



Linguae

European Scientific Language Journal

January 2014

ISSN 1337-8384

Volume 7 Issue 1

*Language is
a
finding-place
not
a
hiding place*

(J. Winterson)



XLinguae European Scientific Language Journal
Volume 7 Issue 1, January 2014, ISSN 1337-8384
The scientific language journal registered
by Ministry of Culture of Slovak Republic no EV 2747/08
© SVO, s.r.o

XLinguae European Scientific Language Journal, Volume 7 Issue 1, January 2014
ISSN 1337-8384, Journal registered by Ministry of Culture of Slovak republic no EV 2747/08
Periodicity: 4 times a year (January, April, June, October)
© SVO, s.r.o. – Slovenská Vzdělávacia a Obstarávacia, s.r.o., Petzvalova 30, P.O.BOX 33, 949
11 Nitra, Slovakia; Org ID number: 44618735
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437
Mail: xlinguae@xlinguae.eu, jbirova@ukf.sk

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

Editor-in-chief: Jana BÍROVÁ, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Managing editor: Meta LAH, University of Ljubljana, Slovenia

International scientific board:

Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary
Anna BONDARENCO, Université d'Etat de Moldova, Chisinau, Moldova
Nawal BOUDECHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algery
Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan
Fatima CHNANE-DAVIN, Aix-Marseille University, France
Katarína CHOVANCOVÁ, University Matej Bel, Banská Bystrica, Slovakia
Elena CIPRIANOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Eva DEKANOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Marie FENCLOVÁ, University of West Bohemia, Czech Republic
Armand HENRION, Haute école de Blaise Pascal, Bastogne, Belgium
Zuzana HONOVÁ, Ostrava University, Czech Republic
Zdenka GADUŠOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Olga GALATANU, University of Nantes, France
Edita GROMOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Astrid GUILLAUME, Université Paris IV Sorbonne, Observatoire européen du plurilinguisme, Paris, France
Jan HOLEŠ, Palacky's University, Olomouc, Czech Republic
Magda KUČERKOVÁ, Institute of World literatures, SAV, Bratislava, Slovakia
Sevda LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia
Viera MARKOVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Anton POKRIVČÁK, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Silvia POKRIVČÁKOVÁ, (editor-in-chief by honour), Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Linás SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania
Ján TARABA, Cyrilus and Methodius University in Trnava, Slovakia
Jana WALDNEROVÁ, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

Editorial board:

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

Issue editors: Pavol ADAMKA, Jana BÍROVÁ

Photo: Pavol ADAMKA (Tokyo Metropolitan Government Building, Japan)

Scientific studies

Гендерная интерпретация образа мужчины в Рунете*Татьяна Г. Бочина – Алия Н. Мифтахова ...* 2**Problematika prekladu viacslovných pomenovaní v legislatívnych textoch inštitúcií EÚ***Lenka Michelčíková ...* 15**The Concepts of “Beauty” and “Pathology” within the Biological Component of Deviation Category (in the English Language)***Alexander Ptashkin ...* 21**Individuální mnohojazyčnost a její psycholingvistické aspekty se zřeteltem k osvojování jazyků***Věra Janíková ...* 29**Речевое поведение рекрутёра в заключительной части собеседования***Юлия В. Агеева ...* 46**Word and Image in Contemporary Writing: Curiosities in Mark Haddon’s *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time****Emilia Janecová ...* 60**Мультимедийное пособие как средство формирования личности ...***Анна Петрикова ...* 65**Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike***Jana Bírová – Sylvia Eliášová ...* 75

Book reviews

Coherence and Cohesion in English Discourse*Ludmila Pánisová ...* 83**Histoire du vocabulaire français***Radka Fridrichová ...* 85**Prekladateľská profesia ...***Emilia Janecová ...* 87**... a prax***Emília Janecová ...* 88

Abstracts

Гендерная интерпретация образа мужчины в Рунете

Татьяна Г. Бочина – Алия Н. Мифтахова

Аннотация

В данной статье описывается оригинальный метод определения гендерной специфики интерпретации образа мужчины в современном языковом сознании. В результате сопоставления текстов сообщений на специализированных женских и мужских форумах был реконструирован образ мужчины в женском и мужском языковом сознании, выявлена гендерная симметрия / асимметрия в интерпретации образа мужчины, общие и специфические черты в номинировании лиц мужского пола как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях, охарактеризованы гендерные стереотипы, существующие в Сети.

Ключевые слова

гендер, образ человека, интернет-дискурс, форум

Введение

Изучение специфики коммуникации в Интернете и особенностей функционирования языка как средства электронного общения сегодня относится к наиболее актуальным и современным областям лингвистики. Не вызывает сомнения, что Интернет – специфическое, пестрое по своему национальному, возрастному, образовательному и другим признакам сообщество людей со своими ценностями, языковой картиной мира, спецификой языкового сознания (коллективного и индивидуального), культурными парадигмами, историей развития и т.д. Как отмечает Е.И.Горошко, именно здесь (в этой мультинациональной, мультиглобальной среде) может быть всесторонне «проявлена» глубина гендерного дисплея, а также «прочувствована» связь гендерного параметра с другими социальными и психофизиологическими составляющими личности пользователя Интернета (Горошко, 2005: 84). Некоторые ученые полагают, что категория «гендер» может приобретать определенную специфичность именно в электронной коммуникации. Так, при опосредовании электронной средой некоторые гендерные особенности коммуникации могут проявляться иначе или же нейтрализоваться, или возникают новые формы, которые не фиксируются при обычном речевом общении (Palomares, 2004; Rodino 1997)]. Кроме того электронная коммуникация является одной из разновидностей (форм) массовой коммуникации (Галичкина, 2001: 32), а именно в массовой коммуникации наиболее очевидна та или иная акцентуация и динамика гендерного параметра и связанных с ним гендерных стереотипов (Кирилина 2002).

Проблема влияния гендера на виртуальную реальность разрабатывается учеными разных стран. Самым исследованным в этой области стало англоязычное электронное общение в его всевозможных разновидностях. Особое внимание уделяется дискурсу чата (Herring, 1992 - 2003; Cherny, 1994; Savicki, 1996; Rodino, 1997; Brenda, 1998; Crowston, 1998; Trias, 1998; Jaffe, Lee, Huang & Oshagan, 1999; Sussman & Tyson, 2000; Weatherall, 2002; Cameron, Kulick, 2003; Palomares, 2004 и др.) и конструированию гендерной идентичности (Witmer & Katzman, 1997; Colley & Todd, 2002; Rosetti, 2003; O'Brien, 2003). Однако гендерные исследования русскоязычного Интернета пока немногочисленны (Компанцева, 2004; Горошко, 2004, 2005; Митина, А.Е.Войскуновский, 2003; Соколинская, 2004; Бочина, Мифтахова, 2010).

В данной статье излагаются результаты исследования гендерной составляющей мужской и женской речи на материале форумов русскоязычного интернета. Дело в том, что наличие в сети специализированных мужских и женских форумов позволяет установить общее и специфическое в языке мужчин и женщин, выявить гендерную симметрию / асимметрию концептуализации и категоризации мира женщинами и мужчинами. Полагаем, что в электронной среде статусное положение участников или их возраст не столь сильно влияют на гендерную компоненту коммуникации, в отличие от общей коммуникативной задачи, свойственной жанру форумов, которая проявляется в виде названия как самих форумов, так и тем подфорумов.

Как известно, форум (англ. forum) – сообщество пользователей, организованное на каком-либо сайте, специально предназначенном для общения в turn-based mode (пошаговом режиме); то же, что конференция. Форумы характеризуются высокой степенью коммуникативности, нацеленностью на обмен информацией. Основной единицей общения на форуме является сообщение («пост» от англ. post – почта, почтовое отправление), которое может задавать тему коммуникации или же быть ответом на неё. Общение на форумах происходит в асинхронном режиме, поэтому пользователи имеют возможность предварительного обдумывания сообщений, которые нередко отличаются логичным построением, достаточно большим объемом, преобладанием литературной формы языка, нестандартизованностью, субъективностью, оценочностью, непоследовательностью. Общение может останавливаться и возобновляться в любое удобное для пользователей время. Для форумов характерно участие большого количества пользователей, наличие иерархии отношений и установленных правил общения, в том числе частичной цензуры. Темы для обсуждения на форумах изначально задаются пользователями, а возможность их обсуждения сохраняется от нескольких месяцев до нескольких лет.

Все Интернет-форумы можно разделить на три вида: 1) тематические, дифференцированные по интересам, не являющиеся гендерно ориентированными, например, «Моя Казань», «Общий форум», «Компьютерный форум», «Форум любителей Интернет-покупок», «Буддийский форум» и др.; 2) мужские и 3) женские форумы. Именно два последних типа форумов предоставляют лингвистам неоценимый материал для выявления и анализа языковых средств конструирования гендерной идентичности. Немаловажным для научной объективности обстоятельством является и особая форма речи, свойственная Интернет-дискурсу, – «естественная и ситуативно обусловленная разговорная речь в ее письменном выражении» (Кондрашов, 2004: 62). Кроме того, огромное число сообщений разных пользователей делают полученные результаты репрезентативными для социолингвистики.

Цель настоящей работы – описание актуального способа определения гендерной специфики интерпретации образа человека мужского пола в современном языковом сознании, выявление и систематизация непроцессуальных и процессуальных характеристик мужчины, отраженных в языке пользователей русскоязычного Интернета.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- сформировать эмпирическую базу исследования, отобрав путем компьютерной выборки сообщения специализированных форумов Рунета, тематически связанных с интерпретацией образа человека мужского пола;
- реконструировать образ мужчины, рассмотрев особенности функционирования в Интернет-дискурсе лексики соответствующего номинативного поля;

- определить рейтинги номинативной дробности лексико-семантической группы «Мужчина», рейтинги частотности апелляций лексем в мужской и женской речи;
- описать категориальную структуру ядерных номинаций, установив их роль и место в ценностной картине мира женщин и мужчин;
- выявить гендерную симметрию/ асимметрию образа мужчины, сопоставив результаты идентификации лиц противоположного пола и самоидентификации.

Методы

Источником материала являются популярные русскоязычные форумы (данные на 2013 г.) а) мужские: Sexnarod (1 514 082 пользователь), Форум волчат (47 729), Мужской клуб (20 582), Форум настоящих мужчин (18 281), Поговорим (15 948), Den.lv (6 006) б) женские: MakeCool (62 380), Глазами женщин. Главный женский форум страны (58 113), Кофейня (29 093), Womantalk (21 687), Точек нет (20 227), W-world.ru (19 042), Just Lady (14 289).

Материалом исследования послужили 5 тысяч сообщений женских и мужских форумов (авторы писем по половому составу делятся поровну).

Разработан оригинальный алгоритм с целью изучения гендерной интерпретации образа человека в Интернет-дискурсе. Он состоит из 3 этапов:

1. Анализ особенностей вербализации образа человека в женском языковом сознании:

а) выделение единиц, составляющих номинативное поле, их классификация и ранжирование;

б) воссоздание категориальной структуры ядерных номинаций человека;

в) определение аксиологической составляющей ключевых лексем.

г) реконструкция образа человека в женском языковом сознании.

2. Анализ особенностей вербализации образа человека в мужском языковом сознании:

а) выделение единиц, составляющих номинативное поле, их классификация и ранжирование;

б) воссоздание категориальной структуры ядерных номинаций человека;

в) определение аксиологической составляющей ключевых лексем.

г) реконструкция образа человека в мужском языковом сознании.

3. Выявление гендерной симметрии / асимметрии в интерпретации образа человека путем сопоставления реконструированных образов в женском и мужском языковом сознании.

В данной публикации разработанная методика демонстрируется на примере образа человека мужского пола. В дальнейшем предполагается аналогичное исследование образов женщины и ребенка.

Для построения номинативного поля выявлялись прямые номинации, вербализующие мужчину, т.е. ключевое слово (лексическая единица, обладающая наибольшей частотностью) и его синонимы (как системные, так и окказиональные, индивидуально-авторские). Для выделения единиц, составляющих номинативное поле, методом сплошной выборки из текстов сообщений мужчин и женщин, оставленных на форумах, извлекались наименования лиц мужского пола. Затем отобранные слова по контекстуальному значению классифицировались по лексико-семантическим группам, при этом учитывался гендерный аспект функционирования лексем, т.е. построение номинативного поля проводилось отдельно для женского и мужского языкового сознания.

Затем путем количественной обработки материала определялась номинативная дробность мужского и женского вариантов лексико-семантической группы «Мужчина» и плотность ее отдельных участков.

Важным этапом в структурировании гендерного варианта образа мужчины является когнитивная интерпретация результатов описания семантики номинаций, под которой понимается мысленное обобщение на более высоком уровне абстракции результатов семантического анализа языковых единиц, номинирующих лиц мужского пола, с целью выявления и словесного формулирования когнитивных признаков, репрезентируемых теми или иными значениями или семантическими компонентами этих языковых единиц. Таким образом, выявлялись особенности гендерного моделирования образа мужчины.

Под когнитивным дифференциальным признаком понимается отдельный признак объекта, осознанный человеком и отображенный в структуре соответствующего концепта как отдельный элемент его содержания.

Для ключевых слов определялись когнитивные признаки по двум формам: «X – какой?» и «X – что делает?», поскольку эти формы наиболее информативны, позволяют получить наиболее содержательные сведения о сути того или иного объекта / явления, зафиксировать наибольшее количество языковых средств, объективирующих образ человека, отражающих языковое сознание народа в виртуальном мире, и удобны для проведения когнитивной интерпретации.

Дальнейшее исследование гендерной специфики образов человека в виртуальном мире предполагает *описание категориальной структуры*, т.е. распределение полученных когнитивных дифференциальных признаков по когнитивным классификационным признакам (классификаторам), используемым для концептуализации данного явления. Как известно, когнитивный классификационный признак – это компонент содержания концепта, отражающий тот или иной аспект, параметр категоризации соответствующего объекта или явления и обобщающий однородные дифференциальные признаки в структуре концепта (Попова, 2007: 128).

Далее когнитивные признаки ранжировались по степени яркости, которая вычислялась как доля в процентах данного признака в общем массиве полученных объективаций когнитивного содержания концепта (Симанова, 2008: 131). Затем вычислялась *«релевантность классификатора»* и *«яркость классификатора»*. Релевантность когнитивного классификатора определяется как относительное количество когнитивных признаков, обобщаемых определенным классификатором. Яркость когнитивного классификатора определяется как относительное количество языковых объективаций данного классификатора (текстовыми реализациями).

С целью выявления индекса оценочности номинаций *мужчина* и *мужик* в виртуальном языковом сознании женщин и мужчин когнитивные признаки, содержащие оценку, распределялись на следующие группы: положительно-оценочные; отрицательно-оценочные; амбивалентные; неоценочные. Нам представляется целесообразным рассматривать оценочность когнитивных признаков в отдельно взятом контексте, с точки зрения конкретного пользователя, что позволяет выявить гендерную специфику образов человека.

На разных стадиях исследования использовались следующие методы: компьютерной выборки языковых данных, описательно-аналитический, лексико-семантический анализ, контекстуальный анализ, лингвокогнитивный метод (описание когнитивных структур через анализ языковых средств их объективации), количественная обработка данных.

Результаты

Реализация данного алгоритма с целью изучения гендерной интерпретации образа мужчины в русскоязычном Интернете позволила выявить гендерную симметрию / асимметрию как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях (см. Табл.1).

Табл. 1. Номинативная дробность лексико-семантической группы «Мужчина»

Номинации лиц мужского пола	Женские форумы	Мужские форумы
Всего лексем	84	62
Общие для женской и мужской речи лексемы	55 лексем (в скобках указывается количество апелляций (ж.ф./м.ф.) <i>мужчина</i> (948/755), <i>мужик</i> (320/591), <i>дядька</i> (19/11), <i>мужичок</i> (18/8), <i>мужчинка</i> (14/8), <i>дяденька</i> (11/4), <i>дядя</i> (1/10), <i>парень</i> (272/170), <i>мальчик</i> (181/125), <i>пацан</i> (57/54), <i>старик</i> (18/9), <i>парнишка</i> (15/13), <i>мальчишка</i> (14/11), <i>чувак</i> (8/54), <i>дедок</i> (6/5), <i>паренек</i> (5/5), <i>юноша</i> (4/7), <i>старикашка</i> (3/1), <i>дед</i> (3/3), <i>дедуля</i> (2/1), <i>старичок</i> (1/4), <i>брюнет</i> (65/14), <i>блондин</i> (39/10), <i>шатен</i> (4/1), <i>красавчик</i> (41/12), <i>красавец</i> (39/42), <i>урод</i> (18/27), <i>толстяк</i> (3/2), <i>кабан</i> (1/1), <i>детина</i> (1/2), <i>бабник</i> (52/41), <i>тряпка</i> (41/60), <i>подкаблучник</i> (38/38), <i>джентльмен</i> (11/16), <i>кобель</i> (11/9), <i>самец</i> (10/21), <i>животное</i> (6/3), <i>развратник</i> (5/1), <i>монах</i> (1/1), <i>муж</i> (154/120), <i>альфонс</i> (84/61), <i>любовник</i> (53/31), <i>кавалер</i> (41/31), <i>холостяк</i> (36/43), <i>принц</i> (32/31), <i>ухажер</i> (25/17), <i>женатик</i> (20/11), <i>охотник</i> (16/30), <i>хозяин</i> (12/24), <i>король</i> (7/11), <i>добытчик</i> (6/38), <i>господин</i> (5/3), <i>супруг</i> (3/3), <i>ловелас</i> (2/13), <i>царь</i> (1/3)	
Специфические для женской и мужской речи лексемы	29 лексем <i>мч</i> (60), <i>лапочка</i> (11), <i>поклонник</i> (10), <i>мужичонка</i> (6), <i>малыш</i> (5), <i>старикан</i> , <i>амбал</i> (4), <i>кабанчик</i> , <i>барин</i> , <i>муженек</i> (3), <i>мужлан</i> , <i>пацаненок</i> , <i>блондинчик</i> , <i>брюнетик</i> , <i>богатырь</i> , <i>блядун</i> , <i>нарцисс</i> , <i>мужуля</i> (2), <i>мужичочек</i> , <i>мужчишка</i> , <i>малец</i> , <i>мальчуган</i> , <i>парниша</i> , <i>толстячок</i> , <i>бугай</i> , <i>сморчок</i> , <i>жеребец</i> , <i>мачо</i> , <i>хищник</i> (1)	7 лексем <i>дохляк</i> , <i>здоровяк</i> , <i>очарик</i> (2), <i>пацанчик</i> , <i>мальчонка</i> , <i>дедушка</i> , <i>модник</i> (1)

Гендерные различия в объективации образа мужчины проявляются в первую очередь в том, что пользователи женского пола в своих сообщениях используют большее количество номинаций человека мужского пола (84), чем пользователи мужских форумов (62). В сообщениях форумов 36 номинаций являются гендерно специфичными: характерными только для языка женщин (29 лексем) или языка мужчин (7 слов). Количественные расхождения в плотности номинативных полей объясняются в частности тем, что женщины более эмоциональны в описании представителя мужского пола (*брюнетик*, *кабанчик*, *блондинчик*, *толстячок*, *муженек*, *лапочка*, *мужчинка*, *мужичонка*, *мужчишка*, *старикан*). Кроме общеупотребительных слов, номинирующих лицо мужского пола, в сообщениях женщин встречаются специфические лексемы, не находящие отражения в словаре: *мч*, *мужичочек*, *мужуля*.

В Интернет-дискуссе лексемы *дядя*, *дяденька*, *мальчик*, *старик*, *юноша*, *дедок*, *брюнет*, *мужичок*, *кабанчик*, *богатырь*, *принц*, *любовник*, *король*, *господин*, *царь* гендерно маркированы, т.е. приобретают специфическое

контекстуальное значение, преимущественно не зафиксированное словарями, в зависимости от того, в женских или мужских сообщениях они функционируют. Так, номинации *мужичок*, *кабанчик*, *богатырь* используются в женских форумах по отношению к детям, в том числе еще и не родившимся, например: “*Мужичок – это маленький мужчина или мужчина в детстве*”; “*Там в роддоме вообще кошмар был, но самое главное, что все хорошо закончилось и мой кабанчик здоровенький и живой родился*”. Номинации *любовник* и *принц* имеют полярную оценочность: в сообщениях женщин слова преимущественно употребляются со знаком «плюс» (“*Я была очарована его внешностью, это был просто мой сказочный принц, именно такой, как я его себе рисовала, до мелочей. Все те внешние качества, которые мне нравились всегда – всё было в нём. Это было удивительно и потрясающе...*”), в мужских форумах – со знаком «минус» (“*Искать принца – это глупо, малолетство какое-то. Принца на белом коне нужно воспитывать, внушать ему, что он принц, что конь его белый, а так ведь он не поймет и сам не догадается*”). Только пользователи женских форумов при эксплицировании сексуальной силы представителя мужского пола используют лексемы с ироническим или негативным оттенком (*нарцисс*, *мачо*, *хищник*). Только пользователи-мужчины используют лексемы *пацанчик*, *мальчонка*, *дедушка*, *дохляк*, *здоровяк*, *очкарик*, *модник*.

Наиболее распространенными лексемами и в женских, и в мужских сообщениях являются номинации *мужчина* (948/755) и *мужик* (320/591), которые в мужских форумах часто используются как синонимы: “*Слова мужчина и мужик я воспринимаю нормально. И большой разницы между ними не вижу. Ну, действительно, какая разница между выражениями настоящий мужик и настоящий мужчина?*”, а в женских – как контекстуальные антонимы: “*Для меня мужчина – стильный, умеющий вести себя в обществе, мужественный и обаятельный представитель сильной половины человечества. Мужик – это, скорее, дядька в телогрейке и ушанке, от которого вечно пахнет водкой*”.

Гендерные различия наблюдаются также в категориальной структуре ключевых слов, вербализующих образ мужчины в мужских и женских форумах.

Гендерная специфика вербализации образа *мужчины* (см. Табл.2) обнаруживается, в первую очередь, в различной количественной и качественной характеристике когнитивных классификаторов и когнитивных признаков, выявленных в сообщениях форумов по форме «Мужчина – какой?». Так, классификаторы и когнитивные признаки женского когнитивного сознания более разнообразны (17 и 131– в женских форумах, 15 и 69 – в мужских). В женских форумах зафиксировано на 62 признака больше, что говорит о том, что женщины чаще пользователей мужских форумов концептуализируют мужчину через атрибутивные лексемы.

Табл. 2. Гендерная интерпретация образа мужчины

	Атрибутивные сочетания МУЖЧИНА – КАКОЙ?		Предикативные сочетания МУЖЧИНА - ЧТО ДЕЛАЕТ?	
	Женские форумы	Мужские форумы	Женские форумы	Мужские форумы
Количество когнитивных признаков	131	69	112	117
Количество классификат	17	15	11	10

оров				
Самые релевантные классификаторы	«Характер и темперамент» (25), «Внешность» (25)	«Уникальность объекта» (12), «Характер и темперамент» (12)	«Характерная деятельность» (41), «Взаимоотношения с женщиной» (30)	«Характерная деятельность» (47), «Взаимоотношения с женщиной» (41)
Самые яркие классификаторы	«Совершенство объекта» (64), «Взаимоотношения с женщиной» (49), «Принадлежность» (44)	«Совершенство объекта» (59)	«Характерная деятельность» (41), «Взаимоотношения с женщиной» (30)	«Характерная деятельность» (76), «Взаимоотношения с женщиной» (55)
Яркие когнитивные признаки	<i>мой</i> (7,8%), <i>умный</i> (7,36%), <i>настоящий</i> (6%), <i>любимый</i> (5,52%)	<i>настоящий</i> (18,9%), <i>сильный</i> (8,9%), <i>нормальный</i> (7,9%), <i>умный</i> (5,78%), <i>каждый</i> (5,2%)	<i>платит</i> (14,3%), <i>зарабатывает</i> (8,96%), <i>делает первый шаг</i> (4%)	<i>платит</i> (11,7%), <i>зарабатывает</i> (6,6%), <i>любит</i> (5,6%), <i>изменяет</i> (3,5%), <i>понимает</i> (3,5%)

В результате выявления общих когнитивных признаков (31 признак) можно составить портрет современного *мужчины* в виртуальном мире – это привлекательный зрелый человек мужского пола, уникальный в своем роде (*настоящий* (23 апелляции в сообщениях женщин / 36 – в сообщениях мужчин), *нормальный* (17/15)), обладает умом и силой (*умный* (28/11), *сильный* (10/17)), он уважает себя, несет ответственность за других, чаще имеет семью (*женатый* (15/3)), чем не имеет (*разведенный* (1/1), *свободный* (3/1)). Однако не исключается наличие у него такой вредной привычки, как курение (*курящий* (1/4)).

Гендерная асимметрия в концептуализации образа мужчины выявляется в следующем: при описании «Внешности», «Характера и темперамента», «Социального статуса», «Интеллектуальных качеств» мужчины пользователи женских форумов используют больше признаков (25/25/43/35), чем пользователи мужских форумов (7/12/9/13). Выявляются существенные расхождения в показателях релевантности и индекса яркости классификатора «Взаимоотношения с женщиной». Женщинами используется 14 признаков, количество объективаций – 49, тогда как маркерами мужского когнитивного сознания выступают только 4 признака, количество апелляций – 5.

Анализ когнитивных признаков, обозначающих действия мужчины, выявленных по форме «Мужчина - что делает?», также выявляет маркеры женского и мужского когнитивного сознания, иллюстрирующие сходство и различие в восприятии данного образа. Маркерами общего когнитивного сознания выступают классификаторы «Отношение к материальным ценностям» (8/8) и «Характерное социальное поведение» (8/8), имеющие одинаковое количество входящих в данные классификационные признаки номинаций. Из 112 когнитивных признаков, актуализируемых в женских форумах, и 117 признаков мужских форумов совпадает только 20 признаков. Женщины и мужчины в одинаковой степени концептуализируют высокий материальный статус *мужчины* (*платит* (32/23)), его способность содержать семью, зарабатывать деньги (*зарабатывает деньги* (20/13)). Пользователи мужских форумов чаще акцентируют внимание на своих отношениях с женщиной: они могут ей *изменять* (2/11 – индекс яркости в женских и мужских форумах),

любить (2/13 соответственно); только в сообщениях мужчин выделяется такая черта характера, как способность мечтать.

Табл. 3. Гендерная интерпретация образа мужика

	Атрибутивные сочетания МУЖИК – КАКОЙ?		Предикативные сочетания МУЖИК - ЧТО ДЕЛАЕТ?	
	Женские форумы	Мужские форумы	Женские форумы	Мужские форумы
Количество когнитивных признаков	63	53	59	49
Количество классификаторов	15	14	10	10
Самые релевантные классификаторы	«Внешность» (14), «Уникальность объекта» и «Совершенство объекта» (10)	«Внешность» (13) «Уникальность объекта» (10)	«Характерная деятельность» (28), «Взаимоотношения с женщиной» (16)	«Характерная деятельность» (22), «Взаимоотношения с женщиной» (14)
Самые яркие классификаторы	«Совершенство объекта» (41), «Внешность» (25), «Социальный статус» (18)	«Совершенство объекта» (41), «Уникальность объекта» (21)	«Характерная деятельность» (40), «Взаимоотношения с женщиной» (17)	«Характерная деятельность» (43), «Взаимоотношения с женщиной» (15)
Яркие когнитивные признаки	<i>гуляющий</i> (8,2%), <i>умный</i> (7,7%), <i>нормальный</i> (7,1%), <i>настоящий</i> (6,6%), <i>пьяный</i> (5,5%), <i>чужой</i> (4,9%), <i>русский</i> (4,4%)	<i>нормальный</i> (18,3%), <i>настоящий</i> (9,5%), <i>умный</i> (8,08%), <i>сильный</i> (5,8%), <i>решительный</i> , <i>любой</i> (4,4%)	<i>изменяет</i> (8,75%), <i>не работает</i> (6,25%), <i>курит</i> , <i>бьет</i> , <i>ходит налево</i> (3,75%)	<i>работает</i> , <i>ведет себя как мужик</i> (10%), <i>зарабатывает</i> (7,7%), <i>ходит налево</i> (6,6%), <i>понимает</i> , <i>отвечает за свои поступки</i> , <i>пьет водку</i> (4,4%)

Аналогичный анализ категориальной структуры был проведен и для номинации **мужик** с целью выявления гендерных особенностей её функционирования в сообщениях женских и мужских форумов (см. Табл.3).

Обратимся сначала к анализу когнитивных признаков, выявленных при помощи формы «Мужик-какой?».

Маркерами общего когнитивного сознания выступают 20 признаков, выявленных из 63 когнитивных признаков, нашедших отражение в сообщениях женщин, и 53 признаков, зафиксированных в сообщениях мужчин. Высокие показатели индекса яркости имеют признаки *умный* (14/11 – количество объективаций в женских и мужских форумах), *нормальный* (13/25), *настоящий* (12/13) и *сильный* (3/8), поэтому можно говорить о том, что пользователи форумов признают наличие у *мужика* стереотипных маскулинных качеств, среди которых интеллект и сила играют не последнюю роль. Кроме того *мужик* в виртуальном мире предстает как человек материально обеспеченный (*богатый*), имеющий сердечную привязанность (*любящий*) и жизненный опыт (*зрелый*).

Наиболее релевантными в женских и мужских форумах выступают классификаторы «Совершенство объекта» (41/41 – женские и мужские форумы) и «Внешность» (14/13). При идентификации внешности *мужика* женщинами и мужчинами в основном учитываются разные параметры. В женских форумах 11 когнитивных признаков, описывающих внешность *мужика*, носят отрицательно-оценочный характер, из них трижды он сравнивается с животными (*заросший как орангутанг, заросший как медведь, обезьяна с деньгами*). В мужских форумах только 6 когнитивных признаков из 13 употребляются в сообщениях со знаком «←»: (*небритый, бритый, с дамской сумкой, неопрятный, большой, тучный*).

Более высокий индекс яркости классификатора «Социальный статус» в женских форумах (18), чем в мужских (3) свидетельствует о том, что социальное положение *мужика* является более важным показателем для женщин и чаще ими обсуждается. Женщины акцентируют внимание на его неверности (*гулящий* (15)). Мужчины, говоря о *мужике* как о 'солидном' человеке, который 'крепко стоит на ногах', признают в нем представителя мужского пола, который уже оформил свой социальный статус, успел что-то приобрести, достиг некоего устойчивого положения в обществе.

Гендерная асимметрия наблюдается и при анализе когнитивных признаков, входящих в классификатор «Характер и темперамент». Только 'уважение к себе' присуще *мужику* по мнению представителей обоих полов. Женщины концептуализируют грубое и эгоистичное поведение *мужика*, его ревнивое отношение к собственности, а также нежелание трудиться. Пользователи мужских форумов актуализируют стереотипные маскулинные черты характера *мужика*: решительность, смелость и уверенность.

Доминирование признака *пьяный* в женских форумах (10 объективаций) и только 1 апелляция в мужских сообщениях свидетельствует о том, что женщины отмечают излишнее пристрастие *мужика* к спиртному.

Пользователи мужских форумов не говорят о принадлежности *мужика* кому-либо, а также об исходящем от него запахе, что доказывается отсутствием когнитивных признаков, которые входили бы в классификаторы «Принадлежность» и «Характерный запах». Женщины, в свою очередь, не признают в *мужике* образованного и культурного человека, так как в виртуальном женском когнитивном сознании отсутствует классификатор «Образование, уровень культуры».

Чтобы представить более полный портрет *мужика* в виртуальном женском и мужском когнитивном сознании, обратимся к когнитивным признакам, которые характеризуют его действия. Обращает на себя внимание, что из 59 признаков, зафиксированных в женских форумах, и 49 когнитивных признаков, нашедших отражение в мужских сообщениях, только 3 признака совпадают. Это свидетельствует о ярко выраженной гендерной интерпретации процессуального образа *мужика* в виртуальном мире. В сознании всех пользователей маркируется 'неверность' *мужика* (*ходит налево*), наличие 'практической деятельности' (*работает*) и 'страсти к спиртному' (*пьет/пьет водку*).

По показателям релевантности и индекса яркости на первое место в мужских и женских форумах выходит классификатор «Характерная деятельность». Так, в женских форумах выявлено 28 когнитивных признаков, 21 из которых негативно окрашены, против 22 признаков, имеющих положительную оценку в мужских форумах. Принимая во внимание признаки, имеющие в женских форумах наибольший показатель яркости, можно составить характерный портрет *мужика* в женском языковом сознании. С точки зрения

женщин, *мужик*, в первую очередь, воспринимается как человек, который не может сохранить верность (*изменяет* – 8,7%, *ходит налево* – 3,75%), применяет физическую силу по отношению к женщине (*бьет* – 3,75%), отличается эгоизмом (*думает в первую очередь о себе* – 2,5%) и желанием всех унижить (*унижает* – 2,5%).

С точки зрения мужчин, *мужика* отличает стереотипное мужское поведение (*ведет себя, как мужик* – 10%), стремление разнообразить свою сексуальную жизнь ради развлечения (*ходит налево* – 6,6%), способность понимать и принимать ответственность за совершение каких-либо поступков (*понимает, отвечает за свои поступки* – 4,4%), умение постоять за себя и за других (*защищает, дает отпор* – 2,2%).

Проведенный анализ когнитивных признаков, входящих в классификатор «Взаимоотношения с женщиной», который занимает по релевантности и индексу яркости второе место в женских и в мужских форумах, позволил сделать выводы о гендерной маркированности действий *мужика* по отношению к женщине. Так, в женских форумах 14 когнитивных признаков из 16 имеют отрицательно-оценочное значение. Напротив, в мужских форумах из 14 признаков 12 имеют положительную оценку. В сообщениях женщин *мужик* любит навязывать свое внимание женщине (*пристает к женщине* – 2,5%), в мужских сообщениях он ею гордится (*гордится своей женщиной* – 2,2%).

Пользователи мужского пола концептуализируют страх *мужика* перед загсом и семейной жизнью, о чем свидетельствует высокий показатель индекса яркости признака *ударит, если услышит о загсе* (3,3%).

Мужчины акцентируют внимание на обязательном наличии у *мужика* работы (*работает* – 9), тогда как в женских форумах *мужик* в основном не работает (*работает* – 1, *не работает* – 5).

Индекс яркости признака *зарабатывает* (7,7%), который зафиксирован только в мужских форумах, позволяет сделать вывод, что *мужик* может распоряжаться денежными средствами.

Маркерами только мужского когнитивного сознания выступают классификаторы «Степень самостоятельности деятельности» и «Образование, уровень культуры», таким образом, женщины полагают, что *мужика* не отличают самостоятельные действия и наличие образования.

Маркерами только женского когнитивного сознания выступают классификаторы «Наличие жизненного опыта» и «Характерный запах», пользователи мужских форумов не акцентируют внимание на данных аспектах при реконструировании образа *мужика*.

Таким образом, можно сделать вывод, что в мужских форумах *мужик* является эталоном маскулинности, тогда как в женских форумах *мужик* предстает как образец 'антимужественности'.

По характеру оценки лексема *мужчина* в Интернет-дискурсе преимущественно позитивно-оценочная (69,1% – индекс положительной оценочности в женских форумах, 83,3% – в мужских форумах). Лексема *мужик* в женских и мужских форумах характеризуется полярной оценочностью: в мужских форумах данная номинация характеризуется выраженной положительной оценкой (71,5%), в женских форумах на первое место выходят признаки, имеющие отрицательную оценку (64,75%). В мужских форумах однокорневые узусальные слова *мужчина* и *мужик* часто используются как синонимы, а в женских форумах – как контекстуальные антонимы.

Заключение

Научная новизна работы определяется выбором материала и источника исследования – предложена новая методика выявления гендерной составляющей мужской и женской речи путем сопоставления сообщений на женских и мужских Интернет-форумах. Актуальность данной проблемы для лингвистики мотивируется важностью выявления и систематизации общих и специфических характеристик концептуализации человека представителями противоположных полов.

Внедрение предложенного алгоритма исследования гендерной составляющей электронной коммуникации позволит реконструировать образ человека в женском и мужском языковом сознании, описать гендерные стереотипы, отраженные в виртуальной среде, расширить представления о современной языковой личности, в том числе виртуальной, конкретизировать сведения о гендерной маркированности мужской и женской речи, ввести в научный оборот новые данные об особенностях Интернет-дискурса.

Литература

- BOCHINA, T.G. – MIFTACHOVA, A.N. 2010. Gendernye osobennosti reprezentacii koncepta MUZHCHINA v Internet-diskurse. In: VEstnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: novye gumanitarnye issledovania. №4 (12), iyul-avgust, s. 160-167. ISSN 1997-9878.
- BRENDA, D. 1998. Text as Mask: Gender play and performance on the Internet. In: Cybersociety. Revisiting Computer Mediated Communication and community, London. New Delhi, pp. 129 – 158.
- CAMERON, D. – KULICK, D. 2002. Language and Sexuality. Cambridge: Cambridge University Press. 192 p.
- CHERNY, L. 1994. Gender Differences in Text-based Virtual Reality. In: Cultural Performances: Proceedings of the Third Berkeley Women and Language Conference. Berkley, US, pp. 102 – 115.
- CROWSTON, K. – KAMMERER, E. 1998. Communicative Style and Gender Differences in Computer-Mediated Communication. In: Cyberghetto or cybertopia: Race, Class and Gender on the Internet. Praeger, pp. 185 – 203.
- COLLEY, A. – TODD, Z. 2002. Gender-Linked Differences in the Style and Content of E-mails to Friends. In: Journal of Language and Social Psychology, Vol. 21, №4, pp. 380 – 392.
- GALICHKINA, J.N. 2001. Specifika kompyuternogo diskursa na anglijskom i ruskom yazykach (na materiale zhanra kompyuternykh konferenciy): avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Volgograd. 24 s.
- GOROSHKO, J.I. 2004. Gendernye osobennosti ruskoyazychnogo Interneta [online]. Rezhim dostupa: <http://www.textology.ru/public/goroshko1.html>.
- GOROSHKO, J.I. 2005. Elektronnaya kommunikacia (gendernyj analiz) [online]. Rezhim dostupa: <http://www.textology.ru/article.aspx?aid=42>.
- GALICHKINA, J.N. 2001. Specifika kompyuternogo diskursa na anglijskom i ruskom yazykach (na materiale zhanra kompyuternykh konferenciy): avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Volgograd. 24 s.
- GOROSHKO, J.I. 2004. Gendernye osobennosti ruskoyazychnogo Interneta [online]. Rezhim dostupa: <http://www.textology.ru/public/goroshko1.html>.
- GOROSHKO, J.I. 2005. Elektronnaya kommunikacia (gendernyj analiz) [online]. Rezhim dostupa: <http://www.textology.ru/article.aspx?aid=42>.
- HERRING, S. 1992. Gender and Participation in Computer-Mediated Linguistic Discourse. Washington. 245 p.

- HERRING, S. 1994. Gender Differences in Computer-Mediated Communication: Bringing Familiar Baggage to the New Frontier [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cpsr.org/prevsite/cpsr/gender/herring.txt/>.
- HERRING, S. 1996: Two Variants of an Electronic Message Schema. In: Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Amsterdam: Routledge, pp. 204 – 237.
- HERRING, S. 1998. Virtual Gender Performances. Invited talk. – English Department, Texas A&M University. 12 p.
- HERRING, S. 2000. Gender Differences in CMC: Findings and Implications. In: CPSR Newsletter, Vol. 18, №1, pp. 34 – 54.
- HERRING, S. 2001. Computer-mediated Discourse. In: The Handbook of Discourse Analysis. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 612 – 634.
- HERRING, S. 2003. Gender and Power in on-line Communication. In: The Handbook of Language and Gender Research. London: Blackwell Publishing, pp. 123 – 145.
- HERRING, S. 2004. Slouching toward the ordinary: current trends in computer-mediated communication. In: New Media and Society. London: Sage Publications, pp. 234 – 238.
- JAFFE, M.J. – LEE, Y.E. – OSHAGAN, L.H.&H. 1999. Gender, Pseudonyms and CMC: Masking Identities and Barring Souls [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.members.iworld.net/yessunny/genderps.html>.
- KIRILINA, A.V. 2002. Problemy gendernogo podchoda v izuchenii mezhkulturnoy kommunikacii. In: Gender kak intriga poznanija. Moskva.: Rudomino, s. 20 – 27.
- KONDRASHOV, P.J. 2004. Kompyuternyj diskurs, sociolingvisticheskiy aspekt: dis...kand. filol. nauk. Krasnodar. 181 s.
- KOMPANCEVA, L.F. 2004. Genderye osnovy Internet-kommunikacii v postsovetском prostranstve. Lugansk: Alma-mater. 404 s.
- MITINA, O.V. – VOYSKUNOVSKIY, A.J. 2003. Muzhchina i zhenshina v Internetе: gendernye realii i stereotipy [online] 3-ya Ros. konf. po ekologich. psihologii. Moskva. Rezhim dostupa: <http://psynet.by.ru/texts/conf.2.htm>.
- O'BRIEN, J. 2003. Writing in the body. Gender (reproduction) in online interaction. In: The Gendered Cyborg. London: Sage Publications, pp. 34 – 56.
- PALOMARES, N.A. 2004. Gender Schematicity, Gender Identity Saliency, and Gender-Linked Language Use. In: Human Communication Research, Vol. 30, №4, pp. 38 – 103.
- POPOVA, Z.D. – STERNIN I.A. 2007. Kognitivnaya lingvistika. M.: AST: Vostok □ Zapad. 314 s.
- RODINO, M. 1997. Breaking out of Binaries: Reconceptualizing Gender and its Relationship to Language in Computer-Mediated Communication. In: Journal of CMC, 3 (3), pp. 34 – 56.
- ROSETTI, P. 2003. Gender Differences in E-mail Communication [Электронный ресурс]. In: The Internet TESL Journal. – Режим доступа: <http://mypage.dirct.ca/p/prosett/online.html>.
- SAVICKI, V. 1996. Gender Language Style and Group Composition in Internet Discussion Groups [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jcmc.huji.ac.il/vol2/issue3/savicki.html>.
- SIMANOVA, T.A. 2008. Koncept Russkii yazyk v yazykovom soznanii studenta □ inostranca. V: Vestnik VGU. Seriya: Filologiya, Zhurnalistika. 1 1. [online]. Rezhim dostupa: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phyllolog/2008/01/simanova.pdf>.
- SOKOLINSKAYA, J.G. 2004. Sravnitel'nyi analiz elektronnoho diskursa sinhronnoi i asinhronnoi kommunikacii v aspekte gendernoi reprezentacii (na materiale russkoyazychnyh chatov i russkoi sekcii LIVEJOURNAL) [online]. Rezhim dostupa: http://linguistic.de.co.ua/seminar/2005/03/07/seminar_5_aspecti_el_39.htm.

- SUSSMAN, N.M. – TYSON, D.H. 2000. Sex and power: gender differences in computer-Mediated Interactions. In: Computers in Human Behaviour, Vol. 16, №1, pp. 20 – 29.
- TRIAS, J.V. 1998. Gender Differences in the Amount of Discourse on an Internet Relay Chat Channel. Summary of Paper presented at Popular Culture Association. San Diego, CA. 35 p.
- WEATHERALL, A. 2002. Gender, Language and Discourse. London: Routledge. 177 p.
- WITMER, D.F. – KATZMAN, S.L. 1997. On-line Smiles: Does Gender Make a Difference in the Use of Graphic Accents. In: Journal of Computer-Mediated Communication, Vol. 2, №4, pp. 19 – 57.

Words: 4508

Characters: 36 731 (20,41 standard pages)

Prof. Tatiana Gennadievna Bochina, DrSc.

Kazan (Volga) federal university

Kremlovskaya 18

420008 Kazan

Russia

tbochina@yandex.ru

Alija Nailevna Miftachova, PhD.

Kazan (Volga) federal university

Kremlovskaya 18

420008 Kazan

Russia

almiftahova@mail.ru

Problematika prekladu viacslovných pomenovaní v legislatívnych textoch inštitúcií EÚ

Lenka Michelčíková

Anotácia

Článok mapuje výskyt viacslovných pomenovaní v legislatívnych textoch inštitúcií EÚ. V právnej terminológii majú dvoj a viacslovné termíny značnú prevahu a ich vznik pozorujeme aj pri tvorbe novej terminológie EÚ. Môžeme teda hovoriť o produktívnom analytickom slovtvornom type, ktorého zastúpenie v právnych textoch EÚ stúpa. S fenoménom viacslovných pomenovaní sú úzko späté problémy pri preklade zhodných a nezgodných prívlastkov, na ktoré poukazujeme v záverečnej časti nášho príspevku.

Kľúčové slová

viacslovné pomenovania, prívlastok, preklad legislatívnych textov

1 Viacslovné pomenovania so zhodným prívlastkom

Viacslovné termíny, alebo aj združené pomenovania, Masár definuje ako „jednovýznamové pomenovacie jednotky vzniknuté spojením slov podľa syntaktických pravidiel konkrétneho jazyka“ (Masár, 1991, 100). Počet prvkov vo viacslovných spojeniach nie je limitovaný. Tomášek zisťuje, že v právnej terminológii majú jednoznačnú prevahu dvoj a viacslovné termíny nad jednoslovnými (Tomášek, 1998, 107).

Horecký o viacslovných pomenovaniach hovorí: „podstatou združených pomenovaní je determinatívne spojenie dvoch slov, pričom v pomenovaniach so zhodným prívlastkom sa určovaný člen vyjadruje podstatným menom, určujúcim členom býva spravidla prídavné meno. Treba hneď na začiatku zdôrazniť, že pri združenom pomenovaní ide o jednotku pomenovacie, teda takú, ktorá je ustálená a vyskytuje sa aj mimo vetného kontextu, nie o jednotku gramatickú. Tým sa práve združené pomenovanie líši od determinatívnej syntagmy“ (Horecký, 1956, 107).

Okrem základného typu – spojenia podstatného mena s prídavným menom (typ A + S) existuje aj spojenie dvoch podstatných mien (typ S + S), z ktorých jedno je určovaným prvkom a druhé určujúcim. V takomto type stojí určovaný prvok spravidla na prvom mieste a určujúci člen je na druhom: napríklad spojenie *doložka rendez-vous*.

V takomto type determinatívnych syntagiem sa ako určujúce členy zriedkakedy vyskytujú zámená, či číslovky. Z čísloviek sú najviac zastúpené predovšetkým radové, avšak obvykle nebývajú zastúpené všetky členy daného radu:

napr. spojenie *tretia krajina*, ktoré je viacslovným terminologickým pomenovaním, pričom termíny *prvá* a *druhá krajina* neexistujú. Pripomíname, že si netreba myliť *tretiu krajinu* (*un pays tiers*) s *krajinou tretieho sveta* (*un pays du tiers-monde*). Podobným spôsobom vznikli viacslovné pomenovania ako napríklad *tretia strana* (*la tierce partie*), *tretí štát* (*un État tiers*), *tretia osoba* (*une tierce personne*), *tretí subjekt* (*une instance tierce*), *prvé, druhé a tretie čítanie* (*première, deuxième, troisième lecture*), *štyri slobody* (*les quatre libertés*).

Dominantnou skupinou sú viacslovné pomenovania, ktorých určujúcim členom sú hodnotiace, akostné neodvodené prídavné mená: *vysoký predstaviteľ* (*le Haut représentant*), *Biele knihy* (*Livres blancs*).

Oveľa zriedkavejšie sa adjektíva vo viacslovných spojeniach vyskytujú v treťom stupni: *najvyšší súd*.

Veľmi často sa v terminológiách všetkých odborov používajú ako zhodné prívlastky už spomínané adjektívizované prídavia, a to vcelku v dvoch významoch podľa Horeckého. Vo význame 1) „zasiahnutý dejom, ktorý sa vyjadruje príslušným slovesom“ sú tvorené od predmetových, v prevažnej väčšine dokonavých sloviach, kým vo význame 2) „podrobený deju, ktorý sa vyjadruje príslušným slovesom“ sú tvorené od nedokonavých sloviach“ (Horecký, 1956, 121): *posilnená spolupráca (les coopérations renforcées)*, *pristupujúca krajina (le pays adhérent)*, *spoločné ustanovenia (les dispositions communes)*.

Samostatnou kategóriou je atribút európsky, ktorý sa vo viacslovných spojeniach so zhodným prívlastkom objavuje veľmi často: *európske rozhodnutie (une décision européenne)*, *európska angažovanosť* – ako podmienka členstva v Komisii – (*l'engagement européen*), *európsky zákon (la loi européenne)*, *európsky rámcový zákon (la loi-cadre européenne)*, *európske nariadenie (le règlement européen)*, *európske politické vedomie (la conscience politique européenne)*, *európsky ombudsman (le médiateur européen)*, *európska úroveň (la finalité européenne)*.

Adjektíva precizujú substantíva a podieľajú sa aj na tvorbe termínov. Vo viacslovných termínoch sa využívajú prídavné mená z bežnej slovnej zásoby, ale aj odborné prídavné mená. Viacslovné pomenovania skladajúce sa z adjektív a substantív sa pokladajú za produktívny analytický slovtvorný typ, ktorého zastúpenie v právnych textoch stúpa.

Viacslovné termíny vznikajú špecifikáciou základného jednoslovného termínu. Napríklad termínu *politika: energetická politika pre Európu (Politique de l'énergie pour l'Europe)*, *spoločná poľnohospodárska politika (politique agricole commune)*, *európska susedská politika (Politique européenne de voisinage)*, *vízová politika (politique des visas)*, *politika súdržnosti (politique de cohésion)*, *spoločná obchodná politika (politique commerciale commune)*.

2 Viacslovné pomenovania s nezhodným prívlastkom

Na úvod podávame Horeckého definíciu: „formálne sa nezhodný prívlastok vyjadruje genitívom, datívom, inštrumentálom a predložkovým pádom v genitive, akuzative, lokáli a inštrumentáli. V terminológii sa veľmi málo využíva prívlastok v datíve a akuzative, kým v genitive sa využívajú iba určité druhy“ (Horecký, 1956, 124).

Viacslovné pomenovania sa skladajú z určovaného a určujúceho prvku. „V združených pomenovaniach je určujúcim prvkom prídavné meno, resp. podstatné meno v nezhodnom prívlastku, v zložených názvoch spravidla prvý člen“ (Horecký, 1956, 108).

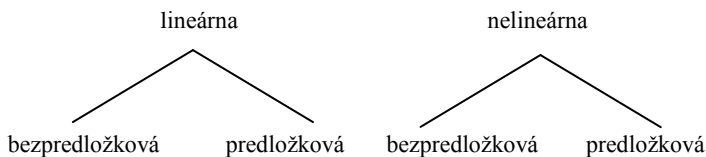
V združených pomenovaniach s nezhodným prívlastkom sa spojenie dvoch podstatných mien vyskytuje častejšie oproti pomenovaniach so zhodným prívlastkom: *predseda Komisie*, *predseda Rady*, *predseda vlády*, *Rada ministrov*, *acquis Spoločenstva*, *doložka flexibility*, *právo Únie*, *občianstvo Únie*.

Najčastejšou skupinou sú však viacslovné pomenovania, v ktorých je určujúcim prvkom prídavné meno a zároveň obsahujú viacero genitívnych väzieb: *práva osôb patriacich k menšinám (les droits des personnes appartenant à des minorities)*, *zásada demokratickej rovnosti (le principe d'égalité démocratique)*, *zásada zastupiteľskej demokracie (le principe de la démocratie représentative)*, *zásada participatívnej demokracie (le principe de la démocratie participative)*, *autonómny sociálny dialóg (le dialogue social autonome)*, *právne akty Únie (les actes juridiques de l'Union)*, *vykonávacie akty (les actes d'exécution)*, *priestor slobody, bezpečnosti a spravodlivosti (l'espace de liberté, de sécurité et de justice)*, *právo iniciatívy (le droit d'initiative)* *kontrolný mechanizmus (les modalités de contrôle)*, *zásada otvorenosti (le principe d'ouverture)*, *zásada správneho finančného*

hospodárenia (*le principe de la bonne gestion financière*), zásada rovnej rotácie un système de rotation égale, európske rozhodnutie prijaté jednomyselne Európskou radou, delegované európske nariadenia (*les règlements européens délégués*) a pod.

Typické pre právne texty je tvorenie väčších konštrukcií s viacerými genitívnymi väzbami v snahe o presné, jednoznačné a ekonomické vyjadrovanie. Ako príklad uvádzame použitie genitívneho reťazca v názvoch inštitúcií: *Výbor stálych zástupcov vlád členských štátov* (*Un comité des représentants permanents des gouvernements des États membres*).

Gramatická štruktúra viac slovných pomenovaní s nezhodným a zhodným prívlastkom je rozmanitá. Je možné vykresliť niekoľko modelov. Masár (1991, 80) rozoznáva lineárnu a nelineárnu štruktúru. Ďalej ich delí na bezpredložkovú a predložkovú.



a) lineárna bezpredložková

termín

minister zahraničných vecí Únie
transparentnosť práce inštitúcií

model

$S \rightarrow A \leftarrow S \rightarrow S$
 $S \rightarrow S \rightarrow S$

b) lineárna predložková

termín

doložka o solidarite

model

$\overset{o}{S} \rightarrow S$

c) nelineárna bezpredložková

termín

priestor ľudskej nádeje

model

$S \rightarrow S$
 \downarrow
A

univerzálne hodnoty nezrušiteľných
a nescudziteľných práv ľudskej bytosti,
slobody, demokracie, rovnosti
a právneho štátu

$A \leftarrow S \rightarrow S \rightarrow S \rightarrow S \rightarrow S \rightarrow S \rightarrow S \xrightarrow{a} S$
 $\downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow$
A A A A A

d) nelineárna predložková

termín

legislatívny akt so všeobecnou platnosťou

model

$\overset{so}{S} \rightarrow S$
 $A \leftarrow S \rightarrow S$
 \downarrow
A

(Vysvetlivky: S = podstatné meno; A = prídavné meno; → smeruje vždy od určovaného prvku k určujúcemu.)

3 Problémy pri používaní a preklade zhodných a nezhodných prívlastkov

Problematika prekladu právnych textov Európskej únie je pomerne zložitá. Členské štáty EÚ majú svoj národný právny systém a súčasne so vstupom do EÚ preberajú aj právny systém tejto organizácie. „Proces štandardizácie a unifikácie národných právnych systémov a ich zosúladienie s nadnárodným európskym právnym systémom je zložitý jav. Je predmetom skúmania tvorcov legislatívnych dokumentov aj translatoológov“ (Dekanová, 2008, 16).

Tomášek vymedzuje tri prípady, ktoré môžu pri preklade nastať:

1. daná štruktúra sa vyjadrí rovnako, tzn. zhodným či nezhodným prívlastkom.

V takomto prípade vlastne prekladateľ nemá problém.

les actes juridiquement contraignants = právne záväzné akty

un accord international = medzinárodná zmluva

la finalité européenne = európska úroveň

la loi européenne = európsky zákon

Comité des représentants permanents = Výbor stálych zástupcov

un projet d'acte législatif = návrh legislatívneho aktu

2. namiesto zhodného prívlastku v origináli sa musí použiť nezhodný prívlastok v preklade a naopak

une minorité de blocage = blokujúca menšina

modalités de contrôle = kontrolný mechanizmus

3. najproblematickejším prípadom je situácia, kedy je jazyk schopný vytvoriť aj zhodný aj nezhodný prívlastok a prekladateľ má možnosť voľby. Avšak na používanie zhodných a nezhodných prívlastkov neexistuje žiadne gramatické pravidlo a prekladateľ musí postupovať od prípadu k prípadu (Tomášek, 1998, 72).

Agence européenne de défense = Európska obranná agentúra

(názov vznikol s najväčšou pravdepodobnosťou prekladom z anglického European Defence Agency, pričom ako sme už uviedli, za adekvátnejší preklad považujeme *Európska agentúra obrany*.)

Pri preklade genitívnych väzieb sa môžeme pozastaviť aj nad prekladom jednotlivých zakladateľských zmlúv: *le traité de Lisbonne* = Lisabonská zmluva, *le traité de Rome* = Rímska zmluva, *le traité le traité de Nice* = Zmluva z Nice, *le traité d'Amsterdam* = Amsterdamská zmluva. Požiadavke systémovosti nezodpovedá názov Zmluva z Nice, pretože v slovenčine netvoríme prídavné meno od mesta Nice.

Viacslovné pomenovania so zhodným, či nezhodným prívlastkom môžeme označiť za produktívny analytický slovtvorný typ, ktorého zastúpenie v právnych textoch EÚ stúpa. V snahe jasného, presného a ekonomického vyjadrovania sa viacslovné pomenovania frekventujú v legislatívnych textoch. Pri preklade takýchto pomenovaní musia prekladatelia zápasíť s genitívnymi väzbami, ktoré majú v niektorých prípadoch podobu dlhých reťazcov. Pri tvorbe slovenskej terminológie spojenej s EÚ, jej právom a inštitúciami, je však potrebné postupovať podľa slovenského úzu a dbať na to, aby novovzniknutá terminológia spĺňala požiadavky motivovanosti, jednoznačnosti a presnosti, derivatívnosti a systémovosti, a v neposlednom rade zrozumiteľnosti.

Literatúra

- ADAMKA, P. 2005. Odborný jazyk verzus náučný štýl. In *Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole. Ústí nad Labem: FSE UJEP*, s. 7-9. ISBN 80-7044-694-3.
- AJANI, G. – LESMO, L. – BOELLA, G. – MAZZEI, A. – ROSSI, P. 2007. Terminological and ontological analysis of european directives: Multilinguism in law. Paper presented at the Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence and Law, 43-48.
- ALEXANDER, S. 2005. Eurospeak! *Structural Engineer*, 83(22), 15.
- BARRAULT-MÉTHY, A. 2013. Languages for specific purposes, at the heart of european university language policies. [Les langues de spécialité au coeur des politiques linguistiques universitaires européennes] *Recherche Et Pratiques Pedagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers De l'APLIUT*, 32(1), 33-60.
- CABRÉ, M. T. 1998. *Terminology : Theory, methods and Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Company, 1998. 247 s. ISBN 90-272-1634-7
- DEKANOVÁ, E. 2008. Reflexie o preklade odborného textu. Habilitačná práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 153 s.
- DEKANOVÁ, E. 2009. Kapitoly z teórie a didaktiky prekladu odborných textov. Nitra: UKF. 151 s. ISBN 978-80-8094-598-5.
- ĎURICOVÁ, A. 2003. Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam. In *Národní knihovna. Knihovnická revue* [online]. Roč. 14, č. 4 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://knihovna.nkp.cz/Nkk0304/0304233.html>>.
- DVORECKÝ, M. 2010. Reflexia odborného jazyka v slovenskej a nemeckej terminológii a špecifiká jej prekladu. Dizertačná práca. Nitra: UKF. 183 s.
- DŽUGANOVA, B. 2002. Terminológia ako vedná disciplína. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 36, č. 4. [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/2002/3/ks2002-3.pdf>>. s. 226 – 229.
- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-142-5.
- FRANEK, L. 1997. *Štýl prekladu*. Bratislava: VEDA. 160 s. ISBN 80-224-0466-7.
- GIBOVÁ, K. 2008. Niektoré črty textov EÚ z hľadiska ich prekladu z anglického do slovenského jazyka. In 3. študentská vedecká konferencia. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf_doc/gibova.pdf>.
- GIBOVÁ, K. 2009. Nominalizácia a s ňou súvisiace faktory v preklade dokumentov EÚ z anglického do slovenského jazyka. In 4. študentská vedecká konferencia. [online]. Prešov: PU. [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Sipko2/index.html>>.
- GROMOVÁ, E. 2005. *Kultúra-Interkulturalita-Translácia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 101 s. ISBN 80-8050-946-8.
- HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied. ISBN nemá.
- HORECKÝ, J. 1967. O zásadách pri tvorení názvoslovia. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 1, č. 5 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1967/5/ks1967-5.pdf>>. s. 129-132.
- HORECKÝ, J. 1978. O prekladaní terminológie. In *Preklad spoločenskovedných textov*. Bratislava: Slovenský literárny fond. ISBN nemá.
- HORECKÝ, J. 1983. Nový pohľad na terminológiu. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 17, č. 5 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1983/5/ks1983-5.lq.pdf>>. s.129-133.
- HRDLIČKA, M. – VILÍMEK, V. 2008. O vývoji uvažování o odborném překlade na Slovensku a v Čechách. In *Odborný preklad 3*. Bratislava: AnaPress, s.83-90. ISBN 80-89137-46-6.

- JOHNSON, F. L. 2013. Underlying paradox in the european union's multilingualism policies. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 288-310.
- KOPECKÝ, P. 2005. K ekvivalentácii vybranej francúzskej politologickej a právnickej terminológie. Bratislava: FSEV UK. ISBN 80-96926-40-3.
- MASÁR, I. 1988. Definície termínu. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 22, č. 5 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1988/5/ks1988-5.lq.pdf>>. s. 129-141.
- MASÁR, I. 1989. Vlastnosti termínu. Motivovanosť termínu. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 23, č. 6 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1989/6/ks1989-6.lq.pdf>>. s. 202-207.
- MASÁR, I. 1989. Vlastnosti termínu. Systémovosť. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 23, č. 7 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1989/7/ks1989-7.lq.pdf>>. s. 225-231.
- MASÁR, I. 1989. Vlastnosti termínu. Ustálenosť, jednoznačnosť a presnosť. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 23, č. 8 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1989/8/ks1989-8.lq.pdf>>. s. 294-299.
- MASÁR, I. 1991. Príručka slovenskej terminológie. Bratislava: VEDA. ISBN 80-22403-41-5.
- MASÁR, I. 1993. Stav a úlohy slovenskej terminológie. In *Kultúra slova*. [online]. Roč. 27, č. 5-6 [cit. 2010-12-04]. Dostupné na internete: <<http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1993/5-6/ks1993-5-6.lq.pdf>>. s. 129-139.
- MASÁR, I. 2000. Ako pomenúvame v slovenčine: Kapitoly z terminologickej teórie a praxe. Bratislava: SAV. ISBN 80-89037-00-3.
- McAULIFFE, K. 2013. The limitations of a multilingual legal system. *International Journal for the Semiotics of Law*, 26(4), 861-882.
- MISTRÍK, J. 1997. Štylistika. 3. vyd. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02529-8.
- TOMÁŠEK, M. 1998. Překlad v právní praxi. Praha: Linde. ISBN 80-72011-25-1.
- TRAITÉ ÉTABLISSANT UNE CONSTITUTION POUR L'EUROPE. [online]. 2004. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:fr:HTML>>.
- TREATY ESTABLISHING A CONSTITUTION FOR EUROPE. [online]. 2004. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:en:HTML>>.
- ÚSTAVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. [online]. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <www.zbierka.sk/Dokumenty/Download/36/Default.aspx>.
- ZMLUVA O ÚSTAVE PRE EURÓPU. [online]. 2004. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2004:310:SOM:sk:HTML>>.
- ZMLUVA O ZALOŽENÍ EURÓPSKEHO SPOLOČENSTVA. [online]. 2003. [cit. 2010-07-02]. Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/sk/treaties/index.htm>>.

Words: 2117

Characters: 17 166 (9,54 standard pages)

Mgr. Lenka Michelčíková, PhD.

Language Centre

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Hodžova 1

949 01 Nitra

Slovakia

lmichelcikova@ukf.sk

The Concepts of “Beauty” and “Pathology” within the Biological Component of Deviation Category (in the English Language)

Alexander Ptashkin

Аннотация

В статье рассматриваются средства выражения категории девиации в английском языке. Изучение категории отклонения находится в фокусе многих дисциплин, в том числе лингвистики. Автор описывает языковые средства выражения концептов Beauty и Pathology, элементов биологической составляющей категории девиации в английском языке. Категория девиации выражена словами широкой семантики, в основе которых лежит корень *devia-*. Конкретизация значений указанных языковых единиц и слов, репрезентирующих концепты Beauty и Pathology, включенных в сферу девиации, осуществляется с помощью контекстуального анализа. Упомянутые концепты являются частью иерархической структуры категории. В основе категории девиации лежат гиперо-гипонимические отношения.

Ключевые слова

категория, концепт, биологическая составляющая, девиация, иерархия.

1 Introduction

1.1 Intentional biological deviation (Beauty: influence of the culture)

“Beauty is an historically specific evaluation of physical attractiveness that expresses prevailing racialized social hierarchies <...> when exoticization meant that racialized women were seen as grotesquely sexual, it was a form of exclusion from beauty ideals. In the early twentieth century white showmen organized touring displays of South African Sarah Baartmann in Paris and London. Her protruding buttocks were the focus of the exhibitions. Called the “Hottentot Venus”, she was displayed not as a beauty but as an oddity, and simultaneously as an example of the Otherness and hypersexuality of Africans <...> Nineteenth century white illustrators frequently depicted Asian women as grotesque and akin to animals and thus excluded them categorically from beauty. By the 1920s however, Hollywood movies began to portray Asian women as mysteriously alluring and dangerous” (Cashmore, 2013: 50). “Deformity is not nature, but an accidental deviation from her accustomed practice. <...> For Reynolds, beauty is the norm of nature, not, as for Camper and Bell, an ideal deviation from it” (Youngquist, 2003: 72).

“Female bodies – all female bodies – are deviant from the “norm” of maleness. Many cultures have practices that emphasize this relationship by actually disabling and disfiguring women. Chinese footbinding, African scarification and clitoridectomy” (Rothman, 2003: 14).

1.2 Natural biological deviation (Pathology)

Inborn pathology. “Of the many problems encountered in the practice of clinical genetics, perhaps the most perplexing, in terms of understanding pathogenesis, have been the conditions characterized by the presence of congenital malformations <...> It is also necessary to discriminate malformations from two other groups of anomalies that can occur in organs and parts of the body, deformations and disruptions” (Epstein, 2004: 3).

“Congenital malformations are defined as deviations from the normal anatomical development that lead to functional disorders. They must be differentiated

from anatomical variations, which do not cause functional deficiencies and occur more frequently” (Baert, 2008: 440).

Trauma. Trauma refers to the physical wounds and innumerable body insults that result from direct or indirect contact with something in the environment (Page, 2006: 6). Trauma has been explained and defined in terms of neurology, pathology, psychophysiology, psychology and “events” that cause it (Etherington, 2003: 22). Trauma often causes a marked disturbance in the psychological, physiological, and physical integrity of a person, which represents a deviation from the normal state of the organism (Basoglu, 2011: 166).

The concepts of *Pathology* and *Trauma* are marked with the negative degree – all traumas and inborn injuries can’t be considered positively: they are always harmful for the health.

1.3 Ambivalence of the norm and deviation (the concept of Beauty)

“What is “beautiful”, what would represent a deviation from a beauty norm and what role such a deviation plays are all relative when it comes to time and place. If one searches for universal ideals of beauty, one is liable to emerge empty-handed. Apart from symmetrical features having been, generally speaking, considered attractive and asymmetrical ones the opposite, it is very difficult to find any universal “beautiful” qualities. Symmetry can be found in many variants: both slender and ample bodies can be symmetrical, small and large eyes, long and short legs, narrow and wide shoulders” (Svendson, 2006: 89).

“Persons who are able to put existing things or ideas together in new and imaginative ways that have the potential to benefit others are rare in society. Scientific discoverers, literary and artistic masters, and inventors are examples of persons whose innovative abilities set them apart from the mainstream in a positive way. Supraconformity results from the adherence to certain societal norms to the extreme” (Humphrey, 2011: 355).

“Ambivalence toward norms is extremely common. Indeed, it is possible that acceptance combined with some degree of alienation is more common than pure acceptance, and it is plausible that traces of alienation are more common than the more important the norm. This is speculative, but it rests on the assumption that “important” norms will at times be frustrating, just as “important” persons are inevitably frustrating at times” (Johnson, 1966: 562).

The ambivalent condition of Deviation category can be seen through the analysis of its biological component.

2 Peculiarities of the Structure and Expression of the Biological Component in the Deviation Category (in the English Language)

“The importance of categorization and concept formation to cognitive development, and to cognition in adults, should not be underestimated. Forming categories reduces demands on our inherently limited memory storage and perceptual process, and without it we would have to remember independently the same or similar information about each individual member of a category” (Rakison, 2003: 4). “Perceptual categories compute object groups based on their appearance; conceptual categories compute class membership based on an object’s role or function in events. Perceptual categories contain detailed information, whereas concepts are relatively crude, abstract, and devoid of specific content” (Damon, 2006: 239).

Categories occur at different levels of inclusiveness, with more specific ones nested within more inclusive ones: *deviation – beauty – plastic surgery*.

“Normally, one level of specificity in each set, called the basic or generic level of specificity, has a special status, and importance. Apart from the basic level,

two further levels of specificity with different characteristics are usually identified: superordinate level and subordinate level (Rosch, 1975: 573). These are not defined simply by their position in the chain – there are substantive characteristics that distinguish one level from another" (Croft, 2004: 82).

The category of Deviation like other concepts can be presented as the system with three main levels: superordinate, basic and subordinate ones. The semantic analysis of the vocabulary associated with the superordinate level of Deviation Category let us define the number of lexemes which present this mental unit in its broad meanings. In English language these are the lexemes and phrases with the root *devia-* from deviate – turn aside. XVII. f. pp. stem of late L. *dēviāre*, f. *dē DE-* 2 + via way. So *devia-TION*. XVII; - F. – medL (Onions, 1976: 318): deviance, deviancy, deviant, deviation, deviator, deviatory, etc. (Davidson, 2007: 245). The key level is in the middle of the hierarchy system (Rosch, 1976: 491): *deviation – pathology – trauma*. The third level of Deviation category includes the concrete representatives of the above-mentioned concept: *trauma – fright neurosis*.

The distinctive peculiarity of Deviation is its survival in many spheres of human activity. The problem about the components of Deviation is debatable. The analysis of special literature enabled to define basic elements of structure in Deviation Category.

The common elements of Deviation present the phenomenon under study as the combination of three main components: 1) techno-biological, 2) legal-regulatory, 3) moral-ethic. Three-segment structure of Deviation category proves the similarity of the legal-regulatory and moral-ethic constituents in the evaluation of social deviations – consideration of the key concepts *CRIME* and *OFFENCE*. However, the definition of the correspondence of this or that action to the law has the central place within the legal-regulatory component. The concept of *CONFLICT* represents the deviation from the position of anomie, which allows following up the possible destruction of the system of social norms, the unity of the culture. The focus of this paper is *BEAUTY* and *PATHOLOGY* as the parts of techno-biological element within Deviation Category.

The above-mentioned meanings of the terms *BEAUTY*, *PATHOLOGY* give the opportunity to see the mechanisms of structuring the data about this phenomenon.

Table 1

Deviation		
Beauty	Pathology	
Plastic surgery, flattened nose, footbinding, African scarification, clitoridectomy, corseting, cross-eyed deformity, tattooing, body piercing, etc.	Inborn pathology: acyanotic heart disease, philembryogeny, harelip, etc.	Trauma (acquired trauma, bodily injury or psychic trauma): ambushion, fright neurosis, humiliation, life and health risks, low social prestige, absence of self-esteem possibility, respect absence, etc.

The concepts *BEAUTY* and *PATHOLOGY* as the parts of the category of Deviation (Ptashkin, 2011: 58-59).

This two-segment structure considers the regular consequences in the sphere of biological deviation. Thus, the inborn pathology and trauma can develop into the sickness, which is dangerous for the society. It can lead to mental derangement; it can cause the basis for committing the crime that is disapproved by the society. In this sense, biological, legal-regulatory, and moral-ethic elements intersect in the evaluation of the actions that deviate from the norm.

The concepts of techno-biological constituent of Deviation category are presented not only in special literature, but also in fiction and journal texts. The techno-biological component of Deviation category includes the estimation of pathology and beauty from the point of view of personal and social stereotype experience. This evaluation has positive and negative characteristics that are of great importance for the object of consideration. However, the concepts of BEAUTY and PATHOLOGY are ambivalent. It is necessary to point out that all the intentional and natural biological deviations are marked with the sign “-” and culturally can be of a norm temporarily.

BEAUTY is widely spread in special and imaginative literature and journalistic lexis. In the basic level this concept is presented by the following lexemes: attractiveness, appeal, charm, grace, bloom, glamour, fairness, elegance, symmetry, allure, loveliness, prettiness, seductiveness, gorgeously, pleasantness, handsomeness, pulchritude, winsomeness, comeliness, Adonis, Apollo, dream, dreamboat, enchanter, eyeful, head turner, looker, ornament, stunner, vision, Apollonian, adonic, aesthetic, artistic, artistical, aspectabund, attractive, beaming, beamy, beauteous, beautified, beautiful, becoming, bleached blond, blooming, bonny, bright, cherry, comely, curious, dainty, dapper, dazzling, delicate, eesome, elegant, enchanting, esthetic, etc. The most spread synonyms of the concept *PATHOLOGY*: abnormality, acute disease, affection, affliction, ailment, allergic disease, allergy, atrophy, bacterial disease, birth defect, blight, cardiovascular disease, chronic disease, circulatory disease, complaint, complication, condition, congenital defect, defect, deficiency, etc. The full data of synonyms can be presented under the request of the interested researchers. All of these lexemes and set phrases are analyzed contextually; as a result, new meanings were pointed out. This information may be used in forming or enriching the lexicographic dictionaries.

According to the visual thesaurus, the following correspondences within the concepts *BEAUTY* and *PATHOLOGY* can be found. They are the source of constructing the semantic field of the above-mentioned categories. These correspondences are based on the analysis of the texts within the journals and newspapers of British origin: beauty – beaut – ugly – appearance – beautiful – visual aspect – stunner – dish – knockout – lulu – looker – matrap – peach – ravisher – smasher – sweetheart – ugliness; pathology – angiopathy – aphagia – altherogenesis – glossolalia – flux – fluorosis – arteriectasia – arthropathy – diseased, morbid, pathologic, pathological – acidosis – ill health, unhealthiness, health problem – alkalosis – asynergy, asynergia – gammopathy – asystole, cardiac arrest, cardiopulmonary arrest – diverticulosis – ankylosis – stenosis stricture – diagnostician, pathologist – stenosed, stenotic – specific – non-specific – benign – malignant – quiescent – active – inactive – medical science – indolent – latent – spasm – irritable – fistular, fistulate, fistulous – organic – functional. The association analysis showed unexpected links between the words of the same semantic field of the concepts *BEAUTY* and *PATHOLOGY*. See the above-mentioned lines.

The derivatives of the primary word *beauty* within the mental unit *BEAUTY* in the English language: beau (n), beaut (n), beauteous (adj), beauteously (adj), beauteousness (n), beautician (n), beautification (n), beautifier (n), beautiful (adj), beautifully (adv), beautify (v) (Davidson 2007: 79). The derivatives of the primary

word *pathology* within the mental unit *PATHOLOGY* in the English language: pathogen (n), pathogenesis (n), pathogeny (n), pathogenetic (adj), pathogenic (adj), pathogenous (adj), pathogenicity (n), pathological (adj), pathologically (adv), pathologist (n), etc. This paper is the foreword for analyzing the derivatives of the concepts but it gives chance to see some peculiarities of the overall structure of the mental units *BEAUTY* and *PATHOLOGY*. All these derivatives will be used in further research in distinguishing the mechanisms of the usage and comparative study within Russian and English languages. The concept *PATHOLOGY* is presented with the wider range of derivatives in comparison with the concept *BEAUTY*, nevertheless derivatives of both mental units are highly productive in the contextual analysis.

The phrases with the primary word *beauty* or its derivative: bathing beauties, beauty parlor, beauty treatment salon, beauty hair profiler, beauty care, beauty shot, beauty supplement, beauty hair, beautiful bones of a face, beautifully turned out woman, etc. The phrases with the primary word *pathology* or its derivative: cardiac pathology, cellular pathology, clinical pathology, oral pathology, pathological behavior, pathological state, sexual pathologist, forensic pathologist, etc.

The analysis of the texts shows that the lexemes and set phrases which characterize the biological component of Deviation category are not polysemantic. Only one meaning can be pointed out: deviation from the physiology or psyche. Some concrete kinds of meanings of lexemes, phrases that characterize the biological component can be traced in the following contexts:

By celebrating the surgical transformation of “average” women, the shows contribute to the normalization of plastic surgery and the stigmatization of women whose bodies deviate from youthful, white beauty ideals (Hall, 2010: 249).

In the context of the example the modern norms of the female beauty are considered. The phrases “surgical transformation” and “plastic surgery” foreground the meaning “surgical modification” and denote the third level of conceptualization. The lexeme “deviate” has the meaning “be different from the standard” and represents the highest level of Deviation category. The lexeme “beauty” in the phrase “youthful, white beauty ideals” is presented with the meaning “good looks” and specifies the basic level of conceptualization.

Such conditions are, for pathological left axis-deviation: hypertension, aortic disease and coarctation of the aorta <...> Such a state frequently occurs in hypertensive heart disease... (Holzmann, 1952: 255).

In this example the hypertensive disease is concerned here. The word “pathological” within the phrase “pathological left axis-deviation” has the meaning “abnormal” and indicates the basic level of categorization, the semantics of the lexeme “deviation” specifies the highest level of categorization. The lexeme “hypertension” and the phrases “aortic disease”, “coarctation of the aorta”, “hypertensive heart disease” define the third level of Deviation category.

Traumatic stress is now a source term for most studies of emotional and behavioral development, deviation, and pathology (Doctor, 2009: 11).

The author of this example considers the stress. The lexemes “deviation” and “pathology” are the key language units within the Deviation category and the concept of Pathology, and are presented with the meanings “lapse” and “abnormality” and define the highest and basic levels of Deviation category. The phrase “traumatic stress” foregrounds the third level of categorization.

Maya considered that to be cross-eyed was beautiful, and this deviation was encouraged by mothers, who hung from the foreheads of children a little black patch that was contrived to reach down between their eye-brows (Thomas, 2011: 187).

The fact about “cross-eyed deformity among Mayas” is under analysis. It was not deviant but beautiful to be cross-eyed that time. The phrase “to be cross-

eyed” indicates the third level of categorization and the lexeme “beautiful” defines the second one.

Pressure to conform to socially defined norms that accord group membership or status can perpetuate meanings of beauty, good health, and otherness, though such norms are often culturally specific. <...> The traditional practice of stretching the lips of Mursi women in Southwest Ethiopia to hold huge lip-plates, has been said to raise their social status as the size of the lip-plate at the time of marriage determines the dowry to be paid in cattle. The wearing of lip plates appears to mark the boundary between the biological self and the social self, “cultural identity and political autonomy”, viewed by Mursi women as an “expression of female social adulthood and reproductive potential (Rumsey, 2012: 205).

The author of this example highlights the specific cultural marks in the tribes of Mursi in Southwest Ethiopia: stretching the lips to hold lip-plates. The phrase “to stretch the lip” defines the third level of Deviation category, the lexeme “beauty” is the primary word of the concept *Beauty*.

In recent studies neurobiological patterns are discussed as possible causes: disorders or deviations of cell migration, nerve cell differentiation, of synaptogenesis and neural connection or metabolic disorders (Fleischhacker, 2006: 43).

In this example the lexeme “disorder” represents the basic level of Deviation category. The set phrases and lexemes “cell migration”, “nerve cell differentiation”, “synaptogenesis”, “neural connection”, “metabolic disorder” give the characteristics of the third and highest (in connection with the lexeme “deviation”) levels.

The biological component of Deviation category includes the ideas about the pathology, defect from the point of view of everyday, individual and social experience.

3 Conclusions

The concepts *Beauty* and *Pathology* contribute the basic level of Deviation category. Further specification of the above-mentioned category represents the third level of techno-biological component of this category: *inborn pathology, trauma, plastic surgery*, etc. The contextual semantics of the key lexemes with the root *devia-* expresses the content of the highest level of techno-biological component of Deviation category. The means of biological component of Deviation category are the corresponding lexemes and phrases: *deviation, pathology, beauty, trauma, psychic trauma, inborn pathology, harelip, tattooing, African scarification*, etc. The peculiarities of the structure within Deviation category can be traced analyzing the variants of meanings of the lexemes, phrases representing the concrete levels of the category. These meanings enable to specify the semantics of language units that are under analysis. *Deviation* is the ambivalent category. There are degrees of *Beauty* and *Abnormality*. The norms in all the spheres of mankind activity are constantly changing. This shifting of the social standard is fixed in the contextual analysis within the language. The English language is not the exception.

Bibliographic resources

- BAERT, A.L. 2008. Encyclopedia of Diagnostic Imaging. Heidelberg: Springer. ISBN 978-3-540-22518-8.
- BASOGLU, M.A. 2011. Mental Healthcare Model for Mass Trauma Survivors: Control-Focused Behavioral Treatment of Earthquake, War and Torture Trauma. New York: Cambridge University Press. ISBN 9780521880008.
- CASHMORE, E. 2013. Encyclopedia of Race and Ethnic Studies. New York: Routledge. ISBN 0415 286743.
- CROFT, W. 2004. Cognitive Linguistics. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521667704.
- DAMON, W. 2006. Handbook of Child Psychology: Cognition, Perception, and Language. Hoboken: John Wiley & Sons. ISBN, 0471756121.
- DAVIDSON, G.W. 2007. Concise English Dictionary. Ware: Wordsworth Editions Ltd. ISBN 978-0-16-091368-6.
- DOCTOR, R. 2009. The Encyclopedia of Trauma and Traumatic Stress Disorders. New York: Infobase Publishing. ISBN-13: 978-0-8160-6764-0.
- EPSTEIN, Ch. 2004. Inborn Errors of Development: The Molecular Basis of Clinical Disorders of Morphogenesis. New York: Oxford University Press. ISBN 0195306910.
- ETHRINGTON, K. 2003. Trauma, the Body and Transformation: A Narrative Inquiry. New York: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-405-19785-4.
- FLEISCHHACKER, W. 2006. Neurodevelopmental Disorders. Wien: Springer-Verlag. ISBN-13: 978-3-211-26291-7.
- HALL, J. 2010. Handbook of Cultural Sociology. New York : Taylor & Francis. ISBN 13: 978--0-415-47445—0.
- HOLZMANN, M. 1952. Clinical Electrocardiography: A Textbook for Practitioners and Students. London: Staples Press.
- HUMPHREY, J.A. 2011. Deviant Behavior. Sudbury: Jones & Bartlett Publishers. ISBN-10: 0763797731.
- JOHNSON, H. 1966. Johnson, H.: Sociology: A Systematic Introduction. New Delhi: Allied Publishers. ISBN 978-81-317- 6029-1.
- ONIONS, C.T. 1976. The Oxford Dictionary of English Etymology. New York: The Clarendon Press.
- PAGE, D.W. 2006. Body Trauma: A Writer's Guide to Wounds and Injuries. Lake Forest: Behler Publications.
- PTASHKIN, A.S. 2013. Concept "Genocide" as the Form of the Legal-Regulatory Component in the Deviation Category. In: World Applied Sciences Journal, vol.23, n.5, p. 826-828, IDOSI Publications, ISSN: 1818-4952.
- RAKINSON, D. H. 2003. Early Category and Concept Development: Making Sense of the Blooming, Buzzing Confusion. New York: Oxford University Press. ISBN 0195142934.
- ROSCH, E. 1975. Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. In: Cognitive Psychology, vol.7, n.4, p. 573-605, Elsevier, ISSN: 0010-0285 .
- ROSCH, E. 1976. Structural Bases of Typicality Effects. In: Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, vol. 2, p. 491–502, American Psychological Association, ISSN:0096-1523.
- ROTHMAN, J. 2003. Social Work Practice across Disability. Boston: Allyn and Bacon. ISBN: 020537462X 9780205374625.
- RUMSEY, N. 2012. Oxford handbook of the Psychology of Appearance. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199580521.
- SVENDSEN, L. 2006. Fashion: A Philosophy. London : Reaktion Books. ISBN: 9781861892911.

THOMAS, H. 2011. *The Golden Empire: Spain, Charles V, and the Creation of America*. New York: Random House LLC.

YOUNGQUIST, P. 2003. *Monstrosities: Bodies and British Romanticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press. ISBN 0-8166-3979-5.

Words: 3378

Characters: 24 204 (13,45 standard pages)

Alexander Ptashkin, Ph.D., Associate Professor

Department of Foreign Languages

Institute of Power Engineering

Tomsk Polytechnic University

Lenina 30

634050 Tomsk

Russian Federation

cognitionscience@tpu.ru

Individuální mnohojazyčnost a její psycholingvistické aspekty se zřetelem k osvojování jazyků

Věra Janíková

Abstrakt

V posledních letech se mnohojazyčnost stává tématem, o němž se diskutuje nejen v široké veřejnosti, ale i v mnoha vědeckých oborech včetně jejich výzkumů, jež k mnohojazyčnosti přistupují z různých perspektiv a zohledňují různé cíle. Intenzivně je mnohojazyčnost tematizována zejména v souvislosti s osvojováním jazyků a výukou cizích jazyků, neboť rozvoj schopnosti komunikovat ve více jazycích patří k hlavním cílům současného jazykového vzdělávání. Touto perspektivou mnohojazyčnosti se zabývá i výzkumný projekt „Mnohojazyčnost v české škole: učení a vyučování němčiny po angličtině“ (GAP407/11/0321), který je řešen na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V rámci jeho řešení vznikla následující studie, v níž je podán přehled přístupů k vymezování mnohovrstevného pojmu mnohojazyčnost a podrobněji je exemplifikován jeden z jejích aspektů, kterým jsou psycholingvistická východiska osvojování více jazyků s důrazem položeným na různé druhy jazykového transferu.

Klíčová slova

mnohojazyčnost, druhy mnohojazyčnosti, osvojování více jazyků, psycholingvistika, jazykový transfer

Úvodem

Osvojování¹ jazyků je komplexním a složitým procesem, nad kterým se lidstvo zamýšlí již po celá staletí. Snahy o jeho vysvětlení se znásobují na konci minulého století, což je úzce spojeno s rozšiřujícím se stavem poznání řady vědeckých disciplín, které jej zkoumají. Jejich poznatky se poté odrážejí v metodických přístupech k výuce cizích jazyků a v cestách hledání optimálního způsobu explicitního (řízeného) osvojování jazyků ve školním prostředí, tedy při výuce jazyků. Tato výuka je však ovlivňována nejen novými vědeckými poznatky, ale i společenskou, ekonomickou a politickou situací v daném kulturním kontextu. Jedním z tzv. vnějších faktorů determinujících současný přístup k učení a vyučování cizích jazyků je zejména požadavek Rady Evropy a Evropské unie na to, aby každý jedinec ovládal kromě svého mateřského jazyka ještě nejméně dva jazyky cizí² (např. Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008, online). Koncem minulého století se tak etabloje vícedimenzionální koncept mnohojazyčnosti, který v nebyvalé šíři nachází

¹ V odborné literatuře se setkáváme s pojmy *osvojování jazyků* a *učení se jazykům*. Některými odborníky jsou tyto pojmy striktně oddělovány (např. KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981). V současné době však převažuje názor, že osvojování je třeba chápat jako nadřazený pojem (např. ROCHE, J. *Mehrsprachigkeitstheorie*, 2013), neboť „k učení nedochází bez osvojování“ (*Lernen geschieht nie ohne Erwerb*) (ANDRÁŠOVÁ, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině*, 2013: 79). V rámci této statě jsou oba pojmy chápány jako synonyma, přičemž jsou používána i další aktuální pojmenování pro výše uvedené jevy, a to explicitní (řízené) učení a implicitní učení (neřízené, přirozené učení, které akcentuje osvojování).

² Tato „výzva“ není něčím zcela novým. V dlouhých dějinách lidstva v důsledku jeho migrace docházelo přirozeným způsobem k jazykovým kontaktům a přirozenému osvojování více jazyků. Přesvědčení o potřebě znalosti více jazyků, a to nejen z hlediska rozvoje vzdělanosti, ale i jako důležitý předpoklad pro rozvoj osobnosti člověka a humanizaci celé společnosti, vyslovil již v 17. století například J.A. Komenský (KOMENSKÝ, J.A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. III. Nejnovější metoda jazyků, 1964).

odraz v jazykové politice, v jazykovém vzdělávání, didaktice cizích jazyků a jejím výzkumu, v hraničních disciplínách didaktiky cizích jazyků (např. lingvistika, aplikovaná lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, neurolingvistika, pedagogika nebo psychologie učení), ale i při tvorbě učebních materiálů a ve vlastní jazykové výuce (srov. Pilypaitytė, 2011).

Mnohojazyčnost³

Mnohojazyčnost je fenoménem pro lidstvo zcela přirozeným⁴, je svého druhu kontinuem⁵ a součástí kulturních dějin, přičemž byla i je různě uchopována: od snu a cíle až po „noční můru“ (Weskamp, 2008: 10). Z mnoha důvodů byl v určitém období a v určitých společnostech prosazován jeden jazyk jako *lingua franca*: ve středověku latina, která byla považována za jistý druh univerzálního jazyka a jazyka vzdělanosti, v dnešní době angličtina, u níž se jedná spíše o pragmatické důvody. Jednoznačné vymezení pojmu mnohojazyčnost je poměrně obtížné, neboť je odvislé

³ Ve studii je používán pojem mnohojazyčnost, který je zde chápán jako nadřazený pojem pro mnohojazyčnost a pro vícejazyčnost. Oba pojmy (mnohojazyčnost a vícejazyčnost) z hlediska jejich vztahu ke skutečnosti, kterou označují, vykazují jisté rozdíly, které (donedávna) vedly k jejich striktnímu oddělování, což se objevuje zcela zřetelně ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. Zde je **mnohojazyčnost** (multilingualism) chápána jako pojem, který je používán „na opis celkové situácie (región, štát, obec) jazykového kontaktu. Multilingvismus by sme mali zachovávať na opis kontextov, v ktorých sú jazyky v kontakte. Označuje koexistenciu viacerých jazykov v rámci danej spoločenskej skupiny – „kollektivnu mnohojazyčnost“. Referuje výlučne k skupine, k skupinám, ktoré hovoria viacerými jazykmi“ (BENKO, BUTAŠOVÁ, GADUŠOVÁ a kol. 2012. Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. Bratislava: UK). **Vícejazyčnost** (plurilingualism) je zde vnímána jako „osobnostná črta, ktorá je vložená do akcie v komunikatívnej situácii. Nie je to nová zručnosť tak, ako používanie odlišných registrov rovnakého jazyka v odlišných situáciách rovnako, ako používanie rôznych kultúrnych repertoárov v rôznych situáciách. Nová myšlienka je rozvoj viacjazyčnosti – plurilingvizmu a plurikulturalizmu ako stavu alebo výsledku procesu učenia sa“ (BENKO, BUTAŠOVÁ, GADUŠOVÁ a kol. 2012. Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. Bratislava: UK). Postupně se však do dokumentů Rady Evropy a Evropské komise prosazuje pojem mnohojazyčnost (Kommission 2008, online), stejně tak tomu je v českých jazykově vzdělávacích a jazykově politických dokumentech. V českém pojmosloví jsou oba pojmy *mnohojazyčnost* (multilingvismus) a *vícejazyčnost* (plurilingvismus) vnímány poměrně často jako synonyma. Například v Akademickém slovníku cizích slov (PETRÁŠKOVÁ, V., KRAUS, J. Akademický slovník cizích slov. 1995: 345) je multilingvismus definován jako „aktivní užívání více jazyků, zpravidla mateřského a cizích, společností nebo jednotlivcem. Synonyma: mnohojazyčnost, vícejazyčnost.“ Rovněž ve Slovníku cizích slov (online) nalézáme: multilingvismus = mnohojazyčnost, vícejazyčnost.

Ve svém pojetí mnohojazyčnosti se přikláním k Champové, (2009, s. 15), která pod pojmem vícejazyčnost rozumí individuální rovinnou mnohojazyčnosti a staví jej do protikladu k pojmu *společenská mnohojazyčnost*. Mnohojazyčnost tedy vnímám jako multidimenzionální koncept, v němž se zdánlivé protiklady navzájem prolínají a úzce spolu souvisejí, jako dvě dimenze jednoho kontinua. Pro vícejazyčnost volím pojem individuální mnohojazyčnost.

⁴ Na světě existuje jen málo společností čistě monolingvních. Převažují národy bilingvní a multilingvní, zvláště v současné „mobilní“ době dochází k častému vzájemnému setkávání jazyků, což zpětně významným způsobem ovlivňuje i jazykovou situaci či podobu jazyků ve společnostech (státech) monolingvních (HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *Bilingvní rodina*, 2008: 40).

⁵ S pojmem kontinuum pracuje např. lingvistika, která hovoří o tzv. *jazykovém kontinuu*, které představuje soubor geneticky příbuzných jazyků, jejichž oblasti užívání na sebe navazují z geografického hlediska. Za jazykové kontinuum můžeme považovat například češtinu a slovenštinu, v konkrétnějším případě poté česká a slovenská nářečí.

nejen od lingvistických, ale rovněž od extralingvistických, tzn. historických, politických nebo sociokulturních aspektů tohoto konstruktů. Jednotlivé jazyky „jsou totiž výsledkem historického vývoje, schopnost používat jazyky je naproti tomu kompetence, která souvisí s vývojem člověka“ (Wiater, 2010: 333). Opominout nemůžeme ani aspekt jazykově vzdělávací, kdy se na mnohojazyčnost musíme dívat z hlediska nejen jazykové politiky, ale zejména z hlediska psychologie učení, psycholingvistiky, neurolingvistiky, pedagogiky i oborové didaktiky (srov. Janíková, 2011).

Snaha o co nejpreciznější definování mnohojazyčnosti souvisí zejména s rostoucím zájmem o hlubší zkoumání tohoto fenoménu, čehož se ujímají především výše uvedené společenské a humanitní vědecké obory. V současnosti se tak setkáváme s téměř nepřehledným množstvím definic, které odrážejí různorodost teoretických východisek i zorných úhlů, z nichž je na mnohojazyčnost nahlíženo. Pro získání systematictějšího vhledu do konceptu mnohojazyčnosti se vynořila potřeba klasifikace, k níž v převážné většině dochází v rámci následujících dichotomně pojatých přístupů (Roche, 2013: 160), a to ve vztahu mnohojazyčnosti k:

- chronologii a věku osvojování jazyka/ů (sukcesivní – simultánní; raná – pozdější mnohojazyčnost),
- doménově specifickým jazykovým dovednostem a kompetencím (receptivní/ produktivní řečové dovednosti, kompetence v oblasti jazykových prostředků, tzv. lingvistické kompetence),
- různým vnějším vlivům (jazykové vzdělávání, používání jazyků v běžném životě),
- intenzitě vzájemného působení jednotlivých osvojených jazyků (mnohojazyčnost silná – slabá, dominantní – nedominantní, aditivní – substraktivní, symetrická – asymetrická),
- organizaci osvojování jednotlivých jazyků (mnohojazyčnost kombinovaná – koordinační – subordinační),
- kontrastu k prvnímu (mateřskému) jazyku (srov. také Marx/ Hufeisen, 2010).

Roche však zároveň upozorňuje na deficity této klasifikace, kterou považuje za tradiční a vytýká jí mj. to, že se opírá primárně o externí a globální kritéria měření kompetencí, přičemž pouze marginálně zohledňuje kvalitu, intenzitu a dynamiku mnohojazyčnosti a procesů osvojování jazyků (srov. také Lanza, 2009). Stejně tak kritizuje její nedostatečné zohledňování společenských implikací.

Širší spektrum přístupů k fenoménu mnohojazyčnosti nabízejí ve své klasifikaci Barkowski a Krumm (2010: 207), kteří rozlišují *mnohojazyčnost v rámci mateřského jazyka, individuální a společenskou mnohojazyčnost, simultánní a sukcesivní mnohojazyčnost a retrospektivní, retrospektivně produktivní a prospektivní mnohojazyčnost*. Ani tato klasifikace však není úplná a v současnosti je doplňována o další pojetí, která vymezují mj. rovněž *mnohojazyčnost v kontextu interkulturní komunikační kompetence, mnohojazyčnost na meta-úrovni a mnohojazyčnost ve smyslu kulturního potenciálu*. Následně jsou jednotlivá pojetí mnohojazyčnosti stručně charakterizována.

1.1 Mnohojazyčnost v rámci mateřského jazyka

Podle mnohých autorů je každý člověk mnohojazyčným (Wiater, 2010; Janíková, 2011), a to bez ohledu na to, zda se učil nějakému cizímu jazyku, neboť zda ovládá „jen“ různé variety mateřského jazyka (spisovný jazyk, nářečí apod.). V tomto případě hovoříme o *individuální mnohojazyčnosti v rámci mateřského jazyka* (více Barkowski & Krumm 2010: 208). Pro toto pojetí mnohojazyčnosti se vyslovuje již

v roce 1979 ve své knize *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* Wandruszka, když říká, že mnohojazyčnost je každému jedinci dána už tím, „že je obklopen několika, mnohdy velmi rozdílnými jazykovými varietami (spisovný, hovorový jazyk, dialekty apod.) a označuje ji za *vnitřní mnohojazyčnost*. Jinými slovy je tím míněna tzv. přirozená mnohojazyčnost, která nezačíná v momentě osvojování cizího jazyka, neboť i „monolingvní“ děti si osvojují během procesu své socializace mnohojazyčné kompetence v rámci variet prvního/ mateřského jazyka. Ty jsou dále v různé míře rozvíjeny v souvislosti s jejich osobním i profesním životem (Roche, 2013: 186).

Vedle vnitřní mnohojazyčnosti vymezuje Wandruszka rovněž *vnější mnohojazyčnost* jako schopnost člověka osvojovat si v průběhu svého života kromě jazyka mateřského i jazyky další, přičemž jazykem dalším může být i varieta jazyka mateřského (Andrášová, 2013: 26).

1.2 Individuální a společenská mnohojazyčnost

Podle Meißnera (2007: 10) je hlavním kritériem pro rozlišování individuální a společenské mnohojazyčnosti to, zda je výsledkem migrace, používání jazyků v rámci jednoho území nebo zda se jedná o jazykové „vlastnictví“ jedince bez ohledu na výše uvedené faktory. O *individuální mnohojazyčnosti* hovoříme tedy v případě, pokud se jedná o jedince a jeho schopnost dorozumět se více jazyky. Je v ní akcentován proces osvojování jazyků a vliv mnohojazyčnosti na kognitivní vývoj jedince (Riemer 2004: 1997). Individuální mnohojazyčnost nese prospektivní znaky, lze ji nejen uchopit a rozvíjet v rámci jazykového vzdělávání, ale poukazuje i na to, že každý jedinec si ji může během svého života rozšiřovat na základě svých potřeb či zájmů. Je považována za kontinuum ve dvojm smyslu: mění se v čase, avšak lze ji jen velmi obtížně ke konkrétnímu časovému bodu exaktně změřit (Christ, 2004: 31).

Naproti tomu *společenská mnohojazyčnost* se nevztahuje k jedinci, ale ke společenskému systému, ve kterém jsou užívány různé jazyky v oficiálním kontextu. Jako příklad zde může sloužit Švýcarsko, kde jsou uzákoněny čtyři úřední jazyky (francouzština, italština, němčina a rétorománština). V rámci společenské mnohojazyčnosti bývá dále rozlišována mnohojazyčnost *teritoriální*, kdy se na jednom území státního celku mluví několika jazyky (např. němčina a italština používaná v Bolzanu v Jižním Tyrolsku), mnohojazyčnost *sociální*, pokud v jedné společnosti plní jazyky různé funkce (např. „berberské jazyky slouží Maročanům berberského původu ke každodenní komunikaci, úředním jazykem je arabština a úlohu jazyka obchodu plní francouzština“; podle Andrášová, 2013: 32) a mnohojazyčnost *institucionální*, pro kterou je typickým příkladem Evropská unie, jež uznala 23 jazyků za jazyky úřední (srov. Lüdi, 1996: 233-245).

1.3 Simultánní a sukcesivní mnohojazyčnost

Hlavním kritériem pro odlišení obou těchto typů individuální mnohojazyčnosti je způsob, jak a v jakém věku jí bylo dosaženo. V případě *simultánní mnohojazyčnosti* se jedná zpravidla o paralelní osvojování nejméně dvou jazyků v prvních třech letech života pomocí každodenní interakce a komunikace. Tak se například učí mnohé americké děti dobře situované střední třídy společně s angličtinou i španělštinou, protože mají španělskou opatrovnici, která žije s nimi v rodině a tráví s nimi hodně času (Kielhöfer/ Jonekeit, 1993). Stejně tak tomu bývá v jazykově smíšených manželstvích, kdy oba rodiče s dětmi mluví svým mateřským jazykem. O *sukcesivní mnohojazyčnosti* hovoříme tehdy, jestliže jsou jazyky osvojovány postupně, tedy kdy už si jedinec osvojil (alespoň) základy jednoho jazyka (po 3. roce věku) a poté se učí jazyku dalšímu v mimoškolním a/nebo školním prostředí.

1.4 Retrospektivní, retrospektivně produktivní a prospektivní mnohojazyčnost

Na individuální mnohojazyčnost je nahlíženo nejen z hlediska „produktu“ (tzn. dosažené vícejazyčné kompetence neboli schopnosti dorozumět se v několika jazycích), ale je vnímána i se zřetelem k procesu nabývání mnohojazyčné kompetence (Franceschini, 2011) při řízeném učení, zpravidla ve školní výuce (Königs, 2004: 96). Na základě tohoto pojetí proto Königs rozlišuje tři typy mnohojazyčnosti:

1. *Retrospektivní mnohojazyčnost* si žák do výuky přináší s sebou a je tak oproti ostatním spolužákům ve výhodě (např. vyrůstá v bilingvní rodině).
2. O *retrospektivně prospektivní mnohojazyčnosti* hovoříme tehdy, jestliže si žák na základě již dosažené mnohojazyčnosti spolu s ostatními žáky osvojuje další, pro něho nový cizí jazyk (např. bilingvní žák ovládající němčinu a češtinu se ve škole začíná učit francouzštině).
3. *Prospektivní mnohojazyčnost* se vztahuje především ke školní výuce, kdy si žák postupně osvojuje několik cizích jazyků (např. angličtinu jako první cizí jazyk, poté němčinu jako další cizí jazyk atd.).

1.5 Mnohojazyčnost v kontextu interkulturní komunikační kompetence

Krumm (2003: 36) chápe individuální mnohojazyčnost jako „ovládání více jazyků ve smyslu jejich dynamické použitelnosti v konkrétní komunikační situaci“. Mnohojazyčnost nutně neznamená dokonalou a relativně stabilní znalost dvou nebo více jazyků a mnohojazyčnost zároveň neznamená ani ovládání několika jazyků na stejné úrovni. Jedná se spíše o schopnost člověka komunikovat v několika jazycích, přičemž za mnohojazyčného je označován jedinec, který je schopen komunikovat alespoň ve třech jazycích, kterými jsou mateřský jazyk a dva cizí jazyky (srov. Königs, 2004). Toto pojetí individuální mnohojazyčnosti lze v metafoře vnímat jako „bránu“ od jednoho jazyka k dalším jazykům (srov. Neuner, 2003: 16) či jak rovněž poeticky označuje Christ (2001: 13) „člověk je mnohojazyčným tehdy, když se naučil ve více jazycích překročit práh jiných jazykových domů“. Vzhledem k jazykové kompetenci je v tomto pojetí vyjádřena schopnost komunikace v několika jazycích, ve vztahu k jazykovému kontaktu je zdůrazněna aktivní snaha o vzájemné dorozumívání se a „jazykovými domy“ je oslovena kulturní rovina konceptu mnohojazyčnosti. Tato metafora tak v sobě skrývá mnoha jeho tajemství i tradice (Pilypaityté 2011: 3). Individuální mnohojazyčnost můžeme v kontextu interkulturní komunikační kompetence rovněž chápat jako psychologický stav jedince, který má přístup k více jazykovým kódům jakožto prostředkům sociální komunikace v různém kulturním prostředí.

1.6 Mnohojazyčnost jako kulturní potenciál

V souvislosti s (inter)kulturním aspektem pojmu mnohojazyčnosti hovoří Roche (2013: 180) o mnohojazyčnosti jako o kulturním potenciálu, který není doposud v dostatečné míře vnímán a hospodářsky i společensky využíván. Hierarchizace jazyků podle společensky méně uznávaných jazyků migrantů a více uznávaných jazyků vzdělávání (*Bildungssprachen*) brání „osvícenému“ pohledu na mnohojazyčnost a na efektivní využívání jejího potenciálu. Pokud by kulturní kapitál mnohojazyčnosti byl ve společnosti, ekonomice i vzdělávání uchopen v tomto smyslu, lze s velkou jistotou predikovat řadu výhod, k nimž Roche (2013: 180) řadí zejména: (1) efektivnější přeshraniční komunikaci, (2) efektivnější jazykovou výuku, (3) účinnější vliv transferu na osvojování a používání dalších jazyků, (4) sociální uznání a integraci, (5) rozvoj spolupráce v ekonomice, vědě, kultuře a (6) rozvoj interkulturní kompetence a transnárodního porozumění.

1.7 Mnohojazyčnost na meta-úrovni

Pilypaityté (2011: 13) zmiňuje charakteristiky *mnohojazyčnosti na tzv. meta-úrovni*, které se projevují ve dvou rovinách: (1) v postojích k jazykově kulturnímu dědictví obecně a (2) v individuálním vztahu jedince k osvojování cizích jazyků. „Ideální“ mnohojazyčnost v sobě zahrnuje všechny jazyky a vnímá je rovnoprávně. To znamená, že na všechny jazyky je nahlíženo s vědomím, že jsou stejně hodnotné a cenné, představují velká kulturní bohatství, a proto si jakýkoliv z nich zaslouhuje, abychom se mu učili. Individuální rovina akcentuje uvědomělost v procesu osvojování jazyků vedoucí k rozvoji jazykové sensibility, intuitivnosti a jazykového povědomí. Neboť při osvojování více jazyků se u jedince rozšiřují jeho zkušenosti s těmito procesy, přičemž jsou využívány mj. znalosti o strategiích učení a jejich efektivním užívání. Meta-úroveň se velmi úzce váže k vědeckým přístupům k mnohojazyčnosti artikulovaným v teoretických postulátech⁶ řady vědeckých disciplín zabývajících se osvojováním více jazyků (*multiplés Sprachenlernen*, Hallet/König, 2010: 303). Jednou z klíčových, která výrazným způsobem reflektuje proces osvojování (více) jazyků a vědecky jej zastřešuje, je psycholingvistika, což se odráží zejména v oblasti jazykového transferu.

O tom, že mnohojazyčnost je komplexním kontinuem, není pochyb. Výstižně na tento fakt poukazuje mj. Roche (tab. 1), který jej charakterizuje se zřetelem k různým dimenzím mnohojazyčnosti a jazykovým oblastem:

Tab. 1: Dimenze kontinua mnohojazyčnosti a jazykové oblasti (Roche, 2013: 187)

dimenze	jazyková oblast
antropologická	vnitřní a vnější mnohojazyčnost
topická	velké a malé dialekty; regionální jazyky, národní jazyky, kontaktní jazyky, jazyky národnostních menšin
stratická	jazyky sociálních skupin
situační	jazyky osobního a veřejného prostoru, etnolekty, sociolekty
časová	historický vývoj jazyka, pidžinizace
mediální/ modální	psané a mluvené typy textů, diglosie
ontogenetická	osvojování jazyka, afázie
adaptivní	dětská řeč, xenolekty, pidžin
pragmatická	změna kódu, diglosie, etnolekty
transkulturní	neologismy, transkulturalita
didaktická	jazyk učitele, autentický jazyk ve výuce

2. Psycholingvistika a individuální mnohojazyčnost

Psycholingvistika pojmáná ve světle kognitivní vědy (Gardner, 1989; Thagard, 2001; Miller, 2003) se zabývá interdisciplinárním výzkumem myslí, její struktury a operací, jako je např. paměť nebo vnímání. Z pohledu osvojování jazyků je jejím klíčovým tématem oblast zaměřená na jazykové schopnosti člověka a jeho předpoklady pro osvojování jazyků z psychologického a neurobiologického hlediska (Grimm/Engelkamp, 1981; Butzkamm, 2002; Chomsky, 2000; Dijkstra/ Kempen, 2002;

⁶ Zdůraznit je třeba, že teoretické postuláty jsou v současném dynamicky se rozvíjejícím výzkumu mnohojazyčnosti empiricky ověřovány (MARX, N. *Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb*, 2004).

Dietrich, 2002; Aitchison, 2003; Průcha⁷, 2011; Lewelt, 2013). Jde o velmi rozvětvenou disciplínu, zahrnující široké spektrum tematických okruhů: produkci a porozumění řeči, problematiku mentálních struktur, vztah jazykové kompetence a jazykové performance, mentální reprezentaci lingvistických konstruktů, psychofonetiku, nauku o pauzách, vztah jazyka a myšlení, čtení a psaní, osvojování mateřského jazyka dítětem, osvojování cizích jazyků, osvojování nových poznatků prostřednictvím jazyka, bilingvismus, někdy i biologické základy jazyka, patologie řeči, neverbální komunikaci aj. (srov. Suchánková, 2002/2003: 3). Beneš (1970: 31) k úloze a předmětu psycholingvistiky uvádí, že tato vědní disciplína zkoumá různá stadia při osvojování mateřského jazyka, zvláštnosti osvojování si dvou jazyků v bilingvních situacích, vztahy mezi jazykem a myšlením, pokud jde o první (mateřský) jazyk, nebo pokud jde o osoby, jež jsou bilingvní. Soustřeďuje se nejen na oblast procesů přirozeného osvojování jazyků, ale také na jejich řízené učení.

Psycholingvistika dlouhodobě čerpá z poznatků kognitivní psychologie a lingvistiky, v posledních letech se s narůstajícím zájmem opírá i o vědy další, např. o neurolingvistiku. Vzhledem k *psychologii* se opírá zejména o teorii paměti, teorii osobnosti a vývojovou psychologii. Vnímá jazyk jako psychologický fenomén a zajímá se o něj především v individuálním pojetí, tedy jako jazyk jednoho konkrétního člověka. V této oblasti můžeme spatřit jistou paralelu s konceptem individuální mnohojazyčnosti (viz výše). V návaznosti na výzkum mozku se zabývá pro jedince imanentními procesy konstituování kompetence v jazyce mateřském i dalších (cizích) jazycích. Hlavním zájmem psycholingvistiky je zkoumání toho, jak struktura lidského mozku řídí zpracování jazykových informací, přičemž vychází z předpokladu, že každý jedinec musí být z hlediska vývojové psychologie vždy „připraven“ k tomu, aby byl schopen určitě jazykové struktury rozpoznat a integrovat do stávajícího stavu rozvoje své jazykové kompetence.

Její vztah s *lingvistikou* byl vždy proměnlivý. Například pod vlivem Chomského generativní gramatiky (Chomsky, 1959; 2000) byl z psycholingvistiky vyloučen behaviorismus i deskriptivismus a pozornost psycholingvistů se postupně stále výrazněji zaměřovala na vrozenou schopnost člověka zvládnout jazyk a tvůrčím způsobem ho používat (srov. Černý, 1998: 204), tedy na kognitivní procesy, které probíhají při recepci a produkci jazyka. Lightbown a Spada (1993: 25) tyto procesy v průběhu osvojování jazyků označují jako „building up of knowledge systems that can eventually be called on automatically for speaking and understanding“. Východiskem se zde stává *kognitivní lingvistika*, jež vychází z předpokladu, že jazyk a jeho užívání jsou jednou z aktivit lidské mysli (srov. Vaňková/ Nebeská/ Saicová-Římalová/ Šlédrová, 2005) a jež zkoumá jazyk jako součást lidského kognitivního systému, jako mentální nástroj, s jehož pomocí člověk poznává, interpretuje a kategorizuje svět (Černý, 2008; Schwarzová, 2009).

Psycholingvistika se nově dostává do popředí zájmu v 90. let 20. století zejména v souvislosti s teoriemi a modely osvojování více jazyků. Zatímco do té doby se tyto teorie zaměřovaly téměř výhradně na osvojování mateřského (L1), tedy prvního

⁷ V současné době převažují podle Průchy (2011) v psycholingvistické teorii k osvojování jazyka tři přístupy: (1) Přístup **racionalistický** (nativistický), který vychází z teorie Chomského, jenž za zásadní pro osvojování jazyka považuje myšlení, které je schopné rekonstruovat to, co bývá označováno za vnější vstup. Předpokládá existenci určitého vrozeného mechanismu v genetickém kódu, který je aktivován při setkání se s jazykem. (2) Přístup **empirický** (behavioristický): opírá se o přesvědčení, že k osvojování jazyka dochází především na základě učení, přirozených jazykových vstupů (inputů) a jazykové stimulace a faktorů, které působí v komunikačních situacích. (3) Přístup **interakční**: představuje spojení pozitivních aspektů obou předcházejících přístupů a akcentuje komunikaci s okolím jako nejdůležitějšího faktoru pro osvojování jazyka.

jazyka (*Erstspracherwerb, language acquisition*) a jazyka druhého (L2), popř. prvního cizího (*Fremdspracherwerb, second language acquisition*)⁸, hledají se v posledních desetiletích odpovědi spíše na to, zda se kvalitativně a kvantitativně od sebe liší procesy osvojování prvního a druhého (L2 a L3) cizího jazyka, popřípadě jazyků dalších (L4, L5, Lx). Z pohledu psycholingvistiky v kontextu mnohojazyčnosti nabývá na významu zejména *teorie mezijazyka*⁹ (*Interlanguage-Hypothese*, Selinker 1972, Lakshmanan/ Selinker, 2001), která se etablovala na základě psycholingvisticky orientovaného výzkumu procesu osvojování druhého (dalšího) cizího jazyka (L3). Bylo zjištěno, že během tohoto procesu si jedinec vytváří vlastní specifický systém jazyka, který v různém rozsahu zahrnuje prvky L1 a L2, při osvojování dalšího cizího jazyka i prvky L3. Přesvědčení, že si jedinec vytváří vlastní jazykový systém a osvojování jazyka představuje proces, v němž dochází k permanentnímu vytváření hypotéz o vlastnostech a pravidlech osvojovaného jazyka, které na základě nového jazykového materiálu podléhají revizi, jsou potvrzovány či vyvraceny, se objevuje v odborné literatuře již koncem 60. let minulého století. Selinker (1972: 214) ve svých pracích konstruuje pojem „separate linguistic system of the learner“, který vykazuje znaky prvního i druhého jazyka, stejně jako znaky, které se od obou systémů odlišují. Při osvojování více jazyků hovoříme o „mezijazyčích“, v závislosti na počtu osvojovaných jazyků a jejich konstelaci.

2.1 Psycholingvistika a modely osvojování více jazyků

Se vzrůstajícím zájmem o mnohojazyčnost se začínají konstruovat modely, které se zaměřují na objasnění procesů osvojování více jazyků. Od 90. let dvacátého století dochází k přehodnocení názoru, že osvojování každého dalšího cizího jazyka se neliší od osvojování prvního cizího jazyka. Četné výzkumy (např. Marx, 2010) dokládají, že existují kvalitativní i kvantitativní rozdíly mezi učením se prvnímu a druhému cizímu jazyku. Výsledky analýz těchto rozdílů umožnily vytvořit několik modelů, které jsou v současnosti vnímány spíše jako pokusy o vysvětlení procesů osvojování více jazyků, které na základě výsledků prvních empirických šetření překonalý dosavadní teorie a hypotézy o osvojování (cizích) jazyků, jež byly a priori zaměřeny pouze na osvojování prvního (mateřského) a druhého (popř. prvního cizího) jazyka. Pro jejich verifikaci, popř. falzifikaci je však třeba ještě dalších empirických

⁸ Proces osvojování cizích (dalších) jazyků je velmi složitý, doposud není zcela jednoznačně objasněn (viz např. DECKE-CORNILL, H., KÖSTER, L. *Third or Additional Language Acquisition.*, 2010: 9). Do jeho zákonitosti dává nahlédnout řada různých teorií a modelů, které rezonují s různými přístupy, jež lze rozčlenit několika skupin: 1. behaviorální teorie (SKINNER, F.B. *Verbal Behavior*, 1991), která výrazným způsobem ovlivnila kontrastivní teorii (FRIES, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945; LADO, R. *Linguistics Across Cultures*, 1957) 2. nativistické teorie (CHOMSKY, N., *Review of verbal behavior*, 1959), 3. kognitivní teorie, k nimž patří mj. teorie identity (WODE, H., *Psycholinguistik.*, 1993), teorie mezijazyka (SELINKER, L. *Interlanguage*, 1972), interdependenční teorie (CUMMINS, J. *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, 1979) nebo komplexní model hypotéz přirozeného přístupu – The Natural Approach (KRASHEN, S.D., TERELL, T.D. *The natural approach; Language acquisition in the classroom*, 1983), v jehož rámci je formulováno několik hypotéz: *hypotéza monitoru*, *hypotéza přirozeného pořadí*, *hypotéza inputu*, *hypotéza afektivního filtru* a *hypotéza osvojování a učení*. Pro tyto hypotézy je společným jmenovatelem to, že nezahrnují vlivy mateřského jazyka na osvojování dalších jazyků, což jim bylo vytýkáno (např. LIGHTBOWN, P., SPADA, N. *How Languages are Learned*, 2006) a což je v přímém protikladu k modelům osvojování více jazyků (tzv. modely mnohojazyčnosti). 4. konstruktivismus a 5. interakční přístup (GÜNTHER, B., GÜNTHER, H. *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*, 2007).

šetření (Hufeisen, 2003: 3). Jednotlivé modely akcentují různá východiska a zorné úhly pohledu na danou problematiku. V současné době patří k nejpracovanějším:

- **Dynamický model mnohojazyčnosti:** DMM (*Dynamisches Model der Mehrsprachigkeit/ Dynamic Model of Multilingualism*; Herdina/ Jessner, 2002)

Tento model je označován jako systémově teoretický a opírá se zejména o faktor času a jeho vliv na osvojování jednotlivých jazyků, přičemž se stává i východiskem pro zkoumání příčin a důsledků zapominání jazyků nebo činností, které jedinec musí vynakládat na to, aby si jazykové znalosti udržel (Andrášová, 2013: 80). Dynamikou mnohojazyčnosti je vyjádřen fakt, že explicitní i implicitní učení se jazykům není nikdy statické, velmi úzce přitom interagují prostředí i kontext, v němž tyto procesy probíhají. Významnou roli sehrává rovněž interakce různých individuálních faktorů, které tyto procesy ovlivňují. Jedná se o schopnost učit se cizím jazykům, jazykové uvědomění, metalingvistické kompetence, sebezpečí, sebevědomí, motivaci, strach apod. (Roche 2013: 173; Herdina/ Jessner, 2002; Jessner, 2008).

- **Funkční model rolí:** RFM (*Rollen-Funktions-Model/ Language Switches Model*; Hammarberg, 2001)

Model se výrazně opírá o psycholingvistická východiska a předpokládá, že každý z osvojovaných jazyků přejímá v konkrétní situaci a za jistých podmínek určitou roli a postupně dochází k systematickému střídání jazyků. Na základě výsledků výzkumu (např. Hammarberg, 2001) bylo prokázáno, že jedinec při osvojování dalších cizích jazyků hledá oporu nejen v jazyce mateřském, ale i v jazycích ostatních, zejména tehdy, pokud se jedná o jazyky typologicky blízké.

- **Ekologický model mnohojazyčnosti** (*Ecological Model of Multilinguality* (Aronin/ Ó Laoire, 2001)

Ekologický model je modelem sociolingvistickým, v němž se velký význam přikládá „jazyku jako faktoru spoluvytvářejícího identitu jedince“ (Andrášová, 2013, s. 80) a staví do popředí faktory související zejména s učebním prostředím.

- **Model osvojování cizích jazyků** (*Foreign Language Acquisition Model - FLAM*) (Groseva, 1998)

V daném modelu dochází k obohacování teorie osvojování druhého jazyka (*second language acquisition*) o teorii osvojování cizího jazyka (*foreign language acquisition*), přičemž k jeho formulování přispěly empirické výzkumy zjišťující, do jaké míry znalosti prvního cizího jazyka usnadňují či komplikují osvojování druhého cizího jazyka. Jako výzkumná metoda zde byla využívána zejména analýza chyb, přičemž analyzovány byly rovněž chyby, které nelze zdůvodnit negativním transferem z mateřského jazyka. Groseva (1998: 22) dochází ve svých závěrech k přesvědčení, že „vědomě osvojovaný první cizí jazyk (L2) se stává jakousi opravnou a kontrolní instancí pro každý další jazyk“ a první cizí jazyk je třeba vnímat jako významný faktor ovlivňující osvojování druhého cizího jazyka (Andrášová, 2013: 81).

- **Faktorový model** (*Faktorenmodell*) (Hufeisen, 2003, 2010)

Hufeisenová (2003) se při tvorbě svého modelu zaměřuje na různé faktory, které ovlivňují osvojování více jazyků, přičemž vychází z přesvědčení, že multilingvní jedinec se od monolingvního odlišuje mj. tím, že se lépe orientuje v systému/mech jazyka/ů, umí rozpoznávat podobné i odlišné jevy v jednotlivých jazycích, dokáže reflektovat a využívat zkušenosti s učením se jazykům aj. Komplex faktorů působících v procesu osvojování více jazyků člení do několika kategorií: (1) neurofyziologické faktory, (2) vnější faktory, (3) emoční faktory, (4) kognitivní faktory, (5) faktory specifické pro učení se cizím jazykům a (6) lingvistické faktory.

I když v každém z těchto modelů se více či méně odrážejí psycholingvistická východiska, nejzřetelněji je můžeme identifikovat v Modelu osvojování cizích jazyků, který vychází ze zkušeností učitelů cizích jazyků, kteří

během své edukační praxe zjistili, že znalosti prvního cizího jazyka žákům na jedné straně pomáhají, na druhé straně však představují zdroje chyb, které nelze objasnit interferencí (negativním transferem) z prvního (mateřského) jazyka, tedy asymetrií mezi systémy mateřského (L1) a druhého jazyka (L2). Dle tohoto modelu je další (cizí) jazyk (L3) chápán jako významný faktor ovlivňující osvojování dalšího cizího jazyka. Klíčovým se zde stává ale pozitivní transfer, interlingvní interference je upozadována. Rovněž Faktorový model reflektuje ve značné míře psycholingvistické aspekty procesů osvojování více jazyků, když k faktorům ovlivňujícím jejich osvojování řadí strategie učení, učební styly, mezijazyk předchozích i současně osvojovaných jazyků a motivaci. Hufeisenová (2001) vzhledem k transferu vyslovuje přesvědčení, že k němu nedochází systémově $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$.

V kontextu individuální mnohojazyčnosti zkoumá psycholingvistika mj. to, zda kognitivní procesy, které probíhají při recepci a produkci dalšího jazyka, jsou identické s těmi, které probíhají při osvojování mateřského a druhého nebo prvního cizího jazyka. Jinými slovy hledá odpovědi na otázku, zda lze osvojování různých jazyků z psycholingvistického hlediska chápat jako kontinuální nebo diskontinuální proces (Weskamp, 2007: 70). K základním otázkám zde patří, do jaké míry první osvojený jazyk při osvojování druhého/ dalšího jazyka ovlivňuje způsob a úspěch při učení se dalšímu jazyku, což je zahrnuto v konstruktu jazykového transferu.

2.2 Jazykový transfer

Diskuse o jazykovém transferu se rozvíjí již ve 40. a 50. letech dvacátého století mezi americkými lingvisty (Janík, 2013). Do centra pozornosti ve výzkumu osvojování cizích jazyků se jazykový transfer dostává až později (Odlin, 1989: 6), přičemž od 50. se s ním setkáváme již v teoriích osvojování cizích jazyků, avšak do centra pozornosti byly stavěny takřka výlučně chyby v produkci cílového jazyka. Od 60. let se pohled na jazykový transfer mění. Jazykový transfer je buď považován za pouhou součást procesu při učení se cizímu jazyku, nebo je dokonce odmítán. Dnes je jazykový transfer uznáván jako svébytná součást teorie osvojování cizího jazyka a ústřední oblastí zájmu je otázka, jak se mezi sebou jazyky ovlivňují v rámci procesu učení se více cizím jazykům (srov. Odlin, 1989: 2-5). Diskuse o jazykovém transferu v posledních letech přinesly nové perspektivy jeho vnímání, v jejichž důsledku není vnímán pouze jako zdroj chyb (interference) a není ani vnímán jako pouhý „návyk“ (z angl. habit). Zároveň se pozornost přestává soustředit pouze na vliv mateřského jazyka na první cizí jazyk, ale v odborných debatách se stále více zdůrazňují mezijazykové vlivy při osvojování více jazyků, tedy vzájemné ovlivňování jazyků (*cross-linguistic influences*) (srov. Odlin, 1989: 25; Burton, 2013). V posledních letech se diskuse o jazykovém transferu v psychologické a zejména v psycholingvistické literatuře zaměřuje na způsob ukládání cizího jazyka do paměti. Nejčastěji se jedná o otázky spojené s tím, zda jsou fenomény (dovednosti, strategie, slovní zásoba atd.) jednotlivých osvojených cizích jazyků ukládány odděleně či společně (Hufeisen, 2003: 99). Z lingvistického hlediska je transfer zkoumán na úrovni jazykových rovin, řečových aktů, paralingvistiky či obecné komunikační teorie (Lewandowski, 1990, s. 1192).

Hufeisenová a Riemerová (2010) poukazují na to, že při osvojování druhého cizího jazyka (L3) dochází jak k transferu z mateřského (L1), tak i z prvního cizího jazyka (L2). Jazykový transfer v oblasti osvojování L3 lze podle Rothmana charakterizovat na základě čtyř rovin, v nichž je pozorovatelný. První rovinou je nulový transfer, při němž nedochází k žádnému přenosu mezi jazyky. Pro druhou rovinu je charakteristický transfer z L1 a třetí rovina je založena na přenosu z L2. Poslední rovina se zakládá na odmítnutí představy o tom, že by nějaký jazyk (L1 či L2) přebíral dominantní postavení při osvojování L3 (Rothman, 2010: 27).

Jazykovému transferu je v konceptu mnohojazyčnosti připisována klíčová role. Juhász (1970: 10) jej chápe jako ovlivňování jednoho jazykového systému systémem jiného jazyka, Reissnerová (2007: 57) jako přejímání jevů jednoho jazyka do jazyka jiného. Současné pojetí jazykového transferu je širší a zahrnuje vzájemné ovlivňování nejen jednotlivých jazykových systémů, ale způsobech osvojování jazyků a zkušeností s jejich učením (srov. Janík, 2013). Podle Meißnera (2003: 96) lze identifikovat tzv. *vektory transferu*, které udávají jeho směr, na základě čehož se rozlišují jeho čtyři typy:

1. transfer uvnitř systému cílového jazyka,
2. transfer uvnitř systému již osvojeného jazyka (jazyka, který je vnímán jako výchozí),
3. transfer mezi systémem osvojeného (výchozího) a osvojovaného jazyka,
4. transfer v oblasti zkušeností s učením se jednotlivým jazykům.

V rámci vektorů týkajících se jazykových systémů hovoříme o transferu pozitivním a negativním (tzv. interferenci), a to jak intralingvním, tak i interlingvním, přičemž koncept mnohojazyčnosti vyzdvihuje pozitivní aspekty jazykového transferu (Hufeisen/ Riemer, 2010: 739).

Schopnost transferu je významně závislá na individuálních předpokladech jedince, velkou roli zde rovněž hraje zejména rozdílná úroveň znalostní báze a schopnosti riskovat (Müller-Lancé, 2006: 138). Uchopení tzv. báze transferu je u každého jedince různé, a čím je širší, tím snadněji a rychleji jsou vytvářeny „hypotézy o dalším jazyce“ (Hübner, 2009: 15). Báze transferu zahrnuje objektivně existující znalostní kategorie, které mohou být potenciálně využity pro implicitní i explicitní učení se jazykům. Tato báze je tvořena (1) deklarativními a (2) procedurálními znalostmi.

Deklarativní znalosti (materiální, jazykové znalosti) zahrnují znalosti mateřského jazyka včetně znalosti dalších cizích jazyků. Znalosti mateřského jazyka obsahují také znalosti o fungování jazyka a umožňují srovnávat systémy mateřského a osvojovaného cizího jazyka. Znalosti druhého a třetího jazyka se stávají dalším potenciálem pro transfer a lze jich velmi dobře využít zejména tehdy, jestliže vykazují podobnost s cílovým (nově osvojovaným) jazykem. Proto může být typologická podobnost mezi disponibilními jazyky a jazykem cílovým rozhodující při volbě konkrétního jazyka s ohledem na bázi transferu. Jedná se například o osvojování jazyků jedné jazykové rodiny, kdy jevy známé z jednoho jazyka obvykle ve větším rozsahu korelují s jevy cílového jazyka, a mohou tak být z hlediska ekonomie učení spolehlivě a účinně využívány, neboť umožňují transferující přístup.

V oblasti *procedurálních znalostí* se pohybujeme spíše v oblasti psychologie učení. Tyto znalosti tvoří další zdroj potenciálního transferu a vychází z toho, že zkušenosti s učením, osvojené strategie učení se jazyku/ům a metajazykové znalosti jsou hlavními znaky, kterými se odlišuje osoba, která si osvojuje již druhý cizí jazyk od té, která nemá s učením se cizích jazyků žádné zkušenosti. Teoreticky je toto pojetí ukotveno v teorii mezijazyka (viz výše), která zdůrazňuje, že při osvojování více jazyků dochází ke spolupůsobení různých psycholingvistických struktur, jež jsou pojmenovány jako „latentní psychostruktury“ (Selinker, 1972: 212). Jsou vymezeny především psycholingvistickými procesy v oblasti:

1. jazykového transferu (language transfer),
2. transferu v rámci řízeného učení se jazykům (transfer of training),
3. strategií učení (learning strategies),
4. komunikačních strategií (strategies of second language communication) (Selinker, 1972: 216-217).

Dynamické změny pojetí jazykového transferu, ke kterým dochází zejména v souvislosti s vícečetným osvojováním jazyků, se odrážejí mj. i v diferencovanějším vymezení obsahů jazykového transferu. Na tomto základě se transfer člení do několika kategorií:

1. *formální transfer*, který spočívá v intra- a interfonologických a intra- a intergrafemických pravidlech a divergencích, stejně jako na interfonetických a interfonologických znacích;
2. *sémantický transfer* se vztahuje na rozpoznání hlavního významu v rámci sémantických/ významových adekvátností a rozšíření polysémie (více významovosti) interlexemických sérií;
3. *funkční transfer* se týká gramatických zákonitostí a jejich fungování v jednotlivých jazykových systémech;
4. *pragmatický transfer* zahrnuje sensibilizaci (rozvoj jazykového vnímání) komunikačních konvencí a interkulturní pragmatiky;
5. *didaktický transfer* staví do popředí učícího se jedince, opírá se o jeho již získané zkušenosti s učením se jazykům, napomáhá rozvoji tzv. didaktického monitorování (Meißner, 2003: 98; viz také Heine, 2004) a zahrnuje i oblast komunikačních strategií (Reissner, 2007: 60).

Jak je patrné z výše uvedeného pojednání, prochází zkoumání jazykového transferu dynamickým rozvojem, jehož cílem jsou mj. snahy o přesnější a detailnější vymezení tohoto pojmu se zřetelem k jeho multidimenzionalitě. Jednotlivé druhy transferu v rámci výše uvedených kategorií nejen facilitují proces aktuálně osvojovaného jazyka, ale upevňují již získané znalosti cizích jazyků či cizího jazyka, popř. jazyka mateřského, které jsou při procesech transferu aktivovány. Meißner (2003: 97) v této souvislosti hovoří o tzv. proaktivních a retroaktivních aspektech transferu. V souvislosti s procesy explicitního i implicitního učení se více jazykům jsou v mnohem větší míře akcentovány jeho psychologické aspekty a didaktické implikace, přičemž jazykový transfer je v tomto kontextu chápán jako proces a jedinec učící se jazykům jako aktant (Cavallini, 2010: 25).

Shrnutí

Mnohojazyčnost je pojem mnohovrstevný, zahrnuje v sobě řadu aspektů, od vědeckých a jazykově politických přes jazykově vzdělávací včetně kurikulárních až po aspekt subjektivitu postojů a předpokladů jedince pro osvojování více jazyků. Jinými slovy mnohojazyčnost v sobě zahrnuje rovinu společenskou a zároveň individuální, kterou jsou chápány vícejazyčné a multikulturní kompetence konkrétního jedince (tzv. individuální mnohojazyčnost). Při rozvoji mnohojazyčných kompetencí dochází k vzájemnému ovlivňování jednotlivých jazykových systémů, což se projevuje mj. ve fenoménu mezijazyka, stejně jako se multiplikuji zkušenosti se způsobem osvojování jazyků. Tato komplexnost mnohojazyčnosti není v současné jazykové výuce ve smyslu usnadnění získání vícejazyčné funkční kompetence vždy dostatečně reflektována. Aby tomu tak bylo v potřebné míře, je třeba si uvědomit různé přístupy k vymezení mnohojazyčnosti s důrazem zacíleným na především na fenomén mnohojazyčnosti individuální (vícejazyčnost) s jejími psycholingvistickými aspekty odrážejícími se zejména v konstrukt jazykového transferu. Ten zahrnuje pozitivní i negativní vlivy dříve osvojovaných jazyků na úrovni deklarativních i procedurálních znalostí, které působí na osvojování dalších jazyků, přičemž v konceptu mnohojazyčnosti je akcentován transfer pozitivní. Jazykový transfer je spojován s automatickými, neuvědomovanými, ale také s kontrolovanými, vědomými procesy zpracovávání jazyka. Jeho využití ve výuce cizího a dalšího cizího jazyka, tedy cílené uchopení didaktické dimenze jazykového transferu, napomáhá rozvoji jazykového povědomí a pozitivního jazykového klimatu a významným způsobem

zefektivňuje proces osvojování jazyků. Jazykový transfer je v současnosti „uznáván jako svébytná součást teorie osvojování cizího jazyka a ústřední oblastí zájmu je otázka, jak se mezi sebou jazyky ovlivňují v rámci procesu učení se více jazykům“ (Janík, 2012: 174). Tím, že je významně závislý na individuálních předpokladech žáka, rezonuje v obecnější rovině s didaktickým konceptem postkomunikační, na žáka zaměřené výuky jazyků (např. Cummins, 2009).

Literatura

- AITCHISON, J. 2003. Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. 3rd edition. Oxford, Blackwell Publishing. ISBN 0-631-23244-3.
- ANDRÁŠOVÁ, H. 2013. Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině. Habilitační práce. Předloženo v Brně, PdF, MU.
- ARONIN, L., Ó LAOIRE, M. 2001. Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In HOFFMANN, Ch. (ed.) Proceedings of the Third International Conference on Third Language Acquisition. Leeuwarden, NL. CD-ROM. ISBN 978-3-540-30202-5.
- BARKOWSKI, H., KRUMM, H.J. (Hrsg.) 2010. Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen, Francke Verlag, s. 209. ISBN 978-3-7720-8322-8.
- BENEŠ, E. a kol. 1970. Metodika cizích jazyků. Praha, SPN.
- BENKO, V., BUTAŠOVÁ, A., GADUŠOVÁ, Z. a kol. 2012. Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. Bratislava, UK. ISBN 978-80-223-2919-4.
- BURTON, G. 2013. Cross-linguistic influence in non-native languages: Explaining lexical transfer using language production models. In: International Journal of Multilingualism, roč. 10, č. 1, s. 46-59. ISSN 1318-2838.
- BUTZKAMM, W. 2002. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, A. Francke Verlag. ISBN 3-8252-1505-9.
- CAVALLINI, E. 2010. Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache. München, Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung. ISBN 978-3-89975-198-7.
- CUMMINS, J. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, roč. 49, č. 2, s. 222-251. ISSN 0034-6543.
- CUMMINS, J. 1982. Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In SWIFT, J. (Hg.). Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg, Königshausen & Neumann, s. 34-43. ISBN 978-3-38847-909-5.
- CUMMINS, J. 2009. Multilingualism in the english-language classroom: Pedagogical considerations. In: Tesol Quarterly, roč. 43, č. 2, s. 317-321. ISSN 0039-8322.
- ČERNÝ, J. 1998. Úvod do studia jazyka. Olomouc, Rubico. ISBN 80-85839-24-5.
- ČERNÝ, J. 2008. Úvod do studia jazyka. Praha, Academia. ISBN 978-80-7367-383-3.
- DECHE-CORNILL, H., KÖSTER, L. 2010. Third or Additional Language Acquisition. Clevedon, Multilingual Matters. ISBN 978-1-8535-5914-5.
- FRANCESCHINI, R. 2011. Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. In: Modern Language Journal, roč. 95, č. 3, s. 344-355. ISSN 0026-7902.
- FRIES, C.C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- DIJKSTRA, T., KEMPEN, G. 2002. Einführung in die Psycholinguistik. Bern, Hueber. ISBN 3-456-82364-9.
- GARDNER, H. 1989. Dem Denken auf der Spur. Der Weg der Kognitionswissenschaft. Suttgart, Klett-Cotta. ISBN 3-608-95866-5.

- GRIMM, H., ENGELKAMP, J. 1981. Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin, Erich Schmidt Verlag. ISBN 3-503-01671-6.
- GROSEVA, M. 1998. Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In: HUFEISEN, B., LINDEMANN, B. (Hg.). Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen, Stauffenburg, s. 21-30. ISBN 3-86057-707-7.
- GÜNTHER, B., GÜNTHER, H. 2007. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. 2. Auflage. Weinheim und Basel, Beltz Verlag. ISBN 978-3-40725-474-0.
- HALLET, W., KÖNIGS, F. G. 2010. Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. In: HALLET, W., KÖNIGS, F. G. (Eds.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer, s. 11-21. ISBN 978-3-7800-1053-7.
- HAMMARBERG, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J., HUFEISEN, B., JESSNER, U. (eds). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives. Clevedon et al.: Multilingual Matters, s. 21-41. ISBN 978-1-85359-549-3.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P. 2008. Bilingvní rodina. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HEINE, L. 2004. Mögliches und Unmögliches. Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In: HUFEISEN, B., MARX, N. (Hrsg.). Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main, Peter Lang, s. 81-84. ISBN 978-3-6315-3021-4.
- HUFEISEN, B. 2001. Deutsch als Tertiärsprache. In: HELBIG, G., GÖTZE, L., HENRICI, G., KRUMM, H.J. (eds.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin et al., de Gruyter, s. 648-645. ISBN 3-11-013595-7.
- HUFEISEN, B. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, roč. 8, č. 2/3, s. 1-13. ISSN 1205-6545. Dostupné z <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> (19.9.2013).
- HUFEISEN, B., RIEMER, C. 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze In: FANDRYCH, C., HUFEISEN, B., KRUMM, H.J., RIEMER, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin et al., de Gruyter, s. 737-752. ISBN 978-3-11020-507-7
- HUFEISEN, B. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, roč. 36, s. 200-207. ISBN 978-3-386205-350-6.
- HÜBNER, K. 2009. Transfer im Tertiärspracherwerb. München, GRIN Verlag. ISBN 978-3-640-78071-6.
- CHOMSKY, N. 1959. Review of verbal behavior. In: Language, roč. 35, č. 1, s. 26-58. ISSN 0097-8507.
- CHOMSKY, N. 2000. New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge, Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-65822-5.
- CHRIST, H. 2001. Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert. In: Mitteilungsblatt des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, roč. 16, č. 2, s. 2-9.
- CHRIST, H. 2004. Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: BAUSCH, K.R. et al. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, Gunther Narr, s. 30-38. ISBN 978-382336-104-6.
- JANÍK, M. 2012. Koncept mnohojazyčnosti ve výzkumu a jeho didaktické ztvárnění. In: JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (Eds.). Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům. Brno, Masarykova univerzita, s. 169-181. ISBN 978-80-210-6109-5.

- JANÍK, M. 2013. Vliv prvního cizího jazyka na výuku druhého cizího jazyka v kontextu konceptu mnohojazyčnosti. In: JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (Eds.). Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II. Brno, Masarykova univerzita (v přípravě pro tisk).
- JANÍKOVÁ, V. 2011. Mnohojazyčnost a jazykovém vzdělávání a ve výzkumu. In: Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní II. Zborník recenzovaných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra, SPU, s. 100-108. ISBN 978-80-552-0713-1.
- JARVIS, S. 2013. Cross-linguistic influence and multilingualism. In: CHAPELLE, C.A. (Ed.). The Encyclopedia of Applied Linguistics. Boston, Wiley Blackwell. ISBN 978-1-4051-9843-1.
- JARVIS, S., PAVLENKO, E. 2008. Crosslinguistic influence in language and cognition. New York/London, Routledge. ISBN 978-0-415-87981-1.
- JESSNER, U. 1997. Towards a dynamic view of multilingualism. In: PÜTZ, M. (ed.) Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences. Amsterdam: Benjamins, s. 17-30. ISBN 978-9-0272-1831-5.
- JESSNER, U. 2008. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. In: Modern Language Journal, roč. 92, č. 2, s. 270-283. ISSN 0026-7902.
- JESSNER, U. 2004. Die Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: HUFEBISEN, B., MARX, N. (Hrsg.). Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt am Main, Peter Lang, s. 17-32. ISBN 978-3-6315-3021-4.
- HERDINA, P., JESSNER, U. 2002. A Dynamic Model of Multilingualism. Clevedon, Multilingual Matters. ISBN 978-1-85359468-7.
- JUHÁSZ, J. 1999. Probleme der Interferenz. München, Hueber. ASIN B0080076KO.
- KEMMETER, L. 1999. Multilingual gestütztes Vokabellernen im Gymnasialen Englischunterricht. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag. ISBN 93-872-50-46.
- KIELHÄFER, B., JONEKEIT, S. 1993. Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen, Stauffenburg Verlag. ISBN 978-3-923-72105-4.
- KOMENSKÝ, J.A. 1964. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. III. Nejnovější metoda jazyků. Praha, SPN.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN. 2008. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:DE:PDF> (7.12.2012).
- KÖNIGS, F.G. 2004. Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: BAUSCH, K.R. et al. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen, Gunther Narr, s. 96-104. ISBN 978-382336-104-6.
- KRASHEN, S.D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon. ISBN 0-08-025338-5.
- KRASHEN, S.D., TERELL, T.D. 1983. The natural approach; Language acquisition in the classroom. Hayward CA, Alemany Press. ISBN 0-08028-615-8.
- KRUMM, H.J. 2003. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: HUFEBISEN, B., NEUNER, G. (Hg.). Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strasbourg, Council of Europe Publishing, s 35-49. ISBN 92-871-5146-6.
- LACHOUT, M. 2013. Kde bydlí řeč. Praha, Metropolitní univerzita. ISBN 978-80-86855-89-9.
- LADO, R. 1957. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor, The University of Michigan Press. PUB ID 101-185-890.

- LANZA, E. 2009. Multilingualism and the family. In: AUER, P., WEI, L. (Hg.). Handbook of multilingualism and multilingual communication. New York, de Gruyter, s. 45-67. ISBN 978-3-11-018216-3.
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N. 2006. How Languages are Learned. Oxford, Oxford University Press. ISBN 978-0-19444-2224-6.
- LEWANDOWSKI, Th. 1990. Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg/Wiesbaden, Quelle und Mayer. ISBN 978-3-3494-02173-7.
- LEVELT, W. J. M. 2013. A History of Psycholinguistics: the pre-Chomskyan era. Part 1. Oxford, Oxford University Press. ISBN 978-0-19-965366-9.
- LÜDI, G. 1996. Mehrsprachigkeit. In: GOEBL, H. (ed.). Kontaktlinguistik/ Contact linguistic/ Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Teoband. Berlin/New York, de Gruyter, s. 233-245. ISBN 3-11013-3264-8.
- MARX, N. 2010. Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: HUFEISEN, B., MARX, N. (Hg.). Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachgebrauch. Frankfurt, Peter Lang Verlag, s. 65-79. ISBN 978-3-6315-3021-4.
- MARX, N., HUFEISEN, B. 2010. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: FANDRYCH, C., HUFEISEN, B., KRUMM, H.J., RIEMER, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York, de Gruyter, s. 825-831. ISBN 978-3-11020-507-7.
- MEIßNER, F.-J. 2003. Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: MEIßNER, F.J., PICAPER, I. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Tübingen, Narr Verlag, s. 92-106. ISBN 3-82335-327-6.
- MILLER, G. A. 2003. The cognitive revolution: a historical perspective. In: Trends in Cognitive Sciences, roč. 7, č. 3, s. 141-144. ISSN 1364-6613.
- MÜLLER-LANCÉ, J. 2006. Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. 2. Auflage. Tübingen, Stauffenberg Verlag. ISBN 3-86057-866-9.
- NEBESKÁ, I. 1992. Úvod do psycholingvistiky. Praha: H&H. ISBN 80-85467-75-5.
- NEUNER, G. 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: HUFEISEN, B., NEUNER, G. (Hrsg.). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg, Council of Europe Publishing, s. 13-34. ISBN 92-871-5146-6.
- Ó LAOIRE, M. (ed.) 2006. Multilingualism in Educational Settings. Tübingen, Stauffenberg. ISBN 978-9-4907-1904-3.
- OLDIN, T. 1989. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press. ISBN 978-0-5213-7809-3.
- PETŘÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. 1995. Akademický slovník cizích slov. Praha, Academia. ISBN 80-200-0497-1.
- PILYPAITYTĚ, L. 2011. Mehr Sprachen lernen – sprachenpolitisch erwünscht, wissenschaftlich belegt, didaktisch erleichtert. In: SORGER, B., JANÍKOVÁ, V. (Hg.). Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno, Tribun EU, s. 12-20. ISBN 978-80-263-0203-2.
- PRŮCHA, J. 2011. Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha, Grada. ISBN 978-89-247-3603-7.
- REISSNER, C. 2007. Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen, Shaker Verlag. ISBN 978-3-8322-6011-8.
- RIEMER, C. 2004. Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: BAUSCH, K.R. (Hg.). Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Gunter Narr, s. 197-205. ISBN 978-382336-104-6.

- ROCHE, J. 2013. Mehrsprachigkeitstheorie. Tübingen, Narr Verlag. ISBN 978-3-8233-6697-3.
- ROTHMAN, J. 2010. Some notes on the generative study of L3 acquisition. In: Second Language Research, roč. 27, č. 1, s. 5-19. ISSN 0267-6583.
- SCHWARZOVÁ, M. 2009. Úvod do kognitivní lingvistiky. Praha, Dauphin. ISBN 80-727-2155-1.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics, roč. 10, č. 3, s. 209-241. ISSN 2044-5423.
- SKINNER, F.B. 1991. Verbal Behavior. Acton, Copley Publishing Group. ISBN 978-0-87411-591-8.
- SUCHÁNKOVÁ, H. 2002/2003. O psycholingvistice ve vztahu k osvojování jazyků. In: Cizí jazyky, roč. 46, č. 1, s. 3-4. ISSN 1210-0811.
- THAGARD, P. 2001. Úvod do kognitivní vědy: mysl a myšlení. Praha, Portál. ISBN 80-7178-445-1.
- VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. 2005. Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha, Karolinum. ISBN 80-246-0919-3.
- WANDRUSZKA, M. 1979. Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München, Piper. ISBN 3-492-02491-2.
- WESKAMP, R. 2007. Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Braunschweig, Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1529-1.
- WIATER, W. 2010. Mehrsprachigkeit als Herausforderung für die schule in systematischer Perspektive. In: BÄTTER, F.-B., TANNER, A. (Hrsg.). Sprachen lernen durch Sprache. Zürich, Seismo Verlag, s. 332-342. ISBN 978-3-03777-080-1.
- WODE, H. 1993. Psycholinguistik. Hueber, Ismaning. ISBN 978-3-1900-6950-7.

Words: 7938

Characters: 59 646 (33,14 standard pages)

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Department of German Language and Literature

Faculty of Education, Masaryk University

Poříčí 9

CZ-603 00 Brno

Czech republic

janikova@ped.muni.cz

Речевое поведение рекрутёра в заключительной части собеседования

Юлия В. Агеева

Аннотация

Статья представляет собой результаты исследования речевого поведения специалиста по подбору персонала в кульминационной заключительной части собеседования-интервью. В работе расширяется репертуар коммуникативных стратегий и тактик сотрудничества и кооперации. На основании анализа живого речевого материала определён круг речеповеденческих тактик (просьбы, положительного и отрицательного ответа, объяснения, компромисса, похвалы и др.), способствующих реализации главной коммуникативной стратегии рекрутёра - стратегии окончательного решения. Описываются языковые показатели (лексические, морфологические, синтаксические, стилистические) выявленных тактик.

Ключевые слова

собеседование-интервью, рекрутёр, речеповеденческие стратегии и тактики, языковые маркеры

В настоящее время в лингвистике обозначился явный поворот к изучению функций языковых единиц в процессе речевой деятельности. На первый план выходит прагматический подход к анализу коммуникации, в основе которого лежит изучение функционирования языка в коммуникативном контексте. С этим связан возрастающий интерес к исследованию речеповеденческих стратегий и тактик, выявлению их разновидностей и определению их коммуникативного наполнения.

Понятия «речевая стратегия» и «речевая тактика» являются открытием конца XX века. «Интерес к минимальным лексическим единицам сменился интересом к «максимуму» - тексту (дискурсу), рассматриваемому в его взаимодействии с прагматическими факторами» (Арутюнова, 1981: 366). По мнению Т.А. ван Дейка, «дискурс не состоит из изолированных предложений», а структурный анализ дискурса не может сводиться к описанию «фонологических, морфологических, синтаксических или семантических структур изолированных слов, словосочетаний или предложений». Дискурс «не является лишь изолированной текстовой или диалогической структурой. Это сложное единство языковой формы, значения и действия» (ван Дейк, 1989: 113 - 126).

Рассуждения о связности дискурса неизбежно приводят к ключевым понятиям дискурса - к тактикам и стратегиям речи. Коммуникативная стратегия позволяет выстраивать «последовательную систему тактических речевых приемов», что говорит о динамичности дискурса и даёт возможность выявить отдельные фазы дискурса, проследить «движение говорящих к поставленной цели» (Шляхов, 2012а: 140-142). Как показывает анализ научной литературы, в современных лингвистических исследованиях пока отсутствует полная картина стратегий и тактик русской речи, что обуславливает перспективность выявления и анализа новых стратегических линий в стандартных речевых ситуациях.

В последние годы появились научные работы, посвящённые более детальному изучению и описанию стратегий и тактик отдельного дискурса: юридического (Тютюнова, 2008; Мальцева, 2011); политического (Репина, 2001, Филинский, 2002, Паршина 2005), конфликтной ситуации общения (Третьякова, 2003; Гулакова 2004, Мулькеева 2005; Белоус, 2008; Иванова, 2010); учебного

(Токарева, 2005), участников реалити-шоу (Ланских, 2008), неформальной межличностной дискуссии (У Боянь, 2008), христианской проповеди (Савин, 2009) и др.

Настоящее исследование посвящено относительно новому виду дискурса - рекрутингу. В конце 90-х годов XX века в России стали появляться кадровые (рекрутинговые) агентства, специализирующиеся на подборе персонала. Так сформировался новый профессиональный дискурс, в центре которого находится интервью-собеседование, а проводит его профессионал – работник рекрутингового агентства (рекрутёр).

В научной литературе интервью, как правило, традиционно относят к сфере массовой коммуникации. Существует большое количество исследований, посвященных речевому жанру интервью, «предназначенному для печати (или передачи по радио, телевидению)» (Ожегов, 1993а: 254). «По определению, данному в ряде словарей, интервью – это беседа журналиста с каким-либо лицом или группой лиц, представляющая общественный интерес и предназначенная для передачи в средствах массовой информации» (Джандалиева, 2012: 87). Во всех этих определениях понятие интервью ограничивается рамками журналистики, публичности, когда речь идёт лишь о разновидности беседы журналиста с «каким-нибудь лицом». Более широким и в то же время более точным считать второе определение, данное в словаре Т.Ф. Ефремовой: «Беседа по заранее намеченной программе со специально или случайно избранными собеседниками» [Ефремова, 2000: 201].

Объектом данного исследования является такая разновидность интервью, как собеседование специалиста по кадрам (рекрутёра) и соискателя на должность. Подобный тип профессионального общения ещё не становился объектом глубокого лингвистического анализа, хотя специфика подобной коммуникации обуславливает уникальность речевого поведения участников собеседования, что весьма перспективно в аспекте коммуникативной лингвистики. Цель работы – анализ речевого поведения главного коммуниканта (рекрутёра) в заключительной части собеседования. Проведённый анализ представляет интерес в теоретическом (с позиции прогнозирования речевых действий и избегания коммуникативных ошибок) и в лингводидактическом (с позиции обучения коммуникативным компетенциям носителей русского языка и иностранцев, изучающих русский язык) аспекте.

Интервью-собеседование можно определить следующим образом: это «непубличная беседа с соискателями при отборе и приёме на работу» (Лухманова, 2005: 139), которая проходит по заранее намеченной программе. Активным коммуникантом является интервьюер, проводящий собеседование с потенциальным кандидатом на должность – соискателем. Это может быть работник отдела кадров, менеджер по кадрам или представитель организации, которая нуждается в новом сотруднике. «Интервью, собеседование, беседа по найму - название процедуры, в ходе которой представитель компании лично встречается с кандидатом и некоторое время общается с ним. Цель общения - получение информации для оценки:

- степени соответствия кандидата образу желательного для организации сотрудника;
- его способность выполнять требования должностной инструкции;
- потенциала профессионального роста;
- умения адаптироваться в организации» (Юферова, Ковалёва, 2009).

Интервью в рекрутинге как отдельная коммуникативная ситуация имеет свою достаточно чёткую структуру:

1. Установление контакта. Задача интервьюера - создать хорошее впечатление о компании, дать возможность соискателю расслабиться.
2. Основная часть - непосредственно собеседование: кандидат отвечает на вопросы и выполняет ряд ситуационных задач.
3. Завершение разговора - решение рекрутера и аргументация.

Особую роль играет мотивационно-целевая ориентация коммуникантов – сверхзадача каждого из участников интервью. Главная стратегическая линия (сверхзадача) рекрутера-психолога - как можно объективнее оценить, насколько кандидат соответствует предлагаемой должности. Как отмечала С.В. Иванова - руководитель известной российской рекрутинговой компании и бизнес-тренер, «нам нужны "правильные" люди на "правильном" месте» (по Агеева, 2012: 171).

Источником для исследования послужили записи реальных коммуникативных актов – собеседований, представленных в телепрограмме «Кадры решают» (КР) Он-лайн телеканала «Успех» (<http://www.uspeh.tv>): 30 программ по 35 минут. На глазах телезрителей кандидаты проходят реальное собеседование и затем имеют возможность услышать комментарии от экспертов кадрового рынка, специалистов по стилю и психологов.

В результате изучения речевого материала было установлено, что одной из главных характеристик (особенностей) данного типа интервью является особая роль завершающего этапа собеседования, обусловленная сверхзадачей главного коммуниканта, – оценив кандидата, озвучить вердикт¹.

Мы постараемся в рамках данной статьи представить коммуникативную картину заключительной части собеседования с позиции ведущего коммуниканта – рекрутера – его основные стратегии и тактики, а также их вербальное наполнение.

Нельзя не согласиться с авторами книги «Лицом к лицу с будущим сотрудником: как провести эффективное интервью при приёме на работу», которые описывают технологии проведения собеседования с кандидатами и, обращаясь к руководителям, пишут: "Введение" и "Завершение" несут очень важную эмоциональную нагрузку, определяют роли и атмосферу вашего взаимодействия с кандидатом (Юферова, Ковалёва: 80). Кроме того, в отличие от других коммуникативных ситуаций, когда завершающая часть носит формальный, этикетный характер, последний этап собеседования – самый значимый и ожидаемый момент диалога.

У интервьюера весьма сложная сверхзадача – оценить кандидата, руководствуясь лишь собственными ощущениями и профессиональным опытом. «Довольно редко люди сталкиваются с такими ситуациями, когда после короткой беседы необходимо оценить другого человека и принять какое-либо решение» [Лухманова, 2005: 147]. В процессе собеседования интервьюером решаются следующие коммуникативные задачи:

1. установить контакт с соискателем (начало);
2. выяснить, обладает ли данный кандидат на вакантную должность выдвигаемым требованиям (основная часть);
3. оценить профессионализм и личные качества кандидата, огласить решение (заключительная часть).

¹ «Вердикт – решение присяжных заседателей о виновности или невиновности обвиняемого» (Ожегов, 1993б: 72). В контексте собеседования это решение рекрутера о соответствии или несоответствии соискателя представленной вакансии» (авт.)

Вследствие этого последнюю завершающую часть собеседования можно назвать кульминацией всего коммуникативного акта. Все интервью строится таким образом, чтобы в конце беседы рекрутер смог сделать правильный вывод, а соискатель получил ответ, соответствует ли он предлагаемой вакансии.

Третья заключительная часть интервью-собеседования включает в себя несколько этапов, в соответствии с которыми выстраиваются коммуникативные тактики рекрутера, реализующие его основную стратегию, которую можно обозначить следующим образом: **стратегия окончательного решения**. Данная стратегия определяет «семантический, стилистический и прагматический выбор говорящего» (Иссерс, 2012а: 147), а также выбор соответствующих средств языка на разных уровнях (морфологическом, синтаксическом, лексическом и т.д.), которые выступают в роли «индикаторов речевых тактик». Кроме того, на всех языковых уровнях проявляется «кооперативность, альтруистичность» коммуникативной стратегии рекрутера на завершающем этапе собеседования.

Первый этап. На первом этапе завершающей части сразу становится ясно, что рассматриваемая стратегия может быть отнесена к прямым стратегиям, так как рекрутер выражает свою цель эксплицитно, говорит о ней открыто, используя тактики благодарности, просьбы, перекладывания ответственности.

Были отмечены единичные случаи, когда переход к завершающей части интервью рекрутер начинает с **тактики благодарности**, «отдавая дань» этикету.

- Спасибо/ Мария/ за ответы// (КР, сер.8)

- Все / спасибо большое за интервью / я должна обратную связь дать сейчас? (КР, сер.16)

- Ну что / спасибо / Андрей // (КР, сер.25)

Чаще всего сначала интервьюер использует **тактику просьбы**, когда просит у соискателя дать время на обдумывание для вынесения решения, так как в большинстве случаев это происходит непосредственно на собеседовании. При реализации данной тактики используется большое количество разнообразных речевых вариаций клишированной формулы *Мне нужно ... минут, секунд; Дайте мне ... минут, секунд*, обозначающей «небольшое количество времени». Выделяются 4 типа наполнения данной структуры:

1) нейтральная лексика:

- Татьяна/ мне нужно будет **пять минут**/ чтобы посмотреть записи и принять решение/ буду ли я вас представлять дальше// (КР, сер.1)

- Мне нужно/ ЭЭЭ/ понадобится **какое-то время** для того/ чтобы принять решение// (КР, сер.3)

- Угу// Хорошо// Оксана/ спасибо/ дайте мне/ пожалуйста/ **минуту времени**/ я должна еще раз проанализировать всё/ что мы с вами обсудили сегодня/ ЭЭЭ/ ваш опыт/ и я вам дам ответ// (КР, сер.4)

- Спасибо/ Ирина/ мне надо вот **двадцать секунд** подумать/ осмыслить всё/ что вы сказали/ и понять всё-таки/ подходит под эту вакансию или нет// (КР, сер.6)

Мне нужно теперь **несколько минут** подумать и принять свое решение// (КР, сер.8)

- Спасибо // Сергей / мне нужно **буквально десять секунд** для анализа нашего интервью // (КР, сер.28)

2) разговорные формы:

- Так/ Екатерина/ мне теперь нужно **пару минут** времени подумать// (КР, сер.7)

- *Юль/ ну вот мне надо две минутки подумать/ что будет происходить дальше// Дать вам обратную связь//* (КР, сер.12)

- *Сейчас я минуточку подумую/ да/ над всем/ что мы с вами обсудили //* (КР, сер.5)

3) иностранные лексемы:

- *Давайте поступим так / я прошу у Вас **небольшой тайм-аут** / чтобы я сейчас продумала / обобщила ту информацию / которую я услышала от Вас/ и тогда по результатам я подведу какие-то итоги //* (КР, сер.14)

4) эмоционально окрашенные слова:

- *Хорошо / Людмила / тогда дайте мне / пожалуйста/ **несколько мгновений** для того / чтобы проанализировать наше интервью //* (КР, сер.30)

Факт использования подобных фраз практически в каждом собеседовании ещё раз подтверждает мнение о социальном статусе речеповеденческих тактик. «Клишированные речения, в отличие от изобретаемых в момент речи, извлекаются из памяти - таков социальный аспект речевого акта. Личностный аспект речевого акта состоит в приспособлении клишированных заготовок к конкретной ситуации и их комбинирование» (Верещагин, Костомаров, 1999: 14).

В некоторых случаях говорится о большем сроке, причем в этом случае интервьюеры в основном выбирают конструкцию с предложением «в течение», являющимся языковым маркером официально-делового стиля. Срок варьируется от **пяти дней** до **двух недель**.

*В течение **пяти дней** я сообщу Вам решение / и буду рад / если Вы окажетесь в нашей команде //* (КР, сер.21)

*В течение **пяти дней** Вы получите положительный ответ об организации следующей встречи либо ответ отрицательный //* (КР, сер.24)

*В течение **пяти дней** / я думаю / что смогу сообщить Вам обратную связь / это будет либо положительный ответ или же отрицательный ответ или отсутствие моего сигнала ответа будет означать такой отрицательный ответ //* (КР, сер.25)

*В течение **десяти рабочих дней** я или мои коллеги сообщат Вам результат//* (КР, сер.13)

*Мы проанализируем нашу встречу// <...> **И в течение максимум двух недель** будет получен ответ//* (КР, сер.11)

В качестве аргументативной тактики некоторые рекрутеры обращаются к **тактике перекладывания ответственности**:

После нашей встречи я согласую Ваше время с компанией - заказчиком и полагаю / что в течение пяти рабочих дней получу обратную связь // (КР, сер.22)

«Перекладывают ответственность» и специалисты, которые вообще не упоминают о сроках вынесения решения:

После общения с нашим клиентом я с Вами свяжусь // (КР, сер.17)

Более детальную информацию я смогу Вам озвучить / когда будет спланирована следующая встреча // (КР, сер. 20)

На стилистическом уровне проявляется яркая особенность собеседования как речевой ситуации в рамках профессионального дискурса – официально-деловой стиль речи гармонично сочетается с фамильярно-разговорным (литота², диминутивные суффиксы³ и т.д.), что, по-видимому, обусловлено спецификой

² Троп преуменьшения, троп смягчения (авт.).

³ Диминутив - уменьшительно-ласкательная форма слова (авт.)

стратегии рекрутера – стратегии сотрудничества. Это желание поддержать позитивный настрой беседы, несмотря на серьезность и официальность ситуации, и смягчить «удар» при отрицательном решении.

Объективность и обдуманность решения подчеркивается главным коммуникантом с помощью лексико-семантических маркеров при уточнении, что время нужно:

а) для обдумывания: используются глаголы и словосочетания типа *посмотреть записи, проанализировать, подумать, осмыслить, понять, продумать, обобщить*;

б) для подведения итогов: *принять решение, дать ответ, дать обратную связь, подвести итоги, сообщить*.

Наиболее часто звучит глагол *подумать*, что говорит о том, что мнение, которое будет высказано позже, не поспешно, а продумано.

Перечисленные лексические маркеры способствуют реализации **тактики просьбы** в этикетных рамках основной стратегии рекрутера.

Как уже было замечено, некоторые специалисты, проводящие собеседование, сразу же приступают к оглашению своего решения, косвенно объясняя, почему. В качестве примера можно представить заключительную часть из серии 10. По мнению специалистов, это идеальное собеседование-интервью, которое проводит хорошо подготовленный рекрутер, сумевший принять решение непосредственно в процессе диалога.

- *Проанализировав наш разговор и ваш опыт/ я могу сказать/ что у вас хороший опыт управления проектами<...>// Я готова вас рекомендовать в эту компанию//* (КР, сер.10)

Интересно, что это может быть при вынесении как положительного, так и отрицательного ответа.

Р: - Ксения / спасибо за интервью / а вот я вам теперь должна дать как бы обратную связь...

Ксения: - Угу //

Р: - Сложная ситуация / я скажу так / Вы точно не юрист /(кандидат по профессии юрист – авт.) (КР, сер.19)

Очевидно, что успешно реализованные тактики в основной части беседы (выяснение мотивации, опыта, определение соответствия требованиям работодателя и т.п.) позволили рекрутеру сделать вывод уже в процессе интервью. Безусловно, это связано с личностным фактором: высоким профессионализмом рекрутера.

Второй этап завершающей части: подведение итогов беседы. Основные тактики рекрутера на данном этапе отличаются альтруистичностью и кооперативностью (реализация стратегии сотрудничества). Прежде всего это тактики положительного и отрицательного ответа.

Тактика положительного ответа:

- *Ну что ж/ Наталья/ на мой взгляд/ вы для позиции подходите идеально//*(КР, сер.2)

- *Я бы/ безусловно/ предложила вам ту вакансию/ которой мы/ ради которой мы здесь встретились/ вот//*(КР, сер.6)

- *Елена / я благодарю Вас за интервью / мы готовы Вас представить / как одного из кандидатов в компанию //*(КР, сер.29)

В качестве лексических индикаторов используется лексика со знаком «+»: *вы подходите идеально, у вас потенциал для этой должности, это огромный плюс* и т.д.

На синтаксическом уровне можно отметить большое количество вводных предложений, указывающих на то, что, со своей стороны, рекрутер сделал выбор, но это не окончательное решение, так как «последнее слово» остаётся за работодателем. Подобное использование вводных фраз отмечается и при реализации **тактики объяснения**:

- *У вас достойный опыт работы/ и мне очень понравилось/ как вы ответили на некоторые вопросы/ которые в общем-то являются в некоторых моментах скользкими// Мне кажется/ вы лично сойдёте с руководителем// Вот потому/ что он как раз тоже такой структурированный спокойный человек//* (КР, сер.2)

То есть у вас очень интересный/ богатый опыт// ААА// У вас много достижений/ судя по предыдущим местам работы/ да/ АААА/ мне очень понравилось/ что вы умеете работать с командой// ЭЭЭ// Насколько я поняла/ вы умеете ее создавать/ ЭЭЭ/ и /ЭЭЭ/ работать с кадрами вот на улучшение их качества/ значит это большой плюс// (КР, сер.4)

Кроме того, именно на этом этапе осуществляется договоренность о дальнейших шагах, определяется их алгоритм.

- *Ну/ Александра/ я в общем/ так сказать/ обычно даже в резюме-то не смотрю/ когда разговариваю с людьми/ да// Потому что мне для того/ чтобы принять решение/ скорей нужно просто послушать/ как человек рассуждает/ да// А всё остальное/ с моей точки зрения/ как бы проявляется в бою// Мы могли бы начать наше взаимодействие/ начать его с такого небольшого шага/ как /ЭЭЭ/ покажите вашу любимую программу трениговую на пяти слайдах* (КР, сер.5)

В большинстве случаев используются глаголы в форме 1 лица Ед.ч. с личным местоимением «Я». Посредством вербальных маркеров рекрутер делает акцент на своей личной ответственности за решение, по-видимому, чтобы показать, что, несмотря на решающую роль его мнения как специалиста, в настоящий момент оно может быть достаточно субъективным.

- *Я готова рекомендовать вас работодателю/ чтобы подтвердить/ какого числа/ когда вы встретитесь с работодателем//* (КР, сер.4)

- *Я решила то/ что буду дальше представлять вас своему заказчику/ так как уверена/ то/ что у вас потенциал для этой должности/ и вы сможете помочь компании развить новый проект//* (КР, сер.7)

- *Готова я озвучить свое решение с учетом / наверно / Вашего предыдущего опыта / я думаю / что можно выделить / большой плюс / что у Вас был опыт работы в разных сферах / а это огромный плюс для данной компании с учетом Вашего образования / тоже / конечно / разностороннего / и знания языков/ с учетом Вашего стремления / Вашей мотивации я могу рекомендовать Вас на данную позицию //* (КР, сер.27)

Хотя есть примеры использования глаголов в форме 1 л. Мн.ч. с местоимением «Мы», что более официально (или в значении «мы-совокупности», объединяя себя со всеми сотрудниками агентства). Можно сказать, что этот случай скорее исключение, подчеркивающее правило.

- *Елена / я благодарю Вас за интервью / мы готовы Вас представить как одного из кандидатов в компанию //* (КР, сер.29)

На лексическом уровне все также указывает на очень бережное отношение главного коммуниканта к тому, как воспримет оценку соискатель. При позитивном ответе рекрутер не ограничивается лаконичным ответом, он активно использует и сопутствующую эмоционально настраивающую **тактику похвалы** через лексику со знаком «+»: *вы подходите идеально, у вас потенциал для этой должности, это огромный плюс* и т.д. Как утверждает О.В. Иссерс, в

отличие от тактики комплимента, где положительная оценка является лишь «способом сообщить о добрых чувствах», для похвалы это главная цель. «Похвала предполагает оценку качеств, знаний, умений (Иссерс, 2012b: 178-179).

Тактика отрицательного ответа: Чаще всего (что более профессионально) интервьюер не просто даёт лаконичный ответ, он объясняет, почему сделал такой выбор: *Смотрите// Думаю/ что я отвечу «Нет»// И поясню/ почему//* (КР, сер.12)

Интересно, что при отрицательном решении рекрутер также реализует **тактику похвалы**, старается использовать больше позитивной лексики, видимо, чтобы ничем не оскорбить претендента и не занижить его самооценку.

- *Вот/ что касается заключения в целом// Вы достаточно чётко формулируете свой путь развития / и мне он кажется в общем-то достаточно правильным / потому что Вы поработали много где / в разных структурах разного уровня и разной направленности / и такая большая ступень в развитии была б в международной компании / но / к сожалению / не одна международная компания человека без языка не возьмет//* (КР, сер.18)

Здесь показательным примером может послужить ответ интервьюера из серии 12. «Вынося приговор» соискателю, он старается смягчить свой ответ, говоря о его плюсах несмотря на отказ.

- *Значит/ позиция/ по которой мы говорим/ эта позиция чуть выше по менеджерской составляющей// Как минимум несколько человек в подчинении// Да// Там немножко больше ответственности// Это позиция почти того главного редактора/ про которого мы говорили/ вы мне рассказывали// Которого надо поменять// А // В моём представлении я бы с удовольствием с вами сотрудничала на позицию ниже и /вот/ редактора / не главного// Я не владею информацией/ есть ли такие позиции// У меня была задача интервьюировать на позицию старшего редактора// Второе в том/ что я услышала от вас / мне не хватило конкретики // Мне было немножечко сложно/ когда вы меня не слышали/ и мне показалось/ что/ вот как рекомендация на будущее/ я бы вам очень советовала слушать интервьюера// Мне кажется/ что года через 2 вы на эту позицию сможете претендовать и/ я думаю/ у вас всё получится// Мне кажется/ сейчас просто немножко не достаточно опыта / более менеджерская позиция// Важнее менеджерский опыт/ чем та креативность и те способности/ которые у вас уже развиты/ уже доказаны/ успешны// Я надеюсь/ что это интервью поможет вам на другую позицию/ возможно/ что-то ещё будет интересное//* (КР, сер.12)

Для отрицательного ответа в основном используются формы с частицей **не** (*не владею, не хватило, не слышали, не достаточно*).

Показательны в данном контексте формы *немножко, немножечко* и *чуть*. В рамках ответа, который в принципе должен быть вполне официален и имеет такие черты (*и поясню; я не владею информацией/ есть ли такие позиции*), разговорные уменьшительно-ласкательные формы включаются автором, видимо, чтобы смягчить негативность ответа: *Там немножко больше ответственности; Эта позиция чуть выше по менеджерской составляющей; Мне было немножечко сложно/ когда вы меня не слышали*). Перед нами яркий пример, когда отрицание смягчается преуменьшением.

Если в других ситуациях общения стратегии сотрудничества выражаются в том, чтобы показать собеседнику свою заинтересованность в предмете беседы, готовность выслушать мнение партнёра» (Шляхов, 2012b: 149), то в нашем случае «сотрудничество» выражается прежде всего формально – через языковые

маркеры, а затем и посредством таких коммуникативных тактик, как тактика совета и рекомендации.

Особо стоит отметить **тактику компромисса**. Она актуализируется рекрутером при сообщении соискателю о том, что он не подходит на рассматриваемую должность, но для него есть другие варианты. Данная тактика указывает на успешность реализации сопутствующей стратегии интервьюера, которую он использует в процессе всего собеседования: стратегии оценивания кандидата как специалиста. Здесь на первый план выходят экстралингвистические факторы, связанные со спецификой дискурса. «Нет универсально хороших и плохих кандидатов – есть те, кто подходит для этой организации и этой работы, и те, кто не подходит» (Иванова, 2004: 8) На собеседовании опытный рекрутер в первую очередь оценивает и подбирает кандидата в конкретную организацию, но существует и «второй план» - если данный соискатель не подходит для данного места, то его можно рассмотреть в ракурсе другой вакансии.

При реализации тактики компромисса активно используются синтаксические ресурсы русского языка. Например, когда рекрутер дает положительный ответ, но говорит, что есть определённые «но»:

- *Мария/ я думаю/ мне всё-таки стоит показать ваше резюме руководству компании// **Хоть** есть несколько минусов/ так как не работали внутри компании/ **но** думаю/ вы сможете их компенсировать//* (КР, сер.8)

Используются уступительные союзы и частицы: *хоть, но, несмотря на.*

- ***Несмотря на то** / что Вы еще не обладаете таким широким опытом работы / по сравнению с рядом интервью / которые мы проводили по этим позициям / мы сейчас ведем достаточно активный поиск работы / и сталкиваемся также с интересными кандидатами // **Несмотря на то** / что Вы достаточно молоды / Вы профессионально зрелый / у Вас хороший базис // <....>* (КР, сер.25)

Как показывает исследование материала, отрицательные ответы и ответы-компромиссы намного больше по объёму, чем положительные, так как рекрутер пытается смягчить ситуацию, объяснить, чем обусловлено его решение. В то же время соискателю указываются его ошибки, чтобы тот не повторял их во время прохождения следующего собеседования, «учился на своих ошибках». Здесь хороший рекрутер выступает в роли своеобразного учителя, который объясняет и аргументирует.

Например, в серии 19 самая длинная завершающая часть (1566 знаков). Рекрутер отвечает «нет», подробно объясняя кандидату, с чем это связано (кандидат пришел не туда, не знает специфику вакансии и т.п.). Как более опытный человек и профессионал, рекрутер показывает бесперспективность работы данного кандидата на предоставляемом месте, используя различные языковые индикаторы.

На синтаксическом уровне **тактика объяснения** вербализуется с помощью частого использования синтаксической конструкции с союзом «*то есть*» (7 раз), которая усиливает разъяснительный эффект.

- *Сложная ситуация / я скажу так / Вы точно не юрист / вы такая вся мягкая / чтобы быть успешным юристом / надо быть очень жёстким / циничным частично человеком / **то есть** это не Ваше // Что касается по общей такой картине у Вас / я пока не смогла за отведенное время выявить четкую мотивацию к работе и четкую мотивацию к работе в рекламе / и еще я скажу так / у Вас нет цели / то есть цели я не вижу / **то есть** я не могу сказать / что Вы прям да / Вы хотите общаться с людьми / это уже хорошо / Вы уже какой-то круг очертили / Вам нужно сейчас в первую очередь заняться*

установкой этой цели // Вот мне не понравилось / что сразу / что я стремлюсь работать с 9 до 6 / это ужасно / **то есть** самое основное правило любого как бы карьериста / да? Это успех / делать больше / чем он делает сейчас // Если Вы будете от звонка до звонка выполнять просто свою работу / Вы никогда не вырастите ни в карьерном / ни в профессиональном плане / **то есть** этот момент нужно учитывать // Вот что касается данной вакансии **я бы** / наверно / дала бы Вам шанс / скажем так / **то есть** я дала **бы** Вам шанс на испытательный срок три месяца / **я бы** посмотрела / как Вы работаете / но тут вопрос опять же зависит от Вас // Насколько Вы хотите работать? Насколько Вы сможете работать? Насколько Вы быстро будете впитывать? В принципе / данная работа / я / наверно / шанс **бы** Вам дала / но окончательное решение **я бы** лично принимала **бы** по результатам испытательного срока / **то есть** вот так **бы** // Вот // <...>

- **То есть** смотрите /сейчас получится / мы сейчас возьмем Вас на работу / да / а Вы через два месяца поймете «ой / бабюшки / сколько на меня свалилось / нет / я пойду обратно в юриспруденцию»... (КР, сер.19)

Говоря соискателю о его несоответствии выдвигаемым требованиям, рекрутер обращается к **тактике убеждения**, вербализуя её через сослагательное наклонение, показывая, что кандидат сам ещё не понимает, чем может всё закончиться, если его возьмут на данное место. Для убеждения в несоответствии цели соискателя и цели работодателя используется риторический прием - повторяющиеся риторические вопросы⁴ с вопросительным словом **насколько**: *Насколько Вы хотите работать? Насколько Вы сможете работать? Насколько Вы быстро будете впитывать?*

Самая короткая заключительная часть зафиксирована в серии 14 (271 знак). Рекрутер, гармонично сочетая **тактику положительного ответа** с **тактикой объяснения**, делает лаконичный вывод.

- Ну что / учитывая то / что основными требованиями работы компании является опыт работы в клиентском сервисе/ знание английского языка на уровне не менее UpperIntermediate и Ваше желание работать в крупной стабильной компании / я представляю Вашу кандидатуру в компанию //(КР, сер.14)

Третий этап - прощение.

Анализ материала показал, что на последнем этапе заключительной части собеседования для вербализации **тактики прощения** интервьюер активно обращается к стандартным этикетным формам. Использование клишированных и полуклишированных речений⁵, как известно, облегчает процесс коммуникации и делает его более успешным. Рассматривая завершающую часть интервью-собеседования как отдельное речевое произведение, следует отнести его к той зоне «разговорного диалога, для которой вероятность использования стандартов представляется максимальной» (Борисова, 2009: 239). Специалист по подбору персонала прощается с соискателем на позитивной ноте, грамотно реализуя еще две сопутствующие тактики – **тактику благодарности** и **тактику пожелания**.

В результате исследования было выявлено 4 типа «прощания» (в зависимости от сочетания данных тактик и эксплицитности их выражения):

⁴ Риторический вопрос – вопрос, не требующий ответа (авт.)

⁵ Термин используется Верещагиным Е.М., Костомаровым В.Г. (Верещагин, Костомаров 1999: 14)

1) **Стандартное прощание.** Представлено эмплицитно в небольшом количестве.

- *До свиданья* //(КР, сер.22)

- *До встречи* //(КР, сер.29)

Видимо, минимальная этикетная форма прощания в рамках реализации стратегии сотрудничества слишком официальна и не достаточна для завершения беседы, ведь одна из задач рекрутера – оставить о себе положительное мнение. Здесь на первый план выходят экстралингвистические факторы: в перспективе собеседник может рекомендовать его другим соискателям или работодателям.

2) **Прощание + благодарность.**

Самая частотная форма вербализации прощания через прямые речении формы благодарности, которые несут на себе дополнительную функцию позитивного настроя.

- *Спасибо / Елена / до встречи!* (КР, сер.29)

Здесь также интересно включается тактика разъяснения, так как специалист обычно не просто благодарит, но и объясняет, за что. Более стандартной можно считать фразу, кода говорящий благодарит за то, что собеседник пришел или приехал на встречу.

Спасибо/ что подъехали к нам // Всего доброго! (КР, сер.7)

- *Спасибо Вам / что Вы пришли! Мне было важно с Вами познакомиться / чтобы вот эту конкретику под Вас подобрать* //(КР, сер.15)

- *Спасибо за встречу! Спасибо / что Вы пришли! После общения с нашим клиентом я с Вами свяжусь // До свиданья!* (КР, сер.17)

Имеются и примеры использования полуклишированных выражений, когда коммуникант, извлекая из памяти готовые фразы, приспосабливает их к ситуации общения.

- *Спасибо за хороший настрой / за интересный рассказ /...* (КР, сер.23)

- *Я благодарю Вас за время / которое Вы уделите для нашей встречи / благодарю Вас за улыбку / за хорошее настроение / думаю / что мы с Вами еще увидимся // Спасибо / Нина / и до встречи* //(КР, сер.26)

- *Отлично! Спасибо за встречу! Спасибо за ваше время! Была рада знакомству*// (КР, сер.5)

3) **Пожелание + благодарность.** Имплицитно выраженное прощание посредством сочетания речеповеденческих тактик пожелания и благодарности.

- *Удачного Вам дня / спасибо Вам за встречу*// (КР, сер.13)

- *Благодарю Вас за то / что Вы приехали на интервью / за то / что Вы добрались вовремя и за то / что Вы в прекрасном настроении // Удачного Вам дня!* (КР, сер.20)

4) **Прощание + благодарность + пожелание.**

- *Спасибо за Ваше время / которое Вы уделите / и до встречи // Вам желаю удачи!*

Андрей: - *Спасибо Вам / до свиданья!*

- *Всего доброго!* (КР, сер.26)

Спасибо / Людмила / Вам удачи и до встречи //(КР, сер.30)

Факт наличия 2,3,4 формы прощания, по нашему мнению, говорит о вербальной креативности интервьюера, который, не ограничиваясь стандартным прощанием, пытается разнообразить языковое наполнение тактик и тем самым сохранить приятную атмосферу беседы до конца.

Проанализированный материал не оставляет никаких сомнений в том, что главное для специалиста, завершающего собеседование:

1) обдуманно и объективно высказать своё мнение, не обидев соискателя (тактика положительного и отрицательного ответа; тактика компромисса; тактика похвалы);

2) объяснить свое решение, чтобы собеседник мог сделать выводы «на будущее» (тактика объяснения, тактика убеждения);

3) оставить о себе самое позитивное впечатление (тактика благодарности, тактика пожелания, тактика перекалывания ответственности).

Для реализации своей коммуникативной цели рекрутер выбирает стратегию, являющуюся по своей сути стратегией кооперации, «имеющей альтруистическую доминанту» (Шляхов 2012с: 31): корректно высказывает свою точку зрения в рамках как речевого, так и профессионального этикета; активно использует языковые индикаторы всех уровней (лексико-семантические, морфологические, синтаксические, стилистические).

Таким образом, выявление и описание речевых стратегий и тактик рекрутера позволит потенциальным участникам собеседования спрогнозировать предстоящую вербальную коммуникацию и построить эффективный план успешного речевого взаимодействия. Кроме того, представленный материал поможет в обучении русофонов⁶ и иностранцев основам русского речевого взаимодействия.

Источник

КР – Программа «Кадры решают» // Uspehtv: YouTube. – URL: <http://www.youtube.com/playlist?list=PL8EE432C1F803541B>, свободный.

Сокращения

сер. – серия

Ед.ч. – единственное число

Мн.ч. – множественное число

1 л. – первое лицо

Литература

AGEEVA, J.V. 2012. Sobesedovanie-interv'yu kak rechevoi akt v professional'nom diskurse. V: Kazanskaya nauka. ¹ 11. Kazan': Izd-vo Kazanskii izdatel'skii dom, s. 170-173. ISSN 2078-9955.

ARUTYUNOVA, N.D. 1981. Faktor adresata. V: Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka, t.40, ¹ 4, s.356-367. ISBN [ne ukazan].

BAOYAN', U. 2008. Kommunikativnye strategii i taktiki i yazykovye sredstva ih realizacii v russkoyazychnoi neformal'noi mezhlichnostnoi diskursii: na materiale Internet-dnevnikov: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva.

BELOUS, N.A. 2008. Konfliktnyi diskurs v kommunikativnom prostranstve: semanticheskie i pragmaticheskie aspekty: avtoreferat Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Krasnodar.

BORISOVA, I.N. 2009. Russkii razgovornyi dialog: struktura i dinamika. Moskva: Knizhnyi dom «LIBROKOM». ISBN 978-5-397-00069-7.

BES □ Bol'shoi enciklopedicheskii slovar'. 2002. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic>, svobodnyi. ISBN 5-85270-160-2, ISBN 5-7711-0004-8.

DEIK, VAN T.A. 1989. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. M.: Progress. ISBN [ne ukazan].

⁶ Русофон – «русскоговорящий» (Тришин, 2013); тот, кто говорит на русском языке (авт.)

- DZHANDALIEVA, E.YU. 2012. Portretnoe interv'yu kak zhanr rechevogo obsheniya: nekotorye osobennosti kommunikativnogo povedeniya uchastnikov (na materiale nemeckogo yazyka). V: Nauchnyi dialog. ¹ 12: Filologiya, s. 86 □ 101. ISSN 2225-756X.
- EFREMOVA, T.F. 2007. Novyi slovar' russkogo yazyka/Sbornik luchshih slovarei «Ot A do Ya». Moskva: BukaSoft, (CD-rom).
- FILINSKII, A.A. 2002. Kriticheskii analiz politicheskogo diskursa predvybornyh kampanii 1999-2000 gg.: Dissertatsiya ... kand. filol. nauk. Tver'.
- GULAKOVA, I.I. 2004. Kommunikativnye strategii i taktiki rechevogo povedeniya v konfliktnoi situatsii obsheniya: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Orel.
- IVANOVA, D.V. 2010. Rechevye sposoby preodoleniya konflikta: na materiale russkogo i angliiskogo yazykov: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov.
- IVANOVA, S.V. 2004. Iskusstvo podbora personala: kak ocenit' cheloveka za chas. Moskva: Al'pina Biznes Buks. ISBN 5-9614-0052-2.
- ISSERS, O.V. 2012. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoi rechi. Moskva: Izdatel'stvo LKI. ISBN 978-5-382-01331-2.
- LANSKIH, A.V. 2008. Rechevoe povedenie uchastnikov realiti-shou: kommunikativnye strategii i taktiki: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg.
- LUHMANOVA, A. – BOIKOVA, O. – BAGOMEDOVA, O. 2005. Diagnostika soiskatelya. Moskva: Izd-vo: Zhurnal «Upravlenie personalom». ISBN: 5-95630-050-7.
- MAL'CEVA, V.A. 2011. Strategii rechevogo vozdeistviya v professional'noi kommunikatsii: na primere yuridicheskogo diskursa: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk.
- MUL'KEEVA, V.O. 2005. Rechevye strategii konflikta i faktory, vliyayushie na ih vybor: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.01. □ Sankt-Peterburg.
- OZHEGOV, S.I. – SHVEDOVA, N.J. 1993. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 72000 slov i 7500 frazeologicheskikh vyrazhenii. Moskva: AZ'. ISBN 5-85632-002-6.
- PARSHINA, O.S. 2005. Strategii i taktiki rechevogo povedeniya sovremennoi politicheskoi elity Rossii: dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Saratov.
- REPINA, E.A. 2001. Psiholingvisticheskie parametry politicheskogo teksta (na materiale programmnyh i agitatsionnyh tekstov razlichnyh politicheskikh partii konca 90-gg XX. veka). Avtoref. diss. □ kand. filol. nauk. Moskva.
- SAVIN, G.A. 2009. Kommunikativnye strategii i taktiki v rechevom zhanre sovremennoi pravoslavnoi propovedi: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva.
- SHLYAHOV, V.I. 2012. Rehevaya deyatel'nost': Fenomen scenarnosti v obshenii. Moskva: Knizhnyi dom «LIBROKOM». ISBN 978-5-397-00326-8.
- TOKAREVA, P.V. 2005. Kommunikativnye strategii i taktiki v sovremennom uchebnom diskurse (Na materiale shkol'nyh uchebnikov): Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Omsk
- TRET'YAKOVA, V.S. 2003. Rechevoi konflikt i garmonizatsiya obsheniya: Dissertatsiya ... d-ra filol. nauk. Ekaterinburg.
- TRISHIN, V.N. 2013. Slovar' sinonimov ASIS. -URL: <http://www.trishin.ru>, svobodnyi.
- TYUTYUNOVA, O.N. 2008. Kommunikativnye strategii i taktiki sudebnogo diskursa: na materiale nemeckikh i russkikh televizionnyh peredach: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd.

VERESHAGIN, E.M. – KOSTOMAROV, V.G. 1999. V poiskah novykh putei razvitiya lingvostranovedeniya: koncepciya rechapovedencheskih taktik. Moskva: Gos. Institut im. A.S.Pushkina. ISBN 93049-003-1.

YUFEROVA, E.E. – KOVALEVA, O.E. 2001. Licom k licu s budushim sotrudnikom: Kak provesti effektivnoe interv'yu pri prieme na rabotu. Moskva: Izd-vo Rol'f. 288 s.doc/ resurs rutracker.org.

Words: 5352

Characters: 39 699 (22,06 standard pages)

Doc. Iulia Agaeva, PhD.

Kazan (Volga) federal university

Kurskaya 11-7

420081, Kazan

Russia

jageeva@yandex.ru

Word and Image in Contemporary Writing: Curiosities in Mark Haddon's The Curious Incident of the Dog in the Night-Time

Emília Janecová

Anotácia

Analyzovaný román predstavuje príbeh pätnásťročného Christophera Boona, ktorý trpí (pravdepodobne) Aspergerovým syndrómom. Práve cez jeho perspektívu sa dozvedáme o zavraždení susedinho psa Welingtona, ktoré sa naoko stáva ústredným motívom tohto románu, čo vytvára priestor nielen pre zaujímavú tematickú, ale i formálnu kompozíciu. Tá sprostredkúva čitateľovi jednotlivé motívy na úrovni slova, ale i obrazu, nakoľko Christopher nedokáže svoje emócie, pocity a vnemy definovať a vyjadriť slovné. Vo svojom rozprávaní preto používa množstvo doplnkového obrazového materiálu (kresby, mapky, nákresy, emotikony...) a snaží sa tak s čitateľom komunikovať tak, aby mu porozumel. V príspevku sa zaoberáme spôsobom Christopherovho vyjadrenia a funkciou jednotlivých zvolených stratégií.

Kľúčové slová

text, grafické naratívy, grafický román, grafická reprezentácia, ilustrácia

Introduction

Mark Haddon's *Curious Incident of the Dog in the Night Time* was first published in 2003 and since then has gained wide attention both among readers and critics. It was shortlisted and long-listed for numerous prizes and has won Whitbread Book Awards for Best Novel and Book of the Year, the Commonwealth Writers' Prize for Best First Book, and the Guardian Children's Fiction Prize. It has also been translated into several languages and in 2012 was adapted into a stage performance. Moreover a film adaptation of the work is in preparation.

Considering the diverse reactions of critics and interest of not only readers but also various interest groups from the fields of didactics and psychology, there can be no doubt about the uniqueness and masterly elaboration of Haddon's text, which communicates with the reader in the most innovative ways and on manifold layers. These are not limited to traditional narration but in relation to the main character and perspective move on to additional pictorial materials bringing the reader into the centre of the story and enable him to understand more when words are not enough.

Curiosities in Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*

The novel follows fifteen-year-old Christopher Boon who finds the body of his neighbour's dog and consequently concludes that the dog has been murdered. The circumstances of the "crime" grab Christopher's attention and he devotes himself to solving the blatant murder that has taken place in the calm and otherwise safe neighbourhood. As he briskly starts to evaluate the first details and impressions of the crime, the reader has the first opportunity to identify that this is not just another story about teenage detectives and their adventures (as in *The Famous Five* or the *Secret Seven* series by Enid Blyton).

Judging the situation, Christopher in the story describes the circumstances:

The dog was dead. There was a garden fork sticking out of the dog. The points of the fork must have gone all the way through the dog and into the ground because the fork had not fallen over. I decided that the dog was probably killed with the fork... (1)

Not only the syntax and stylistics of the very first page of the story but also Christopher's manner of perceiving and reasoning what has probably happened

indicate that the main character will be somehow different from the heroes from the famous aforementioned stories. If one hadn't read any of the reviews or promotional material in advance, from reading the literal simplicity on the first page one would probably anticipate a much younger protagonist pursuing his dreams of being a detective or some experimental form of text.

However, the following pages of the story provide the reader with many more hints as to what is special about the protagonist, for instance when Christopher introduces himself as a boy who knows "all the countries of the world and their capitals and every prime number up to 7,507" (2) or when he describes how his mentor at school showed him an aid in identifying people's expressions and emotions, which denotes that the young Christopher has certain problems in doing so. This aid consists of a list of drawings of various facial expressions that his teacher Siobhan had drawn up for him and which he carries and uses when lost.

Later on in the story, the reader becomes familiar with other aspects of Christopher's behaviour and learns more about his understanding of reality and people. As often assumed by critics, Christopher suffers from Asperger's Syndrome or some form of autism, even though this is never clearly stated in the text of the novel itself. However this knowledge is not essential for the novel's interpretation, since the reader gains an overview of the protagonist's (dis)abilities by their own reading experience.

As the story moves on, and Christopher tries to solve the case, another mystery appears. We learn that Christopher's mother – whom he believed to be dead – is alive and is living in London, where she had moved to after leaving Christopher's father. Christopher decides to find her and live with her, as well as to try to understand the peculiarities of his parents' relationship. And thus Christopher, who – as we have already found out – has certain difficulties with reading people's emotions and expressions, becomes first a detective and later a curious child trying to read the behaviour of people he suspects to have killed Wellington as well as the behaviour of his parents.

Such elaboration of the plot and characters clearly heralds not only unusual thematic conception but also indicates the use of innovative formal strategies in the composed text. Some of them can be seen on the level of syntax and stylistics but, on top of that, many other means are used in order to represent the authenticity and perspective of the main character. As the story comes to its conclusion, the reader gains the impression of reading a book written by Christopher himself. Not only the first person narration but also other hints make us think thusly – e.g. numbers of chapters only in prime numbers, pictures, illustrations and graphical explanations used, etc. All these strategies, of course, make the text more attractive, especially nowadays, in an age when the popularity of so-called image-texts, multimodal texts or particular graphical literary genres has risen.

An interesting contribution on this theme can be seen in James Bucky Carter's study "Imagetext in The Curious Incident of the Dog in the Night-time", which encompasses the text as an "image laden bildungsroman". Carter concludes that the book itself is highly metacognitive, always aware of its textuality (8). For instance - Christopher and his teacher Siobhan have been working on description, illustration, and approximation as devices, and Christopher often explains why he is making textual decisions. These are particular to him, more than emotional expressions, which are more difficult to read. Carter presents Bill Greenwell's assertion that

Some of the devices Haddon uses are straight out of the Laurence Sterne handbook on how to keep readers happily bamboozled (or confused). The pictures, the equations, the digressions, the inclusion of letters, the candid asides, the typography – everything keeps the reader busy. (qtd. in Bucky Carter, 2007: 281)

Carter admits that the use of such means and to such an extent might be almost confusing for the reader, but we must argue that these have a particular role in the text and are a unique and meaning-bearing part of the literary representation. This is constructed at the level of the written word, portraying the thought and communication processes of the protagonist, and inextricably supplemented by pictures and illustrations depicting the endeavour to encompass and express what is – for the main character - the inexpressible.

Word and Image as a Means of Literary Communication

Knowing the intricacies of communication and interpretation of persons with Christopher's condition, a condition which the reader can sense, the graphical means used in the text reflect his attempt to grasp certain meanings and present them in a way intelligible to the majority of people – to which the reader of the text also belongs. It might be assumed that the protagonist of the book is aware of his otherness. Therefore he uses "image" material. As pointed out in the passages about his mentor Siobhan trying to help him communicate with other people, these serve as a tool to express himself in a similar way as the majority and to evince possible causal relations. Christopher always acknowledges their use and explains – both to the reader and also to himself – what relations or meanings they represent. Therefore we understand these as an indefeasible element of protagonist's utterance as well as a tool of shaping the recipients' perception. This not only relates to "emoticons" (reflecting emotions), by which Christopher defines the way he or somebody else feels. The text uses more diverse material that always has a certain function.

Probably the most diversely used are **graphs** depicting mathematical and physical relations between objects. Reading the text, this emerges as one of Christopher's favourite subjects, one with which he is almost obsessed. Often they also represent the way the protagonist sees, reads and understands meanings. In other cases they also portray Christopher's thought process, which again leads the reader to awareness of the protagonist's otherness – as in:

Some years there are lots of frogs in the pond and some years there are very few. And if you drew a graph of how many frogs there were in the pond it would look like this (but this graph is what's called hypothetical, which means that the numbers aren't real numbers, it is just an illustration). And if you looked at the graph you might think that there was a really cold winter in 1987 and 1988 and 1989 and 1997, or that there was a heron which came and ate lots of the frogs) sometimes there is a heron who comes and tries to eat frogs, but there is chicken wire over the pond to stop it. (126)

Here he refers not only to common meaning but also to the shapes of the graph, which also shape his understanding of the things other people would not connect together.

The other group of pictorial material Christopher uses in order to communicate are **plans and maps** important to the logical preparation for as yet unencountered situations, or helping to describe places and premises seen.

Another feature, also implying the protagonist's special abilities are various **images and drawings** depicting things seen. Similarly to the plans and maps these are also always remembered in great detail.

All these pictorial materials reflect some aspects of the protagonist's perception of the world and somehow become a tool of double representation: firstly on the level of the plot, where Christopher in his narration tries to represent some meanings to the readers via a number of icons and symbols and other pictorial materials perceived as understandable to the majority of people; secondly on the level of the text itself, where the unity of literary and graphical materials used creates a unique type of literary representation.

As W.J.T. Mitchel suggests, “representational signs never seem to occur in isolation from a whole network of other signs” (13) where they create/have a particular meaning. In relation to this, Carter states, that

[...] our culture is becoming increasingly critically aware of our reading of images and that taking this into account, we see that Christopher is not quite as distanced from other video game-playing, cell phone picture-taking, music video-watching people his age in his interpretive/representational abilities, and not so far removed from the rest of us as advanced readers either. (12)

Again, we believe it is the use of formal communication strategies and inclusion of graphical elements that help us – the readers – understand and communicate with the protagonist more than would be the case if only by traditional lexical elaboration.

Conclusion

Putting aside the numerous reviews and studies pondering upon whether the protagonist of the text is autistic or not, or whether he has Asperger’s syndrome, or to what extent the condition of the protagonist is the main focus of the novel, it must be said that the form of the text and relation between the literary and graphical material used offers a perceptive insight into Christopher’s world (whatever it looks like). Reciprocally, he as the main character and “writer” of the book tries to compose an utterance intelligible to the majority of people. Naturally, since the plot of the chosen text on its surface resembles a detective story where the autistic Christopher becomes its solver and is therefore supposed to read into and interpret the behaviour of the suspected, many contradictory moments arise in both thematic and formal composition. However, approaching the formal strategies of the text as an indefeasible element of the protagonist’s utterance and thus as a tool of shaping the recipients’ perception, we see them more as a communicational bridge in terms of our own reading and interpreting skills, which we use and perceive on a daily basis, more than a pure sign emphasizing Christopher’s otherness.

Obviously Haddon’s is not the only recent Young Adult novel to utilize the visual/pictorial alongside traditional print text, and creators of comics, for example, have been merging the two for decades. However, for all the aspects mentioned, we believe these strategies are far more anchored in the structure of this text.

Bibliography

ADAMKA, P. 2013. Reflection on coup d'etat (a few notes on linguistic analysis). In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*, vol. 6, n. 4, p. 103-107. ISSN 1337-8384

BÍROVÁ, J. 2011. Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie. In: *Didactique du FLE dans les pays slaves: revue scientifique internationale; revue FLE Édition SAUF*, vol. 3, n. 1, p. 33-47. ISSN 1337-9283

BUCKY CARTER, J. 2007. Imagetext in *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*. In: *ImageText: Interdisciplinary Comics Studies*. Dept of English, University of Florida. 25 Aug 2013. <http://www.english.ufl.edu/imagetext/archives/v3_3/carter/>

GREENWELL, B. 2004. The Curious Incidence of Novels About Asperger’s Syndrome. In: *Children’s Literature in Education* 35 (March 2004), p. 271–284.

GROMOVÁ, E. - MÜGLOVÁ, D. 2002. Semiotické aspekty prekladu komiksov In: *Poetics of the Texts: Conference proceedings*. Nitra: UKF, p. 286-292. ISBN 80-5050-552-7

- HADDON, M. 2003. *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Jonathan Cape. ISBN 0-09-945025-9
- HEVEŠIOVÁ, S. 2010. Literature and Culture: the British Perspective. In: *Literature and Culture*. Nitra: UKF, p. 42-60. ISBN 978-80-8094-790-3
- HEVEŠIOVÁ, S. 2010. Provoking Discussion: Ambiguity as a Vitalizing Literary Tool. In: *Ambiguity/ Conference Proceedings*. Ružomberok: Verbum, p. 94-97. ISBN 978-80- 8084-620-6
- HODÁKOVÁ, S. – WELNITZOVÁ, K. 2013. Evaluation of interpreter's non-verbal performance by listeners. In: *X-Linguae: European Scientific Language Journal*, vol. 6, n. 4, p. 59-83. ISSN 1337-8384
- KIŠŠOVÁ, M. 2011. Children's Literature in English After the Millenium - Trends and Perspectives. In: *Beyond 2000: The Recent Novel in English*. Walbrzych: Wydawnictwo Panstwowej Wyzszej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Walbrzychu, p. 33-53. ISBN 978-83-88425-69-1
- KIŠŠOVÁ, M. – HEVEŠIOVÁ, S. Contemporary short stories in English I. Nitra: Constantine the Philosopher's University. ISBN 978-80-8094-822-1
- KIŠŠOVÁ, M. – HEVEŠIOVÁ, S. 2013. Literary Tradition and the Kunstlerroman: James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man* and Alison Bechdel's *Fun Home*. In: *Revisiting James Joyce*. Numbrecht: Kirsch Verlag, p. 57-77. ISBN 978-3-933586-96-4
- MITCHELL, W. 1988. Representation. In: *Critical Terms for Literary Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press, p. 11 – 22. ISBN 978-0-226-53229-5
- MÜGLOVÁ, D. 2004. Comics in der Werbung aus textueller und übersetzerischer Sicht. In: *Deutsche Sprache in der Slowakei. II. Geschichte, Gegenwart und Didaktik*. Wien: Edition Praesens, p. 143 – 150. ISBN 978-3-7069-0272-4
- POKRIVČÁK, A. 2012. Contemporary Anglophone Literature and the Problem of Critical Thinking. In: *Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World II. Part II. Literature, Methodology of English Language Teaching: proceedings from Conference, Presov October 4-5, 2012*. Prešov : PU, p. 114-123. ISBN 978-80-555-0706-4
- POKRIVČÁK, A. 1999. O kompozícii umeleckého diela. In: *Studia Philologica Universitatis Constantini Philosophi I*. Nitra: UKF, p. 120-125. ISBN 80-8050-233-1
- WALDNEROVÁ, J. 2013. Comical aspect of certain contemporary literary characters. In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*, vol. 6, n. 1, p. 50-64. ISSN 1337-8384
- WALDNEROVÁ, J. 2013. Transworld Identities and Contemporary Literature. In: *XLinguae: European Scientific Language Journal*, vol. 6, n. 3, p. 2-10. ISSN 1337-8384

Words: 2682

Characters: 17 183 (9,55 standard pages)

Mgr. Emilia Janecová, PhD.

Department of Translation Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University

Štefánikova 67

949-74 Nitra

Slovakia

ejanecova@ukf.sk

KEGA – 039UKF – 4/2012: *The Teaching of Contemporary Anglophone Literatures as Means of the Strengthening of Creative and Critical Thinking*

Мультимедийное пособие как средство формирования личности в процессе обучения русскому языку в иностранной аудитории

Анна Петрикова

Аннотация

В процессе организации русскоязычного образовательного пространства в словацких условиях необходимо учитывать не только образовательный компонент, но и воспитательный. Иностраный язык предоставляет прочную платформу для совершенствования духовной составляющей индивидуального учащегося. Культура, являясь духовным достоянием народа, транслируется посредством языковых средств языковому сознанию личностей в процессе формирования межкультурно-коммуникативной компетенции. Автор статьи выдвигает гипотезу о необходимости привлечения к анализу художественного текста музыкальные произведения, шедевры изобразительного искусства, что помогает студентам гораздо лучше прочувствовать литературный текст.

Ключевые слова

культура, межкультурно-коммуникативная компетенция, духовный рост, интегративный подход, языковые средства, личность, мультимедийность

Педагогика в поисках успешных моделей образования все чаще возвращается к наследию великого педагога Я. А. Коменского. В процессе организации любого образовательного пространства педагог не только обучает учащихся, но он занимается их воспитанием. Во время проведения занятий по русскому языку в иностранной аудитории происходит процесс ознакомления с новым языковым материалом, лексикой, диалогической и монологической речью. Однако, мудрый педагог, помня труды Я. А. Коменского, не забывает и о развитии духовной личности своих обучаемых. Для него это естественно, так как он сам занимается развитием, культивированием своего духа. Школа без божественного духа мертва. В такой школе нет положительных эмоций, нет желания учиться, нет любви среди преподавательского состава, нет взаимопонимания в классах. И мы не имеем в виду только то, что необходимо строго относиться к обучению катехизиса. Духовное состояние исходит не из количества часов, а с качественного отношения самого предвещающего преподавателя, который соглашается с таким восприятием компонентов человеческого бытия, как тело, душа и дух.

Иностраный язык также может предоставить прочную платформу для совершенствования духовного компонента учащихся. Е.И. Пассов справедливо заметил, что «только через процесс овладения и пользования языком возможно превращение биологического существа в социальное, разумное, духовное – в Человека» (Пассов, 2000).

Разумное существо, вливаясь в образовательную систему, позволяет знакомиться с иностранным языком в раннем возрасте. Знакомство с иностранным языком происходит в игровой форме и непринужденной атмосфере. Постепенно, повышая свой уровень знаний, ученики формируют свой взгляд не только на данный иностранный язык, но и на культуру, которую данный язык транслирует. Во время встреч с иностранным языком, учащиеся изучают тексты, которые служат на совершенствование коммуникативных умений и навыков.

Работая над совершенствованием коммуникативных умений студентов-русистов вуза, мы придерживаемся на уроках по развитию речи

одной из тенденций методики преподавания, а именно, при работе с литературным текстом мы подключаем разные изобразительные средства, которые в свою очередь являются формирующим средством личности человека, его эстетических чувств.

Данный интегрированный подход не является новым, так как музыка и живопись всегда имели место в процессе преподавания русского языка и литературы. Литература, музыка и живопись используют разные средства выражения, но привлечение к анализу художественного текста музыкального произведения позволяет студентам лучше прочувствовать литературный текст.

Самые важные каналы восприятия это зрение и слух. На основании психологических исследований посредством зрения мы воспринимаем до 80 % информации, на слух это гораздо меньше. Восприятие и осмысление произведений литературы и музыки сопровождают определенные психологические процессы, которые основаны на синтезе вербального и образного компонентов человеческого мышления. В процессе вербального осмысления художественного текста происходит ментальная обработка языковых знаков. Художественный текст, как и любой другой, содержит информацию. В процессе вербального осмысления происходит расшифровывание и преобразование текстовой информации. Когда подключается еще и образное мышление, художественный образ дополняется различными ассоциациями. В воображении формируются образы, создающие эффект внутреннего иллюстрирования. Именно данный эффект формирует у читателя определенные чувства по отношению к прочитанному.

Музыкальные произведения проникают в сознание посредством органов слуха. Музыка, в отличие от текста, вызывает еще чувственное настроение, которое определяется тональностью, тембром, ритмикой услышанного. Следующим этапом в восприятии является трансформация настроения во внутреннее иллюстрирование появившихся образов, что и является основой осмысления посредством внутренней речи.

Таким образом, считаем нужным привлекать при интерпретации художественного текста музыкальное произведение как одного из видов искусства, так как это усиливает действие образного компонента мышления при осмыслении текста, обеспечивает глубокое проникновение в сущность произведения, а также формирует основу чувственных ассоциаций студентов.

Произведения изобразительного искусства воспринимаются визуально, что основано на зрительно-оптическом восприятии. Живопись, скульптура, архитектура определяются как визуальное искусство. Визуальные изображения являются результатом взаимовлияния трех элементов: точки, линии и пространства. В конце концов, необходимо вспомнить общую структуру художественного произведения, материал которого и комплекс выразительных средств составляют единое целое.

Музыкальные, изобразительные произведения являются неопределимыми помощниками в процессе создания общего представления об исторической эпохе, типе культуры данного народа.

Учитывая выше сказанное, мы создали учебное пособие «Времена года. Слово в русской музыке, изобразительном искусстве, прозе, поэзии» (Прешов, 2013), являющееся мультимедийным.

Данное пособие составлено с применением новейших информационно-коммуникативных технологий. На наш взгляд, современное время предоставляет огромные технические возможности в сфере использования электронных экранов и сети для изучения иностранного языка. Для этого необходимо организовать иноязычную среду обучения и заняться

«визуализацией не только физических или информационных объектов языка, но и "сущностных" (семантических), не наблюдаемых в явном виде. В этой связи необходимо переосмыслить и уточнить многие вопросы обучения иностранному языку, в том числе систему отношений парадигмы "компьютер – ученик", а также роль и значение в этой системе учителя» (Попов, Мильруд, Чуксина, 2002, 10 – 12).

В результате работы с таким пособием у студентов создаётся целостное представление о мире, поддерживается интерес не только к языку, но и к искусству в целом. Именно данный гуманитарный подход является перспективным и результативным в рамках современной культурологической концепции преподавания русского языка в Словакии.

Различаем «*интермедиальность*» и «*мультимедийность*». «Интермедиальность» традиционно называют «*взаимодействием искусств*». Понятие «*интермедиальность*» (от лат. *intermedialis* – *находящийся в середине*) обозначает использование каналов коммуникаций между языками разных видов искусств с целью вызывать эстетическое переживание. «*Мультимедийность*» или же интерактивность, многоканальность определяется как сочетание в одном продукте нескольких типов информации, таких как текст, анимация, графика и звук. Мультимедийность одновременно воздействует на несколько каналов восприятия человека.

С. Копчакова считает, что интермедиальность выступает как целостное одновременное воздействие, а мультимедийность характерна электронным медиам, записывающим, хранящим и передающим информации (Korčáková, 2011).

Медиа условно делят на пять типов:

- ранние (письменность),
- печатные (печать, литография, фотография),
- электрические (телеграф, телефон, звукозапись),
- масс медиа (кинематограф, телевидение),
- цифровые (компьютер, Интернет).

В создании мультимедиа используются средства выражения различных видов искусства:

- изобразительного искусства;
- театрального искусства;
- кинематографического искусства;
- танцевального искусства.

Результатом интеграции цифровых медиа, средств выражения различных видов искусств и художественного текста является мультимедийное пособие.

Зачем применять мультимедиа в образовании? На данный вопрос можно ответить следующим образом: «Мультимедиа как *средство обучения* могут использоваться в различных образовательных контекстах, предоставляя мультимедийные продукты и информационные ресурсы Интернета для обучения, выработки практических навыков и развития критического мышления. Мультимедиа-продукты могут способствовать улучшению качества образования в отдельных *предметных областях и на стыке научных направлений*.» (Андресен, Бринк, 2007, 31)

По словам Я. Гудаковой (Hudáková, 2010, 49 – 55) использование мультимедийных пособий в процессе обучения имеет несколько причин:

1. *Визуализация* (как воплощение принципа наглядности):

- содействует в учении, конкретизирует явления – делает их реальными;

- проще и обзорнее воспроизводит информации, намного быстрее доступность к информации – визуальные тексты – ученик сам выбирает темп работы и время необходимое для учения и запоминания информации, при все этом услышанный текст „исчезает во времени“;
 - наглядно показывает связи – при помощи схем, графов или гипертекстовых ссылок, гипертекст представляет выделенное слово, которое после нажатия на него соединяет отдельные соотносящиеся части, содействует наглядному и логическому соединению знаний, их быстрому воспроизводству;
 - является мотивацией, активизирует интерес к учению, исследованию проблемы;
 - более эффективная работа учителя, который за короткое время имеет возможность охватить и продемонстрировать больше количество учебного материала;
 - устраняет большое количество дидактических вспомогательных пособий, так как мультимедиальное пособие само по себе содержит много наглядных материалов.
2. *Интерактивность* (как возможность активно вступать во «внутрь» процесса презентации. В распоряжении мы имеем:
- простые интерактивные CD-ROM, содержание которых точно определено и ученик выбирает свой темп учения, в какой-то степени собственный порядок восприятия знаний (в определенных модулях);
 - более сложное адаптивное интерактивное CD-ROM, при котором зависит от уровня развития ученика, какие определенные методы и подходы, каких уровней он выберет.
3. *Имитация процессов*:
- интерактивные или виртуальные средства содействуют изображению реальных процессов;
 - помогает более глубокому пониманию некоторых фактов;
 - показательный урок может мотивировать к воплощению других явлений.
4. *Мультимедийность*:
- исходя из использования визуальной, аудитивной и аудиовизуальной сторон мультимедиальных CD-ROM, можно затронуть и влиять на большинство органов чувств одновременно;
 - при взаимодействии большинства органов чувств одновременно можно образовывать другие связи и таким образом повлиять на память, представление, воображение и развитие мысли.

Итак, учебный мультимедийный CD-ROM воплощает возможности визуального, аудиовизуального изображения, которые по сравнению с печатным учебником несравнимы.

Структура учебного пособия включает тематические презентации в программе *Power point*, аудиозаписи музыкальных произведений, стихотворений в формате mp3, различный наглядный материал, например, картины известных художников, рисунки, фотографии.

Авторские фотографии призваны проиллюстрировать понятийный аппарат конкретной предметной области, дополнить, расширить знания студентов новыми сведениями.

При разработке презентаций был учтён метод, формирующий осмысленные ассоциации (лат. *associatio* – соединение, присоединение), который требует предварительных знаний. Однако, данный метод позволяет создать условия для более эффективного обучения иноязычной лексики. Как

указывает В.Ф. Петренко, существует возможность выделения и некоторых неосознаваемых компонентов значения, поскольку испытуемые работают со значением в «режиме употребления» (Петренко, 1998, 49), т.е. каждое слово всегда связано с несколькими другими ассоциативными связями, которые могут быть проанализированы как в парадигматическом, так и в синтагматическом плане, отражающем отношения в языке и речи. Суть ассоциативного метода заключается в том, что обучаемый видит не схему образа, воспринимает не значения, а означенный образ «при этом структуры значения, опосредующие восприятие, непосредственно вплетены в ткань образа. Но сознание не просто дублирует с помощью знаковых средств отражаемую реальность, а выделяет в ней значимые для субъекта признаки и свойства, конструирует их в идеальные обобщенные модели действительности (Петренко, 1998, 12).

Данный мультимедиаальный CD-ROM содержит несколько тем, которые касаются времен года. Каждая тема разработана с учетом аудиовизуального метода. Представлены разработки отдельных времен года с комплексом упражнений, заданий на совершенствование навыков слушания, чтения, говорения и письма.

В качестве помощников выступают различные схемы для описания музыкальных, изобразительных произведений.

Пособие может быть использовано на уроках по развитию речи будущих специалистов по переводу и преподавателей русского языка и литературы, а также для самостоятельной работы дома.

Работать с данным учебным пособием можно в разных режимах:

- ✓ компьютер преподавателя + компьютеры студентов (компьютерный класс);
- ✓ компьютер преподавателя + принтер;
- ✓ компьютер преподавателя + проектор.

В процессе работы в компьютерном классе преподаватель может предоставить доступ обучаемым к файлам презентации, информационным объектам по изучаемой теме, для работы студентов по продуманному сценарию преподавателя или по собственным сценариям. В данном случае преподаватель может транслировать презентации на экраны компьютеров студентов с синхронным пояснением.

Работая в режиме компьютер преподавателя и принтер, можно организовать индивидуальную работу с обучаемыми, демонстрируя тот или иной объект обучения, показ презентации, проведение тренингов, тестовых упражнений.

Если преподаватель использует проектор, то он может с его помощью демонстрировать на экране информационные объекты, дающие развернутую комбинированную информацию с помощью средств мультимедиа. Подача информации возможна для объяснения новой темы или обсуждения пройденного материала.

В учебном пособии внимание сосредоточено прежде всего на литературные тексты, как факты культуры, посредством которых студенты учатся описывать время года в России, сравнивать состояние природы в родной среде.

Студенты дополняют общую картину текста посредством интерпретации картин русских художников, используя следующие слова и словосочетания:

- **(ГДЕ?)** На картине; на полотне.

- **(ЧТО?)** Картина написана; была написана **(КЕМ?)** художником, живописцем.
- Картина написана **(ЧЕМ?)**:
 - ✓ маслом (масляными красками); акварелью (акварельными красками);
 - ✓ красками: яркими; светлыми;
 - ✓ тёмными;
 - ✓ жёлтыми, золотистыми (тёплые, холодные); красными.
- Картина написана **(КАК?)**:
 - ✓ талантливо; правдиво; прекрасно;
 - ✓ с печальной силой;
 - ✓ с большим мастерством; реалистически;
 - ✓ с присущим художнику блеском.
- Картина изображает **(КОГО? ЧТО?)**; на картине изображено **(ЧТО?)**:
 - ✓ пейзаж: море, город; поле; лес;
 - ✓ героя; жизнь;
 - ✓ историческое событие;
 - ✓ спокойный и широкий разворот пространства, обилие света, воздуха;
 - ✓ природу (холмы, деревья, река);
 - ✓ неизмеримые дали русского ненастья;
 - ✓ спокойствие в природе.
- Картина полна **(ЧЕГО?)**: поэзии, драматизма, трагизма.
- Картина передаёт, поднимает **(ЧТО?)** настроение.
- На картине передана **(ЧТО?)** печаль прощальных дней, сыплющихся листьев.
- Картина выражает чувство: **(ЧЕГО?)**
 - ✓ радости;
 - ✓ печали;
 - ✓ доброты;
 - ✓ гармонии с природой;
 - ✓ одиночества;
 - ✓ тоски, покоя.
- Композиция **(ЧЕГО?)** картины уравновешена.
- **Художник** **(ЧТО СДЕЛАЛ?)** воспел красоту и поэзию родной природы.

Проводя беседу по содержанию картины, можно использовать следующие вопросы:

- 1) Попробуйте определить, какое настроение было у художника, когда он писал эту картину?
- 2) Какие краски преобладают в описании зимнего (весеннего, летнего, осеннего) пейзажа?
- 3) Что изображено на переднем и заднем планах?
- 4) Сравните использование цвета на картине.
- 5) Как вы думаете, почему на переднем плане один цвет, а на заднем – другой?
- 6) Почему картина так названа?
- 7) Попробуйте при обосновании своего мнения воспользоваться художественным текстом к данному времени года.
- 8) Какое впечатление на вас производит картина?
- 9) Что вам особенно нравится?

Анализируя музыкальные произведения знаменитого русского композитора П.И. Чайковского, преподаватель может предложить следующие слова и выражения:

1. Данное произведение **относится** к следующему музыкальному жанру: *симфоническая; классическая; эстрадная; джазовая; хоровая; инструментальная; народная.*
2. В произведении **представлены** такие музыкальные инструменты: *скрипка; флейта; рояль; альт; кларнет; фортепиано; виолончель; контрабас; ударные инструменты; гитара.*
3. Композитор **создал**: *картину народной жизни; картину быта крестьянина; картину весеннего русского пейзажа; картину русской природы;*
4. Музыка композитора **отличается**: *красочностью, романтичностью, необычайным мелодическим богатством.*
5. Пьеса композитора **отличается** : *мягкостью, женственностью, нежностью; подвижностью, мужественностью, энергичностью; задумчивостью, сероватостью, грустью; мелодичностью, весёлостью, свежестью; спокойностью, неторопливостью, неподвижностью.*
6. Музыка **доставляет**: *эстетическое наслаждение; наполняет радостью; покоряет сердце; завоёвывает симпатии слушателя.*
7. Музыка **передаёт (поднимает) настроение**: *весёлое, грустное; радостное; может быть источником внутренней силы; источником позитива.*
8. **Прозвучала** музыка: *грустная, печальная, хмурая, тревожная, жалобная, тоскливая, обиженная, плачущая; музыка весёлая, радостная, игривая, задорная, прыгучая, бойкая, озорная, солнечная.*
9. По характеру **прозвучала** музыка: *отрывистая, мозгучая, грозная, лёгкая, тяжёлая, неуклюжая, назойливая, однообразная, чёткая, плавная, танцевальная, маршевая, изысканная, торжественная.*

При беседе о музыкальном произведении можно использовать следующие вопросы:

1. Что вам понравилось в этих музыкальных произведениях?
2. Какие чувства они у вас вызвали?
3. Почему в сборнике П. И. Чайковского «Времена года» 12 пьес?
4. Как вы думаете, почему одна пьеса жалобная, задумчивая, тоскливая, а другая весёлая, задорная, жизнерадостная?
5. Как вы думаете, прослушанная музыка вокальная или инструментальная?
6. Посредством каких инструментов передаётся картина зимы (весны, осени, лета)?
7. Какая картина зимы (весны, лета, осени) изображена в музыке?
8. Обоснование своего мнения найдите в поэзии Ф. И. Тютчева.

Возможный вариант организации работы с темой «Весна»:

1. **Актуализация:** Наведите курсор на слова по теме «Погода и времена года» и **нажмите**. Повторите слова и словосочетания. Выполняйте остальные задания и упражнения.
2. **Мотивация:** Наведите курсор на П.А. Чайковский Времена года. **Март. Песнь жаворонка** и **нажмите**. Слушайте музыкальное произведение.

- Наведите курсор на **Описание музыкального произведения** и **нажмите**. Анализируйте прослушанную музыкальную композицию, используя схему.
3. *Ядро*: **Откройте презентацию «Весна»** и выполняйте задания, указанные в ней. После работы с презентацией или параллельно, можно выполнять следующее:
 - *Аудирование/говорение/письмо*: Наведите курсор на **Блок заданий по работе с поэзией Фёдора Ивановича Тютчева** и **нажмите**.
 - Работайте в соответствии с указаниями в блоке заданий с поэзией.
 - Слушайте стихотворение «**Весенняя гроза**» несколько раз, пытайтесь представить себе данное время года.
 - *Говорение/чтение*: Наведите курсор на **Описание картины** и **нажмите**. **Изучите слова и словосочетания**.
 - Наведите курсор на **Картины. Весна** и **нажмите**. Используя схему для описания картины, анализируйте картины художников.
 - Проведите беседу, отвечая на вопросы по содержанию картины.
 4. *Письмо*: **Напишите, как в Словакии отмечают весенний религиозный праздник «Пасха»**. Почему верующие красят яйца, пекут куличи и ходят в храмы. Сравните русские и словацкие пасхальные обычаи.
 5. Обобщите полученные информации по теме. Сделайте выводы.

Таким образом, формированию духовной личности может содействовать правильно организованный познавательный процесс работы с мультимедийным пособием, в содержание которого входят конкретные тексты как артефакты культуры, т.е. духовное наследие данного этноса.

Литература

- ADAMKA, P. 2010. Klady a záporý využívania analógií s rodným jazykom pri osvojovaní si niektorých javov gramatického systému ruského jazyka. In: Vyučovanie cudzieho jazyka: súčasné vyučovacie technológie. Prešov: FF PU. ISBN 978-80-555-0170-3, s. 7-14.
- AZIMOV, J.G. 1989. Ispol'zovanie komp'yutera v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. M.: Russkii yazyk, 1989.
- BESPAL'KO, V.P. 1995. Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya. M.: Izd-vo Instituta professional'nogo obrazovaniya, 1995.
- GALLO, J. 2012. Vzaimodeistvie izuchaemogo i rodnogo yazykov v processe izucheniya RKI. In: Kategorizaciya deistvitel'nosti v yazyke i kul'ture: mezhdunarodnyi sbornik nauchnyh trudov po lingvokul'turologii / pod red. E. E. Stefanskogo. Samara: Samarskaya gumanitarnaya akademiya, 2012, s. 181-187. ISBN 978-5-98996-117-7.
- GAL'SKOVA, N.D. – GEZ, N.I. 2008. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. 5-oe izdanie. Moskva: «Izdatel'skii centr «Akademiya», 2008. 336 s. ISBN 978-5-695-5023-2.
- GURIEV, M. 1996. Mul'timediinyi transfer informacii i obrazovaniya budushego. In: Mul'timedia. 1996. 12. S. 82 □ 83.
- HUDÁKOVÁ, J. 2010. Multimediálny výučbový CD-ROM a jeho miesto v hudobnej výchove. In: Musica viva in schola XXII. Ed. Petr Hala. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5388-5, s. 49-55.
- KOLLÁROVÁ, E. 2013. Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava: ŠPÚ v Bratislave, 2013. 214 s. ISBN 978-80-89070-58-9.

- KOLLÁROVÁ, E. 2004. Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2004.
- KOPČÁKOVÁ, S. 2009. Recepcia hudby u vysokoškolákov a jej projekcia do iných druhov umenia v procese pedagogickej interpretácie hudby. In: Kultúra – Umenie – Vzdelávanie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 3.-4.6.2009 Banská Bystrica. Banská Bystrica: Vydala Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v B. Bystrici, 2009. CD ROM elektronický zborník príspevkov. ISBN 978-80-8083-755-6, s. 1-14.
- KOPČÁKOVÁ, S. 2011. K súvzťažnosti a interpretácii hudby a iných umeleckých médií. In: Hudba a umenia. Vzájomné vzťahy a prieniky v kontexte intermediality a integrácie. Studia Scientiae Artis I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis. Ed. Slávka Kopčáková. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0379-0, s. 37 – 89.
- LYASHUK, V. M. 2010. Kul'turnyi komponent v prepodavanii russkogo yazyka slovackim slavistam i rusistam. In: Historicko-kulturologick? minimum vo vyu?ovan? cudz?ch jazykov. Odborn? zborn?k. Nitra : FF UKF, 2010, s. 63 □ 71. ISBN 978-80-8094-720-0.
- MASHENKO, N.M. 1969. Muzyka i zhivopis' na urokah russkoi literatury. M., 1969. S. 5.
- MUL'TIMEDIA v obrazovanii: specializirovannii uchebnyi kurs/ Bent B. Andresen, Katya van den Brink; avtorizovannii per. s angl. 2-e izd., ispr. i dop. 2000. Moskva: Drofa, 2000. 224 s.: il. (Informacionnye tehnologii v obrazovanii). ISBN 978-5-358-00594-5.
- PASSOV, E. I. 2000. Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. «Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur». M.: Prosveshenie, 2000.
- PETRENKO, V. F. 1988. Psihosemantika soznaniya. Moskva: Iz-vo Mos. Un-ta, 1988.
- PETRIKOVA, A. 2013. Vremena goda. Slovo v russkoi muzyke, izobrazitel'nom iskusstve, proze, poezii. (Ročné obdobia. Slovesný prejav v ruskej hudbe, maľbe, próze, poézii). Mul'timediinoe uchebnoe posobie na CD-ROM-e. Prešov: Preshovskii universitet v Preshove, 2013. ISBN 978-80-555-0818-4
- PETRIKOVA, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Vvedenie v didaktiku russkogo yazyka i mezhkul'turnuyu kommunikaciyu. Prešov: Filosofskii fakul'tet, 2013. 365 s. ISBN 978-80-555-0766-8.
- PETRIKOVA, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Didaktika ruštiny I. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2013. 176 s. ISBN 978-80-555-0819-1
- PETRIKOVA, A. – KUPRINA, T. – GALLO, J. 2013. Didaktika ruštiny II. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis. Prešov: Filozofická fakulta PU v Prešove, 2013. 175 s. ISBN 978-80-555-0820-7
- POPOV, N.S. – CHUKSINA, L.N. – MOZEROVA, L.A. 2001. Novye informacionnye tehnologii obucheniya inostrannym yazykam. In: Materialy mezhdunar. nauch. konf. Problemy i perspektivy integracii vysshei shkoly Rossii v mirovuyu sistemu obrazovaniya i nauki. Ch. 2. Voronezh, 2001, s. 138-140.
- POPOV, N.S. – MIL'RUD, R.P. – CHUKSINA, L.N. 2002. Metodika razrabotki mul'timediinyh uchebnyh posobii: Monografiya. M.: Izd-vo Mashinostroenie-1, 2002. 128 s. ISBN 5-94275-032-7
- PURM. R. – JELÍNEK, S. – VESELÝ, J. 2003. Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly. 3. rozšírené a upravené vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0.

SOKOLOVÁ, M. – VOJTEKOVÁ, M. – MIROSLAWSKA, W. 2012. Slovenčina a poľština: synchrónne porovnanie s cvičeniami. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. 336 s. ISBN 978-80-555-0571-8.

SHUKIN, A. N. 2012. Obuchenie rechevomu obsheniyu na russkom yazyke kak inostrannom. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei ruskogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: «Russkii yazyk. Kursy», 2012. 784 s. ISBN 978-5-88337-285-7.

TUREK, I. 2002. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Edukácia, 2002. 326 s. ISBN 80-8052-136-0.

VOJTEKOVÁ, M. 2013. Ortografia poľského jazyka. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2013. 71 s. Dostupné na: <<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vojtekova2>> ISBN 978-80-555-0832-0

Words: 3176

Characters: 25 869 (14,37 standard pages)

Mgr. Anna Petriková, PhD.

Katedra rusistiky a translológie

Filozofická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17 novembra 1

080 01 Prešov

Slovakia

apetrikova0@gmail.com

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike

Jana Bírová – Sylvia Eliášová

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme definíciou viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie a súčasnou jazykovou politikou na Slovensku.

Kľúčové slová

viacjazyčnosť, viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia, jazyková politika na Slovensku, cudzie jazyky, školy

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia

Pod termínom viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia sa rozumie schopnosť používať jazyk pre účely komunikácie a schopnosť zúčastniť sa interkultúrnej interakcie, kde osoba, je chápaná ako spoločenský aktér, ktorý má vedomosti z niekoľkých jazykov na rôznych stupňoch a skúsenosti s viacerými kultúrami (SERR, 2006, Benko – Butašová – Gadušová, 2012).

Rozlišuje sa, nakoľko jednotlivec jazyky ovláda a nakoľko ich používa. Každá rečová zručnosť môže byť u jednotlivca rozvinutá v inej miere. Veľmi málo bilingválnych a viacjazyčných jednotlivcov má rovnakú znalosť dvoch alebo viacerých jazykov. Jeden jazyk má tendenciu byť silnejší a býva nazývaný dominantným jazykom.

Je to kompetencia nestála, dynamická, nerovnomerná alebo evolutívna. Slabší jazyk sa môže stať silnejším. Konfigurácia tejto zručnosti sa totiž vyvíja podľa situácie a komunikačnej trajektórie komunikanta – spoločenského aktéra. Obohacuje sa o nové komponenty, alebo ich dopĺňa, či transformuje, respektíve niektorými inými komponentmi mrhá. Je to vplyvom pracovných, geografických alebo rodinných zmien, ale aj vplyvom rozvoja osobných záujmov.

Je nazývaná tiež nerovnomernou:

- všeobecná úroveň ovládania sa môže líšiť v závislosti od jazyka;
- profil jazykových zručností sa môže líšiť z jedného jazyka do iného (napr. vynikajúce znalosti v ústnej komunikácii v dvoch jazykoch, ale dobré písanie v jednom, ovládanie tretieho jazyka iba v porozumení);
- multikultúrny profil môže mať inú konfiguráciu ako viacjazyčný profil (napr. dobrá znalosť určitého kultúrneho spoločenstva, ktorého jazyk jednotlivec do hĺbky nepozná alebo len málo poznatkov o kultúrnej komunite, ktorej jazyk ovláda výborne).
- Kvôli tejto nerovnováhe sa viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia tiež vyznačuje tým, že v komunikácii sa stratégie používané na dosiahnutie rozličných cieľov v spoločnosti môžu líšiť. Napríklad postoj, v ktorých bude používateľ jazyka vedieť zdôrazňovať otvorenosť, priateľnosť a ohotu (a to cez gestá, mimiku, proxemiku), môžu v jazyku, ktorý neovláda dostatočne, kompenzovať tento relatívny nedostatok, zatiaľ čo v jazyku, ktorý lepšie ovláda, môže ten istý jednotlivec v komunikácii pôsobiť vzdialenejšie alebo rezervovane.

Táto pluralitná kompetencia (Coste – Moore – Zarate, 2009) slúži na vybudovanie jazykovej a kultúrnej identity. Nejde o jednoduché pridanie jednojazyčných kompetencií, ale o umožňovanie kombinovať a strieďať jazykové kódy. Superpozícia alebo porovnávanie rôznych odborností nie sú v centre pozornosti. Ide o existenciu

jednej pluralitnej (kompozitnej a heterogénnej kompetencie), ktorá zahŕňa jednotlivé alebo čiastočné subkompetencie, ale ktorá je len jedna a ktorá predstavuje repertoár disponibilný pre spoločenského aktéra – používateľa jazykov – komunikanta.

Počas komunikácie je možné používať iné jazykové tvary alebo štruktúry, ak to okolnosti dovoľia. Výstavba viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie podporuje vznik jazykového povedomia a metakognitívnych stratégií, ktoré umožňujú spoločenskému činiteľovi oboznámiť sa a kontrolovať svoje "spontánne" spôsoby riadenia úloh, vrátane ich jazykovej dimenzie. Okrem toho táto skúsenosť viacjazyčnosti a plurikulturalizmu:

- využíva existujúce sociolingválne a pragmatické zložky komunikatívnej kompetencie,
- pomocou nej prebieha lepšie vnímanie toho, čo je neutrálny a čo je špecifický register v rôznych jazykoch.
- Je pravdepodobné, že sa vylepší schopnosť učiť sa a schopnosť nadviazať vzťah alebo kontakt.

Nie je to len výber jazykovej politiky v danom okamihu histórie, napríklad v Európe, je potrebné dať väčšiu šancu pre budúcnosť mladým, aby mohli používať viac než dva jazyky. Je tiež dobré pomôcť žiakom:

- budovať svoju jazykovú a kultúrnu identitu začlenením rozmanitých skúseností inakosti,
- rozvíjať schopnosť učiť sa prostredníctvom skúsenosti s niekoľkými jazykmi a skúsenosti s inými kultúrami.

Jednotlivec využíva vedomosti z jazykov vzhľadom na zadaný cieľ a vzhľadom na plnenie konkrétnych funkcií. Preto túto kompetenciu nazývame aj kompetenciou funkčnou (ibid.).

Prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov

Škola má nosnú funkciu v rozvíjaní viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie žiakov. Na 1. stupni základných škôl, okrem obligá začatia štúdia anglického jazyka, by mohli riaditelia škôl a učitelia spestriť vyučovací proces, a to prostredníctvom aktivít, ktoré prebúdzajú záujem o varietu cudzích jazykov. Takéto aktivity sa dajú realizovať prostredníctvom iných vzdelávacích a výchovných predmetov a činností. Napríklad na hodinách prvého cudzieho jazyka, slovenského jazyka, čítania, hudobnej, výtvarnej, telesnej výchovy. Takýto prístup sa v teórii vyučovania cudzích jazykov nazýva jazykové prebudenie.

Po začatí štúdia prvého cudzieho jazyka sa žiak 6. triedy začína venovať druhému cudziemu jazyku. Materinský jazyk a dva cudzie jazyky sa nemusia vždy vyučovať separovane, ako je tomu doposiaľ. Zdôrazňuje sa simultánne vyučovanie cudzích jazykov. Žiak si tak lepšie osvojí, resp. lepšie sa naučí rôzne prvky učiva, ktoré následne bude vedieť efektívnejšie využívať. Simultánne vyučovanie materinského, 1. cudzieho a 2. cudzieho jazyka, resp. nadobúdanie vedomostí z 2. CJ prostredníctvom 1. CJ sa nazýva integrovaná jazyková didaktika (Candelier, 2011a,b,c).

Tretím viacjazyčným prístupom je porozumenie medzi príbuznými jazykmi, v ktorom sa zdôrazňuje jazykovej podobnosti, využívanie znalostí z jedného jazyka, napr. románskej vetvy cudzích jazykov, pre porozumenie ďalšieho jazyka tejto vetvy. Môžu sa pripraviť situačné aktivity, v ktorých pôjde o porozumenie.

Vzťah cudzojazyčného vzdelávania a interkultúrneho prístupu vychádza z ich homológneho cieľa v širšom slova zmysle – stať sa *interkultúrne kompetentným*, t.j. vytvárať u žiakov spôsobilosť percipovať a rešpektovať aj iné kultúry ako iba svoju, a to v rámci hodín CJ. Multikultúrna výchova podľa Horňákovskej (2011: 129) zahŕňa spôsobilosti človeka rešpektovať a chápať iné kultúry (kultúrna pluralita), viesť k percepcii odlišností a učiť neskreslené predstavy o iných rasách a kultúrach, viesť k tolerancii a vzájomnej úcte príslušníkov iných kultúr, „eliminovať alebo oslabovať etnické či rasové predsudky“ (Průcha, 2001) a predsudky vôbec. Multikultúrna výchova je interdisciplinárna oblasť teórie a výskumu v oblasti výchovy k tolerancii. Je to aj súbor praktických aktivít. V jazykovom vzdelávaní bol koncipovaný interkultúrny prístup, ktorý okrem zdôrazňovania kultúrnych a jazykových odlišností a podobností, akcentuje aj výchovný aspekt. V rámci školských vzdelávacích programov pre druhý stupeň základných škôl a pre gymnáziá zasahuje do vzdelávacích oblastí ako jazyk a komunikácia, človek a spoločnosť, človek a hodnoty, umenie a kultúra. Interdisciplinárne využíva pericentrá predmetov multikultúrnej výchovy, svetovej literatúry, etickej výchovy, náboženskej výchovy, občianskej náuky a možno aj ďalších – dejepisu či zemepisu. Interkultúrny prístup zahŕňa sociolingválne a sociokultúrne aspekty a obsahy kultúr, ktoré sú predmetom jeho výučby.

Súčasná jazyková politika

V súčasnosti sa viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencii venujú učitelia a žiaci skôr implicitným – nevedomým spôsobom. Deklarujú to učitelia v dotazníkovom prieskume z roku 2011, v ktorom centrom pozornosti bol francúzsky jazyk. Z prieskumu vyplynulo, že väčšina učiteľov francúzskeho jazyka je viacjazyčných. Vyučovaniu francúzskeho jazyka prostredníctvom porovnávania s anglickým jazykom sa venuje spolu 24 zo 42 opýtaných, čiže väčšia polovica. Porovnávaniu románskych jazykov sa venujú len 4 učitelia. 39 zo 42 učiteľov vzbudzuje záujem o francúzštinu u detí alebo ľudí, ktorí sa tento jazyk zatiaľ ešte neučili. 37 učiteľov zo 42 integruje interkultúrny prístup do vyučovania francúzskeho jazyka.

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia ako cieľová kompetencia nie je kľúčovou kompetenciou v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP), čo „je hierarchicky najvyšší model vzdelávania, ktorý tvorí prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. [...] Dokument zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Obsahuje princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu. Je zameraný na rozvíjanie kompetencií žiakov (poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si) primerane danému stupňu vzdelávania. Obsah, ktorým sa dané ciele dosiahnu a ktorým sa rozvíjajú požadované kompetencie, vymedzuje povinné kmeňové učivo, ktoré garantuje štát. ŠVP je vypracovaný tak, aby jednotlivé vzdelávacie programy (predškolského, základného a stredoškolského vzdelávania) na seba nadväzovali“ (Vargová – Križová, 2008: 24). Cudzie jazyky (prvý a druhý cudzí jazyk) tvoria súčasť vzdelávacích oblastí avšak dôraz sa kladie na individuálne získané vedomosti z cudzích jazykov a interkulturality a nie na dosiahnutie alebo viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie, čo je aj pre modely vzdelávania logické, nakoľko štát musí určiť štandardy, ktoré udávajú žiakovi ciele, ku ktorým má smerovať.

Učebné osnovy predmetov si školy spracovávajú v rámci školského vzdelávacieho programu, ktorý disponuje hodinami povinnými, ktoré zabezpečia získanie obsahu garantovaného štátom a úroveň vzdelania danú vzdelávacím štandardom a hodinami voliteľnými, ktoré majú za úlohu doplniť učivo, ponúknuť

voliteľný predmet, resp. ponúknuť nový predmet. Otvorenie doplnkového alebo nového predmetu však najčastejšie závisí od vôle riaditeľa. Ponúknuť konverzačné hodiny z jazykov, ktoré sú slabo zastúpené, znamená otvoriť finančne nákladnú hodinu pre malé množstvo zainteresovaných – neefektívne narábanie s financiami MŠVVaŠ SR. Ak sa však škola rozhodne, môže ponúknuť na štúdium ktorýkoľvek cudzí jazyk. Musí ho však vedieť zabezpečiť z hľadiska vyučujúcich ako aj z hľadiska predpokladu jeho výberu žiakmi (výber druhého cudzieho jazyka sa realizuje väčšinou v podobe diskusií zo strany rodičov).

V nadväznosti na hodinové dotácie pre cudzie jazyky učitelia FJ konštatujú (podľa Diskusie z Okrúhleho stola, Banská Bystrica, 2011), že 1–hodinová dotácia pre druhý cudzí jazyk nie je dobrým riešením. Dané okolnosti neprispievajú k rozvoju viacjazyčnosti v školskom systéme.

Analýza o Jazykovej kompetentnosti na Slovensku vypracovaná Z. Bútorovou a O. Gyárfášovou z Inštitútu pre verejné otázky v roku 2011 mala, okrem akcentovania nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, za cieľ aj zhodnotiť postavenie iných cudzích jazykov v slovenskom školstve. Z analýzy vyplýva, že „zo šiestich skúmaných svetových jazykov – ruštiny, nemčiny, francúzštiny, angličtiny, španielčiny a taliančiny – majú na Slovensku najsilnejšie vedomostné zázemie tri: ruština, v ktorej sa aspoň trochu dohovoria viac ako polovica ľudí (54 %), nemčina (49 %) a angličtina (46 %). Znalosť francúzštiny, taliančiny a španielčiny je oveľa menej rozšírená. V týchto jazykoch sa aspoň trochu dohovoria menej ako 10 % ľudí (7 %, resp. 4%, resp. 3%) (Bútorová, Gyárfášová, 2011: 4). 57 % opýtaných si však myslí, že aj iné jazyky ako angličtina a nemčina sú pre život dôležitejšie (ibid: 16).

Ústav informácií a prognóz školstva eviduje nasledovný počet žiakov učiacich sa cudzie jazyky na základných, stredných školách a gymnáziách. Okrem sumarizujúceho charakteru z počtov vyplýva aj predpoklad pre kontinuitu vzdelávania v cudzích jazykoch na SŠ, čo opätovne ohrozuje rozvoj viacjazyčnosti v školskom systéme.

Počet žiakov 1. – 4. ročník na štátnych základných školách učiacich sa cudzí jazyk v Slovenskej republike bolo k 15. 9. 2013 153 239. Z toho anglickému jazyku sa venuje 152191, francúzskemu 265, nemeckému 3111, ruskému 479, španielskemu jazyku 93, talianskemu 25, inému 108. Na základných školách k 15.9.2013 Ústav informácií a prognóz školstva eviduje na tomto stupni až 34139 žiakov, ktorí sa neučia žiadny cudzí jazyk.

Počet žiakov 5. – 9. ročník na štátnych základných školách učiacich sa cudzí jazyk v Slovenskej republike je 208594. Angličtinu sa učí 203656 žiakov, francúzštinu 3745, nemčinu 115441, ruštinu 47888, španielčinu 784, taliančinu 78. Iný cudzí jazyk sa učí 109 žiakov. Tých, ktorí sa neučia žiadny cudzí jazyk v 5. - 9. ročníku ZŠ, je 539.

Na základných školách – súkromných bolo k 15.9.2013 2 684 žiakov v 1. – 4. ročníku učiacich sa cudzí jazyk, pričom francúzskemu a talianskemu jazyku sa nevenuje nikto. Anglickému jazyku sa venuje 2677, nemeckému 388, ruskému 30 a rovnako tak aj španielskemu jazyku 30, inému 29. Žiadny cudzí jazyk neštuduje na základných súkromných školách 127 žiakov.

Počet žiakov 5. – 9. ročník na súkromných základných školách učiacich sa cudzí jazyk v Slovenskej republike je 2017. Angličtinu sa učí 2011 žiakov, francúzštinu 244, nemčinu 1 026, ruštinu 356, španielčinu 147. Iný cudzí jazyk sa učí 14 žiakov. Taliansky jazyk sa na súkromných základných školách v ročníku 5. – 9. sa neučí nikto.

Na cirkevných základných školách v ročníku 1. – 4. študovalo celkom 10 103 žiakov, z ktorých sa učilo anglický jazyk 10093, nemecký jazyk 13, taliansky

jazyk 1, iný jazyk 6 a žiadny jazyk 762 žiakov. Francúzsky jazyk, ruský jazyk a španielsky jazyk sa na tomto type školy a tomto stupni sa nevyučuje.

11773 žiakov, ktorí študujú na základných školách cirkevných v ročníku 5. – 9. si zvolilo študovať anglický jazyk (11735), francúzsky jazyk (352), nemecký jazyk (6925), ruský jazyk (1665), španielsky jazyk (125), taliansky jazyk (86) a iný jazyk (2). Zároveň 23 žiakov neštuduje žiadny jazyk.

K 15.9.2013 študovalo na špeciálnych základných školách v ročníku 1. – 4. 2 367 žiakov, z ktorých si vybralo angličtinu študovať 2344 žiakov, nemčinu 76 žiakov, ruštinu 12 žiakov. Francúzština, španielčina a taliančina sa na tomto type školy a na tomto stupni nevyučuje. Celkom 669 žiakov sa neučí žiadny cudzí jazyk.

Na špeciálnych základných školách sa na stupni 5. – 9. učí 2 911 žiakov, ktorí sa venujú anglickému jazyku (2878), francúzskemu jazyku (75), nemeckému jazyku (1611), ruskému jazyku (546), španielskemu jazyku (37) a talianskemu jazyku (18). Celkovo 66 žiakov sa neučí cudzí jazyk.

Na gymnáziách sa učí spolu 76513 žiakov (z toho angličtinu 75592, francúzštinu 9706, nemčinu 46058, ruštinu 11852, španielčinu 7346, taliančinu 908 a inému cudziemu jazyku sa venuje 205 žiakov). 198 žiakov sa neučí žiadny cudzí jazyk na gymnáziách.

Konzervatóriá umožňujú vzdelávať sa vo všetkých cudzích jazykoch až na španielsky jazyk. Tomu sa na konzervatóriách nevenuje nikto. Na konzervatóriách sa učí spolu 2686 žiakov. Z toho anglickému jazyku sa venuje 2087 žiakov, francúzskemu 518, nemeckému 727, ruskému 140, talianskemu 674 a inému 301 žiakov. Žiaden cudzí jazyk sa neučí 254 žiakov konzervatórií.

SOŠ zastupujú typ školy, v ktorých je najviac stredoškolských žiakov učiacich sa cudzí jazyk:, a to 144533, ale aj najviac žiakov neučiacich sa žiaden cudzí jazyk: 4215 (najviac školy v prešovskom a košickom kraji). Zo žiakov, ktorí sa venujú cudzím jazykom je 127277 takých, ktorí sa učia anglický jazyk. 4160 sa venuje francúzštine, 72203 nemčine, 18173 ruštine, 1850 španielčine, 752 taliančine, 340 sa venuje inému cudziemu jazyku.

Z daných počtov vychádza, že disproporčnosť jednotlivých cudzích jazykov je nevyhovujúca pri bráni do úvahy princípy rozvoja viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie.

Záver

V článku sme uviedli definíciu viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie. Zaoberali sme sa aj súčasnou jazykovou politikou na Slovensku a disproporciami v jazykovom vzdelávaní. Čo sa týka všeobecného statusu jednotlivých cudzích jazykov a úsilia o rozvoj viacjazyčnosti, každý z jazykov zaujal v posledných rokoch a po posledných reformách inú pozíciu. S odlišnou pozíciou cudzích jazykov v celosvetovom meradle, ale aj slovenskom školskom kontexte súvisí aj iná miera zainteresovanosti o viacjazyčné a plurikultúrne prístupy, ich aplikáciu a rozvoj viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie.

Použitá literatúra

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

AZZOUG, M. 1986. Le plurilinguisme et la communauté scientifique. Plurilinguisme Et Communication, Paris, Société d'Études Linguistiques Et Anthropologiques De France, s. 217.

- BAUMGRATZ-GANGL, G. 1990. Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Hachette. ISBN 2-01-017481-X
- BENKO, V. – BUTAŠOVÁ, A. – GADUŠOVÁ, Z. a kol. 2012. Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci. Slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2919-4.
- BERNAUS, M. – ANDRADE, A.-I. – KERVRAN, M. – MURKOWSKA, A. – TRUJILLO SAEZ, F. 2007. Plurilingual and pluricultural awareness in Language Teacher Education. A training kit. Council of Europe. ISBN 978-92-871-6230-4
- BÍROVÁ, J. – CIPRIANOVÁ, E. 2014. Développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle par l'intermédiaire des concepts de base. Le contexte du FLE slovaque. Paris: OEP. V tlači.
- BIALYSTOK, E. 2006. Effect of Bilingualism and Computer Video Game experience on the Simon task. In: Canadian Journal of Experimental Psychology, č. 60, s.68-79.
- BIALYSTOK, E. 1988. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. In: Children development, č. 57, s. 498-510.
- BIALYSTOK, E. 2007. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, č. 10/3, s.210-223.
- BÍROVÁ, J. 2008. Les cas de l'EFLEIALE dans le contexte du système scolaire en Slovaquie. In: Fenclová, M. – Horová, H.: Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères. Plzeň: Katedra románských jazyků, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni. s. 77-83.
- BÍROVÁ, J. – BUBÁKOVÁ, J. 2011. Multikultúra, plurilingvizmus a preklad Charty plurilingvizmu. In: XLinguae: Trimestrial European Review. - ISSN 1337-8384, Vol. 3, no. 4 (2011), s. 51-58.
- Bovet, J. 2007). From plurilinguism as an identity fiction: To the encounter of the intimate. [Du plurilinguisme comme fiction identitaire: À la rencontre de l'intime] Etudes Francaises, 43(1), 43-62+162-163.
- BOVET, J. 2000. Identity and universality: Multilingualism. Theater Sans Frontières: Essays on the Dramatic Universe of Robert Lepage, pp.16-18.
- BUBÁKOVÁ, J. 2009. Francúzsko-slovenský interkultúrny dialóg vo vyučovaní francúzštiny na Slovensku. In: Lingua Tynaviensis, s. 66-72.
- BULLARD, S. – ANDRIČÍKOVÁ, M. 2007. Cesta k tolerancii. Bratislava: Kalligram. ISBN 978-80-8101-010-1.
- BÚTOROVÁ, Z. – GYÁRFÁŠOVÁ, O. 2011. Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku a Goetheho inštitút.
- BYRAM, M. 1991. Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In: Buttjes, D. – Byram, M. (eds.): Mediating Languages and Cultures. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 17 - 30.
- CANDELIER, M. et al. 2011. Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : CELV, Conseil de l'Europe. (<http://carap.ecml.at>, konzultované 12.11.2011)a
- CANDELIER, M. et al. 2009. Banque de matériaux didactiques (BMD) /Teaching materials bank. 132 cards. (<http://carap.ecml.at>, konzultované 12.11.2011)b
- CANDELIER, M. (2011): A travers les langues et les cultures. (<http://ecml.at/mtp2/ALC/pdf/pdescC4F.pdf> a http://www.europe-avenir.com/TI_Candelier.doc, konzultované 12.11.2011)c
- CIPRIANOVÁ, E. 2008. Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: UKF.
- CIPRIANOVÁ, E. – MAČURA, M. – VANČO, M. 2012. Interkultúrne dimenzie prekladu. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0095-0.

- COLLES, L. – DUFAYS, J.-L. – THYRION, F. 2006. Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Belgicko: Proximités E.M.E.
- COLLES, L. 2007. Interculturel. Des questions vives pour le temps présent. Louvain-la-Neuve: E.M.E.
- COSTA, A. 2006. Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T.K. - Richie, W.C. (eds.): Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell, s. 201-223.
- COSTE, D. – MOORE, D. – ZARATE, G. 2009. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- COSTER, S. D. 1983. L'évolution du pluralisme sociologique. Recherches Sociologiques, 14(1), p. 4.
- GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D. 2005. Kultúra, interkulturalita, translácia. Nitra : UKF.
- GUDYKUNST, B. W. – KIM, Y. Y. 1997. Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- HAŠKOVÁ, A. – JANČOVIČOVÁ, L. – ŽILOVÁ, R. et. al. 2010. Terminologický glosár. Lingvistika a didaktika. Nitra: UKF.
- HORNÁKOVÁ, A. 2011. Ako komunikovať v cudzích jazykoch úspešne a efektívne. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- JAKUBOVSKÁ, V. – PREDANOCYOVÁ, E. 2011. Multikultúrna výchova (rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa). Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-8094-983-9.
- JANÍKOVÁ, V. 2014. Individuální mnohojazyčnost a její psycholingvistické aspekty se zřetelém k osvojování jazyků. In: XLinguae, Vol. 7. N. 1. ISSN 1337-8384.
- KOLLÁROVÁ, E. 2004. Kulturologická kompetencia učiteľa – rusistu a svet jazyka. In: Ries, L. – Kollárová, E. (eds.): Svet cudzích jazykov dnes. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe. s.45-74.
- KRAMSCH, C. 1993. Language Study as Border Study: experiencing difference. In: European Journal of Education, vol. 28, no. 3, pp. 349-358.
- MICHELČIKOVÁ, L. 2011. Jazyková politika Európskej únie: od viacjazyčnosti k Eurobabylonu = EU Language Policy: from Multilingualism to Eurobabylon. In : XLinguae : A Trimestrial European Scientific Language Review. - ISSN 1337-8384, Vol. 3, no. 3, p. 12-16.
- MICHELČIKOVÁ, L. 2011. Reflexia viacjazyčnosti v slovenských legislatívnych textoch inštitúcií EÚ, 2011. In : Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní II : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, organizovanej pod záštitou dekanky FEM SPU, doc. Ing. Ivety Zentkovej, PhD., 13. september 2011, Nitra. - Nitra : SPU. - ISBN 978-80-552-0713-1, S. 300-306.
- OST, F. 2013. Revisiting babel: Defense and representation of multilingualism. [Babel revisité. Défense et illustration du multilinguisme] Synergies Italie, 9, 25-34.
- PRUCHA, J. 2001. Multikultúrná výchova: Teorie, praxe, výzkum. Praha: Nakl. ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR). Bratislava: ŠPÚ, 2006. ISBN 80-855756-93-5
- STRATFORD, M. 2008. Around babel! the multiple challenges of multilinguism. [Au tour de Babel ! Les défis multiples du multilinguisme] Meta, 53(3), 457-470.
- ŠTÚR, M. 2013. Three Basic Language and Semiotic Dichotomies after One Century of Development and the Complexity of Semiotic System. In: XLinguae : European Scientific Language Journal. - ISSN 1337-8384, Vol. 6, no. 4 (2013), p. 3-17

TANDLICHOVÁ, E. 2008. Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In: Pokrivčáková, S. a kol.: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku. Nitra: UKF.

VARGOVÁ, D. – KRIŽOVÁ, O. 2008. Nielen ja, ale aj tí iní. Bratislava: MPC. 978-80-8052-329-9.

Pódiová diskusia na tému Prečo sa učiť viaceré cudzie jazyky, Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici, 26. október 2011.

www.minedu.sk konzultované 5.5. 2013

Words: 3115

Characters: 22 541 (12,52 standard pages)

doc. Mgr. Jana Bírová, PhD.

Department of Translation Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

jbirova@ukf.sk

Ing. Sylvia Eliášová

Department of Cultural Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

seliasova@ukf.sk

Book Reviews

Coherence and Cohesion in English Discourse

Dontcheva-Navratilova O. - Jančaříková, R. - Miššíková, G. - Povolná, R.: *Coherence and Cohesion in English Discourse*. Brno: Faculty of Education, Masaryk University 2012, 157 p. ISBN 978-80-210-6126-2.

In their book *Introduction to Text Linguistics* (1981) Beaugrande and Dressler introduced seven criteria used for defining the text including intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality, coherence and cohesion. Therefore, coherence and cohesion are traditionally considered to be basic standards of textuality. The research results presented in the book under review are focused on exploration of these phenomena in different types and genres of spoken and written discourse applying the knowledge and tools of discourse analysis, pragmatics, stylistics and sociolinguistics in combination with both qualitative and quantitative perspectives. The work, published as a part of the grant project 405/08/0866 *Coherence and Cohesion in English Discourse* supported by the Czech Science Foundation, is divided into four main parts dealing with different types of discourse and analysing authentic language data: academic, literary, newspaper, and political. As the authors claim, the aim of the project was to conceptualize cohesion and coherence as constitutive components of human communication and to apply theoretical insights to an analysis of spoken and written language while showing how coherence was manifested in different genres of spoken and written English discourse (Dontcheva-Navratilova and Povolná, 2012: 3). Since coherence and cohesion have been studied by many scholars, e.g. Halliday and Hasan (1995), Edmondson (1981), Tanskanen (2006), Dontcheva-Navratilova and Povolná (2009), it is necessary to point out the new information it brings.

Academic discourse is analysed in the first three chapters written by Olga Dontcheva-Navratilova and Renata Povolná. The written academic discourse represented by research articles is approached in the first chapter focused on exploring the role of indexical devices in establishing cohesive relations and potential of personal pronouns and demonstratives to foster the perception of discourse coherence. The importance of the research lies especially in the fact that it proves the recent trend occurring in the academic writing that despite general recommendation to avoid the reference to human agency the authors of the research articles quite often exploit the personal pronouns with different purposes such as to show their attitude to the presented knowledge, emphasize their contribution to the field, foster coherent discourse organization or to maintain the relationship between an author and a reader.

The last of the aforementioned phenomena served as a basis for the second chapter focused on exploring cross-cultural differences in the degree of dialogicality in research articles by means of analysis of occurrence and frequency of conjuncts as well as semantic relations they convey. The analysed corpus consists of the texts written by the English native speakers and non-native speakers from the Czech Republic. The research, based on general assumption claiming that texts written by native speakers tend to be more dialogic and interactive when compared to those written by non-native speakers coming from the Czech Republic, surprisingly reveals that the Czech writers use with double frequency the listing and appositive conjuncts when building coherence relations. As the author of the chapter claims, it could be caused by non-native writers' need to clarify and exemplify their arguments and enable coherent interpretation of the information presented in their articles (Povolná, 2012: 54).

Spoken academic discourse is discussed in the following chapter focusing on discourse marker *I mean* and its possible pragmatic functions. As the results of the research show, it is not used only as a kind of filler allowing a speaker to think, but rather to introduce explanations and clarifications or to reformulate the utterances, so it really can be important for a coherent interpretation of speaker's intention despite its little contribution to the propositional content of the utterances which it is inserted into.

The chapter focusing on literary discourse, represented by novels and short stories, from the perspective of pragmatics also brings some new and thought-provoking ideas. The study is based on the analysis of the relevance of cooperativeness and politeness in the analysis of aspects and subtypes of coherence in literary texts. The results of the research show that there is a close interplay between cohesion and coherence in the process of text creation and its perception as well as interpretation; however, as the author claims, it is important to point out that formal characteristics of text do not guarantee its stable meaning.

Within the newspaper discourse the language of crime reports is under investigation. The study material includes 40 articles about ten murder cases from four different British daily newspapers. The aim of the analysis is to map the typical discursive strategies with a focus on exploration of coherence and cohesion in the reports and thus to demonstrate what types of linguistic devices may be employed to inform effectively as well as to achieve the desired effect on or response from the audience. The results of the research prove that coherence is derived from discourse by the readers whose interpretation of the meaning is based on their previous experience as well as background knowledge, views, and attitudes. Endophoric reference, lexical replacement and repetition are the most frequently employed cohesive devices in the analysed texts. However, their choice is always largely determined by the implied readership of a particular newspaper.

The last chapter focused on political discourse includes the analysis of discourse strategies and linguistic devices which contribute to the persuasive force of political speeches by creating a coherent discourse representing the speaker as a reliable and credible political actor. As the results of the study show, political speakers try to persuade the audience to accept their representation and interpretation of reality by establishing a dialogical framework as well as by constructing coherent logical argumentation to support their claims and actions.

In conclusion, it is necessary to appreciate the fact that all the contributions included in the book analysing different aspects of cohesion and coherence in a variety of genres of both spoken and written discourse offer a lot of new insights into the role of cohesion and coherence in discourse production and interpretation. As the results of the studies demonstrate, discourse interpretation is dependent on sociocultural, pragmatic and situational factors (Dontcheva-Navratilova and Povolná, 2012: 5) determining text creation, its perception and interpretation. The book is full of inspiring and thought-provoking ideas suggesting new possible directions for further linguistic research and thus can be highly recommended to all readers interested in the new trends in the study of coherence and cohesion not only in the Czech Republic, but also abroad.

Mgr. Ludmila Pánisová, PhD.

Department of English and American Studies

Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia, ludmila.panisova@gmail.com

Histoire du vocabulaire français

Bertrand, Olivier: Histoire du vocabulaire français. Origines, emprunts et création lexicale. Paris : École Polytechnique, 2011, 230 p. ISBN 978-2730215817.

En 2011, l'École Polytechnique a présenté une nouveauté du linguiste français, dont les recherches portent principalement sur l'histoire du lexique français, Olivier Bertrand : *Histoire du vocabulaire français. Origines emprunts et création lexicale*. En suivant le titre, nous découvrons que l'ouvrage se concentre sur les emprunts et les différentes façons, qui font naître le nouveau vocabulaire – les néologismes, ainsi que sur les questions générales de ses origines. Par cette publication, l'auteur propose, à tous ceux qui s'y intéressent, un parcours historique dans le lexique français avec ses diverses créations.

Olivier Bertrand est docteur en sciences du langage et maître de conférences en français à l'École Polytechnique. Dans ses recherches, il se consacre à l'histoire de la langue française et il trace ses origines et son évolution. À ce propos, il a publié plusieurs ouvrages traitant du vocabulaire français, par exemple en 2006 : *Vocabulaire d'ancien français* (en collaboration avec Silvère Ménégaldo), et il a travaillé sur une coédition de l'œuvre *Lexiques scientifiques et techniques* (2007). Il est membre du laboratoire ATILF – CNRS où il dirige le programme « Histoire du lexique politique français » et il fait partie du jury au Capes externe et à l'agrégation interne de Lettres modernes.

La présente publication *Histoire du vocabulaire français* comprend quatorze thématiques principales. Dès le début, dans l'introduction, l'auteur se pose la question : « d'où vient le vocabulaire français ? » et tout de suite, il y répond en signalant que 87 % du lexique français est d'origine latine (p. 11) ; selon lui, la position du latin est primordiale dans le français, ce qu'il évoque plusieurs fois dans son texte. L'introduction s'achève par la mention des procédés de formation des néologismes, les uns ne sont qu'énumérés (p. ex. : siglaison, acronymie), les autres sont décrits plus en détail (emprunt, calque etc.). L'auteur y reviendra ultérieurement.

L'incontournable rôle du latin abordé au début est ensuite retravaillé dans le premier chapitre qui contient aussi une réflexion sur les autres langues romanes et la position du français parmi celles-ci. À la fin de cette partie (p. 24) et des autres également, Olivier Bertrand suggère des références bibliographiques à consulter et joint un tableau récapitulatif, avec les informations importantes issues du chapitre concerné, qu'il appelle « à retenir », ce qui donne à la publication l'image d'un manuel scolaire. Néanmoins, il s'agit d'un outil très pratique qui permet de mémoriser les données essentielles. Quant à la suggestion de la bibliographie de référence, elle sert à aller plus loin. Nous pouvons y voir une double distinction de lecteurs : ceux qui cherchent moins, disons l'important et ceux qui veulent en apprendre plus.

Les deux chapitres suivants s'intéressent aux mots d'origines gauloise et germanique. Tout d'abord, le linguiste mentionne une brève histoire des rapports entre le français et les langues en question pour ensuite introduire le reste de ces vocables dans le français moderne. À partir du quatrième chapitre, Olivier Bertrand se focalise sur l'évolution et l'histoire du vocabulaire français. Il commence par le Moyen Âge dans lequel il souligne les liens du territoire français avec le monde arabe et sa langue ; en passant par la Renaissance avec le rôle essentiel de l'italien, par le XVII^e siècle qui est représenté comme une époque de pureté et de normes, surtout grâce à la naissance de l'Académie française, ensuite par le siècle des Lumières et leur langue scientifique et il termine son parcours historique dans l'époque contemporaine avec une accentuation de relations entre le français et l'anglais. Les liaisons avec d'autres langues (slaves, orientales, scandinaves) sont indiquées dans le chapitre qui suit.

Les dernières parties de l'ouvrage évoquent les influences sur la langue française qui n'ont pas encore été abordées, il s'agit notamment des régionalismes, des traces du grec dans le français d'aujourd'hui, des procédés de formation du lexique français (dérivation, composition) et des étymologies bizarres et incongrues – pour mieux comprendre, ces dernières sont décrites par l'auteur comme étant des mots de la langue qui « *ont une origine que les lexicographes ne parviennent pas à retrouver [...]* » (p. 211).

Cette enrichissante publication d'Olivier Bertrand, présentant un tour dans l'histoire du lexique français, s'achève par un glossaire avec les définitions de certaines expressions présentes dans le texte et par l'index des mots étudiés.

L'étude *Histoire du vocabulaire français* d'Olivier Bertrand se veut un dessin concis des connaissances sur l'évolution du français. Dans sa présentation, il n'oublie de mentionner aucune origine de mot que l'on emploie au quotidien dans la langue française. Cette dernière est le résultat de nombreux changements, mutations et rencontres millénaires car la langue n'est pas statique, elle évolue et réagit aux événements qui la croisent. Le but de cet ouvrage n'est pas de dresser une description détaillée mais plutôt de montrer une photographie de la langue française avec ses traits et sources gravés en elle. Si les lecteurs sont intéressés par telle ou telle thématique abordée, l'auteur propose après chaque partie une bibliographie de références qui facilite les recherches ultérieures sur le sujet observé.

Pour conclure, Olivier Bertrand qui s'est imposé le devoir de synthétiser les différents rapports et origines du français formés depuis des siècles, l'a réalisé avec succès, son travail est très réussi et fructueux. Chaque chapitre de cette publication propose une source particulière et répond systématiquement aux questions qui peuvent se poser lors de nos réflexions sur le vocabulaire de la langue française telle que nous la connaissons actuellement.

Le volume traité ici représente une image contemporaine du lexique français qui reflète la diversité de ses origines et ses créations et représente une contribution importante à l'étude de l'histoire du français. Il peut servir de point de départ pour des recherches postérieures dans les domaines lexicologique et lexicographique, en particulier pour des études portant sur les emprunts ou sur l'histoire du vocabulaire et ses bouleversements.

Mgr. et Mgr. Radka Fridrichová, Ph.D.
Section of French language and literature
Faculty of Education
University of Hradec Králové
Víta Nejedlého 573
500 03 Hradec Králové
Czech republic
radka.fridrichova@uhk.cz

Prekladateľská profesia ...

Martin Djovčoš: *Kto, čo, ako a za akých podmienok prekladá: prekladateľ v kontexte doby*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2012. ISBN 978-80-557-0436-4.

Monografia Martina Djovčoša *Kto, čo, ako a za akých podmienok prekladá: prekladateľ v kontexte doby* ponúka bezpochyby zaujímavý a v mnohom prínosný pohľad do sveta slovenskej prekladateľskej praxe. Ako jedna z veľmi mála publikácií sa snaží o komplexné zmapovanie podmienok profesie v súčasnosti, nepriamo upozorňujúc na viaceré naliehavé otázky, ktoré si zaslúžia i pozornosť teoretikov a didaktikov prekladu. Hoci sa publikácia sústreďí najmä na preklad iných ako literárnych textov, predpokladáme, že v niektorých aspektoch má potenciál nájsť svoje využitie i v súvislosti s literárnym či audiovizuálnym prekladom.

Empirický výskum Dr. Djovčoša skúma domácu prekladateľskú prax z viacerých perspektív. Zaoberá sa otázkami vzdelania, prípravy a kvalifikovanosti prekladateľov, čím načrtáva i problematiku prekladateľských kompetencií nevyhnutných v súčasnosti. V interakcii so zadávateľmi prekladu a prekladateľmi sleduje podmienky, za akých sa na Slovensku prekladá a plynule prechádza k otázke kvality vzniknutých prekladov. Neopomína pritom ani trhové faktory, vďaka čomu jeho prístup považujeme za ucelený a objektívny v najväčšom možnom rozsahu.

Údaje, ktoré monografia predstavuje, sú v danej podobe v rámci domácej translatológie obohacujúce v mnohých smeroch, pretože nastavujú pomyselné zrkadlo nielen prekladateľskej praxi, ale i didaktike prekladu. Naznačujú, ktoré aspekty profesie možno považovať za problematické, ktorým treba v rámci prípravy budúcich prekladateľov venovať väčšiu pozornosť a na čo budúcich prekladateľov vopred upozorniť. I keď autorov výskum nemožno považovať za definitívne ukončený či kompletný, závery, ku ktorým prichádza, odhaľujú skutočnú tvár domáceho prekladu, vďaka čomu otvára širší priestor pre ďalšie debaty o smerovaní prekladateľskej profesie i domácej translatológie.

Mgr. Emília Janecová, PhD.
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Štefánikova 67
949 01 Nitra
Slovakia
ejanecova@ukf.sk

... a prax

Olga Krijtová a Veronika ter Hermseľ Havlíková: Pozvání k překladatelské praxi.
Praha: Apostróf, 2013. ISBN 978-80-87561-28-7.

Druhé vydanie sympatickej publikácie *Pozvání k překladatelské praxi* z pera Olgy Krijtovej a Veroniky ter Hermseľ Havlíkové ponúka širokú paletu využitia – a to nielen vo vyučovaní prekladateľstva a tlmočníctva, ale aj v prekladateľskej praxi. Uvoľnený a prirodzený štýl, ale aj výber a spracovanie tém preto s najväčšou pravdepodobnosťou oslovia každého, kto sa zaujíma o svet prekladu. Hoci sa autorky publikácie sústreďia najmä na preklad z (ale aj do) holandčiny, viaceré z kapitol môžu byť bezpochyby prínosnými aj pre širšie publikum.

Záujem autoriek sa sústreďí prevažne na oblasť umeleckého prekladu a predstavenie rôznych aspektov prekladateľskej profesie. Úvodné kapitoly predstavujú ťažkosti, s ktorými sa môžu stretnúť začínajúci prekladatelia a upozorňujú na povinnosti, ale i práva prekladateľov. Neskôr sa autorky venujú konkrétnym problematickým aspektom umeleckého prekladu, ktoré dokladujú na príkladoch z vybraných textov. Osobitnú pozornosť venujú prekladu idiómov, nárečí či názvov textov, pričom neopomínajú ani dobrú zvyklosť overovania si možných nejasností. Keďže obe autorky publikácie majú v rámci prekladateľskej praxe rozsiahle skúsenosti, *Pozvání k překladatelské praxi* možno vnímať ako konštruktívne, inšpiratívne a poučné čítanie pre začínajúcich i etablovaných prekladateľov, ako aj užitočný nástroj vo výučbe prakticky zameraných translatologických disciplín.

Mgr. Emilia Janecová, PhD.
Department of Translation Studies
Faculty of Arts
Constantine the Philosopher University
Štefánikova 67
949 01 Nitra
Slovakia
ejanecova@ukf.sk

Tatiana G. Bochina T.G. – Alija N. Miftahova: Gender Interpretation of the Image of a Man in a Runet

In this article the original technique of determination of gender specific interpretation of the image of a man in modern language consciousness is described. As a result of comparison of texts of messages at specialized female and man's forums the image of the man in female and man's language consciousness was reconstructed, gender symmetry/asymmetry in interpretations of an image of the man, the common and peculiar features in nominating of persons man's both on paradigmatic, and on syntagmatic levels is revealed, the gender stereotypes existing in the Network are characterized, ideas of the modern language personality are expanded.

Key words: gender, the image of a man, Internet-discourse, forum

Lenka Michelčíková: On the Translation of Multiword Terminology of the EU's Legislative Texts

In this paper, we try to map the occurrence of multiword terms in legislative texts of the EU institutions. In legal terminology, two or multiword terms have a considerable superiority and their formation can be seen in the process of creation of the new EU terminology. Thus, we can talk about a productive analytical word formation type, which is frequently present in the legal texts of the EU. With this multiword terminology phenomenon problems in the translation arise and they are highlighted in the final section of this paper.

Key words: multiword terminology, attribute, legal texts translation

Alexander Ptashkin: The Concepts of "Beauty" and "Pathology" within the Biological Component of Deviation Category (in the English Language)

The article deals with the analysis of means of expressing the category of deviation in the English language. The consideration of this category is connected with significant research interest in classifying different kinds of deviation distinguished by many sciences including linguistics. The author describes the language means of expressing the concepts Beauty and Pathology as the elements of biological component of the deviation category in the English language, considers the category of deviation, expressed by the words of general semantics with root devia-, and concludes that the concretization of the meanings of mentioned above words occurs by means of the analysis of their contextual correlations with language units, representing the concepts Beauty, Pathology, included in the sphere of deviation. These mental units are the part within the hierarchical structure of deviation category, the peculiar feature of this structure is the presence of hyper-hyponym relations in it.

Key words: category, concept, biological component, deviation, hierarchy

Věra Janíková: Individual Multilingualism and its Psycholinguistic Aspects with Regards to Language Learning

Multilingualism is an issue that is currently focused on in expert discussions not only in many spheres of social life, but also in many scientific disciplines and research activities that grasp it from different perspectives accounting for various targets. Multilingualism is intensely discussed in particular in connection with the teaching of foreign languages because the development of the ability to communicate in more than two languages is one of the main goals of language teaching. This perspective of multilingualism is also dealt with in the research project "Multilingualism in the Czech school: learning and teaching German after English" (GAP407/11/0321), which is addressed at the Faculty of Education, Masaryk University, Brno. The

present study gives an outline of approaches to defining the concept of multilingualism, which points to its multi-layer nature, and in more detail, one of its aspects is discussed here, which is the psycholinguistic foundation of the acquisition of multiple languages, emphasizing the different types of cross-linguistic influence.

Key words: multilingualism, types of multilingualism, multilingual language acquisition, psycholinguistic, cross-linguistic influence

Julia Ageeva: Speech Behavior of Recruitment Officers in Final Part of Interview

The article presents the results of studies on verbal behavior of recruitment officers in the final part of interviews. It expands the range of communicative strategies and tactics of collaboration and cooperation. The circle of verbal behavior tactics (requests, positive and negative responses, explanations, compromise, praise, etc.) is defined based on the analysis of live speech material. The verbal behavior tactics promote the use of the main communication strategy of recruitment officers - the strategy of a final decision. The linguistic indicators of the identified tactics (lexical, morphological, syntactic, and stylistic) are described.

Key words: interview, recruitment officer, verbal behavior strategies and tactics, linguistic markers (indicators)

Emília Janecová: Word and Image in Contemporary Writing: Curiosities in Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*

Offering a perspective of fifteen years old Christopher Boone with Asperger's syndrome via solving a mystery of murdering neighbour's dog Wellington clearly heralds not only unusual thematic conception but also indicates a use of innovative formal strategies of the composed text. These are constructed on level of written word, portraying the way of thinking of the protagonist, and supplemented by manifold pictures and illustrations depicting the endeavour to encompass and express the inexpressible – which for the main character remains mainly on level of nonverbal communication and reading into emotional manifestation in his surroundings. Knowing the intricacies of communication and interpretation of persons with Christopher's condition, the illustrations used in the text reflect his attempt to grasp certain meanings and present them in a way eligible to majority of people. The proposed article contemplates upon the role of such strategy, approaching it as an infeasible element of protagonist's utterance and thus as a tool of shaping the recipients' perception. Possible outcomes of the strategy are described in order to identify the intentions of the pictorial elements used.

Key words: text, graphic narrative, graphic novel, graphical representation, illustrations

Anna Petriková: Multimedia Text-Book as a Means of Personality Development during the Process of Teaching the Russian Language

In organizing the Russian-speaking educational space in Slovak conditions it is necessary to consider not only the tutoring component but also the educational one. Any foreign language provides a strong platform for improving the spiritual component of an individual student. Culture, as the spiritual heritage of the people, is translated by language means to the linguistic consciousness of individuals in the process of developing intercultural communication competence. The author hypothesizes the need to attract to the analysis the text of musical works and masterpieces of fine art that promotes students to understand a literary text much better.

Key words: culture, intercultural communication competence, spiritual growth, integrative approach, language means, identity, multimedia

Jana Bírová – Sylvia Eliášová: Plurilingual and Pluricultural Competence and Foreign Language Teaching at Primary and Secondary Schools in Slovakia

The paper deals with the definition of plurilingual and pluricultural competencies and the current language policy in Slovakia.

Key words: plurilingualism, plurilingual and pluricultural competence, language policy in Slovakia, foreign languages, school

XLinguae Submission Guidelines

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

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

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

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

1. Scientific studies (standard-page length: 20 pages)

2. Contributions and materials (standard-page length: 10 pages)

3. Extensive empirical studies (standard-page length: 60 pages)

- actual themes and problematic fields from linguistics, applied linguistics and philology

- title of the study, name of the author, full address of the institution the author works for, e-mail

- noticeable text paragraphing (titles, subtitles)

- translated citations coming from foreign authors' work as well as citations from original works (in the text)

- if the contribution is a part of research, please indicate the full name and project registration number

- abstract in language you write the contribution as well as in English (max. 600 signs per each of them)

- key words in both languages (5-6)

- citations are part of the text (see below)

- notes (make point about basic pieces of information - e.g. citation from original work between quotes, short message and so on.)

4. Book reviews

- a full bibliographic reference about the book that is (being) reviewed: author, title, town, editor, year, number of pages, ISBN (as title of the book review)

- types of the book reviews: a) informative (max. 1 SP), b) analytical (max. 5 SP)

- author of the book review, full name and address of the institution the author works for, e-mail.

Citation form:

- message in text: (HARMER, 1991: 12) or (1991: 12)

- footnote: HARMER, J.: The Practice of English Language Teaching ..., 1991.

- full bibliographic reference in the list of bibliographic references:

Book bibliographic reference: HARMER, J. 1991. The Practice of English Language Teaching. London: Longman. ISBN 0582 04656 4

Journal bibliographic reference: LAH, M. 2009. Évolutions des manuels. In: Didactique du FLE dans les pays slaves, vol. 2, n. 2, p. 9-12. ISSN 1337-9283

If there is a number of works cited from one author from the same year, please, use the following form: e.g. 1971a, 1971b.

Publication Ethics and Malpractice Statement

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

Publication decisions

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

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

Duties of Reviewers

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

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

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

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

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

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

Duties of Authors

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

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

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

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

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

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

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

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

XLinguae



From contents

Gender Interpretation of the Image of a Man in a Runet

by Tatiana G. Bochina T.G. – Alija N. Miftahova

On the Translation of Multiword Terminology of the EU's Legislative Text

by Lenka Michelčíková

The Concepts of "Beauty" and "Pathology" within the Biological Component of Deviation Category (in the English Language)

by Alexander Ptashkin

Individual Multilingualism and its Psycholinguistic Aspects with Regards to Language Learning

by Věra Janíková

Speech Behavior of Recruitment Officers in Final Part of Interview

by Iulia Ageeva

Word and Image in Contemporary Writing: Curiosities in Mark Haddon's The Curious Incident of the Dog in the Night-Time

by Emilia Janecová

Multimedia Text-Book as a Means of Personality Development during the Process of Teaching the Russian Language

by Anna Petriková

Plurilingual and Pluricultural Competence and Foreign Language Teaching at Primary and Secondary Schools in Slovakia

by Jana Bírová and Sylvia Eliášová

Book reviews

Abstracts