



Linguae

European Scientific Language Journal

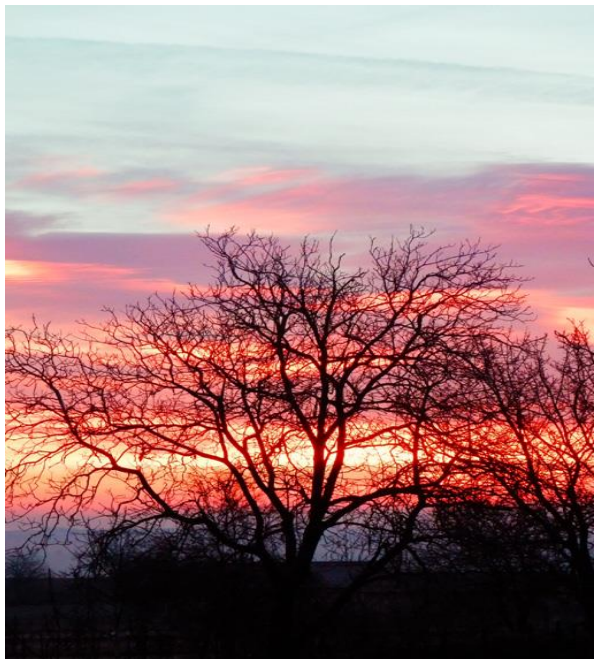
January 2015

ISSN 1337-8384

Volume 8 Issue 1

*Reality changes
words far more
than words can
ever change
reality.*

(M. Forsyth)



XLinguae European Scientific Language Journal
Volume 8 Issue 1, January 2015, 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 8 Issue 1, January 2015
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., Petzwalova 30, P.O.BOX 33,
949 11 Nitra, Slovakia; Org ID number: 44618735, Tel.: 00421907522655, www.xlinguae.eu,
Mail: xlinguae@xlinguae.eu

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 BIROVA, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Managing editor: Jana WALDNEROVA, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia

International scientific board:

Tibor BERTA, University of Szeged, Hungary
Anna BONDARENKO, State University Moldova, Chisinau, Moldova
Nawal BOUDECHICHE, University Center El Tarf, Laboratory Lantex, University Annaba, Algeria
Donald CHERRY, Hiroshima International University, Kurose, Higashi Hiroshima, Japan
Fatima CHNANE-DAVIN, Aix-Marseille University, France
Eva DEKANOVA, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Marie FENCLOVA, University of West Bohemia, Czech Republic
Olga GALATANU, University of Nantes, France
Edita GROMOVA, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Astrid GUILLAUME, University Paris IV Sorbonne, European Observatory of Plurilinguism, Paris, France
Armand HENRION, Haute école Blaise Pascal, Bastogne, Belgium
Jan HOLES, Palacky's University, Olomouc, Czech Republic
Zuzana HONOVA, Ostrava University, Czech Republic
Sevda LAZAREVSKA, University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia
Silvia POKRIVCAKOVA, Constantine the Philosopher University Nitra, Slovakia
Linás SELMISTRAITIS, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania

Editorial board:

Pavol ADAMKA, CPU Nitra; Monika ANDREJCAKOVA, CU Bratislava; Božena HORVATHOVÁ, CPU Nitra; Emilia JANECOVA, CPU Nitra; Maria LALINSKA, CPU Nitra; Katerina VYCHOPNOVA, CU Prague

Graphics and design: Pavol ADAMKA

Photo: Pavol ADAMKA (Winter Sunrise, Nitra)

Scientific studies

Transformational Potential of Blended Learning to Personalize Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic Higher School

Dinara G. Vasbieva – Irina I. Klimova ... 2

Phraseology of the Cultural Dimension

Anna Zholobova ... 11

Translation and Subtitling of Documentary Films in Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication

Emilia Perez ... 28

Particularities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence

Anna Zelenkova ... 36

Substandard Derivations as Objects of System Analysis: Derivational Homonyms

Elena V. Habibullina ... 50

Czech-Russian Homonymy as a Didactic Problem

Elena A. Vasilyeva – Jakub Konecny ... 57

Ann Radcliffe’s Life Described as ”Helpless Maiden” and the “(Un)Conventional Woman” in the Mysteries of Udolpho

Ertuğrul Koç – Tuğba Karabulut ... 68

G. Tukay’s Poetry: the Aspects of National Identity

Venera R. Amineva – Marsel I. Ibragimov et al. ... 79

The Reception of Anglo-American Drama During the Great War in Period Newspapers

Ivona Misterova ... 88

The Jewish Religion and Culture – Milestone for the Past, Present and Future

Tomas Tandler ... 101

Book reviews

Východisko pre štúdium základov cyrilo-metodskej recepcie v Čechách, na Morave a na Slovensku

Zvonko Taneski ... 105

Abstracts

107

Transformational Potential of Blended Learning to Personalize Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic Higher School

Dinara G. Vasbieva – Irina I. Klimova

Abstract

The article investigates the importance of personalization of teaching a foreign language in a non-linguistic higher school through blended learning. The important role of dynamic syllabus, information and communication technology and electronic language portfolio is examined and analysed. The authors come to the conclusion that blended learning is a new educational model with great potential to increase students' outcomes and create exciting new roles for teachers.

Key words

blended learning, foreign language teaching, electronic language portfolio, information and communication technology, dynamic syllabus

Introduction

The model of a university graduate is understood as a conceptual description of learning goals, learning content and the principles of organizing the educational process in undergraduate programs. One of the major objectives of modern educational system is developing personal intellectual abilities, critical thinking skills essential for university studies across disciplines and independent learning strategies. Skills of self-study, willingness and ability to adapt to ever-changing social and economic situations are very important for modern graduates (<http://www.consultant.ru/law/>). Federal target program on education for 2011-2015 is aimed at ensuring accessibility of high-quality education to satisfy the requirements of innovative social-oriented development of the Russian Federation.

Solving these problems involves extending the teaching environment and creating virtual classrooms through online and blended learning related to students' cognitive needs, interests and abilities. Centred on purposeful, real-life objectives universities are working to get closer to the golden ideal of every student getting exactly what they need, when they need it. It is also very important to ensure learner-centered approach in the context of generality of educational environment (Sazonov, 2011).

A student-centred approach in the Russian educational system

The necessity of modernization and globalization of the Russian educational system has been dictated by the country's integration into a common educational space within the framework of Russia's accession to the Bologna process. One of the major driving forces and basic motivations of this process is global competition in the field of higher education. Globalization, in which people, ideas and information are moving freely across national borders, has changed the modern labor market requirements for specialists in various industries. Global changes in the information, communication, professional and other spheres have determined qualitatively new areas of the educational system. Therefore the goal is increasing the international competitiveness of the Russian system of higher training where language teaching focuses on the development of foreign language competence in accordance with the individual value priorities (Vasbieva, 2014 (1):16).

The contemporary educational system in Russia is built on the remains of the old Soviet mechanism, which does not always reflect the tendencies of the modern world. The main difference between the old Soviet system and the contemporary one is the approach to programme implementation at schools and universities across the country. The old system set the same standards for all schools and universities,

implemented a uniform educational programme for each subject and concentrated on providing students with very thorough and comprehensive knowledge of a wide variety of disciplines.

The problems of contemporary educational system in Russia are much discussed by Russian philosophers, sociologists, psychologists and educators. The traditional model of education is just a transmission of culture and isolated knowledge. In this educational environment a student is not considered to be an active participant of the educational process, but an educand.

There is a need in transition to pedagogy of the integrated personality. This requires, above all, a new look at the individual as a subject of the pedagogical process, mutual partnership of the participants of the educational process and an emphasis on the student's self-reliance, self-development and reflection.

In our opinion, the main obstacles in teaching a foreign language are its methodologies which are time-consuming and require resources, but do not increase the value of foreign language teaching as well as educational services. Generally speaking, classroom assignments do not require students to fully exploit their knowledge and skills or there is irrelevance of students' skills and abilities (for example, advanced students get bored and tune out as the tasks are designed for education's middle-of-the-class mediocrity). The student-centred approach to foreign language teaching aims to identify, analyze and remove all the obstacles in teaching process.

The issue of personalization of educational process has attracted scientists' attention for a long time and a lot of measures have been taken to solve this problem. Active discussions are taking place on accelerating the introduction and integration of information and communication technologies into education (Rotberg, 2010). ICT is known to be a great source to any conventional classroom, especially when used properly and could be an asset to the foreign language classroom (Klimova, 2012). Development of information and communication technologies (ICT) gives an opportunity to put personalization into practice through high-quality blended learning models.

Blended Learning

New types of learning activities challenge our thinking as to how learning might be facilitated, creating new etiquettes of learning and teaching, and shifting the locus of control from the teacher to the learner (Littlejohn – Pegler, 2007).

Blended learning is an approach to learning and teaching which combines and aligns learning undertaken in face-to-face sessions with learning opportunities created online. It is a new educational model with great potential to increase students' outcomes and create exciting new roles for teachers (Klimova, 2009).

A Blended learning approach is one, which in most cases, will enhance and extend the learning opportunities for our 21st Century learners. The JISC study (<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/iotext.doc>) describes what uses and expectations learners have for learning and teaching with technology.

Blended learning is a blanket term for an approach, and the University sees that the following types of blend will be most useful in providing a complete learning environment for our students. These are:

- full provision of module related documents in electronic format
- regular formative assessment with feedback
- opportunities to learn from each other collaboratively
- electronic personal development planning

- the opportunity to submit all appropriate summative assessments electronically
- interactive face to face learning

The rationale for supporting each of these perspectives on blended learning is that every learner is able to:

- have 24/7 access to all learning content, and to ensure equality of access;
- gauge their progress against the learning outcomes, to receive supporting feedback on this progress, and for the educator to have information on students' progress;
- participate in, and engage with interactive learning opportunities in her or his face-to-face learning sessions. There is no expectation that this need necessarily involves the use of technologies;
- use asynchronous collaborative learning which extends the face to face learning, creating supportive learning networks, managed by learners at a time and place best suited to their needs;
- understand better her or his learning process, act on feedback, so as to become more effective and successful, as well as collecting evidence on achievement to enhance the learners employability;
- save time and paper, and provide feedback quickly to each learner.

In many countries blended learning as a form of education is being developed now. Blended learning is a combination of face-to-face instruction and distance learning. Both forms of learning have their own advantages and disadvantages.

Blended learning tries to take advantages of these two forms. There is no unified system of blended learning and some universities and researchers develop their own models.

The dynamic syllabus (DS) is used more and more often to organize these kinds of learning activities. DS is a multimedia hypertext that allows referring to a large amount of information, including video, audio and graphics. An instructor can use various platforms which do not require any special technical skills. DS consists of the following parts:

- informative module (material to study, questions, tasks, texts);
- meta-information module (hyperlinks);
- communicative module (chats, blogs, forums, e-mails);
- illustrating module (students' web-projects, samples of the best works);
- estimation module (self-tests).

DS has the following advantages in comparison with traditional printed books:

- availability of new and authentic information;
- opportunity to provide students with excessive information;
- use of creative and research tasks;
- organization of autonomous and independent learning;
- interactive tools;
- option to adapt DS to the needs, abilities and interests of particular groups of students.

DS has been developed to provide a database that specifies in detail the learning content. It is a database that evolves as module teams develop the taught content and directed learning opportunities in response to contemporary policy directives, evidence, research findings, narrative and theoretical perspectives. Its role is to allow for the curriculum to be transparent on a continuous basis. It makes explicit the ways in which professional knowledge, skills and attitudes and underpinning subjects are developed through the academic levels of the programme. The dynamic syllabus identifies the links and relationships between elements of the curriculum and it

provides the opportunity for a holistic approach to curriculum development.

Teaching and learning methodologies are also made explicit within the dynamic syllabus. This will lead the pedagogical evidence-base to come into sharper focus and become more prominent in the process of curriculum development.

The assessment strategy is an important part of the dynamic syllabus. The relevance of the range of assessment modes can be examined in the context of the teaching and learning opportunities provided at any given time. This will help ensure that on-going developments with the assessment strategy enhances the integration of assessments, increases the role of assessment in learning and the effectiveness of assessment in measuring achievement and competence.

To ensure the dynamic nature of the syllabus, module leaders will update the dynamic syllabus on an annual basis in relation to:

- The taught and directed learning content
- Teaching methods and learning activities and their evidence-base
- The assessment strategy: formative assessment methods, focus or mode of summative assessments.

It is good practice for a review of module content, delivery and assessment to take place following evaluation from each group of students.

With the rapidly increasing popularity of the Internet in recent years, the diversity of learning programs continue to shift and change according to the demands of society. Nevertheless, since the development of communicative skills, language learning requires social interaction between the teacher and the students and among the students themselves, the use of computers has for a long time been regarded only as a support tool with regard to certain skill areas (Brandl, 2005).

However, with the advent of multimedia computing and the Internet, the role of computers in language instruction has now become an important issue confronting large numbers of language teachers throughout the world (Warschauer – Healey, 1998).

The Information and Communication Technology (ICT) in teaching foreign languages are of increasing interest to both students and teachers.

ICT can be defined as the use of information in order to meet human need or purpose including reference to the use of contemporary devices such as the Internet.

ICT provides a variety of different approaches as well as learning styles that reinforce the material delivered in other formats. Enjoyment is very much a part of effective learning, thereby captivating learners' interest, increasing personal discovery, generating enthusiasm and the desire to learn thereby instilling an interest from within to improve the learners' motivation. ICT both supports and integrates literacy skills. It enhances interactive teaching and learning styles and provides many opportunities for creativity. When used imaginatively it can stimulate curiosity about how languages work, raise the level of cognitive challenge (Ghasemi – Hashemi, 2011).

Students enjoy working with ICT which helps develop their language skills. Using ICT attracts their attention because it is challenging, yet it is apart of their everyday lives. Nevertheless, when students use ICT in the class the "... undeniable improvement of language skills and strategies related to handling information and the language through which it is conveyed in the stages of searching, analyzing and processing information", (Lanni, 2001) when mixed together along with other skills students are benefited and gain much more than what was expected. Nevertheless, due to the students' simultaneous, natural and often incidental acquisition of IT skills, that are needed in order to manage hardware and software so that various tasks are completed and problems are solved.

By integrating basic IT skills in the classroom, teachers are developing language skills and equipping learners with technology skills. The applications of

these technology skills go beyond classroom into the workplace and/or subject specific studies at colleges and universities.

ICT is known to be a valuable asset to the foreign language classroom. For example Market Leader course used at Financial University under the Government of RF (Moscow) includes MyEnglishLab which is a flexible online tool that enriches learning, informs teaching and enhances the course. MyEnglishLab for Market Leader gives teachers instant access to a range of diagnostic tools. In addition, the teacher can assign tasks to the whole class, groups of students, or individual students to help them reach their goals more effectively. The communication tools provided enable the teacher to send messages to his/her students and sometimes, keep in contact outside of class (Vasbieva, 2014 (2): 79).

E-learning seems to be attractive as it implies training using interactive electronic information delivery, including technology applications and processes such as audio or video tape, satellite TV, CD-ROM, and computer-based learning, as well as local intranet/extranet and web-based learning. The application of e-learning have plenty of opportunities in conventional learning environment. The most popular educational facilities are hypertext associated with a system of cross-references in the text arrays of information and multimedia tools for recording and transmission of audio and video files. Multimedia means that computer information can be represented through audio, video, and animation in addition to traditional media (i.e., text, graphics drawings, images). A multimedia application is an application which uses a collection of multiple media sources e.g. text, graphics, images, sound/audio, animation and/or video. Hypermedia can be considered as one of the multimedia applications. Hypermedia is not constrained to be text-based. It can include other media, e.g., graphics, images, and especially the continuous media - sound and video. A foreign language teacher can develop students' listening and speaking skills using the following podcasts:

- hypermedia that allows to combine hypertext and multimedia;
- CD-ROM technology that allows you to store information in the form of text, video, audio and graphic files. It is widely used as an application to modern multimedia course books which provide students with additional assignments for reading, listening, working with vocabulary and grammar;
- wiki technology, a piece of server software that allows users to freely create websites of different content and purpose.

Today, foreign language teachers are given every opportunity to use multimedia, testing programs, electronic libraries, dictionaries, text and video glosses in teaching students professionally oriented vocabulary and telecommunication technologies providing an opportunity to participate in the dialogue of cultures through audio and video conferences.

E-learning shells combining the benefits of most technologies within a single resource and designed on the basis of Moodle, eFront and other platforms allow to make standard course material available in the e-book format, audio, video, image files, hyperlinks as well as to test students' knowledge through a variety of tests. «There is a strong community of developers and programmers who are working to simplify the interface on the one hand while enabling a higher degree of integration with other platforms and programs on the other. For «newbie» educators, this support network is of great assistance (Kingsley – Wankel, 2009: 4). The experts in the field of computer linguistics note the following advantages of the use of ICT in education:

- individualization of the learning process;
- learning mobility (feedback, including consultation through e-mails at any time convenient to the teacher and student);
- the use of authentic material in teaching (authentic text, audio and video resources);
- the availability and variety of teaching material;
- a variety of approaches and methodologies;
- interactive and convenient teaching process.

With the help of some technologies you can achieve the successful development of the students' particular language skills. For example, the regular use of blogs or a simple text editor promotes writing skills, and CD-ROM helps to optimize the formation of lexical and grammatical skills. (Dudeny – Hockley, 2007)

In our opinion, to optimize the teaching process it is necessary to create a Student's Electronic Portfolio, which enables to see students' work in a more complete form at the expense of the use of the text, image, audio and video files; to store, edit and display the students' work as well as provide quick access to the electronic portfolio.

To keep a progress record of your contact with each student, it is necessary to create a separate electronic folder, e.g., in Word.Doc. Such a folder contains also all his/her weekly assignment. The teacher can make comments at the beginning, within, and at the end for student to make any necessary corrections. The student may get any suggestion for further work to be done. Comments should be made in color or bold font and then saving it back to the folder. An e-mail enclosing the folder should be sent to the student the week before the midterm and the final examinations. This provides a rubric for the students so they review and know their own progress and learning from their past mistakes. The contents of the folder also are beneficial to the teacher when it comes to overall course grading. Having such a portfolio provides students with the evidence of how well they have performed by the end of semester.

E-learning has great potential in the language classroom, but its effectiveness in practice depends to a large extent on the way it is exploited by teachers and students. The general methodology is also important. The teachers must be certain how to achieve it. Clearly, if they do not set their sights high, they could fall significantly short of their goals.

On the other hand, it is worth arranging face-to-face classes for students who have just begun to study a foreign language. Face-to face instructions can also be used for , summarizing lectures, midterm assessments and examinations, work results presentation and tutorials to help students who need extra support.

Blended learning model of teaching a foreign language to students of non-linguistic higher schools can be presented in the following scheme (Fig.1):

<i>Learning process</i>	
<i>Face-to-face instruction</i>	<i>Distance learning</i>
Extra review	Study of theoretical material
Practical classes (for beginners)	Video and audio lessons
Tutorials	Project and research activities
Examinations	Chats, blogs, etc.
	Individual tasks

Figure 1 Blended learning model of teaching a foreign language to students of non-linguistic higher schools

A changing relationship

Thus a process of integration of personal tools and technologies is occurring, which introduces both benefits and risks. This is likely to be reinforced by oncoming generations – Prensky’s ‘digital natives’ (<http://tinyurl.com/ypgvf>). Yet students’ preferences are largely unrecognised within their universities, where the need for skills development in effective e-learning strategies is often underestimated and access on campus to technologies of their choice restricted.

For most students, the university still remains the central focus of their learning. There is little to suggest that students’ use of personal technologies has replaced university provision entirely – rather that the greater diversity of options now available to them enables learners to become more efficient in their use of time, more flexible in how and where they study, and more wide ranging in their use of resources.

Nonetheless, personal technologies and social networking are emerging issues in e-learning, requiring greater flexibility and diversity in institutional policies and provision, combined with an increased focus on skills development for learners in the benefits and the pitfalls of their choices.

Rather than acting as supervisors of learning, universities – as illustrated in Figure 2 – may increasingly become providers of services, offering the infrastructure and opportunities for skills development to support appropriate and effective e-learning based on a wider range of options.

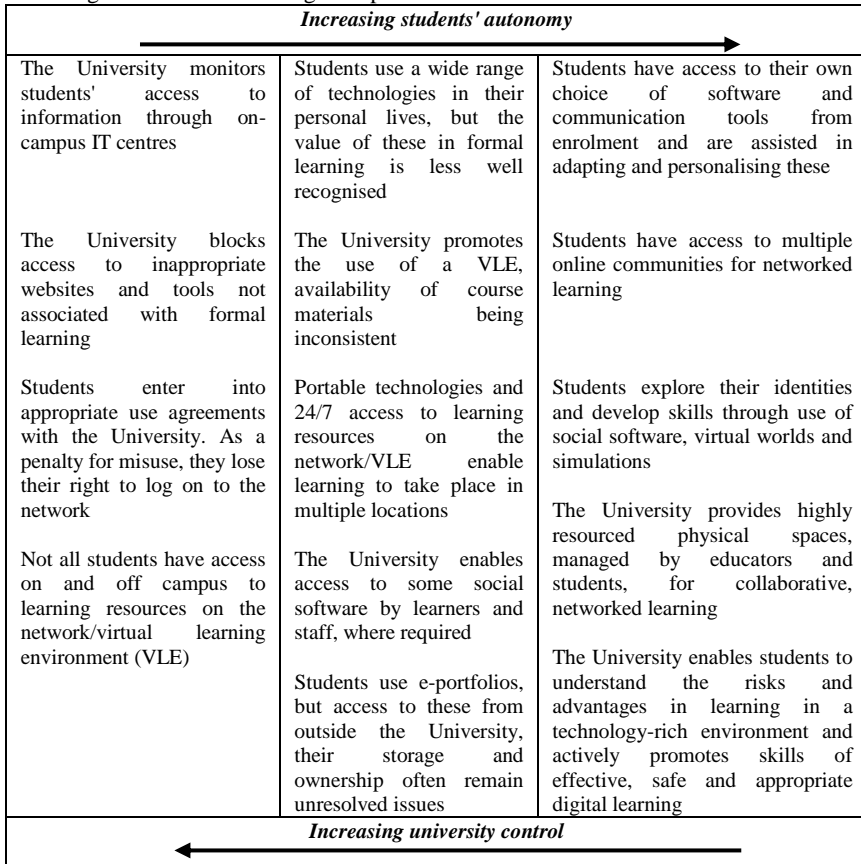


Figure 2 Changing relationship between the University and students

Conclusion

In conclusion, blended learning is a new educational model with great potential to increase students' outcomes and create exciting new roles for teachers. The unique fully flexible approach to blended learning means that every Unit or lesson can be completed either in class with the Student's Book, or online as self-study or a combination of the two. The contemporary digital tools help foreign language teachers to personalize teaching. They ensure the teachers are making the most of the technology their students have come to expect, while joining up self-study and face-to-face course elements into a seamless process.

References

- BRANDL, K. 2005. Are you ready to "MOODLE"? Language Learning & Technology, Volume 9, Number 2, May 2005, pp.16 -23.
- DUDENEY G. – HOCKLEY N. 2008. How to teach English with Technology. 3rd impression, Pearson Longman. ISBN 978-1-405-85308-8
- GHASEMI, B. – HASHEMI, M. 2011. ICT: Newwave in English language learning/teaching. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, pp. 3098–3102.
- IN THEIR OWN WORDS. [online] Available on the internet: <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/iotext.doc>>.
- KINGSLEY, J. – WANKEL, Ch. 2009. Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life. Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1-84950-609-0
- KLIMOVA I.I. 2009. Blended Learning as a Contemporary Model of Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic Higher School. Proceedings of Interacademic Research and Practice Conference "Key Skills and Knowledge Students Need to Participate Successfully in the 21st century Society". Academy of Budget and Treasury. Moscow, pp.142-149.
- KLIMOVA I.I. 2012. The Usage of IT in Foreign Language Teaching. Proceedings of Interacademic Research and Practice Conference "What Future Business People Need To Be Successful and Competitive in the 21st century Society". State University of Ministry of Finance of RF. Moscow, pp.121-127.
- LANNI, D. 2001. The Rationale: ICT In Language Teaching In 6 Points. [Online] [cit. 12. 8. 2008]. Available on the internet: <<http://www.itiscannizzaro.net/Ianni/articles/rationale.htm>>.
- LITTLEJOHN, A.H. – PEGLER, C. 2007. Planning for blended learning, Routledge, London ISBN 978-0-415-40361-0.
- "ON CONCEPT OF FEDERAL TARGET PROGRAM ON EDUCATION FOR 2011-2015", Order N163-p, February 07, 2011. Available on the internet: <<http://www.consultant.ru/law/>>.
- ROTBURG, I.C. 2010 Balancing Change and Tradition in Global Education Reform/edited by Iris C. Rotberg - 2nd ed. Rowman & Littlefield Education. ISBN 978-1-60709-502-6 (electronic)
- SAZONOV, B.A. 2011. Learner-centered organization of educational process as a condition of higher education modernization. Higher education in Russia, N4, pp.10-24.
- PRENSKY, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Available on the internet: <<http://tinyurl.com/ypgvf>>.
- VASBIEVA, D.G. 2014 (1). Introduction of a Lean Approach To Professionally-Oriented Language Teaching.//Science Review: Humanities Research. Scientific Journal. №5. ISSN 2226-0234, pp. 16-22.
- VASBIEVA, D.G. 2014 (2). A Lean Approach as a Means of Achieving

Communicative Competence. *XLinguae Journal*, Volume 7 Issue 4, October 2014, ISSN 1337-8384, pp.75 -82.

WARSCHAUER, M. – HEALEY, D. 1998. Computers and language learning: An overview *Language Teaching*, 31, pp. 57–71.

Words: 4010

Characters: 27 591 (15,33 standard pages)

Assoc. Prof. Dinara Giniyatullova Vasbieva, PhD.

Department “Foreign Languages – 4”

Financial University under the Government of the Russian Federation

Leningradsky prospect 49

125993 Moscow

Russia

dinara-va@list.ru

Assoc. Prof. Irina Iosifovna Klimova, PhD.

Department “Foreign Languages – 4”

Financial University under the Government of the Russian Federation

Leningradsky prospect 49

125993 Moscow

Russia

iiklimova@mail.ru

Phraseology of the Cultural Dimension

[La fraseología desde la dimensión cultural]

Anna Zholobova

Resumen

El artículo está dedicado al estudio de la compleja relación entre la fraseología y la cultura. El objetivo del artículo es establecer la tipología de los fenómenos culturales reflejados en la fraseología tanto española como rusa, y revelar los factores que influyen en la interpretación del significado de las unidades fraseológicas culturalmente marcados como son, por ejemplo, las frases hechas de origen bíblico, para lo cual se analizan los resultados de dos encuestas realizadas con los estudiantes rusos y españoles.

Palabras clave

fraseología, cultura, culturema, bibeísmos fraseológicos

1. Introducción

En la fraseología se refleja en gran medida la vida en todas sus vertientes, el “espíritu” del pueblo, como decía Wilhelm von Humboldt, ahora diríamos que se refleja la cultura. Existen numerosas definiciones del término *cultura*, pero no es el lugar apropiado para hacer indagaciones acerca de este concepto. Sin embargo, podemos aceptar la definición sencilla que proponen Dobrovol’skij y Piirainen: “Culture is the sum of all ideas about the world (including fictional, mythological etc. ideas) that are characteristic of a given community” (Dobrovol’skij y Piirainen, 2005: 213). Como señala Teliya, el conjunto de las imágenes fijadas en la fraseología de una lengua sirve de una especie de “nicho” para acumular las ideas sobre el mundo [*мировидение*], y, de un modo u otro, está relacionado con la cultura material, social o espiritual de la comunidad lingüística en cuestión, por lo cual puede poner en evidencia su experiencia cultural-nacional y sus tradiciones (Teliya, 1996: 215). Por otro lado, cabe señalar la relación recíproca que existe entre la lengua y la cultura, puesto que la lengua, al ser “almacén” de los conocimientos culturales, a su vez, influye en la mentalidad al nivel colectivo y también individual y, en cierta medida, la acuña.

2. Fenómenos culturales reflejados en la fraseología

Ahora bien, los fenómenos culturales en sí mismos presentan mucha diversidad, lo cual también, lógicamente, se plasma en la fraseología de cada lengua en concreto. Luque Durán, por ejemplo, divide los fenómenos culturales que han evocado las UF en cuatro apartados: a) tópicos bíblicos; b) tópicos clásicos (de la tradición greco-latina o cultura común europea); c) tópicos nacionales (tradiciones, juegos, instituciones, etc.); d) tópicos raciales, prejuicios (Luque Durán, 1996).

Nos gustaría detenernos en la tipología de los fenómenos culturales que proponen Dobrovol’skij y Piirainen. Los distinguidos lingüistas destacan cinco aspectos del conocimiento cultural, a saber:

1. aspectos sociales de la cultura;
2. aspectos de la cultura material;
3. fenómenos intertextuales;
4. dominios conceptuales ficticios;
5. símbolos culturales.

Los aspectos sociales de la cultura engloban los llamados modelos sociales, tabús, eufemismos (*estirar la pata*), gestos (*tirarse de los pelos*), especificaciones sexistas (*llevar los pantalones*), etc., es decir, todo lo que tiene que ver con el comportamiento e interacción social. Normalmente, las unidades fraseológicas (UFs, en adelante) prototípicas son refranes que expresan normas sociales (por ejemplo, *a quien madruga Dios le ayuda*). Creemos que en el mismo dominio nosotros podríamos incluir las UFs que están relacionadas con la vida profesional del pueblo y las costumbres populares, aunque Dobrovolskij y Piirainen no lo mencionan:

- tradiciones y costumbres del pueblo:
 - la UF rusa *мало каши ел* “ha comido poca gacha” se aplica a una persona físicamente débil o muy joven (*kasha* es un plato tradicional ruso que se prepara con cereales; se les da, sobre todo, a los niños, ya que este alimento sólido facilita su crecimiento);
 - la UF española *arrimar el ascua a su sardina* se emplea hablando de egoísmo (era costumbre de los braceros del campo andaluz asar al aire libre y en derredor de una fogata las sardinas de yantar, para lo cual cada uno tomaba del fuego un ascua e iba arrimando a ella la sardina) (Junceda, 2006);
- vida profesional del pueblo:
 - la UF rusa *тянуть канитель* “estirar el cañutillo” se dice de un asunto demasiado lento, la pérdida de tiempo (se trata de un oficio antiguo; antaño los hilos de oro o plata se elaboraban manualmente. Se calentaba el metal y luego se estiraba muy lentamente un hilo finísimo);
 - la UF rusa *лыка не вяжет* “uno no lía el líber” se aplica a una persona muy borracha (se refiere al oficio tradicional antiguo de hacer zapatos, cestas, cuencos del líber);
 - la UF española *como hacer mangas y capirotos* ‘hacer alguien lo que le da la gana; no hacer caso a nadie; hacer algo precipitadamente, sin poner atención’ (el término *manga* designa a los instrumentos utilizados en repostería para poner crema o nata; los capirotos son las caperuzas de los nazarenos. Ambos tienen la misma forma y nada se hace de manera más rápida y sencilla) (Buitrago, 2007);
 - la UF española *cortarse la coleta* ‘jubilarse, retirarse de cualquiera profesión’ (es costumbre entre los toreros cortarse en público simbólicamente la coleta en la última corrida que toreadan) (Buitrago, 2007).

Como lo hemos podido comprobar, la tipología vista más arriba no abarca las UFs que están relacionadas con la historia nacional. Por lo cual, creemos que lo suyo sería llamar al primer tipo de fenómenos culturales *aspectos histórico-sociales*, que están estrechamente ligados. Entre los ejemplos podemos mencionar los siguientes:

- la UF rusa *потемкинские деревни* “los pueblos de Potemkin” significa ‘lujo, bienestar aparente, falso’: Potemkin era un príncipe ruso en los tiempos de la emperatriz Catarina II. Según cuentan, Potemkin ordenó construir unos pueblos falsos con bonitas casitas en la zona que estaba bajo su subordinación para demostrarle el bienestar de esa región a la emperatriz que estaba de viaje por Rusia.
- la UF rusa *попасть в кабалу* “caer en la gabela” ‘caer en la esclavitud’: *Kabalá* era un documento jurídico sobre préstamos y empeños en la época de la Rusia Antigua, según el cual, si el deudor no devolvía su deuda, se convertía en esclavo.
- la UF española *artificio de Juanelo* ‘idea ingeniosa y sencilla mediante la cual viene a resolverse alguna dificultad inveterada’: hace alusión al relojero e ingeniero hidráulico italiano Juanelo Turriano, que realizó

muchas obras de ingenio mecánico al servicio de Carlos V y Felipe II (Celdrán Gomariz, 2004).

- la UF española *armar la de San Quintín* ‘armar un gran escándalo’ alude a la batalla que tuvo lugar el 10 de agosto de 1557 y en la que las tropas de Felipe II, comandadas por Manuel Filiberto de Saboya, ocuparon la ciudad francesa de San Quintín, derrotando a las tropas francesas (Buitrago, 2007).

En cuanto a la cultura material, ésta comprende artefactos, ropa, comida, bebida, etc. tradicionales. Por ejemplo, la UF rusa *бесструнная балалайка* “balalaica sin cuerdas” ‘una persona que habla sin parar, cotorra’ (*balalaica* es un instrumento tradicional ruso); la UF española *cortar el bacalao* ‘llevar la iniciativa, mandar y disponer’ (hubo una época en la que el bacalao seco era uno de los alimentos básicos de las clases populares sobre todo en el siglo XIX y primera mitad del XX, particularmente durante la Cuaresma. En la familia, el padre era quien lo cortaba y lo repartía) (Celdrán Gomariz, 2004).

Los fenómenos intertextuales comprenden dos tipos: las citas y las alusiones que proceden de la literatura nacional, películas, canciones, publicidad, mitología y literatura clásica, historia. Como ejemplos del primer tipo (las citas), podemos citar la UF rusa *смешенье французского с нижегородским* “mezcla de la lengua francesa con la de Nizhniy Novgorod” se aplica al habla incorrecta (es cita de la obra de A.S. Griboyedov “Desdichado por ser inteligente” (1822-1824); se refiere a que en el siglo XIX la gente aristócrata rusa solía hablar francés, a menudo, muy mal), y la UF española *la alegría de la huerta* ‘persona que siempre muestra alegría y buen humor’ es el título de una famosa zarzuela ambientada en la huerta murciana, de Enrique García Álvarez y Antonio Paso (Buitrago, 2007).

En cuanto al segundo tipo (las alusiones), podemos mencionar la UF rusa *подковать блоху* “herrar la pulga” que significa ‘demostrar ingeniosidad en tratar algún asunto’ (la expresión debe su origen al relato de N.S. Leskov “El zurdo” (1881). Se cuenta que los ingleses hicieron una pulga minuciosa de metal y la enviaron como regalo al zar ruso para demostrar el arte de sus artesanos. Sin embargo, un artesano ruso llamado Zurdo consiguió herrar la pulga, el resultado de su trabajo se pudo ver sólo con un microscopio potente). Para el español, podemos mencionar la UF española *luchar contra los molinos de viento* ‘intentar tenazmente conseguir algo que parece muy difícil o imposible, o discutir con alguien con quien no se puede razonar’ (la frase hace alusión al episodio más conocido de El Quijote cuando Don Quijote entra en batalla contra unos molinos de viento, creyéndolos gigantes).

Los dominios conceptuales ficticios engloban todo tipo de creencias, supersticiones, folklore, religión, etc. Por ejemplo, la UF rusa *избушка на курьих ножках* “casita con las patas de gallina” se aplica a cualquiera construcción de madera pequeña y vieja (la expresión se refiere a la morada de la bruja llamada Baba-Yaga que aparece en muchos cuentos folclóricos rusos); la UF rusa *живая вода* “agua viva” significa ‘todo lo que da energía y fuerzas a la persona’ (en los cuentos rusos, es el agua milagrosa que resucita a los muertos; también existe *мертвая вода* “agua muerta” que tiene un poder curativo).

Para el español, podríamos citar la UF *más viejo/ feo que Carracuca* (*Carracuca* es un personaje folclórico cuyo nombre deriva de la palabra *carraco*; en el Hospital General de Madrid en el siglo XVIII existió una sala de los carracos, destinada a los enfermos cuyo mal era la mucha edad) (Celdrán Gomariz, 2004); otra UF podría ser *no tener dos dedos de frente* ‘no tener sentido común, ser muy torpe’ (antiguamente, se pensaba que la inteligencia dependía de la configuración de la frente hasta el punto de pensarse que todos a los que les llegaba el pelo hasta las cejas eran torpes o ignorantes) (Buitrago, 2007).

Los símbolos culturales se reducen a un solo componente de la UF; el enlace motivacional entre la lectura literal y la figurativa se establece a partir del conocimiento semiótico acerca del símbolo en cuestión. Por ejemplo, PAN no solo en la cultura española, sino, por lo menos, en la europea, simboliza *subsistencia*, *bondad* (Pamies, 2007).

La teoría de Dobrovól'skij y Piirainen, sobre todo la teoría de los símbolos culturales, ha tenido gran impacto en la lingüística. Así, en la Universidad de Granada se está desarrollando y llevando a cabo un proyecto muy prometedor del diccionario interlingüístico intercultural a partir del análisis semántico cognitivo-cultural (Pamies, 2007, 2009; Luque Durán, 2007; Luque Nadal, 2007, 2009 y otros). La noción clave de dicho proyecto es la de *culturema* que se refiere a “aquellos símbolos que tienen una demostrada huella en el léxico figurado: son extralingüísticos en su origen pero verbalizados a partir de un simbolismo previo” (Pamies, 2009: 230).

Luque Nadal define el término *culturema* de la siguiente manera: “cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad” (Luque Nadal, 2009: 97). Asimismo, propone cuatro criterios para diferenciarlo de otros fenómenos culturales:

1. vitalidad, figuratividad y motivación
2. productividad fraseológica
3. frecuencia de aparición en alusiones textuales, variaciones, explotaciones, chistes, etc.
4. complejidad estructural y simbólica (Luque Nadal, 2009).

Hablando de los símbolos, Baranov y Dobrovól'skij distinguen entre cuatro grupos de categorías simbólicas (2009). Es evidente que solamente las últimas tres categorías están presentes en el campo de fraseología y reciben el nombre de *entidades materiales* (Baranov y Dobrovól'skij, 2009: 212).

1. los símbolos culturales: son símbolos propiamente dichos, no están presentes en las funciones simbólicas del sistema léxico de la lengua (por ejemplo, CRÁNEO Y HUESOS es un símbolo de un peligro mortal).
2. los símbolos lingüísticos: son entidades fijadas por la lengua (ya citado el ejemplo de PAN como símbolo de *subsistencia* se refleja en las UFs *ganarse el pan*, *quitarle el pan de la boca a alguien*, *comer el pan de alguien*, sin embargo, pan como alimento no es un símbolo representado extralingüísticamente, como en el caso anterior).
3. los símbolos en sentido fuerte: son símbolos culturales y lingüísticos al mismo tiempo (por ejemplo, CRUZ, por un lado, es un símbolo del cristianismo y de sufrimiento, y, por otro, está verbalizado, como lo demuestran las UFs *llevar su cruz*, *cargar con una cruz*, *andar con la cruz a cuestas*).
4. los símbolos lingüísticos no-productivos: están presentes en la lengua en una cantidad muy restringida de formas, creando un potencial simbólico del sistema lingüístico (en la UF rusa *погнаться за двумя зайцами* “echarse a correr detrás de dos liebres” el componente *заяц* “liebre” se asocia con idea de un objetivo, aunque “liebre” no sea símbolo de objetivo).

Para distinguir entre los símbolos propiamente dichos y los símbolos lingüísticos, Teliya aplica el término *cuasisímbolo* (Teliya, 1996: 243), ya que en el último caso no es un objeto, artefacto o persona, sino que el nombre adquiere una función simbólica. El significado del componente simbólico no apunta a su referente, sino reemplaza una u otra idea por asociación.

Aparte de los cinco dominios, Dobrovól'skij y Piirainen (2005) distinguen las connotaciones culturales que son características de las UF's con nombres propios y sus derivados, personajes folklóricos, palabras que denotan *realias* idioétnicas, etc., es decir, de las UF's que hablantes nativos perciben como específicas de su propia cultura nacional. Casi todos los ejemplos que hemos visto más arriba tienen connotaciones culturales.

Además de las UF's propias de la lengua, podemos también decir, propias de la cultura en cuestión, se puede distinguir las UF's préstamos, es decir, las UF's que reflejan los fenómenos de la cultura ajena. En cuanto a la migración fraseológica debido a los contactos internacionales e interlingüísticos, se distingue entre tres mecanismos principales: los calcos (la formación de unidades fraseológicas por vía de la reproducción semántica, la estructura morfosintáctica y la composición léxico-semántica de las UF's de otra lengua), los préstamos directos, es decir, las unidades fraseológicas cogidas de otra lengua sin traducción –por ejemplo, rus. *альма матер* ‘universidad’ del latín *alma mater*; esp. *ad libitum* ‘a gusto, a voluntad’ del latín– y los llamados *préstamos semánticos* (Soloduxo, 1989).

Como ejemplo de los calcos fraseológicos, podemos mencionar la UF rusa *пятая колонна* calcada de la UF española *la quinta columna* que se originó en el ámbito de la guerra civil española para designar al núcleo de fuerza clandestina que operaba infiltradamente desde las filas del ejército republicano. El autor es el general Queipo de Llano, quien informó desde la Radio Sevilla acerca del avance de las tropas nacionales sobre la capital y cifró los efectivos de ataque en cuatro columnas, más una quinta que operaba secretamente en el inferior de Madrid. Desde entonces la frase se aplica a todo grupo bélico de acción clandestina infiltrado en las filas enemigas (Junceda, 2006).

Cuando hablamos de los préstamos semánticos, nos referimos a los préstamos en sentido bastante amplio, ya que estas unidades reflejan la realidad extralingüística surgiendo en las lenguas de muchos pueblos a base de ideas, imágenes, mitos, acontecimientos, etc. de otros pueblos. Las fuentes más importantes de este grupo de las UF's son, por un lado, la literatura, la historia y la mitología antigua clásica, y, por otro, la Biblia. A continuación ofrecemos unos ejemplos del primer tipo de las UF's: la UF esp. *el talón de Aquiles* / rus. *Ахилесова пята* con significado ‘punto vulnerable’ refleja la historia del héroe de la mitología griega Aquiles quien de pequeño fue bañado en el río sagrado para que se hiciera invulnerable. Pero la única parte de su cuerpo que no recibió este poder fue su talón, ya que su madre, la diosa del mar, al bañar a Aquiles lo sujetaba por el talón. Durante la guerra de Troya, Aquiles fue matado por la flecha que atravesó su talón (Buitrago, 2007); la UF esp. *entre Escila y Caribdis* / rus. *между Циклоу и Харибдой* ‘entre dos peligros graves’ hace referencia al viaje de Ulises cuando se encuentra dos veces entre Escila y Caribdis y consigue salvarse, como nos cuenta Homero en la *Odisea*. Según la mitología griega, Escila y Caribdis eran dos terribles monstruos que habitaban en el estrecho de Mesina, entre la Península Itálica y Sicilia, y que destruían los barcos (Buitrago, 2007).

La Biblia es, quizás, la fuente cultural más importante de la fraseología dando origen a numerosas expresiones fijadas en todas las lenguas europeas. Por lo tanto, hemos decidido dedicar más atención a los bibeísmos fraseológicos exponiendo aquí los resultados de dos encuestas realizadas en la Universidad de Granada (España) y la Universidad de Kazán (Rusia).

3. Bibleísmos fraseológicos: su interpretación por los hablantes nativos y extranjeros

3.1 Encuesta realizada en la Universidad de Granada

Para la encuesta realizada con 88 alumnos de filología de la Universidad de Granada, hemos elegido 89 expresiones de origen bíblico. Los objetivos de la encuesta era establecer las UFB más y menos conocidas y explicar el significado de las UFB. En la tabla que sigue, exponemos los resultados de la encuesta: las UFB están en el orden descendente desde las más conocidas hasta las desconocidas por parte de los estudiantes.

UFB	Total respuestas
A imagen y semejanza	99%
Más viejo que Matusalén	98%
El pan nuestro de cada día	95%
Traer a alguien por la calle de la amargura	94%
Poner/ meter/ colocar el dedo en la llaga	92%
La oveja descarriada	89%
Ver el cielo abierto	88%
Estar hecho/ parecer un adefesio	85%
Llevar alguien su cruz	78%
Niña de los ojos	73%
Estar hecho/ parecer un Judas	72%
Espada de doble filo	70%
Llorar lágrimas de sangre	68%
Valle de lágrimas	64%
Ser/ parecer/ estar hecho una Magdalena	64%
El buen samaritano	63%
Armar(se)/ montar(se) un/ el belén	61%
Pasar las vacas flacas	61%
Ver la paja en el ojo ajeno	59%
Ser un Sansón	58%
Predicar/ clamar/ dar voces en el desierto	55%
Pobre de espíritu	52%
Rollo macabeo	52%
David y Goliath	47%
Pasar las vacas gordas	47%
Subírsele a uno el humo a las narices	47%
Sacar agua de las piedras	44%
Echar margaritas/ perlas a los cerdos	40%
(El) alfa y omega	40%
Donde Cristo dio las tres voces	38%
Nadie es profeta en su tierra	35%
Construir/ edificar en/ sobre la arena	35%
Hablar adefesios	35%
Sodoma y Gomorra	34%
Meterse en un belén/ en belenes	34%
Meterse/ entrar/ pasar por el ojo de una aguja	32%
La torre de Babel	31%
Decisión/ sentencia salomónica	30%
No tener a donde volver la cara	28%
Ser de la piel de Barrabás	28%

El chivo expiatorio	27%
Donde Sansón perdió el flequillo	27%
Pegársele a alguien la lengua al paladar	24%
Estar hecho un eccehomo/ un nazareno	24%
Negar alguna cosa como san Pedro	23%
Ir de Herodes a Pilatos	23%
Separar el trigo de la cizaña	20%
La piedra angular	19%
Ser un edén	19%
El arca de Noé	18%
La costilla de Adán	18%
Tener los pies de barro	18%
Estar hecho/ parecer un Adán	18%
No ser digno de atarle los cordones de los zapatos	17%
Adorar al becerro de oro	15%
Gigante/ coloso con pies de barro	15%
Maná caído del cielo	14%
Entrar/ meter en el redil	13%
La voz que clama en el desierto	11%
Masacre de inocentes	11%
No estar/ está la Magdalena para tafetanes	11%
La sal de la tierra	10%
La travesía del desierto	9%
Sepulcro blanqueado	9%
La ley/ pena del talión	8%
Tierra de promisión/ tierra prometida	7%
Armar(se)/ preparar(se) un expolio	7%
Ser/ parecer un Jeremías	7%
El festín/ el banquete/ la cena de Baltasar	6%
Apurar/ beber(se) el cáliz hasta las heces	5%
Dar coces contra el agujón	5%
Ser peor que Géstas	5%
Armarse un toletole	5%
Convertir en una estatua de sal	3%
Ser el Cirineo (de una persona)	3%
Estar en/ ir por el camino de Emaús	3%
Sacudir el polvo de los pies	2%
Trampa saducea	2%
La piedra de escándalo	2%
Estar en el camino de Damasco	1%
Estar/ estar bailando en Belén	1%
Pagar alguien con las setenas algo	1%
Carta de Urías	1%
Las ollas de Egipto (desear, recordar, volver)	1%
Bañarse en el río Jordán	0%
Seno de Abraham	0%
La ida del cuervo	0%
Ser como/ parecer la burra de Balaam	0%

Relación de las UFB según el grado de conocimiento.

El hecho de haber oído o, incluso, usado una expresión no quiere decir que se conozca bien su significado real. A continuación presentamos algunas respuestas que nos han parecido interesantes, puesto que demuestran interpretación personal bastante variada, a menudo errónea, de los significados de las UFB. Además, nos parece que en algunos casos, sin conocer las expresiones, los encuestados han intentado deducir el significado de la UFB a partir de la imagen subyacente o asociaciones. Los significados reales de las expresiones fijadas están entre los paréntesis. **Adorar al becerro de oro** ('interesarse sólo por los bienes materiales'): 'hacer algo indebido', 'hacer algo inequívoco'.

(el) Alfa y omega (1. 'polos extremos de algo'; 2. 'la esencia, la base de algo, lo más importante'): 'lo contrario', 'ser de una manera y de otra distinta a la vez', 'serlo todo, omnipotente', 'ser la noche y el día, algo totalmente diferente', 'ser el líder o el menos importante de todos'.

Apurar/beberse el cáliz hasta las heces ('sufrir todo tipo de penalidades, pasar por grandes sufrimientos'): 'dejar algo totalmente terminado'.

Armar(se)/ montar(se) un/ el belén ('montar un escándalo, jaleo'): 'cuando durante un período muy corto de tiempo se ha ganado mucho dinero', 'prepararse algo importante', 'hacer algo bien', 'organizar algo'.

Construir/ edificar en/ sobre la arena ('hacer algo sin fundamento, sin una base sólida'): 'echar más leña al fuego, estropear más las cosas'.

David y Goliath ('alguien o algo débil contra alguien o algo más fuerte y poderoso'): 'la inteligencia vale más que la fuerza', 'llevarse muy mal', 'más vale maña que fuerza', 'una discusión épica entre dos personas'.

Decisión/ sentencia salomónica ('decisión absolutamente justa'): 'decisión irrelevante que no tiene vuelta atrás'.

Echar margaritas/ perlas a los cerdos ('dar u ofrecer algo valioso o delicado a quien no es capaz de apreciarlo'): 'presumir de algo propio', 'adornar algo que, normalmente, no debería', 'alabarse mucho a sí mismo, quererse a uno mismo', 'insistir en algo cuando es imposible de cambiar', 'no quieras adornar las cosas feas'.

El arca de Noé (1. 'lugar lleno de diferentes animales'; 2. 'sitio o cualquier espacio encerrado lleno de muchas cosas diferentes'; 3. 'lugar lleno de mucha gente diferente'; 4. 'medio de salvación'; 5. 'tienda donde se venden muchas cosas diferentes'): 'barco repleto de animales', 'tener un lugar en donde guardas de todo'.

El buen samaritano ('persona caritativa'): 'una persona buena o que se hace pasar por buena'.

El chivo expiatorio ('persona que se chiva de algo'): 'usado para hacer mención a alguien que es muy cotilla'.

El festín/ banquete/ la cena de Baltasar ('comilona exagerada, banquete excesivamente opulento'): 'importante acontecimiento'.

El pan nuestro de cada día ('algo muy acostumbrado, algo que se repite continuamente'): 'cuando agradeces lo que Dios te da cada día de nuestra vida', 'el dinero que se gana', 'la comida diaria'.

Entrar/ meter en el redil ('volver la ambiente en que una comunidad de personas vive acatando unas normas o principios'): 'meterse en un callejón sin salida', 'meterse en algún lío'.

Espada de doble filo ('procedimiento, medio, argumento, etc., que, al ser empleado, puede dar un resultado contrario al que se persigue, o que produce a la vez dos efectos contrarios'): 'para decir que una persona es hipócrita, que tiene dobles intenciones', 'que alguien tiene dos caras', 'algo que hay que usar o manejar con cuidado'.

Estar hecho/ parecer un Adán ('ser desaliñado, muy descuidado en el vestir'): 'ser muy presumido y comportarse como un señorito', 'tener muy buen aspecto', 'ser bestia o primitivo'.

(Estar en) el camino de Damasco ‘arrepentimiento o conversión a otro credo o ideología distintos a los que profesaba’): ‘un sendero o camino que parece ser largo’

Gigante/ coloso con pies de barro (‘algo que aunque fuerte, sólido, incluso amenazante en apariencia, es muy débil y vulnerable’): ‘algo en teoría superior resulta en realidad inconsistente o menos valioso’, ‘alguien que parece una cosa pero no lo es’, ‘algo muy grande y con muy poca movilidad’, ‘proyecto ambicioso pero inestable’.

Hablar a desfos (1. ‘hablar en balde’; 2. ‘decir tonterías, disparates’): ‘decir idioteces’, ‘hablar mal de algo o alguien’, ‘decir cosas o palabras malsonantes’, ‘criticar’.

Ir de Herodes a Pilatos (1. ‘ir de una persona a otra’; 2. ‘ir de mal en peor en un asunto’): ‘conocer a una persona buena o amable y después conocer a una mala’.

La costilla de Adán (‘mujer’): ‘lo prestado o lo robado’, ‘eres muy parecido a alguien’.

La oveja descarriada (‘persona que se ha apartado del camino moral debido o conveniente’): ‘menciona algo perdido y encontrado después’.

La piedra angular (‘base o fundamento principal de algo’): ‘persona que es modelo o ejemplar’.

La sal de la tierra (‘los mejores representantes de la sociedad’): ‘algo imprescindible’, ‘esencia de la vida’.

La torre de Babel (1. ‘lugar en que hay gran mezcla de personas de procedencias, aspectos y lenguas diferentes’; 2. ‘mezcla de muchas lenguas extranjeras’; 3. ‘situación o lugar donde nadie se entiende’): ‘algo muy difícil y trabajoso’, ‘aplicado a algo grande’.

La voz que clama en el desierto (‘alguien que se esfuerza inútilmente por dar consejos o advertencias y no consigue ser escuchado’): ‘hablar para nadie’, ‘como una salvación’.

Llevar alguien su cruz (‘soportar con paciencia una prolongada situación desfavorable o un cúmulo de desgracias’): ‘cuando tienes una cosa con la cual no estás de acuerdo’.

Llorar lágrimas de sangre (‘sentir pena muy viva y cruel’): ‘es cuando pierdes la virginidad’, ‘llorar de rabia’, ‘no llorar verdaderamente’.

Meterse por el ojo de una aguja (‘ser bullicioso y entremetido, introducirse aprovechando cualquier ocasión para conseguir lo que desea’): ‘meterse o colarse en algún tema profundamente’, ‘meterse donde no le llaman’, ‘pasar por un sitio muy pequeño’, ‘tratar de engañar sin mucho éxito’.

No ser digno de atarle los cordones de los zapatos (‘ser muy inferior a otro; no tener alguien las cualidades físicas, morales o intelectuales de otra persona con la que se le compara’): ‘ser digno de lástima probablemente’.

No tener a donde volver la cara (‘no hallar auxilio, carecer de todo favor y amparo’): ‘estar avergonzado por algo’.

Pagar alguien con las setenas algo (‘sufrir un castigo superior a la culpa cometida’): ‘una persona es culpada por los errores de otra’.

Pegársele a alguien la lengua al paladar (‘no poder hablar (por sed, asombro, susto, etc.)’): ‘hacer que alguien se calle por ser tan criticón’, ‘no saber que decir o no decir nada por vergüenza’, ‘callar la boca a alguien; tragar sus propias palabras’, ‘una persona que siempre habla mucho, es muy raro que esté callada un rato y entonces se le dice esto’.

Sacar agua de las piedras (‘obtener provecho aun de las cosas que menos lo prometen’): ‘hablar de cosas pasadas o anteriores’, ‘aprovechar algo que parece inutilizable’.

Separar el trigo de la cizaña ('separar lo bueno de lo malo, una cosa de la otra'): 'separar lo bueno de lo malo para quedarse con lo bueno'.

Sepulcro blanqueado ('hipócrita, falso'): 'cuando una persona es hipócrita', 'robar'.

Ser de la piel de Barrabás ('persona malvada, traviesa'): 'una persona en apuros'.

Ser/ parecer un Jeremías (persona que continuamente se está lamentando): 'ser malo, malvado', 'se utiliza cuando alguien acierta alguna "profecía"', 'persona que siempre está predicando sus conocimientos y creencias sobre algo'.

Ser/ parecer/ estar hecho una Magdalena ('llorar mucho y desconsoladamente'): 'ser muy blando', 'débil, susceptible'.

Sodoma y Gomorra (1. 'lugar lleno de perversión y vicios'; 2. 'gran confusión y desorden total'): 'algo que es una guasa, un cachondeo de poca vergüenza, poco respetuoso', 'cada uno hace lo que quiere', 'un problema o lío enorme', 'libertinaje', 'algún sitio donde hay una pelea', 'menuda fiesta'.

Subírsele a uno el humo a las narices ('enfadarse', 'irritarse'): 'ser una persona muy creída'.

Tener los pies de barro ('ser vulnerable'): 'caminar en falso'.

Traer a alguien por la calle de amargura ('causar muchos disgustos'): 'cuando una persona siente preocupación por otra', 'enfadar a alguien'.

Valle de lágrimas ('lugar lleno de sufrimientos, penas, etc. (generalmente referido al mundo)'): 'una persona que llora y sufre mucho', 'lugar donde hay muchas personas llorando', 'época muy mala para una persona', 'algo que puede causar muchos problemas'.

Ver el cielo abierto ('presentársele ocasión o coyuntura favorable para salir de un apuro o conseguir lo que deseaba'): 'ser libre para hacer lo que se quiere', 'ver todo claro'.

Ver la paja en el ojo ajeno ('darse cuenta de los defectos de los demás y no darse cuenta de los propios, que son mayores'): 'tener envidia de algo/ alguien'.

Los resultados de la encuesta realizada en la Universidad de Granada con estudiantes españoles demuestran que los alumnos a menudo desconocen el significado de las expresiones de su lengua materna, aun así, intentan interpretar el significado a partir de la imagen subyacente y sus asociaciones léxico-cognitivas, por lo cual algunas respuestas resultan bastante curiosas.

3.2 Encuesta realizada en la Universidad de Kazán

Ahora nos gustaría presentar los resultados de una encuesta que ha sido realizada con 44 alumnos rusos del 1º, 2º y 3º (17-22 años) de filología española en la Universidad de Kazán.

Para la encuesta, han sido escogidas 9 unidades fraseológicas españolas de origen bíblico que los alumnos no conocían debido al nivel elemental-intermedio de su conocimiento de la lengua española, incluso, les hemos facilitado la traducción literal de éstas: *arca de Noé*, *vacas flacas*, *gigante con pies de barro*, *pan de cada día*, *hecho un Adán*, *donde Sansón perdió el flequillo*, *sal de la tierra*, *meterse por el ojo de una aguja*, *bañarse en el/ ir al río Jordán*. Todas estas UFB son idiomáticas icónicas sin ningunas anomalías gramaticales ni léxicas. Además, hemos elegido, por una parte, algunas UFB que son frecuentemente usadas en español y las que menos, y, por otra parte, unas UFB que tienen correspondencia en ruso y las que no. La tarea que se les planteó fue la siguiente: intentar explicar en ruso los significados de las unidades fraseológicas propuestas a partir de la imagen subyacente en su base y dar, cuando sea posible, ideas asociadas con ellas. Lo que pretendemos averiguar con esta encuesta es lo siguiente: cómo se procesan las UF idiomáticas a partir de la imagen desde el punto de vista cognitivo, en qué medida influye el conocimiento cultural en

la interpretación del significado de las UFs y si existe interferencia con la lengua materna a la hora de interpretar el significado de la UF.

Se han dado en total 385 respuestas de las 396 posibles (44 alumnos por 9 UFB) y 11 casos sin respuesta. Sorprendentemente, se han manifestado casos, aunque muy escasos, de no entender lo que es el significado figurativo. Este hecho ha generado respuestas, algunas muy anecdóticas, como, por ejemplo, *arca de Noé* ‘lugar donde se escondieron los animales durante el diluvio universal’; *vacas flacas* ‘vacas muy feas’; *vacas flacas* ‘vacas graciosas (que dan risa)’; *donde Sansón perdió el flequillo* ‘lugar donde Sansón quedó calvo, el Chernobyl’; *ir al/ bañarse en el río Jordán* ‘ir y nadar en el río’. En cuanto al reconocimiento del origen de las UFB, algunos estudiantes han indicado el origen bíblico de algunas de las frases, incluso, explicando los episodios de la Biblia que han dado origen a una u otra UB, lo que indica muy buen conocimiento de la Biblia por parte de algunos alumnos que pueden ser creyentes practicantes. Cabe mencionar hasta algunas respuestas folclóricas: por ejemplo, la existencia de la sal de la tierra se debe a que Jesús derramó las lágrimas a la tierra que las absorbió.

A la hora de explicar los significados de las UFB, los estudiantes han empleado combinaciones de palabras o estructuras oracionales, algunas veces empezando por *cuando*, o no siempre han mantenido la categoría gramatical de la UFB (por ejemplo, explicando una UFB adverbial mediante estructura verbal, etc.). En algunos casos, los estudiantes han puesto más de una definición, admitiendo varias posibilidades de interpretación semántica. Asimismo, es interesante señalar que en algunos casos los estudiantes han puesto otras unidades fraseológicas rusas, que creen ser sinónimas o equivalentes, para definir las UFB en cuestión. Así, por ejemplo, la UFB *arca de Noé* ha sido definida como *каждой твари по паре* “una pareja de cada ser vivo”; *gigante con pies de barro – замок из песка* “castillo de arena”, *с Ахилесовой пятой* “con el talón de Aquiles”; *пан de cada día – насыщенный хлеб* “pan substancial”; donde Sansón perdió el flequillo – *на кудыкиных горах* “en las montañas de *kudyka”; *sal de la tierra – пуп земли* “ombligo del mundo”; *ir al/ bañarse en el río Jordán – возродиться как Феникс из пепла* “renacer como el Fénix de las cenizas”.

A continuación vamos a comentar las respuestas correspondientes más detalladamente.

1. arca de Noé

Casi todos los encuestados conocen la historia bíblica del diluvio universal y del arca de Noé. Todas las respuestas se pueden reducir a los siguientes grupos: salvación o lugar de salvación; lugar de refugio; lugar lleno de gente o animales; multitud de gente o animales.

Entre otras respuestas, digamos “individuales”, que se han dado, encontramos ‘barco de salvación’, ‘lugar donde todos los seres vivos se juntan en parejas’ que realmente lo era el arca de Noé, ‘creación de la Tierra’, ‘castigo de Dios’, ‘situación extrema en la que una persona ha de sobrevivir’, ‘solidaridad’ que parecen ser más bien asociaciones que definiciones, ‘la última esperanza’ que de algún modo está vinculado a la idea de salvación, ‘lugar donde hay muchas cosas valiosas’. En el último caso, parece que la persona encuestada no conoce la historia bíblica; aunque tal vez esta interpretación esté determinada por la asociación de la palabra *arca* – *ковчег* con ‘caja’, ya que tanto en español como en ruso existe el término religioso *el arca de la Alianza/ del Testimonio* – *ковчег завета/ откровения* ‘aquella en que se guardaban las Tablas de la Ley, el maná y la vara de Aarón’. Entre las curiosidades, encontramos las respuestas como ‘lugar donde no existe el mal ni el dolor, donde

todos están bien y son felices; una casa perfecta con todas las comodidades’ o ‘lugar para reuniones o solución de cuestiones importantes’.

2. vacas flacas

La mayoría de los encuestados no asocian la UFB con la Biblia, sólo dos personas han señalado su origen bíblico. Por lo tanto, se reconstruye un escenario distinto: un grupo de vacas flacas que no tienen nada que comer y que no dan ni carne ni leche a sus dueños. No es normal que las vacas sean flacas, por lo cual todos los encuestados perciben la expresión como algo negativo. El razonamiento de los estudiantes encuestados es bastante lógico. Así, algunos alumnos demuestran cierto grado de pragmatismo: como las vacas flacas no dan ni carne ni leche son inútiles, de ahí el significado que le atribuyen a la UFB ‘cosa, persona inútil’. Si las vacas son flacas, le puede faltar comida a la gente, de ahí ‘comer mal’, ‘falta de comida a la gente’, ‘hambre’, ‘gente hambrienta’, ‘los seres vivos que comen poco o viven en condiciones muy malas y no tienen posibilidad de comer mucho’, lo cual también se asocia con la ‘pobreza, miseria, ruina absoluta’, ‘los pobres’, con el significado más concreto ‘negocio que no trae beneficio’ o, incluso, percibida literalmente la UFB, ‘índice de la situación económica del dueño de las vacas’. Entre las definiciones encontramos también ‘las tierras infértiles’ que lógicamente también pueden ser la causa de la falta de alimentación para las vacas. Unos pocos estudiantes han interpretado la UFB como semiidiomática, conservando el adjetivo su significado literal, lo que, así como el significado vulgar de la palabra *корова* ‘vaca’ en ruso ‘una mujer gorda y torpe’, les ha llevado a la conclusión que *las vacas flacas* son ‘chicas muy flacas que probablemente están de régimen’ o ‘mujer hambrienta que apenas puede estar de pie y que no ha comido nada, posiblemente ha trabajado todo el día’. Muy pocos encuestados la relacionan con ‘desgracia’ o ‘mal augurio’, incluso una persona ha puesto ‘muerte’. Entre las respuestas curiosas, difíciles de explicar, se hallan ‘no capaz’, ‘una persona estúpida que tarda mucho en pensar’ y ‘la situación en la que la esencia de algo o alguien no corresponde con lo que se dice de algo o alguien’. Aunque en el último caso la alumna explica su lógica de la siguiente manera: “una vaca ha de ser sana, por eso una vaca flaca ya no es una vaca, no es una vaca de verdad”.

3. gigante con pies de barro

Solamente una alumna ha indicado el origen bíblico de la UFB, describiendo la situación que la ha generado. La mayoría de los encuestados parecen haber razonado de la siguiente manera: *gigante* es algo grande, importante o alguien importante, fuerte, poderoso; *pies* son base, fundamento; *barro* es algo débil, frágil, inestable. Todo eso les lleva a la conclusión que la UFB puede significar, generalizando, ‘algo inseguro, sin base, fundamento sólido’, ‘vulnerabilidad de una persona aparentemente fuerte y poderosa’, ‘falsa apariencia’. Varios alumnos creen que la UFB designa a ‘una persona torpe’, porque con los pies de barro es difícil andar. Una estudiante concluye que se trata de ‘una persona discapacitada’. Para algunos, es ‘algo innatural que contradice las normas aceptadas’ o ‘una cosa grande e inútil’. Son difíciles de explicar las siguientes respuestas: ‘una persona que con seguridad está llegando a su meta, una persona terca’, ‘una persona que está parada en un punto, no percibe el mundo alrededor, insiste firmemente en su opinión’, ‘una persona de gran corazón y alma pura’, ‘persona que pisa firme la tierra, está segura de sí misma’. Sin embargo, el significado contrario ‘una persona que no tiene los pies bien anclados en la tierra’ que aparece en una de las respuestas parece más justificado por la imagen subyacente. Entre otras respuestas curiosas individuales, encontramos ‘maquina enorme mal construida que puede derrumbarse en cualquier momento’, ‘una persona

que lo destruye todo o hace algo incorrectamente o le sale todo mal’, ‘petrificado’, ‘gracioso, ridículo’.

4. el pan de cada día

En ruso, la palabra *хлеб* “pan” se usa metafóricamente como ‘comida, mantenimiento’ y ‘medios de existencia, ganancias’. Cabe señalar que también en español, según el DRAE (acepción 4), *pan* es ‘todo aquello que en general sirve para el sustento diario’. Parece que esta acepción ha influido en la interpretación global de la UFB, por eso encontramos las respuestas como ‘comida’, ‘trabajo que trae beneficios’, ‘ganancias’, ‘lo más importante y necesario para vivir’, inclusive, ‘personas y objetos sin cuales la vida no se ve posible’. Una persona encuestada desarrolla la siguiente explicación: ‘pan que se gana cada día con gran labor, “pan” puede ser cualquier objetivo o asunto que es muy importante para una persona pero difícil de conseguir, por eso el resultado es muy esperado y valioso’. Además, *pan de cada día* es algo que da ‘seguridad para el día de mañana’. La combinación de palabras *cada día* les lleva a los alumnos a pensar que es ‘algo trivial, que carece de interés’, ‘imagen de la vida de una persona aburrida, limitada en su desarrollo e intereses’, ‘algo que se nos concede cada día’, ‘uno puede hartarse de hacer cada día lo mismo’, ‘cotidianidad; constancia’ y, finalmente, tres alumnos dan con el significado de la UFB española ‘cada día ocurre lo mismo’, aunque también es posible que conozcan la expresión española. Una alumna relaciona la frase con la historia bíblica del milagro de los panes y peces, por lo cual interpreta la UFB como ‘algo que no desaparece, no se agota, queda cada día’. Son difíciles de explicar las siguientes respuestas: ‘aspiración de ser independiente’, ‘un verdadero amigo que siempre te ayudará y en quien puedes confiar’.

5. hecho un Adán

Según los encuestados, Adán poseía las siguientes características que se han plasmado en el significado de la UFB: ‘guapo’ (quizás, confundiendo con otro personaje mitológico *Adonis*), ‘perfecto’, ‘desnudo’, ‘ingenuo’, ‘puro’. Casualmente, encontramos las respuestas como ‘alto’, ‘tonto’, ‘inteligente’, ‘noble’. Como era el primer hombre, aparecen las respuestas muy lógicas ‘ser primero en algo, descubridor’. Entre las respuestas interesantes razonadas hallamos ‘apocamiento (falta de carácter), no tener uno su propia opinión’, ya que Adán ha sido seducido por Eva a comer la manzana; ‘sufrir una tentación’, ‘caer en las tentaciones’, ‘no poder resistir’, ‘cometer algo malo, un pecado’, ‘pecador’, porque Adán ha probado la fruta prohibida; ‘no tener nada (ni dinero, ni ropa, ni casa), recibir todo fácilmente sin ningún esfuerzo’, ‘ser una persona feliz, sin obligaciones; una persona que disfruta de la vida, optimista, que ve la belleza en todo’, puesto que Adán vivió en el Paraíso antes de cometer el pecado. Nos parece bastante original la respuesta ‘una persona infame’ “porque echó la culpa a Eva”, como explica una alumna. Entre otras respuestas encontramos ‘estar solo’ ‘ser verdadero hombre’, ‘varón’, ‘compartir todas las desgracias con una persona cercana’, ‘sacrificio por algo muy importante; algo bueno que no existía antes’. Como vemos, ni una respuesta ha dado con el significado de la UFB española, puesto que es opaca.

6. donde Sansón perdió el flequillo

La mayoría de los encuestados parecen conocer la historia de Sansón y Dalilah. Al responder, sólo el 34% de los encuestados se referían a un lugar, empleando en las definiciones los elementos *lugar, donde* o usando adverbio de lugar u otra unidad fraseológica adverbial. Sólo una alumna ha dado con el significado de la UF española, empleando la definición ‘muy lejos’. Dos han respondido ‘lugar difícil

de encontrar' que es semánticamente cercano al significado de la UFB en cuestión. Son muy lógicas las respuestas 'lugar donde alguien ha perdido algo', 'lugar donde una persona deja una parte de sí misma que es realmente importante para ella', 'lugar donde sucedió algo malo después de que la vida ha cambiado radicalmente', 'lugar de traición; cede de los enemigos', 'lugar de lucha'; menos motivadas 'donde se esconde la verdad', 'lugar de supervivencia', 'lugar conocido donde uno ya ha estado' y un disparate total de asociación de ideas 'lugar donde Sansón quedó calvo, el Chernobyl'. La mayoría de los encuestados definen la UFB como 'perder poder, fuerza' que refleja muy bien los hechos narrados en la Biblia, o, casualmente, más generalizado 'perder una cosa importante'. Asimismo, son lógicas las respuestas 'recibir un golpe por la espalda, cuando uno traiciona a la persona cercana', 'encontrar un punto débil'. Varias alumnas, de manera algo machista, han asociado la UFB con los asuntos amorosos, la malicia y la culpa de las mujeres. Entre las curiosidades podemos mencionar la respuesta 'pruebas (de crimen)', ya que, según la encuestada, Sansón perdió una prueba en el lugar del crimen.

7. sal de la tierra

La sal constituye un elemento muy importante en la vida humana, no sólo es lo que condimenta la comida, sino también participa en los procesos fisiológicos de un ser humano. En los tiempos antiguos, la sal era algo muy valioso. Conociéndolo, muchos de los encuestados han optado por las respuestas 'lo más importante', 'la esencia de algo', 'algo valioso' o, inclusive, 'comienzo de problemas, comienzo de todo', 'el origen, la esencia de algún problema', 'lo que forma la base la algo', 'origen de algo', 'la verdad'. Además, para uno de los encuestados, la UFB significa 'cosa difícil de conseguir; algo místico, algo interesante que quieres ver, probar, sentir, etc.'. Tres de los encuestados han relacionado la expresión con otra UFB internacional *ombligo del mundo* refiriéndose a una persona más importante o que se cree sería. Cerca del significado real de la UFB, queda la respuesta 'personas mundanas, famosas'. Por otra parte, algunos encuestados asocian la sal (en exceso), como es amarga, con 'aflicción', 'una parte importante de la Tierra, pero que trae dolor y sufrimiento a la gente', 'las cosas trágicas o tristes', 'dificultades; mala cosecha; adversidades vividas por una persona', 'algo que lo estropea todo un poco'. Sin embargo, si se añade un poco de sal a la comida, ésta se hace deliciosa, por lo tanto *sal de la tierra* significa, según una alumna, que 'todo lo malo puede convertirse en bueno'. Cabe mencionar que en ruso la palabra *соль* 'sal' se usa en sentido metafórico 'algo que le añade un sentido particular, interés, algo picante a la vida', lo que les ha llevado a muy pocos encuestados admitir que es la UF española debería significar 'algo que le añade gracia a la vida', 'interés de la vida'. La respuesta 'sabiduría popular' también está relacionada con uno de los significados del lexema *sal*: 'agudeza'. Entre las curiosidades, encontramos las respuestas 'arena dorada (aurífera)', 'azúcar', 'minerales' o la UF rusa *с мизра по нитке* "un hilo de todo el mundo" 'un poco de todo el mundo'. En el último caso la alumna parece asociar la sal con poca cantidad.

8. meterse por el ojo de una aguja

Nadie de los encuestados ha relacionado la UFB con la Biblia. Todas las respuestas se basan en la idea que para meterse por el ojo de una aguja hay que 'ser sagaz, perillán, mañoso, muy hábil' y *el ojo de una aguja* se interpreta como algún apuro, lío, situación muy difícil, sin salida, de ahí también las respuestas 'salir de apuros', 'salir de una situación difícil', 'superar las dificultades', etc. Además, el mismo hecho de meterse por el ojo de una aguja les parece a los alumnos una tarea algo imposible, extraordinaria de realizar: 'hacer algo imposible', 'hacer algo

extraordinario' que también refleja de algún modo el sentido bíblico. Entre otras respuestas con distintos matices semánticos, encontramos 'sufrir penalidades para conseguir algo bueno', 'hacer todo lo posible para conseguir un objetivo', 'hacer algo actuando con astucia', 'salvarse de un peligro de milagro', 'ser vivaracho, tener tiempo para todo', 'estar invisible' o 'meterse en cualquier sitio intransitable' entendido casi literalmente.

9. bañarse en el/ ir al río Jordán

Los alumnos parecen no conocer la historia de Naam, porque realmente no figura entre las historias bíblicas más conocidas. Sin embargo, la relacionan con el bautizo de Jesucristo en el Jordán considerado sagrado, lo que le ha llevado a una alumna a la conclusión que es 'bautizarse', y a otra conclusión casi unánime que la UFB significa 'purificarse', 'expiar los pecados', puesto que el agua, sobre todo bendecida, según las creencias de muchos pueblos, se considera tener un poder purificante sobre un ser humano. Algunos encuestados asocian el río Jordán con algo extraordinario, milagroso, bendecido que trae suerte y felicidad: 'hacer algo extraordinario', 'ver el milagro', 'recibir bendición en un sitio sagrado, protección del patrón celestial' 'recibir la bendición, permiso para hacer algo', 'tener suerte, felicidad en cualquier asunto', 'bañarse en la felicidad'. Las respuestas 'iniciarse en algo, probar algo', 'pasar una prueba antes de empezar un asunto' podrían estar asociadas con la UF rusa *пройти (сквозь) огонь, воду (и медные трубы)* "pasar (por) el fuego, el agua (y los tubos de cobre)" 'experimentar mucho en la vida, hacerse experimentado', con la idea de que el agua, igual que el fuego, es una fuerza de la naturaleza que pone a prueba a un ser humano. En el caso de la respuesta, empleando la UF rusa *выйти сухим из воды* "salir seco del agua" 'salir impune', es evidente la asociación de ideas *río – agua*. Es difícil de explicar el razonamiento que ha seguido la alumna de la respuesta 'conocer que te han engañado; sorprenderse uno de que lo haya traicionado una persona en quien confiaba'. Las respuestas 'trompeta de Jericó, el muro de llanto' parecen ser nada más que asociaciones de imágenes, ya que no explican nada. En el caso de la respuesta 'el río de la muerte, la persona que se ha metido en él está muerta', la persona encuestada evidentemente está confundiendo con otro río de la mitología clásica griega. Sólo una persona encuestada parece acertar el significado de la UFB española, habiendo puesto 'renacer (como el Fénix de las cenizas), rejuvenecer'.

4. A modo de conclusión

El estudio de la fraseología desde la dimensión cultural cada vez adquiere más importancia, puesto que permite descubrir lo específico en distintas lenguas y distintas culturas. Los fenómenos culturales que se reflejan en la fraseología engloban aspectos históricos y sociales de la cultura, aspectos de la cultura material, fenómenos intertextuales (citas y alusiones), dominios conceptuales ficticios y símbolos culturales. Además de las unidades fraseológicas propias de la lengua y de la cultura en cuestión, se puede destacar el grupo de las unidades fraseológicas préstamos en sentido amplio, es decir, las que reflejan los fenómenos de la cultura ajena. Este último grupo comprende también las frases hechas de origen bíblico.

En cuanto a la interpretación del significado de las frases hechas marcadas culturalmente, uno de los factores más importantes es el nivel cultural de los alumnos: en ciertos casos el conocimiento de la Biblia ha permitido establecer el vínculo motivacional necesario entre la imagen subyacente y el significado de los bibeísmos fraseológicos. Otro factor es el carácter analizable y descomponible de las frases hechas: ha sido más fácil interpretar las expresiones semánticamente descomponibles. La interferencia de la lengua materna, es decir, la existencia de un equivalente

fraseológico en la lengua materna y su conocimiento por parte de los alumnos, también influye en la interpretación del significado. Otro factor tiene que ver con las características individuales de cada informante con su propio mundo asociativo y desarrollo intelectual.

Referencias

- ARIZA, M. 1990. Religión y lenguaje. En: Jornadas de Filología. Profesor Francisco Marsa. Barcelona, Universitat de Barcelona, p. 17-29. ISBN 8478753265
- BARANOV, A. – DOBROVOL'SKIJ, D. 2009. Aspectos teóricos da fraseoloxía. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. ISBN 9788445348383
- BIRIX, A.K. – MOKIENKO, V.M. – STEPANOVA, L.I. 1998. Slovar' russkoi frazeologii. Istoriko-etimologicheskii spravochnik. Spb.: Folio-press. ISBN 5288021325
- BUITRAGO, A. 2007. Diccionario de dichos y frases hechas, reed. Madrid, Espasa. ISBN 9788467025019
- CACCIARI, C. – TABOSSI, P. (eds.). 1993. Idioms: Processing, Structure, and Interpretation. New Jersey, London, Erlbaum. ISBN 0805810382
- CELDREN GOMARIZ, P. 2004. Diccionario de frases y dichos populares: comparaciones, ocurrencias, personajes y criaturas populares del folclore, la historia menor y la leyenda. Madrid, Alderabán. ISBN 849541435X
- COWIE, A. (ed.). 1998. Phraseology: Theory, Analysis and Applications. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0198299648
- DOBROVOL'SKIJ, D. 1998. Nacional'no-kul'turnaya specifika vo frazeologii. En: Voprosy yazykoznaníya, 6, S. 48-57. ISSN 0373658X
- DOBROVOL'SKIJ, D. – PIIRAINEN E. 2000. Sobre los símbolos: aspectos cognitivos y culturales del lenguaje figurado. En: Pamies Bertrán y Luque Durán (eds.), p. 29-54. ISBN 8479331607
- DOBROVOL'SKIJ, D. – PIIRAINEN E. 2005. Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives. Amsterdam, Elsevier. ISBN 0080438709
- DOBROVOL'SKIJ, D. – PIIRAINEN E. 2006. Cultural knowledge and idioms. En: IJES, International Journal of English Studies, Vol. 6, 1, p. 27-42. ISSN 1578-7044
- GIBBS, R. 1993. Why idioms are not dead metaphors. En Cacciari y Tabossi (eds). (1993), p. 57-77. ISBN 0805810382
- GIBBS, R.W. et al. 1989. How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. En: Journal of Memory and Language, 28, p. 576-593. ISSN 0749596X
- IRIBARREN, J.M. 1994. El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales de España con otras muchas curiosidades. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura. ISBN 8423511804
- JUNCEDA, L. 1998. Diccionario de refranes, dichos y proverbios. Madrid, Espasa. ISBN 8423994260
- LUQUE DURÁN J. DE D. 1996. Tipología léxica y tipología fraseológica: universales y particulares. En: Luque Durán y Manjón Pozas (eds.), p. 139-153. ISBN 8479339586
- LUQUE DURAN J. DE D. 2007. La codificación de la información lingüístico-cultural en los diccionarios (inter)culturales. En: Luque Durán y Pamies Bertrán (eds.), p. 329-373. ISBN 9788479334835
- LUQUE DURAN J. DE D. – MANJON POZAS, F.J. (eds.) 1997. Estudios de lexicología y creatividad léxica (Terceras Jornadas Internacionales sobre estudio y enseñanza del léxico "In memoriam Leocardio Martín Mingorance, Granada, 1996). Granada, Granada Lingvistica. ISBN 8479339586

- LUQUE DURAN J. DE D. – PAMIES BERTRAN, A. (eds.). 2005. La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología, Granada, Método. ISBN 847933312X
- LUQUE DURÁN J. DE D. – PAMIES BERTRÁN, A. (eds.) 2007. Interculturalidad y lenguaje (I): El significado como corolario cultural. Granada, Granada Lingvistica / Método. ISBN 9788479334835
- LUQUE NADAL, L. 2009. Los cultuemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? En: Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, 11, p. 93-120. ISSN 11394218
- MOKIENKO, V.M. 2005. Intertextemas y texto en las lenguas eslavas. En: Luque Durán y Pamies Bertrán (eds.), p. 175-187. ISBN 847933312X
- PAMIES BERTRÁN, A. 2002. Modelos icónicos y arismetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología. En: Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics, 4, p. 9-19. ISSN 11394218
- PAMIES BERTRAN, A. 2007. El lenguaje de la lechuga: apuntes para un diccionario intercultural. En: Luque Durán y Pamies Bertrán (eds.), p. 375-404. ISBN 9788479334835
- PAMIES BERTRAN, A. – LUQUE DURAN, J. DE D. (eds.). 2000. Trabajos de lexicología y fraseología contrastivas. Granada, Método. ISBN 8479331607
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 2001. Diccionario de la lengua española [Recurso electrónico disponible en la Red: www.rae.es].
- SOLER-ESPIAUBA, D. 1990. Impacto del fenómeno religioso en el español coloquial. En: Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario, vol. II. Madrid, Gredos, p. 769-786. ISBN 84249143376
- SOLODUXO, E.M. 1989. Teoriya frazeologicheskogo sbliženiya (na materiale yazykov slavyanskoi, germanskoi i romanskoi grupp). Kazan', Izd-vo KGU. ISBN 5746400408
- TELIYA, V. – BRAGINA, N. – SANDOMIRSKAYA, I. 1998. Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a collective Mentality. En: Cowie (ed.) (1998), p. 55-75. ISBN 0198299648
- TELIYA, V.N. 1996. Russkaya frazeologiya: semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokul'turologicheskii aspekty. M.: Shk. «Yazyki rus. kul'tury». ISBN 5887660473
- WOTJAK, G. 2007. Algunas reflexiones acerca de lengua y cultura. En: Luque Durán y Pamies Bertrán (eds.), p. 213-234. ISBN 9788479334835

Words: 8965

Characters: 55 863 (31,04 standard pages)

Assoc. Prof. Anna Zholobova, PhD.

Department of Romance Philology

Lev Tolstoy Division of Russian and Foreign Philology

Institute of Philology and Intercultural Communication

Kazan Federal University

Kremlevskaya, 18

420008 Kazan

Russia

anijola@yahoo.es

Translation and Subtitling of Documentary Films in Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication

[Preklad a titulkovanie dokumentarnych filmov vo vyučbe cudzich jazykov a interkultúrnej komunikácie]

Emilia Perez

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme problematikou prekladu a titulkovania audiovizuálnych diel a možnosti ich využitia ako prostriedku pri vyučovaní cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Hoci sa táto problematika čoraz častejšie vyskytuje v niekoľkých domácich a zahraničných publikáciách, nazdávame sa, že je potrebné uchopiť ju komplexnejšie – a to nielen z hľadiska jej atraktívnosti, ale práve prostredníctvom predstavenia osobitostí prekladu audiovizuálnych textov ako špecifického typu textov, základných atribútov titulkovania, spôsobov komunikácie audiovizuálneho diela, kľúčových kompetencií a až následne ich využitia vo vzdelávaní v oblasti cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie. V príspevku sa sústreďujeme konkrétne na preklad a titulkovanie dokumentárnych filmov s kultúrne špecifickou výpovednou hodnotou a postupy, akými ich možno využiť ako doplnujúcu, interaktívnu a zážitkovú metódu vo vyučovaní.

Kľúčové slová

text, interkultúrna komunikácia, preklad, výučba cudzích jazykov, kompetencie

Úvod

Oblasť audiovizuálneho prekladu, ktorá ešte donedávna stála v domácom myslení o jazykovej, kultúrnej a prekladovej komunikácii na okraji záujmu, dnes možno z hľadiska slovenskej translatológie považovať za značne rozpracovanú. Teoretici prekladu sa venujú nielen spracovaniu základných otázok tohto osobitého typu prekladu, ale i konkrétnym problémom prekladateľskej praxe, kritiky či didaktiky audiovizuálneho prekladu. Interdisciplinárny charakter tejto disciplíny však umožňuje jej presah do iných odvetví a ponúka úvahy o jej ďalšom využití, a to najmä v oblastiach, ktoré sa venujú vzdelávaniu v jazykovej, mediálnej či interkultúrnej komunikácii.

V našom príspevku sa sústreďujeme na možnosti využitia prekladu a titulkovania audiovizuálnych diel ako doplnujúcej metódy v jazykovom vzdelávaní, so zreteľom na rešpektovanie základných atribútov interkultúrnej komunikácie. Audiovizuálne dielo pritom chápeme ako priestor ale aj médium komunikácie, ktoré v sebe uchováva hodnoty a významy istého kultúrno-spoločenského prostredia. Tie jeho recipient dešifruje na základe jazykových, ale aj kultúrnych znalostí a dielo dokáže interpretovať. Ak sa k tejto fáze komunikácie pridruží sekundárna, prekladová fáza, nasleduje v procese prekladu snaha o prenesenie daných špecifik nielen do iného jazykového, ale i kultúrneho kontextu. Prekladateľ musí v tomto procese – analogicky ako i pri preklade iných typov textov – preukázať schopnosť identifikovať jednotlivé špecifiká v pôvodnom texte a hľadať správne postupy ako ich pri transfere do cieľového jazyka preniesť tak, aby zachoval výpovednú hodnotu textu v čo najväčšej možnej miere. Osobitosťou takéhoto procesu pri preklade audiovizuálneho diela je vrstvenie daných významov, a to nielen na rovine slova, ale i obrazu a zvuku, ktoré sú bezvýhradne prepojené. Úlohou potenciálneho prekladateľa sa preto stáva práca so všetkými významami na všetkých rovinách diela vo východiskovom jazyku a v procese prenosu musí dbať o nenarušenie väzieb, ktoré sa medzi týmito významami nachádzajú – a to na priestore, ktorý mu umožňuje daný prekladateľský

mód (dabingový preklad, titulkovanie, tzv. slepý dabing, titulky pre nepočujúcich alebo audiodeskripcia). Práve ten totiž dotvára možnosti, ktoré prekladateľa ovplyvňujú pri voľbe, ale i možnostiach jeho riešenia, najmä s dôrazom na časové a priestorové obmedzenia vyplývajúce z charakteristiky uvedených typov audiovizuálneho prekladu.

Takto vymedzený proces bezpochyby vyžaduje nielen jazykové, ale i komunikačné schopnosti prekladateľa, a to na veľmi vysokej úrovni, čo sa ukázalo ako kľúčové i pri príprave študentov v oblasti audiovizuálneho prekladu. Práve naša autentická skúsenosť pri práci so študentmi poukázala na problematiku nie jazykových, ako skôr kultúrnych a kultúrno-komunikačných znalostí a zručností, ktoré boli potrebné vo fáze interpretácie pôvodného diela a jeho transferu do cieľového prostredia. Naše zistenia nás preto priviedli k uvažovaniu o využití niektorých zo špeciálnych atribútov audiovizuálnej komunikácie a prekladu ako doplnkovej metódy vo vyučovaní jazykovej a interkultúrnej komunikácie. V príspevku preto predstavíme nielen naše základné východiská, ale i konkrétne postupy, ktoré sme overovali pri vzdelávaní študentov jazykových prekladateľských, učiteľských a jasnoodborových učiteľských programov.

Otázka kľúčových kompetencií

Otázke a problematike prístupu ku kompetenciám pri jednotlivých typoch audiovizuálneho prekladu sme sa detailnejšie venovali v našej štúdií *Audiovizuálny preklad: teória vs. prax* (2014), kde pri definovaní kľúčových kompetencií v audiovizuálnom preklade vychádzame z tradičných teoretických prístupov – definície *skúsenostného komplexu prekladateľa* (Popovic, 1983, s. 164) a systematizácie prekladateľských kompetencií E. Gromovej (2000, s. 29). Vzhľadom na vyššie spomenuté osobitosti audiovizuálneho prekladu taktiež čerpáme z prístupov, ktoré sa venujú jednotlivým typom audiovizuálneho prekladu, konkrétne z popisu kompetencií potrebných pri dabingovom preklade, ktoré vo svojej práci naznačuje Gregor Makarian (2005) a zistení českého titulára a teoretika prekladu a titulkovania Miroslava Poštu (2011). Postupy a stratégie pri dabingovom preklade a titulkovaní považujeme v hierarchii ďalších typov za fundamentálne, nakoľko by sa dalo povedať, že ostatné typy audiovizuálneho prekladu (titulkovanie pre nepočujúcich, audiodeskripcia, či tzv. slepý dabing) ich uplatňujú ako hlavné princípy, prirodzene, zohľadňujúc špecifiká vyplývajúce najmä z osobitých potrieb ich prijímateľov.

Medzi oboma základnými postupmi audiovizuálneho prekladu nachádzame viacero analógií, ktoré by mali byť zohľadnené i pri uvažovaní o ich využití v procese výučby. V dabingovom preklade naznačuje na základe svojich skúseností z mediálnej praxe kľúčové kompetencie najmä v súvislosti s interpretáciou a spracovaním textu, ako i identifikovaním významu a výpovednej hodnoty diela, Gregor Makarian. Zdôrazňuje potrebu identifikovať špecifické vrstvy jazyka a ich požadované vyznenie (humor, irónia), identifikovať a interpretovať jednotlivé charaktery, vzťahy medzi nimi, ich zasadenie do deja a zámer autora, schopnosť preniesť kvality a osobitosti originálu do prekladovej podoby a dokázať pri tom potlačiť subjektívne nesprávne interpretovanie či vlastný postoj k originálu, schopnosť parafrázovať text a zachovať štylistické špecifiká originálu a taktiež cit pre jazyk a jeho prirodzené – živé podoby (Makarian, 2005, s. 50). Menovaním kľúčových schopností Makarian nepriamo zdôrazňuje potrebu práce s jazykom vzhľadom na rôzne komunikačné situácie, ktoré závisia od typu a spracovania konkrétneho diela. V súvislosti s objektom nášho záujmu teda dielo poskytuje rôzne variácie komunikačných situácií, kontextov a okolností, ktoré možno považovať za analogické s reálnymi komunikačnými situáciami a ktoré taktiež reflektujú jazykové i kultúrne osobitosti týchto komunikačných situácií (odborný jazyk, hovorový jazyk, zastaraný jazyk, nárečia,

slang, humor, irónia, individuálny idiolekt, mimojazykové faktory a pod.). Cieľom prekladateľského procesu potom je, aby konečný komunikát, ktorý prekladateľ tvorí, niesol paralelné atribúty v cieľovom jazyku. Obdobná je i situácia v titulkovaní, kde sa prekladateľ v diele vo východiskovom jazyku stretáva s rôznymi typmi diskurzov. Odlišný je však spôsob transferu a spracovania výsledného komunikátu, a to najmä kvôli časovým a priestorovým obmedzeniam, vyplývajúcich zo základnej charakteristiky titulkov. Okrem identifikovania a interpretácie jazykových, komunikačných a kultúrnych osobitostí diela tak prekladateľa-titulkára čaká neľahká úloha spracovať tieto významy do podoby prijateľnej pre daný typ prekladového transferu. Na tomto mieste preto zdôrazňujeme ďalšie schopnosti a zručnosti podľa Miroslava Poštu, a to: schopnosť interpretovať a extrahovať význam textu či schopnosť kondenzácie a segmentácie významov (Posta. 2011, s. 11). Súhlasíme i s Poštovým začlenením technických zručností a ovládania špecifických postupov pri preklade titulkov, nakoľko práve formálne parametre titulkov zásadne ovplyvňujú prekladateľa pri voľbe jeho prekladateľských riešení. Preto sme pri sledovaní možnosti využitia prekladu a titulkovania filmov ako doplnkovej metódy pri výučbe jazyka a interkultúrnej komunikácie zakomponovali i nadobudnutie či rozvíjanie tejto kompetencie.

V snahe zhrnúť všetky kompetencie potrebné pri preklade audiovizuálnych textov do všeobecnejšej systematickej klasifikácie, rozhodli sme sa oprieť o členenie prekladateľských kompetencií na základe odporúčania expertnej skupiny EMT, ktorá sa zaoberá stanovením európskych štandardov vo vzdelávaní v oblasti prekladu vzhľadom na požiadavky prekladateľskej praxe. Tá vyčleňuje nasledovné kompetencie: jazyková kompetencia, interkultúrna kompetencia, schopnosť získavať informácie, tematická (odborná) kompetencia, technická kompetencia a poskytovateľská kompetencia, ktorá sa zameriava na praktickú stránku získavania, riadenia a plnenia konkrétnych úloh. Podrobné definície jednotlivých kompetencií možno nájsť v materiáloch expertnej skupiny zverejnených internete¹, avšak ich základné chápanie je v princípe analogické s tradičným vymedzením prekladateľských kompetencií slovenskej translatológie. Za významný posun – a to najmä ak uvažujeme o audiovizuálnom preklade – považujeme explicitné začlenenie interkultúrnej kompetencie, ktorá spočíva v súbore vedomostí, schopností a zručností identifikovať, interpretovať, ale i komunikovať o kultúrnych významoch a špecifikách, ako i v začlenení technickej a poskytovateľskej kompetencie, ktorých opodstatnenosť sme už v našom príspevku načrtli.

Predstavené prístupy k súčasnému chápaniu prekladateľských kompetencií, ako i osobitné schopnosti a zručnosti potrebné pri jednotlivých typoch audiovizuálneho prekladu, na ktoré sme poukázali, reflektujú reálne požiadavky prekladateľskej praxe. Prirodzene, pri príprave študentov prekladateľstva a tlmočníctva sú podstatné všetky vyčlenené kompetencie rovnako, nakoľko len ich rozvinutie zabezpečí uplatnenie absolventa v danom odbore. Bolo by však možné analogicky využiť metódy výučby audiovizuálneho prekladu ako doplnkovej výučby vo vzdelávaní v oblasti jazykov či interkultúrnej komunikácie? V nasledujúcej časti nášho príspevku predstavíme niektoré z postupov, ktoré sme overovali vo výučbe nielen u študentov prekladateľstva a tlmočníctva, ale i u študentov v učiteľských či neučiteľských jazykových špecializáciách, konkrétne na magisterskom stupni štúdia. Z dôvodu

¹ Pozri: GAMBIER, Y. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brusel: EMT EXPERT GROUP. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>.

obsiahlosti témy sa zameriame na preklad a titulkovanie a možnosti ich využitia preukážeme na príklade prekladu titulkov k dokumentárnym filmom s kultúrne špecifickou výpovednou hodnotou.

Audiovizuálny preklad a výučba cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie: modelová situácia

Pri výučbe audiovizuálneho prekladu ako samostatného predmetu sme sa zameriavali na rozvíjanie kompetencií definovaných podľa expertnej skupiny EMT, ktorým sme sa venovali vyššie. Pri výučbe v odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo sme pritom kládli silný dôraz i na tzv. poskytovateľskú kompetenciu, pri výučbe v iných odboroch¹ zameraných na štúdium cudzích jazykov sme sa tejto kompetencii venovali len okrajovo. Vzhľadom na tému nášho príspevku sa však budeme sústrediť najmä na prvé dve kompetencie. Jazykovú kompetenciu pritom z pohľadu translitológie chápeme ako schopnosť dešifrovať a tvoriť gramatické, lexikálne a idiomatické štruktúry, s dôrazom na zachovanie jeho grafických a typografických konvencií v jazyku A ich adekvátne použitie v jazyku B (prípadne C), schopnosť použiť tie isté štruktúry v jazyku A a B či schopnosť rozvíjať citlivosť na zmeny a odchýlky v oboch jazykoch². K interkultúrnej kompetencii pristupujeme v dvoch dimenziách – sociolingvistickej a textovej. Chápeme ju teda najprv ako schopnosť rozoznať funkciu a význam jazykových variácií (sociálnych, geografických, historických, štylistických) vo východiskovom aj cieľovom jazyku, schopnosť identifikovať pravidlá interakcie so špecifickými skupinami príjemcov (kultúrne špecifiká) a schopnosť konštruovať v oboch jazykoch komunikát vzhľadom na danú situáciu. Z hľadiska textu sa zas zameriavame na rozvíjanie schopnosti pochopiť a analyzovať makroštruktúru východiskového komunikátu, schopnosť identifikovať a spracovať skryté významy, alúzie, ale i stereotypy či intertextové odkazy, schopnosť extrahovať a sumarizovať kľúčové informácie z textu, schopnosť identifikovať a adekvátne použiť elementy reprezentujúce tú-ktorú kultúru, schopnosť porovnať a identifikovať rozdiely medzi kultúrami, ktoré sa prejavujú v texte a schopnosť vytvoriť, parafrázovať a rekonštruovať text v oboch jazykoch³. Pri rozvíjaní takto stanovených kľúčových kompetencií možno precvičovať zároveň produktívne i receptívne komunikačné jazykové procesy a stratégie.

Ak teda vnímame audiovizuálne dielo vo východiskovom jazyku ako materiál, s ktorým chceme pracovať v procese prekladu, vyššie opísané kompetencie sa v procese interpretácie sústredia na všetky informácie podané prostredníctvom prehovorov postáv, príp. komentátora v diele, ale i na ďalšie informácie na rovine obrazu a zvuku, alebo dokonca na vzťahy medzi významami reprezentovanými na jednotlivých rovinách. V prvej fáze preto potenciálny prekladateľ musí pristúpiť k interpretácii a analýze audiovizuálneho diela, pričom musí identifikovať, dešifrovať a správne interpretovať všetky obsiahnuté významy. Pre názornosť uvádzame niekoľko príkladov z práce na preklade filmu *Ustavu pamäti národa November +20*,

¹ učiteľstvo: anglický jazyk a neučiteľský program: anglický jazyk v odbornej komunikácii

² Pozri: GAMBIER, Y. *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Brusel: EMT EXPERT GROUP. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>.

³ Pozri: *ibid.*

ktorý zaujímavou formou ponúka pohľad na udalosti z novembra 1989¹. Zadaním pre študentov bolo vypracovať preklad a titulky k filmu v anglickom jazyku, a to práve so zámerom o rozvíjanie ich jazykovej a interkultúrnej kompetencie. Zámerne sme zvolili film, ktorý mal osobité obsahové i formálne charakteristiky – išlo o film so špecifickou tematikou a kultúrne príznačnou výpovednou hodnotou, ktorý obsahoval odkazy na kľúčové udalosti slovenskej histórie, známe osobnosti z domácej politickej či kultúrnej scény, spoločnosti, organizácie, a pod. Pokiaľ ide o formálnu stránku, príznačným bolo najmä množstvo doplnkového materiálu a miera, v akej tento materiál sprostredkúva recipientovi ďalšie významy a komunikuje s ním – napr. prostredníctvom plagátov s nápismi, oznámeniami či politickými heslami. Samostatne v niektorých momentoch komunikovali i texty, ktoré recipienta vo filme oboznamujú s historickým kontextom. Osobitou formou v tomto filme komunikuje i rovina zvuku, kde okrem hovoreného slova často zaznievajú dobové piesne či vyhlásenia – napríklad pieseň pesničkára Karla Kryla (*Bratříčku, zavírej vrátka*), ktorá má v kontexte východiskovej kultúry nielen silný emočný náboj, ale i značnú výpovednú hodnotu. Keďže nešlo o ideálny smer prekladu (z cudzieho do materinského jazyka), interpretácia a analýza významov na jednotlivých rovinách bola o čosi jednoduchšia, no druhá fáza, v ktorej prekladateľ zvažuje možnosti transferu diela do prostredia prijímajúcej kultúry, bola značnou výzvou.

V ďalšej fáze procesu sa študent – prekladateľ zamýšľa nad príbuznosťou/odlišnosťou vysielajúcej a prijímajúcej kultúry, ktorú nevníma len na základe jazykových, ale i kultúrnych, historických a spoločenských odlišností. V tejto fáze začína uplatňovať okrem jazykovej (a tematickej) kompetencie najmä kompetenciu interkultúrnú, pričom zvažuje spôsoby, ako sa so spomenutými odlišnosťami vyrovnáť. Taktiež pripomíname, že úlohou študentov bolo vypracovať preklad titulkov², a teda časové a priestorové možnosti, ktoré im na toto premostenie boli umožnené, boli značne limitované a pri analýze výpovednej hodnoty konkrétnych významov museli o to viac preniknúť k ich podstate. Otázna bola voľba vhodnej stratégie – či už exotizačnej, naturalizačnej alebo kreolizačnej – a to najmä pri špecifických kultúrne podmienených výrazoch, ktoré vo vysielajúcej krajine nie sú známe (napr. VPN, UV KSC), nie sú známe anticipovanému príjemcovi (napr. kolektivizácia, normalizácia), príp. v cieľovej kultúre nesú odlišný význam (napr. arbitráž, dekulakizácia). Hľadanie spôsobov, ako sa s nimi v prijímajúcej kultúre vyrovnáť na úrovni významu, ale i štýlu, podľa našich skúseností ponúka nové pútavé možnosti, ako rozvíjať schopnosť abstrahovať, parafrázovať a spracovať význam v cudzom jazyku. V záverečnej fáze sa potenciálny prekladateľ snaží o rekonštrukciu diela v jazyku prijímajúcej kultúry. Zvažuje, ktoré významy (a z ktorých rovin) sú pre recipienta v prijímajúcej kultúre najpodstatnejšie a ako mu ich podať čo najvernejšie. Prekladateľ sa ďalej rozhoduje o spôsobe ich vyjadrenia – niektoré významy vysvetlí, niektoré neutralizuje, niektoré vypustí. Riešenia však nevolí intuitívne, ale na základe interpretácie a analýzy danej komunikačnej situácie, čím rozvíja kompetencie, na ktoré sme sa v našom príspevku zamerali. V záverečnej fáze nasledovala modelová spätná väzba od možného príjemcu. Konkrétne v tomto prípade šlo o kontrolu diela

¹ Na preklade titulkov k filmu pôvodne spolupracovali s ÚPN študenti Katedry translatológie FF UKF v Nitre v rámci projektu *Sila svedectva/The Power of Witnessing*. Po ukončení projektu sme so súhlasom partnerov použili film ako pomôcku na didaktické účely.

² Formálny štandard pri titulkoch k dokumentárnym filmom na DVD je 32 znakov na jeden riadok, pričom na jeden záber umiestňujeme najviac dvojriadkový titulok s max. dĺžkou zobrazenia 6 sekúnd.

v cieľovom jazyku rodeným hovoriacim, ktorého postrehy a komentáre neboli zacielené len na jazyk samotný, ale i na zrozumiteľnosť, expresívnosť, či celkové vyznenie niektorých pasáží diela v preklade. Vďaka tomu mohli študenti zhodnotiť adekvátnosť zvolených riešení, ale i konfrontovať svoje vedomosti a schopnosti získané počas štúdia vzhľadom na osobité jazykové, kultúrne a komunikačné okolnosti. Analogicky sme postupovali i pri práci s inými typmi diel, v ktorých sme sa sústredili na iné jazykové a komunikačné javy (krátke hrané filmy – hovorový jazyk, slang; vzdelávacie filmy – odborný jazyk; umelecké filmy – práca s metaforou, umeleckými prostriedkami; piesňové filmy – rytmus v jazyku, a pod.), a to v preklade z cudzieho ale i do cudzieho jazyka.

Záver

V príspevku sme naznačili, ako môže audiovizuálne dielo a jeho preklad slúžiť ako pomôcka pri výučbe cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie. Na konkrétnom príklade sme predstavili spôsoby, akými možno rozvíjať jednotlivé zložky viacerých kompetencií, potrebných nielen pri vzdelávaní budúcich prekladateľov, ale i pri vzdelávaní v oblasti cudzích jazykov. Zamerali sme sa na možnosti využitia prekladu a titulkovania audiovizuálnych diel s kultúrne špecifickou výpovednou hodnotou. Poukázali sme na skutočnosť, že postupy a stratégie, ktoré sú pri tomto osobitom type prekladu využívané, vyžadujú dôsledné identifikovanie a interpretovanie nielen jazykových, ale aj kultúrnych obsahov zakomponovaných v diele vo východiskovom jazyku. V druhej fáze je kľúčový spôsob, akým sa tieto významy prenesú nielen do jazykového, ale aj kultúrneho kontextu prijímajúceho prostredia a ako budú príjemcovi podané tak, aby z nich dokázal percipovať čo najviac. V tomto štádiu už prekladateľ vyrovnáva rozdiely medzi dvoma odlišnými jazykovými, ale aj kultúrnymi spoločenstvami a hľadá vhodné premostenie, ktoré medzi nimi zabezpečí adekvátnu komunikáciu. Titulkovací mód navyše vnáša do takéhoto postupu ďalší aspekt – a to potrebu vyjadrenia významov za časových aj priestorových obmedzení, ktoré vyplývajú zo základných parametrov titulkov k audiovizuálnym dielam. Tradičné stratégie volené pri transfere komplexnejších významov, ako napríklad explikácia, ktoré sú často používané v iných typoch textov, tu podliehajú oveľa prisnejším obmedzeniam, ktoré musia byť v záujme zrozumiteľnosti transferovaného diela zohľadnené.

Ako sme poukázali v našom príspevku, jednotlivé fázy pri preklade a titulkovaní audiovizuálnych diel vyžadujú schopnosť rozlíšiť, interpretovať, ale i preniesť jazykové a kultúrno-komunikačné významy medzi dvoma jazykovo-kultúrnymi kontextami, čo sú taktiež procesy kľúčové pri jazykovej a interkultúrnej komunikácii. Nazdávame sa, že oboznámenie sa a precvičovanie týchto postupov v odlišných formách a typoch audiovizuálnych diel môže ako doplnková metóda slúžiť ako zaujímavý alternatívny spôsob pri vzdelávaní v oblasti cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie.

References

- BACOVA, D. – BILIKOVA, A. – KISSOVA, M. 2013 Dramaticke techniky a ich potencial vo vyučbe cudzich jazykov. Nitra : UKF, 152 p. ISBN 978-80-558-0279-4
- BIROVA, J. 2003. Kultura ako autenticky a motivacny prvok vo vyučbe CJ. In: Slovenske skolstvo v kontexte EU integracie. Nitra: UKF, pp. 419 – 423. ISBN 80-8050-599-3
- BIROVA, J. 2008. Armons nos stagiaires - futurs enseignants - de théorie ou une vue générale sur les besoins des stagiaires de Langues Etrangères. In: L'innovation de pratiques pédagogiques: Partage d'expériences européennes. Fernelmont : InterCommunications et E.M.E., pp. 169-180. ISBN 978-2-930481-58-6

- BIROVA, J. 2013. Pluralistic and pluricultural approaches intuitively applied by teachers of French. In: *XLinguae*, vol. 6, no. 3, pp. 76-100. ISSN 1337-8384
- DÍAZ CINTAS, J. 2008. *Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins. 263 p. ISBN 978-90-272-1686-1
- GROMOVA, E. 2000. *Kapitoly z uvodu do prekladatelstva*. Nitra: UKF. 100 p. ISBN 80-8050-359-1
- GROMOVA, E. – MUGLOVA, D. 2013. Pragmaticke aspekty civilizacno-kulturnych procesov v translacii v narodnom i nadnarodnom kontexte. In: *XLinguae*, vol. 6, no. 6, pp. 64-90. ISSN 1337-8384
- HEVESIOVA, S. 2008. Language: a Medium of Resistance. In: *Multicultural Awareness. Reading Ethnic Writing*. Nitra : UKF, pp. 99 – 110. ISBN 978-80-8094-439-1
- JANECOVA, E. 2013. The Fall of the Communist Regime. (Re)presentation of National History in the Form of Subtitles. In: *Ars Aeterna : Word and Image*, vol. 5, no. 1, pp. 117-125. ISSN 1337-9291
- JANECOVA, E. 2014. Audiovizualny preklad: teoria vs. prax. In: *Audiovizualny preklad: vyzvy a perspektivy*. Nitra : FF UKF, pp. 51-60. ISBN 978-80-558-0572-6
- KRUGER, J. L. 2008. Subtitler training as a part of a general training programe in the language professions. In: *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing, pp. 71 – 87. ISBN 978-902721686
- MAKARIAN, G. 2005. *Dabing: Teoria, realizacia, zvukove majstrovstvo*. Bratislava: Ustav hudobnej vedy SAV. 123 p. ISBN 80-89135-03-X
- MUNKOVA, D. – STRANOVSKA, E. a kol. 2013. Cognitive-Individual, Linguistic and Demographic Variables, and Syntactic Abilities in Foreign Languages. In: *Studia Psychologica*, vol. 55, no. 4, pp. 273-287.
- POKRIVCAK, A. – POKRIVCAKOVA, S. 2012. Ambiguities in Modern Education. In: *Journal of Teaching and Education*, vol. 1, no. 7, pp. 27-32. ISSN 2165-6266
- POPOVIC, A. a kol. 1983. *Original/Preklad. Interpretacna terminologia*. Bratislava : Tatran. 362 p.
- POSTA, M. 2011. *Titulkujeme profesionalne*. Praha : Apostrof. 155 p. ISBN 978-80-904887-9-3
- REID, E. 2014. Authentic Materials in Developing Intercultural Communicative Competences. In: *Language, Literature and Culture in Education 2014 : The International Conference on Language, 7th to 9th May 2014 Nitra, Slovakia*. Nitra : SlovakEdu, pp.168-176. ISBN 978-80-971580-1-9
- REICHWALDREOVA, E. – MONTERO, D. X. 2011. K specifikam prekladu pre filmy dabing. In: *Preklad a tlmcenie 9. Kontrastivne studium textov a prekladatelska prax*. Banska Bystrica : Fakulta humanitnych vied Univerzity Mateja Bela, pp. 163-170. ISBN 978-80-557-0153-0
- STRANOVSKA, E. – HVOZDIKOVÁ, S. – SCHMIDTOVA, M. – HUCKOVA, J. 2013. *Aplikacia lingvistickeho intervencneho programu pre anglicky jazyk v terciarnom vzdelavani*. Nitra : UKF. 123 p. ISBN 978-80-558-0485-9
- PETTIT, Z. 2009. Connecting Cultures: Cultural Transfer in Subtitling and Dubbing. In: *New Trends in Audiovisual Translation (Topics in Translation)*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 47 – 60. ISBN 978-1-84769-154-5
- WALDNEROVA, J. 2014. Kulturna podmienenost komunikacneho spravania (kulturno-komunikacne korelacie). In: *XLinguae*, vol. 7, no. 2, pp. 2-9. ISSN 1337-8384

Ďalšie zdroje

GAMBIER, Y.: Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brusel: EMT EXPERT GROUP. [online]: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>.

Words: 3316

Characters: 25 273 (14,04 standard pages)

Emilia Perez, PhD.

Department of Translation Studies

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

eperez@ukf

This paper is one of the outcomes of the research project *APVV-0451-10 – Lingvistický intervenčný program* which is realized at the Department of Translation Studies CPU in Nitra.

Particularities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence

[Specifika odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie]

Anna Zelenkova

Abstrakt

Výučba odborných cudzích jazykov na nefilologických fakultách pripravuje absolventov na komunikáciu v medzinárodnom študijnom a pracovnom prostredí, kde interkultúrna kompetencia zohráva dôležitú rolu. Uvedená štúdia skúma faktory, ktoré ovplyvňujú súčasné zameranie výučby odborných cudzích jazykov, definuje jej priority a špecifiká a predstavuje komplexnosť jej výučby v interdisciplinárnych súvislostiach. Na príklade vybraných indikátorov odbornej angličtiny zdôvodňuje nutnosť interkultúrneho smerovania jej výučby.

Kľúčové slová

Odborný cudzí jazyk, odborná angličtina, akademická angličtina, interkultúrna kompetencia, didaktika cudzích jazykov

Úvod

Výučba odborných cudzích jazykov na nefilologických fakultách sa orientuje na študijný odbor alebo študijný program v danej vedeckej disciplíne a kladie si za cieľ pripraviť absolventa na bezproblémové fungovanie v medzinárodnom študijnom či pracovnom prostredí. Odborné cudzie jazyky sa vyučujú v ekonomických, technických, medicínskych, pedagogických a iných humanitných a prírodovedných disciplínach. V súvislosti s internacionalizáciou ekonomického, kultúrneho a spoločenského života a s tým súvisiacim interkultúrnym charakterom komunikačných procesov sa do popredia dostávajú otázky interkultúrnej kompetencie. O nutnosti rozvíjania interkultúrnej kompetencie vo výučbe odborných cudzích jazykov hovoríme aj v súvislosti s chápaním súčasného modelu komunikatívnej kompetencie, ktorý predstavuje nielen poznanie a ovládanie jazyka, ale zahŕňa aj „komponent kultúrneho poznania a uvedomenia“ (Rada Európy, 2001: 26, 104). Podľa Kollarovej (2013: 5) sa cudzí jazyk v ponímaní dnešnej didaktiky „stáva nie cieľom, ale prostriedkom – na medzikultúrne dorozumenie, komunikáciu medzi kultúrne odlišnými účastníkmi.“ Tandlichová zdôrazňuje uvedomenie si jednoty jazyka a kultúry a kontext sociokultúrneho správania sa partnerov v komunikácii. Podľa nej, „ak chceme byť úspešní v komunikácii s cudzincom, čo nemusí byť vždy rodený hovoriaci, treba si neustále uvedomovať, že každý je súčasťou svojho kultúrneho kontextu, ktorý si prináša do kontaktu s ostatnými, napriek tomu, že partneri používajú spoločný cudzí jazyk, napríklad angličtinu.“ (Tandlichová, 2010: 9-10). V odbornej angličtine na vysokej škole (napríklad ekonomického zamerania) je tento fakt významnejší o to viac, že študenti sú pripravovaní na komunikáciu s príslušníkmi iných kultúr v rámci medzinárodných obchodných kontaktov. Správne použitie jazyka prispieva k efektívnosti komunikácie, nadviazaniu a udržaniu obchodných kontaktov, zatiaľ čo situačne a kultúrne nesprávne použitie jazyka, ignorovanie nuáns v jazyku vyplývajúcich z iného kultúrneho zázemia môže viesť k zlyhaniu spolupráce alebo kontraktu.

Vo výučbe cudzích jazykov sa predpokladá, že štúdium cudzieho jazyka automaticky sprostredkúva interkultúrnú kompetenciu, keďže jazyk je nositeľom určitých znakov kultúry. Doterajšia prax však ukazuje, že didaktika operuje s pomerne úzkou koncepciou vzťahu jazyka a kultúry a nemá celkom jasno vo veci osvojovania si interkultúrnej kompetencie (Lazar, 2013). Súhlasíme s Kramschovou (1998: 12),

ktorá tvrdí, že jazyk sa stále vyučuje ako pevný systém formálnych štruktúr a univerzálnych jazykových funkcií. Kultúra tvorí len pridaný element, ale to až do takej miery, že len podporuje a upevňuje, nie zmierňuje, tradičné hranice medzi ponímaním seba a iných. Učitelia teda učia jazyk a kultúru, nie jazyk ako kultúru. Uvedená autorka navrhuje taký rámec pre výučbu kultúry, ktorý by upúšťal od tradičnej dichotómie medzi všeobecným a špecifickým (odlišným). Výučba jazyka by mala tvoriť platformu pre dialóg a spoločné úsilie zmiernenia rozdielov. Aby sme mohli efektívne komunikovať, musíme jazyk nielen dobre ovládať, ale vedieť ho použiť vhodne podľa situácie, daného rečového kontextu a s ohľadom na kultúrne prostredie, sociokultúrny kontext (Byram – Fleming, 1998).

1. Cieľ, materiál a metodika

Cieľom tejto teoretickej štúdie je predstaviť odbornú angličtinu a jej špecifiká v súvislosti s rozvíjaním interkultúrnej kompetencie. Náčrtom stručného vývoja jej výučby v kontexte slovenského vysokoškolského vzdelávania poukážeme na rozdiely v prístupoch k jej výučbe, definujeme faktory, ktoré ovplyvňujú jej dnešné zameranie z pohľadu potrieb študujúcich, výučbových a učebných cieľov, a to v akademickej i profesijnej oblasti. Východiskom skúmania sú teoretické poznatky súčasnej didaktiky cudzích jazykov a ďalších príbuzných vedných disciplín, ktoré majú vplyv na obsah a zameranie výučby. Teoretickú bázu založenú na domácich a zahraničných vedeckých zdrojoch dopĺňajú zdôvodnenia niektorých prístupov overených akčným výskumom v pedagogickej praxi autorky.

2. Odborná angličtina a interkultúrna kompetencia

Postavenie interkultúrnej kompetencie ako cieľa výučby cudzích jazykov ilustrujeme na príklade odbornej angličtiny, ktorú mnohí autori nazývajú angličtina pre špecifické účely (doslovný preklad anglického termínu *English for specific purposes*, ďalej ESP). Prikláňame sa k názoru, že termín odborná angličtina je slovenskejší a dostatočne vystihuje podstatu ESP. Odborná angličtina zaznamenala veľký rozmach v 90. rokoch 20. storočia, pretože angličtina sa začala používať ako *lingua franca* na komunikáciu v najrôznejších profesijných oblastiach.

Vo vysokoškolskom systéme vzdelávania sa odborná angličtina vyučuje na nefilologických fakultách a obsah jej výučby je odlišný od výučby cudzích jazykov na filologických/filozofických fakultách pripravujúcich učiteľov a tlmočníkov. Táto zahŕňa kultúrny komponent celkom prirodzene vo forme predmetu zameraného na kultúru krajiny (krajín) cieľového jazyka. Toto štúdium kultúry sa spája predovšetkým so štúdiom literatúry, histórie, spoločenského a politického systému a iných faktografických informácií o danej krajine, ktoré sa často označujú za reálne danej krajiny. Podľa Kačmárovej (2012, online) Chang poukázal na to, že štúdium kultúry bolo pôvodne súčasťou štúdia literatúry, až kým Williams a Hoggart nepoukázali na vzájomný vplyv jazyka a kultúry. Tento informačný krajinovedný blok sa pokladá za samozrejmu súčasť štúdia cudzích jazykov, rovnako ako osvojovanie si s idiomatických jednotiek, kolokvializmov a metaforických výrazov, ktoré je ťažké interpretovať a ktoré sú tiež súčasťou jazykovej kultúrnej kompetencie.

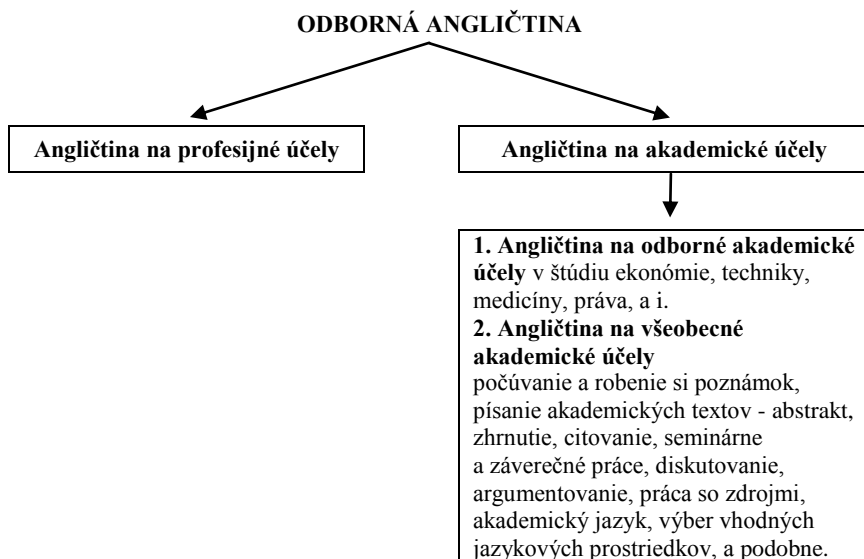
Avšak interkultúrna komunikácia je niečo komplexnejšie, než sebaisté použitie kolokácií a iných jazykových zvláštností; predstavuje množstvo výziev v podobe komunikačných situácií, na ktoré treba vedieť adekvátne reagovať (Lustig – Koester, 2009: 28-32).

Z tohto faktu vyplývajú výzvy pre výučbu odborných cudzích jazykov a miesto interkultúrnej kompetencie medzi cieľovými komunikačnými kompetenciami. Absolvent uvedených odborov by mal byť pripravený komunikovať v kultúrno odlišnom prostredí s odborníkmi vo svojej profesijnej oblasti, zvládnuť

situačné použitie jazyka a odlišnosti v komunikácii na rôznych úrovniach a v rôznych formách – písomnej i ústnej, verbálnej i neverbálnej. Od študenta sa očakáva spôsobilosť pracovať s informáciami, ktoré nazhromažďila jeho socioprofesionálna skupina – jazykové spoločenstvo, či skupina diskurzu (Šimkova (2011: 323). Socioprofesionálna komunikácia je špecifická tým, že jej účastníci disponujú spoločnými poznatkami a vedomosťami v mimojazykovej oblasti, t. j. vo sfére vlastnej špecializácie, vlastného odboru, a do komunikácie vnášajú svoje osobné profesionálne skúsenosti. Je nutné, aby ovládali určité zvyklosti a normy správania, ako aj využívali špecifické prostriedky dorozumievania – verbálne i neverbálne. Používanie cudzieho jazyka pri štúdiu svojho odboru alebo pri výkone práce tak celkom súvisí s osobitným komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne odlišuje od používania jazyka vo všeobecnom kontexte. Sledovanie rozličných cieľov v komunikácii, rôznorodosť rečových činností v komunikačných situáciách ako aj značné množstvo samotných komunikačných situácií, ktoré môžu nastať v tomto kontexte, ovplyvňujú výber jazykových prostriedkov a ich usporiadanie v prehovore (texte, komunikáte).

Nároky kladené na odbornú komunikáciu majú priamy dopad na didaktiku cudzích jazykov. Tieto nároky ovplyvňujú spôsoby a prostriedky, akými sa dnes cudzí jazyk učí a osvojuje. V súvislosti s taktou zameranou odbornou jazykovou prípravou možno stanoviť niekoľko úrovní podľa sledovaných cieľov a obsahu výučby, ako i cieľových skupín, na ktoré sa jazyková príprava zameriava. V prípade štúdia cudzích jazykov na nefilologických fakultách možno hovoriť o dvojakom zameraní odbornej jazykovej prípravy:

- a) štúdiom cudzieho jazyka na akademické, resp. študijné účely (Achugar, Carpenter, 2014) - využitie jazyka v štúdiu odboru v štúdiu v zahraničí, v mobilityných programoch Európskej únie). Donohue, Erling (2012) výskumom potvrdili, že existuje korelácia medzi akademickým výkonom študenta a úrovňou ovládania akademickej angličtiny;
- b) štúdiom cudzieho jazyka na profesionálne účely (využitie v budúcej profesii, v danej profesijnej sfére). Toto zameranie odbornej angličtiny znázorňuje schéma 1.



*Schéma 1 Zameranie odbornej angličtiny
(spracované podľa Dudley-Evans a St John (1998) a Jordan (1997).*

Dôraz na akademickú oblasť vyplýva z internacionalizácie vzdelávania, zvýšenej spolupráce univerzít a mobility študentov, vedcov i učiteľov, ktoré umožňujú programy Európskej únie. Študenti už môžu študovať svoj odbor aj na zahraničných univerzitách a k tomu by mali ovládať zručnosti potrebné na štúdium, vyhľadávanie a spracovanie informácií a komunikáciu v medzinárodnom prostredí, kde sa stretávajú ľudia s najrôznejším kultúrnym pôvodom. Na takéto štúdium ich treba pripraviť vo výučbovom programe odbornej angličtiny (Camiciottoli Crawford, 2010). Európa nadobúda profil multikultúrnej spoločnosti, čo môže byť ponímané na jednej strane ako obohacovanie, ale na druhej strane môže viesť ku konfliktom odlišných kultúr. Práve cez prizmu týchto skutočností nadobúda význam interkultúrna kompetencia ako spôsobilosť komunikovať a konať v interkultúrnych situáciách tak, aby došlo k dorozumeniu účastníkov interakcie bez narušenia ich integrity. Táto sa prejavuje určitým súmárom kultúrnych vedomostí (kognitívna zložka), pochopením, porozumením iných kultúrnych vzorcov a určitou empatiou voči nim (afektívna zložka) a v konaní a správaní zohľadňujúcim kultúrne rozdiely a špecifiká jednotlivých kultúr (činnosťná zložka). Tento triangulačný rámec vyplýva z pedagogických požiadaviek na rozvoj osobnosti študenta vo výchovno-vzdelávacom procese.

Medzinárodné a medzikultúrne prepojenie profesijných a akademických oblastí je v súčasnosti najdôležitejším faktorom ovplyvňujúcim výučbu odborných cudzích jazykov. V popredí didaktiky cudzích jazykov je akademické zameranie a budovanie interkultúrnej kompetencie. Toto smerovanie výučby sa posilnilo najmä po prijatí Bolonskej deklarácie (1999) a adaptovaním jej zásad do vysokoškolského zákona na Slovensku (2002), t. j. začatím Bolonského procesu, ktorý umožnil internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania v Európe. Pre pochopenie nutných zmien v zameraní výučby odborných cudzích jazykov na nefilologických fakultách môžeme súčasné štádium vidieť ako kontinuum vývojových štádií pred rokom 1990, po roku 1990 a od roku 2002. Tieto zmeny ilustrujeme na príklade odbornej angličtiny v ekonomických vedných disciplínach nasledovne:

Indikátor	Pred rokom 1990	Po roku 1990	Od roku 2002
Vstupná úroveň vedomostí	začiatočníci až mierne pokročilí	mierne pokročilí	mierne pokročilí až pokročilí (B1, B2, C1), nie začiatočníci
Ciele	čítať a prekladať odborné texty; ovládať slovnú zásobu	komunikovať s odborníkmi	komunikovať s odborníkmi v interkultúrnom prostredí
Zameranie, obsah	výučba všeobecnej angličtiny s malým dôrazom na odborný cudzí jazyk a komunikáciu; faktografické štúdium tzv. reálií danej krajiny (USA, Veľká Británia, Kanada, Austrália);	výučba odbornej angličtiny (English for specific purposes); dôraz na potreby učiacich sa; prudký rozvoj výučby angličtiny v najrôznejších ekonomických odboroch – manažment, podnikanie, cestovný ruch, financie a bankovníctvo, verejná správa a ekonomika;	výučba anglického jazyka pre daný odbor, s dôrazom na študijné a profesijné potreby;

Metóda	gramaticko- prekladová, priama, začiatky komunikatívneho prístupu;	komunikatívny prístup s elimináciou prekladu;	komunikatívny prístup, post-metóda, eklektický prístup;
Cieľové zručnosti	ovládanie gramatiky a slovnej zásoby; čítanie a preklad umelo vytvorených odborných textov (zostavených väčšinou domácimi autormi);	integrovaná výučba zručností potrebných v odbornej komunikácii, t. j. hovorenie, čítanie, počúvanie a písanie; preklad ako jazyková zručnosť sa nevyučuje	komunikácia odborníkov v interkultúrnom prostredí, interkultúrna komunikácia, preklad ako jazyková zručnosť sa obnovuje, vzniká potreba prekladania a tlmočenia
Učebný materiál	učebnice (skriptá) zostavené väčšinou domácimi autormi;	zahraničné zdroje - komerčne orientované učebnice obsahujúce autentické materiály;	zahraničné komerčné učebnice; vlastné domáce učebnice; E-learningové zdroje (elektronické učebnice, slovníky, online výučbové materiály, internet);
Testovanie a hodnotenie	ústne skúšky s malým dôrazom na písomný prejav (úroveň rôzna, miestne definovaná);	ústne a písomné testovanie štyroch základných jazykových zručností na miestnej úrovni; začiatky porovnávania medzi domácimi inštitúciami a na medzinárodnej úrovni;	testovanie všetkých štyroch jazykových zručností; medzinárodné porovnanie dosiahnutých vedomostí a jazykových zručností (Európsky referenčný rámec, UNICert);
Kurikulárne inovácie		výučba prvých predmetov v cudzom jazyku na báze CLIL ¹ alebo CBL; začiatky interkultúrneho smerovania výučby cudzích jazykov, potrebe interkultúrnej komunikácie v odbornej angličtine;	integrácia štúdia kultúry ako javu, ktorý ovplyvňuje komunikáciu; ponuka predmetov vyučovaných v cudzom jazyku na báze CLIL a CBL; ponuka odborných predmetov a študijných programov v cudzom jazyku v dôsledku internacionalizácie vzdelávania.

Tabuľka 1 Indikátory vývoja výučby odbornej angličtiny

Príklady jednotlivých indikátorov ukazujú, že interkultúrny komponent vo výučbe cudzích jazykov je stále viac dôležitý z oboch dôvodov, pre ktorý sa odborný

¹ CLIL sa používa ako skratka pre content and language integrated learning – integrované učenie sa cudzieho jazyka a obsahu (odborného predmetu), resp. učenie sa obsahu pomocou cudzieho jazyka; CBL znamená content based learning – učenie sa na báze obsahu; táto skratka sa používa viac v americkej didaktike.

cudzí jazyk učí: z praktického, profesijného (interkultúrna komunikácia v praxi) a akademického (možnosti štúdia, mobilit v rámci európskych programov). Interkultúrny prístup vo výučbe cudzích jazykov sa dnes pokladá aj za jeden z faktorov rozvíjania viacjazyčnej kompetencie, plurilingvizmu (Birova, 2013, Birova, Bubakova, 2011).

3. Cieľ, obsah a priority odbornej jazykovej prípravy dnes

Nároky kladené na výučbu odborných cudzích jazykov musia mať na zreteli všetci zainteresovaní na tomto procese: učitelia, študenti, tvorcovia odborných predmetov a študijných programov s cieľom vyzbrojiť študenta takými jazykovými vedomosťami, zručnosťami a praktickými stratégiami, ktoré mu umožnia spoľahlivú a z kultúrneho zreteľa efektívnu komunikáciu.

Základný cieľ odbornej jazykovej prípravy nefilológov možno všeobecne stanoviť tak, aby študenti (komunikanti) dosiahli komunikačnú kompetenciu adekvátnu špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a komunikujú. Na začiatku by sa mal klásť dôraz na osvojenie si základných komunikačných kompetencií potrebných na úspešné fungovanie v akademickom (vysokoškolskom) prostredí, t. j. na zvládanie komunikácie v situáciách, ktoré súvisia s prípravou na povolanie (univerzita, štúdium, mobilita). Simkova (2011: 323) definuje čiastkové kompetencie ako tie, ktoré súvisia so štúdiom a zahŕňajú napríklad štúdium (čítanie) deskriptívnych a explanačných odborných textov, produkciu týchto textov (písanie), spôsobilosť porozumieť hovorený odborný výklad a ústne sa vyjadrovať na odborné témy súvisiace so študovaným odborom. Tieto základné komunikačné kompetencie tvoria základ pre ďalšie individuálne alebo inštitucionalizované špecializované jazykové vzdelávanie odborníka (Staskova, 2011: 2). Komunikačná kompetencia predstavuje komplex organicky spojených, vzájomne súvisiacich a podmieňujúcich sa vedomostí, zručností, návykov a schopností umožňujúcich komunikantom zapájať sa do rečových činností v cudzom jazyku v rozličných komunikačných situáciách (formálnych, neformálnych, oficiálnych i súkromných, bezprostredných či sprostredkovaných). Na jednej strane takáto kompetencia umožňuje získavať čo najširšiu škálu vecných poznatkov z rôznorodých inojazyčných zdrojov, na druhej strane prezentovať vlastné odborné znalosti v ústnom i písomnom prejave.

Na komunikačnú kompetenciu odborníkov by sme mohli aplikovať definovanie všeobecnej komunikačnej kompetencie (Scarcellova a Oxfordova, 1992: 75-80), ktorá má štyri zložky: a) lingvistickú kompetenciu, čo v podstate predstavuje ovládanie jazykového systému a jazykových prostriedkov typických pre odbornú jazykovú komunikáciu; b) sociolingvistickú, ktorá predstavuje modelovanie rečového správania účastníkov komunikácie, ktorí už disponujú určitým registrom jazykových prostriedkov i schopnosťou využívať ich podľa daného komunikačného kontextu; c) diskurzívnu - typickú pre danú komunikáciu odborníkov, pre daný odborný štýl a d) strategickú, ktorá predstavuje schopnosť prekonať nedostatky a ťažkosti v ktorejkoľvek z uvedených zložiek. Sociolingvistická kompetencia predpokladá poznanie kultúrneho kontextu, v ktorom treba vedieť jazyk správne použiť a predstavuje spôsobilosť, ktorú dnes zahrnujeme pod pojem interkultúrnej kompetencie.

Jazykové zručnosti, ktoré má absolvent preukázať, sú už jasne definované v európskom dokumente *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (Rada Európy, 2001). Tento dokument je nástrojom pre učenie, výučbu a hodnotenie jazykových zručností, stanovuje úrovne ovládania jazyka v zmysle schopností a spôsobilostí. Medzi spôsobilosťami je zahrnutá aj interkultúrna kompetencia, ktorej náplň by sme mohli ilustrovať na porovnaní dvoch úrovní ovládania odborného

cudzieho jazyka, a to B2 (samostatný používateľ) a C1 (používateľ s vynikajúcou znalosťou). Údaje týkajúce sa interkultúrnej kompetencie sú zvýraznené.

Úroveň B2 (samostatný používateľ jazyka)	Úroveň C1 (používateľ jazyka s vynikajúcou znalosťou)
porozumieť čítaným textom a prednáškam všeobecného charakteru strednej náročnosti a jednoduchším textom na tému študijného zamerania	pochopiť náročný autentický prejav na všeobecnú tému a tému svojej záujmovej oblasti, ktorý obsahuje širokú slovnú zásobu
sledovať s porozumením prejav bežnej a základnej odbornej komunikácie...	sledovať akademickú prednášku
porozumieť väčšine televíznych a rozhlasových spravodajských relácií	zachytiť slovne vyjadrenú alebo nepriamo vyjadrenú informáciu, aj keď nie je jasne štruktúrovaná, porovnať a usporiadať informácie
jasne a podrobne opísať predmety a jazyv v oblasti svojho záujmu	hovoríť plynule bez väčšieho váhania
uviesť argumenty pre a proti	prezentovať témy zo svojho študijného odboru, vystupovať s prezentáciami
vyjadrovať sa dostatočne plynule a spontánne, aby bola možná bežná komunikácia	vyjadriť a zdôvodniť svoj názor s použitím zložitých vetných konštrukcií, bohatej slovnej zásoby....
preukázať bežné poznatky z histórie, geografie a kultúry krajín cieľového jazyka	chápať kultúrne odlišnosti medzi Slovenskom a inými krajinami
uplatňovať základy etikety v pracovnej sfére so zameraním na interkultúrne odlišnosti	primerane reagovať na kultúrne odlišnosti, dodržiavať úzus a etiketu
	rozlišovať štýly pri ústnej a písomnej komunikácii...

Tabuľka 2 Porovnanie úrovni ovládania jazyka B2 a C1 s prihliadnutím na odborný cudzí jazyk (spracované podľa SERR pre jazyky (2006)).

Rozdiel v požiadavkách na interkultúrnú kompetenciu je značný. Kým na nižšej úrovni ide o základné vedomosti o cieľovej kultúre, na vyššej úrovni už ide o vedomosti, pochopenie odlišností a primerané reagovanie v kultúrne a profesijne podmienených situáciách, výber jednotlivých štýlov a ich aplikáciu v interakcii s cudzincom. Cieľom odbornej jazykovej prípravy je teda rozvíjať u študenta také kompetencie (jazykové, socioprofesionálne a interkultúrne), ktoré mu umožnia úspešnú komunikáciu vo svojom odbornom kontexte.

Ciele jazykovej prípravy sú špecifické a vyplývajú zo súčasných požiadaviek meniaceho sa akademického i profesijného života. Okrem jasných potrieb vyplývajúcich z praxe, majú na výučbu odborných cudzích jazykov vplyv aj iné faktory. Klasické didaktické trojuholníky (učiteľ – žiak – obsah, resp. cieľ – obsah – metóda) je nutné rozšíriť o ďalšie komponenty, ktoré predstavujú a dotvárajú špecifikum didaktiky odbornej angličtiny v porovnaní so všeobecným cudzím jazykom. Všetky tieto komponenty sa podieľajú na úspechu, či neúspechu výučby a osvojenia si odborného cudzieho jazyka a interkultúrnej kompetencie a existujú vo vzájomných súvislostiach. Potreby praxe sa premietajú do výučbových cieľov a obsahu, majú vplyv na určenie konkrétnych potrieb konkrétnych učiacich sa, učiteľ podľa nich prispôsobuje obsah a metodiku výučby, táto má vplyv na motiváciu a úspešnosť študentov, rovnako ako prostredie a organizačné podmienky realizácie

výučby. Tieto faktory ovplyvňujú nielen výber metód a iných výučbových prostriedkov, ale napomáhajú aj učiteľovi, motivujú ho rovnako ako študenta, majú vplyv na autonómnosť a úspech, ktorý môže byť medzinárodne porovnávaný a uznávaný a nakoniec nachádza uplatnenie v praxi. Špecifiká odbornej jazykovej prípravy v uvedených didaktických kategóriách možno zhrnúť do uvedenej tabuľky.

Vonkajšie faktory - potreby praxe	<ul style="list-style-type: none"> • internacionalizácia vzdelávania • internacionalizácia pracovného trhu • interkultúrna komunikácia • komunikácia odborníkov
Výučbový a učebný cieľ	<ul style="list-style-type: none"> • efektívna komunikácia v danom odbore • akademická komunikácia (študijné potreby) • praktická (profesijná interakcia odborníkov v socio-kultúrnom kontexte)
Učiaci sa/študent jeho potreby a cieľové kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> • vysokoškolský – na všetkých stupňoch (pregraduálny, graduálny, postgraduálny) • odborník z praxe (vo formálnom, neformálnom, celoživotnom vzdelávaní) • neodborník (pre budúce povolanie)
Učiteľ a jeho kompetencie	<ul style="list-style-type: none"> • odborník v jazyku (lingvista) • odborník v didaktike cudzích jazykov • odborník v študijnom odbore, pre ktorý jazyk vyučuje • facilitátor učenia, kouč, radca • tvorca špeciálnych vzdelávacích programov a učebných materiálov • prieskumník (realizuje analýzu potrieb učiacich sa)
Obsah	<ul style="list-style-type: none"> • vybrané komponenty z registra odborného cudzieho jazyka • komunikácia, komunikačné stratégie a zručnosti odborníkov • odborná lexika, špecifická slovná zásoba • odborný diskurz a jazykový register • vedomosti o kultúre a špecifických kultúrach • interkultúrne vedomosti, zručnosti a stratégie • interkultúrna komunikácia • poznatky odboru v cudzom jazyku
Metodika	<ul style="list-style-type: none"> • komunikatívny a eklektický prístup • integrovanie všetkých jazykových zručností a odbornej slovnéj zásoby • interaktívne, aktivizujúce metódy • kooperatívne učenie • CLIL/CBLL integrované jazykové a tematické učenie • učenie založené na úlohách • podpora autonómie učiaceho sa • využitie informačných technológií, e-zdrojov, • motivácia: učebnice, odborné časopisy, online zdroje, jazykové učebne a centrá, návštevy zahraničných prednášajúcich, odborníkov z praxe; akreditované certifikované cudzojazyčné programy
Organizačné podmienky (prostredie)	<ul style="list-style-type: none"> • prístup vedenia fakúlt/univerzít k výučbe a dôležitosti cudzích jazykov • prostredie priateľské voči jazykom • dotácia hodín na výučbu cudzích jazykov • miesto realizácie výučby • veľkosť študijných skupín • materiálne zabezpečenie a vybavenie (prístup k IT, knižnice, jazykové centrum, samovzdelávacie centrum, online prístupy, databázy, knižničné zdroje)

	<ul style="list-style-type: none"> • mobilita študentov • organizácia odborných stáží v zahraničí
Hodnotenie	<ul style="list-style-type: none"> • uplatnenie princípov Spoločného európskeho referenčného rámca • stanovenie úrovni ovládania jazyka podľa Rámca • tvorba testov (validita, reliabilita) • možnosť medzinárodného porovnania jazykových výučbových programov • možnosť medzinárodného porovnania nadobudnutých jazykových vedomostí a zručností (skúšky a certifikáty, napríklad UNICert)

Tabuľka 3 Faktory ovplyvňujúce výučbu odborných cudzích jazykov

Tieto faktory majú vplyv aj na rozvíjanie interkultúrnej kompetencie v rámci výučby odborných cudzích jazykov. Za najdôležitejšie z nich pokladáme:

1. zmenu vzdelávacieho obsahu v štúdiu odborného cudzieho jazyka, ktorý zohľadňuje sociokultúrne prostredie v komunikácii (dôraz na interkultúrny komponent jazykového vzdelávania),
2. zavedenie a inováciu obsahu samostatných špecifických predmetov zameraných na interkultúrnu komunikáciu a na interkultúrne vzťahy (osvojenie si základných vedomostí o kultúre a špecifikách interkultúrnych vzťahov),
3. motiváciu pomocou interaktívnych metód (Zelenkova, 2010) a výučbových prostriedkov, napríklad elektronických zdrojov a multimedialných učebníc (Petrikova, 2014),
4. mobilné programy Európskej únie a pracovné stáže, ktoré aj v rámci inštitucionálneho vzdelávania môžu sprostredkovať osobnú skúsenosť s cudzou kultúrou,
5. medzinárodne porovnateľné výsledky vzdelávania v cudzích jazykoch umožňujúce uplatnenie v praxi.

4. Interdisciplinárny charakter výučby odbornej angličtiny a rola učiteľa pri rozvíjaní interkultúrnej kompetencie

Hutchinson a Waters vo svojej priekopníckej publikácii *English for Specific Purposes* (1987: 16-19) považujú vyučovanie odbornej angličtiny za prístup k učeniu sa tohto jazyka, nie druh jazyka či špeciálny postup pri vyučovaní. Podľa nich je odpoveďou na jednoduchú otázku: Prečo sa tento žiak/študent potrebuje učiť cudzí jazyk? Najdôležitejším faktorom pre návrh kurzu sú teda súčasne i budúce potreby učiacich sa.

Dudley-Evans a St Johnova (1998: 76), Chlopek (2008) a mnohí učitelia anglického odborného jazyka na slovenských a českých vysokých školách (Hanesova, 2007, Sikolova, Kanokova, 2007, Gadusova, Gromova, 2004) sú toho názoru, že odborná angličtina by mala používať metodiku odlišnú od všeobecnej angličtiny. Mala by vychádzať z dôvodov, prečo sa študenti tento jazyk učia. Študenti si uvedomujú svoju potrebu učiť sa cudzí odborný jazyk, uvedomujú si cieľovú situáciu, ktorou je komunikácia v cudzom jazyku na odbornej úrovni. Používanie cudzieho odborného jazyka tak súvisí s celkom osobitným komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne odlišuje od jazyka bežnej komunikačnej sféry. Táto komplexnosť v nazeraní na odbornú angličtinu a interkultúrnu komunikáciu naznačuje jej interdisciplinárny charakter s vplyvom viacerých vedeckých disciplín (Atasaratnam, 2014; Spencer – Oatey, 2009). Interdisciplinárne súvislosti treba brať do úvahy pri stanovení kompetencií, pri zostavovaní učebných plánov, tvorbe nových predmetov a študijných programov, aj pri príprave učiteľov, ktorí sa podieľajú na formovaní profilu absolventov vysokoškolského štúdia.

Didaktika odbornej angličtiny vyžíva poznatky predovšetkým z lingvistiky, psychológie a pedagogiky, ale premietajú sa do nej aj poznatky z ďalších vied,

napríklad zo sociológie, sociolingvistiky, antropológie, kulturológie, filozofie, ktoré mali aj v minulosti vplyv na to, ako sa jazyk chápal a ako vyučoval. Lingvistika ovplyvňuje výber relevantných jazykových funkcií a im zodpovedajúcich jazykových prostriedkov. Ide napríklad o výber lexiky (odbornej slovnej zásoby a frazeologických jednotiek, pozri Hou, 2014, Miskova, 2009: 189 – 193, Chorvat, 2003: 179-184, Polcicova, 2007), frekventovaných gramatických javov a typických komunikatívnych situácií. Z toho vyplýva, že odborné jazykové vyučovanie sa nemôže orientovať na bezduché memorovanie jazykových jednotiek, ale na uvedomelú analýzu a syntézu jazykových prostriedkov vo vzťahu ku konkrétnym situáciám. Výsledky lingvistického výskumu sa premietajú do jazykového vyučovania ako tri zásady – tematickosť, situačnosť a funkčnosť. Psychológia poskytuje didaktike cudzích jazykov poznatky o rečových mechanizmoch, procesoch myslenia, reči, pamäti a interferencie iného jazyka. Poznanie ďalších psychologických kategórií, ako napríklad osobnostných typov študenta a učiteľa, učebných štýlov, stratégií a motivácie v edukačnom procese má rozhodujúci význam pri uľahčovaní výučby a osvojovaní si odborného cudzieho jazyka.

Pedagogika definuje celkovú filozofiu výchovy, jej smerovanie, miesto vzdelávajúceho sa človeka v spoločnosti, úlohu učiteľa a prístup k študentovi. Súčasné humanistické prístupy v edukácii sa prejavujú aj vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka tým, že učiteľ vo svojej práci využíva metódy umožňujúce objavovanie nových poznatkov, metódy s riešením problému, interkultúrne bádateľské metódy pomocou web projektov (Lazar, 2013; Chen – Yang, 2014), projektové vyučovanie, metódy umožňujúce rozvíjať vzťah študenta k sebe samému a jeho sociálne vzťahy (dramatické hry, rolové hry, simulácie, tímová práca) a metódy a techniky rozvoja duchovných síl podporujúce mentálnu výkonnosť a psychické zdravie (napríklad relaxačné techniky, meditácia) a oceňuje prínos vedomostí každého člena pri spoločnom hľadaní riešenia problémov (kooperatívne metódy). Pedagogika udáva smer aj pre uplatnenie inovatívnych prístupov, napríklad konštruktivismu (pozri Liu – Zhang, 2014).

Sociológia pomáha učiteľovi porozumieť sociálnym vzťahom všeobecne v rámci celej spoločnosti. Tieto sa premietajú do vzťahov na vyučovaní, napríklad do mikroklimy v škole, triede, v skupine na seminári, do vzťahov medzi študentmi navzájom, medzi učiteľom a študentom a ich vzťahu k vonkajšiemu svetu. Od týchto vzťahov sa odvodzujú interaktívne komunikatívne situácie, ktoré má študent pre svoje potreby v praxi zvládnuť.

Sociolingvistika sa zaoberá vplyvom rôznych aspektov spoločnosti na jazyk. Ide napríklad o kultúrne normy, očakávania a kontext, v ktorom sa jazyk používa. Cudzí jazyk sa študuje ako jazyk v určitom sociálnom kontexte aj v jeho variabilnosti. Študent odbornej angličtiny má byť schopný odlišiť jazyk v neutrálnom kontexte od jazyka odborníkov, ekonómov, či hovorového a slangového jazyka. Musí byť vedený k tomu, aby rozlišoval drobné nuansy sociolektov, pretože len takto môže byť jeho komunikácia úspešná. Iný výber jazykových prostriedkov si vyžiada komunikácia s ostatnými členmi zamestnaneckého tímu, iný komunikácia s klientom, a iný, keď klientom bude prominentná osoba, kde treba napríklad dodržať konvencie diplomatického protokolu (Chorvát, 2006).

Ako sme uviedli na inom mieste, zameranie na sociokultúrny kontext kladie aj v didaktike cudzích jazykov do popredia otázku vzťahu kultúry a jazyka a jeho premietnutie do výučby cudzích jazykov (Javorcikova – Dove, 2013: 11-17). Výučba kultúry vychádza z poznatkov antropológie a kulturológie, ktoré definujú kultúru ako súbor aktivít, hodnôt, presvedčení a vzorcov naučeného správania, ktoré sú charakteristické pre istú skupinu ľudí. Vzorce správania predstavujú aj komunikáciu medzi jednotlivými členmi danej society, používanie jazyka či neverbálnej

komunikácie. Ľudia hovoriaci tým istým jazykom majú spoločné vnímanie reality, ktorá sa odráža v slovnej zásobe a lingvistických štruktúrach jazyka.

V odbornej angličtine sú študenti pripravovaní na komunikáciu s príslušníkmi najrôznejších kultúr v rámci medzinárodných obchodných kontaktov, projektov či výmeny pracovníkov. Pri komunikácii so zahraničnými partnermi budú pravdepodobne najčastejšie používať angličtinu, a to nielen pri komunikácii s príslušníkmi anglofónnych krajín. Či už budú komunikovať s finskými alebo japonskými turistami, arabskými, alebo dokonca aj s ruskými a ukrajinskými partnermi, môže byť ich dorozumievacím jazykom angličtina. Musia si byť vedomí toho, že mnohokrát dochádza k nedorozumeniam (ktoré môžu viesť aj k zlyhaniu spolupráce alebo kontraktu), a to nie z dôvodu neovládania jazyka, ale, ako sa často ukazuje, z dôvodu nepochopenia rôznych prvkov napríklad neverbálnej komunikácie, alebo rôznych jazykových špecifik vyplývajúcich z iného kultúrneho zázemia. Bez pochopenia kultúry (kultúr) danej jazykovej oblasti nemožno komunikovať efektívne a spoľahlivo. V tomto kontexte teda osvojená interkulturná kompetencia alebo jej nedostatok môžu rozhodovať o úspechu a efektívnosti resp. neúspechu a neefektívnosti interkulturných vzťahov. K takejto schopnosti treba vedieť, ovládať určité všeobecné informácie o kultúre ako determinanta ľudského správania, čo môže viesť k pochopeniu iných kultúr, schopnosti viesť dialóg, k akceptovaniu rôznorodosti, prekonávaniu stereotypov, predsudkov a vypestovaniu tolerantnosti k odlišnostiam. Základy pre tieto poznatky možno čerpať z kulturológie, ako ďalšej disciplíny dotvárajúcej poznatkovú bázu pre výučbu interkulturnej kompetencie v rámci odbornej cudzojazyčnej prípravy na vysokých školách.

Záver

Výučba odborných cudzích jazykov a ich osvojovanie predstavujú v súčasnosti dynamicky sa rozvíjajúcu didaktickú disciplínu, ktorá kladie dôraz na rozvíjanie kultúrnej dimenzie s cieľom rozvíjania interkulturnej kompetencie a akademických zručností. Využíva poznatky z uvedených vedných disciplín, ktoré sú zakomponované priamo do učebníc vo forme úloh na rozvíjanie kultúrneho povedomia, napríklad na porovnávanie interkulturných rozdielov, hľadanie spoločných črt, riešenie interkulturných problémov a nedorozumení pomocou prípadových štúdií, kritických incidentov, individuálnych alebo skupinových projektov a interkulturných webových projektov. Príklady vplyvu iných vedných disciplín dokazujú, aká náročná je táto úloha pre učiteľov odborných cudzích jazykov pre sprostredkovanie interkulturnej kompetencie. Im už nestačí klasické lingvisticko-pedagogické vzdelanie, ich profil musia dopĺňať znalosti z týchto vedných disciplín. Sme presvedčení, že ich odborná príprava, či ďalšie vzdelávanie by mali mať interdisciplinárny charakter. O to viac, že v poslednom desaťročí zabezpečujú učitelia cudzích jazykov okrem základnej jazykovej prípravy študentov aj vedenie predmetov na báze CLIL/CBL a svojou odbornosťou predstavujú hodnotu v celkovej cudzojazyčnej profilácii každej fakulty či univerzity, ktorá chce uspieť na medzinárodnom edukačnom poli. Akademické a interkulturné zručnosti, ktoré si študenti osvojujú v cudzojazyčných predmetoch, sa stávajú pridanou hodnotou v profile absolventa, sú uplatniteľné v štúdiu iných predmetov a v praktických životných situáciách.

References

ACHUGAR, M. – CARPENTER, B. D. 2014. Tracking movement toward academic language in multilingual classrooms. In: *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 14, pp. 60-71. ISSN 1475-1585

- ARASARATNAM, L.A. 2014. Ten years of research in intercultural communication competence (2003 – 2013): A retrospective. In: *Journal of Intercultural Communication*, Issue 35, July 2014. ISSN 1404-1634
- BIROVA, J. 2013. About Theoretical Definitions of Pluralistic and Pluricultural Approaches. In: *XLinguae, European Scientific Language Journal*, vol 6, issue 2, 2013, pp. 91-103. ISSN 1337-8384
- BIROVA, J. – BUBAKOVA, J. 2011. Multikultura, plurilingvizmus a preklad Charty plurilingvizmu. In: *IXLinguae: Trimestrial European Review*, vol. 3, issue 4, pp. 51-58. ISSN 1337-8384
- BORDOVSKAIA, N. Research Potential of Students and Special Features of its Realization in the Learning Process. In: *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, vol. 19, issue 3, pp.165-176.
- BYRAM, M. – FLEMING, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-62559-9
- CAMICIOTTOLI CRAWFORD, B. 2010. Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. In: *English for Specific Purposes*, vol 29, issue 4, pp. 268-280. ISSN 0889-4906
- CIPRIANOVA, E. 2009. Interkulturne aktivy v cudzojazycnom vyučovani. In: *XLinguae.eu*, vol. 2, issue 2, pp 17-21. ISSN 1337-8384
- DONOHUE, J. P. – ERLING, E., J. 2012. Investigating the relationship between the use of English for academic purposes and academic attainment. In: *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 11, issue 3, pp. 210- 219. ISSN 1475-1585
- DUDLEY-EVANS, T. – ST JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-59675-0
- EAST, M. 2009. Addressing the intercultural via task-based language teaching: possibility or problem? In: *Language and Intercultural Communication*, vol. 12, issue 1, pp. 56-73. ISSN 1747-759X
- GADUSOVÁ, Z. – GROMOVA, E. 2004. *Vyuzivanie alternativnych metod v interkulturnom vzdelavani*. In: *Inonarodne sociokulturne fenomeny a cudzojazycne vzdelavanie*. Nitra: SPU. ISBN 80-8069-366-8
- GIBSON, R. 2000. *Intercultural Business Communication*. Oxford: OUP. ISBN 0-19-442180-5
- HANESOVA, D. 2007. *Prienik metodickych pristupov v ESP*. In: *Kompetence v cizich jazycich jako dulezita soucast profilu absolventa vysoke skoly*. Brno: Univerzita obrany, pp. 104-115. ISBN 978-80-7231-261-0
- HOLLIDAY, A. R. 2009. The role of culture in English language education: key challenges. In: *Language and Intercultural Communication*, vol. 9, issue 3, pp. 144-155. ISSN 1747-759X
- HOLLIDAY, A. R. 2005. *The struggle to teach English as an international language*, Oxford, , UK: Oxford University Press. New York : Oxford University Press. ISBN 978 0194421843
- HOU, H. I. 2014. Teaching specialized vocabulary by integrating a corpus-based approach: Implications for ESP course design at the university level. In: *English Language Teaching*, vol. 7, issue 5, pp. 26-37. ISSN 1916-4750 (Online)
- HUTCHINSON, T. – WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-31837-8
- CHEN, J. J. – YANG, S. C. 2014. Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. In: *Language Learning and Technology*, vol. 18, issue 1, 2014, pp. 57-75. ISSN 1094-3501
- CHLOPEK, Z. 2008. The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. In: *English Teaching Forum*, vol. 46, Nr. 4, pp. 10-19. ISSN 1559-663X

- CHORVAT, J. 2006. Lingvisticke aspekty komunikacie v cestovnom ruchu. In *Acta oeconomica* 19. Banska Bystrica: Ekonomicka fakulta UMB, pp. 51-55. ISBN 978-80-557-0411-1
- JAVORCIKOVA, J. – DOVE, M. E. 2013. *Explorations in American Life and Culture*. Banska Bystrica: UMB, Fakulta humanitných vied. ISBN 978-80-557-0611-5
- JORDAN, R. R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP. ISBN 0-521-55423-3
- KACMAROVA, A. 2012. O kulturnom kontexte: niektore specifika slovenskej a americkej kultury In: *Jazyk a kultura*, vol. 9, [online]. Dostupne na internete [cit. 15.1.2014]: <http://www.ff.unipo.sk/jak/rus/9_2012/kacmarova.pdf>.
- KIRKGOZ, Y. 2013. The design and evaluation of the effectiveness of an EAP writing course in higher education: Collaboration between a language expert and subject specialists in a blended learning study. In: *Higher Education: Recent Trends, Emerging Issues and Future Outlook*. Hauppauge NY : Nova Science Publishers, Inc. ISBN: 978-1-62618-834-1
- KOLLAROVA, E. 2013. *Hovory o kulturologickom smerovani cudzojazycnej edukacie*. Bratislava: Statny pedagogicky ustav v Bratislave. ISBN 978-80-8907058-9
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194372146
- LAZAR, I. 2013. EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. In: *Language Learning Journal*, 2014. DOI 10.1080/09571736.2013.869941.
- LIU, L. – ZHANG, Y. 2014. The application of constructivism to the teaching of intercultural communication. In: *English language Teaching*, vol. 7, issue 5, pp. 136-141. ISSN 1916-4742
- LUSTIG, M. W. – KOESTER, J. 2009. *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures*. London: Pearsons. ISBN 978-02-0559575-4
- MISKOVA, Z. 2009. Some Specifics of Teaching Professional English in Tourism. In *Acta linguistica 7 - Language for Specific Purposees and Intercultural Communication*. Banska Bystrica: Ekonomicka fakulta UMB, pp.189-193. ISBN 978-80-8083-791-4
- PETRIKOVA, A. 2014. Multimedia text-book as a means of personality development during the process of teaching the Russian language. IN: *XLinguae*, vol 7/1, pp. 65-74. ISSN 1337-8384
- POLCICOVA, M. 2007. *Modely obraznosti v jazyku odbornej komunikacie*. Banska Bystrica: Ekonomicka fakulta UMB. ISBN 978-80-8083-510-1
- RADA EUROPY. 2001. *Spolocny europsky referencny ramec pre jazyky: ucenie sa, vyucovanie a hodnotenie*. Bratislava: Statny pedagogicky ustav. ISBN 0-521-00531-0
- RIES, L. – KOLLAROVA, E. 2007. *Svet cizich jazyku – Svet cudzich jazykov dnes. Inovacne trendy v cudzojazycnej vyucbe*. Bratislava: Didaktis. ISBN 80-89160-11-5
- RYCKER, A. G. H. 2014. Mitigation in turning down business proposals across cultures: The case for pragmatic competence instruction. In: *3L: Language, Linguistics and Literature*, vol. 20, issue 1, pp. 87-101. ISSN 0128-5157
- SCARCELLA, R. C. – OXFORD, R. L. 1992. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle&Heinle publishers. ISBN 0-8384-2359-0
- SPENCER-OATEY, H. – FRANKLIN, P. 2009. *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-4039-8683-6
- STASKOVA, J. 2011. Jazykove vzdelavanie na vysokych skolach. In: *Klucove kompetencie pre celozivotne vzdelavanie II. Rocenka centra celozivotneho a kompetencného vzdelavania Presovskej univerzity v Presove*. Presov: PU, pp. 12-21. ISSN 1338-3388

- SWEENEY-ANDROULAKI, F. et al. 2014. The Acquisition of Subject-specific Vocabulary: A Focus on a Collaborative Dictogloss Task and Teacher Perceptions. In: International Journal of Pedagogy and Curriculum, vol. 20/4, 2014, pp. 1-23. ISSN 2327-9133
- SIKOLOVA, M. – KANOKOVA, D. (Eds). 2007. Kompetence v cizich jazycich jako dulezita soucast profilu absolventa vysoké školy. Brno: Univerzita obrany, pp. 235-244. ISBN 978-80-7231-261-0
- SIMKOVA, S. 2011. Pravnicka anglictina len pre pravnikov? In: Klucove kompetencie pre celozivotne vzdelavanie. Presov: PU, pp. 323-330. ISSN 1338-3388
- TANDLICOVA, E. 2009. Niektore nosne aspekty sucasneho riesenia zamerov novej Koncepcie vyucby cudzich jazykov na ZS a SS. In: Pokrivcakova S. a kol. Cudzie jazyky a kultury v modernej škole. Brno: Masarykova univerzita, pp. 7-28. ISBN 978-80-210-4974-1
- TRINDER, R. – HERLES, M. 2013. Students' and teachers' ideals of effective business English teaching. In: ELT Journal, Volume 67/2, pp. 220-229. ISSN 0951-0893
- WARREN, M. 2014. Preparation is everything: Meetings in professional contexts in Hong Kong. In: English for Specific Purposes, vol. 36/1, pp. 12-26. ISSN 0889-4906
- ZELENKOVA, A. 2004. Intercultural Issues in English Language Teaching. Banska Bystrica : Metodicko-pedagogicke centrum. ISBN 80-8041-478-5
- ZELENKOVA, A. 2007. Intercultural Relations in Business. In: New Directions in Teaching and Learning English for Academic and Professional Purposes. Algiers : University of Algiers, Faculty of Arts and Languages, pp. 145-152. ISSN 1112-7279
- ZELENKOVA, A. 2010. Interkulturne vzdelavanie v cudzich jazykoch na vysokej skole : metody a ich reflexia. Banska Bystrica: Ekonomicka fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0014-4
- ZELENKOVA, A. 2010. Key Competencies for Managing Cultural Diversity in Business. In: Management de la diversité culturelle: quels enjeux en Europe? The Management of Cultural Diversity: What are the Stakes in Europe? Côme, T., Mešková, L. (eds). Bruxelles : Bruylant, pp. 69-77. ISBN 978-2-8027-3560-1
- ZELENKOVA, A. – SPISIAKOVA, M. 2009. The Development of ESP: A Case of the Faculty of Economics, MBU. In Acta linguistica 7. Banska Bystrica: Ekonomicka fakulta UMB, pp. 315-320. ISBN 978-80-8083-791-4

Words: 5753

Characters: 43 879 (24,55 standard pages)

PhDr. Anna Zelenkova, PhD.

Department of Language Communication in Business

Faculty of Economics

Matej Bel University

Tajovskeho 10

974 95 Banská Bystrica

Slovakia

anna.zelenkova@umb.sk

Substandard derivations as objects of system analysis: derivational homonyms

[Субстандартное словообразование как объект системного анализа: словообразовательная омонимия]

Elena V. Habibulina

Аннотация

В данной работе предметом исследования явление словообразовательной омонимии в системе субстандартной деривации. Рассматриваются случаи аффиксальной омонимии, выявленные на материале жаргонных лексем, а также возможности и механизмы возникновения омонимии при заимствовании субстандартном морфемы, закрепленной в словообразовательной системе книжных стилей языка. Доказывается справедливость точки зрения ученых Казанской лингвистической школы на существование в русском языке омонимии суффиксов имен со значениями отвлеченного действия и имен с предметными значениями.

Ключевые слова

Субстандартное словообразование, аффикс, омонимия

Введение

Словообразование представляет динамический аспект языка и является одной из составляющих его развития, в связи с этим изучение деривационных процессов не может не быть актуальным и вопросы исторического и современного словообразования постоянно привлекают внимание лингвистов. Объектом их исследования часто становились словообразовательные явления русского языка в разные периоды его развития (В.В. Виноградов, Э.А. Балалыкина, А.А. Дементьев, Е.А. Земская, Г.С. Зенков, Г.А. Николаев, Т.М. Николаева, Н.М. Шанский и др.). Процесс осмысления словообразовательных категорий будет продолжаться и впредь, так как, с одной стороны, словообразовательные процессы продолжают функционировать в системе языка, а с другой – развивается наука о словообразовании, и многие словообразовательные явления могут быть рассмотрены с новых позиций. С совершенствованием теоретической базы естественно должны изменяться подходы к рассмотрению фактического материала. Впрочем, и фактический материал, вовлекаемый в деривационные исследования, - явление не статичное. Так, в последние 25 лет можно констатировать неослабевающий интерес лингвистов к изучению субстандартной лексики, в том числе в деривационном аспекте (М.А. Грачёв, В.С. Елистратов, Л.П.Крысин, А.Т. Липатов, В.В. Химик и др.), достаточно активно разрабатывается данная тема в диссертациях, посвященных молодежному жаргону (М.В. Барт, О.Н. Федянина, В.Н. Андреев, Т.В. Зайковская, Н.А. Джеус, Е.Н. Казачкова, Чжао Сяохэн, Е.А. Рубцова и др.). Цель настоящей работы – обратить внимание на некоторые проблемы, рассмотрение которых остается на периферии внимания исследователей-дериватологов, работающих с субстандартном.

Методы

Методы, использованные при подготовке данного материала, - описательный, сопоставительный, метод структурного и мотивационного словообразовательного анализа, метод компонентного анализа.

На данный момент лингвистами, работающими в данной области, подробно проанализированы способы деривации, определен круг наиболее частотных морфем в субстандартных лексемах, описаны аффиксы, специфические для субстандарта. Однако некоторые моменты, например, вопрос о системных отношениях в субстандартной деривации, остаются недостаточно исследованными. К числу таковых относится и явление словообразовательной омонимии.

Говоря о словообразовательных омонимах, виднейший представитель Казанской лингвистической школы профессор В.М. Марков писал о формировании омонимии словообразовательных морфем так: «В результате всё более последовательного осуществления семантического словообразования по аналогии в сфере морфемных образований последние могут усваивать новое типовое значение, что приводит к возникновению новых словообразовательных морфем в силу закрепления новых ассоциаций между значением и формой» (Марков, 1981: 22). Этой же точки зрения придерживается его ученик и последователь - профессор Г.А. Николаев, указывая на то, что возникшая омонимия морфем приводит к распаду словообразовательных типов на омонимичные типы (Nikolaev, 1985: 80).

Результаты

Ученые, развивающие взгляды Казанской лингвистической школы, считают, что в русском языке существует омонимия суффиксов имен со значениями отвлеченного действия и имен с предметными значениями (*посадка* - процесс, а также место действия и результат действия). Не все исследователи склонны, однако, видеть в подобных случаях именно омонимию, например, Д. Осильбекова говорит о том, что здесь имеет место полисемия: «Специфика полисемии суффиксов имён действия заключается в том, что ее формируют два типа семантических отношений. К первому типу относится связь абстрактного значения действия и конкретного значения 'предмет, характеризующийся действием'. Значение действия является общим семантическим компонентом двух значений – транспозиционного и мутационного: 'действие как процесс' и 'предмет, характеризующийся действием'. Второй тип отношений связывает предметные значения» (Osil'bekova, 2009:301). Наличие в семантике производного слова общего элемента «действие» является, по мнению Д.Осильбековой, решающим фактором для того, чтобы определить ситуацию как полисемию суффикса. Но тогда в словах типа *везьлка* и *караулка* суффикс -лк- также представляет собой полисемичную морфему, так как в обоих случаях в семантике элемент «действие» также присутствует («предмет, предназначенный для выполнения действия» и «место, предназначенное для осуществления действия»). Однако ни в первом, ни во втором случае абстрактного значения не существовало, единственным словообразовательным значением является предметное.

На наш взгляд, доказательство того, что в случае с оформлением одним суффиксом предметного и отвлеченного значений имеет место именно омонимия, можно обнаружить в материале жаргонного словообразования, так как аффиксальная омонимия существует не только в русском литературном языке, но и в субстандарте. Так, в субстандартной деривации имеется достаточно продуктивный, как отмечают многие исследователи, суффикс -он. Говоря об этимологии этого аффикса, А. Зализняк указывает, что он появился из квазиморфемы -онт, использовавшейся в бурсацкой среде как подражание греческому – изначально появляется *опрокидонт*, упрощающееся затем до

опрокидон, хронологически вслед за ним идут *выпивон* и *закусон* (закуска) (Zaliznjak, 2012: 664).

С точки зрения синхронии с помощью данного аффикса в современном жаргоне от глаголов образуются слова со значением отвлеченного действия: *расслабиться* – *расслабон*, *задвигать* – *задвигон* и т.д. Наряду с процессуальными значениями, отглагольные дериваты на -он приобретают результативное или предметное значение, например, лексема *выпивон* обозначает как процесс распития спиртных напитков, так и сами спиртные напитки, *залепон* (от *залепить*) – результат действия (*промах*, *глупость*). И, наконец, есть отглагольные дериваты с элементом -он, имеющие только предметное значение: *обстригон* (прическа), *вышибон* (последний танец перед закрытием ресторана). Таким образом, здесь, действительно, налицо омонимия словообразовательных морфем, представленная в развитии: как и в литературном языке, дериват с абстрактным значением сначала приобретает в результате семантического словообразования конкретное значение, а затем устанавливает соотнесенность непосредственно с глаголом, «на базе которого возникло его производящее» (Nikolaev, 1985: 61).

Отметим, что аффикс -он продуктивен и как морфема, участвующая в производстве дериватов с модификационными значениями. Производящей основой для имен на -он являются существительные: *репетиция* – *репетон*, *тусовка* – *тусон*, *отрыгон* (от *отрыжка* – «что-л.неприятное»), *вьетнамон* (*вьетнамец*), *музон* (от *музыка*), *прикидон* (от *прикид* – «одежда»), *преподон* (от *препод* – «преподаватель»), *стипон* (от *стипендия*), *лифон* (от *лифчик*), *тубзон* (от *тубзик* – «туалет»). Его продуктивность в жаргонной речи, безусловно, обусловлена высокой степенью экспрессии.

Не менее выразительны и рассмотренные нами отглагольные дериваты, об этом свидетельствует наличие синонимических рядов типа *задвиг* – *задвигон*, *завис* – *зависон*, где синонимом к деривату на -он выступает лексема, образованная путем нулевой суффиксации. Считается, что продуктивность слов с нулевыми суффиксами в жаргонной речи обусловлена именно их экспрессивностью но, очевидно, уровень экспрессии элемента -он в сознании носителей жаргонной речи воспринимается как еще более высокий.

Итак, в современном жаргоне элемент -он может представлять собой три омонимичных аффикса, которые участвуют в производстве слов с отвлеченным и предметным значением, общим для дериватов всех трех типов является наличие яркой стилистической окраски.

Рассмотрим еще два примера жаргонизмов, демонстрирующих механизм развития омонимии в языке. Интересный случай словообразовательной омонимии мы наблюдаем у дериватов, имеющих в своем составе элемент -оз-. Здесь причиной совпадения являются уже не семантические преобразования, произошедшие с морфемой в процессе ее существования в языке, но случайное совпадение. Рассматриваемый элемент мы находим в словах *химоза*, *нервоза*, *китаёз(а)*, *рогаликоз*, *актоз*, *опунеоз*. В этом ряду нет примеров, которые относились бы к одному словообразовательному типу. Так, лексема *актоз* – «актовый зал», вероятнее всего, представляет собой аббревиатуру, здесь, в отличие от других примеров, -оз- суффиксальной морфемой не является.

Слова *химоза* и *нервоза*, используемые в школьном жаргоне, обозначают лицо женского пола (первое – «учительница химии», второе – «раздражительная учительница»). Словообразовательная модель в первом случае имеет следующий вид: *химия* + -оз(а), лексема образована по аналогии с наименованиями химических веществ (сахароза, фруктоза, рибоза). При этом

суффикс -оз-, являющийся специфической морфемой для обозначения веществ-моносахаридов, выступает для производства наименования лица. В слове *нервоза* модель иная, так как -оз- здесь не является словообразующей морфемой, а входит в состав производящей основы, подвергающейся усечению: *нервозн(ый)*, по этой же модели образовано слово *стервоза*.

Существительное мужского рода *китаёз* (употребителен также вариант общего рода *китаёза*) имеет значения «китаец», «азиат». Современный носитель языка выделяет в нем производящую основу *Китай* и словообразующий элемент -оз-, однако в русском языке среди суффиксов, используемых для деривации наименований лица по отношению к местности, стране или населенному пункту, морфемы -оз- нет. Составители словарей субстандартной лексики не объясняют происхождение лексемы *китаёза*, есть предположения о заимствованном характере аффиксальной морфемы: французское -euse или английское -ese. Данная версия имеет право на существование, как, впрочем, и предположение, что здесь мы имеем дело с шутливым искажением русского слова «китаец» - пародией на «китайский» акцент. Подчеркнем еще раз, что сейчас слово *китаёз* является для носителя языка мотивированным словом *Китай*, таким образом, элемент -оз- приобретает статус словообразующего суффикса, используемого для наименования лица по национальности.

Слово *рогаликоз* («благоприятная ситуация, удачное стечение обстоятельств») дается в Толковом словаре русского сленга как образованное по той же модели, как лексема *невроз*. В русском литературном языке суффикс -оз- является заимствованным и знаком носителям языка преимущественно по медицинской терминологии в словах со значением «заболевание чего-либо», «патологическое состояние». Сленговая лексема *рогаликоз* имеет шутливую окраску и обозначает состояние, характеризующееся положительно, т.е. можно констатировать тот факт, что в семантике суффикса -оз- произошли изменения, поскольку стирается та негативная коннотация, которая сопровождает слова со значением болезни или патологического состояния, образованные с помощью данной морфемы в литературном языке. Но обычно книжные и нейтральные морфемы, имеющие отрицательную коннотацию и используемые как средства деривации в сленге и арго, подобных семантических изменений не претерпевают. Можно выдвинуть предположение, что элемент -оз- в рассматриваемой лексеме появился под влиянием грецизма *анофеоз*, тем более что в сленге достаточно давно существует дериват *опунеоз*, со значением «пик, максимум чего-либо», «что-либо, вызывающее сильные эмоции», представляющее собой результат контаминации слов *опунеть* и *анофеоз*. Элемент -оз- выступает в нашем случае как суффиксальная морфема, с помощью которой от субстантивной основы *рогалик* образуется слово со значением состояния - *рогаликоз*. Подытоживая вышесказанное, мы видим, что элемент -оз- в субстандартной лексике, выступая в качестве аффикса, может представлять собой омонимичные морфемы, с помощью которых образуются: 1) наименование лица женского пола по отношению к тому, что указано в производящей основе, 2) наименование лица по национальности, 3) наименование состояния. Изначально звуковое совпадение здесь является абсолютно случайным.

Следует отметить и те случаи омонимии словообразовательных единиц, которые возникают при освоении субстандартом морфемы из литературного языка. Так, аффиксальный элемент -оид в литературном русском языке – морфема, имеющая книжную стилистическую окраску, употребляющаяся, прежде всего, в составе научных терминов. В словаре Т.Ф. Ефремовой ее

значение определяется следующим образом: «Словообразовательная единица, образующая имена существительные мужского рода со значением лица, которое подобно тому, что названо мотивирующим именем существительным негроид (и т.п.)» (Efremova, 2000). В жаргонном словообразовании данная морфема приобретает иную эмоционально-экспрессивную окраску, чаще всего выражая негативное, ироническое или пренебрежительное отношение говорящего к называемому объекту. В словарях зафиксированы дериваты *алгеброид* (учитель алгебры), *чеченоид* (чеченец, кавказец), *терапоид* (терапевт), *сникерсующий соплоид* (подросток, жующий сникерс, о любом молодом человеке, увлекающемся рекламируемыми товарами), *ельциноид*, *андропоиды* (кремлевские руководители). Словообразовательный потенциал данной морфемы достаточно высок, производные с элементом -оид, не зафиксированные составителями словарей, обнаруживаются в речи участников интернет-форумов: *линуксоид*, *кубаноид*, *дубиноид* (*полтурный мессер-дубиноид хорош как серьёзное оружие против групповой опасности когда дробить и разбивать надо*), *балдоид*, *гнилоид*, *ужасоид*, *смехоид*, *кошмароид*, *приколоид*, *дружбаноид*, *физикоид*.

Значение аффикса -оид в жаргонной речи претерпевает изменения. Дериваты на -оид не только указывают на подобие именуемого тому, что названо мотивирующим именем (*дубиноид*, *козлоид*, *ужасоид*, *гнилоид*, *водилоид*), но, как свидетельствуют данные интернет-форумов, могут называть лицо по его увлечению чем-либо, интересу к чему-либо например, *линуксоид* – активный пользователь Linux:

*ИМХО надо просто написать коллективный портрет
> линуксоида. линуксофила.
> Кстати, английское синоним русскому линуксоиду linuxant
(<http://asplinux.net/node/7049>)*

Из приведенного фрагмента видно, что аффикс –оид рассматривается пишущим как синонимичный элементу –фил. Появление данного значения у суффикса –оид, на наш взгляд, можно проследить на примере лексемы *ельциноид*, зафиксированной в словарях субстандарной лексики. Называя сторонников политики Б.Н. Ельцина, данный дериват указывает на то, что эти люди подобны Ельцину (по политическим взглядам), т.е. являюся сторонниками его взгляду (*ельцинофилами): налицо определенный синкретизм. Но в деривате *линуксоид* изначально значение подобия чему-, кому-либо заложено не было. Таким образом, мы наблюдаем здесь случай, когда морфема с книжной стилистической окраской, попадая в арсенал словообразовательных средств жаргонной речи, приобретает новый оттенок значения, что в итоге приводит к развитию словообразовательной омонимии.

Как и аффикс –он, аффикс –оид может выступать в качестве средства производства дериватов с модификационными значениями - это становится возможным в силу интенсивности его эмоционально-экспрессивной окраски; в результате появляются дериваты типа *дружбаноид* («друг» - от *дружбан*), *приколоид* (прикол), в которых мы можем наблюдать нанизывание аффиксов, характерное для жаргонной речи.

Интересна рефлексия лингвистов в связи с уточнением значения данного словообразовательного элемента. Приведем высказывание, найденное нами на одном из интернет-сайтов:

Я нашла несколько обсуждений на форумах в Интернете по поводу значений этого слова. Ясно, что сформировавшееся значения слово кубаноид не имеет: один носитель языка употребил его в положительном значении, другой — в отрицательном. Какие-то употребления вообще не содержат оценки, они

нейтральны. Вот примеры вкладываемых в слово кубаноид смыслов: "коренной житель Кубани", "мигрант, переехавший на Кубань из более северных регионов России", "житель сельской местности Кубани", "житель Краснодара со столичным снобизмом", "отдыхающий из станицы", "обслуживающий персонал на курортах Краснодарского края", "недалекий, ограниченный, малограмотный", "хитрый, расчетливый, умный", "прижимистый, жадный, завистливый, взяточник", "человек, в чьей речи узнается кубанский говор", "человек, который любит поест". И это только часть возможных значений (фрагмент интервью с доцентом кафедры русского языка Ивановского государственного университета Э. Кромер, включенного в книгу журналиста Анны Червяковой «К.Рай» взят с портала Южного региона - <http://people.yuga.ru/articles/teplo-i-lyudi/18.html>). На примере этих рассуждений мы отчетливо видим, что суффикс –оид, использующийся в литературном языке, и суффикс –оид, являющийся средством жаргонной деривации, семантически настолько различны, что мы можем вести речь именно об омонимии рассматриваемых единиц.

Заключение

Итак, мы рассмотрели лишь один вопрос, связанный с необходимостью исследования субстандартного словообразования уже не в описательном аспекте, а как системного явления, нуждающегося в синхронно-диахронном изучении. При этом должна учитываться как специфика деривационных особенностей в субстандарте, например, в жаргонах и арго, так и те процессы и явления, которые являются общими для разных языковых пластов. Результаты исследований в этой области, несомненно, позволят не только сделать лексикографические описания в словарях субстандарта более точными, но могут быть полезными для освещения процессов и явлений, характерных для словообразования русского литературного языка.

References

- ANISHHENKO, O. 2010. Genezis i funkcionirovanie molodezhnogo sociolekta v russkom jazyke nacional'nogo perioda: monografija. Moskva: Flinta: Nauka. ISBN: 978-5-9765-0915-3, 978-5-02-037236-8
- BALALYKINA, JE. – NIKOLAEV, G. 1985. Russkoe slovoobrazovanie: Ucheb. posobie. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta.
- BELOUSOV V.N. i dr., 1989. Kratkaja russkaja grammatika. Moskva: Russkij jazyk. ISBN 5-200-00726-7.
- CYBULEVSKAJA, A. 2005. Jemotivnyj argoticheskiy leksikon: dis... kand. filolog, nauk: 10.02.19 / Cybulevskaja Anna Vasil'evna. Stavropol'. 176 s.
- EFREMOVA, T. 2000. Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M.: Rus. jaz. ISBN 5-200-02800-0
- ELISTRATOV, V. 2005. Tolkovyj slovar' russkogo slenga: svyshe 12000 slov i vyrazhenij, argo, kinemalogos, zhargonnyj». M.: «AST-Press kniga». ISBN 5-462-00441-9, ISBN 978-5-462-00441-4
- GRACHJOV, M. 1997. Russkoe argo: monografija. N. Novgorod. ISBN 5-85839-042-0
- GRACHJOV, M. 2007. Slovar' sovremennogo molodezhnogo zhargona: bolee 6000 zhargonizmov. M.: Eksmo. ISBN 5-699-14614-8
- GRACHJOV, M. – MOKIENKO, V., 2008. Russkij zhargon: ist.-jetimol. slov. M.: AST-Press, 2008. ISBN 978-5-462-00794-1
- HIMIK, V. 2004. Bol'shoj slovar' russkoj razgovornoj jekspressivnoj rechi. S-Pb: «Norint». ISBN 5-771-10202-4, ISBN 978-5-771-10202-3

- JANKO-TRINICKAJA, N. 2001. Slovoobrazovanie v sovremennom ruskom jazyke. M.: Izd-vo «Indrik». ISBN: 5-85759-169-4
- KRYSIN, L. 2007. Ob internacionalizacii fonda slovoobrazovatel'nyh morfem. V: Sovremennoe russkoe jazykoznanie i lingvodidaktika. Vyp. 2. M.: MGU. ISBN 978-5-7017-1133-2
- LIPATOV, A. 2010. Sleng kak problema sociolektiki. Moskva: Jelpis.. ISBN: 978-5-902872-31-3
- MARKOV, V. 1981. O semanticheskom sposobe slovoobrazovanija v ruskom jazyke. Izhevsk: UdGU.
- MARKOV V. 2001. Izbrannye raboty po ruskomu jazyku. Kazan': DAS, 2001. ISBN 5-8185-0036-5
- MOKIENKO, V. – NIKITINA, T., 2000. Bol'shoj slovar' russkogo zhargona: 25 000 slov, 7000 ustojchivyh sochetanij». S-Pb: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet. ISBN 5-771-10091-9, ISBN 978-5-771-10091-3
- NIKOLAEV, G.- BALALYKINA, E. 1985. Russkoe slovoobrazovanie. Uchebnoye. posobie. Kazan': Kazan.un-t.
- NIKOLAEV, G. 2010. Russkoe istoricheskoe slovoobrazovanie: Teoreticheskie problemy. Izd.2, dop. M: URSS. ISBN 978-5-397-01265-2
- NIKOLAEV, G. 2011. Teoreticheskie problemy russkogo slovoobrazovanija. Kazanskaja lingvisticheskaja shkola. V: Russkoe i slavjanskoe slovoobrazovanie: Opera selecta. Kazan': Kazan.un-t. - S. 4 – 19. ISBN: 978-5-98180-881-4.
- NIKOLAEV, G. 2011. Vzaimodejstvie morfologicheskogo i semanticheskogo slovoobrazovanija v slavjanskih jazykah. V: Russkoe i slavjanskoe slovoobrazovanie: Opera selecta. Kazan': Kazan.un-t. - S. 32 – 36. ISBN: 978-5-98180-881-4
- OSIL'BEKOVA, D. 2009. Kriterii omonimii slovoobrazovatel'nyh affiksov. V: Vestnik TGU. Serija Gumanitarnye nauki. Filologija. № 1. S.29-34. ISSN 1810-0201
- RACIBURSKAJA, L. 1998. Unikal'nye morfemy v sovremennom ruskom jazyke. M.: Prometej. ISBN 5-7042-0896-7
- RACIBURSKAJA, L. 2009. Slovar' unikal'nyh morfem sovremennogo russkogo jazyka. M.: Flinta: Nauka. ISBN 978-5-89349-868-4 (Flinta), ISBN 978-5-02-0333377-6 (Nauka)
- ULUHANOV I.S. 2012. Slovoobrazovanie. Morfonologija. Leksikologija. — M.: Izdatel'stvo “Logos”. ISBN 978-5-8163-0092-6
- ULUHANOV I.S. 2008. Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo jazyka i ih leksicheskaja realizacija. Moskva: URSS. ISBN 978-5-382-00814-1
- ZALIZNJAK, A. 2012. Mehanizmy jekspressivnosti v jazyke. V: Smysly, teksty i drugie zahvatyvajushhie sjuzhety. Sbornik statej v chest' 80-letija I. A. Mel'chuka. M.: «Jazyki slavjanskoj kul'tury». S.650 – 664. ISBN 978-5-9551-0593-2
- ZEMSKAJA, E. 2005. Sovremennyy russkij jazyk. Slovoobrazovanie: Ucheb. posobie. M.: Flinta: Nauka. ISBN 5-89349-634-5 (Flinta), ISBN 5-02-033011-6 (Nauka)

Words: 2627

Characters: 21 761 (12,09 standard pages)

Assoc. Prof. Elena Viktorovna Habibulina, PhD. (Philology)

Department of Russian as a Foreign Language

Institute of Philology and Intercultural Communication

Kazan (Volga) federal university

Kremlovskaya 18

420008 Kazan

Russia

elvikh@mail.ru

Czech-Russian Homonymy as a Didactic Problem

[Чешско-русская омонимия как лингводидактическая проблема]

Elena A. Vasilyeva – Jakub Konecny

Аннотация

Статья посвящена вопросу чешско-русской омонимии. Данная проблематика рассматривается нами на фоне методики преподавания русского языка в чешской школе. Анализируется понятие межъязыковой омонимии, приводится классификация чешско-русских омонимов. Как подчеркивается в статье, межъязыковая омонимия является трудным явлением, осложняющим процесс обучения русскому языку в чешской школе. С целью помощи учителям русского языка в статью включены также примеры заданий, нацеленных как раз на работу с омонимами. Статья составлена с учётом методики межкультурного образования, внимание уделяется также специфике обучения русскому языку как инославянскому.

Ключевые слова

межъязыковая омонимия, обучение лексике, русский язык, чешский язык

В связи с тем, что чешский и русский язык принадлежат к славянской группе языков, долгое время в рамках общеславянского или праславянского языка они развивались вместе. Лишь с началом формирования древних славянских государств на территориях Юго-Восточной и Восточной Европы из диалектных наречий постепенно формируются самостоятельные славянские языки (древнерусский, древнечешский, древнеболгарский и т.д.). Исторический путь развития, пройденный вместе, наложил отпечаток на структуру славянских языков. В связи с этим мы обнаруживаем значительное сходство между славянскими языками на всех уровнях структуры языка (фонетика, лексика и словообразование, морфология, синтаксис). Однако мы можем наблюдать и расхождения. Это непосредственно касается вопроса омонимии, т.е. процесса звукового и грамматического совпадения семантически не связанных друг с другом языковых единиц (срав. Rozental, 2009: 30). Усиление семантических расхождений, а в дальнейшем возможно и полная антонимичность значения у одинаково звучащих слов стала возможна в результате распада общеславянского языка. Славяне расселяются на все большей территории, утрачиваются столь близкие контакты, отсюда изменяется и лексический состав языка: забываются прежние значения слов или накапливается семантическая дифференциация и возникает семантический разрыв между первоначальными (общеславянским) значениями слова и их новыми значениями. Таким образом возникали межъязыковые омонимы.

В связи с вышесказанным, нам кажется достаточно интересной и оправданной мысль сербского русиста Боголюбa Станковича, который считает, что в странах, чьи жители говорят на славянском языке, следует относиться к процессу обучения русскому языку не в русле общепринятого подхода, т.е. обучения русскому языку как иностранному (РКИ), а по-другому. Ученый предлагает путь обучения русскому языку как инославянскому (РКИнсл), т.к. считает, что «процессы мировой глобализации и европейской интеграции приводят (...) к усилению межъязыковых и культурных контактов европейских народов, [что] повышает интерес к русскому языку и его роль в международном общении жителей Европы интенсифицируется. В таких условиях

провозглашенная Советом Европы политика мультикультурализма и мультилингвизма, подразумевающая владение, как минимум, тремя языками (родным, одним мировым и одним соседним), значительно увеличивает интерес к русскому языку в инославянских странах, между прочим и потому, что развитие межславянского двуязычия, в котором одним является русский, станет солидной основой для будущего развития межславянского многоязычия, так как знание русского языка усиливает рецептивное многоязычие, т.е. понимание и остальных славянских языков (например, говорящему на чешском языке знание русского облегчает понимание польского, или говорящему на болгарском – понимание сербского и т.п.) (...) Близкородственность языков не только требует, но даже и диктует своеобразные методологические подходы к изучению русского языка и методические приемы обучения русскому языку в инославянском окружении. Развивая методологию изучения и методику преподавания русского языка как инославянского, а не как иностранного, славянские русисты (...) создадут условия для более быстрого и более экономного обучения русскому языку» (Stankovich, 2009: 15–17).

Межъязыковыми омонимами принято называть слова обоих языков, сходные по степени отождествления по звуковой или графической форме, но имеющие разные значения (Gurevich, 2007). Й. Влчек, однако, обращает внимание на то, что название «чешско-русская омонимия» вызывает некоторые сомнения, т.к. омонимы представляют собой в лексическом плане слова определенного языка, не связанные по происхождению друг с другом, а совпавшие по своему звучанию лишь в процессе развития языка. В отличие от этого, говоря о родственных языках, автор подчеркивает, что очень часто речь идет о словах общего происхождения и значения, отдалившись друг от друга только в процессе развития отдельных славянских языков. Данные слова, хотя и нередко в синхронном плане обладают противоположным значением, могут в некоторых специфических случаях (например, фразеологизмах) встречаться в обоих языках в тождественном значении¹ (срав. Vlcek, 1966: 189–190). По настоящему широкое и системное изучение этих явлений началось с 1928 года, с работы М. Кесслера и Ж. Дерконьи на материале францужеско-английских и англо-французских параллелей. Данными учеными был введен термин «faux amisdutracteur» («ложные друзья переводчика») – ныне стандартный (Arbuzova, 2012: online).

Существует целый ряд подходов к определению и пониманию омонимии. Для некоторых авторов является важным критерием этимолого-генетическая точка зрения, другие авторы считают основной лексико-семантическую точку зрения (срав. Vlcek, 1966: 194). В рамках данной статьи будем придерживаться, вслед за Й. Влчком, точки зрения А.Н. Гвоздева, который определяет омонимы как слова разного значения и одинакового звучания, несмотря на часть речи, к которой принадлежат, включая также нарочно совпавшие грамматические формы слов (например: *три* –

¹ Например, в единицах «Долг платежом красен», «красное солнышко», «Красная Поляна» сохранилось в русском слове *красный* то же значение, как у чешского слова *krásný*. Некоторые совпадения наблюдаются и в случае слов *живот* – *život*. Слово *život* (в конкретном значении как часть человеческого тела) в чешском языке сохранилось в устаревшем словосочетании «...*plod života Tvého*...», наоборот, слово *живот* (как абстрактное существительное, антоним к слову *смерть*) в русском языке встречается в словосочетаниях «*не на живот, а на смерть*» или «*положить живот на поле брани*». (срав. Vlcek, 1966: 190–191)

повелительное наклонение глагола *тереть* и *три* – количественное числительное в Им. падеже ед. ч.) (срав. Vlcek, 1966: 195).

В плане сопоставления двух или более языков под понятием межъязыковые омонимы понимаются слова с разным значением, которые похожи друг на друга в звуковом и графическом планах (при произношении и на письме встречаются лишь незначительные расхождения). Говоря о межъязыковой омонимии, Й. Влчек считает нужным различать межъязыковые омофоны и межъязыковые омографы (срав. Vlcek, 1966: 203). Различение омофонов и омографов выгодно и с методической точки зрения, т.к. можно рассматривать отдельные случаи независимо друг от друга в рамках работы над определенным видом речевой деятельности.

Действительно, подобное языковое явление представляет трудность не только для переводчиков, но и прежде всего для учителей и методистов.

Прежде чем говорить о работе с омонимией, необходимо сказать несколько слов об обучении лексике на уроках РКИ. В основном в методике РКИ хорошо разработаны вопросы обучения фонетике и грамматике, вопросам обучения лексике уделяется меньшее внимание в силу очевидности самой темы. Каждый урок ориентирован на то, чтобы выучить с учащимися новые слова. Однако в лингводидактике стоит несколько вопросов, связанных с обучением лексике:

1. Дозировка и отбор языкового материала;
2. Принципы и приемы работы на разных языковых уровнях;
3. Эффективность организации работы на уроке, направленной на заучивание и удержание в памяти новых слов.

Трудности в преподавании лексики возникают в связи со сложностью лексической семантики, многоаспектностью слова, обладающего, кроме собственно лексического статуса, еще и грамматическим, словообразовательным, фразеологическим, лингвострановедческим статусами. Кроме того, не стоит забывать об огромном количестве языковых единиц. На начальном этапе при отборе языкового материала необходимо руководствоваться следующими критериями:

1. Частотность употребления слова и общеупотребимость.
2. Соотнесенность с изучаемой темой.
3. Лексическая сочетаемость, т.е. вхождение языковой единицы в речевое клише.

Этот вопрос достаточно хорошо разработан в современной методике. На начальном уровне необходима строгая структурная организация лексики, т.е. изучение лексики в тематической группе или фрейме.¹ (срав. Minskii, 1988; Минский, 1979)

При предъявлении лексики часто учителя допускают ошибки, давая слова в списках. Такое предъявление слов способствует тому, что слова сохраняются лишь в кратковременной памяти, без достаточной тренировки они быстро забываются. Поэтому предъявление лексики должно быть мотивировано, желательно, чтобы учащиеся сами искали значение слов по словарям, особенно в текстах, даваемых на дом. Если учитель сразу же

¹ Понимание фрейма как когнитивной структуры, организующей человеческую деятельность, было впервые разработано Марвином Минским для целей моделирования искусственного интеллекта и Ирвином Гофманом при описании социальных практик.

предлагает значение слова, то опять же оно долго не удерживается в памяти учащихся.

Работа с толковыми словарями на начальном этапе не целесообразна, т.к. значение нового слова толкуется через ряд следующих незнакомых слов, что может привести лишь к еще большей путанице у учащихся.

Желательно включить новое слово в минимальный контекст. Включение слов в предложение позволяет не только усвоить их значение, но и осознать связи с другими словами, дает образцы употребления новых слов в речи. Однако предложение не должно содержать грамматических трудностей. Учащийся, припоминая контекст, вспоминает и значение нового слова. Запись слова тоже становится хорошей тренировкой, т. к. в сознании взрослого человека образ слова складывается из 3 составляющих: фонетической стороны, семантической и графической.

Кроме того, важно учитывать национально-культурный компонент в семантике слов.

Как было уже сказано выше, чешско-русская омонимия демонстрирует дифференциацию значений слов, доходящую порой до полной антонимичности семантики. Академик Л. В. Щерба писал: «Изучая иностранный язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которую мы воспринимаем действительность..., а языковые различия связаны отчасти с вполне актуальными различиями в культуре носителей этих языков» (Berdichevskiy, 2011: 22). Поэтому значение слов, расхождение семантики может быть связано с расхождениями в культуре носителей языков.

В связи с этим выделяется *безэквивалентная лексика*, та, которая не существует в воспринимающей культуре, например, *маршрутка* и *фоновая лексика* – это слова, отличающиеся в родном и изучаемом языках культурными фонами (совокупностью внеязыковых сведений, относящихся к данному слову).

Для чешско-русской омонимии характерны следующие черты (срав. Vlcek, 1966: 206):

1. единицы похожи друг на друга в звуковом плане;
2. единицы похожи друг на друга или полностью сходны в плане графическом;
3. единицы различаются по своему значению;
4. омонимия может касаться как всей парадигмы слов в обоих языках, так и лишь некоторых форм.

Й. Влчек (1966: 205–206) различает следующие группы чешско-русских омонимов:

1. лексическая омонимия: *zпах* – *zápach*, *позор* – *pozor*, *дуга* – *duha*, *запирать* – *zapírat*, *пивовар* – *pivovar*;
2. омонимия в области частей речи: *рано* (наречие) – *ráno* (существительное), *подать* (существительное) – *podat* (глагол), *мол* (междометие) – *mol* (существительное), *шесть* (существительное) – *šest* (числительное), *простой* (прилагательное) – *prostoj* (существительное);
3. омонимия в области грамматических форм: *постой* (повелительное наклонение глагола постоять) – *postoj* (существительное), *шило* (существительное) – *šilo* (прошедшее время глагола шить), *высший* (в элятивном значении) – *vyšší* (сравнительная степень прилагательного vysoký);
4. русско-чешская омофония: *княжна* – *kněžna*, *дело* – *dělo*, *отказ* – *odkaz*, *прут* – *prut*;

5. русско-чешская омография: *родина – rodina, обнова – obnova, потрава – potrava, место – město, мех – mech, мимо – mímo, точеный – točený.*

Чтобы показать возможности работы с данным явлением на уроках русского языка как (второго) иностранного языка в чешской школе, обратимся к некоторым следующим примерам чешско-русской омонимии.

Например, слово *svátek (svátky)* является омонимом русскому Святки (из *святъкъ, см. святой. «время от рождества до крещенья», др.-русск. свiatoкъ м. (Стихир. XII в.; по Соболевскому, Лекции 212) (срав. Svyatki, 2014: online). Как мы видим, обращение к этимологическому словарю проясняет семантическое сходство слов. Чешское *svátky* возникло очевидно из праславянского *svent; *св.ат. Очевидно, слова имеют общую религиозную основу возникновения -- праздники, связанные с днями почитания божеств. В дальнейшем семантика слова наложилась на христианскую основу и стала обозначать дни поминовения святых¹. Однако в русской традиции остались Святки языческим праздником с гаданиями и ряжеными. В это время, по преданию, нечистая сила гуляет по земле. С описанием этого праздника связана гогулевская «Ночь под Рождество» или романтическая поэма «Светлана» В. А. Жуковского.

Или слово: крестьянин – *zemědělec; křesťan* – христианин. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера можем найти следующее значение слова: «Крестьянин (в соврем. знач. – с конца XIV в.), др.-русск. крьстыанинь "христианин; человек"; чеш. křesťan "христианин"». Как видим, в основе семантики обоих омонимов лежит христианское миропонимание. Значит, христианин – человек, живущий простой жизнью, питающийся результатами своего труда.

Например, слово: неделя – *týden, neděle* – воскресенье. Этимология слова неделя восходит к семантике: «день, в который не делают, не работают», что находит подтверждение и в других славянских языках. В какой-то момент развития языка произошел распад полисемии, что дало интересное значение слова в русском языке.

При работе с омонимией, конечно, возможно обращение к этимологическому словарю и этимологические комментарии для демонстрации сходства и расхождения в семантике слов. Такие комментарии запоминаются студентам и делают заучивание слов осознанным.

Кроме того, работа с омонимией позволяет работать с культурными лагунами, помогая видеть через призму чужой, но близкой культуры свою.

Чешско-русские омонимы по подсчетам Й. Влчека составляют около 10 % словарного запаса обоих языков (Vavrečka, 2007; Vlček, 1975). Кроме того, большинство из них относится к сфере деятельности человека. Это связано, видимо, с тем, что сфера деятельности человека один из самых древних пластов лексики, относящийся к праславянскому наследию.

Существуют довольно неплохие словари «ложных друзей» переводчиков. К наиболее ранней работе относится словарь Йозефа Влчека «*Úskalí ruské slovní zásoby: Slovník rusko-české homonymie a paronymie*», представляющий собой наиболее полное собрание всех чешско-русских омонимов (срав. Vlček, 1966). К более поздним работам относятся работы Моймира Вавречки (срав. Vavrečka, 2007) и Станислава Жажи (срав. Zaza, 1999).

¹ Например, такой список в православной традиции называется *святцы*.

В методике межкультурной коммуникации выделяется 7 стадий формирования лексического навыка (Е.И. Пассов).

1. Восприятие слова в процессе его функционирования в межкультурной ситуации.
2. Осознание значения слова (семантизация).
3. Имитация использования слова в межкультурной ситуации.
4. Подстановка лексических единиц в микротекст или речевой образец.
5. Воспроизведение (репродукция) – способность называть предмет, объект, действие, качество и т.д.
6. Комбинирование – способность сочетания нового слова с другими словами.
7. Употребление – самостоятельный выбор слова и его сочетание с другими в соответствии с ситуацией.

Первые две стадии – **ознакомление** со словом; третья, четвертая, пятая – **тренировка**; шестая и седьмая – **применение**.

Основными приемами *семантизации* являются: дефиниция (краткое определение понятия с помощью уже известных учащемуся слов), синонимы, антонимы, контекст, зрительная наглядность, словообразовательный анализ.

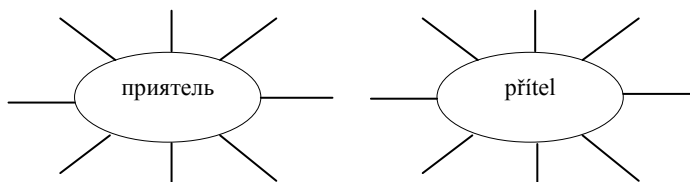
Последовательность усвоения слов в иностранном языке может быть представлена как слово – предложение – связанная речь. При этом при усвоении слов важны ассоциации, сила эмоционального воздействия слова на учащегося. Чем ярче сила воздействия, тем проще слово запоминается. Потому антонимичное значение некоторых омонимов способствует их прочному усвоению. Например, «*vlůň* – запах; *zápach* – вонь». «В ассоциациях слово проявляется как понятие, выражающее определенные культурные связи и отношения. Эти связи формируются в памяти благодаря опыту в определенной культуре и оказывают влияние на оценку окружающей действительности». (Berdichevskiyi, 2011: 28)

В качестве примера приведем работу со словами «*друг* – *приятель* – *přítel* – *kamarád*».

При работе с чешско-русской омонимией необходимо давать толкования слов, а затем тренировать в упражнениях на подстановку. Можно предложить, чтобы учащиеся для себя вели словарь чешско-русских омонимов с их толкованием.

Например, рассмотрим синонимический ряд: знакомый – приятель – друг. Чешский *přítel* скорее соответствует русскому «друг», так как обозначает более серьезные отношения. Знакомый (человек, которого знаю, но не в близких отношениях) – приятель (человек, с которым приятно провожу время, но не могу доверить свои тайны и открыть душу) – друг (человек, который мне близок, и могу ему доверить все).

Задание. Напишите слова *приятель* и *přítel* в центры овалов. Переведите чешское слово на русский язык. Напишите круг ассоциаций, связанный с этими словами в чешской и русской культурах.



Для правильного выбора слова необходимо учитывать как семантику слов, так и лексическую сочетаемость. Например, друг – верный, лучший, старый; знакомый – вчерашний, случайный. Слово «приятель» в семантическом ряду «друг – приятель» является словом сниженной эмоциональной окраски, поэтому сочетается с разговорной формой глагола беседовать – болтать; болтать с приятелем/приятельницей.

Возможно следующее **упражнение**. Выпишите к каждому из слов: знакомый – друг – приятель подходящие слова. Пользуйтесь словарем.

Слова распределяются в три столбика, под каждым существительным из синонимического ряда.

Затем может следовать упражнение на подстановку.

Задание. Выберите слово *знакомый – друг – приятель* и вставьте в предложение. Мы всегда вместе с Вадимом, моим лучшим, занимаемся рафтингом. Этот вид спорта опасен, и надо прийти на помощь, если случилась беда. С мы болтали в кафе. Мой вчерашний пригласил меня в кино. С мы любим сойтись за чашечкой кофе и поболтать.

Чем больше тренировки в различных упражнениях и играх, тем прочнее усваивается материал. Тренировка лексики – это многократное осознанное выполнение действий в учебных условно – коммуникативных ситуациях, которое обеспечивает не только ее запоминание, но постепенный, управляемый переход в личный опыт учащихся, благодаря чему употребление слова доходит до автоматизма и слова входят в активный словарный запас учащегося. Методисты считают, что дозировка слов на урок должна быть 15–20 слов. Необходимых тренировок, т.е. звучаний слова, должно быть приблизительно 20–25. К тому же необходимо по прошествии времени возвращаться к изученным словам, поддерживая их в активном словарном запасе.

Например, работа над словами *znátý* – *знакомый, известный, знаменитый*.

Опять же необходимо начать с толкования семантики. Знакомый – только мой; известный – ограничен какой-то территорией или сферой деятельности, знаменитый – знают все.

Задание. Ответьте на вопросы, употребив нужное прилагательное.

1. Учитель из вашей школы. Он ваш знакомый? Известный? Знаменитый?
2. Карел Гот известный? Знакомый? Знаменитый?
3. Писатель Чапек известный? Знакомый? Знаменитый?
4. Подруга моей мамы моя знакомая? Известная? Знаменитая?

Задание. Какое прилагательное надо вставить в предложение? Впишите его, объясняя свой выбор.

Вдруг мы услышали мелодию. Иконопись на Руси с XI века. Экскурсию по музею провел мой экскурсовод. Выставку картин открыл художник. Репин написал много портретов русских писателей. Вчера мы встретили художника. Вчера мы встретили одного художника.

Задание, выводящее на уровень коммуникативной компетенции. Расскажите о знаменитом писателе; известном человеке в вашем городе; вашем знакомом.

Говоря о теме «Искусство», следует также отметить слово *umělec*, что переводится на русский язык как «деятель искусства»: художник, артист, музыкант. В русском языке умелец – это лишь мастер народного промысла или слово имеет другое значение с негативным оттенком как «ловкий мошенник, вор». Например, "умельцы-лохотронщики" – чистейшей воды надувательство (срав. Ответы@Mail.ru: online).

Таким образом, смена стилистической или эмоциональной окраски слова обычно относится к более поздним изменениям в языке.

Например, слово «очи» употребляется в русском языке, но лишь в книжной стихотворной речи.

Часто при изучении определенной темы мы встречаемся с чешско-русской омонимией. При этом можно использовать при введении новых слов наглядность, например, тема «Русская кухня» содержит достаточно много омонимов. Можно предложить учащимся сделать презентацию по списку слов, предложенных учителем, и затем ее представить в классе.

Приведем образцы упражнений по теме «Русская кухня», нацеленные на работу с чешско-русской омонимией.

Задание. Кто быстрее всех впишет в текст отсутствующие слова?

1. Колбаса – это не только klobása, но и
2. Котлета – это не только kotleta, но и
3. Вкус – это не только vkus, но и
4. Масло – это не только máslo, но и
5. Мармелад – это не marmeláda, а
6. Варенье – это не vaření, а
7. Чёрствый – это не čerstvý, а
8. Закуска – это не zákusek, а
9. Печень – это не pečeň, а
10. Капуста – это ne kapusta, а
11. Сметана – это ne smetana, а
12. Калач – это ne koláč, а

С темой «Питание» также связан глагол *dát – dávat něco někam*. Рассмотрим эквиваленты чешского выражения *dát – dávat něco někam* в русском языке.

Dát – dávat něco někam / někomu – 1. Положить – класть что-нибудь куда-нибудь.
2. Поставить – ставить что-нибудь куда-нибудь. 3. Дать – давать кому-нибудь что-нибудь.

Например, Dej na stůl talíře a sklenice. – Поставь на стол тарелки и стаканы. Dej na stůl ubrus, přibory a ubrousky. – Положи на стол скатерть, приборы и салфетки.

Задание. Переведите на русский язык.

Kolik tam mám dát cibule?.....
Dej tam malou lžičku koření!.....
Dala jsi na stůl talířky?.....
Kolik cukru dáváš do čaje?.....
Nedávej tu váhu na stůl!.....
Proč jsi nedal na stůl sklenice na pivo?.....
Nezapomeň dát do polévky petržel!.....
A nemám tam dát i mrkev?.....

Задание. Ещё раз посмотрите предыдущее задание. Закройте левый столбец, переведите то, что вы записали в правом столбце, на чешский язык.

Наиболее часто на практике встречаются ошибки в употреблении следующих омонимов: *rád – rad, pozdravit – pozdravit*, *dostat – dostat*, *zapomenout – запомнить* и т.д. Остановимся лишь на некоторых из них и приведем примеры работы.

Rád – rad. Чешское *rád* в переводе на русский язык. Учителю следует обратить особое внимание учащихся на факт, что русское «рад» никогда не сочетается с личной формой глагола.

1. *Mám rád – я люблю.*

Jsem rád, že vás vidím – а) рад + инфинитив (только в клише): Я рад вас видеть.

Jsem rád, že jste přijel – б) рад, что..... Я рад, что вы приехали.

Jsem rád, že jste přijel – в) рад + дательный падеж: Мы рады вашему приезду.

2. *Rád něco dělám – я люблю танцевать, читать.....*

3. *Rád něco udělám – я с удовольствием(с радостью) вам помогу.*

Задание. Переведите на русский язык.

Rád vás doprovodím. Jsem ráda, že se ti to podařilo. Můj bratr velmi rád tančí. Jsme rádi, že už jste tady. Neprodala byste mi ty noviny? Ráda. Jsem rád, že vás zase vidím. Otec má rád fotbal, bratr zase hokej. Co máš raději – brambory nebo knedlíky? Rád čteš? Rádi vám pomůžeme. Jsme rádi, že to tak dopadlo. Ty nerada tančíš?

В конце хотелось бы привести небольшой список омонимов, на наш взгляд, достаточно интересных, которые проясняют семантику других слов, образованных в результате распада полисемии.

Lstivý – коварный; лстыивый – podlézavý (разг. podlízavý). Данная омонимия также объясняет семантику русского слова «подлиза» – Человек, который подлизывается, льстит. (Tolkovyiy slovar Ozhegova). Однако слово «лестный – pochvalný» имеет положительную окраску.

Soutěžít – сутяжить. В «Толковом словаре» В. И. Даля находим: «СУТЯЖИТЬ, сутяжничать, заводить тяжбы, споры по суду, тягаться, судиться вздорно, придиричиво, стараясь оттягать что-нибудь. Сутяженье или сутяжничанье, действие по глаг. Сутяжество, -жничество, то же, но более как свойство или дело...» (Sutyazhit: online). Чешско-русская омонимия помогает понять семантику данного слова. Значит, общение с судами нечто вроде соревнований (*soutěžít – соревноваться*).

Malovat – рисовать; малевать (сниж. разг.) – čmárat.

Těšit se – ждть с нетерпением; тешиться (однокор. утеха, утешение) (ср. чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало – фразеологизм). М. Фасмер считает, что слово происходит от корня -тих- (х/ш – общеславянские чередования) (срав. Teshit, 2014: online), однако материалы других славянских языков подтверждают, что слово с подобным корнем имело и другое значение в славянских языках, как «готовить, устраивать», «баловать» и т.д. Однако общим является семантика доброго чувства, спокойного и радостного.

О необходимости уделять данной проблематике внимание не только с теоретической точки зрения, но и с точки зрения методической и переводческой писал Й. Влчек в заключении своей работы уже в 1966 г. (срав.

Vlcek: 1966, 228). Однако, необходимо подчеркнуть, что его словарь остается до сих пор единственной обобщающей и комплексной работой, на которую можно опереться, говоря о чешско-русской омонимии.

Языки – живое явление, и с течением времени они претерпевают различные изменения, в том числе касающиеся и их лексического состава. На наш взгляд, перспектива исследования данной темы состоит в том, чтобы проследить новые тенденции развития чешско-русской омонимии, связанные с обновлением словарного запаса языков.

References

- ARBUZOVA, N.V. 2012. Mezhyazykovaya omonimiya v rechi anglo-nemetskih bilingvov v Shveysarii. In: Teoretyczne i praktyczne innowacje w nauce [online]. Gdansk. [cit. 2014-04-05]. URL: <<http://konferentsiya.com.ua/pages/view/605>> (slovo konferentsiya nuzhno pisat azbukoy, inache veb-sayt ne otkoyetsya).
- BERDICHEVSKIYI, A.L. et al. 2011. Metodika mezhhkulturnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy. ISBN 978-5-88337-253-6
- GOFMAN, I. 2000. Predstavleniye sebya drugimi v povsednevnoy zhizni. Perevod s angliyskogo A. D. Kovaleva. Institut sociologii RAN [i dr.]. Moskva: Kanon-Press-C. ISBN 5-93354-006-4
- GUREVICH, T. 2007. Mezhyazykovaya omonimiya, paronimiya (na primere angliyskogo yazyka). „Lozhnyye druzya“ perevodchika. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. [online]. E-mail publikatsii. [cit. 2014-04-05]. URL: <http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Gurevich_T/>.
- MINSKII, M. 1979. Freymy dlya predstavleniya znaniy. Moskva: Mir.
- MINSKII, M. 1988. Ostroumiye I logika kognitivnogo bessoznatelnogo. In: Novoye v zarubezhnoy lingvistike, n.23
- OTVET@Mail.ru: V chem negativnoye znacheneye BADov? In: Mail.RU [online]. Neuvedeno [cit. 2014-04-20]. URL: <<http://otvet.mail.ru/question/84013146>>.
- ROZENTAL, D.E. – GOLUB, I.B. – TELENKOVA, M.A.. 2009. Sovremennyy russkiy yazyk. 11 izd. Moskva: Ayris-Press. ISBN 978-5-8112-3636-7
- STANKOVICH, B. 2009. O perspektivakh rusistiki v slavyanskom mire. In: Russkiy yazyk kak inoslavjanskiy: sovremennoye izucheniye russkogo yazyka i russkoy kultury v inoslavjanskom okruzenii. Belgrad: Chigoya shtampa, 14-21pp. ISSN 1821-3146
- SUTYAZHIT. In. Tolkovyy slovar Dalya: Yandeks.Slovari [online]. © 2001–2014 [cit. 2014-04-20]. URL: <<https://slovari.yandex.ru>>.
- SVYATKI: Etimologicheskyy slovar russkogo yazyka. Fasmer Maks (onlayn versiya). 2014. Classes.ru: Angliyskiy yazyk dlya vsekh [online]. [cit. 2014-04-05]. URL: <<http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-11761.htm>>.
- TESHIT: Etimologicheskyy slovar russkogo yazyka. Fasmer Maks (onlayn online versiya). 2014. Classes.ru: Angliyskiy yazyk dlya vsekh [online]. [cit. 2014-04-05]. URL: <<http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-13515.htm>>.
- VAVRECKA, M. 2007. Ruska slovesa a jejich ceske ekvivalenty. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1471-1
- VLCEK, J. 1966. Uskali ruske slovni zasoby: Slovník rusko-ceske homonymie a paronymie. Praha: Svet sovetu, 1966.
- VLCHEK, I. 1975. Cheshsko-russkiye omonimy – vysshaya stadiya leksicheskoy interferentsiyi. In: Bolgarskaya rusistika, pp. 33-52.
- ZAHA, S. 1999. Rustina a cestina v porovnávacím pohledu. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2058-X

Words: 3810

Characters: 29 940 (16,63 standard pages)

*Mgr. Elena A. Vasilyeva, CSc.
Department of Slavonic Studies
Faculty of Education
University of Hradec Kralove
Rokytanskeho 62
500 03 Hradec Kralove
Czech Republic
elena.vasilyeva@uhk.cz*

*Mgr. Jakub Konecny
Russian & Language Teaching Methodology Department
Faculty of Education
Charles University in Prague
Magdaleny Rettigove 4
116 39 Prague
Czech Republic
jakub.konecny@pedf.cuni.cz*

Ann Radcliffe's Life Described as "Helpless Maiden" and the "(Un)Conventional Woman" in the *Mysteries of Udolpho*

Ertuğrul Koç – Tuğba Karabulut

Abstract

Ann Radcliffe, an important pioneer of the Gothic genre, is a representative of her culture in terms of revealing the features of the male-dominant 18th century world as acceptable to her audience in *The Mysteries of Udolpho*. Dealing covertly with the validity of the established values of the patriarchal society, she hardly suggests alternative norms and behaviour types to women. Therefore, if analysed from the biographical and psychological perspectives, Radcliffe can be said to have constructed Emily, the major female character in *Udolpho*, like herself: Emily is committed to masculine ideas (and ideals), and is submissive to patriarchal authority. By constructing such a character, Radcliffe, in fact, gives hints about her own life which we know little about. The parallelisms between the lives and viewpoints of Radcliffe and her heroine indeed unveil the author's inner world and her wish fulfilment over the major character. Happy with the masculine civilization, her heroine, like herself, remains anodyne and unengaging.

Key words

Ann Radcliffe, *Mysteries of Udolpho*, patriarchy, aristocracy, bourgeoisie, helpless maiden, wish fulfilment

I. Introduction:

After Horace Walpole's introduction of the genre with *The Castle of Otranto* (1764) in which he suggests a passive and helpless female character (Isabella) who is susceptible to masculine villainy, Ann Radcliffe is the first female author to further develop Walpole's prototypical female character in her *The Mysteries of Udolpho* (1794) that has come to be labelled as the "helpless maiden" of Gothic fiction. Radcliffe's "helpless" character is Emily. Despite the secondary role Walpole's Isabella plays in *Otranto*, Radcliffe makes her passive Emily the major character in *Udolpho*, for most of the time we see the world from her eyes, and for the moral superiority she demonstrates when compared to the other, male characters, especially. As Emily's point of view and her moral stance gain priority, her moral judgement comes victorious at the end. In fact, the construction of this stereotypical character, who is devoted to convention, is a type of wish fulfilment for the author. If we analyse the world Emily represents, we can then better understand Radcliffe's mysterious life and her aims. Since Radcliffe constructs Emily as a product of her wish fulfilment, she reveals by this way her hidden and suppressed identity. Emily, who assumes the archetypal role of the female figure of the 18th century, can therefore be considered the persona of the author, giving information about Radcliffe's life, her psychology, and the position of women in Radcliffe's age.

In this article, we will analyse the contribution of Ann Radcliffe to the creation of the helpless female figure in the gothic genre by studying the author's life and her psychology through *The Mysteries of Udolpho*. We will try to find out the role of the civilised and the uncivilised forces in the life of the author, who expressed her dilemma between the two worlds by making her character (Emily) enjoy and detest the two settings in the novel. On purpose Radcliffe creates two different worlds for

her heroine: civilised and sentimental Apollonian¹ values are arrayed against the wild and uncivilised Dionysian² ones. As Koç argues, “[t]here is too much to admire in both, but Radcliffe is too much a product of her milieu to appreciate the Dionysian for its own sake . . . It is, however, Emily on whose shoulders Radcliffe puts the responsibility of amalgamating the two different modes of existence” (2005: 101). The heroine’s journey from the Apollonian world to the Dionysian one comes to an end when she shifts, at the end, to the Apollonian world again. And what the author labels as “civilised” turns out to be an extension, or a hybrid form, of the uncivilised paradigm, for the major character, though safe from the masculine threats at the end, shows no trace of personality development.

II. Ann Radcliffe’s life and the learned helplessness of women in the 18th century

Ann Radcliffe is known only by her works, and through the few letters written by her or written to her. As Rictor Norton states “If the known facts of the life can be shown to have parallels in the novels, then it is reasonable to assume that often-repeated features of the novels may illuminate the author’s otherwise unknown inner life” (1999: 137). The “unknown inner life” of the author may be analysed through the study of her six works which appeared between 1789 and 1797. Yet, *The Mysteries of Udolpho*, being less sophisticated and less artistic than *The Italian*, and more successful in its sincere tone than the rest, is the novel through which the life and psychology of the author, and by extension, the position of the women in the 18th century will be analysed. In fact, “*The Mysteries of Udolpho* is entirely a work of imagination and the suspense world it creates from sources not only literary, but also psychological, that this novel must stand or fall as a successful work of literature” (McDermott, 1989: 91). Besides, the novel has attracted more praise and attention than her other works, satisfying the expectations of the 18th century audience, especially the women who identified themselves with the heroine of the novel. Hence, among the six novels of Radcliffe, *The Mysteries of Udolpho* is the most revealing work concerning Radcliffe’s mysterious life, and by extension, the position of women, and women’s interaction with the emerging capitalist, masculine paradigm.

If Emily is the representative figure of the 18th century woman, and if Radcliffe is what this woman stands for, then it will not be a far-fetched idea to claim that Radcliffe, by introducing such a character, reveals her female identity in her work. The author and the heroine she constructs exhibit some similarities in their respective *weltanschauung*, which is to be considered closely in order to understand Radcliffe’s age in which women were subject to the arbitrariness of male authority. Dissatisfied with this oppression, Radcliffe depicts in her work a heroine outwardly in search of her identity. Emily’s viewpoints and personality traits, in fact, disclose Radcliffe’s vision of her own cultural paradigm. The heroine she constructed is powerless and helpless, and has to endure the hardships of the male oppressors.

¹ Apollonian: A term used, along with Dionysian, by Frederich Nietzsche in *The Birth of Tragedy* to designate contrasting elements in Greek tragedy. Apollo, the god of youth and light, stood for reason, culture, and moral rectitude (Harmon, H. And Holman G. Hugh, 1996, *A Handbook to Literature*, 7th Ed., New Jersey: Prentice-Hall 1996: 35).

² Dionysian: A term used by Frederich Nietzsche for the spirit of Greek tragedy associated with Dionysus, the god of wine. It refers to states of the ecstatic, orgiastic, or irrational. (*ibid.*: 156).

Standing as a symbol of male-domination, Emily, like other women, belongs to home and marriage. Radcliffe believes that it is not possible for the majority of women to detach themselves from this society. Besides, Radcliffe lets her heroine gain “moral superiority” over her oppressors. Therefore, she puts her emphasis on the “moral” superiority and “intellectual” development of women, the qualities that will make the females more respected in their families and social milieu.

The first parallelism between the author and her character is that, as conservative female figures, both Ann Radcliffe and Emily St. Aubert have had eventless and sheltered lives. Born in London in 1794, Ann was the only child of William and Ann Oates Ward. As a shy and retiring member of a well-off middle class society, she led an uneventful and shielded life, and lived with her parents in the peaceful environment of Bath¹. She was on good terms with her parents, particularly with her mother, who was very much concerned about her daughter’s moral and duties.

A letter from her mother dated 15 August 1776, written when Ann was visiting the Stamfords at Derby indicates that Ann’s mother regarded her only child, whom she addresses as ‘Nancy,’ with affection. Maintaining a didactic tone, she wishes her daughter ‘health and every enjoyment that may contribute to the improvement of mind or person so as to make you amiable or useful in life. God bless you my Dear child.’ (Rodgers, 1994: 3)

The letter shows how much her mother was attached to Ann. Knowing how fragile Ann was, she wished to guard her against the dangers of the outside world. Moreover, for her mother, Ann was a beauty to be protected attentively against all hazards. According to the description of Thomas Talfourd, another biographer of the author, “Radcliffe was, in her youth, exquisitely proportioned, though she resembled her father ... Her complexion was beautiful, as she was her whole countenance, especially her eyes, eyebrows, and mouth” (as cited in Rodgers, 1994: 4).

As an imaginative young girl, “Ann’s life seems always to have been spent in two worlds - the imaginary world of beauty and terror that she later represented in her novels and the everyday, actual world, in which she lived so conventionally” (Grant, 1951: 35). William Ward, her father and the owner of a haberdasher’s shop, was mostly busy with his work; therefore, it was her mother who was taking care of her in general. Her mother’s excessive attachment and controlling over her made Ann a reserved young girl. Her father was close to Ann’s celebrated uncle, the intellectual William Cheselden, a surgeon to King George II, who contributed much to Ann’s education. She had chances to meet current celebrities in art, literature, and science. Hence, Ann was raised in a literate and cultural society, where she could also maintain her Christian values, and remained faithful to the church, all of which helped develop her future career as a writer.

Emily St. Aubert, the young heroine of the novel who is exposed to the fears of her own imagination in the work, is depicted as a member of the aristocracy, maintaining the values and attitudes of this class. Like Ann, Emily is a beautiful girl. She “resembled her mother; having the same elegant symmetry of form, the same delicacy of features, and the same blue eyes, full of tender sweetness” (Radcliffe, 5). She is the only child of her family living an eventless and secluded life in harmony

¹ Bath is located in the ceremonial country of Somerset in South West England. It takes its name from the Roman Baths. It is famous for its impressive architecture, historical sights and magnificent panoramic views. Among the other well-known Bathonian writers are Jane Austen, William Beckford, Charles Dickens and Mary Shelley.

with her parents. The chateau of La Vallée, led by her wise and benevolent father St. Aubert, is a shelter for Emily for it represents her sentimental and isolated world.¹

La Vallée is depicted as a nonviolent and shielded place, essentially, a world of innocence. “To the south, the view was bounded by the majestic Pyrenées, whose summits, veiled in clouds, or exhibiting awful forms, seen, and lost again . . . These tremendous precipices were contrasted by the soft green of the pastures and woods that hung upon their skirts” (Radcliffe, 1). As a melancholic young girl living in this isolated world, Emily has intensive sensibility. She is fond of book, poetry, music and nature. If the author’s tastes are taken into consideration (Radcliffe’s interest in books, music, and poetry), she is no different from Radcliffe, and from the refined women of upper classes. Since Emily’s mother died when she was a little girl, she is affectionately committed to her father. “Repeated cautions are delivered by the ailing St. Aubert, who fears his daughter Emily will succumb to melancholy memories yet, he, too, is overcome by reflection.” (Schillace: 2009, 273) Her dying father is, in fact, the absent father in Ann’s life. Although her father was affectionate towards Ann, he hardly had the time to spend with his daughter. Hence, the affectionate, yet absent father figure in Ann’s life is embodied through the character St. Aubert.

The second parallelism is that both Ann and Emily are shy and isolated female figures. Ann Ward was a person hosting the common needs and characteristics of the 18th century. Her marriage with William Radcliffe, the editor of a newspaper, in 1787, did not change her timid personality. Her isolation from society continued during her marriage. The couple enjoyed loneliness and desolation. Having devoted herself to her husband, Ann Radcliffe was skilled in housework. Talfourd describes Radcliffe as “so domestic that she was ‘minutely attentive to her household affairs,’ (as cited in Rodgers: 4) keeping exact records of every disbursement until shortly before her death. Her leisure hours were spent reading, singing, and attending operas, oratorios, and plays. At the theater, the Radcliffes would sit in the pit, partly to avoid attracting attention” (Rodgers, 1994: 4). She was apparently formal and reserved. She “did not simply remain aloof from fame and ambition; she disliked public notice to the point of eccentricity” (Norton, 1999: 203).

Her authorship and her private life were somewhat similar. She was shy not only as a person, but also as a writer. Due to the conventional restrictions of the 18th century, she remained reserved and felt uncomfortable about her literary life. Leading a secluded life, she avoided putting her literary identity forward for she did not want to assert herself as a writer. *The Edinburg Review* of May, 1823 comments on Radcliffe indicating that “[t]he fair authoress kept herself almost as much incognito as the Author of Waverley; nothing was known of her, but her name on the title page. She never appeared in public, nor mingled in private society, but kept herself apart, like the sweet bird that sings its solitary notes, shrouded and unseen” (as cited in Rodgers, 1994: xxv). *The Literary Gazette* of June 3, 1826 explains the ladylike attitude of the author stating that “[s]he was ashamed of her own talents; and was ready to sink in the earth at the bare suspicion of any one taking for her an author; her chief ambition being to be thought a lady! (as cited in Miles, 1995: 21). Therefore, as a reticent author, she published her earlier novels anonymously to shun public

¹ At the beginning of the novel, Emily’s happy urban life is depicted with the poem by Thomson to suggest peace and tranquillity of Emily’s sheltered and eventless life: “Home is the resort of love, of joy, of peace and plenty, where, supporting and supported, polish’d friends and dear relations mingle into bliss” (Thomson in Radcliffe, 1).

attention. Concerning her conservative values, David Durant, another biographer of Radcliffe, claims that

Ann Radcliffe's place among gothic novelists has been consistently misunderstood because she was a conservative writer in what is now considered a revolutionary movement... Every step of her heroine's progress is defined in terms of her evolving relationships with a series of explicitly labelled parental figures ... Its circular shape suggests that the only solution to the problems of adult existence lies in returning to traditional, conservative rules. (1982: 519-520)

Her novels begin in a civilised, safe and isolated family life; continue with the shift to an uncivilised and hierarchical world where the real parents are substituted with step parents who turn out to be villains torturing the heroine; and finally end back in the asylum of returning to conservative and traditional values. Defamiliarizing the familiar figures in the progression of the novel, keeping the heroine both in touch and away from villainy and turning back to normality at the end, Radcliffe's style, like her personality, is coy and reticent.

The third similarity between Ann and Emily is their preference for a "love marriage." Emily, who, upon her father's death subsequently becomes the ward of Madame Cheron, a selfish and wealthy widow living in her estate in Toulouse, is a coy figure living a sheltered life in La Vallée. Addicted to sentimentality on account of her shyness and lack of life experience, Emily dreams of marrying her romantic lover, Valancourt, with whom she thinks of living a secluded life in the peaceful environment of La Vallée. "... to the beloved landscapes of their native country, . . . and to the exercise of the benevolence, which had always animated their hearts; while bowers of La Vallée became, once more, the retreat of goodness, wisdom and domestic blessedness!" (Radcliffe, 672). However, Montoni, the villain who shortly marries her aunt, and pretends to be an Italian nobleman to gain control over his wife's wealth and estates, commands Emily to marry Count Morano, whom she refuses. Because marriage to the Count would almost certainly kill Emily physically and somatically, escaping from him is likened to avoiding a death-sentence. . . (Wennerstrom: 2014, 198) Montoni's wife dies after a short while. "After his wife's death, Montoni's temptation of Emily takes a new form, as he wishes her to resign to him the land she has inherited from her aunt" (Graham: 2014, 98). At the end, Emily manages to marry Valancourt, and the concept of love marriage comes victorious. "O! how joyful it is to tell of happiness, such as that of Valancourt and Emily; to relate, that, after suffering under the oppression of the vicious and the disdain of the weak, they were, at length, restored to each other . . ." (Radcliffe, 672). Thus, Emily rejoins her lover, Valancourt, and prefers "love marriage".

Ann's marriage was also a "love marriage". Despite the common idea of disapproval of such marriages in the 18th century, Ann and her husband, the harmonious couple, belonged to the exceptional group. "In her *Preface to A Journey made in the Summer of 1794 through Holland and the Western Frontiers of Germany* (1795), Radcliffe touchingly referred to her husband as her 'nearest relative and friend'" (as cited in Facer, 2012: 1). Though childless, they had a happy marriage with common tastes and hobbies. They both enjoyed and shared the each other's intellectual interests, loved travelling together, and spent the money Ann earned from the publication of her works to finance their trips.

Love marriages were not celebrated in the 18th century because marriages were, most of the time, considered as financial arrangements to exchange property among families. Radcliffe makes this subject the central theme of *Udolpho*: When Emily is taken to the Udolpho castle, a gothic form of La Vallée, by her aunt and Montoni, she leaves her simple and isolated life. Instead, she is taken to a place where

power politics for the usurpation of property, aggression, and cruelty are the axioms of life. As soon as she arrives at the Udolpho castle, Montoni forces her to sign the papers to possess her estates saying, “. . . I will be trifled with no longer: let the collection of your aunt’s sufferings, in consequence of her folly and obstinacy, teach you a lesson. - Sign the papers” (Radcliffe, 394). There, the distinctions between the two different worlds become more apparent for her. Emily is forced to take a step to the cruel, hypocritical and uncivilised world, and she tries to protect herself from villainy. Even though she cannot learn to do it fully, she shows patience against the arbitrariness of male power, and her patience is eventually rewarded: “O! useful may it be to have shown that, though the vicious can sometimes pour affliction upon the good, their power is transient and their punishment certain; and that innocence, though oppressed by injustice; shall supported by patience, finally triumph over misfortune!” (Radcliffe, 672). She chooses to live in the Apollonian world with her lover, Valancourt.

The fourth parallelism between Radcliffe and Emily is that both Ann and Emily remain unchanged, yielding to the rules and restrictions of their times. While trying to find their identities, they cannot complete their proper maturation: they remain as polarized beings attached to masculine ideology. In fact, suppressing her identity, Ann, like Emily, could not live the life she wanted to due to the rules and restrictions of the 18th century in which she was brought up. Mary Poovey says that Mrs. Radcliffe discloses “the root cause of the late 18th century ideological turmoil, the economic aggressiveness currently victimizing defenceless women of sensibility. . . [She] does not suggest an alternative to paternalistic society but rather retreats into idealization” (1979: 311). Therefore, Radcliffe, as the author, fails to improve her female heroine throughout the novel. “Through Emily’s obsessive association of all women’s stories with her own life, *The Mysteries of Udolpho* seems to focus on a total identification of all its female characters, as if, in Radcliffe’s world of stereotypical characters, there is only one female type” (Kilgour, 1995: 126). Since the author rejects to accept the attraction of the uncivilised world, she does not allow her heroine to appreciate it, either. Yet, she makes the heroine experience and enjoy the other dimension in a quite surreptitious way.

III. Emily and Radcliffe’s secret love for Montoni, the father figure

Radcliffe deals with the psychological hang-ups of Emily, and she describes her imprisonment in the novel to suggest her own psychological imprisonment in her own life. Emily wishes to feel free; however, she finds herself literally and emotionally imprisoned by Montoni in the Udolpho castle. For Emily, however, freedom means the safety of the civilised world. Therefore, when she gets imprisoned, this triggers her fears about the uncivilised dimension. Yet, taking delight from the existence of such a dimension, Emily’s fears can be explained as the consequence of her suppressed instincts. Moreover, in search of her social *and* sexual identity as a female, Emily’s fears stand for a very special and romantic relationship, a type of “wish fulfilment,” in fact, to compensate the spiritual and sexual lacunae in her life. There is, however, a dramatic irony surrounding both the author and the character: they are not aware of the fact that they both hate and love the villain, Montoni.

Centuries after the publication of *Udolpho*, Sigmund Freud defined this phenomenon in *The Interpretation of Dreams*. He argues in his work that “[a] dream is the wish fulfilment of a wish” (1990: 121). He also adds that “[w]e understand that what is wish fulfilment for the suppressed wish is for us, who are on the side of the dream-censor, only a painful sensation and a cause for antagonism. The anxiety which occurs in dreams is, if you wish, anxiety because of the strength of these otherwise suppressed wishes” (2012: 181). Radcliffe’s wish fulfilment is a secret one, as she

was a conservative person. Her husband, as a journalist, worked long hours, leaving his wife home alone. Hence, she began writing fiction to keep herself “occupied” at the age of twenty-three. Grant writes that

[w]hile waiting for William’s return in these long evening hours, with all -her household duties done and complete freedom from interruption assured, Ann began . . . putting down on paper some of the romantic scenes on which her imagination loved to dwell, and she peopled them with heroes, heroines, villains, and trusty servants taking part in a series of breath-taking misadventures and escapes.” (1952: 46)

Unable to express her own character in her own life, Radcliffe constructs Emily as a product of her wish fulfilment. Radcliffe, who lived an uneventful life, and experienced a “happy” and “romantic” marriage with her husband, wrote such an eventful Gothic novel, and created a character like Montoni, the embodiment of all the eerie desires both the author (Radcliffe) and the character (Emily) denied.

Radcliffe’s Emily, who lives in the shelter of her family house, marries Valancourt, a romantic figure, at the end. Yet, she admires Montoni. The reason for Emily’s words and feelings about Montoni can be explained with the Electra Complex, and through the Neo-Freudian psychology, the term was first proposed by Carl Jung in 1913, who asserts in *The Theory of Psychoanalysis: The Oedipus Complex* that

[a] daughter develops a specific liking for the father, with a correspondingly jealous attitude toward the mother. We could call this the Electra complex . . . The unconscious presence of numerous fantasies which have their roots in the infantile past . . . which in men may be designated as the Oedipus complex, in women as the Electra complex. (1961: 154)

When Emily first meets Montoni, she is highly impressed by his physical appearance. She compares his masculinity to the other characters:

Among the visitors assembled at dinner were two Italian gentlemen, of whom one was named Montoni, a distant relation of Madame Quesnel, a man about forty, of an uncommonly handsome person, with features manly and expressive, but whose countenance exhibited, upon the whole, more of the haughtiness of command, and the quickness of discernment, than of any other character. (Radcliffe, 23)

Emily is impressed not only by his handsomeness and masculinity, but also by his air of superiority and, in other words, sublimity. She gives further details about Montoni saying, “This Signor Montoni had an air of conscious superiority, animated by spirit, and strengthened by talents, to which every person seemed involuntarily to yield” (Radcliffe, 122). When Morano offers her to leave Udolpho castle with him, she refuses to join him, and chooses to stay under Montoni’s imprisonment which she calls “protection”. The dialogue between Count Morano and Emily shows her admiration for Montoni for she cannot leave him:

‘Let us go, then,’ said Morano, eagerly kissing her hand, and rising, ‘my carriage waits, below the castle walls.’ ‘You mistake me, sir,’ said Emily. ‘Allow me to thank you for the interest you express in my welfare, and to decide by my own choice. I shall remain under the protection of Signor Montoni’ . . . ‘Emily,’ said the Count, ‘why will you reduce me to adopt this conduct? . . . I will not leave you to be sold by Montoni’. . . ‘Yet you tremble-you grow pale! It is! It is so;-you-you-love Montoni!’ cried Morano . . . ‘If you have indeed believed so,’ said she, ‘believe so still.’ ‘That look, those words confirm it,’ exclaimed Morano, furiously. (Radcliffe, 263, 265)

Astonished by her response, Count Morano tries to convince her to leave the castle with him. However, their conversation leads Count Morano to think that she loves Montoni even though she is exposed to his brutal behaviours. Emily does not deny what Morano says about Montoni. No matter how frightening and sublime Montoni appears to be, Emily prefers to stay under his protection in the Udolpho castle because she is emotionally attached to him.

In fact, "In the case of a Gothic novel, the sublime becomes a benevolent *paternal* force for the heroine in the absence of a 'good' father figure" (Bondhus, 2010: 17). Since Emily loses her father at an early age, she replaces her parent with Montoni, an endeavour to complete her psychosexual development. Therefore, she unconsciously develops a deep affection and a sexual desire towards her new father figure. The reason for Radcliffe's tendency to make Emily admire Montoni can be related to the lack of a father figure in her own childhood. Brought up by her mother, Radcliffe could not develop a father-daughter bond with her own father for he was usually occupied with his work. Her mother could not fulfil this role in her life. With regard to her husband, although she had a "happy" and "romantic" relationship with William, he could not replace the absent father figure, either. This is because he was always busy with his work, and she felt the absence of the male figure who frequently reminded his rough, unrefined (and sometimes sexual) existence, yet providing protection for her. Hence, Radcliffe constructed a fictitious character, Montoni, to satisfy her desire for the existence of such a figure in her life. In Emily's case, the absence of her father figure has led her to substitute Montoni as her father. Even though Montoni has evil features, he also has the characteristics she adores. He is extremely handsome and cool, yet torturing and unscrupulous, the qualities which make him attractive to a girl who has had a very little experience of life. While Emily tries to fight against Montoni, she chooses to stay under his protection in the castle for she needs love, cruelty, and male hegemony. All these are misleadingly shown by Radcliffe to be the "natural" needs of the women in patriarchal societies. Unable to see the passivized state of women in her age, and the queer sort of wish fulfilment of both herself and her character, but aware of the incongruity of the situation about Emily, she makes her character marry Valancourt, a "civilised" insipid figure, at the end.

IV. Ann Radcliffe and Emily St. Aubert as conformist women of the patriarchal society

Both the author and the main character are female figures living in a patriarchal society. In fact, "*The Mysteries of Udolpho* is the most female-centered of Radcliffe's novels" (Ellis, 1993: 123). This is because "Radcliffe invested herself too much in her women characters and needed a male-centered novel to explore the fully dark side of the unconsciousness" (Rodgers, 1994: xli). Her focus is on the heroine rather than the villain. Yet, she is not away from being a revolutionary author, nor is she a feminist author though raised as an educated and intellectual woman. As a member of the male dominated society, she experienced the restrictions of the masculine world. Due to the fact that Ann Ward was governed by powerful men in her life (her father, her uncle, and her husband), in a patriarchal society, she experienced the negative effects of the societal demands, and the suppression of women. However, while questioning the ethical rules of that era, she never digresses from the conventional restrictions of her age. Turning a deaf ear to the female demands in her age, she was in favour of conservatism, supporting the *status quo*. Hence, Radcliffe is the "female" author of the 18th century male-dominated world, impregnated by the dominant ideology in her age, and supporting the same ideology in her *Udolpho*. As Russ claims,

[t]he result is that these very familiar plots simply will not work. This is because culture is patriarchal, that is from the point of view of men, and so literature naturally has developed in such a way that is reflective of patriarchy. Now writers, as I have said, do not make up their stories out of whole cloth; they are pretty much restricted to the attitudes, the beliefs, the expectations, and above all, the plots that are in the air. They are dramatic embodiments of what a culture believes to be true—or what it would like to be true—or what it is mortally afraid may be true.” (1995: 80-81)

Radcliffe seems to believe that women’s subordination arises mostly from the socio-economic conditions in the 18th century which provided women few opportunities to reverse their uneven social status. The social system mainly supports men. “The narrative implies that women are protected by a society willing to shame men who abuse women. Removed from the protection of that society within the impenetrable Udolpho, Emily and Madame Montoni become subject to the will of the individual patriarch” (Ledoux: 2011, 336). Hence, terrible things happen to Radcliffian heroines who, as a result, tend to create supernatural events. In fact, all the uncanny events are visible only to women in her works as they are the fragile and sterile beings in the rough and dirty masculine world. This style of the author demonstrates her viewpoint that women are susceptible to making up, and to believing in such bizarre and uncanny phenomena. As an author praising covertly or overtly the dominant masculine ideology, she has the mistrust in women’s ability to reason.

Emily seems to yield to the social restrictions of the society, and is committed to sentimental ideas and expectations, as well. She takes a step towards the cruel and uncivilised world by leaving her sheltered and civilised life. These two different worlds collide in her life. While encountering persecution and unpleasant events in the uncivilised world, she does not cooperate with the other female characters. She keeps her distance with them, and exhibits a reticent personality in her relationships. Besides, she is so reserved that she does not even strive to learn from them to improve herself, and thus, her relations with the other female characters do not make Emily progress.

Radcliffe believes that “virtuous sensibility” is the source of power for women, and this will shape their fate. She also believes that women should somehow gain some rationality to question their own status in society and in the social institutions. Such views of Radcliffe can be seen in St. Aubert’s words giving advice to Emily:

I have endeavoured to teach you, from the earliest youth, the duty of self-command; I have pointed out to you the greatest importance of it through life, not only as it preserves us in the various and dangerous temptations that call us from rectitude and virtue, but as it limits the indulgences which are termed virtuous, yet which, extended beyond a certain boundary, are vicious, for their consequence is evil. (Radcliffe, 20)

In fact, the author tries to do this in her own life to some extent. “Soon after her marriage, the powers of Mrs. Radcliffe’s mind began to develop themselves in the production of a series of romances, of which it is not too much to say that they rank with the best that have appeared in the English language” (as cited in Rodgers, 1994: 111). She was an intellectual woman. Hence, she lets her heroine improve intellectually, but she puts the emphasis on the development of her character’s virtuous sensibility. As for Radcliffe, 18th century women should belong to home and marriage to ensure happiness in their lives. By doing so, women may turn into respected individuals in their families.

Therefore, the heroine devotes herself to home and marriage at the end, but with an awareness of the mundane world. Rejecting the profit-oriented marriage, Emily marries the one she seems to be in love with, Valancourt. Now a semi-romantic, semi-rational figure, she does not elaborate on Valancourt's absence and the mistakes he committed during his absence. Hence, Emily, the anodyne and unengaging heroine, comes victorious at the end, if this can be called "victory" at all.

V. Conclusion

In conclusion, Ann (Ward) Radcliffe led an eventless life as both an unmarried young girl and as a married woman under male protection, which formed her character as an introverted and mysterious female figure, and which also imposed on her the patriarchal ideology she reveals in her Gothic works. Away from public attention, and having absorbed the role she has to play as a "respectable" woman in her "respectable" Apollonian society, her departure to the Dionysian world in her works, especially in *The Mysteries of Udolpho*, is but a thrilling experience for her which she enjoys over the personae she creates in the form of "helpless maiden," providing, for herself, a "wish fulfillment" in Freudian terms. Unfortunately, however, Radcliffe did not contribute much to the betterment of the conditions of women in her age: She ignored many of the problems of women, especially the problems of individuality and independence. Having lived in accordance with the societal demands and the rules of the 18th century, in her works she just *acclaims* both the good (Apollonian) and the bad (Dionysian) attitudes of her age towards women. From Radcliffe's viewpoint, though St. Aubert, Valancourt, and Emily are the characters to be respected, there is still much to admire in the "evil" characters of the Udolpho castle, especially in Montoni, the central virile character. The two polarities, in fact, form the masculine world of the 18th century, and Radcliffe never thinks of demolishing one polarity for the sake of the other: They will survive, but her female character, meanwhile, will have acquired back her property, restored back to the Apollonian order after enjoying the Dionysian, and married the "good" male figure who just appears at the beginning and is absent till the end of the novel. Emily, the anodyne character in *Udolpho* whose fancy occupies the bulk of the story, has the simple role of arousing suspense in the audience. Yet, the rational explanations for the strange happenings at the end reduce her further to the position of a timorous woman, whom Radcliffe sees as the typical woman of her age. Finally, there comes Ann Radcliffe's message: the triumph of female "virtue" over male "villainy", a respectable solace for the author and her patriarchal culture.

References

- BONDHUS, C. 2010. Sublime Patriarchs and the Problems of the New Middle Class in Ann Radcliffe's *The Mysteries of Udolpho* and *The Italian*. In: *Gothic Studies*, 12, 1, pp. 13-30.
- DURANT, D. 1982. Ann Radcliffe and the Conservative Gothic. In: *Studies in English Literature. Restoration in Eighteenth Century*, Rice University, Summer, 22, 3, pp. 519-530.
- ELLIS, K. 1993. 'Kidnapped Romance' in Ann Radcliffe. In: *The Contested Castle*. Chicago, University Of Illinois Press, pp. 99-128.
- FACER, R. 2012. Anne Radcliffe (1764-1823). Chawton House Library. Retrieved 1 December 2012 from <<http://www.chawtonhouse.org/wp-content/uploads/2012/06/Ann-Radcliffe.pdf>>.
- FREUD, S. 1990. *The Interpretation of Dreams*. London: Hogarth Press.
- FREUD, S. 2012. A General Introduction To Psychoanalysis. In: Tom Griffith (Ed.), *London: Wordsworth*.

- GRAHAM, J. 2014. John Milton's COMUS in Ann Radcliffe's The Mysteries of Udolpho. In: The Explicator, 72, 2, pp. 97-100.
- GRANT, A. 1951. Ann Radcliffe: A Biography. Denver Colorado: Alan Swallow.
- HENNESSY, B. 1978. The Gothic Novel. London: Longman.
- JUNG, G. C. 1961. The Theory of Psychoanalysis: The Oedipus Complex. In: Collected Works, In H. Read, M. Fordham and G. Adler. (Eds.), 4, 2nd Ed., pp. 151-156.
- KILGOUR, M. 1995. The Rise of the Gothic Novel. USA and Canada: Routledge.
- KOÇ, E. 2005. Rise of Gothic: Ann Radcliffe's Civilizing Influence and The Mysteries of Udolpho. In: Birth of English Novel. In: Çankaya University Publications: Ankara. p.101.
- LEDOUX, E. M. 2011. Defiant Damsels: Gothic Space and Female Agency in Emmeline, the Mysteries of Udolpho and Secrecy. In: Women's Writing, 18, 3, pp. 331-347.
- MCDERMOTT, H. 1989. Novel and Romance: The Odyssey to Tom Jones. London: McMillan.
- MILES, R. 1995. Ann Radcliffe: The Great Enchantress. Manchester: Manchester University Press.
- NORTON, R. 1999. Mistress of Udolpho: The Life of Ann Radcliffe. London: Leicester University Press.
- POOVEY, M. 1979. Ideology and The Mysteries of Udolpho. In: Criticism: A Quarterly for Literature and the Arts, 21, Fall, pp. 307-330.
- RADCLIFFE, A. 2008. The Mysteries of Udolpho. (Ed.) Bonamy Dobrée. Oxford: Oxford University Press.
- RODGERS, D. D. 1994. The Critical Response to Ann Radcliffe. U.S.A.: Greenwood Press. pp. xli, xxv.
- RUSS, J. 1995. What Can A Heroine Do? or Why Women Can't Write. In: To Write Like a Woman: Essays in Feminism and Science Fiction. Bloomington: Indiana University Press. pp. 80-81.
- SCHILLACE, B. L. 2009. Temporary Failure of Mind: Déjà vu and Epilepsy in Radcliffe's The Mysteries of Udolpho. In: Eighteenth-Century Studies, Winter, 42, 2, pp. 273-287.
- WENNERSTROM, C. 2006. Cosmopolitan Bodies and Dissected Sexualities: Anatomical Mis-stories in Ann Radcliffe's Mysteries of Udolpho. In: European Romantic Review, 16, 2, pp. 193-207.

Words: 6508

Characters: 40 013(22,23 standard pages)

*Assoc. Prof. Dr. Ertuğrul Koç
Department of Translation and Interpreting Studies
Faculty of Arts and Sciences, Çankaya University
Ankara
Turkey
ekoc@cankaya.edu.tr*

*Tuğba Karabulut (Ph. D. in progress)
School of Foreign Languages
Yıldırım Beyazıt University,
Ankara
Turkey
tkarabulut@ybu.edu.tr*

G. Tukay's poetry: the Aspects of National Identity

[Поэзия Г.Тукая: аспекты национальной идентичности]

Venera R. Amineva – Marsel I. Ibragimov – Elvira F. Nagumanova –
Alsu Z. Habibullina

Аннотация

В данной статье определяются теоретические аспекты понятия «национальная идентичность» в художественной литературе. Устанавливается познавательный потенциал рецептивной эстетики и субъектно-системного метода в изучении национальной идентичности. На примере стихотворений Г. Тукая продемонстрированы роль субъектной организации произведения в выражении идентичности, явления смысловой интерференции и непереводимости.

Ключевые слова

национальная идентичность, субъектная организация произведения, смысловая интерференция, непереводимость, Г. Тукай

Введение

В конце XX – нач. XXI вв. в компаративистике значительно возрастает интерес к проблеме литературной идентичности (*Identité littéraire*, 2000; Douglas, 2007; Davidson, 2013). В современной российской компаративистике это понятие конкурирует с традиционным для нее «национальным своеобразием», вытесняя последнее из активного научного употребления. Такая ситуация обусловлена кризисом сравнительного литературоведения в России (рефлексии по поводу кризиса компаративизма характерны и для европейских ученых. См.: Madelenat, 2000), сопровождающимся утратой доверия к традиционной понятности и активным освоением понятийного аппарата «западной» компаративистики. Одновременно российские ученые ставят вопрос о различии понятий «национальное своеобразие литературы» и «национальная идентичность» (Koramilov, 2007; Safiullin, 2010: 30).

В отличие от своеобразия литературы, которое обнаруживает себя в специфических для отдельных национальных (региональных) литератур образах, формирующих национальные картины мира (Gachev, 1998), типах героев, символах, мифологемах, идентичность проявляется в ситуации «столкновения» двух литератур, обнаруживающем точки контраста между ними. Эти точки возникают по причине глубинных языковых и культурных различий между литературами. Они проступают в процессе восприятия литературных произведений (читателями, переводчиками) как смысловые трансформации.

В литературном произведении как «замкнутой» системе идентичность проявляется в отношениях автора к герою и раскрывается в системе субъект-объектных отношений. Эти отношения, с одной стороны, предопределены родовой принадлежностью произведений, с другой – специфичными для отдельных национальных культур представлениями об отношениях между субъектом и объектом.

Выделенные теоретические аспекты национальной идентичности в литературе в данной статье будут рассмотрены на примере стихотворений

Г. Тукая «*Milli moḥnar*» («Национальные мелодии»), «*Täässer*»¹, «*Tugan avy*» («Родная деревня»), «*Közge zillär*» («Осенние ветры»).

Методы

Исследование национальной идентичности в переводе делает перспективным обращение к рецептивной эстетике. Один из ее основателей, В. Изер, указывает на диалектическую природу чтения, в процессе которого взаимодействуют «горизонт ожидания» читателя и горизонт автора. Результатом такого взаимодействия являются участки смысловой неопределенности, открывающие, по мнению немецкого ученого, возможность читателю для самоидентификации (Iser, 1976).

При «столкновении» с «чужим» текстом, читатель восполняет участки смысловой неопределенности, основываясь на жизненном и читательском опыте, сформированном в рамках своей культуры. Этот процесс может рассматриваться как смысловая интерференция, когда читатель, формирует смыслы, основываясь на процедурах смыслопорождения, характерных для его культуры.

Современные ученые ставят вопрос о непереводаемости как о явлении, имеющем отношение не к личному опыту, сознанию, а к бытию, т.е. о возможности ее объективации (Smirnov, 2010: 37-54). Она (непереводаемость) обнаруживает себя в «точках несоприкосновения» языков, «моментах контраста», в которых «языки ведут себя принципиально различным образом, так, что между ними нельзя найти контакт» (Smirnov, 2010: 39). Наличие таких «точек» обусловлено не различием языков, а различиями в устройстве мышления их носителей.

Второй теоретический аспект (национальная идентичность в литературном произведении как «замкнутой» системе) актуализирует возможности теории автора, разрабатывавшейся в российском литературоведении XX века (М. Бахтин, Б. Корман и др.).

Авторское сознание раскрывается в произведении через субъект-объектные отношения, главным из которых является отношение автора к герою, определяемое М. Бахтиным как «внезаходимость» (Bakhtin, 1986). В лирике это отношение «нераздельности/неслиянности» (Broytman, 2003: 421-467).

Исследование субъектной организации произведения – один из путей определения идентичности. Возможности субъект-объектного анализа демонстрируются на примере стихотворения Г. Тукая «*Milli moḥnar*» («Национальные мелодии»).

Основная часть

Процесс самоидентификации может быть предметом изображения, определяя особенности организации субъектной сферы произведения. Так, в стихотворении «*Milli moḥnar*» («Национальные мелодии») Г.Тукай дает художественно-эстетическую трактовку понятия «*moḥ*»² – одного из

¹ Стихотворение написано как подражание «Молитве» Лермонтова. Название стихотворения – арабское заимствование *täässer* переводится на татарский язык как *sizeem*, *sizemläü* (чутье, ощущение) и означает ощущение, влияния какой-либо вещи, явления. Очевидно, что Г.Тукай в своем названии указывает на ощущения (переживания), связанные с чтением Корана.

² *Moḥ* – понятие, определяющее «национальный колорит татарской духовной культуры, специфическую черту мироощущения, эмоциональное состояние

национально-специфичных концептов татарской культуры, показывая, какое воздействие оказывает песня «Ellyuki»¹ на лирического героя. В этом произведении складывается качественно иная субъектная ситуация: автономности субъектов и способности повествователя включить в себя голоса «других» противопоставляется субъектный синкретизм. Лирический герой Г.Тукая, исполнитель песни «Ellyuki», и народ, сложивший ее, образуют особую субъектную целостность, которая отличается такими чертами, как нераздельность «я» и «другого», «я» и «мы», отсутствие между ними субъектных границ. М.И.Ибрагимов, исследующий процессы национально-культурной идентификации на материале татарской поэзии XX в., приходит к выводу: «Так, в стихотворении Г.Тукая «Milli tonlag» («Национальные мелодии») идентификация представляется как резонанс между внутренним миром лирического героя и татарской мелодией «Ellyuki» («Эллюки»). Душа лирического героя, словно камертон, откликается на народную мелодию, которая рождает в нем чувство сопричастности национальному» (Ibragimov, 2013: 151).

Голос одного конкретного человека, в данном случае исполнителя песни, становится голосом целого – «души татарского народа»: «*Özlep- özlep kenä äytep birä / Tatar küñle nilär sizgäne*» («Она (песня) страстно говорит о том, / Что чувствует душа татар» (Подстрочный перевод)) (Tukey, 2011: 59).

С другой стороны, между лирическим героем и «душой народа» устанавливаются экзистенциальные отношения тождества, единства, взаимопроникновения.

В стихотворении несколько семантических центров, обозначенных как «*min*» («я»), «*beräü*», «*žyrlauchy*» («кто-то», исполнитель песни), «*bez*» («мы»), «*bezneñ khalyk*» («наш народ»). Высказывание от «я» сменяется во второй строфе точкой зрения «мы». Затем вновь происходит переход от «мы» к «я». Субъектная метаморфоза отражает процесс самоидентификации лирического героя.

С одной стороны, с «*ton*» связаны глубоко личные переживания человека. Ч.Бахтиярова подчеркивает, что это слово не имеет идентичного выражения в русском языке: «Объяснить его можно как “язык души”, выражение в напевах самых сокровенных душевных чувств простых людей» (Bakhtiarova, 1964: 227). Разные мысли («*uylyar törle- törle*»), которые рождаются под влиянием бесконечно жалобной, печальной мелодии («*ällä nindi zarly, monly köy*»), отражают момент самоуглубления и характеризуют «я» во всей конкретности его индивидуально-личного бытия: «*Ishettem min kichä: beräü žyrläy / Chyn bezneñchä matur, milli köy; / Bashka kilä uylar törle- törle — / Ällä nindi zarly, monly köy*» («Слышал я вчера: поет один / По-настоящему нашу,

сдерживаемой печали, выражающееся в варьировании оттенков основной интонации» (Tatarskiy, 1999: 365). А.М.Галиева и Э.Ф.Нагуманова подчеркивают, что *ton* – «это не столько переживание боли и утраты, сколько глубоко внутреннее состояние часто беспричинной тоски и печали, которые имеют подсознательную природу и проявляются наиболее остро в моменты душевных томлений» (Galieva – Nagumanova, 2013: 247).

¹ Стихотворение имеет подзаголовок ««*Zöläylük köenä*» («На мелодию песни "Зилэйлюк")». Такой же подзаголовок имеет и стихотворение "Eshtän chygarylğan tatar kuzyna" ("Обманутой татарской девушке"). «Зилэйлюк» - протяжная татарская песня, которая была одной из любимых мелодий Тукая.

национальную мелодию; / В голову приходят разные мысли, – / Печальная, грустная мелодия» (Подстрочный перевод)) (Тукай, 2011: 59).

Но, с другой стороны, жалобная, печальная мелодия выражает то общее, что свойственно внутреннему миру всех представителей этноса – общее в мировосприятии, жизненной позиции, идейно-эмоциональных реакциях на явления действительности: «“Моя” ... служит обобщенным художественным выражением эмоционального восприятия народом своей жизни» (Bakhtiarova, 1964: 227). Родовое сознание людей, испытывающих трехсотлетний гнет и размышляющих о своей судьбе, сливается с сознанием личности, концентрирующей в своем внутреннем мире эмоционально-психологический опыт «мы» народа: «*Özlep-özlep kenä äytep birä / Tatar küñle nilär sizgäne; / Meskin bulyp torgan öch yöz elda / Täk”dir bezne nichek izgänen*» («Она (песня) страстно говорит о том, / Что чувствует душа татар; / Как на протяжении трехсот несчастных лет / Давила нас судьба» (Подстрочный перевод)) (Тукай, 2011: 59).

Наконец, субъект речи из слушателя, внеположного бытийной ситуации, превращается в ее действующее лицо, становится субъектом переживания душевной боли и страдания: «*Küpme mikhñät chikkän bezneñ khalyk, / Küpme küz yash’läre tügelgän; / Milli khislär belän yalkynlanyp, / Syzlyp-syzlyp chyga küñlennän*» («Все горе, пережитое нашим народом, / Все пролитые им слезы, / Озаренные национальным чувством, / Протяжно выходят из его (исполнителя песни) души» (Подстрочный перевод)) (Тукай, 2011: 59).

Вся сущность общего бытия народа и истории сосредоточивается в личности лирического героя стихотворения. Такое бытийно-субъектное взаимопроникновение «я» и «мы» приводит к преодолению линейного времени человеческой жизни и ее пространственно-материальной ограниченности. Единение «я» с «мы» – с окружающим, близким и отдаленным, общим, стирает пределы свершившегося и возможного, осуществляя прорыв в иной мир: «*Khäyran bulyp žyrny тыñlap tordym, / Tashlap tübän dön’ya uylaryn; / Küz aldynda kürgän töсле byldym / Bolgar häm Agyudel buylaryn*» («Я изумленно слушал, / Забыв о повседневных мыслях; / Передо мной, словно видения, / Возникали Булгар и берега Агидели» (Подстрочный перевод)) (Тукай, 2011: 59).

«Нераздельность» «я» и «мы» в стихотворении Г.Тукая тем не менее не приводит к интегральности образа лирического субъекта и отказу от изображения его как замкнутой и определенной личности. «Неслиянность» в субъекте речи «я» и «другого» (певца, носителя народного сознания) акцентирована в финальных строчках: «*Tüzälmädem, bardym žyrlauchyga, / Didem: «Kardäsh, bu köy nindi köy?» / Žavabynda millättäshem miña: «Bu köy bula, dide, – “Ällüki!”*» («Не вытерпел я, подошел к певцу, / Спросил: «Послушай, брат, что это за песня?» / Мой соплеменник мне ответил: «Эта песня - Эллюки» (Подстрочный перевод)) (Тукай, 2011: 59).

Таким образом, субъект речи, совмещающий в себе голоса «других» до полного слияния и неотделимости друг от друга, в то же время остается самим собой.

Потенциал понятий «смысловая интерференция» и «непереводимость» в изучении национальной идентичности рассмотрим на примере стихотворений Г. Тукая «Täässer», «Tugan avul» («Родная деревня»), «Közge žillär» («Осенние ветры»).

Проблема непереводимости возникает тогда, когда между представителями разных культур много точек несоприкосновения, когда они демонстрируют несводимые один к другому способы осмысливания мира. Как отмечал представитель рецептивной эстетики В. Изер, в процессе чтения

читатель может «втягиваться» в текст таким образом, что исчезает дистанция между ним и автором произведения, в то же время происходящее в процессе чтения («выстраивание смысла») текста обнаруживает и участки «смысловой неопределенности» (Iser, 1976). Одним из вариантов смысловой незаполненности становится неперебиваемое. Переводчик заполняет ее тем, что соответствует его читательскому и жизненному опыту, тем самым идентифицируя себя с другой по отношению к переводимому тексту культурой.

«Täässer» является вольным переводом на татарский язык известного стихотворения Лермонтова «Молитва». Исследователи отмечают, что в «Молитве» с «психологической и поэтической проникновенностью передано состояние душевной просветленности», которое «контрастно противопоставлено «грудной минуте жизни», обычному для лирического героя Лермонтова настроению тяжелой рефлексии и скептицизма». «Вместе с тем «святая прелесть» слов «чуждой» молитвы предстает и как вообще власть слова над человеком – «сила благодатная» «слов живых», - что сближает молитву со стихотворением «Есть речи – значенье», воспевающим могущество «из пламя и света рожденного слова» (Zhizina, 1981: 283).

В переводе Тукая этот смысл не выражен: состояние душевной просветленности, воодушевления лирического героя предстает как религиозная коммуникация, завершающаяся поклонением Богу (Аллаху): «*Khoday! sin tuugan eshlär tämam äk"tag" vä äbitär, dim: / İyam bash säzdägä: "Allahe hak! Allaha äkbär!" – dim*» («Всевышний! все, что ты запретил, ненужно и непригодно. / Склоняю голову в молитве: «Аллах истина! Аллах велик!») (Подстрочный перевод).

Этот новый по отношению к стихотворению Лермонтова смысл – результат смысловой интерференции, возникающий в процессе рецепции татарским поэтом стихотворения Лермонтова. В ее основе – онтологическое различие: у Лермонтова выражается восходящая к христианской идее («В начале было Слово, и Слово Было у Бога, и Слово было Бог») онтология Слова как тождественного Богу; у Тукая эта онтология слова не выражена, у татарского поэта наивысшим бытийным статусом обладает Аллах.

В стихотворении Тукая обращает на себя внимание художественное время, в котором находит отражение диалектика мгновения и вечности. Лирическая медитация разворачивается как движение чувств лирического героя от локальных, обусловленных жизненными невзгодами ситуаций (минут жизни) к вневременному переживанию величия Всевышнего. Чтение суры Корана выступает как преодоление эмпирического времени, которому на психо-эмоциональном уровне соответствует катарсис – душевное просветление и очищение лирического героя (на это в первую очередь указывает мотив слез).

Обратимся к началу стихотворения: «*Gomerneñ ij chiten, žaysyz, ungaysyz ber minutynda, / Ägär yañsam katy khäsrät vä kaygunyñ min utynda, / Ukyñ tiz-tiz küñeldän ber gažaiñ süñä Kor"ännän, – / Gazaplar mäğ"nävi ber kul ilän alynadyr žannan*» («В самые тяжелые минуты жизни, / Если я горю в огне горя и невзгод, / Читаю быстро про себя удивительную суру из Корана, – / С души, словно чьей-то рукой, снимаются страдания») (Подстрочный перевод).

Словосочетание «*ägär yañsam katy khäsrät vä kaygunyñ min utynda*» (досл. «если я буду гореть в огне горя и невзгод») не имеет однозначной временной манифестации: оно в равной степени может быть отнесено как к прошлому, так и к будущему. В таком случае вторая строфа, несмотря на то, что предикат выражен глаголом в настоящем времени («*ukyñ*» – «читаю»), логически к нему (настоящему) не привязана: это действие в равной степени может быть представлено и как уже совершившееся, и как совершающееся, и

как то, которое может совершаться в будущем. По сути, лирическая медитация разворачивается в этом стихотворении вне времени.

Такой способ художественного мышления может быть соотнесен с особенностями мышления на арабском востоке. А.В. Смирнов, указывая на различие между греческим (европейским) и арабским языковым и теоретическим мышлением, пишет: «Для греческого мышления основная оппозиция — бытие/становление. Бытие связано с неизменностью и истинностью вещи, с тем, что есть вещь как таковая, сама по себе. Истина здесь — это истина ставшей, бытийствующей вещи, истина, схватываемая в идее. А что такое становление и почему оно находится в оппозиции к бытию? Потому что оно связано со временем. Становление — это изменение во времени...»

В отличие от этого арабское языковое и теоретическое мышление понимает процесс как вынесенный за пределы времени. Процесс не «протекает» во времени» (Smirnov, 2010: 37-54).

Теперь обратимся к переводу стихотворения Тукая, выполненному известным переводчиком В. Думаевой-Валиевой: «*В мгновенье жизни роковое, когда горю я на огне, / И горе чёрною тоскою мне застилает свет в окне, / Читаю суру из Корана я быстро-быстро про себя, / И кровоточащая рана не садит сердце у меня. / И исчезают все сомненья, и, словно чистый жемчуг там, / Святые слёзы просветленья стекают по моим щекам. / Слова горячие имана тогда с моих слетают уст, / С души снимая мусульмана невыносимо тяжкий груз. / Склоняя голову в молитве, я говорю: "Во всех делах, / Во всех запретах справедлив Ты, Аллах акбар, велик Аллах!"*».

В переводе не выражена характерная для стихотворения Г. Тукая атемпоральность. «*Когда горю я на огне*» с точки зрения времени не то же самое, что «*ägär yañsam katy khäsrät vä kaygunuñ min utynda*»: русский вариант не указывает на вневременность, и это не «вина» переводчика, а проявление непереводимости.

Непереводимость возникает там, где переводчик в силу причастности к иной культуре, в которой действуют иные логико-смысловые отношения, не транслирует имеющиеся в оригинале смыслы. Можно перевести значение слова или предложения, но не их смысл. Поэтому текст, существующий в рамках иной (с точки зрения смыслопорождающих процедур) культуры, непереводим, в принципе.

В качестве примера обратимся к стихотворениям Г.Тукая «*Tugan avul*» («Родная деревня»), «*Közge žillär*» («Осенние ветры») и к переводам В.С.Думаевой-Валиевой. Переводчик – билингв, знающий языковые особенности двух культур, отношения между которыми должны в данном случае строиться по особой стратегии: не как оппозиция "свое" - "чужое", а как отношения "свое" - "свое". Однако языковая и этническая идентичность билингвальной личности не всегда определяется однозначно. Многое зависит не только от психологического чувства принадлежности к тому или иному этносу и отождествлению себя с ним, но и от включенности в ту культурную среду, в которой должен «жить» перевод. Писатель-билингв репрезентирует русским языком реалии своей культуры, при этом вычлняя смыслы, отраженные в оригинале, он достраивает эти смыслы до необходимой полноты уже в новой языковой системе с целью их адекватной передачи носителю русского языка.

В стихотворении Тукая «*Tugan avul*» проявляется нераздельность «я» и «мы», лирический герой идентифицирует себя в первой строфе со своим народом: «*Tau bashynda salyngandyr bezneñ avul, / Ber chishmä bar, yakyn bezneñ avylga ul / Aulybeznyñ yamen, suy tämen bel äm, / Shujar kürä söyäm žanym-tänem belän*» («Наша деревня заложена на холме / Невдалеке от деревни течет ручей; /

Знаю красоту деревни, вкус воды, / Поэтому и люблю всей душой ее (Подстрочный перевод)) (Тукая, 2011: 55). Осознание своей неразрывной связи с родным аулом определяет содержание глубокого, эмоционально насыщенного, личного переживания лирического «я». Между «я» и «мы» устанавливаются отношения тождества, единства, нераздельности.

Думаева-Валиева называет стихотворение «Родной аул», в ее переводе уже в первой строфе акцентируется внимание на «я» (на горе был построен родной мой аул), переводчик снимает важную составляющую стихотворения Тукая, а именно бытийно-субъектное взаимопроникновение «я» и «мы» (татарского народа). Начальные строки оригинала могли быть приложимы к любому представителю татарской нации – выходцу из деревни. Перевод не передает характерную для оригинала субъектную структуру.

В стихотворении «Közge žilläg» Тукая также важна связь лирического субъекта с нацией, лирический герой (мин) связывает конкретные жизненные невзгоды с вневременными, масштабность и глубину переживаний поэта передает метафора «*il žylyu*» (страна плачет). Думаева-Валиева переводит метафору «*il žylyu*» в первом и последнем бейтах по-разному: 1 – «*это по себе деревня в страхе плачет*», 2 – «*и в страхе люди плачут*», тем самым разрушая смысловой центр стихотворения татарского поэта. Переводчик, сохраняя смысл фразы, создает «новое высказывание» (об этом писал мэтр арабской риторики ал-Джурджани), а не перевод (в арабской поэтике под словом тарджама (перевод) подразумевают «эквивалентную передачу высказывания на другом языке» (Chalisova – Smirnov, 2000: 54)).

Таким образом, в процессе перевода рождается художественный текст с новыми качествами, которые носитель языка может оценивать как отклонение от нормы, тогда как такой текст является особым видом ментальной деятельности билингва. Смыслы, заключенные в речевых произведениях на родном для переводчика языке, воспринимаются через призму доминирующего в процессе перевода языка и культуры, таким языком, как правило, становится язык перевода. Как писал П. Тороп: «Перевод по типу более рациональный текст, чем подлинник, интуиция автора становится знанием (или непониманием) переводчика, имплицитные свойства текста часто нуждаются в экспликации» (Тороп, 1995: 67). Непереводимость имеет отношение к сознанию, невозможность установить эквивалентность языковых элементов связывается с невозможностью отослать к чему-то единому, одинаковому для всех.

В переводах Думаевой-Валиевой идентичность не растворяется в содержании знаковой памяти, а обретает новую форму в знаках переводящего языка.

Заключение

Идентичность в литературном произведении – это манифестируемое и переживаемое автором отношение к другому, проявляющееся как тождество/различие с ним. Это отношение специфично для литературных форм (нетождественность автора герою в эпике и нераздельность/неслиянность в лирике) и устанавливается в результате анализа субъектной организации произведения.

Национальная идентичность является эстетически имманентным фактором литературного произведения, определяющим его архитектуру и композицию. Она может быть предметом художественного изображения и рефлексии лирического «я».

Проблемное поле понятия «идентичность» в компаративистике охватывает явления, возникающие, прежде всего, в зоне контакта между

национальными литературами (читательская рецепция, перевод). Идентичность проявляется как столкновение двух систем (произведений, литератур) и обнаруживает себя в феноменах, отражающих контраст между ними: смысловая интерференция, возникающая в процессе рецепции инолитературного текста, непереводаемость.

References

- BAKHTIAROVA, CH. 1964. Obnovlenie natsionalnoi traditsii // Natsionalnoe i internatsionalnoe v literature i iskusstve: sb.st. M.: Mysl', pp. 224-261.
- BAKHTIN, M. 1986. Avtor i geroi v esteticheskoi deyatel'nosti // Bakhtin M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo. 445 p.
- BROYTMAN, S. 2003. Lirika v istoricheskom osve shchenii // Teoriya literatury. T.3. Rody i zhanry. M., pp. 421 – 467.
- CHALISOVA, N.Yu. – SMIRNOV, A.V. Podrazhaniya vostochnym stixotvortsam: vstrecha russkoy poezii i arabo-persidskoy poetiki // Sravnitel'naya filosofiya. M.: Izdatelskaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, pp. 245-344.
- CULTURE ET identité en Europe centrale: canons littéraires et visions de l'histoire / ouvrage publié sous la direction de Michel Maslowski, Didier Francfort et Paul Gradwohl; en collaboration avec Anne Necessian et Clara Royer. Paris: Institut d'études slaves; Brno: Masarykova univerzita, 2011. 660 p.
- DAVIDSON, O.M. 2013. Comparative literature and classical Persian poetics. Boston. 126 p.
- DOUGLAS W. BLUM. 2007. National identity and globalization : youth, state, and society in post-Soviet Eurasia. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 225 p.
- GACHEV, G.D. 1998. Natsional'nye obrazy mira: Kurs lektsiy. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 430 p.
- GALIEVA, A.M. – NAGUMANOVA, E.F. 2013. Osobennosti peredachi natsional'no-spetsificheskikh kontseptov v perevodnykh tekstakh (na primere kontsepta Moř // Uchen. zapiski Kazanskogo universiteta. Ser. Gumanit. nauki. T. 155, kn. 2. Kazan, pp. 245-252.
- IBRAGIMOV, M.I. 2013. Identichnost' v literature (na material tatarskoi poezii XX v.) // Filologia i kultura (Philology and Culture). № 1 (31). Kazan, pp. 151-154.
- IDENTITÉ littéraire de l'Europe, 2000. P., P.U.F. 224 p.
- IDENTITIES in process: studies in comparative literature / edited by Eduardo F. Coutinho. International Comparative Literature Association. Congress (18th: 2007: Federal University of Rio de Janeiro) Rio de Janeiro : Aeroplano Editora, 2009. 422 p.
- ISER, W. 1976. Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. München. 306 p.
- ISKHAKOVA-VAMBA, R. Muzyka v zhizni G.Tukaya [online] Rezhim dostupa: <http://gabdullatukay.ru/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=815&Itemid=55>.
- KORMILOV, S.I. 2007. Svoeobrazie russkoy literatury i problema ee natsionalnoy identichnosti // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. № 1 – 2, pp. 8-21.
- MADELENAT, D. 2000. Comment écrire l'histoire de la littérature comparée // Revue de la littérature comparée. N 3.
- SAFIULLIN, Я.G. 2010. Identichnost' literaturnaya // Teoriya literatury: slovar' dla studentov. Kazan: Kazan. un-t, pp. 29-31.
- SMIRNOV, A.V. 2010. Mozhno li strogo govorit' o neperevodimosti? // Gumanitarnye chteniya RGGU-2009 // Teoriya i metodologiya gumanitarnogo znaniya. Gumanitarnoe znanie i obrazovanie: Sb. materialov. M.: RGGU, pp. 37-54.
- TATARSKIY entsiklopedicheskiy slovar', 1999. – Kazan: In-t Tatar. entsikl. Akad.

nauk RT. 690 p.

THE PAINFUL chrysalis: essays on contemporary cultural and literary identity / Juan Ignacio Oliva, (ed.). Bern; New York: Peter Lang, 2011. 276 p.

TOROP, P. 1995. Totalnyi perevod. – Tartu: Izd-vo Tartuskogo un-ta. 220 p.

Traditionnel, identité, modernité dans les cultures du sud-est européen: la littérature, les arts et la vie intellectuelle au XXe siècle: actes du colloque international bulgare-français, 1er-2 octobre 2004, Sofia. Arras: Artois presses université; Sofia: Institut d'études balkaniques, 2007. 367 p.

TUKAYI, G.M. 2011. Äscärlär: 6 tomda / Gabdulla Tukai. Akademik basma. – 2 T.: Shigri äsärlär (1909-1913). 383 p.

ZHIZHINA, A.D. 1981. «Molitva» // Lermontovskaya entsiklopedia. M., p. 283.

Words: 3416

Characters: 26 563 (14,76 standard pages)

*Assoc.Prof. Venera R. Amineva, Doctor of Philology
Department of Russian literary and methods of teaching
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya St.
420008 Kazan
Russia
amineva1000@list.ru*

*Assoc. Prof. Marsel I. Ibragimov, PhD. (Philology)
Department of Russian literary and methods of teaching
Kazan Federal University
18, Kremlyovskaya St.
420008 Kazan
Russia
mibragimov1000@mail.ru*

*Assoc. Prof. Elvira F. Nagumanova, PhD. (Philology)
Department of Russian literature and teaching techniques
Kazan (Volga region) federal university
18, Kremlyovskaya St.,
420008 Kazan
Russia
ehlviran@yandex.ru*

*Assoc Prof. Alsu Z. Habibullina, PhD. (Philology)
Department of Russian literature and teaching techniques
Kazan (Volga region) federal university
18, Kremlyovskaya St.
420008 Kazan
Russia
alsu_zarifovna@mail.ru*

The Reception of Anglo-American Drama During the Great War in Period Newspapers

[Recepce angloamerického repertoaru v době první světové války v dobovém regionálním tisku]

Ivona Misterova

Abstrakt

Během první světové války se divadlo stalo účinným komunikačním kanálem a prostředkem povzbuzení. V době ekonomických nesnází a politické paralýzy napomáhala divadelní představení k rozvoji českého národního uvědomění a stimulaci národní identity. Činoherní repertoár byl orientován především na národní klasiky (např. Klicpera, Tyl, Jirásek) a „demokratické“ drama (např. Shaw). Značný divadelní prostor byl vyhrazen shakespearovskému dramatu. Jeden z největších divadelních počínů v tomto ohledu představoval shakespearovský festival, který se uskutečnil na jaře roku 1916 v Národním divadle Praze a mnoha dalších českých divadlech. Osobitého rázu nabyl díky Jaroslavu Počepickému a Bedřichu Karenovi také v Plzni. Shakespearovský dramatický cyklus měl nejen umělecký, ale přirozeně také politický dopad. Shakespeare se stal, obrazně řečeno, inspirátorem a spoluvůrcem národní historie.

Cílem studie je prokázat, jaký prostor zaujímal anglické a americké drama v celkové skladbě činoherního repertoáru v době první světové války v Městském divadle v Plzni a v chronologické perspektivě vysledovat recepci jednotlivých nastudování, např. Kupce benátského, Kapitána Brassbounda, Bouře, Androkla a lva, Hamleta, Zachránění Benátek aj., v dobovém periodickém tisku, zejména v listech Český deník a Nová doba.

Klíčová slova

William Shakespeare, první světová válka, České země, Plzeň, Městské divadlo v Plzni, Shakespearovský festival

1. Plzeň v době první světové války

Atentát na následníka trůnu Františka Ferdinanda d'Este dne 28. června 1914 rozpoutal mašinerii první světové války, jež zachvátila téměř celou Evropu. Válečné události postihly netušenou měrou také zázemí, které se potýkalo s nedostatkem potravin, paliva a nemocemi. Vzhledem k tomu, že Plzeň nebyla válečným konfliktem bezprostředně ohrožena, reagovali občané na vyhlášení války zpočátku s jistým odstupem a snad i zvědavostí. Loajální stanovisko vůči vládě zaujala sociální demokracie, třebaže se původně k hrozícímu střetu na Balkáně stavěla odmítavě. Se silícími hospodářskými problémy se však postoj Plzeňanů začal proměňovat. Škodovka¹ a další plzeňské závody zajišťující válečnou produkci zaměstnávaly tisíce nově rekrutovaných dělníků, pro něž však nebyla zajištěna potřebná infrastruktura (Martinovsky a kol., 2004: 181). Zatímco zbrojní výroba prosperovala, zásobování potravinami i uhlím zaostávalo. Těživá hospodářská situace vyvrcholila vlnou protestních stávek a demonstrací. V roce 1916 a znovu o dva roky později se ve městě rozpoutaly hladové bouře, jejichž potlačení mělo tragické

¹ Výnosem Ministerstva vnitra se ve druhé polovině roku 1914 Škodovy závody ocitly pod přímým vojenským dohledem. Pracovníci skládali vojenskou přísahu, podléhali vojenské kázní a vojenským zákonům.

následky. V červnu 1918, kdy byl pro nedostatek mouky zastaven výdej chleba, padlo za obětí i několik dětí. Tragickou událostí byl rovněž výbuch muniční továrny v Plzni-Bolevci v květnu roku 1917, při němž zahynulo téměř 200 osob.¹ Exploze bolevecké továrny se stala předobrazem katastrofického výbuchu v Čapkově románu *Krakatit*. Čapek, který v té době působil jako vychovatel v rodině hraběte Vladimíra Lažanského na zámku Chyšce, uslyšel vzdálenou detonaci a spatřil hustý černý dým stoupající z požáru, a stal se de facto očitým svědkem katastrofy (Martinovsky a kol., 2004: 184). Svoji daň si vyžádala i epidemie španělské chřipky, která se v Plzni rozšířila v polovině září 1918. Onemocněla jí téměř třetina obyvatel.

Tíživá společenská, ekonomická i politická situace sjednotila politické strany v negativním náhledu na možnost perspektivního vývoje v rámci Rakouska-Uherska a podnítila ideu obnovení autonomie českého národa. Vstupem Spojených států do války v roce 1917 došlo k zásadnímu obratu. Následující události se již nesly v duchu končící války, jejíž výsledek předznamenala čtrnáctibodová vize amerického prezidenta Thomase Woodrowa Wilsona o demokratickém uspořádání poválečného světa. Zpráva o přijetí podmínek příměří a kapitulaci Rakouska-Uherska, jež se v Plzni rozšířila dne 28. října 1918 dopoledne, vyvolala nadšenou odezvu. Moci se postupně (tak jako v Praze a jiných městech) chopil Národní výbor, sestavený z reprezentantů různých politických stran. Nově vzniklý Československý stát se pod vedením Tomáše Garrigua Masaryka rychle konsolidoval a stal se vyspělou, demokratickou a kulturní zemí. Cestou progresivního vývoje se v tomto období vydala také Plzeň, již nová geopolitická mapa Československého státu přiřkla výhodnou komunikační polohu. Ve druhé dekádě dvacátého století byla definitivně stvrzena průmyslová orientace města, třebaže rozpad habsburské monarchie připravil Škodovy závody o významné odbytiště. Kulturním symbolem města se stalo divadlo.

1.1 Plzeňská činohra v době první světové války

V roce 1912 se novým ředitelem divadla stal zpěvák a operní režisér Karel Veverka, který usiloval zejména o rozvoj opery.² Režijně se podílel na mnoha významných operních představeních, zasloužil se rovněž o první českou premiéru Wagnerovy opery *Rienzi* (1914). Prosazoval vysokou úroveň uměleckého ztvárnění, které dosahoval kvalitním obsazením. Angažoval mj. dirigenta Václava Talicha, dirigenta a skladatele Ludvíka Vítězslava Čelanského a dirigenta Jaroslava Vogla. Pravidelně zval k pohostinským vystoupením význačné hudební umělce. Personální vývoj prodělal za Veverkova vedení i činoherní soubor, který se rozrostl o významné herecké osobnosti, např. Jaroslava Vojtu (1913 – 1915), Františka Kovářika (pohostinsky 1915 – 1918) a Gustava Hilmara (1912 – 1915). Oproti výraznému rozvoji opery činohra spíše stagnovala.³ Přes prvotní snahu o umělecké experimenty

¹ Přesný počet obětí bohužel není znám. Během požáru byly zničeny i písemné dokumenty.

² Karel Veverka (1871 – 1945) vedl plzeňské divadlo v letech 1912 – 1919 a poté opět v období 1926 – 1930.

³ Kmenovými členy a členkami činoherního souboru byli, např. Richard Branald, Josef Brzek, Gustav Černý, Karel Hostaš, Bedřich Karen, Fráňa Kohout, Adolf Kreuzmann, Vojtěch Matýs, Rudolf Novák, Miloš Nový, Jaroslav Pulda, František Sofron, Bohuš Vilím, Václav Vydra, Marie Bečvářová, Otýlie Beníšková, Marie Branaldová, Terezie Brzková, Běla Engelbertová, Antonie Fišerová, Klára Kašparová, Anuše Machová a Ludmila Sudová. Vrchním režisérem činohry byl na počátku války

se pozvolna vrátila k budilovskému stylu.¹ Na pozadí inovativních divadelních proudů představovaných Kvapilem a Hilarem znamenalo toto neživotné epigonství výrazný krok zpět.

V prvních dnech války divadlo krátce přerušilo provoz.² Přestože všichni členové uměleckého souboru obdrželi „osmidenní výpověď“ pro mimořádné válečné poměry, divadlo obnovilo činnost 15. srpna svépomocnou akcí propuštěných herců. Odpoledne byla sehrána inscenace *Našich furiantů*, večer Smetanova *Prodaná nevěsta* (Kriz, 1927: 52). Iniciativu podpořila Společnost českého divadla v Plzni (dále jen Společnost) a v podstatě i Karel Veverka přenecháním budov Městského divadla a tzv. divadla Na Zámečku k dispozici hercům. Pravidelný provoz byl obnoven po intervenci Společnosti 16. října 1914. Prvním představením byla zpěvohra Karla Hašlera a Emiliana Starého *Skvělá partie*.

V sezóně 1914/1915 bylo celkově uspořádáno 362 představení, z nichž 142 tvořila činohra. Skladbu repertoáru ovlivňoval především výbor Společnosti. Činoherní ansámbl byl sice „slabší, ale v umělecké hodnotě ještě stále zdatný“ (Kriz, 1927: 52). Odchod Miloše Nového a Bohuše Vilíma byl kompenzován angažováním Jaroslava Puldy a Emanuela Rabase. V důsledku tristní finanční bilance po první válečné sezóně zvažoval výbor Společnosti zrušení stálého divadla. Po mnoha jednáních rozhodl sice pro jeho zachování, avšak s výhradně činoherním repertoárem. Tlak veřejnosti posléze přiměl Společnost k přehodnocení jednostranné programové skladby a postupnému začlenění operních představení. V sezóně 1915/1916, zahájené 28. září 1915 Šrámkovou veselohrou *Léto* a ukončené 31. července 1916 Shakespearovým *Hamletem* s hostujícím Eduardem Vojanem v hlavní roli, bylo celkově sehráno 222 představení, z nichž 85% (tj. 188) tvořila činohra. Operní produkce se začaly sporadicky prosazovat až ve druhé polovině sezóny. Vzhledem k jmenování Karla Veverky velitelem plzeňské vojenské nemocnice a setníkem dělostřelců byl ve druhé válečné sezóně místoředitelem divadla ustaven Pravoslav Řada, člen Národního divadla v Praze ve výslužbě. Sezóna 1916/1917 byla již od počátku příznačná diváckou konjunkturou, vyznačující se těsnějším sepětím mezi umělci a publikem. „Ukázalo se k všeobecnému údivu, že dlouhotrvající válka a rostoucí drahota všech poživatin působí příznivě na návštěvu divadla.“ (Kriz, 1927: 54) Divácký zájem o představení a výkonnost činoherního souboru v sezóně

Miloš Nový, dramaturgem Pavel Nebeský. Na režijní práci se podíleli také Jaroslav Pulda a Richard Branald.

¹ Vendelín Budil (1847 – 1928) stál v čele plzeňského divadla v letech 1902 – 1912. Budilova režijní činnost se opírala o dobrou znalost národní i světové dramatické tvorby a značnou divadelní erudici. Herecky a režijně byl Budil následovníkem dvou významných divadelních osobností, Pavla Švandy ze Semčic a Josefa Jiřího Kolára. S Kolárem jej sblížovalo romantické pojetí uměleckého projevu a zájem o vypjaté dramatické a individualistické postavy, jejichž interpretaci Budil přiblížil reálnému životu. Budilova herecká a režijní koncepce byla ovlivněna rovněž školou Ermeta Zacconiho (1857 – 1948), jehož hereckému pojetí a režii dominoval naturalismus a verismus. Budilův osobitý herecký a režijní postoj přetavil kolárovsky romantické pojetí a Zacconiho naturalistické divadelnictví s propracovanými psychologickými detaily do svěbytně věrného ztvárnění postavy založeného na důsledném studiu role a prožití dramatického textu (Misterova, 2013: 35-36).

² Dne 28. června 1914 byla v divadle Na Zámečku inscenována opereta *Polská krev* pod taktovkou samého Oskara Nedbala. Po zprávě o sarajevském atentátu byla inscenace na počátku třetího jednání zastavena. Zákaz divadelních produkcí a zábavních podniků přetrvál ještě v následujících dvou dnech (Kriz, 1927: 153).

1917/1918 dokládá rekordní počet 389 představení, z nichž 186 bylo věnováno činohře. Zvýšený zájem o divadlo přetrval také v následující sezóně 1918/1919, v níž se uskutečnilo 384 představení, z nichž však pouze 37 tvořila činohra.

Divadlo se stalo kulturní platformou a současně nástrojem vyjadřování v době poznamenané suspenzí (nejen) tiskové svobody. V prvních týdnech války byla zavedena předběžná cenzura a řada listů byla zastavena. Jak připomíná Milena Berankova (1981: 222), striktní tisková praxe vedla většinu periodik k apriorní eliminaci nežádoucího obsahu, který mohl upoutat pozornost cenzorů. Redakcím byly dodávány instrukce o obsahové (ne)adekvátnosti a současně také loajální články, které měly být uveřejňovány jako redakční. Cenzuře podléhal nejen obsah listů, ale také jejich grafická úprava. Určitý prostor k vyjádření skýtaly přehledy zpráv o událostech v jednotlivých týdnech války, fejetony, nedělní přílohy listů, články věnované zásobování atd. Není bez zajímavosti, že právě v blízkosti těchto žurnalistických útvarů byly uveřejňovány divadelní recenze.

Regionální kulturní zpravodajství zajišťovala především periodika *Český deník* a *Nová doba*. Státoprávně pokrokový *Český deník*, který vznikl fúzí *Plzeňského Obzoru* a *Nových plzeňských listů* v letech 1911 – 1912, seznamoval čtenáře s děním na poli kultury prostřednictvím rubriky Divadlo a umění. List *Nová doba*¹, deník Československé sociálně demokratické strany, informoval o kulturních událostech rovněž v pravidelném sloupku Divadlo a umění.

Cílem této studie je prokázat, jaký prostor zaujímal anglické a americké drama v celkové skladbě činoherního repertoáru Městského divadla v Plzni v době první světové války a vysledovat recepci jednotlivých nastudování v dobovém periodickém tisku.²

2. Recepce angloamerického repertoáru v dobovém tisku

První anglickou hrou uvedenou v době první světové války byla inscenace Thomasovy komedie *Charleyova tetá* (Charley's Aunt). Premiéra se uskutečnila dne 6. října 1914 v Kühnelově překladu pod režijním vedením Jaroslava Počepického. Podle stručné dobové kritiky otištěné v periodiku *Nová doba* si nastudování rozverně komedie s množstvím situační komiky a kolotočem záměn a převleků zachovalo míru a vkus (A.V.A., 1914a: 4). V titulní roli studenta Babse převlečeného za tetu z Brazílie podal Karel Hostaš ukázněný výkon.

Vyjma kusého hodnocení uměleckého pojetí inscenace zaznívá z recenze především kritika výběru repertoáru, inspirovaného pražským Národním divadlem. Podle recenzentovy ironické glosy vydala se česká divadla v době počínajícího válečného konfliktu duální cestou odlehčeného komediálního a exaltovaně vlasteneckého, případně válečného repertoáru, aniž vzala v úvahu umělecké požadavky publika i odborné veřejnosti:

„Domnívalo se [Národní divadlo] patrně, jako ředitelství jiných divadel, že dnes není v publiku hlubšího zájmu o výlučně umělecká díla, že lze s [sic] jevitě snést jen buď veselou taškařici, která dá na okamžik zapomenouti na tíhu dnešních dní, anebo vlastenecky vznějící, případně válečnou hru, která nějak souvisí – třeba sebe chatrněji – s dnešními událostmi. Zkušenosti

¹ List *Nová doba* se z původního týdeníku (1900 – 1907) transformoval v obdeník. Od 7. srpna 1914 vycházel jako deník.

² Studie vznikla s podporou grantu GA406-13-14048S Angloamerická dramatická tvorba v českých divadlech v době první světové války.

poučily Národní divadlo, že ti, kteří doma zůstali, mají i dnes touhu po uměleckých požitcích, touhu, za niž není třeba se hanbit, neboť proč bychom i dnes nemohli sáhnout po knize, proč bychom nemohli jít do divadla, třeba že v dále bojují naši bratři boj na život a na smrt. Učiníme-li pro naše trpící, co bylo v našich silách, máme právo potěšit se prostředky, které nás jindy těšily a kterými jiným neškodíme.“ (A.V.A., 1914a: 4)

Třebaže lze jen obtížně posoudit, do jaké míry byl text recenze poznamenán cenzurními zásahy, či víceméně oficiálními instrukcemi ohledně doporučené orientace programové skladby, přináší v podstatě realistický pohled na charakter činoherního repertoáru plzeňského divadla v první válečné sezóně. Jevišti v této době skutečně dominovaly především komedie a operety, bylo však uváděno také hodnotné české a světové drama. Pokud jde o angloamerické, respektive anglické drama, kritikem proklamované umělecké nároky veřejnosti byly pravděpodobně saturovány uváděním shakespearovských premiér.

Dne 23. října 1914 se uskutečnila premiéra Shakespearova *Kupce benátského* (The Merchant of Venice). Inscenaci v Sládkově překladu režíroval Jaroslav Počepický, který zároveň ztvárnil postavu žida Shylocka. Podle dobové recenze *Českého denníku* [sic] Počepického Shylock nevycházel z originální režijní a herecké koncepce, nýbrž připomínal v mnohém Shylocka Šmahova a Vojanova (S-y, 1914: 5). Zásadní inovaci pohledu na střet Shylocka a Antonia a současně také židovského a křesťanského světa nepřinesla ani scénická výprava.

Slabina inscenace spočívala podle recenze v nevhodném obsazení mužských rolí. Kritik uvedl, že Richard Branald, Zdeněk Knittl a Karel Beniško vystoupili v úlohách (nespecifikováno, v jakých), jež jim absolutně nenáležely. Rovněž ztvárnění Bassania Bedřichem Karenem vyznělo podle téhož zdroje příliš jednotvárně a v celkovém pohledu postrádalo uhlazenost a zdvořilost. V představení naopak excelovala Otýlie Benišková jako Porcie. V (nadneseném a obdivném) příměru kritika splývaly Shakespearovy verše z jejich rtů jako křišťálové perly. Zdařilého provedení se dostalo také dalším ženským postavám, Nerrise (Marie Bečvářová) a Jessice (Antonie Fišerová), což naznačuje uměleckou převahu dámské části souboru. Rušivě působila podle kritiky hudební vložka, nedůslednost kostýmů (např. padající čepice Richarda Branalda a Karla Beniška) a neuspokojivá interpretace Shakespearových veršů.

Zmíněné nedostatky pravděpodobně neubraly představení na atraktivnosti, o čemž dle recenze svědčí jeho vysoká návštěvnost.

V závěru roku 1914 byla uvedena Shawova dobrodružná veselohra z přelomu století *Kapitán Brassbound* (Captain Brassbound's Conversion) v režii Josefa Fišera a překladu Karla Muška. Podle dobové kritiky napomohla válečná atmosféra lepšímu porozumění exotickému koloritu hry a dodala dramatu na aktuálnosti:

„Ba vlastně dnes, kdy ve vzdálených krajích z náhodného pohybu umístění lodí, [sic] vznikají mezinárodní zápletky, kdy do všeevropské války posíláno je barevné vojsko z kolonií, rozumíme lépe jejímu cizokrajnému koloritu. Třeba nejsme státem s koloniemi, všímáme si teď těchto otázek.“ (A.V.A., 1914b: 4)

Režisér učinil středobodem inscenace ženu. Lady Waynfletová v podání Otýlie Beniškové byla činorodá a zároveň zdravě reformní, nesobecká, laskavá i

spravedlivá. S úsměvem a veselou myslí, bez zbytečného moralizování, dokázala zakročit v pravý čas a změnit své bližní k lepšímu.

Celkově se inscenace setkala s příznivým ohlasem kritiky, byť v hodnocení zazněla i drobná invektiva:

„Ze způsoby, kterým naši herci hru hrají, je sice patrné, že politika, právo, jim tuze k srdcím nepřirostly. Nedovedou o nich mluvit s náležitým vnitřním ohněm. Ale jinak se hrálo velmi pěkně.“ (A.V.A., 1914b: 4)

Utlučení politické rétoriky v době narůstajícího válečného konfliktu mohlo být naopak režijním záměrem. Vágní tón politických proklamací a celkově ambivalentní postoj k politickému diskurzu mohl být sdělením divákovi, sdílenou nechutí či implicitním odsouzením válečného dění (viz dále).

Rok 1915 přinesl významnou shakespearovskou premiéru. Dne 5. dubna 1915 byla v Plzni poprvé uvedena *Bouře* (The Tempest). Inscenaci nastudoval Karel Veverka, který se zasloužil o první uvedení Sládkova překladu na českém jevišti, za doprovodu scénické hudby Antona Beer-Waldbrunna pod taktovkou vynikajícího Václava Talicha. Základ Veverkovy režijně-scénické koncepce představovalo využití shakespearovského jeviště. Jevištní pole bylo dvoučlenné, tvořené proscéníem a vyvýšeným zadním jevištěm. V celkovém pohledu však moderně řešená předscéna příliš kontrastovala s klasickým arkádovitým pozadím, kde se odehrávala většina výstupů. Přes určitou disharmonii celkového jevištního prostoru se Veverkovi podařilo dosáhnout výrazného efektu jednoduchými dekoracemi a působivým osvětlením.

Jednotlivé výkony se setkaly převážně s pozitivní odezvou. Jaroslav Vojta dokreslil Kalibána „drastickou maskou“, vhodně modulovaným hlasem a akrobatickými výkony. Antonie Fišerová vystihla éterickou podstatu Ariela odpovídajícími gesty, lehkostí chůze a graciézností poskoků. Otýlie Benišková a Bedřich Karen přiblížili postavy Mirandy a Ferdinanda pohádkovým bytostem. Karel Hostaš a Jaroslav Pulda vytvořili ve Stefanovi a Trinkulovi věrohodné shakespearovské charaktery oplývající humorem. Vedralův Prospero byl však neustálým jednostranným zdůrazňováním dobroty ochuzen o atribut tajemnosti a vznešenosti. Kritik nesmlčel obecnou výtku vůči řečovému projevu, který ve většině případů postrádal potřebnou plasticitu a blížil se spíše recitaci než mluvě v inscenaci dramatu (S-y, 1915a: 6). Třebaže recenze explicitně nezmiňuje exotický kolorit hry, jako tomu bylo např. v nastudování *Kapitána Brassbounda*, lze se domnívat, že publikum mohlo sympatizovat s Kalibánovou touhou po svobodě, již byl zbaven Prosperem.

Celkově zdařilému vyznění inscenace napomohly realistické efekty větru a bouře a zejména hudba, která dokonale souzněla s děním na jevišti. Přes určité drobné nedostatky vzbudila *Bouře* poměrně značný zájem veřejnosti, neboť šlo o první (a bohužel zároveň poslední) nastudování na plzeňském jevišti vůbec.¹ Výtěžek představení byl věnován osleplým a zmrzačeným vojínům (S-y, 1915a: 6).

Shakespeare dominoval jevišti také ve druhé polovině roku 1915. Dne 21. listopadu byla uvedena premiéra *Komedie omylů* (Comedy of Errors) v překladu

¹ V Národním divadle byla hra uvedena až v roce 1937 v překladu Otokara Fischera. V Plzni již nastudována nebyla.

Josefa Václava Sládka a režii Josefa Fišera. Podle recenze otiskované v *Českém denníku* [sic] se Fišer inspiroval Kvapilovou inscenací uvedenou v Národním divadle (S-y, 1915b: 6). Kusé informace o plzeňském nastudování se omezují na konstatování, že provedení bylo uspokojující. Celkový umělecký dojem pravděpodobně podpořilo vhodné herecké obsazení rolí blíženců Antifolů (Bedřich Karen a Jan Martin si byli k nerozeznání podobní) a Dromiů (Ladislav Fišer a Karel Hostaš). Vrcholem představení byla herecká kreace Otýlie Beníškové v roli žárlivé manželky efezského Antifola.

V těsném sledu za Shakespearovou *Komedii omylů*, tj. 24. listopadu 1915, byla uvedena Maughamova konverzační komedie *Lady Frederick* v Guthově překladu a režii Jaroslava Počepického. Dobová kritika se zaměřila především na obsah Maughamovy hry oscilující kolem postavy eponymní hrdinky, přitažlivé, energické a šlechtěné ženy zralého věku, a jejích citelů (A.V.A., 1915: 6). Jednomu z nich, oddanému mladému obdivovateli, lordu Merestonovi, otvírá v závěru láskou zaslepené oči zdůrazněním vzájemné věkové nerovnosti. Přesto není odsouzena k osamělosti. Finanční i společenskou oporu nalézá v bohatém gentlemanovi Paradinu Fouldesovi. Podle citované recenze vyznělo však šťastné zakončení konvenčně a uměle (mohli bychom hovořit i o jisté ironii), neboť Jaroslav Počepický od počátku stylizoval Fouldese do polohy zhýralce a šosáka. Výsledný efekt volby lady Frederickové ztratil v tomto kontextu svoji pointu a nabyl spíše ironického (či provokativního) zabarvení (kdo dlouho vybírá, přebere), třebaže nelze vyloučit, že právě ironický či karikaturní podkres byl režijním záměrem. Dochované ohlasy inscenace bohužel neumožňují více než hypotézy.

V únoru 1916 uvedl Josef Fišer premiéru Shawovy hry *Androklos a lev* (*Androcles and the Lion*) v překladu Karla Muška. Pohádková komedie založená na příběhu o přátelství mezi otrokem a lvem se na repertoáru zřejmě neocitla náhodou. Nadčasové téma lidské víry a střetu mezi křesťany a Caesarovými stoupenci bylo v době válečného konfliktu dobře čitelné.

„Ve hře spočívá myšlenka: Učinilo křesťanství člověka jiným, stal se lepším, a zda-li křesťanství zahladilo v něm stopy přirozenosti a individuálních vlastností? – A jaký zájem měli panující Caesarové? Jim byla lhostejna víra lidí, jim jednalo se pouze o to, aby ukojili potíráním jinověrců své okolí a rozhodující špice. Věc víry je jim pouhou formalitou, věc vlády a ovládání jest jim vším. Tak ku př. [sic]: Když někdejší přísný křesťan, silák Ferrovius, který hlásal neodpíratí zlu, v obraně života v aréně (tam se v něm probudila lidská přirozenost) zabije šest svých pohanských soupeřů, praví krvežíznivý Caesar: ‘Pronásledování křesťanů musí přestat. Dovedou-li se křesťané rvát jako tu ten zde, chci, aby jen křesťané pro mě bojovali.’” (Anonymní, 1916a: 3)

Narážku na *zájem panujících Caesarů* a jejich lhostejnost vůči *víře lidí* vnímalo obecně v kontextu zhoršujících se hospodářských poměrů a výpadků v zásobování, provázených stávkami za zvýšení mezd a hladovými demonstracemi, pravděpodobně velmi intenzivně. Inscenace však byla výrazně poznamenána cenzurními zásahy, jež oslabily satirický náboj hry a současně daly vznik divadelní anekdotě:

A: Těžko říci, která úloha ve hře je nejdělejší.

B: Myslím, že role lva.

A: Ale kdež. Vždyť jest to pouze výkon mimický.

B: Právě proto: neboť byla nejvýmluvnější, poněvadž nemohlo v ní býtí škrtáno. (Anonymni, 1916a: 4)

Kritik *Českého deníku* (S-y, 1916: 6) užil v souvislosti s cenzurními škrty relativně jemnějšího metaforického přirovnání k ocelovým nůžkám nutnosti.

Ferovia ztvárnil nový člen činoherního souboru Emanuel Rabas jako skutečného siláka, vnímavého a zároveň hněvivého křesťana svádějícího boj s náboženskými příkazy i se sebou samým. Jeho působivý umělecký výkon odměnilo obecnstvo potleskem na otevřené scéně. V Androklovi Jaroslava Hostaše se svářil ryze dobrý člověk s komickou postavou, aniž komická stránka převážila jeho dobrý charakter. Vypočítavému chytráku Spinthovi dodal Rudolf Riegel příliš tragický nádech. V Lavinii vytvořila Otýlie Beníšková ženu filozofující, ironizující a koketující, jež se z mučednické cesty vydala zpět do víru života. Spíše než obyvatelku antického Říma připomínala inteligentní moderní ženu. Caesar Jaroslava Počepického postrádal svrchovanost a krvežíznivost, takže jeho závěrečný obrat vyzněl příliš neurčitě.

Věrohodného a umělecky působivého Iva vytvořil baletní mistr Jaroslav Hladík prostřednictvím široké škály neverbálních a mimických prostředků, např. mocným řevem, vrčením, skoky i přivětivým lísáním.¹

Přes výrazné cenzurní škrty si hra podržela satirický ráz a vyvolala příznivou odezvu kritiky i publika.

V roce 1916 uplynulo tři sta let od Shakespearova úmrtí. V Praze bylo na počest světového dramatika uvedeno patnáct inscenací Shakespearových her, tzv. Shakespearovský cyklus, v Kvapilově režii. Plzeň se k oslavám přidala třemi shakespearovskými inscenacemi. Dne 4. května 1916 proběhla premiéra *Hamleta* (The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark), 5. května byla provedena tragédie *Romeo a Julie* (Romeo and Juliet) a 14. května byl inscenován *Sen noci svatojanské* (A Midsummer Night's Dream).

Největšího ohlasu dosáhlo představení *Hamleta* v překladu Josefa Václava Sládka a režii Jaroslava Počepického. Premiéra byla očekávána s napětím, neboť plzeňské publikum mělo ještě v paměti Budilovo nastudování s Milošem Novým v hlavní úloze. V květnové premiéře se v roli Hamleta úspěšně představil přední člen plzeňského činoherního souboru Bedřich Karen, který vytvořil melancholického prince podléhajícího citu a náladám. Jeho silnou emotivní slupkou však neustále prostupovala racionalita. I ve vzplanutích citu neztrácel praktické smýšlení. Neustále uvažoval o všem, co viděl, slyšel a cítil. Avšak přílišné rozumování jej vysilovalo psychicky i fyzicky. Jeho tvář byla chorobně bleďá smutkem a duševními útrapami, oči a líce měl vpadlé, tělo zesláblé. Činorodosti a rozhodnosti nabýval pouze ve chvílích vzrušení a citového vzplanutí, aby se v momentu opět uzavřel do sebe a žil více ve svém vnitřním než skutečném světě. Stav Hamletova zmučeného nitra se odrážel v jeho váhavých gestech, nerozhodné chůzi a přerývaných větách, z nichž prokmitávalo zděšení a rozhořčení. Klíčem k Hamletově rozbolavělé mysli se stal monolog „Být, či nebýt“. V souvislosti s koncepcí postavy Hamleta i jeho promluv lze

¹ V souvislosti s výstupy Iva přinesla recenze listu *Nová doba* kritickou a z dnešního hlediska úsměvnou výtku vůči scénické výpravě v prvním jednání: „Výprava měla četné vady, v prvním jednání mělo být hráno v džunglích, ale hrálo se v nějaké zahradě, kam lvi nechodí.“ (Anonymni, 1916a: 3).

se domnívat, že Hamletův vnitřní konflikt a kontempace mohly být transponovány do obecnější sféry úvah o autonomii českého národa (Bures, 1916: 4)

Vyjma detailního zhodnocení umělecké koncepce postavy Hamleta přinesla recenze také celistvý pohled na pojetí jednotlivých postav. Horatio Karla Želenského zůstal až do poslední chvíle Hamletovým neochvějným přítelem. Otýlie Beníšková zdůraznila Ofeliinu pokornou lásku, oddanou poslušnost i šilenství pramenící z neopětovaného milostného citu. Fišerův Polonius podle dobové kritiky poněkud postrádal vřelejší otcovský tón v promluvách k temperamentnímu a někdy příliš ukvapenému Laertovi (Vladimír Jerman). Jaroslav Počepický obrousil hrany Claudiovy zločinnosti a dodal postavě lidský rozměr. Adolf Kreuzmann proměnil ducha Hamletova otce v majestátní, záhrobní zjevení.

Autorem scénické výpravy byl Bohumil Krs (1890 – 1962), malíř, grafik, ilustrátor a scénograf, absolvent pražské umělecko-průmyslové školy. Krsova maximálně zjednodušená scéna, tvořená dvěma oblouky spojenými postranními stěnami s dveřmi, napomáhala rychlému a efektivnímu střídání obrazů. S jednoduchým scénickým uspořádáním souzněla kostýmní výprava, zhotovená rovněž podle Krsových návrhů. Atmosféru inscenace příhodně dokreslovalo barevné, žluté a červené osvětlení.

V krátkém časovém sledu po uvedení *Hamleta* uskutečnila se premiéra Shakespearovy komedie *Sen noci svatojanské*. Hru nastudoval Jaroslav Počepický v překladu J. V. Sládka s hudbou Felixe Mendelssohna Bartholdyho.

Režisér vyzdvihl především pohádkový charakter hry, který podtrhovala zdařilá scénická výprava, zejména pohádkový les ve druhém jednání, který „působil hluboko na duši divákovu, jež přiměl věřiti v možnost všech těch divů nezemských,“ a obsazení jednotlivých úloh (Vondruska, 1916: 5). Thesea a Hypolitu ztvárnili Emanuel Rabas a Marie Procházková s uměřeným smyslem pro povýšenost, kterou zjemňovala vyvážená kombinace radosti a štěstí athénskému páru (jb, 1916: 6). Lysander Vladimíra Jermana byl vytrvalý v lásce a rozvážný v mluvě i gestech. Hermie Růženy Cellarové byla něžná i hravá, avšak v momentech rozepře obdobně hašteřivá jako Helena Anny Machové. Demetrius Drahoše Želenského představoval podle citované kritiky příliš energického a temperamentního milovníka. Oberona ztělesnila Antonie Košnerová jako rozvážného a dobromyslného vládce. Titanie v podání Otýlie Beníškové připomínala podle citované recenze „sladký zjev jiných světů“. Puck Antonie Fišerové blížil se (zejména kostýmem) postavě fauna.

Inscenace promlouvala k soudobému divákovi především prostřednictvím pohádkových prvků a poetického zbarvení. Kombinace magické atmosféry athénskému lesa a drsně poetického světa řemeslníků přinášela dočasně zapomnění na válečné strasti a v intencích pohádkového rámce také víru v dobrý konec. Úspěchu inscenace, označené kritikou za jeden z nejzdařilejších uměleckých počinů sezóny, napomohla kostýmní a scénická výprava, podtrhující pohádkový charakter prostředí i spontánnost hereckého projevu.

Dne 17. května 1916 propůjčilo plzeňské Městské divadlo jeviště prostějovskému divadelnímu Spolku Tyl, který symbolicky uzavřel shakespeareovský cyklus inscenací *Zkrocení zlé ženy*, v níž pohostinsky vystoupil Eduard Vojan (Anonymni, 1916c: 6).

V listopadu 1916 uvedla činohra komedii Jamese Matthewa Barrieho *Chlapík Crichton* (The Admirable Crichton) v režii Jaroslava Počepického. Režisér zaměřil pozornost na hlavní postavu hry, komorníka Crichtona, a jeho proměnu z hraběcího sluhy na faktického vůdce skupiny aristokratů ztroskotaných na opuštěném tropickém ostrově. Crichton Otto Čermáka byl zdatným mužem, který dokázal

obratně využít svých fyzických, intelektuálních a komunikačních schopností ve vskutku darwinovském boji o život. Svoji de facto vnucenou roli vůdce zaujal stejně pružně a nenásilně jako po zachránění své původní místo. Jaroslav Počepický odhalil dvojí tváře hraběte Loama. Vážnou a arogantní v civilizované společnosti a poníženou a komicou uprostřed tropické divočiny. Úlohu hraběcí dcery Mary, zamilované do Crichtona, pohostinsky ztvárnila Marie Vildová. Dobrosrdečnou komornou představovala Marie Bečvářová.

Komedie o výměně společenských rolí a (ne)rovnosti mezi společenskými třídami, utilitárně proklamované lordem Loamem a přijímané rozpačité aristokraty i samým personálem, vzbudila u diváků značný ohlas (1, 1916: 3-4).

Pozoruhodným uměleckým počinem roku 1917 bylo uvedení Shawovy hry *Caesar a Kleopatra* (Caesar and Cleopatra) v režii Jaroslava Počepického a překladu Karla Muška dne 19. dubna 1917, již za měsíc po premiéře (10. března) v Městském divadle na Královských Vinohradech.

Režijní koncepce položila důraz především na vztah Caesara a Kleopatry a povahokresbu obou postav. Jaroslav Počepický ztvárnil Caesara jako mnohovrstevnou postavu. Byl psychologem, ironikem a hlasatelem morálky i lásky k bližnímu. Caesarovým výchovným působením a zejména láskou se mladičká egyptská královna postupně proměňovala z rozmazleného a hravého kotěte ve vládkyni a z dítěte v ženu. Interpretka (herečka Krejsová) vystihla mnohostrannost Kleopatřina charakteru, její smysluplnost, dětskou rozmazlenost i barbarskou krvežíznivost.

List *Nová Doba* přinesl podnětnou poznámku o obtížné uchopitelnosti inscenace pro publikum:

„Na jisté části obecenstva byla pozorována nedostatečná informovanost o díle, jeho myšlence a smyslu – doporučovalo by se, aby divadlo při takovýchto premiérách vydalo informační studii, jež by usnadnila proniknutí tak obsáhlého a dosti těžkého díla.“ (Anonymni, 1917: 3)

Restaurační drama z pera Thomase Otwaye – *Zachránění Benátek* (Venice Preserved) – zvolil pro své nastudování Josef Fišer v českém převodu V. A. Junga. Premiéra se uskutečnila dne 11. dubna 1918. Hru, zaznívající narázkami na jakubovské společensko-politické události a osobnosti, zasadila režie do klasického rámce (X, 1918: 5). Děj oscilloval kolem lásky, cti a přátelství na pozadí jemného přediva ctižádosti a podlosti. V popředí inscenace se ocitla Belvidera, v podání Otýlie Beniškové příznačně ženská a citlivá. Jaffier Otto Čermáka neustále kolísal mezi láskou k manželce a slibem daným příteli Pierrovi (Emanuel Rabas). Jaffierova nerozhodnost a slabost charakteru výstižně kontrastovala s Pierrovou pevnou a důslednou povahou. Antoniovu zkaženost věrohodně vyjádřil Josef Fišer. Belvideřina otce, pyšného senátora Priula, představoval František Kreuzmann.

Fišerovo nastudování restauračního dramatu zprostředkovalo barvitý pohled na politickou konspiraci, motivovanou různými politickými i ryze osobními důvody. Téma hry, plejáda typických ničemů a završení dějové spleti vpravdě tragickým koncem, v němž nalezli smrt Pierre, Jaffier i Belvidera, přiřadily inscenaci k divácky atraktivním nastudováním.

V souvislosti s divadelní scénou je třeba zmínit také Loutkové divadlo feriálních osad¹, jehož členem se v roce 1917 stal všestranný umělec, výtvarník,

¹ Feriální osady byly obdobou prázdninových táborů pro děti z chudých poměrů. Loutkové divadlo feriálních osad podporovalo a pořádalo pro ně představení.

režisér, dramaturg a loutkoherec Josef Skupa. Loutková divadelní představení byla určena nejen dětem, ale prostřednictvím protiválečných scének také dospělým. Dne 23. září 1918 uvedlo Loutkové divadlo poprvé satirickou scénu, v níž Kašpárek symbolicky pohřbívá monarchii. Performance vzbudila u diváků bouřlivou odezvu. Vzhledem k blížícímu se konci války zůstala otevřená proklamace antimonarchistických postojů bez odezvy, přestože perzekuce (nejen) kulturní sféry byla v podstatě organickou součástí vládní politiky. Vzhledem k blížícímu se konci války úřady na otevřenou proklamaci antirakouského postoje nereagovaly.

3. Závěr

V době první světové války tvořilo činoherní repertoár především klasické národní drama (Klicpera, Tyl, Jirásek, Vrchlický, Mahen), skýtající dostatek prostoru k ústrojně aktualizaci, a klasické drama světové, tj. německé, norské a ruské (Schiller, Ibsen, Krylov, Mjasnický, Dostojevský aj.). Anglické drama, inscenované převážně ve Sládkových a Muškových překladech, představovalo kvalitativně významnou, byť kvantitativně spíše marginalizovanou část programové skladby. Třebaže ráz činoherního repertoáru určovala především Společnost českého divadla v Plzni, dočasná konjunktura divadla projevující se postupně od roku 1916 umožnila rovněž nastudování méně hodnotných prací.

Anglickému repertoáru dominovala (nejen početně, ale především uměleckou úrovní) shakespeareovská a shawovská nastudování. Z plejády shakespeareovských produkcí připomeňme především památnou inscenaci *Hamleta* (1916), jejíž uvedení pravděpodobně rezonovalo se silným antirakouským nábojem Kvapilova shakespeareovského cyklu inscenovaného téhož roku v Praze. V *Hamletovi* spojil Miloš Nový intenzivní emocionální prožitek s pragmatickým uvažováním a přetavil jej v melancholika, vyznačujícího se zjitřenou vnímavostí i schopností racionální úvahy. Nastudování *Kupce benátského* (1914), *Komedie omylů* (1915) a *Snu noci svatojanské* (1916) těžila především z kvalitního uměleckého výkonu Otýlie Beníškové (Porcie, manželka efezského Antifola a Titanie). V roce 1915 se svého jediného plzeňského uvedení dočkala *Bouře* (1915), inscenovaná – poprvé na českém jevišti – v Sládkově překladu. Celkově se inscenace Shakespeareových a Shawových her vyznačovaly kultivovanou režijně-dramaturgickou koncepcí¹ a detailní povahokresbou ústředních protagonistů na pozadí emocionálně vypjatých situací, osobních i historických střetů a milostných vztahů a výraznými hereckými výkony (Otýlie Beníšková, Bedřich Karen).

Dobové recenze, zveřejněné v listech *Český deník* a *Nová doba*, přinášejí v podstatě komplexní umělecký obraz jevištních nastudování s důrazem na výkony jednotlivých protagonistů, scénografií a kostýmní návrhy. Aluze na společensko-politickou realitu se vzhledem k cenzurní supervizi vyskytují pouze sporadicky, zahalené hávem teatrologického či literárně-teoretického výkladu dramatického díla, jako tomu bylo u *Androkla a Iva* (1916), jehož nastudování přes rigidní cenzurní zásahy oslovilo diváky svým nadčasovým tématem. Konkrétní zmínka o válečném dění, tj. o *mezinárodních zápletkách, barevném vojsku z kolonií a všeevropské válce* se objevuje pouze v recenzi nastudování *Kapitána Brassbounda* (17. listopadu 1914). Buť konfrontace válečné a divadelní reality zde (údajně) slouží jako východisko odhalování a pochopení exotického koloritu hry, mohlo jít o narážku na mobilizaci, či

¹ Největší zásluhu si v tomto ohledu připsal Jaroslav Počepický. Ke zdařilým dobovým nastudováním je však třeba přičíst i režijní počiny Josefa Fišera a Veverkovo nastudování *Bouře*, vyznačující se souhrou mezi činoherním projevem a hudební složkou.

o potlačení prorakouské rétoriky, již se vyznačovaly např. tehdejší *Národní listy*. Nesouhlasný postoj hereckých představitelů jednotlivých postav k politickému diskurzu hry (a hypoteticky také k soudobému dění), doložený poznámkou o jejich nedostatečném entuziasmu pro právo a politiku, v podstatě potvrzuje odmítavý postoj Plzeňanů vůči válečnému konfliktu. Z tematického hlediska lze určitou rezonancí s válečnými událostmi vysledovat v inscenaci *Chlapíka Crichtona* (1916), spojující komediální odlehčení se sociálním podtextem. Přítomnost jinotajného sdělení lze z dnešního hlediska prokázat jen obtížně, avšak s ohledem na diváckou oblibu i rok uvedení je nelze vyloučit. Politické narážky mohly být rovněž vkomponovány do inscenace *Zachránění Benátek* (1918), třebaže konkrétní důkazy bohužel neexistují.

V době válečné skýtalo (nejen) plzeňské divadlo možnost dočasněho úniku z tíživé politiké a hospodářské reality, posilovalo svoji národně buditelskou funkci a stávalo se oporou na cestě za národní i státní svébytností.

References

- ANONYMNI. 1916a. Sloupek Divadlo a umění. Androklus [sic] a lev (1. cast). In: Nova doba, roc. XXI, c. 49, s. 3-4. ISSN 1804-3852
- ANONYMNI. 1916b. Sloupek Divadlo a umění. Androklus [sic] a lev (2. cast). In: Nova doba, roc. XXI, c. 50, s. 3. ISSN 1804-3852
- ANONYMNI. 1916c. Z kancelare mestského divadla v Plzni [Zkrocení zle ženy]. In: Cesky denik, roc. (V) 52, c. 135, s. 6.
- ANONYMNI. 1917. Caesar a Kleopatra. In: Nova doba, roc. XXIII, č. 93, s. 3. ISSN 1804-3852
- A.V.A. 1914a. Sloupek Divadlo. Thomas Brandonova Charleyova teta. In: Nova doba, roc. XIX, c. 148, s. 4. ISSN 1804-3852
- A.V.A. 1914b. Sloupek Divadlo. Kapitan Brassbound. In: Nova doba, roc. XIX, c. 183, s. 4. ISSN 1804-3852
- A.V.A. 1915. Divadlo. Lady Frederick. In: Nova doba, roc. XX, c. 282, s. 6. ISSN 1804-3852
- BERANKOVA, M. 1981. Dejiny zurnalistiky. I. dil. Cesky periodicky tisk do roku 1918. Praha: Nakladatelství novinar.
- BURES, J. 1916. Rubrika Divadlo a umění. Hamlet. In: Cesky denik, roc. (V) 52, č. 125, s. 4. 1801-2620. ISSN neuvedeno
- CEPELAK, V. a kol. 1967. Dejiny Plzne. II. dil. Od roku 1788 do roku 1918. Plzen: Západoceske nakladatelství v Plzni.
- I. 1916. Divadlo – umění. Chlapík Crichton. In: Nova doba, roc. XXI, c. 272, s. 3-4. ISSN 1804-3852
- JB. 1916. Divadlo a umění. Sen noci svatojanske. In: Cesky denik, roc. (V)52, č. 135, s. 6.
- KRIZ, F. 1927. Divadlo mesta Plzne v letech 1902 – 1927. Jubilejni spisek. Plzen: Nakladem mesta Plzne.
- MARTINOVSKY, I. a kol. 2004. Dejiny Plzne v datech. Plzen: Archiv mesta Plzen, nakladatelství Lidove noviny. ISBN 80-7106-723-7
- MISTEROVA, I. 2013. Angloamerické drama na plzenskych scenach. Plzen: Vydavatelství ZCU v Plzni, 2013. ISBN 978-80-261-0193-2
- MISTEROVA, I. 2010. O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo? Four Major Romeo and Juliet Productions on Pilsen Stages. In: Silesian Studies in English. Opava: Slezska univerzita v Opave, s. 353-370. ISBN 978-80-7248-622-9
- MISTEROVA, I. 2010. Translation and Performance: the Presentation of Shakespeare in Pilsen in the Context of Social and Political Events in the 20th and 21st Centuries. In: Brno Studies in English. Brno: Masaryk University, s. 175-189. ISSN 0524-6881

- PROCHAZKA, J. 1965. Sto let ceskeho divadla v Plzni. Plzen: Západoceske nakladatelství v Plzni ve spolupraci s Divadelnim ustavem v Praze.
- S-Y. 1914. Rubrika Divadlo a umeni. Kupec benatsky. In: Český dennik [sic], roc. 50, c. 283, s. 5. ISSN 1801-2620
- S-Y. 1915a. Rubrika Divadlo a umeni. Boure. In: Český dennik [sic], roc. (IV) 51, c. 96, s. 6. ISSN 1801-2620
- S-Y. 1915b. Rubrika Divadlo a umeni. Komédie plna omylu. In: Český dennik [sic], roc. (IV) 51, c. 236, s. 6. ISSN 1801-2620
- S-Y. 1916. Divadlo a umeni. Z plzenskeho divadla. Androkles a lev. In: Český dennik [sic], roc. 5, c. 8, s. 6.
- VONDRUSKA, F. A. 1916. Divadlo a umeni. K zitrejsi premiere v mestskem divadle v Plzni. Sen noci svatojanske. In: Český dennik, roc. (V) 52, c. 132, s. 5. ISSN 1801-2620
- X. 1918. Divadlo a umeni. Z plzenskeho divadla. [Zachraneni Benatek]. In: Český dennik, roc. 7, c. 90, s. 5.

Words: 5761

Characters: 41 633 (23,13 standard pages)

*PhDr. Ivona Misterova, Ph.D.
Department of English Language and Literature
Faculty of Philosophy and Arts
University of West Bohemia in Pilsen
Sedláčkova 15
306 14 Plzeň
Czech Republic
yvonne@kaj.zcu.cz*

The Jewish Religion and Culture – Milestone for the Past, Present and Future

Tomas Tandlich

Abstract

The Jewish nation is the integral part of the European culture and philosophy. This nation started his journey through the history of mankind in the Biblical time down during the Ancient Age to the time of the destruction of the Temple of God. The year 70 A.D. meant in the Jewish history the turning point, when the state of them was destroyed and they had to leave the homeland and roamed to all parts of the contemporary world. The synagogue, Torah and Talmud are the milestones for the Jewish nation for the next centuries.

Key words

Torah, Talmud, Jews, Synagogue, God

The Jewish communities were the integral part of the many European cities from the Middle Ages to the time of the Shoa, for instance Vienna (Lohrman, 2000: 64-65), Trnava (Simoncic, 1995: 91) or Prešov (Konya, 2012: 35-36). The Jewish Kingdom with the Kings like Saul, David and Solomon and its cultural heritage influenced the European way of thinking to the present. The partition of the Jewish Kingdom into the separate states of Judea and Israel was the first step towards the expulsion and exodus from its historical homeland. The first step, which was connected with the historical difficulties of the Jewish nation, represented its detention by the Babylonian King Nabukadnesar in the year 587 B.C. This breakpoint meant the creation of the new center of Jewish culture and religion in the territory of Babylonia outside the former Jewish state. This area endured also after the return of the Jewish population to the Judea and the rebuilding of the Jerusalem as a residence of the Persian governor.

The most important place in the Jewish religion occupied the God Temple, which was built up by the King Salomon. This sanctuary suffered during its turbulent history several desecrations. The year 164 B.C. was an important moment for this shrine, when there were removed the pagan idols from the sanctuary by the rebels headed by Juda Maccabee during the uprising against the Seleucos dynasty. Any kind of imaging of the Jehovah as the Old Testament God, signed through Moses the treaty with the Jewish nation and gave them the Decalogue, was strictly forbidden. God's name could be spoken out during the prayers as a unique moment of spiritual connection between God and the human being. The destruction of the Temple followed after the seizure of the Jerusalem by the Roman legion in the year 70 A.D. after the defeat of the Jewish uprising against the Roman Empire. Approximately two millions of Jewish inhabitants had feed from the present Palestine and Israel and widespread onto the whole territory of the Roman Empire.

The synagogue had become the central place of worshipping after the destruction of God' Temple in Jerusalem. The synagogical divine service did not exist before the end of the 5th century A.D. The sacral text of the five books of Moses – Torah is the dominant point in the Jewish prayers. Its text had not been finished before the end of the 5th century A.D., but the older parts in the Old Testament displayed, that the divine worship had been served outside Jerusalem. The Greek word *synagogé* had been used for the first time in Jerusalem in the 1th century A.D. The synagogue meant the alternative to the destroyed Temple of God since the 2th

century A.D. The inscription in the place called *Chammat Tveria* had contained the word for synagogue in Aramaic *atra kadisha* (Schubert, 1992: 126-127).

Shekhinah means the presence of God in the synagogue. It is present there, when the minjan or the group of ten adult men prays. The synagogue was not connected with the Temple in Jerusalem anymore, because the Jews had left the Holy City and Land and it had come to the exile together with them after 70 A.D. The synonym for synagogue is the phrase *Migdash Meat*. The western wall of the former Temple and the synagogue were connected with the original place of the God's presence. The throne of God is in heaven, but his presence is imminent in the Holy Shrine in synagogue (Eliav, 2005: 256).

The main symbol of the Judaism as combination of the religion, philosophy and history of the Jewish nation is the seven-branched candlestick *Menorah*, which was depicted as the most important motive in synagogues. The influence of the late antiquity had been shown in synagogal architecture by the figural motives and mosaics. The picture vanished from synagogues, after the Hebrew language and letters replaced the Greek ones. The Roman Emperor Justinianus issued the law against the Hebrew language in worship in the year 533 position of this language toward Greek was much stronger (Davis, 2007: 368).

The destruction of the Temple of God and the eclipse of the Jewish state brought the need for Jewish nation for searching of its new base and identity in exile. This factor of stability was the Jewish philosophy and religion. The Jewish religious and philosophical authorities denied the idea of state. The belief in the God was shown in written and spoken Torah. The Torah embraced the Jewish religion, philosophy and literature. The Talmud fulfilled the Torah and contained 64 tractates of the Jewish law *Halakhah* (Neusner, 2003: 85). The *Babylonian Talmud* contained thirty tractates in one volume and was finished in the year 498 A.D. The *Talmud of Jerusalem* was written in the year 350 A.D. and one of its books had 400 pages (Rubenstein, 2010: 125).

The Jewish year is organized in terms of the lunar calendar. The most important holiday in the Jewish year is the Sabbath. This day is also the most important of all week days. It starts after the sunset on Friday and ends after the sunset on Saturday. God had a rest on Saturday after creating the world in 6 days. People had to rest for the whole day. The beginning of the Jewish year is the *Rosh-Hasanah*, which comes in the first days of the month Tishri (September) The Day of Reconciliation, *Yom Kippur*, is celebrated on the 10th day after Rosh-Hasanah (Lancaster, 2007: 107-108).

The Holiday of *Hanukkah* is the celebration of the reconsecration of God's Temple in Jerusalem during the Uprising of Makkabea in the year 164 B.C. The symbol of the miracle is the eight-branched candlestick *Menorah of Hanukkah*, in which the oil light burned one day instead of eight days. This holiday starts on the 25th day of the month Kislev.

The *Purim*, or the *Holiday of the Lots*, Jews celebrate in March to commemorate their saving from genocide during their stay in the Persian Empire in the 6th century B.C. It is celebrated on the 14th day of month Adar. The story is written in the Book of Esther in the Old Testament (Goodman, 1970: 70).

The *Pesah* commemorates the liberation of the Jews from the Egyptian serfdom and their 40-year-long journey to the Promised Land. The feast lasts for seven days and is symbolized by the unfermented bread *matzoh*. The end of the Jewish year is represented by the feast of Shavuot. It commemorates the Giving of Torah from God to Moses. It is celebrated on the 50th day after Pesah and lasts for one week. The Jews fast for one day to remember the destruction of the Temple of God in the year 587

B.C. by the Babylonian King Nabukadnesar II and by the Roman Emperor Vespasianus and his son Titus in the year 70 A.D. (Müllner, 2002: 45).

The Jewish holiday continues with the Feast of Stands, *Sukkoth*, which starts on the 5th day after Yom Kippur and lasts to the 15th or 21th day of Tishri. It is the expression for thanking the God for the harvest. The symbols of this feast are the branches of a palm tree and the shofar (lamb-horn) (Spier, 2005: 25).

The Jewish household has very strict rules. Meat and milk must not be together in cooking, eating and storage. The blood of the Easter lamb was to be put on the doorframe with the small metallic case *mezuzah* with the parchment inside. That document contained the commandment of *Shma Yisrael* from the Holy Book Deuteronomium. The boy was circumcised on the 8th day after his birth. The wish for him, which was written on the parohet, expresses life in harmony with Tora. The age of 13 meant adulthood for the boy (*Bar Mitzvah*). When he read the Torah for the first time in the synagogue, he became a member of the group of full-aged men, the *minjan*. He was allowed to pray as a full member of the Jewish community, along with other adult men in the synagogue. The society *Hevra Kadishah* took care of the ill and dying members of the Jewish community. This institution of each Jewish community also managed its cemetery (Kimme, 1995: 94).

Jewish history is based on religious connections between Torah, Talmud and the synagogue as the points of the permanent presence of God, the Protector of the Jewish nation on its difficult journey through the ages. The Jewish famous past is displayed in Jewish museums around the Europe, like the ones in Prague or in Bratislava. The Museum of Jewish Culture in Bratislava is a part of the Slovak National Museum and has its expositions also, for example, in Prešov (Archlebova, 1994: 36). This article is just one of the possible points of view on the issue of Jewish religion, culture and philosophy.

References

- ARCHLEBOVA, T. – TANDLICH, T. 1994. Zidovske muzeum v Presove obnovene. In: Muzeum, published by Slovak National Museum, 39/1, s. 36-37. ISSN 0027-5263
- DAVIS, C. 2007. Dating the Old Testament. New York: RJ Communications. 623 p. ISBN 9780979506208
- DROZDIKOVA, J. 1993. Zaklady judaizmu. Bratislava: SNM. 79 p. ISBN 8085753154, 9788085753158
- ELIAV, Y.Z. 2005. God's Mountain: The Temple Mount in Place, Time and Memory. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 353 p. ISBN 9780801891069
- GOODMAN, P. 1970. The Rosh Hashanah anthology. Philadelphia: Jewish Publication Society. 379 p. ISBN 0827604084, 9780827604087
- KIMMEL, E. A. 1995. Bar mitzvah. A Jewish boy's coming of age. New York: Viking. 143 p. ISBN 0670855405
- KONYA, P. 2012. Zur Entstehungsgeschichte der jüdischen Gemeinde in Prešov und der Gestaltung ihrer Beziehung zur städtischen Gesellschaft. In: Judaica Bohemiae, published by Jewish Museum in Prague, 47/1, pp. 35-54. ISSN 0022-5738.
- LANCASTER, B. 2007. Judaismus. Bratislava: Ikar. 207 p. ISBN 80-7118-942-1
- LOHRMAN, K. 2000. Die Wiener Juden im Mittelalter. Berlin, Wien: Philo Verlag. 192 p. ISBN 9783825701581
- MÜLLNER, I. 2002. Jüdische und christliche Feste. Würzburg: Echter. 136 p. ISBN 3429021758
- NEUSNER, J. 2003. The Torah and the Halakhah. The Four Relationships. Lanham/Maryland: University Press of America. 195 p. ISBN0761825266, 9780761825265

RUBENSTEIN, J. L. 2010. Stories of the Babylonian Talmud. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 336 p. ISBN 0801897467, 9780801897467
SCHUBERT, K. 1992. Die Religion des Judentums. Leipzig: Benno-Verlag. 298 p. ISBN 3746205999, 9783746205991
SIMONCIC, J. 1995. Židia v Trnave v stredoveku. In: Acta Judaica Slovaca, 1995, n.2. Bratislava: SNM – Muzeum židovskej kultúry, pp. 83-99. ISBN 8085753537
SPIER, E. 2005. Der Sabbat. Berlin: Institut Kirche und Judentum. 224 p. ISBN 392309579

Words: 1863

Characters: 11 095 (6,16 standard pages)

PhDr. Tomáš Tandlich, PhD.

Department of History

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Hodzova 1

949 74 Nitra

Slovakia

ttandlich@ukf.sk

Book Reviews

Východisko pre štúdium základov cyrilo-metodskej recepcie v Čechách, na Morave a na Slovensku

Havlíková, L. – Ivanič, P. – Hetényi, M.: Po stopách sv. Cyrila a Metoda. Výberová bibliografia prác v čechách, na Morave a na Slovensku za roky 1945 – 2011 (In the Footsteps of St. Cyril and Methodius. Selective Bibliography of Works from Bohemia, Moravia and Slovakia Published in 1945 – 2011). Nitra: UKF, 2013. 238 s. ISBN 978-80-558-0431-6.

Predkladané dielo, ktoré vychádza pri príležitosti jubilea 1150. výročia príchodu Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu, zostavil autorský kolektív z Pracovníkov Ústavu pre výskum kultúrneho dedičstva Konštantína a Metoda Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Slovenského ústavu Akadémie vied Českej republiky. Obidve pracoviská upriamili pozornosť na poznávanie cyrilo-metodského dedičstva v rámci bilaterálneho projektu Po stopách sv. Cyrila a Metoda v slovenskej a českej bibliografii / Po stopách sv. Cyrila a Metoděje ve slovenské a české bibliografii, ktorý podporila Agentúra na podporu výskumu a vývoja (SK-CZ-0070-09) a Asociace inovačního podnikání ČR v spolupráci s Ministerstvom školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MEB0810026). Nitriansky ústav pre výskum kultúrneho dedičstva Konštantína a Metoda, ktorý sa osobitne venuje životu a dielu solúnskych bratov, v súčinnosti so Slovenským ústavom Akadémie vied Českej republiky, ktorý patrí medzi popredné pracoviská s excelentným výskumom v oblasti paleoslavistiky a byzantológie v Európe, sa pričínili o spoločný výstup projektu, ktorého hlavným cieľom bola výberová bibliografická dokumentácia prác publikovaných na Slovensku, na Morave a v Čechách. Akademická verejnosť tak dostáva do rúk bibliografický prehľad o doterajšom stave bádania v cyrilo-metodskej tematike v uvedenom areáli dnešnej Európy. Za osobitným a dopĺňujúcim plusom tohto vydania pokladáme zároveň aj dvojjazýčnosť (text sa podáva v slovenčine a v angličtine), čo zabezpečuje jeho potenciálne rozšírené používanie v rôznych vedeckých a univerzitných kútoch dnešného sveta.

Kolektív zostavovateľov tohto diela sa opieral predovšetkým o bibliografie, ktoré vyšli v Českej republike i na Slovensku, ale v úvode poskytli aj svoj široký odborný prehľad o existencii takýchto a podobných bibliografií aj inde, v slovanskom svete. Publikácia má charakter retrospektívnej výberovej bibliografie a ponúka globálny prehľad o doterajšej česko-slovenskej recepcie skúmanej problematiky v stanovenom období (1945-2011). Jej obsahom sú české a slovenské vedecké i odborné práce, ktoré vyšli v domácich vydavateľstvách. Zostavovatelia do publikácie zaradili aj príspevky uverejnené v populárno-vedeckých periodikách. Zaznamenávali aj recenzie a správy z vedeckého či kultúrneho života a medailóny i nekrológy významných bádateľov, ktorí sa venovali cyrilo-metodskému výskumu. Bibliografické záznamy sú zoradené podľa rokov vydania. V jednotlivých rokoch sú ešte rozdelené na: monografie, zborníky, slovníky a vysokoškolské učebnice, štúdie a články. V kategóriách sú autori prác usporiadaní v abecednom poradí. Podobne sa postupovalo aj v prípade, ak mal autor v jednom roku uverejnených viac publikačných výstupov. Informácie uvedené v bibliografii členovia projektového tímu dopĺňali o bibliografické údaje vyhľadané v pamäťových inštitúciách a vedeckých knižniciach. Opierali sa aj o bibliografické a knižničné katalógy a databázy sprístupnené na internete. Pri každom bibliografickom zázname je uvedený poradové číslo záznamu. Záver publikácie je doplnený o abecedne usporiadaný autorský register.

Toto všetko nám naozaj dovoľuje vysloviť pevný predpoklad, že informačný potenciál bibliografie prirodzene poslúži aj bádateľom v ich vedeckej

i vedecko-popularizačnej činnosti späť s poznávaním a prístupňovaním cyrilo-metodského dedičstva, ako i širokej stručnej i laickej domácej a zahraničnej verejnosti. V chronologickom registri navyše už optický, bez štatistických údajov, môžeme zistiť ako v konkrétnych desaťročiach, resp. v jednotlivých vývinových obdobiach a fázach postupne narastal alebo klesal z rozličných dôvodov počet bibliografických jednotiek (predovšetkým však táto situácia bola poznačená dobovou politikou a ideológiou). Toto nesporné znamená aj to, že predkladaná publikácia plní jednu vzácnu a dôležitú misiu v smere odhalenia a prehlbenia cyrilo-metodských výskumov v celoeurópskej slavistike a historiografii.

Uvedený počet bibliografických jednotiek je však reprezentatívny aj z aspektu prekladateľskej alebo pôvodnej produkcie pre jazykovú a historickú oblasť, ktoré sú tiež predmetom tohto výskumu. Táto bibliografia si navyše udržiava osobitné poslanie a postavenie, má byť aktívnym a spoľahlivým i univerzálnym dokumentom o minulosti a prítomnosti cyrilo-metodského vedomia a úctu v českom a v slovenskom priestore. Bibliografia dokladá kvantitu a rozmanitosť vzťahu k cyrilo-metodskej problematike v Čechách, na Morave a na Slovensku v uvedenom období. Nenárokuje si úplnosť, ale uvedené bibliografické jednotky o článkoch a prekladoch poskytujú obraz o základných a najvýznamnejších faktoch, ktoré determinovali vývin vzťahov po druhej svetovej vojne až po dnešných dni. V každom prípade bibliografia môže nasledujúcim generáciám poslúžiť ako východisko nielen pre štúdium základov cyrilo-metodskej recepcie v Čechách, na Morave a na Slovensku, ale aj pre štúdium mnohých ďalších spoločensko-humanitnovedných špecifických javov.

Z uvedeného vyplýva, že aj túto bibliografiu chápeme ako tvorivú činnosť, v ktorej je poznávací proces permanentným činiteľom. Napokon si trúfame povedať, že predkladaná bibliografia vyžaduje nielen pozorné čítanie a sledovanie, ale aj vnímateľného percipienta, ktorý pozná aspoň elementárne otázky z korpusu cyrilo-metodského dedičstva v Čechách, na Morave a na Slovensku. Pevné sme presvedčení o dlhej životnosti tohto diela, ako aj o nevyhnutnej potreby samotného vzniku tohto diela, pretože predložená publikácia je napokon z aspektu pôvodnej a prekladateľskej produkcie reprezentatívna nielen pre českú a slovenskú jazykovedu i literárnu vedu, ale aj pre všeobecnú slovanskú historiografiu, umenovedu, kulturológiu a filozofiu.

Assoc. Prof. PhDr. Zvonko Taneski, PhD.

Research Institute for Cultural Heritage of Constantine and Methodius

Faculty of Arts

Constantine the Philosopher University in Nitra

Štefánikova 67

949 74 Nitra

Slovakia

ztaneski@ukf.sk

Dinara G. Vasbieva – Irina I. Klimova: Transformational Potential of Blended Learning to Personalize Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic Higher School

The article investigates the importance of personalization of teaching a foreign language in a non-linguistic higher school through blended learning. The important role of dynamic syllabus, information and communication technology and electronic language portfolio is examined and analysed. The authors come to the conclusion that blended learning is a new educational model with great potential to increase students' outcomes and create exciting new roles for foreign language teachers.

Key words: blended learning, foreign language teaching, electronic language portfolio, information and communication technology, dynamic syllabus.

Anna Zholobova: Phraseology of the Cultural Dimension

The paper provides an insight into a complex relation between phraseology and culture. The aim is to establish a typology of the cultural phenomena reflected in the Spanish phraseology as well as in the Russian one and to reveal the factors that influence the semantic interpretation of the culturally marked idioms, such as idioms of the Bible origin. For this purpose the results of two questionnaires realized by the Russian and Spanish students are analyzed.

Key words: phraseology, culture, cultureme, phraseological bibleisms

Emília Perez: Translation and Subtitling of Documentary Films in Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication

The contribution focuses on the area of translation and subtitling of audiovisual works and the possibility of its introduction into teaching foreign languages and intercultural communication. Although this topic has been outlined in several publications home and abroad, our attempt is to encompass this idea not only from the point of view of its attractiveness but also focus on the specifics of translation of audiovisual texts as a distinctive type of text, the crucial attributes of subtitling, ways in which an audiovisual work communicates, and subsequently its implementation into teaching foreign languages and intercultural communication. The main focus falls upon translation and subtitling of documentary film with culturally specific value and the procedures of their use as a supplementary, interactive and experiential method in the foreign-language teaching process.

Key words: text, intercultural communication, translation, foreign language teaching, competences

Anna Zelenkova: Particularities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence

The teaching of languages for specific purposes at non-philological faculties aims at developing communication skills for the international study and working environment, in which the intercultural competence plays an important role. The paper explores the factors which have influenced the present state of teaching languages for specific purposes, defines its priorities and specifics, and presents its complexity in an interdisciplinary context. On the example of selected indicators in English for specific purposes the paper gives a rationale for intercultural directions in the teaching of foreign languages for specific purposes at universities.

Key words: languages for specific purposes, English for specific purposes, academic English, intercultural competence, teaching and learning foreign languages

Elena V. Habibullina: Substandard Derivations as Objects of System Analysis: Derivational Homonyms

The subject of research of this article is the phenomenon of derivational homonyms in the system of substandard derivation. Cases of affixal homonymy are considered, revealed in material of slang, and also possibilities and mechanisms of the emergence of homonyms when borrowing substandard morphemes, fixed in derivational systems of literary styles of language. The justness is shown of the opinions of the scholars of the Kazan linguistic school on the existence in the Russian language of homonyms of suffixes of names with values of abstract action and of names with subject values.

Key words: substandard derivation, affix, homonym

Elena A. Vasilyeva – Jakub Konecny: Czech-Russian Homonymy as a Didactic Problem

The article focuses on the Czech-Russian homonymy. We consider the problem in the context of teaching Russian in the Czech school. The notion of interlingual homonymy is analyzed, a classification of Czech-Russian homonyms is presented. The article highlights the interlingual homonymy as being a phenomenon complicating the process of teaching Russian in the Czech school. In order to help Russian language teachers, the article also includes exemplary assignments covering the work with homonyms. The article is based on the methodology of intercultural education, attention is also paid to the specifics of teaching Russian as a diverse Slavonic language.

Key words: interlingual homonyms, teaching lexicology, Russian, Czech

Ertuğrul Koç – Tuğba Karabulut: Ann Radcliffe’s Life Described as “Helpless Maiden” and the “(Un)Conventional Woman” in the Mysteries of Udolpho

Ann Radcliffe, an important pioneer of the Gothic genre, is the representative of her culture in terms of revealing the features of the male-dominant 18th century world as acceptable to her audience in *The Mysteries of Udolpho*. Dealing covertly with the validity of the established values of the patriarchal society, she hardly suggests alternative norms and behaviour types to women. Therefore, if analysed from the biographical and psychological perspectives, Radcliffe can be said to have constructed Emily, the major female character in *Udolpho*, like herself: Emily is committed to the masculine ideas (and ideals), and is submissive to patriarchal authority. By constructing such a character, Radcliffe, in fact, gives hints about her own life which we know little about. The parallelisms between the lives and viewpoints of Radcliffe and her heroine, indeed, unveil the author’s inner world and her wish fulfilment over the major character. Happy with the masculine civilization, her heroine, like herself, remains anodyne and unengaging.

Key words: Ann Radcliffe, *Mysteries of Udolpho*, patriarchy, aristocracy, bourgeoisie, helpless maiden, wish fulfilment

Venera R. Amineva – Marsel I. Ibragimov – Elvira F. Nagumanova – Alsu Z. Habibullina: G. Tukay’s Poetry: the Aspects of National Identity

In the article the theoretical aspects of the national identity concept in fiction are defined. The cognitive potential of the receptive aesthetics and subject-system method in the study of national identity is revealed. On an example of poems of G. Tukay the role of subjective organization of the text in expression of identity, the sense interference and phenomenon of the untranslatability are demonstrated.

Key words: national identity, subjective organization of a literary work, the semantic interference, untranslatability, G. Tukay

Ivona Misterova: The Reception of Anglo-American Drama During the Great War in Period Newspapers

During World War I, theatre became an effective channel of communication and a means of encouragement. In times of economic difficulties and political paralysis, theatrical productions were designed to arouse the Czech national consciousness. The repertoire was particularly oriented towards classical works of national literature (e.g. by Klicpera, Tyl, Jirásek) and “democratic drama” (e.g. Shaw). Considerable theatrical space was also devoted to Shakespearean plays. One of the greatest theatrical achievements was the Shakespearean festival in the spring of 1916, which took place in Prague and many other Czech theatres. Thanks to Jaroslav Počepický (director) and Bedřich Karen (title protagonist), it gained a distinctive character on Pilsen’s stages as well. The Shakespearean dramatic cycle naturally had both artistic and political implications. Shakespeare thus became, figuratively speaking, an inspirer and co-creator of Czech national history.

The article aims to specify the proportion of repertoire constituted by Anglo-American drama at the Municipal Theatre in Pilsen during the Great War. Based on a chronological approach, it furthermore attempts to trace the reception of particular productions, e.g. *The Merchant of Venice*, *Captain Brassbound*, *The Tempest*, *Androcles and the Lion*, *Hamlet*, and *Venice Preserved*, in theatre reviews published between 1914 – 1918 in local periodicals *Český deník* (The Czech Daily) and *Nová doba* (The New Time).

Key words: William Shakespeare, the Great War, the Czech lands, Pilsen, the Municipal theatre in Pilsen, Shakespeare festival

Tomas Tandlich: The Jewish Religion and Culture – Milestone for the Past, Present and Future

The Jewish nation is the integral part of the European culture and philosophy. This nation started his journey through the history of mankind in the Biblical time down during the Ancient Age to the time of the destruction of the Temple of God. The year 70 A.D. meant in the Jewish history the turning point, when the state of them was destroyed and they had to leave the homeland and roamed to all parts of the contemporary world. The synagogue, Torah and Talmud are the milestones for the Jewish nation for the next centuries.

Key words: Torah, Talmud, Jews, Synagogue, God

XLinguae Submission Guidelines

The Publisher enables prospective authors to contact the editor by e-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 monograph.

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 with research results (standard-page length: 10-20 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 project, please indicate the full name and project registration number
 - abstract in language you write the contribution as well as in English (max. 600 characters 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:

- please use only English Latin alphabet in alphabetical order of the bibliographic reference list
 - message in text: (Harmer, 1991: 12) or (1991: 12)
 - footnote: HARMER, J.1991. The Practice of English Language Teaching. Addison Wesley Publishing Company. (ISBN)
 - full bibliographic reference in the list of bibliographic references:
Book bibliographic reference: HARMER, J.1991. The Practice of English Language Teaching. Addison Wesley Publishing Company. (ISBN)
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: 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 from 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 research studies should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance. Manuscripts in MS Word must be written in one of the following languages (Slovak, Czech, Spanish, French, Italian, Russian, English) following the rules of academic style where high-quality grammar and style are essential. Submissions must include – apart from the main text – the following elements: title, authors, affiliations, contacts, abstracts, key words, and when applicable: introduction, main text, research results, conclusion, appendixes, references. Papers should be formatted into A4-size pages, with the title and whole author's names in 10-point, abstracts, key words, main text, bibliographic references and professional signature in 9-point Times New Roman, in single-spaced one-column format. Figures and tables must be sized as they are to appear in print. Figures should be placed exactly where they are to appear within the text. Other formats are not acceptable. Authors submit their papers electronically through e-mail to the Journal's submission address xlinguae@xlinguae.eu. The paper should be sent from the professional (academic institution) e-mail address in two folders. In the first folder, there will be the author's name, the whole professional institution address, an academic e-mail address, copy of the certificate of payment of 90 euros review process fee as well as the variable symbol used when realizing the payment and author's agreement to receive a printed copy or free online access to issue if the article is accepted. In the second folder, there will be the very final author's version of the scientific article about language, linguistics, literature, methodology of teaching language or translation (without author's identification). Besides, the author submits, in the second e-mail article attachment, two formats of abstract and key words and the title of the article. The first format of abstract and key words (use only key words from SCOPUS database) will be written in the language of the article (Slovak, Czech, Italian, Spanish, French, Russian or English). The second format of abstract and key words (use only key words from SCOPUS database) as well as the title of the article are obligatory submitted in English. In the e-mail which will contain the two folders, the author will write a note that the submitted article was not published elsewhere and is not under consideration by any other journal. The 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 they have used the work and/or words of others that this has been appropriately cited or quoted (please transliterate bibliographic references into English alphabet). 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 acknowledgement 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. 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.

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.

The scientific impact factor of the papers in X_Linguae journal is assured by the established connections with the well-known indexing database ELSEVIER Products – SCOPUS (2011-2014). When sending a scientific paper, authors should note that we are obliged to review a number of papers and these are considered and judged in hierarchy. The publication fee is 90 euros and comprises review process and if the paper is accepted, the fee comprises also one copy of the printed journal. The publication fee must be paid the day when the article or the study is sent to [xlinguae\(at\)xlinguae.eu](mailto:xlinguae(at)xlinguae.eu). The payment should be provided with the author's variable symbol which will be indicated in the first folder of the mail with article on the following account:

IBAN: SK831100000002620148945, BIC (SWIFT) code: TATRSKBX

Account name: SLOVENSKÁ VZDELÁVACIA A OBSTARÁVACIA s.r.o.,

Bank: Tatra banka, a.s., Hodžovo námestie 3, 811 06 Bratislava

Invoice Address: Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia s.r.o., Petzwalova 30, Nitra 94911, Slovakia

IDnumber (IČO): 44618735

An invoice can be sent to authors if they write to invoice@xlinguae.eu and send all needed information. All manuscripts will be subject to a well established, fair, unbiased peer review and refereeing procedure, and considered on the basis of their significance, novelty and usefulness to the journal's readership. The reviewers' identities remain anonymous to authors. The review process may take several weeks. Each paper will be provided with a paper ID for further reference and anonymous reviewers will be in contact with you via editor@xlinguae.eu if the article is accepted with the minor changes.

The review output will be one of the following decisions: A, Accept; B, Accept with minor changes; C, Reject. If required, authors need to revise the paper according to reviewer's comments. After publishing, the authors will receive a copy of the journal or may download the journal from the website. They are supposed to point out it in the first folder when sending the mail with the article.

The complete versions of the journal issues in PDF are published on the journal's webpage www.xlinguae.eu on January, April, June and October.

XLinguae



From contents

Transformational Potential of Blended Learning to Personalize Foreign Language Teaching in a Non-Linguistic Higher School

by Dinara G. Vasbieva – Irina I. Klimova

Phraseology of the Cultural Dimension

by Anna Zholobova

Translation and Subtitling of Documentary Films in Teaching Foreign Languages and Intercultural Communication

by Emilia Perez

Particularities of ESP and Development of Intercultural Competence

by Anna Zelenkova

Substandard Derivations as Objects of System Analysis ...

by Elena V. Habibullina

Czech-Russian Homonymy as a Didactic Problem

by Elena A. Vasilyeva – Jakub Konecny

Ann Radcliffe's Life Described as "Helpless Maiden" and the "(Un)Conventional Woman" in the Mysteries of Udolpho

by Ertuğrul Koç – Tuğba Karabulut

G.Tukay's Poetry: the Aspects of National Identity

by Venera R. Amineva – Marsel I. Ibragimov et al.

The Reception of Anglo-American Drama During the Great War in Period Newspapers

by Ivona Misterova

The Jewish Religion and Culture – Milestone for the Past, Present and Future

by Tomas Tandler

Book reviews

Abstracts