

*Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*

**Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity  
Séria A – philologica**

**Hlavný redaktor:**

doc. RNDr. Peter Čerňanský, CSc.

**Zostavovateľ:**

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc.

**Redakčná rada:**

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc. (predseda)

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

prof. PhDr. Richard Repka, CSc.

doc. PaedDr. René Bílik, CSc.

doc. PhDr. František Kočíš, CSc.

prof. PhDr. Edita Gromová, PhD.

PhDr. Alena Ďuricová, PhD.

PaedDr. Eva Henčeková

Mgr. Mario Hrašna

**Recenzenti:**

doc. PhDr. František Kočíš, CSc.

doc. Ing. Ladislav Pupala, CSc.

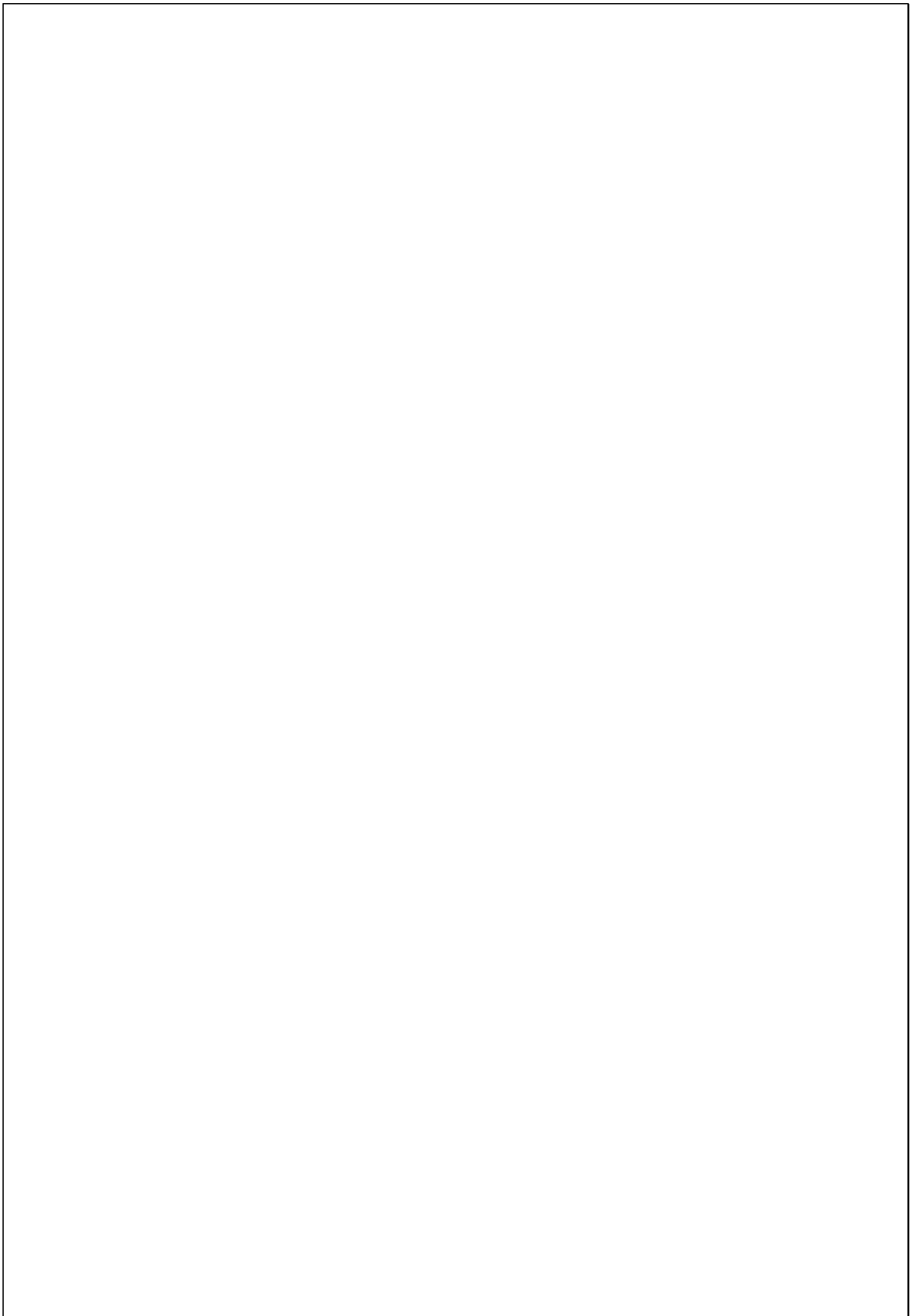
**Technický redaktor:** Mgr. Mario Hrašna

Bližšie informácie týkajúce sa objednávok alebo výmeny zborníka zasielajte na adresu:

Pedagogická fakulta TU  
Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky  
Priemyselná 4, P. O. Box 9  
SK-918 43 TRNAVA  
tel.: 033/55 16 047, e-mail: [mdrdulov@truni.sk](mailto:mdrdulov@truni.sk)

Trnavská univerzita v Trnave, 2005

ISBN 80 – 8082 -029 -5



**I. JAZYKOVEDA**

<b>Breveníková, D.:</b> Komunikácia v medzinárodných rokovaníach .....	4
<b>Hladký, J.:</b> Jazyková (ne)kultúra vo vysielaní súkromných rozhlasových staníc .....	11
<b>Hrašna, M.:</b> O nemecky písaných listoch mestskej rady Bratislavy mestu Trnava zo 16. storočia .....	16
<b>Vépyová, Z.:</b> Adaptácia anglických kompozít v súčasnom spisovnom jazyku .....	24

**II. LITERÁRNA VEDA**

<b>Lagerová V.:</b> Byť dievčaťom je ťažké, ale... ..	27
<b>Henčeková, E.:</b> Oscar Wilde: Obraz Doriana Graya .....	31

**III. DIDAKTIKA JAZYKA A LITERATÚRY**

<b>Borsuková, H.:</b> Slovná zásoba a výučba cudzích jazykov.....	39
<b>Repka, R.:</b> Funkčná a kognitívna gramatika.....	45
<b>Breveníková, D.:</b> Interkultúrna komunikácia v príprave budúcich učiteľov anglického jazyka .....	58
<b>Gášperová, E.:</b> Princípy jazykového vyučovania .....	61
<b>Keketiová, J.:</b> Záujem ako motivačný činiteľ učenia sa cudzích jazykov .....	69
<b>Lagerová, V.:</b> Učenie s obrázkami a úloha vyučujúceho.....	72
<b>Gášperová, E.:</b> Vyučovanie a učenie slovnej zásoby .....	81



## *I. JAZYKOVEDA*

## Communication in International Negotiations: Strategies and Tactics

Daniela Breveníková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** BREVENÍKOVÁ, D.: Communication in International Negotiations: Strategies and Tactics. Komunikácia v medzinárodných rokovaníach: stratégie a taktiky Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 4 – 10.

The paper deals with communication in international negotiations, while the focus is on negotiating strategies and tactics. The first part contains definitions of basic concepts (negotiation, strategy, and tactic). Two basic strategies are distinguished: win-win and win-lose. These strategies may be implemented through tactics, some examples of which are mentioned in the present paper. The final part of the paper deals with simulation as an effective technique of teaching negotiation skills; advantages and constraints of using this technique for this purpose are briefly summarised.

**Key words:** negotiation, strategy, tactic, culture, negotiation terminology, win-win strategy, win-lose strategy.

The present paper starts with an illustrative story describing a possible negotiating situation.

*In Minnesota, USA, a train hit and killed a cow belonging to a Swedish farmer. The railway company sent an agent, so that he negotiated the compensation for the damage. "Mr. Swanson, " said the agent with a shiny smile, "the company I am working for wants to pay for the damage that occurred to you. We deeply regret that your cow died on our rails. On the other hand, I am sure you will agree with the following. Firstly, the cow had nothing to do at our rails and you, as its proprietor should have prevented it from going there. Secondly, the accident could have caused our train to derail and it could have had mortal consequences for our passengers. Lastly, the cow entered our land without any permission. Just to sum up, what you think, Mr. Swanson, what should the compensation between you and the railway company look like? " The farmer declined his head and then whispered sadly: "I am only a poor farmer... I can give you two dollars. "*

The story above is an extreme example of manipulation during negotiation process. One participant -- the agent -- uses an outright dirty tactic and by means of arguments based on negativism and pessimism he makes the other party (the farmer), a person with low perception, feel guilty.

However, this is not what negotiation is about; at least, not always. There are various approaches to negotiating, which differ according to whether they are used by academics or men of practice, sociologists, economists or psychologists, according to what is negotiated as well as the focus of a particular negotiation stage. Here are some examples:

"The (negotiation) process may be viewed as a game, a style exercise, a place for convenience, or a fight...: (Dupont, in: Kremenyuk, V., 1991, p. 51)

"The negotiation process may also be considered as a joint choice from among different alternatives." (Sergeev, V., Kremenyuk, V., 1991, p. 51)

For the purpose of this paper, negotiation is viewed as an interactive process of adjustment in which a series of factors converge into the negotiating situation.

### **Communication Variables in Negotiations: Culture**

*When the Belgian executive Maurice Van der Kuylen first met his joint venture partner from China's Post Office, he said, 'Mr Fong, time is money'. Mr Fong replied, 'Mr Van der Kuylen, time is eternity'. (Hendon, D. W. - Hendon, R. A.)*

Communication and culture represent two elements of the process; in international negotiations, communication and culture constantly interact. (Kremenjuk, V., 1991, p. 47)

In negotiation literature there have been made several attempts to explain links between culture and negotiating styles and behaviour of negotiators. Some negotiation experts (usually negotiators with extensive experience) consider cultural differences a central issue of the international negotiation. Other variables in negotiations are influence and persuasion, threats (compelling or deterrent threats), values and interests. (Ch. Dupont, in: Kremenjuk, V., 1991, p. 331 - 342)

Through communication negotiators send and receive verbal or non-verbal messages related to the process. These messages include exchanges of information, argumentation tactics, the use of signals, messages, and attitudes.

Research on the role of communication in negotiations has emphasized its psychological aspects, but some analyses focus also on systems–interaction analysis, focussing on sequential analysis of statements. Even non-linguists have admitted that linguistics may contribute to the analysis of language used in negotiations. Experts on negotiation (e.g. Dupont) realise the importance of discourse style, sequences of questions and answers, degree of concord between verbal and non-verbal cues, etc.). Hansberg (1985) (ibid, 48) mentions the importance of being able to differentiate words and expression that are suitable when, e.g. inviting negotiators to talk, keeping them talking, showing that you are listening, supporting, reinforcing, confirming, etc.

### **Some Notes on Terminology**

The negotiation process is designated as negotiating, haggling, bargaining; its participants are negotiators, bargainers or players. Words used to describe the process and its parts varies according to whether the negotiation is seen as a conflict or a dynamic interaction of negotiators, who employ it to arrive at an agreement. (After: Knapik, P. - Choluj, V., p.283). In the former case, terms like *attack*, *defence*, or *counterattack*, *deadlock* are used; in the latter, *problem solving*, *collaboration* or *co-operation*.

To identify the various characteristics of negotiations, authors use such terms as *joint* or *contradictory objectives*, *dependency*, *exchange of information*, *game*, *uncertainty*, or *risk taking*.

An interesting case is the use of terms of agriculture when describing the development of relationship with the customer (B. Tracy, in: Knapik, P. - Choluj, V., 2004, p. 283): *ploughing*, *sowing*, *watering*, *fertilising*, *weeding* and *crop-taking*. *Ploughing* covers developing a customer network, acquiring information, contacting potential clients, etc. *Sowing* refers to meeting potential clients and making them aware that their problems may be solved by the product or service offered. *Watering* means providing references or certainties to customers; *fertilising* is selling to large well-established customers and making them and other potential customers believe that the product is of an excellent quality. *Weeding* is keeping competitors at a distance, and finally *crop taking* is Tracy's term denoting accomplishment of the sale and its repetition.

### **Negotiation Strategies and Tactics**

There is a great deal of variety in the terminology in literature of negotiation when discussing strategies and tactics. Some terms are used interchangeably to denote strategy, approach or style. Strategy may be seen as an overall plan used by negotiators to achieve their

objectives, while tactic is referred to as a thoughtful procedure, containing a sequence of steps reflecting the strategy. (Luknič, A., 1999, p .51)

According to Roy J. Lewicki there are two main negotiation strategies: win-win and win-lose. Before defining these strategies, we will describe styles of managing conflict, which create a framework for negotiations.

There are five fundamental styles of managing conflict. They are:

*Contending (Competing)*: We try to convince the other party to accept a position that favours only our own interests. This approach involves persuasion, manipulation, concealment of our true position, and the use of threats and pressure tactics.

*Accommodating (Yielding)*: We focus on the other party's needs rather than our own. Accommodating may be used to end negotiations or to leave the other party completely satisfied so that we can ask for something later, or because the issues are much more important to the other party than to us.

*Compromising (Splitting the Difference)*: Both parties view the issue as a fixed sum and settle differences by each getting "a piece of the pie".

*Collaborating (Problem Solving)*: Both parties work together to maximise the joint outcome. They define problems in terms of shared goals and interests and try to work out options that are acceptable to both parties.

*Avoiding (Inaction)*: The negotiator neither pushes for his/her own objectives nor shows concern for the other's objectives. Avoiding is used when a negotiator fears conflict, when issues are seen as significant, or he/she wants to delay negotiations.

The choice of approach to managing conflict depends on the degree of concern for one's own outcome and the degree of concern for the other party's outcome.

### **Win-Win and Win-Lose Negotiation Strategies**

Most win-win negotiations, in which each party gains something, are a mix of avoiding (inaction), compromising (splitting the difference), and collaborating (problem solving) because the range of issues negotiated tends to vary in importance to the parties. Negotiators should recognise that when the conditions integrative bargaining are not met (common goal or objective, faith in problem solving ability, motivation to work together, mutual trust, clear communication, and validity of the other party's position), then distributive negotiation strategies should be used. When the other party uses a win-lose strategy, win-lose (distributive) negotiators can easily manipulate the openness of win-win (integrative bargaining).

Clear and accurate communication by both parties is considered one of five aspects facilitating win-win negotiations.

Negotiations usually take place along a continuum that ranges from nearly *pure win-win* to nearly *pure win-lose*. In most bargaining situations the actual strategy is a mix of approaches: e.g. initial discussions could be distributive, with broader issues being negotiated within a relative integrative framework, and some final details being negotiated win-win, and, in turn, other final details may be negotiated win-lose if either of the parties has specific needs (Lewicki, R. J. - Saunders, D. M. - John W. Minton, J. W., 1999).

### **Tactics and Countermeasures**

In practical negotiation manuals, negotiators (Hendon, D. W. - Hendon, R. A.) are advised when and how to use specific tactics and given tips on what should be done if the tactic is used against them by the other party (countermeasure).

Basically, three groups of tactics are differentiated: professional (or fair), aggressive, and downright dirty (unfair) tactics. Here are some examples of frequently used tactics:



### ***Big pot***

Coming in with high initial demands will help the one who uses this tactic to get the most out of any deal.

***Keeping the pressure on*** is another way of describing persuasion. At the heart of persuasion is reckoning with the other party's needs and letting them know that you wish and are able to meet these needs.

### ***Nibbling away***

In the early stages of the negotiation, present small proposals that will make it easy for the other party to examine your ability to deliver.

***Countermeasures:*** Scrutinise your contracts, especially if they involve numerous technical details and many figures. These kinds of contract are prime targets for hidden nibbles.

### ***Turn the tables on the other party***

This tactic works best in a seller's market. Instead of trying to convince the other party of the desirability of what you have to sell, put them on the defensive by getting them to prove why they deserve what you are offering.

### ***Stall for time***

Leaving the negotiation completely for a while. Come back when things are getting better and try to renegotiate then.

***Countermeasures:*** Requests for a time-out period can be dealt with in different ways. You could grant it and use the time to improve your own position, or refuse and create in this way a sense of urgency in reaching a decision.

### ***The well is dry: 'I'm financially constrained...'***

This excuse may stop the other party's efforts without putting the blame on you and possibly make the other party lower the cost of the proposed project.

### ***The well is dry: 'I'm ethically constrained from going any further...'***

In this case you indicate that you *do* have the power to decide on the matter at hand – but you do not believe the other party's proposal is ethically acceptable.

### ***Wet noodle*** (assume a poker face)

You give no emotional or verbal response to the other party and sit impassively.

### ***Divide and conquer***

Alienate those members of the other party's team who are sympathetic to you from the rest of their team.

### ***One-step fall back***

This tactic concerns concessions. The least valuable concession is made first; negotiators develop a wide range of concessions. In that way, they will have more room for manoeuvring, and avoid having to trade off more valuable items.

### ***Say, 'Yes, and...'***

In this rejoinder 'and' *amplifies* viewpoint without challenging it. This tactic may result in the change of the other party's offensive confrontation into a defensive interrogation.

### ***Say, 'Yes, but...'***

'Yes, but...' rejoinder may be used if we admit the other side is right and we wrong. By saying so we respond to an attack with a defensive argument.

### ***Good guy-bad guy*** (Unfair Tricks)

Negotiators play this trick to make the other party reduce their expectations or to achieve a fast concession.

An effective use of tactics is the result of thoughtful preparation and a workable system, the aim of which is to evaluate the major factors operating in a situation that may be negotiated. In the early stages of the negotiation, before committing their energy to the

conduct of the negotiation itself, negotiators study the situation, the problems involved, their own and the other party's comparative strengths and weaknesses and risks.

### **Simulation in Teaching How to Negotiate**

Knapík and Choluj (2004, p. 283 - 284) highlight the importance of developing negotiating skills through role playing, simulations, case study, discussion clubs, on-the-job-training, and ping-pong brainstorming.

Simulation is an important analytical tool in social science, which is used for teaching and analysis. Simulation exercises have been used for the purpose of training government officers in negotiation techniques.

One reason for using simulation teaching international relations is that negotiation is an experience that may be simulated; that is, the human interaction involved in negotiation may be represented in a laboratory setting. Negotiation requires both applied and intellectual skills. Moreover, the aim of educational simulations is not only acquiring some information but also teaching participants how to use it.

**Designing a simulation exercise** (Simulation here refers to a role-playing exercise with human subjects.)

Yefimov and Komarov (1982) distinguish two types of simulation exercise: a static and a dynamic one. A static simulation is one where the participants are given all the information at the beginning, which enable them to conclude the exercise. A dynamic simulation is one where participants are given an initial scenario; they are periodically supplied with new and changing information. Static simulations are considered more valuable for training in international negotiation than dynamic simulations.

### **Using simulation to teach negotiation skills: some advantages and constraints**

#### **Advantages**

One advantage of using simulation in developing learners' negotiation skills is that it promotes subjective understanding of negotiation processes that are difficult to convey through other methods and enables the participants to gain subjective insight into the complexities of the situation.

Simulation as a teaching technique also has some advantages in the transmission and retention of factual information in comparison with traditional classroom methods.

Simulation develops various skills acquired through classroom teaching, including the skills of being imaginative and innovative. It is usually assumed that creativity is an important trait of a successful negotiator.

The most useful aspect of simulation both for teaching and research is that it demonstrates problems faced in the real-life negotiation, including non-rational aspect, e.g. its complexity of information, interests, and relationships and uncertainty about the outcome.

#### **Constraints**

Critics of simulation often question whether students learn factual information as well through simulation exercises as they do through the more traditional methods of lectures and readings.

If simulation exercises are highly complex, their participants miss communication. Complexity increases the pressure on negotiators to establish their negotiation priorities, poses a risk of loss of control, and may result in failure in the negotiation process. (After: G. R. Winham: Simulation for Teaching and Analysis, in: Hendon, D. W. -- Hendon, R. A., pp. 409 - 423)

## **Conclusion**

Since there are various approaches to negotiations, it is hardly possible to lay down universal rules of successful negotiations, including those related to the choice of most effective tactics. On the basis of research and practical experience, negotiation experts (Raymond Cohen, 1991) present their recommendations to negotiators. We have summarised these recommendations and arranged them under several headings:

### *Preparation*

A careful preparation for a negotiation also includes studying the other party's language, culture and history, and not just the issue that is negotiated.

### *Relationships*

Cultivating contacts and acquaintances is a well-spent time. Negotiators are advised to establish a warm, personal relationship with their interlocutors and if possible, get to know them even before negotiations get under way.

### *Verbal and non-verbal message*

Negotiators must consider the fact that the other party will interpret the message in the light of their cultural and linguistic background and may not be aware that things appear different from their opponent's perspective. Both negotiating parties have to be alert to indirect formulations and non-verbal gestures.

### *Status and face- maintenance*

Negotiators should be aware of the emphasis placed by their opponents on matters of status and face. Anything that leads to the loss of face is likely to be counterproductive.

### *Persuading (arguments versus facts)*

Negotiators should not overestimate the power of arguments; facts and circumstances speak louder than words.

### *Strategy and tactics*

Negotiators should adapt their strategy to the other party's cultural needs.

When haggling, negotiators are recommended to leave themselves plenty of leeway, i.e. start high, bargain doggedly, and hold back a trump card for the final round.

*Concessions:* Repeated concessions tend to confuse rather than clarify the issue.

*Patience:* Negotiators are advised to be patient and resist the temptation of making unnecessary concessions and working under artificial time constraints.

*Presenting the outcome of negotiations:* In the case of face-conscious negotiators, an agreement achieved in negotiations must be presentable as a prestigious outcome. On the other hand, symbolic gains may compensate face-conscious negotiators for substantive losses. (After: Cohen, R., 1991, p. 160 - 161)

Failure to conform to these recommendations is likely to result in the failure of negotiations. Along with other reasons of the failure, Fayerweather and Kapoor (Kremenjuk, V., 1991, pp. 331 - 342) also mention lack of empathy; inadequate recognition of the specific features of the decision-making process; failure to adapt the negotiating process to the local environment; poor handling of the intermediary role of the negotiator; etc.

## **SOURCES**

COHEN, R.: *Negotiating Across Cultures. Communication Obstacles in International Diplomacy*. US, Washington, D.C.: Institute of Peace Press, US, 1991.

HENDON, DONALD. W. - HENDON, REBECCA, A. : *World-Class Negotiating*. John Wiley and Sons, Inc.

LEWICKI, ROY J. - SAUNDERS, DAVID M. - MINTON, JOHN W.: *Negotiation*. Third Edition. Boston: Irwing McGraw-Hill, 1999.

LUKNIČ, A.: *Vyjednávanie a jeho hlavné prvky*. In: *Ekonomické rozhl'ady*, 28/1, 1999, s. 45 - 53.

KNAPÍK, P. - CHOLUJ, V.: Sociálna antropológia a obchodné rokovanie. In: *Ekonomické rozhľady*, 33/3, 2004, s.278 - 289.

KREMENYUK, V. (Editor): *International Negotiations. Analysis, Approaches, Issues. A Publication of the Processes of International Negotiations (PIN) Project.* Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1991.

### **Resumé**

Príspevok sa zaoberá stratégiami a taktikami, používanými v komunikácii v kontexte medzinárodných rokovaní. V prvej časti sa definujú základné pojmy (rokovania, stratégia a taktika). Rozlišujú sa dva základné druhy stratégií: výhra – výhra (*win – win*) a výhra – prehra (*win – lose*). Uvádza sa niekoľko príkladov na efektívne a frekventované taktiky medzinárodných rokovaní. V záverečnej časti príspevku venuje autorka pozornosť využitiu simulácie na nácvik zručnosti rokovania, pričom poukazuje na výhody a nevýhody simulácie na uvedený účel.

## Jazyková (ne)kultúra vo vysielaní súkromných rozhlasových staníc

Juraj Hladký

Katedra slovenského jazyka a literatúry, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfaj@truni.sk

**Abstract:** HLADKÝ, J.: Language (non)culture in broadcast of commercial radios. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 11 – 15.

The level of attention to language culture in public service media and commercial broadcasting stations. The level of language education of presenters and editors. Psychological, psycholinguistic and mass communication aspects of language culture and their influence on listeners/viewers. Acoustic – stylistic, lexical – semantic, morphological and syntactic imperfections in speech acts of presenters (analysis of broadcasting materials of commercial radios in Trnava and Nitra regions. Generalization of requirements put on a presenter from the aspects of language culture and culture of speech.

**Key words:** language communication, language culture, public service media, commercial radios, acoustic – stylistic imperfections in speech of presenters, globalization, lexico- semantic, morphological and syntactic imperfections in speech acts of presenters in commercial radios.

Verejnoprávne médiá (Slovenská televízia, Slovenský rozhlas) v minulosti pomerne dôrazne dbali na úroveň jazykovej kultúry. Poradenskú službu pre redaktorov a moderátorov zabezpečovali pracovníci v špecializovaných oddeleniach oboch inštitúcií. Odbor mediálneho výskumu Slovenského rozhlasu podnes vydáva interné metodické a praktické príručky, ktoré súvisia s jazykovou kultúrou v éteri a vychádzajú pritom z bežnej rozhlasovej praxe.

Cieľ jazykovej výchovy žurnalistov v Slovenskej televízii bol a v Slovenskom rozhlase aj je stále pochopiteľný: formovať jazykovo-štylistické povedomie moderátorov či redaktorov tak, aby boli ich prejavy jazykovo korektné (porov. Pavlovič, 2002, s. 125 – 128). Ak aj odhliadneme od toho, že zlou jazykovou kultúrou redaktori devalvujú slovenský jazyk a zneisťujú ostatných používateľov slovenčiny, nastáva tu aj istý psychologický efekt, ktorý je v novinárskej komunikácii, resp. v interakcii prijímateľa (čitateľa, poslucháča, diváka) a expedienta (redaktora, moderátora, hlásateľa) veľmi dôležitý. Jazyková kultúra rečových prejavov expedienta totiž pozitívne alebo negatívne ovplyvňuje aj úspešnosť celej novinárskej komunikácie, teda napríklad aj to, či prijímateľ hodnotí expedienta ako dôveryhodného (v niektorých prípadoch až mienkotvorného) komunikanta alebo nie.

V posledných rokoch jazykovedci aj teoretici v oblasti žurnalistiky upozorňujú na jednostajne klesajúcu úroveň jazykovej kultúry osobitne v televíznom (pripomíname, že verejnoprávnom) vysielaní, ale aj v printových médiách (osobitne regionálnych a lokálnych, porov. Rendár, 2002, s. 356 – 359). Príčinu tohto javu istotne musíme hľadať v uvoľnení mediálneho priestoru. V posledných dvoch desaťročiach na Slovensku vzniklo (a zaniklo) niekoľko desiatok komerčných rozhlasových staníc s regionálnou pôsobnosťou.

V prípade takýchto médií môžeme skôr hovoriť o moderátoroch, pretože programová štruktúra vysielania je zameraná na hovorené slovo (kontaktné relácie s priamou účasťou poslucháčov) a na populárnu hudbu. Spravodajskú časť vysielania zabezpečujú väčšinou päťminútové spravodajské bloky správ, preberaných (s minimálnou úpravou) z agentúrnych servisov. Iba málo komerčných rozhlasových staníc si vyrába spravodajstvo prostredníctvom svojich vlastných redaktorov.

Jednou zo základných požiadaviek, ktoré takéto rozhlasové stanice kladú na moderátorov, je ich schopnosť „prirodzenej“ komunikácie – schopnosť spontánne a pohotovo reagovať, schopnosť dynamicky rozmýšľať a myšlienkové obsahy takisto dynamicky prenášať do reči priamo v éteri. Jedným z ďalších kritérií býva, pochopiteľne, tzv. mikrofonický hlas – nepríznačová až príjemná farba hlasu (timbre) ako výsledný akustický efekt vo vysielaní atď.

Teoretici rozhlas označujú ako tzv. prchavé, efemérne médium. Je to pochopiteľné, pretože príjem vypočutej informácie je náročný na sústredenosť príjemcu.<sup>1</sup> Istotne to súvisí aj s tým, že v prípade rozhlasového vysielania ide o jednosmernú komunikáciu s minimálnou možnosťou spätnej väzby a takisto s tým, že je tu vylúčená jednota miesta komunikantov.<sup>2</sup> Na tento „hendikep“ rozhlasového vysielania by mali pamätať moderátori osobitne pri tvorení textov – či už ide o čítané (teda vopred písomne pripravené) alebo spontánne hovorené texty. Ich kompozícia musí byť jasná a zreteľná, logický musí byť slovosled aj vetosled. V rozhlasových textoch by sa mali dynamicky striedať jednoduché rozvítené vety s jednoduchými súvetiami. Príjem informáciami nasýteného textu môže skomplikovať vetná stavba, preto sa v rozhlasovej ani televíznej reči neodporúča vo veľkej miere používať zložené súvetia s komplikovanou vetnou stavbou. V novinách alebo časopisoch čitateľ môže kedykoľvek čítanie prerušiť a vrátiť sa k informácii, ale v prípade elektronického vysielania je komplikovaná informácia pre príjemcu už stratená. Navyše, isté „vyrušenie“ v recepcii hovoreného textu negatívne ovplyvňuje nielen príjem aktuálneho textu (resp. aktuálnej informácie), ale aj príjem ďalšieho, bezprostredne nasledujúceho textu.

Platón v istej súvislosti poznamenal, že písané slovo je len tieňom hovoreného slova. V praxi akoby sa však na tento výrok zabúdalo a akoby bolo potrebné pripomenúť, že hovoriť neznamená aj niečo povedať. Problém nebýva len v stereotypnosti melódie vety, v nedostatočnom alebo nenáležitom využívaní suprasegmentálnych javov. Reč moderátorov je často ochudobnená nedostatočným využívaním intonácie, ktoré sa prejavuje napríklad v neodlišovaní príznakových a nepríznačových významov slova či slovného spojenia, použitého v istom kontexte – stereotypná intonácia môže spôsobiť neadekvátnu interpretáciu významu slova, slovného spojenia alebo väčšieho významového celku (napr. pri irónii alebo zdôraznení významu slova, výpovede). Nevypelá až povrchná technika reči daktorých moderátorov sa prejavuje aj v tempe reči a používaní páuz. Tento jav je častý pri rýchlom čítaní textu s komplikovanou stavbou vety alebo viet. Prestávky sa preto neraz objavujú na neočakávaných miestach (...*trestné oznámenie||na neznámeho páchatel'a...*). Príčinou je aj nevyhovujúce korigovanie výdychového prúdu v reči. Prestávka v reči má dvojaký zmysel: fyziologický a logický. Pauza, určená na nadýchnutie sa moderátora, má zároveň aj ohraničovať myšlienkový celok. Členenie prejavu však môžu signalizovať aj iné intonačné prostriedky – výška, sila hlasu a timbre (porov. Král – Rýzková, 1989, s. 100). Zdá sa však, že správne využívanie týchto paralingválnych prostriedkov sa javí v reči moderátorov ako ešte väčší problém.

Spomínané zvukovo-štylistické nedostatky sa prejavujú najmä v nepripravených, spontánne hovorených prejavoch. Ako ďalší problém sa ukazuje aj nedôsledná artikulácia slovenských hlások. Nejde tu len o neexistenciu hlásky *ä* v rečových prejavoch moderátorov komerčných rozhlasových staníc. Pomerne bežne (ale neočakávane) sa mäkká výslovnosť spoluhlások (najmä spoluhlásky *l*) stráca aj uprostred slova (*poponáhľajte sa do Lídlu*), z hľadiska kvantity dochádza k nenáležitému skracovaniu dlhých alebo k predlžovaniu

<sup>1</sup> Aj preto sa odporúča príjem rýdzo intelektuálnych obsahov transformovať (zvýraznením zážitkovosti napr. vo fíči alebo v iných žánroch umelecko-dokumentárnej publicistiky atď.); porov. Jurčo, 2003).

<sup>2</sup> V televíznom vysielaní je spomínaný „nedostatok“ zmiernený možnosťou synchronného príjmu vizuálnych informácií – obrazové a zvukové informácie sa navzájom dopĺňajú. Tým sa zmierňuje aj možnosť entropie v hovorenom texte.

krátkych slabík (napr. pri privlastňovacích prídavných menách: *Benešové dekréty; opakuje sa scénár*), zo stúpavých slovenských diftongov sa často stávajú zvukové spojenia, pozostávajúce z dvoch samostatných hlások (*vzjať, ljetať*), deštruuje sa výslovnosť hlásky *ó* (*vosmich, vuosmich*), ba vyskytujú sa aj problémy vo vokalizácii slabík (*vo vuosmich prípadoch*).

Ani slovná zásoba, s ktorou sa môžeme stretnúť vo vysielaní, neukazuje na vysokú jazykovú úroveň moderátorov. Ešte stále možno na vlnách éteru počuť bohemizmy (*doporučiť, prehlásiť* (niečo), *krabica, hranolky* atď.), mnohí moderátori zasa s obľubou ohurujú svojich poslucháčov anglicizmami. Ľ. Rendár (2004) hovorí o globalizujúcom vplyve angličtiny a zároveň upozorňuje, že globalizácia v sebe skrýva veľké možnosti, ale aj veľké riziká. Tu, nazdávame sa, treba odlišovať internacionalizáciu od globalizácie. Internacionalizácia jazyka je prirodzený proces, ktorý vzniká ako dôsledok jazykových kontaktov a vedecko-technického rozvoja spoločnosti. Neuskutočňuje sa živelne, neodôvodnene. Globalizácia je však omnoho radikálnejší proces a negatívne môže ovplyvniť nielen úspešnosť komunikácie, ale aj jazykové povedomie používateľov iných jazykov. Do slovnej zásoby tak úplne bežne, a pritom neraz násilne a neúčelne prenikajú cudzie slová. Veľká frekvencia zbytočných anglicizmov pritom sám text znejasňuje a na príjemcu pôsobí skôr ako snaha o sebaaprezentáciu autora textu. Istotne účelnejšie je pritom použiť domáce pomenovania, ku ktorým navyše môžeme utvoriť synonymické rady a tak variovať texty. Spokojne však môžeme povedať, že ide o módnny jav, ktorý do istej miery odzrkadľuje kultúrne vedomie „globalizátorov“. Obsah a dosah komunikácie, ktorá je priam poznačená anglicizmami, preto veľmi jednoducho nemusí byť len *kúlový* (z angl. *cool*), ale aj *kulový*... (ako si tieto slová možno nevedomky občas zamieňa moderátor bratislavského rádia, informujúceho o dopravných obmedzeniach; slovo *kúlový* dnes už vari možno zaradiť do mládežníckeho slangu vo významoch „skvelý, úžasný“, „bláznivý“, ale aj „pekný, dobre vyzerajúci“).

Ináč je to s používaním slangu. Komerčné rozhlasové stanice, zamerané na súčasnú populárnu hudbu, sa stali súčasťou mládežníckej kultúry najmä vďaka veľkému počtu kontaktných relácií. V takmer výlučnej orientácii na aktuálnu populárnu hudbu sa skrýva aj intencionalita ich rozhlasovej produkcie – snažia sa oslovovať mládež a mladú dospelú generáciu. K tejto cieľovej skupine sa približuje aj mladý hlas moderátorov a ich slovník. Do textov preto vstupuje pomerne veľa slangových výrazov (porov. Mislovičová, 1995, s. 138). Väčšinou nejde o umelé a násilné používanie prvkov mládežníckeho slangu, pretože v súkromných rádiách relácie moderujú mladí ľudia a prirodzenou súčasťou ich jazyka sú aj tieto, na sociálne prostredie a sociálny kontext viazané prvky. Treba však povedať, že nie všetky slangizmy je vhodné zaradiť do textu. Odlišujú sa totiž mierou expresivity, ktorá, pravda, môže vychádzať aj z toho, že niektoré slangové výrazy sú nové a dá sa očakávať, že časom sa vnímanie ich expresívnosti v povedomí používateľov oslabí (napr. expresívnejšie je v komunikácii slovo *čajka* > *čaja, čajočka* oproti slovu *kočka*, pretože sa ním pomenúva nielen mladé pekné, ale aj naivné dievča atď.). No aj vo vysielaní rozhlasových staníc, ktoré sa zameriavajú na mladého poslucháča, by malo platiť (v komunikácii) osvedčené pravidlo, že menej je niekedy viac, a teda používanie slangizmov by nemalo byť neúčelné či občas až násilné. Efekt bystroti či dynamickosti moderátora sa dá navodiť aj ináč než veľkou frekvenciou anglicizmov, slangizmov, príznakových lexikálnych prvkov alebo opakovaním určitých konštrukcií (azda je už istým idiolektizmom, že moderátor trnavského rádia pravidelne končí prehľad horoskopov takto: *a nakoniec ryby, rybky, rybičky*...). Moderátori by sa mali väčšmi spoliehať na techniku hlasu. Mnohé významové odtienky slov či celých výpovedí, postoj k obsahu textu, ale aj k samému poslucháčovi spoľahlivo dekodujeme z melódie reči, tempa, intonácie; poslucháč veľmi dobre vníma, kedy sa moderátor usmial, kedy je unavený, kedy zasa s poslucháčom spolucíti a pod. Forme prejavu, hoci intencionálne

zameranej na mladého poslucháča, totiž nie vždy zodpovedá aj miera akejsi paralingválnej a empaticky prezentovanej intencionality, resp. forme prejavu nezodpovedá neraz až strojená blízkosť moderátora k poslucháčovi. Tento nesúlad môže byť neraz aj príčinou nelichotivých hodnotiacich výrokov poslucháčov na adresu niektorých moderátorov.

V reči moderátorov môžeme identifikovať aj ďalšie jazykovokultúrne nedostatky – nerešpektovanie, resp. neodlišovanie dvoch prirodzených rodov v slovenčine, ktoré sa prejavuje v nedôslednom prechýľovaní neslovenských (najmä anglických) priezvisk. To v konečnom dôsledku môže niekedy viesť napr. aj k tomu, že recipient nedokáže určiť ani rod osoby, o ktorej sa hovorí (osobitne ak ide o mediálne neznámu osobu). Problémy sa vyskytujú v ohýbaní apelatív, ale aj vlastných mien (najčastejšie v tvorení genitívu, napr. *trestné stíhanie poslankyne Libuši Martinčekovej*). V spontánne hovorených rozhlasových textoch moderátorov ako príznakové pôsobia daktoré slov a slovné spojenia, napr. *nakoľko, prebieha výpredaj, čo sa týka* atď. Istotne je vhodnejšie ich nahradiť: *pretože, keďže; je výpredaj, začal sa výpredaj...; keď hovoríme o..., pokiaľ ide o...*, príp. túto konštrukciu môžeme vynechať úplne.

Daktori moderátori si akiste neuvedomujú sémantický rozdiel medzi slovesami *ležať* a *visieť*, keď používajú spojenia *záleží od toho...* (správne *záleží na tom*) a *závisí na tom, je závislý na niečom* (správne *závisí od toho, je závislý od niečoho*). Pozorný poslucháč si všimne aj to, že na západnom Slovensku *fúka vietor o sile siedmich metrov za sekundu* (či *azda so silou sedem metrov za sekundu?*), ba dokonca aj to, že *dnes budú fúkať vetry (?) severných smerov (?)*. Dozvedieť sa však môžeme aj to, že *okamžitá teplota (?) na Lomnickom štíte je 29 stupňov...* Z konštrukcie *stretne sa prezident USA a Ruska* zasa nechtiac vyplynie, že obidve svetové veľmoci majú vlastne jedného prezidenta atď.

V našej úvahe, ktorá má skôr charakter marginálií ako ucelenej štúdie, sme sa snažili poukázať na daktoré (závažné) jazykovokultúrne nedostatky v praxi moderátorov súkromných rozhlasových staníc. Analyzované javy sme čerpali z jazykových prejavov moderátorov komerčných rozhlasových staníc, vysielajúcich v trnavskom a nitrianskom regióne.

Práca moderátora či redaktora na vlnách éteru nespočíva v jednoduchom rozprávaní do mikrofónu. Vyžaduje si sústredenosť, istotu, teoretické vedomosti, praktické skúsenosti, ale aj dokonalé ovládanie jazyka, ktorým prenáša informácie k svojmu publiku. Povedané ináč – táto práca v sebe sústreďuje viaceré nadania (zámerne sme nepoužili termín profesie): byť zároveň dobrým hercom, psychológom, diplomatom, ale aj zabávačom, rozprávačom, no čo je hlavné – byť dobrým rečníkom.

## LITERATÚRA

- JURČO, M.: Perspektívy rozhlasovej publicistiky pre deti a mládež. In: Stav detskej kultúry v transformujúcej sa slovenskej spoločnosti. Ed. M. Fujaková. Nitra, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2003. (V tlači).
- KRÁL, Á. – RÝZKOVÁ, A.: Základy jazykovej kultúry. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 128 s.
- MISLOVIČOVÁ, S.: Jazyk na vlnách éteru. In: Spisovná slovenčina a jazyková kultúra. Ed. J. Doruľa. Bratislava, Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1995, s. 135 – 140.
- PAVLOVIČ, J.: Jazyk je kultúrna hodnota. Kultúra slova, roč. 36, 2002, č. 2, s. 125 – 128.
- RENDÁR, L.: O jazyku Žilinských novín. Kultúra slova, roč. 36, 2002, č. 6, s. 356 – 359.
- RENDÁR, L.: Slovenčina v globalizujúcom sa svete. In: Globalizácia verzus identita v stredoeurópskom priestore. Zborník materiálov z medzinárodnej konferencie. Trnava, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2004. (V tlači.)



### **Resumé**

Štúdia analyzuje úroveň jazykovej kultúry vo vysielaní verejnoprávnych a komerčných médií. Všíma si základné nedostatky v reči moderátorov, napr. nesprávnu artikuláciu, nedôslednosti na úrovni suprasegmentálneho systému, ale aj problémy z oblasti lexikológie (sémantiky), morfológie, syntaxe a štylistiky. V závere prináša konkrétne odporúčania a predstavu dobrého rečníka. Poznatky spája so psychológiou príjmu.

## Zu deutschsprachigen Briefen des Stadtrates von Bratislava an die Stadt Trnava aus dem 16. Jahrhundert

Mario Hrašna

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** HRAŠNA, M.: Towards the content of the 16th century Bratislava City Hall letters addressed to the City of Trnava. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 16 – 23.

Since awarded municipal privileges the city of Trnava played central role in the field of the so – called “confinium“ on the territory of contemporary south-east Slovakia. It kept very vivid (similar status, aristocrats, institutions) contacts with other cities of the then Hungarian Empire. These contacts were reflected in an abundant correspondence (majority of which was written in German). Also the letters of the Bratislava City Council to the City Council of Trnava (16th century) constitute one of the fundamental parts of the city correspondence and could be found in Trnava (branch of the National Archives in Bratislava). Language of city correspondence arouses interest of German studies, last but not least, of historical text linguistics. Following works of other German scholars, we are trying to point out various opening discourse markers, the purpose of which is to serve as elements controlling and facilitating text perception. We also pay attention to modifications of these discourse markers in time and space.

**Key words:** urban language, language of documents, guests, privilege, archival fund, early, new, letter, Hochdeutsch, opening discourse markers, text production, handwriting, form of communication, cover address, salutatio, exordium, narratio, petitio, conclusio, basic model

### A. TRNAVA UND SEINE WECHSELVOLLE GESCHICHTE

Die Stadt Trnava/Tyrnau entstand aus zwei auf beiden Ufern eines kleinen Flusses im südwestslowakischen Hügelland liegenden Siedlungen. Eine dieser Siedlungen wurde, bedingt durch ihre günstige Lage auf der Kreuzung wichtiger Handelswege, sehr früh zu einem bedeutenden Marktplatz. Da hier die Märkte regelmäßig samstags stattfanden, bekam sie den Namen *Sobota*, der zum ersten Mal in einer Urkunde des Esztergomer Erzbischofs aus dem Jahre 1211 belegt ist, durch die dem dortigen Kapitel das Recht zugesprochen wird, in der Siedlung namens Sobota das Zehent zu erheben. Die aus beiden Siedlungen entstandene Stadt führt jedoch ihren Namen auf die benachbarte Siedlung *Trnava/Tyrnau* zurück (vgl. Šimončíč, 1989). Der Name wird aus dem slaw. *trn* „Dorn“ hergeleitet. Die in der Sprache der deutschen Kolonisten üblich gewordene Bezeichnung *Tyrna* gelangte über das Ungarische in lateinisch geschriebene Urkunden, später setzte sich in beiden Sprachen, sowohl im Lateinischen wie auch im Deutschen die Benennung *Tirnavia/Tyrnau* durch.

Deutsche Gäste kommen bereits im 12. Jh. in die Siedlung Sobota. Ihnen wird auch der Bau der dem Hl. Nikolaus geweihten Kirche auf einem Hügel über der Stadt zugeschrieben. Die Kaufleute profitierten aus der idealen Lage der Siedlung auf der Kreuzung von Handelswegen, die Ungarn mit Westeuropa verbanden. Begünstigt war der Handel auch dadurch, dass Trnava/Tyrnau im 11. Jh. im sog. *Konfinium*, Grenzgebiet, lag, wo fremde Kaufleute oft verkehrten.

Auf eine besondere Bedeutung der Stadt für die wirtschaftliche Entwicklung Ungarns im 13. Jh. weist die Erteilung der königlichen Vorrechte im Jahre 1238 hin. Das Privileg

wiederspiegelt die wirtschaftlichen Interessen der Gäste. Die Stadt wird aus Zuständigkeit des Pressburger Gespans ausgenommen und einzig und allein dem König unterstellt. Die Rechtsprechung und Stadtverwaltung wurde durch gewählte Organe der Stadtbürger vollzogen, deren Entscheidungen durch das königliche Gericht überprüft werden konnten.

Die Bürger wählten am Ostermontag jeden Jahres einen 24, später 60 Mitglieder zählenden sog. Äußeren Senat *electa communitas*, von dem dann ein 13-gliedriger Magistrat (*senatus magistratus*) gewählt wurde. Unter seinen Mitgliedern wurden der Richter (*iudex*), der Bürgermeister (*consul*) und der Stadtkapitän (*capitaneus*) gewählt. Die Bürger hatten das Recht ihren Pfarrer selbst zu erwählen. (Näheres in Šimončič, 1989 und Marsina, 1984b)

Mitte des 14. Jh. überragte Trnava/Tyrnau mit seinem Reichtum alle anderen Städte der heutigen Westslowakei. Von dieser Tatsache zeugt auch das Dekret des Königs Karl von Anjou aus dem Jahre 1342, in dem Trnava/Tyrnau vorgeschrieben wird, in die königliche Kammer 100 Mark zu entrichten, während z. B. Trenčín/Trentschin nur 10, Topoľčany 20, Krupina/Karpfen 35 Mark zu zahlen hatten.

Bereits zur Zeit der Erhaltung der Vorrechte war die Stadtbevölkerung nicht nur sozial geschichtet, sondern stellte auch einen Schmelztegel von Ethnien dar. Die Gewährung der Privilegien eröffnete den Weg für einen weiteren starken Strom von deutschen Gästen. Dies hatte der König selbst in seinem Privileg vorausgesetzt, wo er ausdrücklich betont hatte, dass er diese Stadt für den best geeigneten Platz hielt für die Niederlassung der Gäste im Pressburger Kommitat. In Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs Tyrnaus im Laufe der zweiten Hälfte des 13. und im 14. Jh. kamen weitere Wellen von Gästen in die Stadt, sodass das deutsche Element in der Stadtbevölkerung das Übergewicht gewann. Schon in der Zeit vor den hussitischen Feldzügen in Oberungarn kann man schon beobachten, dass in die niedrigeren Bevölkerungsschichten das slowakische Element eindringt. Unter hussitischer Besatzung Mitte des 15. Jh. flüchtet die Mehrheit des deutschen Patriziats und der besser situierten Handwerker in die benachbarten Städte Eisenstadt und Pressburg. Ende des 15. Jh. kommt es unter den Ethnien der Stadt bereits zu Auseinandersetzungen bei der Wahl des Richters, später ebenfalls bei der Wahl des Stadtpfarrers. So ermahnt König Matthias Corvinus durch ein Mandat aus dem Jahre 1486 die Bürger, die Streitigkeiten zu unterlassen. Wer gegen diese Verordnung verstoße, solle mit Tod und Verlust des gesamten Besitzes bestraft werden (vgl. Šimončič, 1989, Marsina, 1984a).

Anfang des 15. Jh. wurden die größeren ungarischen Städte, unter ihnen Trnava/Tyrnau, zu gleichberechtigten Partnern der ungarischen Landesherrn. Sie wurden als sog. 4. Stand zum Landtag eingeladen. Diese Städte besaßen eine entwickelte Selbstverwaltung und waren dem König als Landesherr (*dominus terrestralis*) verpflichtet (vgl. Marsina, 1984b).

Der Tyrnauer Stadtrat hatte einen starken administrativen Apparat zur Hand, zu dessen wichtigsten Bestandteilen die Stadtkanzlei gehörte. Sie diente als Verschriftungseinrichtung für die Angelegenheiten des Richters und des Stadtrates, gab Urkunden in Sachen der Stadt und der Stadtbürger heraus und führte Evidenz über wirtschaftliche Angelegenheiten der Stadt.

Der Besitz von einem authentischen Stadtsiegel ermöglichte es der Stadt, bereits Anfang des 14. Jh. eine diplomatische Tätigkeit zu entwickeln, die in den folgenden Jahrhunderten an Intensität gewann. Zu den ältesten schriftlichen Zeugnissen – Urkunden mit eigentumsrechtlichem Charakter kommen Ende des 14. Jh. Briefe und das erste Rechnungsbuch der Stadt hinzu, seit dem 16. Jh. sind Testamente belegt, sowie weitere schriftliche Dokumente, die wertvolle Quellen zur Stadtgeschichte bieten.

Ein Stadtarchiv ist erstmals in einem Protokoll vom August 1683 belegt, als die Stadt von aufständischen Truppen besetzt wurde. Diese Truppen, so das Protokoll, hätten viele

Urkunden, Protokolle und Gerichtsakten vernichtet, einige Siegelstöcke, sowie das goldene königliche Siegel von der Privilegurkunde entwendet.

Heute wird der wesentliche Teil des Archivbestandes von dem sog. Magistratsfonds gebildet. Einen Bestandteil dieses Fonds stellen *publica* dar, öffentliche Dokumente, zu denen Urkunden (Privilegien, Dekrete, Mandate, Artikel der Zünfte usw. gehören). Unter den *publica* stehen ferner *decreta regia* (königliche Dekrete) sowie Mandate der ungarischen königlichen Kammer, *tavernicalia* (Tavernikalbriefe), *palatinalia* (Palatinbriefe). Unter Urkunden finden sich 19 deutschsprachige Schriftstücke unterschiedlicher Provenienz, die in den Jahren 1406 bis 1730 datiert sind.

Die Testamente machen die Zusammensetzung der Stadtbevölkerung zu verschiedenen Zeitpunkten der Stadtgeschichte sichtbar. In einem Inventar erfasst sind Testamente aus den Jahren 1511-1874. Die Verteilung der in deutscher Sprache verfassten Testamente auf den gesamten Zeitraum ist nicht gleichmäßig. Etwa bis 1615 bleibt die Anzahl der Dokumente verhältnismäßig hoch. Nach 1615 ist bis 1795 eine Abnahme nicht nur der Testamente, sondern auch anderer deutschsprachigen Dokumente zu beobachten. Dies ist mit höchster Wahrscheinlichkeit mit der jeweils herrschenden geschichtlichen Situation in Zusammenhang zu bringen. Im 17. Jahrhundert hatte die Stadt wiederholt mit Besetzungen seitens aufständischer Truppen zu kämpfen, mehrmals wurde sie von der Pestseuche heimgesucht. Somit nahm der rasche wirtschaftliche Aufschwung der Stadt, den sie seit ihrer Entstehung genossen hatte, sein Ende, in der Stadtwirtschaft machten sich Rezessionserscheinungen bemerkbar. Eine Zunahme der Anzahl deutschsprachiger Schriftstücke ist wieder ab 1795 bemerkbar.

Eine ähnliche „Periodisierung“ des Archivbestandes kann hinsichtlich der Verteilung der deutschsprachigen Schriftstücke auch bei weiteren Inventaren vorgenommen werden. In die ältere Zeitspanne fallen dann Dokumente aus dem 15. und 16. Jh., in die neuere Materialien aus dem 18. und 19. Jh., eine Zäsur bilden das 17. Jh. und ein beträchtlicher Teil des 18. Jh. mit nur vereinzelt vorkommenden Schriftstücken in deutscher Sprache. Der Anstieg im Gebrauch des Deutschen als Kommunikationsmittel ist hier mit höchster Wahrscheinlichkeit im Zusammenhang mit den neueren administrativen Regelungen des 18. und 19. Jh. zu sehen (z.B. Materialien der josephinischen Registratur).

Dies trifft auch auf die Magistratsprotokolle sowie Kodizes und Konzepte von Ratsprotokollen zu. Deutschsprachige Protokolle stammen aus der Zeit zwischen 1849 – 1856. Etwa in den gleichen Zeitraum fallen Protokolle der Sicherheitskommission der Stadt, der Wirtschaftskommission (sog. *dispositio oeconomica*); Statute der Stadt (*statuta commissarialia*) sind vom Anfang bis Mitte des 18. Jh. erhalten geblieben. Deutschsprachige Texte tauchen auch unter den Beeidigungsformeln der städtischen Amtsträger auf, sowie unter den Aufzeichnungen über Stadtfinanzen, den Rechnungsbüchern, den Prozessualia, Iuridica, Akten der Zünfte und der Gilde.

Briefe sind in zwei Katalogen erfasst: unter den Missiles finden sich Briefe, deren Empfänger die Stadt Trnava/Tyrnau ist, unter den Missiles civitatis tyrnaviensis dann solche, deren Absender zumeist der Stadtrat Tyrnaus oder andere städtische Verwaltungseinrichtungen sind. Die Inventare betreffen den Zeitraum zwischen Anfang des 16. Jh. und Mitte des 19. Jh. Unter den Missiles des Zeitraums zwischen 1500 und 1570 kommen 229 auf Deutsch verfasste Briefe von verschiedenen Absendern vor. Unter den Verfassern finden sich Personen wie Adlige aus der näheren und weiteren Umgebung der Stadt wie auch andere Städte, zumeist andere freie königliche Städte, mit denen Tyrnau einen regen Briefwechsel unterhielt.

Der Fonds Missiles umfasst ebenso auch alle Briefe, die im untersuchten Zeitraum von Pressburg nach Trnava/Tyrnau geschickt wurden. Pressburg gehört zu denjenigen freien königlichen Städten Ungarns mit denen Tyrnau einen überaus reichen Briefwechsel unterhielt.

## B. TEXTERÖFFNUNGSSEQUENZEN ALS GRUNDMUSTER

Arne Ziegler geht in seinem 2003 veröffentlichten Band „Städtische Kommunikationspraxis im Spätmittelalter“ von der Prämisse aus, dass es im Text Makrostrukturen gebe, die durch die Textarchitektur (formale Anordnung der Textteile) und Komposition des Textes (Strukturierung des Inhalts) repräsentiert sind. Dabei können sich die Textarchitekturen horizontal (durch typische sequentielle Textverknüpfungen) oder vertikal (durch aufeinander referierende Elemente) konstituieren. Dabei sei es bei einer textlinguistischen Untersuchung unumgänglich, die verschiedenen Konstruktionen der initiierten Textteile darzustellen. Dies wird dadurch begründet, dass der Text eine rezipientenorientierte Gliederung aufweist, die ausgerichtet ist auf ein schnelles Erfassen des Textes auf den ersten Blick. Hierbei werde der Text auf indizierende Muster überprüft – die sog. Texteröffnungssequenzen. Diese erleichtern es dem Rezipienten, den Text selektiv zu lesen und zu verstehen. So werde der Text in erster Reihe partiell rezipiert, gescannt. Die partielle Kontrolle des Produzenten und des Rezipienten über den Text werde durch lokale und globale Verfahren ermöglicht. Dabei handle es sich bei den lokalen Verfahren um die Stiftung der Zusammenhänge zwischen aufeinander folgenden Elementen eines Textes. Die globalen Verfahren stützen sich auf die Textgliederung, typographische Gliederung sowie die schon erwähnten textarchitektonischen Gliederungen. (Ziegler, 2003, S. 209 ff.)

Bei der Beschäftigung mit historischen Handschriftenkorpora drängt sich die Frage auf, in wie weit diese den von Ziegler für die Pressburger Stadtkanzlei des 15. Jahrhunderts skizzierten Textstrukturen entsprechen und ob sich für andere Zeitspannen sowie Verschriftungsorte ähnliche Regularitäten in Textproduktion ermitteln lassen.

Da sich das uns vorliegende Handschriftenkorpus von dem von Ziegler untersuchten Material nur in der Zeitperiode, jedoch nicht im Verschriftungsort unterscheidet und die Kommunikationsform Brief sich in dem betreffenden Zeitraum bekanntlich nach einem relativ festen Strukturmuster richtet, kann vorausgesetzt werden, dass die Handschriften aus dem Trnavaer Archiv nur wenige Differenzen zum Material aus dem 15. Jh. aufweisen. In den Untersuchungskorpus wurden 20 Handschriften aus dem Bestand des Magistratsfonds des Trnavaer Archivs, Abteil Missiles aufgenommen (das eingehende Verzeichnis nach Archivsignaturnummern ist dem Literaturverzeichnis angeschlossen). Ihr Umfang beträgt in den meisten Fällen eine, seltener zwei, drei oder auch vier beschriebene Seiten. Die Schrift ist die gotische Kursive mit mehr oder weniger ausgeprägter Neigung zur Waagerechten, die für das ausgehende 15. und das 16. Jahrhundert typisch ist (vgl. Dülfer/Korn, 1995). Die Sprache der Handschriften ist dem Frühneuhochdeutschen zuzuordnen.

Im Folgenden wird das traditionelle Schema dargestellt, nach dem sich die Kommunikationsform Brief im untersuchten Zeitraum richtet. Dieser allgemeinen Darstellung folgt im Weiteren eine übersichtliche Auflistung der im Trnavaer Korpus vorkommenden initialen Textsequenzen in den einzelnen Strukturbestandteilen der Kommunikationsform Brief. Die Grundmuster werden als GM1 bis GM17 gekennzeichnet, in Klammern erscheint die Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Grundmuster.

Strukturelle Hauptbestandteile	Inhalt – kommunikative Funktion
1. Salutatio	Benennung der Kommunikationspartner; Definition des Interaktionssystems; Gruß; Anrede
2. Exordium	Begründung des Briefes; Bitte um Gunst; Bemühen um Wohlwollen und Interesse
3. Narratio	Informationsdarstellung; Darstellung des Sachverhalts
4. Petitio	Zeigen, was der Adressat mit den Informationen machen kann/soll; Festlegen der kooperativen Funktionen; Bitte; Vorbringen des Anliegens
5. Conclusio	Schlusswort (Gruß, Ausstellungsort, -datum)

(Aus: Ziegler, 2003.)

### *Außenadresse*

#### **GM1 (19)**

Apposition	Nominaler Kern	Attribut	Apposition
nähere Bestimmung	Adressat	Ort	nähere Bestimmung

91. Dem Erfamen weifen herrn Richter zü Thirna, vnnfern gñstig~ vnnd liebn freundt

### *Salutatio*

#### **GM2 (19)**

Apposition	Nominaler Kern	Pronomen	Nominaler Kern	Adverb
nähere Bestimmung	Adressat	Absender- Zuordnung	Objekt	temporaler Bezug

644. Fürfichtig Erfam vndt weife fründe vndt Vnfer fründtlich willig zuñor  
gñstige herrn nachparrn dienft

### *Exordium/Narratio*

#### **GM3 (4)**

Pronomen	HV/VV	(Nominalphrase)	(VV)
Auftraggeber	Verb/Empfangsverb	Objekt	Empfangsverb

91. vnns feind zway väffel kugln heut dat~ ...

148. Erfamen herren Vnns bringen ...

#### **GM4 (2)**

Nominalphrase	Pronomen	VV
Kommunikationsform	Auftraggeber	Empfangsverb

278. E. w. Schreiben An mich langend

**GM5 (5)**

Nominalphrase	HV	Pronomen	VV
Kommunikationsform	Verb	Auftraggeber	Empfangsverb

137. Erfamen herrn E. w. schreiben mit feiner Inhalt haben wir vernomen ...

**GM6 (2)**

Adverb	Pronomen	Nominalphrase	Verbalkomplex
Handlungsbestimmung	Auftraggeber	Adressat	Kommunikationsform

175. Erfam weis herñ demnach wir E. w. gefchriben habn

**GM7 (4)**

Pronomen	VV	Nominalphrase	VV
Auftraggeber	Performatives Verb	Adressat	Empfangsverb

360. wir geben E. w. züüerften

**GM8 (2)**

Adverb	Pronomen	Verbalkomplex
Anschluss/Verweis	Auftraggeber	Empfangsverb

283. ...wie wir bericht werden

**Petitio****GM9 (8)**

Verb	Adverb	Präpositionalphrase	Pronomen	Nominalphrase
Verb	Handlungsbestimmung	Adressat	Auftraggeber	Performativ

996. Ift demnach ann E. w. vnfer fründtlich Bitt

**GM10 (4)**

Pronomen/Nomen	Pronomen	Adverb	Verbalkomplex
Zweck	Adressat	Handlungsbestimmung	Handlung

137. des Ir Eüch aüch ðmaffen zühalten befleißet

**GM11 (2)**

VV	Adverb	Nominalphrase
Performatives Verb	Handlungsbestimmung	Adressat

723. Bitten demnach E. w.

**Conclusio**

**GM12 (10)**

Pronominaladverb	Pronomen	Pronomen	Adjektiv/Nomen
Instrument	Bezug	Adressat	Zweck

91. hiemit was eüch dinstlich

**GM13 (2)**

Modalverb	Pronomen	Präpositionalphrase	Präpositionalphrase	Verb
Absicht	Auftraggeber	Adressat	Handlungsbestimmung	Handlung

173. wolln wir folhes der vmb als vnferre In der beschuld vnd  
pillikhait E. w. güete gleichn vnd verdienen  
nach nachtparñ In Merern

**GM14 (4)**

HV	Pronomen	Nominalphrase	Verbalkomplex
Verb	Auftraggeber	Adressat	Empfang

785. Haben wir E. w. nit verhalten wellen

**GM15 (2)**

Nomen	Verb	Nomen
Gott	Anrufung	Objekt

785 Gott geb hilff vndt gnad

**GM16 (19)**

Verb	Nomen	Nominalphrase
Verb	Ort	Tag, Monat, Jahr

1116. Dat~ prefbürg 21 Novembß 1545

**GM17 (19)**

Nominaler Kern	Attribut
Auftraggeber	Ort

91. Richter Bürgermaifter vnnd Rate der Statt Bresbürg

Die wesentlichste Funktion der Grundmuster als textinizzierende und textrezeptionssteuernde Elemente lässt nicht allzu viel Freiraum für deren strukturelle Veränderungen offen. Dies mag einer der hauptsächlichen Gründe für die verhältnismäßig hohe Festigkeit der Grundmusterstrukturen sein, wie er sich auch im vorliegenden Handschriftenkorpus, wie erwartet niederschlägt. In den untersuchten Handschriften kommen keinerlei derartige Differenzen auf, die eine Deutung als markante strukturelle Veränderungen der Texteröffnungssequenzen in Zeit oder Raum zulassen würden (vgl. mit Ergebnissen von Ziegler in Ziegler, 2003, S. 219 ff).

Unseren Untersuchungsergebnissen zufolge bleibt festzustellen, dass mit der Zeit vielmehr die Variabilität der Grundmusterstrukturen steigt, insbesondere durch



wortschatzmäßige Bereicherung von Erweiterungskomponenten der einzelnen Grundelemente der initialen Sequenzen. Erwartungsgemäß fällt diese Variabilität in den Rahmenteilen *Salutatio* und *Conclusio* aus, eine steigende Tendenz ist in Richtung zum zentralen Textbestandteil *Narratio* zu beobachten.

### LITERATURVERZEICHNIS

- DÜLFER – KORN: Schrifttafeln zur deutschen Paläographie des 16. – 20. Jahrhunderts. [Tabuľky písma k nemeckej paleografii 16. – 20. storočia] Marburg, Archivschule 1995.
- MARSINA, R.: Národnostný vývoj miest na Slovensku do roku 1918. [Nationalitätenentwicklung der Städte in der Slowakei bis 1918.] Martin, Osveta 1984.
- MARSINA, R.: Vývoj správy miest na Slovensku. [Entwicklung der Stadtverwaltung in der Slowakei.] Martin, Osveta 1984.
- ŠIMONČIČ, J. ET AL.: Dejiny Trnavy. [Geschichte von Trnava.] Bratislava, Obzor 1989. Štátny archív v Bratislave, pobočka Trnava, fond Magistrát, odd. Missiles, sig. č. [Staatsarchiv Bratislava/Pressburg, Zweigstelle Trnava/Tyrnau, Magistratsfonds, Abt. Missiles, Sig. Nr.]: 91, 137, 148, 173, 175, 208, 223, 278, 281, 283, 284, 360, 451, 644, 723, 785, 884, 996, 1116, 1348.
- ZIEGLER, A.: Städtische Kommunikationspraxis im Spätmittelalter. [Komunikačná prax miest v neskorom stredoveku.] Berlin, Weidler 2003.

### Resumé

Od udelenia mestských privilégii v r. 1238 zohrávalo mesto Trnava centrálnu rolu v oblasti tzv. konfinia na dnešnom juhozápadnom Slovensku. Udržiavalo veľmi živé kontakty s inými mestami vtedajšieho Uhorska s podobným postavením, ako aj so šľachticmi, kráľovskými a inými inštitúciami. Tieto kontakty našli svoj odraz v bohatej korešpondencii, z ktorej veľká časť bola napísaná v nemeckom jazyku. Aj listy mestskej rady mesta Bratislavy mestu Trnava zo šest'násteho storočia tvoria jednu z podstatných častí korešpondencie mesta, ktorá sa nachádza v trnavskej pobočke bratislavského štátneho archívu. Jazyk korešpondencie vyvoláva záujem germanistiky, v neposlednom rade historickej textovej lingvistiky. Nadväzujúc na práce iných germanistov, pokúšame sa v tomto príspevku poukázať na jednotlivé počiatkové textové sekvencie, ktoré pôsobia ako element riadiaci a uľahčujúci vnímanie textu a na ich zmeny v čase a priestore.

## Adaptácia anglických kompozít v súčasnom spisovnom jazyku

Zuzana Vépyová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract** : VÉPYOVÁ, Z.: Adaptation of English Compounds in Contemporary Standard Language. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 24 – 26.

The most numerous group of loan words in Slovak language is created by English compound nouns. They may be approached and studied from different points of view and characterized by their inseparability, semantic unity, their unity of morphological and syntactic functioning and certain phonetical and graphic features. English compounds are written as one word, hyphenated words or separate words.

According to the word-formation structure, we can distinguish simple compounds, derivational compounds and compounds with at least one clipped base.

English acronyms infiltrated into Slovak vocabulary are the words formed from the initial letters of expressions consisting of more than one word ; initialisms are the letter words with alphabetic reading.

**Key words** : compounds, lexical unit, compounding, anglicism, base, morphological – syntactic function, phonetic and graphic features, acronyms, abbreviations, initials.

Najpočetnejšiu skupinu prevzatých anglicizmov v slovenčine tvoria zložené slová, ktoré sú výsledkom procesu utvárania nových slov *skladaním* a zväčša sú z okruhu lexiky administratívneho, náučného a publicistického štýlu.

Skladanie je jedným zo základných, najproduktívnejších a najstarších spôsobov tvorenia nových slov v jazyku. K zloženým slovám možno pristupovať a skúmať ich z rozličných hľadísk : diachronicky - je to proces tvorenia nových slov spájaním najmenej dvoch základov a synchronicky - zložené slovo je lexikálnou jednotkou, ktorá sa skladá z dvoch a viacerých základov, gramaticky a lexikálne funguje ako jednoduché slovo.

Zložené slová majú pri obohacovaní spisovného jazyka dôležitý význam. Podstatou ich slovotvornej štruktúry je spájanie plnovýznamových slovných základov do jednej lexikálnej jednotky, alebo sa tvoria na základe priraďovacích a podradovacích syntagiem.

Zo sémantického i formálneho hľadiska sú v jednotlivých kompozitách zreteľné zložky, ktoré v izolovanej podobe fungujú v tom istom význame ako v kompozitách. Každý z komponentov si zachoval pôvodný význam a súčasne je tu nové slovo, ktoré má celkový, často špecifikovaný význam. Slovenské ekvivalenty anglických kompozít majú tieto slovné základy: a) **jednoduché**, napr. *brejkból* : brejk - rýchly sólový únik / prechod do protiútku / ból - lopta / všeobecne známe slovo zo športovej terminológie /, *brejkból* – zachytenie lopty priamo v lete a podanie ďalej, b) **odvodené**, napr. *snowboarding*, *bestseller* alebo c) **skratkové**, napr.: e-mail, e-learning. Stáva sa, že jeden zo slovných základov môže mať prevzatý pôvod, napr.: *nohejbal* - český slovný základ nohej + anglický slovný základ ball; *profitenista* - latinský slovný základ v skrátenej podobe /profesional/ + anglický odvodený slovný základ tenista, *peplemeter* - anglický slovný základ + grécky základ...

Pri preberaní anglických kompozít sa niekedy podceňuje kategória prirodzeného rodu a nepravidelného plurálu v angličtine a do komunikačného procesu preniknú slová typu *cowbojka*, *frontmanka* alebo *šoumenka*, ktoré vznikli skladaním dvoch substantív. Slovný základ *boy*, resp. *man* je v angličtine mužského rodu, ženským ekvivalentom je *dievča*, resp.

žena čiže prevzaté slová mužského rodu s derivačnou príponou -ka, ktorou sa v slovenčine tvoria činiteľské podstatné mená ženského rodu, sú semanticky i morfológicky nesprávne.

Anglické kompozitá možno charakterizovať:

- ich nedeliteľnosťou, to značí, že nemôžu byť narušené iným slovom – airbag, airbus,
- ich sémantickou jednotou – armwrestling /zápas v pretláčaní paží/,
- ich jednotou v morfológickej a syntaktickej funkcii / sú jednoduchým slovným druhom a ohýbané ako celok / - greenpeace/grínpis, evergreen,
- určitými fonetickými a grafickými znakmi – brainwriting, T-shirt, M-size.

V angličtine je niekedy veľmi ťažké odlíšiť zložené slovo a slovnú skupinu, pretože nepoznáme všeobecne platné pravidlo, ktoré možno použiť na vymedzenie anglických kompozit. Z ortografického hľadiska nie sú dané pevné, nemenné pravidlá v pravopisnej sfére, do akej miery môže byť kompozitum písané ako: **jedno slovo**, napr.: topmodel, laptop, kornfleks, pinkarta, tínejdžer, jackpot, playstation, chatboard..., **so spojovníkom**, napr.: sugar-free, cholesterol-free, know-how, ink-jet, in-line, on-line, off-line, twin-set, pin-up-girl... alebo ako **izolované slová**, napr.: talk šou, hot dog, fast food, dream tím, all star, second hand, fitness club...

Podľa zloženia alebo odlišných spôsobov skladania slov možno anglické kompozitá diferencovať na:

- **jednoduché** /skladajúce sa z jednoduchých základov/: playboy, notebook, billboard, biznismán, laptop, soundtrack, gólman...
- **odvodené** /jeden slovný základ je odvodené slovo/ : headliner, windsurfing, homebanking, hitmaker, cheerleaders
- **so zloženým slovným základom** : softsexfilm... / V slovenčine zatiaľ nenachádzame slová typu aircraftman alebo aircraftwoman, slovenské ekvivalenty majú buď jednoduchú alebo odvodenú štruktúru zloženého slova. /
- **pozostávajúce aspoň z jedného skratkového základu** : e-learning, e-phonebanking,
- e-mailbanking, SMS-banking, VIP-party, sci-fi...

Skladanie je najtypickejším spôsobom tvorenia podstatných a prídavných mien v oboch jazykoch, slovesné kompozitá typu internetovať, snowboardovať sú zriedkavé. Podľa vzťahu jednotlivých slovných základov možno vyvodiť koordinatívny /priradovací vzťah/ alebo subordinatívny /podradovací vzťah/, ktorý je v angličtine zastúpený v početnejšej miere.

Mnohé zložené slová sú **akronymá** /skratkové slová/, ktoré ako anglicizmy prenikli do slovného zásoby slovenčiny a podľa spôsobu tvorenia možno ich charakterizovať ako slová, utvorené z počiatkových písmen výrazov, skladajúcich sa z viac ako jedného slova, čítajú sa ako bežné slová s pravopisnou výslovnosťou a píšú sa buď veľkými písmenami alebo zriedkavejšie malými písmenami:

AIDS [ejc, ajc] – Acquired Immune Deficiency Syndrom,

RAM - Random Access memory,

PIN - Personal Identification number,

CD ROM – Compact Disk Read Only Memory,

WHO – World Health Organization,

UFO – Unidentified Flying Object

UNPROFOR – United Nations Protection Forces,

NHL – National Hockey League,

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,

laser – light amplification by stimulated emission of radiation,

www – world wide web,

radar – radio detection and ranging,

basic English – British, American, Scientific, International, Commercial English,

programovacie jazyky : algol – algorithmic oriented language,  
cobol – common business oriented language.

**Abreviácia** je proces skracovania v najširšom zmysle slova a v súčasnom období sa tento proces stal veľmi aktuálnym, niektoré slová alebo slovné spojenia nadobúdajú pri dorozumívaní enormnú frekvenciu v dôsledku ekonomizácie. Je to interlingvistický proces, ktorý sa týka všetkých prirodzených jazykov. Pri tvorení skratiek v slovenčine sa musí dbať na to, aby sa skratka končila na spoluhlásku, lebo pre charakter slovenského slova sú spoluhlásky dôležitejšie než samohlásky. Keď sa skratky, značky alebo skratkové slová vyskytujú vo vete, treba ich v kontexte chápať ako plné názvy a nie ako gramatické útvary, napr. nie „USA zaujalo stanovisko“, ale USA zaujali stanovisko /Mistrík, Moderná slovenčina, 1983, s.89/.

Zo štylistického ako aj informatívneho hľadiska je dôležité, či sa použije skratka alebo plný názov. Plný názov sa používa v oficiálnych prejavoch, skrátenej vo familiárnej alebo hovorovej reči.

Prevzaté abreviatúry z angličtiny – inicializmy sa píše anglickým pravopisom a majú pravopisnú výslovnosť /alfabetické čítanie/ : VIP [vi, aj, pi] – very important person, PC [pi, sí] – personal computer, SMS [es, em, es]- short message service, CD [sí, dí] – compact disk, PR [pi, á] – public relations, UT [ju, ti] – universal time...

Niektoré skratkové slová /ako sme už vyššie uviedli/ sa používajú ako slovný základ v kompozitách, napr. sci-fi, high-tech, hi-fi, teleshopping, telework a vyslovujú sa ako jedno viazané slovo s anglickou výslovnosťou.

## LITERATÚRA

- DOLNÍK, J.: Lexikológia. Bratislava, Univerzita Komenského 2003, s.  
KVETKO, P.: Essentials of Modern English Lexicology. Bratislava, Pedagogická fakulta UK 2002, s.  
MASÁR, I.: Ako pomenúvame v slovenčine. Bratislava, Slovenská jazykovedná spoločnosť, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra, Slovenská akadémia vied 2002, s.  
MASÁR, I.: Príručka slovenskej terminológie. Bratislava, Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied 1991.  
MISTRÍK, J.: Moderná slovenčina. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1988.  
MISTRÍK, J.: Štylistika. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1989.  
ONDRUS, O.: Slovenská lexikológia 2. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1987.  
PEPRNÍK, J.: English Lexicology. Olomouc, Vydavatelství University Palackého 1998.

## Resumé

Zložené anglicizmy v slovenčine možno skúmať z rozličných hľadísk, pretože sú charakteristické svojou nedeliteľnosťou, sémantickou jednotou, morfológickou a syntaktickou funkciou a určitými fonetickými a grafickými črtami.

## *II. LITERÁRNA VEDA*



## Mädchen zu sein ist schwer, aber...

Viera Lagerová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** LAGEROVÁ, V.: Being a girl is hard, but... Mädchen zu sein ist schwer, aber... Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 27 – 30.

On the basis of selected texts from children and youth literature the author tries to show the models of girlish/boyish behaviour in different periods. Using the source of picture books from 19th century to children books of the 90s (20th century). She gives an illustrative and broadly conceived picture of the boyish/girlish roles and their self-recognition. Models of education apply to life and social examples of parents and are adjusted to the particular era events.

**Key words:** children's and youth literature, models of girlish/boyish behaviour, picture book, children book, roles of boys and girls, models of education

Lange Zeit gab es wenig Neues im Bereich der Kinderliteratur, was Inhalt und Geschlechterrolle betrifft, bis sich im Laufe der letzten fünfzehn, zwanzig Jahre ziemlich viel veränderte. Bücher für Kinder traten - und treten - immer mit dem Anspruch auf, die kindliche Welt zu zeigen. In den alten Büchern wurde Kindern jedoch eine Wirklichkeit geboten, wie sie nur in der Vorstellung von Erwachsenen existierte.

Die idealisierte Vorstellung bürgerlich geprägter Eltern wurde als tatsächlich existierend dargestellt, Verhaltensweisen, die Eltern für wünschenswert hielten, wurden tradiert.

Besonders deutlich ist das bei den alten Mädchenbüchern festzustellen, die von der Rollentradierung am stärksten betroffen waren. Das Mädchen sollte auf seine künftige Rolle als Frau und Mutter vorbereitet werden, es sollte rechtzeitig lernen, zu dienen und für andere da zu sein.

Die Eigenschaften, die ein Mädchen haben sollte, waren klar umrissen: bescheiden, fromm, fleißig, liebevoll, demütig. Diese sogenannten "inneren Werte" galten noch mehr als "äußere Schönheit. Intelligenz wurde nicht gefordert. Jungen hingegen sollten sein: mutig, neugierig, klug.

Die Kinder sollten möglichst problemlos in die Lebens- und Gesellschaftsform der Eltern hineinwachsen. Für Mädchen hieß das: Sie sollten eine gute Hausfrau werden und einen Mann bekommen, der für sie und die Kinder sorgte. Selbständigkeit im Handeln und Denken war für sie höchstens bis zur beginnenden Pubertät erlaubt, dann mußten sie vom "Leben" diszipliniert werden. Jeder oder jede hat wohl schon mal eine Protagonistin vom Typus "Wildfrau" kennengelernt. Als Kind darf sie toben und auch mal ein Kleid zerreißen, doch als junges Mädchen muss sie einsehen, dass ein solches Verhalten der Kindheit vorbehalten ist: ihre Realität als Frau sieht anders aus.

Mädchenbücher übernahmen hier die Rolle des "Lebens", indem sie beispielhaft Aufmüpfigkeit und Eigensinn bestrafte, dagegen aber Wohlverhalten belohnten. In den alten Bilderbüchern ging es nicht viel anders zu: In Bilderbüchern des 19. Jahrhunderts bis in die dreißiger Jahre unseres Jahrhunderts war es so, dass Mädchen, hübsch gekleidet und mit Schleifen im Haar, vorwiegend auf Stühlen oder Bänken saßen und mit Puppen spielten, oder sie hatten eine Puppenstube mit einer voll eingerichteten Puppenküche, in der sie Tee kochten und was dergleichen Tätigkeiten mehr waren. Das heißt auch, dass sie fast immer sitzend oder

stehend abgebildet waren und sich beim Spiel wenig bewegten, sie waren körperlich passiv. Und selbstverständlich achteten sie auf ihre Kleidung, ein Fleck auf der Bluse war bereits ein großes Unglück. Das Spiel der Mädchen bezog sich nur auf die Rolle, die sie später im Leben erwartete und die sie bereits in früher Kindheit einzuüben hatten. Ganz folgerichtig wurden erwachsene Frauen in diesen Bilderbüchern fast immer als Hausfrauen und Mütter gezeigt, vorwiegend bei der Zubereitung des Essens. Frauen, die sich ihren Lebensunterhalt selbst verdienen konnten und dadurch unabhängig waren, gab es im Bilderbuch nicht, jedenfalls nicht in den Büchern, die ich kennengelernt habe. Kleine Jungen hingegen hatten Baukästen, Rechenschieber, Holzisenbahnen, hölzerne Wagen mit Pferden, Drachen und anderes. Sie durften Ball spielen, mit einem Boot fahren, basteln, auf Bäume klettern. Das spielerische Abenteuer war ihnen nicht verwehrt. Sie waren körperlich aktiv, und ein "richtiger" Junge war einer, der sich nur schwer bändigen ließ. Ein Junge, der sich bei einer Prügelei eine zerrissene Hose zuzog, wurde zwar auch ausgeschimpft, aber das Lächeln der Mutter zeigte dann regelmässig einen nachsichtigen Stolz. Aufgeschlagene Knie gehörten ebenso zu einem Jungen wie ungekämmte Haare und rote Backen.

Väter in Bilderbüchern verrichteten anerkannt wichtige Aufgaben wie Häuser bauen oder einen Acker bestellen. Sie verdienten das notwendige Geld, hatten Kontakte mit der Außenwelt. Sie waren stark und kräftig, konnten sich wehren und wurden bewundert. Für die Kinder waren sie unangetastete Autoritäten, streng, aber gerecht - und, selbstverständlich, klüger als die Mütter.

Die ersten berufstätigen Frauen, außer den Dienstmädchen, Mägden und Wäscherinnen, die in Büchern für junge Kinder auftauchten, waren vermutlich Gouvernanten. Für kleine Mädchen war dieses Berufsbild nun auch nicht gerade verlockend, um so mehr, als sie später in Kinder- und Jugendbüchern lasen, dass Gouvernanten sowieso nur Frauen wären, die aus irgendwelchen Gründen keinen Mann abbekommen hätten.

So ungefähr blieben Bilderbücher bis in die Zeit der Hitlerdiktatur. Bilderbücher wurden nun als Vermittler rassistischer Ideologien und zum Transport nationalsozialistischer Familienideale missbraucht. Hausfrau und Mutter zu sein war das höchste Frauenideal. Wiederum keine andere Perspektive für Mädchen als die Abhängigkeit von einem Mann.

Nach 1945 fielen diese Bücher der Zensur zum Opfer, was man natürlich nur begrüßen kann. Die ersten Bilderbücher der Nachkriegszeit waren wieder die ganz alten aus der Vornazizeit. Die ganz heile Welt, besonders gerne dargestellt an Zwergen, Hasen, Bären und Mäusen. Änderungen kamen erst in den sechziger Jahren, während das Wirtschaftswunder stattfand und es den Leuten gut genug ging, dass sie sich um die „Bildung“ auch kleinster Kinder bemühten. Kinder wurden mit Spielzeug, selbstverständlich rollenspezifischem, überhäuft. Jungen bekamen nun elektrische Eisenbahnen, Autos, Bagger usw. Zusätzlich zu den vielgerühmten „inneren“ Werten wurde nun auch Schönheit zu einem Thema für Mädchen. Die Puppen hatten nicht nur Haare zum Kämmen, sondern auch eine große Auswahl an Garderobe für die verschiedensten Anlässe. Das alles spiegelte sich auch in den Bilderbüchern.

Ein wirklich neues Frauenbild war noch nicht zu finden. Aber immerhin traten schon Verkäuferinnen und Friseurinnen als Beispiel für berufstätige Frauen auf. Krankenschwestern, die im Jugendbuch eine Rolle spielten, gab es im Bilderbuch kaum. Das Thema „Krankheit“ gehörte zu den „schwierigen“ Themen und war tabu.

Rollenverhalten und Rollentradition in der Erziehung und somit auch ihre Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur wurden zu einem wichtigen Diskussionspunkt. Es ging dabei ganz folgerichtig um die Rolle der Hausfrau und Mutter, also genau um die Rolle, die frühere Kinderbücher als häufigstes und meist auch als einziges Erziehungsziel für Mädchen anboten. Erstmals war die Frau ein menschliches Wesen mit eigenen Bedürfnissen und nicht mehr nur Dienerin der Familie. Frauen wurden unabhängiger. Aber immer noch



nicht in Bilderbüchern. Diese veränderten ihr Erscheinungsbild, sie sind inzwischen künstlerisch und ästhetisch anspruchsvoller.

Es gibt, zum Glück, auch immer mehr Mädchen, die zu Hauptfiguren in Bilderbüchern werden. Mädchen, die frecher und vitaler sind als ihre Vorgängerinnen. Nur leider hat das Bild der Frau in Bilderbüchern mit dieser Entwicklung kaum Schritt gehalten.

Auch heute sind in den meisten Bilderbüchern die Mütter immer noch diejenigen, die für die Familie sorgen, auch wenn Kinder in der Realität nach dem Erziehungsjahr oft längst in Kindergärten, Schulhorten oder bei Tagesmüttern untergebracht sind. Im Bilderbuch bleibt die Rolle der Hausfrau und Mutter meist unangetastet. Berufstätige Frauen und alleinerziehende Mütter sind eine Realität, die nur sehr zögernd Eingang in Bilderbücher findet. Noch langsamer geht es mit der Doppel- und Dreifachbelastung der Frauen. Da Frauen sich nicht immer zur Entscheidung - Beruf oder Kinder - zwingen lassen wollten, versuchten sie, beides unter einen Hut zu bringen. Das hat dazu geführt, dass den traditionell geforderten Eigenschaften von Frauen, Hilfsbereitschaft, Aufopferungsbereitschaft, Fürsorge, noch die neuen Zwänge, schön und beruflich erfolgreich zu sein, einfach hinzugefügt wurden. Die Konflikte, die sich aus diesem neuen Selbstverständnis von Frauen ergeben, tauchen in der Kinderliteratur bereits auf, im Bilderbuch allerdings selten. Nach der politischen Wende der achtziger Jahre gibt es Tendenzen, die Frau wieder in ihre alten Rollen zurückzuführen. Das ist sehr bedauerlich. Viele kritisch denkende Eltern scheinen heute verstärkt auf Ästhetisches und Phantasievolles auszuweichen. Ich bin überzeugt davon, dass sich die Entwicklung trotz einiger mehr oder weniger erfolgreich angebrachten „Wende-Manöver“ nicht einfach zurückdrehen lässt.

Bei Kinderbüchern gibt es einen auffallenden Trend: das kesse Mädchen ist nicht nur im Kommen, es ist schon da.

Als Beispiel dafür ist das Buch „Mensch Mama“ von V. Hazelhoff. Die Hauptrolle spielt Maartje, sie ist alles andere als ein Star, eher ein kleiner Pummel. Sie probiert alles aus, sie lässt sich auf alles ein. Wie kess und treffsicher sie ihre Bemerkungen macht, wie einseitig sie die Welt wahrnimmt und auf ihrem Recht auf diese Einseitigkeit besteht, wie beiläufig und zielsicher sie genau die Balance zwischen Aufsässigkeit und Nachgeben findet, die es ihr ermöglicht, mit ihren Eltern und der weiteren Umwelt zurechtzukommen! Das ist das neue Mädchen. Ihre Mutter ist keineswegs die immer verständnisvoll ideale Mutter, sondern eine impulsive, warmherzige Frau, die gern lacht. Ihr Vater ist nett, ein neuer Mann, der auch Geschirr spült und darüber spricht, dass er mit seiner Frau schmust. Diese Beiläufigkeit, mit der das soziale Umfeld und die vertrauensvollen Beziehungen innerhalb der Familie beschrieben werden, ist großartig.

Je mehr sich das Bild des Mädchens wieder einmal verengt, um so breiter gefächert werden, offenbar die Rollen, die Jungen heute in Büchern für Kinder angeboten werden. Ihnen geht es eindeutig besser. Sie sind lange nicht so festgelegt auf einen Typus und eine bestimmte Rolle wie Mädchen. Sie müssen nicht mehr wild und aggressiv sein, dürfen es aber; sie müssen nicht mehr stark und dominant sein, dürfen es aber. Sie müssen noch nicht mal immer klug sein. Jungen sind häufig ruhig, grüblerisch und sensibel. Jede Gesellschaft zeigt in ihren Kinderbüchern, wie sie ihre Kinder haben will. Die Mädchen also nett, kess, selbständig, pflegeleicht.

Wo bleiben aber dann die anderen, die nicht immer eine witzige Antwort parat haben, die ungeschickten, langsameren Mädchen? Wo bleibt die Vielfalt der Möglichkeiten, der Frauenbilder, der Vorstellungen, die wir uns immer gewünscht haben? Haben wir das ersehnte „neue Mädchen“ bekommen und sind drauf und dran, dafür alle anderen Möglichkeiten aufzugeben?

Ein selbständiges, stets gut gelauntes Mädchen ist, wenn man es genau nimmt, noch bequemer als das brave, ängstliche Mädchen der „alten“ Bücher: Mann muss es nicht mehr

beschützen, Mann muss nicht mehr die - auch finanzielle - Verantwortung übernehmen, Mann kann - ausser Liebe - auch erwarten, dass die neue Frau selbst ihren Lebensunterhalt verdient und zugleich die emotionale und praktische Versorgung der Familie übernimmt. Es könnte gut sein, dass Mädchen in den „neuen“ Kinderbüchern auf diese Rolle vorbereitet werden.

### **LITERATÚRA**

DYHRENFURTH, I.: *Geschichte des deutschen Jugendbuches*. Zürich und Freiburg, Atlantis Verlag, 1967.

KAST, B.: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin 1993.

MEINER, K. E.: *Jugendliteratur*. Heilbrunn 1993.

KORN, E.: *Erlebnis Literatur. Geschichte und Beispiele für die Realschule*. München 1987.

### **Resumé**

Autorka sa na základe vybraných textov z detskej a mládežníckej literatúry pokúša poukázať na modely správania dievčat a chlapcov v rozličných obdobiach. Výchádzajúc z obrázkových kníh od 19. storočia až po detské knihy 90-tych rokov 20. storočia, vykresľuje názorný a široko poňatý obraz rol dievčat a chlapcov a ich sebapoznanie v literatúre. Modely výchovy zodpovedajú životným a spoločenským vzorom rodičov a sú prispôsobené príslušnému dobovému daniu.

## Oscar Wilde: The Picture of Dorian Gray

Eva Henčeková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfaj@truni.sk

**Abstract:** HENČEKOVÁ, E.: The Picture of Dorian Gray. Oscar Wilde: Obraz Doriana Graya. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 31 – 37.

The article deals with the personality and influence of a very important figure of the Victorian age – Oscar Wilde. In the first part the focus is on Wilde's principal work – "The Picture of Dorian Gray" – and factors which may have formed the story, the description of Wilde's society and era, which were both shocked and formed by this phenomenon. The author points to the hypocrisy and double moral of that period. Finally, the author searches for the connection between the life of Oscar Wilde and that of the main hero of the novel – Dorian Gray.

**Key words:** aestheticism, the aesthetic movement, decadence, hedonism, Victorian Period, beauty, art, morality, homosexuality

Hnutie esteticizmu, založeného na princípoch lartpouartizmu, bolo akýmsi hľadáním nových hodnôt rovnako ako akékoľvek filozofické alebo politické hnutie, ale jeho hodnoty a motivácie boli spochybnené práve pre osud Oscara Wilda, najpozoruhodnejšej postavy tohto hnutia.

Meno Oscara Wilda je samo o sebe pojmom. Najznámejší a najvýznamnejší dramatik viktoriánskeho obdobia sa prejavil ako obdivuhodne mnohostranný autor. Bol najnadanejším predstaviteľom tendencií l'art pour art, resp. dekadencie, ktorá sa objavila v období tzv. "fin de siècle", teda v období na konci 19. storočia.

Jeho dekadentné umenie odmietalo akékoľvek spojenie medzi umením a morálkou ako takou. Vo svojej hedonistickej životnej filozofii našiel isté estetické uspokojenie, očaril a šokoval svojich čitateľov.

### Oscar Wilde and The Aesthetic Movement

Victorian age as a historical period lasted for more than sixty years. The existence of the 'lower classes' provided the 'upper classes' with opportunities for the development of virtuous conduct through the exercise of benevolence, charity, and goodwill. The acceptance of authority of the Church as well as the authority of the Law was essential.

Oscar Wilde was born into a society of high morals, as the Victorian society considered itself. The lower classes shared moral and religious values with the higher ones, but the middle class was the one which set the taste and the manners of this period from a very religious point of view. Wilde *"had the misfortune to have been born and to have lived in the stiff-necked, prejudiced and etiquette-ridden years of the late Victorian Age."* /Holland 1960, 5/

In 1887, the year of the Queen's first Jubilee, both Victorianism and British power seemed to be at their height, but during the next few years the solid Victorian age was coming to an end and naturally voices were raised, like those of Wilde and Whistler.

It was the last phase of Victorianism called also 'Fin-de-siecle', the years in which aestheticism was revised and perfected. Aesthetic Movement was a movement in which the adoption of sentimental archaism as the ideal of beauty was carried to extravagant lengths and accompanied with affectation of speech and manner and eccentricity of dress. The figure of

the aesthete, once the Pre-Raphaelite, was being reconstituted at Oxford in the late seventies. In 1887, the Oxford and Cambridge Undergraduate's Journal took official note of the movement.

The Nineties began in 1889 and ended in 1895. At least the Wildean Nineties did so, and without Wilde the decade could not have found its character. The aesthetes were not a clearly outlined group, a group of men banded together to pursue a common object, they were a number of people who, each in his own way, had brought about a certain result. They reacted against the stereotyped art and craft of the period, and their general tendency was called aesthetic, the work of each being in some way related to the rest. Such diverse characters as Ruskin, Morris, Pater, Swinburne, Whistler, Woolner, Rossetti, Burne-Jones, Henry Irving, Lionel Johnson, and Ernest Dawson were part of the tendency but according to Pearson: "*It may be doubted if any of them would have cared to be called aesthetes.*" / Pearson 1954, 43/ The only unit that can be found in the movement is the outbreak of the instincts which had been repressed by Victorian society.

Keats was the unconscious parent of aestheticism: his pictorial poems inspired the Pre-Raphaelites (also called 'The Aesthetic School of Poetry') who were the forerunners of the aesthetes. Though aesthetes owed something to Pre-Raphaelitism, influenced by Rossetti, Morris, and Ruskin who upheld the strong moral tone of Victorian art, and believed in a mediaeval world in which culture was serious, satisfying and unified, aestheticism was a development with a difference – individualism was arrayed against conformism, sensibility against morality. Aesthetic members of the Rhymer's club were fin-de-siecle; they derived their inspiration and attitudes mainly from France; their work was filled with the influences of French decadentism and the content of their work was also decadent.

The development of English aestheticism was independent, it had no literary programme. Pessimism, intellectual anarchy, painfulness which may cling to naturalism, converge to support feeling of decadence.

Aestheticism was an attitude to life as well as art: it rebelled against the hideous conditions and tastes of majority. Their aim was to shock middle class, they criticized late Victorian social and political conventions, attacked Victorian narrow-mindedness, artistic pretensions and social morality. Some of their main artistic ideas can be found in Wilde's Preface, for example: art for art's sake, the beauty is superior to life, art is completely useless, art never expresses anything but itself, art is neither moral nor immoral, celebration of life that is devoted to the pleasures of the senses and of art.

The apostles of the new cult prided themselves upon having discovered what was beautiful in nature and in art, and considered that their taste entitled them to decide what deserved admiration.

The master of their movement was Walter Pater. He became the chief English source of aesthetic theory. The phrase 'art for art's sake' which was taken as the watchword of the Aesthetic Movement and the statement: "*Not the fruit of experience, but experience itself is the end...*", "*To burn always with this hard, gemlike fire, to maintain this ecstasy, is success in life*", appeared in the Conclusion to his famous book *Studies in the History of the Renaissance* which caused great sensation in literary circles because of its immorality and 'Hedonism' and provoked controversy to the end of the century and beyond. The most dangerous was its conclusion, which Pater omitted in the following edition, because it could cause the moral destruction of young men.

He proclaimed Hedonism, the supreme value each moment, the significance of art and cult of beauty. He preached the gospel of living dangerously. Pater delighted in art for its own sake, and this differentiated him from art lovers and critics like Ruskin and William Morris, to whom art had to connote some special service otherwise it was of little account. Admiration

of his style, however, was not universal. Even Wilde had reservations, though he sometimes unhappily allowed it to influence his own.

During the year 1879 the Aesthetic Movement found a new exponent, if not a new leader. A young Irishman of twenty-four, just down from Oxford, established himself as a 'Professor of Aesthetics' in London with an intension to civilize the Philistine English through lectures and essays on the reform of English dress and on house decoration. He put his theories into practice, and lived and dressed the part of the reformer. He began to wear an 'aesthetic costume', a dandiacal dress consisting of a loose shirt, a large green tie, knee-breeches, a velvet coat carrying a striking flower like lily or sunflower, which he adopted as badges of his cult. In this way he became publicly identified with the Aesthetic Movement and was soon regarded as the leader of it merely because he dressed the part.

In 1882 Oscar Wilde was invited on a lecture tour of the United States which lasted a full year. In his main lecture *'The English Renaissance in Art'* he articulated the principles of the movement.

In America and also in England he was inevitably mocked for his affectations of manner and dress but also rather liked.

PUNCH, the humorous magazine that delighted and reassured the middle classes, caricatured him and his creed. And there also were Gilbert and Sullivan, who in 1881 took notice of this young man and the movement in their operatic satire *Patience*.

Wilde's aestheticism was no invention of his, he found it ready-made in the lectures of Ruskin and Pater and in the writings of his elder contemporaries. For John Ruskin, a Professor of Art and a devotee of 'art for God's sake', art meant the outward expression of the inward beauty. He claimed that: *"A lack of feeling for beauty means more than blunted art sensibility, it means a contempt for right sense – beauty is the concrete final expression of rightness."* /Compton 1920, 560/

He influenced Oscar Wilde by his theories of art and beauty but not as much as Pater's theories, because Ruskin over-emphasized the correspondence between art and morality and according to him art had to be useful, to serve, to express something.

The difference between Pater and Ruskin is well-explained by the fact, that *"though both welcomed beauty, for Ruskin it had to be allied with good, for Pater it might have just a touch of evil."* /Ellman 1988, 47/

Oscar Wilde hardly affected the Movement, except for extravagances of person and behaviour, but he was himself affected by it. He addressed himself devoutly to the aesthetics of writing, his works expressed his creed of art and life. His aesthetic doctrine contained the theory that the justification of life was the enjoyment of beauty rather than the performance of duty, that the highest beauty was to be found in art and that a sense of beauty is the highest sense of which a human being can be capable. To these he added another feature, the invasion of forbidden areas of thought and behaviour. Wilde was very much concerned with beauty, *"Though beauty"*, as Max Beerbohm said, *"had existed before, it was Mr Oscar Wilde who managed her debut."* /Ford 1958, 386/

As early as in his boyhood he had shown signs of that strange passion for beauty. His doctrine is clearly expressed in his statement: *"Aesthetics are higher than ethics. They belong to a more spiritual sphere. To discern the beauty of a thing is the finest point to which we can arrive. Even a colour-sense is more important in the development of the individual, than a sense of right and wrong."* /Ellman 1988, 288/

Many of these doctrines were reactions against the moral and aesthetic stagnation of the period. *"There is no writer or more insolent upholder of the art for art's sake theory than Oscar Wilde. Wilde swept morality out of view altogether, and there is no grimmer comment up his aesthetic creed than is supplied by his own tragic life."* /Compton 1920, 564/

The Wilde's doctrine had implications of a truly serious kind but at that time it was likely to be received as an elevated theory of interior decoration and dress.

In *The Picture of Dorian Gray* his aestheticism can be found in all its aspects: the search for intense or rare sensations, the ban put on every belief, every feeling, which sets a limit to enjoyment, the superiority of the true artist – of whose whole life is a work of art – over the rules of society or morality. Wilde criticises the English society on a number of levels in his novel; he mocks both the morality and the art of the English, poverty and hopelessness against which society turned its face, the hypocrite, for example when Dorian says: "*My dear fellow, you forget that we are in the native land of the hypocrite*" (Wilde 1985, 166) or "*People are charitable. They feed the hungry, and clothe the beggar. But their own souls starve, and are naked*". (Wilde 1985, 23)

At the end of the century, it was a time of sadness and sterility when people understood that a world of values was coming to an end. That is one reason for the emptiness and despair at the heart of *Dorian Gray*, and on one level we may read this book as "*an epitaph for Victorian civilisation*" and the narration of the "*double life of a Victorian gentleman*" (Ackroyd 1983, 15), the plot moving from the dining tables of the rich to the hovels.

Wilde attacks Victorian assumptions about society. He asked to tolerate aberrations from norm, such as homosexuality, to give up its hypocrisy both by recognizing social facts and by acknowledging that its principles were based upon hatred rather than love. He says: "*I had mocked its artistic pretensions, derided its social morality, I had shown the hovels of the poor as well as the houses of the depraved, but I had also shown that in its own homes there are lurked hypocrisy and conceit*". (Ackroyd 1983, 296)

### **The Picture of Dorian Gray – A Tragedy of Aestheticism**

In the 1880's aestheticism suffered from lack of example: *The Picture of Dorian Gray* filled the need.

After this date Victorian literature had a different book. *The Picture of Dorian Gray* was Oscar Wilde's longest prose narrative, and according to what he wrote in 1890 to his friend: "*I am afraid it is rather like my own life – all conversation and no action. I can't describe action: my people sit in chairs and chatter*" (Ellman 1988, 296), the novel gave him much trouble.

*The Picture of Dorian Gray* was published as a book with a preface and six additional chapters, to meet the needs of the fiction market, in April 1891. Apart from those new chapters many passages appeared in the book which were not in the magazine version, while a number of passages appeared in the magazine, which were omitted from the book. At Pater's urging Wilde took out explicitly homosexual sentence about Hallward's affection for Dorian. He was also urged to remove the remark: "*The only way to get rid of temptation is to yield to it*", but Wilde declined doing it. Wilde asked Macmillan to publish it, but they declined on the ground that it contained unpleasant elements. A small firm Ward, Lock & Co, agreed to bring it out.

The first reviewers condemned the work for its speculative treatment of immoral or at least uncomfortable subjects. Wilde's friends were delighted, but the critiques were not favourable./

Wilde replies to his critics: "*My story is an essay on decorative art. It reacts against the crude brutality of plain realism. It is poisonous if you like, but you cannot deny that it is also perfect, and perfection is what we artists aim at*". (Pearson 1954, 148) "*The sphere of art and the sphere of ethics are absolutely distinct and separate*". (Pearson 1954, 148)

Oscar Wilde began with a familiar theme: "*I first conceived the idea of a young man selling his soul in exchange for eternal youth – the idea that is old in the history of literature, but to which I have given new form*",/Ellman 1988, 293/ he said in a letter to an editor about the book. The new form came from localizing this theme in the contemporary controversy of art versus life. The novel deals with inner ruining brought about by the stubborn quest of pleasure.

Wilde's novel connects somewhat with other narratives: Henry James's *The Tragic Muse*, Balzac's *La Peau De Chagrin*, Stevenson's *Dr Jekyll and Mr Hyde*, Goethe's *Faust* and Meinhol's *Sidonia*.

In *La Peau De Chagrin*, the life of the hero is connected with a piece of shagreen (like Dorian with a picture) which shrinks each time he expresses a wish. At last the skin and the hero's life fade away together. But no specific work is exactly comparable. Wilde had it hit upon a myth for aestheticism, the myth of the vindictive image, an art that turns upon its original.

To give the hero of his novel the name of Gray was a form of courtship to a new star, a young poet John Gray, who longed to join the world of cultivated people. The name of the main hero Dorian Gray has a symbolic meaning – it expresses human evolution from 'gold youth' (d'or) to grayness of old age (gray). This natural development can be stopped only by unnatural or supernatural forces which one can bring to life at his own risk.

Wilde was concerned with images, often spoke about poses, masks, portraits and mirrors which can disclose one's fading beauty. In the novel the portrait ceases to mirror Dorian's external beauty and mirrors only his internal ugliness.

Wilde is one of the most autobiographical writers, his personality is the most important in all his works. The novel contains a full-length portrait of himself as a talker in the character of Lord Henry Wotton, with many of his most searching comments on life, side by side with a complete revelation of his emotional unreality in portraying human nature and the morbid strain in him which eventually wrecked his life.

According to Hesketh Pearson: "*Each facet of Wilde's nature is discernible in the book: his theatricality, his acute perception, his false emotion, his conversational charm, his laziness, his snobbery, his love of paradox, his showmanship, his attraction to the Roman ritual, his passion for luxury, his adoration of beauty, his delight in scandalizing the bourgeois.*" /Pearson 1954, 146/

*The Picture of Dorian Gray*, besides being about aestheticism, is also one of the first attempts to bring homosexuality into the English novel. Its appropriately covered presentation of this censored subject gave the book notoriety and originality. Though Wilde's principal's nature remains unspecified, they are scarcely anything else than homosexuals though the novel's reader learn of it only through the hints. Lord Henry's wife leaves him, rather to his satisfaction, and he takes a cottage in Algiers (often a vacation spot for English homosexuals) for himself and Dorian, and his attempt to inseminate his friend spiritually is at least ambiguous. Dorian ruins men and women alike, and at the end both forms of love are rendered as corrupt. Hallward is murdered by the man he excessively loves. Wilde made use of the theme of homosexuality, but only in terms of unhappiness.

The statements like Basil's confession to Dorian /Wilde 1985, 126/ or those which were present in the magazine version but omitted in the book (e.g. I adored you madly, I grew afraid that the world would know of my idolatry...) were used as evidence of his homosexual tendencies against Wilde in the Queensberry case.

Pater's refurbishing of aestheticism in the late 1860's and early 1870's has been followed by a series of attacks upon it. In 1890 it would have been old hat for Wilde to offer an unequivocal defence. He could have taken a positive view of reconsidered aestheticism as he would in '*The Critic as Artist*', '*The Soul of Man Under Socialism*', and as he had already

done in *'The Decay Of Lying'*. What he did instead was to write the tragedy of aestheticism. *The Picture of Dorian Gray* is the aesthetic novel not in espousing the doctrine, but in exhibiting its dangers. The underlying legend of trying to elicit more from life than life can give, arouses deep and criminal yearnings.

*"The novel is a critique of aestheticism, which is shown to bring Dorian to ruin, yet readers have been won by Dorian's beauty and regretful, rather than horrified, at his wasted of it, so that he has something of the glamour of a Faust rather than the foulness of a murderer and a drug-addict."/Ellman 1988, 95/*

The story is a morality depicting the corruption of a beautiful young man by friends and doctrines recommending the importance of aesthetic experience as an end in itself, the term 'aesthetic' is here given its vulgarest meaning of sensual indulgence and moral indifference. The novel is built upon a striking symbol: the divided personality implied in a detached existence, which watches itself, is represented by a mysterious inversion of the natural order.

This novel reveals a destructive side of a devotion to pleasure and beauty similar to Wilde's own. Wilde put into the book negative version of what he had been brooding about for fourteen years and, under a veil, what he had been doing sexually for four.

*"On occasions there was a congenital Puritan lurking behind Wilde's mask of the Aesthete or the Dandy"./Acroyd 1983, 15/* He loved that bright world which he created, but he also allows it to be destroyed with Dorian's cry. In his own life he saw through his pose and even courted his eventual destruction, in his fiction, he raised a world in his own image and then condemned it for its emptiness and its foolies.

*The Picture of Dorian Gray* celebrates the life that is devoted to the pleasures of the senses and of art, of a hedonistic program carried out in disregard of all the sanctions of morality and sentiment, but the conclusion of the novel discloses ugliness, corruption, emptiness, and despair that lie beneath the surface of the mode of existence that has been made to seem so desirable.

The life of mere sensations is uncovered as anarchic and self-destructive. Dorian Gray is a test case in putting the ideas into practice. He fails. Life cannot be lived on such terms.

## SOURCES

- HOLLAND, V.: *Oscar Wilde*. London: Thames and Hudson, 1960, p. 5.  
PEARSON, H.: *The Life of Oscar Wilde*. London: Methuen, 1954, p. 43.  
COMPTON, R.: *A History of English Literature*. London: T. C. & E. C. Jack, 1920, p. 560.  
ELLMAN, R.: *Oscar Wilde*. London, New York: Penguin Books, 1988, p. 47.  
FORD, B.: *The Pelican Guide to English Literature 6*. London: Penguin Books, 1958, p. 386.  
ELLMAN, R.: *Oscar Wilde*. London, New York: Penguin Books, 1988, p. 288.  
COMPTON, R.: *A History of English Literature*. London: T. C. & E. C. Jack, 1920, p.565.  
WILDE, O.: *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 1985, p. 166.  
WILDE, O.: *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 1985, p. 23.  
ACKROYD, P.: *Introduction to The Picture of Dorian Gray*. London: Hamish Hamilton, 1983, p. 15.  
ACKROYD, P.: *The Last Testament Of Oscar Wilde*. London: Hamish Hamilton, 1983, p. 296.  
ELLMAN, R.: *Oscar Wilde*. London, New York: Penguin Books, 1988, p. 296.  
PEARSON, H.: *The Life of Oscar Wilde*. London: Methuen, 1954, p. 148.  
PEARSON H.: *The Life of Oscar Wilde*. London: Methuen, 1954, p. 148.  
ELLMAN, R.: *Oscar Wilde*. London, New York: Penguin Books, 1988, p. 293.  
PEARSON, H.: *The Life of Oscar Wilde*. London: Methuen, 1954, p.146.  
WILDE, O.: *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 1985, p. 126.



ELLMAN, R.: *Oscar Wilde*. London, New York: Penguin Books, 1988, p. 95.

ACKROYD, P.: *Introduction to The Picture of Dorian Gray*. London: Hamish Hamilton, 1983, p. 14.

### **Resumé**

Príspevok sa zaoberá osobnosťou a vplyvom významnej postavy viktoriánskeho obdobia – Oscara Wilda. V prvej časti *Oscar Wilde a hnutie estetizmu* sa autorka venuje charakteristike doby a spoločnosti, v ktorej Wilde žil a pôsobil a ktorú svojim životným štýlom do značnej miery šokoval, ale i formoval. Poukazuje na pretváрку a dvojakú morálku tohto obdobia. V druhej časti príspevku *Obraz Dorian Gray – Tragédia estetizmu* autorka hľadá prepojenie medzi životným príbehom Wilda a hlavného hrdinu jeho jediného románu.



### *III. DIDAKTIKA JAZYKA A LITERATÚRY*



## Slovná zásoba a výučba cudzích jazykov

Hana Borsuková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 TRNAVA  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** BORSUKOVÁ, H.: Vocabulary and Foreign Language Teaching. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 39 – 44.

Vocabulary significantly participates in forming language skills and in comparison with other language tools, it is an open system. In the language system there exist various relations among lexical units determining its semantic structure. In foreign language teaching it is necessary to analyze and compare these relations in the target language and in mother tongue.

**Key words:** foreign language, language skills, language tools, vocabulary, lexico-semantic units

Okruh otázok, súvisiacich s výučbou a osvojovaním si cudzieho jazyka, je veľmi obsiahly a rôznorodý. Ide o zdĺhavý proces nadobúdania rečových zručností v počúvaní, čítaní, ústnom a písomnom vyjadrovaní. Nevyhnutným prostriedkom formovania a rozvíjania uvedených komplexných zručností je aktívne ovládanie jazykových prostriedkov. „Napriek tomu, že vo vyučovacom procese nám ide o proporcionálne zastúpenie jazykových prostriedkov, nie každý sa v rovnakej miere podieľa na formovaní jednotlivých rečových zručností“, hovorí M. Užáková (2004) V oblasti slovnej zásoby sú však požiadavky používateľov jazyka najväčšie. Napriek tomu, že lexika ako základný jazykový prostriedok sa významne podieľa na formovaní jednotlivých rečových zručností, jej postaveniu a funkcii v cudzojazyčnom vyučovaní sa nevenuje vždy potrebná pozornosť, o čom svedčia ešte stále neuspokojujúce praktické znalosti cudzích jazykov u žiakov a študentov našich škôl.

Základný cieľ cudzojazyčného vyučovania spočíva v aktívnom ovládaní cudzieho jazyka a v nadobudnutých zručnostiach sa premieta do všetkých foriem rečovej činnosti. Predpokladom na získanie týchto zručností je osvojenie základných jazykových prostriedkov. Spoznanie lexiky, gramatických, zvukových a grafických prostriedkov je nevyhnutným predpokladom na formovanie a rozvoj komplexných rečových zručností. V procese osvojovania cudzieho jazyka sa jednotlivé jazykové prostriedky dajú vysvetliť a precvičiť iba na slovnom materiáli. Svedčí o tom napr. obsah telegramu, ktorý je často iba zoskupením slov, neobsahujúcich žiadne gramatické informácie, a predsa mu porozumieme. Podobne je to aj s komunikáciou v cudzom jazyku. Pokiaľ ovládame aspoň obmedzený počet lexikálnych jednotiek, komunikácia (pravdaže iba elementárneho charakteru) môže prebiehať aj bez znalosti gramatických pravidiel, ale bez použitia slov je táto hoci iba najjednoduchšia forma jazykovej komunikácie vylúčená.

R. Repka – P. Gavora (1987) vysvetľujú: "Lexika vystupuje v komunikácii na začiatku procesu zakódovania a na konci procesu dekódovania informácie. Pri produkcii informácie má lexika pomenovacia funkciu. Pomocou lexikálneho materiálu pomenujeme javy a procesy objektívnej reality. V ďalšej fáze komunikatívneho procesu sa lexikálny materiál konfiguruje do zmysluplných štruktúr, gramaticky sa usúvzťažňuje. Pri recepcii sa naopak gramaticky štruktúrované javy lexikálne dekódujú."

Lexika každého jazyka je na rozdiel od ostatných jazykových prostriedkov otvoreným systémom, ktorého rozsah nemožno presne stanoviť. Aj podiel poznávacích procesov je pri učení sa cudzích jazykov oveľa vyšší v lexikálno-sémantickej rovine než v gramatickej alebo

dokonca fonologickej roviny. Gramatické prostriedky sú abstraktnejšie než lexikálne a keďže ich štruktúry (na rozdiel od lexikálnych) sa vo všetkých komunikatívnych aktoch stále opakujú, dajú sa do veľkej miery zautomatizovať. No napriek tomu musíme tieto dva pojmy chápať ako dva navzájom späté fenomény a súhlasíme s tvrdením D. Wilkinsa (1991): „Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.“

Slovná zásoba tvorí nominatívnu zložku komunikatívneho aktu, pomenúva osoby, predmety, činnosti, vlastnosti a v odbornom jazyku vedecké pojmy. Je základnou jazykovou zložkou z komunikatívneho i lingvodidaktického hľadiska, a preto v cudzojazyčnom vyučovaní jej musíme venovať primeranú pozornosť.

Základnou jednotkou slovnej zásoby je slovo, ktoré má v systéme daného jazyka primárne postavenie. Je priesečníkom fonologického, morfológického, syntaktického a sémantického aspektu. Aj preto nie je slovo zatiaľ jednoznačne definované. Charakterizovaním slova vo vzťahu k jednotlivým jazykovým rovinám vystupujú do popredia rôzne aspekty. Z fonologického hľadiska sa slovo chápe ako zvukový komplex, z pohľadu morfológie ako abstraktná trieda gramatických foriem, spojených jednotným významom, a z hľadiska syntaxe sa slovo charakterizuje ako najmenší formálny prvok, zúčastňujúci sa na výstavbe vety alebo syntagmy. Zo sémantického hľadiska sa skúma významová stránka slova.

Ak posudzujeme slovo ako jednotku lexikálnej roviny, chápeme ho ako najmenšiu relatívne samostatnú časť slovnej zásoby, majúcu vlastný význam. V tomto zmysle slovo predstavuje lexikálnu jednotku (lexému), ktorá však nemusí byť vždy totožná so slovom, pretože ho reprezentuje nie z hľadiska morfológickej formy, ale z aspektu jej sémantickej jednoty. Problematika významu slova je v porovnaní s jeho formálnou stránkou oveľa zložitejšia. Ak sú totiž slová z formálneho hľadiska jednoznačné a spravidla presne určené, nie sú také presné a jednoznačné z hľadiska významového. J. Horecký (1978) slovo charakterizuje ako "odraz skutočnosti psychicky spracovaný vo vedomí používateľov daného jazyka, jazykovo stvárnený formou [slova] i vzťahom k iným jednotkám jazyka a konkretizovaný pri použití slova v istých kontextoch".

Každá lexikálna jednotka zvyčajne má jeden základný a niekoľko ďalších významov, ktoré sú aktualizované v rečovom akte vo viacerých významových variantoch. Význam slova nemožno posudzovať ako izolovaný jav existujúci mimo spojenia s inými slovami, s inými lexikálnymi jednotkami, ale ako konkrétny celkom určitý význam slova, ktorý vyplýva z jeho použitia v kontexte. Tak napr. slovo *schwarz* v sebe zahŕňa tieto významy (SCHIPPAN, 1984):

*schwarzes* Kleid "Farbe"  
*schwarze* Nagelränder "schmutzig"  
*schwarzes* Brot "Roggenbrot"  
*schwarze* Gedanken "traurige"

Význam slova nemožno posudzovať ako izolovaný jav, existujúci mimo spojenia s inými lexikálnymi jednotkami. V. Budovičová (1962) píše: "Žiadna jazyková jednotka nejestvuje izolovane. To platí aj pre slovo, ktoré je v jazyku v istých, zo synchronného hľadiska pevných vzťahoch s inými slovami, a to tak v jazykovom prejave, v reči, ako i v jazykovom systéme. Keď chceme vystihnúť jazykovú platnosť, označovaciu funkciu (význam) lexikálnej jednotky, bezpodmienečne musíme vychádzať z jej vzťahov s inými jednotkami. V jazykovom systéme je lexikálna jednotka súvzťažná s inými jednotkami, s ktorými vytvára pole, čiastkový systém v celkovej sústave slovnej zásoby."

Z toho vyplýva, že medzi lexikálnymi jednotkami v jazykovom systéme existujú rozmanité komplexné vzťahy, ktoré určujú sémantickú štruktúru jazyka. Osvojenie si štruktúry, v ktorej sú jednotlivé slová navzájom pospájané paradigmatickými a

syntagmatickými vzťahmi, sú pre toho, kto chce ovládať cudzí jazyk, práve tak dôležité ako osvojenie si prvkov z iných jazykových oblastí. Pri cudzojazyčnom vyučovaní sa táto skutočnosť navyše komplikuje tým, že zložité vzťahy cudzieho jazyka sa konfrontujú so systémom materinského jazyka a tak vznikajú asociácie a nové vzťahy.

Slová lexikálneho systému sú usporiadané v paradigmatických a syntagmatických vzťahoch. Paradigmatické vzťahy možno veľmi voľne chápať ako systémové vzťahy medzi slovami, z ktorých má hovoriaci pri formovaní vety možnosť výberu. Ak chceme dosiahnuť efektívne osvojenie cudzieho jazyka, musíme tieto vzťahy dobre poznať, pretože v rečovej produkcii je hovoriaci nútený pohotovo zvoliť adekvátny výraz z paradigmatických radov.

Na úrovni paradigmatickej sa pri vyučovaní cudzích jazykov má venovať pozornosť sémantickým skupinám (dvojice alebo rady) slov, ktoré vyjadrujú vzťahy synonymie, hyponymie, antonymie, derivácie a pod.

V jazyku sa často stretávame s tým, že ten istý predmet, jav alebo jeho príznak je pomenovaný dvoma alebo aj viacerými názvami. Ide o synonymické dvojice alebo rady. Slová sú synonymné, ak majú rozdielnu formu, ale približne rovnaký význam a vzťahujú sa na rovnaký denotát. Kritériom synonymum je ich vzájomná zameniteľnosť v konkrétnom kontexte pri zachovaní základného významu. Synonymá patria k tomu istému slovnému druhu a odlišujú sa sekundárnym významom alebo štylistickým príznakom. Napr. slová *klug* – *weise* – *intelligent* – *schlau* majú podobné, ale nie identické významy. Veľké množstvo synonymum sa odlišuje aj štylistickými príznakmi: slová *Ehemann* – *Mann* (v zmysle manžel) – *Gemahl* – *Gatte* označujú denotát, charakteristický príznakmi *Mensch*, *männlich*, *verheiratet*. Tvoria synonymický rad, ale patria k rôznym štýlom. Slovo *Ehemann* je štylisticky neutrálne, *Mann* hovorové, *Gemahl* sa použije v expresívnejšom stupni vyjadrovania a *Gatte* je knižné slovo.

Sem patria aj "...tzv. dubletné slová, t. j. synonymá, z ktorých jedno slovo býva cudzieho pôvodu (porov. Ďuricová, 1997): *Bibliothek* – *Bücherei*, *Appel* – *Aufruf* a tzv. teritoriálne synonymá *Semmel* – *Brötchen*, *Samstag* – *Sonnabend*, pričom obidva tvary prináležia do spisovného jazyka najmä v nemčine je ich veľmi veľa.

So synonymiou úzko súvisí paradigmatické slovné pole, ktoré vzniká vtedy, keď slová rovnakého slovného druhu a podobného významu môžeme použiť v tej istej vetnej pozícii, napr.:

Er steckte	<i>seinen Kopf</i> <i>sein Haupt</i> <i>seinen Schädel</i> <i>seine Birne</i>	zur Tür herein.
------------	--	-----------------

Ďalším typom paradigmatického slovného poľa je zoskupenie lexikálnych jednotiek na pozadí príslušnej pojmovej oblasti. Didakticky sa využívajú významovo vyhradené skupiny slov, napr. príbuzenské názvy, názvy farieb, škála školských známok a pod. Pri vysvetľovaní významu slova sa určuje aj jeho miesto v lexikálnom systéme v rámci daného poľa. Prirodzene, pri vyučovaní sa žiaci neučia celé pole naraz. Aj tu sa dodržiava zásada postupne rozširovať lexikálnu náplň o nové členy daného systému.

Jedným z ďalších paradigmatických javov v jazykovom systéme je antonymia, ktorá označuje významové protiklady: *hell* – *dunkel*, *Tag* – *Nacht*, *beginnen* – *aufhören*. Vo vzťahoch medzi výrazmi antonymickej dvojice sa odrážajú vzťahy medzi objektmi a procesmi objektívnej reality, ktoré sú určené polaritou znakov. V dvojiciach sa vyjadrujú protikladné hodnotenia: *Anfang* – *Ende*, *nützlich* – *schädlich*, *lieben* – *hassen*.

Zo sémantického hľadiska oba výrazy označujú hraničné body, ktoré často pripúšťajú medzihodnoty, napr.: *alle* – *viele* – *manche* – *wenige* – *keine*.

Negácia jedného výrazu nemusí vždy implikovať tvrdenie druhého, napr. *nicht teuer* neznamená vždy *billig*, podobne *nicht alt* nemusí značiť práve *jung*.

V pedagogickej praxi sa využíva antonymia rovnako ako synonymia ako jeden z dôležitých druhov sémantizácie cudzojazyčnej lexiky.

Mnohé slová sa dajú v lexikálnom systéme usporiadať podľa derivačných typov. Ide tu o spojenie jazykového hľadiska s významovým kritériom. Na ilustráciu uvedieme sémantické významy sufixu *-schaft*:

- a) označenie pre skupinu ľudí, kolektívum *Gewerkschaft*,
- b) označenie vzťahu *Freundschaft*,
- c) označenie stavu, veci *Errungenschaft*.

Ďalším javom, ktorý odráža hierarchickú štruktúru lexiky je hyponymia. Hyponymia vyjadruje klasifikačný systém skutočnosti, t. j. vzťahy významovej nadradenosti a podradenosti. *Rose, Tulpe, Veilchen* sú podradené označenia (hyponymá) k nadradenému označeniu *Blume* (hyperonymum). Slovo *Blume* obsahuje významové znaky slov *Rose, Tulpe, Veilchen*, ktoré sú k sebe v koordinačnom vzťahu.

Iného druhu než paradigmatické sú vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami, ktoré nemôžeme pri rečovej produkcii zvoliť alternatívne. Ide o tzv. syntagmatické vzťahy. Základnou vlastnosťou slova, ktoré vstupuje do syntagmatických vzťahov je jeho vlastnosť spájať sa s inými slovami, viazať na seba iné slová alebo slovné skupiny alebo schopnosť slov a slovných skupín slúžiť ako doplnenie iného slova. Zdôrazňuje sa tu úloha syntagmy, vety a textu.

Lexikálna spájateľnosť sa realizuje v rôznej distribúcii slova, pod ktorou rozumieme súhrn kontextov, v ktorých sa dané slovo môže vyskytovať, na rozdiel od kontextov, v ktorých sa vyskytovať nemôže; napr. sloveso *bellen* sa spája iba so slovom *Hund*. Výrazy *blond* alebo *brünett* sú pomenovania pre farbu ľudských vlasov, nie pre farby všeobecne. Slovo *mollig* sa spája iba s pomenovaním ženských osôb alebo detí, nikdy nie mužov.

Pri jazykovom vyučovaní využívame tzv. syntagmatické slovné polia. Slovné pole sa vytvára zo slov, ktoré tvoria syntagmu (vetný člen) k danému slovu, napr.:

dann brüllte	┌	ein Löwe			┌	Schafen
	├	ein Stier	eine Herde von		├	Rindern
	└	eine Kuh			├	Elefanten
					└	Ziegen

Pre cudzojazyčné vyučovanie sú veľmi významné otázky, spojené s polysémiou lexikálnych jednotiek.

Významy polysémantického slova sú usporiadané hierarchicky. Jeden z významov je základný, motivujúci ostatné významy. Tento základný význam je primárny, nie je určený kontextom, zatiaľ čo druhotné, nominatívne významy prvky kontextu získavajú, napr. slovo *Kopf* má základný význam 1. hlava (anatomicky) - "*der Kopf tut mir weh*" a ďalšie nominatívne významy: 2. sídlo rozumu - "*etwas aus dem Kopf wissen*"; 3. človek, jednotlivec - "*Pro-Kopf-Verbrauch*"; 4. hlávka, hlavička - "*Weißkohl, Kopf des Nagels*"; 5. vedenie, čelo - "*der Kopf des Unternehmens*".

Polysémia spôsobuje nemalé ťažkosti pri osvojovaní cudzieho jazyka. Príčinou sú rozdiely medzi materinským a cudzím jazykom. V každom jazyku sa totiž člení mimojazyková realita iným spôsobom. Existuje asymetria medzi členením objektívnej skutočnosti a členením lexiky jazyka. Rozsah a obsah tejto asymetrie je v jednotlivých jazykoch odlišný. Základný význam slov jednotlivých jazykov je pritom obyčajne v ekvivalentnom vzťahu, ale druhotné nominatívne významy už v takomto ekvivalentnom vzťahu nie sú a majú svoju originálnu realizáciu. Odlišnosti v konkrétnej štruktúre významov



polysémantického slova nemajú charakter len vonkajších rozdielov výrazovej roviny, ale prenikajú hlboko do sémantickej stavby jazyka ako špecifické rozdiely významovej, obsahovej roviny a vplývajú i na sémantický rozsah slova.

V oblasti lexikálneho významu sa stretávame so sémantickou divergenciou, pri ktorej pre jeden výraz materinského jazyka má cudzí jazyk viac výrazov:

chuť - *Lust* Ich habe *Lust* auszugehen.  
- *Appetit* Guten *Appetit* beim Essen.

presný - *pünktlich* Er kam immer *pünktlich*.  
(časovo)  
- *genau* Er erklärte es ganz *genau*.  
(obsahovo)

cesta - *Fahrt* *Fahrt* mit dem Auto war schnell.  
(cesta dopravným prostriedkom)  
- *Reise* Meine *Reise* nach Italien.  
(cestovanie)  
- *Weg* Gehen Sie diesen *Weg*! Sein *Lebensweg* war am Ende.

miesto - *Stelle* Eine spannende *Stelle* im Roman,  
Eine gute *Arbeitsstelle* bekommen.  
- *Ort* In diesem *Ort* (Dorf) lebe ich gern.  
- *Platz* Ein *Platz* zwischen Wald und Wasser.  
- *Stätte* Eine *Stätte* des Friedens.

Naopak, konvergenciou rozumieme, že výraz nemeckého jazyka má v materinskom jazyku viac ekvivalentov i významov, napr.:

*Zug* - sťahovanie - Der *Zug* der Vögel.  
- ťah - Ein genialer *Zug*.  
- vtiahnutie, dúšok - Einen *Zug* aus der Zigarette tun.  
- prieduch - Der Ofen hat einen guten *Zug*.  
- vlak - Der *Zug* ist entgleistet.  
- sprievod, prúd (ľudí) - Ein langer *Zug* von Demonstranten.  
- krdeľ - Ein *Zug* Rebhühner.  
- čiara - Mit einem *Zug* unterschreiben.  
- črta (charakteristický znak) - Ein hervorstechender *Zug*.

Rozdiely v jednotlivých významoch polysémantických slov existujú, prirodzene, i medzi slovenčinou a nemčinou.

Polysémantické slová majú obyčajne v oboch jazykoch odlišný rozsah významov, a preto môže dochádzať k interferencii, t. j. k negatívnemu vplyvu materinského jazyka. Slovenský študent pod vplyvom významovej rozsiahlosti polysémantického slova svojho materinského jazyka prenáša tento jav do nemčiny, v ktorej je rozsah významov pokrytý inými výrazmi. Interferencia materinského jazyka pri cudzojazyčnej produkcii je spôsobená prenášaním významu z paradigmatického radu lexikálneho systému materinského jazyka do cudzieho. Pri prehovore musí hovoriaci na základe svojich znalostí správne zvoliť adekvátnu jednotku cudzieho jazyka, čo nie je vždy jednoduché, lebo táto voľba je ovplyvňovaná jazykovými javmi materinského jazyka. Pri odstraňovaní tohto vplyvu sa v pedagogickej

praxi často využíva konfrontačný prístup. Význam slova ohrozeného interferenciou zreteľne objasníme, prednostne nacvičujeme a častejšie opakujeme.

Polysémii veľmi blízka je homonymia. Ak má pri polysémii určité slovo viaceré nominatívne významy, viazané spoločným základným významom, pri homonymách tomu tak nie je. Homonymá sa zlučujú na základe zhody, totožnosti ich zvukovej podoby, výslovnosti a gramatickej stránky. Odlišné sú však z hľadiska významového a etymologického (Horecký, 1971, s. 166). Takými tvarmi sú napr. nemecké slová:

<i>der Ball, die Bälle</i> – lopta	<i>der Ball, die Bälle</i> – ples
<i>das Gericht, die Gerichte</i> - jedlo, chod	<i>das Gericht, die Gerichte</i> - súd
<i>die Messe, die Messen</i> - veľtrh	<i>die Messe, die Messen</i> - omša

Významy slova sa môžu odlišovať v gramatickom rode, príp. odlišným tvarom množného čísla alebo obidvoma spôsobmi súčasne:

<i>der See, die Seen</i> - jazero	<i>die See, die Seen</i> - more
<i>der Messer, die Messer</i> - merač	<i>das Messer, die Messer</i> - nôž
<i>der Stift, die Stifte</i> - kolík, ceruzka	<i>das Stift, die Stifte</i> - kláštor

Lexikálne a sémantické vlastnosti slov z hľadiska lingvodidaktiky predstavujú osobitný problém, a preto je týmto otázkam potrebné venovať pri výučbe cudzích jazykov náležitú pozornosť.

## LITERATÚRA

- BORSUKOVÁ, H.: Lexisch-semantische Beziehungen in der Fachsprache. Sprache und Literatur in Theorie und Lehre. Nitra – Passau 1997, s. 124-130.
- BUDOVIČOVÁ, V.: K metodě významového rozboru v lexice. In: Acta Universitatis Carolinae – Philologica Slavica Pragensia IV. Praha 1962.
- ĎURICOVÁ, A.: Jazyk a slovná zásoba odborných textov. In: Acta Universitatis Mathiae Belii. Banská Bystrica 1997, s. 116-123.
- HORECKÝ, J.: O komunikatívnom aspekte vo vzťahu jazyka a myslenia. Jazykovedný časopis, 22, 1971, s. 121-127.
- HORECKÝ, J.: Základy jazykovedy. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1978, s. 31.
- REPKA, R. - GAVORA, P.: Didaktika angličtiny. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1987, s. 135.
- SCHIPPAN, TH.: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, Bibliographisches Institut 1984, s. 30.
- UŽÁKOVÁ, M.: Frekvencia, testovanie a osvojovanie frázových slovies anglického jazyka. Nitra 2004, s. 56.
- WILKINS, D.: The Practice of English Language Teaching. Longman Group UK Limited 1991, s. 115.

## Resumé

Nevyhnutným prostriedkom formovania a rozvíjania komplexných rečových zručností je aktívne ovládanie jazykových prostriedkov, a to najmä slovnej zásoby, pretože práve v tejto oblasti sú požiadavky používateľov jazyka najväčšie. V porovnaní s materinským jazykom existujú príčiny spôsobujúce ťažkosti pri osvojovaní cudzojazykovej lexiky. Ide najmä o bilaterálnosť lexikálnych jednotiek a o asymetriu v obsahovej a formálnej rovine. Pri osvojovaní cudzojazykovej slovnej zásoby sa zohľadňujú aj javy synonymie, homonymie a antonymie.

## Functional and Cognitive Grammar

Richard Repka

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** REPKA, R.: Functional and Cognitive Grammar. Funkčná a kognitívna gramatika. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 45 – 57.

Two schools of linguistics are analysed in the paper, i. e. systemic functional grammar (developed by M. A. K. Halliday) and cognitive grammar (developed by R. W. Langacker). These two schools of linguistics stand for two extreme functionalist positions. Both of them focus on the analysis of language in terms of its operation in interaction and communication processes. While Halliday pays more attention to cultural and contextual variables, Langacker mainly deals with symbolic units in language .

**Key words:** functional grammar, cognitive grammar, Chomsky, interpersonal metafunction, textual metafunction, logical metafunction, theme, rheme.

The present-day linguistic scene is characterized by a great variety of linguistic theories or linguistic movements. It is beyond any doubt that the study of various theories and schools of thought will bring new inspirations and new ideas to anyone who is interested in the scientific study of language. Of course, the situation is so complex that it is virtually impossible to consider them all. For this reason, one has to be really selective and deal mostly with those theories which represent larger linguistic movements and which are generally recognized. In this paper, I will be concerned with two approaches to language which I find very important and close to my linguistic thinking, viz. Halliday's Systemic Functional Grammar (SFG) and Langacker's Cognitive Grammar (CG). It is understandable that I can only outline some basic tenets of SFG and CG, which in fact means that I cannot avoid simplifications and even oversimplifications.

Every theory as a set of propositions which relate facts and puts them in perspective has its own goals, methods, assumptions, axioms, principles, and hypotheses. It is especially the goals that have a decisive role to play since they are a central point of any theory. Despite the fact that there are numerous theories, there is a consensus as to a set of general goals or objectives that the majority of linguists would like to pursue. They are: description of linguistic phenomena, explanation of linguistic phenomena, and understanding the cognitive basis of language. I will discuss them very briefly below.

Describing linguistic phenomena, which for many linguists is their primary objective, may include: describing individual languages, describing what is common to all languages, or describing how languages differ from each other (language typology). Description of linguistic phenomena as one of the central goals in linguistics can be also carried out with respect to specific linguistic levels, e.g. phonology, morphology, syntax, semantics, etc. We have to realize that much of the work done in linguistics during the first half of the twentieth century was devoted to discovering the basic tools of linguistic description. Linguistic description was also instrumental in developing explanatory theories of language because it is impossible to explain something without descriptions of the object of explanation.

Explaining linguistic phenomena originated from Chomsky's early work in generative grammar. Chomsky (1957) argued that the proper role of linguistic theory is to provide criteria for selecting the most explanatory grammar from among a group of competing grammars. Of course, the basic question in this respect is what it is that a linguistic theory

should explain. Valin and La Polla (1997:3-4) offer the following list of candidates for what a linguistic theory should explain:

- a) how speakers use language in different social situations);
- b) why human languages have the structure they do;
- c) what is common to all human languages;
- d) why human languages vary structurally the way they do;
- e) how languages change over time;
- f) how speakers produce and understand language in real time;
- g) the nature of native speakers' knowledge of their language;
- h) how children learn language.

It stands to reason that we can add many more questions to the above list, and that answers to these questions derive from the conception the theory has of what language is in the first place. Thus, it may happen that many of these questions are excluded by some linguists.

Understanding the cognitive basis of language is concerned with psychological (or psycholinguistic) questions about language. Such questions are also contained in the above list of candidates for what a linguistic theory should explain( see the last three questions), and they are fundamental in cognitive linguistics. Many linguists, following Chomsky, think that cognitive issues are in fact the most important issues to be explained, even though they may disagree on which questions are the most important ones. The psychology of language has three major facets: processing, knowledge, acquisition. In this connection we can ask a number of questions: What cognitive processes are involved when people produce and understand language? How specialized to language are these processes? (Processing) What constitutes knowledge of language? How is it represented? How is it organized? How is it employed in language processing? (Knowledge) How do human beings come to have knowledge of language? What is the nature of the acquisition process? Is coming to know language similar or different from acquiring knowledge in other cognitive domains? (Acquisition)

While there is a consensus among linguists about general goals of linguistic research, there are sometimes radically different points of view regarding their exact formulation and relative importance to each other( some of them may even be excluded). Generally speaking, there are two main perspectives on these goals, each of which subsumes a variety of theories: the syntactocentric perspective and the communication- and-cognitive perspective (see eg. Van Valin-La Pola 1997).

The syntactocentric perspective is not our primary concern here, but I have to sketch at least some of its basic assumptions because some functional and cognitive theories were profiled in opposition to this theory. The founder of this approach to language is N. Chomsky (see eg. 1957, 1965, 1975,1977, 1981, 1986, 1995). He has a great number of followers, e.g. Jackendoff, Gazdar, Perlmutter, Moortgaart, etc. According to Chomsky (1965) syntax is the central aspect of language. The phonological and semantic aspects of language are secondary to syntactic structure. Chomsky maintains that language is an abstract object whose structure is to be studied independently of psycholinguistic, communicative, sociocultural and other considerations, and access to the object of study is primarily through the linguistic intuitions of native speakers of languages.

According to Chomsky communication is not a necessary or even important function of language (e.g. 1975: 56-57,1980: 229-30). For him 'language is a system for free expression of thought, essentially independent of stimulus control, need-satisfaction or instrumental purpose' ( 1980: 239) and a 'set of structural descriptions of sentences, where a full structural description determines( in particular) the sound and meaning of a linguistic expression.' (1977:81) At any rate, it is not the use of language that generative grammar is to

deal with. Chomsky (1965) proposed a fundamental dichotomy – linguistic competence/linguistic performance. Competence is a native speaker's knowledge of language, and performance refers to the actual use of language on particular occasions. In Chomsky's view the proper object of study for linguistics is competence only, and linguistic theory will be concerned with performance only if a plausible theory of performance incorporates a theory of competence.

For Chomsky, language acquisition is a logical problem, not a psychological one, and therefore no psycholinguistic research or even study of child language is required.

To conclude this excursus, I have to add that in Chomsky's view language is a fully self-contained mental module, "... the inner workings of which are independent of and not accessible to other mental modules, e.g. reasoning, vision, common sense, etc." (Van Valin-La Pola 1997: 10), and that explanation is the highest goal.

The second perspective on language, called the communication-and-cognition perspective by Valin-la Pola, emphasizes human language's role as a means of communication, its role in broader cognitive processes such as reasoning and conceptualization, and its relation with other cognitive systems such as perception and knowledge are all relevant to and indeed crucial to the study of language structure. Language is regarded as an abstract system, but it is firmly anchored in human communication and cognition. Moreover, syntax is not the central component of language. However, there is a problem as for the status of syntax vis-a-vis semantics and pragmatics. Here theories within this perspective differ. Some more radical practitioners argue that syntax does not exist, whereas the majority of linguists focus their attention on interaction of syntax with pragmatics. Access to the object of study is through a variety of means: analysis of conversation, discourse and narrative of native speaker intuitions, and the results of psycholinguistic experimentation, etc. Theories which reject the syntactocentric perspective and acknowledge the importance of communicative factors, cognitive factors (or both) in grammatical theory and analysis can be placed along a spectrum according to whether they put more emphasis on the functional (communicative) or cognitive aspects of language.

On one end of the spectrum (or continuum) is Halliday's SFG. Halliday (1990) takes the most radical discourse-pragmatic view, arguing that the ultimate explanation for linguistic phenomena lie in language use. In his view:

"Language has evolved to satisfy human needs, and the way it is organized is functional with respect to these needs- it is not arbitrary. A functional grammar is essentially a 'natural' grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used. (1990: XIII). ...The orientation is to language as a social rather than an individual phenomenon, and the origin and development of the theory have aligned it with the sociological rather than psychological modes of explanation. At the same time it has been used within a general cognitive framework." (1990: XXX).

In the above quotation, we can discern an important perspective: needs-functions of language-the structural organization of language. In fact, the same perspective is immanent in Prague functional structuralism. Halliday, however, managed to determine the ways in which language functions inform language forms. He builds on the most abstract functions which language must fulfil in all human cultures regardless of physical environment. Halliday proposes the following triad of metafunctions which are embedded in the semantic system of language: interpersonal, ideational, and textual.

The **interpersonal metafunction** applies to the process of interaction between interactants (speaker and addressee) and the grammatical resources for enacting social roles and for establishing, changing and maintaining social contacts and relations. It is the social and speech roles we take on in dialogic interaction that are of paramount importance. One of its major grammatical systems is Mood. What must be stressed in this connection is that the

relation of grammar to other parts of the linguistic system is not a part to whole relationship, rather it is a symbolic choice, that is, a system is a point of choice (it has a paradigmatic character).

The **ideational metafunction** refers to the grammatical resources by means of which we interpret our experience concerning the world around us and inside us. Human experience is construed as a flux of `goings-on`, i.e., processes, the participants involved in the processes, and circumstances in which the processes take place. One of its major grammatical systems is understandingly Transitivity. Transitivity is a starting point for a semantic organization of our experience. It subsumes all the functions that are relevant for the syntax of the sentence. In it are balanced processual meanings with grammatical categories.

As far as the classification of these processes are concerned, Halliday distinguishes six basic types: material, mental, relational, behavioural, verbal, and existential. Each process implies specific categories of meanings, specific participants, and specific roles.

We have seen that the above metafunctions orient to the social world and the natural world. While the interpersonal metafunction serves to enact the social world (social and personal relations, roles and feelings), the ideational metafunctions applies to the construal and account of the natural world (various types of processes). However, the third metafunction, the **textual** metafunction, is different in character. It concerns "the creation of text with the presentation of ideational and interpersonal meanings as information that can be shared by speaker and listener in text unfolding in context." (Mathiessen-Halliday:1997:10) The role of the textual metafunction is to provide the speaker and hearer with strategies for guiding the listener in his/her interpretation of the text.

The textual metafunction is based on two structures. The first of them is called a unit of information, and information is understood to be a process of interaction between what is known or predictable and what is new or unpredictable. The interplay of new and non-new in fact generates information 'in the linguistic sense'. In this sense, an information unit is a structure which consists of two functions, the New and the Given. Ideally, an information unit is composed of two elements (Given, New), but this does not apply to the beginning of discourse, nor to the cases in which Given points to something present in verbal or non-verbal context. It follows from this that a 'a new element' is obligatory, where as 'given' is optional.

Understandably, each information unit is phonetically realized as a pitch contour (or tone), and within each tone group one foot carries the main pitch movement. This is referred to as TONIC PROMINENCE. The element having this prominence is said to be carrying INFORMATION FOCUS.

Information structure is very closely connected with the so-called thematic structure. This structure also consists of two elements, which are generally known as Theme and Rheme. To form a sentence, a speaker will choose the Theme from within what is given and locate the focus, the climax of the New, somewhere within the Rheme:

I haven't seen you for ages.

Theme        Rheme

In spite of the fact that both structures are very closely semantically related, they cannot be regarded as identical. According to Halliday (1990:278): The Theme is what I, the speaker, choose to take as my point of departure. The Given is what you, the listener, already know about or have accessible to you. Theme+Rheme is speaker-oriented, while Given+New is listener-oriented." The Given-New structure determines the organization of text into discourse units and information options, whereas the thematic structure affects the sequence of elements in the structure of the sentence, conceived as a message.

The three metafunctions are simultaneous. It means that Mood, Transitivity and Theme are simultaneous strands within the system networks of the clause.

Apart from the three metafunctions, there is a further metafunction called the **logical metafunction**. This function is a manifestation of systems of logical relations such as "and", "or", "if-then", "because", etc., which 'construe the link between one piece of discourse and another'. These systems are expressed not by configuration but by iteration: one clause bonded with another clause, or one group or phrase with another group or phrase.

Besides the metafunctions and semantic roles of clause elements implied in various kinds of processes, language has a set of macrofunctions. Halliday (1978:19-20) speaks about the following macrofunctions:

- 1 Instrumental ('I want'): satisfying material needs
- 2 Regulatory ('do as I tell you'): controlling the behaviour of others
- 3 Interactional ('me and you'): getting along with other people
- 4 Personal ('here I come')
- 5 Heuristic ('tell me why'): expressing the world around and inside us
- 6 Imaginative ('let's pretend'): creating a world of one's own
- 7 Informative ('I've got something to tell you'): communicating new information."

Of course, we cannot fail to spot a number of similarities comparing the above list with similar lists by other authors (see e.g. Jakobson 1960).

There is another aspect to SFG which must be mentioned. This aspect concerns the relationship between grammar and lexis. SFG does not treat them separately but views them as a continuum based on the principle of delicacy. It also uses a common term for them: lexicogrammar. Delicacy, as a very powerful principle, orders systems on a cline from the most general systems of options to the most specific ones. SFG claims that: "Looked at from the point of view of grammar lexis is most delicate grammar; and looked at from the point of view of lexis, grammar is least delicate (most general) lexis." (Mathiessen-Halliday 1997:24) This virtually means that grammar construes the general parameters in terms of which lexical distinctions are made.

In SFG the principle objective is not just to describe the system, but also to relate the system to actual instances of language; which are referred to as text. This relation of system to text is called instantiation. Thus, system and text are not two different things. Text is meaningful only because it is the instantiation of a systemic potential.

Considering the dialectic of text and system, SFG regards language as a dynamic system maintained in existence by constantly changing in interaction with its environment. Language as such is firmly embedded in a context of culture since it is a semantic (social) system. Context as a high level semiotic system includes in the first place social discourses (genres, registers or functional styles, thematic systems) and practices (expected patterns of behaviour). Cultural context generates communicative situations (or situation types). Halliday defines communicative situations in terms of three variables: field, tenor, mode. They are reflected in the three metafunctions that we have discussed: field = ideational+logical; tenor = interpersonal; mode = textual.

Situation types are articulated within interactional processes (see Melrose 1995). The main component in them is interaction sequence. Interaction sequence means passing through stages (involving actual strategies) to accomplish a social purpose. Though it is tempting to deal more in detail with this subject, we cannot do so because it lies beyond the present scope. A couple of examples must be sufficient to illustrate interaction sequences, i.e., their structural stages. First, we have to consider genre. Melrose (1995:53) examines the schematic structure of two genres – casual conversation, and service encounters. The first of them has the following schematic structure: Greeting~Address~Approach (Direct or Indirect)~Centring~Leave-taking~Goodbye. The second one consists of: Greeting~Turn-allocation~Service Bid~Resolution~Pay~Goods Hand-over~Closing~Goodbye.

Everyone admits that communicative situations are realized both verbally (by means of lexicogrammar and phonetics) and non-verbally (gestures). Lexicogrammar is an integral subsystem of language in context. Lexicogrammar interfaces with both semantics and phonology, and together with semantics it forms the content of language.

A natural language is contextualized among other semiotic systems. SFG claims that "A language is fourth-order system, to be investigated (1) acoustically, (2) neuro-physiologically, (3) culturally, as well as (4) lexicogrammatically... (Mathiessen-Halliday 1997:35)

Lastly, a few words about understanding the cognitive basis of language. SFG (see Halliday 1978:11-15) rejects the nativist view which holds that there is a specific language-learning faculty, distinct from other learning faculties, and that it provides the human infant with a ready-made blueprint of the structure of language. SFG has the environmentalist view which says that language learning is not fundamentally distinct from other kinds of learning. It is dependent on the same mental faculties that are involved in all aspects of the child's learning processes. The very specific properties of language are not innate, and therefore the child is more dependent on his environment – on the language he hears around him, together with the contexts in which it is uttered – for the successful learning of his mother tongue.

On the other end of the continuum is CG. This school of thought is represented especially by Langacker (see eg.1988, 1990,2001), Lakoff (eg.1990), Fauconier (1985), Taylor (2002), etc. It is chiefly Langacker who has extensively worked out this theory, and therefore, in my account of it I shall rely on his works. I will also draw on Taylor since he has summarized the most important assumptions, axioms and principles of CG in his textbook.

Taylor made a basic distinction between Cognitive Linguistics (CL) and 'cognitive linguistics' (with a small 'c'). CL is a descriptive label for a rather broad movement within modern linguistics. It includes a great variety of approaches and methodologies unified by a number of common assumptions. Foremost among them is "the belief that language forms an integral part of human cognition, and that any insightful analysis of linguistic phenomena will need to be embedded in what is known about human cognitive abilities."(Taylor 2002:4)

CL is primarily concerned with what it means to know a language, how languages are acquired, and how they are used. In contrast to CL, cognitive linguistics refers to any linguistic theory which recognizes the fact that language knowledge resides in the mind, irrespective of whether the theory is committed to the view that language knowledge should be embedded in what is known independently about human condition.

Cognitive science studies the mind and its workings, viz. such things as memory, learning, perception, attention, consciousness, reasoning, and so on, and language as an integral facet of cognition reflecting the interaction of social, cultural, psychological, communicative considerations. It can only be understood with respect to the acquisition, cognitive development and mental processing.

Which are now the cognitive capacities that are involved in language? Taylor mentions the following capacities:

- (1) *Categorization*. Generally speaking, all living creatures are able to categorize (e.g. edible-non-edible, harmful-non-harmful, etc.). People excel at categorizing. We categorize both things out there in the external world and things that are immanent to the mind. Categorization is also of crucial importance in language. It is obvious that words can be regarded as names for categories. At the same time, language itself is an object of categorization (acoustic categorization, word categorizations, etc.).
- (2) *Figure-ground organization*. It applies both to sensory perception, whether visual or auditory, and also to the way in which we conceptualize a situation. For instance:
  - a. The farmer shot the rabbit.
  - b. The rabbit was shot by the farmer.



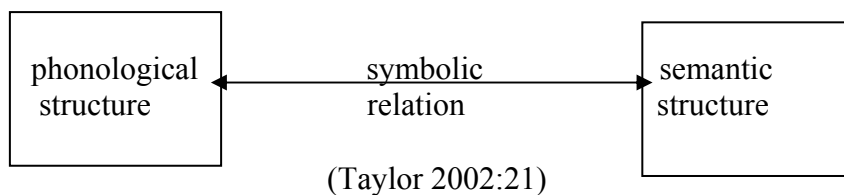
- (3) *Mental imagery and construal*. It refers to our ability to construe a situation in alternative ways:
  - a. The roof slopes gently downwards.
  - b. The roof slopes gently upwards.
- (4) *Metaphors and 'experientialism'*. It reflects our ability to construe one thing in terms of something else. Metaphors permeate much of our thinking, and hence our language.
- (5) *Conceptual archetypes*. Human beings are capable of creating concepts of things, actions and processes.
- (6) *Inferencing*. This is also typical for the human race. When people are given only a snippet of information, they can rapidly fill out the details.
- (7) *Automatization*. People in general are good at acquiring complex skills by practice and repetition( especially in their younger years). Taylor says that even motor skills are cognitive skills!
- (8) *Storage vs. computation, lists vs. rules*. Here we are concerned with the declarative-procedural dichotomy. This reflects the fact that people are able to store large amounts of rather specific information, and also to perform computations by following instructions (e.g. multiplication). In practical terms, it applies to the recall of memorized solutions vs. rule applications.
- (9) *Focus on form*. This in fact is Jakobson's poetic function of language. People seem to have delights in pure sound and to treasure those aspects of language that exhibit considerable complexity.
- (10) *Social behaviour*. It refers to the use of language in social interaction. This is another language function, commonly referred to as interactive function or phatic communion. In this respect people tend to be rather 'territorial or cliquish'.
- (11) *Symbolic behaviour*. As a cognitive capacity it is quintessential for human cognition. It is also the most important 'underpinning of language'. Human cognition is characterized by the so-called off-line thinking, and off-line thinking is made possible by our control of a symbolic system. The function of a symbolic system is then to enable us 'to reflect on the past, to analyze the present, to plan the future, to imagine fictitious and counterfactual situations, to play with alternative construals of a situation', etc. CL is built on the premise that language is inherently symbolic in nature. It is symbolic of our thoughts, thought processes and actions.

It is evident that the above cognitive capacities are by no means definitive. To my mind they can be further expanded by other thought processes, for instance generalizations, making comparisons and contrasts, hypothesizing, etc. Some of them are obviously not original (e.g. the symbolic capacity), and some are not capacities but functions.

As far as CG is concerned, Langacker (see eg.1988) thinks that biology provides a better metaphor for linguistic research than the formal approach. In general, he views language as a biological organism. Language then evokes other cognitive systems, and it must be described as an integral part of overall psychological organization. There is no doubt that this is an extreme cognitive viewpoint, and this viewpoint is not shared by Halliday and other functional linguists. Halliday regards language as a semiotic system or social semiotic.

Halliday and Langacker have much in common as for the overall conception of grammar. They both look upon grammar as an inventory of symbolic resources or wordings. Thus, grammar of a language provides its speakers with a large repertoire of resources which are used to construct and evaluate appropriate expressions. Moreover, Langacker says that speakers do it (not grammars) by virtue of their general categorizing and problem-solving activities.

CG is intrinsically symbolic and linguistic expressions symbolize conceptualizations. Any linguistic expression is in essence a means for relating sound and meaning. CG distinguishes three elements of a linguistic expression:



Symbolic relations play a pivotal role in CG which studies linguistic expressions in terms of symbolic relations, and there is a direct association between phonological and semantic structures. CG does not recognize a distinct level of organization that mediates between phonology and semantics. However, it does not deny the existence of syntax since it pays attention to how expressions can be analyzed into smaller component parts.

CG operates with phonological, semantic, and symbolic units. A unit is defined as a thoroughly mastered cognitive routine (or structure). Langacker (1988:12) claims that "...lexicon, morphology, and syntax form a continuum of symbolic structures divided only arbitrarily into separate components of grammar." Symbolic units do not fall into discrete wholes but they grade into one another. Halliday also views lexical and grammatical units as a continuum (lexicogrammar), but he is not so consistent in this as Langacker who does not make a difference, say, between compound nouns and grammatical constructions. For Langacker they represent the conceptualized association of a phonological structure with a semantic structure.

Units as thoroughly mastered cognitive routines are involved in the following relations: 1. the relation of schema and instance( schema is specified in lesser degree, instance is specified in greater detail); 2. the horizontal relation between parts and whole (applies equally to phonological, semantic, and symbolic structures);3.the relation of similarity (one unit is perceived to be similar to another unit, e.g. the word tree can refer not only to trees of the botanical kind but also to genealogical trees).

SFG is to some extent consonant with the first relation(schema-instance), but for SFG it is an explicit relation between a system and a text and not between a unit and its instances. The remaining two relations are both implicit and explicit in SFG.

CG is also usage-based because 'knowledge of a language is based in knowledge of actual usage and of generalizations made over usage events'. When constructing and understanding a linguistic expression, the language user utilizes many kinds of knowledge and abilities. They include symbolic units provided by grammar, general knowledge, knowledge of the immediate context, communicative objectives, aesthetic judgements, etc.

It is evident that apart from problem-solving and categorization some other speaking routines are involved, e.g. evaluation, exposition, negotiation of meaning, and so on. In Langacker's view, the usage event consists of two poles. The speaker starts from the conceptualization and must arrive at the proper vocalization. Halliday holds a similar view, but he is much more specific in describing and elaborating contextual variables.

Langacker devotes a lot of attention to the symbolic status of grammar. Since grammar is symbolic in nature, it is not distinct from lexicon and semantics. All of them should be conceived as a continuum. The majority of lexical units are morphemically and schematically complex (e.g. pencil sharpener or the hyponym bird). By comparison, SFG applies in this connection the principle of delicacy.

Basic grammatical classes, such as nouns, verbs, adjectives, etc., are defined in CG by means of schematic symbolic units, in fact, semantically. Grammatical rules operate alternatively on the same units to create complex constructional schemas:

<u>PROCESS</u>	<u>ER</u>	constructional
Y	-er	schema

<u>TALK</u>	<u>ER</u>	instantiation
talk	-er	of schema

In this sense, grammar "...is nothing more than patterns for successively combining symbolic expressions to form expressions of progressively greater complexity. These patterns take the form of constructional schemas, some of which incorporate others as components." (Langacker 1988:25).

There is another aspect to CG which is prominent, even though not different from other functional schools of thought. It concerns meaning. CG does not count solely on information content (or truth conditions), but it also includes imagery, i.e., 'how that content is structured or construed for communicative purposes'. Imagery also applies to semantic overlap between two component structures that combine to form a composite expression:

an oak tree, a puppy dog	- imagery=the added salience
My cousin does smoke.	-imagery=the added salience

CG explicitly equates meaning with conceptualization (or 'mental experience'), and conceptualization is in Langacker's opinion simply cognitive processing – neurological activity or "the coordinated firing of neurons". Needless to say, to equate meaning with the 'coordinated firing of neurons' is an extreme theoretical position, and as such it is so general and vague that it cannot have explicit practical applications.

The symbolic thesis of CG has much in common with F. de Saussure's definition of language as a system of signs. It is evident that the key constituent in this definition is the sign and its interpretation. For Saussure, the sign was the combination of a concept (also called the signified) with an acoustic image (the signifier). Of course, the signified is not an entity 'out there' in the external world, and the signifier cannot be identified with an acoustic-phonetic signal. The meaning of the word is the idea of something, a 'concept', a mental entity located in the mind of a language user. However, the problem is how to define the concept. Taylor (2002:43) says that "A concept is a principle of categorization. To have the concept [TREE] means to know what a tree is." Having a concept also means that we are able to draw inferences. For instance, a tree has a trunk and branches, leaves or needles, it grows out of the ground, etc. CG attributes symbolic status also to function words and patterns for the combination of words, i.e., to grammatical constructions because they associate a phonological form with a concept. Taylor (2002:44) claims that the acoustic image is also a principle of categorization: "To have the acoustic image /tri:/ is to know what the word sounds like and how it can be pronounced." It is in fact a principle for the categorization of auditory and articulatory events.

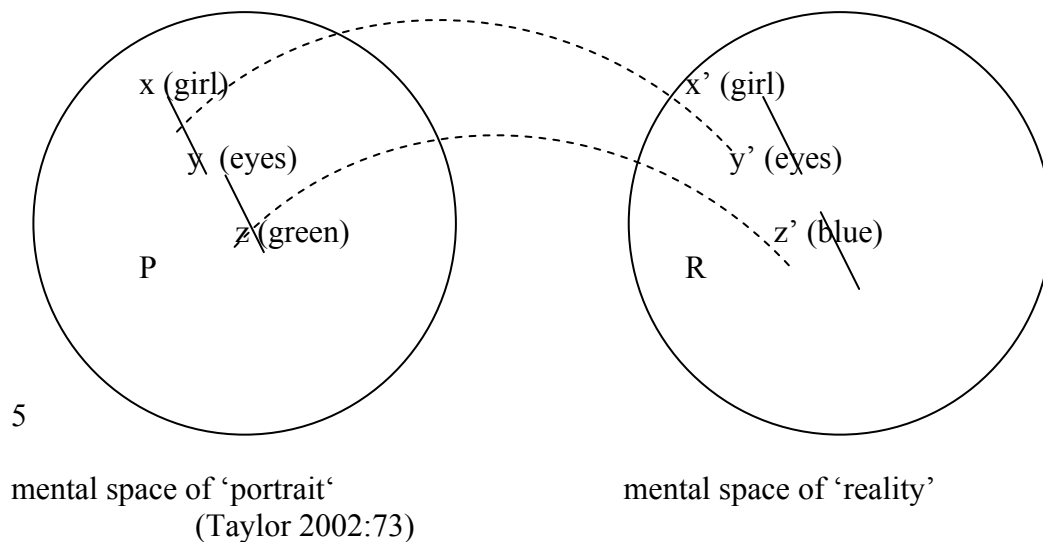
When comparing various linguistic theories with CG, we came across one notion in CG which is unique. It is a 'mental space', which was introduced into CG by Fauconnier (1994). It is closely connected with the way in which linguistic expressions refer to things. Taylor (2002:72) says that "Referring expressions designate things that exist, not in the 'real world', but things in a 'mental space', that is, as conceived by a language user." A mental space might be 'veridical', i.e., an accurate model of the world as it 'really is', but mental

spaces need not be veridical, e.g. in a fictional narrative. Sometimes a speaker can combine several mental spaces within a simple sentence (utterance ):

(3) The girl with green eyes has blue eyes. ( Taylor 2002:73)

The utterance refers to the Portrait of a girl with green eyes. The reality, however, is different, as is shown by the following diagrams:

Fig 4.2 Making sense of *The girl with green eyes has blue eyes*.



There are linguistic expressions that can explicitly introduce mental spaces: Just imagine... What if... They set up mental spaces of desire, imagination, and hypotheticality against a 'base space'.

This concept has been applied also by Langacker (2001) in his treatment of discourse. His approach to discourse is based on the functionalist assumption that language is grounded in discourse and social interaction. Thus, CG and discourse must be brought together as a matter of principle.

To deal with discourse, Langacker uses a whole range of technical terms. All linguistic units are abstracted from actual instances of language use, or usage events. A usage event comprises conceptualization plus elaborate vocalization. Conceptualization consists of two components: ground (G) and the current discourse space (CDS).

G in general represents the speaker (S) and the hearer (H), their interaction, and the immediate circumstances (notably the time and space of speech).

CDS is the mental space that comprises "... those elements and relations construed as being shared by the speaker and hearer as a basis for communication at a given moment in the flow of discourse." (Langacker 2001:144) CDS is dynamic in nature since it includes also a series of previous usage events, as well as subsequent events that might be anticipated.

A usage event takes place in an immediate context which Langacker interprets broadly as a set of the physical, mental, social and cultural circumstances. G is at the centre of the context of speech, and S and H are engaged in a co-ordinated viewing of some facet of the world through a viewing frame.

Usage events are bipolar, comprising both conceptualizing and vocalizing activity. According to Langacker, activities at both poles consist of several channels co-ordinated in complex ways, such as speech management, information structure, objective situation; segmental content, intonation, gesture. In our opinion, we can hardly speak about channels in

this connection. These are simply elements, conditions and factors of the process of communication. Moreover, Langacker interprets them in a simplified manner. For instance, speech management is reduced only to turn taking and holding and relinquishing the floor. The same holds good also for information structure which he defines in terms of emphasis, topic, and status of information as given versus new, without taking into account the theme-rheme dichotomy. As for the objective situation, he defines it in very broad terms as mental, social, physical, and cultural circumstances.

On the whole, the concept ‘viewing frame’ delimits the general focus of attention (the ‘outstage’ region). This concept seems to be a useful one because despite the fact that everybody sees the same world, from the whole field of vision everybody notices different things.

All linguistic units as abstractions from usage events are multifaceted cognitive routines which can be activated and carried out when occasion arises. Discourse as a sequence of usage events naturally implies discourse expectations. In practical terms it means that “a preamble will be followed by a main body of text, that a conditional protasis will be followed by an apodosis, and that a prefix will be followed by a stem.” (Ibid: 151) A particular linguistic item can point backwards and/or forwards, by virtue of evoking the subsequent discourse.

There is yet another concept used by Langacker which is original in connection with discourse building. It is the so-called attentional framing. Its conceptual value consists in ‘imposing a single window of attention for the simultaneous viewing of conceptual content.’ Attentional frame, thus, refers to one concept at a time constraint and one participant, lexically expressed, to be introduced in a single clause. Windows of attention tend to be phonologically identified with an intonation unit, and grammatically they coincide with single clauses.

As discourse unfolds linguistic structures as instructions for manipulating the CDS serve to update the CDS. An instruction to update the CDS involves at least two discourse frames: the one to be updated and the one being created by the updating process. Langacker regards as truism that linguistic expressions are always produced and understood relative to some presupposed discourse context.

An important function in the building of discourse structure is fulfilled by augmentation. This is another term of Langacker’s which is not current in discourse research, even though the concept it represents is quite familiar. Essentially, it means that a basic unit being applied to the CDS can be reinforced (further specified), and this results in a new, augmented unit. Generally speaking, augmentation relates to specifications by means of grounding. Clausal grounding elements in English are tense and the modals. The nominal grounding elements include the articles, demonstratives, personal pronouns, and certain quantifiers. Their function is to profile a grounded instance of a thing or process type.

Apart from grounding, discourse is also about structure building. Connected discourse, where each successive utterance updates the CDS, usually by building on what is already established there, is obviously a vast subject. In this connection, Langacker formulates five general principles, for instance that the basic units of structure building are relationships rather than things, that when a new structure is added, it is usually anchored to what has already been built, by virtue of conceptual overlap, that in a sequence of clauses, a subject has special status as point of attachment to what has already been constructed and point of access to what is currently being constructed, etc., to mention only a few of them. Langacker himself says that none of these principles is new or original. These and similar principles were elaborated not only by Halliday, but also by Mathesius in the past. For example, Mathesius’ treatment of the function of the subject can still be used in discourse research. The same is

true of the functional sentence perspective with its corresponding thematic and rhematic elements.

The CG perspective on discourse, that is, how it relates to discourse and how cognitive structures relate to interactive language use is a comprehensive and elaborate one, but a few caveats are in order. First, it is concerned only with spoken discourse, and there are several ways in which speech differs from writing, to say nothing about the fact that they fulfil different functions.

Second, CG is much less culturally sensitive than SFG. Halliday's SFG is virtually based on cultural context, that is, cultural values, social discourses and practices( the social action semiotic), etc.

Third, CG operates with a very vague definition of the communicative situation, while in SFG it is clearly defined, and it has also a very important role to play. A communicative situation consists of three contextual variables (field, tenor, mode), and it is represented by means of the register. The three contextual variables, in fact, embody the three metafunctions which are embedded in the semantic system of language.

In the fourth place, SFG posits a process model of language (see Melrose 1995:47). In addition to social discourses and practices, and situation types, this model includes also interactional processes as its component part. Interactional processes are not explicitly dealt with in CG. However, these processes enable the articulation of a situation and its distribution between interlocutors.

On the whole, it can be said that Langacker's approach to discourse is dynamic, but the dynamicity of discourse, its unfolding, is conceived as a constant updating of the CDS without taking into account the genre or register which represent two main organizational structures determining the way in which a discourse unfolds.

Naturally, I could speak about many more problematic aspects of CG and its application to discourse, but it would be pointless to do so within this space of time.

To sum up, there are a number of differences between SFG and CG. Prominent among them is the fact that while SFG views language as a functional phenomenon firmly anchored in the cultural context, CG puts much more emphasis on its symbolic character and its conceptualizations, as well as on its position among other cognitive capacities.

## REFERENCES

- CHOMSKY, N. 1957. Syntactic Structures. The Hague: Mouton.  
CHOMSKY, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge. MA : MIT Press.  
CHOMSKY, N. 1975. Reflections on Language. New York: Pantheon.  
CHOMSKY, N. 1980. Rules and Representations. New York: North-Holland.  
CHOMSKY, N. 1986. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger.  
CHOMSKY, N. 1981. Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.  
CHOMSKY, N. 1995. The Minimalist Program. Cambridge, MA: Blackwell.  
CHOMSKY, N. 1977. Essay on Form and Interpretation. New York: North-Holland.  
FAUCONNIER, G. 1985. Mental Spaces: Aspects of Meaning Constructions in Natural Language. Cambridge, MA/London: MIT Press.  
HALLIDAY, M.A.K. 1978. Language as social semiotic. Edward Arnold.  
HALLIDAY, M.A.K. 1990. An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold.  
JAKOBSON, R. 1960. Linguistics and Poetics: Closing Statement. Style in Language (ed. Thomas Sebeok). Cambridge, MA: MIT Press.  
JAKOBSON, R.- M. Halle. 1956. Fundamentals of Language. The Hague: Mouton.  
LAKOFF, G. 1990. 'The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-

- schemas?' *Cognitive Linguistics*1:39-74.
- LANGACKER, R.W. 1988. An Overview of Cognitive Grammar. In: Brigida Rudzka-Ostyn(Ed.): *Topics in Cognitive Linguistics*. Johns Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, 3-44.
- LANGACKER, R. W. 1990. *Foundations of Cognitive Grammar*,vol.II. Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. 2001.*Discourse in Cognitive Grammar*.*Cognitive Linguistics* 12-2(2001), 143-188.
- MATTIHISSSEN,Ch.-M.A.K. Halliday. 1997. *Systemic Functional Grammar: A First Step into the Theory*.
- MELROSE,R. 1995. *The Communicative Syllabus. A Systemic-Functional Approach to Language teaching*. Pinter. London and new York.
- TAYLOR, John R. 2002.*Cognitive Grammar*. Oxford University Press.
- Van Valin,Robert D. and R.J.La Polla.1997. *Syntax-Structure, Meaning and Function*. Cambridge University Press.

### **Resumé**

V príspevku analyzujeme dve funkčné lingvistické školy, a to systémovo-funkčnú gramatiku, autorom ktorej je M. A. K. Halliday a kognitívnu gramatiku, autorom ktorej je R. W. Langacker. Tieto dve lingvistické školy reprezentujú dve krajné funkcionalistické pozície. Obidve školy majú spoločné to, že rozoberajú jazyk z hľadiska jeho fungovania v procese interakcie a komunikácie. Avšak zatiaľ čo Halliday venuje oveľa viac pozornosti kultúrnym a kontextovým premenným, Langacker sa zaoberá predovšetkým symbolikou jazyka.

## Interkultúrna komunikácia v príprave budúcich učiteľov anglického jazyka

Daniela Breveníková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfaj@truni.sk

**Abstract:** BREVENÍKOVÁ, D.: Communication in International Negotiations: Strategies and Tactics. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 58 – 60.

The paper deals with intercultural communication as a new problem area or discipline in teaching English to future English language teachers. Its place in teacher training is presented as a problem (should it be integrated in developing language skills or taught as a special course?) Intercultural competence is defined in terms of the four *savoirs* (Byram and Zarate). Finally, three arguments for including teaching intercultural communication in language teaching are described.

**Key words:** intercultural competence, intercultural communication, language teaching, cross-cultural capability.

Intenzívna internacionalizácia každej stránky života viedla koncom 80-tych a v 90-tych rokoch minulého milénia k zvýšenému záujmu o otázky interkultúrnej (medzikultúrnej) komunikácie. Táto tendencia sa prejavila jednak v globalizácii ako k rastúcej uniformite a na druhej strane vyvolala opačnú reakciu - záujem o otázky národnej a jazykovej identity, o kultúrou podmienené špecifické znaky etník a národov.

Od začiatku vývoja novej disciplíny bolo zrejmé, že pri vymedzení jej obsahu a cieľa vyučovania interkultúrnej komunikácie v rámci prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov sa predpokladá široká poznatková báza a rozvíjanie znalostí a zručností, ktoré nesúvisia priamo s jazykovou kompetenciou.

Autori prác o interkultúrnej komunikácii a učelia jazykov viac než predtým nadväzovali na poznatky takých spoločenských vied ako etnografia, sociológia, antropológia, sociálna antropológia a i. Na druhej strane k rozvoju novovznikajúcej disciplíny prispeli odborníci z rozličných oblastí, ktorých práca nesúvisela s lingvistikou, so štúdiom reálií ani s jazykovým vzdelávaním budúcich učiteľov.

Jednou z otázok, ktoré si v čase formovania novej disciplíny učelia jazykov kládli, bolo vymedzenie vzťahu interkultúrnej komunikácie k vyučovaniu jazykov. (Má sa štúdium interkultúrnej komunikácie stať súčasťou štúdia jazykov, alebo existujú závažné dôvody na vyčlenenie a budovanie predmetu štúdia interkultúrnej komunikácie ako osobitnej disciplíny, teda mimo štúdia jazykov?) Niektorí autori upozorňovali, že vyčlenenie interkultúrnej disciplíny z výučby jazykov by mohlo viesť k posilneniu dominantného postavenia angličtiny ako globálneho jazyka, keďže väčšina prác, publikovaných o tejto problematike v krajinách západnej Európy, je v anglickom jazyku. Iní autori poukazovali na riziko marginalizácie vyučovania jazykov, ak by sa výučba interkultúrnej komunikácie stala jednou z alternatív jazykového vzdelávania. Stretávame sa aj názorom: „The integration of an intercultural dimension might actually undermine the acquisition of linguistic competence” (Killick – Parry, 1997)

Vývoj v tejto oblasti na slovenských vysokých školách viedol k realizácii oboch možností: vznikli špecializované pracoviská na štúdium interkultúrnej komunikácie (napr. na Filozofickej fakulte UK v Bratislave) a súčasne na filologických aj nefilologických fakultách vznikajú nové kurzy a učebné pomôcky na výučbu interkultúrnej komunikácie.



V teoretických prácach i v metodických príručkách na rozvíjanie schopnosti učiacich sa komunikovať v kultúrnej odlišnosti prostredí nachádzame množstvo termínov ako *intercultural/cross-cultural communication*, *cultural awareness*, *cross-cultural capability*, *intercultural competence*, *cultural grammar*, *cultural literacy*, *cultural stereotypes* a pod. Britskí autori charakterizujú spojenie *cross-cultural capability* ako dynamický jav, obsahujúci kognitívnu, afektívnu a sociálnu zložku. Interkultúrnú kompetentnosť (*intercultural competence*) pokladá Coleman za schopnosť prispôbiť sa a úspešne sa integrovať (v krajine odlišnej kultúry) (Killick – Parry, 1997). Úlohou učiteľov anglického jazyka, ktorí sa túto dimenziu kultúry rozhodli integrovať do výučby, je ujasniť si obsah termínov a vybrať vhodné metódy a prostriedky na osvojovanie si zručnosti, ktorej význam v dnešnej zjednocujúcej sa Európe vzrastá. Štúdium a výskum interkultúrnej komunikácie sa stali uznávanou oblasťou, ktorú podporujú také organizácie ako Európska komisia, Rada Európy a UNESCO.

### **Interkultúrna kompetentnosť**

Michael Byram a Genevieve Zarate interkultúrnú kompetentnosť definujú v prácach pre Radu Európy z hľadiska štyroch druhov znalostí a zručností (*savoirs: savoir apprendre, savoirs, savoir etre a savoir faire*):

- pochopenie vlastnej identity a kultúry, osvojenie si schopnosti porozumieť rozdielom medzi kultúrami bez prístupu, ktorý sa vyznačuje etnocentrizmom (*savoir-être*);
- chápanie odlišnosti, využívanie a vytváranie príležitostí na pozorovanie, analýzu a interpretáciu (*savoir-apprendre*);
- znalosti o rozličných aspektoch kultúry, vrátane sociolingvistickej kompetencie; pochopenie noriem a systému hodnôt rodených používateľov cieľového jazyka (*savoirs*);
- schopnosť integrovať tri ostatné dimenzie a interakcia v reálnych podmienkach v krajine cieľového jazyka (*savoir-faire*). (Killick – Parry, 1997, s. 34)

Predmetom záujmu a výskumu v tejto oblasti, do ktorého sa zapájajú učitelia jazykov na filologických pracoviskách, je najmä vzťah jazyka a interkultúrnej komunikácie a význam štúdia interkultúrnej dimenzie pre proces osvojovania si cudzieho jazyka a pre vyučovanie cudzích jazykov. V súvislosti s osvojovaním si cudzieho jazyka v jeho prirodzenom prostredí si kladieme otázky pedagogickej, epistemologickej a ontologickej povahy, napr.: Čo je základom priesečníka disciplín ako psychológia, antropológia a filozofia? Aká je úloha reflexie a sebareflexie v tejto oblasti? Poskytuje prax dôkazy o možnosti transformácie názorov o odlišnej kultúre a postoja k nej (napr. etnocentrizmus verus empatia)?

Inšpiráciu v štúdiu interkultúrnej komunikácie a osvojovania si interkultúrnej kompetentnosti poskytujú učiteľom jazykov myšlienky G. Hofstedeho, F. Trompenaarsa a iných, ako aj ich rozpracovanie a aplikácia na slovenské podmienky v prácach slovenských ekonómov (napr. Zorkóciová, 2000), ktorí sa zaoberajú interkultúrnym marketingom, interkultúrnym manažmentom alebo podnikaním v multikultúrnom prostredí.

V rozvíjaní teoretických otázok danej problematiky vychádzajú anglisti z prác Hymesa, Canala, Swaina o komunikatívnych subkompetenciách (*sociolingvistická, diskurzívna a strategická*).

Pri aplikácii teoretických poznatkov v praxi, pri vytváraní koncepcie kurzov interkultúrnej komunikácie, ako aj pri integrovaní tejto problematiky do obsahu iných predmetov však nesmieme zabúdať na bohatú tradíciu skúmania vzťahu jazyka a kultúry v slovenskej a českej lingvistiky a na najnovšie sociolingvistické výskumy na Slovensku.

### **Dôvody zaradenia štúdia interkultúrnej komunikácie do vyučovania jazykov**

Okrem uvedených dôvodov štúdia interkultúrnej komunikácie budúcich učiteľov cudzích jazykov (vrátane anglického jazyka) možno spomenúť ďalšie tri: pragmatický, sociolingvistický a výchovný.

Pragmatický argument je založený na potrebách trhu práce v medzinárodnom kontexte. Študenti, ktorí rozumejú rozdielom v komunikácii, podmieneným kultúrou, majú lepšie vyhliadky uplatnenia sa na globálnom trhu práce. Sociolingvistický argument: schopnosť úspešne komunikovať (nielen dorozumieť sa) s príslušníkmi odlišnej kultúry vedie k utvoreniu kladného postoja učiacich sa k rodeným používateľom cudzieho jazyka a k ich kultúre. Výchovný argument: aplikáciou uvedeného prístupu v príprave budúcich učiteľov anglického jazyka rozvíjame zmysel študentov pre toleranciu, úctu a empatiu voči „tej druhej“ kultúre a jej predstaviteľom.

### **LITERATÚRA**

BREVENÍKOVÁ, D. a kol.: *Culture, Society and Communication*. Bratislava, Vydavateľstvo Ekonóm 2000.

KILLICK, D. - PARRY, M. (1997) *Cross-Cultural Capability. The Why, the Ways and the Means*. Proceedings of the Conference at Leeds Metropolitan University. Leeds, Leeds Metropolitan University 1997.

ZORKÓCIOVÁ, O. (2002) Selected Aspects of Cultural Differences in Intercultural Business. *Ekonomické rozhlady*, 32, 2002, č. 3, s. 351- 358.

### **Resumé**

Príspevok sa zaoberá interkultúrnou komunikáciou ako novou problematikou, resp. disciplínou v odborovom štúdiu angličtiny budúcich učiteľov anglického jazyka. Opierajúc sa o britské zdroje, autorka stručne charakterizuje niektoré problémy súvisiace s miestom interkultúrnej komunikácie v jazykovej príprave budúcich učiteľov a vo vzdelávaní vo všeobecnosti, definuje základné pojmy a v závere uvádza tri hlavné argumenty v prospech štúdia a výskumu interkultúrnej komunikácie.

## Principles of Language Teaching

Eva Gašperová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** GAŠPEROVÁ, E.: Principles of Language Teaching. Princípy jazykového vyučovania. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 61 – 68.

The author in the paper briefly sums up and analyzes various principles of language teaching, containing and describing Cognitive, Affective and Linguistic Principles. The author tries to explain the heart of the matter but also to analyse and characterise them more extensively within language teaching. The goal is thus to point out their practical usage in the process of language teaching. The paper describes the student's role as the centre of language teaching, though the emphasis is also put on teacher whose role is to motivate his students. The author also deals with the latest trends in English language teaching with its only purpose – to achieve communicative competence.

**Key words:** principles of language – cognitive, affective, linguistic teacher, student, effective learning

A teacher and students in the classroom – they are all human beings. They have their own goals they wish to achieve. One of them and the same, as for the teacher, as well as, for the students is the effectiveness in language teaching and learning.

“Who are you teaching?” it is the question for all teachers.

### **An Original Individual:**

with a mind	ideas, opinions, beliefs
a heart	hopes, dreams, feelings, emotions
a body	fears, problems
a history	ways of doing things
an image of self	ways of looking at things
a language	talents, skills

Answering this question helps many teachers to increase motivation of their students and have a greater impact on their learning.

In fact, one simple answer can include what we call as *Principles of language teaching*. Respecting them but what is more beneficial and effective, application of them in real teaching may offer really great positive response both for the teacher and his students in order to achieve the effectiveness.

### **Cognitive principles**

In general there are two ways how students learn a foreign language:

a) Consciously, through formal learning. In this way of learning, learners study the language in the sequence in which it is presented to them. This kind of learning tries to encourage accuracy in the language, as well as knowledge. According to the actual demands made on them to communicate, they develop their fluency and feeling for what is socially appropriate in the language outside this learning.

b) Subconsciously, by “picking it up”. Learning of this kind encourages fluency in the language, as well as a natural feel for what is socially appropriate. This style of learning is also called natural learning. Julian Edge in the book *Essentials of English Language Teaching* presents: “The language develops along its own path inside the learner.” (1) The level of

formal accuracy depends on the demands made on the learner. It is helpful to mention that these two kinds of learning do not exclude each other but on the contrary, they can support each other.

There are also two ways how teachers can teach their students to use the target language:

a) Move step by step from form to meaning, adding together different bits of the language which have been isolate.

b) Move from meaning to form. To acquire the target language students should be encouraged and motivated to communicate something as best they can. In this way it is very helpful to focus the students' attention on the forms used to achieve communication. All skilled teachers do not prefer just one of these ways. They usually use both ways and mix them together, in order to accommodate different students. In addition, they encourage and motivate students to think about their learning process and so become better learners.

### ***Automaticity***

Automaticity refers to one of several cognitive principles. The main focus of this principle is that students absorb some language automatically through meaningful use. Through meaningful use, students acquire a language subconsciously. For example, while practising "Do you have..." in "Do you have any brothers or sisters?" the teacher can very easily and without explicit teaching acquire the correct use of any. There are, of course, many other situations in a real life when students have to respond automatically or to learn through automaticity. These are incentives to motivate students to learn the target language and to use it for realistic purposes. The position of the teacher is to strive to develop effective strategies combined with automaticity in order to make the incentives and reasons more realistic.

### ***Meaningful learning***

Very often teachers, parents and also students find out the typical problem that students cannot transfer what they have learnt at school to the outside world. They are not able to communicate, they are not able to use the language in a variety of real situations. They probably miss meaningful learning.

The teacher teaches a variety of students. Some of them are cleverer, some are less clever. In this point of view, meaningful learning necessarily respects the sequence of information. On the contrary, those mentioned less clever students can become frustrated, motiveless and the effect is backward one.

Though it is sometimes necessary to use drills, meaningful learning prefers it to be minimalized. To find out students' interests means to create meaningful situations and so achieve meaningful learning.

### ***Investment***

As a matter of fact, in favour of achieving any kind of goal, to fulfil motivation people must invest something (time, effort and so on...). The same applies to teaching and learning languages.

#### ***a) The student's investment***

The learner is a complex of variables. Again, it is necessary to answer the question: "Who are you teaching?" Respecting all these variables leads to the positive emotional and motivational environment without fear or frustration. Consequently, the student will be able to invest his time, his effort to learn the target language or to overcome obstacles. Surely, he will also listen with respect to what others are saying.

#### ***b) The teacher's investment***

For all teachers it is necessary to remember that they are talking to human beings. This fact is also proved by research made among students between twelve and seventeen. They were asked to list teacher's qualities they thought were important. The most important were:

- "He shows sympathy to all his students.

- He is fair to all his students.
- He inspires confidence.” (2)

Obviously, the teacher’s personality matters a lot. No doubt, he should invest in his personal development in favour to be a model for his students. In order to provide effective language teaching, the teacher has to invest a lot of time and effort in this process. To guide and to teach his students effectively, it necessarily demands to meet everybody as an individual. Just in this stage he will be able to see and comprehend students’ problems. Kenneth Chastain supports this fact: “Effective teachers are sensitive to students’ reactions and use interviews as well as introspection and retrospection techniques to help those with problems to determine the causes of their difficulties.” (3)

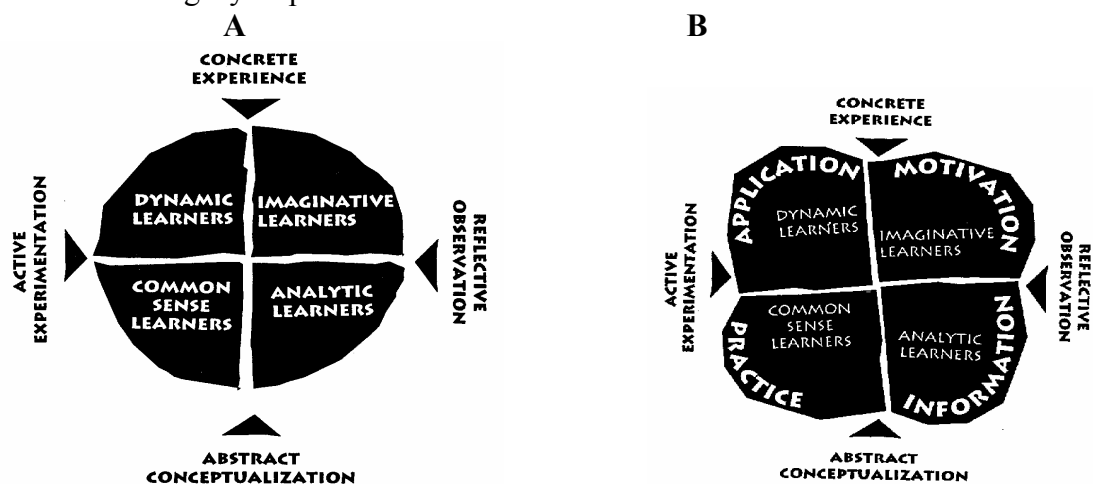
There are, of course, some other factors to provide effective language teaching. The teacher is an organizer also with his important task - to create secure atmosphere. In accordance with the Communicative Approach, the teacher is a facilitator of his students’ learning and he is a manager of classroom activities with the major task to promote communication through his advice and monitoring.

The last but not least investment deals with the teacher’s skills and professionalism. He has to develop his knowledge because as Jeremy Harmer states: “If you do not know what you are talking about they soon see through you!” (4) It seems to be enough but it is not. To motivate and encourage students, the teacher has to motivate himself and to be fond of what he is teaching because students seem to want the teacher to like what he is doing. In fact, they just do not seem like that but they feel it like that.

**Learning styles** *When a man does not know what harbour he is making for, no winds is the right wind.*

Getting to know the students is a very helpful advantage for the teacher. As the students are different so their learning styles are different, too. The more the teacher understands about his students and their learning styles, the more effective language teaching and learning process is. In fact, there are three major areas in which learning styles may differ: affective, physiological, and cognitive. There have been made several studies on this field and one of them is McCarthy’s 4 MAT system.

Bernice McCarthy has applied (5) experimental learning theory to the classroom and described four learning style preferences.



### Imaginative Learners

As it is seen from the picture A Imaginative Learners are most comfortable between Concrete Experience and Reflective Observation.

The special skills of these students are observing, questioning, imagining, inferring, visualising, diverging, brainstorming and interacting.

The teacher has a possibility to pick up appropriate techniques for any kind of learning style. Through these different techniques he can recognise concrete learning style and to motivate individual students.

“The teacher can recognise the imaginative students by how well they respond to stories and poetry, and how they like to turn ideas on their heads to see if the ideas remain intact.” (6) For the teacher it is worth of knowing that the imaginative students enjoy dealing with the chance of divergent way of looking at life. Concerning to the teacher’s authority, they respect him but just in case when it has been earned.

### **Analytical Learners**

These students are most situated between Reflective Observation and Abstract Conceptualization (A).

Also these students own their special skills – organising, patterning, ordering, classifying, comparing, ordering and prioritising.

This group of students takes school seriously. They do not prefer and they are not fond of games, fun because they think of it as a waste of time. They view the teacher in a traditional role running lessons with clear chain of commands. This is how they appreciate his position in the classroom and are willing to respect him.

### **Common Sense Learners**

The teacher can identify Common Sense Learners between Abstract Conceptualization and Active Experimentation (A).

They can be identified by special skills such as, exploring, problem-solving, experimenting, seeing, making things work, predicting. They work very quickly on small concrete tasks and they demand a lot of themselves to prepare for them. It is very helpful for them to apply body senses as a focus for understanding. They understand the teacher’s position and authority as necessary means for good organisation.

### **Dynamic Learners**

It is evident that these students can be found in the quadrant between Active Experimentation and Concrete Experience (A). As the other learning styles also Dynamic Learners are special in some skills. The most important skills are: integrating, evaluating, verifying, explaining, summarising, re-presenting and focusing.

Dynamic Learners are known for their great involvement. They are the most physically active and possess leadership qualities. They are able to attract their schoolmates whether positively or negatively. They are very often involved in co-operative techniques. However, they are active, there comes up the issue of leading these students in order to prevent a possible restive atmosphere. The teacher’s position is a bit difficult because these students tend to disregard authority. The teacher’s personality matters a lot. He should find out such strategies and techniques that will be used to students’ advantage, e. g., to apply their natural needs to use the target language in real situations.

4 MAT system is common but unique, too. It is common because it fits all learners. All learners pass over the four steps – motivation, information, practice and application in order to achieve the goal successfully. On the other hand, it is unique because each of the four steps appeals to the concrete learning style (B).

In addition to above mentioned learning styles the teacher cannot forget for other learning styles. Visual, aural, oral and tactile are those that the teacher should strive to meet and to use them for the benefit of his students also by application of different effective techniques.

### **Affective principles**

Kenneth Chastain in his book *Developing Second Language Skills* presents: “Of all the learner variables, the most influential are those related to the learner’s emotions, attitudes, and

personalities.” (7) When including them into language teaching, they can increase the level of motivation and activation of the students.

### ***Language Ego***

Learning a new language always means developing a new way of thinking, feeling and acting. Certainly, teachers agree that especially for beginners it is a quite big shift. It demands the whole personality. Just as the heart is the centre of the body, so the Language Ego is the centre and instrument for this shift in the language learning process.

Possibilities of the Language Ego are wide spread. It can create shyness and defensiveness in students but on the other hand, it can create valour, as well. Of course, the Language Ego is a complex of several factors a good teacher has to take into account.

#### ***a) Self - Concept***

“The term Self - Concept refers to the self-image each individual has. This conception of self develops primarily as a result of the feedback received as the individual interacts with her environment.” (8) It is apparent that students with positive Self - Concept are in fact more successful than those with negative Self - Concept. The mentioned students with positive Self - Concept are more likely to make effort, to invest e. g., their time and to overcome the negative effects of “risk - taking” activities.

#### ***b) Perseverance***

In a favour of dealing with the target language as with something natural concerning to feeling, acting and thinking, it necessitates a great amount of time and investment of any kind. The teacher’s priority is to revive the motivation of his students in order make progress from one day to another. From this point of view, great demands are put on the teacher. He needs to plan carefully, he needs to pick up appropriate and motivational activities and techniques etc. Undoubtedly, the main role is the role of the student and whether he is responsible for his learning or not. This is the way that perseverance functions as a means to successful and effective language teaching and learning.

#### ***c) Introversion versus Extroversion***

In order to provide effective language teaching and understand the issue of the Language Ego, good teachers cannot forget about factors of introversion and extroversion. “Introverts tend to be shy and reticent; their thoughts are typically centred on self and are directed inward. Extroverts tend to be outgoing and aggressive; their thoughts are typically centred on others and are directed outward.” (9) Whether or not, teachers have to deal with these factors because each type may have its own advantage. Kenneth Chastain makes the difference (10) between introverts and extroverts. “Introverts are more dedicated to the task, and they may tend to seek another language or cultural group with which to associate. Extroverts, in contrast are more comfortable to practice more actively and they work with less fear of risk – taking.”

Including all these factors concerning to language teaching there appear some valuable guidelines and suggestions for all teachers.

- The teacher should be patient and supportive.
- The teacher should think of that less is often more, in other words, to try not to give too much information at once.
- The teacher should think of who to call.
- The teacher should think how much detailed information to give.
- Focus on the integration of each student into classroom activities.
- Take advantage of natural student curiosity.

#### ***Self - Confidence***

Diane Larsen-Freeman introduces an interesting fact: “Also, teachers give students an opportunity to express their individuality by having them share their ideas and opinions on a

regular basic. This helps students to integrate the foreign language with their own personality and to feel more emotionally secure with it.” (11)

This statement expresses the position of the feelings in the Communicative Approach. No doubt, it can be one of many ways how to become successful and to increase students’ self-confidence. Another way is also the sequence of information from easier to more difficult. If the teacher does not respect the sequence of information, the results are coming automatically. Students become frustrated, they are not interested in studying and the consequence is lowering or a loss of self-confidence.

#### **a) Feedback**

Traditional schools used to motivate students by the application of rewards and punishments for their errors. New trends in language teaching turned their point of view on this field. “In Error Analysis there has been a change from looking at the product (error) to the process (why students make errors).”(12)

The Communicative Approach as one of the modern trends in language teaching emphasises that making mistakes is a normal aspect in learning process and that one can learn from one’s mistakes. Errors are tolerated and are seen as a natural outcome. Feedback as a part of teaching and learning process has to be used for the advantage of the student. Without feedback the student cannot be sure that the learning task has been done correctly. There are, of course, some practical and effective principles to include for giving feedback:

- Each feedback has to be objective.
- It should deal with the whole personality of the student.
- As it is possible the teacher should evaluate the concrete, individual student with concrete, appropriate feedback.
- When it is possible, to give positive written or oral feedback.
- While giving feedback the teacher should start with positive comments.
- The teacher should lead his students to use their subjective evaluation.

Maybe it seems to be that the feedback has not so much to do with self-confidence. The objectives of the feedback are not only cognitive but also affective. For example, if the teacher uses extreme types of feedback (he exaggerates or he gives no feedback etc.) the student can get frustrated or mope away and he can lose his interest to learn. Unlike the former case, if the student knows the feedback he can improve his learning and it results also in increasing his self-confidence.

#### **b) Interests and Needs**

As soon as the student finds out that the teacher makes use of his interests and needs, he is motivated and encouraged so much that he is able to overcome the barriers of unfavourable conditions and to take risks in order to succeed. The result is evident - the higher success, the higher self-confidence.

It is obvious that the teacher cannot possibly deal with the interests of each student. However, he should make some kind of schema dealing with students’ interests and needs of his students. It is worth of several benefits. If the most important knowledge to learn is associated with interests and needs, they feel more comfortable. Another benefit is the issue that students tend to remember it longer.

Kenneth Chastain introduces this kind of benefit: “Students’ self-perceived needs also affect their class work. If they view the class as being a requirement and if satisfying the requirement with a good grade is a valid objective for them, they will give the class their serious attention.”(13) On the contrary, those students who see no relationship between class and their needs, they have very often difficulties to overcome barriers, to invest time or effort and so they feel no motivation to learn and achieve success.



### ***Language – culture connection***

Students arrive in class with a variety of attitudes about learning the target language. They arrive in class also with attitudes and expectation concerning to the culture where the target language is spoken. Their expectations are very often getting arisen when they listen to about concrete culture or perhaps they spent some time in that country. As follows, teaching of the target language should include the whole complex of sociolinguistic aspects and to try to meet language teaching as a connection with a given culture of the target language. In order to get a sense of culture in connection with language teaching it is good to define the word “culture”.

“CULTURE – an integrated system of learned behaviour patterns that are characteristic of the members of any given society. Culture refers to the total way of life of particular groups of people. It includes everything that a group of people thinks, says, does and makes.”(14)

Indeed, the teacher cannot teach the “total way of life” of another culture and country. On the other hand, he should focus on three areas (knowledge, skills, attitudes and values) in order to provide language – culture connection and so motivate his students to learn also for real purpose.

In order to provide effective language – culture connection, the teacher should include also material and activities related to the culture. Experience has shown that students are interested and fascinated in discussing aspects of the cultures.

Julia M. Dobson (15) approves the same fact that students are apt to be fascinated by the ways in which their culture is similar to or different from the English speaking one. Undoubtedly, this kind of activities demands the whole personality of the students and so it demands their emotions, too. This is the way in which affective principles are put into teaching of language - culture connection.

### **Linguistic principles**

The best way how to learn foreign languages is to learn them in a real society with all sociolinguistic aspects. This is the most natural way how to teach and learn a target language. Indeed, not all learners have this possibility to learn the target language in the real country. Majority of the students learn the language at school. However, it is not natural environment for learning and teaching language the goal is always the same.

“Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and meanings is, however, just one part of communicative competence. Another aspect of communicative competence is knowledge of the functions language is used for.” (16) All new trends in language teaching are focused more on using the language and less on grammar but on the other hand, they do not depreciate the role of grammar in language teaching.

It seems to be easy to ask the student to speak or to ask him to present his opinions, etc. As it has been mentioned several times before, there are several factors to influence it (fear of the student, unfavourable conditions, etc.). The teacher should give the students an opportunity to speak without worrying about mistakes and he should motivate them to speak as much as possible because the communicative competence motivates the students to learn more and improve their target language.

All teachers always desire to achieve success in their teaching and provide effective language teaching. In fact, each teacher has to take into account the common fact that he is teaching different students with their own specific variables. Again and again, he should ask himself: “Who are you teaching?” Answering it, it helps him to comprehend the difference among students, to respect them as original human beings, to find out why some students are more successful and some are less successful and so achieve the desired goal.

## REFERENCES

- EDGE, J.: *Essentials of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1993, p. 15 .
- HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1991, p. 6.
- CHASTAIN, K.: *Developing Second - Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 126.
- HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing, 1991, p. 6.
- PEACE CORPS: *Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes*. Washington: Information Collection & Exchange, 1992, p. 76.
- PEACE CORPS: *Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes*. Washington: Information Collection & Exchange, 1992, p. 76.
- CHASTAIN, K.: *Developing Second - Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 122.
- CHASTAIN, K.: *Developing Second - Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 167.
- CHASTAIN, K.: *Developing Second - Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 124.
- CHASTAIN, K.: *Developing Second - Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 124.
- LARSEN-FREEMEN, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 133.
- KRAL, T.: *Creative Classroom Activities*. Washington: United States Information Agency, 1995, p. 134.
- CHASTAIN, K.: *Developing - Second Language Skills: Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1988, p. 124.
- REZNICH, CH.: *Teaching Teachers*. USA: The Experiment in International Living, 1985, p. 347.
- DOBSON, J. M.: *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Washington: Newbury House Publishers, 1974, p. 84.
- LARSEN-FREEMEN, D.: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, p. 133.

## Resumé

Jazykové vyučovanie a okruhy tém, ktoré s ním súvisia boli, sú a budú neustále predmetom úvah a snáh o jeho zefektívnenie. Môžeme teda súhlasiť s tým, že efektívnosť alebo efektívne jazykové vyučovanie je zároveň aj prvoradým cieľom. Keďže úvahy a snahy v dosahovaní tohto cieľa boli v priebehu určitých období podmienené a ovplyvňované rôznymi prístupmi, predsa je len možné a nakoniec aj nevyhnutné priblížiť sa k zjednoteniu možných východísk, ktoré vedú k už uvedenému zefektívneniu. V našom prípade sme sa teda snažili nájsť takéto východiská a došli sme k názoru, že aj princípy jazykového vyučovania môžu byť takýmto kľúčom k efektívnosti.

## Záujem ako motivačný činiteľ učenia sa cudzích jazykov

Jana Keketiová

Katedra cudzích jazykov, Fakulta zdravotníctva a socialnej práce TU,  
Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava  
janakeketiova@pobox.sk

**Abstract:** KEKETIOVÁ, J.: Interest as a motivational factor in learning foreign languages. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 69 – 71.

Interest is an important factor of teaching and plays significant role in teaching foreign languages. Motivation increases psychological and psychomotor activity of a learner. Necessity of teaching, learning follows from social determinativeness but most of all from nature of a human being. There are differences between the learning motivation of pupils and learning motivation of adults. Personality of teacher is an important factor in foreign language teaching.

**Key words:** interest, motivation, foreign language teaching, pupil, personality of teacher

Záujem, ako jeden z činiteľov pohnútok regulácie, má osobitný význam pri sústavnom osvojovaní si cudzieho jazyka. Je to tak z viacerých dôvodov, predovšetkým preto, že je jedným z najvýznamnejších aktivačných činiteľov, lebo zvyšuje psychickú a psychomotorickú aktivitu. Tým, že má uvedomovací charakter, činnosť jednotlivca zameriava určitým smerom. Základom utvorenia trvalejšieho záujmu o ovládanie cudzieho jazyka je vznik vnútornej potreby ako odrazu vonkajších požiadaviek na jednotlivca, ktoré si plne uvedomí a osvojí. Záujem možno charakterizovať ako zameranosť vedomia na určitú činnosť smerujúcu k istému cieľu, ktorá pomáha uspokojiť potrebu jednotlivca. Pri učení sa cudzích jazykov záujem zohráva dôležitú úlohu vo všetkých vývinových stupňoch. Známe sú výskumy s deťmi predškolského veku, pri ktorých sa experimentálne dokázalo, že hravý spôsob učenia a tým aj zvýšenie záujmu viedlo k vyššej výkonnosti zapamätania alebo zníženia efektu učenia pri nedostatku záujmu. K významným aspektom, ktoré podnecujú motiváciu pri učení cudzích jazykov je podľa V. Lagerovej (2004, s. 757) využívanie obrazu: „Bilder sind auch Unterrichtsmedien. Im Deutschunterricht regen Bilder und Bildgeschichten zum Erzählen und zur schriftlichen Darstellung an.“

Takisto v školskom veku je dôležitosť záujmu pre uvedomené učenie sa cudzích jazykov evidentná, a to najmä preto, že záujem je obyčajne viazaný nie na bezprostrednú činnosť, ale na konečný efekt, ktorý je tomuto vekovému obdobiu značne vzdialený. U dospelých jednotlivcov, keď osvojenie si cudzieho jazyka má viac-menej dobrovoľný charakter bez priameho nariadovania, motivačno-záujmové faktory nadobúdajú osobitný význam. Vznik motivácie a záujmu o cudzí jazyk u dospelých jednotlivcov primárne determinujú zvýšené spoločenské požiadavky na všestranný rozvoj osobnosti. Väčšina osôb s primeraným spoločenským postavením jednoznačne pociťuje potrebu ovládania aspoň jedného svetového jazyka ako prostriedku na ďalší všeobecný a odborný rast. Zdá sa, že zvýšenie odbornej erudície, získanie širšieho kultúrneho obzoru, dominujú v motivačno-záujmovej štruktúre osobnosti jednotlivcov, učiacich sa cudzí jazyk z vlastnej iniciatívy.

Bezprostredná užitočnosť ovládania cudzieho jazyka je postrehnuteľná najmä pri styku s cudzinou. Móda cestovania, objavovania nových krajín, priame poznanie kultúry iných národov, to všetko je umožnené práve jazykovými znalosťami. Z toho aspektu poznanie cudzieho jazyka možno považovať za všestranne výhodné, a to si študujúci uvedomujú.

Nie je preto nič nezvyčajné, ak medzi bezprostrednými motívmi a záujmami pri učení sa cudzieho jazyka je snaha realizovať najrozmanitejšie formy zahraničných stykov, najmä cestovanie do cudziny.

Naše poznatky ukazujú, že táto bezprostredná perspektíva zohráva dôležitú úlohu pri hĺbke i stálosti motivačno-záujmových činiteľov v procese učenia sa cudzieho jazyka. Pri značnom množstve tých, ktorí prerušili tento proces, sa stratila perspektíva zahraničnej cesty, resp. iný bezprostredný zahraničný styk. Približne to isté možno povedať aj o tých jednotlivcoch, ktorých cesta do cudziny nie je spojená s dost' jednoznačným jasným, resp. vyhranenejším cieľom.

Odlíšná situácia v tomto smere je u školskej mládeže, kde ovládnutie cudzích jazykov je podmienkou úspešného absolvovania dennej prípravy. Všeobecne možno konštatovať, že záujem o osvojenia si cudzieho jazyka je tu vyvolaný a udržiavaný špecifickými formami požiadaviek, striktných predpisov z hľadiska určených učebno-výchovných noriem. Len v menšine žiakov je motivačno-záujmový aparát orientovaný na základné cieľové perspektívy. Predbežne možno ďalej konštatovať, že existuje úzky vzťah medzi schopnosťami a celkovou psychickou dispozíciou štúdia cudzích jazykov na jednej strane a trvaním primeranej motivácie a záujmu na druhej strane.

U jednotlivcov, ktorí disponujú vyššími schopnosťami, ktoré im umožňujú dosahovať vyšší výkon, rýchlejší postup ( a teda aj postupnú sebarealizáciu s logickým následkom väčšej spokojnosti ) sú záujmy ako motivačný činiteľ učenia cudzieho jazyka všeobecne trvalejšie a hlbšie.

Ak celková psychická dispozícia na osvojenie si cudzieho jazyka je menšia, často dochádza k narušeniu prvotného záujmu a tým aj k oslabeniu motivačnej aktivity. V mnohých prípadoch jednotlivcov nevie prekonať časté frustračné stavy a zvyčajne rezignuje.

Pri štúdiu cudzích jazykov nevieme jednoznačne identifikovať príčinu neúspechu. Potvrdzujú sa tu všeobecné psychologické poznatky, že postupný úspech zohráva v učení veľmi dôležitú úlohu. Opakované neúspechy spôsobujú frustrácie, regresie, ktoré sa odrážajú v zhoršení výsledkov učenia. Situácia, keď jednotlivec nezíska očakávaný úspech, sa všeobecne hodnotí ako nepriaznivá, pôsobí demobilizačne a znižuje motiváciu vytýčeného úspechu. Tu sú potrebné a nevyhnutné osobitné opatrenia, špecifické, individuálnym zvláštnostiam zodpovedajúce výchovné zásahy, ktoré zapoja ďalšie zložky osobnosti, aby sa oslabený záujem kompenzoval napr. vôľovým úsilím, zvýšenou pracovitosťou a pod. Je potrebné použiť rôzne prostriedky pobádania, povzbudzovania, poskytnutie špeciálnej pomoci, častejšie zdôraznenie významu očakávaného cieľa, zmena metódy sprostredkovania informácií, uplatnenie moderných vyučovacích prostriedkov a pod.

Z rozhovorov s vyučujúcimi som získala poznatok, že práve učenie cudzieho jazyka vyžaduje v maximálnej miere rešpektovať zásadu individuálneho prístupu, veľmi citlivé, uvážené reagovanie v každej situácii. Všeobecne sa uznáva, že správny prístup vyučujúceho k objektu svojho pôsobenia môže uvedené handicap, deprivácie, ktoré sa tak často vyskytujú pri štúdiu cudzích jazykov, prekonať.

Osobitne dôležité je rešpektovanie zásady individuálneho prístupu pri organizovanom vzdelávaní dospelých. Ako som uviedla, základná motivácia jednotlivých študujúcich je takmer totožná. Konkrétne, bezprostredné motivačno-záujmové činitele jednotlivcov sú však modifikované vzhľadom na ich predchádzajúce skúsenosti a vonkajšie konkrétne okolnosti, na základe ktorých sa uvedomujú potreby štúdia cudzieho jazyka. Okrem toho situáciu komplikujú aj individuálne rozdiely v schopnostiach, v pohotovosti, rýchlosti a trvácnosti osvojovania základov cudzieho jazyka. Ďalej treba počítať aj s ďalšími psychickými činiteľmi, predovšetkým s vôľovými faktormi, pozornosťou a momentálnymi psychickými stavmi. Iba poznanie týchto skutočností utvára predpoklad na adekvátne a diferencované

výchovno-vzdelávacie pôsobenie vyučujúceho, ktoré je jedným z rozhodujúcich činiteľov splnenia vytýčeného cieľa.

### **LITERATÚRA**

BELAJEV, B. V.: Psychologické základy vyučovania cudzích jazykov. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1970.

HENDRICH, J. a kol.: Didaktika cizích jazyku, Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988.

LAGEROVÁ, V.: Das Bild im Unterricht. In: Zborník z 12. medzinárodnej vedeckej konferencie COMA-TECH 2004, s. 755 – 761. Slovenská technická univerzita Bratislava.

NEUNER, G.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt 1993.

### **Resumé**

Záujem možno charakterizovať ako zameranosť vedomia na určitú činnosť smerujúcu k istému cieľu, ktorá pomáha uskutočniť potrebu jednotlivca. Pri osvojovaní cudzích jazykov má záujem veľmi dôležitý význam. Príspevok sa zaoberá vznikom motivácie a záujmu o cudzí jazyk u žiakov, ale aj u dospelých jedincov. Učiteľ musí motivačne pôsobiť na jednotlivca a rešpektovať pritom zásady individuálneho prístupu k učiacemu sa.

## Učenie s obrázkami a úloha vyučujúceho

Viera Lagerová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 TRNAVA  
kmfaj@truni.sk

**Abstract:** LAGEROVÁ, V.: Learning with pictures and the role of the teacher. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 72 – 80.

The article deals with some aspects of teaching through pictures. The author analyzes the key terms of communicative teaching, efficiency of teaching through pictures and she shows the roles of the teacher and student in the process. She deals with different types of pictures and the principles of their usage in teaching. Other methods of using pictures in teaching can serve as models for further work.

**Key words:** picture, communicative teaching, efficiency, teaching goal, moving pictures, picture as a dialogue, teaching methods, approaching semantics by using pictures, optic signals, abstract symbols, pronunciation and intonation

### 1. K označeniu komunikatívne vyučovanie

Väčšina učebníc, ktoré vyšli koncom 70-tych rokov, dokazuje, že sa zvyšuje ich náročnosť, aby sa dosiahlo komunikatívne vyučovanie, pod ktorým rozumieme také vyučovanie, v centre ktorého stojí rozhovor, ktorý zodpovedá potrebám žiakov. Toto vymedzenie nie je dosť jasné, lebo zväčša ťažko uhádnuť potreby a predpoklady na učenie detí, ktoré vždy sú rozmanité. Ťažko pochopiť aj nadradený učebný cieľ. Často je v spojitosti s predstavou úspešného dorozumenia sa v každodenných situáciách. Vychádzame z rozšíreného chápania deja: sú vyučovacie procesy motivované, teda majú osobný zmysel pre žiaka, vtedy sú tieto operácie vo vlastnej hlave "orientované na dej". Ide teda o akýsi vnútorný pohyb, ktorý žiaci pocítia pri učení, aby ich záujem o to, čo vidia, počujú, mohli sami vyjadriť, a o možnosti tento záujem vyvolať a oživovať.

#### **Komunikatívne je teda vyučovanie:**

- v ktorom sa konajú rečové vyjadrenia v situáciách a scénach, ktoré žiaci sami vytvárajú a vyhľadávajú,
- v ktorom je reč o otázkach, textoch, situáciách, o učení a vyučovaní, o systematizovaní, vnímaní a aplikovaní pravidiel,
- do ktorého sa materiály vkladajú a otázky prichádzajú na pretras,
- v ktorom sa "vnútorný jazyk" žiaka pripúšťa: vnútorná reč je jazykový prostriedok, ktorý stojí k dispozícii na momentálnom stupni ovládania jazyka,
- v ktorom chuť hovoriť a zvedavosť sa vyžaduje (napr. otázkami)

#### **Nekomunikatívne spôsoby vyučovania sú tie:**

- ktoré sú zamerané na striktné vyhýbanie sa chybám,
- ktoré ponúkajú hotové učenie a napokon znova skúmajú,
- ktoré vylučujú (nepripúšťajú) materinskú reč,
- ktoré stoja pod tlakom času,
- ktoré prebiehajú podľa presného plánu.

Z komunikatívneho vyučovania vychádzame aj pri uvažovaní o použití obrázkov na vyučovaní.

## 2. Učenie s obrázkami

Učenie s obrázkami má splňať tri funkcie:

- a) pestrosť možností, ktoré obrázky otvárajú vo vyučovaní cudzieho jazyka, sa môžu premrhať, ak sa ich kvalita primerane nepoužije,
- b) učenie zamerané na "vizuálne poznatky" a kreslenie slúži ako návod na kreatívne zhotovenie niektorých vizuálnych pomôcok (kreslenie na tabuľu, tvorba učebného materiálu). Obraz a jazyk sú rôzne médiá, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Vo vyučovaní jazykov, ako aj v iných vzdelávacích oblastiach sa prednostne sprostredkujú poznatky jazykom. Funkcia vizuálnych ako samostatných informačných prostriedkov sa menej uznáva a skôr sa priraduje k nižšiemu stupňu vnímania. Preto sa pracuje iba s pozorovaním obrazov.
- c) ponuka pomôcok, cvičení s obrazmi a hrami môže sa použiť vo vyučovaní.

## 3. Úloha vyučujúceho

Ten, kto chce pri vyučovaní zmysluplne pracovať s obrazmi, musí poznať ich význam alebo poznať hranice ich účinnosti. Obrazy môžu reč vyvolať a podnietiť, ale nie vytvoriť. Žiaci nedokážu ihneď podávať jazykové výkony, ovládať výrazy a jazykové prejavy, ktoré predtým nepoznali. Každý jazykový výkon sa musí vopred pripraviť a vybudovať. Sú žiaci, ktorých ťažko oslovíme pomocou obrázkov a ktorí majú predsudky voči komunikatívnym vyučovacím formám. Podľa našich skúseností sa však týchto predsudkov rýchlo zbavia, ak spozorujú, že učenie je možné aj pomocou iných, než doteraz používaných foriem. Ak si vyučujúci stojí za tým, čo robí, žiaci akceptujú aj nové formy, ktoré potom uprednostňujú pred starými. Nemali by sme sa ich hneď vzdať, ak by práca s obrázkami neprebíhala tak, ako sme dúfali. Obrázky nechápu žiaci vždy tak, ako sme očakávali. Niekedy bude potrebné aj dodatočné presné opísanie, aby sme jednoduchú konzumáciu alebo pseudoporozumenie odbúrali. Žiadne obrázky však učiteľ nemusí vysvetľovať, majú povzbudiť vizuálny spôsob vnímania a vlastnú aktivitu žiakov.

To podmieňuje aj zmenu spôsobu správania sa žiakov, ktorí sa musia vzdať aj svojich zaužívaných zvyklostí učenia. Učiteľia však musia byť na to pripravení. Ak žiadame vlastnú aktivitu žiakov, atmosféra musí byť uvoľnená a učiteľ musí mať čas rozvíjať perspektívu vizuálnosti a potom ju presadiť do jazyka.

Pre žiakov nie je vôbec ľahké stiahnuť sa do úzadia. Metódy komunikatívneho vyučovania nezodpovedajú vždy zvyčajnému výsledku, ale môžu dosiahnuť ešte lepšie výsledky práve pri slabších žiakoch.

## 4. Účinnosť obrazov a ich didaktická kvalita

### 4. 1. Obraz a pozorovateľ

Rôzne typy obrazov oslovujú žiakov rozmanite. Komiksy sa u nás dlho hodnotili ako nebezpečné, pretože údajne boli pre deti a mladistvých ohlupujúce, zatiaľ čo vo Francúzsku všetky vekové skupiny čítali a čítajú s pôžitkom napr. ASTERIX.

Obrazové predstavy, ktoré sa nám zdajú neškodné, môžu príslušníci iných kultúr odmietnuť. Vedľa kultúrnych, vekových kritérií, treba si pri výbere všimnúť aj s obrazom spojený vyučovací cieľ. V princípe sú všetky typy obrazov použiteľné, ak sa využijú adekvátne. Na zhotovenie účinku obrazov je dôležité poznať vizuálne zvyky žiakov: ako zareagujú na kreslenú provokáciu, chápu iróniu a narážky? Žiaci niekedy neberú obrazy vážne alebo ich dokonca odmietajú, pretože ich považujú za infantilné, neseriózne alebo neestetické, pričom v niektorých krajinách predstavujú ideálnu skutočnosť.

Zo stredoeurópskeho pohľadu sú zaujímavé práve tie naznačené konflikty, ktoré narušenú harmóniu považujú za zaujímavú, zatiaľ čo to harmonické ich neoslovuje.

O takýchto pohľadoch a hodnoteniach možno diskutovať. Pri vyučovaní je zatiaľ zmysluplné vyberať obrazy, cenzurovať ich, vystrihovať a ceruzkou meniť.

Vizuálne materiály sa môžu na každom stupni a v každej fáze vo vyučovaní využiť. Použiť na to, čo sa žiaci naučili. Obrazy sa môžu použiť rozmanitým spôsobom, napr. ako riadiace impulzy pri cvičeniach na kontrolu učebného cieľa, pri vysvetľovaní slov a aktualizovaní kontextu. Je dôležité, aby sa obrazy príliš často nepoužívali, ale iba vtedy, kde sú funkčné.

#### **4. 2. Typy obrazov**

Obrazy, ktoré niečo predstavujú, sú všetky formy vizualizácie, ktoré sa snažia o priamu podobnosť s realitou vecí a živých osôb. Vyskytujú sa aj ťažkosti pri pochopení takých predstáv, ak sú príliš štylizované, prihrubé alebo nepresné.

##### **Karikatúra**

Nepoddajné, čudácke, ohromujúce typy oslovujú emocionálne. Možno sa s nimi dostať do konfliktu alebo sa zhodnúť. O politickej karikatúre sa ťažko hovorí. Zbavujú reči. Pointa vyvoláva trpký úsmev.

##### **Cartoon**

Každý „cartoonista“ rozvíja svoj štýl kreslenia. Oni môžu predstavovať jednotlivé obrazy alebo príbehy. Väčšinou ide o komplikovaný obsah, ktorý sa komentuje ironicky a zákerne.

##### **Koláž**

Z vopred zhotovených častí obrázku (fotografie, textu, kresby) sa zloží niečo nové, rôzne prvky sa zlepiť podľa obsahu a estetických aspektov, čím znázorňujú mnohvrstvé nové zobrazenie.

##### **Skica**

Príznačné je to, čo nie je hotové. Skica je prostriedkom pri vysvetľovaní, fixovaní, spontánneho nápadu, je to orientačná pomôcka na zapamätanie. Povrchnosť kresby spôsobuje, že je nejednoznačná a otvorená.

##### **Stereotypy**

Osoby sú bez života. Pôsobia chladno, šablónovite a pozorovateľ a neoslovujú (náhrada fotografie).

##### **Piktogramy**

Sú silne zjednodušené obrazové znázornenia. Slúžia na lepšiu orientáciu vo všednom živote a takmer sa bez reči prijímajú.

##### **Symboly**

Sú namiesto niečoho, nimi spojené rečové deje sú – pomenovania, vysvetľovanie.

##### **Komiks**

Reč ustupuje za obrazmi. Deti „čítajú“ komiks bez toho, aby poznali písmo. Preto majú komiksy vlastnú obrazovú reč. Komiksy sú vyrozprávané príbehy. Typické sú jazykové „bublíny“, ktoré sú vyplnené textom.

##### **Logické obrazy**

Sú vizualizáciou abstraktných alebo komplexných vzájomných súvislostí. Neexistuje žiadna priama obrazová analógia s prirodzenými objektmi. Logické obrazy pracujú s trámami, piliermi, prvkami, ktoré napr. predstavujú čísla a množstvo. Význam takýchto značiek (znakov) sa človek musí najprv naučiť (MACAIRE, D./HOSCH, W. 1996, s. 72).

##### **Schéma, diagram**

Ide tu o zjednodušenú predstavu vzájomnej súvislosti, pričom sa vonkajšia forma zoradenia zobrazuje. Grafika a názorný obraz spolu vysvetľujú komplexné texty a umožňujú rýchlejšie pochopenie informácie.



### ***Tabuľky***

Riešia údaje vo forme priehradok, a tak umožňujú vizuálne a logické zaradenie informácií.

### ***Kresba***

Kresby ako didaktické prostriedky majú vo vyučovaní cudzích jazykov špecifickú silu a sú flexibilné. Dajú sa cieľovo dosadiť, aby sme dosiahli určitý cieľ. Kresby môžeme ľahko meniť a na hotový text prispôbiť. Svojou umeleckou produkciou sú užitočné pri cudzích jazykoch, sú redukované na určité úlohy. Kresba nepovzbudzuje niekedy fantáziu recipienta, a tým vyvolá vlastné asociácie. Pomocou karikatúry sa aj kontroverzné mienky môžu vyprovokovať. Dajú sa pritom zmanipulovať tak, že sa niečo vynechá alebo pridá. Výhodou je aj to, že si ich môžeme sami utvoriť a jednoduchšie rozmnožiť ako fotografie.

### ***Kresba alebo fotografia?***

Fotografia zobrazuje skutočnosť zdanlivo takú, aká je. Kresby sa stretávajú ako ilustrácie v učebniciach, komiksoch, politických karikatúrach, v reklame, v televízii... Prednosťou kresby je aj to, že vyžadujú náležitú starostlivosť.

### ***Fotografia***

Foto ako "miniatúra skutočnosti" sa zdá bližšie realite, objektívnejšie ako kresba, preto má väčšiu prijateľnosť, berie sa vážnejšie, ak ide o sprostredkovanie zemepisného obsahu alebo o dobový dokument. Avšak každá fotografia je iba fikcia, pretože presne predstavuje iba jeden výrez, ako kresba. Takisto sa mnohé fotografie dajú účelovo zmanipulovať. Na druhej strane má niekoľko nepopierateľných predností: fotografie sú dokumenty, ktoré vyjadrujú rôznu atmosféru, módu, štýl, historické osobnosti, politikov, hviezdy, ktoré sa sotva dajú ináč zobraziť. Mestá, krajiny a zemepisné zvláštnosti sú tiež názorne a nezameniteľne zachytené fotografiou. Avšak situačné dialógy na fotografii niekedy pôsobia strojene a stroho.

### ***Zmiešané formy: fotografia – kresba***

Jednou alternatívou sú montované obrazy s fotografiou v pozadí a kreslené postavy. Tieto postavy pôsobia voľnejšie a hravejšie. Žiaci ich môžu naplniť vlastnými nápadmi. Fotografie majú aj tú nevýhodu, že relatívne rýchle starnú. Už po niekoľkých rokoch je to vidieť na účesoch, oblečení, značkách automobilov, čiže vidíme, že čas rýchle ubieha. Také zastarané materiály oslovujú už menej. Ak by sme chceli fotografie pri prepracovaní vymeniť, je to práve také drahé ako kresby.

### ***4. 3. Princípy použitia obrazov***

#### ***Jednoznačnosť – mnohoznačnosť***

Obrazy nie sú celkom také zreteľné, aj keď sú tak myslené. Majú často také detaily, ktoré vo vyučovaní nevyužijeme, lebo sa do samotnej koncepcie nehodia. Preto by mali byť obrazy v svojich rôznych dimenziách vyhodnotené vždy, ak sa totiž vlastné nápady vypnú, vzniká nuda. Predtým ako chceme splniť učebný cieľ, mali by sme obraz vo vyučovaní aspoň raz vyskúšať.

#### ***Otvorenosť – uzavretosť***

Otvorené obrazy uľahčujú vstup do vzájomného rozhovoru pri vyučovaní. Vytvárajú rečové konštelácie, v ktorých je možné prirodzené použitie jazyka. Obrazy, ktoré majú povzbudiť na vyjadrenie, musia mať veľa zreteľnosti, aby žiaci mohli využiť aj svoju fantáziu. Čím otvorenejšie sú dimenzie (priestorové, časové kultúrne a sociálne), o to väčšmi povzbudzujú na jazykové vyjadrenia. Obrazy môžu byť vo viacnásobnom ohľade otvorené, to znamená, majú ukazovateľa, ktorý presahuje hranice obrazu a môžu ho jazykovo doplniť (Macaire, D. - Hosch, W. 1996).

#### ***Priestorová otvorenosť***

Naznačuje, že na obraze môže byť zvýraznený aj dvojité výklad.

### ***Časová otvorenosť***

Podnecuje na rôzne otázky – kto sú tie osoby, čo sa stalo, čo robia teraz...

### ***Sociálna otvorenosť***

I podľa vonkajšku, ktorý obraz vyjadruje možno určiť sociálne pomer – napr. čo osoby robia, koľko majú rokov ...

### ***Komunikatívna otvorenosť***

Z obrazu možno vyvodiť aj komunikatívnu otvorenosť vzhľadom na sociálne rozdiely.

### ***Viacnásobná otvorenosť***

Táto otvorenosť podmieňuje všestranné otázky na obraz. Niektoré obrazy umožňujú aj dvojitý výklad, sú akýmsi "háčkom" v hre. Žiak by sa mal už v obraze na prvý pohľad orientovať pomocou rôznych otázok, aby nedošlo k nedorozumeniu (pravidlo "byť v obraze"). Miesto deja má byť presne určené, pričom dôležitú úlohu zohráva aj mimika, gestikulácia, ktorú obraz vyjadruje aj na základe rečových bublín (napr. komiksy).

### ***Vzájomný účinok obraz – vyučovacie cieľ***

V princípe sú všetky typy obrazov použiteľné, ak s nimi spájame adekvátne vyučovacie cieľ. Pri vyučovaní je dôležité vedieť, aké vlastnosti vyjadrené obrazom, vedú k tomu, aby sa nimi dosiahli určité vyučovacie ciele. Aj skúsenejším žiakom sa pri predložení obrazu môže prihodiť, že zdanlivo vhodný obraz v nich nevyvoláva nijakú predstavu. Iba málo typov obrazov jednoznačne podmieňuje vyučovacie cieľ.

### ***Zmeny obrazov***

Pre začiatočníkov je dôležité, aby sa komplexný obraz spájal s jednoduchým učebným cieľom, obrazové príbehy sa majú vyjadriť aj jednoduchými jazykovými prostriedkami, veď každý má na daný obraz iný pohľad.

## **5. Praktická práca s obrazmi na vyučovaní**

### ***5. 1. Spätný projektor***

Fólie majú tieto prednosti - sú metodicky prispôsobivé, dajú sa kopírovať, odkresľovať, zväčšovať, zmenšovať, ich prehľadnosť ponúka učiteľom aj možnosti vizuálneho prijímania informácií. Skupinová práca sa môže preniesť na fóliu alebo sa písomne prezentovať celej skupine, fólia nie je náhradou za tabuľu, je to iba vhodné médium.

### ***5. 2. Pohyblivý obraz na vyučovaní***

S fóliou a s pohyblivými časťami obrazu možno dobre vysvetliť a precvičiť určité jazykové situácie alebo gramatické javy.

### ***5. 3. Tabuľa***

Je tradičným spôsobom hlavné vizuálne médium vo vyučovaní. Temer každý ju používa. V mnohých triedach okrem nej nie je žiadna iná možnosť na vizuálnu názornosť. Tabuľa umožňuje spontánny prechod k tomu, aby sa otázky, ak nestačí verbálne vysvetlenie, na nej vizuálne zobrazili. Tabuľa je teda kreatívne a povzbudzujúce vyučovacie médium, ak vie s ňou človek zručne narábať. Často však spozorujeme, že tabuľa je už zaplnená, preto je dôležité obrazy na tabuľu si vopred napláňovať a nespoliehať sa iba na spontánnu intuíciu. Treba počítať aj s rozsahom vysvetľovanej látky, ak sa niečo má na dlhší čas použiť, je lepšie to nakresliť na fólie alebo na plagáty, príp. rozdeliť tabuľu na časti.

### ***5. 4. Plagáty***

Ak vo vyučovaní nemôžeme použiť spätný projektor, poslúžia nám na to plagáty, ktoré môžeme pripraviť doma a ktoré sa hodia na plánované zobrazenie učebnej látky, umožňujú totiž dobrú čitateľnosť pre celú skupinu. Sú aj nosičmi obrazov, na nich sa dajú vytvoriť veľké hracie polia napr. s vyobrazením obrysov bytov, ktoré sa môžu doplniť kartičkami so zariadením. Plagáty sú aj dobrou pomôckou pri vypracovaní učebnej látky. Môžeme ich vyvesiť, a tak môžu podporiť žiakov pri vlastnej oprave. Obrazové plagáty sú veľmi vhodné pri nacvičovaní slovnej zásoby. Predmety sa pomenúvajú a pojmy sa napíšu na

kartičky, ktoré sa priradia k predmetom, kartičky sa otočia a žiaci pomenúvajú predmety spamäti.

Najjednoduchšou možnosťou ako prezentovať obrazy je zhotovovanie fólií. Stačí, ak žiaci dostanú 3 – 4 kópie. Tento postup je zmysluplný, ak napr. chceme použiť obraz z učebnice a chceme koncentrovať pozornosť na tento obraz a ešte nie na látku, ktorá nasleduje. Pomaly sa tak jazykovo utvára obsah obrazu, ktorý sa uchováva čo najdlhšie v pamäti.

### **5. 5. Ďalšie formy použitia obrazu**

Obrazové príbehy samy osebe sa zakladajú na sprostredkovaní a vyžadujú pozorovateľa a čitateľa, a sú im ponukou. Ukrývajú komplexnú výpoveď, ktorá smeruje k informácii, pôžitku, poučeniu, správne správaniu alebo k osvete. Obrazové príbehy vyžadujú od pozorovateľa aktívny príjem, nepozoruje sa iba jednotlivý obraz, ale obrazy ako celok. Pritom sa musí kombinovať, vidieť ďalej a premyslieť si, čo by mohlo nasledovať.

Čas, pohyb, dej, kontext sa pri obrazoch dopĺňajú redukovanými citátmi, ktoré sa zakladajú na totálnej schopnosti recepcie pozorovateľa - teda podľa toho, ako hľadá na obrazy so svojou fantáziou, so svojimi skúsenosťami. To, čo vidí, ožije.

### **5. 6. Skladanie príbehov**

Žiaci dostanú skopírované a postrihané časti obrazového príbehu a tieto časti majú plauzibilne zoradiť. Pritom vznikajú rôzne deje, ktoré môžeme porovnávať a posudzovať. (Jeden variant - žiaci dostanú prvý a posledný obraz príbehu a rozmyšľajú, čo sa medzitým odohralo. Alebo – príbeh sa opisuje v slede obraz za obrazom, ale posledný obraz sa neukáže. Ako sa končí príbeh?) (Macaire, D. - Hosch, W. 1996, s. 122).

### **5. 7. Voľné ústne vyjadrovanie**

Môže sa skladať z jedného slova alebo môže byť komplexné. Každý žiak sa vyjadruje k obrazu, čo si o ňom myslí. Učitelia iba starostlivo korigujú nezrozumiteľné alebo hrubé chyby, pričom krátkymi medzotázkami nasmerujú záujem na určité body. Aj pre hodnotenie úrovne jazyka je dôležitá fáza voľného vyjadrovania. Vyučujúci sa dozvedia aj o predbežných vedomostiach, ktoré sa nemusia iba na vyučovaní naučiť. Obrazy v učebniciach majú tú nevýhodu, že zväčša sú už známe, žiaci poznajú už obraz ako celok (knihu už mali v ruke viackrát). Tým sa stráca veľká časť motivujúceho účinku. Pre voľné alebo písomné vyjadrovanie je dôležité to, že obraz iba neilustruje, ale vychádza z textu, poskytuje priestor na opisy a interpretácie.

## **6. Práca s obrazmi ako dialóg**

Na uvedenie rečovej intencie (pýtať sa na nejakú osobu) a na nejakú gramatickú štruktúru (otázky) má obraz znázorniť situáciu a utvoriť predbežné očakávanie toho, čo nasleduje. Dialóg sa dá opticky predviesť ako text s medzerami. Žiaci majú dosadiť vhodné opytovacie slovíčka a dialóg čítať s rozdelenými úlohami. Ak sa opytovacie zámená napíšu na kartičky, dialóg s medzerami na plagát, žiaci potom môžu spoločne ukladať kartičky do príslušných medzier. Ak sa kartičky otočia, opytovacie zámená sa musia doplniť z hlavy.

Ďalší stupeň obtiažnosti je dialóg, nakreslený ako "preliezka" na tabuľu (vizuálna tematická schéma). Žiaci rekonštruujú dialóg spamäti, pritom sa povzbudzujú aj na malé varianty v dialógu.

### **6. 1. Voľné otextovanie obrazov**

Pri voľnom prerozprávaní obrazov učebné ciele nie sú v centre. Nie je vopred naplánované, čo žiakovi pri nejakom obraze napadne. Zvolili sme si voľné a viacvrstvové pozorovanie. Každý vysloví o tom vlastné myšlienky a asociácie. Voľné texty a pozorovania, ktoré pri tom vznikajú, sú pragmatickejšie ako učebný cieľ, orientujú sa skôr na používanie jazyka než korektnosť normy. Učitelia často vyberajú obrazy z hľadiska učebnej látky, majú žiakov viesť k určitým pozorovaniam. Príliš silné riadenie a tým zužovanie chápania obrazu

ľahko privádza žiakov k otázke, prečo majú k obrazu, ktorý ich málo zaujíma, napísať (povedať) niečo a prečo majú vyjadriť to, čo učitelia predpokladajú.

### **6. 2. Analýza chýb**

Voľné písomné a ústne texty sú v prípade potreby ešte chybné, odrážajú úroveň jazyka a môžu učiteľovi ukázať dôležité údaje k ďalšiemu vyučovaniu, poskytnúť mu, ktoré opakovania sú nevyhnutné, ktoré chyby sú zvlášť priťažujúce.

### **6. 3. Možné postupy vo vyučovaní**

Výber nejakého vhodného obrazu

- a) prezentácia obrazu (napr. spätným projektorom),
- b) písomné otextovanie obrazu,
- c) vyhodnotenie chýb.
  - Ktoré chyby sa vyskytujú najčastejšie?
  - Ktoré sú zvlášť priťažujúce?
  - Ktoré sú spracované na akom stupni ovládania jazyka?
- d) "terapia", dôsledky pre vyučovanie.

### **6. 4. Vysvetľovanie význam obrazmi**

Sémantika jednotlivých slov je abstraktná a nepresná. Konkrétne sa stane až v kontexte, v konkrétnej situácii. Obrazy môžu byť mostom medzi abstraktným významom slov a konkrétnym významom.

### **6. 5. Technika vysvetľovania slov**

Najmä na začiatku vyučovania v heterogénnych skupinách žiakov sú sotva iné pomôcky na vysvetľovanie k dispozícii než mimika, gestikulácia a iné znázorňovanie na tabuli. Vysvetľovanie slov pomocou obrazov napr. náčrtmi na tabuli má tú výhodu, že sa dajú ľahko napodobniť. Fungujú práve tak dobre ako názorné prostriedky vysvetlenia. Mimika a gestikulácia fungujú ešte lepšie než verbálne metódy. Semantizácia obrazu nie je v žiadnom prípade ohraničená na konkrétnosť. Mnohoznačné kresby tiež môžu podporiť verbálne vysvetlenie a sprostredkovať názornosť pojmu. Aj nedokonalé grafické znázornenia vedú k cieľu, ak umožnia ešte asociačné priblíženie sa k významu.

Uvedené príklady verbálnych a neverbálnych metód predstavujú celkom náhodný výber.

### **6. 6. Obrazy ako "advance organizer"**

Tento výraz sa dá približne opísať ako odbremeňujúca pomôcka porozumenia. Prezentácia učebnej látky uprednostňuje fázu, "v ktorej ide o to, aby sa do popredia – advance – uvoľnili rôzne prekážky z cesty, ktoré by mohli pomýliť, a tak samotné pochopenie zamedziť a učenie sťažiť".

Takéto prekážky v procese pochopenia môžu byť:

- informácie, ktoré žiakom neprinášajú žiadne pochopenie, dopredu sa situuje fáza predpojenia,
- zemepisné, politické, spoločenské obsahy, ku ktorým musia žiaci najprv získať istý prístup – predbežné vedomosti,
- neznáme slová a štruktúry,
- situácie, ktoré sú žiakom cudzie alebo zarážajúce prekvapujúce,
- texty, ktorých stupeň obťažnosti čitateľa preťažujú.

"Advance organizer" nemôže všetky tieto problémy pochopenia odstrániť, ale prístup k obsahu učenia uľahčiť. Smeruje ku globálnemu pochopeniu situácie alebo témy. Tým sa má vzbudiť záujem o látku. Čím obťažnejšie a neznámejšie sú obsahy, o to dôležitejší je "advance organizer" ako fáza vyučovania, do ktorej vnášajú žiaci doterajšie vedomosti, tvoria hypotézy a môžu odbúrať odstupy. Obrazy sú vynikajúce médium na predbežné odbremeňovanie a naladenie sa do nového obsahu učenia. Daná sociálna forma na to je

voľným prejavom v pléne alebo v pracovnej skupine, kde sa vymieňajú kontextuálne vedomosti.

Práve pri textoch, ktoré presahujú stupeň obťažnosti stavu jazyka žiakov, ale pre nich obsahujú aj dôležitú informáciu, získava "advance organizer" obzvlášť dôležitú funkciu odbremenenia.

### **6. 7. Vysvetlenie gramatiky pomocou obrazov a optických signálov**

Hodiny gramatiky je často namáhavejšie pripraviť, pretože sa musia zhodne navzájom spojiť tri oblasti – situácia, text, gramatika (Eichheim, H. - Wilms, H. 1980).

Tu je zjavné, ako sa jazyk a obraz navzájom podmieňujú. Vizuálny element nie je tu už nijaká ilustrácia, "prídavok", ale spolu s textom tvorí kompletnú informáciu, usporadúva priestor správania, v ktorom je možné účelné použitie jazyka. Takýto zhodný pomer medzi textom a situáciou sa dá utvoriť iba zriedkavo. Zostáva iba otázka, ako dokážeme od tohto obrazu prísť ku gramatike, teda či dokážeme, aby sa naši žiaci naučili ovládať komplikované gramatické formy a pravidlá.

Pri príprave vyučovania človek už väčšinou vie, ktorá gramatická látka nasleduje, prv než sa vydá na cestu vhodnej prezentácie textu. Komunikatívne dôsledky by bolo nevyhnutné premyslieť:

- aké komunikatívne výkony stavíme do popredia?
- akú slovnú zásobu a gramatické oblasti musíme sprostredkovať na vybudovanie komunikatívneho výkonu? Komunikatívny učebný cieľ určuje formálne prostriedky.
- ako "zabalíme" to nové, to značí, aký text, akú situáciu, aby si to žiaci uvedomili?
- aké možnosti použitia vytvoríme?

Funkciu gramatickej vzájomnej súvislosti je verbálne veľmi ťažko sprostredkovať, zvlášť v elementárnom vyučovaní. Ak sa človek pokúša sprostredkovať gramatiku nielen ako kompaktnú látku, ale aj hľadá názornú pomôcku, dosadí podľa možnosti obraz alebo optické pomôcky na vysvetľovanie. Obraz a jazyk sa však iba potom vzájomne dopĺňajú, ak sú obsahové styčné body. Mnohé gramatické úlohy sa dajú názorne vysvetliť na nižšom stupni ovládania jazyka, ak zoberieme do úvahy určité nedostatky.

### **6. 8. Signály a signálna gramatika**

Farba, hrubotlač, zarámovanie, šípky - to sú prostriedky na to, aby sme vyzdvihli znaky štruktúr. Optickým zosilnením sa má pozornosť nasmerovať na určitú výnimku. Signálna gramatika predstavuje teda skrátenie a konkretizovanie pravidiel, ktoré sa explicitne neformulujú, ale žiaci ich majú sami vyvodiť. Ona funguje však iba na formálnej rovine vzdelania, nie na pragmatickej rovine použitia a významu. Nenahrádza teda systematické uvedenie gramatickej látky, ale proces pochopenia môže podporiť. Signálnogramatické opisy sú dobrou pomôckou pri vlastnej oprave a pri opakovaní už naučenej látky (Macaire, D. - Hosch, W. 1996).

### **6. 9. Abstraktné znaky**

Aj tu sa pravidlá produkcie sprostredkujú, napr. ovál ako signál pre "sloveso" znázorňuje pozíciu pre slovesné časti. Časti viet priradujú symboly. Môžu znázorniť rôzne abstraktné typy viet, jasné je najmä postavenie slovesa. Takto možno robiť rozličné cvičenia napr. z puzzle usporiadať vety.

### **6. 10. Výslovnosť a intonácia**

Fonetika je vo väčšine učebníc dosť chudobná. Samotné zložité materiály môžu tento nedostatok odstrániť. Obraz sprostredkuje situáciu, rámec deja a primeraný spôsob vyjadrovania. Gestika a mimika zobrazovaných osôb sprostredkúva atmosféru a pocity, ktorými osoby hovoria. Pri prerozprávani obrazov žiaci nečítajú, ale hovoria voľne a intonáciu sprevádzajú gestami. Tu veľmi pomáha správny tón. Rozdielnou intonáciou sa vyjadrujú rozličné významy. Aby sa tieto významové rozdiely rozpoznali, žiakom to často spôsobuje veľké ťažkosti (Macaire, D. - Hosch, W. 1996).

## **LITERATÚRA**

EICHHEIM, H. - WILMS, H.: Das Bild im Deutschunterricht. München, Goethe-Institut 1980.

KAMINSKI, D.: Lernideen mit Bildern. München, Verlag für Deutsch 1990.

MACAIRE, D., HOSCH, W.: Bilder in der Landeskunde. München, Goethe-Institut 1996.

STURM, D.: Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Dizertačná práca. Kassel, 1990.

WEIDEMANN, B.: Bilder für Lerner. Fremdsprache Deutsch. Heft 5, München, 1991.

### **Resumé**

Príspevok sa zaoberá niektorými aspektmi učenia s obrázkami. Analyzujú sa ústredné pojmy komunikatívneho vyučovania, účinnosť vyučovania pomocou obrazov a uvádzajú sa úlohy učiteľa a žiaka v tejto výučbe. Ďalej sa uvádzajú rozdielne typy obrazov ako aj princípy použitia obrazov vo výučbe. Ako návrhy na vyučovaciu prácu môžu slúžiť ďalšie formy použitia obrazov vo vyučovacom procese.

## Vyučovanie a učenie slovnej zásoby

Eva Gašperová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
kmfasj@truni.sk

**Abstract:** GAŠPEROVÁ, E.: Teaching and Learning Vocabulary. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2005, no. 7, pp. 81 – 86.

Teaching and learning vocabulary is presented as a crucial element in teaching foreign languages and is considered to be an essential skill of the Communicative Competence. The author's goal is to point out the fact that vocabulary teaching and learning is not an one-off and short-term process. On the contrary, it is a more complex process closely linked with teaching of several micro-skills that facilitate acquisition of vocabulary. The author starts her paper with a word from the point of receptive and productive vocabulary. Subsequently, she goes in for aspects that might influence teaching and learning vocabulary and increase its acquisition.

**Key words:** vocabulary, foreign language, meaning, learning and teaching, theoretical and practical factors

Vyučovanie slovnej zásoby predstavuje kľúčovú zložku vo vyučovaní cudzieho jazyka. Hoci učenie a vyučovanie slovnej zásoby sa na prvý pohľad nezdá veľkým problémom, tento predpoklad môže byť viac-menej prijateľný pri učení sa slovnej zásoby, ak máme na mysli materinský jazyk. Ak však hovoríme o cudzom jazyku (L 2) a konkrétne o použití slovnej zásoby v rámci L 2, náš názor nemusí byť až taký jednoznačný, čo potvrdzujú aj nasledujúce vyjadrenia. M. Wallace (1982) uvádza: „Vocabulary is rather a more complex process than it might at first sight appear.“ N. Schmitt (2000) ďalej uvádza „There isn't an overall theory of how vocabulary is acquired.“ A nakoniec, Swan a Walter s jasným zámerom definovali vyučovanie slovnej zásoby ako „vocabulary acquisition is the largest and most important task facing the language learner.“

V prvom rade je nevyhnutné uvedomiť si, čo je slovná zásoba. Slová každého jazyka utvárajú slovnú zásobu, pričom slovná zásoba daného jazyka má vlastné špecifické charakteristiky – historický vývoj, lingvistické aspekty a navyše, a to je všeobecne známe – stály dynamický charakter. Z tohto pohľadu nie je toho naozaj málo, čo by mal žiak ovládať. Ak sa žiaka opýtame, aby sám vyjadril, čo pre neho znamená slovo alebo bližšie význam slova, pravdepodobne by odpovedal nasledujúcimi spôsobmi:

- význam slova je význam, ktorý môže nájsť v slovníku;
- spôsob, ktorým môže poukázať na objekt, obrázok, a tak vydedukovať význam;
- použiť definíciu;

Čo znamená poznať slovo? Zásadná a najdôležitejšia úvaha pri tejto otázke je, či máme na mysli receptívnu, príp. produktívnu slovnú zásobu a poznanie slova z tohto pohľadu. Ide totiž o to, či stačí pre nás učiteľov vedieť, aby žiaci slovo vnímali receptívne, to znamená predovšetkým zrakom a sluchom (listening and reading skills), alebo ho vedeli aj samostatne použiť v akomkoľvek prejave (speaking and writing skills). V tomto prípade ide však skôr o použitie slovnej zásoby. Keďže našim zámerom je učenie a vyučovanie slovnej zásoby, z tohto hľadiska je dôležité spomenúť aj aspekty slova.

Mnohí rozlišujú aspekty, týkajúce sa formy slova na jednej strane, na druhej strane sú to aspekty spojené s významom slova. Ellis (4) ich nazýva ako Input / Output aspects. Iní zas tvrdia, že kým forma slova je skôr otázkou formálneho rozpoznania slova, vzťahujúca sa k

nepriamemu učeniu (implicit learning), naopak, význam slova je záležitosťou uvedomeného učenia (explicit learning). Je predsa jasné, že snahou učiteľov je vyučovať slovnú zásobu komplexne – význam spolu s formou. V tejto súvislosti je nevyhnutné poznamenať, že takto komplexné vyučovanie slovnej zásoby L2 je súbor niekoľkých zručností, ktorými sa však momentálne nebudeme zaoberať. Ťažisko nášho príspevku bude zamerané predovšetkým na faktory, ktoré môžu vo veľkej miere ovplyvňovať vyučovanie a učenie slovnej zásoby.

### **1. Výber a množstvo slovnej zásoby**

V súvislosti s vyučovaním slovnej zásoby L 2 v rámci vyučovacieho procesu je možné identifikovať niekoľko možných zdrojov novej slovnej zásoby:

- učebnice používané v rámci vyučovacieho procesu,
- doplňujúci materiál, ktorý však nemusí byť nevyhnutne navrhnutý, aby sa získala nová slovná zásoba,
- špecifické aktivity so slovnou zásobou, ktoré navrhol učiteľ pre konkrétnu skupinu študentov,
- požiadavky na novú slovnú zásobu, vychádzajúce zo strany študentov.

Po uvedení možných zdrojov novej slovnej zásoby je len prirodzené, že sa vyskytne otázka typu. Aká je taxonómia, preferencia jednotlivých zdrojov? Niektorí by možno uviedli, že hlavným zdrojom novej slovnej zásoby je pre nich učebnica, iní by mohli namietajú, že sú to práve žiaci, ktorí kladú svoje požiadavky na výber novej slovnej zásoby atď.

Určite by nebolo vhodné a nie je ani žiadúce jeden zdroj preferovať na úkor druhého. Naopak, je dobré uvedomiť si niekoľko kritérií, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri výbere slovnej zásoby.

#### Potreba slovnej zásoby a úroveň žiaka

Ak hovoríme o potrebe slovnej zásoby, hovoríme o potrebe predovšetkým zo strany študenta. M. Wallace (1982, s. 27) potrebu definuje ako „situáciu“, keď „the student is put in a situation where he has to communicate and gets the words he needs.“ (5) Toto je prípad, keď je žiak „donútený“ komunikovať. I. S. P. Nation (2001) uvádza (6) typy potrieb takto:

- potreba ako nedostatok niečoho,
- potreba ako nutnosť,
- potreba ako chcenie.

Kvalitná analýza potrieb nesporne prispieva k efektívnemu výberu vhodných a účinných stratégií.

Je taktiež nevyhnutné uvedomiť si, že potreby jednotlivých žiakov sú často ovplyvňované ich úrovňou. Žiak, ktorý sa začína učiť L 2, má, prirodzene, iné potreby ako napr. žiak, ktorý sa chystá maturovať.

#### Množstvo slovnej zásoby

Kľúčová otázka mnohých učiteľov, týkajúca sa množstva slovnej zásoby, je nasledujúca: Koľko slov je možné prebrať na vyučovacej hodine? Otázka je síce zrozumiteľná, ale nie úplná, lebo nevieme, či má ísť o aktívnu, príp. pasívnu slovnú zásobu. V prípade, že hovoríme o aktívnej slovnej zásobe, M. Wallace (2001, s. 28-29) uvádza počet od 5 až 7 slov, autori knihy *Working with Words* uvádzajú od 8 do 12 slov, iní autori, medzi nimi aj N. Schmitt spomína 10 slov. Akokoľvek by sme chceli odpoveď na uvedenú otázku zovšeobecniť, nie je to možné, pretože aktuálny počet slov závisí od množstva ďalších faktorov, medzi ktorými je napr. vplyv a miera pôsobenia cudzieho jazyka, motívy učiť sa daný jazyk, pôsobenie a kontakt s L2 mimo vyučovania, domáca úloha a taktiež používanie „slovníčkov“.

Často je nevyhnutné zohľadniť aj lingvistické či metodické aspekty prezentácie slovnej zásoby, ktoré môžu vo veľkej miere uľahčiť vyučovanie a učenie slovnej zásoby, a tak zvýšiť počet slov, prezentovaných počas vyučovacej hodiny. Môže ísť o toto:



- Do akej miery sú slová L 2 podobné slovám používaným v materinskom jazyku? Ako príklad môžeme uviesť slová *hotel* alebo *taxi*. Takéto slová môžu spôsobovať len fonologické, nie však významové problémy. Podobne to možno vyjadriť takto: „The more a word represents patterns and knowledge that learners are familiar with, the lighter its learning burden.“(7)
- Do akej miery je možné využiť deriváciu v L 2 v spojení s už známymi predponami alebo príponami, a tak odvodiť význam nového slova? Napr. slová *friendly* a *unfriendly*.
- Do akej miery je možné pri pochopení nového slova využiť poznatky o tvorení slov L 2 jazyku. Opäť môžeme uviesť príklad slov ako *play – to play*.
- Je dané slovo prezentované izolovane alebo v kontexte a následne aká je morfo-syntaktická vedomosť žiakov o tomto slove?
- Ako náročné je vysvetliť význam slova – ide o jednoduché slová, príp. o abstraktné pojmy? Kým pri jednoduchých výrazoch je možné použiť rôzne metódy, napr. priamy preklad, obrázky či gestá, pri abstraktných pojmoch je vysvetlenie časovo omnoho náročnejšie.
- Ide o slovo, s ktorým sa už žiaci niekedy stretli? Je slovo súčasťou ich pasívnej slovnjej zásoby?

### **Pedagogicko-psychologické faktory ovplyvňujúce učenie a vyučovanie slovnjej zásoby**

#### Motivácia

Motivácia sa často považuje za kľúč na úspech a svoju účinnosť nezaprie ani pri vyučovaní a učení slovnjej zásoby. Ako sme už spomenuli, v mnohých prípadoch je to práve motivácia, spojená s potrebami, príp. so záujmami. Mnohí skúsení učitelia môžu potvrdiť, že využitie takýchto potrieb a záujmov hlavne v prípadoch, keď ide o vnútornú motiváciu a dlhodobé ciele je úspech takmer zaručený.

#### Domáca úloha a používanie „slovníčkov“

Akokoľvek by niekto mohol mať námietky voči domácim úlohám či používaniu slovníčkov, ich zavedenie do praxe má skôr pozitívny efekt. Niektorí však zvyčajne namietajú, že pri používaní slovníčkov typu, kde na jednej strane je anglické slovo a na druhej strane slovenský preklad, býva absencia aktivity pamäťovej zložky, pretože žiak má možnosť vidieť obidva tvary, a tak nedochádza k asociáciám medzi formou a významom. Samozrejme, i tu možno navrhnúť alternatívne spôsoby, ako sa takejto absencii zabrániť.

Slovníčky a ich využitie je veľmi široké. Keď ide o učenie slovnjej zásoby na domácu úlohu, môžeme uviesť niekoľko výhod:

- Počas hodiny učiteľ nemá dostatok času na prezentáciu slovnjej zásoby, môže na to využiť domácu úlohu študentov.
- Žiaci majú na domácu úlohu naučiť sa a precvičiť si slovnú zásobu, najmä spelling príslušných slov.

Učenie, príp. precvičovanie slovnjej zásoby sa nemá chápať ako memorovanie nových slov, ale ako prezentuje D. Snow (1998, s. 9), má ísť o nové aktivizujúce a motivujúce úlohy so zameraním sa na novú slovnú zásobu, napr.:

- Napísať vety s použitím nových slov, aby ich význam bol z vety jasný.
- Napísať definície nových slov.
- Navrhnuť krížovky s použitím nových slov.
- Pripraviť krátky test pre svojich spolužiakov.

Používanie slovníčkov sa zdá diskutovanou a z časti kontroverznou témou medzi učiteľmi. Ako príklad môžeme uviesť pozitíva a negatíva používania „slovníčkov“.

## Pozitíva

- zvýšená účinnosť organizovaného učenia sa slovnej zásoby
- dôraz sa dáva nie na formu, ale aj na funkciu slova
- podpora pamäťovej činnosti slúži žiakovi ako zdroj revízie

## Negatíva

- vedenie slovníčka môže obmedzovať dôležitejšie aktivity
- tvar slova musí byť napísaný presne, aby sa žiak neučil z nesprávneho modelu
- na učiteľa sa môže klásť povinnosť kontrolovať „slovníčky“, aby si žiaci neosvojili nesprávne tvary

Z uvedenia „za a proti slovníckom“ nie je však celkom jasné, čo má byť ich obsahom. Ak má byť používanie „slovníčkov“ pre žiakov naozaj výhodou, D. Snow (1998, s. 14) uvádza niekoľko užitočných tipov:

- Aby sa predišlo opätovnému prepisovaniu slov z učebnice, učiteľ môže požiadať žiakov, aby si tieto slová zoskupili podľa jednotlivých tém, príp. podľa gramatických funkcií – podstatné mená, slovesá, príslovky ...
- Nové slovo môže byť napísané spolu so synonymom, príp. antonymom.
- Pri pokročilejších študentoch sa slovo môže vysvetliť pomocou definície.
- Podstatné mená by mali byť napísané spolu s členmi.
- Slovo v L 2 jazyku môže byť napísané ceruzkou. Len čo si ho žiak osvojí, slovo môže žiak vygumovať.

### Pamäť

Pamäť, zabúdanie – procesy, ktoré sú všetkým známe, pretože ide o prirodzené procesy. Pochopenie týchto procesov sa môže stať významným prvkom pri vyučovaní a učení sa slovnej zásoby. V prvom rade by sme si mali vysvetliť pojmy, týkajúce sa týchto procesov.

Krátkodobá pamäť, alebo ako sa niekedy nazýva aj pracovná pamäť, sa podieľa aj na porozumení reči, ale aj naopak, „poruchy v krátkodobej pamäti, predovšetkým obmedzenosť jej kapacity, sa u detí prejavia v nedostatočnosti rozvoja ich slovnej zásoby.“ (Veselský, 2004) Podstata krátkodobej pamäti je, že je schopná udržať obmedzený počet informácií v obmedzenom čase a tu sa vynára aj odpoveď, týkajúca sa množstva slov počas vyučovacej hodiny.

Dlhodobá pamäť na rozdiel od krátkodobej pamäti je schopná udržať informácie oveľa dlhší čas. Podľa niektorých odborníkov aj celý život.

Hoci medzi týmito pamäťami sa ukazuje jednoznačný rozdiel, je nevyhnutné uvedomiť si, že presun informácií medzi jednotlivými pamäťami je možný. Je to možné nielen pri presune z krátkodobej do dlhodobej pamäti, ale aj naopak. V našom prípade nás však zaujíma presun z krátkodobej do dlhodobej pamäti. „Čím sa informácie v krátkodobej pamäti nachádzajú dlhšie, tým je pravdepodobnejšie, že sa prenesú do dlhodobej pamäti.“ (11) K tomuto v značnej miere prispieva opakovanie a individuálne precvičovanie slovnej zásoby, prezentovanie slovnej zásoby čo najorganizovanejšou formou – významovo aj logicky prepojené.

Ak sa odvolávame na pamäť v spojení so slovnou zásobou, mali by sme si uvedomiť, ako sú jednotlivé informácie, slová navzájom prepojené a uchovávané. Autori knihy *Working with Words* hovoria o tzv. *mental lexicon* (12).

Pri niekoľkých výskumoch sa zistilo, že lexikálne jednotky – slová sa uchovávajú práve v takýchto systémoch. „At a very basic level, there appears to be a phonological system, a system of meaning relations and a system of a spelling system“ (Gairns, 1986, s. 87).

Ďalším spôsobom na zistenie, ako je *mental lexicon* organizovaný, bolo porovnanie ako rýchlo sú žiaci schopní spomenúť si na slovo. Je známe, že pri určitých typoch „nápovedy“ je možné spomenúť si na slovo omnoho skôr, ako bez nich. Napríklad, ak zadáme žiakom úlohy typu:

- Povedz meno zvierat'a, ktoré sa začína na písmeno C
- Povedz slovo, ktoré sa začína na písmeno C a je to zviera

Záver bol jednoznačný. Pri prvom zadaní žiaci reagovali omnoho rýchlejšie a boli schopní si spomenúť na meno zvierat'a. Z toho vyplýva, že „semantically related items are stored together.“(14)

Ďalším kritériom jednoduchšieho uchovávanía a zapamätania si slov je *word frequency* – častosť používania slov, t. j., ak sa slová vyskytujú častejšie, ich zapamätanie je ľahšie a dlhodobejšie.

V súvislosti s uchovávaním slov v pamäti aj známa a účinná stratégia spájania nových informácií so starými, alebo využitie asociácií.

#### Využitie asociácií

Vyučovanie a učenie sa novej slovnej zásoby je aktívnym procesom, využívajúcim myslenie. Takýmto procesom je aj aplikácia asociácií, ktorá má nesporne mnoho výhod. Asociácie sa môžu analyzovať podľa kategórií, do ktorých patria. V jazykovom vyučovaní slovnej zásoby najčastejšie môžeme využiť nasledujúce typy asociácií:

1. Clang association – asociácie na základe podobnosti formy, nie sémanticky.
2. Syntagmatic associations – asociácie, vyplývajúce zo vzťahových postupností, zvyčajne ide o slovné druhy.
3. Paradigmatic associations – asociácie rovnakého slovného druhu, majúce bližší sémantický význam.

Zaujímavý prípad môže nastať, ak učíme dve alebo viac príbuzných slov spolu. Toto môže spôsobiť nežiaduci výsledok, lebo žiaci sa musia naučiť tvary slov, ako aj významy a potom nevedia, ktorý tvar ide s ktorým významom. N. Schmitt (2000) spomína prípad, keď sa žiaci mali naučiť slová *left* a *right*. Po precvičovaní týchto slov na konci hodiny požiadal žiakov, aby zdvihli ľavú ruku. Na jeho prekvapenie väčšina zdvihli pravú ruku. Odôvodnil to ako vyučovanie sémanticky blízkych slov, vyjadrujúcich smer, čo spôsobilo už uvedený jav „cross-association“ (Schmitt, 2000) Z toho teda jednoznačne vyplýva zásada spájať nové slová so starými.

Vyučovanie a učenie cudzích jazykov a slovnej zásoby je dlhodobým a komplexným procesom. Do akej miery bude úspešným a jednoduchším, závisí od mnohých faktorov, pričom niektoré z nich sme sa snažili vyzdvihnúť so zámerom poukázať na ich opodstatnenosť a nezastupiteľnú úlohu pri vyučovaní slovnej zásoby. Keďže sme v úvode spomínali, že reč sa prejavuje v interakcii a v komunikácii, práve interakcia učiteľ – žiak môže už spomenuté faktory a ich pôsobenie buď oslabiť, ale na druhej strane aj posilniť.

## LITERATÚRA

WALLACE, M.: *Teaching Vocabulary*. Oxford, Heinemann Educational Books Ltd 1982, s. 27.

SCHMITT, N.: *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press 2000, s. 116.

THORNBURY, S.: *How to teach vocabulary*. Essex, Pearson Education Limited 2002, s. 14.

NATION, I. S. P.: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press 2001, s. 33.

WALLACE, M.: *Teaching Vocabulary*. Oxford, Heinemann Educational Books Ltd 1982, s. 28 – 29.

NATION, I. S. P.: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press 2001, s. 382.

NATION, I. S. P.: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press 2001, s. 23 - 24.

SNOW, D.: *Words. Teaching and Learning Vocabulary*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research 1998, s. 9.

SNOW, D.: *Words. Teaching and Learning Vocabulary*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research 1998, s. 14.

VESELSKÝ, M.: *Pedagogická psychológia 1 - Teória a prax*. Bratislava, Univerzita Komenského 2004, s. 106.

VESELSKÝ, M.: *Pedagogická psychológia 1 - Teória a prax*. Bratislava, Univerzita Komenského 2004, s. 105.

GAIRNS, R.; REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge, Cambridge University Press 1986, s. 87.

GAIRNS, R.; REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge, Cambridge University Press 1986, s. 88.

GAIRNS, R.; REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge, Cambridge University Press 1986, s. 88.

SCHMITT, N.: *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press 2000, s. 147.

### **Resumé**

Okruh otázok súvisiacich slovnou zásobou bol predmetom záujmu počas mnohých období. Keďže slovná zásoba je považovaná za kľúčovú zložku z hľadiska komunikatívneho a lingvodidaktického, preto sme presvedčení, že jej musíme venovať primeranú pozornosť. Zámerom nášho príspevku je tak prezentovať akceptovateľný pohľad na vyučovanie slovnou zásobou, vychádzajúc z reálnych podmienok a možností nášho školského systému.