies: Research on students, study abroad program professionals, and language instructors.* Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota. [online] Retrieved from www.carla.umn.edu/maxsa/documents/MAXSAResearchReport.pdf

COHEN, A. D. - WEAVER, S. J. 1998. Strategies-based instruction for second language learners. In: W. A. Reyandya and G. M. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning.* Anthology Series 39. Singapore: SEAMEO Regional Language Center. pp. 1-25.

FIELD, J. 1998. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. In: *ELT Journal.* Online ISSN 1477-4526. 52/2, pp. 110–118.

FIELD, J. 2000. Not waving but drowning: a reply to Tony Ridgeway. In: *ELT Journal.* Online ISSN 1477-4526 54/2, pp. 186–195.

CHAMOT, A. U. 2004. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In: *Electronic Journal of Foreign Language.* ISSN 0219-9874. 1/1/2004, p. 14-26.

CHAMOT, A. U. 2005. Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and research. In: *Annual Review of Applied Linguistics.* 25/2005. pp. 112-130 Cambridge University Press [online]. [cit. 2013-15-03] Retrieved from http://journals.cambridge.org/action/displayIssue?jid=APL&volumeId=25&seriesId=0&issueId=-1

CHAMOT, A. U. - KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. In: *Foreign Language Annals.* Online ISSN 1944-9720. 22/1/1989. pp. 13-24.

GRAHAM, S. – SANTOS, D. – VANDERPLANK, R. 2008. Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. In: *System.* ISSN: 0346-251X. 36 /2008. pp. 52–68.

HOLÚBEKOVÁ, A. 2012. Význam nácviku stratégií učenia sa v kontexte cudzojazyčného vzdelávania. In: *Výučba cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre 2012. 367 s. ISBN 978-80-552- 0916-6.

HOMOLOVÁ, E. 2011. Kompenzačné stratégie a ich miesto pri rozvíjaní komunikatívnej kompetencie. In: *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka.* Banská Bystrica : FHV UMB. s. 5-21. ISBN 978-80-557-0298.

LAERD STATISCTICS. 2013. *Wilcoxon Signed-Rank Test using SPSS*. 2013 [cit. 2013-06-18] Retrieved form https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/wilcoxon-signed-rank-test-using-spss-statistics.php

LOJOVÁ, G. - VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* 1. vyd. - Praha : Portál 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MACARO, E. 2003. *Learner strategies: Extending the framework of definition and relationships*. Unpublished manuscript, Oxford: Oxford University. 2003.

NUNAN, D. 2008. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 2008. 243 p. ISBN 978-0-521-42968-9.
O'MALLEY, J. M. - CHAMOT, A. - STEWNER-MANZARES, G. - KUPPER, L. - RUSSO, R. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. In: *TESOL Quarterly*. Online ISSN 1545-7249 19/3, pp. 557-584.
OPPENHEIM, H. N. 1992. Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement. London : Pinter Pub Ltd. 1992. 310 p. ISBN 978-1855670440.
OXFORD, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990. 368 p. ISBN 978-0838428627.
OXFORD, R. L. 1996. Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies. In: *Applied Language Learning.* Online ISSN 1041-6791. 7/1 & 2/1996. pp. 25-45.
OXFORD, R. L. 2002. Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis In: *The Modern Language Journal*. Online ISSN 1540-4781. 86/2002, p. 368 – 383.
OZEKI, N. 2000. *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.
PETERS, M. 1999. Les strate´gies de compre´hension auditive chez des e´le`ves du Bain Linguistique en franc_ais langue seconde. Unpublished PhD dissertation, Ottawa University, Canada. In: Graham, S. - Santos, D. - Vanderplank, R. 2008. Listening comprehension and strategy use: A longitudinal exploration. In: System. ISSN: 0346-251X. 36/2008. pp. 52–68.
ROSS, S. - ROST, M. 1991. Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. In: *Language Learning*. Online ISSN 1467-9922. 41/2, pp. 235–273.
RUBIN, J. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions: Research history and typology. In: A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1987.
SOCIAL SCIENCE STATISTICS. 2013. *The Wilcoxon Signed-Ranks Test Calculator*. 2013 [cit. 2013-06-17] Retrieved form
www.socscistatistics.com/tests/signedranks/Default.aspx
THOMPSON, I. – RUBIN, J. 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? In: *Foreign Language Annals*. Online ISSN 1944-9720. 29/3, pp. 331–342.
VANDERGRIFT, L. 2003. From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. In: *Canadian Modern Language Review*. ISSN 0008-4506. 59/2003. pp. 425–440.
WEINSTEIN, C. AND MAYER, R. 1986. The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.). New York: Macmillan.
WILSON, N. - McLean, S. 1994. *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press, 1994. 87 p. ISBN 978-1859231180.
VLČKOVÁ, K. - PŘIKRYLOVÁ, J. 2011. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 79 p. ISBN 978-80-87652-37-4.

The article is the outcome of the project KEGA 036UKF-4/2013 Creating textbooks and multimedia courses for a new study programme as a means of internationalization of foreign language teacher training.

Words: 4774
Characters: 32 003 [17, 78 standard pages]

PhDr. Horváthová Božena PhD.
Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies
Faculty of Education
Constantine the Philosopher University
Drážovská 2, Nitra
Slovakia
e-mail: bhorvathova@ukf.sk

Výrazové prostriedky slovenskej podnikateľskej komunikácie s dôrazom na vplyv angličtiny

Tomáš Bánik

Anotácia
Komunikačné aktivity firiem poskytujúcich telekomunikačné a dátové služby odrážajú najnovšie trendy v jazyku. Tieto spoločnosti sa vyznačujú sociálnymi a filantropickými aktivitami, ktoré prezentujú širokej verejnosti, preto lexikálne prostriedky a celkovo štýl prejavu musia zodpovedať módnym trendom. Najvýraznejším prejavom súčasnej dynamiky slovenského jazyka je anglicizácia, a to nie len na lexikálnej, ale aj na morfologickej úrovni. Analyzované texty sú modelovou ukážkou vplyvu medzinárodných termínov na systém jazyka. Prejavuje sa preberaním celých slovných spojení, absenciou domácich ekvivalentov a čoraz väčšou tendenciou k nesklonnosti. V niektorých prípadoch prevzatia komplikujú zrozumiteľnosť textu a efektívnosť komunikácie.
Kľúčové slová
podnikateľská komunikácia, móda v jazyku, anglicizácia jazyka, komunikačno-pragmatické faktory, jazykový kontakt, prevzaté slová, anglicizmy, terminologické výrazy, hybridné zloženiny, flexia, nesklonnosť, efektívnosť komunikácie.

Podnikateľská sféra je jedna z najdynamickejších oblastí života spoločnosti. Zahŕňa celý komplex správaní a aktivít, pričom medzi nimi nefigurujú len úzko špecifické obchodnícke (marketingové) a výrobné činnosti, ale v súčasnosti sa podnikateľské subjekty zameriavajú aj na komunikáciu so zákazníckou obcou v oblasti odpočinkových a sociálnych činností. Za otca teórie spoločensky zodpovedného konania sa považuje H. R. Bowen, ktorý prvý definoval tento pojem v päťdesiatych rokoch minulého storočia: „It refers to the obligations of businessmen to pursue those policies, to make those decisions, or to follow those lines of action which are desirable in terms of the objectives and values of our society." (Caroll, 1999: 270)

Spoločnosti poskytujúce bankové, telekomunikačné a dátové služby sa snažia udržiavať kontakt so zákazníkmi prostredníctvom takzvaných komunít, ktoré fungujú na báze sociálnych sietí a v rámci verejných podujatí. Táto neustále živená interakcia medzi zákazníkom a poskytovateľom má prepracovaný systém, za ktorým stoja prevažne reklamné účely, snaha nenásilnou formou informovať o nových produktoch. I keď podľa M. Macha (2013, s. 3) treba propagandu odlíšiť od tzv. „public relations", pretože „propaganda je od základov direktívny a jednostranný štýl a vzťahy s verejnosťou sa usilujú o dialóg, argumenty, diskusiu, obojstranné informácie" (Black, 1994: 42, citované podľa Macho, 2013: 3), pri jednostranne orientovanej komunikácie od podnikateľa smerom ku klientovi ide vlastne o reklamu, lebo ide naozaj o „rozširovanie názorov a informácií so zámerom vyvolať zmenu názorov, ovplyvniť, vyvolať alebo zosilniť určité postoje alebo konanie." (Macho: 2013). Samozrejme v samej podstate propagandy je snaha pôsobiť nebadane.

Preto sa firemné stratégie dnes zameriavajú na tzv. filantropické aktivity, podporu kultúrnych podujatí, študentských a vedeckých projektov a podobne. Filantropické aktivity, ako podotkol A. B. Caroll, predstavujú zásadný prvok v rámci zodpovedného podnikateľského konania, akýsi vrchol pyramídy, či „čerešničku na torte" (Carroll, 2008: 94). Táto masovo orientovaná stratégia sa odráža aj na charaktere firemnej komunikácie. Niektoré subjekty v tomto smere zaznamenali nápadný posun a ich výročné správy o podnikaní smerované verejnosti obsahujú stále

menej číselných údajov o hospodárení a stále viac informácií o komunitných a filantropických aktivitách. Podľa teoretikov vzťahov s verejnosťou je komunikácia kritický prvok, ktorý môže určiť, či jednotlivé činnosti prispejú pozitívne alebo negatívne k fungovaniu organizácie (Plessis, 2001: 1). Preto aj pôvodný žáner administratívneho štýlu sa začína meniť na útvar približujúci sa reklamnému žánru publicistiky. K tomuto žánrovému synkretizmu v súčasných médiách a najmä v internetovom prostredí sa ešte vrátime. Na tomto mieste chceme najmä upozorniť na to, že v našom príspevku nebudeme analyzovať terminológiu marketingu, ale pôjde nám o rozbor aktuálnych textov, ktoré okrem špecifického výraziva podnikateľskej sféry operujú aj s lexikou zameranou na širšie masy prijímateľov. Pokúsime sa charakterizovať jazyk a komunikáciu spoločností používajúcich sociálnu rétoriku. Tieto firmy sa

- smerom k verejnosti prezentujú filantropickými aktivitami,
- smerom k zákazníkom cieľavedome podporujú ústretové správanie,
- smerom k zamestnancom akcentujú súdržnosť, tímovú prácu a
- smerom k životnému prostrediu deklarujú ekologické správanie.

Toto sú základné prvky jazykového správania, s ktorým korešponduje aj výber jazykových prostriedkov vo všetkých textoch adresovaných potenciálnym zákazníkom.

Jazyk firemných textov

Zacielenie firemnej komunikácie sa musí riadiť jazykovými návykmi potenciálnych prijímateľov správ, preto lexikálne prostriedky a celkovo štýl prejavu musí zodpovedať módnym trendom. Jazyk, ako každý produkt ľudskej kultúry, podlieha móde. Preto je na súčasných textoch verejnej marketingovej komunikácie nápadná hypertrofia anglicizmov na rôznych úrovniach jazykovej stavby. J. Dolník poznamenáva k otázke tzv. explózie anglicizmov, že iste je správne, ak sa posudzujú ako módne výrazy, no citovaný autor upozorňuje, že záporné implikácie ich používania nie je možné zovšeobecňovať (Dolník, 1997: 33). Pri hodnotení jazykovej stránky prejavov sa stretávame s celým spektrom názorov na stúpajúcu frekvenciu cudzích jazykových prvkov v slovenčine (porov. Ološtiak, 2009). Jazyk je ako produkt ľudskej kultúry vnímaný emocionálne, preto boli v nedávnej minulosti niektoré prejavy jazykovedcov kritizujúcich anglicizáciu slovenčiny veľmi emotívne. Niekedy s používa pojem makaronizmus, „makarónčina“ (Masár, 1995), pričom skutočne makarónske texty sa objavili až v súčasnosti s rozvojom internetovej komunikácie, najmä medzi blogmi. Ivan Masár sa pozastavuje nad použitím spojenia *free atmosféra*, na ktoré „naozaj niet nijakého rozumného dôvodu, pretože anglické slovo *free* má najmenej tri slovenské ekvivalenty“ (Masár, 1995: 190). Akýsi dôvod však autor textu musel mať. Tieto dôvody by sa dali kvalifikovať ako kumunikačno-pragmatické, súvisiace so spoločensko-politickým trendom nasledovania vzorov anglosaského sveta. Ďalším dôvodom je ekonomizácia v jazyku (ktorá s uvedenými spoločenskými dôvodmi súvisí, i keď nepriamo).

Ako modelový príklad sme vybrali výročnú správu o aktivitách mobilného operátora. Tento text nám poskytol veľké množstvo zaujímavého materiálu. Frapantným spôsobom sa tu operuje pojmami z oblasti marketingu, ale aj z iných sfér spoločenského života, ktoré súvisia s aktivitami firmy smerom k verejnosti. Mobilná komunikácia je dnes už neodmysliteľnou vymoženosťou a s ňou súvisí aj globálna informačná sieť Internet. Všetky technológie prenosu dát patriace dnes k najprogresívnejším majú pôvod v anglicky hovoriacich krajinách. Krajiny patriace k ekonomickým vodcom majú bohaté skúsenosti s podnikaním v tejto sfére, ich

dcérske spoločnosti sa pokúšajú zjednotiť terminológiu svojej činnosti v globálnom meradle. Spolupráca so zahraničím ja dnes intenzívna a pracovníci sú školení mnohokrát v cudzine. Ďalej si musíme uvedomiť posun v jazykovej kompetencii slovenských hovoriacich. Oproti uplynulým desaťročiam dnes vplýva angličtina aj priamo ako kontaktový jazyk, mnoho ľudí pracuje v anglicky hovoriacich krajinách a vyučovanie angličtiny na školách je povinné. Jazykové povedomie Slovákov sa mení, čo je viditeľné najmä oslabovaním flektívnosti ako najpodstatnejšej vlastnosti slovanských jazykov.

Extralingvistické a intralingvistické dôvody preferovania anglicizmov

Keď zhrnieme výsledky úvah z predošlej kapitoly, ako najvýznamnejšie extralingvistické faktory môžeme označiť tieto:

1. Pôvod odbornej terminológie. Terminológia obchodu a služieb sa vyvíja predovšetkým v anglicky hovoriacich krajinách.

2. Módnosť jazykových prostriedkov. Firemná komunikácia má za cieľ osloviť mladú generáciu používateľov jazyka.

3. Jazykové kontakty. Čoraz väčší počet obyvateľov Slovenska má bilingválne slovensko-anglické povedomie.

Uvedené faktory možno nazvať extralingvistickými, súvisia totiž so spoločenskými procesmi, s kontaktmi jazykov, sú podmienené politicky, ekonomicky a územne.

Sú tu však aj vplyvy vnútrojazykové, systémové. Pri nich je potrebné bližšie analyzovať proces udomácňovania prevzatých slov v jazykovej praxi. Nie je to nikdy proces mechanický, ako sa to niekedy zjednodušene chápe. Keď si uvedomíme, aké množstvo ľudí s rôznym kultúrnym a jazykovým povedomím a vzdelanostnou úrovňou posudzuje používanie nových slov, je jasné, že ani pri jednom slove, nech sa javí akokoľvek mechanicky prevzaté, nebolo toto rozhodovanie celkom mechanické a jednoznačné. Pri potrebe pomenovať novú skutočnosť sú naporúdzi rôzne možnosti. Slovenčina má dostatočne rozvinuté slovotvorné prostriedky, no prijatie cudzieho výrazu spolu s novou reáliou často súvisí so snahou odlíšiť terminologický, alebo úzko špecifický výraz od slova používaného v bežnej komunikácii. Napríklad v ekonomickej sfére funguje výraz *benefit* (*benefity pre zamestnancov, nové typy benefitov, poskytovaním benefitov pre zamestnancov*), ktorý by sa jednoducho dal nahradiť slovom *výhoda* (**výhody pre zamestnancov, *nové typy výhod, *poskytovaním výhod pre zamestnancov*[41]), ale použitím slova *benefit* sa zdôraznila jeho terminologická platnosť v danom odbore, tento odbor si ho akoby privlastnil so všetkými zložkami významu a konotáciami a vymedzil ho oproti široko chápanému a použiteľnému slovu *výhoda*.

Niekedy sa cudzojazyčný výraz uprednostňuje preto, že sa od neho ľahšie tvoria atributívne spojenia, napr. *správa* (*správa o podnikaní, výročná správa, parametre správy, obsah správy*) sa používa ako ekvivalent anglického *report*, ale ako atribút v spojení *reportovacie obdobie* sa používa cudzí výraz, pretože slovo *správa* by sa na tvorenie zhodného prívlastku nemohla použiť. Použitie tohto výrazu v spojení *reportované obdobie* alebo *reportovacie obdobie* však podporuje aj vznik spojenia *cyklus reportovania*, hoci tu by z vnútrojazykových dôvodov mohol byť z hľadiska rozsahu rovnocenný výraz **cyklus podávania správ*. Takže vidíme, že vnútrojazykové a mimojazykové príčiny preberania cudzích slov sa prelínajú.

[41] symbolom * označujeme jazykové prvky, ktoré navrhujeme ako domácu alternatívu, ale neboli v skúmaných dokumentoch použité

Najdôležitejšia vnútrojazyková príčina preberania slov tkvie v typologickej odlišnosti jazykov, v našom prípade slovenčiny a angličtiny. Preklad najmä terminologických výrazov z angličtiny do slovenčiny predstavuje určitý problém. V prípade niektorých termínov je preklad pomerne jednoduchý (*firemná filantropia, firemná kultúra, personálny lízing, marketingové zručnosti*), a to najmä preto, že použité výrazy majú platnosť internacionalizmov a sú v slovenčine ustálené, ale i preto, že ich potencia vytvárať nové spojenia je porovnateľná s touto potenciou v angličtine, majú totiž jednoduchý mechanizmus tvorenia adjektív: *firma – firemný, personál – personálny, marketing – marketingový*). Problém je však v tom prípade, ak sa adjektívum netvorí obvyklým spôsobom, napríklad od slova *správa* vo význame „report" sa netvorí adjektívum, spojenia týkajúce sa takejto *správy* sa musia tvoriť zložitou a „nepraktickou" syntaktickou väzbou nezhodného prívlastku

Takže vnútrosystémové dôvody uprednostňovania anglicizmov možno zhrnúť takto:

1. Terminologická jednoznačnosť daného cudzieho výrazu
2. Uľahčenie prekladu celých terminologických spojení (napr. *reportovacie obdobie* ako preklad výrazu *reporting period* namiesto viacslovného spojenia s nezhodným prívlastkom **interval podávania správ*)
3. Ekonomickosť výrazu. Domáce ekvivalenty sú príliš dlhé (*e-shop – *elektronický obchod*)

Nie všetky prevzatia použité v analyzovaných textoch môžeme označiť ako nové. Je veľmi dôležité odlíšiť ustálené slová a slovné spojenia od nových, ktoré ešte neprešli procesom udomácňovania. Keď totiž chceme hodnotiť dôvody výberu určitého jazykového prostriedku, treba si uvedomiť, že pri niektorých slovách najväčšou mierou zaváţila ich frekventovanosť, zaužívanosť bez ohľadu na ich cudzí pôvod. Ako nápadné vystupujú tie výrazy, ktoré ešte prijímateľ vníma ako niečo výnimočné, nové, exkluzívne.

Jazyková analýza vybraného komunikátu

1. Domáce neologizmy

1.1. Nové slovné spojenia

Potreba pomenovať nové reálie sa v niektorých prípadoch napĺňa použitím nových terminologických spojení, v ktorých často figurujú internacionalizmy ustálené v slovenčine: *firemná filantropia* (*prostredníctvom nástrojov firemnej filantropie*), *firemná kultúra* (*budovanie firemnej kultúry*), *firemné princípy* (*deň firemných princípov*), *ľudský kapitál* (*najefektívnejším riadením ľudského kapitálu*), *marketingové zručnosti* (*školenie marketingových a predajných zručností*), *personálny lízing, podnikateľský segment* (*v podnikateľskom segmente*), *procesné zlepšenia, rozoznateľná značka* (*rozvíjanie rozoznateľnej značky*), *tímové aktivity*, *zodpovedné podnikanie* (*správa o zodpovednom podnikaní, lokálna stratégia zodpovedného podnikania, skupina pre zodpovedné podnikanie, aktivity a oblastiach zodpovedného podnikania; o jednotlivých aktivitách zodpovedného podnikania*).

V prípade tejto kategórie výrazov ide veľmi často o kalky celých terminologických spojení, napríklad terminologické spojenie *zodpovedné podnikanie* sa vo firemnej komunikácii objavuje na základe toho, že v spoločnosti pôsobí pracovná skupina tzv. CR Fórum (CR – „corporate responsibility" – zodpovedné podnikanie). V niektorých prípadoch je jeden s komponentov prebratý bezo zmeny, napríklad slovo *segment* v spojeniach (*podnikateľský segment, segment trhu*), avšak považujeme ho už ustálené (zdomácnené) slovo.

1.2. Použitie slov v novom kontexte

Dynamika v jazyku sa prejavuje transformáciou významu lexikálnych jednotiek, prvým stupňom k týmto zmenám je použitie slova v nových, dosiaľ neobvyklých kontextoch: *citlivé informácie, filantropické aktivity, filantropické projekty, manažérsky nástroj, parametre správy, rozvojová podpora, stratégia filantropie, štartovať vybavenie* (farmy), *zelené technológie.*

Modelovým príkladom sú výrazy *filantropický*, *filantropia* ktoré mali v minulosti veľmi nízku frekvenciu, používal sa skôr pôvodný substantívny výraz *filantrop* – „ľudomil, altruista". A už vôbec sa nehovorilo o nejakej *stratégii filantropie, filantropických projektoch.* Uvedený výraz sa spájal najmä s označením osôb: *filantropický človek*, prípadne *filantropický čin.* Adjektívum *citlivý* posúva svoj význam spojením s výrazom *informácie* o sémantický príznak „chúlostivý, nebezpečný", v minulosti sa v tomto význame používalo spojenie **chúlostivé informácie, *nebezpečné informácie, *tajné informácie*. Pod vplyvom angličtiny sa rozšírila aj potencia slova *štartovať*, ktoré sa spájalo pôvodne len s pretekárskymi aktivitami, dnes *štartuje* všetko čo sa **rozbieha, *začína*.

1.3. Zmeny v sémantike lexikálnej jednotky

Použitie slova, najčastejšie internacionalizmu, v novom kontexte vyústi často do konštituovania nového významu. „Neologizmus nie je len nové slovo, ale vlastne aj nový jazykový znak, ktorý môže byť reprezentovaný slovom, významom slova alebo spojením slov." (Horecký, 1987: 141). Príkladom sú slová *formát* (*pokračovať v aktívnom dialógu so zamestnancami prostredníctvom formátov ako napríklad Zamestnanecké fórum*), *balík* (*celým balíkom zručností potrebných*), *merať* (*meranie zákazníckej spokojnosti*), *pokrývať* (*týmto prieskumom pokrývame všetkých našich zákazníkov*), *výstup* (*prostredníctvom článkov a výstupov v médiách*).

1.4. Domáce neologizmy

V analyzovanom texte ich je pomerne málo: *navýšiť* (*navýšiť počet zákazníkov*), *skládkovanie*, *udržateľný* (*k vytváraniu silnej a udržateľnej občianskej spoločnosti*), *vernostný* (*vernostný program, vernostné ponuky*). Tieto slová vznikajú domácimi slovotvornými prostriedkami pod tlakom nových vyjadrovacích potrieb, často sprostredkovaných cudzími jazykmi. Prijímajúci jazyk sa však v tomto prípade vyrovnáva s tlakom cudzieho jazyka, dá sa povedať, že mu odoláva. Je tu však potrebná pomoc jazykovedných inštitúcií, ktoré daný výraz posúdia z hľadiska jazykového systému a odporučia verejnosti najvhodnejšiu formu. Výhodou slovotvorne motivovaných lexikálnych jednotiek je ekonomickosť a rekruzívnosť, ktorá zabezpečuje dostatočnú nominačnú reprodukčnosť (Ološtiak, 2006: 185).

2. Cudzojazyčné výrazy

2.1. Jednoslovné pomenovania

Frekvencia jednoslovných cudzojazyčných výpožičiek je v skúmanom firemnom texte naozaj nápadná. V prípade niektorých slov uvádzame aj kontext, v ktorom boli použité: *aerácia* (*nastavenie podmienok aerácie*), *audit* (*úspešný audit*), *auditovať* (*pravidelne auditujeme úroveň služieb*), *bašavel* („zábava", prevzatie z rómskeho jazyka), *benefit* (*benefity pre zamestnancov, nové typy benefitov, poskytovaním benefitov pre zamestnancov*), *benchmark, biznis* (*podnikatelia rozbiehajú biznis*), *blog, bonus* (*individuálnej časti bonusu*), *cafeteria, cafetéri* (*poskytovaním benefitov pre zamestnancov formou tzv. cafeterie, teda výberu z vopred definovaných produktov a služieb, kde si zamestnanci môžu uplatniť zľavu či výhodnejšie podmienky pri nákupe; cafetéria benefitov*), *certifikácia* (*obchodných partnerov s certifikáciou podľa oblasti ich pôsobenia*), *E-Care, E-Carový* (*nárast E-*

Shopových a E-Carových transakcií), *edukovať* (*edukovať verejnosť*), *edukácia* (*edukáciu detí*), *e-learning*, *e-learningový* (*e-learningových kurzov*), *environmentálny* (*systém environmentálneho manažérstva, environmentálne ciele, environmentálne zodpovedný prístup, plnenie environmentálnych cieľov, environmentálne správanie dodávateľov, environmentálna politika, zvýšenie environmentálneho povedomia, environmentálne dopady ich podnikateľských aktivít*), *E-Shop*, *E-Shopový*, *e-test* (*bolo realizovaných 18 e-testov*), *expert*, *fanpage*, *fixný* (*fixných aj mobilných produktov a služieb*), *fundraising* (*zabezpečovať zvyšovanie fundraisingu neziskových organizácií*), *imidž* (*zlepšiť imidž v rámci poskytovania kvalitných služieb*), *interakcia* (*každodennú interakciu so životným prostredím*), *know-how* (*vlastným know-how; Na príprave projektov sa podieľajú svojou prácou, časom a know-how aj zamestnanci*), *komunitný* (*komunitných projektov*), *koučing* (*Coaching days – stretnutia, ktorých hlavnou témou bol koučing; koučing agentov*), *koučingový* (*základné koučingové zručnosti*), *líder* (*patríme medzi lídrov v tejto oblasti na Slovensku, je už tradične lídrom v kvalite*), *líderstvo*, *mitigácia*, *mobilita* (*týždeň mobility* – preklad z angl. European *Mobility Week*), *motorgenerátor*, *offline* (*večerné offline stretnutie*), *on-line*, *online* (adj. /adv. – *máme tak spätnú väzbu od zákazníka v podstate on-line*; *online komunikáciu prostredníctvom chatu*), *pilotný* (*spustili pilotný dvojročný program*), *portfólio (spoločnosť ponúka komplexné portfólio služieb, portfólio zamestnaneckých zliav; plnohodnotnú podporu pre celé portfólio zákazníkov* /iný význam/), *posterový* (*posterové prezentácie*), *proaktívny*, *proaktívne* (*proaktívne plníme povinnosti*), *redizajn* (*stránka s kontaktmi prešla redizajnom*), *report* (*spolupracovať pri príprave reportov*), *reportovať, reportovanie, reportovaný* (*reportované obdobie: kalendárny rok 2012, Cyklus reportovania: raz ročne, metódy merania a reportovania, reportovaný je profil spoločnosti zoznam reportovaných indikátorov, mapovanie a reportovanie dosiahnutých výsledkov, aktivity sú pravidelne reportované výkonnému manažmentu*) – prevzatie z angl.: Global Reporting (Global Reporting Initiative sú smernice predstavujúce medzinárodný štandard, podľa ktorého spoločnosti pripravujú svoje správy o zodpovednom podnikaní), *reportovací* (*v reportovacom období*), *roadshow* (*roadshow bezplatných školení posunkového jazyka*), *roaming*, *roamingový* (*roamingové služby*), *segment* (*segment fakturovaných služieb*), *segregácia* (*povinná segregácia právomocí*), *skipas*, *smokinglizér*, *sponzoring* (*stratégiou zodpovedného podnikania, sponzoringu*), *stakeholder* (*je jediným organizačným stakeholderom GRI na Slovensku*), *teambuilding*, *teambuildingový* (*teambuildingové aktivity, ktoré podporujú pracovný tím a jeho výkonnosť*), *workshop*.

V tejto skupine prevzatí sa najviac prejavuje snaha o módnosť prejavu, pretože tu nachádzame veľký podiel slov, ktoré by sa dali nahradiť domácimi ekvivalentmi: aerácia – **prevzdušňovanie* (pozri Hegerová, 1999); *edukovať – *vzdelávať*; *expert – *odborník*; *koučing – *trénovanie, *trénerstvo; líderstvo – *vedúce postavenie; sponzoring – *sponzorstvo; workshop – *seminár, *tvorivá dielňa*.

Výraznú skupinu anglicizmov tvoria slová s príponou *-ing*. Niektoré z nich sú prevzaté ako celok a sú morfologicky a slovotvorne adaptované (porov. Lacková, 2012b), čo sa manifestuje tým, že sa od nich pravidelne tvoria adjektíva: *teambuilding – teambuildingový, roaming – roamingový, koučing – koučingový, e-learning – e-learningový, marketing – marketingový, lízing – lízingový*. M. Lacková, ktorá sa zaoberá adaptáciou anglicizmov s príponou *-ing*, v prípade slovenčiny uvádza aj adverbiálne deriváty: „Adjectival and adverbial derivates are present in the Slovak language: *dampingový – dumpingovo; tréningový – tréningovo.*" (Lacková, 2012b: 15). Tieto výrazy fungujú zväčša ako odborné termíny. Často sú súčasťou celých prevzatých terminologických spojení: *Cloud computing, home banking*. Pri niektorých výrazoch je však prípona *-ing* použitá aj napriek tomu, že základové slovo

v slovenčine funguje a ponúka sa aj použitie slovenskej prípony *-stvo*: *sponzoring – *sponzorstvo*.

Niektoré výrazy sú pomerne nové, tak napríklad len nedávno (okolo r. 2011) sa v podnikateľskej sfére začal používať výraz *cafeteria systém* ako systém odmeňovania zamestnancov (Slovenský národný korpus, ďalej len SNK), iné sú síce v slovenských textoch používané už dávnejšie (*audit, bebefit, bonus*), ale pôvodne sa používali iba v periodikách venovaných ekonomike (SNK). Prostredníctvom tejto sféry sa dostali do povedomia širšej verejnosti, pričom postupne vytláčajú domáce ekvivalenty. Tvorcovia textov, ktoré sú na pomedzí odbornej a laickej komunikácie, sú natoľko ovplyvnení podnikateľským „slangom", že uprednostňujú anglické výrazy pred slovenskými ekvivalentmi. Typickým príkladom je slovo *proaktívny, proaktívne* (*proaktívne plníme povinnosti*), s ktorým sa v bežnej komunikácii vôbec nestretávame, ale ekonomická tlač ho používa už od roku 2005 (SNK).

Nápadný je fakt, že výraz *audit* má viascnásobne väčšiu frekvenciu v slovenských textoch ako výraz *auditovať* (SNK), čiastočne to súvisí s používaním verbonominálneho spojenia *vykonávať/vykonať audit*, ale i s menšou derivačnou potenciou slova audit v porovnaní s domácimi slovami *kontrola, previerka* a pod. Výraz *auditovať* sa tiež objavil podstatne neskôr.

Známou oblasťou častého preberania anglicizmov je sféra počítačovej komunikácie, ktorá zasahuje do všetkých pracovných a vedných odborov: *blog, e-learning, e-learningový, e-test, e-Shop, E-Shopový, offline, on-line/online*. Napriek tomu, že ide o živú sféru s každodenne vznikajúcimi novými pomenúvacími potrebami, niektoré výrazy sú ľahko nahraditeľné slovenskými (*e-learning, e-Shop, e-test – *elektronické vyučovanie, *elektronický obchod, *elektronický test*), avšak tu dôležitú úlohu hrá ekonomickosť výpovede. Plnohodnotne adaptovaným výrazom je len *blog* (Ološtiak, 2007: 30 – 31), pri výrazoch *offline, on-line* by prichádzala do úvahy pravopisná adaptácia, ktorá je slovenčine vlastná (**oflajn, *onlajn*). Jazyková prax sa takýmto adaptáciám nevyhýba (SNK), pomohla by výraznejšia poradenská aktivita jazykovedných inštitúcií. J. Wachtarczyková (1998: 284) k tomu uzatvára, že „pre proces spoločenskej verifikácie a širšieho uplatnenia jazykových prvkov z profesionálneho diskurzu z oblasti informačných technológií je charakteristická potreba prísnejšieho zohľadňovania jazykovej správnosti, spisovnosti a kultivovanosti komunikátov." Na rozdiel od ekonomickej sféry, kde termíny zostávajú stále v úzko vymedzenom okruhu profesionálnych používateľov, sa oblasť informačných technológií vyznačuje prienikom do širšej oblasti komunikácie, preto sa prejavuje aj potreba používania domácich, motivačne priezračných termínov a opisných pomenovaní výkladového rázu, a to v záujme lepšieho kognitívneho spracovania pojmov (Wachtarczyková, 1998: 284). Tento ideál je však neuskutočniteľný bez pričinenia jazykovedcov.

2.2. Hybridné zloženiny

Pojem *hybridné zloženiny* sa používa v českej lingvistike (Mitter: 2003). Produktívnosť tvorenia slov pomocou prvkov ako *anti-, bio-, eko-, euro-* je dnes markantná (Buzássyová, 2010: 121) a tento spôsob preberania slov považujeme za perspektívny aj z hľadiska systémových vlastností prijímajúceho jazyka (pozri ďalej). Prefixoidy *hyper-, super-, extra-, mega-, giga-* fungujú aj na slangovej úrovni: spájaním slangových slov s týmito komponentmi sa utvára množstvo emocionálne podfarbených slov. Z. Sedláčková uvádza príklady *megažúrka* – bujará, neviazaná oslava s množstvom hostí a bohatým programom; *extralama* – výrazne nešikovný človek, najmä v oblasti informačných technológií; *superdžouker* – človek schopný svojimi vtipmi alebo inými aktivitami zabaviť svoje okolie, výborný zabávač (Sedláčková, 1012: 22)

Avšak v sledovanom texte sa ich vyskytuje pomerne málo (na úkor neohybných adjektív či pseudoadjektív typu *spinning zóna*): *eSlovensko, mobilekológ, multižánrový* (*multižánrový festival*), *prozákaznícky* (*kvalifikovaný a prozákaznícky orientovaný personál, podporu prozákazníckeho správania*), *videokurz* (*videokurz posunkového jazyka*).

2.3. Slovné spojenia, resp. zrazeniny, v ktorých druhý prvok je v slovenčine ustálený

Ide v podstate o determinatívne spojenia, ale atribút sa neskloňuje, preberá s v pôvodnej podobe z angličtiny: *audio hovor* (*viac ako 500 audio a video hovorov*), *biznis segment* (*v rámci biznis segmentu*), *biznis téma* (*s konkrétnou biznis témou alebo workshopom*), *call centrum* (*služby call centra*), *compliance riziká* (*úsek právnych a korporátnych záležitostí – compliance*), *e-care služby, eko súťaž* (*v internej eko súťaži*), *extra príspevok* (*extra príspevok na doplnkové dôchodkové sporenie*), *frontline pozície* (*systém odmeňovania pre frontline pozície*), *frontline zamestnanci* (*pre frontline zamestnancov*), *interview a assesment centrum* (*pri výbere našich pracovníkov využívame interview a assesment centrum*), *leadership tím, online aplikácia, online skicár* (*kresbu v online skicári*), *senior manažéri, spinning zóna, talent manažment* (*implementovať talent manažment – spustiť program pre talenty*), *TOP manažment, Twitter kanál, video hovor* (*viac ako 500 audio a video hovorov*), *Wi-Fi signál.*

V tejto sfére angličtina najviac vplýva na systém slovenčiny, lebo preberanie týchto výrazov sa už netýka len lexikálnej roviny, ale zasahuje do flexie. Jazykový systém Slovenčiny má flektívny charakter, podľa ktorého by sa mal transformovať i pri preklade anglických atributívnych spojení prvý komponent tak, aby mohol byť ohýbaný, čiže *spinninig zone → *spinningová zóna*, **v spinnigovej zóne* a pod. Prečo sa tak nedeje vo vyššie uvedených prípadoch? Niektoré spojenia predstavujú terminologické výrazy (*biznis segment, biznis téma*), obidva komponenty v nich zastúpené však majú aj plnohodnotné domáce ekvivalenty (*podnikateľský, segment, téma*), takže použitie anglických foriem je podmienené len mimojazykovo, pretože môžu byť nahradené domácimi ekonomickými termínmi **podnikateľský segment, *podnikateľská téma*). Niektoré spojenia sú v pôvodnej forme prevzaté napriek tomu, že by v slovenčine úplne vyhovovala ich flektovaná podoba (*talent manažment - *talentový manažment, spinning zóna – *spinningová zóna*). Väčšina týchto výrazov však má podobu neohybnej zrazeniny najmä kvôli tomu, že z rôznych dôvodov prvý komponent nebol preložený do slovenčiny: *extra príspevok - *mimoriadny príspevok, frontline pozície – *popredné pozície* a pod.

Odborníci v oblasti marketingu nie sú v otázkach budúcnosti terminológie jednotní a ich dialóg s jazykovedcami nie je na dobrej úrovni (Levická, 2010). Niektorí z nich pod vplyvom rastúcej prítomnosti angličtiny v spoločnosti presadzujú možnosť ponechať termíny v pôvodnom anglickom tvare a podliehajú ilúzii, že v dnešnej dobe im už väčšina čitateľov porozumie (Levická, 2010: 99). Pritom fungovanie nového domáceho výrazu vo funkcii odborného termínu je len otázkou správneho rozhodnutia a uvedenia do praxe. V prípade potreby by bolo možné uplatniť jednoduché mechanizmy ich zavádzania, napríklad pomocou dočasného uvádzania anglického ekvivalentu v zátvorke. S opačným postupom sa stretávame v tlači v textoch určených verejnosti, čo si už v minulosti všimla A. Oravcová (1994: 272): „cudzí výraz sa v zátvorke vysvetľuje slovenským ekvivalentom, napr. *poskytovanie služieb promotions (podpora predaja)*."

Už dávnejšie sa poukazovalo na zlý stav oblasti terminológie vôbec. Podľa J. Levickej súčasný slovenský stav neprispieva k existencii koherentnej a zrozumiteľnej vedy a nie je priaznivý ani pre odborníkov, producentov a zákonodarcov, ani pre

učiteľov, prekladateľov a tlmočníkov. Preto výskum terminológie, jej zjednocovanie a tvorba terminologických slovníkov a databáz, ktoré na Slovensku chýbajú, je podľa Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied prioritou (Levická, 2007: 140). Situácia dnes nie o nič lepšia. Pritom tradícia nám nechýba. Olga Ruda, ktorá mapovala stav slovenskej a ukrajinskej terminologickej literatúry, potvrdzuje, že slovenský preklad terminológie a terminologické slovníky, publikované v rokoch 1946-1999, odrážajú vysokú úroveň a dynamiku terminologickej lexikografie na Slovensku (Ruda, 2012: 27).

Proces preberania slov do ekonomickej terminológie je sprevádzaný nejednoznačnosťou a často sú tieto prevzatia zbytočné. Na tento jav upozornila J. Wachtarczyková (2009) na príklade slova *governance*. K zaujímavému zisteniu sme dospeli keď sme porovnali použitie slova *portfólio* vo výročných správach dvoch podnikateľských subjektov z tej istej nevýrobnej oblasti. V jednej išlo o použitie slova vo význame „sortiment" (*spoločnosť ponúka komplexné portfólio služieb, portfólio zamestnaneckých zliav*), v druhej o význam „spektrum" (*plnohodnotnú podporu pre celé portfólio zákazníkov*).

Pri niektorých výrazoch zas rozhodla ekonomickosť výrazu (*eko súťaž* namiesto dlhšieho **ekologická súťaž*, *TOP manažment* namiesto **vrcholový manažment*). Niekedy tieto komponenty nadobúdajú funkciu predpony a často sa stretávame s jednoslovnými pomenovaniami *ekosúťaž, ekohry, ekofondy* (SNK). A práve tento spôsob tvorenia nových slov vidíme možnosť ako rešpektovať flektívnu povahu slovenčiny bez „násilného" prekladania. Slovo **olineskicár* resp. **onlajnskicár* sa totiž už správa ako domáce slovo, skloňuje sa, hoci má „cudziu" či skôr novú predponu. Zatiaľ čo slovo *online* ako prídavné meno v slovenskom jazykovom systéme je neprípustné. Je pravda, že v minulosti jestvovali v slovenčine podobné spojenia s nesklonným adjektívom: *mrcha žena, mrcha chlap, mrcha počasie*, ale tie sa časom transformovali (*mrchavý*) a postupne zanikli. Slovenčina sa takémuto spôsobu atribúcie vyhýba. Morfológia slovenského jazyka ešte uvádza ako nesklonné adjektíva slová *bordó, lila, pepito, molet, plisé, glazé, šik; prima, fajn, nóbl, extra, tip-top; grogy, knokaut; bezva, faja, špeci, senzi, čača, kaka*, ale kvalifikuje ich ako hovorové, slangové, často až argotické Niektoré sú súčasťou detskej reči. Ako nesklonné sa tu uvádza ešte adjektívum *nanič* (MSJ: 200 – 201). Všetky tieto prostriedky obsahovali expresívny príznak a takto ich vnímame aj dnes. Sú súčasťou terminológie, resp. profesionálneho slangu alebo majú silný príznak hovorovosti. V súčasných médiách zábavného a odpočinkového charakteru sú prevzaté výrazy v o funkcii nesklonného adjektíva veľmi frekventované (*beauty príprava, must-have produkty, sexi krivky, top recepty, trendy doplnky*). Keď K. Buzássyová v r. 1997 napísala, že „slovenčina ako jazyk relatívne málopočetného národa patrí medzi jazyky, pri ktorých je tradíciou výrazná kultivačná účasť jazykovedcov na zvyšovaní úrovne spisovného jazyka" (Buzássyová 1997: 69), začínal tento fakt byť minulosťou a dnes sa slovenskí jazykovedci takmer nevyjadrujú k otázkam adaptácie anglicizmov ani sa nepokúšajú regulovať ich prenikanie. Akákoľvek regulatívna činnosť ja programovo odmietaná ako protirečiaca presadzovanému sociolingvistickému prístupu k jazyku.

Jedným z prvých príspevkov venujúcich sa anglicizmom bola štúdia O. Škvareninovej (1991), kde si autorka okrem iného všíma slová, ktoré sa podľa jej slov nezačlenili sa do morfologického systému slovenčiny a ostali nesklonnými: *penny, lobby, lady, baby, whisky, show, know-how, miss* a to najmä preto, že „ich zakončenia sú v slovenčine cudzie" (Škvareninová 1991: 288). Podľa nášho názoru sa táto „cudzosť" prejavuje aj v tom, že niektoré slová sa stávajú súčasťami dvojslovných výrazov s nesklonným prvým komponentom.

M. Nábělková tiež hodnotí preponované substantívum na mieste adjektívneho atribútu ako inojazyčný vplyv a takéto spojenia pôsobia podľa nej v slovenčine nesystémovo a rušivo. Uvádza spojenia *pizza rožok, „biznis" hotel* ako prípady, pri ktorých adjektívny derivát nejestvuje, hoci prevzaté substantívum je v slovnej zásobe slovenčiny a prípady *Dunaj oblátky, Kupón Fond*, kde je adjektívny derivát poruke (Nábělková 1997: 254).

Prevažne morfologickú adaptáciu anglicizmov v ruskom a slovenskom slangu skúma Marta Lacková (Lacková, 2012a: 30 – 35) a všíma si tiež fungovanie niektorých substantív aj vo funkcii adjektíva. Konkrétne uvádza ruské slovo *лафф* – podstatné meno ženského rodu vo význame *любовь*, tranzitívne nedokonavé sloveso vo význame *любить* a prídavné meno vo význame *любимый*, napr.: *Если у вас была лафф с первого взгляда? Я лафф эту гёрл. / Давайте напишем свои лафф группы* (Lacková, 2012a: 32)

2.4. Slovné spojenia prevzaté ako celok

Podľa autorov projektu slovníka viacslovných pomenovaní v slovenčine sa internacionalizácia podieľa na vzrastajúcej frekvencii neterminologických viacslovných pomenovaní. „Okrem jednoslovných sa prirodzene preberajú aj viacslovné pomenovania, napr. *sparing partner*, *last minute*, *home banking*, *reality show*." (Ološtiak – Ivanová – Genči, 2012: 261) Pri týchto výrazoch ide zväčša o anglické termíny v ekonomickej a technologickej sfére, ktoré, ako sme už spomínali, fungujú mechanicky prevzaté bez snahy adaptovať ich čo len pravopisne: *Anti-fraud management, Back Office Manager, Cloud computing* (*inovácie v podobe Cloud computingu*), *Communication Manager, exit management* (*starostlivosť o zamestnancov v rámci vplyvov organizačných zmien*), ILY (I Love You – príklad na heslo, nápis v cudzom jazyku), *Low Carbon Society* (*v princípe „Low Carbon Society" – Spoločne pre životné prostredie*), *Public Relations Manager*, *Pulse Survey* (*a tiež do pravidelného krátkeho „Pulse Survey"*), *Pulse Check* (*Pulse Check – prieskum nálady vo firme*), *Start day* (*všetkým novonastúpeným zamestnancom sú tieto informácie zároveň prezentované na Start day*), *Work-life balance.*

Za niektoré spojenia sa ponúkajú slovenské ekvivalenty, napr. *Anti-fraud management* by mohol byť protikorupčný manažment. Text, v ktorom boli tieto výrazy použité je určený širokej verejnosti, pritom len niektoré cudzojazyčné termíny boli vysvetlené (*exit management, Start day, Low Carbon Society, Pulse Check*).

Na výrazné používanie nefunkčných anglicizmov v oblasti reklamy a pracovnej burzy upozornila aj Petra Jesenská, ktorá sa zaoberala anglickými prevzatiami v dennej tlači. Problém prieniku ekonomických termínov do bežnej komunikácie je v tom, že „niekedy nebolo možné zistiť, aké miesto sa vlastne ponúka" (P. Jesenská, 2007, s.73). Autorka uvádza príklady ako: *Asistant housekeeping manager* (správne *assistant of housekeeping manager*, *assisting housekeeping manager* alebo *housekeeping manager´s assistant.* Je pozoruhodné, že na tento problém v dennej tlači sa upozorňovalo už pred takmer dvadsiatimi rokmi, napr. A. Oravcová (1994: 272) konštatuje, že zostávajú nevysvetlené, pre bežného čitateľa nezrozumiteľné anglicizmy, napr.: *opierať sa o rakúske know-how, profitovať z know-how*.

V správe, ktorú analyzujeme, sa veľmi často stretávame s prevzatými názvami podujatí a organizácií, princípov. Niektoré z nich sa uvádzajú v úvodzovkách („*Low Carbon Society", „Pulse Survey"*), čo je v súlade s pravidlami spisovnej slovenčiny. Takto by sa mali uvádzať všetky cudzie, terminologické výrazy, ktoré nie sú všeobecne známe a zaužívané, taktiež slangové a expresívne výrazy. Úvodzovky v slovenčine upozorňujú na prvok štýlovo cudzorodý. Každý normatívny prvok má

v komunikácii svoje opodstatnenie, ani v prípade úvodzoviek podľa nášho názoru nejde o akýsi čisto puristický moment. Absencia tohto označenia spôsobuje nejasnosti pri štýlovom zaradení komunikátu, zneisťuje prijímateľa a spôsobuje hybridné pôsobenie textu zo štýlového hľadiska.

Na druhej strane si uvedomujeme, že v súčasnej jazykovej situácii na Slovensku je potrebné brať do úvahy výraznejšiu sociálnu diferenciáciu používateľov jazyka ako to bolo v minulosti (porov. Slančová, 1999). Pri pokuse zaradiť analyzovaný text z hľadiska štýlového by sme nevystačili s klasifikáciou, ktorú ponúka tradičná slovenská lingvistika Dynamický vývin spoločnosti prináša so sebou pribúdanie nových štýlov, profiláciu medzištýlových útvarov a prechodných pásem (Slančová, 1999). Navyše nemožno viesť priamu úmeru medzi funkčnými štýlmi a lexikálnymi prostriedkami (Ološtiak, 2010). Preto sa v súčasnosti pri snahe presnejšie a konkrétnejšie charakterizovať komunikačnú sféru a funkciu, pre ktorú je príslušná lexia charakteristická používa výraz *register* (Slančová, 1998: 188) alebo *komunikačný register*. Register je podľa Slančovej druhom sociolektu (v širšom chápaní). Chápeme ho teda ako spôsob fungovania istého jazyka v závislosti od charakteru činnosti a sociálneho prostredia, ktoré je určované vzájomnými vzťahmi účastníkov komunikácie (Slančová, 1999: 96).

Záver

Prostredníctvom komunikácie podnikateľskej sféry so zákazníkmi sa do praxe s čoraz väčšou frekvenciou uvádzajú anglické ekvivalenty domácich slov. Konkurujúce výrazy sa najprv odlišujú od domácich svojou terminologickou platnosťou v ekonomickej sfére (*benefit – výhoda*), avšak postupne sa dostávajú do bežnej komunikácie. Tu však z jazykovo-pragmatického aspektu nemajú svoje opodstatnenie. Tendencia k anglicizácii slovnej zásoby sa prejavuje v textoch podnikateľských subjektov adresovaných k verejnosti aj na ďalších jazykových plánoch: uprednostňovanie pravopisne neadaptovaných foriem (*management* namiesto *manažment*), sklony k neohybnosti adjektív (*spinning zóna* namiesto *spinningová zóna*), uprednostňovanie tvorenia slov cudzími sufixmi (*sponzoring* namiesto *sponzorstvo*). Pri tvorbe textov, ktoré podnikateľský subjekt adresuje širokému publiku aby informoval o svojich filantropických aktivitách a férovom prístupe, hrá najdôležitejšiu úlohu snaha o atraktívnosť a čitateľnosť. Používanie módnych výrazov prevzatých z angličtiny súvisí so snahou osloviť určitú cieľovú skupinu respondentov, ktorú tvoria mladí ľudia nachádzajúci sa v neustálom kontakte s angličtinou. Uplatňovanie prevzatých anglických termínov z ekonomickej oblasti, ktoré sú pre bežného prijímateľa nezrozumiteľné, však narúša čitateľnosť a recepčnú príťažlivosť týchto komunikátov.

Použitá literatúra

BLACK, Sam: *Nejúčinnější propagace. Public relations.* Praha: GRADA Publishing, 1994. 208 s.

BUZÁSSYOVÁ, Klára: Slovenčina ako stredoeurópsky jazyk (Na okraj protikladu domáce/cudzie). In: Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Sociolinguistica Slovaca. 3. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda 1997, s. 69 – 78.

BUZÁSSYOVÁ, Klára: Vzťah internacionálnych a domácich slov v premenách času. In: Jazykovedný časopis, 2010, roč. 61, č. 2, s. 113 – 123.

DOLNÍK, Juraj: Kritika jazykovej kritiky In: Sociolinguistica slovaca 3. Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Ed: S. Ondrejovič. Bratislava: Veda 1997. 28 – 34

CARROLL, Archie B.: Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional *Construct* In: Business & Society [online] 1999, vol. 38, no. 3, s. 268 – 295

[Dokument dostupný na Internete http://bas.sagepub.com/cgi/content /abstract/38/3/268, cit. 30.4.2013]
CARROLL, Archie B. (2008): The Pyramid of Corporate Social Responsibility. Toward the moral management of organizational stakeholder. In: (ed.): The corporate social responsibility Reader. Ed: J. Burchell. New York: Routledge. s. 90 – 97.
HEGEROVÁ, Katarína: Anglicizmy a internacionalizmy v technických normách. In: Kultúra slova, 1999, roč. 35, č. 1, s. 17
HORECKÝ, Ján: Neologizačné procesy v súčasnej spisovnej slovenčine. In: Studia Academica Slovaca. 16. Prednášky XXIII. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava, Alfa 1987, s. 139 – 149.
JESENSKÁ, Petra: Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EU s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela 2007. 92 s. [Dokument dostupný na Internete http://www.fhv.umb.sk/, cit: 1. 5. 2013]
LACKOVÁ, Marta: Osobitosti substantív anglického pôvodu v súčasnom ruskom a slovenskom slangu. Slavica Slovaca 2012a, roč. 47, č. 1, s. 30 – 35. ISSN 0037-6787
LACKOVÁ, Marta: The role of *-ing* in contemporary Slavic languages. In: Communications. Scientific Letters of the University of Žilina. Volume 14, Issue 1, 2012b, Pages 13 - 16. ISSN:1335-4205
LEVICKÁ, Jana: Terminology and Terminological Activities in the Present-Day Slovakia / Computer Treatment of Slavic and East European Languages. In: Fourth International Seminar. Proceedings. Bratislava, Slovakia, 25-27 October 2007. Ed. J.Levická, R.Garabík, p. 139-151. [Dokument dostupný na Internete http://korpus.juls.savba.sk/~slovko/2007/Slovko_2007_proceedings.pdf, cit. 2.5.2013]
LEVICKÁ, Jana: Neologizmy v terminológii marketingu. Seminár a zborník. In: Jazykovedný časopis, 2010, roč. 61, č. 1, 96 – 99 (správa)
MACHO, Marián: Propagandistickosť ako imanentná vlastnosť jazyka politického diskurzu. In: XLinguae Journal, Volume 6 Issue 1, January 2013, s. 3 – 12. ISSN 1337-8384
MASÁR, Ivan: Nedovoľte robiť zo slovenčiny makarónčinu. In: Kultúra slova l995, roč. 29, č. 3, s. 190.
MITTER, Patrik: Poznámky ke složeným hybridním substantivům s prvním komponentem (členem) cizího původu v současné slovní zásobě. In: Slovo a slovesnost, 2003, roč. 64, č. 4, s. 289 – 297.
Morfológia slovenského jazyka. Red. J. Ružička. 1. vyd. Bratislava: SAV 1966, 896 s.
NÁBĚLKOVÁ, Mira: Slovotvorná potencialita a lexikálna norma (Niekoľko pohľadov na adjektívnu lexiku). In: Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy. Sociolinguistica Slovaca. 3. Ed. S. Ondrejovič. Bratislava: Veda 1997, s. 252 – 267.
OLOŠTIAK, Martin. 2006. Obohacovanie lexikálnej zásoby z pohľadu teórie lexikálnej motivácie. In: Varia XIV. Zborník materiálov z XIV. kolokvia mladých jazykovedcov (Nitra – Šintava 8. – 10. 12 2004). Zost. M. Olšiak. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Katedra slovenského jazyka FF UKF v Nitre 2006, s. 184 – 189.
OLOŠTIAK, Martin: Jazykovoštruktúrny a komunikačno-pragmatický status vlastného mena (adaptácia anglických proprií v slovenčine), Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2007. 226 s. [Dokument dostupný na Internete http://isvjams.weebly.com/uploads/3/2/8/3/3283426/olostiak-2007.pdf, cit 30.4.2013]
OLOŠTIAK, Martin: O názoroch na preberanie cudzích lexikálnych jednotiek do slovenčiny. In: Jazyková kultúra na začiatku 3. tisícročia. Ed. M. Považaj. Bratislava 2009. s. 87 – 95.

OLOŠTIAK, Martin: Registrová motivácia lexikálnych jednotiek (O vzťahu medzi pojmami lexikálna zásoba, register, sociolekt). In: Jazykovedný časopis 2010, roč. 61, č. 1, s. 31 – 42.
OLOŠTIAK, Martin – IVANOVÁ, Martina – GENČI, Ján: Slovník viacslovných pomenovaní (lexikografický, lexikologický a komparatívny výskum). Koncepcia projektu. In: Slovenská reč 2012, roč. 77, č. 5 – 6, s. 257 – 274. ISSN: 0037-6981
ORAVCOVÁ, Anna: O anglických slovách v dennej tlači. Kultúra slova 1994, roč. 28, č. 5, s. 268 – 274
PLESSIS, Daniel F. du: Introduction to Public Relations and Advertising. Lansdowne: Juta and Company. 157 s.
RUDA, Olga: Translational terminological dictionaries of the 20th century (1945 – 1999). In: XLinguae Journal, Volume 5 Issue 4, October 2012, s. 16 – 27. ISSN 1337-8384
SEDLÁČKOVÁ, Zuzana: Lingvokultúrne východiská k interpretácii súčasného slangu slovenskej mládeže. In: Slovenská reč, 2012, roč. 77, č. 1 – 2, s. 12 – 30. ISSN: 0037-6981
SLANČOVÁ, Daniela: K pragmatickej charakteristike slovnej zásoby. In: Jazyk a kultura vyjadřování. Milanu Jelínkovi k pětasedmdesátinám. Ed. P. Karlík – M. Krčmová. Brno: Masarykova univerzita 1998, s. 185 – 191.
SLANČOVÁ, Daniela (1999b): Potrebuje reflexia súčasnej slovenskej jazykovej situácie pojem register? In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Materiály z 3. konferencie o komunikácii. Banská Bystrica – Donovaly 11. – 13. septembra 1997. 1. diel. Red. P. Odaloš. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica 1999, s. 93 – 100.
Slovenský národný korpus – prim-6.0-public-all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2011. Online: http://korpus.juls.savba.sk.
ŠKVARENINOVÁ, Oľga: Anglicizmy v konfrontácii so slovenčinou: In: Studia Academica Slovaca. 20. Prednášky XXVII. letného seminára slovenského jazyka a kultúry. Red. J. Mistrík. Bratislava, Alfa 1991, s. 281 – 292.
WACHTARCZYKOVÁ, Jana: Spoločenské pozadie fungovania termínov klikať, klikanie. In: Slovenská reč 1998, roč. 63, č. 5, s. 284 – 290.
WACHTARCZYKOVÁ, Jana: Kto potrebuje governance? In: Slovenská reč 2009, roč. 75, č. 5, s. 317 – 320.

Words: 5 878
Signs: 45 361 [7, 72 standard pages]

Mgr. Tomáš Bánik, PhD.
Department of Slovak Language
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University in Nitra
Štefánikova 67
949 74 Nitra, Slovakia
tbanik@ukf.sk

Psychologické a sociologické aspekty transkultúrnej komunikácie na materiáli reklamných textov

Edita Gromová – Daniela Müglová

Anotácia
Príspevok sa zaoberá interkultúrnymi rozdielmi v intenciách interkultúrnych diferencií G.. Hofstedeho a aplikáciou teórie kontextu a komunikácie E. T. Halla na príkladoch reklamného textu. Nosnou časťou príspevku sú analýzy reklamných textov anglofónnych krajín a ich transferu na iné sociokultúrne podmienky na slovenskom spotrebiteľskom trhu. Pozornosť sa venuje predovšetkým analýze dvoch interkultúrnych dimenzií (maskulinita vs femininita; individualiznus vs kolektivizmus) a hodnotovými orientáciami v relácii emotívne vs neutrálne kultúry. Závery sú dokumentované na príkladoch konkrétnych printových reklamných textov.
Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, interkultúrne dimenzie, hodnotová orientácia, teória kontextu a komunikácie, reklamný text

Úvod

Interkultúrne rozdiely sa premietajú aj do psychologickej a sociologickej roviny bi-, resp. multilingválnej komunikácie. Ide predovšetkým o kultúrne podmienené diferencie v hodnotových orientáciách, v spôsobe myslenia, vo vyjadrovaní emócií a pod. Stret kultúr znamená aj konfrontáciu s inou sociálnou realitou, ktorá sa môže riadiť odlišnými normami a konvenciami v porovnaní s tými, ktoré poznáme z domácej kultúry. Neznalosť interkultúrnych rozdielov v sociokultúrnej interakcii je často príčinou nedorozumení a vzájomného nepochopenia.

1. Komparácia interkultúrnych dimenzií a hodnotových orientácií

Komparácii psychologicko-sociálnych charakteristík kultúr, etník a národov venuje v ostatnom období veľkú pozornosť *interkultúrna psychológia*. Medzi priorizované oblasti komparačného výskumu v sociálnej psychológii a sociológii patrí hodnotová orientácia jednotlivých kultúr. P. Hartl a H. Hartlová definujú hodnotu ako *„vlastnosť, ktorú jedinec prisudzuje určitému objektu, situácii, udalosti alebo činnosti v súvislosti s uspokojovaním jeho potrieb a záujmov. Hodnoty sa vytvárajú v procese socializácie a sú súčasťou spoločenského vedomia. Podľa dôležitosti sú hodnoty hierarchicky usporiadané do hodnotových systémov (value system). Hodnotový systém určuje najvšeobecnejšie postoje, životný štýl a morálku každého človeka“* (2000, 187; 192; z češtiny preložila D. M.).

Priekopníkom v interkultúrnej komparácii hodnotových systémov je holandský sociológ Geert Hofstede. Koncom 60. a začiatkom 70. Rokov minulého storočia realizoval Hofstede pre firmu IBM rozsiahly výskum v hodnotových orientáciách. Napriek istým kritickým výhradám voči metodológii výskumu (dotazníková metóda v rámci jednej firmy, zjednodušujúce formulácie otázok), má jeho interkultúrna komparácia nespornú validitu už len z hľadiska počtu probantov (116 000), zastúpenia krajín (50) a detailnosti (63 otázok). Americký psychológ A. Merrit replikoval Hofstedeho metodológiu výskumu v rokoch 1993-1997 a v podstate verifikoval Hofstedeho závery, ktoré spočívali vo vymedzení štyroch základných interkultúrnych dimenzií (porovnaj Merrit, A., 2000):

- *mocenský odstup (power distance)*
- *vyhýbanie sa neistote (uncertainly avoidance)*
- *individualizmus – kolektivizmus (individualism – collectivism)*

- *maskulinita – femininita (masculinity – femininity)*
- *dlhodobá – krátkodobá orientácia*

Analogickú metodiku výskumu využili aj psychológovia a sociológovia v rámci komparácie celosvetového i európskeho hodnotového systému realizovaného na prelome tisícročia. Výsledky boli publikované v rozsiahlych projektoch „Štúdie svetových hodnôt“ (World Values Study) a „Štúdie európskych hodnôt“ (European Values Study). Indexy interkultúrnych dimenzií Slovenska (podľa Hofstedeho metodiky) v porovnaní s Českou republikou, Poľskom a Maďarskom uvádza L. Kolman (2001:157-160).

3. *Dimenzia mocenského odstupu*

Táto dimenzia je charakterizovaná ako miera očakávania a akceptácie faktu, že moc je rozdelená nerovnomerne. Ide vlastne o sociálny odstup medzi ľuďmi na hierarchicky rôznom rebríčku spoločenského postavenia (napr. medzi vedúcimi pracovníkmi a podriadenými zamestnancami, učiteľmi a žiakmi a pod.). Medzi krajiny s *veľkým mocenským odstupom* patrí: *Francúzsko, Turecko, Mexiko, Filipíny* a *Malajzia.* Medzi krajiny s *malým mocenským odstupom* patrí: *Rakúsko, Dánsko, Írsko, Nový Zéland.* Mocenský index napr. vo Francúzsku je 68, zatiaľ čo v Rakúsku iba 11 (porovnaj Průcha, J., 2004:81). Na porovnanie uvádzame mocenský index *Slovenska – 79* a *Českej republiky – 59. Sociálny mocenský odstup Slovenska* je nielen podstatne vyšší ako v Českej republike, *ale najvyšší v rámci komparácie so stredoeurópskymi krajinami* (porovnaj Kolman, J., 2001:157-158).

4. *Individualizmus – kolektivizmu*

Táto dimenzia vyjadruje mieru závislosti jednotlivca od kolektívu a mieru voľnosti pre jeho vlastnú iniciatívu. Individualistické spoločnosti sú také, v ktorých sú väzby jednotlivec – kolektív relatívne voľné; naopak, v kolektivistických spoločnostiach sú ľudia od narodenia integrovaní do súdržných skupín, ktoré ochraňujú jednotlivca za jeho lojalitu voči skupine.

Medzi *individualistické krajiny* patrí: *Maďarsko, Poľsko, USA, Veľká Británia, Kanada, Belgicko, Holandsko* a *Austrália.*

Medzi *kolektivistické krajiny* patria: *Portugalsko, Grécko, Turecko, krajiny bývalej Juhoslávie, Pakistan, Ekvádor* a *Indonézia.*

Index individualizmu Slovenska je 48, zatiaľ čo v *Českej republike až 73.*

Najvyšší index individualizmu potvrdili výskumy v anglosaských krajinách. G. Hofstede stanovil aj koreláciu medzi kolektivizmom a vzdialenosťou moci. Konštatoval, že krajiny s vysokou vzdialenosťou moci tendujú k výraznejšiemu kolektivizmu, zatiaľ čo krajiny s nízkou vzdialenosťou k moci vykazujú skôr tendenciu k väčšiemu individualizmu (porovnaj Hofstede, G., 1999:26-30). Hosftedeho rozlišovanie individualistických a kolektivistických kultúr podnietilo vznik celého radu výskumných projektov, ktoré viac-menej potvrdili reálnosť týchto interkultúrnych rozdielov. Existujú však aj výskumy, ktoré relativizovali striktné rozlišovanie kultúr na individualistické a kolektivistické s dôrazom na to, že uvedené charakteristiky môžu koexistovať aj v rámci jednej a tej istej kultúry (porovnaj napr. Triandis, H. C., 1995). Výskumy interkultúrnych psychológov ostatného obdobia (porovnaj napr. Merrit, A., 2000:283-301) zároveň ukázali, že relácia individualizmus vs. kolektivizmus ako charakteristiky kultúr nie sú vo všetkých krajinách homogénne a vykazujú diferenciáciu aj vnútri týchto dimenzií. Týka sa to predovšetkým systému hodnôt vzhľadom na výkon. Replikované výskumy potvrdili rozdiely v tejto hodnote aj medzi individualistickými kultúrami. Napríklad pri porovnávaní troch krajín s individualistickou kultúrou a rovnakým jazykom, a to Austrálie, USA a anglicky hovoriacich kanadských provincií, bolo zistené, že Američania stavajú hodnotu výkonu najvyššie z týchto troch populácií.

5. *Maskulinita – femininita*

   Maskulinita vyjadruje zastúpenie a vplyv „mužského prvku“ v hodnotovom systéme

   určitej spoločnosti (napr. priebojnosť, súťaživosť a pod.). Maskulinita sa vzťahuje na kultúry, v ktorých sú generické úlohy zreteľne odlíšené a feminita na kultúry, v ktorých sa rodové úlohy prekrývajú. Táto dimenzia reflektuje napr. aj rovnoprávnosť postavenia žien v zamestnaní. Medzi *maskulínne krajiny* patria: *Taliansko, Švajčiarsko, Rakúsko, Mexiko* a *Japonsko.*

   Medzi *feminínne krajiny* patria: *Švédsko, Nórsko, Dánsko, Holandsko* a *Fínsko. Slovensko* vykazuje v tejto dimenzii výraznú maskulinitu (index 90). *Česká republika* má maskulínny index 39. Podľa neskorších interpretácií je dominantná maskulinita vyjadrením hodnôt orientovaných na materiálny blahobyt, úspešnosť, kariéru a pod., zatiaľ čo dominantná feminita vyjadruje orientáciu na kvalitu života, sociálnu solidaritu a rovnoprávnosť mužov a žien (porovnaj Hofstede, G., 1999:28).

6. *Vyhýbanie sa neistote*

   Táto dimenzia je charakterizovaná ako miera pocitu ohrozenia príslušníkov danej kultúry v neistých, resp. neznámych situáciách. Vyjadruje sa ňou pozitívny, resp. negatívny vzťah v rámci celej spoločnosti (napr. k zmene zamestnania, resp. k zmenám v rámci celej spoločnosti) a akceptácia či vyhýbanie sa rizikovým faktorom a neistote, ktoré sú s týmito zmenami spojené.

   Medzi krajiny, ktoré sa *výrazne vyhýbajú neistote*, patria: Grécko, Portugalsko, Belgicko, Japonsko. Medzi krajiny, ktoré sa *málo vyhýbajú neistote*, patria: *Veľká Británia, Dánsko, Hong-Kong* a *Singapúr.* Slovensko tiež patrí ku krajinám ochotným do istej miery podstupovať riziká spojené so zmenami (index 37). V tejto dimenzii má *Česká republika* podstatne vyšší index – 61.

7. *Dlhodobá – krátkodobá orientácia*

   Dlhodobá orientácia v určitej kultúre vyjadruje preferovanie takých vlastností, ako sú vytrvalosť, húževnatosť, ochota podriadiť sa prechodným (spravidla ekonomickým)reštrikciám v prospech dlhodobých cieľov. Krátkodobá orientácia uprednostňuje zameranie na krátkodobé ciele a okamžité výsledky. Táto dimenzia je spätá s hodnotami a postojmi, ktoré reflektujú rozdiely medzi tzv. „západným“ a „východným“ filozofickým myslením (predovšetkým s konfuciánskou filozofiou výrazne orientovanou na dlhodobé ciele). Medzi krajiny s *dlhodobou orientáciou* patrí: *Čína, Hong-Kong, Japonsko, Južná Kórea.* Medzi krajiny s *krátkodobou orientáciou* patrí: *Kanada, Veľká Británia, USA, Pakistan* a *Nigéria.* V porovnaní českej a slovenskej kultúry výskumy ukazujú výraznú krátkodobú orientovanosť Čechov (index 23), zatiaľ čo Slováci (s indexom 41) preferujú skôr dlhodobú orientáciu a výška ich indexu orientácie korešponduje s ostatnými stredoeurópskymi krajinami.

   Popri uvedených piatich základných interkultúrnych dimenziách existujú detailnejšie taxonómie, ktoré sú tiež relevantné pri vzájomnej interakcii príslušníkov rôznych kultúr. Spomeňme aspoň dve pozície:

8. *Neutrálnosť* vs. *emocionálnosť*

   Rozdiely v kultúrach sa prejavujú aj v schopnosti či neschopnosti vyjadrovať navonok emócie. Ku kultúram s relatívne širokým rozsahom emočného správania patria napr. Taliani, Rusi. V neutrálnych kultúrach, ako je napr. Anglicko alebo Nemecko, sa emotívne správanie v oficiálnych kontaktoch neprejavuje. V európskych reláciách sa v tomto kontexte pokladajú za najrezervovanejších Fíni.

9. *Asertívne* vs. *neasertívne správanie*

Asertivita v podstate znamená „zdravé sebapresadzovanie sa“. Predpokladá schopnosť obhájiť si svoj názor, konať priamočiaro a primerane sebavedome, nenechať sa manipulovať okolím, ale zároveň znamená aj úctu a rešpekt voči názorom, právam a záujmom iných ľudí. Keďže sociálne správanie formuje daná kultúra, je prirodzené, že aj asertivita je kultúrne determinovaná. Rôzne výskumy potvrdzujú, že asertivita je vysoko hodnotená v individualistických kultúrach, ale menej pozitívne je hodnotená v kultúrach kolektivistických.

Nemenej zaujímavým interkultúrnym faktorom je aj spôsob myslenia, od ktorého sa odvíjajú aj spôsoby argumentácie. Ide o tzv. monochrónne a polychrónne myslenie (porovnaj Buhlman, R., Fearns, A., Gaspardo, A., 2003). Kým monochrónne myslenie je presne logicky štruktúrované na osi motív → cieľ, t. j. priamočiaro smeruje k predmetu cieľového úsilia, polychrónne myslenie nemá lineárny charakter a je viac orientované na proces. Monochrónne myslenie je typické napr. pre anglofónne a germanofónne kultúry, zatiaľ čo slovanské kultúry tendujú skôr k polychrónnemu spôsobu myslenia. E. T. Hall sa pokúsil uchopiť interkultúrne rozdiely pomocou teórie kontextu a komunikácie. Rozlišuje interný a externý komunikačný kontext. Pod interným kontextom rozumie kompatibilitu individuálnych mentálnych svetov odosielateľa komunikátu a jeho príjemcu a pod externým kontextom zase kompatibilitu ich nadindividuálnych, situačne a kultúrne podmienených svetov. Hall rozdeľuje kultúry na vysokokontextové a nízkokontextové, pričom za tertium comparationis považuje rozsah zastúpenia kontextu pri realizácii komunikačnej intencie. Vysokokontextové kultúry komunikujú predovšetkým pomocou prijatého kultúrneho a situačného kontextu, t. j. využívajú ustálené komunikačné vzorce zakotvené v tradíciách, celkovej hodnotovej orientácii a filozofii danej krajiny. Často sa vyjadrujú redundantne, implicitne, nejednoznačne, nepriamo. Komunikácia si vyžaduje väčšiu mieru doplňujúcich informácií. K vysokokontextovým kultúram patria kolektivistické kultúry vo všeobecnosti. Medzi krajiny s najvyšším komunikačným kontextom patria ázijské, latinskoamerické a arabské kultúry. Pre nízkokontextový je typická priamosť, explicitnosť, jednoznačnosť. Podiel informácie, ktorá si vyžaduje dodatočnú interpretáciu, je nízky. Tento komunikačný kontext je vo všeobecnosti charakteristický pre individualistické kultúry, napr. všetky anglofónne krajiny, škandinávske a germanofónne krajiny (porovnaj aj Ciprianová, 2008:41).

Interkultúrne rozdiely a diferencie v hodnotových orientáciách sa v medzijazykovej sprostredkovanej komunikácii najvýraznejšie prejavujú v komerčnej sfére, obchodnom manažmente a marketingu. Príkladom marketingovej komunikácie par excellance je reklama. Preto sa na žánri reklamného textu pokúsime dokumentovať, či a nakoľko ovplyvňujú diferencie v interkultúrnych dimenziách a hodnotových orientáciách prekladateľské stratégie pri transfere zahraničných reklám na slovenský trh. Pri našich analýzach budeme vychádzať z vlastných viacročných observácií printových i elektronických reklám v nemeckej, ale hlavne anglickej jazykovej mutácie, pretože z celosvetovej štatistiky vyplýva, že z 50 najrenomovanejších reklamných agentúr len 6 propaguje výrobky v inom ako anglickom jazyku. Podkladom pre naše závery boli však aj kvalifikačné práce našich študentov (D. Griač, 2004; V. Valach, 1999) a doktorandov (L. Aszalayová, 2011), ktoré sa problematike prekladu reklám dlhodobo venovali.

2. Reklamný text a jeho špecifiká

Reklama ako textový žáner v takej masívnej podobe, ako ju poznáme dnes, keď v krátkych 30 sekundových televíznych spotoch prerušuje programy televíznych staníc, tvorí nemalý podiel v textovej časti printových médií vo forme bilboardov, odpútava na cestách pozornosť šoférov a potenciálnych spotrebiteľov láka na

internetových stránkach, nemá na Slovensku dlhú tradíciu. V bývalom režime plnila len úlohu ideologickej propagandy, resp. sa sporadicky objavovala ako „úžitkový formát“, v ktorom sa apelatívna funkcia budovala výlučne na úžitkovosti produktu. Masívny prienik tohto žánru na slovenský trh zaznamenávame až po roku 1989. Globalizácia bola sprevádzaná importom cudzích produktov a, prirodzene, aj potrebou presadiť ich na národných trhoch, a tak k nám začala prúdiť reklamná i marketingová prax. Keďže v originálnej verzii nebola vždy reklama cieľovému publiku zrozumiteľná, vznikla i spoločenská požiadavka jej prekladu. Z. Jettmarová (1998:47) konštatuje, že: „Preklad reklamy [...] je čítankovým príkladom zapĺňania bieleho miesta v prijímacom systéme žánrov. Ak kultúra objaví prázdne miesto a potrebu ho zaplniť, vyberá si zdrojovú kultúru a miesto zapĺňa preberaním pomocou prekladu“. Zároveň dodáva, že „Potrebu prekladu reklamy do češtiny inicioval dovozca, ktorý diktoval aj prekladateľskú normu, čím do istej miery ovplyvnil súčasnú podobu českej reklamy a jazyka, ako aj tempo jej vývoja“ (ibid., s. 51; z češtiny preložila D. M.).

Reklama je intersemiotickým textovým žánrom a v rovine textotvorby sa na jej konštituovaní podieľa verbálny, audiálny a vizuálny kód. Z prekladateľského hľadiska je to komplikácia navyše, pretože kultúra každej krajiny je determinovaná komplexnými semiotickými sieťami, ktoré nie sú interkultúrne identické. Preto nie je vždy možný jednoduchý transfer semiotických komplexov z východiskovej kultúry do cieľovej. O tom, či je daný semiotický znak rovnako interpretovateľný a vyvoláva identické konotácie vo východiskovej i cieľovej kultúre alebo nie, rozhoduje prekladateľ. V prípade, že zistí také medzikultúrne inkongruencie, ktoré by obmedzili či dokonca znemožnili predajnosť výrobku, je jeho úlohou presvedčiť zadávateľa a copywritera, aby zmenili kód „inferenčne“ pôsobiaci v cieľovej kultúre. Vzhľadom na pragmatickú intenciu reklamy – zabezpečiť predajnosť propagovaného výrobku – zohráva práve interkultúrny aspekt veľmi dôležitú úlohu. Podcenenie „iného videnia sveta“ sa nevypláca – a v reklame to platí v priamom i prenesenom význame. Z marketingovej praxe sú známe mnohé prípady, keď sa reklama výrobku stala „antireklamou“ práve preto, že sa ignorovali špecifiká cieľovej kultúry. Napríklad, ak sa „západný“ trh chcel presadiť v orientálnych krajinách a prekladateľ, či v tomto prípade skôr copywriter, si neuvedomil, že v krajinách blízkeho a stredného východu sa texty čítajú zľava doprava. Pri propagácii istého farmaceutického produktu využili copywriteri len grafické symboly bez verbálneho textu, aby bola reklama univerzálne použiteľná. Emotikony (vo forme smajlíkov) vyjadrovali účinnosť lieku tak, že na počiatku sa smutný, bolesťou poznačený „smajlík“ postupne menil na veselého a zdravého. Krajiny Orientu čítali emotikon opačne ako európske, a tak na konci procesu uzdravenia stál chorý smajlík. Príklad nerešpektovania interkultúrnych dimenzií uvádza A. Goddard (2008:60). Spoločnosť Volvo uvádzala na trh nová model tejto značky s rovnakým reklamným sloganom pre celú Európu bez ohľadom na to, aké hodnoty jednotlivé krajiny autám pripisujú a ktoré zvyšujú predajnosť výrobku. Reklama bola natoľko neúspešná, že musela byť z jednotlivých národných trhov stiahnutá a nahradená novou s lokáciou preferovaných vlastností, t. j. vo Švajčiarsku a Veľkej Británii stavila na bezpečnosť, vo Francúzsku na prestíž značky, vo Švédsku na ekonomickosť spotreby a v Nemecku na výkon.

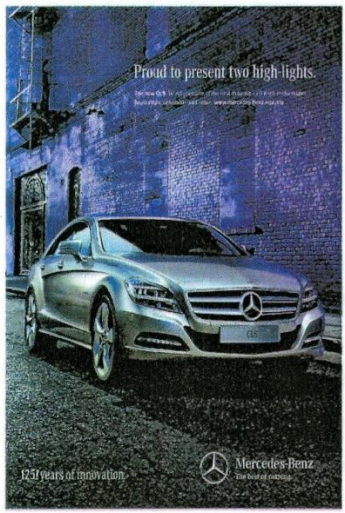
Pri analýze zahraničných reklamných textov nemeckej a anglo-americkej proveniencie z hľadiska interkultúrnych dimenzií sme dospeli k nasledovným záverom:

Maskulinita – feminita. V tejto interkultúrnej dimenzii sa výrazná maskulinita Slovenska najmarkantnejšie prejavila v reklamách na automobily. Istým rezíduom gendrového rolového rozdelenia, že tieto reklamy sa takmer výlučne obracajú na

mužského spotrebiteľa (za volant ešte i v 21. storočí patrí primárne muž), resp. širšie oslovujú rodinu, ale opäť s implicitným odkazom na muža ako živiteľa rodiny.
Zaujímavé je porovnanie, ako sa etabluje reklama na automobily v Nemecku, krajine s podstatne nižším indexom maskulinity. Tam sa buď diferencovane obracia na ženy a mužov podľa spotrebiteľských preferencií, ale aj podľa nepísaného pravidla, že ženy obľubujú malé autá s ľahkou manévrovateľnosťou a muži uprednostňujú veľké priestranné vozidlá. Pri autách strednej veľkosti oslovujú potenciálneho kupcu bez rozdielu pohlavia. Za všetky uvedieme príklad reklamy na automobil Nissan Micra, kde copywriter oslovuje výlučne ženy alúziou na rozprávku *Žabí princ*, kde princa oslobodí zo zakliatia až bozk ženy. Reklamný headline znie: *Ein Prinz mit Froschaugen* (= Princ so žabími očami) a vtipný subheadline je priamou narážkou na ženu – osloboditeľku: Nissan Micra *Der viel gekaufte kleine Japaner war nie ein* ***Kultauto – das neue Modell aber möchte man glatt küssen*** (= Spotrebiteľsky obľúbený malý Japonec nikdy nebol kultovým autom – ale nový model pobozkáte bez zaváhania).

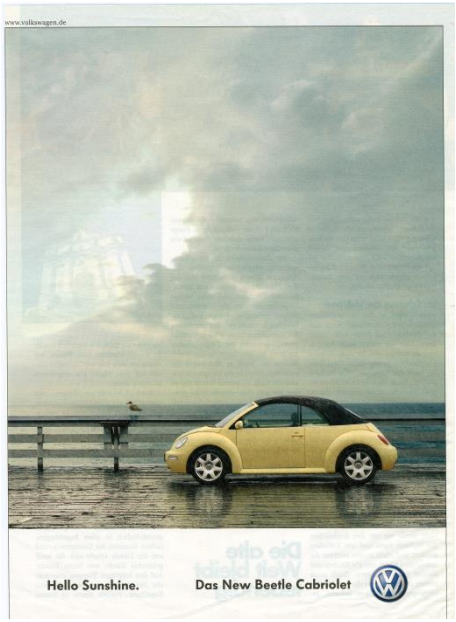
Napriek tomu, že v reklame tvorí vizuálny a verbálny kód koherentný verbálno-ikonický celok, variabilnou veličinou – na rozdiel napríklad od komiksov – sú obidva semiotické systémy. Pri preklade reklamy je preto možná aj interkultúrne podmienená zmena vizuálu. Pri porovnaní anglickej a slovenskej reklamy na automobil Mazda 3 nastal v slovenskej verzii výrazný posun v obidvoch semiotických kódoch. Scenériu originálu – farebné, slnečné, morské prostredie nahradila v slovenskej verzii čierno-biela vozovka. Posun nastal i v reklamnom odkaze – zatiaľ čo v origináli dominuje pôžitok z jazdy, v slovenskej verzii sú to predovšetkým jazdné vlastnosti vyjadrené v slogane 260 dravých koní, ktorý v origináli absentuje. Slovenská reklama vsadila na priebojnosť a dravosť ako typické vlastnosti, ktoré by mali charakterizovať sebavedomého, akčného muža ako cieľového spotrebiteľa (porovnaj Aszalayová, L., 2011:86). Analogicky postupoval copywriter aj pri preklade reklamy na automobil Mercedes-Benz CLS (ibid., s. 88). V origináli je dominantná modrá farba, pozadie tvorí tehlová budova a v popredí automobil vo farbe modrej metalízy. Pôvodný slogan Proud to present two high-lights bol nahradený sloganom Dôvod na oslavu! a zdôraznený väčšou veľkosťou písma. Dominantné je čierne pozadie s automobilom vo farbe zlatej metalízy v popredí. Nosným odkazom reklamného textu je výhra a ocenenie v súťaži *Zlatý volant 2010*, ktorý tvorí aj logo *Zlatého volantu* a zdôrazňuje ho v subheadline. Aj keď v tomto prípade rozhodujúcu úlohu pri zmene vizuálu zohráva „aktualizačná" komunikačná stratégia spoločnosti Mercedes-Benz, copywriteri implicitne rátali aj so symbolikou farieb (elegancia, solventnosť) a rešpektom k markerom sociálneho odstupu – auto takej kvality reprezentuje úspešného muža na najvyšších sociálnych priečkach.

Automobil Mercedes-Benz CLS



Zdroj: Hospodárske noviny, jar 2011

Individualizmus – kolektivizmus. V tejto interkultúrnej dimenzii sa rozdiely najvýraznejšie prejavili v implicitnosti a explicitnosti komunikačného kontextu v intenciách E. T. Halla. Naše analýzy i závery ostatných uvedených zdrojov jednoznačne dokazujú tendenciu k vysokokontextovosti Slovenska. Doplňovanie, spresňovanie a explikovanie informácií je súčasťou takmer všetkých subheadlinov, ktoré boli v nami skúmaných reklamách preložené do slovenčiny. Zatiaľ čo Nemecko ako výrazne nízkokontextová kultúra diferencuje medzi výrobkami etablovanými na nemeckom trhu, kde sú slogany spravidla veľmi stručné a výstižné, a výrobkami, ktoré sa na danom trhu ešte len presadzujú (vtedy siaha po širšej explikácii), väčšina slovenských reklám pridáva text aj vtedy, keď to nie je nevyhnutné. Niekedy explikácie dokonca hraničia s podceňovaním slovenského spotrebiteľa. Na porovnanie uvádzame nemeckú reklamu na zavedený Volkswagen Beetle, kde len jednoduchý anglický slogan *Hello Sunshine* a reklamu na Škodu Fabiu EXACT, ktorá sa v tom čase (rok 2004) na nemeckom trhu len presadzovala. Headline *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* je alúziou na jeden z najobľúbenejších nemeckých televíznych seriálov s „podtitulom“ *Kaviar für alle!* (= kaviár pre všetkých). Subheadline označuje Škodu Fabiu Exact za Robina Hooda medzi malými automobilmi, za hrdinu optimistov. Zdôrazňuje nízku cenu, dobré vybavenie vozidla (5 dverové, s ABS, 2 airbagmi, posilneným riadením atď.). Ostatná časť subheadline nadväzuje na headline – opäť sa zdôrazňuje, že kúpou tejto Škody spotrebiteľ ušetrí na riadnu porciu kaviáru, šampanského alebo poriadne drahé topánky.



Neutrálnosť* – *emotívnosť. Je zaujímavé, že Slovensko ako emotívnu krajinu neposúvajú copywriteri k nežným emotívnym prejavom, ale skôr akcentujú temperament či zmyselnosť. Túto tendenciu budeme demonštrovať na porovnaní nemeckej, anglickej a slovenskej verzie reklamy na propagáciu parfému Kenzo Flowers. Napriek tomu, že reklamná tvár je identická, v nemeckej reklame je jemným stylingom na šedomodrom pozadí zdôraznená neha a čistota, slovenskí copywriteri

prevzali anglický vizuál, kde je reklamná tvár nastylovaná ako femme fatale, zmyselná, krásna, dynamická, osudová.

Zdroj: Eva, jeseň 2009

Zdroj: Cosmopolitan

Preferenciu zmyselnosti zdôraznili copywriteri aj pri reklame na práčku Whirpool. Tu dokonca oproti originálu zmenili vizuál reklamy. Na obrázku v origináli je mladá

dáma zahalená do kvetinového boa. Text tvorí verbálny slogan *Freshness blooms for longer when you have a sixth sense*. Do slovenčiny bol slogan preložený vetou *Šiesty zmysel predlžuje čerstvosť a svieži vzhľad potravín* a originál vizuálu nahradila iná dáma, vyjadrujúca iné asociácie. Dáma v klasickej róbe, zahalená do kvetín, by slovenskému príjemcovi pripomínala skôr antickú sochu – síce krásnu, ale vo svojej podstate chladnú a nemennú. Slovenský vizuál – dáma v moderných šatách zmyselne zvýrazňujúcich krivky jej tela s jedinou – hoci dominantnou kvetinovou výzdobou – a bielym závojom tvoriacim pozadie, evokuje nielen sviežosť, ale aj tvárnosť a rozmanitosť ženy ako takej, ktorá dokáže byť podľa okolností raz vášnivá a inokedy chladná. Copywriteri prispôsobili vizuál kultúrnym vzorcom cieľovej krajiny. Nový vizuál zvyšuje emotívnosť výrobku v interkultúrnej orientácii *neutrálnosť vs emotívnosť.* Toto grafické prevedenie navyše explicitnejšie zdôrazňuje aj reklamný odkaz, t. j. výnimočnú vlastnosť chladničky Whirpool – flexibilne regulovať teplotné rozdiely (porovnaj Aszalayová, 2011: 78).

Zdroj: Miau, leto 2008

Záver

Rozsah nášho príspevku nám neumožňuje uviesť väčší počet analýz z excerpovaných reklamných textov, ale sme presvedčení, že i táto malá sonda ukázala, nakoľko sa diferencie v interkultúrnych dimenziách i hodnotových orientáciách reflektujú v reklamnom textovom žánri. Našou intenciou bolo zároveň zdôrazniť, nakoľko relevantná je pre copywriterov a prekladateľov znalosť sociokultúrneho pozadia cieľovej krajiny. Bez týchto znalostí by transfer nesplnil svoj účel, pretože reklamný odkaz by sa minul svojim účinkom.

Komerčný, ale i apelatívny potenciál (napr. reklama proti fajčeniu) tejto virtuálnej komunikácie medzi objednávateľom a cieľovou skupinou by sa tak nikdy nenaplnil. Komunikácia by stratila svoj status „dialógu“ a virtualita by sa stala realitou.

Použitá literatúra

ASZALAYOVÁ. L.: *Pomer anglicizmov a amerikanizmov pri preklade neliterárnych textov.* Dizertačná práca. Nitra: FF UKF, 2011. 126 s.

BAKER, M. (ed.): *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies.* London-New York: Routledge, 1998.

BERRY, J. W.: *Acculturation as Varieties of Adaptation.* In: Padilla, A. (ed.): Acculturation: Theory, Models and Some New Findings. Boulder: Westview Press, 1980, s. 9-25.

BERRY,J.W. – POORTINGA,Y.H – SEGER,M. – BREUGELMANS, A.CH. – SAM, D.L.:*Cross-cultural Psychology.Research and Applications*.Cambridge, Cambridge University Press, *2002, 456 s.*

BUDIL, I. T.: *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie.* Praha: Triton, 2003.

BUHLMAN, R. – FEARNS, A. – GASPARDO, N.: *Präsentieren und Verhandeln.* Warszawa: Poltext, 2003.

CIPRIANOVÁ, E.: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008.

FLOTOW, L. von: *Translation and Gender. Translating in the Era of Feminism*. Manchester – Ottawa: St. Jerome Publishing, 1997.

GEERTZ, C.: *Interpretace kultur*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.

GODDARD, A.: *The Language of Advertising: Written Text*. London: Routledge 2002.

GRIAČ, D.: *Preklad reklamných textov z angličtiny do slovenčiny.* Diplomová práca. Nitra: FF UKF, 2004.

GROMOVÁ, E. – MŰGLOVÁ, D.: *Interkulturologická kompetencia vo vyučovaní translácie.* In: Preklad a tlmočenie. Banská Bystrica: UMB, 2002, s.101-108.

HALL, E. T.: Beyond Culture. New York: Anihor Books, Doubleday, 1976.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000.

HATIM, B. – MASON, I.: *Discourse and the Translator*. London-New York: Longman, 1990.

HOFSTEDE, G.: *Kultury a organizace. Software lidské mysli.* Praha: Filozofická fakulta UK, 1999.

JETTMAROVÁ, Z.: *Determinující faktory překladatelské strategie/normy v reklamním žánru.* In: Rády, A. (ed.): 15 x o překladu. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, 1999, s. 43-47.

JETTMAROVÁ, Z.: *Úloha kontextu v překladu reklamy do češtiny: dynamika výchozí překladatelské normy.* In: Rády, A. (ed.): 14 x o překladu. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, 1998, s. 43-47.

KATAN, D.: *Translating Cultures.* Manchester: St. Jerome Publishing, 1999.

KEESING, R. M.: *Cultural Anthropology: a contemporary Perspective.* New York: Holt, Reinhart and Winston, 1976.

KOLMAN, L.: *Komunikace mezi kulturami. Psychologie interkulturních rozdílů.* Praha: Česká zemědělská univerzita, 2001.

KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie a sociální komunikace.* Praha: Svoboda, 1988.

KROEBER, A. L. – KLUCKHOHN, C.: *The Nature of Culture.* Chicago: Chicago University Press, 1952.

MERRIT, A.: *Culture in the Cockpit: Do Hofstede´s Dimensions Replicate?* In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 31, 2000, č. 3. s. 17.

MŰLLER, H.: *Soužití kultur. Střední Evropa 107.* Praha: Argo, 2001.

NORD, CH.: *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approach Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.

OKSAAR, E.: *Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. Modelle und empirische Betrachtungen*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 24. Műnchen: Iudicium Verlag, 1988, s. 13-45.
PISCOVÁ, M.: *K niektorým poznatkom sociologického výskumu národnej identity.* In: Bačová, V. – Kusá, Z. (ed.): Identity v meniacej sa spoločnosti. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 1997, s. 88-98.
PRŮCHA, J.: *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů.* Praha: Portál, 2004.
RAASCH, A.: *Europäische Sprachenpolitik.* In: Pavlovová, J. – Hanuljaková, H.: Deutsch mit allen Sinnen. Zborník príspevkov zo VI. Konferencie Spoločnosti učiteľov nemčiny a germanistov Slovenska. Bratislava: SUNG, 2002, s. 28-32.
REMIŠOVÁ, A.: *K problému tolerancie a kultúrnej identity.* In: Slovenská kultúra v multikultúrnej Európe. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998, s. 31-38.
SOUKUP, V.: *Přehled antropologických teorií kultury.* Praha: Portál, 2000.
TRIANDIS, H. C.: *Individualism and Collectivism.* New York: Simon & Schuster, 1995.
VALACH, V.: *Prekladová analýza reklamných textov.* Diplomová práca. Nitra: FF UKF, 1999.
WELSCH, W.: *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassheit heutigen Kulturen*. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 45, 1995, č. 1, s. 40.

Words: 3 859
Signs: 25 359 [14,09 standard pages]

Prof. PhDr. Edita Gromová, PhD.
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Štefánikova 67, 949 74 Nitra, Slovakia
egromova@ukf.sk

Prof. PhDr. Daniela Müglová, PhD.
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Štefánikova 67, 949 74 Nitra, Slovakia
dmuglova@ukf.sk

Parallel Structures in English and Spanish Theological Vocabulary: A Result of Convergence Area

Edita Hornáčková Klapicová

Anotácia
Areálna lingvistika (Sprachbud) je jazykovedná disciplína, ktorá sa zaoberá skúmaním skupiny alebo skupín navzájom si podobných jazykov, pričom ich podobnosť je dôsledkom ich zemepisnej blízkosti a úzkeho kontaktu. Z hľadiska jazykovej vetvy môžu byť nepríbuzné alebo len čiastočne príbuzné. Úlohou našej štúdie je poukázať na niektoré anglické a španielske lexikálne jednotky z odboru kresťanskej teológie, ktorých podobné štruktúry sú dôsledkom areálnej lingvistiky.
Kľúčové slová: teologický termín, areálna lingvistika, historicko-porovnávacia lingvistika

Introduction

Historical and comparative linguistics enjoy a great deal of attention in recent years. Studies have been profoundly elaborated on the basis of historical, archaeological, genetic, and linguistic evidence. Old theories on the grouping the languages of the world into language families and types have been carefully revised and refined on the grounds of valid laws. However, one crucial question still remains unanswered: do all the existing and extinct languages come from one original proto-language or not?

Our previous research shows that English and Spanish theological terms which are similar in structure may be grouped into three major categories: a) those, which come from a common proto-language; b) those, which are a result of external borrowing; and c) those, which are a result of areal linguistics. In this paper we wish to demonstrate that some of the parallel structures found in the English and Spanish theological vocabulary may be a result of the third pehomenon, i.e. convergence area.

Convergence Area

"Convergence Area" (sometimes "Linguistic Area")[42] or "Sprachbund" appears as one of the causes of parallel constructions in the English and Spanish theological vocabulary. To demonstrate this, we will make use of some of the results of research carried out by Miguel Ayerbe Linares (2001 and 2006), who initiated a study of the lexical-semantic system in Convergence Languages including Romance and Germanic languages. The main purpose of Ayerbe' study was to examine whether the parallelisms found on the lexical-semantic level of Romance and Germanic languages

[42] "A linguistic area is defined here as an area in which several linguistic traits are shared by the languages of the area and furthermore, there is evidence (linguistic and non-linguistic) that contact between speakers of the languages contributed to the spread and/or retention of these traits and thereby to a certain degree of linguistic uniformity within the area. It is important to remember that languages which are unrelated or distantly related may very well and probably do disagree with regard to many traits and yet still be in the same linguistic area according to the above definition, since they share several traits (which one might want to call diagnostic traits)." (Sherzer, 1973: 760).

are due to the intense mutual contact of these languages because of their geographical proximity.

"Converegence Area" or "Sprachbund" is a linguistic term defining the set of parallelisms found in the structure on the different levels (phonological, morphological, syntactical and lexical) of languages belonging to the same geographical area while proceeding from different language families. As for the origin of these parallelisms, the explanation can be found mostly in the mutual influence that these languages exercise upon one another due to their geographical proximity (Ayerbe, 2006: 4). The results of Ayerbe' study demonstrate that there are parallelisms in the evolution of some of the lexical-semantic material (starting with loans and calques) in the Romance and Germanic languages, which proves the existence of an intense mutual contact of the affected languages.

The parallelisms found on the different levels between Germanic and Romance languages were not exclusively the result of synchronic analysis but also of a diachronic one, since the research resides in examining these languages from their origin to present (ibid. 2006). One of the results of the intense contact between western Romance and Germanic languages is the appearance of many loans and calques. However, the mutual influence of western Romance and Germanic languages on the lexical level goes beyond loans and calques, which proves the existence of linguistic contact. During the evolution of these languages some lexical items have disappeared and others have come to existence. On the other hand, there have been words that have modified the extension of their semantic features by broadening or reduction. There is evidence that many of these changes took place in these languages simultaneously. Ayerbe (2006) demonstrates that the changes produced in the semantic values of specific lexical items as well as the relationship between this lexical item in one language and the lexical item which serves as a vehicle of expression from another language are not the result of mere chance. Regarding loans and calques, we do not speak of parallel evolutions, since introducing a loan means that there existed a certain reality in one language which later moves into another language. On the contrary, when we talk of parallel evolutions, we refer to realities which did not pre-exist in any of the involved languages. These parallelisms appear because of the mutual contact of the languages without the prejudice that a particular parallelism is passed on by spreading (cf. Ayerbe, 2006: 8).

The main purpose of Ayerbe' study was to show that there are sings which suggest a parallel evolution of a number of elements on the lexical-semantic level of the Romance and Germanic languages. This hypothesis can be explained by the mutual contact maintained by these languages due to their geographical proximity. This leads to a specific phenomenon which goes beyond the more common types of lexical relatedness, such as calques or loans.

To clarify the diferences between the features of calques, loans and "convergence area", Ayerbe (2006: 147) presents the following chart:

	Loan	Calque	Common feature Convergence Area
Unilateral influence	+	+	-
Multilateral influence	-	-	+
Pre-existence in a donor language (transfer)	+	+	-
Material and semantic transfer	+	-	-
Semantic transfer using its own resources	-	+	-
Universal character	+	+	-
Areal character	-	-	+
Interdependence relationship	-	-	+
Examples	marketing	baloncesto	señor/Herr

The evolution process of the different subsystems of languages creating a covnvergence area is determined by cultural, social and historical factors, which directly intervene in the necessities of the different linguistic communities. It is likely that the produced changes will be parallel, if these necessities as well as the possible tendencies to choose coincide in languages that are in an intense multilateral contact due to their geographical proximity (cf. ibid.: 153).

Methodology used in the study of Convergence Area

The study of convergence area involves raising questions from various linguistic and non-linguistic disciplines, such as synchronic and diachronic linguistics, geography, history and sociology.

In the first place, it is important to start with the discovery of the determined structural parallelisms in the subsystems of the languages in an intense multilateral contact due to their geographical proximity. Since the studied parallelisms are registered from a synchronic point of view, it is necessary to prove that they originate from an intense multilateral contact and rule out a possible genetic origin. This is where the diachronic dimension enters the linguistic analysis. Two phases ought to be distinguished within the diachronic analysis. In the first phase, the particular parallelism is analyzed in each language independently, while observing its previous stages of development. In the second phase, the results obtained in each language are contrasted with the other languages in order to clearly demonstrate to what extent there has really taken place a convergence process. This second phase turns into a variable of comparison of languages creating a convergence area (cf. ibid.: 163-165).

Lexical-Semantic Indications as Common Features of a Romance-Germanic Convergence Area

Just as the phonetic-phonological, morphological and syntactic structures of a language develop, so does the semantic subsystem through change in meaning. The same happens with the lexicon through terminological substitution (cf. ibid.: 214). These developments take place following certain tendencies in the semantic structure as well as in the connection between a matrix of semantic features and the lexicon, which functions as a vehicle of material expression. In the Romance-Germanic environment, a series of lexical items as well as a series of matrices of semantic

features and the connection between the two have suffered a similar development (cf. ibid.: 215).

As for the indications of lexical-semantic parallelisms as such, it is important to note that the parallel innovation does not always necessarily mean a change in or a substitution of a particular lexical item. Sometimes a lexical item remains the same; nevertheless, the matrix of semantic features which supported this lexical item is substituted by a new matrix.

Furthermore, Ayerbe (2006) makes an analysis of the words "Herr/señor" and „Haus/casa" so as to demonstrate the existence of convergence area between Romance and Germanic languages. Besides other Romance and Germanic languages, Ayerbe presents information on the development of these two words in both Spanish and English. Making the distinction between nuclear and peripheral languages involved in a convergence area (depending on the degree of proximity of the parallel structures), he indicates that Spanish and English belong to peripheral languages based on their relatedness due to their geographical proximity and the intensity of mutual influence.

Convergence Area: "Señor" / "Herr" and "Casa" / "Haus"

The following lexical paradigms taken from Ayerbe (2001) and (2006) are examples of Romance-Germanic convergence area on the lexical-semantic level.

1. "Señor" / "Herr" in the Romance Linguistic Environment

The Latin word to designate the Spanish "señor" was *dominus*.This word was used to refer to a civil authority, property, a more formal treatment as well as to God:

> *sicut ait Dominus noster (Regla de San Benito)*
> *ut dum ene ministrauerit audiat a Domino quod seruus bonus […] (Regla de San Benito)*
> *per adventum domini nostril Iesu Christi (*Gregorio de Tours, *Historia Francorum)*
>
> (Ayerbe, 2006: 324)

In late Latin and especially with the emergence of the different Romance languages there is a change in which an authority, property, a distinguished person and God is not refered to by *dominus* but by a different word already existent in Latin. This was first the comparative adjective *senior* (<*senex*) used to refer to people with more dignity considering their age, moral authority, etc.:

> *Adulescentiores fraters iuxta se non habeant lectos, sed permixti cum senioribus. (Regla de San benito XXII,7)*
> *…diuerberans nonnullos seniors nobiles uiros […] seniors et potentes seculi cruci adiudicat, iubenes atque lactantes pugionibus trucidat (45). (Crónica Mozárabe del 751)*
> *Factum est autem in crástinum, ut congregarentur príncipes eorum et seniores et scribae in Ierúsalem. (Hechos de los Apóstoles IV, 5)*
>
> (Ayerbe, 2006: 324)

Dominus is thus substituted by *senior* in Spanish and all Romance languages.
Old Castillian examples:

> *El Sennor que crio la tierra e la mar (Poema de Fernán González)*
> *Sennor, sy [tu] quisyeres mi consejo tomar (Poema de Fernán González)*
> *eran senores de[l]la [la] gente descreyda (Poema de Fernán González)*

grado a tí, señor padre, que estás en alto! (Poema del Cid)
mandado de so señor todo lo han a far (Poema del Cid)
Nos pagados fincamos, señor, de la tu part (Poema del Cid)
Fossedes mio huesped, si vos ploguiesse, señor (Poema del Cid)
(Ayerbe, 2006: 324)

On the one hand, the comparative adjective (*senior*) begins to be used as a noun; on the other hand, *dominus* is replaced by *senior* with all the semantic features of the former.

2. "Señor" / "Herr" in the Germanic Linguistic Environment

The same situation and the same process has been observed in the Germanic languages. The word to designate a person with a distinguished authority or dignity or to address God was *frauja* in Gothic which had a verb form *fraujinôn* (Lat. *dominor*) to express „to govern, rule, be the lord of, etc." (cf. Ayerbe, 2006: 328).
Examples in Gothic:

atgaggands in alh fraujins (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
Þatei swa mis gatawida frauja in dagam (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
jah gibid. imma frauja guÞ stol Daweidis attins is (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
frauja, ni draibei Þuk, unte ni im wairÞs ei uf hrot mein inngaggais (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
hva taujau, Þandei frauja meins afnimiÞ fauragaggis af mis? (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
hvan filu skalt fraujin meinamma? (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
(Ayerbe, 2006: 328)

In the early written documents of other Germanic languages, however, especially in Rhenish Franconian and Old Saxon, *hêrôro > hêrro* is imposed to replace *frauja* with the meaning of the latter.

Just as *senior* in Latin, *hêrro* was first a comparative adjective meaning "distinguished, worthy, respectable, older". The comparative *hêriro > hêroro* later turns into a noun which becomes the Medieval German *herre* and Modern German *Herr*. The process culminates with *hêrro* as an adjective turning into a noun while competing with *truhtin* and *frô* (noun), even though *frô* disappears very early (cf. ibid.: 329-330). The following examples in Old Saxon show *hêrro* as a noun with a new meaning:

thu bist thînun hêrron liof (*Heiland*)
al sô is uuilleo sî, hêrron mines (*Heiland*)
endi filu sprâkun, lofuuord manag liudeo hêrron (*Heiland*)
huuand im habde forliuuan liudio hêrrok (*Heiland*)
hêrro Iudeono (*Heiland*)
Hêrro the gôdo (*Heiland*)
(Ayerbe, 2006: 331)

In the Germanic languages *hêrro* was not the only word to express that which in the Romance languages began to designate almost unanimously with *senior*, but rather at the beginning coincided with *frô* (< Gothic *frauja*) until the latter disappeared and later with *truhtîn*, which was normally only used to address God with "Lord". In Old English, besides these terms there was still another one *hlâford*, which was the origin of Modern English *lord*. It was used with reference to God and distinguished people in the society (cf. ibid.: 332-335).

In short, what happened was the following: while in the Romance languages there was more uniformity, in the Germanic languages the situation permitted two variants: a) *truhtîn* to refer to God (with a few exceptions), a variant that is registered in all the Germanic languages in a uniform form; b) *hêrro*, *frô* and *hlâford* (only in Old English) to designate "lord, owner, high rank, married" (cf. ibid.: 336).

3. "Casa" / "Haus" in the Romance Linguistic Environment

A simlar process took place in the evolution of "casa" and "House" in the Romance and Germanic environment respectively. In Latin, there was a different word to designate "dwelling" and that was *domus*. The same happend in Gothic, which used the words *gards* and *razn* for this purpose. In both linguistic environments, the semantic features of these words were similar and they functioned in the same way.

Examples in Latin:

> *haec domus circumdata flammis* (Gregorio de Tours, *Historia Francorum*)
> *ut domus quae huius adulescentiae fuerit* (Cicerón, *Defensa del poeta Arquias*)
> *Et veniunt ad domum archisynagogi* (*Nuevo Testamento*)
> *Non est propheta sine honore nisi in patria sua et in cognatione sua et in domo sua* (*Nuevo Testamento*)
> *Quocumque introieritis in domum, illic manete* (*Nuevo Testamento*)
> *ad virginem desponsatam viro, cui nomen erat Ioseph de domo David* (*Nuevo Testamento*)
> *et regnabit super domum Iacob in aeternum* (*Nuevo Testamento*)
> *et intravit in domum Zachariae et salutavit Elisabeth* (*Nuevo Testamento*)
> *et abiit in domum suam magnificans Deum* (*Nuevo Testamento*)
> *similis est homini aedificanti domum, qui fodit in altum et posuit fundamentum supra petram; inundat autem facta, illisum est flumen domui illi,* [...] *et facta est ruina domus illius magna.* (*Nuevo Testamento*)
>
> (Ayerbe, 2006: 338-339)

Examples in Gothic:

> *galaiÞ du garda seinamma* (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
> *Þizei namo Iosef, us garda Daweidis* (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
> *jah galaiÞ in gard Zakariins jah golida AileisabaiÞ* (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
> *jah gawandidans sik Þai insandidans du garda bigetun Þana skalk hailana* (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
> *in jainaimma daga, saei sijai ana hrota jah kasa is in razna, ni atesteigai dalaÞ niman Þo* (Ulfilas, *Die gotische Bibel*)
>
> (Ayerbe, 2006: 339-340)

Later, however, with the linguistic differentiation of the Romance countries and the appearance of written testimonies in different western Germanic and Nordic languages, the matrix of semantic features of *domus* and *razn/gards* is assumed by different lexical items with the same meaning: the noun *casa* in the Romance-speaking regions and the noun *hûs* in the Germanic-speaking regions. In Latin, *casa* meant "cabin, hut, shack". As for *hûs*, n Gothic it is known as *gud-hûs* "temple, house of God" in the Gospel of St. John (18:20). Before *hûs* acquired the new semantic

value, it had other features which meant "refuge, roof" (cf. ibid. 340). The change, therefore, consists in broadening of meaning, *casa* and *hûs* become general terms to designate home while keeping, in part, the semantic features they had before and adding the features of *domus* and *razn/gards*, words that disappear in Romance and Germanic, respectively. Thence the evolution of the Italian *casa*, Castillian *casa*, Portuguese *casa*, Provenzal *casa* and Catalan *casa* (cf. ibid. 340-341).
Examples in Old Castillian:

si non perderiemos los averes e las casas (*Poema del Cid*)
Esto la niña dixo e tornós pora su casa (*Poema del Cid*)
posó en la glera quando nol coge nadi en casa (*Poema del Cid*)
posaremos en sus casas e dellos nos serviremos (*Poema del Cid*)
Con más pocos ixiemos de la casa de Bivar (*Poema del Cid*)
Entrados son a Molina, Buena e rica casa (*Poema del Cid*)

(Ayerbe, 2006: 339-342)

4. "Casa" / "Haus" in the Germanic Linguistic Environment

There is more uniformity in the Germanic linguistic environment, since the modern forms are derived from the Germanic *hûs*: English *house*, German *Haus*, Dutch *huis*, Swedish *hus*, Norwegian *hus*, Icelandic *hús* (cf. ibid. 344).
Examples in Old Saxon:

Thea liudi stôdun umbi that hêlaga hûs (*Heliand*)
Giuuitun im thô te hûs thanan fon Hierusalem Ioseph endi Maria (*Heliand*)

(Ayerbe, 2006: 344)

Examples in Old English:

ByÞ gelic ðam wisan were se hys hus ofer stan getimbrode (The New Testament)
and æðelum eac tudres sunu Lameches sweartne fleogan hrefn ofer heahflod of huse ut (Genesis A, B)
oðÞæt idel stod husa selest (*Beowulf*)

(Ayerbe, 2006: 345)

This supports the hypothesis that the parallel change shown here presents a determinant common feature for the set of common features which characterize the Romance-Germanic Convergence Area.

Final Considerations on the Analyzed Paradigmatic Indications and Conclusion

Ayerbe (2001 and 2006) intended to find the explanation for the parallel evolution of the lexical-semantic subsystem of Romance and Germanic languages. For this purpose, he shows a series of relationships between lexical items and the semantic values that he considers indications of parallel evolutions on the lexical-semantic level.

Ayerbe's analysis leads to the conclusion that the nuclear languages, i.e. those which present the greatest number of lexical-semantic indications for a convergence area between Romance and Germanic languages are German, Dutch, French, Provencal, Catalan and Italian. English stands in the middle between nuclear and peripheral languages, since the number of the analyzed indications reaches almost 50%. Spanish (or Castillian) belongs to the peripheral languages along with Portuguese, Danish, Swedish and Norwegian.

Ayerbe claims that the lexical-semantic subsystem is also one that can contribute to the analysis of convergence area not only showing lexical similarities found in loans and calques but also demonstrating the common features proper to a convergence area through the parallel evolution of the structure of this subsystem and of the relationships between the lexical items and their semantic features which exist in it.

Finally, with his analysis, Ayerbe proposes a new dimension in the study of Convergence area (or "Areal linguistics", "Convergence linguistics", "Areal traits", "Linguistic areas" or "Areal classification", terms used by other authors) as a subject of Linguistics.

Bibliographic references

ALGEO, J: *The Origins and Development of the English Language.* 6th ed. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning, 2010. ISBN 10: 1-4282-3145-5

ÁLAVAREZ MAESTRO, J. – HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, E. – MARTÍNEZ PUCHE, J.A.: *Diccionario abreviado del cristianismo.* Madrid: EDIBESA, 2011. ISBN 978-84-8407-977-4. 495 pages.

AMSLER, M.: *Etymology and Grammatical Discourse in Late Antiquity and the Early Middle Ages.* Vol. 44. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1989. ISBN 90 272 4527 4

ANTILLA, R.: *Greek and Indo-European Etymology in Action: Proto-Indo-European *aǵ.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. ISBN 90 272 3707 7

ANTILLA, R.: *Historical and Comparative Linguistics.* Current Issues in Linguistic Theory/6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1989. ISBN 90 272 3556 2 (hb) / 90 272 3557 0 (alk. Paper)

AYERBE LINARES, M.: *La singlosia románico-germánica*. Muenchen: LINCOM Europa, 2001. 142 pp. ISBN 3-89586-419-6

AYERBE LINARES, M.: *La Singlosia germánico-románica desde el subsistema léxico-semántico*. München: LINCOM Europa, 2006. 454 pp. ISBN 3-89586-988-0

AYTO, J.: *Dictionary of Word Origins*. London: Bloomsbury, 1990. ISBN 0 7475 5448 X

BAUGH, A. C. – CABLE, T.: *A History of the English Language.* 5th edition. London: Routledge, 2002. ISBN: 0-415-28098-2

BEEKES, R.S.P.: *Comparative Indo-European Linguistics: An Introduction.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. ISBN 90 272 2150 2 / 90 272 2151 0

BLAKE, N. (Editor): *The Cambridge History of the English Language.* Vol. II: 1066-1476. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0 521 26475 8

BOGAERT, P. M. et al.: *Diccionario enciclopédico de la Biblia*. Barcelona: Editorial Herder, 1993.

DI PIETRO, R.: *Estructuras lingűísticas en contraste.* Madrid: Editorial Gredos, 1986. ISBN 84-249-1016-8

Diccionario de la Lengua Española. De Real Academia Española, 22nd ed., 2 vol. Madrid: ESPASA-CALPE SA, 2001.

DOLNÍK, J. – BENKOVIČOVÁ, J. – JAROŠOVÁ, A.: *Porovnávací opis lexikálnej zásoby.* Bratislava: VEDA, 1993. ISBN 80-224-0344-X
GOYVAERTS, D.L.: *Present-Day Historical and Comparative Linguistics: An Introductory Guide to Theory and Method. Part I. General Background. Phonological Change.* Ghent-Antwerp: E. Story-Scientia P.V.B.A. Scientific Publishers, 1975.
HALL, R. A. Jr.: *External History of the Romance Languages*. New York – Amsterdam: Elsevier, 1974. ISBN 0-444-00136-0
HALL, R. A. Jr.: *Proto-Romance Phonology.* Amsterdam: Elsevier, 1976. ISBN 0-444-00183-2
HUMBOLDT, W.: *On the Comparative Study of Language and Its Relation to the Different Periods of Language Development*. In T. Harden and D. Farelly (eds) (1997) *Essays on Language/Wilhem von Humboldt*, Frankfurt am Mein: Lang, s.52-67.
HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, E: *Lexikografia, preklad a teologický slovník.* (Lexicography, Translation and a Theological Dictionary.) Bratislava: PEEM, 2010. ISBN 978-80-8113-029-8. 216 pages.
KASTOVSKY, D. – SZWEDEK, A. (Editors): *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries.* Vol. 1: Linguistic theory and historical linguistics. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986. ISBN 3-11-010426-1
KASTOVSKY, D. – SZWEDEK, A. (Editors): *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries.* Vol. 2: Descriptive, Contrastive and Applied Linguistics. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986. ISBN 3-11-010426-1
MAŃCZAK, W.: Germanic and other Indo-European Languages. IN: *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries.* Vol. 1: Linguistic theory and historical linguistics. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986, pp. 491-500. ISBN 3-11-010426-1
MATASOVIĆ, R.: *Comparative and Historical Linguistics.* UNESCO – EOLSS SAMPLE CHAPTERS LINGUISTIC ANTHROPOLOGY – Comparative and Historical Linguistics - Ranko Matasović ©Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS), 2010. Dostupné na http://free.ebooks6.com/Comparative-and-Historical-Linguistics-download-w62174.pdf
Miššíková, G.: *Konfrontačný opis slovnej zásoby. Anglická a slovenská stomatologická terminológia.* Nitra: UKF, FHV, 1998.
SHERZER, J.: *An areal-typological study of American Indian languages North of Mexico.* Amsterdam: North Holland Publishing Company, 1976.
TERASAWA, Y.: Hebrew Loan Words in English. IN: *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries.* Vol. 1: Linguistic theory and historical linguistics. Berlin – New York – Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1986, pp. 659-669. ISBN 3-11-010426-1

Words: 3 744
Signs: 24 694 [13, 72 standard pages]

Mgr. Edita Hornáčková-Klapicová, PhD.
Department of English and American Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Štefánikova 67
949 01 Nitra
Slovakia
ehornackova@progresit.sk

Viacjazyčné a plurikultúrne prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov intuitívne aplikované učiteľmi francúzskeho jazyka

Jana Bírová

Anotácia
V predkladanom príspevku sa zaoberáme viacjazyčnými a plurikultúrnymi prístupmi k vyučovaniu cudzích jazykov definovanými v referenčnom rámci CARAP, ktorý vydala Rada Európy v roku 2011. Cieľom výskumu bolo zistiť, či učitelia francúzskeho jazyka implicitne využívajú tieto prístupy, aké klady a zápory vnímajú, akými technikami a aké obsahy vyučujú. Príspevok vychádza z definícií od Michela Candeliera (2011).
Kľúčové slová: viacjazyčné a plurikultúrne prístupy, integrovaný jazykový prístup, jazykové prebudenie, porozumenie medzi príbuznými jazykmi, interkultúrny prístup, CARAP (Referenčný rámec viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov k vyučovaniu jazykov a kultúr), výskum.

Integrovanú (simultánnu) výučbu jazykov M. Candelier delí do troch podskupín (v separovanom vyučovaní cudzích jazykov je cieľ viacjazyčnosti dosiahnutý izolovane):

- Viacjazyčná propedeutika, ktorú pomenoval ako *Jazykové prebudenie* (Fenclová – Horová, 2008: 7). Táto je určená pre materské a základné školy. V rámci rôznorodých aktivít je možné žiakov jazykovo prebúdzať, či už počas telesnej výchovy, spevu. Jazykové prebudenie sa uskutočňuje najmä s cieľom prebudiť žiakov k takému cudziemu jazyku, ktorý škola nemá ambíciu vyučovať. Prístup taktiež zahŕňa iné jazyky. Iniciatíva sa nezastavuje pri jazykoch, ktoré sa žiak už učí. Žiaci môžu byť vystavení viacerým jazykom súčasne (Candelier et al., 2007: 7-8).
- Vyučovanie druhého cudzieho jazyka prostredníctvom poznatkov prvého cudzieho a materinského jazyka – od základnej až po strednú školu. Tento prístup sa označuje ako *integrovaná jazyková didaktika – integrovaný jazykový prístup*. Integrovaná jazyková didaktika je jedným z ďalších viacjazyčných prístupov. Jej cieľom je prepojiť vedomosti z cudzích jazykov, oprieť sa o prvý cudzí jazyk alebo materinský jazyk a ním uľahčiť učenie sa druhého cudzieho jazyka (Fenclová – Horová, 2008). V rámci tohto prístupu sa dajú využiť rôzne techniky iných jednojazyčných prístupov. Je dobré vychádzať z kontrastívnych štúdií, ktoré sa dajú robiť podľa jednotlivých jazykových úrovní. Ako určuje SERR (2006: 110 – 132), aktivity, ktoré majú za cieľ poukazovať na podobnosti alebo odlišnosti jazykov, by mali rozvíjať jazykové kompetencie, sociolingválnu kompetenciu ako aj pragmatické aspekty komunikácie.
- V prístupe *porozumenie príbuzných cudzích jazykov* sa využíva paralelné vyučovanie viacerých cudzích jazykov, ktoré pochádzajú z tej istej jazykovej vetvy. Ôže ísť o vyučovanie viacerých jazykov, ktoré sú z tej istej vetvy ako materinský jazyk (napr. slovenčina, čeština, poľština, chorvátčina) alebo z vetvy jazyka, ktorý sa žiak učí (francúzština, taliančina, španielčina, rétorománčina, rumunčina). Dôraz sa kladie na vyučovanie porozumenia.
- Keďže cieľ pre CARAP je budovať u žiakov viacjazyčnú a plurikultúrnu kompetenciu, k deleniu M. Candelier pričlenil aj *interkultúrny prístup*.

Interkulturalita je stretnutie, križovatka medzi rozličnými kultúrami. Ak kultúru chápeme z antropologického pohľadu – poukazujúc na rôzne spôsoby správania, svetonázory, morálku a zvyklosti charakteristické pre určitú skupinu, tak potom sa interkulturalita vzťahuje na koexistenciu dvoch kultúr na medzinárodnej úrovni. Je to vzájomné rešpektovanie, výmena a deľba, interakcia medzi dvoma kultúrnymi entitami, ktoré si vzájomne emitujú „raison d´être“ (Collès, 2007: 19). „Dialóg kultúr je komunikatívna činnosť, ktorej obsahom sú fakty kultúry (od všedných dní po filozofiu života), produktom interpretácia faktov a cieľom vzájomné porozumenie ľudí“ (Kollárová, 2004: 42, Jakubovská – Predanocyová, 2011: 11-24). Interkultúrny prístup (Collès, 2007: 50) je najmä otázkou vyzretia osobnosti, pre ktorú je potrebný čas. Je to výchova. Jednotlivec musí dospieť cez rešpektovanie samého seba, členov rodiny, kamaráta až k rešpektovaniu a budovaniu vzťahov interkultúrnych alebo multikultúrnych.

Štruktúrovaný rozhovor s učiteľmi bol jednou z etáp výskumu realizovaného za účelom zistiť, či učitelia cudzích jazykov (francúzskeho jazyka) implicitne využívajú prístupy a ak áno, na aké obsahy sa zameriavajú a aké techniky pri tom využívajú. Štruktúrované otázky sme podelili do týchto kategórií.

1.Kategorizácia: Integrovaná jazyková didaktika AJ-FJ	
1.1	Ktoré učivo vyučujete v anglickom a francúzskom jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.
1.2	Myslíte si, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je a) ľahká b) náročná c) neviem
1.3	Ak by ste sa rozhodli v rámci školy vyučovať takýmto spôsobom, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?
2.Kategorizácia: Integrovaná jazyková didaktika FJ-iný nerománsky jazyk	
2.1	Ktoré učivo vyučujete vo francúzskom a inom (nerománskom) jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.
2.2	Myslíte si, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je a) ľahká b) náročná c) neviem
2.3	Ak by ste sa rozhodli v rámci školy vyučovať takýmto spôsobom, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?
3.Kategorizácia: Porozumenie medzi príbuznými jazykmi	
3.1	Ktoré učivo vyučujete vo francúzskom jazyku a inom románskom jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.
3.2	Myslíte si, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je a) ľahká b) náročná c) neviem
3.3	Ak by ste sa rozhodli v rámci školy vyučovať takýmto spôsobom, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?

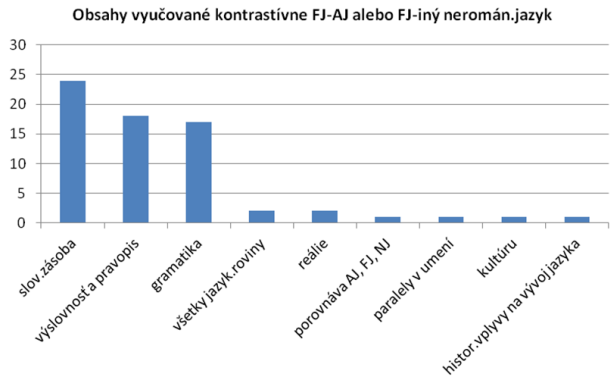
4.Kategorizácia: Jazykové prebudenie	
4.1	Ako vzbudzujete záujem u detí (ľudí) o francúzsky jazyk a kultúru?
4.2	Myslíte si, že vzbudzovať záujem o FJ u mladších detí, ktoré sa FJ neučia, je úloha a) ľahká b) náročná c) neviem
4.3	Ak by ste sa rozhodli vzbudzovať záujem o FJ rozličnými aktivitami v nižších ročníkoch vašej školy, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?
5.Kategorizácia: Interkultúrny prístup	
5.1	Ktorým témam z interkultúrneho prístupu sa na hodinách FJ venujete? Všetky témy viditeľne označte (a. empatia, b. videnie sveta, c. svetonázor, d. ja a iní, e. hodnoty, f. umelo vytvorené predstavy o kultúre, g. stereotypy, h. postoje, i. pocity, j. diskriminácia, k. etnocentrizmus, l. vedomie seba samého, m. tolerancia, n. láska, o. úcta, p. tematiky na spoznávanie iných národov a kultúr, q. rozprávky, r. sviatky, s. zvyky, t. frank. literatúra, u. hudba, v. tradície, x. kultúrne bezekvivalentné slová, iné. Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.
5.2	Myslíte si, že implementácia aktivít interkultúrneho prístupu za účelom dosahovania čiastočných medzipredmetových cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je a) ľahká b) náročná c) neviem
5.3	Ak by ste sa rozhodli integrovať interkultúrny prístup do hodín FJ, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?

Učiteľov, na ktorých sme sa obrátili s uvedenými otázkami, bolo 40. V záujme zachovania anonymity ako aj kvôli vytvoreniu pozitívnej klímy sme pre každého učiteľa vytvorili dvojpísmenkovú skratku, pod ktorou sa ďalej v štruktúrovanom rozhovore prihlasoval. Pridelené skratky slúžili aj pri kategorizácii odpovedí. Skratka MM[ž G, AJ, ČES.J.] znamená, že učiteľ je žena, pracuje na gymnáziu a okrem francúzskeho jazyka hovorí alebo sa dorozumie ešte anglickým a českým jazykom. Rozhovory sa konali online, prostredníctvom internetovej diskusie v období august 2012.

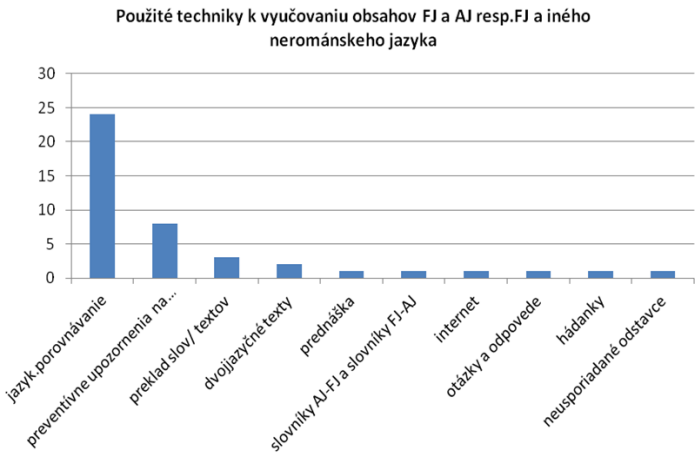
Zúčastnení učitelia:

MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; MD[ž G]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.]; MK[ž G, RJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; MR[ž G, AJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

1.1 Ktoré učivo vyučujete v anglickom a francúzskom jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.
2.1 Ktoré učivo vyučujete vo francúzskom a inom (nerománskom) jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete ? Popíšte.



Graf č.1 Obsahy vyučované kontrastívne FJ-AJ alebo FJ-iný nerománsky jazyk



Graf č.2 Použité techniky k vyučovaniu obsahov FJ a AJ resp. FJ a iného nerománskeho jazyka

Z dotazníkového prieskumu vyplýva, že 24 (LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; MR[ž G, AJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]) učiteľov ZŠ a SŠ kontrastívne vyučuje slovnú zásobu francúzskeho a anglického jazyka.
Gramatiku porovnáva 17 (VM[ž G, AJ, ČES.J.]; MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ,

ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]) učiteľov a vo väčšine ide o gramatické učivo minulých časov alebo väzby „il y a“. Pri gramatike traja ďalší učitelia (LV[ž G, AJ, RJ]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]) spomenú jav, ktorý preberali v angličtine a rozumejú mu. Podľa učiteľov im to „pomáha rýchlejšie a ľahšie pochopiť gramatiku FJ“.
MM[ž G, AJ, ČES.J.] a MR[ž G, AJ, ČES.J.] udali, že sa venujú reáliám.
ST[ž G, AJ, ČES.J.] porovnáva historické obdobia ich vplyvy na vývoj jazyka.
ST[ž G, AJ, ČES.J.] tiež hľadá spolu so žiakmi paralely v umení.
8 učiteľov (IK[ž G, AJ, RJ]; LV[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]) sa venuje prostredníctvom porovnávacej techniky alebo techniky preventívneho upozornenia zavádzajúcim javom a častým chybám v pravopise a výslovnosti anglických a francúzskych slov. Dvaja učitelia (JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]) upozorňujú vopred na rozdielne písanie, čítanie slova. MS[ž G, AJ, RJ] upozorňuje žiakov na medzijazykových nepravých priateľov – faux-amis.
SZ[ž G, AJ] porovnáva v cudzích jazykoch kultúry.
JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] porovnáva anglický a francúzsky jazyk vo všetkých jazykových rovinách. LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] prepája „všetko, čo sa prepojiť dá, s ohľadom na to, ktorý študent aký jazyk ovláda. Gramatiku FJ porovnávam s gramatikou AJ, ak to uľahčí jej pochopenie. Pri slovnej zásobe dávam vždy dôraz na latinský základ, a snažím sa študentom ukázať spojitosti medzi slovíčkami v jednotlivých románskych jazykoch (príp. aj AJ, ak je spoločný pôvod germánsky). Učím ich „myslieť románsky“, ak to tak môžem pomenovať. Myslieť komplexne, hľadať súvislosti a snažiť sa rozumieť aj takým slovíčkam a takým textom, ktoré na prvý pohľad ešte neovládajú. Snažím sa v nich vzbudiť záujem nielen o synchrónny, ale i o diachrónny pohľad na jazyk a o etymológiu, čím nutne dávam do súvislosti jednotlivé jazyky“.
18 učiteľov (LV[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; MR[ž G, AJ, ČES.J.];) porovnáva podobnosti a rozdielnosti vo výslovnostnej a pravopisnej stránke slov. ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.] si pripravuje cvičenia na rozlišovanie anglického a francúzskeho pravopisu slovíčok.
JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] porovnáva francúzštinu aj s angličtinou aj s nemčinou.
Traja učitelia (SZ[ž G, AJ]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.];) využívajú techniku prekladu slov alebo textov.
MM[ž G, AJ, ČES.J.] využíva prednášku.
JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] využíva anglicko-francúzske a francúzsko-anglické slovníky a pracuje na hodine s internetom za účelom porovnávania dvoch jazykov.
Jeden učiteľ sa venuje dvojjazyčnému vyučovaniu prostredníctvom otázok – „opýta sa žiakov, ako daný jav funguje v AJ alebo naopak, potom to precvičujú“.
Jeden učiteľ vyučuje pomocou hádaniek - vysvetlí význam slova vo FJ a nechá žiakov hádať, o ktoré slovo ide v anglickom, ale aj francúzskom jazyku.
Jeden učiteľ so žiakmi hľadá synonymá a antonymá a tie porovnáva v dvoch jazykoch.
Jeden učiteľ využíva techniku usporiadavania rozhádzaného textu.
Dvaja učitelia pracujú na dvoch textoch v dvoch jazykoch s cieľom čítania s porozumením - VM[ž G, AJ, ČES.J.] a LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.].
LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] učí spôsobom, „že slovo *château* a slovo *castle* (nem. d*as Kastell*) pochádzajú z toho istého slova“. Stručne im ďalej vysvetlí

„fonetické zmeny v priebehu storočí, a cieľom pritom je, aby si uvedomili a zafixovali, že keď v AJ uvidia samohlásku pred spoluhláskami *-st-*, môžu vo FJ hľadať samohlásku s accentom circonflexom (namiesto chýbajúcej hlásky *-s-*) a hlásku *-t-*. A keď uvidia vo FJ na konci slova *-u-*, môžu v germánskych jazykoch očakávať *-l-*, ktoré tam totiž pôvodne bolo, no vo FJ sa začalo vyslovovať ako [w] až prešlo do [u], ktoré sa začalo aj transkribovať. Študenti potom sami objavia, že slová, ktoré končia na *-al*, majú plurál *-aux*.

Ľahšie chápu, že slová prebraté z taliančiny po tom, ako došlo k tomuto vývoju, nie sú výnimkami, ale sa prirodzene končia na *-als*. (*carnaval – carnavals*), lebo ich tento vývoj nepostihol.

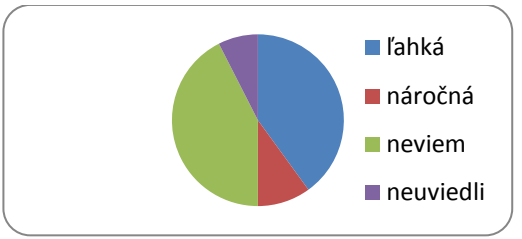
Nové slovo *chariot* vlastne už žiaci poznajú podľa ang. slova *car*, slovenské slovo *kára"*. [...] Vysvetlí stručne zákonitosti vývoja. Ďalej ich učí, „že v Kanade sa zachovala pôvodná francúzština zo 16. – 17. stor., ktorá sa tam vyvíjala uzavretá a pomalšie, bez vplyvov iných európskych jazykov. Slovká, ktoré vo Francúzskom hexagone zmenili význam, prípadne prešli do archaizmov, poetizmov, sa v Quebecu používajú v pôvodnom význame: napr. *culotte* (znamená stále *pantalon*, zatiaľ čo vo Francúzsku sa nám skrátili), *souliers* (franc. *chaussures*, vo Francúzsku je to knižné pomenovanie pre črievičky), *trépasser* (prechádzať cez, po francúzsky *traverser*. Na trávniku možno čítať tabuľku „*zákaz chodiť cez trávnik*"„*Interdit de trépasser*", ktorú však bežný Francúz už pochopí inak. Uňho sa totiž slovko *trépasser* posunulo do významu *prejsť na druhý svet*, čiže *zomrieť*.)

Tiež je tu možné vidieť vplyv anglickej výslovnosti dentál *-d-* a *-t-* na francúzsky jazyk a pod.

Vysvetľujem im pôvod sloviek. Ktoré prešli do francúzštiny z arabských jazykov, ako napríklad „*le hasard*"- z arabs."*az zahr*", čo má význam „*hod kociek*", čiže „*šťastie, náhoda*". A hneď rozumejú, prečo vo FJ to znamená „*náhoda*" a prečo máme v SJ „*hazardné hry*". Atď., je toho veľa a objavovanie súvislostí je vždy veľmi dobrodružné a zábavné. Moji študenti to majú tak radi, že už sami hľadajú súvislosti a stáva sa, že aj oni mňa upozornia na niečo, čo som si sama neuvedomovala". [...] „Na hodinách porovnávame frazeologizmy jednotlivých jazykov a skúmame, prečo sa tu a tam vyvinuli niekde podobne, niekde úplne inak. Onomatopoje".

Podľa ďalšieho učiteľa je príprava hodiny v dvoch cudzích jazykoch náročná na čas. „Oveľa väčší problém je mýlenie sa žiakov, ktorí majú problém rozlišovať medzi obidvoma jazykmi z hľadiska gramatiky a pravopisu". Druhý dosť častý problém, s ktorým sa stretáva, „je interferencia a zároveň neprepájanie vedomostí z jedného jazyka do druhého, pokiaľ ide o rovnaký alebo podobný jazykový jav (napr. podobnosť slovíčok v AJ a FJ, kde mnohokrát sa žiaci vôbec nezamyslia nad tým, že je to ten istý význam – sloveso „remarquer" vo FJ a „remark" v AJ). A pravdaže najväčší problém predstavuje žiacka predstava, že pokiaľ vedia angličtinu (s ktorou tiež majú veľké problémy a nevenujú sa jej poriadne), tak im nie je treba iný cudzí jazyk". Alebo najnovšia pripomienka, ktorá učiteľku veľmi zaráža, a to, že „prečo sa napríklad Angličania neučia slovenčinu a prečo sa oni musia učiť ich jazyk".

1.2 a 2.2 Myslíte si, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je
a) ľahká
b) náročná
c) neviem.



Graf č.3 Názory na implementáciu integrovanej jazykovej didaktiky do vyučovania francúzskeho jazyka

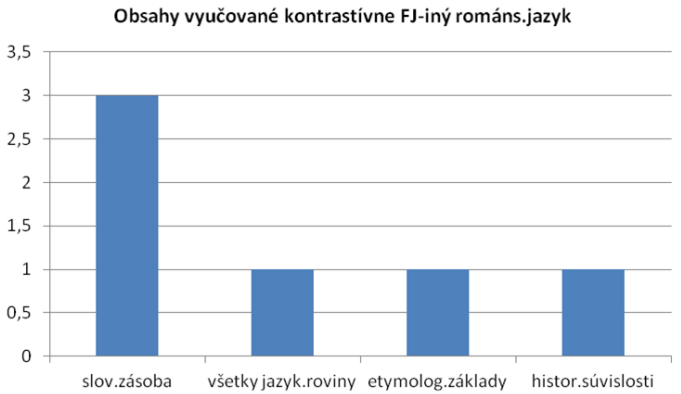
16 učitelia (JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.]; MK[ž G, RJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]) sa zhodli na tom, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je náročná. Štyria (SZ[ž G, AJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; AD[ž G, AJ, RJ]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.];) tvrdia, že je to ľahké, z toho jedna učiteľka uviedla, že je to ľahké, ak pozná v angličtine daný jav. Ostatní 17 učitelia sa nevedeli k danej otázke vyjadriť a 3 sa vôbec nevyjadrili.

1.3 a 2.3 Ak by ste sa rozhodli v rámci školy vyučovať takýmto spôsobom, aké ťažkosti/ riziká môžete očakávať?

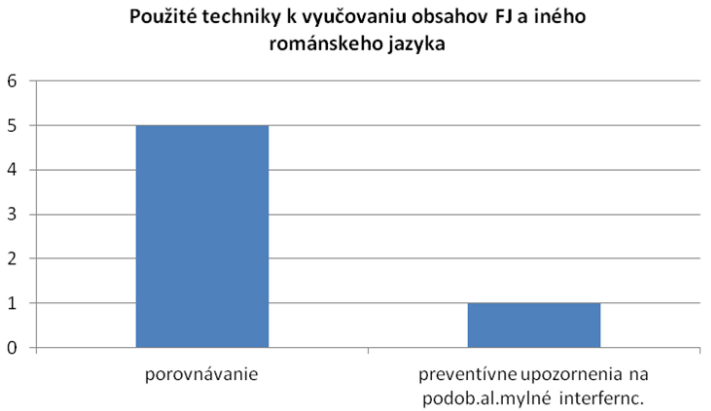
JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.] o tom nerozmýšľala, ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.] sa nerozhodla a JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] ešte nemali ani možnosť o tom v škole hovoriť.
IK[ž G, AJ, RJ] tvrdí, že rizikom pri zavádzaní takéhoto prístupu môže byť „nepochopenie zo strany vyučujúcich daného jazyka, ktorý používam na porovnanie.“ Traja učitelia si myslia, že prekážkou môže byť nedostatočná znalosť cudzích jazykov u žiakov. MS[ž G, AJ, RJ] tvrdí, že pre implementáciu by museli žiaci už vedieť anglický jazyk. KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ] „Nemčinu, ktorú tiež učím, nemajú všetci žiaci, angličtinu som neštudovala a neovládam ju tak dobre, porovnanie používam len ako pomôcku, napr. pri preklade neznámeho textu. EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.] „Učiteľ, ktorý by to robil, by musel byť dobrý z oboch jazykov a študenti tiež. Niekedy je to aj na škodu, lebo niektorí študenti si už skoro všetko prekladajú do angličtiny mysliac si, že hovoria francúzsky.
LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.] a ďalší učitelia tvrdia, že je to časovo náročné. LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „Ide predovšetkým o časový problém, lebo príprava hodín s využitím dvoch cudzích jazykov je dosť náročná. AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „časovo náročné na prípravu učiteľa na vyučovanie“. LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] „Neviem odpovedať na túto otázku, pretože to tak robím. Bez súvislostí sa totiž učí veľmi ťažko a navyše, prečo nestavať na niečom, čo už žiaci vedia? Ťažkosti a riziká? Neviem, vždy to len tak mimochodom spomeniem, keď ma niečo napadne, niekedy si tak pripravím celú hodinu. Možno snáď, že to vyžaduje trošku väčšiu prípravu a hlavne znalosť iných jazykových systémov. Ale naozaj neviem“. MM[ž G, AJ, ČES.J.] „Učiteľ pri prebiehajúcej školskej reforme nebude mať čas.“
7 učiteľov sa vyjadrilo k nedostatočnej kvalifikácii učiteľov ako problému pri integrácii prístupu do vyučovania. AZ[ž G, AJ, ČES.J.] Nie som dostatočne

kvalifikovaná v AJ, čiže aby som zbytočne študentov nemiatla a nevytvárala interferenciu
SC[ž G, AJ, ČES.J.] „... v rámci školy je to nemožné, lebo jazykové zdatnosti kolegov sú rôzne.“ MK[ž G, RJ, ČES.J.] „Asi by sme narazili na nedostatok plne kvalifikovaných učiteľov.“ EU[ž G, TJ, ČES.J.] „Neviem, pretože neovládam anglický ani nemecký jazyk, ktoré majú žiaci v kombinácii s FJ“. MR[ž G, AJ, ČES.J.] „Neovládam AJ na takej úrovni aby som sa prípadne do niečoho podobného pustila.“ TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „... nemám zatiaľ dostatočnú kvalifikáciu aby som mohla využívať oba jazyky ale nemyslím si že by tam mali byť nejaké problémy, všetko sa dá čo sa chce.“ MM[ž G, AJ, ČES.J.] „Nedostatočne ovládam anglický jazyk, aby žiak dosiahol po 4 rokoch štúdia predpísanú úroveň B2, rýchlejšie sa naučí používaním materinského jazyka (myslím si).“
LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.] „Nedostatok materiálov, ďalší čas navyše na prípravu, žiakov to môže ešte viac mýliť.“
Ďalší učitelia sa vyjadrili k manažérskemu problému zvládania jazykov alebo problému zvládania obsahov jazykov. RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.] „... pri začiatočníkoch interferencia, problémy vo výslovnosti, viac sa mi osvedčila tzv. priama – guvernantská metóda pri pokročilejších, kde už celú hodinu vediem vo FJ. SP[ž G, AJ, ČES.J.] „Nepochopenie zo strany vyučujúcich AJ, prípadne nezrozumiteľnosť žiakov.“ LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „Oveľa väčší problém je mýlenie sa žiakov, ktorí majú problém rozlišovať medzi obidvoma jazykmi z hľadiska gramatiky a pravopisu. Druhý dosť častý problém, s ktorým sa stretávam, je interferencia a zároveň neprepájanie vedomostí z jedného jazyka do druhého, pokiaľ ide o rovnaký alebo podobný jazykový jav (napr. podobnosť slovíčok v AJ a FJ, kde mnohokrát sa žiaci vôbec nezamyslia nad tým, že je to ten istý význam – sloveso „remarquer“ vo FJ a „remark“ v AJ). A pravdaže najväčší problém predstavuje žiacka predstava, že pokiaľ vedia angličtinu (s ktorou tiež majú veľké problémy a nevenujú sa jej poriadne), tak im nie je treba iný cudzí jazyk alebo najnovšia pripomienka, ktorá ma veľmi zaráža, a to, že prečo sa napr. Angličania neučia slovenčinu a prečo sa oni musia učiť ich jazyk.“ ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.] „V angličtine sú pozadu za mnou preberanou gramatikou, nie každý na škole ovláda viac cudzích jazykov.“ ST[ž G, AJ, ČES.J.] si myslí, že rizikom je medzijazykový transfer. VM[ž G, AJ, ČES.J.] „Nájsť také zoskupenie jazykovej skupiny, v ktorej by väčšina žiakov nemala problém s takýmto prístupom.“ AD[ž G, AJ, RJ] „Neviem presne, možno nedostatok internetového pripojenia v triede, alebo slabá znalosť AJ u žiakov.“ Neustále porovnávanie a posudzovanie jednotlivých gramatických javov a pravidiel vidí IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.] ako problém.
Traja učitelia nevidia ťažkosti a páči sa im to. JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.] „Nevidím v tom ťažkosti alebo riziká v miere v akej to využívam.“ SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.] „Myslím, že by sa to žiakom páčilo. LV[ž G, AJ, RJ] nevidí žiadne ťažkosti v zavádzaní tohto prístupu do vyučovacieho procesu.

3.1 Ktoré učivo vyučujete vo francúzskom jazyku a inom románskom jazyku? Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.



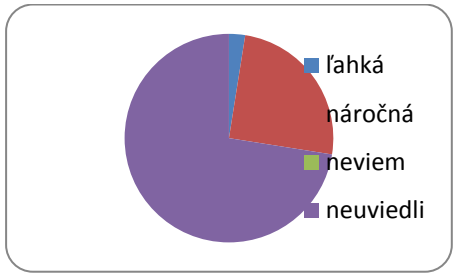
Graf č.4 Obsahy vyučované kontrastívne FJ-iný románsky jazyk



Graf č.5 Použité techniky k vyučovaniu obsahov FJ a iného románskeho jazyka

Traja učitelia (MD[ž G]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]) porovnávajú slovnú zásobu. LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] prepája všetky jazykové roviny a všetky vedomosti a súvislosti, ktoré ho v súvislosti s učivom napadnú. MD[ž G] učiteľ vysvetľuje etymologický základ a podobnosť slov. Ten istý učiteľ vysvetľuje aj historické súvislosti okolo vývoju románskych jazykov.
Traja učitelia (LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]) sa vyjadrili, že využívajú porovnávaciu techniku a TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] nesystematické porovnávanie. LV[ž G, AJ, RJ] uvažuje o porovnávaní medzi románskymi jazykmi spoločne so žiakmi, vedie žiakov, aby objavovali súvislosti, zapisuje ich na tabuľu. Ďalší 1 - TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] upozorňuje na súvislosti ak mu napadne.

3.2 Myslíte si, že implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je
a) ľahká
b) náročná
c) neviem



Graf č.6 Názory na implementáciu porozumenia medzi príbuznými románskymi jazykmi do vyučovania francúzskeho jazyka

7 učitelia (LV[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.]; MK[ž G, RJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]) považujú implementácia takejto metódy do vyučovania FJ za účelom dosahovania cieľov stanovených vo vašom ŠkVP za náročnú. Jeden učiteľ nevie a jeden – LD ju považuje za ľahkú. 32 učitelia sa k otázke nevyjadrili.

3.3 Ak by ste sa rozhodli v rámci školy vyučovať takýmto spôsobom, aké ťažkosti/ riziká môžete očakávať?

LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] si myslí, že bez súvislostí sa učiť nedá. Prepája všetky poznatky, ktoré má a ktoré jej prídu na um počas vyučovacieho procesu.
TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „... je to určite náročné na prípravu učiteľa a myslím si, že nie je až taký vysoký počet multilingvistov, aby bolo takéto vyučovanie realizovateľné.

4.1 Ako vzbudzujete u detí (ľudí) záujem o francúzsky jazyk a kultúru?

Graf č.7 Techniky vzbudzujúce u žiakov motiváciu začať sa učiť FJ

Najčastejšou motiváciou pre vzbudenie záujmu o učenie sa FJ sú zájazdy, výmenné pobyty, výlety. Ako argument to uviedlo 12 učiteľov (ZL[ž ZŠ, RJ]; ZH[ž G, AJ, NJ,

ČES.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; RM[ž G, AJ, RJ, POL.J.]; GJ[ž G]; MK[ž G, RJ]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.]). MM[ž G, AJ] „... niektorých žiakov pobyty, ktoré robíme so žiakmi, ktorí sa FJ učia, to ovplyvnilo pri výbere FJ.“ SC[ž G, AJ] „Mimo vyučovania sa snažím zaujať rozhľadom, skúsenosťami a hlavne zážitkami z cestovania (stáže, semináre, kongresy), čo som sa tam dozvedela, a ľudí to vždy zaujme.

Piesne, hudba a súťaž vo frankofónnej piesne, koncerty sú ďalším bodom pre vzbudenie záujmu o jazyk. Hovorili o tom títo učitelia: MV[ž G]; ST[ž G, AJ]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; MM[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; ZL[ž ZŠ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POL.J., ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]. JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] organizuje koncerty francúzskych spevákov.

KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ], AB[ž SOŠ, RJ], MM[ž G, AJ], AD[ž G, AJ, RJ], TM[ž ZŠ, AJ], EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.], LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.], JG[ž G, TJ, NJ, RJ] a IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.] používajú filmy, filmové kluby alebo kiná ako motivačný prostriedok. JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] dokonca natáča dvojjazyčné filmy so žiakmi.

Rozprávanie o Francúzsku, Paríži, o pozitívnych zážitkoch a kultúre považujú za vhodné MV[ž G], AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.], SZ[ž G, AJ], EV[ž G, AJ, MAĎ.J.], EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.], LV[ž G, AJ, RJ], AB[ž SOŠ, RJ], IK[ž G, AJ, RJ], LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.], JO[m ZŠ, AJ, POL.J., ČES.J.], TM[ž ZŠ, AJ]. JJ[ž G] rozpráva o krásach Francúzska, o turistických miestach.

Jazykom a jazykovými spojeniami, ktoré pochádzajú z francúzštiny a sú prítomné aj v slovenčine motivuje žiakov VM[ž G, AJ]. JJ[ž G] predstavuje ľúbozvučnosť jazyka.

Počítačom motivujú učiteľky TM[ž ZŠ, AJ] a LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.].

Súťažami ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.].

Perspektívy do budúcnosti ako zaujímavé štúdiu, práca, uplatnenie sa na trhu práce sú argumentom SZ[ž G, AJ], EV[ž G, AJ, MAĎ.J.] a JO[m ZŠ, AJ, POL.J., ČES.J.].

Medzinárodnými projektami motivujú učitelia JG[ž G, TJ, NJ, RJ], LV[ž G, AJ, RJ], IK[ž G, AJ, RJ], RM[ž G, AJ, RJ, POL.J.] e-twinning, Comenius a MK[ž G, RJ].

Hrami JG[ž G, TJ, NJ, RJ] a ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.].

Literatúrou alebo divadlom AD[ž G, AJ, RJ], SP[ž G, AJ] a LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.].

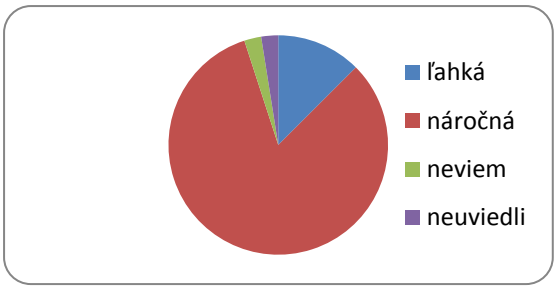
Kultúrne stretnutia, krúžky usporadúva IK[ž G, AJ, RJ] a MS[ž G, AJ, RJ] - „Klub francúzštiny“ pre žiakov prímy až kvarty. Predstaveniami, vystúpeniami zaujmú pozornosť mladších žiakov: IK[ž G, AJ, RJ] a JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] - organizujú predstavenie Rose francophone, HZ[ž ZŠ, AJ, POL.J., ČES.J.] - vystúpeniami v škole prostredníctvom žiakov, ktorí sa FJ učia. Títo recitujú básne tým, ktorí sa neučia. Ďalej [MD, ž G] - prezentáciou aktivít žiakov, ktorí sa FJ učia a účasťou na kultúrnych aktivitách – výstavy, týždeň frankofónie.

Ochutnávky jedál, varenie francúzskych jedál a francúzska kuchyňa dávajú podnet mladším žiakom škôl, v ktorých pracujú ST[ž G, AJ], ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ], IK[ž G, AJ, RJ], SI[ž G, AJ, MAĎ.J.] a LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J.], ktorá na škole zaviedla „okrem konverzačného krúžku napr. krúžok francúzskej gastronómie, kde sa deti naučia pripravovať špeciality jednotlivých regiónov a potom to učia ďalších, zdieľajú na fb. Členmi rodiny počnúc, cez kamarátov atď.“

Prostredníctvom výučby lektorov IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.].

Prostredníctvom iných vyučovacích predmetov pútajú pozornosť na začatie sa učenia FJ EU[ž G, TJ] - na hodine dejepisu a AZ[ž G, AJ] – tiež počas hodín dejepisu upriamuje pozornosť na bohatú francúzsku hmotnú aj nehmotnú kultúru, históriu, tradície.

4.2 Myslíte si, že vzbudzovať záujem o FJ u detí mladších, ktoré sa FJ neučia, je úloha
a) ľahká
b) náročná
c) neviem



Graf č.13 Názory na obťažnosť úlohy vzbudzovať záujem o FJ

5 učiteľov (AD[ž G, AJ, RJ]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]) si o tom myslí, že je to ľahké.
33 učiteľov (MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; MD[ž G]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.]; MK[ž G, RJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]) to považuje za náročné.
1 nevie a 1 sa nevyjadril.

4.3 Ak by ste sa rozhodli vzbudzovať záujem o FJ rozličnými aktivitami v nižších ročníkoch vašej školy, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?

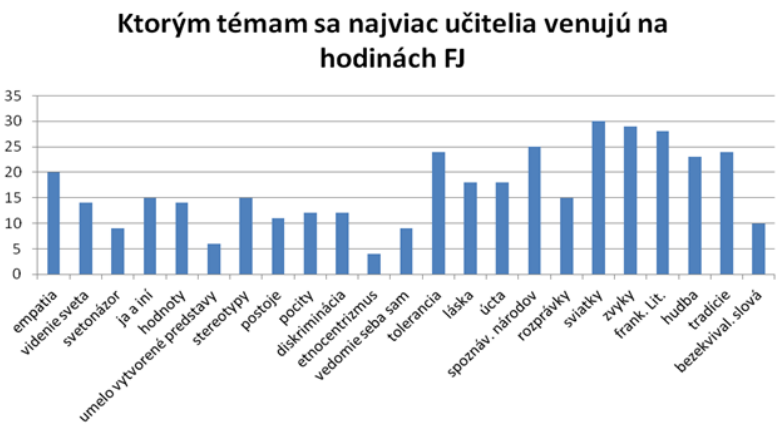
Presvedčiť rodičov. SZ[ž G, AJ] "... žiakov presvedčiť nie je ťažké, ťažšie je presvedčiť rodičov o výhodách FJ pre ich dieťa. ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.], AD[ž G, AJ, RJ] a VM[ž G, AJ, ČES.J.] tvrdia, že najväčšou ťažkosťou pre ne je nezáujem a zaujatosť rodičov a ich presviedčanie. MS[ž G, AJ, RJ] tvrdí, že rodičia nútia deti k angličtine prípadne k nemčine. AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] - niektorí rodičia sú naklonení iným jazykom ako je AJ. AB[ž SOŠ, RJ] „... zo strany rodičov, ktorí preferujú výlučne anglický jazyk, ostatné jazyky sú podľa nich niečo navyše možno až zbytočné a zaťažujúce dieťa." JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „U tejto vekovej kategórie je potrebné presvedčiť najmä rodičov!" TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „Najväčší vplyv majú na deti ich rodičia. Žiaľ ale cesta sa nezačína u dieťaťa ale u rodiča minimálne dôležitosť presviedčať rodičov je minimálne tak dôležitá ako deti a často krát treba začať u riaditeľa školy." ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.] a MD[ž G] tiež tvrdia, že postoje rodičov voči výberu francúzskeho jazyka ako druhého cudzieho jazyka sú negatívne. LV[ž G, AJ, RJ] „... zo strany rodičov a tiež zo strany vedenia školy, či má učiteľa francúzskeho jazyka."
Konkurencia i jazyky. IK[ž G, AJ, RJ] „Konkurencia - hlavne zo strany iných jazykov: angličtiny a nemčiny – nepochopenie zo strany kolegov, malá ústretovosť zo strany

vedenia školy, malá informovanosť rodičov o perspektívach iných cudzích jazykov ako AJ a NJ., slabé zviditeľňovanie prítomnosti francúzskych inštitúcii a Francúzov na Slovensku (mimo Bratislavy).“ SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.] „Každý uprednostňuje anglický a nemecký jazyk, vraj sú oveľa potrebnejšie, ako francúzsky jazyk.“ AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.] „Poloha v blízkosti Rakúska – po angličtine uprednostňujú nemčinu kvôli možnosti práce za hranicami.“ EU[ž G, TJ, ČES.J.] „Nezáujem o FJ pretože sa uprednostňuje RJ – je oveľa ľahší čiže ľahšia cesta. ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.] „... uprednostňuje sa anglický jazyk.“

Obťažnosť francúzskeho jazyka. AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.] „... jazyk považujú za náročný hlavne kvôli výslovnosti...“ MK[ž G, RJ, ČES.J.] „Pretrváva predstava, že ide o jeden z najťažších jazykov.“ EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.] „Francúzska výslovnosť je pre nich nezvyčajná, keďže ju málokedy počujú a je im to smiešne.“ LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „...je tu vec týkajúca sa relatívnej ľahkosti anglického jazyka v porovnaní s francúzskym a tak je to často o tom, že namiesto toho, aby žiaci zabrali, tak radšej to nechajú tak a tvrdia, že francúzština je veľmi ťažká. Zatiaľ som sa vždy stretla so vzorcom – na začiatku sú žiaci nadšení a snažia sa učiť, akonáhle je však potrebné sa venovať príprave viac času, tak u nich nastáva akýsi útlm.“

Predsudkový negativizmus. LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.] „Žiaci všeobecne odmietajú niečo, čo nebudú môcť v reálnom živote použiť. Francúzština je pre nich vzdialená a ťažká.“

5.1 Ktorým témam z interkultúrneho prístupu sa na hodinách FJ venujete? Všetky témy viditeľne označte (a. empatia, b. videnie sveta, c. svetonázor, d. ja a iní, e. hodnoty, f. umelo vytvorené predstavy o kultúre, g. stereotypy, h. postoje, i. pocity, j. diskriminácia, k. etnocentrizmus, l. vedomie seba samého, m. tolerancia, n. láska, o. úcta, p. tematiky na spoznávanie iných národov a kultúr, q. rozprávky, r. sviatky, s. zvyky, t. frank. literatúra, u. hudba, v. tradície, x. kultúrne bezekvivalentné slová, iné.) Akými aktivitami resp. technikami to realizujete? Popíšte.



Graf č.8 Témy interkultúrneho prístupu a ich vyučovanie na hodinách FJ

Empatii sa na hodinách FJ venujú títo učitelia: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ,

MAĎ.J., ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]. Je ich spolu 20.

Videniu sveta títo: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

9 učiteľov preberá niekedy tematiku svetonázoru: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.].

Ja a iní: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; MV[ž G]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

Hodnotám sa venuje 14 učiteľov. Sú to títo: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.].

Na umelo vytvorené predstavy upozorňuje 6 učiteľov: MV[ž G]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

Na stereotypy poukazuje 15 učiteľov: LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

Postoje zahŕňajú do jazykového vzdelávania títo učitelia: JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

Pocitmi sa zaoberajú: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ];MV[ž G];AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].

Diskriminácia tvorí obsah vyučovacích hodín FJ u týchto učiteľov: SZ[ž G, AJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; AB[ž SOŠ, RJ]; MV[ž G]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].

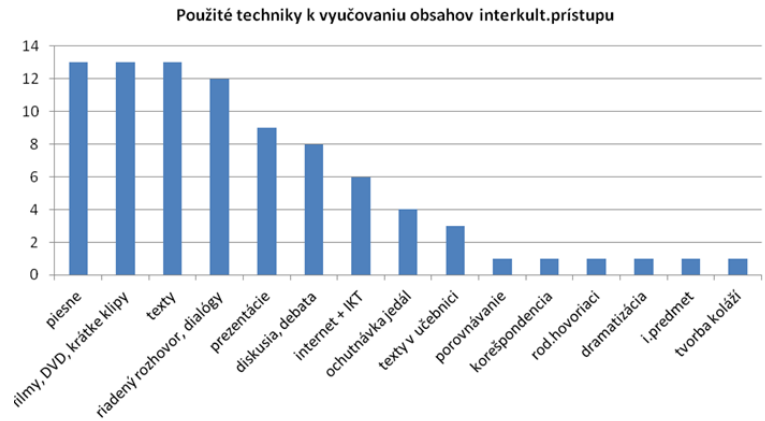
Na etnocentrizmus upozorňujú: SZ[ž G, AJ]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.].

Vedomie seba samého: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; MV[ž G]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.].

Na tému tolerancie si pripravujú vyučovacie hodiny: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LV[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
O láske hovoria nasledovní: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.] a o úcte: MM[ž G, AJ, ČES.J.];SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JJ[ž G]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Spoznávaniu národov sa venujú: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.].
Rozprávky tvoria obsah vyučovacie procesu u učiteľov: SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Sviatky tvoria obsah výučby u veľkého počtu učiteľov: SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; AB[ž SOŠ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Tak ako sviatky, aj zvyky sú na hodinách bohato zastúpené: SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Frankofónnu literatúru vyučujú: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; LV[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; EK[ž G,

AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; AD[ž G, AJ, RJ]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Hudba je zastúpená vo vyučovaní 23 učiteľov: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; MV[ž G]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.].
Tradície rozoberajú: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; IK[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; MV[ž G]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].
Bezekvivalentným slovám sa venujú: JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.].

Najčastejšie aktivity alebo techniky, ktoré učitelia používajú, sú nasledovné.



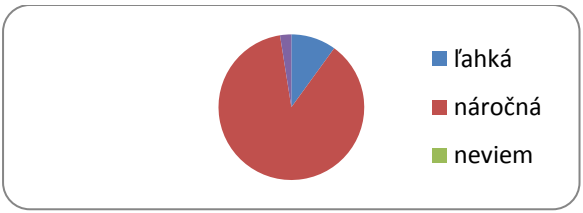
Graf č.9 Používané techniky k vyučovaniu obsahov interkultúrneho prístupu

Riadený rozhovor a dialógy používa pri preberaní tém 12 učiteľov: TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.], SC[ž G, AJ, ČES.J.], MM[ž G, AJ, ČES.J.], LV[ž G, AJ, RJ], AZ[ž G, AJ, ČES.J.], IK[ž G, AJ, RJ], AB[ž SOŠ, RJ], EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.] a JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.] „...rozprávaním v rámci tematických celkov alebo na podnet žiakov.“

Porovnávaním vyučuje KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ] „poukazovaním na rozdielne zvyky, kultúru.“
Prezentácie používajú AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.], MM[ž G, AJ, ČES.J.], ST[ž G, AJ, ČES.J.], TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „používam prezentácie francúzskych miest v Powerpointe“, ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.], IK[ž G, AJ, RJ] JJ[ž G], SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.], LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „Snažím sa tiež, aby po takýchto spestrujúcich hodinách žiaci ďalej rozvili vopred stanovenú tému napr. vypracovaním krátkeho referátu alebo vyhľadaním relevantných informácií na doplnenie a ich prezentáciou spolužiakom.“
Prostredníctvom internetu a IKT vyučuje TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], IK[ž G, AJ, RJ], AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.], IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.], EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.], JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].
Piesne využíva 13 učiteľov FJ: SP[ž G, AJ, ČES.J.], TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] „...počúvame hudbu, rozoberáme súčasné videoklipy, ...“ , ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.], ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.], ST[ž G, AJ, ČES.J.], JJ[ž G], IK[ž G, AJ, RJ] EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.], SM[ž ZŠ], AZ[ž G, AJ, ČES.J.], MM[ž G, AJ, ČES.J.], LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „v prípade, že sa to hodí, tak používame napríklad pesničky, ktoré rozoberáme nielen z obsahového hľadiska, ale aj z gramatickej alebo fonetickej oblasti.“
Korešpondenciou vyučuje AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.].
Prítomnosť franc. lektorov na hodine využíva SM[ž ZŠ].
Filmami, DVD, krátkymi klipmi: EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.], ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.], TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.], AZ[ž G, AJ, ČES.J.], ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.], JJ[ž G] MV[ž G], SZ[ž G, AJ] „pozeraním krátkych DVD o živote v iných kútoch sveta, čo následne „pretavíme“ do gramatických i konverzačných cvičení.“ Ďalej túto techniku používa MM[ž G, AJ, ČES.J.], IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.], AB[ž SOŠ, RJ], SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.], SP[ž G, AJ, ČES.J.].
Dramatizáciou textov spestruje vyučovanie aj mimoškolské aktivity SP[ž G, AJ, ČES.J.].
Texty pri integrácii prístupu využívajú títo učitelia: ST[ž G, AJ, ČES.J.], SC[ž G, AJ, ČES.J.], AZ[ž G, AJ, ČES.J.] „...zaujímavé doplňujúce texty o prežívaní francúzskych veľkonočných sviatkov, iných špecifických sviatkov (deň konvaliniek, 1.apríl,...).“ Tiež SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.], JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.], ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.], AD[ž G, AJ, RJ], GJ[ž G], TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], MV[ž G], SZ[ž G, AJ] IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.], VM[ž G, AJ, ČES.J.] „...počas, napríklad, sviatkov čítame, rozoberáme texty a rozprávame sa o podobnosti a odlišnosti tradícií a zvykov oboch krajín.“ RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.] „...témy máme obsiahnuté v maturitných okruhoch a v tematických plánoch hodín konverzácie, žiaci robia projekty na dané témy, pracujeme s textami, časopisom ľAmitié.“
Textami v učebnici vyučujú ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.], JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.], LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] „...čítame texty rôznych frankofónnych autorov z celého sveta, analyzujeme ich.“
Interkultúrny prístup integruje ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.] prostredníctvom iných predmetov.
Projektami integruje prístup TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.], SZ[ž G, AJ] „... nedávno sa mi podarilo dohodnúť družbu s jednou školou v Senegale, čo malo nesmierne motivujúci efekt, i čo sa týka učenia FJ, i chuti získavať informácie o kultúre a zvykoch tejto krajiny.“ LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „Často používame rôzne projekty, ktoré si vypracúvajú žiaci na vopred zadané témy a potom ich predstavia ostaným žiakom v skupine.“ A aj títo učitelia ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.], ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.], SM[ž ZŠ], MD[ž G], AZ[ž G, AJ, ČES.J.].

Ochutnávkou jedál motivuje a integruje prístup AZ[ž G, AJ, ČES.J.], IK[ž G, AJ, RJ], LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.] „...snažila som sa hodiny obohatiť prinášaním autentických vecí z danej krajiny, prípadne potravín.“ Ďalej je to VM[ž G, AJ, ČES.J.] „v lekcii o stravovaní máme hodinu, na ktorú si študenti prinesú na ochutnávku nejaké jedlo pripravené doma s receptom napísaným vo francúzštine (ja vždy prinesiem quiche) a rozoberáme francúzsku kuchyňu.“
Diskusiami a besedami integruje interkultúrny prístup do vyučovania FJ IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.], TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.], ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.], JJ[ž G] AD[ž G, AJ, RJ], AZ[ž G, AJ, ČES.J.], MD[ž G], LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.] „... diskutujeme o problémoch. atď.“, VM[ž G, AJ, ČES.J.] „...každý študent si vyberie 1 región a pripraví si projekt, ktorý obsahuje priemyselnú, poľnohospodársku charakteristiku, významné osobnosti, pamiatky, kulinárstvo. MS[ž G, AJ, RJ] diskutuje „na hodinách pri preberaní vhodných tematických okruhov a na hodinách konverzácie besedami s lektorkou – rodenou Francúzskou.“
Tvorbu obrázkových koláží v závere lekcie si vymyslela ST[ž G, AJ, ČES.J.].

5.2 Myslíte si, že implementácia aktivít interkultúrneho prístupu za účelom dosahovania čiastočných medzipredmetových cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je
a) ľahká
b) náročná
c) neviem



Graf č.10 Názory na implementáciu interkultúrneho prístupu do vyučovania francúzskeho jazyka

Iba 4 učitelia: JG[ž G, TJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AD[ž G, AJ, RJ]; ZM[ž G SOŠ, AJ, RJ, ČES.J.]; TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] si myslia, že integrácia tohto prístupu je ľahká.
35 učiteľov si myslí, že implementácia aktivít interkultúrneho prístupu za účelom dosahovania čiastočných medzipredmetových cieľov stanovených vo vašom ŠkVP je náročná. Ide o týchto učiteľov: MM[ž G, AJ, ČES.J.]; SZ[ž G, AJ]; LV[ž G, AJ, RJ]; IK[ž G, AJ, RJ]; MS[ž G, AJ, RJ]; IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.]; AB[ž SOŠ, RJ]; KP[ž SOŠ, AJ, NJ, RJ]; EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.]; JJ[ž G]; MV[ž G]; AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.]; VM[ž G, AJ, ČES.J.]; SM[ž ZŠ]; SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; MP[ž SOŠ, AJ, RJ, MAĎ.J., ČES.J.]; JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.]; AZ[ž G, AJ, ČES.J.]; SC[ž G, AJ, ČES.J.]; ST[ž G, AJ, ČES.J.]; LD[ž G, AJ, TJ, ŠJ, LAT.J., ČES.J.]; LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.]; MD[ž G]; SP[ž G, AJ, ČES.J.]; ZH[ž G, AJ, NJ, ČES.J.]; AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.]; MK[ž G, RJ, ČES.J.]; EU[ž G, TJ, ČES.J.]; HZ[ž ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.]; GJ[ž G]; RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.]; JO[m ZŠ, AJ, POĽ.J., ČES.J.]; ZL[ž ZŠ, RJ, ČES.J.]; LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.].
MR[ž G, AJ, ČES.J.] neuviedol odpoveď.

5.3 Ak by ste sa rozhodli integrovať interkultúrny prístup do hodín FJ, aké ťažkosti alebo riziká môžete očakávať?

Nedostatočnú hodinovú dotáciu považuje za problém veľa učiteľov. LZ[ž SOŠ, AJ, ČES.J.] „Väčšinou na to nie je veľa času, keďže žiak musí zvládnuť množstvo maturitných tém a o gramatike a slovnej zásobe ani nehovoriac. Ťažkosti vidím aj v tom, že žiaci nemajú konverzačné hodiny s rodeným hovoriacim.“ MS[ž G, AJ, RJ] a AI[ž SOŠ, RJ, ČES.J.] si tiež myslia, že „počet hodín týždenne by sa musel zvýšiť.“ EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.] „...strata času pri malej dotácii hodín na jazyky.“ AS[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „...čas na prípravu, ale v podstate každá jedna hodina obsahuje takýto prístup.“ VM[ž G, AJ, ČES.J.] „... je to náročné na čas, ktorý treba tomu venovať na hodine, keď beriem hodinovú dotáciu FJ ako druhého cudzieho jazyka.“ AZ[ž G, AJ, ČES.J.] „Nedostatok času a priestoru kvôli zhusteným učebným osnovám (keďže je napríklad povinná maturita z cudzieho jazyka na úrovni B2, časová dotácia „druhého cudzieho jazyka“ len šikovným umožňuje túto úroveň za štvorročné štúdium dosiahnuť – akákoľvek iná aktivita na hodinách je síce potrebná, ale nie z hľadiska úspešného absolvovania maturitnej skúšky. Semináre sa neotvárajú z dôvodu nízkeho počtu záujemcov na škole (opäť je dôvodom práve pozícia FJ ako druhého cudzieho jazyka, teda mnohokrát nematuritného). Aktivity sú samozrejme možné po vyučovaní, ale sú často bez očakávaných výsledkov, keďže študenti ich nepovažujú za dôležité, keďže nie sú v rámci povinného. A potom, v neposlednom rade, je to nezaplatená práca navyše pre vyučujúceho.” EV[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.] si myslí, že časovou dotáciou by sa to mohlo vyriešiť.
IS[ž G, AJ, RJ, MAĎ.J.] tvrdí, že to bude nepochopenie jej zámeru, nielen učiť, ale mať rád nielen jazyk, ale aj kultúru.
JS[ž G, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] sa obáva, že by sa tiež stretla s inými názormi na takúto výučbu.“
Nezáujem a konkurenciu iných jazykov vidia ako problém EK[ž G, AJ, NJ, RJ, MAĎ.J.] a AD[ž G, AJ, RJ] „... nezáujem zo strany žiakov a rodičov, konkurencia zo strany iných predmetových komisií (jazyky).“
V integrácii prístupu nevidia žiadnu prekážku alebo sa s ťažkosťami nestretli: SM[ž ZŠ], SI[ž G, AJ, MAĎ.J., ČES.J.], ST[ž G, AJ, ČES.J.] „...myslím, že minimálne riziká, pretože žiaci radi prijímajú informácie o frankofónnych krajinách a porovnávajú kultúry národov navzájom.“ MD[ž G] „Robíme to už dávno a o žiadnom riziku neviem.” EU[ž G, TJ, ČES.J.] a RM[ž G, AJ, RJ, POĽ.J., ČES.J.]. Nedostatok materiálov označila ako riziko TM[ž ZŠ, AJ, ČES.J.] „...ťažkosti môžu nastať pri získavaní autentických materiálov a ak žiaka doma učia, že všetko iné je zlé tak je pre učiteľa veľmi ťažkou úlohou ukázať mu, že to nie je tak.“
Nedostatočné poznatky o kultúrne bezekvivalentných slovách považuje za prekážku LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] „určite pri niektorých témach alebo oblastiach je veľmi ťažké rozprávať po slovensky o danej problematike a nie to ešte v cudzom jazyku. Takisto je tu veľmi nízka „rozhľadenosť“ žiakov, ktorá uvedené ešte sťažuje a tiež veľmi málo rozvité kritické myslenie.“
LM[ž G SOŠ, AJ, NJ, RJ, ČES.J.] si tiež myslí, že je to časovo náročné pre prípravu učiteľa: „No a určite aj veľká časová náročnosť, pretože je dosť ťažké pripravovať niečo také, keď učíte ďalších cca 5 – 6 hodín v daný deň alebo minimálne 20 hodín týždenne, na ktoré sa taktiež musíte pripraviť.“

Záver

Z tejto časti kvalitatívneho výskumu vyplynulo, že učitelia majú najväčšiu tendenciu komparatívne vyučovať slovnú zásobu, pravopis a výslovnosť a tiež gramatiku anglického jazyka, resp. iného nerománskeho jazyka a francúzskeho jazyka. Pri tomto vyučovaní používajú najviac techniku porovnávania, preventívneho upozornenia a prekladovú techniku. Niektorí používajú dvojjazyčné texty. 16 učiteľov

sa vyjadrilo, že uplatnenie tohto prístupu je obtiažne. Učitelia vidia najmä tieto ťažkosti: nepochopenie zo strany rodičov, zo strany iných vyučujúcich, nedostatočná znalosť alebo neznalosť cudzích jazykov zo strany učiteľov, ale aj zo strany žiakov, časová náročnosť prípravy hodín s využitím dvoch cudzích jazykov, nedostatok kvalifikovaných učiteľov, nedostatok materiálov, manažérske problémy, predsudky typu, že jeden cudzí jazyk stačí. Učitelia, ktorí vyučujú kontrastívne románske jazyky, sa tiež zameriavajú najviac na porovnávanie slovnej zásoby. Venujú sa aj etymologickým základom a historickým súvislostiam. Opätovné porovnávanie je najpoužívanejšou technikou. Tri štvrtiny učiteľov sa necítili kompetentní vyjadriť sa, či je takéto vyučovanie obtiažne. Jazykové prebudenie učitelia realizujú najviac prostredníctvom piesní, koncertov, hudby, výletov, výmenných pobytov, pozitívnym rozprávaním o krajine, tiež prostredníctvom filmov a kín. 33 učiteľov považuje za náročné pripraviť si úlohy, ktorými by prebudili u žiakov záujem učiť sa francúzsky jazyk. Najväčším problémom pri prebúdzaní záujmu sú rodičia, ktorí preferujú angličtinu a ktorí si myslia, že jediný svetový jazyk je angličtina a druhý, ktorý budú potrebovať ich deti, je nemčina, prípadne ruština, lebo tá je slovenskému jazyku príbuzná. Niektorí učitelia sa vyjadrili, že lepšie zviditeľňovanie prítomnosti francúzskych inštitúcií a Francúzov na Slovensku by mohlo napomôcť k prebúdzaniu tohto jazyka. Ďalším problémom sú predsudky, že francúzština je vzdialená a ťažká. Respondenti sa ďalej vyjadrovali k interkultúrnemu prístupu. Interkultúrne témy, ktorým sa učitelia najviac venujú v triedach, sú sviatky, zvyky, frankofónna literatúra, spoznávanie národov, tradície, hudba a tolerancia. Interkultúrne obsahy sa najväčšmi vyučujú prostredníctvom piesní, filmov, krátkych videoklipov, textov, dialógov, prezentácií, diskusií, internetom a IKT. 35 učiteľov zo 40 si myslí, že uplatňovanie tohto prístupu je ťažké kvôli nedostatočnej časovej dotácii, nezaplatenej práci učiteľa, ktorý vytvára poobedňajšie málopočetné krúžky, nedostatku pedagogických materiálov, nízkej rozhľadenosti žiakov. V rámci štruktúrovaného rozhovoru s učiteľmi ďalších škôl sme ani u jedného nezaznamenali, že by používal pri využívaní týchto prístupov techniky riešenia konfliktov, problémov. Napríklad až 24 učiteľov sa vyjadrilo, že vyučujú toleranciu a 20 vyučujú empatiu na hodinách cudzieho jazyka. Vo vymenovávaní techník a vykresľovaní postupov sme nenašli ani jeden konkrétny postup, ako tieto dve témy učitelia na hodinách realizujú.

Z realizovaného kvalitatívneho výskumu nám vyplynulo, že referenčný rámec CARAP sa onedlho stane dôležitým dokumentom, ktorý bude iniciovať pedagógov k hlbšej identifikácii potrieb pre definovanie a dosahovanie viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie. Tento dokument bude slúžiť k ďalšiemu vedeckému bádaniu v oblasti paralelného vyučovania cudzích jazykov, v definovaní obsahov a techník vhodných pre rozvoj takejto výučby.

Použitá literatúra

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. – PORCHER, L.: Éducation et communication interculturelle. Paris: P.U.F., 1996.

ACHARD-BAYLE, G.: Le développement conjugué des compétences langue-culture à des niveaux avancés. In: Dufays, J.-L. – Fabry, G. – aeder, C.(dir.): Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l´apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 2001. s. 204-212. ISBN 2-8041-3577-2.

APPLE, M. W.: Ideology and curriculum. New York and London: Routledge, 1990.

AUGER, N.: Constructions de l´interculturel dans les manuels de langue. E.M.E. Proximité, 2007. ISBN 978-2-930481-29-6

BAUMGRATZ-GANGL, G.: Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Hachette, 1990. ISBN 2-01-017481-X

BIALYSTOK, E.: Factors in the Growth of Linguistic Awareness. In: Children development, 1988, č. 57, s. 498-510.
BUBÁKOVÁ, J.: Francúzsko-slovenský interkultúrny dialóg vo vyučovaní francúzštiny na Slovensku. In: Lingua Tyrnaviensis 2009. pp. 66-72.
BULLARD, S. – ANDRIČÍKOVÁ, M.: Cesta k tolerancii. Bratislava: Kalligram, 2007. ISBN 978-80-8101-010-1.
BÚTOROVÁ, Z. – GYÁRFÁŠOVÁ, O.: Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky a Goetheho inštitút, 2011.
BYRAM, M.: Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In: Buttjes, D. – Byram, M. (eds.): Mediating Languages and Cultures. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, pp. 17 - 30.
BYRAM, M.: Culture et éducation en langue étrangère. Crédif-Hatier-Didier: 1992.
BYRAM, M. – MORGAN, C. et al.: Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
BYRAM, M.: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.
Cadre européen commun de référence pour les langues: Enseigner, Apprendre, Évaluer. Conseil de l'Europe – Didier, 2001. Version slovaque: Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Štátny pedagogický ústav, 2006.
CANDELIER, M. et al. (1): Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : CELV, Conseil de l´Europe. 2011. (http://carap.ecml.at, konzultované 12.11.2011)
CANDELIER, M. et al. (2): Banque de matériaux didactiques (BMD) /Teaching materials bank. 132 cards. 2009. (http://carap.ecml.at, konzultované 12.11.2011)
CANDELIER, M. (3): A travers les langues et les cultures:
http://ecml.at/mtp2/ALC/pdf/pdescC4F.pdf, konzultované 12.11.2011)
CANDELIER, M. (4): A travers les langues et les cultures:
http://www.europe-avenir.com/TI_Candelier.doc, konzultované 12.11.2011)
CARLO, M.: L´interculturel. CLE International, 1998. ISBN 209-033-328-6
CAROLL, R.: Évidences invisibles (Américains et Français au quotidien), trad. fr., Paris: Seuil (1e) édition américaine: 1987.
CARTER, R. – LONG, M. N.: Teaching literature. Longman, 1991. ISBN 0582746282.
CHAUVET, A. – NORMAND, I. – ERLICH, S.: Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en raport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE. CLE International – Alliance française de Paris-Ile-de-France: 2008.
CIPRIANOVÁ, E.: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: UKF, 2008.
CIPRIANOVÁ, E.: Interkultúrne aktivity v cudzojazyčnom vyučovaní. In: XLinguae.eu, Vol.2, č. 2.,2009, s. 17-21.
CLANET, C.: L´interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse: Presses universitaires du Mirail,1993. ISBN 2-85816-202-6.
COLLES, L. – DUFAYS, J.-L. – THYRION, F.: Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Belgicko: Proximités E.M.E., 2006.
COLLES, L.: Interculturel. Des questions vives pour le temps présent. Louvain-la-Neuve: E.M.E., 2007.
COSOVANU, I. O. – ALEXANDRU, S.: Pour une didactique de l'interculturel. In: Philologia XX, Univerzita Komenského Bratislava, 2010, pp. 39-45.
COSTA, A.: Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T.K. - Richie, W.C. (eds.): Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell, 2006, s. 201-223.

ČERNÝ, J.: Dějiny lingvistiky. Votobia, 1996.
DABENE, L.: Repères sociolinguistiques pour l´enseignement des langues. Hachette, 1994. ISBN 2-01-020647-9
DEBYSER, F.: La linguistique contrastive et les interférences. In: Langue française. N.8, 1970, s.31-61.
DESCOTES-GENON, CH. – MORSEL, M.-H. – RICHOU, C.: L´exercisier, l´expression française pour le niveau intermédiaire. PUG: 1997. ISBN 2 7061 0451 1
DEVAL, P.: Le choc des cultures. Management interculturel et gestion des ressources humaines. ESKA, 1993. ISBN 2-86911-125-8
DRESSLER, G. – REUTER, B. – REUTER, E.: Welche Landeskunde braucht der FU ? In: Linguistik und Didaktik 143/44, 1980, pp. 233–251.
DÚBRAVOVÁ, V. a kol.: Multikulti na školách. Bratislava: Drulák, Nadácia Miroslava Šimečku, 2006. ISBN 80-89008 -21-6.
FAIRCLOUGH, N.: Language and Power. Harlow: Longman, 1989.
FAIRCLOUGH, N.: The appropriacy of 'appropriateness'. In: Fairclough, N. (ed.): Critical Language Awareness. London and New York: Longman, 1992, s. 33–56.
FENCLOVÁ, M. – HOROVÁ, H.: Le français – deuxième langue étrangère. La didactique intégrée des langues étrangères. Plzeň: Západočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7043-721-6.
FRANKO, Š.: Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ, 2006. ISBN 80-855756-93-5
GADUŠOVÁ, Zdenka - MÜGLOVÁ, Daniela - MALÁ, Eva. Výučba cudzích jazykov na slovenských základných školách a špecifiká prípravy učiteľov pre tieto školy. - Praha : Karlova univerzita, 2003. In : Sborník prací ze IV. středoev. reg. konf.FIPLV "Vzdělávání učitelu cizích jazyku na počátku 21. století.Praha6.-7.2.2003, (2003) s. 13.
GADUŠOVÁ, Zdenka - MALÁ, Eva. New Competences in Slovak Teacher Training Programmes., 2008. In : Teacher Education Policy in Europe : A voice of Higher Education Institutions. - Umea : University of Umea, 2008. - ISBN 978-91-7264-600-1, P. 56-66.
GARABATO, M.-C. A. – AUGER, N. – GARDIS, P. – KOTUL, E.: Les repésentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses. L´Harmattan, 2003. ISBN 2-7475-4967-4.
GALISSON, R.: De la langue à la culture par les mots. Paris : CLE International, 1991.
GEERTZ, C.: The Interpretation of Cultures. London: Hutchinson, 1975.
GILL, S. – ČAŇKOVÁ, M.: Intercultural Activities. Oxford: Oxford University Press, 2002.
GRÁC, J.: Psychológia výchovy. In: Ďurič, L. – Kačáni, V. (eds.): Učiteľská psychológia. Bratislava: SPN, 1992.
GRAND-CLÉMÉNT, O. – NOVÁKOVÁ, S.: Savoir-vivre français aneb umět žít s Francouzi. Co dělat co říkat? Hachette Livre – Fraus, 2000.
GRICE, H. P.: Logic and Conversation. In: Cole, P. – Morgan, J.L. (eds.) Speech Acts. New York: Academic Press. 1975. S. 41-58.
GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D.: Kultúra, interkulturalita, translácia. Nitra : UKF, 2005.
GROSJEAN, F.: A Psycholinguistic Approach to Code-Switching. In: Milroy, L. - Muysken, P.: One speaker, two languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, s. 259-275.
GUDYKUNST, B. W. – KIM, Y. Y.: Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication. New York: The McGraw–Hill Companies, Inc., 1997.
HALL, E. T.: Beyond Culture. New York: Anchor Books, Doubleday, 1976.

HAŠKOVÁ, A. – JANČOVIČOVÁ, Ľ. – ŽILOVÁ, R. et. al.: Terminologický glosár. Lingvistika a didaktika. Nitra: UKF, 2010.
HLADKÝ, J. – RUŽIČKA, M.: A Functional Onomatology of English. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
HILLER, Y.: Competency Based Qualification in Training, Development and Management. In: Journal of Furhther and Higher Education, roč. 21, 1997, č. 1, s. 33-41.
HILY, M. A. – Villanova, de R. – VARRO, G.: Construire l´interculturel? L´Harmattan, 2001.
HODÁKOVÁ, Soňa. Kognitívne procesy v tlmočení, 2008. In : Úvod do teorie, praxe a didaktiky tlumočení : mezi Skyllou vědy a Charybdou praxe?!. - Ostrava : OU, 2008. - ISBN 978-80-7368-589-8
HONOR, M.: Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle. Méthodes et pratiques pour réussir. Lyon: Chronique sociale, 1996. ISBN 2850082503
HORŇÁKOVÁ, A.: Ako komunikovať v cudzích jazykoch úspešne a efektívne. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011.
HOFSTEDE, G.: Culture and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw–Hill Book Company, 1991.
HYLAND, T.: Competence, Knowledge and Education. In: Journal of Philosophy and Education, roč. 27, 1995, č. 1, s. 57-68.
CHARNET, C.: Des mots pour s´entendre. Le cas de l´interculturel. In: LIDIL: La rencontre interculturelle 2004, Grenoble US. S.105-126 ISSN 1146-6480.
CHNANE-DAVIN, F.: Recherche et formation en didactique du FLE/FLS. In: Actes du colloque international Formation des enseignants et ouverture internationale: approches comparées. Agadir 2-3 novembre 2009, coordonné par L. Benchama, D. Groux (dir.), L´Harmattan, Education comparée, 2011, s. 63-77.
JAKUBOVSKÁ, V. – PREDANOCYOVÁ, Ľ.: Multikultúrna výchova (rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa). Nitra: FF UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-983-9.
JANECOVÁ, Emília. Language, literature, culture: Translatological reflections upon american ethnic minority writing = Jazyk, literatúra, kultúra: prekladateľské reflexie o próze amerických autorov etnických menšín, 2013. In : XLinguae : European Scientific Language Journal. - ISSN 1337-8384, Vol. 6, no. 2 (2013), p. 10-48.
JANECOVÁ, Emília. Interkultúrny dialóg v tradičnom a novodobom myslení o preklade, 2012. In Ľudmila Adamová, Ján Želonka: Tradícia a inovácia v translatologickom výskume III = zborník z 3. medzinárodnej translatologickej konferencie doktorandov, Nitra 7. február 2012. - Nitra : UKF, 2012. - ISBN 978-80-558-0123-0, S. 18-32.
KOLLÁROVÁ, E.: Kulturologická kompetencia učiteľa – rusistu a svet jazyka. In: Ries, L. – Kollárová, E. (eds.): Svet cudzích jazykov dnes. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe. 2004. s.45-74.
KRAMSCH, C.: Language Study as Border Study: experiencing difference. In: European Journal of Education, vol. 28, 1993a, no. 3, pp. 349–358.
KRAMSCH, C.: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993b.
KRAMSCH, C.: Language Study as Border Study: experiencing difference. In: European Journal of Education, vol. 28, no. 3, 1993c, pp. 349-358.
KRAMSCH, C.: Interaction et discours dans la classe de langue. Crédif-Didier-Hatier, 1991.
KREWER, B.: Perspectives de l´interculturel. Paris: Harmattan, 1992.
KRÍŽOVÁ, O. – LENCZ, L.: Metodický materiál k predmetu Etická výchova. Prešov: MPC, 2004.

LANGE, D. L. – PAIGE, M. R. (eds.): Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning. Greenwich. Connecticut: Information Age Publishing, 2003.
LEFEBVRE, M.-L. – HILY, M.-A.: Les situations plurilingues et leurs enjeux. Canada: L´Harmattan, 1997. ISBN 2-89489-031-1.
LEVINE, D. R. – ADELMAN, M. B.: Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language. Prentice-Hall, Englewood Cliffs: 1982.
LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: UK, 2011. ISBN 978-80-223-2983-5.
LORENZI-CIOLDI, F. – DOISE, W.: Identité sociale et identité personnelle. In: BOURHIS, R.Y. – LEYENS, J.-P.(eds.) : Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Mardaga, 1996. s.67-96.
LOUIS, V.: Compétence culturelle et découverte interculturelle en FLE. Fondements pour une approche interactionniste et ethnographique de la découverte interculturelle entre situation communicative et situation-problème. Université Liège, 2001.
LYONS, J.: Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
MACHO, M.: Terminológia a metodologické východiská skúmania jazyka politického diskurzu. In: XLinguae Volume 5 Issue 1, January 2012, s. 14-23. ISSN 1337-8384
MARKEY, D. – PORCHNEVA, E.: Enseigner les belles lettres dans un pays non-francophone: le cas de la nouvelle correspondance française administrative et d'affaires. In : Dialogues et cultures n. 53. Belgicko, 2008. ISSN 0226-6881.
MALÁ, Eva. Angličtina ako lingua franca v akademickom prostredí, 2010. In : Acta Humanica. - ISSN 1336-5126, Roč. 7, č. 2 (2010), s. 7-14.
MALÁ, Eva. Monitoring of english borrowings in the slovak language. - Ostrava : Ostravská univerzita, 2002. - ISBN 80-7042-617-9. In : Lingua et communicatio in sphaera mercaturae. Sborník prací z mezinárodní vědecké konference, (2002) s. 195-198.
MATULA, Š. – SUROVÁ-ČULÍKOVÁ, A.: Cesta k tolerancii. Bratislava: MPC, 2006. ISBN 80-8052-277-4.
MATULA, Š. – SUROVÁ-ČULÍKOVÁ, A.: Cesta k tolerancii II. Bratislava: MPC, 2007. ISBN 978-80-8052-309-1.
MEŠKOVÁ, Ľ.: Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov. In: Rouet, G. – Chovancová, K. (eds.): Európa v škole. Nitra: Enigma, 2008, pp. 141–158.
MIESEL, J. M.: The Bilingual Child. In: Bhatia, T.K. – Richie, W.C. (eds.): Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell, 2006, s. 91-113.
MISTRÍK, E.: Od kultúrnej tolerancie ku kultúrnej identite. Učebné texty pre multikultúrnu výchovu. Bratislava: Iris, 2001.
MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. – SCHÖLL, L.: Bilinguismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011.
PHILLIPP, M.-G.: De l´approche interculturelle en éducation. Compléments. CIEP, 1994.
PORTER, R. E. – SAMOVAR, L. A.: Approaching Intercultural Communication. In: Intercultural Communication. A Reader. 5th edition. Belmont: Wadsworth, 1988, pp. 15–30.
PRUCHA, J.: Multikulturní výchova: Teorie, praxe, výzkum. Praha: Nakl. ISV 2001. ISBN 80-85866-72-2.
RICHMOND, Y.: From Da to Yes. Understanding the East Europeans. Boston, London : Intercultural Press, 1995.

SERCU, L.: Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. Leuven University Press, 2000.
SINGER, R. M.: Intercultural Communication: A Perceptual Approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1987.
SUCHÁ, R.: Influence de l´anglais sur le français des affaires, analyse des erreurs des étudiants en économie. In: Fenclová, M. – Horová, H.: Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères. Plzeň: Katedra románských jazyků, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, 2008. s.19-29.
ŠÁNDOROVÁ, V.: Multikultúrna výchova na 1. stupni ZŠ. Bratislava: MPC, 2011. ISBN 978-80-8052-376-3
TOMALIN, B. – STEMPLESKI, S.: Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993.
TUREK, I.: Didaktika. Bratislava: Iura Edition, 2008.
UNGUREAN, C. – VARLAN, R.: Expressions idiomatiques et représentations de l´autre. In: Dialogues et Cultures 53, Actes de Vienne 2006. Premier congres européen des professeurs de francais. FIPF, 2008. s.263-268. ISSN 0226-6881.
VARGOVÁ, D. – KRIŽOVÁ, O.: Nielen ja, ale aj tí íní. Bratislava: MPC, 2008. 978-80-8052-329-9.
VIGNER, G.: Apprendre plusieurs langues. Vers une compétence plurilingue. Apprentissage ou enseignement ? Le français dans le monde, No 355, janv.-fév. 2008, s.19-21.
VINSONNEAU, G.: Culture et comportement. Armand Colin, 2000. ISBN 2-200-07125-2
WARDHAUGH, R.: An Introduction to Sociolinguistics. Oxford: Blackwell Publishers, 1986.
WIDDOWSON, H. G.: Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1991.
YZERBYT, V. – SCHADRON, G.: Stéréotypes et jugement social. In: BOURHIS, R.Y. – LEYENS, J.-P.(eds.): Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Mardaga, 1996. s.125)
ZARATE, G.: Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette, 1986.
ZARATE, G.: Représentation de l´étranger et didactique de la communication. Paris: Didier, 1993.
ZELINA, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris, 1994.
ZELEŇÁKOVÁ, S.: Multikultúrna výchova v škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006.

Words: 11 410
Signs: 72 339 [40, 19 standard pages]

Mgr. Jana Bírová, PhD.
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University in Nitra
Štefánikova 67
Nitra 949 01, Slovakia
jbirova@ukf.sk

Book Reviews

Vetná skladba názorne

Elena Baranová: *Syntaxe du français (45 schémas actualisés avec exemples).* Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2013, 102 s. ISBN 978-80-557-0543-9.

Učebné texty doc. PhDr. Eleny Baranovej sú súborom štyridsiatich piatich schém ilustrujúcich javy z oblasti syntaxe francúzskeho jazyka, doplnených príkladmi. Ide o prepracované, aktualizované a rozšírené vydanie publikácie *Syntaxe du français (schémas et exemples)* z roku 2002 a zároveň o teoretický pendant prakticky orientovanej cvičebnice *Syntaxe du français – exercices* (Baranová – Chovancová, 2012, druhé vydanie). Študijný materiál určený pre budúcich učiteľov, prekladateľov a tlmočníkov má byť doplnením referenčných gramatických prác, ktoré sú cieľovým skupinám dostupné, tak, aby si mohli čo najlepšie osvojiť syntaktický systém francúzštiny v jeho komplexnosti.

Autorka vychádza zo štrukturalistického vnímania syntaxe ako osobitného subsystému jazyka. Na fenomény vetnej skladby nahliada z dvojitej perspektívy formy a funkcie v prirodzene komplementárnom vzťahu. Táto optika zároveň predpokladá u prijímateľa solídnu vedomosť o francúzskej morfológii a ukazuje úzku previazanosť oboch disciplín, vo francúzskej jazykovede často označovaných ako morfosyntax.

Z koncepčného i terminologického hľadiska sa autorka zaraďuje do priestoru vymedzeného prácami *Le Bon usage* (Grevisse – Goose, 2011, 15. vydanie) a *Grammaire méthodique du francais* (Riegel a kol., 2012, 7. vydanie). S prihliadnutím na výsledky výskumov vedených v Banskej Bystrici v ostatnom období (publikovaných súhrnne o. i. v monografiách *Terminologie & linguistique* V. Křečkovej z roku 2012, *Vybrané kapitoly z francúzskej sémantiky* M. Zázrivcovej z roku 2010 či v kolektívnej práci *Terminológia slovies* z roku 2012) poukazuje na problematickosť jazykovednej terminológie, ktorá je podmienená jej rozkolísanosťou, vysokou mierou variability i náročnosťou jej normovania. Vedie ju i snaha zohľadniť aktuálny terminologický úzus platný v školskej praxi.

Predložené schémy, usporiadané v logickom slede, sa týkajú rozmanitých syntaktických javov. Po úvodnom náčrte vzťahu morfológie a syntaxe sa začína rozborom vety vo všeobecnosti a jej rôznych podôb, realizácií a vlastností (tu nachádzame tradične vymedzované vetné typy a formy). Táto časť obsahuje deväť schém a oproti pôvodnej verzii práce spred vyše desaťročia zaznamenala v porovnaní s ostatnými časťami azda najväčšie zmeny.

Nasleduje prehľad vetných členov, ktoré sú rozpracované v trinástich schémach. Uvažuje sa o nich v medziach jednoduchej vety, pričom sa postupuje opäť od všeobecného (kritériá vymedzenia vetných členov, syntagmatické vzťahy, deľba syntaktických funkcií na hlavné a vedľajšie) k jednotlivostiam (podmet – s osobitným prihliadnutím na pozičné zmeny; prísudok – cez prizmu tranzitívnosti a gramatickej zhody s aktantmi; vedľajšie vetné členy rozvíjajúce podstatné meno a sloveso).

Polovetným konštrukciám je venovaná jedna schéma, súvetiu sedem schém. Okrem úvodného naznačenia rôznych možností vzťahov medzi vetami v súvetí sa všetky týkajú širokej problematiky podraďovacieho súvetia, resp. vedľajších viet. Ich triedenie na základe formálneho kritéria (t. j. morfologickej povahy spájacieho výrazu) nachádzame prezentované súhrnne. Jednotná schéma ich funkčnej klasifikácie síce nie je zaradená, ale jej komplexnosť iste lepšie odráža postupné schematické

znázorňovanie jednotlivých skupín vedľajších viet podľa syntaktickej funkcie, ktorú plnia.

Zvyšok schém má prierezový charakter a znázorňuje rôzne spôsoby vyjadrenia niektorých sémantických kategórií, akými sú napríklad čas, príčina, dôsledok a i. alebo upozorňuje na polyvalentnosť vybraných gramatických funktorov (*comme, par, pour, sans* a *si*) a foriem (gérondif). Pravidlá použitia zmienených predložiek a gerundíva predtým v práci nefigurovali, ich význam pre používateľa je však zjavný. Možno by bolo vhodné zaradiť k nim aj *que* ako ďalší prvok s veľkou funkčnou variabilnosťou.

Po každej schéme nasledujú príklady vybrané z komunikátov rozličného typu: z bežnej komunikácie, zo súčasnej francúzskych periodík alebo z gramatických diel. Schémy a príkladové vety na seba odkazujú a funkčne sa výborne dopĺňajú. Autorkine poznámky nabádajú čitateľa k úvahám a hľadaniu súvislostí, i v kontraste s materinským jazykom.

Pripojený jednoduchý glosár termínov s pragmatickým *raison d'être* už zmienenej nejednotnosti existujúcich gramatických terminológií dobre plní svoju funkciu a prináša všetky použité termíny i so slovenskými ekvivalentmi. Rovnako užitočná pre používateľa je aj záverečná výberová bibliografia gramatických diel orientovaná na práce, po ktorých môže alebo by mal siahnuť študent francúzštiny ako cudzieho jazyka, či už so zámerom ho učiť alebo z neho a doň prekladať a tlmočiť.

Učebné texty *Syntaxe du français (45 schémas actualisés avec exemples)* predstavujú účelnú a obsahovo bohatú pomôcku pri štúdiu zákonitostí vetnej skladby francúzskeho jazyka.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
Department of Romance Languages
Faculty of Arts
Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovakia
katarina.chovancova@umb.sk

Sémantické prieniky

Monika Zázrivcová: *Vybrané kapitoly zo sémantiky.* Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2011, 74 s. ISBN 978-80-557-0241-4.

Publikácia *Vybrané kapitoly zo sémantiky* autorky Moniky Zázrivcovej sprostredkúva študentom filologických odborov, predovšetkým francúzskeho jazyka, no i čitateľom z radov širšej odbornej verejnosti prehľad základných poznatkov o sémantike. Je zamýšľaná ako doplnenie prednášok a seminárov z rôznych disciplín, a to nielen zo sémantiky samotnej, ale i z lexikológie, pragmalingvistiky a všeobecnej jazykovedy.
Každá zo šiestich kapitol, hoci navzájom úzko prepojených, je tematicky samostatná. Autorkin výber tém prezrádza erudovaný prístup k náuke o význame vo všeobecnosti i k jednotlivým otázkam, na ktoré táto disciplína hľadá odpovede. Najprv ide o náčrt periodizácie myslenia o sémantike od Darmestetera cez Mounina, Pottiera, Galmichea, Culioliho až po Kleibera, inak povedané od historickej (evolucionistickej), cez synchrónnu (štrukturalistickú), vetnú generatívnu až po kognitívnu sémantiku.
Druhý oddiel je zameraný na vymedzovanie nosných konceptov skúmanej disciplíny (význam, forma, arbitrárnosť, motivovanosť a konvenčnosť jazykového znaku), s naznačením interdisciplinárnych presahov najmä smerom k semiotike, no nielen k nej – aj k filozofii, logike, psychológii a sociológii.
Nasledujúca, tretia kapitola je už venovaná výlučne významu. Z bohatej problematiky, ktorá sa k nemu viaže, autorka vyberá nevyhnutnú otázku jeho terminologického a konceptuálneho vymedzenia (aj cez vzťah k súvisiacim pojmom) a klasifikácie (gramatický, slovotvorný, lexikálny a diskurzívny význam). Načrtáva dva prístupy k jeho definovaniu – statickú koncepciu významu v systéme *langue* a dynamickú koncepciu významu v systéme *parole* – navzájom v komplementárnom vzťahu.
Od významu všeobecne sa v ďalšej časti postupuje k lexikálnemu významu a jeho štruktúre, t. j. k procesu postupného rozkladania semém na sémy alebo sémantické príznaky v zmysle J. Furdíka a B. Pottiera. Oboznamujeme sa aj s organizáciou sémantických polí.
Piata kapitola sa zaoberá možnosťami analýzy lexikálneho významu. Autorka približuje rozličné teórie (klasickú aristotelovskú kategorizáciu, sémickú, resp. komponentovú analýzu, lexikografické definície, prototypovú teóriu a i.). Ponúka vlastný náhľad na dostupné metódy, deliac ich do dvoch skupín podľa toho, či sa pri nich využíva ontologický alebo semiotický prístup k analýze lexikáneho významu.
V záverečnej kapitole sa pozornosť sústreďuje na významové zmeny. Najprv sú charakterizované jednotlivé etapy ich priebehu, potom príčiny vzniku významových zmien vychádzajúce z princípov slušnosti, expresivity a úspornosti v jazyku. Posledný z uvedených princípov je podnetom pre vznik polysémie, ktorej autorka venuje osobitnú pozornosť. Napokon sa zmieňuje o základných druhoch sémantických modifikácií na základe klasickej teórie trópov.
Monika Zázrivcová *Vybranými kapitolami zo sémantiky* završuje etapu svojich kontrastívnych výskumov lexikológie francúzskeho a slovenského jazyka, najmä bádania o zmenách významu v prevzatej odbornej terminológii textilného priemyslu, publikovaných doma i v zahraničí (spomedzi viacerých uveďme štúdie O motivácii a demotivácii pri výpožičkách z francúzštiny, in *Varia XV* a La place du sens dans les réflexions linguistiques, in *Lingue e letterature romanze*, 2011), inšpirovaných o i. metodológiou V. Křečkovej (súhrnne v *Terminologie & Linguistique : construction des ensembles terminologiques bilingues (slovaque – français)* Banská Bystrica, 2011) i teoretickými postulátmi J. Holeša (*Francouzská sémantika,* Olomouc, 2002) a naznačuje cestu k novšej orientácii na kontrastívne skúmanie morfosyntaktickej terminológie. Text *Vybraných kapitol* poskytuje čitateľovi logický a dôsledný prehľad

o sémantike a pomáha mu vytvoriť si oporné body, ktoré ho povedú k lepšiemu pochopeniu javov stojacich v centre jej záujmu.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
Department of Romance Languages
Faculty of Arts
Univerzita Mateja Bela
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Slovakia
katarina.chovancova@umb.sk

Jana Waldnerová: Transworld Identities and Contemporary Literature

The main aim of the following text is to explain the notion of tansworld identity, which entered into literature from philosophy, and compare several texts of contemporary authors and their use of characters that originally belong either to the actual world or to some fiction. In the first part of text, ideas of several theorists are presented and compared (G.W. Leibniz, L. Dolezel, B. McHale U. Eco and others) and these are further applied to certain novels of contemporary writers like U. Eco, G. Vidal, B. Elton, P. Henisch, or W. Allen to reveal their authors´ motivation to use transworld identities in their texts and identify functions that these characters occupy in the texts.

Key words
Contemporary literature, transworld identity, fictional world, ontological boundaries

Marwan Al-Absi – Eva Al-Absiová: Contemporary Arab Women Writing (Gender Issuses in the 20th Century Novels)

Arab women novelists were absented from the literary scene because their creativity and attitudes proved to be different from men's, who only decide what is literally valuable and what is not. Often marginalized or forgotten are the contributions of Arab women writers, who were responsible for some of the earliest experiments in Arabic fictional prose. During the 20th century Arab women writers have acquired a distinctive position in the field of literature, with a rich diversity and creativity in their writing. Women novelists dominate the storytelling now just as they did right at the beginning. For them, storytelling was a way of self-expression The first Arab novel was written by a woman, fifteen years before any Arab man did it at this literary genre.

Key words
Women writing, Arab women novelists, gender issues

Mária Lalinská: Psychometric Analysis of Foreign Language Tests

The paper derives from the current requirements for educational research related to measurement and interpretation of the foreign language educational results. We would like to follow up on a study devoted to the methods of measurement of pupils´ foreign language competence which was published in last October's issue of journal XLinguae. In this paper, we would like to develop the issue of measurement and evaluation of foreign language educational results and to propose some appropriate evaluation methods for assessing quality of measurement tools themselves. We pay our attention to the foreign language tests. For this purpose, we consider two theoretical backgrounds: classical test theory and item response theory, which is usually referred to as the modern test theory.

Key words
Measurement, test, foreign language, classical test theory, item response theory

Božena Horváthová: Tracing the Development of Listening Strategies in the Absence of Explicit Instruction

This paper is a report of a classroom-based research of strategy use development in listening comprehension. The subjects were 1st year students of the study programme English language and Literature and English language and Culture enrolled in a Listening comprehension course at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies at Faculty of Education at Constantine the Philosopher University. The listening materials consisted of course books *Listening and Speaking*

Skills (2009) by Barry Cusack and Sam McCarter; *Real Listening and Speaking* 3 and 4 (2008) by Miles Craven. The students were exposed to spoken English mostly through teacher talk and through recorded dialogs associated with their textbooks in one-way listening situations during the classroom instruction. Language Strategy Use Inventory developed by Cohen, Oxford and Chi in 2001 as a self-report instrument which involves learners' descriptions of their generalized learning behaviour was used. A background questionnaire was also administered to the students after one semester, and asked about information such as age and academic major, as well as about their language backgrounds.

Key words
Language learning strategies, listening comprehension, Language Strategy Survey (LSS), internal consistency, Wilcoxon test

Tomáš Bánik: Expressions of Slovak Business Communication with Emphasis on Influence of English

Communication activities of companies providing telecommunication and data services reflect the latest trends in language. These companies are characterized by social and philanthropic activities, which are presented to the general public, because lexical resources and overall style of expression have to conform to fashion trends. The most striking manifestation of the current dynamics of the Slovak language is the influence of English, not only at the lexical, but also morphological level. Analysed texts are the model demonstrations of the impact of international terms in the language system. It is manifested by taking over the entire phrases, lack of domestic equivalents, and an increasing tendency to inflectionless. In some cases takeovers complicate the clarity of the text and effectiveness of communication.

Key words
Business communication, trendy language, influence of English, communication and pragmatic factors, language contact, loanwords, anglicisms, terminological units, hybrid compounds, inflection, inflectionless, effectiveness of communication.

Edita Gromová – Daniela Müglová: Psychological and Sociological Aspects of Transcultural Communication on the Material of Advertisments

The present paper focuses on the intercultural differences based on the intercultural differences stated by G. Hofstede and the theory of context and communication by E. T. Hall using the examples of advertising (mostly printed). The paper discusses and analyses advertisments of anglophone countries as well as their transfer to other socio-cultural conditions of Slovak market demands. The attention is drawn, in particular, to the analysis of two intercultural dimensions (masculinity vs feminity; individualism vs collectivism) as well as value orientations in emotive vs neutral cultures. The conclusions are demonstrated on the examples of authentic advertisements.

Key words
Intercultural communication, intercultural dimensions, value orientation, theory of context and communication, advertisements

Edita Hornáčková Klapicová: Parallel Structures in English and Spanish Theological Vocabulary: A Result of Convergence Area

Convergence Area (Sprachbund) also called linguistic area, area of linguistic convergence, diffusion area or language crossroads, is a group of languages that have become similar in some way because of geographical proximity and language contact. They may be genetically unrelated, or only distantly related. Where genetic affiliations are unclear, the Sprachbund characteristics might give a false appearance

of relatedness. Areal features are common features of a group of languages in a Sprachbund. The aim of this paper is to make a modest attempt at pointing out to some English and Spanish theological lexical items whose parallel structures are a result of convergence area.

Key Words
English and Spanish theological terms, historical and comparative linguistics, convergence area, parallel structures

Jana Bírová: Pluralistic and Pluricultural Approaches Intuitively Applied by Teachers of French

A recent European project – conception of FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches) has enabled promoting plurilinguism through four pluralistic approches – awaking to languages, integrated approach, intercomprehension and intercultural approach. The principal objective of the work is to point at the level at which teachers of French use these approaches intuitively at school.

Key words
Pluralistic and pluricultural approaches, integrated approach, awaking the languages approach, intercomprehension, intercultural approach, FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches), qualitative research

XLinguae Submission Guidelines

The Publisher enables prospective authors to contact the editor by mail xlinguae(at)xlinguae.eu or jbirova(at)ukf.sk. 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. Contributions and studies are double-blind peer-reviewed.

If the XLinguae journal decides to call for extensive emperical studies (up to 108 000 signs 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.: The Practice of English Language Teaching. London: Longman, 1991. ISBN 0582 04656 4

Journal bibliographic reference: LAH, M.: Évolutions des manuels. In: Didactique du FLE dans les pays slaves, vol. 2, 2009, 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

Transworld Identities and Contemporary Literature *by Jana Waldnerová*

Contemporary Arab Women Writing (Gender Issuses in the 20th Century Novels) *by Marwan Al-Absi & Eva Al-Absiová*

Psychometric Analysis of Foreign Language Tests *by Mária Lalinská*

Tracing the Development of Listening Strategies in the Absence of Explicit Instruction *by Božena Horváthová*

Expressions of Slovak Business Communication with Emphasis on Influence of English *by Tomáš Bánik*

Psychological and Sociological Aspects of Transcultural Communication on the Material of Advertisments *by Edita Gromová & Daniela Müglová*

Parallel Structures in English and Spanish Theological Vocabulary: A Result of Convergence Area *by Edita Horváčková Klapicová*

Pluralistic and Pluricultural Approaches Intuitively Applied by Teachers of French *by Jana Bírová*

Book reviews

Abstracts