

**Univerzita Mateja Bela
Fakulta humanitných vied
Katedra anglistiky a amerikanistiky**

**Teória a prax prípravy
učiteľov anglického jazyka 3**

2005
Banská Bystrica

Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 3

Vedecký redaktor:

Mgr. Jana Javorčíková, PhD.

Zodpovedný redaktor:

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

Zostavovateľ

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Recenzenti:

PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

doc. PhDr. Ján Chorvát, PhD.,

doc. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.

doc. PhDr. Ľudmila Mešková, PhD.,

doc. PhDr. Zuzana Straková, CSc.,

PhDr. Jana Šavelová

Vydavateľ:

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2005

ISBN 80-8083-148-3

EAN 9788080831486

OBSAH

ÚVODOM 5

FACILITÁCIA VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

Eva Homolová 7

PRVKY HUMORU A KOMIKY V DRAMATICKOM DIELE

EUGENA O'NEILLA

Jana Javorčíková 15

TYPOLOGY OF LEXICAL EXERCISES IN TERMS OF COM-IN-
EUROPE (COMMUNICATION IN THE INTERCULTURAL NEW
EUROPE) PROJECT

Petra Jesenská 27

LINGUISTIC EQUALITY AND LINGUISTIC DIVERSITY:
EUROPEAN LANGUAGE POLICY AND THE STATUS OF THE
ENGLISH LANGUAGE

Slavka Plintovičová 43

DEVELOPING SOFT SKILLS IN CROSS-CULTURAL
COMMUNICATION COURSE

Martina Rutšeková 59

SOME ASPECTS OF THE ORAL PERFORMANCE
DEVELOPMENT

Zuzana Straková 67

KOMUNIKATÍVNY PRINCÍP A VYUŽITIE DISKUSIE PRI
NÁCVIKU JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ DOSPELÝCH
ŠTUDENTOV

Jana Šavelová 80

K PROBLEMATIKE ADAPTÁCIE NOVÝCH ANGLICIZMOV
V SYSTÉME SLOVENSKEHO JAZYKA

Alena Štulajterová 87

E-LEARNING – PROGRESÍVNY DOPLNOK VÝUČBY CUDZÍCH
JAZYKOV

Martina Timková 105

ISAAC BASHEVIS SINGER – „Americký spisovateľ“ v anglickom
preklade. Osobitosť jeho tvorby

Ivan Zelenka 111

ÚVODOM

Katedra anglistiky a amerikanistiky FHV UMB vydáva v roku 2005 v poradí už tretí zborník z oblasti teórie a praxe prípravy učiteľov anglického jazyka. Uverejnené príspevky sa zameriavajú na aktuálne problémy v jednotlivých študijných disciplínach a členovia katedry prezentujú výsledky svojej vedeckej práce z lingvistiky, literatúry, didaktiky, histórie a ďalších disciplín.

Viacere články sumarizujú najdôležitejšie výsledky výskumu získané počas práce v doktorandskom štúdiu. Zborník obsahuje XX článkov, ktoré sú zoradené abecedne podľa priezvisk jednotlivých autorov.

Dúfame, že zborník bude pre kolegov, učiteľov a poslucháčov zaujímavým zdrojom informácií a podnetov v pedagogickej aj vedeckej práci.

Eva Homolová

FACILITÁCIA VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

Eva Homolová

Ostatné obdobie je nielen medzi odborníkmi ale aj laickou verejnosťou poznačené úvahami o tom, akú podobu by malo mať vzdelávanie a akú úlohu by malo v zmenených spoločenských podmienkach plniť. Nie náhodou je pre súčasnosť charakteristické široké spektrum teórií vzdelávania, v ktorých sa ich autori snažia nanovo koncipovať ciele vzdelávania, roly učiteľa a žiaka, význam a obsah učiva, metódy, spôsoby hodnotenia a podobne.

Z histórie je zrejmé, že každá inštitúcia prejavuje silnú tendenciu byrokratizovať sa alebo inými slovami, neplní svoj pôvodný cieľ ba naopak, niekedy pôsobí proti svojmu pôvodnému účelu. Škola ako inštitúcia nie je žiadnou výnimkou a dôkazom tohto tvrdenia je snaha o jej humanizáciu. Ak vychádzame z premisy, že hlavným cieľom školy už v časoch Komenského mala byť humanizácia človeka, uskutočňovaná kvalitným vzdelaním a rešpektovaním jedinečnosti žiaka, tak dnešné „volanie“ po humanizácii školstva je jasným dôkazom toho, že sa škola v priebehu histórie akosi „odľudštila“

Súčasnú frekventované pojmy ako je humanizácia školstva, facilitácia žiakovho učenia, autonómne učenie majú svoj pôvod v terapii zameranej na klienta, ktorá sa spája s menom C. Rogersa. Pod jeho vplyvom sa edukácia začala chápať ako pomoc žiakovi a jeho usmerňovanie v želanom smere. K takejto zmene môže dochádzať len pri zabezpečení základných podmienok, ktoré sa od vzťahu medzi učiteľom a žiakom odvíjajú a vyjadrujú stav, v ktorom môžeme považovať edukáciu za pomoc žiakovi.

V našom článku sa chceme bližšie venovať facilitácii cudzojazyčnej výučby, a preto musíme vychádzať zo základnej tézy, ktorou je zmena kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Podľa Šveca (1995) facilitátor nevníma svojho žiaka ako „objekt výučby“, ale ide viac o interakciu svojráznych osobností na strane učiteľov, ale aj na strane žiakov. Učiteľ ako starší a skúsenejší pôsobí ako láskavý sprievodca, usmerňovateľ a vedúci aktér.

Choděra (2001, s. 38) rozpracúva základné podmienky, ktoré sa od tohto vzťahu odvíjajú a vyjadrujú stav, v ktorom môžeme považovať edukáciu za pomoc žiakovi:

1. Učiteľ chápe svoju činnosť ako pomoc žiakovi a chce ju takto vykonávať.
2. Žiak prijíma a prežíva konanie učiteľa ako pomoc už v tom okamihu, keď ju dostáva a nielen pri spätnom pohľade v dospelosti.
3. Učiteľ sa dokáže „učiť od žiakov“, vníma a prežíva takúto pomoc.
4. Žiak vie alebo aspoň tuší, že učiteľ jeho pomoc prijíma a oceňuje.
5. Žiak vie alebo aspoň tuší, že aj učiteľ potrebuje pomoc od svojej „vyššej authority“, a teda vie, čo znamená prijímať pomoc.

Ak vychádzame z významu slova facilitátor – umožňovateľ a uľahčovateľ žiakovho procesu učenia a osvojovania si cudzieho jazyka, nemôžeme opomenúť motivačnú rovinu ako základný predpoklad efektívnosti výučbového procesu. V tejto role logicky predpokladáme vysoký stupeň motivácie na strane učiteľa aj žiaka. Ako zdôrazňuje Rogers (1994), stať sa facilitátorom vyžaduje od učiteľa nesmierne veľa úsilia práve v motivačnej rovine.

Udržovať vysokú hladinu motivácie znamená dobre poznať svojich žiakov, rešpektovať ich individuálne danosti, záujmy, vek, jazykovú, kognitívnu a emocionálnu úroveň.

Silným motivačným faktorom pre všetkých žiakov je zaujímavý a podnetný obsah napríklad textov na rozvoj receptívnych zručností. Ako sme už spomenuli, učiteľ by sa nemal vždy spoliehať len na to, čo mu ponúka

učebnica. Mímoučebnicový a autentický materiál dokáže lepšie splniť očakávania žiakov za predpokladu, že aj postup práce s textom a učebné úlohy budú podnetné a tvorivé (Javorčíková, 2004). Ak nespúšťame zo zreteľa kvalitu vzťahu, tak učiteľ by mal venovať veľkú pozornosť podnetom a návrhom žiakov, týkajúcich sa nielen obsahu textov, ale aj spôsobu práce. Ináč povedané, facilitátor neprenáša zodpovednosť za výber učiva na autora učebnice a metodickéj príručky, ale spolu so žiakmi hľadá zdroje učiva, ktoré ich zaujme a zároveň umožní splniť ciele.

Ďalšou oblasťou, v ktorej učiteľ môže facilitovať učenie, je oblasť organizačná. Učiteľ môže ponúknuť žiakom také postupy práce a formy sociálnej interakcie, ktoré podporujú kooperáciu žiakov a vedú ich k samostatnosti. Pri nácviku komunikácie je to napríklad aj usporiadanie nábytku tak, aby žiaci sedeli tvárou v tvár a využívali aj prostriedky neverbálnej komunikácie, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou každej komunikácie.

Facilitáciu je možné podporiť aj atmosférou v triede, ktorú navodí učiteľ, využívajúc relaxačné techniky, eliminovanie stresu a sústreďovanie sa na nácvik jazykového prejavu a nie na testovanie. Takáto atmosféra v triede umožňuje žiakovi v čo najvyššej miere zažiť pocit úspechu – dokázať niečo sebe i ostatným. Úlohy, v ktorých žiak uspeje, musia byť primerané mentálnej a jazykovej úrovni žiakov, pretože málo náročné alebo neprimerane náročné úlohy pôsobia demotivujúco (Harmer, 1993).

Úspech žiaka je úzko prepojený na chybovosť v jazykovom prejave a spôsobe reakcie učiteľa naň. Učiteľ by nemal chybu žiaka zdôrazňovať, ale viacerými možnými technikami viesť ho k samooprave. Podporovanie jazykovej produkcie aj napriek chybám je cestou k žiakovej samostatnosti a efektívnej komunikácii v budúcnosti.

V odbornej literatúre sa ako humanistický spôsob reakcie na chybu žiaka uvádza reformulácia žiakovej výpovede (Bartram, 1991). Pri tomto spôsobe učiteľ kladie prvotný dôraz na obsah žiakovej výpovede a nie na formu a

takýmto prirodzeným spôsobom „vystaví“ žiaka správnej jazykovej forme bez zmeny obsahu žiakovej výpovede.

Výučba cudzieho jazyka tak, ako sme už viackrát zdôraznili, je na rozdiel od iných predmetov rozvojom jazykových zručností. Zo širokého repertoára postupov, ktorými môžeme tieto zručnosti rozvíjať, učiteľ vyberá tie, ktoré sa zhodujú s potrebami a možnosťami žiakov. Zároveň učiteľ žiakom zdôvodňuje výber postupu alebo učebnej úlohy, aby žiaci mali možnosť uvedomiť si ich význam pre vlastné jazykové napredovanie. Je užitočné, ak aj učiteľ žiada od žiakov „pomoc“ v podobe spätnej väzby na postup či úlohu, napríklad ako sa im páčila, ako sa cítili, či ju považujú za dôležitú, zrozumiteľnú, podnetnú a podobe. Takáto reflexia môže mať rôznu formu (písomnú, ústnu) a zároveň byť jednoduchou úlohou v cieľovom jazyku (brainstorming, asociácie, najlepšia úloha dňa, dotazník a podobne). Inými slovami – dávanie spätnej väzby učiteľovi môže tvoriť organickú súčasť hodiny.

Choděra (2001) uvádza pri každej jazykovej zručnosti možnosti jej facilitácie vo forme podnetov, ktoré žiakom jej nácvik uľahčia. Pri rozvoji receptívnych zručností sa zdôrazňuje hlavne charakter textu (dĺžka, téma, rýchlosť nahrávky, počet hovoriacich, počet neznámych lexikálnych jednotiek atď.). Okrem toho sa za dôležité považuje hlavne postupné stupňovanie obtiažnosti úloh tak, aby splnením „ľahšej“ úlohy bol žiak motivovaný pracovať na „náročnejšej“.

Pri nácviku produktívnych zručností autor pripisuje význam prípravným cvičeniam, zaujímavému obsahu a vizuálnej podpore. Tu by sme chceli zdôrazniť, že aj pri prípravných cvičeniach je potrebné zabezpečiť ich zmysluplnosť tým, že učiteľ bude uvažovať o minimálnych cieľoch každej úlohy, dá ju do rámca hodiny a personalizuje ju, čo znamená, že umožní žiakom formulovať výpovede o sebe a svojom živote. Aj drilové cvičenie je možné transformovať na úlohu, ktorá bude spĺňať aspoň minimálne kritérium funkčnosti a zmysluplnosti (Homolová, 2003).

Cudzí jazyk ponúka žiakovi ideálnu možnosť využívať medzipredmetové vzťahy a vedomosti získané mimo školy. Vo viacerých oblastiach tak žiaci môžu ponúknuť pomoc učiteľovi, ktorú by on mal prijať.

Učiteľ-facilitátor zdieľa spolu so žiakmi zodpovednosť za učenie a nabáda ich k samostatnosti, t. j. učí ich učiť sa, pretože osvojovanie si jazyka nemôže byť obmedzené na školu a nekončí sa ukončením školskej dochádzky. Podľa Strakovej (2003, s. 47) „*facilitačný prístup predstavuje základný princíp v rozvíjaní autonómneho učenia, lebo umožňuje vytvoriť podmienky na to, aby sa žiaci cez prirodzenú zvedavosť chceli dozvedieť viac.*“ Z tohto dôvodu sa dôležitým aspektom facilitácie javí integrovanie priamych a nepriamych učebných stratégií do výučbového procesu (Oxford 1990). Podľa Choděru takáto integrácia môže mať podobu **implicitnú**, t. j. pozornosť žiaka nie je priamo sústredená na stratégie, ale žiak získava len „povedomie“ o možnostiach a spôsoboch učenia sa.

Pri **explicitnej** podobe učiteľ žiakom vysvetlí, ako sa učiť a precvičovať cudzí jazyk, uvádza príklady z praxe, sprostredkúva svoju skúsenosť, umožňuje im verbalizovať ich vlastné skúsenosti a postupy, ponúka alternatívne možnosti, napríklad na zapamätanie si novej slovnej zásoby, návniku výslovnosti a podobne. Takto je pozornosť žiakov priamo zameraná na široký repertoár postupov, využívaním ktorých sa môžu stať úspešnými užívateľmi cieľového jazyka.

Podľa nášho názoru do oblasti facilitácie cudzojazyčnej výučby patrí aj otázka používania materinského jazyka v priebehu vyučovacej hodiny.

V určitých situáciách použitie materinského jazyka uľahčí a umožní žiakovi pochopenie slovnej zásoby alebo gramatiky vo fáze jej prezentácie. Rovnako môže poskytnúť žiakovi spätnú väzbu, že uvažoval správne. Materinský jazyk je dôležitý aj pri dávaní pokynov k učebnej úlohe, hlavne pri začiatkoch. Vyučovacia hodina vedená výlučne v cudzom jazyku môže byť pre niektorých žiakov náročná a únavná, preto prechod do materinského jazyka

prinesie „oddych a uvoľnenie“. Učiteľ by nemal žiakovi brať právo opýtať sa a reagovať na to, čo sa deje na hodine, aj v materinskom jazyku.

Stať sa facilitátorom je náročný proces, hoci mnohé myšlienky, ktoré sme tu spomenuli sú známe. Učiteľ musí porozumieť, ako žiak vníma, spracúva a usporadúva informácie a viac ako na obsah, musí sa zamerať na proces. Od učiteľa sa vyžaduje vystúpiť z „pohodlných kolají“ a prekonať „bezpečie zažitých postupov“, zobrať na seba viac zodpovednosti a aj ochoty riskovať a skúšať nepoznané.

Najdôležitejší kľúč k facilitácii učenia sa žiaka, a teda aj k humanizácii, drží v rukách samotný učiteľ. Inými slovami, základné kroky v tomto procese závisia od ochoty každého z nás zmeniť niečo v sebe od toho momentu, keď si uvedomíme, že podstata facilitácie je v nás samotných.

Literatúra

BARTRAM, Mark – WALTON, Richard. 1991. *Correction*. London : LTP, 1991. 122 s. ISBN 0-906717-91-4

HARMER, Jeremy. 1993. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1993. 296 s. ISBN 0-582-04656-4

HOMOLOVÁ, Eva. 2003. *Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. 2003. 67 s. ISBN 80-8055-764-0

CHODĚRA, Radomír et al. 2001. *Didaktika cizích jazyku na přelomu století*. Praha : Editpress, 2001. 196 s. ISBN 80-238-7482-9

JAVORČÍKOVÁ, Jana. 2004. Kultúrne aspekty literárneho textu pri výučbe reálií. In: *Is Creativity the key to success in an EFL classroom?* Banská Bystrica : FHV UMB, 2004, s. 77 – 81. ISBN 80-88901-98-7

- OXFORD, Rebecca. 1990. *Language learning strategies*. Boston : Heinle Publishers, 1990. 342s. ISBN 0-8384-2862-2
- ROGERS, Carl – FREIBERG, Jerome. 1994. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1994. 431 s. ISBN 80-967980-0-6
- STRAKOVÁ, Zuzana. 2001. *Učebnica v teórii a praxi*. Prešov : Metodické centrum, 2001. 65 s. ISBN 80-8045-238-5
- STRAKOVÁ, Zuzana. 2003. *Vedíme žiakov k samostatnosti*. Prešov : Metodické centrum, 2003. 102 s. ISBN 80-8045-321-7
- ŠVEC, Štefan. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88-778-15
- TANDLICOVÁ, Eva. 2004 Možnosti a perpektívy rozvíjanie autonómie učiaceho sa cudzí jazyk. In: Ries, Lumír et al. *Svět jazyku*. Bratislava : Didaktis, 2004. s. 75 – 90. ISBN 80-89160-11-5
- VAŠAŠOVÁ, Zlata. 2004, Subjektivita učiteľa pri školskom hodnotení. In: *Pedagogické spektrum*, 2004, č. 9 – 10, s. 4 – 12. ISSN 1335-5589

Summary

The teaching of foreign languages in Central Europe has a long and distinguished history. However, 1990 has seen a period of unprecedented changes in the teaching of foreign languages with EFL particularly affected. If we mention, together with the above changes, a strong tendency towards a communicative approach in EFL and a stream of humanisation of all aspects of the teaching/learning process in general, we can assume major changes in the teacher-student relationship.

In our article we try to examine changing teacher's and learner's relationship in the language classroom. A deeper understanding of the role of facilitator and ways how the teacher can make teaching and learning process less teachers – centered would enable teachers to make it more effective and more learner centred. An independent learner and user of English will become an end product of our educational endeavour.

Therefore a special attention has been paid to the role of a facilitator and ways how to facilitate the process of teaching and learning English.

PRVKY HUMORU A KOMIKY V DRAMATICKOM DIELE EUGENA O'NEILLA

Jana Javorčíková

Známy americký dramatik, jediný americký nositeľ Nobelovej ceny za dramatický žánr (1936) a jeden z prvých priekopníkov dramatických žánrov v Spojených Štátoch, Eugen Gladstone O'Neill (1888 – 1953), bol pevne presvedčený, že divadlo predstavuje seriózne médium pre riešenie vážnych otázok, týkajúcich sa samotnej podstaty ľudskej existencie nielen v rámci konkrétnej doby a spoločnosti, ale aj v nadčasových intenciách (Ranaldová, s. 52). Vo svojich hrách často nútil diváka zamyslieť sa nad najzávažnejšími filozofickými, etickými a často aj náboženskými otázkami. Aj témy, ktoré si Eugen O'Neill vyberal ako námety svojich hier nepatrili k optimistickým. Často písal o vražde a samovražde (*Smútok pristane Elektre*, 1931), inceste a vražde vlastného dieťaťa (*Túžba pod brestami*, 1924), či nevere (*Čudná medzihra*, 1928). Jeho vlastný otec, James O'Neill, po zhliadnutí jednej z jeho divadelných hier poznamenal na adresu ich pochmúrneho až pesimistického obsahu: „...*vari nechceš, aby diváci doma spáchali samovraždu?*“¹ (Ranaldová, s. 57). Aj viacerí literárni kritici poukazovali na depresívnosť O'Neillových hier a autorov nedostatok zmyslu pre humor. Napríklad americký literárny kritik Robert Benchley podotýka, že je zvláštne, že najväčším americkým dramatikom je muž, ktorému absolútne chýba zmysel pre humor a kriticky dodáva:

„Želáme si, aby mal pán O'Neill zmysel pre humor, avšak nemyslíme tým, aby do textu vsúval gagy a humorné repliky. Deväť desiatin

¹ What are you trying to do – send them home to commit suicide? (Ranaldová, s. 57).

*hodnoty zmyslu pre humor v písaní totiž nespočíva v tom, čo človeka núti písať, ale práve v tom, čo mu písať nedovolí. Predovšetkým sa to týka vážnych žánrov, o ktoré by sa nikdy nemal pokúšať človek bez zmyslu pre humor. Ak totiž človek nevie, čo je humorné, vystavuje sa riziku, že bude smiešny bez toho, aby o tom vedel.*² (Benchley, s. 187).

Iní literárni teoretici a kritici naopak vyzdvihujú O’Neillov špecifický zmysel pre humor. Patrí k nim napríklad americký literárny kritik Louis Sherwin, ktorý na O’Neillovu adresu, resp. na adresu hry *Ile, Olej* (1917), poznamenáva, že: „...*má zmysel pre iróniu a sardonický humor, s ktorou bohovia snovajú ľudské osudy*...“³ (Sherwin, s. 132).

Podrobný pohľad na O’Neillovu tvorbu nám prezradí, že len jediná z jeho dvadsiatich deviatich celovečerných hier predstavuje žáner komédie. Ide o hru *Ach, divočina!* (*Ah, Wilderness!*, 1932), ktorá humoristicky, no láskavo, zobrazuje strasti dospievania O’Neillovho metaforického literárneho odrazu, či „alter-ega“, mladého Richarda Millera. O’Neill túto hru označuje ako komédiu spomienok, tzv. ‘comedy of recollection’, a k tomuto názoru sa prikláňajú aj literárni kritici, ktorí ju označujú ako „...*pôvodnú Americkú ľudovú komédiu*“ alebo „*komédiu dementovania*“⁴. Aj v prípade komického žánru je však pre O’Neilla typická medzižánrovosť, a preto mnohí literárni kritici poukazujú na

² In wishing that Mr. O’Neill had a sense of humor we do not mean that we want him to write humorously or gag up his plays. Nine-tenths of the value of a sense of humour in writing is not in the things it makes one write but in the things it keeps one from writing. It is especially valuable in this respect in serious writing, and no one without a sense of humour should ever write seriously. For without knowing what is funny one is constantly in danger of being funny without knowing it. (Benchley, s. 187).

³ He has a feeling of irony, for the sardonic humor with which the gods plot the drama of human affairs. (Sherwin, s. 132).

⁴ ...a very native American folk-comedy... [or] ... a comedy of recantation... (Gabriel, s. 194).

balansovanie O’Neillových hier na hranici viacerých žánrov. Napríklad hra *Dotyk básnika, A Touch of the Poet* (1936), je označovaná ako „...ľudská komédia, nebezpečne balansujúca na hranici tragédie“⁵ (Hewes, s. 221).

Aj napriek O’Neillovmu primárnemu záujmu o žáner tragédie sa však domnievame, že do jeho dramatického diela vstupuje humor aj komično, a preto nesúhlasíme s vyššie citovaným literárnym kritikom, ktorý tieto kvality O’Neillovi úplne upiera. V súlade s Aristotelovou *Poetikou* (355 p. n. l.) sa tiež domnievame, že tragika a komično nie sú navzájom úplne oddelené kategórie, a že komično môže vstupovať aj do inak vážneho príbehu, napríklad ako spôsob vykreslenia postáv. Dôkazom môže byť známa komická scéna v gréckej tragédii, keď je márnivosť trójskej Heleny vykreslená v scéne, keď táto svojou krásou povestná dievčina odmieta odstrihnúť kader svojich vlasov ako obeť pre mŕtveho. (Hallová, s. 23). Helenina nechota zdôrazňuje banálnosť scény, no zároveň vypovedá aj o jej charaktere, vyznačujúc sa povrchnosťou a sebeckosťou. Podobnú komickú povahokresbu v hrách s vážnym obsahom využíva aj Eugen O’Neill. K modelovaniu komicky pôsobiacich postáv pristupuje kreatívnym a rozmanitým spôsobom, čím vytvára niektoré základné komické postavy a scény, ktoré neskôr inšpirovali aj iných známych amerických dramatikov, napríklad Arthura Millera (*Smrť obchodného cestujúceho*, 1949).

Najzjavnejším prejavom O’Neillovej komiky je verbálny humor a vtipné repliky a scény. Napríklad Josie, dcéra írskeho opilca v hre *Mesiac zatratencov* (*A Moon for the Misbegotten*, 1943), na adresu otcovej márnotrpnosti a aj určitej nepoctivosti vtipne poznamenáva: „...často mám podozrenie, že sa v noci vykrádaš z postele, aby si sám sebe prešacoval vrecká“⁶ (O’Neill, 1943, s.

⁵ ...a human comedy hovering dangerously near the fires of tragedy... (Hewes, s. 221).

⁶ ...I’ve often suspected you sneak out of bed in the night to pick your own pockets...

314). Jej otec, Hogan, jej v rovnakom duchu vytyka zámer „lapit“ si manžela: „...to je plán každej ženy na svete. Bez toho by ľudstvo zaniklo.“⁷ (O'Neill, 1943, s. 317). Rovnakým lakonickým tónom sa obracia aj na svojho nájomcu, ktorému „bohorovne“ odmieta platiť nájomné, pretože nie je spokojný s jeho údajne neprimeranou výškou: „Ajhľa, tu mi ide nájomca a ja nemám pušku nachystanú...“⁸ (O'Neill, 1943, s. 323). V hre *Ladár prichádza* (*The Iceman Cometh*, 1939) si Harry Hope viackrát neodpustí vtip alebo komickú poznámku, hoci predstavuje skôr tragickú postavu. Napríklad na príchod polície v záverečnej scéne reaguje skôr trpkým vtipom o Svätom Patrikovi:

HOPE: *Bože, poznáte ten starý príbeh o Svätom Patrikovi, čo vyhnal všetky hady z Írska. Preplávali oceán a v New Yorku sa prihlásili za policajtov! Cha!*⁹ (O'Neill, 1939, s. 244).

Aj v hre s tragickým podtónom, *Cesta dlhým dňom do noci*, (*Long Day's Journey into Night*, 1956) sa v inak halucináciami a minulosťou zmietanej postave Mary Tyronovej príležitostne prederie na povrch jej bývalý zmysel pre humor. Zväčša ide o scény, v ktorých kritizuje manželovo správanie: „...chrápal si tak hlasno, že som ani nevedela rozlíšiť, čo je tvoje chrápanie, a čo je hmlová siréna!“¹⁰ (O'Neill, 1956, s. 17). Humornými vsuvkami do vážneho deja autor citlivo manipuluje s divákovým vnímaním tejto tragickej postavy, poukazujúc na to, aká možno bývala kedysi, skôr ako prepadla svojej závislosti na morfiu.

⁷ ...sure, that's every woman's scheme since the world was created. Without is there'd been no population...

⁸ ...It's the landlord again an my shotgun not handy...

⁹ HOPE: Bejees, you know the old story, when Saint Patrick drove the snakes out of Ireland they swam to New York and joined the police force! Ha!

¹⁰ ...You were snoring so hard I couldn't tell which was the foghorn!...

Iný druh humoru O'Neill úspešne implementoval aj vo svojej veselohre *Ah, divočina*, (*Ah, Wilderness!*). Mladistvý protagonist Richard sa po noci, strávenej s prostitútkou v miestnom hostinci cíti ako dokonalý „znalec“ žien, na adresu ktorých svetácky poznamenáva. „...viete, čo sa hovorí o ženách a električkách. O minútku vždy príde iná.“¹¹ (O'Neill, 1932, s. 39). Na inom mieste sa zase vševediaci uisťuje: „...kto kedy počul o žene, ktorá by chodila načas.“¹² (O'Neill, 1932, s. 108). Tieto poznámky vyznievajú o to komickejšie, že Richard v počas predchádzajúcej noci nedokázal zrealizovať prostitútkin návrh a stráviť s ňou noc, a svoju „česť“ dobrovoľne vykúpil svojim ťažko ušetreným vreckovým. Na ďalšom mieste sa Richard zapovedáva, že „...skoncoval so ženami, pretože sú všetky rovnaké...“¹³ (O'Neill, 1932, s. 113), pričom sa jeho pozorovanie odvodzuje výlučne od jedinej noci a jedinej ženy, ktorá ho v konečnom dôsledku opustila kvôli zjavnejšiemu zárobku uprostred noci. Aj napriek tomu sa Richard cíti ako sveták a znalec žien, a dokonca svojej milej vytýka: „S tebou je ten kríž, že nevieš, čo láska vlastne znamená“¹⁴ (O'Neill, 1932, s. 105).

Ďalším typickým verbálnym príznakom O'Neillovho humoru je citátovosť, respektíve glosovanie scény humorným, ironickým, alebo sardonickým citátom. Tento znak je príznačný pre všetky O'Neillove hry. Napríklad v hre *Cesta dlhým dňom do noci* starší syn James vtípne glosuje diskusiu o otcovom chrápaní citátom zo Shakespeara: „...Maur, poznám jeho trúbu“¹⁵ Na inom mieste však podobná glosa už nepôsobí na ostatných protagonistov ako vtípná, ale ako pomerne bezcitná. Keď matka Mary Tyronová v záverečnej emotívne preexponovanej scéne vchádza do miestnosti odetá do svojich svadobných šiat,

¹¹ ...You know what they say about women and trolley cars, [], there's always another one along in a minute...

¹² ...Aw, who ever heard of a woman ever being on time...

¹³ ...So I said to myself, I'm through with women; they're all alike!...

¹⁴ ... The trouble with you is, you don't understand what love means!...

¹⁵ ...The Moor, I know his trumpet...

jej manžel a mladší syn Edmund sa nezmôžu na slovo. James však pohotovo reaguje opäť citátom zo Shakespeara: „*Scéna šíalenstva. Vchádza Ofélia!*“¹⁶ (O’Neill, 1956, s. 170). Vyjadruje tým nielen svoj pomerne chladný a nezainterosovaný vzťah k matke, no i určitý ironický odstup od celej scény.

Inou stránkou O’Neillovho verbálneho humoru je jeho dôsledná imitácia námorníckeho vyjadrovania, s ktorou sa dôkladne oboznámil počas svojho krátkeho výletu do Hondurasu v roku 1910 (Black, s. 8). Nejde pritom len o fonetické a gramatické zvláštnosti námorníckeho slangu, ale aj o drsný námornícky humor, ktorý sa najvýraznejšie prejavuje hlavne v O’Neillových „hrách mora“. Napríklad Cockey v hre *Pod Karibským mesiacom* (*The Moon of the Carribees*, 1918) nelichotivo opisuje jednu so svojich náhodných lások slovami „...vyzerala ako flašinetárova opica“¹⁷ (O’Neill, 1943, s. 11). V hre *Ladár prichádza* zase prichádzajúci Hickey priamo vyzýva hostinského, aby neváhal, konal svoju povinnosť a „...nalial toho krysieho jedu!“¹⁸ (O’Neill, 1939, s. 76).

Drsný až vulgárny humor sa prejavuje aj v reči údajnej prostitútky Josie a jej večne spitého otca Hogana v hre *Mesiace zatratencov*. Napríklad jednej z úvodných scén sa divák už z preslovu postáv dozvedá nielen o ich vzájomnom vzťahu, ale aj o ich nerestiach:

HOGAN: *Tak ja som ti starý ožran? Také meno ty dávaš svojmu otcovi?*

JOSIE: *Nie, to je preňho ešte pridobré.*¹⁹ (O’Neill, 1943, s. 345).

¹⁶ ...The Mad scene. Enter Ophelia!...

¹⁷ ...she ...looked like a bloody organ-grinder monkey...

¹⁸ HICKEY: Do your duty, Brother Rocky. Bring on the rat poison!

¹⁹ Hogan: “Drunken Old loon, am I? Is that the way to address your father? Josie: No It’s too damned good from him.

V ďalšej scéne, ktorá vyznieva rovnako komicky sa Hogan dokonca sťažuje, že dcéru vychoval k takej zbabelosti, že keď ho chce biť, musí si naňho vziať palicu²⁰. (O'Neill, 1943, s. 145). Domnievame sa, že práve prostredníctvom takejto neprikrášlenej reči O'Neill úspešne a vierohodne vykreslil intelektuálnu aj morálnu rovinu postáv a ich vzájomný neláskavo-láskavý vzťah a drsnú lásku.

Opakom takéhoto jadrného humoru je intelektuálna irónia a sarkazmus, ktoré O'Neill využíva rovnako hojne a autenticky. Napríklad otec Miller, intelektuál a vlastník časopisu *the Evening Globe*, v hre *Ach divočina!* poznamenáva na adresu Muriel, milej svojho syna Richarda vtipný bonmot: „*Ak si myslíte, že toto vašu Muriel pokazí, tak to sa vašu Muriel pokazí veľmi ľahko*“²¹ (O'Neill, 1932, s. 24).

Podobný druh humoru, hoci v úplne inom kontexte ponúka autor v scéne, v ktorej Smitty vysvetľuje s opileckou logikou príčiny, ktoré ho vedú k alkoholizmu: „*Rozmýšľam a ...pijem, aby som prestal rozmýšľať*“²² (O'Neill, 1918, s. 21).

O'Neill však vo svojich scénach využíva aj tzv. situačný humor, ktorý je umelecky náročnejší, pretože nevyplýva z bezprostredne prenesenej repliky, ale z kontextu a počíta s úsudkom diváka. Napríklad komicky, až absurdne vyznieva scéna v hre *Ach, divočina!* v ktorej alkoholom potúžený Sid spomína na svoju matku, ktorá mu, podľa jeho vlastných slov, vždy kládla na srdce, aby si nebral ženu, ktorá pije²³ (O'Neill, 1932, s. 57).

²⁰ Hogan: God forgive you, it's a great shame to me I've raised a daughter so cowardly she has to use a club.

²¹ ...If you believe this would corrupt Muriel, then you must believe she's easily corrupted!...

²² ...Thinking and [...] drinking to stop thinking...

²³ ...'Sidney', she said, 'never marry a woman who drinks!'...

Puritánsku povahu McCombera, ako aj jeho odtrhnutosť od moderného života zase ilustruje scéna, v ktorej hrdo hovorí, ako potrestal svoju takmer šesťnásťročnú dcéru Muriel za jej údajné neprístojné správanie: „*Mesiac nepôjde z domu ani na krok a v posteli bude presne o ôsmej*“²⁴ (O’Neill, 1932, s. 25). Hoci postava McCombera túto vetu hovorí „mdlým a chladným hlasom“ (O’Neill, 1932, s. 25), je zrejmé, že O’Neill počíta s opačnou diváckou reakciou.

Existuje však ešte jedna oblasť, v ktorej si O’Neill dovolil akýsi príležitostný výlet do oblasti humoru a komiky. Ide o tzv. vystúpenie zo sveta fikcie podobne, ako hre Luigiho Pirandella *Šesť postáv hľadá autora* (1921), kde postavy „diskutujú“ sami o sebe a rušia tak dramatickú ilúziu javiskovej reality. Tento jav označuje T. G. Rosenmeyer v eseji *Ironies in Serious Drama* ako tzv. *Fiktionsironie* (Rosenmeyer, s. 511 – 514) a O’Neill ho opakovane využíva. Napríklad v hre *Ah, divočina!* pani Millerová na margo Richardovho citovania z básne *Candida* poznamenáva: „*Panebože, ten chlapec! Ten chlapec patrí na javisko!*“²⁵ (O’Neill, 1932, s. 40). K takmer identickej ruptúre javiskovej reality dochádza v hre *Mesiak zatratencov*, keď Hogan chváli dcéru za bravúrne zvädzanie nájomcu, aby sa vyhli plateniu nájmu: Hogan (*k Josie*): „*Výborne si to urobila. Mala si byť herečka*“²⁶ (O’Neill, 1943, s. 315). Obidve tieto postavy však už na javisku sú, a divák si je veľmi dobre tejto skutočnosti vedomý, čo mu umožňuje prežitie intelektuálneho zážitku dvojitej javiskovej ilúzie.

Okrem spomínaných príkladov, kedy sa O’Neill snažil zámerne vytvoriť komické scény alebo svojim postavám priradiť komické repliky však komika vstupuje do jeho hier aj nezámerne. Je známou literárnou skutočnosťou, že

²⁴ McComber: I’m punishing Muriel. She’s not to be allowed out of the house for a month and she’s to be in bed every night by eight sharp...

²⁵ Mrs. Miller: Godness, that boy! He ought to be on the stage!?”

²⁶ Hogan: You did it wonderful. You should have gone on the stage...

O'Neillove postavy sú skôr symboly určitých ľudských vlastností, a túto skutočnosť potvrdzuje aj ich zväčša jednoduché typologické zaradenie: opilec, prostitútka, životný strokotanec, námorník, zasnený romantik atď. Tieto typy sú dnes také zjavné, až hraničia s klišé. Napríklad pre postavu barmana v hre *Ach, divočina!* si O'Neill volí „...statného mladého Íra s prešibane hlúpym výrazom a cynicky premúdrelym úškrnom...“²⁷ (O'Neill, 1932, s. 63).

Podobne opisuje O'Neill aj nočného recepčného v hre *Hughie* (O'Neill, 1940, s. 263). Sám autor však priznáva, že v postave recepčného, a aj v mnohých iných postavách, vlastne len zosobnil podstatu tohto povolania, evokujúceho monotónnosť, rutinu, nudu, osamelosť a určitejšie bezvýhodiskovosť, pričom abstrahoval vlastnosti viacerých nočných recepčných, ktorých počas svojho života naozaj stretol: „...postavu Hughieho neinšpiroval nikto z ľudí, ktorých som stretol. Nočný recepčný je esenciou všetkých nočných recepčných, ktorých som kedy poznal – a nebolo ich málo“²⁸ (Bryer, s. 531).

Podobne symbolické postavy využíva O'Neill aj v hre *Cesta dlhým dňom do noci*, keď popisuje vzhľad herca Jamesa Tyrona, ktorý „...nesie neomylnú pečat' svojho povolania“²⁹ (O'Neill, 1956, s. 13), rovnako ako v aj v jeho ďalších hrách. Takáto typológia postáv však už v dnešnej postmodernej dobe pôsobí zastarane, a možno aj trochu komicky.

Eugen O'Neill preto v nijakom prípade nemôže byť chápaný ako autor bez schopnosti pracovať s komickými situáciami a schopnosti ich využívania pre

²⁷ ...a stocky young Irishman with a foxily cunning, stupid face and a cynically wise grin...

²⁸ Hughie isn't based on actual characters I've known...The Night clerk character is an essence of all the night clerks I've known in bum hotels – quite a few.

²⁹ ...the stamp of his profession is unmistakably on him...

sprostredkovanie odkazu hry, či bez zmyslu pre humor. Humor totiž nemožno oddeliť od života, a vykresľovanie postáv, ktorým by takýto zmysel chýbal, by znamenalo vykresľovanie postáv bez života. Hoci sa O’Neillovi príležitostne podarilo takúto postavu vykresliť (napríklad postava Neda Darella v hre *Čudná Medzihra*, 1928), nemožno to ešte považovať za nosný, ale len marginálny znak jeho tvorby. Preto sa domnievame, že humor a komično aktívne vstupujú do O’Neillovej dramatickej tvorby, a to nie samoúčelne, ale ako významná dejotvorná a povahotvorná súčasť zápletky jeho divadelných hier. Obohacujú ich tým aj o komplexné a psychologicky premyslené vykreslenie postáv a prepožičiavajú im autentickosť, ako aj možnosť viacrozmernej interpretácie.

Literatúra

ARISTOTELES. 1996. *Poetika*. Praha : Nakladatelství Svoboda, 1996. 226 s. ISBN 80-205-0295-5

BENCHLEY, R. 1970. Dynamo. In: CARGILL, O. (ed.). *O’Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 187 – 188. ISBN 0-8147-0076-4

BLACK, S. A. 1998. Eugene O’Neill 1888 – 1953. In: MANHEIM, M. (ed.). *The Cambridge Companion to Eugene O’Neill*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. s. 4 – 17. ISBN 0 521 55645 7

BOGARD, T. 1967. Introduction. In: *The Later Plays of Eugene O’Neill*. New York : Random House, 1967. s. 7 – 33.

BOTHOVÁ-HEGEDÜSOVÁ, Z. 1976. Život a dielo. In: O’Neill, E. *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976. s. 339 – 358.

BRYER, J. (ed.). 1988. *Selected Letters of Eugene O’Neill*. New Haven : Yale University Press, 1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0

- DEUTSCH, H. – HANAU, S. 1970. “Before Breakfast”. In: CARGILL, O. (ed.). *O’Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. 131 s. ISBN 0-8147-0076-4
- GABRIEL, G. W. 1970. The Great God Brown. In: CARGILL, O. (ed.). *O’Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 175 – 177. ISBN 0-8147-0076-4
- HEWES, H. 1970. “Hughie”. In: CARGILL, O. (ed.). *O’Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. 224 s. ISBN 0-8147-0076-4
- O’NEILL, E. 1914. Bound East for Cardiff. In: *Seven Plays of the Sea*. New York : Vintage Books, 1972. s. 31 – 52. ISBN 0-394-71856-9
- O’NEILL, E. 1917. Ile. In: *Seven Plays of the Sea*. New York : Vintage Books, 1972. s. 109 – 135. ISBN 0-394-71856-9
- O’NEILL, E. 1918. The Moon of the Caribees. In: *Seven Plays of the Sea*. New York : Vintage Books, 1972. s. 1 – 30. ISBN 0-394-71856-9
- O’NEILL, E. 1932. Ah, Wilderness!. In: *The Later Plays of Eugene O’Neill*. New York : Random House, 1967. s. 1 – 133.
- O’NEILL, E. 1936. A Touch of the Poet. In: *The Later Plays of Eugene O’Neill*. New York : Random House, 1967. s. 133 – 258.
- O’NEILL, E. 1936. Hughie. In: *The Later Plays of Eugene O’Neill*. New York : Random House, 1967. s. 259 – 294.
- O’NEILL, E. 1939. *The Iceman Cometh*. New York : Random House, 1946. 260 s.
- O’NEILL, E. 1943. A Moon for the Misbegotten. In: *The Later Plays of Eugene O’Neill*. New York : Random House, 1967, s. 295 – 409.

O'NEILL, E. 1956. *Long Day's Journey into Night*. New Haven : Yale University Press, 1956. 176 s. ISBN 0-300-00176-2

O'NEILL, E. 1988. *Selected Letters of Eugene O'Neill*. (ed.). Bryer, Jackson, R. New Haven : Yale University Press, 1988. 602 s. ISBN 0-300-03474-0

PARKS, E. W. 1965. Eugene O'Neill's Quest. In: *Modern American Drama*. Boston : Heath, 1965. s. 96 – 104.

RANALDOVÁ, M. L. 1998. From Trial to Triumph: The Early Plays. In: MANHEIM, M. (ed.). *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. s. 51-68. ISBN 0 521 55645 7

SHERWIN, L. 1970. "Ile". In: CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays – Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970. s. 132-133. ISBN 0-8147-0076-4

Summary

The article is an analytical interpretation of selected plays by an American playwright Eugene O'Neill. Although this author is generally connected with the genres of tragedy and melodrama, many of his plays contain elements of verbal and situational irony and, though rarely, even those of comedy. Therefore, this study concentrates mainly on the ironic and comic aspects of O'Neill's plays, in terms of characters, situations and dialogues. The aim of this analysis is to show that Eugene O'Neill was capable of balancing and implementing elements of various genres into his plays.

TYOLOGY OF LEXICAL EXERCISES IN TERMS OF COM-IN-EUROPE¹ PROJECT

Petra Jesenská

COM-I-N-EUROPE is an international (Belgium, Czech Republic, France, Germany, Ireland, Poland, Slovakia, Spain, UK) multilingual project of the research projects **LEOMEPE** and **LEOMEPE-MULTI** (or Plurilingua²). Contractor and administrative international coordinator is Prof. Dr. G. Swiatowy, Akademia Ekonomiczna Oscar Lange, Wroclaw (Poland) and scientific international coordinator is Prof. Martine Verjans, Limburgs Universitair Centrum – CTTL, Diepenbeek (Belgium):



Onderwijs en cultuur

Leonardo da Vinci
Talenkennis

Czechia and Slovakia are brand new partners having worked with other partners for about two years. Simultaneously the cultural differences as well as

¹ Communication in the Intercultural New Europe New Europe can be viewed in two ways: 1) former socialist countries of central Europe, 2) all countries situated in Europe regardless of history or political regimes.

² Information in this article has been drawn from plurilingua web site – more on www.plurilingua.com

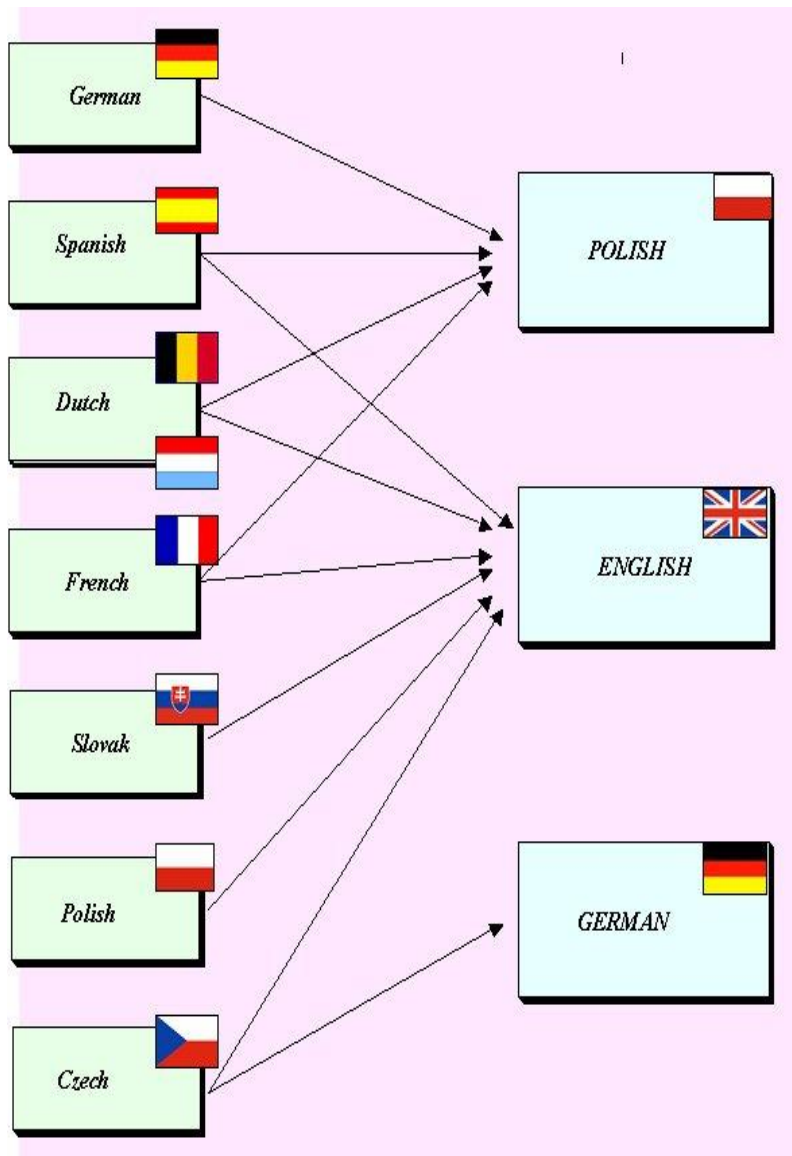
the linguistic interferences and similarities between **11 different cultures** – language pairs are described:

- German – Polish
- Spanish – Polish
- Spanish – English (Irish, American)
- Dutch – Polish
- Dutch – English (Irish, American)
- French (France, Quebec) – Polish
- French (France, Quebec) – English (Irish, American)
- **Slovak – English (Irish, American)**
- Polish – English (Irish, American)
- Czech – English (Irish, American)
- Czech – German

The research findings will result in the development of **11 multimedial CD-ROMs**³ for semi-autonomous learning. The didactic and technical concept of these modules for browser environment is based on the 18 CD-ROMs (www.plurilingua.com) made during the LEOMEP-MULTI project. All learning modules correspond to the B2 – C1 levels of the Common European Framework of Reference (advanced). The study time is estimated at 100 hours.

³ More items of information on <http://www.luc.ac.be/cttl/images/COMIN-talen-eng.jpg>

Here are the language versions of 11 CD-ROMs:



Software needed for this project is Lingu@Tor (provided by Belgian company Brainlane) because this one has proved to be the most suitable for the set tasks. Lingu@Tor includes tools with which you can create and show multimedia language exercises. Lingu@Tor has been created for people who want to easily (with a 'point-and-click' method) develop **professional, multimedia and interactive** language exercises within a highly user-friendly environment. The language exercises created can be offered to users in an on-line (Internet/Intranet) as well as off-line (CD-ROM/hard drive/soft drive) browser environment. The user only needs the **Lingu@Tor plugin** to have access to the exercises.



Some important features of Lingu@Tor software:

- programming knowledge is not required
- recognizable windows-user interface
- quick "preview" possibilities
- consistent interface for the different types of exercises
- open character
- conversion to industrial standards is possible (AICC, SCORM, IMS...)
- pack function for the collaborative content generation so that various authors can exchange information in a simple, and if necessary, protected way
- possibility to pass on and reuse the existing types of exercises of different authors
- simple exchange of tables of contents in different languages
- multilingual user interface
- possibility to offer the results off-line (CD-ROM, hard disk, ...) as well as on-line (intra- and internet)

- WYSIWYG-interface⁴

Research of Belgian University of Limburg has shown that **(technical) managerial staff** often have to face linguistic and cultural challenges when in contact with foreign clients. A good command of foreign languages is no longer enough. Businessmen must **understand how to speak foreign languages and have a solid grounding in and understanding of foreign cultures**. In fulfilment of these requirements, 11 dedicated intercultural communication modules are being devised at the moment. The modules have being developed in conjunction with technical managerial staff from seven European countries and based on **autonomous and self-directed learning** principles. They are entitled “Intercultural Communication for (Technical) Managerial Staff”. The modules will allow for an integrated approach in learning the language and culture of the target country and focus on negotiation skills as well as on technical and business aspects. Each module links one source language with one target language in order to play on the differences and/or similarities between the two. The approach is very practical. The modules were devised in close collaboration with internationally based technical managerial staff (often engineers). The result will be 11 modules which offer concrete to the multinational linguistic needs which (technical) managerial staff may experience in the course of their work. Besides focussing on a number of important linguistic aspects, attention has also been placed on the intercultural differences which influence negotiation and on other types of conversations in technical or business-related-subjects. The starting point of the modules was the development of self-directed learning packets which allow easy use of the language and culture as **true communication tools**. The modules can be used in **training centres** (for basic or life-long learning) or in business contexts by **(technical) managerial staff** (or engineers) in **all technically orientated**

⁴ Information has been taken from webpages of plurilingua

sectors. As devised, the modules can be used for autonomous or self-directed language learning and are suitable for different types of requirements (mastering the language, understanding intercultural differences, reviewing technical content, etc.) or as reference guides (grammar, lexical themes, cultural information, etc.). They also allow for the comprehensive study of the many phases of business transactions. Each module is based on approximately **100 hours** of study which means that it consists of more than **500 different multimedial exercises**, over **30 authentic dialogues** using different regional dialects and/or rhythm of speech, **links** to current functioning web pages, and last but not least the specialized **electronic dictionary**. Each of the 11 self-directed interactive multimedia modules (with integrated texts, audio recordings, images, references to internet sites or to discussion forums...) was especially designed for (technical) managerial staff who – by virtue of their job – deal with multi-lingual communication needs – for example, **negotiating, helping foreign clients, presenting the company, writing or telephoning for technical or business matters, etc.**

The aim of the modules is to enable technical managerial staff to master **as quickly as possible** the language and culture of foreign business partners. Each module allows for integrated language learning (not only lexical and grammatical aspects but also speech rhythms, nuances, various accents, etc.) and cultural learning (business approaches, cultures habits, etc.).

Here are the samples of some exercises:

TASK 1: Drag the sentence which appears under the corresponding English translation.

Uist'ujeme Vás, že informácie dostanete ešte dnes.

We inform you that as of today you will be able to find all our prices on our web site.

...

We have pleasure in sending you the documents you requested.

S potešením Vám posielame dokumenty, o ktoré ste žiadali.

Could you please let us have your latest illustrated catalogue?

...

Thank you very much for sending me the requested information.

Veľmi pekne ďakujem za zaslanie požadovaných informácií.

We hereby confirm that the prices you were given are valid until the end of this month.

...

We assure you that you will receive the information today.

...

We are most sorry not to be able to meet your request/We deeply regret not being able to satisfy your request.

...

Explanation of TASK 1: the point is to understand English sentence and being able to match it with its corresponding Slovak counterpart. A Slovak sentence appears at the top. A learner drags it and drops it under the suitable English equivalent. After this a new English sentence appears and this goes on till the end. The learners can check and correct their answers after finishing the task and the software will inform them about their score (given in percentage).

TASK 2 Complete the dialogue with the help of words from the list.

<#A> **Digitex, good morning.**

<#B> **Good morning, Chris Dempsey**

<#A> **How may I help you?**

<#B> I to Mr Babický, please.

<#A> Hold the line, please, I will him.

<#B> Thank you.

<#A> I am sorry, Sir, the line is Would you like to wait a moment or would you prefer to call back in a few minutes?

<#B> I will call back later. Thank you very much, Madam. Goodbye.

<#A> You are, Sir. Goodbye.

..... would like engaged talk to
welcome speaking put you
through to

Explanation of TASK 2: Learners can see incomplete but coherent dialogue. Missing expressions are below the exercise. A learner's task is to drag an expression and drop it to the most suitable place in a dialogue. Learners can check and correct their answers and see their score.

TASK 3 Translate missing words using phrases provided in the source language

Prepojím vás k nemu.

– "I will put you through to him."

Learner will see this: "I will (**prepojím**) you (**k**) him".

Je mi ľúto, pane, pán Babický tu momentálne nie je.

– "I am sorry, Sir, Mr Babický is not in at the moment."

Learner will see this: "I am (**ľúto**), (**pane**), (**pán**)Babický is not in (**momentálne**) the moment."

Môžem (mu) nechať odkaz?

– "Could I **leave** a message?" Learner will see this: "Could I (**nechat'**) a message?"

Mohli by ste mu odovzdat' odkaz?

– "Could you **pass** him a message?" Learner will see this: "Could you (**odovzat'**) a message?"

Explanation of TASK 3: Learners are supposed to fulfil the gaps but Slovak translations are given in the brackets this time. This exercise is not focusing on vocabulary only but forces learners practice their grammar a well.

TASK 4 Drag and drop

English	Translation	List of expressions
the receiver	volaný	stláčať tlačidlá
to leave a message		volaný
extension		prepojiť
to put through		nechat' odkaz
to push the buttons		byť prerušený
to be cut off		klapka/číslo klapky

Explanation of TASK 4: Learners focus on vocabulary connected with telephone and leaving messages. They will take (drag) an expression from the right column and drop it into the column marked *translation*. If their answer is not correct the following symbol appears ☹. If it is without mistakes, a learner can see ☺ and the expression is accepted and placed in the space.

Images and pictures are the integral part of the module, as for example the following maps of British Isles and Northern Ireland with the marked regions.

TASK 5 Learner can see a blank map and his task is to match the regions to the appropriate space: Greater London, Northern Ireland, Scotland, Wales, etc.
The same can be done with the next map – map of regions in Northern Ireland.



TASK 6 Drag and drop: *the key button, microphone, receiver*.

Explanation of TASK 6: A learner can see a picture on the left (a telephone in this case) and the list of expressions on the right. Their task is to match the words to the marked objects.





TASK 7 Drag and drop

English	Translation	List of expressions
in no way	v žiadnom prípade	pripúšť'am, že
as for		presne tak
in spite of	napriek	nie nevyhnutne
not necessarily		napriek
I admit that		v žiadnom prípade
that's it		pokiaľ ide o / čo sa týka

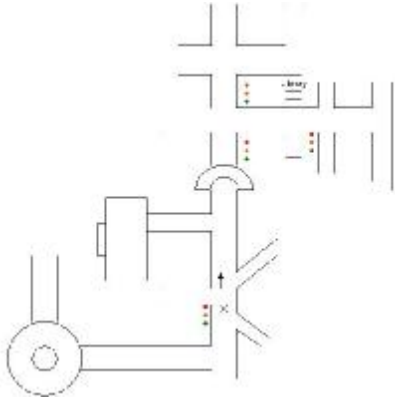
Explanation of TASK 7: Learners focus on vocabulary connected with spoken language and business talk. They will take (drag) an expression from the right column and drop it into the column marked *translation*. If their answer is not correct the following symbol appears ☹. If it is without mistakes, a learner can see a smiling face ☺ and the expression is accepted and placed in the space.

TASK 8 Translate marked expressions in the following dialogue into Slovak.

- o What price can you offer for such a large order? Let me just say we have received another quotation with a lower base price.
- Could you give me some more details of the quotation you received?
- o The base price is 35p a kilo.
- **I see, as you know**, our base price for sheets of the type S120 is 37p, exclusive of VAT. In our quotation of 21 April last, we granted you a bulk discount of 5% for orders over 400 units... **Let's say** I can give you 7 % for the 500 sheets... The coils of the type RF44 are more difficult. For these, we are already quoting a very competitive price. **I'm afraid I cannot possibly** agree to a lower price. However, may I remind you that you will receive a 2% discount when ordering a minimum of 100.
- o **I understand**. As to the credit terms in your quotation, are they fixed?
- **In principle**, we ask our customers to respect a credit period of 30 days net.
- o **Yes, I see...**
- **But if you want to**, payment can be made by bill of exchange. In this way, we can grant you a credit of 60 days. In that case, we will discount the bill, with freight charges and interests at our expense. **if, on the other hand**, you prefer a cash settlement, you will receive a 1% discount.
- o **I see**. Do you deliver carriage paid as well in that case?
- **Indeed we do**, Sir, the price also includes the packing of the sheets in packs of 20 units, which cannot be recycled, as it said in the quotation. **But** the transportation risks are the buyer's.
- o **Indeed. So**, the goods will be transported by road and delivered to our head office?
- **That's right**, Sir.
- o **Right**, I will study your quotation once more but I will probably place an order in the course of next week. **Thank you for** the information.
- **You're welcome**, Sir. We look forward to welcoming you as a new customer.
- o Goodbye, Mr Smith.
- Goodbye, Mr Patráš.

Explanation of TASK 8: The point of this exercise is to practice vocabulary learned and studied from the previous one (TASK 7) and to see these expressions in the context and become aware of the proper use.

TASK 9 Describe the path from point A to point B (the hints are given)



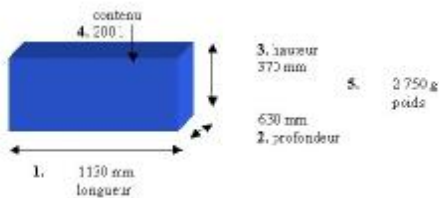
Explanation of TASK 9: There are many maps on the CD-ROM focusing on giving directions, explanations of headings and so on. The point is to be able to orientate in an unknown town or any other settlement when give directions. Learner can practice “looking for” a post office, bank, college or a business partner.

TASK 10 **Learners can see only a blank map and their task is** to match the name of a state/city to the suitable space on a map.





TASK 11 The text of the following picture is in French actually, but the point is to learn and practice vocabulary such as length, width and so on.



Special section will contain information about **culture** and English-speaking **society**, British, Irish and American included. So the learners have chance to have a look at some most attractive places or to see the most important cities of mentioned English-speaking countries.

For example, learners can see nature, towns, cities, banks, premises of famous buildings, towers, inns etc.



The learners will have chance to face more or less known **personalities** of cultural and political life:



Stanley Baldwin



Sir Alec Douglas-Home



M. Thatcher



Ted Heath

Conclusion

As one can see the exercises are of various kinds and are being based on expanding vocabulary and cultural facts and information about the UK, Ireland, and the US. They are all based interactive approach which means that a learner has to pay attention to many different aspects of English (pronunciation, rhythm of speech, grammar – prepositions, verb forms etc, vocabulary, information about culture, political life, art, housing, education, way of living, cuisine, etc.). The CD-ROM provides a learner of English with the solid knowledge of the English language and cultural background.

We focused on some of vocabulary exercises and showed some images of cultural and political life in the UK. Unfortunately, we are not able to show all lexical exercises because the Lingu@Tor software is necessary for many exercises to run and it is technically impossible to convert them to *Microsoft Word*. We hope, anyway, that we offered a good sort of introduction into the problematic and into the new CD-ROM that will come out very soon (September 2005). We hope that it will serve also to our students as a self-studying autonomous help during their studies of English language, geography, history and culture.

Resumé

Autorka článku v stručnosti predstavuje európsky projekt COM-IN-EUROPE. Zaoberá sa jednotlivými druhmi lexikálnych cvičení s ohľadom na projekt, v rámci ktorého vznikli. Zároveň prihliada na kulturologický aspekt niektorých cvičení. Vzhľadom na obmedzený priestor a limitované technické možnosti tlačeneého slova nie je možné prezentovať gramatické-lexikálne a kulturologické činnosti komplexne bez použitia internetu a dataprojektora.

LINGUISTIC EQUALITY AND LINGUISTIC DIVERSITY: EUROPEAN LANGUAGE POLICY AND THE STATUS OF THE ENGLISH LANGUAGE

Slavka Plintovičová

1. Introduction

The European Union is a specific supranational entity which has achieved an unprecedented level of co-operation and integration. By broadening the scope of its engagement, it has developed features not present in any other international organisation.

Unlike the principal bodies of any other international organisation, the institutions of the EU create legislation which directly affects the citizens of its member states. The member states delegate authority to the institutions of the EU in a number of areas, ranging from economic or defence policy to social, educational and environmental issues. This shift of authority is guided by the principles of subsidiarity and proximity, both taking into consideration the EU citizen as the ultimate object of its decision-making processes.

All EU citizens have the right to become acquainted with EU legislation and to communicate with its institutions in their own language. Likewise, the representatives of the EU are entitled to use their own language – both in communication with the EU citizens and in communication within the institutions of the EU. Put simply, they have the right to speak, hear, write and read in the official language of the country they come from. This is the reason why the official languages of all member states automatically acquire the status of the official languages of the EU, and why legislation produced by the

institutions of the EU has to be published in the official languages of individual member states.

The translation and interpretation workload resulting from this practice has caused serious difficulties to the institutions of the EU, as well as to individual member states.¹ With the gradual growth of *acquis communautaire*, the cost of translation and interpretation services has soared dramatically and innumerable piles of paper have filled the archives.

2. Linguistic Equality and Linguistic Diversity

With regard to languages, there are two basic principles within the EU: linguistic equality and linguistic diversity. The official (national) languages of all member states should be treated equally at EU level. Meanwhile, the institutions of the EU should guarantee equal treatment to all regional and local languages when dealing with specific regional or local issues.² The EU is a multinational and multicultural community and it aims at preserving its diversity, which can only be achieved by the acceptance of the linguistic identity of its member states. It often boasts of its multilingual character, seeing it as an undoubted asset. The EU supports both development of the strategies of learning foreign languages (these are in general the official languages of the EU) and also the activities connected with protecting regional and local languages of individual member states.

With the accession of new member states, the EU of 6, 9, 10, 12 and 15 gradually accepted 11 official languages (Dutch, French, German and Italian in 1958, Danish and English in 1973, Greek in 1981, Portuguese and Spanish in

¹ OWEN, J. *With 20 Official Languages, Is EU Lost in Translation?* National Geographic News, <http://www.news.nationalgeographic.com/news, 22/02/05>

² LANGUAGE RIGHTS AND OBLIGATIONS IN THE EU
http://lingvo.org/ced/language_rights_and_obligations_in_the_EU.htm

1986, Finnish and Swedish in 1995). After the 2004 enlargement of the EU, 9 more languages were added to this list (Czech, Estonian, Hungarian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Slovak and Slovenian). With the recognition of the Irish language as one of the official languages of the EU in 2005, their number rose to 21.

Official documents produced by the institutions of the EU are published in all the official (working) languages.³ In the Parliament and in the Commission, all the official (working) languages are used – just as in other EU bodies. However, some languages are given priority and for internal use of the Commission, three procedural languages – English, French and German – are used. Working documents are seldom available in all the official languages; the majority of them (as much as 60 %) are drafted in English. Also, the position of the three favoured languages has altered within the last few decades. While the Commission used mostly French (60 %) and German (40 %) for initial drafts in the 1970s, at the end of the 1980s the figures changed to approximately 50 % for French, 10 % for German and 30 % for English. At the end of the 1990s, the percentage of initial drafts written in German dropped to less than 5 %, about 40 % of the documents were drafted in French and 45 % in English.⁴ This number has been constantly increasing, reaching almost 60 % at the moment. The remaining 40 % of initial drafts are written in French, while German (1 %) is hardly ever used.⁵

³ LANGUAGE RIGHTS AND OBLIGATIONS IN THE EU
http://lingvo.org/ced/language_rights_and_obligations_in_the_EU.htm

⁴ PHILIPSON, R. *English Yes, but Equal Language Rights First*, The Guardian Weekly, <http://www.onestopenenglish.com/Culture/DEBATE>, 18/04/01

⁵ WILLISHER, K. *Bigger EU Tongue-tied by 10 New Official Languages*, The Telegraph, <http://www.telegraph.co.uk/news>, 20/01/05

3. The Tower of Babel

As the parliamentary sessions are conducted in 21 languages simultaneously, the headquarters of the EU in Brussels is acquiring the reputation of being the new Babel.⁶ The institutions of the EU have been operating in 21 languages and their number is to grow to 23 as soon as Bulgaria and Romania join the EU. With the eventual accession of Croatia and Turkey, the number of the official languages of the EU is destined to reach 25. The amount of working languages has already caused various problems and could severely jeopardise the effectiveness of the EU and its legislative and executive bodies.

Already before the 2004 enlargement, the EU bodies providing translation and interpretation services went through a far greater number of documents than any other such agency in the world. They employed many more translators and interpreters than other institutions of the same nature (in comparison with the UN translation and interpretation bureau, it was twice its size). Currently, the EU employs about 2,000 translators, along with 80 interpreters per language per day required by the Parliament and other institutions (the Parliament itself needs about 60 interpreters daily).⁷ Besides, 700 interpreters a day are needed to cover official meetings, which exceed 11,000 annually.⁸ This year, the total costs of translation and interpretation services are to rise to 1 billion euros. It is estimated that each new language requires 110 new translators and 40 new interpreters. Together with support staff, the number of civil servants in Brussels and Luxemburg together – translation and interpretation offices are

⁶ WILLISHER, K. *Bigger EU Tongue-tied by 10 New Official Languages*, The Telegraph, <http://www.telegraph.co.uk/news>, 20/01/05

⁷ OWEN, J. *With 20 Official Languages, Is EU Lost in Translation?* National Geographic News, <http://www.news.nationalgeographic.com/news>, 22/02/05

⁸ WILLISHER, K. *Bigger EU Tongue-tied by 10 New Official Languages*, The Telegraph, <http://www.telegraph.co.uk/news>, 20/01/05

located in both cities – is to rise from 17,000 to almost 20,000 when all of them are recruited.⁹

Along with financial issues, there are other complications connected with the EU's multilingualism, the most serious being the quality of translations. The EU has admitted the fact that finding sufficient numbers of qualified translators has been problematical and it has adopted measures to make the translation work more effective – to accelerate and to modernise it. With the translation work reaching almost 1.5 million pages a year, the Commission has also been forced to impose a limit in the length of texts sent for translation. Their length has been reduced to 15 pages¹⁰, compared to twice as many (usually between 30 and 40 pages) before the measure came into force.

Computer assisted translations have become inevitable and for reasons of efficiency and economy, the number of languages used for internal work has been reduced to three (English, French and German). Also, rather than trying to find language experts to provide translation and interpretation into and out of all the official languages, a two-stage process is preferred, allowing translation or interpretation through a “relay“ language, usually English, French or German. Moreover, the institutions are trying to adopt one principal working language, with one or two additional working languages.¹¹ This is a very sensitive issue though and has been widely debated, stirring up criticism on one hand and support on the other.

⁹ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?* <http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

¹⁰ *Commission Adopts a Communication Reviewing and Adjusting its Strategy for Provision of Translation Services* <http://europa.eu.int/prelex>, 20/07/05

¹¹ DE SWAAN, A. *Europe's English/Speaking Peoples*, Project Syndicate, http://www.project-syndicate.org/print_commentary/deswaan1/English, 01/10/05

Unofficially, English has been chosen as the number one language in the EU – it is used for drafting around 60 % of all the documents and the EU representatives tend to prefer it in their discussions. However, the EU representatives are not elected or selected on the grounds of their linguistic abilities. They represent the public because of their political opinions and those who do not possess sufficient language skills in English (or – in some cases – French and German) are at a major disadvantage over those who do. In the interests of democracy and transparency, they must have a chance to express their views and must be offered translation and interpretation. The commission operates two separate services responsible for translation and interpretation.

4. Translation

Each of the EU institutions has its own translation service which provides translations of the documents produced by the institution concerned. The Commission's Directorate-General for Translation (DGT) is the largest translation service in the world. It employs 1,650 permanent staff and 550 support staff, as well as freelance translators all over the world (with regard to translation agencies, there are approximately 220 contractors on the lists for the new official languages). At present, two thirds of the staff are posted at Brussels and one third is located at Luxembourg. The aim of the DGT is to meet the Commission's needs for translation and linguistic advice with respect to all types of written communication (legal and political documents, speeches, background papers on legal, political, technical, financial, scientific and economic issues, correspondence or press material). By promoting legitimacy, transparency and efficiency, it aspires to bring the EU's policies closer to its citizens. It aims at both protecting and supporting multilingualism in the EU and improving multilingual communication in Europe.¹²

¹² The Directorate-General for Translation of the European Commission,
http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/index_en.htm

The DGT is trying to introduce cost-effective translation methods by optimising the use of resources for internal and external translation, by compiling terminology and by developing multilingual IT tools. Computer-assisted translation tools developed and maintained by the DGT include translation memories in all the official languages, a huge terminology database and a machine translation system. The target of the DGT is to improve the quality of both internally and externally translated documents and to increase the productivity of translation work. From an organisational point of view, it is divided along language lines, each official language having a separate language department. Language departments are responsible for translating documents dealing with specific areas of the Commission's policies and are further divided into units. Units specialise in particular subjects and consist of 20 translators on average.¹³

As the Commission is responsible for finalising, approving and publishing the translated versions of the *acquis communautaire* in the Special Edition of the Official Journal of the EU, the responsibility for the translation lies largely with the DGT. Whenever a country joins the EU, about 80,000 pages of the *acquis communautaire* (the existing EU law consisting of primary legislation emanating from the Treaties as well as secondary legislation adopted up to the accession day of the country concerned) has to be translated into the official language of the country in question. Besides, the Commission provides the individual accession countries, which play a major role in translation work, with support related to translation of the *acquis communautaire*. Such support includes the advising and training of translators from the country in question, in addition to building up terminology resources. Terminology resources for the nine new languages (their building up began at the time of translating the

¹³ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?*
<http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

acquis communautaire) are scheduled to be completed by the end of 2006 and experts from the countries concerned are being recruited. With reference to translation of the *acquis communautaire* into the nine new languages after the 2004 enlargement, the pre-accession *acquis* was the responsibility of translation units in the countries concerned, while the post-accession *acquis* was finalised, approved and published in the Special Edition of the Official Journal of the EU in mid-2005. Finalised texts in the nine new languages are also available in electronic form.¹⁴

Translation memories and databases of relevant core terminology should guarantee the consistency of the DGT's translation work. To ensure its quality, documents are classified into different categories and all translations produced by the DGT that are intended for publication (whether they are done internally or externally) are always revised. Translations produced for information or comprehension purposes are only revised if necessary.¹⁵

The DGT uses various translation methods. When the traditional method is used, an in-house translator with the target language required translates the document, and then another in-house translator revises it. With the external method, the document is translated by a freelance translator and revised by an in-house translator with the target language required. When translation is provided by the relay method, an in-house translator whose principal language is the source language of the document translates it into a relay language (usually English or French). Another in-house translator converts it into the target language required, usually his or her principal language. The two-way method is used when an in-house translator whose principal language is the

¹⁴ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?*
<http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

¹⁵ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?*
<http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

source language of the document has an excellent knowledge of the target language and translates the document into the target language. When the three-way method is used, an in-house translator translates from and into languages neither of which is his or her principal language.¹⁶

As far as the output of the DGT in 2004 is concerned, the total figure for translated text in the nine new languages was 156,281 pages, which represents around 18,000 pages per language. The total translation output of the DGT in 2004 was 1,270,586 pages, compared with 1,417,300 pages in 2003. The reduced figure is a result of the Commission's policy of demand management. It was introduced after the 2004 enlargement, when the pressure related to requests for translation increased considerably. The Commission's policy of demand management affects the length of documents sent for translation (their standard length is limited to 15 pages) and sets priorities for the documents sent for translation, creating a difference between those documents with a political commitment or a legal obligation and those without these features – in the case of the latter, a realistic deadline is usually negotiated.¹⁷

Before the 2004 enlargement, translation within the EU institutions accounted for about 0.5 % of the total budget of the EU (9 % of the administrative expenditures). After the 2004 enlargement, its proportion rose to around 0.8 %, which represents 13 % of the administrative expenditure of the EU institutions. Translation services cost each EU citizen €1.45 (all EU institutions) and €0.60 (the Commission) per year before the enlargement, after the enlargement the figures rose to €1.78 and €0.70 respectively.¹⁸

¹⁶ The Directorate-General for Translation of the European Commission, http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/index_en.htm

¹⁷ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?* <http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

¹⁸ *Translation in the Commission: Where Do We Stand Eight Months after the Enlargement?* <http://europa.eu.int/prelex>, 13/01/05

5. Interpretation

While translation of written documents is provided by the Directorate-General for Translation, interpretation of the spoken word is a responsibility of the Directorate-General for Interpretation. The Joint Interpreting and Conference Service (SCIC) is the largest interpreting service in the world. It is a joint service and provides interpretation in meetings arranged by the Commission and other institutions of the EU, in Brussels and elsewhere. It enables multilingual communication among the EU representatives and its services have proved vital to the development and enlargement of the EU – it is, above all, a perpetual conference and major decisions are proposed, discussed and negotiated around the conference table. As the EU citizens send to Brussels their best experts and not their best linguists, the EU representatives must be provided with the services that will enable them to understand their counterparts, as well as to express their own views.¹⁹

The main objective of the SCIC is to ensure that an adequate number of high-quality interpreters are available. It provides high-quality interpreters for approximately 50 meetings per day in Brussels and elsewhere. Different institutions have different needs and the language arrangements of the meetings vary considerably, from consecutive interpreting between two languages (such language arrangement requires one interpreter) to simultaneous interpreting into and out of all the official languages at once, known as “total symmetry”.²⁰

To satisfy the requirements associated with the language arrangements, the SCIC makes use of various simultaneous techniques. It regularly applies both direct interpreting and relay interpreting (interpreting via a third language,

¹⁹ The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

²⁰ The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

when language A is put into language B by one interpreter and another interpreter puts language B into language C). When “asymmetric” language coverage is in place, participants in a meeting speak a large number of languages but interpretation is provided only into a few. “Symmetric” language coverage requires interpretation into all the languages spoken by participants in a meeting.²¹

As far as language combinations are concerned, interpreters make a distinction between active and passive languages. An active language is usually the mother tongue of an interpreter. Most interpreters work from passive languages into their mother tongue, but they can have 2 or 3 active languages. An interpreter working from language A into language B as well as from language B into language A is said to do a “retour” – either consecutive or simultaneous. “Retour” interpreting thus means that one interpreter works both from language A into language B and from language B into language A. Passive languages are the ones interpreters work from, but not into.²²

In a meeting, various language regimes are possible. A meeting with a “21-21 language regime” has 21 passive and 21 active languages (an active language is the one that interpreters speak and interpret, a passive language is the one spoken by participants.) In the EU institutions this means that all the official languages are interpreted into all the official languages. Such a language regime is called complete and symmetric. “Symmetric regime” means that interpretation is provided into and from the same languages. While “complete regime” covers all the official languages, “reduced regime” provides interpretation from less than their full number. When more languages are

²¹ The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

²² The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

spoken than interpreted, an “asymmetric regime” is in place. When a meeting has a “21-3 language regime”, participants speak all the official languages but interpretation is only provided into 3 languages (English, French and German). A meeting where participants speak English, Latvian, Lithuanian and Polish but interpretation is only provided into English and Polish has a 4-2 language regime. It is a reduced asymmetric regime.²³

Before the 2004 enlargement, the SCIC cost taxpayers about 30 cents per citizen per year. Together with the interpreting services of the Parliament and the Court of Justice, the interpreting service of the Commission cost the EU citizens approximately 50 cents per year.²⁴

6. Status of the English Language: A Single Working Language?

The translation and interpretation machinery maintained by the EU is a clear proof of its attempt to protect and support linguistic equality as well as linguistic diversity within its borders. All the official documents must be translated into all the official languages, and interpretation into all of them must be provided at all the official meetings. However, the “less official” documents and the “less official” meetings usually have to be satisfied with just a handful of working languages. Moreover, there is a tendency to simplify communication completely and to use a single working language – English.

The idea of using English (officially or unofficially – in the end it does not really make any difference as English is used regardless of its status) as a single working language of the EU provokes a lively discussion among linguists but also in political, legal, cultural and economic circles. Political, legal, cultural

²³ The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

²⁴ The Joint Interpreting and Conference Service,
http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

and economic – these adjectives can also be used to summarise the arguments of the advocates of the idea on one side and its opponents on the other.

Advocates of English as a lingua franca in the EU argue that English can indeed serve as a communication tool, and that it has a power to unite rather than divide.²⁵ By enabling understanding, they say, it loses the link with its original users and becomes a neutral communication medium. They also suggest that the “ownership” of a lingua franca is in fact transferred from its native speakers to its non-native speakers. As a consequence, its non native speakers develop the facility of utilising and modifying it just as native speakers do.²⁶ New national, regional, local and individual characteristics of its non-native speakers are thus added to a lingua franca, making it less exclusively associated with its original users.

English has already been used as a lingua franca – both globally and regionally. In Europe, it is foreign language number one (French and German follow, but the figures for these languages are significantly lower) and the majority of Europeans tend to give it preference over any other language when communicating with foreigners. Europeans find English the most useful language (almost 70 % of them), French and German being also considered useful, but only by approximately 35 % and 25 % of Europeans respectively. Besides, it is the most commonly taught foreign language (almost 90 % of pupils learn it), French is learned by around 30 % and German by less than 20 % of pupils in Europe.²⁷ In addition, English as an international language²⁸ has

²⁵ HOUSE, J. *A Stateless Language that Europe Must Embrace*, The Guardian Weekly, <http://www.onestopenglish.com/Culture/DEBATE>, 18/04/01

²⁶ HOUSE, J. *A Stateless Language that Europe Must Embrace*, The Guardian Weekly, <http://www.onestopenglish.com/Culture/DEBATE>, 18/04/01

²⁷ EUROBAROMETER: LANGUAGES OF EUROPE
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html

²⁸ INTERNATIONAL LANGUAGE: *Varying Concepts – Universality and Flexibility, Neutrality*.
http://nationmaster.com/encyclopedia/International_English

more non-native speakers than native ones and thus reaches towards cultural neutrality – it has been used in academic and scientific fields without any specific cultural connotations for decades.

On the other hand, the idea of English becoming a lingua franca has been rejected just as ferociously as it has been supported. Its opponents point out mainly the issues connected with non-discrimination laws within the EU and their implications. If some EU representatives can use their mother tongue when expressing their views and some cannot, there is an obvious and serious breach of laws which guarantee the equality of the EU representatives. In addition, as the EU citizens are expected to take part in the development of the EU, they must be provided with sufficient information related to all the legal, political or social affairs of the EU. As a result, all the information produced by the EU institutions must be available in all the official languages of the EU and an equitable language policy can only be achieved by using all the official languages. There are also arguments that the use of English as a single working language might severely affect the vitality of other European languages, although the extended use of English has not “killed off” any of the European languages yet. Supporters of multilingualism in the EU further state that language equality and language diversity are important principles and should not be abandoned. They are viewed as prerequisites of European co-operation and integration and their absence would have a severe impact on European identity.

Solution, in my opinion, will not be reached easily – less difficult issues than this take the EU decades to settle. Most probably, a single language for Europe will not follow a single currency, despite the financial or procedural advantages it could possibly bring. I am convinced that democratic principles will not allow a shift from using all the official languages to using just one of them, and formal equality will remain a cornerstone of European identity. Nevertheless,

the process of exclusive use of English within the EU institutions and subsequent marginalisation of other European languages has already started. I am sure that those EU representatives who strive to reach common decisions and need to find a communication medium do not look upon English as a “killer” language – they simply use it, regardless of all the debates that such a step provokes.

References

EU and EU LANGUAGE POLICY:

<http://www.ibeurope.com/Database/Factsheets>

<http://europa.eu.int/prelex>

http://europa.eu.int/publications/index_en.htm

<http://www.eurunion.org/infores/resguide.htm>

Directorate-General for Translation:

http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/index_en.htm

Directorate-General for Interpretation:

http://europa.eu.int/comm/scic/translation/index_en.htm

LANGUAGE RIGHTS AND OBLIGATIONS IN THE EU:

http://lingvo.org/ced/language_rights_and_obligations_in_the_eu.html

EUROBAROMETER - LANGUAGES OF EUROPE:

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html

The Guardian Weekly: Debate: The European Lessons

http://www.onestopenenglish.com/Culture/global/DEBATE_18/04/01

National Geographic News: With 20 Official Languages, Is EU Lost in Translation?

http://news.nationalgeographic.com/news/2005/02/0222_050222_translation.html,

22/02/05

The Telegraph: Bigger EU tongue-tied by 10 new official languages

<http://www.telegraph.co.uk/news/main.jhtml?xml=/news/2002/01/20/wlang20.xml>,

20/01/02

Resumé

Európska únia je špecifickou nadnárodnou entitou, ktorú charakterizuje mimoriadny stupeň integrácie a kooperácie jej jednotlivých členov. Na rozdiel od iných medzinárodných organizácií vytvára legislatívu, ktorá je záväzná tak pre členské štáty EÚ, ako aj pre právnické a fyzické osoby spadajúce do ich jurisdikcie. V záujme informovanosti a prístupnosti legislatívy pre všetky právne subjekty EÚ sú európske inštitúcie povinné vydávať oficiálne dokumenty vo všetkých oficiálnych jazykoch EÚ. Zástupcovia jednotlivých členských štátov EÚ majú právo v rámci európskych inštitúcií používať oficiálny jazyk svojej krajiny – pri rokovaní, diskutovaní, hlasovaní, ako aj pri písaní či čítaní. Tento rok prekročil počet oficiálnych jazykov EÚ číslo dvadsať a táto skutočnosť významne ovplyvnila fungovanie európskych inštitúcií – nárast počtu oficiálnych jazykov EÚ z 11 na 21 predstavuje tak finančné, ako aj organizačné bremeno (mašineria potrebná na prekladanie a tlmočenie v rámci inštitúcií EÚ zamestnáva viac pracovníkov ako akýkoľvek iný orgán s podobným zameraním na svete). Existujú úvahy o zavedení obmedzeného počtu pracovných jazykov (mohli by nimi byť angličtina, francúzština a nemčina), ale aj o používaní jediného pracovného jazyka – angličtiny. Verná svojim princípom jazykovej rovnosti a jazykovej rôznorodosti je však EÚ nútená hľadať riešenia vzniknutej situácie bez toho, aby diskriminovala jednotlivých členov. Redukcia počtu pracovných jazykov by bez pochyb priniesla určité zjednodušenie a zlacnenie činnosti európskych inštitúcií, predstavovala by však významný zásah do princípov fungovania EÚ.

DEVELOPING SOFT SKILLS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION COURSE

Martina Rutšeková

In recent years culture has become a much discussed topic in English language teaching. Questions such as what constitutes culture, how to incorporate it into foreign language programmes, whose culture to teach, how to teach it, the relationship between language and culture have opened large discussions and considerable research. The systematic field is relatively new and much of literature is based upon author's experience with different cultures. Teachers and trainers call for textbooks to be more theoretically backed.

Basically, there are two socio-economic processes underway why teachers started to think about the language from a sociolinguistic perspective: globalization and integration processes in Europe. Both of the processes are ongoing and unprecedented in our history. Those people who do not understand these changes in the world can see foreigners as responsible for their difficulties. This attitude may lead to negative stereotypes which are against European and global cooperation. Such a transforming society requires growth of foreign languages and innovative methods. Effective communication skills across boundaries should be the inevitable equipment of future managers, learners and individuals in this world often labelled as the global village.

This paper outlines one approach how to integrate culture and sociolinguistics into English programmes for managers and learners who prepare themselves for the international mobility.

In context of this a course a several notions, theories and definitions have been taken into consideration: culture, cultural awareness, cross-cultural communication, intercultural communication and organizational culture.

Culture 1 is understood as the Study of English speaking countries. In France these courses are called *Civilisation*, *Landeskunde* in Germany, *Civiltà* in Italy. This culture is clearly defined by topics in textbooks such as life and institutions, geography, history, arts etc.

Culture 2 has broadened its subject as a result of influences described above called Behaviour culture. This notion is taken from the concept of social anthropologists dealing with more fundamental human processes. The Culture 2 traces the patterns of behaviour, the social practices that bind a group together including everyday life and interacting with others. Hofstede (1997) calls Culture 2 as the *software of the mind* which distinguishes members of one group from another. This notion covers a wide range of responses such as perception, cultural awareness, culture shock and national culture. Most cultural differences lie below the surface of one's **cultural awareness**. Cultural awareness is described as sensitivity to see how another culture is different from one's own, to understand cultural differences on language use and communication. Relationship between culture and language represents **cross-cultural communication** which refers to the meeting of two cultures or two languages across the boundaries of a nation or states whereas **intercultural communication** refers to communication between people from different ethnic, social, gender cultures within the boundaries of the same nation.

Relationship between culture and management determines **organizational culture**. Hofstede (1997) defines it as *the collective programming of the mind* which distinguishes the members of one organization from another. Organizational culture is influenced by national culture. The main differences

between them are in their different roles in the society. We want to stress that managers are agents of the organizational culture, they should be culturally well equipped if they want to work in a complex background of multinational corporations.

To determine which topics, activities and skills should be included in the course, the course designer must conduct a comprehensive needs analysis of the specific purposes for which is to be course designed.

In our case, we have specified communication skills that managers and learners need when working with members of another culture abroad. We have decided to design the course in three modules: Modul 1, developing awareness skills as the basis for the recognition of mental software, followed by Module 2, practising language skills, and Module 3, exploring practicalities within organizational culture.

As the training was conducted in a foreign language the aims were dual:

To acquire cultural fluency, linguistic sensitivity and ability to operate knowledge and skills in real-time communication and in so doing to promote language learning.

Module 1: Cultural awareness skills

How to behave

Goal: *To increase cultural awareness by exploring home culture and target culture. To understand body language.*

In this module the learners explored what constitutes the culture and analyzed elements and layers of culture such as values, rituals, heroes, stereotypes, culture shock.

Activities: First the learners focused on their ***home culture***. By exploring their own culture they acquire vocabulary with which they are able to describe values, expectations, behaviours, traditions, customs, rituals and symbols familiar to them. They were often surprised at kinds of things that constitute

culture. They believe that the features of their culture are not “*culture*“ but rather „*just the way things are.*“ Once they know how to talk about their culture, they are ready to discuss the issues of other cultures which is a higher degree of intellectual objectivity. The nation manifests itself in values, norms, heroes and rituals.

Cultural values were examined by popular proverbs or sayings, anecdotes, or even jokes. However, using humour is a very sensitive issue in cross-cultural communication, and it travels badly, especially in business area.

Cultural rituals we examined on the basis of traditions during funerals, weddings, holidays, and festivals.

Culture shock: learners are sharing their experience with a teacher a overcoming culture shock as a transition period on entering a new culture.

Heroes: examining the qualities of heroes, their uniqueness, innovativeness, loyalty, may be exemplified through biographies of famous people (artists, writers, inventors, scientists) who have contributed to the society.

Stereotypes are simplifications that sum up members of other groups or cultures. Learners should know what stereotypes are and how they interfere with communication. They discuss common impressions of nations.

We should point out the fact that stereotypes do not adequately represent individuals. For a discussion the teacher may use visual media showing members of the target culture.

Much in communication is conveyed by nonverbal communication. According to research, 60 % of communication is done nonverbally. Using body language like eye contact, facial expressions, gestures, posture, hand movements show whether we are nervous, confident or defensive. A specific dimension of nonverbal communication is proximity suggesting guidelines for special distances, e. g. in personal distance, intimate distance or social-public distance.

Activities: Learners are questioned how these nonverbal communication patterns are different from those of their culture and how they can be interpreted, or how they can be misunderstood.

Analyzing culture in this way should lead to a change manifested by tolerance and understanding. At the end of this module learners realized that both English and business belong to an international category but culture is not international.

Module 2: Language skills

How to speak effectively

Goals: *To explore constituents of human speech. To understand the role of English as a Lingua Franca. To practise stylistic layers of English through socializing.*

Activities: In this module learners explore communication as a dynamic process with its constituents: sender-receiver, listening, creating energy, identifying potential barriers in speech. They analyze communication patterns of partners and their delivery of speech: whether the people speak linearly and systematically, or if their communication is emotional, not well organized. They also deal with issues of establishing a communication goal (to sign a contract) and influence of the context. In specific cases they could observe how oral or written culture can affect communication.

In acquisition of English, it is important to understand the role of **English as a Lingua franca** which serves as a medium in the international communication of non-native speakers. They have their home culture, their own national identity. Using English as a Lingua franca, non native speakers do not need to negotiate the culture, because there does not exist anything such as international culture. We should also point out that English as a Lingua Franca has become the official working language of the EU, and this kind of international English is more often used in the global business environment than native English.

Activities: It is necessary to introduce learners to varieties of international English. One requirement for course books should be English for international

communication. These course books introduce many versions of non-native English and their usage. We concentrate mainly on listening comprehension because of the foreign accent and differences in vocabulary.

Varieties, styles and social layers of native English: It is important for learners to understand that social factors also affect how English is spoken. Using language appropriately to the social context requires linguistic sensitivity without which communicative competence is incomplete. In business communication partners also have to negotiate their social skills.

Activities in this phase we focus on practising stylistic layers of vocabulary, interpersonal skills through socializing in specific situations for example, how to be diplomatic in expressing disagreement, showing a shock, avoiding taboo topics, speaking politely. All these situations are closely associated with a paradigm of behaviour. It is necessary to introduce learners the official style and stylistic layers of vocabulary acceptable in various social interactions.

Module 3: Cognitive skills

How to act

Goals: *To explore organizational culture and communication in management operations. Learning to solve problems and situations where participants have different cultural background.*

Activities include studying management styles in different countries, exploring organizational culture. Learning to cope with **organizational culture** is supported by the fact that lack of knowledge and information in this field may lead to different attitudes and behaviour, which may result in serious misunderstandings or even failure of a business deal. Each organization prefers its values, norms and identity manifested by specific symbols. These symbols are visible in their logo, slogans, uniforms and colours. Organizational culture is influenced by national culture and has many dimensions such as power distance, collectivism versus individualism, femininity versus masculinity, long-term and short term orientation in life, monochronic and polychronic work handling, time orientation, high context or low context culture, doing and being

culture. Considering whether the potential partner belongs to above mentioned categories, the managers should prepare accordingly. Organizational culture is described in business *protocols and cultural manuals* which deal with foreign business practices and social customs.

Problem solving activities and case studies are especially useful activities in this module as they engage learners linguistically and cognitively, and require to negotiate solution entirely in English. Learners are introduced how to look at problems and analyze situations where participants have a different cultural background. This process does not find a solution, but encourages learners to look at a problem from multiply perspectives. Learners are encouraged to share their personal experiences during their internship abroad.

Conclusion: Mastering cross-cultural skills is important for managers, learners and individuals who wish to take full advantage of job opportunities in global business. Once they are aware how culture determines our lifestyles and communication, they reach a higher degree of understanding different cultures. Consequently, they can create good relationships which can speed up cooperation and profit of their business.

The role of ESP teachers is also increasing; they have become agents of progressive trends often based on interdisciplinary approach. They understood that culture is a powerful phenomenon without which the language acquisition is incomplete.

It has been proved in the words of N. Wadham (1995, p. 35), “*the cultural dimension of language learning should not be simply reduced to background studies. We have reached high levels when the study is integrated into language instruction in a new productive way. It is more advanced learning.*”

Literature

HOFSTEDE, G. 1997. *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. London : McGraw Hill, 1997.

MOLE, J. 1998. *Mind Your Manners, Managing Business Cultures in Europe*. London, 1998.

MEAD, R. 1994. *Cross-cultural Mangement Communication*. New York : J. Willey, Ltd., 1994.

MAYERS, V., HERDON, R. 1998. *Dynamics of Speech. Toward Effective Communication*. 1998.

STRAUB, H. 1999. Designing a Cross-cultural Course. In: *English Teaching Forum*, 1999, 37, 3, pp. 2 – 9.

SOME ASPECTS OF THE ORAL PERFORMANCE DEVELOPMENT

Zuzana Straková

The change of the school-leaving exams – New Maturita – disclosed deep problems and deficiency in the oral proficiency of our secondary school learners. Oral part of the Maturita Exam has been traditionally viewed as the demonstration of well-memorised texts and the ability of a student to reproduce the material. However, the new system based on the criteria of the Common European Framework challenged all these views and the teachers as well as students themselves are facing a crucial question “What does it mean to be efficient in speaking?”

Being an efficient user of a foreign language requires the ability to receive the message in the foreign language as well as produce some language in a way that it is comprehensible to the recipients. This production can be conducted by two ways: spoken and written. Although there are many aspects in which these two skills differ there is something that they have in common. It is the necessity for a user of the language to be equipped with certain knowledge about the basic rules for speaking or writing, basic knowledge of grammar, vocabulary, and language functions. This knowledge, however, will not be enough. The efficient user needs also some skills in putting that knowledge in practice. It cannot be anticipated that the skills will be developed alongside with the knowledge. Although various researches confirm that speaking is a priority for many language learners, and for some the ability to carry out the conversation in English even equals the language communicative competence, the teacher

needs to provide sufficient space for such skill-development in order to make sure that students will be able to master the developmental process within their own capacities.

The Development of speaking skills, however, is a complex issue. We have to understand that in speaking performance students demonstrate not only their linguistic readiness (ability to use the language) but also their psychological readiness (willingness to take active part in interaction). The latter implies that students feel secure about the environment, the subject matter, the teacher and classmates as well as themselves (Maslow's pyramid of needs) and are aware of immediate aims or purposes of the classroom activity. Moreover, the learner's speaking performance will be also affected by what Nunan (1991, p. 47) names "interlocutor effect" which is the way that a person (interlocutor) speaking to the student has on his/her behaviour or speaking performance. Students might find it easier to speak to some students (interlocutors) while other students might block the fluency of their speaking performance.

Fluency in speaking means "responding coherently within turns of the conversation, linking words and phrases, using intelligible pronunciation and appropriate intonation, and doing all of this without undue hesitation. This implies that speakers can interpret and assess the meaning of what they hear and formulate appropriate responses." (Hedge, 2001, p. 261) Fluency has become one of the main goals of communicative-oriented teaching for the development of speaking skills. On the other end of continuum we would find the focus on **accuracy** which was typical as a prime goal for more grammar-oriented teaching and meant the focus on the correct language at all language levels. Nowadays there is a tendency to apply both fluency and accuracy to any language course but teachers would focus on them depending on the approach they have selected and the nature of the task itself.

Besides the fluency/accuracy distinction it is important to create space for the development of **contextual appropriacy** which means that “the language chosen for a particular message will depend on the setting, the relative status of the participants, and their role relationship” (Hedge, 2001, p. 261). Students need to become aware of the necessity to select the register which is appropriate in a given situation.

However, there are other conventions which need to be respected if the communication act is to be successful – especially when the participants do not share the same cultural background and the same schemas or **schemata** (the acquired socio-cultural knowledge we achieve when we are socialized into a certain culture). Cook (1997, p. 86) defines schemas as “a mental representation of a typical instance. Schema theory suggests that people understand new experiences by activating relevant schemas in their minds. They then assume, unless there is evidence to the contrary, that the new experience conforms to their schematic representation. Schematic processing allows people to interpret new experiences quickly and economically, making intelligent guesses as to what is likely, even before they have explicit evidence.”

These conventions cannot be taken for granted and students should not only be aware of them but also have a chance to practise them so that they avoid a clash between their expectations and the actual mode of the conversation.

Students, therefore, should consider, as a part of their sociolinguistic competence, such important issues as:

- ... how formal they need to be...
- ... what kind of language they need to use ...
- ... how loud their voice should be ...
- ... how close they should stand to the other person ...

... how to start, maintain and close the conversation ...
... what modes of negotiations to use ...

There are also other aspects present in a successful interaction through which students demonstrate how competent they are in the strategic management of the interaction. These aspects include:

- ***turn-taking:***

This term refers to the way in which participants in conversations get their chance to speak. They do this by knowing how to signal verbally or visually that they want a turn or by recognising when other speakers are signalling that they want to say something.

- ***interaction with an audience:***

Our speaking proficiency is also represented by the way we are able to address the specific audience and to react accordingly.

- ***structuring the discourse of speaking:***

If we want to be understood – especially in presentations – we need to use phrases which highlight to the listener important ideas. (*The important thing to remember is.... To begin with /And finally...What I mean is ...*)

- ***compensation strategies:***

Learners of a foreign language will frequently face difficulties in expressing themselves or in comprehending others. It is, therefore, necessary for them to be equipped with a basic “survival strategies kit”, which might include the improvising, discarding, avoiding, foreignising, paraphrasing, miming of a word, clarification techniques as well as thinking-time techniques.

With respect to speaking in the classroom the same principles as those in real life apply. One of the most important conditions for our learners to speak is to have a good reason for speaking. We cannot expect the learners to speak just because their teacher desires so. This seems to be one of the biggest challenges teachers face in connection with the speaking skills. In comparison with the

first language acquisition where the child spends one or two years just observing and listening to the parents with occasional attempts which are welcome whatever they might sound like, the learner of the foreign language is expected to speak – preferably with minimum mistakes – from the first day in the classroom. Teachers frequently offer no time for absorbing and listening to the target language at all. This seems to be the crucial condition if one is supposed to master the language – to be provided a high quality input. By the term high quality input we understand various language samples repeatedly presented to the learner at both levels of input – comprehensible as well as finely tuned.

Types of speaking performance will vary depending on the student's level of proficiency. Brown (2001, p. 271 – 274) describes several categories of oral production that teachers might expect students to carry out in their classrooms:

1. imitative type,
2. intensive type,
3. responsive type,
4. transactional type (dialogue),
5. interpersonal type (dialogue),
6. extensive type (monologue).

When teaching speaking skills teachers can use two approaches (Richards, 1990) – direct and indirect. When using an indirect approach teachers simply involve students in various types of speaking activities such as debates, discussions, role-plays or problem-solving situations. These offer students space for acquiring conversational competence and practising speaking skills in meaningful tasks. A direct approach involves the focus on certain parts of speech, specific phrases or words (gambits) which hold certain meaning or function in the language. Richards (*ibid.*, p. 79) provides a list of features of conversation which can become a focus of the classroom practice:

- how to use conversation for both transactional and interactional purposes,
- how to produce both short and long turns in conversation,
- strategies for managing turn-taking in conversation, including taking a turn, holding a turn, and relinquishing a turn,
- strategies for opening and closing conversations,
- how to initiate and respond to talk on a broad range of topics, and how to develop and maintain talk on these topics,
- how to use both a casual style of speaking and a neutral or more formal style,
- how to use conversation in different social settings and for different kinds of social encounters, such as on the telephone and in informal and formal social gatherings,
- strategies for repairing trouble spots in conversation, including communication breakdown and comprehension problems,
- how to maintain fluency in conversation through avoiding excessive pausing, breakdowns, and errors of grammar or pronunciation,
- how to produce talk in a conversational mode, using a conversational register and syntax,
- how to use conversational fillers and small talk,
- how to use conversational routines.

As Hedge (2001, p. 273) notes “the success of an indirect approach will depend on such factors as whether input provides examples of conversational strategies, whether speaking activities generate useful practice, and whether individual students get opportunities to practise within activities.” And on the other hand “the success of a direct approach will depend on whether students are able to transfer the strategies they practise in more controlled-focused activity to fluency activities.”(ibid)

Speaking activities are frequently based on some kind of input whether read or heard and can be used at various stages of the lesson in connection with the development of other language skills:

- as a lead-in activity (e. g. pre-reading/listening/writing discussion),
- as a follow-up activity (e. g. discussion after reading/listening to a text).

Depending on what the teacher wants to focus on, there are two types of classroom speaking activities: accuracy-based and fluency-based activities.

1. Accuracy-based practice – sometimes referred to as controlled practice offers the space to make the first language encounters and try to produce a new piece of the language in a relatively safe, limited context where they do not have to worry and think about many language aspects but they can focus on one element only. Activities focused on accuracy practice should keep to certain principles (Hedge, 2001, p. 273):

- Contextualised practise – which offers to students contexts based on a real possible situation. For instance, in presentation of the present continuous it is not enough to limit oneself to the practice of describing what someone is doing at the moment since it is not common to give a running commentary on what is happening in real life but it is necessary to take a step further and demonstrate how the tense works in situations in which students might actually use it (answering a telephone question “*Hi! What are you doing?*”). Otherwise students will be good at using the tense only within grammar-exercise contexts and will not use it with ease in a communicative activity.
- Personalising language – should enable students to express what they want to say, which is what they need the language for. If the learning experience is made personal, it is more memorable which means more valuable for learners from the long-term perspective.
- Building awareness of the social use of language – and practising these essential features. This should make students sensitive towards appropriate

social behaviour and the accompanying language. As Hedge (ibid., p. 275) notes the “failure to conform to social convention about e. g. how to close a conversation can cause offence as there is a tendency to see the cause as stemming from interpersonal rather than language problems.”

- Building confidence – and ease that should enable students to use the language automatically and quickly react in a situation.

Typical examples of accuracy-based activities are oral drills. They offer to the student intense practice within a limited context which might be relatively safe especially for a beginning learner. Although they are usually considered not particularly popular, monotonous and not creative, it is possible to make them lively, funny and attractive for learners. Young learners, for instance, like learning rhymes which are basically drills by nature. Adding a tune to a drill can make drills more interesting (jazz chants) and drills can also be turned into a game. Students can be limited in their choice depending on what areas they are supposed to practice.

Hubbard et al. (1993) mention several types of drill exercises, e. g.:

- mini-dialogue drill,
- question drill,
- expansion drill,
- substitution drill,
- situational drill.

Another type of accuracy-based practice can be information gap activities. These are activities in which one student knows something that the other student does not know and their task is to share the information to reach some outcome. Rees¹ perceives a gap in a wider sense and distinguishes various types of gap:

¹ REES G. *Find the gap - increasing speaking in class*. [online]. [s.a.]. [2004-09-19]. <www.teachingenglish.org.uk>

- The information gap
- The experience gap
- The opinion gap
- The knowledge gap

These activities are very effective since they are usually done in pairs or small groups which means that the student's performance is not exposed to the whole-class audience and students, therefore, have a tendency to speak more freely without being too worried about mistakes.

2. Fluency-based practice – offers the space for the learners to focus on conveying the message rather than on the form of the language. These activities simulate real communication in which speakers (or writers) try to say something meaningful. In other words, they have a communicative purpose and use all language tools they have at their disposal. Listeners (or readers) try to understand the message. This means they show an interest in learning the content of the message and are able to process a variety of language (Harmer, 1991, p. 48). Communicative or fluency-based activities, therefore, aim at getting students to interact in order to exchange this message. Information gaps are an inevitable part of communicative activities, however, in comparison with accuracy-based practise, there are other features present such as the choice of what to say as well as the feedback possibility.

Typical examples of communicative activities are discussions, debates, role plays, simulations, problem-solving activities, and a variety of pair activities, puzzles, quizzes, drama and task-based activities.

As long as the aim of the teacher is to get students to communicate it is necessary to provide sufficient space for students to interact. The teacher should disappear from the centre of attention as soon as possible. Scrivener (1994, p. 68) suggests the following procedure for running a communicative activity:

1. Teacher introduces and sets up activity (teacher centre-stage).
2. Students do the activity (teacher out of sight, uninvolved).
3. Teacher gets feedback, does follow-up work, etc. (teacher centre-stage again).

Speaking activities which are organised for the whole class – such as discussions – may sometimes bring several problems such as:

- not enough space for all students,
- some students dominate – usually extroverts or students with higher level of proficiency,
- students talk off the subject,
- students are hesitant to speak at all,
- discipline problems – too much noise, insults, showing disrespect,
- no knowledge, prior experience or interest in the topic,
- the teacher's participation.

It is, therefore, useful to structure discussions in a way that would maximise the student's activity and participation. One possibility is a pyramid discussion in which students get enough time to think about the topic starting with their own reflection which is followed by discussion in pairs and later groups.

Another possibility for generating speaking interest in the classroom is a role-play activity in which students are delegated certain roles (e. g. on cards) and they have to behave accordingly. There is frequently a problem which students are supposed to solve. Jeremy Harmer (1991) proposes that the role-play should be used in classrooms for the following reasons:

- It's fun and motivating.
- Quieter students get the chance to express themselves in a more forthright way.
- The world of the classroom is broadened to include the outside world – thus offering a much wider range of language opportunities.

Moreover, role-plays provide the space for rehearsing how to act in situations which students can experience in an English-speaking country. While role-plays are usually quite popular, especially because a pair or a group is a safer environment for speaking than the whole-class audience, we have to be aware of the fact that some students might have problems with identifying with their role especially if the roles they are supposed to take on are far from their reality. The teacher, therefore, has to be careful “who’s playing who” but if the students do not respond with enthusiasm it is necessary to replace a role-play with another, more authentic, activity.

Speaking activities like describing, discussing, and telling stories are more likely to be interesting for learners if they have a clear outcome. Nation (1989, p. 25) lists typical outcomes for speaking activities as the following:

a. Providing directions: This involves giving a set of directions that others must follow in order to draw something, build a model, or follow a route on a map.

b. Completion: Typical activities include orally completing a picture or a picture story, and describing the consequences of actions, or the reasons for them. Learners can be required to use factual knowledge, opinion, or their imagination to do the completion.

c. Ranking, ordering or choosing: Learners are given a list of items and they have to order them or choose from them as a result of agreement among the learners.

d. Listing implications, causes or uses: These activities often make use of ‘brainstorming’, where learners think of as many possible answers without

being critical about the suggestions. The outcome is as comprehensive a list of possibilities as the students can come up with.

e. Matching, classifying, distinguishing: These involve the search for similarities and differences, and then decision-making is based on the results.

f. Data gathering: Learners seek information from other learners or other people. The most typical exercises are the interview and the oral questionnaire.

g. Problem solving: The problem may be presented either in written or spoken form.

h. Producing material: Speaking activities of this type include preparing a radio programme, preparing to perform a play, preparing for a debate, and producing some written work. The speaking activity occurs as a means to achieve a goal which may also involve speaking, but need not do so.

There are many other factors which influence the success or the failure of a foreign language speaker. However, as can be seen from the article it is necessary to implement it into the school system if we expect that the students – especially at the school leaving exam – should perform as skilled communicators in a foreign language.

Bibliography

BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Addison Wesley Longman. ISBN 0-13-028283-9

COOK, G. 1997. Key Concepts in ELT: Schemas. In: *ELT Journal*, Volume 51/1 January 1997.

- HARMER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman. ISBN 0-582-04656-4
- HEDGE, T. 2001. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-442172-4
- HOMOLOVÁ, E. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-788-8
- HUBBARD, P., HYWEL, J., THORNTON, B., WHEELER, R. 1993. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-432710-8
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982. ISBN 0-08-028628-3
- NATION, P. 1989. Speaking activities: five features. In: *ELT Journal*, Volume 43/1, January 1989, p. 25-26.
- NUNAN, D. 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.
- REES G. 2004. *Find the gap - increasing speaking in class*. [online]. [s.a.]. [2004-09-19]. <www.teachingenglish.org.uk>
- SCRIVENER, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching. ISBN 0-435-24089-7

KOMUNIKATÍVNY PRINCÍP A VYUŽITIE DISKUSIE PRI NÁCVIKU JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ DOSPELÝCH ŠTUDENTOV

Jana Šavelová

Naša spoločnosť sa nachádza v dobe plnej zmien a nových prúdov ovplyvňujúcich smerovanie všetkých oblastí ľudského života, a teda aj oblasť edukácie. Slovenská republika sa úspešne začlenila do významných európskych spoločenských štruktúr, ako sú Európska únia a NATO, s ktorými sú spojené mnohé nové tendencie nielen v oblasti hospodárstva krajiny, ale i v oblasti vedy a vzdelávania. Do popredia vystupuje čoraz viac potreba kvalifikovaných pracovných síl, často spojená s vysokými nárokmi nielen na technologickú, odbornú, ale aj na jazykovú úroveň uchádzačov.

Dynamicky rozvíjajúci sa trh práce núti dospelých zapájať sa do systému celoživotného vzdelávania vrátane cudzích jazykov. Podľa Šveca (2002) sa v rámci celoživotného vzdelávania prejavujú hlavne individuálne aktivity ako sebazvdelávanie a seberealizácie, čo sa považuje za celoživotné učenie sa. Je nevyhnutné, aby sa pri učení (zo strany dospelého študenta) a pri vyučovaní (v súvislosti s vyučujúcim) využívali čo najefektívnejšie vyučovacie metódy, ktoré sú schopné pripraviť pracovníkov na bežnú komunikáciu v cudzom jazyku. Je potrebné naučiť dospelých úspešne komunikovať, to znamená používať jazyk efektívne a tvorivo za účelom dorozumenia sa v cudzej reči.

Je zrejmé, že k plynulému rozvoju komunikatívnej schopnosti prispievajú najmä aktivity, ktoré sa svojou podstatou najviac podobajú reálnej komunikácii, teda poskytujú študentom príležitosť využívať cudzí jazyk v situáciách, s ktorými sa môžu stretnúť v bežnom živote. Takéto a im podobné

aktivity nazývame odborné komunikatívnymi aktivitami, medzi ktoré patrí i diskusia.

Ur (1993, s. 2) považuje diskusiu za najprirodzenejší a najefektívnejší spôsob nácviu komunikácie v cudzom jazyku. Ide o navodenie problému spolu s verbálnou výmenou myšlienok. Ur chápe diskusie širšie, od jednoduchého kladenia otázok a hľadanie odpovedí, cez zážitkové situácie rolových hier, až po komplexnejšie politické a filozofické debaty.

Pri aplikovaní diskusie do vyučovacieho procesu pre dospelých študentov je potrebné mať na pamäti na jednej strane ich špecifiká, teda spôsob akým sa učia dospelí, ich mentálne, emocionálne a sociálne pozadie a na druhej strane odbornosť dospelého študenta a štruktúru jeho potrieb.

Lojová (2005, s. 38) formuluje princípy, ktoré vedú k postupnej automatizácii naučeného: *„Z psychologického a pedagogického hľadiska je pri postupnej automatizácii vhodné postupovať od konkrétneho k abstraktnému, od blízkeho k vzdialenejšiemu, od známeho k neznámemu. Pri precvičovaní nového javu by mali študenti najprv rozprávať o tom, čo práve vnímajú zmyslami, postupne o vzdialenejších javoch, kde sa opierajú o svoje predstavy a až nakoniec o náročných abstraktnejších témach, pri ktorých už musia pozornosť zameriavať na svoje myšlienky a nie na vytváranie gramatických foriem.“*

Takýto postup je možné dodržať aj pri komunikatívnej aktivite akou je diskusia, avšak za predpokladu, že pracujeme so skupinou dospelých študentov, ktorí dosahujú približne rovnaký stupeň jazykovej kompetencie a majú rovnaké cieľové zameranie, t. j. zlepšiť svoje komunikatívne schopnosti v konkrétnom odbore, v ktorom pracujú. Ako príklad môžu poslúžiť skupiny dospelých študentov, ktorým zamestnávateľa priamo začleňujú jazykové vzdelávanie do systému ďalšieho odborného vzdelávania. Zamestnávateľa očakávajú, že pracovník zlepši svoje konverzačné schopnosti priamo vo svojom odbore, bude schopný reprezentovať, či prezentovať svoju firmu v cudzom jazyku na medzinárodných konferenciách, výstavách, poradách a podobných fórach.

Za predpokladu, že pracujeme so skupinou študentov s vysokou motiváciou, ktorých cieľom je zlepšiť svoju jazykovú kompetenciu v danom odbore, bude prvoradým cieľom pedagóga zistenie potrieb študentov a následne voľba metodických postupov. V našom príspevku sa nebudeme podrobnejšie zaoberať zisťovaním stupňa jazykovej kompetencie, ale vychádzame z predpokladu, že už máme vytvorené skupiny podľa stupňa znalostí jazyka a zameriame na len druhý krok, t. j. voľbu metodického postupu.

Po zmapovaní potrieb študentov, napr. pomocou dotazníka, presne zistíme, čo študenti od konverzačných hodín očakávajú. Pri zostavovaní otázok berieme do úvahy nasledujúce okruhy, ktoré považujeme za rozhodujúce pre cieleňý nácvik ústnej komunikatívnej kompetencie:

- profesijné informácie o študentoch,
- súčasnú úroveň ovládania jazykových zručností,
- krátkodobé ciele vzdelávania,
- dlhodobé ciele vzdelávania.

Cieľom zistenia potrieb študentov je získanie dostatku informácií pre zostavenie učebného plánu. A navyše, ak sú študenti zainteresovaní do tvorby učebného plánu, posilňuje sa ich motivácia k štúdiu a pocit zodpovednosti k ich vlastnému štúdiu. V súvislosti s diskusiou navrhujeme použitie nasledovných tém, ktoré považujeme za kľúčové pre tvorbu otázok do dotazníka pre zistenie potrieb dospelých študentov manažérov spoločností: – posluš a porozumenie, – kladenie otázok a zisťovanie informácií, – prezentácia riešení a podávanie správ, – interkultúrna komunikácia a jej rozdiely, – tvorba plánov, – proces rozhodovania, prípadne ďalšie okruhy, ktoré si študenti vytypujú podľa svojej odbornosti a konkrétnych komunikačných potrieb. Každá téma bude definovaná výrokmi od jednoduchších k zložitejším, aby študent mohol jasne určiť, kde je jeho súčasná pozícia. Napríklad pri procese rozhodovania študent určí svoju pozíciu podľa nasledujúcej škály:

- som schopný v cudzom jazyku vyjadriť jednoduchú myšlienku,
- som schopný v cudzom jazyku urobiť jednoduchý návrh,

- som schopný v cudzom jazyku podať návrh a zdôvodniť ho,
- som schopný v cudzom jazyku presvedčivo zargumentovať svoje rozhodnutie,
- som schopný v cudzom jazyku viesť pracovné stretnutie.

Pri diskusii sa všeobecne rozlišujú dva rôzne metodické nástroje. Tematicky orientovaný prístup a postup zameraný na riešenie úloh. Pri tematicky orientovanom prístupe vyučuje pedagóg prostredníctvom tematických doplnkových textov, lexikálnych cvičení a umelo simulovaných konverzačných situácií. Tento postup je však obmedzujúci, nepovažuje sa za dostatočne tvorivý, pretože núti študentov parafrázovať predošlé výroky alebo myšlienky.

Pri postupe založenom na riešení úloh, vyberáme prirodzené podnety, napr. riešime reálne problémy firmy, prípadne aktuálny problém s dodávateľmi firmy, pripravujeme prezentáciu nového výrobku firmy, tvoríme vlastné originálne postupy, ktoré prezentujeme v cudzom jazyku členom svojho tímu. Tento postup bude vhodnejší pre skupiny, ktoré majú rovnaké cieľové zameranie v rámci rovnakej témy (napr. konverzačný kurz pre manažérov určitej výrobnej firmy).

Diskusia je mimoriadne flexibilnou aktivitou a môže prebiehať štruktúrované na viacerých úrovniach. Medzi jednotlivcami podskupiny a medzi jednotlivými podskupinami v rámci celej skupiny. Je dôležité, aby pedagóg v tejto oblasti zabezpečil vyváženosť. Byrne (1992) navrhuje kooperačné používanie oboch typov, lebo sa vzájomne dopĺňajú.

S oboma úrovňami diskusie sa stretávame aj pri práci s prípadovými štúdiami. Tandlichová (2004) uvádza použitie diskusie do jednotlivých krokov v procese vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka prostredníctvom prípadových štúdií. Kooperačné používanie oboch typov je nevyhnutné. Aj pri prípadových štúdiách sa najprv diskutuje v rámci podskupín a v záverečnej etape vyučovacej jednotky sa rozvinie diskusia na generalizovanej úrovni,

pretože si jednotlivé podskupiny navzájom prezentujú výsledky a diskutuje sa o prijatých záveroch jednotlivých podskupín. V rámci jednotlivých podskupín sa rozvinie spontánna diskusia. Po prediskutovaní všetkých možností vyzve pedagóg študentov, aby našli najpriateľnejšie riešenie (prvá úroveň diskusie), ktoré dokážu argumentačne obhájiť pred ostatnými študentmi (druhá úroveň diskusie).

Naše vnímanie diskusie ako nácviku orálnej komunikácie nie je izolované od integrovania ďalších zručností, t. j. čítania, písania a posluchu. Stimuly pre podnietenie diskusie nájdeme v rôznych textoch, audio alebo videonahrávkach. Základným predpokladom je existencia informačnej medzery, ktorá navodí diskusiu. Po vypočutí, prečítaní alebo odpozeraní stimulačných materiálov, prípadne pomocných otvorených otázok pedagóga, dochádza k diskusii.

V rámci diskusie na oboch úrovniach, pedagóg integruje nácvik všetkých ďalších zručností. Posluch a písanie sú prirodzenou súčasťou takto chápanej dvojúrovňovej diskusie. Napríklad písanie precvičujeme už pri primárnej diskusii v podskupine. V tejto fáze študenti zapisujú svoje výroky, návrhy, riešenia. Inými slovami, pripravujú písomnou formou podnety, ktoré potom prezentujú celej skupine – všetkým vytvoreným podskupinám, v rámci druhej úrovne. Písomne vyjadrené riešenia poslúžia opäť ako podnet na následnú záverečnú diskusiu. Aj precvičovanie ďalšej zručnosti, posluchu je prirodzene integrované do diskusie v oboch jej fázach. Navyše, je možné použiť posluch s autentickou nahrávkou k danej téme už v počiatočnej stimulačnej fáze.

Úvahy o používaní diskusie pri vyučovaní dospelých študentov sa týkajú aj okruhu problémov tzv. miery účasti. Ide o prácu v skupinách, ktorá má svoje výhody, ale vždy je spojená aj s určitými rizikami. Skupinová práca je organizačne náročná, vznikajú skupiny silnejších a slabších študentov, aktívnejší preberajú iniciatívu, oslabuje sa kontrolná úloha pedagóga. Za optimálny počet študentov v jednej podskupine považujeme počet 4 – 5, a v

rámci bežnej dvadsaťčlennej študijnej skupiny maximálne 5 skupín. Ak sú podskupiny príliš početné, alebo počet skupín príliš vysoký, jednotliví študenti nebudú mať dostatok priestoru na prezentovanie svojich myšlienok a názorov.

Otázka, či zvolíť lídra skupiny alebo ho nezvolíť závisí od typu, významu a účelu aktivity. Pri diskusii môže líder podskupiny slúžiť ako koordinátor monitorujúci prácu ostatných a pri druhej úrovni diskusie, ako hovorca prezentujúci závery celej skupiny. Pri takomto prístupe je však potrebné lídrov strieďať na každej vyučovacej hodine.

Vo všeobecnosti platí, že primárnym cieľom všetkých ústnych komunikatívnych aktivít je zlepšenie plynulosti jazykového prejavu. Chybám sa počas diskusie nedá vyhnúť a je potrebné ich vnímať ako prirodzenú súčasť komunikácie. Pedagóg preto zvažuje, kedy má reagovať na chyby študentov promptne a kedy sa má zamerať na presnosť výpovede, pretože v konečnom dôsledku obmedzí plynulosť výpovede, dynamickosť a integritu celej diskusie. To však neznamená, že by mal absolútne ignorovať chyby. Chyby je možné korigovať diskrétno počas diskusie, prípadne si ich pedagóg poznačí a vyjadrí sa k nim po skončení diskusie. Pri študentoch so špeciálnymi profesijnými potrebami je navyše potrebné reagovať aj na terminologické chyby súvisiace s ich odbornosťou.

Na záver je potrebné ešte raz zdôrazniť niektoré psychologické aspekty diskusie v súvislosti s dospelým študentmi. Úspešnosť diskusie závisí od mnohých faktorov, medzi ktorými sa ako dominantný javí typ osobnosti. Preto by mal každý pedagóg už pri uvedení diskusie, ako komunikačnej aktivity, striktno trvať na dodržiavaní určitých pravidiel, medzi ktoré nepochybne patrí schopnosť počúvať druhých, schopnosť zapojiť sa do diskusie a schopnosť dodržiavať pravidlá komunikácie.

Literatúra

BYRNE, Donn. 1992. *Techniques for Classroom Interaction*. Harlow : Longman, 1992. ISBN 0-582-74627-2

LOJOVÁ, Gabriela. 2005. *Ako učiť gramatiku cudzieho jazyka efektívnejšie*. In: *Cizí jazyky 2*, 2004/2005, s. 38.

UR, Penny. 1993. *Discussions that Work*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993. 122 s. ISBN 0-521-28169-5

ŠVEC, Štefan, 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : SPN, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9

TANDLICOVÁ, Eva. 2005. *Case Study in Teacher Training*. In: *Is Creativity the Key to Success in an EFL Classroom?* Zborník zo 7. celoštátnej konferencie SAUA/SATE. Banská Bystrica : FHV UMB, 2005, s. 44 – 49. ISBN 80-88901-98-7

Summary

This paper deals with the role of discussion in teaching language conversation classes and is focused on adult learners. As we live in a world wide communication era and it requires people who understand and respond to its impulses, discussion can be used as an overall training activity for professionals. This activity is considered with regard to its two levels and in combination and integration with other language skills, listening, reading and writing.

K PROBLEMATIKE ADAPTÁCIE NOVÝCH ANGLICIZMOV V SYSTÉME SLOVENSKEHO JAZYKA

Alena Štulajterová

Úvod

Napriek existencii pomerne veľkého množstva staršej i novej odbornej literatúry zaoberajúcej sa prienikom inojazykových prvkov do jazykového systému slovenčiny poskytuje táto problematika svojim rozsahom stále dostatok priestoru a podnetov na ďalší výskum. Jedným z nich je i oblasť prieniku a adaptácie anglických lexikálnych jednotiek do slovnej zásoby slovenčiny, na ktorú sme sa zamerali v našom príspevku.

Spoločensko-politické zmeny, ku ktorým v našej spoločnosti došlo v poslednom desaťročí, sa hlboko odrazili aj na vývine slovnej zásoby domáceho jazyka. Obnovením a zintenzívnením kontaktov so spoločnosťami, v ktorých úlohu svetového dorozumievacieho jazyka zohrávala angličtina, sa niekoľkonásobne zvýšil prílev anglických lexikálnych jednotiek do slovenčiny takmer vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Keďže ide o proces dlhodobejšieho charakteru, ktorý neustále prebieha, a závažnosť jeho vplyvu na slovnú zásobu slovenčiny a tým i na bežnú jazykovú prax je nesporne významná, zaujímalo nás, ako sa jazykový systém i užívatelia jazyka s týmto procesom dokážu vysporiadať a aká je jeho súčasná povaha vzhľadom na adaptáciu prevzatých jednotiek, najčastejšie oblasti ich výskytu a ich dopad na priebeh komunikačného procesu.

Prudký nárast počtu anglických lexikálnych jednotiek, ktoré do slovnej zásoby slovenčiny prenikli v posledných rokoch najmä prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov, sa dotkol prakticky všetkých užívateľov jazyka. Tento jav svojim rozsahom výrazne pozitívne i negatívne ovplyvňuje

vývin jazyka i priebeh komunikačného procesu. Na jednej strane umožňujú anglické lexikálne výpožičky pomenovať predmety a javy, pre ktoré neexistuje sémanticky či štylisticky primerané domáce pomenovanie, na strane druhej však ich nadmerné a nevhodné používanie môže v mnohých prípadoch spôsobiť ťažkosti v priebehu komunikácie.

Cieľom tohto príspevku je zmapovať a zhodnotiť súčasný vplyv lexikálnych kontaktov medzi angličtinou a slovenčinou na vývin slovnéj zásoby slovenčiny z hľadiska miery ich adaptácie v systéme jazyka a dopadu na priebeh komunikačného procesu. Vzhľadom na závažnosť a rozsah tohto vplyvu si príspevok nekladie za cieľ obsiahnuť ho v celej jeho šírke a hĺbke, ale prostredníctvom výsledkov parciálneho výskumu aspoň čiastočne priblížiť jeho charakter a dôsledky.

1 Fonetická a ortografická adaptácia nových anglicizmov

Čo sa týka fonetickej adaptácie nových anglicizmov, ak sa v prevzatom pomenovaní nachádzajú fonémy, ktoré slovenčina nepozná, je pravdepodobné, že sa prispôbia fonetickému systému slovenčiny, t. j. zmenia sa na zvukovo najbližšiu domácu fonému. Ružička (1950) uvádza niektoré fonematické vlastnosti, ktorými sa cudzie slová odlišujú od domácich:

1. zvláštne fonémy (v angličtine napr. prídychové p, t, k),
2. zvláštne skupiny foném,
3. neobvyklé zoskupenia spoluhlások so samohláskami (napr. d, t, n, l sa pred e, i, í vyslovujú tvrdo)
4. neobvyklé skupiny hlások na začiatku slova.

Anglické fonémy sa v slovenčine najčastejšie adaptujú nasledovne:

anglické *æ* v slovách *scanner*, *selftaner*, *man*, *track* atď. na slovenskú fonému *e*, anglické *top*, *mop*, *story*, *pop* atď. na slovenské *o*, koncové na -er v *provider*, *banner*, *trailer*, anglické prídychové *p*, *t*, *k*, stráca v slovenčine prídych atď. Ako uvádza Katreniaková (2002, s. 7), za znak fonetickej adaptácie anglického

slova možno považovať aj prispôsobenie sa cudzieho slovného prízvuku slovnému prízvuku slovenčiny (na prvej slabike slova), zmenu kvantity samohlások (zvyčajne nahradenie krátkej samohlásky dlhou), odstránenie hláskových skupín, ktoré sa v slovenčine nevyskytujú (*training – tréning*) a zmenu neznelého *s* medzi samohláskami na znelé *z*.

Keďže slovenský pravopis je na rozdiel od anglického z prevažnej časti založený na fonetickom princípe, v procese ortografickej adaptácie sa pravopis anglických pomenovaní spravidla prispôsobuje ich výslovnosti. Inak povedané, prevzatý anglicizmus možno považovať za ortograficky adaptovaný, ak sa jeho pravopisná podoba zhoduje s výslovnostnou. To sa prirodzene týka prípadov, keď sa pôvodná ortografia slova líšila od jeho výslovnosti. Existujú totiž aj prípady, v ktorých ortografická adaptácia nie je potrebná (resp. možná), pretože pravopis a výslovnosť sa viac-menej zhodujú: *derby, surfing*. Pri niektorých anglicizmoch môže nastať opačná situácia – v KSSJ sú zachytené v pôvodnej pravopisnej podobe, výslovnostne sa však prispôbili: *evergreen, rock, country, boom*.

Anglický pravopis sa v slovenčine spravidla adaptuje nasledovne:

Samohlásky:

a – e (<i>camping – kemping</i>)	ee – í (<i>meeting – míting</i>)
e – i (<i>engineering – inžiniering</i>)	ou – au (<i>scouting – skauting</i>)
u – a (<i>dubbing – dabing</i>)	ai – é (<i>training – tréning</i>)
y – j (<i>yachting – jachting</i>)	oa – o (<i>skiboarding – skibording</i>)
ie – í (<i>briefing – brífing</i>)	

Spoluhlásky:

c – k (<i>camping – kemping</i>)	s – z (<i>sponsoring – sponzoring</i>)
ck – k (<i>forchecking – forčeking</i>)	pp – p (<i>skipping – skiping</i>)
q – kv (<i>aquaplaning – akvaplening</i>)	bb – b (<i>dubbing – dabing</i>)
tch – č (<i>dispatching – dispečing</i>)	tt – t (<i>fitting – fiting</i>)
sh – š (<i>shaping – šejping</i>)	(Katrieniaková, 2002, s. 7)

K zaujímavému javu dochádza medzi anglicizmami, ktoré slovenčina prevzala už dávnejšie a ktoré sa stihli ortograficky prispôbiť. Ide napr. o slová *bigbít, triler, šoubiznis, fanklub, plejbek*, ktoré KSSJ uvádza v tejto podobe, súčasná jazyková prax však vo väčšine prípadov uprednostňuje pôvodnú anglickú ortografiu, t. j. podoby *bigbeat, thriller, showbussines, fanclub, playback*. Možným dôvodom tohto javu je fakt, že hoci tieto slová prenikli do slovenčiny už dávnejšie, v posledných rokoch sa výrazne zvýšila frekvencia ich používania (paradox – zvyčajne čím viac sa slovo používa, tým skôr sa adaptuje), čo mohlo vyvolať dojem, že boli prebraté len nedávno a nestihli ešte prejsť adaptačným procesom. Samozrejme, používanie pôvodnej ortografickej podoby namiesto kodifikovanej adaptovanej môže v určitých komunikačných situáciách svedčiť aj o neznalosti jazykovej normy.

Anglicizmy, ktoré boli skutočne prevzaté len v posledných rokoch, v prevažnej miere ešte úplne neprešli adaptačným procesom a používajú sa v pôvodnej podobe. Väčšina z nich nie je zachytená v poslednom vydaní KSSJ, možno však predpokladať, že tlak jazykovej praxe spôsobí, že v novom vydaní už budú zahrnuté či už v pôvodnej alebo adaptovanej podobe

2 Lexikálna adaptácia nových anglicizmov

Slovná zásoba je najdynamickejšie sa rozvíjajúca jazyková rovina. Na rozdiel od fonetických alebo morfológických zmien prebiehajú zmeny v lexike jazyka neporovnateľne častejšie a rýchlejšie. Zmeny v lexikálnej rovine jazyka spočívajú v pribúdaní nových lexikálnych jednotiek, ale súčasne aj v ich ústupe zo sféry aktívneho používania do okrajových vrstiev slovnej zásoby. Počet nových jednotiek je pri tom výrazne vyšší ako počet jednotiek, ktoré zanikajú (Dolník, 1999, s. 86).

Prirodzeným dôsledkom tohto procesu je migrácia niektorých pomenovaní medzi jednotlivými vrstvami slovnej zásoby. Z neologizmu sa tak môže stať archaizmus, z cudzieho slova domáce, zo subštandardného

štandardné a pod. Určité slovo môže pri tom v závislosti od kritérií členenia slovnej zásoby patriť naraz k viacerým vrstvám.

Slovná zásoba sa obohacuje odvodzovaním, skladaním, skracovaním a preberaním slov z iných útvarov a vrstiev národného jazyka alebo z iných jazykov. V súčasnosti sa do slovenčiny dostáva oveľa viac slov preberaním z cudzích jazykov ako tvorením nových slov z vlastných zdrojov. Niekedy dôjde k prepojeniu preberania a odvodzovania, z cudzích jazykov sa totiž najčastejšie preberajú substantíva, ktoré potom podľa potrieb jazykovej praxe podliehajú procesu prechodu k iným slovným druhom, ktorý sa najčastejšie uskutočňuje s uplatňovaním domácich sufixov (Mistrík, 1985, s. 90).

Pozrime sa teraz bližšie na vzťah novoprijatých anglicizmov a jednotlivých vrstiev slovnej zásoby. Možno predpokladať, že až na niekoľko prirodzených výnimiek (archaizmy, historizmy, poetizmy a pod.) prenikajú nové anglicizmy takmer do všetkých okruhov slovnej zásoby. Samozrejme, frekvencia ich výskytu nie je rovnomerná, zatiaľ čo v niektorých vrstvách sa vyskytujú skôr výnimočne, v iných je ich výskyt spolu s výskytom iných cudzích slov takpovediac pravidlom a charakteristickým znakom príslušnej vrstvy.

Neologizmy – nové slová alebo spojenia slov, ktorých vznik súvisí s rozvojom vedy, techniky atď. V podstate všetky slová prevzaté z iných jazykov vystupujú v prvej fáze svojho výskytu v slovnej zásobe domáceho jazyka ako neologizmy, a to až dovedy, kým neprejdú do aktívnej vrstvy slov, kým nestratia príznak novosti. Spomedzi nových anglicizmov možno sem zaradiť napr. *wapovanie*, *palmtop*, *wearable computer* atď.

Termíny – pomenovania z jednotlivých úzko špeciálnych vedných odborov, z oblasti vedy, techniky a národného hospodárstva: *pit stop*, *kliring*, *homebanking*, *copywriter*, *cookies*, *firewall*, *by-pass*, *brainstorming* atď.

Profesionalizmy – pomenúvajú predmety a ich príznaky spojené s istým pracovným prostredím, s nejakou výrobnou činnosťou, s istou profesiou: *upgradovať*, *sejvnúť*, *downloadovať*, *spiker* atď.

Internacionalizmy – lexikálne prvky v systéme viac ako dvoch európskych jazykov, patriacich k rôznym jazykovým skupinám, z ktorých dva jazyky sú bezpodmienečne svetové: *manažér, marketing, internet, e-mail, džob, teenager* atď.

Publicizmy – pojmové intelektuálne slová z oblasti spoločensko-politického života, ktoré majú výraznú frekvenciu v publicistických a rečníckych prejavoch: *líder, brífing, míting, brainwashing, lobing* atď.

Slang – súhrn hovorových výrazových prostriedkov, ktoré používajú pri vzájomnom jazykovom styku príslušníci jednotlivých spoločenských skupín, ľudia istého zamestnania a stavu a ľudia, ktorých spája spoločná záujmová činnosť: *byť in, byť out, byť cool, byť high, joint* atď.

3 Morfológická a slovotvorná adaptácia nových anglicizmov

Prevzaté slová svojimi vlastnosťami často nezapadajú do paradigiem preberajúceho jazyka, vstupom do jeho slovnej zásoby sa však obvykle prispôbia aj jeho gramatickým kategóriám (pravdaže, nie vždy okamžite a úplne).

3.1 Substantíva

Z cudzích jazykov sa preberajú najčastejšie substantíva a hoci neexistuje nijaké pravidlo, podľa ktorého sa zaraďujú ku gramatickým rodom, z nášho výskumu vyplynulo, že prevažná časť nových anglicizmov sa v slovenčine priraduje k mužskému rodu. Zatiaľ čo pri vzoroch chlap a dub (príp. stroj) si prevzaté pomenovania v základnom tvare zvyčajne ponechávajú pôvodnú podobu, t. j. nepriberajú domáci sufix, pri vzore hrdina sa pôvodný sufix *-er* zamieňa za domáci sufix *-ista* (porov. napr. angl. *snowboarder* a slov. *snoubordista*). K zaujímavému javu došlo v prípade anglického slova *surfer*, ktoré bolo do slovenčiny prevzaté už dávnejšie v súvislosti s označením osoby mužského pohlavia venujúcej sa windsurfiingu. V tomto prípade došlo k vyššie opísanému

procesu záměny sufixov a v slovenčine sa ustálila podoba (*wind*)*surfista*, skloňujúca sa podľa vzoru hrdina. Prednedávnom však slovenčina prijala slovo *surfer* vo význame označujúcom osobu mužského pohlavia venujúcu sa prehliadaniu stránok v sieti internet, pričom nedošlo k zámene pôvodného sufixu za domáci a slovo sa skloňuje podľa vzoru chlap podobne ako viaceré iné anglicizmy, ktoré si ponechali pôvodný sufix *-er* (*líder, spiker atď.*).

Príklady na deklinačnú adaptáciu anglicizmov, ktoré sa zaradili k mužskému rodu:

Vzor chlap

Sg.	Pl.
N boss - 0	N boss ovia
G boss a	G boss ov
D boss ovi	D boss om
A boss a	A boss ov
L (o) boss ovi	L (o) boss och
I (s) boss om	I (s) boss mi

Podľa vzoru chlap možno ďalej skloňovať anglicizmy *manažér, líder, writer, hacker, surfer, skín, workoholik, gambler, teenager, spiker, streetworker* atď.

Vzor hrdina

Sg.	Pl.
N snoubordista	N snoubordisti
G snoubordistu	G snoubordistov
D snoubordistovi	D snoubordistom
A snoubordistu	A snoubordistov
L (o) snoubordistovi	L (o) snoubordistoch
I (so) snoubordistom	I (so) snoubordistami

Vzor hrdina je v prípade anglicizmov pomerne málo produktívny, možno však podľa neho skloňovať napr. anglicizmy *raftista* (používa sa i tvar *rafter*, ktorý sa skloňuje podľa vzoru chlap), *golfista* atď.

Vzor dub

Sg.	Pl.
N bestseller - 0	N bestsellery
G bestsellera	G bestsellerov
D bestselleru	D bestsellerom
A bestseller - 0	A bestsellery
L (o) bestselleri	L (o) bestselleroch
I (s) bestsellerom	I (s) bestsellermi

Podľa vzoru dub možno ďalej skloňovať anglicizmy *browser, chat, handheld, laptop, lízing, workshop, manažment, paperback, internet, džob, brainwashing, brainstorming, homebanking, míting, brífing* atď.

Vzor stroj

Sg.	Pl.
N squash - 0	N squashe
G squasha	G squashov
D squashu	D squashom
A squash - 0	A squashe
L (o) squashi	L (o) squashoch
I (so) squashom	I (so) squashmi

Podobne ako vzor hrdina ani vzor stroj nezahŕňa pod svoju skloňovaciú paradigmu veľké množstvo anglicizmov. Okrem slova *squash* sem z nášho korpusu s istotou možno zaradiť len slovo *imidž*. Diskutabilné je slovo *backstage*, ktoré by sa v prípade zaradenia k mužskému rodu skloňovalo podľa vzoru stroj, pre krátkosť výskytu v slovenčine sa však jeho rodová príslušnosť ešte neustálila.

Mnohé substantíva pomenúvajúce osoby majú v angličtine rovnakú formu bez ohľadu na to, či pomenúvajú osobu mužského alebo ženského pohlavia – *leader, manager, dealer, teenager* atď. Prírodný rod pomenúvanej

osoby nemožno teda určiť podľa gramatického rodu pomenovania, ale výlučne len z kontextu, v ktorom je pomenovanie použité. Keďže slovenčina však rozlišuje gramatický rod oveľa dôkladnejšie ako angličtina, v prípade, že sa takéto pomenovanie preberie, zaradí sa pôvodná forma, označujúca v angličtine osoby oboch pohlaví, k substantívam mužského rodu. Ak si jazyková prax vyžiada vytvoriť aj pomenovanie rovnakého významu pre osobu ženského pohlavia, dôjde k jeho vytvoreniu najčastejšie pomocou slovotvornej prípony *-ka*: *líderka, manažérka, dílerka, teenagerka* atď. Takto vytvorené pomenovania sa prirodzene skloňujú podľa vzoru žena:

Sg.	Pl.
N líderka	N líderky
G líderky	G líderiek - 0
D líderke	D líderkám
A líderku	A líderky
L (o) líderke	L (o) líderkách
I (s) líderkou	I (s) líderkami

Podľa vzoru žena možno ďalej skloňovať anglicizmy *manažérka, teenagerka, dílerka, rafterka, gamblerka, surferka, workoholička* atď.

V priebehu nášho výskumu sme nezaznamenali výskyt nových anglicizmov, ktoré by sa po prijatí do slovnej zásoby slovenčiny priradili k substantívam ženského rodu a skloňovali by sa podľa vzorov *ulica, dlaň* alebo *kosť* (samozrejme, ak nerátame spojenia s domácimi slovami ako napr. *go go tanečnica, coververzia* atď.). Na druhej strane však anglicizmy, ktoré slovenčina preberie ako nesklonné, sa obvykle priradia k substantívam ženského rodu – *story, šou, lady, whisky, country, party* atď. Nemožnosť skloňovať tieto pomenovania (rovnako ako nesklonné pomenovania mužského a stredného rodu) je najčastejšie zapríčinená ich foneticko-fonologickými vlastnosťami – neobvyklé zakončenie nemožno kombinovať s domácimi deklinačnými morfémi, pretože by nastali problémy pri výslovnosti.

K substantívam stredného rodu sa nové anglicizmy pri zachovaní pôvodnej formy zaraďujú veľmi zriedkavo, takmer vôbec. Ak sa tak stane, tak napr. len pri tých, pri ktorých sa obvykle pre krátkosť výskytu v slovnej zásobe kategória rodu (príp. i čísla) ešte neustálila – *puzzle*: v jazykovej praxi to i tie, *fast food*: to i ten, *last minute*: to i ten, *promotion*: to i tá, *backstage*: to, ten i tá. V jazykovej praxi sa možno v týchto prípadoch stretnúť s používaním všetkých uvedených rodov, stredný rod je však oveľa menej frekventovaný, takže možno predpokladať, že po určitom čase sa prestane používať a uvedené slová sa zaradia k substantívam mužského alebo ženského rodu. Pre zaujímavosť uvedme ešte prípad dávnejšie prevzatého anglicizmu *šou*, pri ktorom KSSJ ponúka možnosť používať ho ako substantívum stredného alebo ženského rodu, jazyková prax ale jednoznačne uprednostňuje ženský rod. Vzhľadom na túto situáciu možno predpokladať, že v budúcom vydaní KSSJ bude toto substantívum uvedené už len ako substantívum ženského rodu.

K substantívam stredného rodu sa však zaraďujú slová, ktoré boli vytvorené pomocou koncoviek *-ovanie* (ide predovšetkým o slovesné podstatné mená), *-stvo*: *dabovanie*, *raftovanie*, *surfovanie*, *hackovanie*, *chatovanie*, *manažovanie*, *wapovanie*, *líderstvo*, *manažérstvo*, *spikerstvo*. Tieto substantíva sa potom podľa zakončenia skloňujú buď podľa vzoru mesto alebo vysvedčenie.

Vzor mesto

Sg.	Pl.
N manažérstvo	N manažérstva
G manažérstva	G manažerstiev- 0
D manažérstvu	D manažerstvam
A manažérstvo	A manažérstva
L (o) manažerstve	L (o) manažerstv ach
I (s) manažerstvom	I (s) manažerstv ami

Vzor vysvedčenie

Sg.	Pl.
N surfovanie	N surfovania
G surfovania	G surfovaní
D surfovaniu	D surfovaniam
A surfovanie	A surfovania
L (o) surfovaní	L (o) surfovaniach
I (so) surfovaním	I (so) surfovaniami

3.2 Adjektíva

Zatiaľ čo substantíva sa z angličtiny vo väčšine prípadov preberajú v pôvodnej forme, adjektíva a slovesá sa v prípade potreby vytvárajú spojením anglického slovtvorného základu a domácich slovtvorných prostriedkov.

Vzťahové adjektíva – za pomoci sufixov *-ový, -á, -é, -ský, -á, -é (sky, -a, -e)*: *marketingový, e-mailový, roamingový, ratingový, lízingový, bowlingový, manažérsky, teenagerský, surferský, gamblerský* atď. Takto utvorené adjektíva sa potom skloňujú podľa vzoru *pekný*.

Privlastňovacie prídavné sa v prípade potreby tvoria pomocou obvyklých sufixov – *-ov (-a, -o)* a *-in (-a, -o)* a skloňujú sa podľa vzoru *otcov* resp. *matkin*: *manažérov, dilerov, líderkin, teenagerkin*.

Nie všetky anglicizmy, ktoré v slovenčine fungujú ako prívlastky rozvíjajúce podstatné meno, však prebrali formu adjektíva utvoreného pomocou domáceho sufixu: *unplugged koncert, open-air festival, hands-free súprava, on-line kampaň* atď.

3.3 Slovesá

Keďže neurčitky sloves sa tvoria tiež pomocou domácich slovtvorných prostriedkov, nevznikajú problémy s adaptáciou pri ich časovaní

alebo tvorení ostatných slovesných tvarov. Ako príklad možno uviesť sloveso *mailovať*:

Oznamovací spôsob

Prítomný čas

Sg.	Pl.
ja mailujem	my mailujeme
ty mailuješ	vy mailujete
on, ona , ono mailuje	oni, ony mailujú

Minulý čas

Sg.	Pl.
ja som mailoval	my sme mailovali
ty si mailoval	vy ste mailovali
on mailoval ona mailovala ono mailovalo	oni, ony mailovali

Budúci čas

Sg.	Pl.
ja budem mailovať	my budeme mailovať
ty budeš mailovať	vy budete mailovať
on, ona, ono bude mailovať	oni, ony budú mailovať

Rozkazovací spôsob

Mailuj! Mailujme! Mailujte!

Podmieňovací spôsob

Sg.	Pl.
ja by som mailoval	my by sme mailovali
ty by si mailoval	vy by ste mailovali
on by mailoval	oni, ony by mailovali

ona by mailovala	
ono by mailovalo	

Slovesné tvary

slovesné podstatné meno – *mailovanie*

prechodník – *mailujúc*

príčastie prítomné činné – *mailujúci*

príčastie prítomné trpné – *mailovaný*

príčastie minulé – nezaznamenali sme jeho výskyt v jazykovej praxi.

Mnohé slovesá utvorené z novoprevzatých anglicizmov sú hovorového charakteru, nie je to ale pravidlo. V jazykovej praxi sa používajú napr. slovesá *mailovať*, *chatovať*, *surfovať*, *hackovať*, *skrolovať*, *loadnúť*, *sejvnúť*, *upgradovať*, *bookovať*, *manažovať*. V prípade potreby možno význam i vid týchto slovíes modifikovať pomocou domácich slovotvorných prefixov a zvrtných zámen: *zamailovať* (*si*), *odmailovať*, *dochatovať*, *zachatovať* *si*, *zabookovať* (*si*), *zmanažovať* atď.

4 Štylistická adaptácia nových anglicizmov

Okrem zaradenia sa k istej vrstve slovnej zásoby nadobúda slovo cudzieho pôvodu v preberajúcom jazyku aj určitú štylistickú hodnotu. Zložitosť procesu preberania cudzích slov komplikuje hľadanie štylistických kritérií súvisiacich s hodnotením procesu a jeho výsledkov. Napriek tomu však možno určiť isté zákonitosti pri štylistickom začleňovaní prevzatých slov a isté štylistické črty, ktoré si doniesli alebo časom nadobudli v novom jazykovom prostredí.

Podľa Mistríka (1985) ovplyvňujú proces štylistického zaradenia preberaného slova predovšetkým nasledujúce činitele:

- a) prevzatie slova v priamom alebo nepriamom kontakte používateľov jazykov,
- b) životnosť reálie, ktorú prevzaté slovo pomenúvalo alebo pomenúva,
- c) miera, do akej sa slovo preberá do iných jazykov.

„Z hľadiska frekvencie prevzatých a cudzích slov v slovenčine sú publicistické texty protichodné s umeleckými. V publicistických prejavoch sa vyskytuje množstvo neslovenských slov, v umeleckých prejavoch minimálne. Z hľadiska pôvodu neslovenských slov je jazyk tlače protichodný s hovorovým jazykom. V jazyku tlače sú totiž frekventovanejšie slová preberané nepriamo, z nesusedných jazykov, v bežnej reči majú väčší výskyt slová zo susedných jazykov alebo z takých jazykov, ktorými sa v minulosti na Slovensku hovorilo alebo i dnes sa v niektorých oblastiach hovorí: čeština, nemčina, maďarčina, poľština. Nesymetrická distribúcia prevzatých a cudzích slov je v náučných textoch. V populárnych textoch je počet takýchto slov menší, vo vedeckých textoch je vysoký a nerovnomerný.... V spontánných hovorených prejavoch, a teda v konverzačných textoch sú len tie prevzaté slová, ktoré získali slovenskú podobu, alebo ináč: preto sa formou asimilovali, že sa používajú v spontánných konverzačných textoch“ (Mistrík, 1985).

Situácia v prípade nových anglicizmov:

Publicistický štýl – prvý ich akceptuje (podobne ako slová z iných jazykov), frekvencia ich výskytu je relatívne vysoká, cezeň sa najčastejšie dostávajú do slovnej zásoby slovenčiny a jazykovej praxe – možno predpokladať, že takto k nám prenikli napr. pomenovania *meeting, líder, summit, brífing, soundtrack, open-air festival, promotion, unplugged, workshop* atď.

Umelecký štýl – náš výskum nebol zameraný na analýzu textov tohto štýlu, existuje však predpoklad výskytu nových anglicizmov v textoch z prostredia mládeže (slang) či v postmoderných textoch zaoberajúcich sa súčasnou problematikou. Pokiaľ je ich použitie funkčné v pôvodných (domácich) textoch (napr. dokresľujú prostredie, postavu a pod.), nemožno voči nemu nič namietat'. Na druhej strane sa domnievame, že nevhodné používanie

lexikálnych jednotiek anglického pôvodu predstavuje určité riziko v súvislosti s prekladovou literatúrou. Konkrétne máme na mysli prípady, keď prekladateľ namiesto hľadania vhodného domáceho ekvivalentu ponechá v texte pôvodný výraz bez ohľadu na jeho potrebnosť a funkčnosť.

Náučný štýl – častý výskyt termínov anglického pôvodu, takmer žiadna vedná disciplína sa v súčasnosti nezaobíde bez anglických lexikálnych výpožičiek a hoci niektoré z nich dokážeme nahradiť domácimi pomenovaniami, najmä v prípade internacionalizmov nie je takýto postup opodstatnený, pretože domáce termíny môžu mať nežiaduce podružné významy (*marketing – trhovanie*) (Katreniaková, 2002, s. 22). V odborných textoch z oblasti medicíny sa používajú napr. termíny *skrining, by-pass*, v oblasti ekonómie *rating, kliring, holding*, v oblasti informačných technológií *shareware programy, interface, firewall, cookies* atď.

Hovorový štýl – súčasná situácia sa čiastočne odlišuje od situácie opísanej Mistríkom, hoci prostredníctvom hovorového štýlu prenikajú anglicizmy do slovenčiny len vo veľmi malej miere, práve v ňom sa frekvencia ich výskytu v súčasnosti zvyšuje, ich používanie súvisí napr. s vekom, vzdelaním, sociálnym postavením komunikantov atď. Ide napr. o anglicizmy *džob, boss, byť down, cool, imidž, filing* atď.

Administratívny štýl – dávnejšie prebral jazykové prostriedky najmä z nemčiny a latinčiny (resp. taliančiny), svojou konzervatívnosťou, schematickosťou a stereotypnosťou však nevytvára predpoklady pre výraznejší prienik anglicizmov do administratívnych textov.

Záver

Keďže slovenčina ako živý a moderný jazyk nie je len pasívnym a mechanickým prijímateľom preberaných lexikálnych jednotiek, zaujímalo nás, ako sa dokáže s ich prílevom vysporiadať z hľadiska ich adaptácie v systéme domáceho jazyka.

Adaptácia preberaných prvkov v systéme jazyka je prejavom jeho pripravenosti na prijímanie nových jednotiek. „*Preberané prvky nadobúdajú vlastnosti, ktoré vyplývajú z ich potencionálneho miesta v systéme daného jazyka. Podliehajú fonologicko-fonetickej, morfolologickej, slovotvornej, sémantickej aj pravopisnej adaptácii. Pravda, stupeň adaptácie závisí od povahy preberaných prvkov; porov. napr. víkend, ktorého adaptácia predstavuje najvyšší stupeň, a derby, ktoré neumožňuje morfológickú a slovotvornú adaptáciu.*“ (Dolník, 1999, s. 86 – 87).

Preberanie cudzích slov sa z úzkeho jazykovedného hľadiska chápe ako činiteľ idúci proti ustálenosti jazykovej normy. Tento proces sa dotýka všetkých jazykových rovín, nie vo všetkých sa však dostáva do rovnakej opozície s jazykovou normou. V oblasti lexiky má vplyv na posuny v rozvrstvení slovnej zásoby. Morfológické a syntaktické vlastnosti prevzatých slov často nezapadajú do paradigiem preberajúceho jazyka a text, v ktorom sa vyskytujú, tak môže nadobudnúť nezvyčajné konštrukčné podoby, prípadne môže dôjsť k nezvyčajnej distribúcii domácich prvkov (Mistrík, 1979, s. 70). Postupná adaptácia však stupeň opozície s jazykovou normou znižuje a pokiaľ je to možné, väčšina prevzatých pomenovaní sa napokon prispôsobí systému preberajúceho jazyka. Stupeň a rýchlosť adaptácie závisí o. i. od pôvodných vlastností prevzatej jednotky, od frekventovanosti jej používania a doby výskytu v preberajúcom jazyku, štylistickej hodnoty atď.

Čo sa týka miery adaptácie nových anglicizmov v systéme domáceho jazyka, možno konštatovať, že proces adaptácie prebieha súbežne na všetkých jazykových rovinách, čím sa demonštruje pripravenosť jazyka na prijímanie inojazykových jednotiek. Priebeh tohto procesu je však zložitý, nejednotný a nerovnomerný, čo môže spôsobovať napätie medzi jazykovou praxou a jazykovou normou, prípadne i komunikačné problémy. Stupeň adaptácie závisí okrem iného najmä od dĺžky výskytu slova v slovnej zásobe slovenčiny a od jeho pôvodných vlastností. V niektorých prípadoch dochádza pri dávnejšie prevzatých pomenovaniach k paradoxnej situácii, keď sa slová ako *bigbít*,

triler, šoubiznis, plejbek, ktoré sú kodifikované v adaptovanej podobe, začínajú v jazykovej praxi používať opäť v podobe pôvodnej. Príčinou tohto javu môže byť skutočnosť, že v poslednom čase sa výrazne zvýšila frekvencia používania týchto slov, čo mohlo vyvolať dojem, že boli prevzaté len nedávno a nestihli ešte prejsť adaptačným procesom.

Literatúra

- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava : Stimul – centrum informatiky a vzdelávania FiF UK, 1999.
- HORECKÝ, J. 1992. Cudzie výrazy v slovenskom texte. In: *Kultúra slova*, roč. 26, 1992, č. 10, s. 289.
- KATRENIÁKOVÁ, Z. 2002. *Anglicizmy v slovenčine z hľadiska didaktickej komunikácie*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-399-1
- Krátky slovník slovenského jazyka*. 3. vyd. Bratislava : Veda, 1997. ISBN 80-224-0464-0
- MISTRÍK, J. 1979. Problémy masovej komunikácie. In: *Z teórie spisovného jazyka*. Bratislava : Veda, 1979.
- MISTRÍK, J. 1985. *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985.
- ONDRUS, P. 1972. *Slovenská lexikológia II*. Bratislava : SPN, 1972.
- RUŽIČKA, J. 1950-51. Prevzaté slová v slovenčine. In: *Slovenská reč*, roč. 16, 1950-51, č. 3, s. 47.
- VACHEK, J. 1974. *Chapters from Modern English Lexicology and Stylistics*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

Summary

The article focuses on new English lexical units which have been adopted into Slovak in the last ten years or which were adopted earlier but the frequency of their use has significantly increased in the last decade. Therefore the aim of our article is to outline and analyse the frequency of occurrence and use of newly borrowed English lexical units in various areas of human activities as reflected in texts of publicistic style in general, as well as to analyse the process of adapting of newly borrowed English lexical units to the system of the Slovak language as the process of adaptation of foreign borrowings to the system of certain language is an important indicator of the language's ability to develop dynamically.

E-LEARNING – PROGRESÍVNY DOPLNOK VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

Martina Timková

E-learning

Dennodenne si uvedomujeme, že žijeme v období, ktoré je charakteristické veľkou rýchlosťou zmien v každodennom živote nás všetkých. Čoraz častejšie sa hovorí o transformácii spoločnosti na tzv. informačnú spoločnosť. Tento proces zahŕňa prudký rozvoj tzv. e-odvetví, medzi ktoré patrí aj e-learning, t. j. elektronické vzdelávanie.

E-learning predstavuje nový impulz a nové možnosti vzdelávania. Je dôležité si uvedomiť, že cieľom e-learningu nie je nahradiť tradičné vzdelávanie, má ho len doplniť a vylepšiť. E-learning možno chápať ako progresívny doplnok možností vzdelávania, ktorý vďaka informačným technológiám vzdelávanie urýchľuje, zlepšuje a dokonca znižuje náklady naň.

Postupnou integráciou a koexistenciou tradičného vzdelávania a e-learningu môžeme dosiahnuť formu, v ktorej sa spájajú skúsenosti učiteľa a výhody výpočtovej techniky a multimédií. Možnosti využitia online vyučovania a e-learningu na vysokých školách chápeme ako doplnkovú podporu štúdia tzv. blended learning, ktoré poskytuje okrem klasickej výučby množstvo multimediálnych materiálov dostupných prostredníctvom internetu (videá, animácie, obrázky, grafy, hyperlinky, elektronické testovacie systémy, diskusné fóra), tieto možnosti sú prostredníctvom webstránok, LMS (Learning Management Systems) a iných systémov.

Vzdelávanie sa tak stáva pútavejším, adresnejším a efektívnejším. Takáto kombinácia vzdelávací proces obohacuje.

E-learning vo výučbe cudzích jazykov

Cudzie jazyky sú špecifická oblasť vzdelávania, preto mnohí považujú jazykové vzdelávanie pomocou e-learningu ako nevyhovujúce, neopodstatnené a plné úskalí. E-learning však možno aj v tejto sfére chápať ako progresívny doplnok výučby, ktorý proces vzdelávania v oblasti cudzích jazykov obohacuje, dáva mu novú kvalitu a zároveň ho zefektívni.

Vyučovanie cudzích jazykov už dávno nie je založené len na memorovaní a učiteľ nie je jediným zdrojom vedomostí. Stáva sa prostriedkom, ktorý študentom pomáha v procese učenia sa, pretože študenti sú vedení a motivovaní k aktívnemu narábaniu so získanými vedomosťami. Učiteľ preto musí hľadať aktivity, ktorými povzbudí kreativitu študentov a motivuje ich k aktívnemu učeniu sa. E-learning tak možno využiť pri kognitívnom spôsobe získavania vedomostí.

Napriek tomu, že výučba cudzích jazykov vyžaduje osobný kontakt, kurz cez e-learning dokáže poskytnúť časovo nezávislé a individuálne štúdium. E-learning je dnes interaktívny, a študenti tak môžu na vzdelávaní plne participovať, skúšať svoje znalosti v rôznych simuláciách a testoch, čím sa študentom umožní získať z procesu výučby čo najviac. V prípade, že kurz využije najmodernejšie poznatky didaktiky samoštúdia cudzích jazykov, povedie k vyššej jazykovej kompetentnosti, ktorú súčasná prax vyžaduje.

Cieľom výučby cudzích jazykov je predovšetkým komunikácia, ktorú takýto kurz dokáže zabezpečiť na základe využitia komunikatívnych funkcií jazyka a interaktívnych materiálov, dialógov, či už vo forme obrázkov, animácií, zvukov a nácviku výslovnosti, ako aj interaktívnych cvičení zameraných na slovnú zásobu, gramatiku a jazykové zručnosti – posluš a písanie. Výhodou je aj rýchlo dostupný glosár pojmov či slovník.

E-learning je proces, ktorý umožňuje študentom riadenie výučby, a to časovo aj obsahovo, a zároveň poskytuje nasledujúcu spätnú väzbu. Túto možno zabezpečiť pomocou diagnostických a samohodnotiacich úloh. Analýza chýb a upozornenia na bežné gramatické, lexikálne a syntaktické chyby poskytujú praktickú spätnú väzbu, umožňujú okamžitú kontrolu a vysvetlenie daného problému.

Dobre navrhnutý e-learningový jazykový kurz dokáže poskytnúť rôznorodosť získavania vedomostí vo vyučovacom procese, a to na základe možností komunikácie s ďalšími účastníkmi kurzu, množstvom odkazov na doplnkový študijný materiál či už na internete alebo v podobe iných učebných materiálov.

Okrem spomenutých atribútov je možné preniknúť do kultúry cieľového jazyka, poskytnúť autentické prostredie vzdelávania, integrovať rôzne jazykové zručnosti a čo je dôležité, študentom poskytnúť kontrolu nad svojím učením.

Výhody a nevýhody e-learningu

Medzi hlavné dôvody na implementáciu elektronického vzdelávania do výučby cudzích jazykov patrí:

- potreba rozsiahlejšieho vzdelávania, aké je možné získať v školských laviciach,
- pružnosť a pohodlnosť on-line kurzov pre študentov, možnosť efektívne hospodáriť s časom, individuálne tempo a individuálny časový harmonogram výučby,
- možnosť individualizovať proces učenia sa a možnosť prispôsobiť ho konkrétnym potrebám a možnostiam učiaceho sa,
- aktívna účasť študenta vo vzdelávacom procese, pozitívne skúsenosti v učení sa, získanie pozitívnych skúseností v on-line kurze,
- rýchlejšie a kvalitnejšie získavanie informácií,

- neobmedzené opakovanie už prebranej látky študentom,
- prístupnosť k učiteľovi a interakcia s ním, efektívna spolupráca
- asynchronické prostredie učenia sa, nové formy komunikácie medzi študentmi navzájom, ale aj medzi študentmi a lektorom,
- možnosť zvýšenia počtu študentov bez nárokov na rozširovanie vyučovacích kapacít, učitelia sú prístupní prostredníctvom siete,
- samokontrola v oblasti nadobudnutých vedomostí, kvalitnejšie, presnejšie a adresnejšie vyhodnocovanie vzdelávacieho procesu
- možnosť okamžite verifikovať nadobudnuté vedomosti a znalosti v profesionálnej praxi,
- nižšie náklady edukačnej inštitúcie (napr. za prenájom miestnosti),
- neexistuje teritoriálne obmedzenie, umožňuje študovať imobilným osobám, matkám s maloletými deťmi,
- štúdium on-line znižuje vedľajšie náklady (napr. na cestovanie, nocľah a iné),
- možnosť aktualizovať už existujúce kurzy a začleniť do nich nové prvky.

E-learning má samozrejme aj svoje nevýhody:

- značné obmedzenie priamej interakcie, obmedzená možnosť face-to-face interakcie so živou osobou,
- technologické problémy, počítačová frustrácia študenta pri používaní počítača a sieťových služieb,
- rast zaťaženia s ohľadom na čas strávený vo virtuálnej triede a na množstvo získaných informácií,
- nedostatok logistickej podpory (administratívnej a technickej), technické ťažkosti spojenia v prístupe k materiálom kurzu,
- nevyhnutná potreba realizovať úlohu v predpísanom termíne,
- existencia ťažkostí spojených s ovládaním technológií,
- obmedzuje možnosť vyučovania niektorých praktických zručností,

- sociálna osamotenosť pri štúdiu.

Záver

Konkrétne v oblasti vyučovania cudzích jazykov e-learning obmedzuje komunikáciu ako aj priamy osobný kontakt medzi študentom a učiteľom. Je preto potrebné podporiť aktivity, ktorými povzbudí kreativnosť študentov a motivuje ich k aktívnemu učeniu sa. Treba sa preto orientovať na kognitívny spôsob získavania vedomostí pomocou slovnej zásoby a práce s textom, kde sa jazykové zákonitosti a význam jazyka vyrovnávajú autentickým situáciám.

V súčasnej modernej dobe je nevyhnutné ovládanie cudzích jazykov ako aj potreba nasledovať moderné trendy vo vzdelávaní. E-learning nikdy nenahradí tradičné formy vzdelávania. Zvládnuť cudzí jazyk však vyžaduje značnú mieru sebadisciplíny, trepezlivosti a úsilia, čo sa spája práve s e-learningom.

E-learning a jeho možnosti vo výučbe cudzích jazykov preto predstavujú užitočný nástroj na zvyšovanie znalostí, jazykových zručností, a teda sa stáva veľmi kvalitným doplnkom súčasných možností vzdelávania.

Literatúra

www.e-ducation.sk

HARASIM, L. et al. *Learning networks*, MIT Press, 1995.

MILLS R., TAIT, A. The Convergence of Distance and Conventional Education: Patterns of Flexibility for the Individual Learner. In: *Routledge Studies in Distance Education*, Routledge, 1997.

Open Learning in Language Teaching, an Open University Project, website <http://sole.open.ac.uk/pollo/intro.htm>

BOTTURI L., TAGLUATESTA B.: *A Map of E-learning. 3rd International Conference on New Learning Technologies*. Lugano: Università Svizzera Italiana, 2001.

SEUFERT, S., GERHARD, J. *Building a Strong MBA Community – The Integration of Various Learning Modes on the NetAcademy Platform*. In: ICDE, 2001.

THORPE, M. Prednáška *New Media in Education*, Lugano, október 2000, nepublikované

Summary

The paper introduces e-learning as a new possibility and a new way of university education in the area of foreign language teaching and learning.

The aim is to help understanding the great complexity of situations hidden under this new trendy term. E-learning is simply a learning that occurs at the computer. It is a new progressive tool in the established educational environments. Foreign languages represent specific area and therefore it is important to consider both advantages and disadvantages of e-learning as well as didactic relationships, activities and technology pervasiveness. Application of e-learning should focus on cognitive way of learning and should make the process of foreign language teaching and learning easier, more effective, flexible and attractive for both teachers and learners.

**ISAAC BASHEVIS SINGER –
„Americký spisovateľ“ v anglickom preklade
Osobitosť jeho tvorby**

Ivan Zelenka

Isaac Bashevis Singer patrí spolu s Philipom Rothom, Saulom Bellowom a Bernardom Malamudom k štvorici najvýznamnejších americko-židovských prozaikov. Na rozdiel od svojich troch súčasníkov Singer bol z nich jediným spisovateľom píšucim v jazyku jidiš, čo ho robí osobitým zjavom v americkej literatúre. Tento článok približuje život a tvorbu autora, poukazuje na súvislosti jeho metamorfózy z poľsko-židovského na popredného amerického autora, ktorého celoživotné dielo, napriek kontroverznému hodnoteniu, bolo v roku 1978 ocenené Nobelovou cenou za literatúru. Spisovateľ vo svojej tvorbe zachytil už v súčasnosti neexistujúci svet východoeurópskych Židov s ich šťastím a utrpením, s ich kultúrou, tradíciami, zvykmi, ortodoxnosťou, vášňami, poverami o anjeloch, démonoch a zlých duchoch.

Isaac Bashevis Singer vytvoril vo svojom diele množstvo netradičných postáv, čím sa výrazne odlišuje aj od tradície klasickej literatúry 19. storočia písanej v jazyku jidiš, reprezentovanej Š. Alejchemom, M. M. Sforimom, J. L. Perezom. Všetci traja autori prezentujú vo svojej tvorbe harmonický obraz židovskej mentality a zdôrazňujú vlastnosti, ktoré toto mnohokrát prenasledované etnikum posilňovali a stmelovali. Singer písal výlučne v jazyku svojho detstva, a k jeho prvým čitateľom patrili predovšetkým jeho bývalí krajanovia hovoriaci jidiš, ktorým sa podarilo opustiť Európu pred holokaustom, alebo tí, ktorí ho prežili.

Slovenskí čitatelia sa mali možnosť zoznámiť s tvorbou autora prostredníctvom českých prekladov takmer jeho kompletného diela. V slovenčine vyšla iba jeho kniha rozprávok *Pribehy detstva* (Stories for Children) v preklade Zuzany Vilikovskej a dve poviedky, ktoré preložil Vladislav Gális.

Zaradenie J. B. Singera literárnou kritikou bolo rozporuplné. Avšak ako spisovateľ sa Singer vymyká mnohým, často protikladným označeniam, ako sú tradicionalista, modernista, alebo autor hrôzostrašných príbehov. Mnohí kritici mu vyčítali, že sa jednostranne venoval minulosti a všetky svoje diela situoval do sveta východoeurópskych Židov. Pokiaľ ide o modernú literatúru, sám autor sa od nej mnohokrát dištancoval. Napriek mystickému, nadprirodzenému a náboženskému charakteru jeho diela bol autor považovaný za realistu i pesimistu. V jednom interview pre americký časopis *Contemporary Literature* sa k tomuto problému vyjadril nasledovne: „*Ludia vždy majú potrebu pomenovať veci, a nech napíšete, alebo urobíte čokoľvek, hneď by vás niekam zaradili. Dokonca, aj keby to bol niekto nový, mali by už preňho vopred pripravené pomenovanie... Verím, že jedného dňa nájdu meno aj pre mňa a nepoužijú staré.*“¹

1 Život v starom svete

Isaac Bashevis Singer (1904–1991), vlastným menom Icek Hersz Zynger, sa narodil v poľskom mestečku Leoncin neďaleko Varšavy v rodine chassidského rabína. Svet, v ktorom vyrastal, bol po jazykovej stránke výnimočný. V jeho detských ušiach znela hebrejčina, poľština a hlavne jazyk jidiš, ktorým hovorila prevažná časť židovského obyvateľstva, žijúca na území Poľska a Haliče, v tom čase pod ruskou nadvládou. Neskôr sa rodina

¹ People always need a name for things, so whatever you will write or whatever you will do, they like to put you into a certain category. Even if you would be new, they would like to feel that a name is already prepared for you in advance... I hope that one day somebody will find and new name for me, not use the old ones.”(Contemporary Literature, 1969), (Prel. I. Z.)

prestáhovala do Varšavy, kde otec pôsobil ako rabin v chudobnej štvrti. Do ich domácnosti na Krochmalskej ulici často prichádzali židovské rodiny z blízkeho okolia, aby rabin Menachem Pinchas Singer riešil ich osobné, alebo majetkové spory. Do tohto prostredia sa často vracia vo svojej memoárovaj próze, z ktorej najvýraznejšou je kniha poviedok *In My Father's Court*. (Na dvore môjho otca). Aj Singerova matka Batsheva pochádzala z vplyvnej rodiny rabína. Mladý Singer začal študovať Talmud, Tóru, Kabbalu a iné posvätné židovské knihy a pripravoval sa na dráhu rabína. Avšak do jeho života vstupuje jeho o jedenásť rokov starší brat Israel Joshua, ktorý sa stal vášnivým stúpencom sociálnej spravodlivosti, pokroku a humanizmu. Pod jeho vplyvom začína Isaac čítať ortodoxnými Židmi zakázané knihy z filozofie a beletrie. Jeho obľúbenými autormi boli Spinoza, Schopenhauer, Dostojevskij, Gogol' a Tolstoj. Čítal ich tajne, pretože jeho otec považoval spisovateľov za hriešnikov. Brat Israel Joshua patril k radikálom, ktorí podporovali revolúciu v Rusku. Rodičovská ortodoxná výchova neovplyvnila žiadneho z oboch bratov. Štúdium v rabínskom seminári, kam Isaac vstúpil na želanie svojich rodičov, neukončil. Jeho rozporuplný vzťah k náboženstvu svojho národa poznamenal Singerovu mladosť. Neskôr sa autor zmieňuje, že ho rovnako fascinoval rodičovský mysticismus ako aj racionalizmus jeho brata. I keď táto dualita charakterizuje prevažnú časť jeho tvorby, napokon sa rozchádza s oboma tradíciami. Jeho viera predstavovala zmes rebelantstva, filozofických teórií a skepsy. Po celý život neprestal veriť v dybukov a démonov, v ktorých videl sily riadiace ľudské pudy a vášne a následné pády.

Vo Varšave mu jeho brat sprostredkoval miesto korektora v židovských literárnych novinách *Literarische Bletter* a už ako dvadsaťročný navštevuje varšavský literárny klub, v ktorom sa stretávajú autori píšuci v jidiš. Tu venuje svoj čas horlivým debatám o židovskej kultúre a tu sa začínajú aj jeho prvé dobrodružstvá s nežným pohlavím. Intímny život predstavuje pre Singera na jednej strane symbol oslobodenia, na druhej strane však znamená preňho hriech.

Onedlho Singer preberá matkino meno Batsheva, aby ho odlišovali od jeho staršieho brata. Popri anonymne vychádzajúcich článkoch, ktoré píše pre miestne noviny, prekladá do jazyka jidiš román Thomasa Manna *Čarovný vrch* a román Knuta Hamsuna *Hlad*.

Ako mladý ambiciózny autor siaha po inšpirácii aj do židovskej minulosti. V roku 1933 vychádza na pokračovanie v poľskom časopise *Globus* Singerov prvý román pod názvom *Satan v Goraji*. Knihu napísal v jazyku jidiš. Dej románu sa odohráva v 17. storočí krátko po povstaní Bogdana Chmelnického, počas ktorého boli ukrajinskými kozákmi zavraždené tisíce Židov a spustošené celé mestá a dediny. Je to pútavý príbeh o viere vo falošného Mesiáša a masovom poblúznení a zaslepení ľudí. Situoval ho do fiktívnej poľskej obce Goraj, ktorá v mnohom pripomína haličské mestečko Bilgoraj s početnou židovskou komunitou, v ktorom pôsobil Singerov starý otec ako rabin. Tam odchádza mladý Isaac so svojou matkou v roku 1917. V Bilgoraji, v ktorom akoby sa zastavil čas, nedošlo k žiadnym zmenám po celé stáročia. *Satan v Goraji* je zároveň aj príbehom o zmanipulovateľnosti davu, ktorý pripomína situáciu v predvojnovnej Európe po nástupe fašizmu.

Medzivojnová Varšava a život v chasidských obciach, tzv. štetloch, boli hlavnou inšpiráciou pre Singerovu poviedkovú a románovú tvorbu.

2. Metamorfózy autora v exile

V polovici tridsiatych rokov s nástupom Hitlera k moci v Nemecku si Singer uvedomil nebezpečenstvo, ktoré hrozilo Poľsku. Jeho brat Israel Joshua, ktorý emigroval do USA roku 1933, bol už vtedy renomovaným spisovateľom. V roku 1935 sprostredkoval Isaacovi cestu do USA za pomoci Abrahama Cohena, vydavateľa časopisu *Der Forverts* (*The Jewish Daily Forward*), ktorý dobre poznal Isaacov román *Satan v Goraji* (*Shoten in Goray*, 1935).

Prvé roky v Amerike boli poznačené pocitom samoty, depresiami, vykorenenosťou a ochromením tvorivosti (vykorenenosť sa stane základnou

témou jeho neskorších románov Kajúcnik, Príbeh lásky a Tieni nad Hudsonom). Vtedy ešte neovládal angličtinu a chýbali mu priatelia a priateľky z Poľska. Jeho brat sa stal úspešným v jidiš píšucim spisovateľom, pričom Isaac publikoval obligátne články, recenzie a črty v židovskom časopise *Der Forverts*. Ako autor, aj ako človek, bol apolitický a socialistické zameranie časopisu ho naplňalo pesimizmom. Na časopise mu vadila aj nekultivovanosť a vulgárnosť jazyka. Ešte počas života vo Varšave zažil úpadok jidišskej tlače a ani v Amerike situácia nebola o nič lepšia. O tomto období píše vo svojej spomienkovej eseji pod názvom *My First Steps in the Golden Land*: „*Viac som už nedokázal rozoznať mojich ľudí podľa ich spôsobu rozprávania, ich oblečenia, ich gest a manierov. Ženy mi pripadali nekultivované. Fajčili cigarety a rozprávali ako muži. Predstavil som si, že tu muselo dôjsť k akejsi mentálnej katastrofe, k nejakému druhu biologickej a kultúrnej mutácie, pre ktorú som nedokázal nájsť slovo v slovníku jidiš.*“²

V roku 1940 sa oženil s nemeckou emigrantkou Almou Haimanovou a o tri roky neskôr získava americké občianstvo. Rok nato umiera jeho brat Joshua, ktorý mal naňho rozhodujúci vplyv od čias dospievania a ktorý mu bol podľa jeho slov otcom i učiteľom. Jeho smrť pociťuje ako veľkú stratu, ale aj ako mocný stimul. Opäť sa vracia k písaniu.

Prvou Singerovou poviedkou, ktorou vstupuje do americkej literatúry, bol *Blázon Gimpel* (Gimpel the Fool), ktorá vyšla v roku 1953 v časopise amerických intelektuálov *Partisan Review* v preklade Saula Bellowa. Týmto príbehom o paroháčovi, ktorý bol zároveň i svätcom, si začalo Singerovo rozprávačské umenie podmaňovať i nežidovských čitateľov. Jeho poviedky boli pravidelne publikované v spomenutom časopise.

² “I could not longer recognize my people by their speech patterns, their dress, their gestures and mannerisms. The women appeared tough to me. They smoked cigarettes and spoke like men. I imagined that something of mental catastrophe had taken place here, some sort of biological and cultural mutation for which I could find no words in my Yiddish vocabulary.” (Stavans, S., s. 30), (Prel. I. Z.)

Šesťdesiate roky sú v Singerovej tvorbe charakterizované konfliktom medzi tradíciou a mysticizmom na jednej strane a voľnomyšlienkarstvom a sekularizáciou, pochybovačnosťou a nihilizmom na druhej strane. Tieto aspekty tvoria základný sujet autorových krátkych poviedok a románov.

V tomto období vzniká Singerovo rozsiahle dielo, ktoré je akousi rodinnou kronikou – sú to romány *Rodina Moskatova* (The Family Moskat, 1950), *Sídlo* (The Manor, 1967), *Majetok* (The Estate, 1969). Tieto diela zachytávajú obdobie od polovice 19. storočia až po druhú svetovú vojnu. Autor v nich zobrazuje rozpad starých rodinných tradícií spôsobený novou dobou a jej požiadavkami, ktorý nemilosrdne zasahuje celú židovskú komunitu.

Aj ďalšie Singerove dva romány *Otrok* (The Slave, 1962) a *Nepriatelja – Príbeh lásky* (Enemies, A Love Story, 1972) zobrazujú konflikt židovskej tradície a tragických dejinných udalostí. V prvom sa vracia do obdobia ukrajinských pogromov prvej polovice 17. storočia, v druhom približuje čitateľovi pretrvávajúcu traumu prisťahovalcov, ktorí prežili holokaust.

V osemdesiatych rokoch sa do popredia dostáva memoárová próza autora. Singer ju publikuje na pokračovanie v časopise *Der Forverts* v jidiš (1974 – 1975) pod názvom *Glojb un cvejfl* (Viera a pochybnosti). Knižne vychádza po anglicky roku 1984 pod novým názvom *Love and Exile* (Láska a vyhnanstvo). Autor tu vyjadruje vo svojej podstate veľmi veľa: presadzovanie vlastnej identity a individuality napriek pevnému zovretiu v židovskej komunite.

Od januára 1957 do januára 1958 vychádza na pokračovanie v časopise *Der Forverts* Singerov román *Shadows on the Hudson* (Tiene nad Hudsonom), ktorý bol preložený do angličtiny až po autorovej smrti. Bolo to prvýkrát, čo autor situoval príbeh do svojej adoptívnej krajiny. Dej románu sa odohráva v období krátko po druhej svetovej vojne a Singer v ňom prezentuje svoj názor na osud amerických Židov, ktorých čaká postupná asimilácia, podobne ako aj iné v Amerike žijúce etniká. Jedna z hlavných postáv Hertz

Dovid Grein, ktorého postihla kríza stredného veku, strata doterajších hodnôt, kríza v náboženstve, sa zamýšľala nad osudom svojich dvoch v Amerike narodených detí: *„Vlak opět vyjel z podzemí a řítil se nad zadními trakty brooklynských domu: malé kamenité dvorečky, pouliční lampy, které jen prohlubovali noční beznaděj. Žili zde všelijaké etnické skupiny a všichni tady vychovávali své děti: Židé, Italové, Poláci, Irové, černoši, lidé se žlutou pleť. V příbytcích se prolínaly a vyhasínali jednotlivé kultury. Děti zde vyrůstali bez kořenů, jako Jack, jako Anita. Jejich duchovními otci se stali tuctoví hollywoodští hrdinové, jejich literaturou brakové romány a bulvární tisk. Jak dlouho může tohle všechno vydržet?“*³

Pre Greina Amerika predstavuje symbol dekadencie. Amerika pre neho zostáva jedinou krajinou na svete, kde ľudia síce chodia so vztýčenou hlavou, ale on napriek tomu vidí, že za všetkým je nemenná a večná ľudská tragédia; ľudia sa navzájom milujú i nenávidia, riskujú a boja sa. Všetci ustavične hľadajú stálu a trvalú oporu, na ktorú by sa mohli spoľahnúť, avšak rôzne sily tieto opory podlamujú a vyvolávajú nekonečnú, stále sa opakujúcu krízu. Greina, rovnako ako samotného autora, prenasledujú základné ľudské otázky života, ako je problém dobra a zla, viery a pochybnosti. Viaceré postavy v Singerovej tvorbe priťahuje pokušenie nežidovského sveta (sveta gójov), s čím sa musia vnútorne vysporiadať. Sú to aj skúsenosti, vnútorné a vonkajšie zážitky samotného autora, ktoré nachádzajú odraz v jeho tvorbe. Jeho poľsko-židovský pôvod a jeho nová vlasť Amerika dodávajú jeho dielam svojskú príchuť.

3. Kronikár „jazyka na ústupe“

Na otázku poslucháčov americkej rozhlasovej stanice CBS, prečo píše v archaickom jazyku diaspory, autor zareagoval vtipnou odpoveďou: *„Ked' sa*

³ Stíny nad Hudsonem, s. 109. Z anglického originálu *Shadows on the Hudson* preložil Ladislav Šenkyřík.

*dostaví Mesiáš a všetci Židia sa znovu narodí, povyskakujú z hrobov a opýtajú sa, 'Je tu niečo na čítanie? Potom budem pripravený.'*⁴

Singerovi sa podarila jedna významná vec. Na rozdiel od mnohých autorov píšucich v jazyku jidiš sa autor stal prvým a možno povedať i posledným, ktorý priblížil život a kultúru východoeurópskeho židovstva širokej čitateľskej verejnosti. Nežidovskému svetu tak poodhalil oblasť, ktorá bola po dlhú dobu tabuizovaná. Jidiš⁵ bol jazykom niekoľkých miliónov východoeurópskych Židov, ktorí zahynuli počas druhej svetovej vojny, alebo emigrovali do Spojených štátov. Dnes ho môžeme považovať za takmer mŕtvny hovorový jazyk. Týmto jazykom hovoril Singer od narodenia, vyrastal s ním vo varšavskom ghette a nikdy v ňom neprestal písať (svoje diela v Amerike si dával prekladať rôznym prekladateľom, z ktorých najznámejší je jeho synovec Joseph Singer). Obhajoval ho i pri udeľovaní Nobelovej ceny.

Zo strany židovskej verejnosti sa mu dostalo veľkého ocenenia, pretože jeho diela evokovali ich pôvodnú vlasť, respektíve vlasť ich predkov, o ktorú prišli. Slová básnika poľsko-židovského pôvodu A. Slonimského výstižne vyjadrujú pocity nostalgie povojnovej generácie východoeurópskeho židovstva, ktoré prežilo holokaust, ľudí roztrúsených po celom svete, ale hlavne žijúcich v Amerike:

*„Gone now are those little towns where the shoemaker was a poet,
The watchmaker a philosopher, the barber a troubadour.
Gone now are those little towns where the wind joined
Biblical songs with Polish tunes and Slavic rue,
Where old Jews in orchards in the shade of cherry trees
Lamented for the holy walls of Jerusalem.*

⁴ “When the Messiah comes and all Jews are reborn, they’ll jump out of the grave and ask, ‘Is there anything to read?’ I’ll be ready.” Fulford, R. 1998, Review of I. B. Singer’s book *Shadows on the Hudson*. Ottawa Citizen, July 26, 1998. (Prel. I. Z.)

⁵ Jazyk jidiš i napriek tomu, že ho lingvisti zaraďujú medzi germánske jazyky, nie je typický germánsky jazyk, lebo obsahuje aj prvky slovanských a románskych jazykov ako i hebrejčiny a aramejčiny (pozn. autora).

*Gone now are those little towns, though the poetic mists,
The moons, winds, ponds, and stars are above them
Have recorded in the blood of centuries the tragic tales,
The histories of the two saddest nations on earth“.*⁶

Keď mu mnohí kritici vyčítali, že píše v mŕtvom jazyku, ktorým už hovorí len málo ľudí, Singer tvrdil, že spisovateľ by nemal opustiť svoj materinský jazyk, ktorý je pokladnicou idiomatických výrazov. Keď sa hovorí o umelcoch, je to predovšetkým spisovateľ, ktorý patrí svojmu ľudu, dejinám i kultúre. Autor to zargumentoval tým, že existuje široká čitateľská verejnosť, ktorá číta jeho diela v preklade. Aby preklady jeho tvorby zostali čo najvernejšie ich originálom, sám na to vynaložil veľa práce a tvorivosti. Singerovo rozhodnutie dať si prekladať svoje diela do angličtiny urobilo z neho amerického autora.⁷ Takéto rozhodnutie nebolo pre autora, ktorý sa nechcel vzdať jazyka svojich predkov, jednoduché. Dopracoval sa k nemu postupom času, keď si uvedomil skutočnosť, že jazyk, v ktorom píše, je na ústupe. Milióny ľudí hovoriacich týmto jazykom zahynuli počas holokaustu a mladí Židia v Izraeli vyrastali už s hebrejčinou. Všade inde vo svete bol tento jazyk nahradený inými jazykmi podľa krajín ich nového domova. Napokon aj samotný Singer konštatoval túto skutočnosť slovami: „*A tak ako angličtina sa stala mojím druhým jazykom Amerika je mojou skutočnou krajinou, pretože moja vlasť Poľsko, v ktorej som sa narodil, už pre mňa neexistuje – je to už úplne iný svet.*“ (Stavans, s. 9). (Prel. I. Z.).

4. Záver

Singerove romány a krátke poviedky sú v podstate tragické, veselé i neveselé, ale sú natoľko jasné, že ich posolstvo je viac ako zrozumiteľné. Svojrážna mentalita, ľudské vzťahy a celé prostredie, v ktorom Singer strávil

⁶ Báseň je uvedená v diele Evy Hoffmanovej *Shtetl: The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews*, 1997, s. 1.

⁷ Až do autorovej smrti v roku 1991 zostala veľká časť jeho diela nepreložená do angličtiny.

detstvo i mladost', mu boli zdrojom stálej inšpirácie a využíval ich s takou prirodzenosťou ako kedysi jeho po jidiš píšuci krajanovia Aleichem alebo Peretz. Od mnohých kolegov píšucich v jidiš (napríklad v časopise Der Forverts) si však Singer vyslúžil aj kritiku kvôli jeho mnohokrát ironicky skúmavému a skeptickému pohľadu na tradičné stereotypy židovského sveta. Vyčítali mu odklon od tradícií. Jeho prózu označovali ako atypicky židovskú, niekedy dokonca ako protizidovskú. Obviňovali ho z posadnutosti s iracionálnom, telesnosťou a erotikou. Napriek tomu dielo Isaaca Bashevisa Singera je i zostane vo svetovej literatúre synonymom majstrovskej prózy.

Literatúra

FULFORD, Robert. Review of I. B. Singer's book *Shadows on the Hudson*. In: *Ottawa Citizen*, July 26, 1998.

HOFFMAN, Eva. 1997. *Shtetl. The Life and Death of a Small Town and the World of Polish Jews*. Boston; New York : Houghton Mifflin Company, 1997. 269 s. ISBN 0-395-82295-5

PONDROM, N. Cyrene. 1969. Interview with Singer. In: *Contemporary Literature*, winter 1969.

SINGER, Isaac Bashevis. 1990. *The Death of Mathuselah and Other Stories*. London : Penguin Books Ltd., 1990. 244 s. ISBN 0-14-018698-0

SINGER, Isaac Bashevis. 1994. *Satan v Goraji*. Prel. Jan Skoumal. Praha : Argo, 1994. 154 s. ISBN 80-85794-4-15-2

SINGER, Isaac Bashevis. 1997. *Láska a vyhnanstí*. Prel. Markéta Bridlová. Praha : Argo. 1997. 337 s. ISBN 80-723-03-146-5

SINGER, Isaac Bashevis. 2001. *Kejklíč z Lublinu*. Prel. Lucie Lucká.) Praha : Argo. 2001. 189 s. ISBN 80-7203-388-3

SINGER, Isaac Bashevis. 2001. *Stíny nad Hudsonem*. Prel. Ladislav Šenkyřík. Praha : Argo, 2001. 629 s. ISBN 80-7203-374-3

SINGER, Isaac Bashevis. 2003. *Světnice, kde otec soudil*. Prel. Jan Skoumal a Gita Zbavitelová. Praha : Argo, 2003. 292 s. ISBN 80-7203-521-5

STAVANS, Ilan. (ed.) 2004. *Isaac Bashevis Singer: An Album*“. New York : Literary Classics of the United States, Inc., 2004. 126 s. ISBN 1-931082-64-2

Summary

This article, entitled *Isaac Bashevis Singer – the American Writer in English Translation: The Individuality of His Work*, deals with the uniqueness of the life and fiction of the Polish-born Jewish-American short-story writer, novelist and essayist, who was awarded the Nobel Prize for Literature in 1978. After his arrival in the United States in 1935, he continued to write many novels and a wide range of short stories in Yiddish. Singer's main subject is the traditional life of the Polish Jewry in various periods of history before and shortly after the Holocaust. He portrays characters, who are tormented by their religious devotion, ascetism, mysticism and passions. Eventually, he worked closely with his translators and produced English versions of his work, which became accepted as a substitute set of his originals.