JAZYKOVEDNÉ, LITERÁRNOVEDNÉ A DIDAKTICKÉ KOLOKVIUM L-6

Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-6

ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC A VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ

non-conference reviewed collection of papers

Bratislava 2020

©**Názov: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-6**
Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-6

Zostavil/Editor: doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

Vedecký redaktori a recenzenti: prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
prof. PhDr. Richard Repka, CSc.
PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Technická redaktorka: Zuzana Medovičová

- Vydal: Z-F LINGUA Bratislava
- Náklad: 60 ks
- Forma: CD ROM
- Rok vydania: 2020

*** Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov.*

© ***ISBN: 978-80-8177-075-3***
EAN: 9788081770753

PREDSLOV

Zborník vedeckých štúdií ***„Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium“*** prichádza so svojím L-6. číslom vydania, prvým v roku 2020.

Teší ma, že si svojou odbornosťou a zameraním získava stále väčšie množstvo priaznivcov, jednak z radov učiteľov na univerzitách v Slovenskej republike, jednak medzi učiteľmi a odborníkmi zo zahraničia.

Zborník je „kolokviom“ vedeckých prispievateľov prezentujúcich svoje skúsenosti z pedagogickej praxe, ako aj výsledky vlastnej vedecko-výskumnej činnosti, predovšetkým z oblasti jazykovedy, literárnej vedy a didaktiky. Orientuje sa aj na viaceré sociologické, pedagogické a psychologické problémy vo vzdelávaní.

Jedným z primárnych cieľov publikácie je rozvíjať poznatky smerujúce ku skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu zameraného na získanie komunikačnej kompetencie a multikultúrnej rozhľadenosti v rôznych typoch reálií.

Som presvedčený, že aj táto publikácia osloví nových čitateľov a prispievateľov, ktorí v nasledujúcich číslach rozšíria naše vedomosti o jazyku, literatúre, didaktike, psychológii a sociológii a stanú sa zdrojom inšpirácií pre ďalší výskum v týchto oblastiach.

Autorom prác, recenzentom, vydavateľovi, ako aj všetkým tým, ktorí sa aj v roku 2020 budú podieľať na vydávaní zborníka vyjadrujem vopred úprimnú vďaku.

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

OBSAH / TABLE OF CONTENTS

INFINITIVE CLAUSES IN ENGLISH AND SLOVAK IN THE SYSTEM OF ENGLISH AND SLOVAK NON-FINITES
RICHARD REPKA // 1

WIRTSCHAFTSANGLIZISMEN IM SPRACHGEBRAUCH DES DEUTSCHEN
LÍVIA ADAMCOVÁ // 20

INTRODUCTION AUX SUFFIXES DE DERIVATION AFFECTIVE DANS LA TERMINOLOGIE DE LA CHASSE SUR L'EXEMPLE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET ITALIENNE
BEATA MALCZEWSKA // 28

MODELOVÁ ŠTUDENTSKÁ KONFERENCIA AKO SITUAČNÝ KONTEXT PRI VÝUČBE SIMULTÁNNEHO TLMOČENIA
GABRIELA SIANTOVÁ // 48

JAZYK PRÁVNEHO NORMATÍVNEHO SYSTÉMU – SPOLOČENSKÉ A HISTORICKÉ SÚVISLOSTI A DETERMINANTY OSOBITOSTI PRÁVNEHO JAZYKA
FERDINAND KORN // 60

ENGLISH AND SLOVAK NEGATIVE EXPRESSIONS FORMED BY THE PREFIX „UN" AND ITS SLOVAK EQUIVALENT „NE"
PETER BOJO // 71

BEMEKUNGEN ZUR NORM UND VARIATION IM DEUTSCHEN
SILVIA ADAMCOVÁ // 78

TRANSLATION OF STYLISTIC DEVICES IN THE TRANSMISSION OF THE ATMOSPHERE IN SHORT STORY « SALVATORE» BY W SOMERSET MAUGHAM.
SAMAMBET MENGZADA // 86

SOME THOUGHTS ABOUT THE TRIUNE FORMULA OF VALUES IN POEMS BY CARL SANDBURG AND AKYLBEK SHAYAKHMET
SAMAMBET MANSIYA KALMAGAMBETKYZY // 93

PRINCÍPY PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA: AKTÍVNE UČENIE SA
GABRIELA LOJOVÁ // 101

GONDOLATOK A TANÁRKÉPZÉSRŐL. BUDAPESTI TANÁCSKOZÁS A KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM BTK TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTJÁBAN[1]
BODONYI EDIT – PAZONYI JUDIT // 111

STRUKTURÁLIS ÉS TARTALMI ELEMEK, AMELYEK JELENKORBAN MEGKÖNNYÍTIK AZ ÓVODA ÉS ISKOLA KÖZÖTTI ÁTMENETET
Mit tesz az óvoda és mit az iskola az átmenet megkönnyítése érdekében Romániában?
ŠTRUKTURÁLNE A OBSAHOVÉ PRVKY, KTORÉ UĽAHČUJÚ V SÚČASNOSTI PRECHOD DIEŤAŤA Z MATERSKEJ DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY
Čo robí materská a čo základná škola v záujme uľahčenia tohto prechodu v Rumunsku?
BARABÁSI TÜNDE – TAMÁŠOVÁ VIOLA // 135

PEDAGOGICKÉ MYSLENIE UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA A VÝUČBA ZRUČNOSTI POČÚVANIE S POROZUMENÍM
MARTINA ŠIPOŠOVÁ // 148

KDO UČÍ MODERNÍ MANAGEMENT
ZDENĚK VRBA // 168

MLÁDEŽ V KONTEXTE RIZÍK SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI
GABRIELA GABRHELOVÁ // 181

---

[1] A tanácskozás (2019. november 11-12) résztvevői: Ucitelské vzdelanie/príprava a pedagogická prax na Slovensku (Maria Potočárová), Ucitelské vzdelanie/príprava a pedagogická prax na Slovensku (Viola Tamášová), Slezská Univerzita (Vladimíra Kocourková, Kamil Janiš), Jan Dlugosz University (Anna Irasiak, Elżbieta Napora), Károli Gáspár Református Egyetem (Bodonyi Edit, Fischer Andrea, Pazonyi Judit).

ANALÝZA PODSTATY A VÝZNAMU PRAVIDIEL V EDUKAČNOM PROSTREDÍ AKO PREDPOKLAD KVALITATÍVNEJ ZMENY PRÍSTUPU ŽIAKOV K DANÝM PRAVIDLÁM – MORÁLKA A SPRAVODLIVOSŤ
FERDINAND KORN // 188

ELT TO PRESCHOOLERS IN THE FAMILY CENTRE POD PRAMEŇMI IN SLIAČ AND FOSTERING THEIR EARLY INTERCULTURAL COMPETENCE (A FEW TIPS AND RECOMMENDATIONS FOR FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS)
ANNA SLATINSKÁ // 198

ÚČEL UČEBNÝCH POMÔCOK A DIDAKTICKEJ TECHNIKY VO VYUČOVACOM PROCESE
JAROSLAV OBERUČ - MIROSLAV PORUBČAN // 208

ROZVOJ DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKÔL
ĽUDMILA RUMANOVÁ // 219

RECENZIE // 232

prof. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD. // 233

Javorčíková, J., Zelenková, A., Styková, I. Voices from Beyond: Modern Coursebook of Cultural Studies for Philologists,

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD. // 235

Rizeková, I.: La communication en milieu universitaire

Mgr. Ľubomír Holík

HALÁKOVÁ, Milota – KŠIŇANOVÁ, Marína – BÁBELOVÁ, Janka, 2019. Slovenčina ako liek konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny // 237

INFINITIVE CLAUSES IN ENGLISH AND SLOVAK IN THE SYSTEM OF ENGLISH AND SLOVAK NON-FINITES

RICHARD REPKA

Abstrakt

Primárny cieľ tohto príspevku je kontrastívna analýza infinitívnych konštrukcií v angličtine a slovenčine. V tomto rámci sú načrtnuté ich základné štruktúrne, sémantické a funkčné rozdiely a podobnosti. Infinitívne konštrukcie v angličtine a slovenčine sú prirodzene integrálnou súčasťou sub-systému neurčitých slovesných tvarov. Bolo preto potrebné poukázať aj na rozdiely a podobnosti v tejto oblasti. Základný rozdiel spočíva v tom, že v angličtine sub-systém neurčitých slovesných tvarov patrí do centra jazykové systému, zatiaľ čo v slovenčine je s výnimkou neurčitku blízko jeho okraju.

Kľúčové slová

neurčitok, gerundium, participium, prechodník.

Abstract

The primary goal of the present paper is a contrastive analysis of the constructions with the infinitive in English and Slovak. In this framework are outlined their structural, semantic, and functional differences and similarities. Naturally, Infinitive constructions in English and Slovak are an integral part of the subsystem of non-finites. Therefore, it was also necessary to point out to similarities and differences in this regard. The basic difference lies in the fact that the English subsystem of non finites belongs to he centre of the system of language, while in Slovak (with the exception of the infinitive), it is close to its margin.

Key words

infinitive, gerund, participle, transgressive.

1 Introduction

The main goal of this paper is to deal with one category of English grammar which, I believe, is important for understanding the internal nature, meaning and external behaviour of the English verb as a whole. This category is traditionally called the infinitive and it is the constituent core of the English infinitive clauses (or constructions with the infinitive) which are an integral constituent of the system of English non-finite clauses which also includes gerund and participle clauses. In order to explain the nature of this category in more precise and relevant terms, it is necessary to apply a systemic and contrastive (cross-linguistic) perspective, that is, I am going to explore the English infinitive clauses in the framework of non-finite clauses against the background of Slovak infinitive clauses and other non-finite clauses – transgressive clauses and participle clauses. Since English is a predominantly analytic language and Slovak a predominantly synthetic one, it is only natural that they differ in the ways they conceptualize reality in general. However, it does not mean that there are no similarities between them. For this reason I will make an attempt at outlining some essential similarities and differences between them – structural, semantic, functional, communicative. From this perspective, the study could be of use especially for researchers exploring the non-finite clauses, course-book writers, teachers of English, and first of all for translators from English into Slovak and vice versa.

There is a vast array of literature on the subject of non-finites in English. My chief information sources are English linguistic and pedagogical grammars by such authors as R. Quirk et al. (1985), Greenbaum and Quirk 1990, B.Aarts (2011), G. Curme (1931), L. Berk (1999), Collins Cobuild (1995), Carter and Mc Carthy (2007) L. Dušková a kol. (1988), etc., and a number of articles and studies.

As far as Slovak is concerned, I will rely especially on the seminal monograph on the syntax of the infinitive in Slovak by J. Ružička (1956), which was inspired by Poldauf (1954),as well as on Morfológia slovenského jazyka (1966) and standard Slovak grammars by Pauliny-Ružička-Štolc (1968), J. Kačala (1998,2009)), J.Mistrík (1983,1988), Pavlovič (2012),etc.

2 Morphological , semantic and functional characteristics of English and Slovak infinitive constructions

The modern English infinitive was originally a verbal noun which in Old English was still inflected as a noun except in the genitive which was lost in the prehistoric period (see e.g. Curme 1930:455-56) The infinitive without *to* is the nominative or the accusative of this old noun. The infinitive with *to* was originally the object of the preposition *to* and the old dative form. The *to* has been retained but the infinitive suffix -*en* and the dative sign –*e* have disappeared (helpen, helpe: comen,come: asken, aske). Gradually *to* came to be felt as the

sign of the infinitive, and in the course of time the infinitive has acquired the properties of voice and aspect (verbal force):

	active	passive
present	(to) call	(to) be called
present progressive	(to) be calling	(to) be being called
perfect	(to) have called	(to) have been called
perfect progressive	(to) have been calling	(to) have been being called

Two of the above forms of the infinitive - present progressive passive and perfect progressive passive- are known to have a low frequency of occurrence.
The present infinitive is primarily used to express actions which are simultaneous with those expressed by the finite verb irrespective of its tense (present, past, future):
I am sorry to disturb you.
He was sorry to disturb them.
He will be sorry to disturb them.

It can also express actions that follow , depending on the meaning of the finite verb:
He expects/expected to see him.
I hope to see you again.

The perfect infinitive, which does not exist in Slovak in an analytic form, refers to such actions that occurred before those expressed by the finite verb:
I am glad to have written the essay.
She is/was likely to have cooked the dinner.
They were happy to have paid the rent.

Neither the progressive infinitive exists in Slovak. It normally expresses actions in progress relative to the actual situation:
They seem to be enjoying themselves.
He appeared to have been continually borrowing money. (Dušková)

As far as passive infinitives are concerned, it must be said that normally they have a lower frequency of occurrence than active infinitives.. Active infinitives are sometimes used instead of the passive ones:
Nobody is to blame.
The house is to let. (Dušková)

He is not a man to trifle with.

However, apart from the above examples, passive infinitives are normally used:
The factory is to be pulled down.
The city is to be destroyed..

All the forms are used in the infinitive clauses which have either covert or overt subjects. Examples of to-infinitive clauses:

Covert subject in clause
George wants **to go to Rome**.
Separating the twins would be **to kill Mathew**. (Mc Ewan)
To be caught out enacting her part in a cliché showed poor taste rather than a moral lapse. (Mc Ewan)
I would like **to be elected the president of this bank**.
He would hate **to be driving in this weather**.
They hope **to have left by August.**
I'm happy **to have been invited**.
He seems **to have been completely forgotten.**
Well I've heard they're supposed **to be being pulled down**. (Carter-Mc Carthy)
Whales and other marine animals are thought **to have been being killed** as a result of the military tests. (Carter-McCarthy)
To be fair, I think people will take this into consideration.
He paused **to have a look around**.
It's not easy **to find a new job.**
Life is hard **to explain**.
My desire, **to remain as I am**, is what ultimately limits me.

Overt subject in clause
I told **him not to be silly**.
Do you really want **her to be lying** in a hospital bed for perhaps months?
George would like **Natasha to be elected**.
I would hate **for the kids to move so far away.**
The idea was **for me to see the material**.
For the team to win would be wonderful.
For him to have said that was inexcusable.
It's not easy **for him to find** a new job.

To-infinitive clauses can function as subject, object, subject complement, object complement, extraposed subject, adverbial, and even an appositive. They can also function as complements in noun phrases and adjective phrases:

He has a large **family to support**.
But there is no **actual requirement for them to do it**.
They are **ready to start the engines**.
She is **eager to please.**
He is **free to try and kill** you with leukaemia.(Mc Ewan)

Besides the afore mentioned functions to-infinitives are an integral part in constructions with catenative verbs (appear to, come to, fail to, get to, happen to, manage to, seem to and tend to):

He **appeared to be** a man of many parts.
Do you **happen to know** her phone number?
They **didn't manage to get** him on the phone.
We **seem to have been** this way before.
He cannot **fail to have been conditioned** by it.
We don't **tend to go** to Paris very often.

A sentence can contain not only one infinitive-clause but several of them to enhance its propositional meaning:

Myths and fictions accustomed people, nearly from the moment of birth, **to think** in certain ways, **to behave** in accordance with certain standards, **to want** certain things, and **to observe** certain rules. (Harari)

The infinitive without *to* is generally known as the bare (plain) infinitive. The bare infinitive constructions are typically used:

a/ after the majority of modal verbs: can, may, must, etc.:
I can speak French.
You must study history.
He may see her again.

b/ after had better, had rather, had sooner:
I'd rather go on.
I'd better study philosophy.
He'd sooner go to Paris.

c/ after mental verbs expressing perceptions(see, hear, watch, feel, notice, etc.):
I saw him run.
I heard them come.
They noticed him steal the car.

d/ after the construction *I won't have you…*:
I won't **have you speak** like that before the children.

e/ with such verbs as bid, let, make:

Bid him come in.

I won't **let him know** about it.

The teacher **made me do** the exercise again.

f/ in some stereotype phrases: to make believe, to make do, etc.

In comparison with to- infinitive clauses, bare- infinitive clauses have a lower number of syntactic functions. They can function only as a/ direct objects after the causative have, verbs of perception, and such verbs as bid, help, let, make, b/ as complement clauses after modal auxiliaries and do, and c/ as subject complements (see e.g. Aarts 2011,218-221). For example:

a/ I won't **have you do** it again.
They **heard him come**.
He **bade me come** closer.
We **let him keep** the gun.
Music **makes me feel** elated.

b/ She can **come with me and George**.
They will **make a decision**.
I must **do it now**.
The road **can be blocked**.
I might **do that tomorrow.**

c/ What you do is **wear it like that**.

And all you have to do is **write a rule that says** …

Bare infinitive clauses functioning as subject complements can be used only with the verb **be**, and they do not have their own subjects. The frequency of occurrence of these constructions is very low. A sentence can also contain several bare-infinitive clauses, for instance to emphasize its narrative and dramatic effect relative to a specific situation:

She saw the topmost branch of one of the nearer beeches **snap and begin** to fall,
upend itself and swing as it was held by lower branches, then **plunge again**,
become entangled, then, freed by the wind, **hit** the drive with a crack.(McEwan)

As far as Slovak is concerned, morphological characteristics of constructions with the infinitive are different. First, the infinitive is signalled not by the particle standing before the verb but by the ending –**t'** added to the infinitival stem: číta**t'** (to read), písa**t'** (to write) , spieva**t'** (to sing), tancova**t'** (to dance), etc. The morphological boundary between the infinitival stem and the ending **–t'** is fuzzy only in one verb:

rás**t'** (to grow). Here the infinitival ending has coalesced with the infinitival stem *rast-*.

Second, there are no bare infinitives in Slovak because all infinitives end in **–t'**. By the way, the inflectional form of the infinitive is typical for all European languages (German, French, Russian, Spanish, etc.): arbeit**en**, parl**er**, čita**t',** habl**ar**, etc.

Third, Slovak contains a far lower number of infinitival forms. It differentiates only between active infinitives and passive infinitives. For example:

active	passive
potrestať	byť potrestaný
(to punish)	(to be punished)
raniť	byť ranený
(to injure)	(to be injured)

vyčerpať	byť vyčerpaný
(to exhaust)	(to be exhausted)

The Slovak passive infinitive is formed in the same way as the English passive infinitive, that is , the construction consists of the auxiliary verb to be (byť) + the past participle of the lexical verb. In addition to the descriptive passive, Slovak also has the so-called reflexive passive: predať sa (* sell oneself), variť sa (*to cook itself), dať si vysvetliť (* to have to oneself explain something):

Predať sa a byť kúpená, **dať sa kúpiť**, to je podlé. (Mináč)

(?To sell herself and let herself be bought, it is vile.)

As for the Slovak syntactic functions of the infinitive constructions, they have approximately the same range of ''traditional'' functions. However, in Slovak there are some special constructions with the infinitive that are not current in English. Thus in Slovak you can find constructions with the infinitive for instance in a few one member sentences which are normally rendered by two-member sentences in English. For example:

Pri chode motora bolo **cítiť** chvenie.

(Vibrations were felt when the engine was running.)

Nerozumieť mu ani slovo.

(None of his words could be understood.)

Nebolo ho často **vídať**.

(He was rarely seen.)

Žiakom treba **radiť**.

(The pupils must be advised.)

Bežať nebolo hodno.

(I wasn't worth running.)

Osprchovať sa, **umyť zuby** a **spať**. (emphatic imperative)

(Take a shower, brush your teeth and go to bed.)

Stáť! (Stop!) (emphatic imperative)

Mať tak pri sebe mobil.

(Would that I had a cell phone on me..)

Byť tebou, neurobil by som to.

(I wouldn't do it if I were you.)

I will investigate in greater detail the system of English and Slovak syntactic functions of the infinitive in a separate study.

A more important problem now is the meaning of infinitives from a contrastive point of view. This problem was tackled especially b Poldauf (54) and Ružička(56). According to Poldauf (1954) the infinitive as a basic impersonal form of the verb embodies an abstract conception of the meaning of the verb being expressed. It abstracts away only from the lexical meaning of the verb, including all what is concrete and particular, whether just in progress or not. This

fact, that is, that the infinitive is an impersonal expression for an abstractly conceived action has not been adopted by Ružička (p.13). He says that in Slovak there are certain cases when the infinitive can express real actions , for example when the infinitive functions as an object, object complement , adverbial modifier, and in one-member sentences:

Učíme sa pochodovať. (We are learning to march.)
Videli sme prichádzať dvoch vojakov.(We saw two soldiers come/ coming.)
Boli sme navštíviť starú mamu. (We went to see our grandma.)
Na pretekároch (bolo) badať únavu. (?Fatigue could be observed in competitors.)

In English and in Slovak the infinitive expresses an action (activity, state, process) without regard to an explicit agent. The agent may be either overt or covert (see the above examples). There is yet another semantic /functional and discourse aspect which the infinitive has in common with the rest of non-finites. It is, of course the complex condensation phenomenon that has been belaboured first of all in the Prague school of linguistics (Mathesius 1975).This phenomenon refers to the fact that the majority of English non-finite clauses are normally rendered in Slovak and Czech by finite clauses. These clauses may be nominal, relative, adverbial, etc. In my view, non-finite clauses, may also function as cohesive devices due to their abstract character, and the fact that they may both have anaphoric , and cataphoric references.

3 The place of the infinitive in the system of English and Slovak non-finites

It has already been said that he infinitive in English belongs ,together with the gerund and the participle, to the system of non-finite verb forms. Such forms function as non-finite clauses in the structure of the sentence. They are called non-finite because both the infinitive (to-infinitives and bare infinitives) and gerunds and participles (-ing and -ed forms) despite their verbal characteristics behave syntactically as nouns, adjectives, and even adverbs. For example gerunds have a number of characteristics in common with nouns:

a/ They can be used with ordinary determiners **no** and **any**, e.g.:
There is **no denying it**.
There isn't **any telling what they will do**.

b/ They can function as subjects in questions, e.g.:
Did **getting arrested** bother you?
Does **making biscuits** really teach children how to cook?

c/ They can be modified by emphatic personal pronouns, e.g.:
Working hard **itself** does not worry me.

d/ They can be modified by a non-restrictive relative clause, e.g.:
Working hard, **which never did anyone any harm**, is part of the job.

e/ They can be conjoined similarly as NP's, e.g.:
Pat's coming and **Chris leaving** /?? bothers / bother me.

Generally speaking, English non-finites are hybrid in character. Moreover, non-finites have no tense distinction, no mood, and no person and number concord, and therefore they cannot function as the core constituents in the matrix clause. On the whole, they represent a complex system with specific interrelations which is made manifest in the production of discourse and in the process of communication in general. For example mention should be made in this connection with interrelations between the infinitive and the gerund constructions which have the following forms:

	active	passive
present (indefinite)	calling	being called
perfect	having called	having been called

These non-finite constructions are in competition in expressing specific kinds of reality. This is to say that there is a considerable range of territory common to infinitives and gerunds but also the territory that is different for each. For example, either the gerund or the infinitive can be used after such verbs as *continue, start, begin, love :*

A cold wind started to blow.
It started raining.
Ann began to cry.
He began dancing
It continued to rain
It continued raining.
He loves to talk about philosophy
We both love dancing.

In the above cases the infinitive is more common.

After such verbs as *love, like, prefer, hate*, the meaning of the clause changes slightly, depending on whether the infinitive or the gerund is used. Followed by the gerunds, the statement is general in character. In other words, the gerund expresses the abstract concept of the 'action' of the verb. For example:

I like reading and swimming.
I love going to parties.
I hate driving in the dusk.

Followed by the infinitive, the statement is more specific:

I like to read a book before going to sleep at night.
I hate to tell you, but I've lost your book.

After such verbs as *remember, forget, regret, stop, try*, etc. the meaning changes considerably, depending on whether the gerund or the infinitive is used. For example:

I **remember being** very unhappy as a teenager.

(I know that I was very unhappy as a teenager.)
I'll never **forget meeting** you.
(The day I met you is very clear in my memory.)

The gerund refers to actions and states in the past, i.e. before the remembering, forgetting, etc., take place.

Remember to put some petrol in the car.
(There isn't much petrol in the car, and it is important that you buy some.)
Don't **forget to post** the letter.
(The letter is important, so you must remind yourself to post it.)

The infinitive refers to actions that must still be done, i.e., that happen after the remembering, forgetting, etc.

I **stopped smoking** years ago. (previous activity)
I **stopped to have a smoke**.(This tells why I stopped.)
He **regrets quitting** his job.
(He quit his job.)
He **regrets to quit** his job.
(He is sorry to quit his job.)

In English there are also verbs that select the infinitive to follow them: *ache, afford agree, appear, ask, decide, demand,, determine, endeavour, expect, fail hesitate, hope, long, omit, plan, prepare, persuade, promise, pretend, propose, refuse, seem, strive, wait, wish, yearn, etc.*

And the following verbs typically select the gerund to follow them: *anticipate, avoid, complete, consider, deny, delay, discuss, dislike, enjoy, imagine, involve, practice, report, risk, understand, etc.*

The alternation of gerunds and infinitives can be found especially in popular scientific prose:

> What is the difference between **describing** 'how' and **explaining** 'why' ? **To describe** 'how' means **to reconstruct** the series of specific events that led from one point to another. **To explain** 'why' means **to find** causal connections that account for the occurrence of this particular series of events to the exclusion of all others. (Harari, 265)

This kind of alternation is not possible in Slovak since it has no constructions with gerunds. For this reason English gerundial constructions are rendered by other means in Slovak. One of them can be an infinitive construction as can be seen in the following Slovak translation of the English text by Harari:

> V čom sa líši snaha **opísať** „ako" a **vysvetľovať** „prečo"? **Opísať** „ako" znamená **zrekonštruovať sériu** konkrétnych udalostí, ktoré viedli od jedného bodu k

druhému. **Vysvetľovať** „prečo“ znamená **hľadať** kauzálne spojenia, ktoré sú zodpovedné za výskyt konkrétnej série udalostí a vylúčenie všetkých ostatných. (Harari 230)

In addition to infinitives English gerunds are frequently rendered in Slovak also by verbal nouns, to say nothing of a whole range of clauses:

Washing, dressing, drinking coffee, leaving a note and arranging a new key for the cleaning lady , brought these raw feelings under control. (McEwan)

Umývanie, obliekanie, pitie kávy, nechanie odkazu a zabezpečenie nových kľúčov pre upratovačku, to všetke jej pomohlo dostať jej rozjatrené pocity pod kontrolu.

The third non-finite form is traditionally called the Participle. English participles are almost identical in form with gerunds:

active	passive
calling (present)	being called
- (past)	called
having called (perfect)	having called

It is noticeable that it is only the –ed form (past participle) that has no counterpart in the system of English gerunds.

The functions of participle forms can be divided into two main types, those in which the adjective type patterning predominates(a), and those in which there is a blend of the verbal and the adjectival producing participle clauses (b).

(a) Participles used as adjectives

Present participles (-ing) denote an action still happening:

He dived into the river to save the **drowning** child.

She poured **boiling** water into the jar.

They watched the **burning** forest helplessly.

The attributive pre-posed present participles normally correspond to relative clauses: a leaking jar (a jar that leaks), a squeaking door (a door that squeaks), a crying baby (a baby that cries),etc .In such cases, the semantic difference between a current action and a general action is neutralized.

It is not surprising that participles can become adjectives very easily, for instance:

a very **becoming** dress, a **fitting** description, a most **astonishing** piece of news, **interesting** developments, an **insulting** remark, etc. It is normal that adjectives of this type can be used with intensifiers , and form the degrees of comparison.

The attributive (qualifying) post-posed present participles are used in the same way as in Slovak especially in such cases when they are complemented by objects and adverbial modifiers, for example:

In psychology, we attempt to state the laws **underlying human behaviour**.

(V psychológii sa pokúšame stanoviť zákony, na ktorých sa zakladá ľudské

správanie.)
As an example take a child **learning a foreign language**.
(Ako príklad si zoberte dieťa učiace sa cudzí jazyk.)

The post-posed present participles also correspond to relative clauses with neutralized current and general actions. It boils down to the fact that they are not ellipses of present progressive forms. For example: the students going to classes = 1/the students who go to classes or 2/ the students who are going to classes.
Past participles as a rule have a passive meaning and as such they describe the result of an action that has happened:
He looked at the **broken** chair, wondering if it could be mended.
The **completed** statue looked very lifelike.
The detective saw a **torn** dress.
He saw their **worn** shoes in the garden.

Their use in pre/modification is not so frequent as in Slovak,. and there are also cases when their use in a resultative meaning is not normally acceptable (see Dušková, 2006,581-582). Compare: the **lost** key but not * the **found** key, the **stolen** car but not * the **bought** car. The use of past participles in pre-modification is even less frequent when they do not denote results: * the **blamed** boy, * a **believed** friend.
Sometimes it is not possible to use a past participle alone in pre-modification. But when the past participle is pre-modified, it can be acceptable. Compare: * the mentioned case- the above-mentioned case, * the found manuscript- the recently found manuscript.
Past participles denoting active meanings are not frequent either, for example: a travelled man, a retired army officer, a healed wound, etc.
Past participles can be easily converted into adjectives, especially when they express mental processes: His face wore a very annoyed, bored, disgusted, embarrassed, worried expression. (Dušková 2006,582)
Like present participles, past participles correspond to relative clauses, cf. destroyed plans = plans that have been destroyed.
b/Participle clauses

These types of clauses are in general equivalent to the Slovak transgressive (prechodník), but unlike in English the Slovak constructions with this non-finite form have a very low frequency of occurrence. Their use is confined especially to fiction. In English, participle clauses are frequently used to describe two actions that happen:
a/ at the same time:
She sat by the window **reading a book**.
He walked down the road **carrying a big suitcase**.
He went to the party **dressed as a waiter**.

b/ one after the other:

Loosening his tie, he sat down in the chair.

Opening his suitcase, he took out a bottle of wine.

If it is important to know that when one action has finished before the other begins, the perfect participle is used as a rule:

Having finished lunch. we left for work.

Having had a shower, he shaved himself.

c/ two actions that happen one because of another:

Being a mean person, he never bought anything for anybody.

(i.e. Because he was a mean person…)

Not knowing what to do, I made a few phone calls.

Weakened by years of bad health, she could hardly sit up in bed.

It is noteworthy that in these three uses , the subject of the main clause must be the same as the subject of the participle clause. However, there are cases in English when the participle construction has a general subject. This is again adequately exemplified by Dušková (1988,584):

Broadly speaking, the direct method is based on the situational approach.

Allowing for exceptions, the rule may stand.

The choice of a method is not a simple matter, **considering the many factors involved.**

If a participle construction has a subject of its own which is different from that of the finite verb, such construction is called ‘’the absolute participle construction’’, sometimes ‘’ the nominative absolute’’. For example:

The doctor coming in time, the patient may yet be saved.

The rain having ruined my hat, I had to buy a new one.

The nominative absolute typically expresses adverbial relations of:

1/ *time*, e.g. **The work having been done**, we sat down to rest.

(Keď sme skončili prácu, sadli sme si, aby sme si oddýchli.)

2/ *cause*, e.g. **My wife being ill**, I had to stay at home.

(Pretože manželka bola chorá, musel som ostať doma.)

3/ *condition*, e.g. **Weather permitting**, we shall go skiing tomorrow.

(Ak to počasie dovolí, pôjdeme sa zajtra lyžovať.)

4/ *manner or attendant circumstances*, e.g.

They marched through the streets, **banners waving** and **crowds cheering.**

(Pochodovali ulicami, viali zástavy a davy jasali.)

English participle constructions have two counterparts in Slovak that differ formally and functionally. They are (a) the transgressive (prechodník) , which has already been mentioned, and (b) the participle (príčastie). These non-finite forms are typical especially in Slavic languages.

(a) The transgressive

According to some authors (see e.g. Dvonč et al 1966, Mistrik 1988,) there are two forms of the transgressive in Slovak – the active form and the passive form. In standard Slovak, the active transgressive is formed by means of the suffixes –úc (uc), *and- iac (ac)* which are added to the second form of the present stem: *chytaj-úc* (catching), *rozumej-úc* (understanding), *pracuj-úc* (working), *píš -uc* (writing); *rob-iac* (doing), *vid-iac* (seeing), *drž-iac* (holding), *sto-jac* (standing), etc.

The passive transgressive consists of the transgressive of the auxiliary verb *byť* (to be) – *súc* (being) plus the past participle of the lexical verb: *súc volaný* (being called), *súc volený* (being elected), *súc potrestaný* (being punished).

Like the participle in English, the Slovak transgressive is used as the core constituent of a non-finite clause. Generally speaking, non-finite clauses refer to actions and states that are concomitant with actions, processes and states expressed by the main clause. Such clauses have approximately the same range of meanings as in English participle clauses. However, in Slovak the meanings of transgressive constructions are dependent on the aspect of the verb from which they were formed. In this regard, we differentiate between transgressive constructions based either on imperfective verbs or perfective verbs. In case of constructions at the core of which is an imperfective verb, the transgressive denotes actions which are simultaneous with the action expressed by the verb in the matrix clause:

Rozprával **usmievajúc sa**. (He talked **smiling**.)

Rozprával, **usmievajúc sa na priateľa**. (He talked, **smiling at his friend**.)

These examples illustrate not only actions happening at the same time but also two types of transgressive – simple and extended (complemented). In Slovak, this distinction is of importance from the point of view of punctuation. The extended trangressive is as a rule set off by commas from the rest of the sentence.

Admittedly, the subject of transgressive constructions is identical with the subject of the matrix clause, but there are cases in Slovak when the Slovak transgressive can function as a preposition, conjunction or a particle, and in this respect, this rule is not valid. For instance: začínajúc (beginning), končiac (ending) , súdiac (judging),počítajúc (including), rátajúc (considering) takpovediac (so to speak), etc.:

Tento zákon sa týka všetkých učiteľov, učiteľmi základných škôl začínajúc a profesormi na univerzitách končiac.

(This law is concerned with all teachers, beginning with elementary school teachers and ending with university professors.)

It is obvious that the transgressives in the Slovak sentence function as prepositions.

As far as the transgressives formed from perfective verbs are concerned, they are used to express actions that are not simultaneous with those of the matrix clause. They can express either actions what precede or follow the action expressed by the finite verb:

Vstúpiac do posluchárne, prekvapilo ho, že tam uvidel iba niekoľko študentov.

(Entering the lecture room, he was surprised to see only a few students there.)
(preceding action)

Poslal ho von, **zamknúc** za ním dvere.

(He sent him out, locking the door behind him.)
(following action)

Sometimes one action may be a reason for another action:

Nevediac čo robiť, zatelefonovala matke.

(**Not knowing** what to do, she made a phone call to her mother.)

Súc veľmi vyčerpaný, popoludní si pospal.

(Being very exhausted, he took a nap in the afternoon.)

Of course the above examples are very rare in Slovak where, for instance, passive transgressives can be found especially in older fiction (see Dvonč et al.1966,490) As far as English absolute nominatives are concerned, they have no counterparts in Slovak.

(b)The participle

Slovak distinguishes three kinds of participle constructions: i. the active present participle, ii. the active past participle, iii.the passive past participle.

i. The active present participle

This participle is a simple non-finite verb form which is formed by adding the ending *–úci (-úca,-úce)* or *–iaci (-iaca, -iace)* to the present stem form. For example, padajúci (falling), češúci (combing), smejúci sa (smiling), robiaci (doing), vidiaci (seeing). Like in English,the active present participle is used both as a pre-modifier (attribute) of a headword and a post-modifier with the status of a relative clause:

utekajúci chlapec (a running boy), **horiaci** dom (a burning house); bezdomovci **ponevierajúci sa** po stanici (the homeless people pottering around the station), kvety, **vädnúce** vo váze (the flowers wilting in the vase), pieseň, **ozývajúca** sa v hale (a song reverberating around the hall), etc.

ii. The active past participle

This kind of participle does not exist in English and in Slovak its use is restricted to older fiction. It is a simple non-finite verb form which is formed by means of the inflexion – vší, (-všia, -všie) which is added to those perfective verbs whose infinitive stem ends in a vowel or a diphthong. For example: spadnu-vší (one who fell down), vybehnu-vší (one who ran out), vziať – vza-vší (one who took). It also functions both as a premodifier of a headword or a post/modifier relative clause. For example: **vybehnuvší** brankár (a goal keper who ran out of the goal),

nastavší zmätok (? confusion that began)

Sektári vydávali zo seba výkriky, vzdychy, bláboly a slová **strativšie** akýkoľvek zmysel. (Pavlovič)

(Sectarians uttered cries, sighs, babbles and words **which lost** any meaning.)

iii. The passive past participle

In Slovak, this non-finite form is formed by means of three inflectional morphemes: *-tý (-tá, -té), -ný (-ná,- né), -ený (-ená, -ené).* The endings in brackets indicate gender differences. For example: bi-tý (beaten), padnu-tý (fallen), minu-tý(spent), prevza-tý (taken over)(; chyta –ný (caught), rozume-ný (undetrstood), vypracova-ný (worked out); nes-ený (carried), ved-ený (led), peč-ený (baked).

This participle has a passive meaning when it is formed from transitive verbs, e.g., chválený chlapec (praised boy), mleté obilie (ground grain), čistené šaty (laundered dress), etc. The semantic role of headwords in these constructions is that of a patient.

However, when it is formed from intransitive verbs, it has not a passive meaning since the headword is not a goal but a carrier of an action: sklamaný človek (a disappointed man), omrznuté nohy (frozen feet), unavený starý otec (a tired grandfather), vyschnutý prameň (a dried up well/spring).

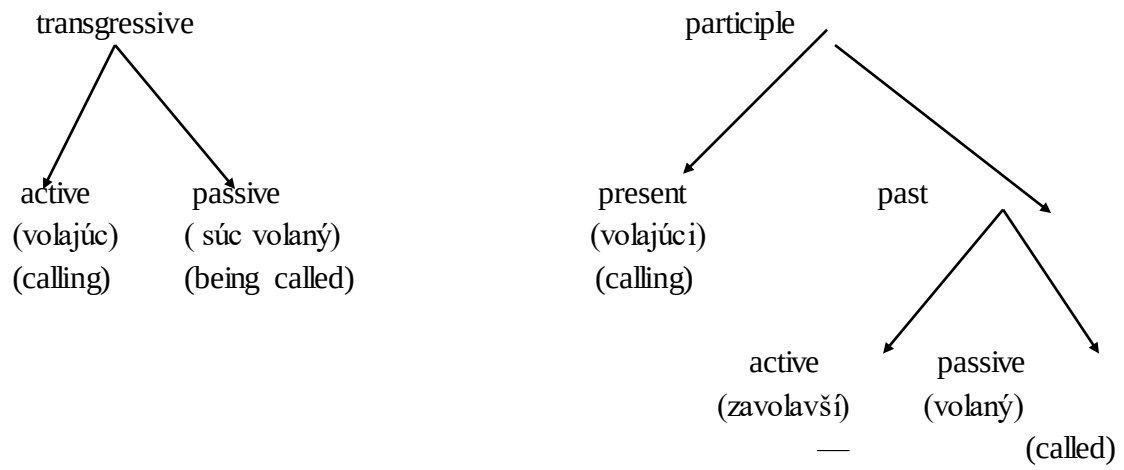
Owing to the loss of dynamicity, Slovak passive participles can easily become adjectives, too. They refer to properties which were profiled from the realized action. For example: *varené* mäso (boiled meat), *pečená* hus (baked goose), *mrazené* ovocie (frozen vegetables), *destilovaná* voda (distilled water), *kalená* oceľ (tempered steel), *hasené* vápno (slaked lime), etc.

From the syntactic point of view, the Slovak passive participles can function as pre-modifiers , post/modifiers, complements, and also as an integral part in the passive voice. As far as the complements are concerned, they are relative to the nominative and the accusative cases of nouns:

Deti (nom.) bežia *vystrašené* z lesa. (The children are running freightened from the forest.)

Veliteľa (acc.) našli *zabitého*. (They found the commander killed.)

With respect to the preceding discussion, the subsystem of Slovak transgressives and participles corresponding to the subsystem of participles in English can be diagrammatically outlined like this:



From among the above forms, it is the Slovak past active participle that is structurally idiosyncratic. It has been taken over from Russian by means of standard Czech. It is assumed that it is necessary from the functional point of view, expressing the dynamic nature of action without foregrounding. As such, it refers to actions that took place before the main action in the matrix clause. In spite of it, this construction has a very low frequency of occurrence both in spoken and written discourse.

I have outlined some basic similarities and differences between non-finite clauses in English and Slovak. It is obvious that such clauses (with the exception of absolute nominatives) are normally used both in spoken and written English. And the structure of an English sentence can include not only one but also a combination of two or more different non-finite clauses:

‘ Nevertheless , it would not be wholly irrational **to hesitate before accepting to be transfused.’** (Mc Ewan)

It is a well known fact that in this way the information content of an English sentence is efficiently condensed, which affects both the semantic and pragmatic aspects of the process of communication.

4 Conclusion

Considering the overall contrastive point of view of English and Slovak non-finite clauses, it appears that whereas English non-finite clauses (with the exception of nominatives absolute) belong to the centre of the system, being used extensively in both in spoken and written discourse, in Slovak they are ,except the infinitive, on the periphery of the system. Their use is confined mostly to fiction, and in many respects they are archaic in nature. Moreover, Slovak lacks systemic forms corresponding to the English gerund. On the other hand, English lacks forms for active past participles.

BIBLIOGRAPHY

AARTS, B. 2011. Oxford Modern English Grammar. Oxford University Press.

BERK, L.1999. English Syntax.. From Word to Discourse. Oxford University Press: New York, Oxford.

CARTER,R – M. Mc CARTHY. 2007. Cambridge Grammar of English. Cambridge University Press.

COLLINS COBUILD. 1995. English Grammar.The University of Birmingham. HarperCollinsPublishers.

CURME, G.O.1931. A Grammar of the English Language. Syntax. D.C. Heath and Company. Boston.

DUŠKOVÁ, L. a kol.1988. Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny. ACADEMIA. Praha.

DVONČ et al.1966. Morfológia slovenského jazyka. Ústav Slovenského jazyka. Vydavateľstvo SAV. Bratislava

KAČALA, HJ. 1998. Syntaktický systém jazyka. Pezinok: Formát.

KAČALA, J.2009.Dvojčlenné a jednočlenné vety v slovenčine. Matica slovenská.

MATHESIUS, V.1975. A Functional Analysis of Present-Day English on a General Linguistic Basis. Praha. Academia.

MISTRIK, J. 1984. Moderná slovenčina. SPN Bratislava.

MISTRIK, J. 1988. A Grammar of Contemporary Slovak. SPN Bratislava.

PAULÍNY – RUŽIČKA - ŠTOLC.1968. Slovenská gramatika. Martin.

PAVLOVIČ, J. 2012. Syntax slovenského jazyka II. Pedagogická fakulta TU. Trnava

POLDAUF. I. 1954. Infinitiv v angličtine. ČMF 36, 9-23.

POLDAUF, I.1955. O konkurenci infinitivu a gerundu v angličtině. ČMF 37, 203-223.

REPKA, R. 2011. The Gerund in English and its Use after Prepositions in the Noun Phrase. In: M.Černý, J.- Chamonikolasová-S.- S.J.Kavka (Eds.): New Chapters in Functional Syntax. Faculty of Arts, University of Ostrava, Czech Republic.,pp.73-86.

REPKA, R.2018.One-Member Sentences in English and Slovak. Studies in Foreign Language Education. Comenius University Bratislava. University of Cologne. Vol. 10, pp.143-170.

QUIRK,R.- GREENBAUM, S. - G.LEECH – SVARTVIK, J.1985. A Comprehensive Grammar of the English Language.. Longman: London and New York.

GREENBAUM, S. and QUIRK, R. 1990. A Student's Grammar of the English Language.Longman.

RUŽIČKA, J.1956. Skladba neurčitku v Slovenskom spisovnom jazyku. Vydavateľstvo SAV. Bratislava.

Texts

Ian McEWAN: The Children Act. Vintage 2014.
Y.N. HARARI: Sapiens. A Brief History of Humankind. Vintage 2011.

Kontaktná adresa autora:
Prof. PhDr. Richard Repka, CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59
813 34 Bratislava
richardrepka@centrum.sk

WIRTSCHAFTSANGLIZISMEN IM SPRACHGEBRAUCH DES DEUTSCHEN

LÍVIA ADAMCOVÁ

Abstract

Englische Fachbegriffe sind aus dem Wirtschaftsleben nicht mehr wegzudenken; sie kommen in allen Sphären und Bereichen vor. In der Geschäftskommunikation, während der Verhandlungen, in der Korrespondenz aller Art sind sie vorhanden. Probleme gibt es allerdings in der eindeutigen Wahrnehmung, im eindeutigen Einsetzen und Übersetzen dieser Termini ins Deutsche. - Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, warum und welche Anglizismen im Wirtschaftsdeutschen vorkommen und wie die Welt mit ihnen umgeht. Der Fokus wird auf das Deutsche gelegt.

Schlüsselwörter

Fremdwörter, Entlehnung, Anglizismen, Wirtschaftsanglizismen, linguistische Charakteristik englischer Termini und Wortverbindungen

Abstrakt

Anglické odborné výrazy nachádzame čoraz častejšie aj v hospodárskej nemčine. Prenikajú do všetkých oblastí života a jazyka, okrem hospodárskej sféry ich nachádzame aj v politike, reklame, športe, umení ako aj v každodennej bežnej komunikácií. Príspevok sa venuje problematike prevzatých anglicizmov do hospodárskeho jazyka a ich lingvistickej analýze. Vyzdvihuje aj nezrovnalosti pri translácií týchto výrazov do nemčiny.

Kľúčové slová

anglicizmy v hospodárskej sfére, proces prevzatia cudzích slov, translatológia, anglické slová a frázy v odborných textoch

1 Vorbemerkung

Aufgrund der Globalisierung und des großen Einflusses englischsprachiger Länder wie Großbritannien und die USA verzeichnet auch die deutsche Sprache einen großen Anteil von Anglizismen. Wichtige Handelspartner Deutschlands wie z. B. Japan, China, Indien sprechen

gleichfalls überwiegend englisch. Englisch ist mittlerweile die wichtigste Wirtschaftssprache der Welt, obwohl es daneben zahlreiche große Weltsprachen gibt, wie z.B. Russisch, Spanisch, Französisch, Portugiesisch. Die vorliegende wissenschaftliche Studie will feststellen, welche Rolle die englischen Fachausdrücke im Deutschen einnehmen, wie sie die deutsche Sprache verändern und welche Probleme ihr Einsatz für die Sprachbenutzer bereitet.

2 Zur Anglizismenforschung im Deutschen

Es begann schon vor hundert Jahren. Nachdem der Einfluss des Französischen auf das Deutsche nachgelassen hat, kam ein neues Sprachidol: Englisch war plötzlich modern. Es war ein Paradox: Während Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts zur europäischen Großmacht wurde, verehrten die Deutschen die Engländer. Der „Allgemeine deutsche Sprachverein" veröffentlichte 1899 eine Streitschrift „Wider die Engländerei in der deutschen Sprache", wo folgendes stand: Vor hundert Jahren (1799) fand Kinderling, der Verfasser einer Schrift über die Reinheit der deutschen Sprache, nur zwölf englische Fremdwörter im Deutschen, nämlich *Bill, Bombast, Dogge, Frack, Guine, Jury, Lord, Mops, Park, Pudding, Quäker*, *Spleen*. Vor dreißig Jahren (also 1869) fand man schon 148 Wörter. In dieser Zeit ist ihre Zahl gewaltig gewachsen. Und was wichtig ist, nicht nur für Dinge und Begriffe, die aus England und Amerika nach Deutschland gekommen sind gebrauchten die Deutschen englische Ausdrücke, sondern oft auch für die einfachsten Begriffe des gewöhnlichen Lebens. In der nachfolgenden Zeit trugen die *Teenager* aus Germany *Bluejeans,* kauten *Chewing gum* und sagten *okay*. Filme waren *Remakes, Thrillers, Western Stories* oder *Sex Stories*. Die *Stars* feierten ihr *Comeback* und bemühten sich um *Publicity*. Die Beispiele lassen sich beliebig vermehren. *„Für manchen jungen Deutschen war es am Anfang des 20.Jh. das höchste Ziel seines Ehrgeizes, für einen Engländer gehalten zu werden"* (Lubeley 2002: 5).

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahm die Verehrung des Angelsächsischen zu. Eine wahre Epidemie brach aus, ergriff immer mehr Teilhaber der Sprachgemeinschaft. Zu ihnen gehören auch die Sprachwissenschaftler; die selbst unzählige modische und überflüssige Anglizismen benutzten und jeden Versuch, die angelsächsische Wortinnovation zu kritisieren oder zu bekämpfen, abwiesen. Die Wissenschaftler haben sich mit den nach 1945 lawinenartig anwachsenden Entlehnungen aus dem Angloamerikanischen gleich nach Kriegsende immer intensiver beschäftigt – umfangreichere Arbeiten erschienen nach 1965 (z.B. Krämer 2004, Lubeley 2002, Kick 2004) .Wenn wir solche Beiträge aufmerksam lesen, stellen wir fest, dass sie keineswegs negativ aussahen und noch keinen Sprachverfall prophezeiten. Viele von den Autoren waren Anglisten, die in Amerika studiert haben, viele von ihnen waren Bewunderer des sog. amerikanischen „Lifestyle". Die Einteilung Deutschlands in vier Besatzungszonen hatte auch sprachliche Folgen: Es entstand die westlich orientierte Bundesrepublik und die östlich orientierte DDR. Alles ging auseinander – die Politik, die Gesellschaft, die Sprache. Als Westdeutschland dann zum Partner gegen den Kommunismus wurde, setzte sich der Prozess der sprachlichen Entlehnungen fort (freier

Kultur- und Geistesaustausch). Die offizielle Bundesrepublik stand von Anfang an politisch, kulturell und sprachlich unter amerikanischem Einfluss. *„Große Teile der Generationen nach 1945 führten sich so auf, als sei ihr größter Wunsch, selbst Amerikaner zu werden. Das ist vielfach auch heute noch so*“ (Lubeley 2002:61).

Die Anglizismenforschung wurde in den letzten Jahren zu einem wichtigen und populären Teil der deutschen Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Pogarell 2007, Sturm 1987, Kick 2004, Krämer/Pogarell 2003). Die Linguisten beurteilten in der Vergangenheit die französischen Entlehnungen ins Deutsche als negative Entwicklung und als Gefahr für die deutsche Sprache. Wenn aber die Rede auf die Invasion des Angelsächsischen nach Deutschland kommt, die am Anfang des 20.Jh.begann, so beschreiben viele Wissenschaftler dies nicht als Gefahr und Sprachverfall; sie registrieren es neutral, häufig begrüßen sie dieses Phänomen sogar als eine willkommene Entwicklung. Wir zitieren in Anlehnung an Lubeley (2002:62) zwei Linguisten, die diese Tendenz nachweisen:

„Die gesellschaftliche Wertschätzung wurde im 17. Jh. und auch danach französisch ausgedrückt: galant, charmant, curiös, nett, interessant. Man machte sich Complimente, trieb Plaisir, Coquetterie und Conversation, man amüsierte sich mit parlieren, masquerieren und logierte in Palais, Hotel, Cabinet, Salon, Budoir. Und diejenigen, die dies alles nicht auf Französisch benennen konnten, wurden als Parvenus und Pöbel verachtet. Dies führte zur völligen Verdrängung des Deutschen aus dem gesellschaftlichen Verkehr der Gebildeten“ (Polenz 2000:48).

„*Die Sprache der Gesellschaft wurde Französisch; wer des Französischen nicht mächtig war, der versuchte wenigstens, möglichst viele Fremdwörter unters Deutsche zu bringen. Es entstand schon sehr früh eine Reaktion – es konstituierten sich die Sprachgesellschaften, die sich bemühten, Fremdwörter durch deutsche zu ersetzen, Neubildungen zu schaffen, z.B. Bücherei, Schaubühne, Sinngedicht, Vollmacht, Jahrbuch, Grundstein, Mundart*“ (König 2011:6).

Heute ist die deutsche Sprache auf vielen Gebieten des öffentlichen Lebens ähnlich mit Englisch durchmischt wie seinerzeit mit Französisch. Wir vertreten die Ansicht, dass im Zeitalter der europäischen Integration eine negative Haltung gegenüber Fremdwörter anachronistisch wäre. Die gesellschaftliche Wertschätzung hängt in manchen Kreisen der Bevölkerung sehr davon ab, wie weit man dies alles (Mode, Elektronik, Medien, Unterhaltung, Politik) auf Englisch ausdrücken kann. Der deutsche Geist hat sich nach dem Schock von 1945 sehr verändert – er wollte sich von der Nazizeit distanzieren. Sein Ideal ist seither die multinationale, multikulturelle und multisprachliche Gesellschaft, die traditionelle deutsche Weltoffenheit. Wir stimmen mit Linguisten überein, die behaupten, dass jeder selbst entscheiden soll, wie er es mit englischen Wörtern hält, warum werden einige anerkannt und überflüssig und andere nicht (vgl. Hoberg 2013).

3 Fachsprachliche Anglizismen im Deutschen

In der europäischen Geschichte hat es immer Epochen gegeben, in denen bestimmte Sprachen eine dominante Rolle gespielt und auf andere benachbarte Sprachen großen Einfluss ausgeübt haben. Im Mittelalter war es das Lateinische, im 17.- und 18. Jh. das Französische, in unseren Zeiten ist es ohne Zweifel das Englische. Die Entwicklung jeder dieser Sprachen zur Weltsprache lässt sich auf sozial-historischen und sprachliche Faktoren zurückführen.

Deutsch ist keine stabile, statische Sprache, sondern verändert sich ständig. Zu den Ursachen dieses Sprachwandels kann man seine Kontaktfreudigkeit, Offenheit zählen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zu zahlreichen Veränderungen führten.

Im Folgenden soll erörtert werden, dass das Englische seit dem 19. Jh. eine dominante Rolle in Europa gespielt hat. Fremdwörter aus dem Englischen sollen unter die Lupe gezogen werden, die sich im wirtschaftlichen Bereich des Deutschen durchsetzten und einbürgerten. Es geht auch darum, auf ein Spezifikum der deutschen Gegenwartssprache hinzuweisen: Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen machen sich nicht die Mühe, englische Wörter durch dem eigenen Sprachsystem angepasste zu ersetzen. Insbesondere kann man die phonologische und morphosyntaktische Anpassung der entlehnten Wörter bemängeln. Diese Tatsache führt zu zahlreichen Missverständnissen, Unklarheiten und zur Ungewissheit, wie man sie richtig im Kontext verwendet, z. B. *Thriller, Hardlinerinnen, standby, Upgrade-Voucher, Pipeline, Proofscreenmonitor, overdressed, Telemarketing, Businessplan, Teambuilding, auspowern, layoutet, City-shirt*. Wie man sieht, stehen im Zentrum des Beitrags Wirtschaftsanglizismen, die in den letzten Jahrzehnten Deutsch deutlich bereichert und z. T. auch verändert haben.

Für die Verbreitung des Englischen haben die politische Großmacht Englands im 19. Jh. und das politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Übergewicht der USA im 20. Jh. eine entscheidende Rolle gespielt. Als sprachbliche Ursachen könnte man z. B. den fast flexionslosen Bau des Englischen und einen großen Bestand an Wörtern lateinischen Ursprungs nennen. Wandruszka (1990:104) beschreibt dieses Spezifikum des Englischen folgendermaßen: „*Der größte Vorzug des Englischen ist sein Wortschatz, diese erstaunliche germanisch-griechisch-lateinisch-französische Mischung, eine europäische Synthese, die den Sprachen des Nordens wie denen des Südens entgegenkommt*.“ Es ist daher nicht erstaunlich, dass sich heute fast in jeder europäischen Sprache der Einfluss des Englischen bemerkbar macht. Er fi8ndet auf verschiedenen Sprachebenen statt: phonologisch, graphematisch, morphologisch, lexikalisch und syntaktisch. Die fremden Elemente in der Lexik werden „Anglizismen“ bezeichnet. Man versteht unter den Anglizismen sowohl die Übernahme aus dem britischen Englisch als auch aus dem amerikanischen Englisch. Typisch sind die Häufungen an modernen, aktuellen Ausdrücken und Wortbindungen aus dem Bereich der Technik, Politik, Wirtschafts- und Geschäftsleben, Werbung, Presse, Lifestyle u.a. In der Tat sind die Gebiete, die am ehesten mit jeder Art Innovation vor allem auf dem Gebiet der

Informationstechnologien und Medien zu tun haben und diese lexikalisch bewältigen müssen. Nach dem 2. Weltkrieg und vermehrt in den 60-er Jahren des 20. Jh. haben große deutsche Unternehmen, Betriebe und Gesellschaften mit amerikanische Firmen zusammengearbeitet. Für die Planung, Kontrolle, Unternehmenssteuerung, Rechnungswesen, Koordination und Informationsversorgung brauchten unterschiedliche Institutionen Arbeitsmaßnahmen samt Wörtern und Ausdrücke ins Deutsche übernommen. Auf diese Weise konnte man die Übernahme von Anglizismen wie *Leasing, Merchandising, Franchising, Controlling, Sales-Manager, Discounter, Konzern, Leasing, Design, Broker, Evaluation, Holding, Investment, surfen, einchecken* u.a. verfolgen. Ihr Erschienen im wirtschaftsbezogenen Sprachgebrauch des Deutschen ist mit der Orientierung an der amerikanischen Wirtschaftsforschung verbunden. Die wachsende internationale politische, wirtschaftliche, finanzielle Kommunikation, bei der das Englische die Rolle einer neuen *lingua franca* übernommen hat, führt zum Eindringen zahlreicher englische Bezeichnungen die fremden Wortschätze, auch in den deutschen Wortbestand.

Fachsprachlich gesehen stellen diese Anglizismen eine Bereicherung des Fachvokabulars des Deutschen dar. Sie sind verhältnismäßig eindeutig, verständlich, international und erleichtern die interkulturelle Kommunikation. Diese Übernahme betrifft nicht nur Einzelwörter, sondern auch **Wortgruppen**, z. B. *Fit for Fun, Time is money, Miles and More, Public relations, High Tech, Cash Management , Follow-the-Leader, Go-native, built-in-flexibility, Home Office, Park and Ryde system, key Account Manager, Relationship Management, Green Office.*

Eine häufige Erscheinung im fachsprachlichen Gebrauch sind die **Abkürzungen**. Ihre Verwendung entspricht der Forderung nach sprachlicher Ökonomie. Untersuchungen haben ergeben, dass es sich hier in erster Linie um **Akronyme** handelt, also Wörter, die aus zusammengerückten Anfangsbuchstaben bestehen, z. B. CEO, CD, SMS.

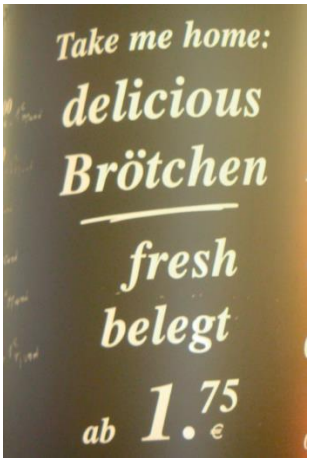
Der parallele Gebrauch einer deutschen und einer englischen Bezeichnung, die sich auf dasselbe Denotat beziehen, führt in den Fachtexten zur Entstehung von terminologischen Dubletten. Thurmair (1994) nennt diese Erscheinung auch „Doppelterminologie“ und unterscheidet dabei zwei Arten. Zum einen sind es die Dubletten, die den unterschiedlichen fachsprachlichen Registern angehören, zum anderen die bedeutungsgleichen Termini, die zwar dem gleichen fachsprachlichen Register angehören, aber in ihren Kollokationsbedingungen unterschiedlich sind. Für die meisten Anglizismen, die in Wirtschaftsfachtexten gebraucht werden, gilt die Feststellung, dass sie im Vergleich zu den deutschen Bezeichnungen eine höhere Position in der Fachlichkeit einnehmen. Das lässt sich daran erkennen, dass nach der Einführung des Paares Anglizismus – deutsche Bezeichnung im weiteren Text fast immer der Anglizismus als eine stärke fachsprachliche Bezeichnung verwendet wird, z. B. *Eigenherstellung – Make; Fremdbezug – Buy*.

Wirtschaftsanglizismen werden immer häufiger auch in die Allgemeinsprache übernommen. Nicht nur aus dem Grund, dass Fremdwörter allgemein modisch und kompetent erscheinen, sondern dass das Nachahmen des amerikanischen „*Lifestyle*“ vor allem unter den

Jugendlichen beliebt ist. Wörter aus der Wirtschaftspraxis, Fachwörter aus den Fachsprachen gelangen immer öfter in die alltägliche Kommunikation. Die Sprachen interagieren unter den Bedingungen der Globalisation immer mehr und werden international. So finden auch Wirtschaftsanglizismen Eingang in den allgemeinen Sprachgebrauch des Deutschen. Als Hauptvermittler spielen die Medien, vor allem die Presse eine wichtige Rolle. Diese massenmediale Kommunikation über fachliche Gegenstände und Sachverhalte nennt man „fachexterne Kommunikation". Sie erfolgt einerseits durch die Wirtschaftsfachpresse, andererseits durch die Allgemeinpresse. Zum einen ist der Gebrauch von Anglizismen hier mit dem Streben der Wirtschaftsjournalisten verbunden, wirtschaftliche Vorgänge fachkundig zu übermitteln, zum anderen haben diese fremdsprachigen Bezeichnungen wichtige stilistische Funktionen.

4 Fazit und Schluss

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der wirtschaftsbezogene Sprachgebrauch des Deutschen durch den Einfluss des Englischen geprägt ist. Diese lässt sich einerseits durch die wachsende internationale Wirtschaftskommunikation und andererseits durch die Entwicklung des Englischen zur Weltsprache erklären. Die Bildung von Zusammensetzungen, Ableitungen, Abkürzungen, Phraseologismen usw. ist ein Produktivitätsmerkmal der Anglizismen im Deutschen. Für den fachsprachlichen Gebrauch von Anglizismen ist charakteristisch, dass sie als Fachwörter gegenüber den einheimischen Wörtern eine höhere Position auf der Fachskala einnehmen. In der Presse suggerieren sie Kompetenz, Weltläufigkeit und Kooperation, Bildung und Niveau, um die Rezipienten an das Produkt aufmerksam zu machen und zu binden. Dieselbe Funktion übernimmt in der Gegenwart auch die Werbung, die vor allem im Internet und im Fernsehen eine überaus wichtige Rolle spielt. Sie beeinflusst maßgeblich die Konsumenten und regt sie zum Kauf an. Und weil das Englische zur führenden Weltsprache geworden ist, werden auch die deutschen Werbungen häufig durch Anglizismen ergänzt, z. B.:



LITERATUR

BURKHARDT, Armin (2013): Die „Anglizismen-Frage“ aus der Sicht der GfdS. In: Sprachreport 1-2, S. 38-42.

HOBERG, Rudolf (2012): Was wird aus Deutsch angesichts der Dominanz des Englischen? In: Sprachdienst 1, S.19-25.

HOBERG, Rudolf (2013): Anglizismen und Sprachloyalität. In: Sprachreport 4, S.2-5.

KICK, Isabel (2004): Die Wirkung von Anglizismen in der Werbung. „Just do it“ oder lieber doch nicht? Paderborn: IFB Verlag.

KÖNIG, Werner (2011). Wir können alles. Außer Hochdeutsch. In: Schönere Heimat 100 Jg., 3, 6-12.

KRÄMER, Walter / **POGARELL,** Reiner (Hrsg.) (2003): Sternstunden der deutschen Sprache. Paderborn: IFB Verlag.

LUBELEY, Rudolf (2009). Sprechen Sie „Engleutsch“? Düsseldorf: Verlag Gartenstadt.

MUNSKE, Horst Haider (2013): Was ist Sprachloyalität? In: Sprachreport 3, S.29-31.

POLENZ, Peter von (2000): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Berlin: de Gruyter.

VOSLAMBER, Dietrich(2008): Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. In: Eine Stimme für unsere Sprache. Paderborn: IFB Verlag im Institut für Betriebslinguistik.

STURM, Wolfgang (Hrsg.) (1987): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Situationen und Tendenzen. München: Max Hueber Verlag.

WANDRUSZKA, Mario (1991): Wer fremde Sprachen nicht kennt. Das Bild des Menschen in Europas Sprachen. München: Piper Verlag.

Kontaktná adresa autorky:

prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: livia.adamcova@euba.sk

INTRODUCTION AUX SUFFIXES DE DERIVATION AFFECTIVE DANS LA TERMINOLOGIE DE LA CHASSE SUR L'EXEMPLE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET ITALIENNE
ÚVOD DO DERIVACNÝCH AFEKTIVNYCH PRIPON V POLOVNICKEJ TERMINOLOGII FRANCUZSKEHO A TALIANSKEHO JAZYKA

BEATA MALCZEWSKA

Abstract
The present paper is devoted to French and Italian derivational formatives, whose value in a general language is defined in terms of diminution and augmentation. Yet, in a specialist hunting terminology they happen to take on a series of different meanings. Two of these functions are highlighted: qualitative and objective (also known as 'derivational').

Keywords
affective derivation, affixation, diminutives, language for special purposes, Italian and French hunting lexis.

Abrégé
En observant les textes consacrés à la chasse, de même que les conversations et d'autres actes énonciatifs des chasseurs, on s'aperçoit de leur forte charge émotive. Celle-ci se laisse discerner également au niveau morphologique, et surtout dans les procédés dérivationnels. Notre article a pour but de présenter les exemples de la dérivation affective (diminutifs et augmentatifs) employés par les chasseurs français et italiens.

Paroles – clés
derivation affective, suffixes, diminutifs, augmentatifs, langages spécialisés, langue de la chasse.

Abstrakt
Predkladaný článok skúma francúzske a talianske derivačné formy ktoré sa vo všeobecnom jazyku posudzujú ako zdrobneniny a augmentíva. V poľovníckej terminológii však tieto formy

môžu nadobúdať viaceré významy. Sústredíme sa na dve funkcie: kvalitatívnu a objektívnu (tzv. derivačnú).

Kľúčové slová
afektívna derivácia, afixácia, zdrobneniny, odborný jazyk, taliansky a francúzsky poľovnícky žargón

Introduction

La terminologie de chasse est un technolecte spécifique dont l'existence s'étend sur plusieurs siècles, ceci indépendamment de la langue particulière où elle fonctionne. Anciennement, la chasse constituait l'une des principales méthodes de se procurer de la nourriture. La mise en place et le perfectionnement continu de la terminologie indispensable à la communication entre les chasseurs ont constamment accompagné le développement de cette discipline. Pratiquée de nos jours à titre de loisir, la chasse représente également un facteur primordial pour le maintien de l'équilibre dans l'écosystème. Tant en français qu'en italien, le langage de la chasse est extrêmement complexe et englobe des termes relatifs à la faune et à la flore, à l'anatomie des organismes animaux, aux techniques de chasse, à la cynologie, à l'équipement specialisé, aux professions de chasseurs ainsi que les termes propres à la réglementation légale de l'activité de chasse.

En observant les textes consacrés à la chasse, de même que les conversations et d'autres actes énonciatifs des chasseurs, on s'aperçoit de leur forte charge émotive. Celle-ci se laisse discerner également au niveau morphologique, et surtout dans les procédés dérivationnels. Cette caractéristique peut être attribuée à deux facteurs :

1) la spécificité morpho-syntaxique de l'italien : l'omniprésence des formes diminutives et augmentatives est une propriété on ne peut plus typique de l'italien. La situation linguistique en France est un peu diverse : « à partir du XVII-ième siècle le français cultivé perd de plus en plus sa productivité dans ce domaine et remplace les diminutifs par les groupes nominaux avec le déterminant *petit* » (Gniadek 1979 : 43).

2) une certaine surreprésentation des expressions à valeur affective inhérente à la terminologie de chasse peut être due également aux sources dont proviennent les données : forums Internet, tchats (oralité secondaire), les contes et les récits de chasseurs publiés en ligne et en supports papier, ou, plus rarement, des manuels de vénerie.

Notre intérêt s'est porté sur la parole vive en usage chez les chasseurs d'aujourd'hui. Il s'agit d'un technolecte hautement conventionnalisé, dont la connaissance s'appuie surtout sur l'oralité secondaire. Elle est autant indicatrice des particularités linguistiques que des sujets de conversations des chasseurs. À côté des informations plus spécifiquement professionnelles, les forums et les récits offrent également des aveux, des témoignages du vécu personnel et des émotions éprouvées sur-le-champ par les chasseurs au cours de leurs activités. Ces sources

sont également riches d'un certain coloris et brio typiquement littéraires : il s'y laisse déceler une forte dose d'angoisse, d'émoi, d'attente et de conquête, bref d'engagement personnel. Rien d'étonnant à ce que la dérivation affective apparaisse à tout bout de champ dans les énoncés des participants à une chasse.

D'un côté, les caractéristiques propres à chaque langage spécialisé (économie et précision des termes, haut degré de codification) sont très nettement visibles. De l'autre, le vocabulaire de chasse offre certaines prorpriétés auxquelles on ne s'attend pas à l'avance : un fort degré de subjectivité et peu de neutralité dans les énoncés. Le cumul des traits qui à première vue paraissent mutuellement exclusifs dans des messages à caractère informatif s'avère pourtant justifié dans ce domaine particulier.

L'« alterazione », ou, en termes de la tradition grammaticale italienne et française, la dérivation affective, consiste à apporter un changement, une précision au sens d'un constituant sans en altérer la nature ou l'essence. En l'occurrence, le dérivé continue la signification de l'unité de départ, tout en modifiant certaines de ses caractéristiques : soit il particularise, soit il apporte des précisions supplémentaires. P. ex. il renseigne sur une attitude particulière du sujet parlant face à l'égard de l'objet ou du phénomène en question, de ses dimensions ou de son âge.

La dérivation affective est une opération appliquée aux formes nominales qui a un caractère strictement affectif. Il s'agit donc de l'adjonction des suffixes modificateurs ayant une teneur affective ou émotive. Du point de vue sémantique, quatre types d'éléments formateurs caractérisent ce processus morphologique:

- basiques : les diminutifs (en italien *diminutivi*) et les augmentatifs (en italien *accrescitivi*) ;
- connotatifs, partiellement tributaires du partage en diminutifs et augmentatifs, qui englobent des affixes à valeur caressante et affectueuse (mélioratifs « vezzeggiativi » et péjoratifs « peggiorativi »).

En ce qui concerne les caractéristiques qualitatives de l'« alterazione », les formes italiennes surpassent leurs homologues français tant par la vivacité, que par la force émotive et la fréquence. Ce principe trouve une nouvelle confirmation dans la terminologie de chasse italienne où la dérivation affective se pratique avec prédilection et en grande quantité. Considérées comme augmentatives ou diminutives dans la langue standard, les unités ainsi construites, sitôt utilisées dans le langage spécialisé, perdent ces caractéristiques qualitatives. Désormais, c'est leur *fonction dérivative* (cfr. Widłak 1992: 92) qui devient importante. Ces termes (les noms, en premier lieu), encore qu'ils préservent le lien qui les unit au terme de base, acquièrent une valeur sémantique nouvelle. Pour un spécialiste, ils constituent des appellations appropriées d'un objet de chasse particulier. Plutôt que de modifier simplement, les suffixes deviennent indicateurs d'un changement sémantique en cours. C'est la fonction dérivative. Les opérations morphologiques qui la réalisent constituent l'une des principales méthodes de l'enrichissement lexical du langage de chasse italien. En français ce processus joue un rôle secondaire : les groupes nominaux avec les déterminants : *petit, gros, grand* ecc. constituent les diminutifs et les augmentatifs du langage des chasseurs français.

Dérivation affective proprement dite

Dans cette variante, les suffixes sont considérés comme véhicules d'un contenu affectivement marqué. Les éléments lexicaux dérivés par leur adjonction ont ceci de particulier qu'ils préservent le lien sémantique et syntaxique avec l'unité de base.

Considérés du point de vue de leur contribution à l'enrichissement de la terminologie de chasse, les affixes appartenant à la dérivation affective (*alterazione*) assument deux fonctions (Widłak 1992 : 93) :

Dérivation affective proprement dite Affixes à charge émotive : les unités drivées possèdent un lien (plus ou moins fortement motivé) sémantique et syntaxique avec le mot de base	
➢ **Fonction altérative** **= fonction diminutive, qualitative**	➢ **Fonction dérivative** **= fonction objective, nominative**
- typique pour la langue standard ; - secondaire pour les langages spécialisés italiens ; - consiste à exprimer une attitude émotive particulière du locuteur à l'égard du référent ; est ainsi soulignée et intensifiée l'identification du référent à travers ses traits physiques (taille, volume, fragilité, légerté, petitesse) ou mentaux (évaluation positive / négative ; bénignité / malignité, etc.) ; - l'unité dérivée s'enrichit de traits sémantiques nouveaux, tout en gardant les traits fondamentaux qui caractérisent le mot de base ; - le dérivé est à peine le résultat de la	- typique pour le langage spécialisé de chasse ; - secondaire pour la langue standard ; - l'unité dérivée acquiert une signification distincte, bien qu'elle reste sémantiquement liée au terme de base - les unités (le plus souvent les noms) ainsi créées signifient un autre objet de chasse, bien qu'une liaison très proche avec le terme de base se maintienne ; - là où la fonction objective est dominante, c.-à-d. là où la suffixation ne se limite pas à modifier la signification du terme de départ, mais finit aussi par altérer sa valeur sémantique et crée

modification du mot de base	d'authentiques unités nouvelles. En ce qui concerne la dérivation primitivement affective dans le langage de chasse italien, cette fonction s'avère essentielle. Elle préside donc à l'enrichissement du fonds relatif à la chasse

1 Fonction dérivative.

1.1 Les noms diminutifs

L'unité dérivée acquiert une signification distincte, bien qu'elle reste sémantiquement liée au terme de base. La terminologie créée ainsi est lexicalisée et elle fonctionne comme paroles indépendantes, avec son propre sens et sa connotation.

Dans notre article nous voulons présenter les exemples des termes spécialistiques français et italiens avec les suffixes diminutifs ou augmentatifs ayant la fonction dérivative ou altérative.

a) **Langue française**

✓ *-et/-ette*

- **gallina → gallinette**

Le diminutif 'gallinette' dérive du latin 'gallina' que signifie 'poule'. C'est une appellation populaire et locale de la poule d'eau (*Gallinula chloropus*). L'emploi du suffixe diminutif est motivé, aussi, par sa petite taille et mesure si l'on compare aux espèce d'oiseaux appartenant à l'ordre des Gruiformes.

Le nom de cet oiseau avec le suffixe diminutif nous observons aussi en italien (*gallinella*).

✓ *-eau*

- **bécasse → bécasseau**

Le dérivé avec le suffixe *–eau* désigne le petit d'un animal ou un jeune animal mais dans ce cas-là un animal d'une autre espèce.

Le 'bécasseau' est un petit échassier à bec plus court que la 'bécasse', qui est une autre espèce.

✓ *-ine*

- **bécasse → bécassine**

Dans la langue standard le suffixe *–ine* costitue un agentif féminin utilisé dans les noms propres soit pour opposer les dénominations masculines aux dénominations féminines qui peuvent avoir aussi une nuance hypocoristique ou dépréciative.
Pourtant le nom 'bécassine' indique un autre groupe d'espèces d'oiseaux de la famille des Scolopacidae. Apparentée à la bécasse, elle s'en distingue par une plus petite taille et aussi quelques différences morphologiques.

b) **Langue italienne**

✓ *- ino/na*

- **beccaccia → beccaccino**

Le mot de base 'beccaccia' (bécasse) signifie un oiseau vivant dans des terrains marécageux – 'bécasse des bois' (*Scolpax rusticola*), alors que le nom dérivé renvoie à 'la bécassine des marais' (*Gallinago gallinago*). Il s'agit d'une espèce migratrice de taille moyenne, de la famille des Scolopacidae épanouie dans des terrains boueux et les marais. La bécassine, tout en étant pareille à la bécasse, est plus petite qu'elle. Il est alors question d'une instance de la fonction objective de la dérivation affective. Le dérivé renvoie à une espèce fondamentalement différente. Il est impensable qu'un chasseur qualifie une bécasse de *bécassine*. En italien, il y a aussi un changement du genre grammatical entre le terme de départ et son dérivé affixal.

✓ *- ello/ella*

- **gallina → gallinella**[1]

(poule → gallinule poule-d'eau (*Gallinula chloropus*) de la famille des rallidés)

En ce qui concerne l'italien, il s'agit de l'emploi peut-être le plus spectaculaire d'un affixe diminutif avec la fonction objective. Le mot de base et son dérivé n'ont qu'un lien sémantique lointain. Le dérivé, qui a l'apparence d'une forme diminutive, ne modifie nullement la signification du terme primaire. Par contre, une signification complètement nouvelle

[1] Contexte :

« Al primo chiarore iniziavano nel lago i richiami delle folaghe seguito da quello delle gallinelle e da quello più rumoroso del germano reale. » (Castellani 2016 : 1)

Traduction française :

« A l'aube commençaient les appels des foulques macroules, puis ceux des poules d'eau, et pour finir les plus bruyants: les colverts ». (traduction : Kapeja N.)

intervient. Le suffixe qui appartient au départ à la dérivation affective finit donc par créer une authentique nouvelle unité lexicale.
Ce terme s'emploie indistinctement pour renvoyer à tous les oiseaux aquatiques de la famille de rallidés, par exemple : râles, talèves, marouettes, gallinules ou poules d'eau. L'étymologie doit être cherchée dans la diminution de la forme *gallina* 'poule'. Pourtant, la forme 'galliformes' ne convient pas ici car il s'agit d'un super-ordre tout à fait différent. Les galliformes comprennent entre autres les pintades, les cailles et les faisans. Ses représentants se situent très loin des *gallinelles*, où appartiennent des bécasses, des râles d'eau ou des gallinules poules-d'eau.
Dans le fragment cité, l'occurrence de la forme *gallinelle* s'étend aussi bien à des gallinules qu'à d'autres oiseaux aquatiques, y compris les représentants de la famille des *anatidae* (p. ex. des sarcelles d'hiver). Ainsi, la chasse à des oiseaux aquatiques donne lieu à l'emploi interchangeable des termes du type 'gallinelle' et 'acquatici'.

- **caccia → cacciarella**

Le terme de base signifie tout simplement 'chasse'. La forme diminuée *cacciarella* est une expression géographiquement restreinte, employée dans la région de Rome. Elle signifie une chasse à courre, surtout la chasse au sanglier. Le terme docte qui y correspond dans la terminologie de chasse standard est *braccata*. Nous voici devant une instance de lexicalisation où un affixe affectivement marqué sert en réalité à forger des unités nouvelles appartenant à la terminologie spécialisée. L'unité ainsi créée n'est pas sujette uniquement à une restriction sémantique, mais sert à identifier un phénomène nouveau, spécifique à l'art de la chasse.

1.2 Les noms augmentatifs

a) La langue française

En français on rencontre les noms avec les suffixes augmentatifs indiquants de certaines espèces d'animaux:

✓ *- ard*

Les agentifs (humains) populaires en *–ard* sont issus de « qui a Nom » ou « qui est Nom », où la relative a un qualitatif sous-jacent de valeur péjorative ou dépréciative et un verbe duratif (cfr. Dubois / Dubois-Charlier 1999 : 183). Ici, nous observons les dérivés neutres, sans marqueurs affectifs mais le suffixe *–ard* sert à souligne une valeur, un trait caractéristique du comportement d'un animal ou de toute une espèce :

- **crier → criard** (Paloc 2008: 113)

L'exemple de l'affixation transcatégorielle[2] (V → N). Le nom masculin ou adjectif dont le nom provient du cri caractéristique de l'oiseau. C'est une appellation populaire et locale du grand gravelot (*Charadrius hiaticula*).

- **guigner → guignard**

L'exemple de l'affixation transcatégorielle (V → N). Le nom populaire d'une espèce d'oiseaux de la famille des *Charadriidae* dont le nom officiel est le pluvier guignard (*Charadrius morinellus*). Le nom masculin 'guignard' dérive du verbe 'guigner' signifiant regarder à la dérobée. Paloc (2008 : 190) doit son nom à la curiosité que l'oiseau semble manifeste lorsqu'il est au sol.

- **traverser → traversard**

L'exemple de l'affixation transcatégorielle (V → N). Le suffixe *–ard* met en valeur un trait caractéristique des certaines espèces chassables, comme : faisans, sangliers. On qualifie un gibier se déplaçant perpendiculairement par rapport au sens de la marche du chasseur ou de sa position par rapport au rabat, que ce soit de gauche à droite ou de droite à gauche (Paloc 2008 : 357).

- **dague → dagard**

L'exemple de l'affixation intracatégorielle (N → N). C'est une ancienne appellation de chasse du cerf dague et du brocard (Paloc 2008 : 119). Morphologiquement la parole dérive de la 'dague' que signifie les premières pointes non ramifiées poussant sur la tête des jeunes cervidés.

✓ - asse / -as

- **gadouiller → gadouillasse**

L'exemple de l'affixation transcatégorielle (V → N). C'est le terme régionale et locale de la souille. La parole vient directement du verbe 'gadouiller' signifiant marcher dans la boue, patauger. Avec la parole 'gadouillasse' les chasseurs appelent le lieu où les sanglieurs remuent, se reposent dans la boue. La 'gadoue' constitue le synonyme de l'expression 'boue'.

- **agacer → agasse / agace**

Une autre exemple de l'affixation transcatégorielle (V → N). C'est le nom féminin dialectal, appellation populaire et méridionale de la pie bavarde (*Pica pica*). L'étymologie provient du cri caractéristique de crécelle finir par agacer (Paloc 2008 : 15).

b) **La langue italienne**

a) pour indiquer de différentes espèces d'animaux.

Ici nous citons des exemples des espèces d'oiseaux :

[2] *L'affixation transcatégorielle* et *intracatégorielle* nous citons après D. Apothéloz (2002 : 80 – 82)

✓ - one

Il s'agit d'un suffixe utilisé pour les noms d'oiseaux aquatiques, qui habitent dans les zones humides (par exemple : de la famille des Scolopacidae).

- **crocco → croccone / croccolone**

'Croccolone' (*Gallinago media*) est le terme standard pour l'oiseau bécassine double. 'Croccone' est le nom régional utilisé dans la région de Toscane.
Il existe l'expression 'crocco', qui peut être considérée comme la base de dérivation signifiant dans le domaine de la pêche un crochet pour tirer les thons pêchés ou (dans le langage familier) se rapportant à toutes sortes d'hameçons. Cependant, l'ajout d'un suffixe augmentatif – *one* conduit à un changement total de la signification du dérivé. En outre, la langue montre que les Italiens, malgré la richesse et la créativité des suffixes affectifs, n'utilisent pas le suffixe *-one* pour distinguer la taille de cet objet.

- **falce → falciglione**

'Falciglione' est un terme régional, provenant du centre de l'Italie signifiant la bécassine de marais. Nous voyons ici le mot de base 'falce' qui signifie 'faucille' ou 'faux' avec l'infixe -*igli* + le suffixe augmentatif –*one*. 'Falciglione' étymologiquement provient du mot 'falce' (à cause de la forme du bec), mais c'est un autre exemple de dérivé apparent affectif. La forme d'augmentation de falce est 'falcione' (grande faux).

b) la taille, mais sans caractérisation affective. En tant que caractéristique neutre, signifiant grand. Voici des exemples provenant de l'italien qui distinguent le sanglier et donc l'âge et ses traits distictifs comme gibier pour les chasseurs.

✓ - one

- **solingo → solingone**

Le terme 'solingo' signifie un sanglier adulte, qui vit seul et ne se joint pas à la harde. L'appellation française est un nom masculin non marqué affectivement, c'est-à-dire
'le solitaire'. On voit que l'étymologie remonte dans l'une et l'autre langue à une seule idée, celle d'une vie solitaire (*solo - seul*). *Solingone* signifie précisément un sanglier solitaire, adulte de plus de huit ans. D'où l'emploi d'un affixe augmentatif. En français il n'y a pas d'augmentatif dans ce sens – là.

- **cinghiale → cinghialone**

Les textes offrent deux usages concomitants :
- forme typiquement affective où l'affixe insiste sur la taille et la silhouette massive du sanglier poursuivi par les chasseurs ;

- forme entièrement lexicalisée, avec la fonction objective devenue dominante. Cette acception fonctionne en concurrence avec le nom *verro*, pour signifier un mâle de plus de quatre ans.

✓ - astro

- **porco → porcastro**

La forme 'porcastro', munie de l'augmentatif -*astro*, est en réalité l'appellation d'un jeune sanglier, qui n'a pas encore fini deux ans, et qui est appelé 'bête de compagnie' en français. Le 'porcastro' est une forme courante, fréquente dans les conversations, les récits, dans le langage parlé, ainsi que dans des dictionnaires et textes anciens. Dans la littérature spécialisée moderne, c'est le nom *rosso* qui fonctionne le plus souvent pour désigner un jeune mâle de deux ans. Le contexte indique que la forme *porcastro* acquiert la signification où sont indiqués l'âge et les caratéristiques du sanglier.

- **porco → porcastro → porcastrone**

La langue italienne connaît également des situations où à l'intérieur d'une seule forme il y a cumul de plusieurs suffixes à valeur affective. C'est le cas de *porcastrone* qui juxtapose deux éléments formateurs -*astro* et -*one*.
Porcastrone est l'appellation d'un sanglier de moins de trois ans. En français le sanglier entre deux et trois ans porte le nom 'ragot'.

Nous observons une situation similaire à celle du préfixe italien -*astro*, avec le suffixe français -*ard*, grâce auquel nous déterminons l'âge de certaines espèces de gibiers. Le suffixe -*ard* est utilisé pour les jeunes, mais plus pour les petits animaux.

Certains suffixes qui dans la langue comune fonctionnent rarement dans la fonction diminutive, sont très disponibles et productifs dans la terminologie spécialistique comme les formes en –*ard*. Ces dérivés désignent souvent des animaux jeunes mais pas nouveau-nés. Il s'agit des exemplaires qui sont déjà passés du stade de tout petits incapables de survivre au stade des jeunes animaux vivants seuls, comme par exemple :

- **chevreuil → chevrillard**

Le 'chevrillard' est le petit du chevreuil, quelque que soit son sexe, qui a quitté le statut de faon et n'est pas encore ni chevrette ni brocard (Paloc 2008 : 93). Jeune chevreuil de six mois.

- **broche / broque → brocard**

La parole provient de 'broche' ou 'broque' que signifie le premier bois du chevreuil.

- **loup → louvard**

C'est une appellation du jeune loup qui une fois sevré, passe du stade de louveteau à celui du luovard, le terme qu'il conservera jusqu'à ce qu'il devienne adulte, vers la fin de sa seconde année (Paloc 2008 : 233).

- **poule → pouillard**

Cette parole provient de l'ancien français 'pouil' pour indiquer 'le coq'. Une autre source[3] donne que le terme peut être un dérivé péjoratif de 'pullus' - poulet, par assimilation à un poulet trop jeune. Dans le langage de la chasse à l'origine était une appellation du jeune perdreau qui ne portait encore son plumage d'adulte, qui n'avait pas maillé. Maintenant, par extension, appellation des jeunes oiseaux gibiers non maillés (Paloc 2008 : 298). En général, tout petit oiseau au stade suivant est nommé par les chasseurs 'pouillard'.

2 Fonction altérative - qualitative

Les changements où domine la fonction qualitative constituent la variante fondamentale de la dérivation affective. La modification réalisée au moyen des affixes a pour effet d'ajouter l'information sur les caractéristiques physiques et psychiques. Elle permet au locuteur d'exprimer également son attitude subjective envers le référent. L'utilité de cette fonction augmente au contact des textes-sources dont les auteurs relatent leurs aventures de chasse. Elle est présente encore dans les textes accessibles sur les forums d'Internet et dans les récits des amateurs de la chasse qui tant en France qu'en Italie ont la forme de belles lettres. Il ne s'agit donc pas d'un simple échange des savoirs ou des expériences entre les professionnels. Plus souvent, les auteurs s'engagent à partager leurs émotions, les moments vécus lors de la chasse. Les dérivés qui accompagnent cette production contiennent une forte dose d'émotions et sont stylistiquement marqués. Leur effet est de donner plus d'imagerie aux expressions relatives à la chasse. Le plus souvent, cet effet est atteint grâce au jeu des contrastes : les suffixes augmentatifs se trouvent typiquement associés aux animaux dangereux de grande taille, dont la silhouette se profile indistinctement dans l'obscurité en leur conférant un air mystérieux. Un jeune chasseur, qui leur est physiquement inférieur, est dépeint comme une figure éperdue, inexperimentée, solitaire.

Les auteurs marquent volontiers leurs sentiments fraternels à l'égard du gibier. Les animaux y sont traités commes des compagnons, voire des amis. Il y a, dans ce cas-là, abondance de suffixes diminutifs.

Dans ce qui suit, nous présentons quelques exemples d'emploi de suffixes augmentatifs et diminutifs avec leur fonction qualitative fondamentale.

2.1 Les noms diminutifs et hypocoristiques

Le caractère comparatif de nos recherches nous oblige à simplifier la classification des formants qui divergent entre les deux langues étudiées. Par la suite, il y a une simple bi-partition : diminutifs et diminutifs-hypocoristiques.

a) **La langue italienne**

- ✓ - ino

[3] https://www.littre.org/definition/pouillard; 2020-01-06

- **cinghiale → cinghialino**[4]

  (sanglier → marcassin / bête rousse)

À en croire certaines sources, le suffixe *-ino* dans 'cinghialino' n'a qu'une valeur affectueuse, diminutive, exprimant les émotions positives du locuteur envers la bête. Cette forme est pourtant plus rare que ses homologues 'cinghialetto' et 'cinghialotto'. Leur valeur est considérée comme neutre. Ils acquièrent alors un statut spécialisé et renvoient à un marcassin. L'analyse des textes permet de conclure à ce que *–ino* n'assume pas la fonction objective. La forme *cinghialino* est donc exclusivement un diminutif de *cinghiale*.
Les chasseurs français n'emploient pas de formes diminutifs. En français un petit sanglier porte le nom du 'marcassin' et il porte alors « la livrée de bandes horizontales qui vont de la poitrine à la croupe et sont alternativement fauves claires et brunes. A six mois, le pelage s'unifie et devient gris roux d'où le nom de 'donné à cet âge » (De Waziers 1966 : 190).

✓ - etto

- **quintale → quintaletto**[5]

Voici une dérivation manifestement affective, avec beaucoup d'ironie et d'humour vu que le dérivé signifie un sanglier mâle dont le poids dépasse les 100 kg. C'est grâce au nom 'quintal' - unité de masse qui équivaut à 100 kilogrammes.

En français on peut trouver le terme 'quintal' dans le même contexte mais il n'ya pas de marquers d'affectivité, c'est seulement le sens métonimique :
« (...) un solitaire traverse toute la chasse, il est tout blanc le quintal sans problème, il se dirige vers le virage du haut (...) »[6].

---

[4] Contexte :

« - O il cinghialino? Ah! Quell'interessante figlio della selva è ormai di famiglia: sempre tra le gambe dei soldati, sempre a mangiare, beato lui! » (Bechi 2007, s. 32)

Traduction française :

« Oh, un petit sanglier / marcassin ? Ah ! Quel jeune sauvage intéressant : toujours entre les jambes, prêt à manger, heureux ! » (traduction : Kapeja N.)

[5] Contexte :

« (…) poi se ti ritrovi la cartuccina gusta per le mani ne viene fuori un quintaletto di carne di porco ... (...). » (http://www.ilbraccoitaliano.net/forum/showthread.php?t=3847&highlight=cinghiale, 2012-01-18)

Traduction française :

« (...) après si tu trouves la bonne balle, un gros sanglier arrivera en face de toi… (…). » (traduction : Kapeja N.)

[6] http://www.grand-gibier.eu/forum/viewtopic.php?t=1965; 2020-01-20

b) La langue française

En langage spécialistique français la majorité de diminutifs fonctionnants aux conversations des chasseurs constituent les diminutifs proprement dits, c'est-à-dire pour exprimer la taille, la grandeur physique, l'âge et enfin, la 'chassabilité' de certaines d'espèces d'animaux. Le sens hypocoristique est exprimé par les groupes nominaux avec le déterminant *petit*.

Stanisław Gniadek (1979 : 43) a constaté que « La confrontation des deux systèmes[7] de diminutifs et des augmentatifs pourrait créer une illusion que les deux langues disposent dans ce domaine des moyens plus ou moins égaux. En effet telle était une situation encore à l'époque de la Renaissance, quand les poètes de la Pléiade usaient et abusaient les diminutifsen les empruntant à la langue populaire de leur région ou en les créant à la manière italienne. Les listes des diminutifs chez Ronsard ou chez Rabelais sont très abondantes, mais à partir du XVII-ième siècle le français cultivé perd de plus en plus sa productivité dans ce domaine et remplace les diminutifs par les groupes nominaux avec le déterminant 'petit' ».

Notre analyse du lexique de la chasse conferme cette constatation du linguiste polonais S. Gniadek. Toutes les formes que nous avons pu observer aux blogs, forum, dans les manuels et dans les dictionnaires de la chasse concernent les diminutifs proprement dits qui servent à exprimer un jeune animal. Les linguistes français Jean Dubois et Françoise Dubois – Charlier parlent de l'ambiguïté et d'un certain type de confusion des diminutifs concernants des noms d'animeaux : « L'ambiguïté des diminutifs de noms d'animaux repose sur le fait que le 'jeune animal' est interprété soit comme un animal jeune et petit, soit comme le petit d'un animal, ces deux interprétations pouvant d'ailleurs se confondre dans certains dérivés :

Un ourson est 'un petit ours' ou 'le petit d'un ours' et les deux sens se confondre. (Dubois / Dubois-Charlier 1999 : 188). Ce problème peut être résolu seulement par une analyse contextuelle car, il est difficile d'indiquer une frontière claire, visible et univoque entre les diminutifs proprement dits qui désignent l'âge et la petite taille d'un animal et entre les sentiments positifs, chaleureux, affectueux pour les petits animaux.

Voici les exemples français les diminutifs du langage de la chasse :

- ✓ *-ot*

Le suffixe –ot provient du latin vulgaire *–ottum* et probablement est d'origine celtique comme le suffixe *–et* (de –ittum) (cfr. Grevisse 2004 : 212, 217).

Il sert à exprimer un jeune animal, un petit animal ou bien un animal présentant un certain type de ressemblance :

- **chien → chiot**
- **bourrique → bourricot** (un petit âne)

[7] L'auteur a comparé la langue française à la langue polonaise mais la situation entre le français et l'italien est pareille. L'italien a gardé une grande productivité des formes de la dérivation affective.

Le même suffixe (-otto) fonctionne analogiquement dans la langue italienne (lepre → leprotto, passero → passerotto).

Beaucoup de suffixes ont des valeurs sémantiques très variables car « les suffixes diminutifs servent de façon affective, soit favorablement, soit péjorativement (Grevisse 2004 : 202), par exemple :

- **fusil → fusillot**

C'est le terme péjoratif qualifiant soit un chasseur maladroit, soit un invité discourtois. (Paloc 2008 : 170)

✓ *-et*

dans le langage de la chasse on observe, aussi, les diminutifs avec le suffixe *–et* (du latin –ittum, d'origine celtique) :

- **oiseau → oiselet**

✓ *-eau*

Provient du suffixe latin *-ellum*, autrefois *–el*. La signification qu'avait le suffixe latin a donné de nombreux dérivés dans l'ancienne langue, mais elle ne s'est guère conservée dans le vocabulaire actuel, où ce suffixe n'est d'ailleurs plus très productif (Grevisse 2004 : 211)
Ce suffixe est disponible et fréquent dans le langage de la chasse pour exprimer des petits des animaux, souvent nouveau – nés, le suffixe est employé pour distinguer des animaux tout petits de ceux un peu plus grands, capables de survivre seuls (louveteau *vs.* louvard).

- **lapin → lapereau**

C'est le petit lapin en général et du lapin garenne en particulier. Paloc (2008 : 226) cite que c'est, aussi, par extension, lapin qui n'est pas encore adulte.

- **lièvre → levreteau / lievreteau**

C'est une appellation du jeune lièvre qui tête encore sa mère (Paloc 2008 : 228).

- **loup / louve → louveteau**

Voilà appellation du jeune loup encore sous la mère. Par contre 'le louvard' est un jeune loup âgé de un à deux ans. Il est situé entre le louveteau et le loup adulte.

- **perdrix → perdreau**

C'est une appellatione du jeune perdrix de l'année. Paloc (2008 : 280) écrit que selon le calendrier des chasseurs le perdreau devient perdrix à la saint Rémy que l'on fête au début octobre.
Et par analogie :

- **renard – renardeau**

- **faisan → faisandeau**

Mais ici, il y a une distinction entre le 'poussin' (tout petit, nouvellement sorti de l'œuf) et le 'faisandeau' (qui a déjà quelques semaines)

✓ *-aut*

Grévisse (2004 : 210) note que cette valeur diminutive serait exceptionnelle, et la première mention présentait le suffixe *–ot*. Dans le langage de la chasse nous le trouvons seulement dans le contexte :

- **lièvre → levraut**

C'est une appellation du jeune lièvre après son sevrage.

✓ *-on*

Provient du latin *–onem* et ce suffixe forme surtout de noms de personnes, d'animaux ou de choses, auxquels il donne souvent une valeur diminutive, parfois aussi affective ou péjorative. Nous retrouvons les exemples de petits animaux :

- **oiseau → oisillon**

C'est un jeune oiseau d'une espèce nidicole, juste couvert de duvet ou à peine emplumé (Paloc 2008 : 264).
Par analogie :

- **oie → oison**

C'est une dénomination du petit de l'oie.

Par analogie :

- **ours → ourson**

✓ *-in*

- **chevreuil → chevrotin**

C'est le terme de chasse et il signifie « faon de la chevrette, pendant les six derniers mois de la première année.
C'est le diminutif de chevrot, qui est lui-même un diminutif ancien de chèvre[8].

[8] https://www.littre.org/definition/chevrotin, 2019-12-05

« Une autre question, est l'existence des synonymes partiels quant à distribution des formes *faon / chevrotin* (ou sa variante *chevreautin* sur chevreau). La première dénomination désigne le petit d'un animal cervidé comme le cerf, le daim, le chevreuil tandis que la deuxième renvoie uniquement à un petit du chevreuil jusqu'à six mois. » (Tkaczyk 2011 : 833).

2. 2 Les noms augmentatifs

a) La langue française

✓ *-ard*

Le suffixe *–ard* vient du germanique *–hard* et forme substantifs et adjectifs. Les formes *en -ard* impliquent un qualificatif à valeur péjorative et dépréciative :

- **piller → pillard**

Les chasseurs qualifient un chien batailleur, qui cherche à s'emparer du gibier tiré pour le mettre à mal ou pour le dévorer (Paloc 2008 : 288). C'est, en général, un chien querelleur et hargneux.
Cet agentif est issu du verbe d'action « piller » que signifie « dérober, voler, dévaster ».

- **viande → viandard**

C'est le terme employé pour qualifier un chasseur qui n'est intéressé que par la quantité de viande que raprésente le gibier, qui cherche à capturer le nombre maximum de pièces de gibier. A éliminer systématiquement de toute société de chasse (Paloc 2008 : 371).

Par analogie il y a, aussie, une autre appelation pour désigner un animal nourissant essentiellement de proies mortes (le vautour, par exemple) : charogne → charognard

Les dérivés avec le suffixe *–ard* constituent qualificatifs et, en même temps, souvent quantitatifs à valeur péjorative et dépréciative ce que l'on observe aussi, dans la langue de la chasse :

- **babiller → babillard**

« Chien babillard » - le chien qui aboie trop ou qui aboie après avoir perdu la trace. « Le babillard » signifie, aussi, le chien qui donne de la voix mal à propos. Par sa structure morphologique provient du verbe « babiller » signifiant bavarder, parler beaucoup d'une manière enfantine.

✓ *-aud*

Le suffixe est tiré de noms propres d'origine germanique comme *Guiraud* (Grévisse 2004 : 2100
Il se trouve dans les noms augmentatifs ou augmentatifs – péjoratifs. Il ne'est plus guère productif. Dans le langage de la chasse nous en trouvons un exemple :

- **noir → noiraud**[9]

C'est une appellation d'un sanglier adulte, robuste et solitaire avec une robe couleur goudron noir. C'est le terme rencontré dans le langage parlé, aux forums des chasseurs. Il y a d'autres dénominations plus fréquentes et connues, c'est-à-dire : *gros noir, gibier noir, bête noire*.

b) La langue italienne

✓ **- one**

Le suffixe *–one* est très productif et il peut avoir une valeur proprement dite augmentative ou péjorative ou ironique. Aussi, dans le langage des chasseurs italiens on rencontre plusieurs noms ou adjectifs augmentatifs, come par exemple :

- **nero → nerone**[10]

Exactement le même terme est confirmé dans l'usage des chasseurs polonais ('czarnuch') et des chasseurs français ('noiraud'). 'Nerone' est un sanglier adulte, robuste et solitaire avec une robe couleur goudron noir.

- **setola → setolone**[11]

---

[9] Contexte:

« Je le vois épauler et PAN ! .... PAN !PAN ! il vient de lui faire un piercing à l'oreille droite. Le noiraud dévie sa course ou plutôt sa marche car il se déplace lentement et prend la direction de notrte ami Jena Marc » (http://www.grand-gibier.eu/forum/viewtopic.php?t=1965, 2020-01-16)

[10] Contexte :

« La prima sera ci siamo appostati sulla cima di un fosso coperto dai rovi con davanti a noi un incroccio di due campi aperti in discesa che si incrociavano a forma di V con un ampio settore di tiro, avvistato un grosso nerone solitario, che trottelava (...). » (http://www.beretti.it/phpBB2/viewtopic.php?t=7642011-01-10).

Traduction française :

« Le premier soir, nous étions installés en haut d'un fossé recouvert de mûres. Devant nous, sur un terrain légèrement en pente, se croisaient deux champs ouverts qui se rattachaient en formant la lettre V et créaient ainsi un vaste secteur de tir. Soudain, au loin, nous avons aperçu une bête noire (noiraud) solitaire se promener. » (traduction : Kapeja N.)

[11] Contexte :

« (...) Proprio perchè un contadino vive sulla propria pelle il problema dei cinghiali... subendo di proprie spese i danni provocati dal setolone ☹. » (http://www.beretti.it/phpBB2/viewtopic.php?t=7642011-01-10)

Traduction française :

Le terme représente l'augmentation du nom signifiant 'gros poil'. Dans la langue polonaise de chasse la forme 'szczeciniuch', susceptible de signifier un sanglier vieux et massif, n'existe pas. Il existe, par contre, la forme argotique 'sierściuch'. Son sémantisme est pourtant péjoratif et s'associe aux chats. Dans la langue française nous n'avons pas observé l'équivalent lexical.

- **cucciolo → cucciolone**[12]

C'est la forme augmentative, dont l'origine syntaxique remonte à la diminution 'cucciolo' (chiot, petit chien). Le terme est marqué affectivement, un peu plaisant, un peu cocasse mettant en scène l'image d'un jeune chien de chasse encore non sevré.

✓ **- accio/-accia**

- **bestia → bestiaccia**[13]

'Bestia' signifie une bête fauve quelconque, particulièrement le gibier. La plupart du temps, ce terme s'emploie spécifiquement pour renvoyer au sanglier.
Le suffixe *–accio* n'est pas un pur augmentatif. Dans cette forme particulière, il transmet des connotations péjoratives en insistant sur la robustesse d'un sanglier aggressif et inspirant, par là, du respect mêlé de crainte.

« C'est pourquoi l'agriculteur ressent un problème sur sa propre peau concernant les sangliers, payant pour les dégâts causés par le vieux sanglier massif. » (traduction : Kapeja N.)

[12] Contexte :

« Ieri il mio cucciolone era in ferma dentro un macchione di trigno ed e stato caricato da un cinghiale che dopo ho sparato altrimenti mi ammazzava il cane ... (...). » (http://www.ilbraccoitaliano.net/forum/showthread.php?t=3847&highlight=cinghiale, 2012-01-18)

Traduction française :

« Hier, mon toutou était dans un buisson et a été attaqué par un sanglier, que j'ai immédiatement abattu, car il aurait pu tuer mon chien… (…). » (traduction : Kapeja N.)

[13] Contexte :

« - Avessi avuto un cavallo ... Ho corso, ma questa bestiaccia è passata qualche minuto prima. » (Ugolini 2005, s. 127)

Traduction française :

« -Je devrais avoir un cheval. J'ai couru, mais cette bête noire (noiraud) s'est échappée quelques minutes plus tôt. » (traduction : Kapeja N.)

En français il y une parole augmentative « bestiasse » qui etymologiquement provient du italien 'bestiaccia' mais elle n'est pas employée dans les mêmes contextes. Elle signifie « une personne stupide ».

Conclusions

La terminologie de la chasse française et italienne s'appuie, entre autres, sur les affixes dérivationnels à valeur affective. Ceux-ci assument deux fonctions : qualitative et objective. Il y une différence entre les dérivés français et les *alterati* en italien qui sont plus fréquents dans la langue des chasseurs italiens et qui plus souvent assume une valeur qualitative et stylistique. Leur contribution consiste à rendre les textes plus riches. En plus, en italien ce procédé dérivationnel et cette classe de dérivés ont, pour leur vocation primaire, de remplir la fonction objective. À présent, ils représentent l'un des moyens les plus productifs d'enrichir le fonds lexical et la terminologie de chasse sur la péninsule Italienne. Plutôt que de contribuer à embellir uniquement le style, la signification de ces mots construits est radicalement altérée. Ils constituent donc d'authentiques unités lexicales nouvelles.

BIBLIOGRAPHIE

BECHI, G. (2007). *Caccia grossa,* Cagliari: Davide Zedda Editore. ISBN: 88-85098-53-3.

DE WAZIERS, J.L. (1964). *La chasse – fusils, chiens et gibiers,* Paris : Flammarion.

FARINI, P. - ASCARI A. (1941). *Dizionario della lingua italiana di caccia*, Milano: Garzanti. ISBN: 25-9-1941-XIX.

UGOLINI, L. (1961). *Dizionario del cacciatore italiano,* Milano: Bietti.

UGOLINI, L. (2005). *Storie di caccia in padule e in collina*, Firenze: Editoriale Olimpia, ISBN: 88-253-0101-4.

WIDŁAK, S. (1992). *Fra lessicologia e stilistica*, Kraków: Wydawnictwo Universitas. ISBN 83-7052-111-8.

APOTHÉLOZ, D. (2002). *La construction du lexique français,* Paris : Ophrys. ISBN : 2-7080-1008-5.

GNIADEK, S. (1979). *Grammaire contrastive franco-polonaise,* Warszawa : PWN. ISBN: 83-01-00410-x.

DUBOIS, J. – DUBOIS-CHARLIER, F. (1999). *La dérivation suffixale en français,* Paris : Éditions Nathan. ISBN : 2.09.190881-9.

GREVISSE, M. (2004). *Le bon usage*, Duculot. ISBN: 2-8011-1045-0.

PALOC, R. (2008). *Dictionnaire de la chasse*, Romorantin : Communication-Presse-Édition. ISBN : 2-84503-593-4.

TKACZYK, M. (2011). La description des mécanismes de création synonymique [in:] *Lingue e letterature romanze – stato attuale e prospettive* (red.) Arcangeli M.-Chovancová-Klimová K-Reinchwalderová E., Roma: Aracne editrice S.r.l. ISBN: 978-88-548-3457-6.

Liens Internet :

Castellani M. 2016 *Marzaiole al Trasimeno*,
http://www.ladoppietta.it/cacciaracconti131.htlm, (2016-11-20).
http://www.cacciacinghiale.com/forum_forum.asp?forum=8&section=16&post=13796, (2013-01-18).
http://www.ilbraccoitaliano.net/forum/showthread.php?t=3847&highlight=cinghiale, (2012-01-18).
http://www.beretti.it/phpBB2/viewtopic.php?t=764, (2011-01-10).

Author's address and Institution:

Beata Malczewska, docteur en linguistique italienne

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Ul. Podchorążych 2
30 – 084 Kraków
Polska
e-mail : beata.malczewska@up.krakow.pl
tel. +48 602301891

Nous remercions sincèrement au Professeur Mikołaj Nkollo de l'Université Adam Mickiewicz de Poznan pour son aide et ses remarques au niveau linguistique.

MODELOVÁ ŠTUDENTSKÁ KONFERENCIA AKO SITUAČNÝ KONTEXT PRI VÝUČBE SIMULTÁNNEHO TLMOČENIA

GABRIELA SIANTOVÁ

Abstrakt

Didaktika tlmočenia ešte aj dnes patrí medzi pomerne nové predmety výskumu translatológie. Predkladaný príspevok opisuje a prakticky prezentuje účinný spôsob výučby simultánneho tlmočenia prostredníctvom simulácie situačného kontextu – modelovej študentskej konferencie. Na základe analyzovania údajov z dotazníkov poukazuje na najčastejšie kritické miesta pri simultánnom tlmočení u študentov.

Kľúčové slová

simultánne tlmočenie, situačný kontext, modelová konferencia, kritické miesta pri tlmočení

Abstract

Didactics of interpreting is still one of the relatively new subjects of translatology research. The presented contribution describes and practically presents an effective way of teaching simultaneous interpreting by simulating the situational context – a mock student conference. Based on the analysis of data from the questionnaires, it points out the most common critical points in simultaneous interpreting in students.

Key words

simultaneous interpreting, situational context, mock conference, critical points in interpreting

Tlmočníctvo sa v študijnom programe Anglický jazyk a kultúra v odbornej komunikácii (číslo odboru podľa akreditačného spisu 7357 – Cudzie jazyky a kultúry) chápe ako súčasť odborného jazyka. Z prednášaných predmetov a praktických seminárov v rámci študijného programu patrí svojím obsahom medzi náročnejšie predmety. Tlmočenie, na rozdiel od prekladateľskej činnosti, v ktorej autor textu, prekladateľ a prijímateľ písomného translátu sú navzájom od seba vzdialení v zmysle času a priestoru, tlmočenie sa odohráva „tu

a teraz“, v situáciách, kedy tlmočník zdieľa ten istý priestor (až na niektoré výnimky[14]) a kontext s rečníkom a prijímateľmi ústneho translátu (porovnaj Pöchhacker, 2004). Tlmočenie sa deje v živých situáciách a zdieľaný kontext sa neustále v priebehu komunikačnej udalosti vyvíja a mení. Ako tvrdí Xiangdong (2015) z tohto dôvodu by sa tlmočenie malo vyučovať ako situačná prax. Podľa neho je jednou z takýchto situačných metód praktického vyučovania tlmočenia v súčasnosti organizovanie modelových konferencií.
S týmto názorom sa v našej pedagogickej praxi v plnej miere stotožňujeme. Predkladaná štúdia sa zameriava práve na opis celej prípravy študentov-tlmočníkov a priebehu študentskej modelovej konferencie, ktorá slúži ako situačný kontext nielen pre nácvik simultánnej techniky tlmočenia, ale i ako kontext pre nácvik prezentačných zručností ďalších aktívnych účastníkov modelovej konferencie. Ako udáva Setton (2004) študenti musia rozvíjať vlastné stratégie na zvládnutie extrémnych podmienok, akými sú napríklad rýchlosť [rečníka], jeho akcent či nezrozumiteľní rečníci a to prostredníctvom nácviku a vystaveniu študentov takýmto situáciám. Základný nácvik na seminároch je nevyhnutnosťou, ale neposkytuje dostatočné podmienky pre nadobudnutie vyššej kompetencie, ktorá je potrebná na zvládnutie celej škály súčasných úloh kladených na tlmočníkov, či „zvládnutie“ rečníkov. Veľkým prínosom pre študentov tlmočníctva je aj možnosť sebahodnotenia a zamerania sa na odstránenie slabých miest pri vlastnom tlmočení. Študentská modelová konferencia slúži ako príklad osvedčeného postupu pri vyučovaní tlmočenia.

Prvou fázou pred začatím realizácie simultánneho tlmočenia je dôkladná príprava. Dôkladná príprava tvorí nevyhnutnú súčasť práce každého profesionálneho tlmočníka v praxi aj s dlhoročným pôsobením na trhu práce. O to viac času je potrebné venovať príprave na simultánne tlmočenie v priebehu štúdia pred samotným praktickým tlmočením. Dôležitosť prípravy a nevynechávania tejto fázy sa študentom zdôrazňuje počas celého semestra.

Prípravu by sme mohli rozdeliť do niekoľkých časových rovín. V treťom, t.j. poslednom ročníku bakalárskej formy štúdia, sa budúci študenti, ktorí budú absolvovať predmet Základy tlmočníctva predstavujúci povinný predmet v študijnom programe a v rámci študijného programu je zaradený do 1. ročníka magisterskej formy štúdia, zúčastňujú ako pozorovatelia alebo diváci v radoch publika s povinnou účasťou na akcii. Takto majú možnosť pasívne odpozorovať celý priebeh akcie a počúvať tlmočenie študentov-tlmočníkov prostredníctvom tlmočníckych účastníckych prijímačov (staničiek). Zároveň majú predstavu o budúcom priebehu akcie, na ktorej budú v nasledujúcom roku pôsobiť sami v úlohe tlmočníka a o rok neskôr v úlohe rečníka, ktorý bude prezentovať projekt svojej diplomovej práce.

Modelová konferencia predstavuje trojstupňovú zaangažovanosť študentov, ktorú by sme prehľadne mohli zhrnúť nasledovne:

[14] napr. mediálne tlmočenie

1) účasť študentov v publiku v úlohe pozorovateľov/divákov s použitím tlmočníckych účastníckych prijímačov – študenti 3. ročníka bakalárskej formy štúdia;
2) aktívne tlmočenie študentov s využitím simultánnej techniky v tlmočníckej kabíne vybavenej profesionálnou tlmočníckou technikou – študenti 1. ročníka magisterskej formy štúdia;
3) aktívna prezentácia projektov diplomových prác s podporou vizuálneho materiálu – študenti 2. ročníka magisterskej formy štúdia.

Výhodou celej uvádzanej postupnosti pri študentskej modelovej konferencii je skutočnosť, že jednotlivé kroky na seba plynule nadväzujú a študenti majú predstavu už od tretieho ročníka bakalárskeho štúdia o celkovom priebehu podujatia a zároveň aj o tom, čo sa od nich ako od tlmočníkov a rovnako neskôr ako od rečníkov bude očakávať. Zaangažovanosť študentov sa pohybuje v osi náročnosti od najjednoduchšieho kroku (pasívne pôsobenie v úlohe diváka) po najnáročnejší (rečník zodpovedný za svoju prezentáciu po obsahovej tak i formálnej stránke s využitím verbálnej i neverbálnej komunikácie pred väčším publikom[15]).
Študenti-tlmočníci sú oboznámení vopred a s dostatočne veľkým časovým rozsahom o celom situačnom kontexte – modelovej konferencii. Pod pojmom študenti-tlmočníci (ďalej uvádzame len ako tlmočníci) rozumieme študentov prvého ročníka magisterskej formy štúdia, ktorí študujú v programe Anglický jazyk a kultúra v odbornej komunikácii, jednoodborové štúdium anglického jazyka a sú v priemere vo veku 21 – 25 rokov. Pracovnými jazykmi pri tlmočení sú z tohto dôvodu len anglický jazyk a materinský, t.j. slovenský jazyk. Spomínaní študenti majú predmet Základy tlmočníctva v prvom semestri (Základy tlmočníctva obsahujú prednášky v rozsahu 1x45 minút týždenne a semináre v rozsahu 1x90 minút týždenne, celkový praktický nácvik tlmočenia počas celého zimného semestra v tomto prípade predstavuje spolu 13 stretnutí, t.j. objem v rozsahu 13x90 minút praktického nácviku v ideálnom prípade – máme na mysli ideálny stav, kedy nie sú stornované hodiny výučby z iných objektívnych dôvodov).

Tlmočenie na modelovej konferencii predstavuje pre študentov-tlmočníkov veľkú výzvu v tom zmysle, že simultánnej technike tlmočenia sa študenti venujú len približne polovicu semestra, konkrétne v druhej polovici semestra. Prvá polovica semestra je venovaná praktickému nácviku konzekutívnej techniky tlmočenia a z toho vyplýva, že simultánnej technike je venovaný priestor v rozsahu 7x90 minút za celý semester. Sme si vedomí skutočnosti, že takto nastavená situácia nepredstavuje idálny stav, avšak v tomto prípade nie je možné vytvoriť inú modifikáciu, nakoľko tlmočníci sú pri modelovej konferencii závislí od rečníkov. Pod pojmom rečník máme na mysli študentov druhého ročníka magisterskej formy štúdia, ktorí prezentujú projekty vlastných rozpracovaných diplomových prác práve na konci zimného semestra posledného roku štúdia. Prezentácie podporené aj vizuálnymi

[15] pod pojmom väčšie publikum máme na mysli približne 100 a viac divákov

prezentáciami vo formáte power point programu slúžia ako materiál na tlmočenie. Na vizuálne prezentácie sú študenti počas tlmočníckych seminárov zvyknutí. Tieto predstavujú neoddeliteľnú súčasť pri vystúpení viacerých rečníkov, keďže študenti sa učia tlmočiť z videonahrávok napríklad z konferencií, prednášok alebo vystúpení politikov a ich prejavy sú v mnohých prípadoch (nie nevyhnutne v každom) sprevádzané i vizuálnymi prezentáciami a rovnako si nácvik simultánnej techniky tlmočenia nacvičujú na prezentáciách svojich spolužiakov, ktorí vystupujú na seminároch v úlohe rečníkov. Je samozrejmosťou, že pri výučbe ako konzekutívnej tak aj simultánnej techniky, študenti tlmočia najskôr menej náročné prejavy skôr všeobecného charakteru týkajúce sa témy tlmočenia, ďalej skúseností, rád a tipov pre tlmočenie v praxi od profesionálnych tlmočníkov. Ako uvádza Stahl (2013), študenti by si mali najskôr na pomerne nenáročných prejavoch osvojiť základné stratégie a postupy, tie neskôr adaptovať a používať v postupne náročnejších prejavoch.
Z vyššie spomínaného dôvodu je prípava tlmočníkov na modelovú konferenciu mimoriadne dôležitá. Príprava je individuálna a spočíva či už v príprave glosára alebo čítaní paralelných textov s podobnou problematikou výskumu. Tlmočníci majú možnosť získať paralelné texty napríklad v Centrálnom registri záverečných prác, kde si vedia vyhľadať zverejnené záverečné práce (tak diplomové ako i bakalárske, prípadne dizertačné) v anglickom jazyku a ich zosumarizovanie v slovenskom jazyku v časti Resumé. Tlmočníci si majú možnosť zvoliť jednu z viacerých ponúkaných tém na základe vlastného záujmu a tlmočia oblasť, ktorá predstavuje ich študijné zameranie (diplomové práce sú z oblasti lingvistiky, odborného jazyka alebo literatúry a kultúry anglofónnych krajín).

Konkrétne by sme mohli postup prípravy na modelovú konferenciu zhrnúť do nasledovných krokov:

1. Vyučujúci oboznámi tlmočníkov o pripravovanej modelovej konferencii – v rámci prvého stretnutia na seminári.
2. Poskytne tlmočníkom k nahliadnutiu a výberu zoznam všetkých tém diplomových prác, ktoré budú študenti druhého ročníka magisterskej formy štúdia (ďalej uvádzame len ako rečníci) prezentovať spolu s uvedením oblasti výskumu a menom autora diplomovej práce – druhé stretnutie.
   V tejto fáze je ešte dôležité pripomenúť, že tlmočníci budú tlmočiť v tlmočníckych kabínach vo dvojiciach, sami si zvolia kolegu-tlmočníka, s ktorým budú tlmočenie realizovať.
3. Vyučujúci poskytne dvojici tlmočníkov kontakt na konkrétneho rečníka – tretie stretnutie.

V nasledujúcom časovom horizonte už vyučujúci do prípravy nezasahuje, je celkom v réžii tlmočníckej dvojice si prípravu zmanažovať podľa vlastného uváženia a odhadnutia kapacity. Tlmočníci majú dostatočne veľký časový priestor kontaktovať rečníka a vyžiadať si od neho

relevantné materiály na prípravu, napríklad aj celú prezentáciu ak je táto už k dispozícii. Rečníci sú tlmočníkom nápomocní a sú v tomto zmysle inštruovaní vyučujúcim.
Modelová konferencia je časovo nadstavená na prvý februárový týždeň, t.j. po ukončení zimného semestra a prípadne aj zabsolvovaní väčšiny skúšok, čo taktiež prispieva k menšej stresovej záťaži tlmočníkov.

Vo veci prípravy na tlmočenie na modelovej konferencii je však potrebné uviesť aj problematické miesta, resp. kritické body, ktoré sa môžu vyskytnúť. Kritická situácia môže nastať v prípade, že rečníci nepošlú včas materiály na prípravu, prípadne nepošlú vôbec, alebo len čiastkové, útržkovité výstupy. Takáto situácia však nastáva často aj v samotnej praxi pri výkone tlmočníckeho povolania, preto sú študenti konfrontovaní so situáciou, ktorá môže reálne v budúcnosti nastať. V takomto prípade majú možnosť si aspoň pohotovostne vyžiadať minimálne čiastkové materiály od „svojho“ rečníka pred samotným začiatkom podujatia alebo prípadne tlmočia bez prípravy. Výhodou je, že tlmočia v oblasti, ktorú majú terminologicky zvládnutú, keďže predstavuje obsah ich štúdia za predchádzajúce roky.

Ako hodnotná pomôcka môže tlmočníkom tiež poslúžiť vizuálna podpora ústnej prezentácie, ktorú má takmer každý rečník pripravenú v programe power point. Prezentácia sa premieta na veľké plátno umiestnené nad pódiom, na ktoré je zabezpečený bezproblémový výhľad z tlmočníckej kabíny. Celá akcia sa koná v priestoroch modernej auly, ktorá je aj naprojektovaná na účely konferencií, prezentácií, rôznych ceremoniálov a podobne, preto sa už pri jej samotnom projektovaní počítalo s poskytovaním simultánneho tlmočenia a dispozične sú z tohto dôvodu tlmočnícke kabíny umiestnené vyhovujúco. Nevýhodou pri používaní vizuálnej podpory vo forme prezentácií však môže byť samotný prejav rečníka, ktorý sa častokrát uchýli iba k čítaniu prezentácie na úkor voľne a spontánne prezentovanej problematiky a tým zrýchli tempo a kadenciu reči, čo predstavuje pre tlmočníkov záťaž a dochádza ku dlhšej dekaláži a k chybovosti v ústnom transláte. Zvládnuť takéto kritické miesta pri tlmočení je možné tým spôsobom, že tlmočník v kabínke, ktorý nedokáže dostatočne uspokojivo zvládnuť kritickú pasáž posunie tlmočenie svojmu spolužiakovi-kolegovi, keďže celú prácu, či spoluprácu si tlmočníci manažujú v tomto prípade sami. Zároveň sa tak pripravujú na tímovú spoluprácu v budúcom povolaní či už tlmočníka alebo v inej profesii, kde sa vyžaduje tímová koordinácia.

Rečník prezentuje svoju diplomovú prácu v časovom rozsahu maximálne 10 minút, po ukončení prezentácie nasleduje diskusia s členmi hodnotiacej komisie z radov vyučujúcich katedry v trvaní maximálne 5 minút. Diskusia – otázky vyučujúcich a následne odpovede rečníkov – sa netlmočia. Tlmočníci v kabíne si sami rozhodnú poradie tlmočenia a dĺžku, v priemere vychádza jeden tlmočnícky výstup 5 minút na každého tlmočníka. Tlmočenie sa uskutočňuje v smere z anglického jazyka ako východiskového do cieľového jazyka slovenského, ktorý je materinským jazykom študentov-tlmočníkov. Študenti, ktorí majú materinský jazyk iný ako slovenský (napríklad študenti cez program Erasmus plus), sa aktívneho tlmočenia na podujatí nezúčastňujú.

Tlmočníci sa plynule striedajú podľa toho, ktorý rečník bude aktívne prezentovať projekt svojej diplomovej práce. Poradie pri tlmočení je tlmočníkom známe, nakoľko majú k dispozícii menný zoznam rečníkov s pridelenými tlmočníkmi, vedia si teda odkontrolovať svoj nástup a včas sa dostaviť do tlmočníckej kabíny. Celý priebeh podujatia je ešte „poistený" moderátorom celej akcie, ktorý vyzve tak rečníka ako aj tlmočníkov k začatiu výkonu.

Pre vyučujúceho má toto podujatie veľmi cenný prínos a to najmä z toho hľadiska, že vyučujúci dostane spätnú väzbu v podobe slabých stránok, ktorými tlmočníci pri svojich tlmočníckych výkonoch disponujú a môže sa tak v nasledujúcom semestri, ktorý je vyhradený čisto na simultánnu techniku tlmočenia, zamerať na ich odstránenie.

Treba samozrejme brať do úvahy aj psychofyziologický faktor v priebehu celého podujatia ktorým je prirodzený stres, s ktorým tlmočníci zápasia. U mnohých ide v tomto prípade o celkom prvé vystúpenie pred publikom vôbec. Hoci sú tlmočníci skrytí v tlmočníckej kabíne pred priamym pohľadom publika na ich osobu, majú v mnohých prípadoch veľkú trému, aby ich tlmočenie znelo v slúchadlách čo najprirodzenejšie a bezchybne. Ďalším dôvodom, ktorý podporuje tlmočníkov do čo najlepšieho výkonu je aj skutočnosť, že študenti-tlmočníci týmto výkonom získavajú semestrálne hodnotenie za predmet Základy tlmočníctva.

Najčastejšie nedostatky, s ktorými sa tlmočníci vo svojich výkonoch na modelovej konferencii potýkajú, by sme mohli na základe pozorovania zo strany pedagóga zhrnúť nasledovne:

1) Décalagé – dlhší fázový posun (v mnohých prípadoch v priemere až 3 sekundy), výsledkom ktorého je neprirodzená syntax v cieľovom jazyku;
2) Forma tlmočníckeho výstupu, tzv. „packaging" – presvedčivosť tlmočníka vzhľadom na jeho celkové podanie ako poloha a farba hlasu, intonácia, výslovnosť, istota v prejave – študenti-tlmočníci v mnohých prípadoch pôsobili neisto, nesebavedome, tichý, ustráchaný hlas;
3) Zrozumiteľnosť v cieľovom jazyku – v našom prípade išlo o materinský, t.j. slovenský jazyk – absencia odbornej slovnej zásoby potrebnej na presné zachytenie a pretlmočenie daného prejavu, tlmočníci si nedokázali vyvolať z dlhodobej pamäti vhodný ekvivalent, nesprávna syntax v slovenskom jazyku.

Pre porovnanie našich dojmov z tlmočníckych výkonov a väčšiu objektívnosť sme požiadali všetkých tlmočníkov o vyplnenie dotazníka, výsledky uvádzame nižšie (pri položkách v tvorbe dotazníka sme sa inšpirovali Švedom, 2016). Dotazník vyplnilo a odovzdalo 27 participantov z celkového počtu 29 prítomných tlmočníkov. Participanti mohli v dotazníku uviesť jednu alebo viacero položiek pod každou sekciou. Údaje v tabuľkách uvádzame v %.

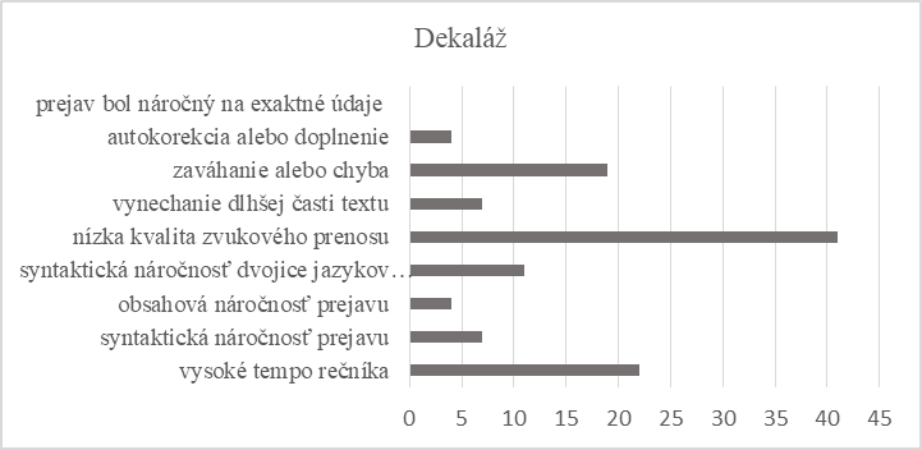
1) Vo fáze príjmu a analýzy východiskového textu:

Aktívne počúvanie: nedokázal/-a som aktívne vnímať rovno ucelené myšlienky, sústredil/-a som sa na samostatné slová rečníka	41
Konceptualizácia: nedokázal/-a som si dať do vzájomných vzťahov informácie obsiahnuté medzi zvukovými znakmi a širším kontextom prejavu	19
Rečník mal nedostatočné či nevýrazné komunikačné výstupy ako intonácia, gestikulácia, mimika	22

Dekaláž

Uveďte konkrétne dôvody, ak dekaláž bola pre Vás problematickým miestom pri tlmočení:

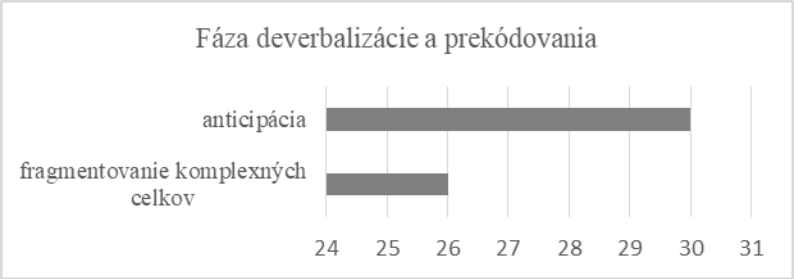
vysoké tempo rečníka	22
syntaktická náročnosť prejavu	7
obsahová náročnosť prejavu	4
syntaktická náročnosť dvojice jazykov (anglický jazyk vs slovenský jazyk)	11
nízka kvalita zvukového prenosu. Uveďte konkrétny problém.	41
v produktívnej fáze: vynechanie dlhšej časti textu, čo spôsobilo dlhší časový posun	7
v produktívnej fáze: zaváhanie alebo chyba, čo spôsobilo dlhší časový posun	19
v produktívnej fáze: autokorekcia alebo doplnenie, čo spôsobilo dlhší časový posun	4
prejav bol náročný na exaktné údaje ako čísla, dátumy, vlastné podstatné mená, názvy, atď., čo spôsobilo dlhší časový posun	0



Až 41% (v tomto bode najvyššie percento) participantov uviedlo vo fáze príjmu a analýzy východiskového textu a s tým súvisiacou dekalážou ako závažnú prekážku pre lepší tlmočnícky výkon technické prekážky, konkrétne nízku hlasitosť, vypadávanie zvuku v mikrofóne rečníka, veľmi nízku hlasitosť – prehlušovanie tlmočníka vlastným hlasom, či dokonca pišťanie v slúchadlách.
Na druhej strane, 0% participantov uviedlo ako prekážku pri dosiahnutí lepšieho výkonu v tlmočení náročnosť prejavu na exaktné údaje (čísla, dátumy, vlastné podstatné mená, atď). Dôvodom môže byť buď prehľadné uvedenie exaktných údajov vo vizuálnych podkladoch (tlmočníci mohli údaje zreteľne vidieť) alebo absencia údajov v prezentáciách.

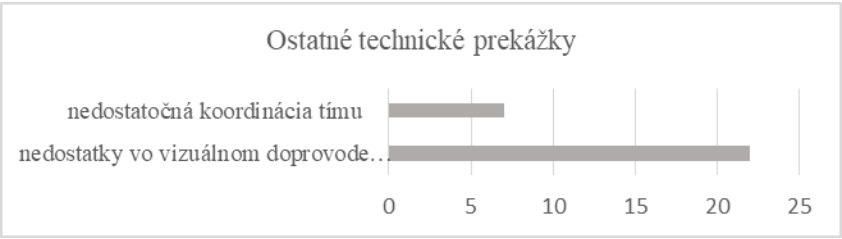
2) Vo fáze deverbalizácie a prekódovania do cieľového jazyka a výstupu a formulácie:

nedokázal/-a som fragmentovať komplexné celky (používanie kratších viet, tzv. „salámová technika“ pri syntakticky zložitých vetách vo východiskovom texte)	26
nedokázal/-a som anticipovať smer myšlienok u rečníka	30



3) Ostatné technické prekážky:

nedostatky vo vizuálnom doprovode prezentácie rečníka (nelogicky, nie chronologicky postavená prezentácia, nečitateľná – malé písmená, absencia kľúčových údajov ako napr. čísel, názvov, titulov a pod.)	22
nezvládanie práce s konzolou v tlmočníckej kabíne	0
nedostatočná koordinácia tímu – nedorozumenia, zlá vzájomná komunikácia, nezosúladenie sa, nedostatočná podpora kolegom pri tlmočení v kabíne	7



Aké najčastejšie nedostatky ste mohli pri svojom tlmočníckom výkone pozorovať?

východiskový text som nedokázal/-a pretlmočiť terminologicky presne, logicky a zmysluplne	19
tlmočenie vo východiskovom jazyku vyznelo intonačne plocho, monotónne	11
moja výslovnosť a artikulácia bola nedostatočne zvládnutá, miestami nejasná	26
často som svoj tlmočnícky výstup opravoval/-a (autokorekcia), čo pôsobilo rušivo	19
iné – uveďte konkrétne	19

Medzi iné dôvody participanti uvádzali najčastejšie nezvládnutie držania tempa tlmočenia; problém nadviazať na prednášajúceho rečníka, technické problémy (vypadávanie zvuku v slúchadlách) a mierny stres.

Ako dlho ste sa venovali príprave na dnešné tlmočenie?
Údaje uvádzame v počtoch participantov.

15 minút	1
60 minút	5
90 minút	1
120 minút	8
150 minút	1
180 minút	5
240 minút	1
300 minút	4
2 dni	1

Záver

Z pozorovaní tlmočníckych výkonov, ktoré sme mali k dispozícii na modelovej študentskej konferencii sme dospeli k nasledovným záverom:
Najzávažnejšími ťažkosťami, s ktorými študenti-tlmočníci vo svojich výkonoch na podujatí zápasia sú (uvádzame podľa najčastejšie sa vyskytujúcich odpovedí v dotazníkoch a nášho pozorovania):

1) vo fáze aktívneho počúvania majú študenti ťažkosti aktívne vnímať rovno ucelené myšlienky, sústredia sa na samostatné slová rečníka (až 41%);
2) nedokážu anticipovať smer myšlienok rečníka (30%);

3) v produktívnej fáze výslovnosť a artikulácia je nedostatočne zvládnutá, miestami nejasná (26%);
4) nedostatočná slovná zásoba, čo má za následok nevybavenie si adekvátneho ekvivalentu (tlmočníci vypĺňajú čas, v ktorom nastáva prehľadávacia činnosť pamäti tzv. slovnou vatou alebo hezitátormi);
5) nedostatočne spracovaná syntax v cieľovom jazyku, výsledkom čoho je neprirodzené vyznenie diskurzu.

Zaujímavosťou je, že body 4 a 5 tlmočníci v sebareflexii vôbec neuviedli, zatiaľ čo z nášho pozorovania a prijímania pretlmočeného produktu to boli najzávažnejšie prekážky v kvalite tlmočenia.

Na základe viacročnej praxe pri vyučovaní tlmočenia vidíme ako problematické miesto pri tlmočení predovšetkým podanie translátu v cieľovom jazyku, ak je ním práve slovenský jazyk. Tento poznatok je zaujímavy najmä z dôvodu, že materinským jazykom študentov je slovenčina a podať myšlienky, pretlmočiť texty z východiskového jazyka prirodzene do rodného jazyka by preto malo byť pre študentov jednoduché a prirodzené. Opak je však pravdou. Príčiny (naše predpoklady sme si overili aj v diskusii so študentami priamo na seminároch) vidíme vo viacerých faktoroch. Ak berieme do úvahy anglický a slovenský jazyk, dôležitým prvkom, ktorý pôsobí na výkon po obsahovej stránke, je rozdielny charakter jazyka najmä zo syntaktického hľadiska (pevný slovosled v anglickom jazyku) ako aj umožnenie stručnejšieho, ekonomickejšieho vyjadrovania sa v angličtine. Väčšine študentov sa zdá byť práve z týchto dôvodov tlmočenie do anglického jazyka oveľa jednoduchšie. Myslíme si tiež, že je to aj z dôvodu, že dnešná doba prináša množstvo príležitostí pozerať filmy poväčšine americkej produkcie, ktoré mladí ľudia preferujú pozerať v anglickom jazyku, nie dabované, nakoľko sa v dabingu strácajú podľa vyjadrenia študentov slovné nuansy a „hlasy lepšie pasujú hercom do úst“, citujeme: „originál je originál“. Ďalšie možnosti kontaktu s anglickým jazykom sú napríklad vymoženosti, ktoré poskytujú moderné technológie, t.j. komunikácia s anglicky hovoriacim svetom najmä prostredníctvom internetu, cestovanie, študijné pobyty v zahraničí a iné. Slovenský jazyk, naopak, pripadá študentom pri tlmočení pomerne ťažkopádny na vyjadrovanie. Niekedy je potrebné vyjadriť rozsiahlym súvetím, prípadne viacerými vetami to, čo v anglickom jazyku rečník uvedie v jednej jednoduchej vete. Tým tlmočník prichádza o drahocenný čas a uniká mu ďalší text, ktorý buď nezachytí vôbec už v prvej fáze počúvania a analyzovania textu alebo ho zachytí, ale nestíha slovne translát odovzdať adresátovi a dochádza buď k nadmerným omisiám, prípadne k rečovo nekvalitne podanému translátu (opravy, zajakávanie sa, a podobne).
Slovenský jazyk študenti nemajú v programe ako hlavný predmet, keďže ide o jednoodborové štúdium anglického jazyka. Naopak, predmet je do študijného programu zahrnutý len ako povinne voliteľný, prípadne voliteľný. Zo skúsenosti vieme, že študenti si slovenský jazyk do svojho štúdia z tohto dôvodu zapisujú len príležitostne prípadne vôbec a až na seminároch pri

tlmočení zisťujú svoje nedostatky v materinskom jazyku. Rovnako veľmi malé percento študentov číta slovenskú literatúru, či pozerá filmy zahraničnej produkcie so slovenským dabingom. Riešenie tohto problému vidíme v zaradení predmetov ako syntax slovenského jazyka, morfológia a lexikológia slovenského jazyka, ale aj rétorika ako povinných predmetov do spomínaného študijného programu a odboru. Taktiež je vhodné študentov motivovať v samovzdelávaní sa v materinskom jazyku.

Organizovanie modelových študentských konferencií je podľa našich viacročných skúseností veľmi vhodnou príležitosťou pre študentov tlmočníctva pre praktický nácvik priamo v simulovanej situácii, ktorá verne napodobňuje reálny kontext. Študenti majú možnosť konfrontácie so situáciou, ktorá ich v budúcnosti môže stretnúť, či už v úlohe tlmočníkov z povolania, alebo v iných povolaniach v obchodnej sfére (simulácia prezentácií a rétorických vystúpení).

LITERATÚRA

DJOVČOŠ, M. – ŠVEDA, P. et al. (2018). *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku.* Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-4469-2.

PÖCHHACKER, F. (2004). *Introducing interpreting studies*, London: Routledge. ISBN 978-0-415-26886-8.

SETTON, R. (2004). *New demands on interpreting and the learning curve in interpreting training*. Shanghai: International Interpreting Conference 2004 & Fifth National Conference on Interpreting Practice. [online]. [Cit. 2020-02-29]. Dostupné na: < https://independent.academia.edu/RobinSetton>.

STAHL, J. (2014). *Čo sa odohráva v hlave tlmočníka?* Bratislava: Iris. ISBN 9788089238989.

ŠVEDA, P. (2016). *Vybrané kapitoly z didaktiky simultánneho tlmočenia.* Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-4069-4.

XIANGDONG, L. (2015). *Mock conference as a situated learning activity in interpreter training: a case study of its design and effect as perceived by trainee interpreters.* The Interpreter and Translator Trainer 9(3). DOI: 10.1080/1750399X.2015.1100399. [Citované 15. február 2020]. Dostupné na <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2015.1100399>

Kontaktná adresa autorky:
Gabriela Siantová, PhDr., PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Filozofická fakulta
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
gabriela.siantova@ucm.sk
Tel.: 033/55 65 249

JAZYK PRÁVNEHO NORMATÍVNEHO SYSTÉMU – SPOLOČENSKÉ A HISTORICKÉ SÚVISLOSTI A DETERMINANTY OSOBITOSTI PRÁVNEHO JAZYKA

FERDINAND KORN

Abstrakt

Predkladaný článok prezentuje postavenie a význam právneho jazyka v právnej komunikácii. Výpočtom a analýzou spoločenských a historických súvislostí a determinantov, súvzťažných k dnešnej podobe právneho jazyka, zvýrazňuje, že aplikáciou rímskeho postulátu ubi societas, ibi ius (tam, kde je spoločnosť, tam je aj právo) možno per analogiam vysloviť, že tam, kde existovalo a existuje objektívne právo, tam vždy existovala a existuje aj osobitná forma jeho vyjadrenia, teda právny jazyk.

Kľúčové slová

právo, jazyk, rímske právo, jazykový výklad práva,

Abstract

This article presents the position and importance of legal language in legal communication. By defining and analyzing social and historical facts and determinants, he defines that by applying the sentence ubi societas, ibi ius (where society is, there is law), the thesis can be said by analogy that where there is objective law there is legal language.

Key Words

Law, Language, Roman law, Linguistic Interpretation of Law

Úvod

Reč (jazyk) právnikov sa zdá byť suchá, neosobná, posiata osobitnými slovnými spojeniami a výrazovými prostriedkami. V mysli mi občas zarezonuje spomienka, keď som sťa by advokát vzal so sebou svojho vtedy možno trinásťročného syna na súdne pojednávanie, v ktorom som aktívne zastupoval klienta, s úmyslom zasvätiť

svojho potomka ako diváka, využijúc verejnosť súdneho procesu, do sveta justície. Keď som sa ho skončení pojednávania na chodbe opýtal, ako som sa mu ako právnik pozdával, odpovedal mi: „Otec, ja som tam nikomu poriadne nerozumel.“ Nielen vtedy (ale najmä vtedy) som si uvedomil špecifickosť jazyka objektívneho práva, teda špecifickosť jazyka legislatívnych textov, jazyka slovnej argumentácie a rétoriky, jazyka, ktorý kreuje, reguluje a modeluje konanie a priestor každého jednotlivca v štáte. Jeho aktuálna podoba je výsledkom tisícročného vývinu, bez ohľadu na jeho konečné znenie vo forme jazyka toho – ktorého národa, teda aj vo forme slovenského jazyka, ktorý je na území Slovenskej republiky jazykom štátnym.

Na platforme uvedenej konštatácie predstavujú nasledujúce riadky náčrt problematiky špecifickosti jazyka objektívneho práva (právneho normatívneho systému) v jeho teoretických, historických i súčasných súvislostiach a koreláciách.

Právny normatívny systém, príčiny jeho vzniku v spoločnosti a jeho definícia ako predpoklady a determinanty osobitosti právneho jazyka

Človek (jednotlivec) je individuálnym (autonómnym) súborom psychických, fyzických a sociálnych daností. Tieto danosti na jednej strane umožnili a umožňujú individuálnu jedinečnosť a stotožnenie každého jednotlivca v ľudských dejinách a na druhej strane sú zárodkom vzniku spoločenských normatívnych systémov, obsahujúcich heteronómne normy spoločenského správania, ktoré svojim monizmom jednotlivca zovšeobecnili ako súčasť celku (spoločnosti), teda ako anonymnú súčasť tých istých ľudských dejín.

Rozdielnosť medzi jednotlivcami je predpokladom ich porovnávania. Porovnávaním konkrétnych rozdielov medzi jednotlivcami vzniká vo vedomí jednotlivca možnosť zovšeobecňovania existujúcich rozdielov a ich abstrahovanie. Abstrahovanie rozdielov medzi jednotlivcami umožňuje jednotlivcovi vytvárať ideálne predstavy o určitej danosti jednotlivca, alebo o jeho správaní. Existencia ideálnych predstáv o určitej danosti umožňuje vytvárať vzory daností alebo správania a následným formalizovaním (inštitucionalizovaním) hodnôt, vzorov a správaní vnikajú normy správania obsiahnuté v spoločenských normatívnych systémoch (Lajčin, Gabrhelová, Korn, 2017). Tie spoločenské hodnoty a vzory, ktoré sa týkajú etiky a dobra, tvoria morálny normatívny systém. Hodnoty a vzory, ktoré sa týkajú krásna, tvoria estetický normatívny systém, hodnoty a vzory, ktoré sa týkajú viery a náboženského vyznania a presvedčenia, tvoria náboženský normatívny systém. Hodnoty a vzory, ktoré sa týkajú, resp. súvisia so spravodlivosťou a poriadkom v spoločnosti, tvoria právny normatívny systém (Krsková, 1996a).

Možno teda konštatovať, že nebyť neurčitého počtu individuálnych jednotlivcov s jedinečnými, individuálnymi a rozdielnymi psychickými, fyzickými a sociálnymi danosťami, nikdy by nemohlo dôjsť k vzájomnému porovnávaniu uvedených daností a teda nikdy by nevznikol medzi jednotlivcami (v spoločnosti) ideál psychických, fyzických a sociálnych vlastností jednotlivca, ktorý by predstavoval vzor a fundament pre ich zovšeobecnenie a sformalizovanie do následných spoločenských noriem ako ideálnych a vyžadovaných pravidiel správania sa všetkých jednotlivcov spoločnosti (v prospech celej spoločnosti).

Objektívne právo definične predstavuje spoločenský normatívny systém, je polysémom, ktorý v štádiu svojej tvorby predstavuje zložitý tvorivý proces *de lege ferenda*, pretavujúc zdroje právne, filozofické, morálne, sociologické, politologické, ekonomické, náboženské, etc. do právnej úpravy, vzťahujúcej sa na neurčitý počet subjektov rovnakého druhu, čím ako nástroj štátnej moci je spätne schopné formovať, upevňovať a kontrolovať všetky druhy spoločenských vzťahov, ktoré sú v záujme nositeľa štátnej moci a ktoré v štádiu tvorby objektívneho práva tvorili zdroje jeho kreovania.

Objektívne právo je v zmysle danej definície jedným zo spoločenských normatívnych systémov. Na rozdiel od ostatných spoločenských systémov je však charakterizované monizmom, heterónomnosťou a spätosťou so štátom.

Monizmus znamená, že objektívne právo reguluje správanie každého jednotlivca v spoločnosti, bez ohľadu na jeho náboženské presvedčenie, estetické hodnoty, ktoré preferuje, morálne postoje, politické názory, filozofický status, etc., teda, že každý jednotlivec v spoločnosti je povinný riadiť sa regulačnými výstupmi objektívneho práva (princípy a pravidlá), ak sa na neho uvedené výstupy vzťahujú.

Heteronómnosť znamená, že objektívne právo reguluje jednotlivca a jeho správanie opatreniami danými jednotlivcovi „zvonku“, bez ohľadu na skutočnosť, aký je autonómny („vnútorný“) postoj každého jednotlivca k takto stanoveným a vyžadovaným princípom a pravidlám objektívneho práva (Weyr, F. 2015).

Spätosť so štátom v sebe obsahuje dve roviny:

Prvou rovinou je skutočnosť, že pravidlá vyžadovaného správania sa jednotlivca sú prezentované v štátom stanovenej a uznávanej forme, čo znamená, že len to je záväznou vyžadovanou a stanovenou reguláciou jednotlivca zo strany objektívneho práva, čo štát (Slovenská republika) publikuje vo forme danej zákonom č.400/2015 Z.z., alebo to, čo je štátom uznávanou formou z hľadiska členstva Slovenskej republiky v Európskej únii vo vzťahu k právne záväzným aktom Európskej únie, ktoré v zmysle čl.7 ústavy nevyžadujú implementáciu do právneho poriadku Slovenskej republiky ich prijatím vo forme zákona alebo nariadenia vlády podľa čl.120 ods.2 Ústavy Slovenskej republiky. Ak na tomto mieste pracujeme s pojmom „forma zákona“ má sa tým na mysli i forma jazyka, ktorým je právny

text vyjadrený jeho adresátom navonok, teda osobitný druh textácie, charakteristický iba pre publikované právne predpisy.

Druhá rovina spätosti objektívneho práva so štátom predstavuje skutočnosť, že štát prostredníctvom vyššie dotknutých foriem objektívneho práva stanovenú a požadovanú reguláciu spoločenského správania jednotlivca realizuje voči jednotlivcovi donútením a použitím hrozby donútenia, teda využitím mocenských preventívnych a represívnych mechanizmov, ktorú sú dané iba štátu.

Na základe analýzy vyššie uvedených reálií možno vysloviť nasledujúce závery, definujúce uvedené skutočnosti ako determinanty a predpoklady špecifickosti právneho jazyka, ktoré na podstatu existencie právneho jazyka pôsobia vo svojej vzájomnosti ako neoddeliteľné pandanty:

- monizmus objektívneho práva – tým, že sa objektívne právo vzťahuje na neurčitý počet subjektov rovnakého „právneho“ druhu, bez ohľadu na ich vnútorné náboženské presvedčenie, estetické hodnoty, ktoré preferujú, morálne postoje, politické názory, filozofický status, etc., reguluje správanie daných jednotlivcov jazykovou formou, ktorá sa vyhýba jazykovej forme iného (iných) spoločenského normatívneho systému, do ktorého je „objektívnym právom regulovaný“ jednotlivec zaraďovaný na základe svojho subjektívneho filozofického, náboženského, politického, či iného zamerania a presvedčenia (napr. smrť človeka ako následok vraždy, je právom definovaná ako zastavenie normálnych a telesných funkcií, nie opustenie tela dušou, etc.)
- herenonómnosť objektívneho práva – tým, že objektívne právo reguluje jednotlivca a jeho správanie opatreniami danými jednotlivcovi „zvonku“, bez ohľadu na skutočnosť, aký je autonómny postoj každého jednotlivca k takto stanoveným a vyžadovaným princípom a pravidlám objektívneho práva, prejavuje uvedený heteronónmy status voči autonómnosti jednotlivca osobitou jazykovou formou bez ohľadu na to, či daný jednotlivec danému „jazyku“ *a priori* „porozumie“ bez výhrad, alebo nie. S uvedeným postulátom je nerozlučne spojený tretí moment, ktorým je
- spätosť právneho normatívneho systému so štátom, čo znamená, že štát autoritatívne vstupuje do sféry jednotlivca, regulujúc tým jeho prirodzenú slobodu, formou právneho jazyka, ktorý je „právnym jazykom štátu“, „právnym jazykom autority“, ktorá objektívne právo vydáva a ktorá dodržiavanie obsahu objektívneho práva vyžaduje a garantuje a to aj mocenskými prostriedkami. Štát nepredkladá objektívne právo jednotlivcom jazykom zrozumiteľným všetkým jednotlivcom, pretože to vzhľadom na neurčitý počet právne genericky zhodných subjektov (jednotlivcov) v štáte a vzhľadom na monizmus a heteronómnosť objektívneho práva, ani nie je objektívne možné. Štát však vytvoril zvláštnu skupinu jednotlivcov, ktorý dokážu čítať právne texty, ktorý dokážu ich obsah aplikovať, teda ktorí rozumejú „jazyku objektívneho práva“, ktorí sú „právne gramotní“ a to preto, aby realizáciou práva

(výkladom a aplikáciou objektívneho práva a to porozumením právnemu jazyku) boli plnohodnotne zabezpečené práva a povinnosti každého jednotlivca ako nositeľa subjektívnych práv, garantovaných mu objektívnym právom. Predmetnú skupinu tvorí „právnický stav“ vo výkone povolaní sudcov, prokurátorov, advokátov, notárov, exekútorov, etc. Ak teda zaznie právny postulát „neznalosť práva neospravedlňuje“ *(ignorantia iuris non excusat)*, znamená to, okrem iného, že jednotlivec nemôže svoje nezákonné konanie úspešne brániť tým, že neporozumel jazyku právneho textu, kedže štát mu pre daný prípad *ex constitutione* a *ex lege* zabezpečuje právnu pomoc a poradenstvo kvalifikovanými zástupcami.

Uvedené výstupy sú odpoveďou na otázku, v čom spočíva determinizmus spoločenských príčin vzniku objektívneho práva a obsahu jeho definície na špecifickosť právneho jazyka.

Na záver tejto kapitoly je potrebné dodať, že vyššie uvedené inštitúty ako monizmus, heteronómnosť, či spätosť objektívneho práva so štátom, nie sú spojené iba s novovekým pohľadom na koreláciu „jednotlivec, štát, objektívne právo“. Uvedené pojmy boli historicky vždy obsahovými fundamentmi a determinantmi špecifickosti právnych textov, resp. právneho jazyka, bez ohľadu na to, či sa jedná o textáciu Chamurappiho zákonníka, Zákonov dvanástich tabúľ, Magny Charty Libertatum, Deklarácie práv človeka a občana, Napoleonovho Code Civile, alebo Ústavy Slovenskej republiky. Platí, že tam, kde existovala a existuje spoločnosť, ktorá je organizovaná vo forme štátu, resp. vo forme verejnej moci, ktorá autoritatívne pôsobí v presadzovaní dodržiavania určených hodnôt v celej societe, tam vždy bolo a je aj objektívne právo *(ubi societas, ibi ius)*. K uvedenému postulátu možno zodpovedne (na základe vyššie uvedených zamyslení) pripojiť, že tam, kde existovalo a existuje objektívne právo, tam bola a je aj osobitná forma jeho vyjadrenia, teda právny jazyk.

Obsah právneho normatívneho systému ako predpoklad a determinant osobitosti právneho jazyka

Objektívne právo podľa súčasných názorov popredných právnych teoretikov, najmä významného predstaviteľa právneho iusnaturalizmu R. Dworkina, tvorili a tvoria právne princípy, právne normy a politická morálka, resp. politická morálka (Dworkin, 2001).

Právne princípy sú všeobecné uznávané spoločenské hodnoty, ktoré sa ako meridiál nesú naprieč celým právnym poriadkom objektívneho práva, resp. jeho právnymi odvetviami, pričom sa nevyhnutne predpokladá, že všetky normatívne právne akty, ako aj individuálne akty aplikácie objektívneho práva (individuálne právne akty), budú s uvedenými princípmi v súlade.

Právne normy sú všeobecne záväzné pravidlá správania sa, v štátom stanovenej a uznávanej forme, ktorých uplatňovanie a dodržiavanie štát realizuje v rozsahu pôsobnosti stanovenej všeobecne záväznými právnymi predpismi, donútením a použitím hrozby donútenia.

Politická morálka, resp. politická kultúra predstavuje materiálnu a formálnu úroveň a kvalitu všetkých druhov spoločenských vzťahov v štáte, ktoré vplývajú na tvorbu, výklad a aplikáciu objektívneho práva orgánmi verejnej moci, resp. jednotlivými prvkami politického systému štátu.

Pre naplnenie obsahu predkladaného článku je relevantné zamyslenie sa nad právnym jazykom právnych princípov a právnych noriem ako súčastí obsahu právneho normatívneho systému.

Právne princípy

Z definície právnych princípov plynie, že sa jedná o vyjadrenie určitých všeobecne platných hodnôt, ktoré objektívne právo uznáva naprieč svojim obsahom. Právny normatívny systém obsahuje viacero skupín právnych princípov (napr. právne princípy, ktoré možno odvodiť z článkov druhej hlavy Ústavy Slovenskej republiky č.460/1992 Zb., právne princípy, ktoré sú súčasťou objektívneho práva Slovenskej republiky na základe recepcie rímskeho práva, právne princípy, ktoré súvisia so statusom Slovenskej republiky ako materiálneho právneho štátu, právne princípy, ktoré boli vytvorené a vytvárajú sa vzhľadom na prebiehajúci integračný proces Európskej únie, etc.) Pre všetky skupiny právnych princípov platí jednotná jazyková forma, ktorá spočíva v tom že, ich jazykové vyjadrenie je heslovité, symbolické, úsporné, prezentujúc tak jeho podstatnú obsahovú ideu platnú a uznávanú v spoločnosti (napr. „každý má právo na život“, „dedenie sa zaručuje“, „školská dochádza je povinná“, *pacta sunt servanta* – dohody sa musia dodržiavať, *„clara pacta boni amici“* – jasné dohody znamenajú dobrých priateľov, *„nemo tenetur at imposible“* – nikto nemôže konať nemožné, *„ne bis in idem“* – zákaz konania dvakrát v tej istej veci, „princíp vlády práva“, „princíp ústavnosti“, princíp nezávislosti súdnictva“, „princíp prednosti úniového práva pred právnym poriadkom členského štátu“, „princíp lojality“, etc.

V texte článku bol niekoľkokrát vyjadrený určitý názor autora, dokresľujúc pritom daný myšlienkový prejav, v latinskom jazyku. Latinský jazyk ako súčasť právneho jazyka v kontinentálnom právnom priestore Európy, do ktorého patrí aj Slovenská republika, je všeobecne akceptovaným komunikačným výrazovým prostriedkom. Jeho praktické používanie v právnej komunikácii nie je odrazom umelého sociálneho stratifikačného postavenia právnikov v spoločnosti, ale prirodzeným, tisícky rokov prebiehajúcim spoločenským interaktívnym procesom, vychádzajúc pritom z historického postavenia a významu starorímskej antickej spoločnosti a jej odkazu.

V nasledujúcich riadkoch je prezentovaný dejinný oblúk, na základe ktorého je jazyk Starých Rimanov (latinčina) stabilnou súčasťou právneho jazyka i slovenského objektívneho práva.

Recepcia rímskeho práva ako determinant špecifickosti právneho jazyka

Objektívne právo Slovenskej republiky patrí do kontinentálnej (európskej) právnej kultúry, ktorá je súčasťou európskeho civilizačného priestoru. Európsky civilizačný priestor stojí spoločensko-historicky na troch základných pilieroch, ktorými sú grécka láska k múdrosti (filozofia), rímsky zmysel pre poriadok a právo a kresťanská a židovská mravnosť a kultúra (Čič, 2012).

Starí Rimania pri koncipovaní právneho poriadku (objektívneho práva) položili základy vedy o práve - jurisprudencii, ktorej fundamenty sú platné i v súčasnosti. Rímska staroveká kultúra zanechala obdivuhodne ucelený a usporiadaný opis základných právnych aspektov života spoločnosti. Rímske súkromné právo stelesňuje stáročné ľudské skúsenosti, je školou právneho myslenia, rozhodovania a tvorby objektívneho práva. Princípy rímskeho práva sa stali nielen základom, z ktorého vyrástla európska právna kultúra, ale aj všeobecne uznávanou medzinárodnou právnou terminológiou a logicky i terminológiou používanou v právnom prostredí tvorby, výkladu a aplikácie objektívneho práva Slovenskej republiky, najmä v odvetviach súkromného práva. Po zániku Západorímskej ríše v roku 476 n.l. sa dedičom rímskeho impéria stala Východorímska ríša (Byzantská ríša). Jej cisár Justinián v snahe o zabezpečenie poriadku a obnovenie zašlej slávy Ríma, vydal nariadenie, ktorým došlo k zozbieraniu (inkorporácii, kompilácii) starých textov rímskeho práva, ktoré boli postupne publikované v rokoch 528 až 534 n.l. a neskôr dostali súhrnný názov *Corpus iuris civilis*. Tento právny „poklad“ bol na niekoľko stáročí skoro zabudnutým a európska právna kultúra ho opätovne objavila až na prelome 11. a 12. storočia, keď rástol význam miest a začali vznikať nové tovarovo-peňažné vzťahy, ktoré si vyžadovali precíznu a jednotnú právnu úpravu. Najmä talianske mestá, pýšiace sa základmi antickej civilizácie, sa dožadovali rímskeho práva predovšetkým ako nástroja ochrany proti rozpínavosti a snahám feudálnych kniežat, ktoré sa ich pokúšali ovládnuť. K prijateľnosti rímskeho práva prispela aj snaha germánskych panovníkov obnoviť slávu Rímskej ríše v strednej Európe, keďže sa považovali už od dôb Karola Veľkého (768-814) za nástupcov rímskych cisárov. Pre znovuprijatie rímskeho práva bola priaznivá i tá skutočnosť, že katolícka cirkev, napriek tomu, že si vytvárala vlastný právny poriadok – kanonické právo, uznávala aj rímske právo a riadila sa nim. Uvedené dôvody umožnili recepciu rímskeho práva v civilizačnom priestore Európy. Bolo to práve Taliansko, kde vznikali v stredoveku prvé právnické školy, (ktorých podstatným predmetom výučby bol práve spomínaný Justiniánov *Corpus iuris civilis),* za najstaršiu školu práva je považovaná univerzita v Bologni. Z Talianska sa výučba, a to predovšetkým talianskymi učiteľmi práva, neskôr rozšírila do Nemecka, Francúzka a dokonca

i do Anglicka a ovplyvnila takých významných anglických dobových právnych teoretikov akými boli R. de Glanvill a H. de Bracton (hoci Anglicko stále zvýrazňovalo a zvýrazňuje vlastnú právnu kultúru, odlišnú od kontinentálnej právnej kultúry). Na základe uvedených historických reálií sa postupne formovalo v spoločnosti právnictvo ako stav. Právnici boli najskôr vo vzťahu k dielu *Corpus iuris civilis* jeho glosátormi, keď pri štúdiu poukazovali svojimi glosami v jeho texte na prípadné sporné miesta. Neskôr, rozvojom a zložitosťou spoločenských vzťahov, nestačilo sporné miesta v *Corpus iuris civilis* iba glosovať, bolo potrebné ich vzhľadom na novú spoločenskú situáciu „prekomentovať". Z uvedeného dôvodu je označovaný počiatočný stredoveký právnický stav glosátormi a neskorší právnický stav komentátormi (postglosátormi), ktorého najvýznamnejším predstaviteľom je B. de Saxoferrato. Od komentátorov sa začali vyžadovať stanoviská k rozmanitým právnym problémom a dobrozdania, ktorými si komentátori získavali obrovskú autoritu. Rímske právo sa začalo pokladať za všeobecne platné právo – *ius commune,* ktorého sa bolo možné domáhať pred každým súdom. Uvedené skutočnosti „komentátorskému" rímskemu právo otvorili dvere do sveta i do súčasnosti. História rímskeho práva je teda podstatnou súčasťou histórie moderného (súčasného) objektívneho práva, ktoré rôznymi cestami v rôznych formách preniklo na najrôznejšie miesta súčasnej modernej civilizácie, ktorá tak nesie výraznú pečať starovekého rímskeho práva a jeho spoločnosti (Krsková,1996b). Ak teda objektívne právo Slovenskej republiky obsahuje princípy ako *ignorantia iuris non excusat* - neznalosť zákona neospravedlňuje, *pacta sunt servanta* - dohody sa majú dodržiavať, *clara pacta boni amici* - jasné dohody robia dobrých priateľov, či *nemo tenetur at imposible* - nikto nemôže konať nemožné, etc., je používanie latinskej terminológie u uvedených právnych princípoch odrazom vyššie prezentovaných spoločensko-historických reálií, ktorými došlo k recepcii rímskeho práva a jeho princípov i do právneho poriadku (objektívneho práva) Slovenskej republiky a tým i recepcie latinčiny do právneho jazyka súčasného právneho normatívneho systému.

Na záver tejto kapitoly je potrebné dodať a zopakovať, že jazyk rímskeho práva, teda latinčina, sa v právnom jazyku súčasného objektívneho práva používa v podobe vyjadrenia právnych princípov, teda ich jazykové vyjadrenie je heslovité, symbolické, úsporné, prezentujúc tak jeho podstatnú obsahovú ideu, platnú a uznávanú v spoločnosti a zároveň tým prezentujúc v praktickej komunikácii medzi právnikmi určitý myšlienkový odborný (teoretický) a argumentačný pochod bez toho, aby sa v danej komunikácii uskutočnila zdĺhavá výmena mnohých viet, ktorých význam je na základe vyslovenia jediného právneho princípu (rímskeho princípu v latinskom jazyku) vopred jasný a záväzný.

Právne normy

Na rozdiel od právnych princípov právne normy predstavujú konkrétne pravidlá správania sa jednotlivcov, ktoré sú zo strany štátu v spoločnosti predpokladané a vyžadované v ich

podrobnosti. Štát ich predkladá jednotlivcom v podobe zákonov (ústavných zákonov) a podzákonných právnych predpisov. Pre naplnenie právnej istoty pre jednotlivca (princíp právnej istoty ako jeden z fundamentálnych princípov fungovania materiálneho právneho štátu v korelácii „jednotlivec – štát“) musí byť ich obsah jasný a určitý. Predmetný imperatív je stanovený z dôvodu, že sloboda jednotlivca v materiálnom právnom štáte, ktorý reguluje jeho priestor, je garantovaný tým, že „každý jednotlivec môže konať to, čo nie je zákonom zakázané a nemožno ho nútiť konať niečo, čo zákon neukladá“ (ústavný princíp podľa čl. 2 odsek 3 Ústavy Slovenskej republiky - slovesné vyjadrenie principiálne, heslovité), Uvedené kladie na jazykovú úpravu textácie právnych noriem (pravidiel) vysoké nároky a to preto, aby právny jazyk právnych noriem umožňoval ich jasnú a určitú interpretáciu (výklad) a aplikáciu (slovesné vyjadrenie jasné, podrobné a určité).

Veda, ktorý sa venuje výkladu textácie objektívneho práva (predovšetkým textácie právnych noriem), sa nazýva právna hermeneutika (jej názov je odvodený od mena posla bohov v gréckej mytológii Hermesa). Slovenské objektívne právo patrí do kontinentálneho právneho systému (kontinentálnej právnej kultúry), ktorý je charakteristické tým, že objektívne právo je písaným právom, ktoré sa subsumuje. Poznanie špecifík právneho jazyka v textáciách právnych noriem je preto nevyhnutnou podmienkou *(conditio sine qua non)* výkladu práva v súhlase s tézou starorímskeho právnika Ulpiana o tom, že poznať objektívne právo neznamená memorovať jeho texty, ale poznať ich obsah a význam.

Právna hermeneutika pozná podľa obsahu právnej normy výklad jazykový, logický, historický, systematický, a teleologický (účelovo slovný). Jazykový výklad posudzuje text právnej normy z hľadiska pravidiel gramatických, pravopisných, z hľadiska slovosledu, zhodnosti prídavného mena s podstatným, z hľadiska etymológie, sémantiky, lexiky a pod. (Ottová, E., Vaculíková, N. 1998).

Jazykový výklad právnych noriem

Právne normy sú vyjadrené slovami. Preto je *a priori* potrebné zisťovať a sprostredkovať zmysel, obsah a rozsah v normatívnom texte používaných slov a nimi utváraných viet za účelom ich pochopenia a správneho a jednotného používania. Uvedená konštatácia je predmetom jazykového výkladu.

Zmysel slov objasňuje sématický a lexikálny výklad.

Zmysel a štruktúra viet sa zisťuje na základe gramatických, predovšetkým syntaktických a štylistických pravidiel výkladu.

Text právnej normy je vyjadrený predovšetkým právnym jazykom. Ten však nie je striktne oddelený od všeobecného základu spisovného jazyka, ale sa s ním prelína. Vzhľadom na oblasť právnej úpravy (regulácie určitej oblasti spoločenských vzťahov) sa v normatívnych

textoch okrem právneho jazyka používa aj bežný spisovný jazyk, prípadné odborná (napr. technická, či medicínska terminológia).

Pre právny jazyk v právnych normách by mala byť charakteristická presnosť a jednoznačnosť vyjadrovania, jednotná terminológia, minimalizácia vágnosti, naratívnosti, telologickosti a neurčitosti. Slovám, výrazom a termínom použitým v texte právnych noriem je potrebné rozumieť v tom zmysle, ktorý majú vo všeobecnom základe spisovného jazyka. Jednotné právne termíny môžu mať však aj odlišný význam, než majú vo všeobecnom spisovnom jazyku. V takýchto prípadoch, ako aj v prípadoch, keď právny jazyk používa slová a slovné spojenia, ktoré nie sú súčasťou prirodzeného jazyka, majú osobitný význam legálne definície, ktoré podávajú záväzný výklad daných termínov (napr. „právnická osoba“, „blízka osoba“, „príbuzný v priamom rade“, etc.)

Syntakticky používa právny jazyk niektoré väzby s konštantným zmyslom, ktoré funguje obdobne ako kód. Napr. slovné spojenie: „ak nie je dohodnuté niečo iné“ je implicitným vyjadrením, no jednoznačným, že daná právny norma, obsahujúca uvedenú textáciu, je dispozitívnou právnou normou. Naopak: slovné vyjadrenie: „inak je právny úkon neplatný“ znamená, že sa implicitným vyjadrením jedná o kogentnú (kategorickú) právnu normu (Ottová, E., 2010), etc.

ZOZNAM POUŽITEJ A CITOVANEJ LITERATÚRY

BRÖSTL, A. a kol.2013. Ustavné právo Slovenskej republiky, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čenek, Plzeň, ISBN 978-80-7380-433-6.

BRÖSTL, A., DOBROVIČOVÁ, G., KANÁRIK, I. 2007a. Teória práva. Košice, s. 25 a nasl., ISBN 978-80-7097-680-7.

BRÖSTL,A.,DOBROVIČOVÁ,G.,KANÁRIK, I. 2007. Základy štátovedy. Košice, ISBN 978-80-7097-679-1.

ČIČ, M. a kol. 2012. Komentár k Ústave Slovenskej republiky, Eurokódex, s. 11. ISBN 978-80-89447-93-0.

DWORKIN, R. 2001. Když se práva berou vážně. Praha, s. 43. ISBN 80-7298-022-X.
HUNGR, P., DOBROVIČOVÁ, G. 1990. Sociológia práva. Vysokoškolské učebné texty – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Právnická fakulta. Košice, ISBN 80-7097-090-1.

CHOVANEC, J. 2002. Ústava Slovenskej republiky - základný zákon štátu. Procon, s.r.o Bratislava. ISBN 80-85717-06-9.

KORN, F. 2015. Ústavné podmienky obmedzenia základných práv a slobôd a ukladania povinností. Pastel, s. 165. ISBN 978-80-971276-6-4.

KORN, F. 2019. Objektívne právo ako spoločenský normatívny systém. Vysokoškolská učebnica. Tribun EU, s.r.o. Brno, s. 36. ISBN 978-80-263-1454-7.

KRSKOVÁ, A. 1996a: Základy práva. Druhé vydanie. Slovenské podagogické nakladateľstvo. Bratislava, s. 10. ISBN 80-08-01740-6.

KRSKOVÁ, A. 1996b: Základy práva. Druhé vydanie. Slovenské podagogické nakladateľstvo. Bratislava, s.16-20. ISBN 80-08-01740-6

LAJČIN, D., GABRHELOVÁ, G., KORN, F. 2017. Sociálna a emocionálna inteligencia osobnosti manažéra v priestore morálky a práva. Vybrané osobnostné vlastnosti manažéra v priestore právneho iusnaturalizmu.Walters Kluwer, a.s., Praha, Česlá republika, s. 106. ISBN 978-80-7552-873-5.

OTTOVÁ, E., VACULÍKOVÁ, N. 1998a: Úvod do štúdia práva. Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty Univerzity Komenského Bratislava 1998, s.89. ISBN 80-7160-106-3.

OTTOVÁ, E. 2010. Teória práva, 3. vydanie Heuréka, s.261 -262. ISBN 978-80-89122-59-2.

PALÚŠ, I. 2002. Štátne právo porovnávacie. Právnická fakulta UPJŠ Košice. ISBN 80-7097-483-4.

WEYR, F. 2015, reprint pôvodného vydania z roku 1936. Teorie práva. Walters Kluwer. Praha, s. 41. ISBN 978-80-7552-000-5.

Kontaktná adresa autora:

JUDr.PhDr.ThDr.Ferdinand Korn, PhD.

Autor je externým členom riešiteľského kolektívu grantového projektu KEGA - Projekt č. 005DTI-4/2018 s názvom: Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí, Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom.

drfkorn@centrum.sk, korn@dti.sk

t.č. 0910951254

ENGLISH AND SLOVAK NEGATIVE EXPRESSIONS FORMED BY THE PREFIX „UN“ AND ITS SLOVAK EQUIVALENT „NE“

PETER BOJO

Abstract

This article is a comparative analysis of lexical negation in the English and the Slovak language. A special focus is laid upon the lexical negation expressed by word-formative process of affixation (the English negative prefix "un" and its Slovak counterpart "ne"). The article presents similarities and differences in expressing negation by means of these negative prefixes. To grasp the idea of lexical negation more precisely, some other forms of lexical negation in both languages are presented as well.

Keywords

negation, lexical negation, negative prefix, negative meaning

Abstrakt

Predkladaný článok sa zaoberá problematikou lexikálne vyjadreného záporu v angličtine a slovenčine. Dôraz sa kladie na slovotvorný proces afixácie a lexikálny zápor pomocou anglickej negatívnej predpony "un" a jej slovenského ekvivalentu "ne." V článku sa prezentujú podobnosti a rozdiely vo vyjadrení záporu prostredníctvom týchto záporných predpôn. Aby sme priblížili problém, vychádzame z ďalších typov lexikálneho záporu v obidvoch jazykoch.

Kľúčové slová

negácia / zápor, lexikálna negácia, negatívna predpona, negatívny význam

The aim of this article is to analyse the English negative prefix *"un"* and its Slovak counterpart *"ne"* and to highlight some differences in their usage. The negative prefix *"un"* and its Slovak equivalent *"ne"* will be discussed within the framework of other negative prefixes in order to grasp the overall idea of this type of lexical negation in both languages.

The choice for the prefix *"un"* was determined by the research on the productivity of negative prefixes which resulted in *"un"* being the most productive English negative prefix. In the research the token frequency of *"un"* was 31% whereas the second most productive was determined *"in,"* accounting for 25,5%[16] On account of the negative prefix *"un"* March states it can be used with adjectives *(unhappy)*, verbs *(unpack)*, participles *(undressed)*, and nouns *(unhappiness)* meaning "not" *(unbeaten)*, "opposite, contrary to *(untrue)*, to "reverse" *(unwind)*, "to deprive, to remove" *(unnerve)* and to "free from" *(unburden)*.[17]

The argument that negative prefixes are a purely lexical issue is incomplete. The wider context needs to be traced in the logical relations, i.e. the relation between the negative forms and their positive / neutral equivalents. Negation emerged from a natural need of humans to express their opinions, contradictory to the previous statement. The first reflections on negation come from Parmenides who, together with the Eleatic based the semantics of negation on the relation between being and non-being[18] which was subordinated to other analyses, e.g. the ones by Plato and Aristoteles. In general, the negative notion *(non-A)* is the notion which is contradictory to the basic positive notion *(A)*. Moreover, notion *(A)* is typically embedded in the notion *(non-A)*[19], e.g. *(non-A) – unemployment* contains *(A) employment*, the *(non-A) nefajčiar (non-smoker)* contains *(A) fajčiar (smoker)*. The semantic field of *(non-A)* contains a semantic element clearly expressing non-adherence to *(A)*.
This logical relation, expressed by linguistic means, brings new, more extended perspectives, namely, what is semantically *(non-A)*, does not need to imply a physical makeup of expression *(A)*. Instead, the same semantic meaning may be conveyed by different lexical means, e.g. synonyms – *(non-A) unfriendly* – may also be expressed by *"aloof"* which has approximately the same meaning, however, lexically, it doesn't follow the structure of *(A)* and *(non-A)*. Identically, the Slovak expression *"neľahký" (uneasy)* may be expressed by its synonyms *ťažký (difficult)*.
The linguistic treatment of negation is traditionally studied within grammar (if the negative meaning is conveyed by negative operators *(don't)* or lexicology / lexical morphology where the negative meaning may be conveyed by negative prefixes. The latter employs the so-called major lexical word-formative process of affixation. It needs to be highlighted though, that negative prefixes are not the only lexical instrument for expressing negative meaning. Lexically, negative meaning may also be expressed by negative adverbs *(never)* or negative pronouns *(nobody)*. The same process of expressing negative meaning may be found in

[16] https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2011/0354-32931141073S.pdf

[17] MARCH, J. et al. (2003), Negative Prefixes Can Be Positively Confounding, Edit Pros Marketing Communications, California.

[18] OLSZEWSKI, A:, TRZESICKI, K.: Introduction with the remarks of the history of negation, STUDIES IN LOGIC, GRAMMAR AND RHETORIC 54 (67) 2018, DOI: 10.2478/slgr-2018-0013
[19] NEMEC, I.: O lexikálním záporu v češtine, available online at: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1731

Slovak *(nikdy = never)*. Concerning negative pronouns and adverbs, the difference between English and Slovak is given by the surrounding linguistic context (the syntagma) in that the English syntax commonly allows only one negation, the one expressed by the negative adverb *(I have never been)* whereas its Slovak counterpart allows combinations of negative instruments, namely the negative adverb *(nikdy)* and the negative prefix *(ne-)*. Thus, Slovak translation of *"I have never been"* *Nikdy som nebol* contains two negations (underlined). The same principle is applied to negative pronouns: *Nobody saw me. I saw nobody. We were talking about nothing*[20] Again, in the Slovak language more than one negations are allowed. Thus e.g. the Slovak translation of *Nobody saw me / I saw nobody = Nikto ma nevidel / Nevidel som nikoho* contains two negative forms one being the negative compound *"nobody"* and the other the negative prefix *"ni"* (underlined). However, the Slovak translation of the English sentence *"We were talking about nothing"* allows two alternatives, one with single negation *"Hovorili sme o ničom,"* or double negation *"Nehovorili sme o ničom"* (the negative forms underlined).

Lexically, negation is frequently treated within affixation, the morphological process whereby a bound morpheme, an affix, is attached to a morphological base.[21] Diachronically, the word affixation was once used as verb *"to affigere" – "to fix"* The word-formative process of affixation comprises two major categories of morphemes – the root morphemes and the affixes, the affixes fall into two major categories being inflectional and derivational. Derivation is that kind of morphology that serves to create new lexemes whereas inflection serves to create different forms of the same lexemes.[22] If derivational suffixes apply, derivation may cause transposition of the word class. If derivation is demonstrated by derivational prefixes, then the prefix does not change the word class, however, it changes the meaning (e.g. makes the lexeme negative) The negative prefixes are commonly considered as productive forms of lexical negation.

With respect to lexical negation by means of lexical prefixes, the question emerged whether functioning and the overall treatment of English negative prefixes resemble to the treatment of their Slovak counterparts. More specifically, the English negative prefix *"un"* and its Slovak counterpart *"ne"* will be analysed.

[20] SPENCER, A.: Sentence negation and periphrasis 2012, available online at: https://www.researchgate.net/publication/311965429_Sentence_negation_and_periphrasis/link/58655f1108ae6eb871adb555/download

[21] MANOVA, S.: Affixation, Oxford Bibliographies, available online: https://www.researchgate.net/publication/321622540_Affixation_Oxford_Bibliographies_in_Linguistics_version_2014/link/5c320b5b92851c22a3601062/download

[22] BOOIJ, G.: Inflection and derivation 2000, available online: https://www.researchgate.net/publication/304040867_Inflection_and_Derivation/link/5b3b197baca272078505310e/download

Lexical negation and word classes: lexical meaning and using a negative prefix may be largely influenced by word classes. Nemec (2012) previously explored lexical negation and the influence of word classes on expressing lexical opposition. Based on his findings, it can be stated that some of the word classes (e.g. prepositions, conjunctions and most interjections do not apply lexical negation in Czech or the negation cannot be expressed by a negative lexical prefix. The same may be stated about English and Slovak. On the other hand, some word classes are quite abundant in using lexical negation *(e.g. nouns: happiness / unhappiness = šťastie / nešťastie, adjectives: clear / unclear = jasný / nejasný, verbs: pack / unpack = rozbaliť / nerozbaliť)*. Lexical negation even in those productive open classes may differ from one open class to another. As Nemec (2012) stated, Czech adjectives are predominantly manifested by the lexical negation based on contradictory lexeme with the negative prefix. This true of Slovak and English adjectives as well *(happy / unhappy, šťastný / nešťastný)*. Yet, in some Slovak adjectives *"ne"* may not represent the contradiction. Rather than that, it may represent lack of something or imperfection like in *"neslovenský"* in the sentence *"Je to take neslovenské" (it's so much "unslovak").* The same kind of "imperfection" may be observed in the Slovak word *"nevkus" (Toto je vrchol nevkusu /* free translation: *this is disgusting)*. In English, there is quite a scarce English word *"UNENGLISH"* which is formally similar to *"unslovak"* Contrary to the word *unslovak*, the word *unenglish* represents the bipolar contradiction (not imperfection) to the positive equivalent *ENGLISH*. (*Unenglish* means not confronting to standard, not characteristic of the English).[23] Some Slovak verbs do not show the bipolar opposition either. In the sentence *"Nepotešilo ma to" (I wasn't particularly happy)* the opposite is not *"potesilo ma to" (It made me happy)*. In fact, there is no real opposite to this. Instead, it has its own meaning of *"not being satisfied"*. The same may be stated about the above-mentioned example of "nevkus" …there is the word *"vkus"* in Slovak which formally seems to be the opposite. However, semantically, the word *"vkus"* is not the exact opposite of *"nevkus."*

Synonymy in negative prefixes: with respect to the lexical negation expressed by negative prefixes, one of the differences between English and Slovak may be the fact that English contains more negative prefixes than Slovak or, at least, the Slovak negative prefix *"ne"* is used much more frequently than all other negative prefixes. Where English uses various negative prefixes *(ir, im, dis)*, the Slovak counterparts of these words still rely on the negative prefix *"ne"* e.g.

***ill**ogical* - ***ne**logický*
***dis**tasteful* - ***ne**chutný*
***im**possible* - ***ne**možný*
***irr**esponsible* - ***ne**zodpovedný*

[23] https://www.dictionary.com/browse/un-english

English negative prefixes are often referred to as synonymous[24] They are only synonymous because they all are carriers of negation. This type of synonymy looses its meaning once it enters a lexeme because within the word, the negative prefixes are not paradigmatically interchangeable. *(irresponsible / ~~dis~~responsible / ~~un~~responsible)*. Some lexemes allow using more than one negative prefixes but this generates a change in meaning e.g. *used / unused / misused*. The synonymy relationship between negative affixes is applied in Slovak as well (there are more negative prefixes, though the prefix *"ne"* is dominant. These negative prefixes, similarly to their English counterparts, are synonymous because they are negative.
a*politický*
i*legálny*
Again, this doesn't mean that they may be used with lexemes interchangeably even though this appears less strict than in English e.g. the word *legálny (legal)* allows two negative prefixes – *"i" – ilegálny* and *"ne" – nelegálny*. An English example of the case could be the paradigmatic equivalence in the word "*morality"* where its negative form may use the negative prefix *"a" (amorality)* or its alternative *"un" (unmorality).*

Negative meaning of the lexeme irrespective of the negative affix: The negative prefix *"ne"* and its counterpart *"un"* may not enter the bipolar contradictory relation in which the lexeme not containing the negative prefix is positive. The lexeme without the negative prefix can be equally negative in meaning like in the Slovak lexeme *"nesvár."* Its counterpart *"svár"* is equally negative even though it is not introduced by the negative prefix *"ne."* Such instances are also *nehanebný / hanebný*.

Non-existent root without a negative prefix: There is a category of lexemes which are negative by nature. Their negative meaning is conveyed by a negative prefix. However, these lexemes do not represent the bipolar relation because the root without the negative prefix does not exist. E.g. the Slovak word *nehoráznosť (improperness)*.

Negative meaning expressed by lexical synonymy: in both English and Slovak there are lexemes in which the negative meaning is not expressed by a negative prefix. Instead, the lexeme is negative by nature (its core meaning is negative). Many of these lexemes also have their synonyms with a negative prefix, e.g. *happy – sad / unhappy* and its Slovak equivalent *šťastný – smutný / nešťastný*.

Negation in Complemental structures: in both languages negation in predicative part of the sentence, especially the complemental ones allow two possibilities: negation of the verb *"to be"* and the lexical negation (negation by prefix). E.g. the negative form of the complemental

[24] KVETKO, P.: Exercises and tests in English lexicology, Bratislava : Univerzita Komenského, 2000

predicative *"is happy^{Cs}" / Je šťastný* may be of two types 1. Using the negative form of the verb *"to be"* like in *"He^{S} isn't^{V} happy^{Cs}" / "(On) nie je šťastný"* or 2. the alternative with the lexical negation *"He^{S} is^{V}* ***un****happy^{Cs}." / Je* ***ne****šťastný.*

Summary

The following table provides a graphical organisation of findings showing the aspects analysed in the article and their occurrence in both languages. (occurs is marked + and does not occur is marked -) The results show that lexical negations used quite extensively in both languages and the treatment of the negative prefix *"un"* and its Slovak equivalent *"ne"* is similar in terms of the type and the amount of usage.

The analysed item	**English**	**Slovak**
Negative lexical prefix occurrence	+	+
The usage of the English negative prefix "un" and its Slovak counterpart "ne" is determined by word class.	+	+
Synonymous negative prefixes	+	+
Limited paradigmatic interchangeability of negative prefixes	+	+
Negative meaning of lexeme irrespective of the presence of negative prefix	+	+
Non-existent root without a negative prefix	-	+
Negative meaning expressed by lexical synonymy	+	+
Alternative negations in complemental predicates	+	+
Variety of negative prefixes in common language	+	+

Záver

Predkladaný článok sa zaoberal negatívnymi predponami v anglickom a slovenskom jazyku so zreteľom na anglickú negatívnu príponu "un" a jej možný slovenský ekvivalent "ne". V článku sa riešia negatívne predpony vo vzťahu k ich sémantickým vlastnostiam i vo vzťahu k slovnodruhovým kategóriám pričom sa zachováva komparatívny vzťah medzi anglickým a slovenským jazykom. Na základe zistení môžeme konštatovať, že použite lexikálneho (afixného) záporu je podobné v obidvoch jazykoch. Výber a použitie lexikálneho záporu podmieňujú slovné druhy, význam slov, kde napriek prítomnosti negatívneho prefixu, slovo nemusí byť negatívne alebo naopak, slovo môže byť negatívne aj v prípade, že neobsahuje negatívny prefix. Lexémy ktoré sú prirodzene sémanticky negatívne môžu mať synonymné negatívne tvary ktoré negatívne prefixy využívajú. V obidvoch jazykoch sa vyskytuje paradigmatická ekvivalencia s ohľadom na negatívne predpony, táto je však pomerne obmedzená.

RESOURCES

BOOIJ, G.: Inflection and derivation 2000, available online: https://www.researchgate.net/publication/304040867_Inflection_and_Derivation/link/5b3b197baca272078505310e/download

KVETKO, P.: Exercises and tests in English lexicology, Bratislava : Univerzita Komenského, 2000

MANOVA, S.: Affixation, Oxford Bibliographies, available online: https://www.researchgate.net/publication/321622540_Affixation_Oxford_Bibliographies_in_Linguistics_version_2014/link/5c320b5b92851c22a3601062/download

MARCH, J. et al. (2003), Negative Prefixes Can Be Positively Confounding, Edit Pros Marketing Communications, California.

NEMEC, I.: O lexikálním záporu v češtine, available online at: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1731

OLSZEWSKI, A:, TRZESICKI, K.: Introduction with the remarks of the history of negation, STUDIES IN LOGIC, GRAMMAR AND RHETORIC 54 (67) 2018, DOI: 10.2478/slgr-2018-0013

SPENCER, A.: Sentence negation and periphrasis 2012, available online at: https://www.researchgate.net/publication/311965429_Sentence_negation_and_periphrasis/link/58655f1108ae6eb871adb555/download

Websites:
https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2011/0354-32931141073S.pdf

https://www.dictionary.com/browse/un-english

Kontaktná adresa autora:
PaedDr. Peter Bojo, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59
813 34 Bratislava
bojo@fedu.uniba.sk

BEMEKUNGEN ZUR NORM UND VARIATION IM DEUTSCHEN

SILVIA ADAMCOVÁ

Abstract

In diesem Beitrag soll es um unterschiedliche Sprachschichten des Deutschen gehen, wobei - ausgehend von theoretischen Erwägungen und praktischen Beispielen auf die wesentlichen Probleme dieser Sprachstile und -varietäten hingewiesen werden soll. Es soll dokumentiert werden, welchen Aufgaben sich in den nächsten Jahren die Linguistik stellen soll, um ihren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht weiterhin auszubauen und zu festigen. Im zweiten Teil des Beitrags sollen die dargestellten Sprachstile linguistisch kurz charakterisiert werden. Die angesprochenen Desiderata der behandelten Phänomene sollen im Fremdsprachenunterricht Deutsch Möglichkeiten ihrer Anwendung aufzeigen.

Schlüsselwörter

Norm, Kodifizierung, Soziolinguistik, Varietäten, linguistische Charakteristik der Sprachvarietäten und ihre Anwendung in der Praxis

Abstrakt

Tento článok sa zaoberá jazykovými úrovňami nemčiny, pričom sa na základe teoretických úvah a praktických príkladov zdôrazňujú základné problémy daných jazykových štýlov a odrôd. V článku sa snažíme zdokumentovať úlohy, ktorým by mala lingvistika v nasledujúcich rokoch čeliť, aby sa ďalej rozširoval a upevňoval jej význam vo výučbe cudzích jazykov. V druhej časti článku sú uvedené jazykové štýly, ktoré stručne charakterizujeme z pohľadu lingvisticky. Účelom spomenutých desiderát fenoménu je ukázať možnosti ich uplatnenia vo výučbe nemeckého jazyka.

Kľúčové slová

jazyková norma, kodifikácia, sociálna linguistika, jazykové varianty, lingvistická charakteristika jazykových variantov a ich použitie v praxi

1 Problemstellung

Die Anzahl der empirischen Forschungsbeiträge zur Variation im heutigen Deutsch steigt seit den 90er Jahren kontinuierlich an. Gerade auch aus der Perspektive der Germanistiken im nicht deutschsprachigen Ausland wird die deutsche Sprache durch ihre mehrfache Variabilität, v.a. in regionaler Hinsicht, gekennzeichnet (vgl. Neuland 2006). Zahlreiche Linguisten bekräftigen die große Aktualität und Notwendigkeit der Forschungsfragen betreff Sprachvarietäten und skizzieren erfolgsversprechende Wege für den Umgang mit (non-) standardsprachlicher Varianz im Deutschen (vgl. z.B. Ammon 2016, Studer 2003, Neuland 2006). Es geht um pragmatische und kognitive Aspekte des Gegenwartsdeutschen aus plurizentrischer Perspektive, um Vergleich der einzelnen Varietäten.

Die Unterrichtswirklichkeit geht in vielen Fällen, vor allem im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, immer noch von einer relativ homogenen deutschen Standard-und Schriftsprache aus, die von der gesprochenen Alltagswirklichkeit bekanntlich sehr weit entfernt ist. „*Das Germanistikstudium im Inland und Ausland sollte den Studierenden daher fundierte Kenntnisse zur Variation im heutigen Deutsch vermitteln. Die neuen Studiengänge eröffnen europaweit die Chance der Implementation eines entsprechenden Moduls gerade auch für Deutsch als Fremdsprache und die Deutschlehrerausbildung*“ (Neuland 2006:20). - Im Zentrum der Aufmerksamkeit der heutigen Linguisten steht die Frage, welche Probleme die unterschiedlichen Existenzformen des Deutschen den Auslandsgermanisten bereiten, wie weit die nationalen Varietäten im Deutschunterricht behandelt werden sollen. Selbst im deutschsprachigen Raum ist die Aufklärungsarbeit in diesem Bereich bei weitem nicht zufriedenstellend. Auslandsgermanisten und Lehrende des Deutschen stehen angesichts der sog. Plurizentrizität des Deutschen vor einer besonderen Herausforderung. Sie müssen entscheiden, wie sie mit der sprachlichen Vielfalt der deutschsprachigen Nationen umgehen, wie die nationalen Varietäten der deutschen Sprache im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Die Plurizentrizität der deutschen Sprache und ihre Berücksichtigung im Deutschunterricht stellen jedoch nur einen von zahlreichen aktuellen Forschungsschwerpunkten der Auslandsgermanistik dar. Der folgende Beitrag versucht zu zeigen, wie die Auslandsgermanistik auf die sprachlichen Unterschiede im Deutschen reagiert bzw. wie sie damit umgeht.

2 Theoretische Hintergründe

Die multilinguale Gesellschaft in der Gegenwart wird immer mehr internationalisiert, Grenzen (auch sprachliche) zwischen Staaten werden aufgehoben. Deutsch ist bekanntlich nationale Amtssprache in Deutschland, in der Schweiz (mit Liechtenstein) und in Österreich.

Innerhalb dieses Bereichs liegen daher auch die drei sogenannten Zentren der deutschen Sprache, d.h. eine Nation oder ein Staat mit einer spezifisch ausgeformten Standardvarietät. Das Deutsche ist also eine „plurizentrische Sprache“ (Ammon 1997). Diese staatliche Gliederung des Deutschen ist jedoch nicht identisch mit der dialektalen Gliederung. Hier kann man von Norden nach Süden das Niederdeutsche, das Mitteldeutsche und das Oberdeutsche unterscheiden, wobei zum Oberdeutschen das Bairische und das Alemannische gehören. Österreich liegt in der oberdeutschen Region, und hier (zum Großteil) im bairischen sowie (mit dem westlichsten Bundesland Vorarlberg) im alemannischen Dialektraum. Aus dieser Dialektraumgliederung resultiert, dass es zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen dem in Deutschland und dem in Österreich verwendeten Deutsch gibt. Es ist ersichtlich, dass Wörter wie *Samstag, Erdäpfel, Paradeiser, Heuriger, Karfiol, Fiaker, Kukuruz, Obers* in Österreich verwendet werden. Trotzdem kann man nicht alle diese Wörter einfach als „Austriazismen“ bezeichnen. Eine strenge Definition von Austriazismen besagt, dass es sich dabei um „*alle linguistischen und pragmatischen Erscheinungsformen auf dem Gebiet der Republik Österreich (handelt), die in den beiden anderen Vollvarietäten (gemeint ist: das Deutsche in Deutschland und in der Schweiz) nicht vorkommen*“ (Muhr 1996: 38). Ein Bespiel dafür ist *Marille*, für die es sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz nur eine andere Variante, nämlich *Aprikose* gibt. Nach Ammon (1995) handelt es sich dabei um einen sog. spezifischen Austriazismus. Ähnliche Beispiele sind: *Ribisel, Topfen, Faschiertes, Stiege, Melanzani, Vogerlsalat, Fisolen, Grammeln, Paradeiser, Tischler* – die nur in Österreich verwendet werden.

2.1 Formen des Deutschen in der Sprachverwendung

Die Verwendung der unterschiedlichen Sprachschichten ist einerseits mit der Verteilung der Sprecher auf ländliche und städtische Siedlungsgebiete sowie mit der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten verbunden, andererseits mit der Gesprächssituation (formell/informell) bzw. mit dem Gesprächspartner. Eine besonders wichtige Konsequenz dieser vielschichtigen Sprachverwendung ist die Tatsache, dass die Umgangssprache eine vermittelnde Stellung zwischen (Verkehrs-) Dialekt und Standardsprache einnimmt, sie wird gewissermaßen zum Bindeglied zwischen diesen beiden Sprachschichten. Eine Reihe von standardsprachlichen Eigenheiten des österreichischen Deutsch beruht darauf, dass sie aus den Verkehrsdialekten über die Umgangssprache in die Schrift- und Standardsprache entlehnt wurden sind und damit allgemein verständlich und gebräuchlich geworden sind.

Die praktische Definition von Austriazismen kann folgendermaßen aussehen: „Austriazismen“ sind solche sprachlichen (und pragmatischen) Erscheinungsformen, die man in Österreich begegnen kann -

a) unabhängig davon, ob sie nur in Österreich gelten (spezifische Austriazismen) oder auch in einer anderen Varietäten (unspezifische Austriazismen) vorkommen

b) die entweder zur kodifizierten Standardsprache oder zum „Nonstandard“ (auch zur Umgangssprache) gehören.

Austriazismen gibt es auf allen sprachlichen Ebenen, d.h. also im lautlichen (phonetischen) Bereich, im Wortschatz (lexikalischer Bereich), im Bereich der Grammatik. Wir beschränken uns im Beitrag auf die beiden (ergiebigeren) Bereiche der Phonetik und des Lexikons und können auch hier nur einige besonders markante sprachliche Erscheinungen herausgreifen.

Neuerdings konzentrieren sich nicht nur immer mehr Arbeiten von Soziolinguisten in Bezug auf die Plurizentrizität des Deutschen (vgl. z. B. Ammon 2016; Neuland 2006, Muhr 1997, Studer 2003, Eichinger 2005, de Cilia 1995,), sondern immer mehr Angaben zu nationalen Varietäten werden in Wörterbüchern und Lehrbüchern berücksichtigt. Laut dieser modernen Sprachauffassung gibt es seit 1994 neben den vom Goethe-Institut ausgestellten Sprachdiplomen Deutsch auch das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), das ein staatlich unterstütztes Prüfungssystem für Deutsch als Fremdsprache ist. Aufgrund dieser Divergenzen der Sprachnormen ist es gut, dass man die Problematik der Sprachvarietäten diskutiert und die Folgen für den Unterricht DaF und für die Sprachkodifizierung in deutschsprachigen Ländern erörtert.

„In jüngster Zeit wird die Soziolekt-/Sprachvarietätsforschung wieder aktiv aufgenommen. Das hat vielerlei Ursachen. So scheint sich zunehmend eine regionale Emanzipation anzubahnen, die der allzu glatt ausgerichteten Medienwelt entgegensteht und die sich ihren Platz in den sich vergrößernden politischen und ökonomischen Räumen schafft. Zu den Ursachen mag auch die Betonung des Individuellen, des Psychischen und des Differenten in vielen Lebensbereichen gehören. Schließlich ist ganz Europa durch große ethnische Wanderungen vielfältiger geworden – zur ´inneren Mehrsprachigkeit` gesellt sich die `äußere` im sprachlichen Binnenraum selbst“ (Klotz/Sieber 1998:7).

Damit wird es notwendig, Einstellungen aufzubauen und Diskussionen aufzunehmen, die ein funktionales kommunikatives Nebeneinander von Standardsprache, Norm und Sprachvarietäten ermöglichen. Angesichts solcher Tendenzen genügt es nicht mehr, den Weg zur Standardsprache in ihrer geschriebenen und gesprochenen Form zu ebnen und ihnen die jeweiligen soziolektalen Sprachformen zuzuordnen. Dies führt zum Bewusstsein, dass „Deutsch“ vielfältig ist. Gerade die Auslandsgermanistik sollte die Gelegenheit bieten, Einstellungen gegenüber dem Vielerlei des Deutschen dadurch zu entwickeln, dass Varianten angeboten, erprobt, diskutiert und verändert werden (vgl. dazu z. Baßler/Spiekermann 2001/20012).

Es ist allgemein bekannt, dass im deutschsprachigen Raum unterschiedliches Deutsch gesprochen wird. Was richtiges Deutsch ist, wird seit über 100 Jahren von Theodor Siebs (1898) und Konrad Duden (1880) in ihren Orthographie- und Orthoepie-Normierungen festgesetzt. Die Variante, die dabei ausgewählt wurde, wird vermutlich irgendwo nördlich des Mains gesprochen, die Menschen, die in anderen Regionen des deutschsprachigen Raums geboren wurden, müssen diese Variante erlernen, wenn sie allgemein anerkanntes, richtiges Deutsch sprechen wollen. Lange gab es die Ansicht, dass in deutschsprachigen Ländern ein

gemeinsamer Standard des Deutschen existiere und Deutschland als deren Sprachzentrum gelte. Moser (1962:5) sprach von „*regionalen Besonderheiten der deutschen Standardsprache*“ und Ebner (1987:149) benutzte den Terminus „Binnendeutsch“ und „Außendeutsch“ mit den Randgebieten wie Österreich und die Schweiz. Der Begriff „Binnendeutsch“ gilt für die Nachfolgestaaten des Bismarckschen Deutschland und gilt als Vorbild für das Erlernen der deutschen Sprache in fremdsprachigen Ländern. Muhr (1997: 44) behauptet, dass die öfter verwendeten Bezeichnungen „*österreichische oder schweizerische Besonderheiten*“ im Sinne der Abweichungen allerdings abzulehnen sind, weil sie die Deklassierung der österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten beinhalten. In der Schweiz ist z. B. in den letzten Jahren der zunehmende Gebrauch der Dialekte zu beobachten, wobei die Mundarten in der Schweiz als Umgangssprachen unter Deutschschweizern fungieren. *„Offizielle Amtssprache ist in der Schweiz immer noch Deutsch, obgleich es inoffiziell längst entthront ist. (.....) Früher wechselten die Schweizer aus der Mundart automatisch in die Hochsprache, wenn mit Ausländern kommuniziert wurde. Heute wird das immer öfter entweder vergessen oder absichtlich aus einer Art Trotz nicht mehr getan“* (Rheinische Post, 19. 6. 1993).

In Österreich und in der Schweiz löste in der Vergangenheit die Dominanz des deutschen „Deutsch“ Unbehagen aus (Clyne 1992:23 spricht in dieser Hinsicht über „*linguistic imperialism*“). Die Minderwertigkeitsgefühle den Deutschen gegenüber wurden noch durch die Tatsache verstärkt, dass sie sogar darüber nicht entscheiden konnten, ob sie ihre Muttersprache richtig oder falsch sprechen. Als ein Ausweg wurde nach dem Zweiten Weltkrieg das "Österreichische Wörterbuch“ (1951) und „Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz“ (1957) geschaffen, um sich auch sprachlich von Deutschland zu distanzieren. Diese Wörterbücher sind Wörterbücher der Standardsprache in ihrer Varietät. Mit ihrer Hilfe können Deutschlehrer an Schulen, aber auch Mitglieder anderer Berufe festlegen, was richtig und falsch ist. Zu Beginn der 90er Jahre wurde dieser allgemein akzeptierte Zustand plötzlich ein Problem. Die österreichische Sprache wurde zu einem integralen Bestandteil der österreichischen Identität erklärt. Es gab aber auch andere Ursachen für die Befreiung von sog. „*herrschenden Teutonismen*“:

- ein verstärktes Interesse an Fragen der Identität
- ein verstärktes Selbstbewusstsein
- Ängste vor der Aufgabe nationaler Souverenität.

Als Resümee dieser Bemühungen kann konstatiert werden, dass gegenwärtig von vielen akzeptiert wird, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache mit nationalen Varietäten sei. Man kann also zwischen Teutonismen, Helvetismen und Austriazismen unterscheiden (vgl. Ammon 1995:6), wobei die bundesdeutsche Variante in den Wörterbüchern meist als unmarkiert, die anderen als markiert angesehen werden. In gemäßigter Form finden wir diesen plurizentrischen Ansatz auch in neuen – in der Bundesrepublik Deutschland produzierten – Lehrwerken wie „Memo“ (1995). Die Präsentation von Lebensrealitäten aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern ist in diesen Büchern sehr positiv; - gerade im

Bereich der Gastronomie zeigt sich deutlich, dass Essen in erster Linie eine regionale und keine nationale Angelegenheit ist und also neben *Kartoffeln, Tomaten* und *Brötchen* auch *Erdäpfel, Paradeiser* und *Semmeln* existieren. Sinnvoll ist aber die nationale Dreiteilung bei der Behandlung nationaler Institutionen, wo wirklich klare Grenzen gezogen werden müssen: Ministerpräsidenten gibt es in Österreich keine, Volksschulen aber schon (vgl. dazu Woi 1998).

3 Gehören die Varietäten in den Deutschunterricht?

Muhr (1987/90) und König (1989) weisen völlig zu Recht darauf hin, dass es keine einheitliche Begrifflichkeit gibt in Bezug auf Hochsprache (Hochdeutsch), Norm, Standard, Umgangs-, Regionalsprache, Dialekt. Einfache Beobachtungen im Sprachalltag ergeben, dass eine gesprochene regionale Umgangssprache sowie die Dialekte zu den häufigsten Varietäten des Alltags gehören; dabei kommt es auf die Verwendungssituation an. Fremdsprachenunterricht, besonders im Ausland, kann auf Orientierung an Normen nicht verzichten. In den Ländern, in denen Deutsch gelehrt und gelernt wird, orientiert man sich an verschiedenen Standards. In der Vergangenheit war es entweder die bundesdeutsche oder die DDR-Norm, je nach politischem „Einfluss“. Deutschlerner werden sich unter pragmatischen Gesichtspunkten natürlich fragen, mit welchem „Deutsch“ sie am weitesten kommen. Für die Beschäftigung mit nationalen Varianten des Deutschen im DaF-Unterricht lassen sich vor allem zwei Argumente anführen:

- Überlegungen im Umkreis von Mehrsprachigkeitskonzeptionen und interkulturellen Lernzielen
- die Bedürfnisse der Deutschlernenden, die auf Grund der intensiven weltwirtschaftlichen Verflechtung die Vermittlung einer gebrauchsfähigen Sprache erwarten.

Dass die nationalen Varietäten heute auch im DaF-Unterricht ein Thema sind, wurde durch die Diskussionen um das Deutsche als „plurizentrische Sprache“ wesentlich begünstigt, wenn nicht sogar ausgelöst (vgl. Eichinger 2005, Studer 2003, Neuland 2006). Diese Diskussionen haben wesentlich zur Aufwertung der österreichischen und schweizerischen Nationalvarietäten beigetragen und sie finden ihren Ausdruck nicht nur in einigen wenigen plurizentrisch orientierten Lehrwerken (Beispiel: „Memo“ 1995), sondern auch in standardisierten, international bekannten Sprachprüfungen (Beispiel: Österreichisches Sprachdiplom). Dennoch spielt bis heute in der Mehrzahl der Lehrwerke für den DaF-Unterricht deutschländisches Deutsch nach wie vor die Hauptrolle, besonders auch in den Hörtexten und das oft in Form eines „neutralen“ Standards bzw. einer „unauthentischen Standardleseaussprache“ (Baßler/Spiekermann, 2001). Daran ist, insofern es um die Vermittlung und das Lernen produktiver Sprachkompetenzen geht, nichts auszusetzen. Problematisch wird es aber, wenn im engeren Sinn monozentrische Lehrbuchkonzeptionen und Unterrichtsrealitäten auch den Rahmen für die Entwicklung und das Training rezeptiver

Kompetenzen bilden. Unter solchen Bedingungen stellt sich ein asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Sprechen und dem Verstehen ein, was die kommunikative Reichweite der Lernervarietäten angeht: Beim Sprechen ist der Kommunikationsradius groß (Lernende können sich im gesamten deutschen Sprachraum verständlich machen, wenn sie eine nationale Standardvarietät beherrschen), beim Verstehen hingegen ist er deutlich kleiner (die Fixierung auf nur eine Standardvarietät kann zur Irritation führen, wenn Lernende mit einer anderen als der gelernten Varietät konfrontiert sind – vgl. Takahashi 1994). Auf das Bedürfnis der konsequenten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht haben bereits mehrere Linguisten und Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen (vgl. Ammon, 1995; Muhr 1996).

4 Ausblick

Wir vertreten die Meinung, dass das Germanistikstudium im In- und Ausland den Studierenden fundierte Kenntnisse zur Variation im heutigen Deutsch vermitteln sollte. Wie Untersuchungen zeigen, spielen das Normbewusstsein und die Einstellung der Lehrenden gegenüber Varietäten eine bedeutsame Rolle im Sprachunterricht. Sie sollten größere Normtoleranz zeigen und bereit sein, die österreichische und schweizerische Varietät als gleichrangig anzuerkennen. Das alles bildet die Grundlage eines Wissens, das an den Universitäten häufig nicht vermittelt wird.

LITERATUR

ADAMCOVÁ, L. (1999): Regionale Aussprachevarianten und ihre Typologie im Deutschen In: Sprache und Sprachen 25/26, München: GESUS.

AMMON, U. (2015): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legimitation. In: Eichinger, Ludwig/Kallmeyer, Werner (Hgg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2004). Berlin/New York, 28-40.

AMMON, U. (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch: nationale und regionale Standardvarietäten. In: Deutschunterricht 1/2004, 8-17.

AMMON, U./**BICKEL**, H./**EBNER**, J. u.a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/New York: De Gruyter.

BASSLER, H./**SPIEKERMANN**, H. (2001/02): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 4/2001, 205-213 sowie 1/2002, 32-35.

CLYNE, M. G. (1992): Pluricentricity: National Variety. In: Ulrich Ammon (ed.), Status and Function of Languages and Language Varietie. Berlin/New York: De Gruyter, 357-371.

DE CILIA, R. (1995): Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat – Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt. R.Muhr, R.Schrodt und P.Wiesinger (Hgg.). Österreichisches Deutsch – Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 121-131.

EBNER, J. (1987): Österreichisches Deutsch. Information zur Deutschdidaktik 1/2, 1987:149.

EICHINGER, L./**KALLMEYER**, W. (Hgg.) (2005): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Mannheim: Duden.

MUHR, R. (1997): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept „Deutsch als plurizentrische Sprache“ und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: Helbig, Gerhard (Hgg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Hildesheim u.a., 179-201.

NAGY, A. (1996): Deutsch als plurizentrische Sprache – einige Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: ÖdaF Mitteilungen 1, 48 – 51.

NEULAND, E. (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.

STUDER, Th. (2003): Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen/Basel, 105-119.

WIESINGER, P. (1988): Das österreichische Deutsch. Wien/Köln/Graz : Böhlau Verlag.

WOI, H. (1998): Pluri……Was? Begegnungen 1/1998: 9 – 11, Bratislava.

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Silvia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Slovenská republika
Email: silvia.adamcova@euba.sk

TRANSLATION OF STYLISTIC DEVICES IN THE TRANSMISSION OF THE ATMOSPHERE IN SHORT STORY « SALVATORE» BY W SOMERSET MAUGHAM.

SAMAMBET MENGZADA

Abstract

*The article takes a look at different means of transformation in the transmission of stylistic devices and other means in the short stories. **I**n the analysis to a large extent it was possible to convey a picture of the world of the main character thanks to stylistic devices and expressive means, which gave an opportunity to show their perception and the way of life. Most stylistic devices and expressive means are fully translated while preserving the features of the original text.*

Key words

stylistic devices, comparison, negative meaning, linguistics, epithet, inversion, lexical transformation, properties.

Abstrakt

Článok nazerá na rozličné spôsoby transformácie pri sprostredkovaní štylistických prostriedkov v poviedkach a ďalšie aspekty poviedok. V analýze bolo do značnej miery možné vykresliť obraz sveta hlavnej postavy najmä vďaka štylistickým a expresívnym prostriedkom, ktoré umožňovali odkryť jej vnímanie a spôsob života. U väčšiny štylistických a expresívnych prostriedkov dochádza k takému prekladu ktorý zachováva vlastnosti pôvodného textu.

Kľúčové slová

Štylistické prostriedky, porovnanie, negatívny význam, lingvistika, epitet, inverzia, lexikálna transformácia, vlastnosti

Comparison as a popular scientific method, along with analysis, generalization, description, etc., is widely applied in all sciences, but its capabilities have not yet been systematized. Comparison is one of the basic properties of human thinking, a way of knowing the validity and differentiation of similar objects and constant comparison by human consciousness of different phenomena.

Many things can be understood only when compared and it is necessary to find in an object something different from the object usual to us.

Consider some important aspects of the application of comparative methods in linguistics, especially as there has been a significant increase in an interest in comparative research recently. In the field of comparative research, there is a deepening differentiation of different directions in linguistics.

Language matching is a comparative direction in linguistics.

The first researchers to compare languages were the writers of translation dictionaries, who had to match the words of a foreign language in their native language based on their practical knowledge.

The first linguistic direction, which put the comparison on a scientific basis, was the comparative-historical linguistics, which was born in Germany in the early 19th century and related to the names of F. Bopp and J. Grimm, as well as to the names of Danish linguist R. Rask and A.H. Vostokov.

Comparison can be applied to achieve two different goals to detect common patterns.

The purpose of this article is to analyze the source text by means of another.

The text at hand that I am going to introduce is a short story "Salvatore" written by W. Somerset Maugham. The story is narrated in 1st person singular. It's style is literal. It deals with the life of the main character - Salvatore. The narrative falls into three periods :Salvatore's childhood; maturity life; adulthood

The main idea expressed in the first period of life is the theme of responsibility, acceptance and dignity. The author starts off by thesis: *"I wonder if I could do it?",(1)* where he already displays doubt that someone could follow his path and still has all the qualities Salvatore possesses. The third-person narration is introduced after the second paragraph. W Somerset Maugham expresses his attitude towards Salvatore by using emotive, expressive, characteristic, descriptive means.

A. I. Galperin defines the epithet as a stylistic device, means of the described object, which is introduced in the form of attributive words or phrases characterizing it from the point of view of individual perception. The epithet is always subjective, it always has emotional significance or emotional color. (2;157-159)

Most epithets characterize not only objects, but there are also those that figuratively describe actions. At the same time, if the action is marked by an outgrowth noun, the epithet is expressed by an adjective, if the action is called a verb, the epithet may be an adverb that acts as an adverbial modifier. Nouns may also be used as epithets, which play the role of applications, spoken, giving a figurative characteristic of the object.

The abstract under the consideration supposes that W.Somerset Maugham admires Salvatore. He bursts with emotions of amiability and proudness. Besides that he could not conceal his feelings of respect and affection. The author describes the way Salvatore, in spite of being 15 years old, took care of his brothers and family with much sensitivity.

"...he was a boy of fifteen with a ***pleasant, ugly*** *face, a* ***laughing*** *mouth and* ***carefree*** *eyes"-"..это был пятнадцатилетний мальчик,* ***очень некрасивый****, но с* ***приятным*** *лицом,* ***смеющимся*** *ртом и* ***беззаботным*** *взглядом";*

"He was in and out of the sea all the time, swimming with the ***clumsy, effortless*** *stroke common to the fisher boys."- "То и дело он принимался нырять и плавать, рассекая воду* ***угловатыми легкими*** *взмахами, как все мальчишки-рыбаки.." (1)*

The main objective in the translation of epithet is to convey its stylistic function, which it performs in the original. In many cases, epithet can be translated introducing the same characteristics of an object. The optimal translation solution when translating an epithet is to find the identical one with the expressive, emotive, descriptive and characteristic functions in the original text. However, while transmitting epithets, it is often necessary to resort to various translation transformations. As in the following case, and in English is applied an unusual construction that performs the function of an adverb. In Russian, to preserve the effect, the verb and its associated adverb were replaced by one verb, subsequently changing the epithet of the original text to other parts of speech in its translation with the same function. *"He was* ***full of grace****"- "Он был* ***необычайно грациозен****."(1)*

The expressiveness of the epithet is enhanced by interaction with other stylistic means, by creating a chain of epithets, placing in post-position, pre-position or shifting, special metaphorical attributive construction, and other methods. In the following example, the epithet is combined with inversion to enhance the emotional color of the sentence:

"he would throw himself into the ***deep*** *water with a* ***scream of delight****"-"...и с* ***радостным воплем*** *бросался оттуда в воду."*

W Somerset Maugham makes the use of such a diversity and describes Salvatore's life so realistically that, I guess, he went through the same obstacles in life like rheumatism and navy.

"When he learnt that it was ***a form of rheumatism*** *that made him unfit for further service his heart exulted, for he could go home; and he did not bother, in fact he scarcely listened, when t he doctors told him that* ***he would never again be quite well****."-"Когда же он узнал, что болен* ***ревматизмом*** *и потому непригоден для дальнейшей службы, сердце его возликовало, так как теперь он мог вернуться домой; его совершенно не беспокоило, вернее, он даже почти и не слушал, когда врачи говорили, что* ***он никогда не сможет полностью излечиться от этой болезни."(1)***

The full translation of this paragraph means complete transformation of the original content and the full functional and stylistic equivalence.

It goes without singing that every highly developed language is a means powerful enough to convey the content expressed in unity with the form by means of another language. The stylistic device, which the translation is made, serves not to copy the features of the original language, but to transmit stylistic functions performed by the original elements, as in this case.

The next style element is inversion, the main purpose of its application is to highlight and strengthen the right moments, and give any emotional color. Emphases is the highlighting of any element of speech achieved by changing intonation, word order, and the application of various figures. Accordingly, emphatic models act as quite as a natural phenomenon of expressive and emotionally colored speech. Not only can emphatic models emphasize individual members of a sentence, but they can also impart expressive and emotional color to the entire sentence.

"Salvatore smiled ***his sweet smile*** *and said he would think about it."-"****На губах Сальваторе*** *появилась* ***его обычная нежная улыбка****, и он обещал подумать." or "She told him straight out,* ***with the blunt directness of her race****, that she could not marry a man who would never be strong enough* ***to work like a man."-"****С грубой прямотой итальянки она сразу сказала, что не пойдет за человека, недостаточно сильного,* ***чтобы выполнять мужскую работу."(1)***

Stylistic inversion involves deliberately the violation of the established order of words in order to highlight (emotionally or meaningfully) any component. The order of words is considered inverted if one (dependent) member of the two syntax-related members of the sentence is permuted: spoken with respect to the subject, a direct addition with respect to the said, predicated with respect to the bundle, etc. Thus, stylistic inversion is common to all members of the sentence-saying, complement and circumstance. This kind of inversion is usually used to highlight the sense center of the rem message.

In the linguistic terminology dictionary by O.S. Akhmanova, inversion is defined as "violation of the usual arrangement (order of sequence) of the constituent sentences of words and phrases, as a result of which the "repositioned "element of the sentence turns out to be highlighted and thus draws attention to itself (acquires a special psychological OR stylistic connotation)." [2, 171]

Inversion highlights one or more statement elements, but this is not the only function of inversion. It can also serve to create a fast and dynamic effect. It can serve as a means of closer logical linkage between proposals.

The reasons for lexical and grammatical transformations in the translation from English into Russian are rooted in the national peculiarities of both languages. Their style systems have their own national character, too. Stylistic devices of different languages are basically the same, however their functioning in speech is different. The same devices have different degrees of usage, perform different functions and have different specific weights in the stylistic system of each language, which explains the need for transformations. Stylistic replacements are as possible and necessary as grammatical and lexical replacements. It may be presented in the following sentence:

"The girl's father ***had been*** *to tell them* ***what they had decided,*** *but* ***they had lacked the cour age*** *to tell him themselves."- "Отец девушки* ***заходил*** *предупредить* ***о принятом решении, но у родителей Сальваторе не хватило духу*** *рассказать ему это."(1)*

In carrying out lexical and grammatical transformations, the translator is guided by the principle of transmitting the lexical or grammatical meaning of a word or form. When transmitting a stylistic meaning, the translator is guided by the same principle - to recreate in translation the same effect, i.e. to cause the reader to react similarly, although he often has to achieve this by resorting to completely different means.

"Salvatore ***acted as nursemaid*** *to his two younger brothers."- "Сальваторе* ***приходилось возиться*** *с двумя младшими братьями."(1)*

By the author's masterful stroke the close relationships between Salvatore and W Somerset Maugham may be considered. The use of the first - person singular: *"I knew Salvatore first when he was a boy of fifteen",-" Когда я впервые увидел Сальваторе, это был пятнадцатилетний мальчик"*- indicates the fact that they lived in the same neighborhood or their families were acquainted, may be W Somerset Maugham knew the girl Salvatore loved in person. The author acts as an omniscient narrator who knows all the actions, feelings and motivations of all the characters. He is an observer, still declaiming and transmitting by means of geographical names; titles that he participated in this story in the real life. I can employ the examples confirming this fact:

"…***he left the island which he had never left in his life before****, to become a sailor* ***in the navy of King Victor Emmanuel,*** *he wept like a child."-"…* ***он -первый раз в жизни - уезжал со своего острова,*** *чтобы стать матросом* ***во флоте короля Виктора-Эммануила,*** *он плакал, как ребенок."*

"It was hard for one *who* ***had never been less free than the birds*** *to be at the beck and call of others; it was harder still* ***to live in a battleship with strangers*** *instead of in a* ***little white*** *cottage among the vines; and* ***when he was ashore****, to walk in* ***noisy, friendless*** *cities* ***with streets*** *so* ***crowded*** *that he was frightened to cross them, when he had been used to* ***silent*** *paths and the mountains and the sea.*

Трудно было Сальваторе*, привыкшему к* ***вольной*** *жизни* ***птицы****, подчиняться теперь любому приказу; еще труднее -* ***жить на военном корабле*** *с* ***чужими людьми****, а не в своем* ***маленьком белом*** *домике среди виноградника; сходя, на берег бродить по* ***шумным*** *городам, где у него не было друзей и где* ***на улицах была такая давка****, что он даже боялся их переходить, - ведь он так привык к* ***тихим*** *тропинкам, горам и морю.*

"…He was ***dreadfully*** *homesick."- "Он* ***мучительно*** *тосковал по дому." (1)*

W S Maugham employs a number of other stylistic devices. The powerful effect produced by anaphora is unquestionable: *" he used", "he was", "he would"* in order to give a hint that Salvatore is a protagonist - the main character around whom the story revolves. Since an antagonist may be a nonhuman force, I am inclined to think that the main antagonist in this narration is military service that made him ill with rheumatism, frustrating his plans to marry a girl he was madly in love with. Other characters played a very significant part in his life, so they hold a central place in a story. My impression is that they are related to archetype: his loving family; the girl and her parents; then his wife and children.

The plot is chronological: three periods of Salvatore's life are described in the sequence in which they occur. Firstly, his childhood: *"His father was a fisherman who owned kettle vineyard"; "He shouted to his brothers for his frugal midday meal".* It seems to me that these lines represent a low-class family, depicting the rising action - early part of narrative that develops its conflict. *"They could not marry till Salvatore had done his military service",-* which is a major conflict.

"Here he fell ill of some mysterious ailment that kept in hospital for months. It was a form of rheumatism". This is the case of climax – the moment of the highest tension that has changed his life forever. The denouement is rather unexpected because Salvatore, unlike others, was strong-willed and optimistic: "***What did he care*** *when he was going back to the little island he loved so well and the girl who was waiting for him**?-**" **Какое это имело значение** - ведь он возвращался на свой маленький остров, который так любил, и к девушке, ждавшей его**!**"*

...he bore it with the mute and uncomprehending patience of a dog*". – "**Он переносил это с немым терпением собаки, не пониьмающей,** что происходит ." (1)*

"The doctor talked a lot of nonsense, but he ***knew*** *very well that now he was home again he would recover". – "Доктора болтали всякую чушь, но он-то хорошо* ***знает****, что теперь, дома, он поправится."* (1)

The starting point of reversal happens when: ***" she told him straight out, with the blind directness on her face*** *that she would not marry a man who would never be strong enough to work like a man".-"**С грубой прямотой итальянки она сразу сказала,** что не пойдет за человека, недостаточно сильного, чтобы выполнять мужскую работу."(1)*

Moreover, now he had to marry a woman that ***"was ugly as the devil",- "Она страшна, как черт "***. - shows his obedience and endurance towards his destiny.

Let's consider an example in which an estimated comparison function is implemented:

The evaluative function of comparison is realized in its two varieties - the function of emotional and intellectual evaluation. By selecting an object or reference for comparison, the speaker evaluates the object in one way or another. Emotion is a relatively short-term experience: joy, upset, pleasure, anxiety, surprise, and feeling is a more sustainable attitude: love, hatred, respect. An assessment is an expression of a positive or negative judgment of what it calls, i.e. approval or disapproval.

By comparing the translation with the original one, you can notice that there are deviations from dictionary accuracy even if possible with respect to each of the lexical units of the original. The text of the translation is sometimes narrowed, or expanded relatively to the original. Derogations are related to lexical - stylistic requirements or to make up the original data with words expressing the facts of validity in the foreign-language text.

In addition, the need to consider grammatical variants is most appropriate, and is related to what often proves impossible or stylistically inappropriate.

The resolution of the passage may be summed up in the following words*: "Goodness just goodness".-"... доброта, просто доброта."*

"All I know is that it shone in him with ***a radiance*** *that, if it had not been unconscious and so humble ,****would have been to the common run of men hardly bearable****". –" Лично я знаю одно: Сальваторе с* ***открытым сердцем*** *нес его людям, но, если бы он это делал не так неосознанно и* ***скромно, многим наверняка было бы трудно его принять****."*So the idea lies on the surface.

Context forced to abandon the dictionary matches and to use the contextual meaning of words, which is the most creative devices in the translation.

The location of the narrative is both historical and geographical. There are the names of places and events: *Spezzia;Venice, Ban, China, Grande Marina, Franco -Prussian War(1870-71) , King Victor Emmanuel.*

In many cases, the original statement and the available translation are very different not only in the structure of the statement, but also in a transferable way. This is due to differences in the perception of Russian-speaking and English-speaking readers of certain connotations embedded in the used vocabulary, familiar structures for the speaker of the language in each particular case.

This analysis reveals the unity of content and form. In the first - general content, and in the second - details and forms of translation. The most important feature of any text is the transmission and storage of information and the impact on the reader. The stylistic devices involved help to place accents and ensure correct understanding

Reference

(1) W. S. MAUGHAM SALVATORE, - https://studyenglishwords.com/book

(2) I.R.GALPERIN Stylistics, Moscow , 1981, 334 p.

(3) O.C.АХМАНОВА Словарь лингвистических терминов, М., 2016, 575 стр.

Author's address and Institution

Mengzada Samambet, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Kostanai A. Baitursynov State University
Faculty of Foreign Philology
Baitursynov str.47
menzada.samambet@gmail.com
+77059026206 (Whats app)

SOME THOUGHTS ABOUT THE TRIUNE FORMULA OF VALUES IN POEMS BY CARL SANDBURG AND AKYLBEK SHAYAKHMET

SAMAMBET MANSIYA KALMAGAMBETKYZY

Abstract

Carl Sandburg is a famous American poet. Akylbek Shayakhmet is a Kazakhstani poet. In poems "Threes" and "Үшбұрыш" (Triangle) Sandburg and Shayakhmet present their formulae of values. The article is dedicated to the analysis of these poems with regard to the poets' appreciation of values.

Key words

Threes, Úshburysh, values of the past, values of the present

Abstrakt

Carl Sandburg je známy americký básnik. Akylbek Shayakhmet je kazachstanský básnik. V básňach "Threes" and "Үшбұрыш"(Trojuholník) títo dvaja básnici predstavujú ich vzorec hodnôt. Článok sa zaoberá analýzou spomenutých básní so zreteľom na oceňovanie hodnôt obidvomi autormi.

Kľúčové slová:

Threes, Úshburysh, hodnoty minulosti, hodnoty prítomnosti

Carl Sandburg (1878 – 1967) – master of American poetry, continuator of Walt Whitman's traditions, historian, novelist and folklorist, the Pulitzer Prize laureate, was born in the family of a Swedish proletarian immigrant. Since his young age Sandburg had had to find out what labour was. He changed great number professions and travelled through the whole country.

Many collections of poetry came from his pen. They are «Chicago poems», «Smoke and Steel», «Good Morning, America», «The People, Yes» and others.

Carl Sandburg had a genuine talent; he found beauty in the common, ordinary: an ordinary farm construction seemed to him as beautiful as a Gothic cathedral. He admired the might of

people, pondered over the reasons of the war, and blamed those because of the guilt of whom the wars were caused.[1, p.666]

One of his interesting poems is «Threes» in which he exposes his formula of values in the historical aspect.

THREES

I was a boy when I heard three red words
a thousand Frenchmen died in the streets
for: Liberty, Equality, Fraternity– I asked
why men die for words.

I was older; men with mustaches, sideburns,
lilacs, told me the high golden words are:
Mother, Home, and Heaven – other older men with
face decorations said: God, Duty, Immortality
they sang these threes slow from deep lungs.

Years ticked off their say-so on the great clocks
of doom and damnation, soup, and nuts: meteors flashed
their say-so: and out of great Russia came three
dusky syllables workmen took guns and went out to die
for: Bread, Peace, Land.

And I met a marine of the U.S.A., a leatherneck with a girl on his knee
for a memory in ports circling the earth and he said: Tell me how to say
three things and I always get by – gimme a plate of ham and eggs – how
much – and – do you love me, kid?[2]

The French revolution of 1789-94 became the central event of 18th century Europe. It was caused by increased acute social, economic and political items. The slogans set forth by ideologist of the revolution were Liberty, Equality, and Fraternity.

Namely these slogans represented the main value guidelines of thousandsFrenchmen who «died in the streets».

The years of reign of Queen Victoria (1837-1901) determined the chronological framework of the historical process of the 19th century England which by that time had already been «the mistress of the seas» and become «the workshop of the world». It was the period when England proceeded to the bourgeois path of development and became the first classical bourgeois country. By the time of the French revolution of 1789-94 England had gone through the Industrial Revolution and taken the top spot in the capitalist world.

The French revolution frightened English aristocracy and at the beginning of the 19th century this aristocracyheld tight its rights, traditions and prejudices. The ideals of the preceding century wereno longer taken into account. It was the period of «Lost Illusions» and «Great Expectations» that did not come true.

By 1830 refers the start of the Oxford Movement for religious restoration under the leadership ofJohn Keble, Edward Pusey, John Henry Newman and others who tried to persuade the English that the Anglican Church had not been the result of Reformation and on the contrary is a part of the «the Holy Catholic Church».

The consequence of the Oxford Movement was the revival of church ceremonies, monastic life, return to symbolic church architecture, development and enrichment of church music.

Later the values practiced by the middle class and supported by the Anglican Church and the aristocracy that acquired more bourgeois characteristics began to prevail in the Victorian society.Governance by the reason, thrift and economy became standards. Queen Victoria herselfset an example by her industriousness,responsibility; her life was subject to the family, to duty. Young Victoria had fallen in love with Duke Albert long before she came to the crown and united in matrimony with him only in three years after she had ascended the throne in 1840.

They had lived in a happy marriage for 21 year, they had nine children. Duke Albert died in 1861. Victoria had been in mourning for her beloved spouse to the end of her days, wore black dresses feeling deep sorrow at the early death of her husband. Despite the pang of loss and withdrawal from social life for some time Queen Victoriasuccessfully ruled the country where «the sun never set».

The country went through the period of economic prosperity, it had no equals in political stability, English science gained success (M. Faraday, Ch. Darwin). The British Empireoccupies more and more territories in different parts of the world.

All this made Victorians optimistic, unshakable in their convictions of the rightness of liberal and evangelic virtues of industriousness, self-reliance, modesty, piety, beneficence and moral eminence. Lasting moral principles of the Victorian system of values underlay allachievement of the Victorian epoch.

Alongside this Victorians introduced a strict system of moral principles and demonstrated unattractive features being firmly convinced thatwell-being is a reward for virtues. This was the period of clear-cut differentiation of gender roles; it was canonized in numerous textbooks

in ethics. According to these books the family was the main value of the Victorian mode of life (which is good), the Man belongs to the society and cares for his business and familyout of door, as for the Woman she livesdomestic life (which is not good). [2,c.34].

As it shown by Carl Sandburg in the second stanza God, Duty and Immortality were English moral values of the first half of the 19th century, Mother, Home and Heaven– of the second half of the century.

The next three words are Bread, Peace and Land. They indicated guiding words in Russia in the first quarter of the 20th century.

It is known that by 1917 the economic situation in Russia took a turn for the worse. The beginning of the year 1917was characterized byirregularity and stoppage of food delivery to bigcities of the country. In Petrograd because of bred shortage, profiteering and prices growth, 90 thousand workers of Putilov plant went on strike.

On February, 23 Petrograd workers went out to the streets with slogans «Bred!», «Down with the war!», « Down with theautocracy!». On February, 25 the general strike in Petrograd started.

Peasantry formed the considerable part of the population of Russia. After the revolution it demanded the abolishing of large-scale privately-owned land property and passing the land to peasants, to those who tilled it.

It was namely for Bread, Peace and Land that «workmen took guns and went out to die». In October 1917 «Decree on Peace» and «Decree on Land»were adopted.

The last three words area plate of ham and eggs and – do you love me

These words are pronounced by an American sailor. These words are valuable for him. With bitterness observes Sandburg how values are degraded in America.

This American sailor is far from such values as «Liberty, Equality, and Fraternity», «Mother, Home and Heaven», «God, Duty and Immortality»,«Bread, Peace and Land».These words denote highest values and the poet capitalizes them.

With grief in his heart and shame does Carl Sandburg mention the words that are significant for the American, the fates of people, moral values are of no importance for him. It is more important toload his stomach with ham, eggs and get loveof a girl on his knee. The poet shows his attitude to this person by disuse of capital letters at the beginning of words that denote the marine's values.

Akylbek Shayakhmet– a contemporary Kazakh poet, playwright and publicist, was born in 1951 in Kostanai oblast. He contributed as a journalist to newspapers "Zhetisy" (Almaty), "Kostanai tany" (Kostanai), to oblast TV company, was the chairperson of the organization "Kazakh tili". Shayakhmet is a member of the Union of Kazakh writers.

Shayakhmet's poetic and prosaic works were published in Kazakh and Russian. [4] Some were translated into other languages. He wrote many books for children. His historical drama "Aksulu", together with other plays was staged in several theatres of the Republic. He was the winner of the national mushaira (poetic improvisation competition).

The poetry of Shayakhmet includes lyrical poems, dedicated to the Kazakh land, to Kazakh prairies, to nature; he berhymes the vast expanses of his motherland. Many poems are philosophical poeticmeditations. In one of his poems the Kazakh poet Shayakhmet, like Sandburg, the American writer of the first half of the 20th century (whose works Shayakhmet, I think, is not familiar with oris not familiar enough) exposeshis formula of values. This poem is called «Үшбұрыш» ("Triangle").

If Sandburg portrays values of the past of different countries – France, England, Russia and the United States of America, Shayakhmet, the poet of today, presents to the reader the code of values of one person only - of the contemporarypresent-day Kazakh.

The poem is called "Triangle". Generally speaking number «3», the geometrical figure «triangle» andpolyhedron «pyramid»are ofparticular importance. Number «3» is of special importance in religious and mythological tradition, in proverbs and sayings, in numerology, in folklore, in literature in the system of state management. The geometrical figure «triangle» is significant in construction design as it is rigid. The EgyptianGreat Pyramids of Giza are the greatest, supremeconstructions of mankind; they excite the minds ofbrilliant architects around the world. So the Kazakh poet combines 3 important concepts «three», «triangle» and «pyramid».

ÚSHBURYSH

Eń kórikti,
Eń myqty, Eń mańyzdy
Tulǵalarǵa jyr arnaýym paryz-dy.
Úshburyshtyń alar orny ómirde
Aty málim pıramıda tárizdi
Egesterde qorǵap qalǵan elimdi,
Eńseli etken betegeli belimdi,
Qasıetti úshburysh dep atar em

Erlik,
Paryz, Senimdi.
Únemi alǵa jeteleıtin jastyqty,
Qýatyna tań qalatyn qas tipti,
Qasıetti úshburysh dep atar em

Ar,
Mahabbat, Dostyqty.
Eshqashan da syndyrmaıtyn saǵymdy,
Adamzatqa eń kerekti, qadirli
Qasıetti úshburysh dep atar em

Baqyt,
Arman, Sabyrdy.

Jaqyndatqan alys penen jaqyndy,
Elge jaıǵan eleýsizdeý atymdy.
Qasıetti úshburysh dep atar em

Talap,
Eńbek. Aqyldy.
Óter jyldar salyp alýan órnegin,
Ushburyshtan berik ne bar ?
Kórmedim.
Ie bolsam uǵymdarǵa osynaý,
Ómirdegi
PIRAMIDAM Sol meniń![4, 152 bet]

Треугольник

Он – фигура всех времен,
Славою не обойден.
В основанье Пирамиды
Был не зря заложен он.

Тех. Кто шел на битву первым,
Для потомков стал примером,
Вел священный треугольник:
Это –
Цель их,
Долг и
Вера.

Не теряй напрасно слов,
Молодым не прекословь,
Если их ведут по жизни
Дружба,
Совесть и
Любовь.

Мы одной природы звенья,
Служит нам предназначеньем
Этот славный треугольник:
Счастье,
Замысел,
Терпенье.

Жизнь не подчинить приказам,
Слава не приходит сразу,
Но есть верный треугольник –
Труд,

Стремление и
Разум.

Годы высятся горою,
Я на них гляжу порою
И, сверяясь с чертежами,
Пирамиду
Жизни
Строю. (Перевод Б. Лукпанова)

In the original the poet starts with the idea that his duty is to sing of the most beautiful, the strongest and the most prominent personalities.Whereupon, he compares the significance of the triangle and the pyramid.

Those who went into action without fearing death were led by three words Courage (in Russian translation Goal), Duty and Confidence. If the person considers it is his duty to go into action (in the original "at the moment ofconfrontation"), has faith in the final goal of victory, as many heroes of the Great Patriotic war did and as our hero-contemporaries do, when they go to the rescue of people in extreme situations, then these very words denote the value goalposts of defenders.

Young people of today are essentially different from the youth of the past. They don't accept moralizing, didacticism. A. Shayakhmet is tolerant. He thinks that if Friendship, Conscience and Love – these important human qualities – are significant for them, then there is no necessity for the older generation to lecture, tomoralize.

Which values are significant for the person on the whole? They are Happiness, Dream, Endurance. For which purpose does a person live on the earth? He should be happy, should dream and be patient.

The person will be happy, the fame will find him, all his intentions will come true if his true companions are Labour, Aspiration and Reason.

Years go by. The poet questions himself "What is steadier than a triangle?"–"Nothing, he never encountered anything of the kind". The poet states that he constructs his Pyramid of Life following these moral principles.

The phenomenon that makes the analyzed poem by Sandburg and Shayakhmet is the subject-matter – formula of values. The difference is that the American poet investigates moral values diachronically using the material of different ethnics, the poet from Kazakhstan scrutinizes values he is guided by at present.

BIBLIOGRAPHY AND REFERENCES

1. JAMES D. HART. The Oxford Companion to American Literature. Fifth edition. New York, 1983, 896 pp.
2.http://www.uspoetry.ru/poem/130
3.Хороший тон. Сборник правил и советов на все случаи жизни общественной и семейной. СПб.1881
4.Акылбек Шаяхметов. Гуси-лебеди летят: драмы, стихи, статьи.– Алматы: «Қазығұрт баспасы», 2011. – 384с.
5.Ә. Әбіласанов, Ә. Әбілтаев, С.Асқаров, А. Шаяхметов. – Алматы: Жалын, 1988. – 208 бет

Contact address of the author:
Samambet Mansiya Kalmagambetkyzy
Professor, Candidate of Philology
Department of Foreign Philology
A.Baitursynov Kostanai State University
Baitursynov Str. 47
Qostanai, Kazakhstan
e-mail: msamambet47@mail.ru

PRINCÍPY PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA: AKTÍVNE UČENIE SA

GABRIELA LOJOVÁ

Abstrakt

V článku je analyzované aktívne učenie sa ako základná podmienka rozvíjania komunikačnej kompetencie na báze neuro-fyziologických a kognitívno-psychologických poznatkov. Diskutovaný je aj zástoj niektorých psychických javov podnecujúcich aktivitu žiakov ako zvedavosť, predstavivosť, potreba experimentovať, objavovať, riešiť problémy, komunikovať a iné.

Kľúčové slová

aktívne učenie sa jazyka, konštruktivizmus, neurolingvistika, potreby žiaka, úloha učiteľa

Abstract

This article provides a theoretical analysis of active learning as a crucial process in developing communicative competence, underpinned by cognitive-psychological and neuropsychological knowledge. Some psychological aspects stimulating active learning, such as learners´ curiosity, imagination, needs to experiment, discover, solve problems, and communicate etc. are also discussed.

Key words

active language learning, constructivism, neurolinguistics, learner´s needs, teacher´s role

Úvod

V nadväznosti na predchádzajúce dva články (Lojová 2017, Lojová 2018) pokračujeme v sérii článkov zameraných na humanizáciu cudzojazyčného vzdelávania na Slovensku aplikovaním prístupu zameraného na žiaka. Po úvodnom definovaním základných pojmov, stručným pohľadom na vývin tohto edukačného prístupu, po vysvetlení základného teoretického rámca a východiskových téz Carla Rogersa budú v tomto i nasledujúcich článkoch

postupne prezentované nosné princípy prístupu zameraného na žiaka adaptované na podmienky rozvíjania komunikačnej kompetencie v anglickom jazyku v edukačnom a jazykovom prostredí na Slovensku.

Aktívne učenie sa cudzieho jazyka

Na súčasnej úrovni rozvoja vedeckého poznania už žiaden odborník nepochybuje o efektívnosti aktívneho učenia sa. Experimentálna psychológia i neurovedy poskytujú čoraz viac dôkazov a zdôvodnení nutnosti aktívneho učenia sa pre trvalejšie zapamätanie naučeného a rozvíjanie schopnosti využívať naučené poznatky v reálnej praxi, čím postupne zakotvujú lingvodidaktiku v exaktných vedeckých poznatkoch. Psychodidaktika a mozgovo kompatibilné učenie zase poskytujú početné odporúčania pre pedagogickú prax nielen na úrovni deskriptívnej a preskriptívnej, ale hlavne na úrovni analýzy psychických javov a mechanizmov učenia sa a vysvetľovania kauzálnych súvislostí. Moderná lingvodidaktika zase ponúka množstvo najrôznejších vyučovacích metód, aktivít a učebných úloh umožňujúcich aktívne rozvíjanie jednotlivých cudzojazyčných zručností a prostriedkov smerujúcich k efektívnemu rozvíjaniu komunikačnej kompetencie v anglickom jazyku.

Pri prístupe zameranom na žiaka učiteľ pristupuje k žiakom ako k aktívnym subjektom, ktoré riadia svoje vlastné učenie sa a nie ako k objektom svojho didaktického pôsobenia, či ako k pasívnym prijímateľom jeho informácií. Učiteľ teda facilituje – usmerňuje učenie sa žiakov, sprostredkováva podnety a úlohy a organizuje učebnú činnosť žiakov, ktorí participujú na všetkom dianí v triede, pričom aktívne používajú cieľový jazyka v rôznych zmysluplných aktivitách i v prirodzenej komunikácii v triede.

Najzákladnejším východiskom takéhoto prístupu k učeniu sa cudzieho jazyka je skutočnosť, že efektívnosť aktívneho učenia sa vyplýva z prirodzenej potreby žiakov byť aktívni a učiť sa, čo je podmienené neustále prebiehajúcimi vzruchmi v nervových dráhach. Poznatky neurovied, vysvetľujúc neurofyziologické zákonitosti podmieňujúce zložité procesy učenia sa a fungovanie kognitívnych i non-kognitívnych procesov, poskytujú jednoznačné dôkazy o efektívnosti aktívneho učenia sa (napríklad Blakemore and Firth 2005, Jensen 2007, 2008, Schumann a kol. 2004, Schütze 2017 a iní). Jednoznačne potvrdzujú fakt, že základná a stála funkcia mozgu je učiť sa. Ľudský mozog je sústavne aktívny, nepretržite vyhľadáva vhodné podnety na vytváranie nových nervových spojení. Podstata učenia sa spočíva vo vytváraní neurónových sietí, pričom v procese učenia sa prebieha medzi neurónmi špecifická neuro-chemická komunikácia, ktorej výsledkom sú vzájomné prepojenia, asociácie. Každý neurón sa pri tom môže spájať s ľubovoľným počtom ďalších neurónov, pričom sa

navzájom prepájajú aj nervové bunky, ktoré môžu byť rôzne vzdialené. Takýmto spôsobom sa medzi neurónmi vytvárajú zložité vzájomné prepojenia, neurónové siete. Čím sú zložitejšie, tým viac človek chápe súvislosti, tým lepšie si pamätá. Na aktivizovanie už vytvorených spojení je nutné čoraz menej podnetov, až sa tieto postupne stávajú ustálené a človek si naučené pamätá relatívne trvalo. Z uvedených faktov je zrejmé, že človek má vrodené dispozície pre sústavné prirodzené učenie sa, a to dokonca bez akejkoľvek námahy, ak sú vytvorené optimálne podmienky. Ak mu toto nie je umožnené, je nepokojný, frustrovaný, deprivovaný a podvedome vyhľadáva rôzne kompenzácie. Je teda zrejmé, že ak učiteľ nedokáže vhodne využívať a usmerňovať tieto prirodzené mechanizmy, neumožňuje žiakom aktívne sa učiť a núti ich k pasívnemu prijímaniu irelevantných vedomostí, ich základné potreby nie sú uspokojované. Najčastejším dôsledkom sú rôzne prejavy nedisciplinovanosti, nedostatočná motivácia, pasivita a negatívny vzťah k učeniu sa cieľového jazyka.

Podobne aj dávno známe a početnými výskumami podložené poznatky kognitívnej psychológie o zákonitostiach fungovania pamäte jednoznačne dokazujú, že mechanicky naučené poznatky, ktoré nie sú spracované na vyššej kognitívnej úrovni, a teda nie sú dostatočne prepojené do neurónových sietí, zostávajú uložené v krátkodobej pamäti, a teda zabúdajú sa najrýchlejšie. Pri učení sa cudzieho jazyka sú obzvlášť relevantné výsledky kognitívno-psychologických a neurofyziologických výskumov poskytujúce čoraz viac poznatkov o rozvíjaní zručností a o zákonitostiach deklaratívnej a procedurálnej pamäte, ktoré taktiež jednoznačne dokazujú efektívnosť aktívneho učenia sa (napríklad: Blakemore and Firth 2005, Johnson 1996, Paradis 2009, Schumann a kol. 2004). Je teda zrejmé, že pre efektívne riadenie učenia sa žiakov je podstatné poznať a rešpektovať aj zákonitosti fungovania pamäte (podrobne pozri napríklad v Bilbrough 2011, Croisile 2006, Lojová a kol. 2015 a iní).

Potreba aktívneho učenia sa je zakotvené aj v základnom teoretickom koncepte konštruktivizmu: žiaci si sami aktívne konštruujú svoje poznanie. Človeku nie je možné odovzdávať vedomosti, ako mylne predpokladajú tradiční učitelia. Žiaci neprijímajú pasívne hotové poznatky od učiteľa alebo z učebnice, ale sami si ich aktívne vytvárajú na základe vnímaných podnetov a informácií, ktoré integrujú so svojimi doterajšími poznatkami. Na báze svojho poznatkového systému a vytvorených mentálnych štruktúr si sami konštruujú vlastný zvnútornený systém cieľového jazyka svojim jedinečným spôsobom determinovaným početnými intrapsychickými i environmentálnymi faktormi. Na vyučovaní postavenom na takomto konštruktivistickom modeli riadenia učebnej činnosti prechádza aktivita z učiteľa na žiaka. Učiaci sa jedinci vyhľadávajú informácie, kriticky analyzujú, syntetizujú, zovšeobecňujú, vytvárajú hypotézy, pýtajú sa a hľadajú odpovede na otázky, diskutujú, argumentujú a nachádzajú

vlastné riešenia prezentovaných problémov. Vedú ich k tomu prirodzené potreby byť aktívni, manipulovať, experimentovať, objavovať a realizovať sa v zmysluplných aktivitách. Ich aktívne vnímanie je poháňané prirodzenou zvedavosťou a vnútornou potrebou dozvedieť sa niečo nové, zvnútorňovať a meniť poznatky na súčasť seba, na svoje vlastníctvo, ktoré bude ďalej ovplyvňovať ich myslenie, cítenie a konanie. Úlohou učiteľa pri tom je facilitovať aktívne učenie sa žiakov, čiže vytvárať im vhodné podmienky pre takéto aktivity. Umožniť im, aby sa pýtali otázky, dávali vlastné príklady, tvorili vlastné vysvetlenia a vlastné hypotézy ako daná štruktúra, fráza, či slovo funguje a overovali si ich vo vlastnej rečovej percepcii a hlavne produkcii.
Takýto spôsob práce v triede zodpovedá prirodzenému spôsobu učenia sa aj v reálnom živote a preto si ho žiaci ľahko osvoja. Jeho zvýšená účinnosť na vyučovaní je posilňovaná vhodnými podmienkami, cielenými učebnými úlohami a podnetmi, ktoré by mal učiteľ poskytovať. Usmerňovanie aktívneho učenia sa je v prvom rade o spôsoboch a stratégiách, ako s učivom pracovať, ako informácie spracovávať a používať, ako automatizovať zručnosti postavené na deklaratívnych vedomostiach, ako nielen získavať poznatky, ale hlavne rozvíjať cudzojazyčnú komunikačnú kompetenciu. Vyučovanie teda musí byť vo všeobecnosti podnecujúce a musí poskytovať rôznorodé príležitosti na vlastnú poznávaciu aktivitu každého žiaka. Čím sa takéto učenie viac približuje skutočnému životu, tým je motivujúcejšie a efektívnejšie a jeho výsledky sú dlhodobejšie.

Aktívne učenie sa podnecujú, okrem vyššie uvedenej neurofyziologickej podstaty, aj početné psychické potreby a osobnostné charakteristiky, ktoré sú do rôznej miery determinované vývinovými, internými, sociálnymi i ďalšími environmentálnymi činiteľmi. Sú to napríklad potreby manipulácie a experimentovania. Ich vonkajšie prejavy a obsah sa vývinom výrazne menia. Od potreby manipulovať s konkrétnymi predmetmi u malých detí až po manipulovanie s abstraktnými pojmami u dospelých. Pri učení sa cudzieho jazyka navyše existuje mnoho spôsobov, ako môžu žiaci manipulovať a experimentovať aj s jazykom, s jazykovými štruktúrami, obsahom a rozsahom pojmov, významom slov, písanou či zvukovou formou atď. Podstatné pri tom je poskytovať im podmienky na vytváranie a testovanie vlastných hypotéz o fungovaní jazyka, čiže poskytovať im vhodné učebné úlohy, využívať rôzne didaktické hry a cielené vyučovacie aktivity. Pri takejto výučbe je aktívne učenie sa posilňované aj prirodzenou zvedavosťou prepojenou s potrebou objavovať. Induktívnym prístupom môžu žiaci sami odhaliť lingvistické zákonitosti a jazykové súvislosti; sami môžu objaviť zhody a rozdiely v sémantických poliach slov a podobne. Avšak podstata objavovania je prítomná nielen v náročných cielených úlohách, ale aj v množstve bežných učebných situácií. Napríklad keď žiak sám zistí význam slova; príde na to, ako riešiť problém, ako pristupovať k testovej úlohe,

ale aj pri bežnom porozumení prehovoru s neznámymi výrazmi, či pri schopnosti parafrázovať a vyjadriť myšlienku vlastnými slovami. Podobne aj v situáciách, keď napríklad žiak sám zistí, ktoré slovíčka pri danej téme potrebuje pre svoju reálnu komunikáciu, čo je preňho relevantné a zmysluplné a čo nie. Môže odhaľovať, čo je v danej situácii podstatné a nepodstatné, objavovať kontextové súvislosti, zistiť ako funguje jazyk v realite. Sám môže prísť na to, akú chybu urobil a ako ju odstrániť. Pri takomto vyučovaní si žiaci súčasne rozvíjajú jazykovú flexibilitu, intuíciu a neoceniteľné stratégie, ktoré sú prirodzenou súčasťou reálnej cudzojazyčnej komunikácie, ako aj podvedomého osvojovania si cudzieho jazyka v prirodzenom jazykovom prostredí.

Princíp objavovania tvorí podstatnú súčasť aj procesu riešenia problému, ktoré je bežne považované za najtypickejšiu formu aktívneho učenia sa. Pri riešení najrôznejších problémových úloh si žiaci rozvíjajú schopnosť analyzovať, porovnávať, syntetizovať, zovšeobecňovať, kriticky myslieť, hodnotiť a hlavne aktívne využívať svoje jazykové i mimojazykové vedomosti a zručnosti v zmysluplných úlohách. Nachádzanie vlastných riešení prináša žiakom pocit sebarealizácie a úspechu, posilňuje ich sebaistotu, pozitívny obraz o sebe a sebavedomie. Úspešnosť takéhoto prístupu k rozvíjaniu cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie spočíva v prvom rade v stanovení adekvátnych problémových úloh. Primerané, relevantné a zmysluplné problémy vnímajú žiaci ako určité výzvy, ktoré prirodzene potrebujú, ktoré ich motivujú a poháňajú k aktivite, prinášajú im pocit úspechu, uspokojenia a s tým spojené pozitívne emócie. Ak žiaci nepociťujú žiadne výzvy, vyučovanie je pre nich nudné, nezaujímavé a vedome či podvedome si hľadajú výzvy v inom prostredí. Rovnako môžu trpieť aj šikovní žiaci, ktorých úroveň ovládania cieľového jazyka presahuje úroveň triedy a učebné úlohy sú pre nich ľahké a nedostatočne motivujúce. Pre svoje napredovanie potrebujú výzvy, potrebujú náročnejšie úlohy.

Pri aktívnom učení sa dôležitú úlohu zohráva aj predstavivosť žiakov, ktorú majú prirodzene danú. Výrazne aktívna a dôležitá je hlavne v mladšom veku, kedy si predstavivosťou nahrádzajú obmedzené poznatky o svete. Pri učení sa cudzieho jazyka je zástoj predstavivosti obzvlášť dôležitý. A to tak pamäťovej, ako aj fantazijnej, ktorá je základom tvorivosti. Pri učení sa nových slovíčok, funkcií gramatických štruktúr a chápaní kontextových súvislosti si žiak vytvára vnútorné reprezentácie daných javov a situácií a asociuje ich so svojim doterajším subjektívnym obrazom o svete – svojimi predstavami. Zjednodušene možno povedať, že učenie sa jazyka spočíva vo vytváraní asociácií medzi novými jazykovými javmi a vnútornými obrazmi reality – svojimi predstavami. Preto pri snahe aplikovať prístup zameraný na žiaka do výučby cudzieho jazyka je ďalšou obzvlášť dôležitou úlohou aktivizovať predstavivosť a tvorivosť žiakov v čo najväčšej miere. K tomu je potrebné uvedomiť si, kedy sa predstavivosť

aktivizuje. Nie je to len v úlohách, keď si žiaci vymýšľajú príbehy, kreslia obrázky alebo tvoria nový projekt. Predstavivosť je aktívna vždy vtedy, keď si žiak tvorí alebo vybavuje svoje vnútorné obrazy, keď sa učí význam nového slovíčka v zmysluplnom kontexte, keď chápe nové informácie svojim vlastným spôsobom, keď generuje vlastné myšlienky a príklady. Teda vždy, keď si asociuje nové poznatky s doterajšími poznatkami, skúsenosťami, zážitkami a emóciami. Je teda zrejmé, že je aktívna permanentne, keď žiak môže byť sám sebou a konať prirodzene svojim jedinečným spôsobom, pri každej aktívnej činnosti na hodine, či už receptívnej alebo produktívnej. Ak má pri učení sa jazyka dostatok takýchto príležitostí, vytvára si mnohonásobné asociácie, lepšie si pamätá a chápe súvislosti - učí sa efektívnejšie. Podobne je to aj so samotnou tvorivosťou žiakov. Ak učiteľ dokáže šikovne využívať kreativitu detí, výučbu jazyka to výrazne obohacuje. Hlavne preto, že žiakov to uspokojuje, učebné aktivity sú zábavnejšie, atraktívnejšie, môžu pri nich realizovať svoje nápady, využívať svoje poznatky a skúsenosti a rozvíjať si svoj vnútorný potenciál. Žiaci sa pri tom môžu plne realizovať a súčasne si aktívne rozvíjať všetky súčasti cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Podobne aj aktivizovanie najrôznejších pamäťových predstáv a spomienok na minulé zážitky môže slúžiť ako cenné podnety na prirodzenú komunikáciu. Súčasne je však potrebné uvedomovať si, že predstavivosť je aktivizovaná aj v každodenných situáciách, keď sa kladú provokatívne otázky a problémy; keď sa navodia nezvyčajné témy, ktoré sú pre žiakov určitou výzvou; keď sa používajú nezvyklé, nejednoznačné a provokatívne myšlienky, materiály a obrázky. Rovnako však aj v situáciách, keď od žiakov vyžadujeme, aby uvádzali vlastné príklady na preberané javy, či kontext alebo situáciu, v ktorej by použili novú štruktúru, či slovíčko. Keď im umožníme, aby sami vymýšľali modifikácie hier, aktivít, učebných úloh a podobne. Žiaci si pri takejto výučbe upevňujú a automatizujú naučené a produkujú cudzojazyčné prehovory, ktoré potrebujú aj v reálnej komunikácii. Keďže takéto aktivity majú aj silný personalizačný náboj, vedú k aktivizovaniu a rozširovaniu asociačných sietí, čiže k výrazne efektívnejšiemu učeniu sa jazyka. Aktivizuje sa teda celý potenciál žiakov, vytvárajú si pevnejšie asociácie, čiže naučené si pamätajú oveľa trvalejšie. Predstavivosť a tvorivosť sa najlepšie aktivizuje a prejavuje v prirodzených aktivitách, keď je človek spontánny a uvoľnený. Preto je dôležité navodiť na hodine bezstresovú atmosféru čo najviac pripomínajúce prirodzené prostredie daných žiakov. Často je však potrebné, aby učiteľ pomáhal žiakom prekonávať vnútorné zábrany a komunikačné bariéry, ktoré sú v našom edukačnom a socio-kultúrnom kontexte veľmi bežným dôsledkom tradičnej výučby. Ak sa však vytvorí vhodná atmosféra, v ktorej žiaci môžu byť sami sebou, môžu spontánne rozprávať o svojich predstavách, plánoch, snoch, môžu vymýšľať rôzne príbehy, hry a príklady bez toho, aby ich niekto kritizoval,

vysmial alebo hodnotil, aj samotní žiaci sú často prekvapení, čo všetko sú schopní vytvoriť. Všeobecný návod, ako takúto atmosféru na hodine cudzieho jazyka vytvoriť je jednoduchý: aplikovaním princípov prístupu zameraného na žiaka. Aj táto problematika bude podrobne analyzovaná v jednom z ďalších článkov tejto série.

K prirodzenej aktivite vo výučbe cudzieho jazyka nabáda aj vrodená potreba komunikovať, vyplývajúca z podstaty človeka ako sociálnej bytosti. Aj keď sa intenzita a spôsob uspokojovania tejto potreby individuálne odlišuje, vývinovo mení a do veľkej miery je determinovaná sociálnym prostredím, pri vhodnom usmerňovaní ju učiteľ môže veľmi účinne využívať práve pri rozvíjaní cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie žiakov. Časté sťažnosti tradičných učiteľov o neochote žiakov rozprávať a komunikovať na hodinách cudzieho jazyka jednoznačne signalizujú nevhodný prístup k stimulovaniu a uspokojovaniu tejto prirodzenej potreby.

Dôležitou súčasťou aktívneho prístupu žiakov k učeniu sa jazyka je spoznávanie samého seba. Teda zamýšľanie sa nad vlastným učením sa, spoznávanie svojich silných a slabých stránok, uvedomovanie si svojich osobnostných charakteristík, hlavne svojich učebných štýlov a následne vytváranie efektívnych stratégií učenia sa. Aj tu je úlohou učiteľa rozvíjať metakognitívnu uvedomelosť svojich žiakov, cielene ich usmerňovať a vytvárať priestor na seba poznávanie či už priamo alebo nepriamo (Lojová a Vlčková 2011). Takéto pôsobenie učiteľom uľahčuje aj skutočnosť, že rôzne cielené aktivity sú zvyčajne obľúbené, keďže poskytujú príležitosť na personalizovanú autentickú komunikáciu. Väčšina moderných učebníc dnes už obsahuje aj aktivity zamerané na rozvíjanie metakognitívnej uvedomelosti. Je hlavne na učiteľovi, do akej miery im venuje pozornosť a pomáha žiakom vytvárať si efektívne stratégie učenia sa cieľového jazyka.

Aj keď majú žiaci prirodzenú potrebu byť aktívni a učiť sa, nemôžeme sa automaticky spoliehať na nich. Okrem vhodného usmerňovania vyučovania učiteľom to v podstatnej miere závisí aj od učebného obsahu, ktorý bude podrobnejšie analyzovaný v ďalšom článku tejto série zameranom na učebný obsah. Navyše, je len prirodzené, že nie vždy majú všetci žiaci potrebu byť aktívni. Niekedy sú pasívni, bez záujmu, bez nálady, alebo unavení, leniví, majú svoje vlastné problémy, či z rôznych iných dôvodov sa im nežiada byť aktívni. Rovnako ako aj každý človek v bežnom živote. Niekedy sú to len jednotlivci, ale inokedy to môže byť takmer celá trieda. S tým musí učiteľ počítať a flexibilne reagovať. Vedieť odhadovať, ako a do akej miery rešpektovať ich momentálne rozpoloženie, kedy je potrebné len ich viac motivovať alebo dokonca donútiť k aktivite, to si už vyžaduje pedagogickú profesionalitu postavenú na zvnútornených princípoch prístupu zameraného na žiaka. Pre učiteľa je často

problémom aktivizovať žiakov na začiatku hodiny, keď sú myšlienkami ešte v predchádzajúcom dianí. Alebo pri uvádzaní novej témy, či úlohy, keď sa žiaci nevedia hneď zorientovať, alebo keď aktivita, či diskusia viazne. Ak žiaci nemajú dostatočné stimuly zvnútra, je na učiteľovi poskytnúť im vhodné podnety zvonka.

Z didaktického hľadiska je podstatné, že vysvetľované mechanizmy a princípy aktívneho učenia sa žiaka môžu byť realizované najrôznejšími metódami a organizačnými formami, ktoré podrobne popisujú početné lingvodidaktické príručky. Najviac sú zhmotnené pri práci vo dvojiciach alebo skupinách, v kooperatívnom a kolaboratívnom učení, v projektovom vyučovaní, bádateľsky orientovanom vyučovaní, zážitkovom vyučovaní, vyučovaní zameranom na riešenie úloh, využívaní drámy, diskusií, debát a podobne.

Súčasťou aktívneho učenia sa je nielen učebná činnosť na vyučovaní, ale aj mimo školy. Vhodným prepájaním aktivít v škole a mimo školy sa učenie sa cudzieho jazyka stáva prirodzenou súčasťou života žiakov. Pri prístupe zameranom na žiaka sa dianie v škole na hodine jazyka nevyčleňuje ako separátny svet mimo bežného života žiaka, ale naopak, ako jeho organická súčasť. Vychádza to v prvom rade zo špecifického charakteru jazyka ako prostriedku komunikácie. Učiteľ takémuto prepájaniu môže vo veľkej miere napomáhať aplikáciou uvádzaných princípov, hlavne personalizovaním výučby. Ale aj konkrétne napríklad zadávaním úloh na mimo vyučovacie aktivity, kedy je úlohou žiaka vykonávať v anglickom jazyku nejakú bežnú každodennú činnosť. Teda akúkoľvek činnosť, pri ktorej môžu aj v bežnom živote daný cudzí jazyk využívať. Dôležité pri tom je usmerňovať činnosť žiakov tak, aby tieto domáce úlohy neboli nepríjemnou povinnosťou, ale určitou výzvou, aby ich žiaci prirodzene vykonávali, tešili sa na ich riešenie. Keďže sú súčasťou ich života, môžu sa v nich plne realizovať, zažívať pocit úspechu, zvyšovať si sebaistotu v cieľovom jazyku a motiváciu do ďalšieho učenia sa. A hlave prirodzene pri tom využívajú cudzojazyčné vedomosti a zručnosti získané v škole, ďalej si ich automatizujú a dolaďujú.

Aktívne učenie sa cudzieho jazyka nielenže je motivujúce, ale vedie aj k rozvíjaniu samostatnosti žiakov a zodpovednosti za vlastné učenie sa, rozvíja komunikačnú kompetenciu potrebnú pre reálny život. Výskumy vo svete dokazujú nielen, že aktívne učenie sa je najefektívnejšie, ale aj fakt, že žiaci radi chodia do školy, kde je dostatok podnetov pre aktívne učenie sa, kde je ich aktivita podporovaná a kde majú možnosť plne sa realizovať. Preto čokoľvek učiteľ robí musí smerovať k vytváraniu podmienok pre aktívne rozvíjanie cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie žiakov. Cieľom je tiež umožňovať im pocítiť vzrušenie z intelektuálneho i emocionálneho objavovania, ktoré ich bude poháňať

a motivovať v celoživotnom učení sa a využívaní cieľového jazyka na uspokojovanie svojich osobných i profesionálnych potrieb.

Záver

Z uvádzaných poznatkov je teda zrejmé, že potreba aktívne sa učiť je jednou zo základných potrieb žiakov. Radi objavujú svet a hlavne to, čo sami potrebujú, čo ich zaujíma a v čom vidia zmysel. Žiaci by teda v škole nemali stratiť prirodzené nadšenie a chuť učiť sa. Pri transmisívno - inštruktívnom modeli riadenia učebnej činnosti žiakov sa táto základná potreba často ignoruje, čím sa brzdí rozvoj a napredovanie žiakov. Úlohou kvalitnej školy je túto prirodzenú potrebu rešpektovať a využívať na dosahovanie stanovených vzdelávacích i formatívnych cieľov, na efektívne rozvíjanie cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Návod ako to dosiahnuť je jednoduchý: aplikovať princípy prístupu zameraného na žiaka.

LITERATÚRA

BILBROUGH, N. 2011. *Memory activities for language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. ISBN 978 0 521 13241 1.

BLAKEMORE, S. J. – FRITH, U. 2005. *The learning brain: lessons for education.* Australia : Blackwell Publishing, 2005. ISBN 978-1-4051-2401-0

CROISILA, B. 2006. *Pamäť: lepšie spoznať, chrániť, účinnejšie využívať.*

Bratislava : SPN – Mladé letá, 2006. ISBN 80-10-00709-9.

JENSEN, E. 2007. *Introduction to Brain-compatible learning*. CA : Corwin

press, 2007. ISBN-13: 978-1412954181

JENSEN, E. 2008. *Brain-based learning*. CA : Turning Points Publishing, 2008. ISBN 0-9637832-1-1

JOHNSON, K. 1996. *Language teaching and skill development*. Oxford : Blackwell Publishers, 1996. ISBN: 978-0-631-16877-5

LOJOVÁ, G. 2017. *Aplikácia prístupu zameraného na žiaka do vyučovania anglického jazyka na Slovensku*. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIV. Z-F Lingua, Bratislava 2017. ISBN 978-80-8177-036-4

LOJOVÁ, G. 2018. *Prístup zameraný na žiaka vo výučbe cudzieho jazyka: základné charakteristiky*. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLVIII. Z-F Lingua, Bratislava 2018. ISBN 978-80-8177-047-0

LOJOVÁ, G. – VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha : Portál, 2011. ISBN 978-807367-876-0

LOJOVÁ a kol. 2015. *Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe Anglického jazyka.* Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2015. ISBN 978-80-223-3754-0.

PARADIS, M. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages.* Amsterdam : John Benjamin's Publishing Company, 2009. ISBN 978-90-272-4176-4

SCHUMANN, J. H. et al. 2004. *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition.* London : LEA, 2004. ISBN 0-8058-6141-6

SCHÜTZE, U. 2017. *Language learning and the brain: Lexical processing in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 2017. ISBN 978-10107-15845-0

Jazyková úprava: Lojová, G.

Kontaktná adresa autorky:

prof. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59
Bratislava 813 34
lojová@fedu.uniba.sk
+421905734693

GONDOLATOK A TANÁRKÉPZÉSRŐL. BUDAPESTI TANÁCSKOZÁS A KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM BTK TANÁRKÉPZŐ KÖZPONTJÁBAN[25]

BODONYI EDIT – PAZONYI JUDIT

A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az Innovációk a pedagógusképzésben és a köznevelésben nevű kutatócsoport 20656B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi kara által finanszírozott pályázat keretében végezték.

Abstract

Public education and the teacher training producing its labour force tell a lot about a country and its people. In the long run education can result in the success or failure of a society. The outcome depends on how fast education can respond to the challenges and new phenomena of the era. Being aware of the fact that we live in the middle of a dramatic paradigm change with the virtual reality more and more intermingling with the real world, it is a relevant issue for us to investigate what responses our education system has given to these challenges during the last three decades. Due to the common history and the similar cultural background of V4 countries it is especially interesting to see the similarities and differences of the answers these countries have given to these challenges.

Our present paper is partly the result of a round-table discussion organised by Károli Gáspár University of the Reformed Church in 11-12 November 2019. Our focus is mostly on Hungarian education, but at several points the comparisons enrich the description. It is public education that is detailed first. The changes that took place in the system are discussed in terms of school types: their pedagogical aims and programmes, the lengths of studying in them, the consequences of private or public ownerships and how these have functioned till nowadays. This section is followed by a description of the Hungarian teacher training system

[25] A tanácskozás (2019. november 11-12) résztvevői: Ucitelské vzdelanie/príprava a pedagogická prax na Slovensku (Maria Potočárová), Ucitelské vzdelanie/príprava a pedagogická prax na Slovensku (Viola Tamášová), Slezská Univerzita (Vladimíra Kocourková, Kamil Janiš), Jan Dlugosz University (Anna Irasiak, Elżbieta Napora), Károli Gáspár Református Egyetem (Bodonyi Edit, Fischer Andrea, Pazonyi Judit).

providing teachers for this rather diversified public education. The basic issue here is how this training helps would-be teachers to meet the demands of the society in the future.

Being the member of the EU since 2004, discussing the issues of internationalisation of our teacher training could not be avoided. 16 years after the systemic changes Hungary joined the Bologna system in 2005. However after 8 years teacher training was eliminated from it. Since then our teacher training returned to the old, 5-year system but with an extended and more complex field practice. Advantages and disadvantages of this new-old system is summarised at the end of the paper.

Keywords

Teacher training, public education, state schools, private schools, independent schools, parochial schools, secondary schools, elementary schools, vocational schools, pedagogical programmes, systemic changes, Bologna Process, field practice

Abstrakt

Na všeobecnej úrovni, práca na vzdelávaní odzrkadľuje úroveň krajiny. Schopnosť vzdelávania reagovať na prudké zmeny doby je kľúčová. Žijeme v strede dramatickej éry virtuálnej reality a stále relevantnejšou sa stáva otázka ako odpovedá vzdelávací systém na tieto zmeny najmä za obdobie posledných troch desaťročí. Z dôvodu spoločnej histórie a podobného kultúrneho pozadia krajín V4, je veľmi zaujímavé sledovať podobnosti a rozdiely v spôsobe reakcií krajín V4 na tieto zmeny.

Predkladaný článok je čiastočne výsledkom diskusie za okrúhlym stolom ktorú zorganizovala Univerzita Reformovanej cirkvi Károli Gáspár 11. a 12. Novembra 2019. Sústredíme sa predovšetkým na vzdelávanie v Maďarsku avšak s prvkami porovnania s inými krajinami. Najprv nazeráme na verejné vzdelávanie. O zmenách, ktoré toto vzdelávanie podstúpilo, sa diskutuje v zmysle typov škôl, ich pedagogických cieľov a programov, dĺžky štúdia a dôsledkov súkromného vlastníctva škôl. V ďalšej časti sa venujeme opisu maďarského systému ďalšieho vzdelávania učiteľov s cieľom zistiť ako toto ďalšie vzdelávanie napomáha budúcim učiteľom naplniť požiadavky doby.

16 rokov po systémových zmenách sa Maďarsko v roku 2005 pripojilo k Bolonskému systému. Po 8 rokoch sa však z tohto systému vyňalo ďalšie vzdelávanie učiteľov. Odvtedy sa náš vzdelávací systém vrátil k predchádzajúcemu 5 ročnému systému, avšak s rozšírenou a komplexnejšou praxou. V článku sumarizujeme výhody a nevýhody tohto staro-nového systému.

Kľúčové slová

ďalšie vzdelávanie učiteľov, verejné vzdelávanie, štátne školy, súkromné školy, nezávislé školy, cirkevné školy, stredné školy, základné školy, odborné školy, pedagogické programy, systémové zmeny, Bolonský process, prax

Kulcsszavak:
Tanárképzés, köznevelés, állami iskolák, magániskolák, független iskolák, egyházi iskolák, középiskolák, általános iskola, szakképzés, pedagógiai program, rendszerváltás, bolognai folyamat, iskolai gyakorlat

Bevezető gondolatok

A közös történelem, hasonlóságok múltban és jelenben, a társadalmi, a gazdasági és a technológiai kihívások adták az ötletet a V4 országok tanárképzésének áttekintésére, összevetésére, a felmerülő problémák számbavételére, a megoldások megvitatására.

A tanárképzés speciális terület. Ha alaposan megvizsgáljuk egy ország közoktatását és az ahhoz kapcsolódó tanárképzését, nagyjából meg lehet ítélni magát az adott társadalmat, annak nyitottságát, a tanulás értékének megítélését, az oktatási rendszer minőségét, adaptivitását, a társadalom elvárásait a köznevelléssel és a felsőoktatással kapcsolatban. Ma már köztudott, hogy azoknak az országoknak megtérül a befektetésük, amelyek az oktatásba invesztálnak. Ehhez azonban minden esetben társadalmi közakarat is szükséges.

A 80-as évek legvégén, a 90-es évek elején párhuzamosan létrejövő rendszerváltások idején a volt szocialista országokban felvetődött az igény a tanárképzés és a közoktatás megreformálására. Magyarországon a rendszerváltás éveinek tanárképzésében ez sokkal inkább mennyiségi, mint minőségi formában jelentkezett, mert egyszerre megnyíltak a kapuk ezrek és ezrek előtt, akik addig nem jutottak be a felsőoktatási intézményekbe. Ezzel szemben a közoktatásban minőségi változások történtek azáltal, hogy ismét megjelentek az egyházi oktatási intézmények, sőt a számuk rövid idő alatt megsokszorozódott, valamint a magán- és alapítványi iskolák. Ez utóbbiak számát növelték és színesítették igazi nóvumként a köznevelés hiányosságainak kompenzálására létrejött jelenkori alternatív iskolák.(részletezve lásd alább). Anélkül, hogy előreszaladnánk a megállapításokban, leszögezhetjük, hogy a közoktatás sokszínűségéhez a tanárképzések egyik V4 országban sem tudtak rövid idő alatt rugalmasan és teljes mértékben igazodni.

A fentiekből is látható, hogy egy társadalom tanárképzése mennyire összetett, problematikus terület. Azt tapasztaljuk továbbá, hogy azonos problémákkal küzdő társadalmakban általában nagy a hasonlóság a közoktatás és az arra épülő tanárképzés jellemzőiben. A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi és Társadalomtudományi Karának Tanárképző Központja egy hosszabb kutatás első lépésében arra kereste a választ, hogy miképp strukturálódik a tanárképzés rendszere a V4 országokban, s hogy milyen koncepciók munkálnak a képzés háttérében, valamint hogy milyen személyi feltételekhez kötött a hallgatók felvétele és képzése. Ezeket az információkat kísérelték meg a résztvevők

összegyűjteni egy kerekasztal-tanácskozás keretében, melyet 2019. november 12. és 13. között rendeztek Budapesten.

A tanácskozás rövidsége nem tette lehetővé, hogy a témát teljes egészében végigjárjuk és elemezzük, így a megbeszélés elsősorban a tanárképzés felépítésére és az ehhez kapcsolódó iskolai gyakorlatok feltérképezésére korlátozódott. Alábbi tanulmány célja a magyarországi közoktatás változásainak bemutatása, és annak hatásai a folyamatosan alakuló tanárképzésre. Mindezekhez keressük a kapcsolódó párhuzamokat a V4-es országokban.

Egyik legfontosabb kérdésnek látszik a Bolognai folyamathoz való csatlakozás, s annak tisztázása, hogy miképp változott meg a képzés általa: milyen előnyök és hátrányok származtak belőle. Ehhez kapcsolódik, hogy a V4 országok közül 8 év elteltével egyedül Magyarország vonta ki a tanárképzését a rendszerből 2013-ban. Milyen okok vezettek ide, hogyan alakult át a képzés ennek következtében, illetve, hogy mennyi előny, valamint hátrány származott mindebből? Ezekre a kérdésekre keres válaszokat az alábbi tanulmány.

Egy társadalom tanárképzésének egyik feladata, hogy az iskolarendszer minden szintjéhez igazodva arányosan képezzen pedagógusokat. A másik, és konkrétabban a jelenre vonatkoztatva, hogy a leendő pedagógusokat felkészítse a folyamatos kihívásokra, hogy egy már-már drámaian változó világban adaptálódni tudjanak a paradigmaváltás következtében megnyilvánuló újabb és újabb pedagógusi funkciókhoz. A tapasztalatcsere azt mutatta, hogy jelenleg mind a négy ország hasonló gondokkal küzd: a tanári pálya presztízse továbbra sem igazán vonzó a fiatalok számára, ezért kevesen választják, és nagyon erősen érvényesül a kontraszelekció. Oka a pedagógusok alacsony társadalmi megbecsültségében és az elvárt munkaterheléssel nem korreláló bérekben keresendő, valamint abban, hogy 20 éves szolgálat szükséges a bérmaximum eléréséhez. A magas tudás- és tapasztalatigény szemben áll az alacsony bérekkel, ami a pedagógusmunka alapvető, feszültséget hordozó ellentmondása. Így a pedagógusok maguk sem motiváltak a professzionális munkavégzésre, mert a pályájuk nem kínál nekik klasszikus értelemben vett karrier-lehetőséget. A pályakezdő és a nyugdíj előtt álló pedagógus tevékenysége között sokszor alig van különbség. Egyénileg, természetesen lehetnek számottevő színvonalbeli eltérések, de a 2013-ban bevezetett, ún. pedagógus életpályamodell nem ösztönzi annyira a fejlődésre őket, ami pedig korábban a modell kidolgozásának célja volt. A pályán tartás szempontjából fő kérdésként a munkakörülmények, a tanári terhelés jellege, a túlzott adminisztráció és az adaptivitás nehézségei szerepelnek, a fentebb kifejtett jövedelmezési gondok mellett. Ehhez kapcsolódik még a pálya elnőiesedése, a fiatal pályaelhagyók számának növekedése, valamint a pályán maradók elöregedése. A pedagógusok átlagos életkora a V4 országok iskoláiban többnyire (35 %-a) nyugdíj-közeli. Az oktatás finanszírozása ezekben az országokban rövidtávú vizsgálatokon alapszik, a gyermekszületések csökkenése miatt. Az elöregedő társadalom inkább csak mennyiségi gondolkodásra ösztönözi a V4 országok kormányait, holott teljes átalakításra volna szükség és

hosszú távon jóval több befektetésre. A 2019 februárjában kiadott OECD jelentés még a legjobban teljesítő szlovák gazdaság oktatásáról is kimondja, hogy annak színvonala romlik, amely tendenciát sürgősen meg kell fordítani és a jövő kompetenciáinak igényeihez kell igazítani a közoktatást. (OECD. Economic Surveys: Slovak Republic. 2019. http://www.oecd.org/economy/surveys/Slovak-Republic-2019-OECD-economic-survey-overview.pdf utolsó letöltés: 2020-01-19)

A tanácskozásnál maradva, úgy tűnt, ha a V4 országok felsőoktatás keretében folytatott tanárképzését összehasonlítjuk, az ugyancsak számos problémával küzdő magyarországi tanárképzés a leginkább gyakorlatorientált. A problémák gyökere azonban, hogy Magyarországon a politika mindig változtatott a tanárképzésen, akár bekövetkezett négyévenként kormányváltás, akár nem. A kontinuitás hiánya, az olykor elhamarkodottan bevezetett, nem kellően előkészített változások óriási feladatok elé állították a köznevelésben és a tanárképzésben dolgozó szakembereket. Alább megpróbáljuk a rendszer jellemzőit feltárni. Ahol nem sikerül válaszokat adnunk, ott megmaradunk a kérdések megfogalmazásánál, remélve, hogy azzal is további vitákra ösztönözni fogjuk az oktatás minden résztvevőjét. Ahhoz, hogy a tanárképzés rendszerét megértsük, először vázolnunk kell az utat, amin a rendszerváltás (1989) óta eljutottunk jelenlegi közoktatásunkhoz.

A közoktatás struktúrái, változásai Magyarországon a rendszerváltást (1989) követően napjainkig

Egy társadalomnak a felsőoktatásban folytatott tanárképzése csak az adott ország közoktatása tükrében vizsgálható. Ezért először a magyar közoktatás egészét kell vázlatosan áttekintenünk a rendszerváltástól (1989) napjainkig. Ebben az összefoglalásban leginkább a változásokra és az ezekből adódó kérdésekre fókuszálunk.

A rendszerváltás első éveiben (a 90-es évek elején) világosan artikulálódott a társadalmi igény a köznevelés és a felsőoktatás megújulására. Mint minden változásra, melyet explicit társadalmi akarat hoz létre, erre is hatottak az ideológiák és a gazdasági folyamatok. A társadalmi folyamatok fokozódó összetettsége következtében egyre bonyolultabbak lettek azok a politikai, gazdasági és környezeti problémák, melyeket meg kellett oldani. Elsősorban már nem a lexikális tudást várták el a munkavállalóktól, hanem annak bizonyítását, hogy a jelentkezők komplex képességekkel rendelkeznek. Az iskolai oktatás - nevelés célja is átalakult. Elsődleges fontosságúvá lett a kompetenciák (képességek, készségek, jártasságok, attitűdök) fejlesztése, valamint a diákok viselkedésének formálása, ismereteik bővítése és felkészítésük a munkaerőpiacra. (Nagy, K. 2016. 9. o.) A munkaerőpiac egyre több kreativitást, problémafelismerő és problémamegoldó készséget, jó kommunikációt, önálló munkavégzést várt el az ifjú generációtól. Már az első évektől kezdve láthatóvá vált, hogy egy megfelelő munkahely megszerzéséhez többé nem elegendő az elméleti tudás elsajátításának bizonyítása. Feladat lett, hogy az iskola szakítson a gyakorta alkalmazott frontális

óraszervezéssel, direkt óravezetéssel. Szükségessé vált a kooperatív munkaformákat és módszereket (párban folyó, és csoportmunkát, projektmódszert), az egymástól tanulást, az interaktívabb, személyre szabott tanulási formákat beépíteni az oktatási folyamatba, illetve a formatív értékelés alapján irányított és tervezett tanulási folyamatokat kellett előnyben részesíteni. (Jakab, Alexandrov, Horváth, 2016). Itt megjegyezzük, hogy ez a követelmény még ma sem elvárás sok iskolában, bár a pedagógusok egyre inkább felfedezik az efféle módszerek hatékonyságágát. A megváltozott világ tehát megváltozott tudást igényelt, ami nemcsak új tanári feladatokat jelentett, hanem a tanárképzés átalakulását, alkalmazkodását is szükségessé tette. A 90-es években fenntartói, strukturális és tartalmi átalakulások kezdődtek a közoktatásban.

A strukturális változások

A régi struktúra átalakítása nélkül, megjelentek az újak. Így mind a mai napig a különböző struktúrájú képzések párhuzamosan, egymás mellett élnek, ami – mint majd látni fogjuk – sokféle megoldandó problémát vet fel.

Magyarországon 1989-ben újra létrejött a nyolcosztályos gimnáziumi képzés (elsőként a budapesti Németh László Nyolcosztályos Gimnázium megjelenésével). Tanterve mindenben alkalmazkodott a gimnáziumok számára előírt központi követelményrendszerhez, azaz, az érvényes általános iskolai felső tagozatos és a gimnáziumi tanterveket vették alapul. Természetesen az egységes gimnáziumi képzés céljának megfelelően változtattak az akkori pedagógiai programokon, elsősorban azzal, hogy helyi tantervükben lineárisan építették fel a tananyagot. Az iskola pedagógusainak kezdetben nagyon figyelniük kellett arra, hogy helyesen igazodjanak a 10-14 évesek életkori sajátosságaihoz a tananyag és az alkalmazott módszerek szempontjából. Erre a feladatra nem voltak felkészítve. A felvételi vizsgákat az MTA Pszichológiai Intézetének Tehetségkutató Csoportja végezte. Olyan feladatsort állítottak össze, amely nem ismereteket kért számon, hanem képességeket, készségeket, pl. az emlékezetet, a kreativitást, az asszociációs készséget, a gondolkodás gyorsaságát, logikusságát, stb. A pszichológiai teszteket fogalmazási, helyesírási feladatok egészítették ki az írásbeli vizsgán. A képzési programot 1994-ben már 25 gimnázium követte.

A nyolcosztályos gimnáziumokat eredetileg azért hozták létre, hogy a tehetséges gyerekeket kiemeljék, gondozzák és elvezessék az elit egyetemekig. A továbbtanulási adatok ma is igazolják, hogy ezekben az intézményekben a mai napig elitképzés folyik. Hasonló helyzet alakult ki az 1991-ben megjelenő hatosztályos gimnáziumoknál is. Mindkét új típusú képzés komoly gondokat okozott az általános iskoláknak (és okoz ma is), mivel a hat-és nyolcosztályos gimnáziumok elcsábítják a legtehetségesebb, a legjobban tanuló és családjuk által is támogatott hátterű tanulókat. Ezt a kontraszelekciót az akkori oktatáspolitika azzal igyekezett orvosolni, hogy 1993-ban felemelte a tankötelezettséget 16 éves korra, és ehhez

igazodva bevezették az első tíz-évfolyamos általános iskolát (8 évfolyam helyett). Ezek a tíz-évfolyamos iskolák rövid életűek voltak, mivel 1998-ban Magyarországon ismételten felemelték a tankötelezettséget 18 éves korig, és a tíz-évfolyamos iskolák elveszítették létjogosultságukat.

Ahogy fentebb említettük, a korábbi iskolatípusok is megmaradtak. Így a mai napig létezik a hagyományos általános iskola (négy osztályos alsó tagozatot követő, négy osztályos felső tagozattal) és az erre épülő négyéves középiskola, illetve a hároméves szakmunkásképzés. (Utóbbi jelenleg – 2019-20-ban – van átalakulóban.) Tizenkét osztályos iskolák már a rendszerváltás előtt is működtek, ahol a felső tagozat és a középiskola sokkal inkább egységet alkotott, mint a többi iskolatípus esetében. Az 1990/91-es tanévben jelent meg a fentebb már megemlített, első 6 osztályos gimnázium, amelyet a következő tanévben 14, majd az azutániban 39 követett (Baloghné, L. 2001: http://ofi.hu/az-iskolai-szerkezetvaltas-tortenete. utolsó letöltés: 2020-01-27). Látható mindezekből, hogy a tananyag szerkezetének racionalizálása a rendszerváltás első éveitől kezdve napirenden volt és maradt. A friss mérések szerint ezeknek az iskoláknak továbbra is nagyobb a hatékonysága a hagyományos 4+4+4 szerkezetűhöz képest. Ennek oka tehát nemcsak a fent leírt szelekcióban és tehetségfejlesztő programokban, hanem a lineárisan (azaz nem körkörösen, ismétlődően) épülő tananyagban is keresendő.

A két tannyelvű iskolák létrehozása tovább bonyolította a helyzetet, minthogy ezek ún. 0. előkészítő, nyelvi évvel kezdenek. Ezeknek tehát az időtartama egy évvel megnőtt minden olyan iskolatípusban, ahol ezek léteztek (általános iskolában, középiskolában). Ez az iskolatípus ma is a legkedveltebbek közé tartozik.

A szakképzésnek ma már három típusa van, mindegyikben más a képzés ideje, de az előfeltétel mindegyikben a 8 általános iskolai osztály elvégzése. A szakközépiskolák és a szakgimnáziumok érettségivel zárulnak, de előbbi 5 -, utóbbi 4 éves képzés, és 2020 őszétől újra indulnak az ötéves technikumok, amelyekben a 4. évben érettségiznek a tanulók, és az 5. évben a képzés technikusi végzettséggel zárul. A szakiskolák képzési ideje szakmákként különbözik.

A fenti rendszernek – miként korábban más összefüggésben említettük - egyik legnagyobb kihívása a középiskolák kezdőévének különbségéből adódik. Az általános iskolák nem dolgoztak ki stratégiát arra vonatkozóan, hogy a felső tagozatban tanulók létszámának, és összetételének alakulását hogyan kezeljék. Már az ötödik osztályban csökken a tanulók létszáma azáltal, hogy a tanulók egy része, a tehetségesebbek 8 osztályos gimnáziumokban folytatják tanulmányaikat, és ez folytatódik a 7. osztályban, amikor további hányaduk, ismét a legjobbak, 6 osztályos gimnáziumba távoznak. Megmutatkozik ez a probléma a munkaerő-tervezésben is (az általános iskolákban soha nem tudják, hogy pontosan hány osztályt tudnak

indítani a felső tagozat 5. és 7. évfolyamában, így az sem világos számukra, hogy hány pedagógust szükséges alkalmazni), valamint megváltozik az ott maradt csoportok összetétele (növekszik a különleges bánásmódot igénylő tanulók száma), dinamikája, és ezt a változást nem mindegyik pedagógusok képes kezelni.

A tananyag mennyiségének és átadásának minőségi kérdései a társadalom számára sokkal nagyobb problémát okoznak az előbbieknél, mivel ezekből adódódik a gyermekek és fiatalok rendkívüli túlterheltsége. Anélkül, hogy részletekbe bocsátkoznánk, mindenképpen megjegyzendő, hogy ma már a szakemberek elvi konszenzusa elég széles a tekintetben, hogy az iskolának a kompetenciák fejlesztésére kellene sokkal inkább fókuszálni, mint a vitatható relevanciájú információk tömegének tanítására, tanulására. E tekintetben a változások minimálisak, és ami történik, inkább a felületes horizontális tudás számonkérése irányában történik, semmint a kevesebb, ám vertikális, azaz az alaposabb, mélyebb, probléma-centrikus tanulási gyakorlat elterjedéséhez vezetne

Ugyancsak érzékenyen érinti a társadalmat a központi felvételi rendszer, aminek sikere esetén megnyílik a középiskolába való bejutás a tanulók számára. A központi felvételik eredményét követően a középiskolák végül saját szűrővel válogatják ki tanulóikat. A felvételi eredményessége vagy eredménytelensége a tanulók egész életére kihatással lehet, egyben a fékezett társadalmi mobilitás jó eséllyel ellehetetlenítheti a hátrányos helyzetű családok gyermekei iskolázottságának javítását.

Ha áttekintjük a strukturális változásokat a másik három V4 országban, akkor megállapíthatjuk, hogy a rendszerváltást követően mindegyikben azonnal megkezdték a strukturális átalakításokat. Mindazonáltal a változtatás mértékét és formáit illetően heterogén képet látunk. A változások eredményeit (30 év után) legjobban prezentálják a 2019. évi statisztikai adatok. A hiteles forrásokra támaszkodva kimondhatjuk, hogy hazánkhoz leginkább a csehországi közoktatási struktúra hasonlít, ahol létrehoztak 6- és 8-osztályos gimnáziumokat egyaránt. Jelenleg a Cseh Köztársaságban összesen 355 gimnázium működik, és hasonlóan a magyarországi gyakorlathoz, előfordul, hogy egy intézmény mindhárom képzést indítja párhuzamosan. Így jelenleg 290 gimnázium kínálja a 8-osztályos képzést, 69 gimnázium a 6-osztályosat és 271 gimnáziumban megőrizték a rendszerváltás előtti négyosztályos formát. (http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp utolsó letöltés: 2020-02-23) Akárcsak Magyarországon, Csehországban is a rendszerváltás óta folyamatosan nagy az érdeklődés a 6-és 8-osztályos gimnáziumok iránt, és minden évben sokkal nagyobb a kereslet, mint a kínálat. Ezzel szemben Szlovákiában a 6-osztályos gimnáziumok ismételt bevezetésére nem került sor, a mai napig (a 4-osztályos mellett) csak a 8-osztályos program alapján működne, gyakran *líceum* néven. Szlovákiában összesen 235 gimnáziumból 136 a 8-osztályos program alapján működik. (https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724 utolsó letöltés:

2020-02-02.) Lengyelországban viszont csak négyosztályos gimnáziumok léteznek, ők megőrizték a 8+4 modellt.

A független iskolák

A fent említett strukturális változásokkal egy időben születtek meg a független iskolák mindhárom országban. Hazánkban a 90-es évek elején jelentősen megváltozott az oktatási rendszer fenntartói szerkezete. Megszülettek a már nem tisztán állami fenntartású oktatási intézmények, és ezek bővítették az iskolaválasztás lehetőségét a továbbra is tisztán állami, önkormányzati fenntartású iskolák mellett. Ebbe a csoportba tartoznak az egyházi intézmények és az alapítványi- és magániskolák. Ezeket más-más arányban, de már nemcsak az állam finanszírozta (ma is ez a helyzet esetükben), és a köztudatban egyházi, alapítványi és magán iskolákként jelentek meg, Helyzetük természetesen befolyásolta a működésüket, tartalmukat, pedagógiai programjukat is. Ezek az oktatási intézmények sokféle igényt elégítettek ki, s teszik ezt mind a mai napig. A kérdés, amire később még visszatérünk részletesebben, hogy felkészíti-e az új igényekre és programokra a hazai tanárképzés a leendő pedagógusokat.

Az egyházi iskolákat 1990 után indították újra. Az ezt lehetővé tevő jogszabály megszületését követően viszonylag rövid idő alatt kiépült az egyházi intézményhálózat és határozottan emelkedni kezdett az egyházi iskolák száma. 1992 és 1995 között megkétszereződött, és közel tíz év után a kezdeti állapothoz képest a számuk több mint három és félszeresére nőtt. Főleg, miután 1997-ben Horn Gyula, az akkori miniszterelnök a Vatikánban aláírta a Szentszékkel kötött szerződést, - melyben egyebek között - garantálta az 1945 előtti egyházi tulajdonok visszaszolgáltatását, az egyházak számos oktatási intézményben kezdhették újra az oktatást. 2004-re az egyházi iskolák részvétele a közoktatásban elérte az 5 %-ot, bár fontos megjegyezni, hogy oktatási szintenként jelentős eltérések voltak: 105 óvodában, 165 általános iskolában, és 115 középiskolában (ebből 92 gimnázium!) volt jelen valamelyik egyház. Tehát hazánkban a gimnazisták 14%-a tanult ebben az időben az összes gimnázium 15%-át kitevő egyházi fenntartású középiskolákban. Továbbá érdemes kiemelni, hogy az egyházi gimnáziumok között jóval több volt a 6 és 8 évfolyamos programok előfordulása, mint az állami fenntartású gimnáziumok körében: közel 53%-uk kínálta ezt a lehetőséget. (Imre, A. 2005. 477.o.). Az egyházi iskolák létszámának növekedése jórészt 2011 és 2015 között lett jelentős, amikor komoly fenntartóváltások történtek, pontosabban az állam az általa finanszírozott iskolák egy részét az egyházaknak kínálta fel. Jelenleg az összes általános iskola 16,4 %-a egyházi fenntartású. A középiskoláknál ez az arány még magasabb: 24,5%. (https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf utolsó letöltés: 2020-01-28)

Összehasonlításképpen, ez az arány a másik három V4 országban jelenleg következőképpen alakul: Csehországban az összes 4172 általános iskolából 46 egyházi fenntartású, azaz 1,1 %. A 355 gimnáziumból 20 egyházi, azaz 5, 63% (http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp utolsó letöltés: 2020-01-30). Szlovákiában az összes, tehát 2074 általános iskolából 115 egyházi, azaz 5, 5%. Az összes 235 gimnáziumból 51 egyházi, azaz 21, 7%. (https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehlad-zakladnych-skol.html?page_id=9577 utolsó letöltés: 2020-01-30) Lengyelországban 2017/18-ban strukturális reformot vezettek be, melynek lényege, hogy az egyházi általános iskolák egy részét összevonták egyes gimnáziumokkal. (A fellelhető adatok számunkra nem elég egyértelműek, így a közlésükre nem vállalkozunk. Lásd: https://ourkids.net/pl/pdf/2019-raport.pdf , utolsó letöltés: 2020-01-30)

Mint feljebb érintettük, a független iskolák körébe beletartoznak az alapítványi- és magániskolák is, amelyeknek a fenntartója lehet alapítvány, gazdasági szervezet vagy magánszemély is. Ezen iskolák közös jellemzője, hogy megőrizték az autonómiájukat, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként működnek, de működésük finanszírozását és pedagógiai tevékenységüket szabályozza az állam. Függetlenek az alapításkor, önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, kidolgozhatják a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket. Működésüket az állami költségvetés és a fenntartó biztosítja, cserében partnerként részt vesznek az állami oktatási feladatok ellátásában. (Imre, 2004) 1992-ben Magyarországon már 25 általános iskola és 13 gimnázium alapítványi formában működött. Ma az általános iskolák 4,8%-a és a középfokú intézmények 20,64%-a alapítványi vagy magánkézben van. (https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf utolsó letöltés: 2020-01-30)

Hasonló adatokat olvashatunk a csehországi statisztikákban is, ahol az általános iskolák 5,5 %-a és a középiskolák 17,74 %-a alapítványi vagy magánintézmény. (http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp utolsó letöltés: 2020-02-10) Csak kismértékű eltérést tapasztalunk Szlovákiában, ott az általános iskolák 3 %-a és középiskolák 16,6 %-a alapítványi. (https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724 utolsó letöltés: 2020-02-10) A legfrissebb, rendelkezésünkre álló adatok szerint Lengyelországban 2019-ben a tanulók 29,7 %-a alapítványi iskolákban tanult. Az alapítványi iskolák köre sok esetben egybeesik a jelenkori alternatív iskolák körével.

A jelenkori alternatív iskolák

Azokat az iskolákat tekintjük jelenkori alternatív iskolának, amelyek Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban az 1960-as években induló változások hatására, illetve Közép-Kelet-Európában, így Magyarországon is 1989 után jöttek létre, és a meglévő oktatási rendszer többségi iskoláitól eltérő, különböző innovációkkal, specifikumokkal rendelkeznek. Ebbe a csoportba nem tartoznak azok az intézmények, melyeket a hagyományos reformpedagógiák mai változatának tekintünk (Waldorf, Montessori stb.). A jelenkori alternatív iskolák főleg a célokban különbözhetnek a hagyományos iskoláktól, valamint a célokhoz igazított tantervekben (az oktatási programokban és tartalmakban), az oktatási módokban (módszerekben), a tanári szerepfelfogásokban és a mindezeket segítő taneszközökben. A kimeneti követelményekben viszont nem térhetnek el a hagyományos iskoláktól. Kimondva vagy kimondatlanul is, fő funkciójuk, hogy nemcsak jelzik, hanem kompenzálják a többségi oktatás keretein belül észlelhető hiányosságokat. Továbbá biztosítják az oktatás sokszínűségét főleg a tartalomban és szervezésben, a meglehetősen uniformizált állami oktatással szemben. A jelenkori alternatív iskolák fő értéke, hogy olyan oktatási-nevelési színtereket alakítanak ki, amelyekben az oktatás innovációja megvalósul. Az újítások nagyon sokfélék lehetnek az iskola típusától vagy pedagógiai koncepciójától függően. Leginkább azonban két területet érintenek: az oktatási folyamat szervezését, illetve az oktatás tartalmának innovációját. (Bodonyi, 2012)

Magyarországon - hasonlóan a többi Közép-Európai országhoz - a létszámuk elenyésző, kb. az iskolák 1-1,5%-a. A jelenkori alternatív iskolákra vonatkozó statisztikai adatok nem megbízhatóak, rövid idő alatt változnak. Ezek az iskolák általában a helyi, vagy társadalmi igények kielégítésére jönnek létre, ezért az érdeklődés irántuk sokszor csak divatjellegű. Így gyakorta követhetetlen, hogy hol jön létre egy újabb iskola, vagy épp melyik zárja be a kapuit. Ezek az innovatív iskolamodellek önmagukban nem feltétlenül inspirálják a mai közoktatást. Azonban számos innovatív megoldás spontán módon beszivárog az oktatás teljes spektrumába, s így megvalósul az állami iskolákban. Természetesen tudjuk, hogy minden újítási törekvés egyúttal nehézségekkel is jár, és nem minden tanár képes az oktatás megszokott, hagyományos formáinak megváltoztatására. Ismerve a felsőoktatási intézmények tanárképzésre vonatkozó mintatanterveit és a kurzusok tartalmait, látható, hogy a pedagógusjelöltek az oktatás során nem kellő mértékben ismerkednek az új tanárszereppel, melyhez nemcsak módszertani tudás, de az újfajta diagnosztikai ismeretek is szükségesek. A tanárképzésben lassúbb a paradigmaváltás, mint a társadalomban.

Mindegyik V4 országban megtalálhatók az alternatív iskolák, melyek többnyire alapítványi formában működnek. Ezért - sajnálatos módon - épp a társadalom azon hányada számára nem

elérhetőek, amelyiknek a legnagyobb szüksége lenne az alternatív iskolák altruista programjaira. Mindez kivétel nélkül érvényes az összes V4 országra.

A tanárképzés a felsőoktatásban

Magyarországon a tanárképző intézmények autonómiája következtében nagyon változó a képzések felkészítése az új pedagógiai szerepekre, a paradigmaváltáshoz szükséges tanári kompetenciákra. Jó esetben kialakulnak tudományos műhelyek, de ezek mindig a vezetés és az oktatók elképzeléseit tükrözik. Az akkreditált képzések automatikusan nem válnak korszerűvé, ez minden esetben az ott működők szakmai elkötelezettségének függvénye. Nem könnyítik a helyzetet a fentebb vázolt problémák, melyek közül elsősorban a pálya meglehetősen alacsony státuszát, valamint az ezzel fordított arányban növekvő munkaterhet emelhetjük ki, melyek kevéssé ösztönzik a fiatalokat arra, hogy a pedagógus életpályát válasszák. Társadalmi összefogás és politikai akarat szükségeltetne, hogy a közoktatás tanárhiányát megszüntessük, ami pedig egyre égetőbb gond a csökkenő gyereklétszám ellenére. Hozzájárul a tanárhiányhoz, hogy sokan a diploma megszerzése után más irányban keresik a jövőjüket, mivel számos, lényegesen jobban fizetett szakmákban el tudnak helyezkedni pedagógus diplomával és azzal a tudással, illetve készségekkel, amiket a tanárképző intézményekben megszereztek. Pedig már a felvételiző hallgatók létszáma is kevesebb, mint amennyire a közoktatási intézményeknek szükségük lenne a jelenlegi kereslet mellett. A helyzetet nehezíti a kimaradt hallgatók növekvő létszáma, és azok, akik a diplomához kötelező nyelvvizsga hiánya miatt nem képesek végzettséget szerezni. Egyes szakok esetében már-már kritikus a hiány. Így a természettudományos szakok, a nyelvtanárok (elsősorban az angolnyelvtanárok) és a testnevelők, valamint a szaktanárok (a nem természet- és bölcsészettudományi diplomához kötött pedagógusi végzettség) esetében.

A diplomás tanárok létszámának növelése érdekében jöttek létre a rövid ciklusú képzések, melyek leírását alább, a képzés struktúrájának bemutatásakor részletezzük.

A tanárképzés magyarországi története, szakaszai és struktúrái a rendszerváltás óta

A legújabb időszak tanárképzésének történetét három részre bonthatjuk a strukturális változtatások alapján. (Természetesen, a struktúrabeli változások mindig tartalmi változásokat is hoznak magukkal. Ezeket később részletezzük.) Első szakasznak azt az időszakot tekinthetjük, amelyben még osztatlan volt a képzés, és amelyik a Bolognai folyamathoz való csatlakozásig (2005-ig) tartott. A második, a Bolognai-rendszer, az osztott (3+2,5 éves) képzési időszak 2013-ig, mikor is a felsőoktatásban folytatott tanárképzést kiemelték a Bolognai-rendszerből. Az említett évtől (2013) napjainkig beszélhetünk az újabb osztatlan képzés időszakáról.

A tanárképzés első szakasza (1989-2005)

A rendszerváltás után a tanárképzés minimális módosításokkal folytatódott, a korábbi, osztatlan képzéssel. A különbség talán csak mennyiségi volt, amit a 90-es évek tanár szakos hallgatói létszámának csúcsa jelentett. A tanárképzés ebben az időszakban ekkor is (akárcsak a rendszerváltás ideje előtt) háromszintű maradt. Az általános iskola alsó tagozatos tanítóinak képzését továbbra is a tanítóképzők látták el (ennek a képzésnek a részletezése nem tárgya ennek a tanulmánynak), a négyéves tanárképző főiskolák diplomájával az ott végzett tanárok az általános iskolák felső tagozatában taníthattak. Egyetemi diplomával mind az általános iskola felső tagozatában, mind a középiskolákban tanítani lehetett. Egyetemi tanárképzés folyt (és mind a mai napig folyik) a bölcsészettudományi -, és a természettudományi karokon, valamint szaktanárképzés a közgazdasági, művészeti és a műszaki egyetemeken. (Utóbbi típusokban szerzett diplomákkal a szakközépiskolákban és a szakmunkásképző iskolákban taníthattak szaktárgyakat az ott végzettek.)

A tanárképzések tartalma a társadalomtudományok egy részén kívül, lényegében nem változott ebben az időszakban: hasonló kurzusokat ajánlottak a hallgatóknak, mint a rendszerváltás előtt. A képzések az információmennyiséget célozták meg, nem az elavult tartalmak átalakítását, melyek közül a humán szakok szenvedtek legjobban, hiszen az oktatóknak maguknak kellett újra átgondolni a korábbi ideológiákkal átitatott tartalmakat, mivel a rendszerváltás első éveiben többnyire csak idegen nyelven lehetett hozzájutni objektív hangvételű, korszerű szakirodalmakhoz. Talán ez is az oka, hogy a jelenlegi tanárok többsége, akiket ezekben az években (azaz a rendszerváltást követő, első korszakban) képeztek, nehezen tudja adaptálni a tudását..

A második szakasz: a Bolognai-rendszerhez csatlakozástól a kiválásig (2005-2013)

Az egyre jobban érzékelhető globalizáció, a 2004-ben történt uniós csatlakozás, a határok megnyitása, a munkaerő ki- és beáramlása egyértelművé tették Magyarország számára is a Bolognai folyamathoz való csatlakozást. Strukturálisan ez azt jelentette, hogy a felsőoktatás a továbbiakban 3+2,5 rendszerben folytatódhatott. Az alapszinten a tanárképzés elsősorban a szaktudományi tárgyakra fókuszált.

A bolognai csatlakozással kapcsolatban a felsőoktatásban aktívan részt vevő szakemberek rendkívül megosztottak voltak. A szakma többsége nem értett egyet vele, a felsőoktatási intézmények féltették az autonómiájukat és aggódtak az egyre növekvő konkurencia miatt, ami a határok megnyitása következtében egyszerre valós opcióvá vált. Holott a cél egyfajta neoreneszánsz ideál létrehozása volt. A Bolognai folyamat elindítói hittek abban, hogy Európa fiatal értelmiségének meg kell ismerni a kontinens kultúráját, és csakúgy, mint a reneszánsz ifjú tudósai, művészei, beutazhassák Európát, járhassanak egyetemről egyetemre

egy olyan rendszerben, ahol a különböző felsőoktatási intézmények elismerik egymás kurzusait, képzéseit. Ehhez kidolgoztak egy kreditrendszert, amit keretként az oktatási intézményeknek alkalmazni kellett az egyforma vagy hasonló képzésekben. E szerint a kreditszámokat kellett volna megszerezni az egyes képzésekhez, és mindez a különböző egyetemek között átjárhatóságot biztosított volna. Segíthetett volna abban, hogy a hallgatók a Bolognai-rendszerhez csatlakozott országok bármelyikében tanulhassanak, és az ott szerzett kreditjeiket elfogadtathassák az anyaintézményében. A gyakorlatban mindez a mai napig nem valósult meg teljes mértékben, noha lényeges változások történtek. (Igaz, főleg azóta, hogy Magyarország kiléptette az egyetemi szintű tanárképzést a Bolognai folyamatból. Például már nemcsak ajánlás, hanem törvényi szabályozás, hogy amennyiben egy kurzus az anyaország hasonló tartalmú kurzusának a 75%-át lefedi, az oktató köteles elismerni az idegen ország egyetemén szerzett tárgyat.) A bolognai rendszerhez való csatlakozást követő években az elzárkózás úgyszólván minden felsőoktatási képzésre és intézményre vonatkozott, hiába próbálták az átjárhatóságot szabályozni. Gyakran előfordult, hogy a külföldi egyetemek, főiskolák kurzusait látogató hallgatók hazatérve nem tudták elfogadtatni a külföldi intézményben szerzett kreditjeiket az anyaintézményekkel.

Az ellenérzések és érvek nem tudták megakadályozni, hogy hazai felsőoktatásbeli tanárképzés, a tanító-, és óvodapedagógus-képzés kivételével[26], kétszintes legyen 2005 szeptemberétől. (Noha a leendő orvosok és jogászok képzései mesterszakon folytak, ők soha nem csatlakoztak a készszintes képzéshez. Rajtuk kívül azonban az összes mesterszak, beleértve a művészi képzéseket is.)

Sokan sokfélét gondoltak (és gondolnak ma is) az osztott tanárképzésről. Legalább annyi érv szól mellette, mint ellene. 2009 őszén az *Educatio* c. folyóirat egy teljes számot szentelt a témának (https://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf/ utolsó letöltés: 2020-01-27). A szerzők sokféle szemszögből vizsgálták a kérdést, s ők is számos szempontot vetettek fel pro és kontra. Vizsgálataik két fő iránya a történetiség és a minőség biztosításának dilemmái voltak.

Az alábbiakban gyakorlati szemszögből próbáljuk megközelíteni a kétszintes tanárképzést. A téma végiggondolása nemcsak a saját logikánk alapján meghatározó és húsbavágó, hanem azért is elemzendő, mivel a többi V4 ország nem léptette ki a tanárképzését a bolognai folyamatból. Feltehetőleg ők más szempontokat súlyoztak, mint a magyarországi döntéshozók. A tanulmány szerzői egy szubjektív vallomással tartoznak: miközben látták a rendszer hátrányait, szurkoltak a megmaradásért, annak nemzetközisége, neoreneszánsz gondolatisága miatt. Továbbá úgy gondolják, a 3+2,5 éves tanárképzés idejéhez képest eltelt nyolc esztendő (ameddig ebben a struktúrában működött a képzés), túlságosan rövid volt

[26] A tanító- és óvodapedagógus-képzést nyújtó intézmények nagy része, külön egyetemi karként, fokozatosan beolvadt a nagyobb egyetemekbe.

ahhoz, hogy le lehessen vonni a tanulságokat (még kétszer sem tudott kifutni a kétlépcsős öt és féléves képzési periódus). A megvalósult gyakorlat helyett talán finomítani kellett volna a tartalmakat, és nagyobb súlyt adhattak volna a készségfejlesztésnek az első három évben, hogy a hallgatók ezekkel felvértezve kezdjék meg a mesterképzést. Még fontosabb, hogy valami módon meg kellett volna oldani a kétszakos képzést, aminek hiánya nagyban vezetett az osztatlan képzés visszaállításához. Mi jellemezte ezt a korszakot? Mik voltak az előnyök és a hátrányok?

Falus Iván *Educatio*-ban megjelent cikkének (*A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen*, https://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf/509.pdf; utolsó letöltés: 2020-01-27) bevezetőjében felsorolja a Bolognai-rendszer tanárképzése jogi szabályozásának mérföldköveit. Itt említi az 1997-ben megjelent, a tanárképzés egységes követelményeiről szóló rendeletet, amely szabályozta a tanár szakos diploma megszerzésének követelményeit, valamint a Bologna folyamathoz tartozó felsőoktatási törvényt (2005), a felsőoktatásra vonatkozó 289/2005-ös kormányrendeletet, majd a tanári mesterszakokat szabályozó, 15/2006-os miniszteri rendeletet. A gyors egymásutánban megjelenő törvénykezések és szabályozások mutatták, hogy a felsőoktatásban, így a tanárképzésben is nagy változások történtek. A kétszintes képzés strukturálását, követelményrendszerét igyekeztek minél pontosabban szabályozni, hogy a változások simán, konfliktusmentesen és minél hamarabb lépjenek életbe. Talán ez a sietség is vezetett a problémákhoz, átgondolatlanságokhoz, amik miatt ennek a rendszernek mindvégig megmaradtak a kritikusai.

Mivel a legerősebb egyetemi lobbik, az orvosi és a jogi egyetemek azonnal kiszálltak a rendszerből, a többi egyetem is úgy érezte, egyszer az ő idejük is eljön, hogy ezt megtehessék. Mindezt tetézte az oktatók félelme a felett, hogy az új képzésben netán nem lesz helyük addig bevált kurzusaiknak. Úgy érezték ráadásul, hogy a hallgatók színvonala romlik, mivel értelemszerűen az alapszakokra jóval több hallgató juthatott be, mint a mesterszakokra. Nem látszott egy közös akarat, hogy olyan valódi reformot hozzanak létre a szakemberek, amely megfelelt volna a modernkor kihívásainak és az európai kultúra hagyományainak.

A tanári diploma előfeltétele volt az az alapszak (vagy tanítóképző), aminek tartalma, valamint a pedagógus pálya alacsony presztízse nem orientálta a végzett hallgatók jelentős részét a mesterszakra. Az alapszakon a kreditrendszer mellett ugyanakkor lehetőség nyílt arra, hogy a hallgatók akár az alapképzés utolsó félévében is felvehessék az összes pedagógiai és pszichológiai kurzust, ha érett fejjel mégis a tanári pálya mellett döntöttek. Mint majd látni fogjuk, hiába maradt meg a kreditrendszer, ez a rugalmasság megszűnt a tanárképzés következő szakaszában.

A mesterszakon a hallgatók a gyakorlatorientált képzés segítségével rövid időn belül el tudták dönteni, hogy valóban megfelelő-e számukra a tanári karrier. A legnagyobb előnye a

kétszintes rendszernek az átjárhatóság mellett az volt, hogy figyelembe vette az akcelerációt, ami a tanárképzés esetében különösen fontos, hisz 21 éves korban általában már érettebben tudtak dönteni a jövőjükről a hallgatók.

Az MA tanárképzés komoly szakmai hibája az alapképzés tananyagának megismétlése volt. Ennek okain ma már nem érdemes töprengeni, de azt leszögezhetjük, hogy ez nem a rendszerből következett, hanem az átgondolatlanságból, s hogy ezt a problémát azonnal javítani kellett volna. A másik hiba rendszerszerű volt: az időbeli struktúrát nem sikerült a közoktatás tanévéhez igazítani. A két évre ráépülő, féléves gyakorlat befejezése normál esetben az iskolai tanév közepére (első félévének végére) esett, amikor jóval kisebbek a pályakezdők elhelyezkedési esélyei, hiszen az iskolák kevesebb pedagógust tudnak újonnan alkalmazni tanév közben. Ezt az anomáliát mindenképpen meg kellett volna oldani, mert voltaképpen ez lett az egyik érv az osztatlan tanárképzés újbóli bevezetése mellett, amivel egy időben a tanárszakok kikerültek a bolognai rendszerből 2013-ban. Ennél is nagyobb gondot jelentett az egyszakos tanárképzés, mivel a végzettek nehezen tudtak elhelyezkedni egyetlen szakkal a tanári pályán. Ezt oldotta meg a kétszakos képzések újraindítása akkor, amikor a felsőfokú tanárképzést kiemelték a kétszintes rendszerből. Ez is megoldható lehetett volna, ha nincs akkora ellenállás a szakma részéről.

A tanárképzés 2013-tól napjainkig

Minthogy Magyarországon az osztatlan tanárképzés hosszú hagyományokra tekint vissza, adódik az összevetés szempontja. A kérdés, hogy az újabb osztatlan képzési forma mennyiben különbözik a bolognai rendszer bevezetése előtti rendszertől, melyet korábban részleteztünk. Újra bevezették a kétszakos képzést, új elem lett azonban a gyakorlat kiterjesztése egy évre, hogy az egyetem elvégzése és a tanév kezdete harmonizáljon, és még gyakorlat-orientáltabb legyen a képzés.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény, valamint a tanárképzés rendszeréről, szakosodási rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről megjelent a 8/2013. (I. 30.) Kormányrendelet alapján 2013 szeptemberétől indult az új, osztatlan tanárképzési forma, lehetővé téve, hogy az érettségit követően lépjenek be a hallgatók a tanárképzésbe. A közismereti tanárképzésben mesterfokozat és tanári szakképzettség osztatlan, kétszakos képzésben szerezhető, amelynek három formája ismeretes:

- 5 év (4+1), azaz 10 féléves képzésben általános iskolai tanár szakképzettséget,
- 5,5 év (4,5+1), azaz 11 féléves képzésben vegyes (általános és középiskolai) tanár szakképzettséget, valamint
- 6 év (5+1), azaz 12 féléves képzésben középiskolai tanár szakképzettséget ad.

A plusz egy év értelemszerűen az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatot jelenti.

A jelenlegi rendszerben a képzés időtartama a szerint módosul, hogy milyen korcsoport tanítására készítenek fel az egyetemek. Az osztatlan képzés növelte a képzési időt 5 és 6 évre, amiről ma már számos szakember állítja, hogy ez egyáltalán nem hatékony, és nem is gazdaságos sem a hallgatók, sem pedig a képző intézmény szempontjából. A felmérések kimutatták, hogy országos szinten az 5 éves képzést a hallgatóknak csak kb. 15 %-a választja. Szakmailag és emberileg is érthető, hogy mindig vannak hallgatók, akik a rövidebb képzést választják, hiszen egyfelől már rövidebb időszak alatt is lehet tanári képesítéshez jutni, másrészről viszont mindig vannak olyan, szakmailag elkötelezett hallgatók, akik a fiatalabb korosztály tanítását tudatosan választják. Ugyanakkor, a középiskolai (6 éves) tanárképzéssel gyakran általános iskolában tanítanak a pedagógusok, hiszen az feljogosít az általános iskolai oktatásra is, tehát az egyetemek érdeke azt kívánná, hogy a képzési idő egységesen hat év legyen mindenki számára. E pillanatban tehát párhuzamosan létezik egymás mellett 5 éves, 5 és féléves, valamint 6 éves programok, ami a mesterszakos tanárképzések szervezését megnehezíti az egyetemek számára.

Látszólag visszatértünk az osztatlan képzéshez, ugyanakkor az első három év (az ún. közös képzési szakasz) több szempontból elválik a képzésben megmaradt időszaktól. A harmadik év végén kell ugyanis a hallgatóknak letenniük a modulzáró vizsgát, amelyben az addig szerzett pedagógiai és pszichológiai, azon belül elsősorban az elméleti tudásukról kell számot adniuk. Ezzel párhuzamosan kell dönteniük arról, hogy az előbb vázoltak közül melyik típusú képzést választják. Ezt követően, a 7. félévben kezdődik a képzés gyakorlatorientáltabb szakasza, amely első lépésként a hallgatót kötelezi egy 30 órás ún. közösségi pedagógiai gyakorlat elvégzésére, melyet az illető csak tanítási órán kívüli tevékenységgel teljesíthet. Célja a felelősségteljes szociális tanulás és érzékenyítés. A hetedik félévtől a döntésének megfelelően szakosodik a leendő pedagógushallgató: a választott korcsoport jellemzőihez igazított, ám csökkentett óraszámú pszichológiai, pedagógiai kurzusok látogatásával. A hangsúly mindazonáltal a megemelt óraszámú szakmódszertani kurzusokra és kiscsoportos iskolai gyakorlatokra (hospitálásra) kerül.

A KRE tanárképzésének gyakorlata 2013-ban megjelent, 8/2013. EMMI rendelet alapján

Újdonság a gyakorlati képzésben a háromszintes rendszer, melynek első eleme a már korábban említett, 30 órás *közösségi pedagógiai gyakorlat* a hetedik félévben. A *szakos gyakorlatok* közül az első, az ún. *csoportos gyakorlat* (B típusú) a hallgatók a képzés 9. félévében végzik mindkét szakjukból. Az *egyéni összefüggő szakmai* (C típusú) *gyakorlat* feltétele a csoportos (B típusú) gyakorlat teljesítése és az abszolutórium, tehát ez a 11. és 12. félévre marad.

A *közösségi pedagógiai gyakorlat* célja az ismeretszerzés és ezek alkalmazása mellett a kompetenciák kialakítása, fejlesztése, valamint az érzékenyítés. Tipikus tevékenységek közé tartoznak például: táborok, osztálykirándulások, szakkörök tervezése, szervezése és az ezeken való részvétel. Bekapcsolódás a gyermekotthonok, tanodák munkájába: a nehéz helyzetben lévő fiatalok támogatási rendszerének megismerése. Egyéb önkéntes, karitatív tevékenységek vállalása. A gyakorlat során a hallgatók számára kötelező a munkanapló vezetése, amely nemcsak az elvégzett tevékenységeknek és az eltöltött órák számának dokumentálása, hanem a reflexiók és tereptapasztalatok leírása is. A munkanapló elemei jól hasznosíthatók a portfólió elkészítésénél.

A *csoportos (szakos) rövid (B típusú) tanítási gyakorlat* az iskolában, a gyakorlatvezető tanár irányításával végez egy csoport. Ennek részei: 10 óra csoportos hospitálás, az azt követő óramegbeszélések, a gyakorlatvezető tanár tartott órák részfeladataiban való közreműködés, és legalább 15 önállóan vagy párban megtartott tanóra vagy valamilyen foglalkozás megtartása (már itt gyakorolhatják a hallgatók a tervezés-előkészítés folyamatát, az óravezetést, a reflektálást és az óraelemzést).

Az *egyéni összefüggő szakmai (C típusú) gyakorlat* feltétele a csoportos (B típusú) gyakorlat teljesítése és az abszolutórium. A C típusú gyakorlat a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épül. Helyszíne egy köznevelési vagy felnőttképzési intézmény. Célja az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatának megismerése, tanulása és gyakorlása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezett, valamint köznevelési intézményrendszer megismerése. A két féléves, összefüggő egyéni gyakorlat magában foglalja a hospitálást, a szakképzettségenként heti 2-5 óra (legfeljebb 10 óra) tanítását, a tanítási órán kívüli feladatok ellátását, a tanítást kísérő szemináriumok elvégzését és az adatgyűjtést, a szerzett tapasztalatok dokumentálását a munkanaplóban. Az egyéni összefüggő gyakorlat része és feltétele a szakonkénti sikeres vizsgatanítás.

A fent vázolt gyakorlatok minden felsőoktatási intézményre egyaránt kötelezőek, ahol tanárképzés zajlik. A Károli Gáspár Református Egyetem tanárképzésébe olyan kurzusok is kerültek, melyek 50 %-a külső terepeken zajlik. Ezeknek a kurzusoknak elsődleges céljuk, hogy a tanárjelöltek egyrészt minél előbb találkozzanak a társadalmilag hátrányos helyzetű rétegekkel, kisebbségi helyzetben lévő csoportokkal (etnikai csoportokkal, hátrányos helyzetű családokkal, bevándorlókkal, s köztük menekültekkel, valamint fogyatékkal élőkkel, stb.). Fontos célja még e gyakorlatoknak, hogy a jelöltek megismerjék a köznevelés legfrissebb innovatív törekvéseit. Ezeken a gyakorlóhelyeken olyan élmények és tanulási folyamatok hatnak a hallgatók pedagógiai nézeteire, melyek gyakran gyökeresen átformálják a pedagógiai szemléletüket. A különböző intézményekből bevonunk tanárokat a képzéseinkbe.

Ha tehát összevetjük a korábbi osztatlan képzéssel a mostanit, utóbbinak feltétlen előnye, hogy nem az érettségi után kell határozni, hogy valaki milyen korosztály tanítására szóló diplomát szerezzen, és a harmadik év végén már tapasztaltabban hozza meg a döntést. Másik előnye, hogy a jelentősen megnövelt gyakorlat lényegesen felkészültebbé teszi a hallgatót a pedagógusi pályára. A közösségi gyakorlat segítségével pedig explicit módon szociális fejlesztést is kapnak a diákok.

Ha a bolognai rendszer képzéséhez hasonlítjuk, a legnagyobb problémát a mostani struktúrában a limitált átjárhatóság okozza, valamint az, hogy ha a hallgató a képzés folyamán rájön, hogy mégsem való számára a tanári pálya, évekbe is telhet, amíg pályát tud korrigálni, és ebben az esetben elveszítheti a tizenkét félévre szóló állami támogatást. Sajnos, nemegyszer előfordul, hogy a fiatalok 7-8 félév elvégzése után döbbennek rá, hogy személyiségük alkalmatlanná teszi őket a tanári pályára, ami nemcsak komoly idővesztességgel, de gyakorta lelki sérüléssel is jár. Nem segít ebben a jelenlegi felvételi jelentkezéshez kötött pályaalkalmassági beszélgetés sem, melynek tartalmát és dilemmáit az alábbiakban részletezzük.

A pályaalkalmasság mérése

Ez a vizsgálat a mostani gyakorlat szerint három részből áll: egy motivációs levél benyújtásából és megbeszéléséből, egy iskolai szituáció megoldásából, valamint egy – megadott listáról, szabadon választott – szépirodalomi mű pedagógiai elemének kiemeléséből, elemzéséből.

Az alkalmassági szűrésről az első 1-2 évben kiderült, hogy a pályára való alkalmatlanság kimondására nem megfelelő, már csak azért sem, mert egy 18 éves fiatalról nehezen lehet objektív kritériumok alapján eldönteni, hogy alkalmas-e a pályára vagy sem. Az alkalmatlanság sokszor csak több év után, a gyakorlaton derül ki, és nem hárítható át ennek kimondása pusztán a partneriskolára és a gyakorlatvezető mentorra, akik ezt a felelősséget el is utasítják. Nem véletlen, hogy a nemzetközi gyakorlatban sem található elfogadható alkalmasságot mérő rendszer. Érthető tehát, hogy a konferencia egyik központi kérdése lett ennek megvitatása. Érdeklődéssel tapasztaltuk, hogy az alkalmasság mérése nemcsak hiányzik a többi V4 ország gyakorlatából, de még az egyes országok tanárképzésének diskurzusából is. Ez mindenesetre elgondolkodtató. Ettől függetlenül, a magunk részéről úgy véljük, hogy szükség lenne megfelelő vizsgálatra. Ennek megfelelően az alkalmasság kritériumainak és megvalósításának a kutatása az egyik legsürgetőbb feladat. Az ezzel foglalkozó szakemberek úgy vélik, hogy az alkalmatlanság csak képzés folyamatában derülhet ki és nem egyetlen beszélgetés keretében, ezért egy, a képzési folyamatba ágyazott rendszer kidolgozását javasolják. Ez akkor működhet humánusan, ha az alkalmatlannak talált

hallgató lehetőséget kap, hogy tanulmányait másféle módon, használható diplomával fejezze be. Egy korszerű alkalmassági mérés tehát az egész képzési rendszerre hat.

Ha a tanárhiány aspektusából vizsgáljuk a kérdést, le kell szögeznünk, hogy miközben szakmai szempontból támogatjuk a megbízható alkalmassági szűrés kidolgozását, el kell gondolkoznunk azon, hogy elirányítsuk-e másfelé a hallgatókat mindaddig, amíg nincs elég tanárképzésre jelentkező fiatal, hiszen az évente meghatározott keretlétszámot fel kell tölteni a társadalmi igénynek megfelelően. Ez tehát egy olyan dilemma, amire egyelőre releváns választ nem látunk.

Egy válasz a pedagógushiány csökkentésére: a rövidciklusú képzések

E dolgozatban már szóltunk a V4 országok közös gondjairól: a tanárhiányról bizonyos szakokon, illetve a pálya elnőiesedéséről és a fiatal pedagógus nemzedékek hiányáról az iskolákban. A 2017-ben bevezetett rövidciklusú, osztatlan tanárképzések (a levelező oktatás korszerűbb formájaként) ezeken a problémákon is hivatottak segíteni, és bizonyos mértékig a fent leírt rendszer merevségét is rugalmasabbá teszik. Egyben megfelelnek annak a korszerű nézetnek, mely szerint soha nem késő pályát módosítani, ha az ember életét egy ilyen döntés teljesebbé és harmonikusabbá teszi. Ekképpen érthető, hogy a Károli Gáspár Református Egyetemen jelenleg ezek posztgraduális képzések a legnépszerűbbek. Az alábbi lehetőségek kínálkoznak:

- nem tanári, bölcsészvégzettségűekből válhatnak 2 félév alatt azonos szakos középiskolai tanárok
- a főiskolai végzettségű, általános iskolai tanárok 2 félév alatt azonos szakos egyetemi diplomát szerezhetnek, így középiskolai tanárokká válhatnak
- főiskolai, ill. egyetemi végzettséggel rendelkező tanárok 4 félév alatt újabb szakot szerezhetnek
- a tanítók két előrelépési lehetőségből is választhatnak: 4 féléves képzéssel általános iskolai és 5 féléves képzéssel középiskolai tanárrá válhatnak.

A KRE honlapján található, alábbi táblázat eligazít és tájékoztat az egyes képzések teljesítési követelményeiről (v. ö. http://www.kre.hu/btk/images/doc/ROVID_CIKLUSU_tanarkepzes-kepzesi_es_kimeneteli_attekinto_tablazat.pdf. utolsó letöltés: 2020-02-10)

Ezek a képzések ugyanolyan követelményekkel zárulnak, mint a nappali, öt-hat éves, osztatlan tanárképzés, azaz az abszolutórium megszerzése után szakos záróvizsgával és tanári képesítővizsgával. Ebben a kontextusban csak a tanári képesítővizsgához szükséges írásbeli produktumot, a portfóliót szeretnénk részletesebben bemutatni, mivel a szakma ezt a legkorszerűbb értékelési módszerek között tartja számon. A tanári pálya esetében azért is hatékony, mert elmélyíti a pedagógusok számára nélkülözhetetlen, reflexív gondolkodást, tudatosabbá tesz, fejleszti a tanári kompetenciákat és az önismeretet. Egy ilyen tanári

portfólióba a hallgatók összegyűjtik a képzés és a gyakorlat legfontosabb dokumentumait, reflektálnak ezekre, és a tanári kompetenciák felől értékelik őket.

Mind a hallgatók, mind pedig az oktatók helyeslésével találkozott az a döntés, amikor a tanárképzésben a portfólió felváltotta a szakdolgozatot. Korábban előfordult, hogy egy hallgatónak három szakdolgozatot is be kellett nyújtania, ami szakmai és humánus szempontból is megkérdőjelezhető. Ezzel szemben jelenleg egy szakdolgozatot kell írni a portfólió mellett. Ehhez hasonló, racionális döntések sokaságára volna szüksége a tanárképzésnek, hogy teljesen felvértezhessük a ma végzett pedagógusokat az Alfa generáció tanítására, akik már teljesen más igényeket támasztanak az iskolával szemben, mint leendő tanáraiknak voltak az ő korukban.

A tanárképzés megújítása

Az tanárképzés 2013-as indulását követően a 2018/19-es tanévben az első végzős évfolyam befejezte tanulmányait. Ez lehetővé és szükségessé tette az osztatlan tanárképzés rendszerszintű felülvizsgálatát. 2019 tavaszán több véleményező szakmai szervezet és pedagógusbizottság[27] foglalkozott a képzés áttekintésével. A teljesség igénye nélkül kiemeljük azokat a problémákat, amelyekkel a Károli Gáspár Református Egyetem is saját tapasztalatai alapján teljes mértékben azonosulni tud, és amelyek átgondolását javasolta.

Az egyik legvitatottabb kérdés, miként feljebb részleteztük, az osztatlan tanárképzés 5 és 6 évre megnövelt képzés párhuzamos indítása, ami megterhelő a tanárképző intézmények számára. Egyetemünkön a végzős hallgatók mindössze 10%-a választja[28] a felső tagozatos (5 éves) képzést, miközben ez az egyetemnek hatalmas többletmunkát jelent, hiszen ugyanazt a kapacitást kell igénybe venni, mint a középiskolára való felkészítő képzésnél.

Szintén részleteztük az alkalmassági vizsgák dilemmáját, javasoljuk a valódi alkalmassági szűrés bevezetését, annak szakmai, jogi hátterének, a szabályozásának pontos kidolgozását.

Nem tudjuk e helyt sem eleget ismételni a gyakorlatorientált felkészítés további erősítését. A meghosszabbított képzési idő ellenére sem sikerült a képzés teljes spektrumába integrálni a pályaszocializációt támogató gyakorlati képzési formákat. A partneriskoláinkban teljesített egyéves összefüggő gyakorlat ugyan a képzés végén jótékonyan hat a tapasztalatszerzésre, de továbbra sem valósult meg a gyakorlat beépítése a koherens rendszerbe. Ez különösen vonatkozik az első három évre, a közös képzési szakaszra.

[27] MTA Pedagógusképzési Tudományos Bizottság, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, Tanárképzők Szövetsége, Magyar Rektori Konferencia, Gyakorló Iskolák Szövetsége, Nemzeti Pedagógus Kar

[28] Ez az adat a Károli Gáspár Református Egyetemre vonatkozik, ahol a végzett tanár szakos hallgatók száma alacsonyabb az országos (15%) átlagnál az ötéves képzésben.

A gyakorlati képzésben együttműködő partneriskolák hálózata létrejött, de még gyakran gondot okoz a fogadó közoktatási intézményeknek a minőség biztosítása a gyakorlat során. Ezen a gyakorlatvezető tanárok megfelelő szakirányú továbbképzésével lehetne változtatni. A gyakorló pedagógusok részéről mutatkozik hajlandóság és érdeklődés, de a finanszírozási körülmények nem vállalhatóak. Nemcsak a pedagógus-továbbképzési rendszer átalakítására és a szükséges források biztosítására volna szükség, hanem más jellegű támogatások bevezetésére is, pl. a gyakorlatvezető feladatokat ellátó tanárok órakedvezményének biztosítására.

Bár a napokban jóváhagyott, új Nemzeti alaptanterv szakmai kérdéseket vet fel, összességében mégis szükséges a tanárképzés tartalmi és strukturális hozzáillesztése. A mai köznevelés kihívásai már túlléptek a külön diszciplináris és külön pedagógiai - pszichológiai ismeretekhez tartozó tanári felkészülésen. Ma már nem maradhat ki a képzésből a jelöltek szociológiai, gyógypedagógiai, informatikai- kommunikációs-technológiai (IKT), mérésmetodikai, jogi, pedagógusetikai felkészítése. Továbbá meg kell újítani a pedagógiai és pszichológiai szakmai tartalmakat, szorosabb kapcsolatot kell kialakítani a pedagógusi tevékenység kompetenciaigényével.

A tanárképzés akkor működik hatékonyan, ha képes kialakítani különböző társadalmi kapcsolatokat, ahol a tanárjelöltek gyakorolhatnak. A felkészítésben nagy hangsúlyt kell kapnia a hospitálásnak, óramegbeszélésnek, projekteknek és a tanítási gyakorlatnak, amely a bevezető, tájékozódó, valamint az általános pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi gyakorlatokat egyaránt jelenti.

Befejező gondolatok

Miként egy iskola mindig tükrözi a társadalom állapotát a maga mikro- és makro-környezetében, úgy a felsőoktatás tanárképzése is a társadalom látlelete a maga módján. Ezért érdemes időről időre áttekinteni a struktúrákat, változásokat. Minthogy a tanárképzés a társadalom, s azon belül a köznevelés igényeit hivatott kielégíteni, ahhoz, hogy a képzést megérthessük, vázolnunk kellett a közoktatás struktúráját, jelenlegi állapotát. Ehhez történeti megközelítésen keresztül jutottunk el. Talán ellentmondásosnak tűnhet egy ilyen döntés akkor, amikor cikkünkben épp a kontinuitás hiányát találtuk a helyzet egyik problematikus - vagy talán legérzékenyebb pontjának. De épp a sok változtatás, módosítás közepette vizsgáltuk, hogyan működik mégis a teljes rendszer, milyen igényeket tud kielégíteni, és melyek azok az elemek, amelyek mindenképp átgondolásra, fejlesztésre szorulnak. Ezek között – az uniós direktívákkal egyetértésben – a leglényegesebbnek az adaptivitás és az ahhoz tartozó kompetenciák központi szerepének kialakítását tartjuk.

Ami a további kutatást illeti, úgy tűnik, a V4 országok képzéseinek tartalmát kellene elsősorban megvizsgálnunk. Ebből következtetéseket tudnánk levonni a különböző képzések mögötti koncepciókra, valamint összevethetnénk őket a pedagógusi, tanári kompetenciák fejlesztése szempontjából. Az is izgalmas kérdés számunkra, hogy a különböző korcsoportok pedagógusainak a képzésében milyen hasonlóságok és különbségek vannak. Ezek mellett betekintést szeretnénk kapni a társadalmi elégedettség mértékéről a képzés tekintetében.

Miközben már közhelynek számít, hogy a Piaget által megállapított fejlődési szakaszok mára nem alkalmazhatóak a maguk teljességében sem életkor, sem tartalom szempontjából, s hogy a mai, osztályalapú iskolai szerkezet funkciói és ezzel együtt a pedagógusszerepek megváltoznak, a köznevelés - egy-két országtól eltekintve - csak nagyon lassan tart lépést a megváltozott jelenségekkel. Írásunkkal és kapcsolódó kutatásainkkal kötelességünk erre újra és újra felhívni a figyelmet, hiszen a jövő tanárait azoknak a generációknak a fejlesztésére akarjuk felkészíteni, akik majd teljesen másféle tudást, kompetenciákat igényelnek, mint amazok igényeltek, akik tanítani fogják őket.

LITERATÚRA / SZAKIRODALOM

BALOGH Lászlóné (2001): Az iskolai szerkezetváltás története. Új pedagógiai Szemle 51. évfolyam 3. szám 13-30. o., https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=1773 utolsó letöltés: 2020-01-28.

BODONYI Edit (2012): Jelenkori modern alternatív iskolák. In: Németh A.(szerk.): Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

FALUS Iván (2009): A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. Educatio 2009/3. 360-370. o., https://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf utolsó letöltés: 2020-01-28.

IMRE Anna (2004): Az alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. Educatio. 2004/1 sz. 12. o.

IMRE Anna (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. Educatio, No. 3. 475-491. o. file:///C:/DOCUME~1/ANDRS~1/LOCALS~1/Temp/Imre_A_04_01.pdf; utolsó letöltés: 2020-01-28.

JAKAB György - Alexandrov Andrea - Horváth H. Attila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. Új Pedagógiai Szemle. 66. évf. 3-4. sz. 45-52. o. https://matarka.hu/cikk_list.php?fusz=139654 utolsó letöltés: 2020-01-28.

OECD. Economic Surveys: Slovak Republic. 2019. http://www.oecd.org/economy/surveys/Slovak-Republic-2019-OECD-economic-survey-overview.pdf_ utolsó letöltés: 2020-01-19.

NAGY Mária (2009): Tanárképzés és a Bologna folyamat. Educatio 2009/3. 306-316. o. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00049/pdf utolsó letöltés: 2020-01-28.

PRUCHA, Jan (1999): Vzdelání a skolství ve svete. Portál, Praha

SÓSNÉ FARAGÓ Magdolna (2010): A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása. Új Pedagógiai Szemle. 3-4. szám, 50-68. o. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_050-068.pdf; utolsó letöltés: 2020-01-28.

VARGA Julia et al (2019): A közoktatás indikátorrendszere 2019. KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet pdf. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf utolsó letöltés: 2020-01-28.

Kontaktné adresy autoriek/ Authors:

Dr. Habil Bodonyi Edit egyetemi docens, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója 1146 Budapest, Dózsa György út 25-27. Email: bodonyi.edit@kre.hu	**Dr. Pazonyi Judit egyetemi docens,** Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központ 1146 Budapest, Dózsa György út 25-27. Email: pazonyi.judit@kre.hu

STRUKTURÁLIS ÉS TARTALMI ELEMEK, AMELYEK JELENKORBAN MEGKÖNNYÍTIK AZ ÓVODA ÉS ISKOLA KÖZÖTTI ÁTMENETET

Mit tesz az óvoda és mit az iskola az átmenet megkönnyítése érdekében Romániában?

ŠTRUKTURÁLNE A OBSAHOVÉ PRVKY, KTORÉ UĽAHČUJÚ V SÚČASNOSTI PRECHOD DIEŤAŤA Z MATERSKEJ DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Čo robí materská a čo základná škola v záujme uľahčenia tohto prechodu v Rumunsku?

BARABÁSI TÜNDE – TAMÁŠOVÁ VIOLA

Absztrakt

A tanulmányban azt elemezik a szerzők, hogy a romániai oktatási rendszerben milyen óvoda és iskola közötti átmenetet könnyítő strukturális, illetve tartalmi elemeket lehet találni. Röviden bemutatják a 2012 óta működő előkészítő osztályok létrehozásának ismérveit, a curriculum jellemzőit, a tanulásszervezési sajátosságokat, valamint, az oktatási rendszer szerkezetét is érintő változtatás megítélését az érintettek (pedagógusk és szülők) szempontjából. Ugyanakkor elemezik a 2019-ben megjelent új koragyermekkori nevelést szabályozó curriculum óvodáskori fejlesztésre vonatkozó szakaszát is. Az elemzés folyamatában rámutatnak azokra az elemekre, amelyek a folytonosságot hivatottak biztosítani az óvoda és iskola között curriculáris szinten, egyrészt az azonos kompetenciaorientált és integrált szemléletmód érvényesítése által, másrészt az egységes fejlődési területekhez való hozzájárulás törekvése által.

Kulcsszavak

óvoda-iskola átmenet, iskola-előkészítő osztály, kompetenciaorientált és integrált oktatás, folytonosság, fejlődési területek.

Abstrakt

Autorky v štúdii analyzujú štrukturálne a obsahové prvky, ktoré uľahčujú prechod z materských škôl do základných škôl, v rumunskom vzdelávacom systéme. Stručne predstavujú kritériá pre prípravné triedy od roku 2012, charakteristiku učebných osnov, charakteristiku vzdelávacieho systému a vnímanie zmien v štruktúre vzdelávacieho systému.z pohľadu

zainteresovaných strán (pedagógov a rodičov). Zároveň analyzujú aj časť nového učebného plánu pre vzdelávanie v ranom detstve o predškolskom rozvoji dieťaťa, ktorá bola schválená a uverejnená v roku 2019. V Rumunsku vznikli v posledných rokoch aj dve konkrétne opatrenia vzdelávacej politiky, ktoré sú zamerané na uľahčenie tohto procesu: prípravné triedy a nové učebné osnovy pre edukáciu v materských školách. Štúdia analyzuje faktory, ktoré sú určené na zabezpečenie kontinuity medzi dvoma úrovňami vzdelávania V procese analýzy zdôrazňujú prvky, ktoré sú určené na zabezpečenie kontinuity medzi materskou školou a základnou školou na úrovni curricula, presadzovaním orientácie na jednej strane zameranej na rozvoj kompetencií a integrovaného prístupu a na druhej strane, na snahu prispieť k jednotným oblastiam rozvoja dieťaťa.

Kľúčové slová
prechod z materských škôl na základné školy, prípravný ročník, kompetenčne orientované a integrované vzdelávanie, kontinuita, oblasti rozvoja.

Abstrakt
Učitelia a rodičia zohrávajú významnú úlohu pri napomáhaní inklúzie a integrácie detí do škôl, ale komponenty vzdelávacieho systému môžu tiež uľahčiť prechod z materských škôl do základných škôl. V Rumunsku vznikli v posledných rokoch aj dve konkrétne opatrenia vzdelávacej politiky, ktoré sú zamerané na uľahčenie tohto procesu: prípravné triedy a nové učebné osnovy pre edukáciu v materských školách. Štúdia analyzuje faktory, ktoré sú určené na zabezpečenie kontinuity medzi dvoma úrovňami vzdelávania.

Bevezető gondolatok

Az oktatási rendszerbe való belépés, majd az egyes ciklusok váltása nagy *kihívás a gyermek, szülő és pedagógus számára egyaránt*. Minden szülőnek az egyik első nagy félelme a gyermeke iskolarendszerbe való bekerülése kapcsán, hogy mennyire könnyen fog beilleszkedni az intézményes nevelési keretbe, és éppen ezért a közoktatási rendszerbe lépéskor az óvodai beszoktatás/ befogadás időszaka tűnik nehéznek. Nem kevésbé feszült azonban az elemi oktatási ciklusba való bekerülés időszaka sem, amikor bár hangsúlyozottabban kerül előtérbe a szülőnek az az aggálya, hogy milyen mértékben *lesz képes a megfelelni az iskolai élet és tevékenység által támasztott elvárásoknak,* vajon rendelkezik-e a gyermek mindazokkal a pszichikus előfeltételekkel (képességekkel, készségekkel, jártasságokkal, attitűddel, ismeretekkel, stb.), amelyek az iskolai beválás alappilléreit képezik.

Sokszor azt is hallhatjuk a mindennapi pedagógiai diskurzusokban, hogy könnyebb beilleszkedni az iskolai keretek közé, amennyiben a tanulónak vannak olyan társai, akiket már korábbról ismer, előnyös az is, ha már előzőleg ellátogat az iskolába, megismerkedik az osztálytanítóval, esetleg már az osztálytermet is látja, ami – különösen az első napok –

feszültségét valóban csökkenteni tudja. Ugyanakkor, hogy még inkább megkönnyítsük a kisiskolás szocializálódási folyamatát, nem csupán a társak és a pedagógus, valamint az iskolai környezet vonatkozásában, hanem ami a tevékenységet magát is illeti, előremutató lehet az iskolai és óvodai tevékenység jellege közötti szakadék csökkentése is.
Tanulmányunkban arra irányítjuk a figyelmet, hogy a romániai oktatási rendszerben milyen megoldási válaszalternatívák fogalmazódnak meg e hídépítés részeként, illetve ezek milyen oktatási rendszerbeli változásokban konkretizálódtak. A tanulmányban kitérünk arra, hogy *mit jelent a hídépítés egyrészt az iskola felől közelítve a kérdést, másrészt arra is, hogy az óvoda milyen törekvésekkel segíti folytonosság biztosítását e két oktatási rendszer-fokozat között*.

1 A híd egyik tartópillére – az előkészítő osztály a román oktatási rendszerben: néhány szerkezeti és tartalmi jellemző

Az előkészítő osztályok bevezetésére a romániai oktatási rendszer reformjának szerves részeként, a 2012/2013-as tanévtől került sor. Ez egyrészt az oktatási rendszer szerkezeti másrészt tartalmi reformját is jelentette. Az előkészítő osztály megjelenése által egy oktatási rendszerszintű szerkezeti változásnak lehettünk megélői. Amint a neve is jelzi, az új strukturális elem alapvető rendeltetése az óvoda és iskola közötti átmenet segítése, az iskolai környezethez való alkalmazkodás, a tanulási tevékenységekben való sikeres megnyilvánulás előfeltételeinek a megteremtése (ISE, 2013).

1. 1. Tanterv

A tartalmi reform a tantervek újraírása, a bemeneti és kimeneti követelmények átfogalmazása mentén valósult meg. Ennek alapja, a 2011/1-es tanügyi törvény 68-as paragrafusa, amelynek értelmében, a *nyolc kulcskompetencia az előkészítő osztály fejlesztési tartalmainak tartópillére*. Az említett paragrafus kitér arra, hogy az előkészítő osztály tanterve mindamellett, hogy előírja a fizikai, szociális, emocionális, kognitív, a nyelvi és kommunikációs, valamint a tanulási készségek és képességek fejlesztését, biztosítania is kell ezek által a nyolc kulcskompetencia kialakulásához vezető utat.
A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári léthez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához. Mindegyik egyformán fontos, mivel mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez egy tudás alapú társadalomban. Az előkészítő osztály számára készült kerettanterv értelmében – melyet szintén a 2011/1-es oktatási törvény és Európai Tanács egész életen át tartó tanulást figyelembe vevő javaslatai szerint dolgoztak ki – az előkészítő osztály, valamint az első és a második osztály képezi az elemi oktatás alapozó szintjét, melynek feladata az alapvető készségek kialakítása és a kulcskompetenciák megalapozása. Mindezt tükrözi a második osztály végére elérendő képzési profil (melynek megvalósulásához az előkészítő és első osztály is hozzájárul):
A gyermek:

1. használjon változatos kommunikációs lehetőségeket valósághű helyzetekben;

2. bizonyítsa kreatív gondolkodását, melynek segítségével képes alkalmazkodni különböző helyzetekhez;
3. értékesítse saját tapasztalatait a természeti és szociális környezet vizsgálatában;
4. értse és használja a szociális szerepeket különböző közösségek keretében;
5. értse és tudja használni a különböző technológiákat;
6. egyéni és szociális értékeket tegyen belsővé, melyek irányítják viselkedését;
7. mozgósítsa belső erőforrásait, melynek segítségével minőségi életet építhet fel.

A fent leírt képzési profil célja biztosítani azokat a fogalmi, pszichikai és viselkedésbeli alapokat, melyek lehetővé teszik a második osztályt végző gyermek számára a *sikeres adaptációt a következő oktatási szinten, III–IV. osztályban* (Birta-Székely, 2012). Ugyanakkor egyértelműen tetten érhetjük ebben a célrendszer-elemben a hasznosítható tudás és alkalmazkodást biztosító készségek, képességek alakításának szándékát.

A kulcskompetenciák jellemzője, hogy kialakításukért nem egyetlen tantárgy a felelős, hanem a *kerettantervbe foglalt összes tantárgy*. A kulcskompetenciák e tulajdonsága alakította ki az előkészítő osztály, illetve az egész alapozó szakasz kerettantervére jellemző rugalmasságot és integráltságot (Birta-Székely, 2012), ugyanakkor a kompetenciaorientáltságot kölcsönzött az előkészítő osztály számára készült tantárgyi programoknak és az itt megvalósuló fejlesztő tevékenységnek is.

A fejlesztési célok kompetenciák formában történő megragadása újdonság volt az elemi tagozaton (mely mostanra már nem csupán az előkészítő osztályra jellemző, hanem a teljes elemi oktatás vertikumára). Egy másik új elem azoknak a tantárgyaknak a megjelenése, amelyek korábban nem szerepeltek az elemi osztályok tantervében, illetve nem ebben a formában. Ezek jelenthetik két tantárgy összevonását, keresztmetszetét, mint például a *Matematika és a környezet felfedezése, Zene és mozgás, Vizuális nevelés és kézimunka vagy teljesen új tantárgyat mint a Személyiségfejlesztés.*

Egyértelmű tartalomintegrálási tendenciával szembesülünk, ami a kompetenciaorentáció gyakorlati érvényesülésének az egyik alapvető lehetősége. A tartalmak integrált megjelenése természetesen alárendelődik a tantárgyi programok szintjén megfogalmazott kompetenciák fejlesztésének, azaz a fizikai, szociális-érzelmi, kognitív és nyelvi-kommunikációs képességrendszer, valamint a tanulás iránti kedvező attitűd és tanulási képességek alakításának, amelyek egyrészt a nyolc alapkompetencia kialakulásának alapelemei, másrészt a korábban bemutatott tanulói fejlesztési célprofilt is meghatározzák (ISE, 2013). A kompetencialapú tervezésre épülő integrált tevékenységekbe ágyazott előkészítő osztályos nevelői munka során a gyerekek olyan ismeretek birtokába jutnak, melyeket a mindennapi élet folyamán is használni tudnak. E tapasztalatokra épülő játékos tudásszerzés célja megalapozni a további iskolai tanévek sikeres, zavartalan működését.

1.2 Tanulásszervezés

Hogyan is valósul meg az előkészítő oztályos fejlesztés, melyek a tanulás szervezésének sajátos elemei, amelyek jellegzetesek az elemi oktatás más fokozataihoz viszonyítva?

Az előkészítő osztályban zajló tanulásszervezés felveti az osztály menedzselésének általános, klasszikus problémáit: a tanítónak azt az erőfeszítését igényli, hogy megteremtse (megtervezze és kivitelezze, megszervezze) a hatékony tanulás feltételeit. A tanulásszervezési tevékenység az előkészítés, tervezés szakaszában kezdődik, melynek operatív arculata már az első iskolai napon megmutatkozik. A tanév kezdete kritikus az egész iskolai év megfelelő működése szempontjából, ezért is lényeges, hogy a pedagógus körültekintően figyeljen szervezési munkájára ebben az időszakban (is). Az első iskolai napra jellemző a kommunikációs és megismerési kapcsolatok tömény jelenléte. A gyermek szempontjából jelentősége a közösség megismerése és a beilleszkedés terminusaival írható le. Ennek a természetes törekvésnek a segítése érdekében javallott, hogy az előkészítő osztály pedagógusa minél több megismerést szolgáló játékot, tevékenységet kezdeményezzen.

Amennyiben egy napnak a forgatókönyvét tartjuk szem előtt, itt is sajátos szerkezeti elemmel találkozunk (amely az elemi oktatásnak nem feltétlenül képezte részét korábban – csak az alternatív iskolák némelyikében). A napi tevékenységek az ún. *reggeli találkozás*sal kezdődnek, melynek időtartama átlagosan 35 perc. Ennek a tevékenységi szakasznak a szerepe ráhangolásban ragadható meg: ráhangolódás az elvárásokra, ráhangolódás a csoportra, egymásra, ráhangolódás a napi tevékenységre. Általában a reggeli találkozásnak részeleme az egyéni/ csoportos köszöntés, a hangulatkeltő játék, a dátum pontosítása, az időjárás követése, a jelenlét számbavétele, az esetleges felelősségek (mit kell tenni, teljesíteni az egyes tevékenységeken) megjelölése, az újdonságok egymással való megosztása, az órarend/ napi tevékenységek előirányozása, valamint a napi üzenet, mely egyben átvezetés is a napi témára. Ehhez hasonló módon, a nap végén visszatekintésszerűen reflektálnak (a pedagógus és a tanulók is!) a reggeli találkozáskor leszögezettekre, oly módon, hogy lehetőleg minden tanuló megnyilvánuljon és megfogalmazza saját tanulási tevékenységére, viselkedésére, attitűdjére, bevonódásának mértékére vonatkozó meglátásait. Mindezzel az önszabályozó tanulás előkészítésének szándékát érhetjük tetten. Ebben a mozzanatban igen lényegesnek tekinthető a pedagógus attitűdje. Akármennyire fárasztó és zsúfolt, történéssel teli is volt a nap, szükséges és fontos pozitív értékeléssel zárni a napi tevékenységet, és bátorító, serkentő üzeneteket megfogalmazni a kis tanulók irányába, „tanulás” és általában az iskolai tevékenység iránti motiváltságot elősegítendő.

Az előkészítő osztályos tanulási környezet kialakításával szembeni követelmények rendjén megjelenik rendező elvként a kényelmes, ergonómikus, funkcionális és esztétikus minőségek biztosítása. Mivel azonban az előkészítő osztály átmenetet képez az óvoda és iskola között, ezért úgy a tanulásnak, mint a játékos, mozgásos tevékenységeknek is helyet biztosít. A tanulási helyzetek lehetnek önállóak és csoportosak is, ezért a tanulásra szánt bútorzat alakítható, helyzete könnyen és gyorsan módosítható. A 6–7 évesek esetében még igény van a

játékos, mozgásos vagy akár a pihentetőbb, lazítóbb tevékenységekre, ezért az osztályterem egyik részének vagy sarkának az alakításában javasolt a gyermekek mozgására és a kisebb-nagyobb pihenőkre is szabad teret engedni. Mivel ez a korosztály még rengeteg eszközt használ a tanuláshoz is, a játékhoz is az osztálytermet szabad polcokat, a gyermekek által elérhető szekrényeket helyeznek el.

A tanítási napok forgatókönyvének kialakításában fontos szem előtt tartani, hogy a tanítási óra időtartama 45 perc és 15 perces a szünet. Minden nap a már bemutatott reggeli találkozással indul. Az egyes tanítási órák szerkezetében fontos, hogy 30/35 perc a tanulás (természtesen ez játékos tanulási helyzeteket jelt többnyire) és 15/20 perc aktív kikapcsolódás (lehetőleg a gyermekek által szabadon választott) (Manolescu et al., 2013).

Összegezve tehát, az iskolára alkalmassá tételben a romániai oktatási rendszer strukturálisan az iskolába tagolódás, tartalmilag pedig a kompetenciaorientált és integrált fejlesztés mellett tette le a voksot. A koncepciókidolgozását a gyakorlatban való alkalmazás követte.

1.3 Az érintettek viszonyulása, az előkészítő osztály megítélése

Az előkészítő osztályok bevezetése nem volt zökkenőmentes, és mint minden gyökeres változás megosztotta az érintetteket: óvodapedagógusok, tanítók, szülők véleményét. Akkor a vita tárgyát elsősorban az iskolaelőkészítés oktatási rendszerben elfoglalt helye képezte, és az merült fel kérdésként, hogy valóban az iskolának kell felvállalnia ezt a szerepet, vagy inkább az óvoda utolsó évének a feladata legyen. A bevezetést követő vizsgálatok (Sólyom, 2012) azt mutatták, hogy a változás, változtatás elfogadása sokrétű problémát vetett fel, különböző megítélést hozott. A már jól bejáratott utak feladását a közmondásunkban foglalt népi bölcselet sem támogatja. Ezzel a globális elutasító attitűddel találkoztunk az iskolaelőkészítés „helyváltoztatásának" gondolata kapcsán is.

Pedagógusok és szülők kezdetben egyaránt inkább a *hátrányokat fogalmazták meg*. Általában a borúlátás volt a jellemző, bár az érintettek különböző csoportjainak vélekedésében voltak érdemi különbségek is (például az előkészítés mértékének megítélésében). Mégis, a vizsgált jelenség szempontjából azt körvonalazták az új strukturális elem kipróbálását követő vizsgálatok, hogy *a járt utat érdemes volt feladni a járatlanért*. Ugyanis a kezdeti fenntartásokat, félelmeket, a negatív vélekedések legnagyobb hányadát az iskolaelőkészítés iskolarendszerben elfoglalt új helyét, a tantervi ajánlásokat és módszertani eligazításokat illetően felülírta a pozitív tapasztalat. Előkészítő osztályban tanítókkal és ezen gyerekek szüleinek bevonásával készült korábbi kutatások megnyugtató eredményeket hoztak: a vizsgálati személyek (tanítók, szülők) igen magas elégedettségről számoltak be, úgy vélik, hogy az iskolára való alkalmassá tételnek egy igen hatékony formájával állunk szemben.

A bevezetést követő félelmek lecsengését követően, amikor előkészítő osztályra már az iskolai oktatási rendszer szerves részeként tekintünk, a kérdésfelvetés is átminősül: *az előkészítő osztály vajon valóban betölti-e elnevezéséből eredő rendeltetését,* és alkalmassá teszi-e az első osztályba lépő gyereket a jellegzetes iskolai tevékenységre, amennyiben a pedagógus következetesen érvényesíti a meghatározott tartalmi jellemzőket. A reform

fogadtatásának megítélése mellett az is igen fontos kérdés, hogy már kialakított iskoalelőkészítésre hivatott struktúra milyen hatékonysággal jellemezhető azaz az előkészítő osztályban folyó *kompetenciaorientált, integrált vagy inkluzív oktatói-nevelői munka* milyen jellegű hatékonysággal bír a gyerekek első osztályra való előkészítésében. Korábbi vizsgálati eredményeink (Barabási - Bálint, 2019) azt mutatják, hogy az előkészítő osztályban szakszerűen megvalósított oktató-nevelő munka eléri célját, erőteljes fejlesztő szerepe van a tanulók első osztályra való alkalmassá tételében. Összegezve ezen vizsgálatunk legfontosabb eredményeit, kiemeljük hogy a szakszerűen megvalósított fejlesztő tevékenység következtében az alábbi kognitív területeken mutattak szembetűnő fejlődést a vizsgálati személyek: *az utánzás térben, síkban; a térirányok észlelésének képessége; a kiegészítés; az összehasonlítás, valamint a képzelet, kreativitás.*

Ezeknek a területeknek az érdemi érintettsége elsősorban azzal magyarázható, hogy az előkészítő osztályos oktatói-nevelői munka éppen arra hivatott, hogy minden lehetséges pedagógiai módszer kiaknázásával nagymértékben fejlessze a gyerekek kreativitását, problémamegoldó képességét a saját tapasztalataikra alapozott játékos, kompetencialapú ismeretszerzés során (Tamášová, 2019). Hétköznapi nyelven szólva a mindennapi tevékenységeknek biztosítaniuk kell a gyerekek számára, hogy kitáruljon előttük a „nagyvilág". Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a vizsgálati személyek kimagasló egyéni fejlődést értek el a soralkotás, mintakövetés; a kiegészítés és az összehasonlítás területeken belül is. Tehát azok a kognitív kompetemciaelemek, amelyek lényegesek az első osztályos (és nem csak) tanulási eredményesség szempontjából egyértelműen fejlődtek. Minden bizonnyal a megfelelő tanulásszervezés és hatékony didaktikai tevénykenység más, az iskolai alkalmasság szempontjából fontos terület megfelelő színtű fejlődését hozta. Amennyiben összességében a tanulók egyéni teljesítményének az alakulását tartjuk szem előtt, úgy is meggyőző az előkészítő osztály hatékonysága, hiszen egyetlen olyan vizsgálati személy sem akadt, aki valamelyik területen ne mutatott volna fejlődést. A tanév végére jelentős mértékben javult a tanulók egyéni teljesítménye (uo.). A kimagasló eredmények az előkészítő osztályban módszeresen megvalósított felzárkóztató, fejlesztő munkának, valamint a játékos tevékenységekbe ágyazott, integrált tevékenységszervezésnek köszönhetőek. Bizonyítást nyert egyúttal az is, hogy a kompetenciák fejlesztésére irányuló oktatási koncepció járható út a 6-7 évesekkel való foglalkozás során (és bizonyára más életkorokban is), hiszen nem az elméleti tudásépítés a cél az iskolai alkalmassá tételben, hanem elsősorban azoknak a képességeknek és részképességeknek az alakítása, amelyek meghatározóak a tanulás eredményessége szempontjából. Ilyenszerűen állíthatjuk, hogy az iskolában helye van és lehet az iskolára való felkészítésnek, amely egyben esélyteremtés is a kis tanuló számára a sikeres iskolai beválás útján.

Ezek az eredmények nem csupán oktatáspolitikai vonatkozásban pozitívak a reform sikerét illetően, hanem megerősítést jelenthetnek az előkészítős tanítók számára, hogy érdemes az integrált, kompetenciaorientált oktatás útját járni, hatékonyan megvalósítható a tanulásra való előkészítés az iskolának ezen első lépcsőfokán, ugyanakkor a szülők bizalmát is növelhetik

ezen oktatási szint iránt (ami különösen fontos, ha a bevezetést követő tartozkodó, sőt esetenként elutasító attitűdöt tartjuk szem előtt).

2 A híd másik tartópillére: az óvodai nevelés, különös tekintettel az új óvodai curriculum folytonosságot facilitáló jellegére

A 2011-ben kidolgozott és a 2012-2013-as tanévtől bevezetett előkészítő osztályos tantervi koncepció inkább az elemi oktatási rendszer magasabb fokozataira gyakorolt hatást (a kompetenciaorientált integrált szemléletmód magasabb osztályokra való kiterjesztése is), az óvodai nevelésre tartalmilag kevéssé hatott vissza, hacsak szem előtt nem tartjuk, hogy a 6-7 éves korosztállyal történő foglalkozásról teljesen lemondani kényszerült. Alapvetően azonban a 2019-ben megjelent új óvodai nevelést is szabályozó korai nevelési curriculum (amely szintén alapos változásokat és változtatásokat hozott) előírásai tartalmaznak olyan elemeket, amelyek az előkészítő osztályos tantervhez való közeledés szempontjából igen méltányosnak mutatkoznak. Az új oktatáspolitikai dokumentum a módosítások érvelésének sorában megjeleníti a közoktatás különböző szintjein kezdeményezett változásokkal történő összehangolás szükségességét egy egységes és összefüggő tantervkoncepció kidolgozása érdekében, figyelembe véve a gyermek fejlődése szempontjából jelentős kulcskompetenciákat, amelyek az európai szintű elvárásokban és a 2011/1-es számú Oktatási Törvényben is megjelennek (Curriculum educație timpurie, 2019). Éppen ezért gondoljuk azt, hogy az óvodai és iskolai nevelés közötti híd szerep betöltése immár nem csupán az elemi oktatás első lépcsőfokára hárul. Bár formálisan itt jelenik meg alapvető célkitűzésként, közvetett módon, a koncepciók folytonossága is az átmenetek zökkenőmentességének biztosításában meghatározó szerepet töltenek be.

Miben érhetőek tetten az oktatási rendszer első lépcsőfokán a folytonossági szemlélet elemei? A koragyermekkori nevelés curriculuma kidolgozásának elvei között több olyan is fellelhető, amelyek az előkészítő osztály szabályozó dokumentumában is megjelennek, és amelyek egyértelműen meghatározzák a fejlesztés szemléletmódját és gyakorlatát. Ezek közül kiemeljük az *aktív tanulás elvét* (amely olyan tanulási helyzetek létrehozását szorgalmazza, amelyekben a gyermek aktívan vesz részt, illetve kiválasztja és befolyásolja saját tevékenységvégzését), valamint az *integrált - inkluzív fejlesztés elvét* (a tevékenységek integrált- inkluzív, multidiszciplináris/interdiszciplináris megközelítésével). Ez utóbbi, mint az előző alpontban olvashattuk az előkészítő osztály tanulásszervezésének és -kínálatának is meghatározó eleme.

A curriculum a gyermekek holisztikus fejlődését tartja szem előtt több fejlődési terület figyelembevételével (amelyeket a továbbiakban részletezünk), ugyanakkor a tanulás és a személyiség harmonikus fejlődésének egyensúlyát támogatja. Az integrált fejlesztési koncepció lényege, egyrészt a személyiség egészleges fejlesztése a kulcskompetenciák alakításának „előszoba" jelleget biztosítva. Ez azt jelenti, hogy az óvodás által kezdeményezett, vagy számára az óvodapedagógus által felkínált tevékenységet minden részletében kiaknázzunk a képességek alakítása, és a magatartás formálása érdekében és

céljával (és nem csupán az egy területen érvényesíthető domináns célt tartsuk szem előtt kizáró jelleggel). Másrészt azonban, mivel a célok között szerepel a valóság felfedeztetése, feltárása a gyermek számára, amely azonban egységes, így *fontossá válik a tartalmi, tematikus integráció is*. Ily módon tudatosodik az óvodásban a valóság komplexitása, megközelítésének sokszínű lehetősége.

A koragyermekkori nevelés célkitűzései olyan szempontokra irányulnak, amelyek - mint jeleztük - előfeltételei a későbbi, az iskolai képzés során alakuló, fejlődő kulcskompetenciáknak. Ezek sorában jelenik meg a gyermek támogatásának igénye az iskolába lépéshez és a további élethez szükséges ismeretek, készségek, képességek és magatartásjelzők megszerzésében. Ezek a curriculáris elemek is jelzik, hogy a két oktatási fokozat curriculuma a megfogalmazott célok mentén is érvényesíti az egymásra épülő jelleget és ezzel a folytonosság biztosítására törekvés szemléletét (valamint gyakorlatának a megvalósíthatóságát is).

A koragyermekkori nevelés fejlesztési programja a kompetencialapú, gyermekközpontú, cselekvéses tanulást középpontba állító curriculum elvét érvényesíti olyan magatartás- és viselkedésformák megszerzése érdekében, amelyek a kulcskompetenciák későbbi kialakulásának előfeltételei. Ennek következő lépcsőfokával találkozunk a korábban bemutatott előkészítő osztályos tantervben.

A koragyermekkori nevelés célja a gyermek holisztikus személyiségfejlődése az öt fejlődési területen (Curriculum educație timpurie, 2019):

- fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia;
- társas-érzelmi fejlődés;
- kognitív fejlődés és a környező világ megismerése;
- nyelvi-kommunikációs fejlődés, az írás-olvasás megalapozása;
- tanulási képességek és attitűdök.

A fejlődési területek olyan részrendszerek, amelyeket pedagógiai megfontolásból bontunk le a gyermek komplex fejlődésének biztosítása és annak megfigyelése érdekében. A fejlődési területek összefüggenek és kölcsönhatásban vannak egymással, így az egyik részrendszerbeli elmozdulás jelentősen befolyásolja a gyermek fejlődését a többi területen is (Szobiová, 2014).

A. Fizikai fejlődés, egészségi állapot és személyes higiénia – a készségek és képességek olyan széles skáláját tartalmazza, amelyek a nagymozgásoktól (például ugrás, szaladás) a finommozgásokig (például rajz vagy modellezés) terjednek, valamint a mozgáskoordinációt, az érzékszervi fejlődést, illetve a személyes testápolással, higiéniával, táplálkozással kapcsolatos és a személyes biztonság megőrzésére irányuló egyéb gyakorlatokat, ismereteket és készségeket foglalja magában.

B. Társas-érzelmi fejlesztés – a gyermek társas életének kezdetén egyik fő cél a felnőttekkel és kortársakkal való társas kapcsolatok kezdeményezése és fenntartása. A szociális

kapcsolatok közvetítik, hogy a gyermekek hogyan látják önmagukat és társas környezetüket. Az érzelmi fejlődés a gyermek saját érzelmeinek a felismerését és kifejezését, illetve mások érzelmeinek a felismerését, megértését és az azokra való megfelelő reagálást célozza, ugyanakkor az én fogalmának alakulását, amely kulcsfontosságú ezen a területen. Ez utóbbival szoros összefüggésben fejlődik a gyermek énképe, amely döntően befolyásolja tanulási folyamatát.

C. A tanulási képességek és attitűdök fejlődése – a gyermek tanulási tevékenységekben való részvételére vonatkozik: mely más fejlődési területen nem említett készségek és képességek birtokában van a feladatokhoz, tanulási helyzetekhez való hozzáállásában, a környezetével és a környezetében élő személyekkel való interakcióiban.

D. Nyelvi–kommunikációs fejlődés, az olvasás és írás alapozása – egyrészt a nyelvi fejlődésre (szókincs, grammatika, szintaxis, szemantika), másrészt a kommunikációhoz szükséges képességekre (beszédészlelés és beszédértés, beszédprodukció, beszéd, nonverbális kommunikáció) vonatkozik. Ennek a területnek a része az írás-olvasás előfeltételeinek megteremtése, amely összefügg az összes többi terület fejlődésével (Tamášová – Šulganová, 2016, Vašíková, 2017).

E. Kognitív fejlődés és a környező világ megismerése – azoknak a képességeknek a fejlődését célozza, amelyek által a gyermek a fizikai jellemzőkön túlmenően megérti a tárgyak, jelenségek, események és személyek közötti összefüggéseket. Ez a terület magában foglalja a logikus gondolkodás és a problémamegoldás képességét, valamint a gyermekek alapvető matematikai és környezetről szerzett elemi ismereteit.

Az óvodára érvényes curriculum és az előkészítő osztályos szabályozó dokumentum egyik lényeges kapcsolódási pontját éppen ezen fejlődési területek adják, ugyanis, az óvodai nevelés célkeresztjében a gyermeki személyiség alakítása jelenik meg az öt fejlődési területre részletezve a pedagógiai teendőket és gyermeki viselkedés mutatóit. Ugyanakkor az előkészítő osztályos tantervben szintén ez az öt fejlődési terület a meghatározó a különböző műveltségi területekbe, illetve tantárgyakba szerveződő alap- és sajátos kompetenciák vonatkozásában. Mindezt nyomatékosítja, hogy a fejlődési eredményességet számontartó értékelési űrlap (Metodologia, 2012) is ezen dimenziók mentén veszi számba a személyiség képesség- és magatartásstruktúrájában végbement változásokat. Tehát a tanító az előkészítő osztály végén elkészített, tanulóra vonatkozó egyéni fejlődési ív értékeléskor nem a tantárgyak mentén megfogalmazott kompetenciák mentén halad, hanem egy egységesítő, holisztikus szemléletet érvényesít, éppen az öt bemutatott, óvodai nevelési tevékenységben is szem előtt tartott fejlődési dimenzió mentén. Ezen a ponton érzékeljük leginkább a két oktatási rendszer-szegmens találkozási felületét, amely természetesen segíti egy azonos szemléletmód (integrált és kompetenciaorientált fejlesztés) érvényesítését és a folytonosság érzékelhetőségét.

Összegzés

Mint láthattuk, a 2011/1-es tanügyi tövény alapján Romániában a 6-7 évesek kötelező oktatásban részesülnek, a korábbi óvodai fokozatról szervezetileg átkerülnek az általános iskola kezdő fokozatára. A romániai oktatási rendszerben az előkészítő osztályok bevezetésének ez az egyik alapvető rendeltetése tehát, hídat teremteni az óvoda és az iskola között, elsősorban az iskolai tanulási tevékenység által igényelt pszichikus komponenesek célirányos fejlesztése által. Az előkészítő osztály bevezetése a romániai oktatási rendszerben megvalósított reformintézkedések egyik legmerészebb eleme, melynek kezdeti fogadtatása igen-igen megosztotta az érintetteket, de megtapasztalva, hogy a reform kezdeményezőinek az a szándéka, hogy az iskolába lépéskor a két ciklus (óvoda – kisiskola) közötti szakadék csökkentjen, vagy optimistább szemléletmódban, felszámolódjon, ezek a fenntartások szertefoszlottak.

Az előkészítő osztályban megvalósuló fejlesztés felől vizsgálva a hídépítést az óvoda és iskola között, azt tapasztalhatjuk, hogy jellemző a tanulásszervezés olyan jellegű megvalósítása, ami alapvetően kedvez ennek a korsztálynak és kíméletesen közelíti és érzékenyíti a tipikus iskolai tanulási tevékenység irányába, alapvetően építve a játékos tanulás és játék általi tanulás elvére. Történik mindez a személyiség holisztikus és integrált fejlesztésének céljával, szem előtt tartva ugyanazt az öt fejlődési területet, amelyek az óvodai szinten megvalósuló nevelésnek is a szervező elvét és keretét képezik.

Az óvoda folytonosság irányába történő elmozdulása a 2019-ben megjelent koragyermekkori nevelési curriculumban éppen abban érhető tetten, hogy ugyanezekben a fejlődési területekben „gondolkodik" és ugyanazt a kompetenciaorientált és integráló szemléletet közvetíti mint az előkészítő osztályban érvényesülő. Várhatóan csökkeni fog ezáltal a oktatási fokozatváltás által előidézett szakadék, illetve mérséklődnek azok a nehézségek, amelyek ebben az időszakban gyermeket, pedagógust és szülőt egyaránt terhel(het)tek.

LITERATÚRA/ Bibliográfia

BARABÁSI, T. (2014). *Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése*. In JUHÁSZ ERIKA – KOZMA TAMÁS (eds.): Oktatáskutatás határon innen és túl. Szeged: Belvedere Meridionale Kiadó, 14-38. ISBN 978-615-5372-17-9.

BARABÁSI, T.- BÁLINT I. (2019). *Alkalmassá tesz-e az előkészítő osztály az iskolára? Az előkészítő osztály szerepe az iskolai alkalmasság elérésében*. In BARABÁSI, T. - PÉTER, L. - SZÁNTÓ, B. (coord.): Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban. Editură: Presa Universitara Clujeana, pp. 3-16. ISSN 2247-5907.

BIRTA-SZÉKELY N. (2012). *Iskolaelőkészítő osztály a román oktatási rendszerben.* In SZABÓ-THALMEINER N. (szerk.): Az iskola-előkészítés fortélyai. Kolozsvár: Ábel Kiadó, 10-14. ISBN 973-114-159-6.

Curriculum pentru educație timpurie (2019), URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

ISE - Institutul de Științe ale Educației (2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educaţional românesc în anul școlar 2012-2013*. MEN, CMBRAE București.

MANOLESCU, M. et all. (2013). *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învăţare pentru formarea competenţelor cheie la şcolarii mici Program de formare continuă de tip "blended learning" pentru cadrele didactice din învăţământul primar*. Universitatea Bucuresti: Suport curs Formarea formatorilor, DFP.

Metodologia de întocmire, completare şi valorificare a raportului de evaluare a dezvoltării fizice, socio-emoționale, cognitive, a limbajului și a comunicării, precum și a dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare, la finalul clasei pregătitoare (2012). URL: http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/17737

SÓLYOM, E. (2012). *Az iskolaelőkészítő osztály lehetőségei és buktatói.* Mesteri disszertáció. Kézirat. Universitatea Bucuresti.

SZOBIOVÁ, E. (2014). Creativity – unravelling the mystery. 1st ed. Prague: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-564-1.

TAMÁŠOVÁ, V. (2019). Environnement scolaire inclusif et importance de la coopération des enseignants avec les parents d'élèves désavantagés et les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers) In LANČARIČ, D. (Ed.) *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-V*. Bratislava: Z-F Lingua,. pp. 75-92, ISBN 978-80-8177-073-9

TAMÁŠOVÁ, V.- ŠULGANOVÁ, Z. (2016). Faktory rozvoja čitateľskej a kultúrnej gramotnosti dieťaťa vplyvom rodiny. In Zelina, M. a kol. *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun EU, pp. 138-158, ISBN987-80-263-1062-4

VAŠÍKOVÁ, J. (2017). Teacher as an Amateur Speech Therapist – Current Knowledge int he Field of Speech Therapy Prevention in Kindergartens. In *Acta Educationos Generalis, 3*(7), pp. 122-128, DOI: 10.1515/atd-2017-0029, ISSN2585-741X-print

Kontaktné adresy autoriek:

Doc. PhDr. Barabási Tünde, PhD.
Universitatea Babes-Bolyai
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Odorheiu Secuiesc, str. Budvár nr. 2, RO
tunde.barabasi@gmail.com

Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
DTI University, Sládkovičova 20
Department of School Pedagogy
Dubnica nad Váhom, SK
tamasova@dti.sk

PEDAGOGICKÉ MYSLENIE UČITEĽA CUDZIEHO JAZYKA A VÝUČBA ZRUČNOSTI POČÚVANIE S POROZUMENÍM

MARTINA ŠIPOŠOVÁ

Abstrakt

Autorka sa v článku rozpracúva problematiku pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka v oblasti výučby počúvania s porozumením. Analýzou týchto konceptov vytvára teoretický rámec, ktorý je následne prezentovaný a interpretovaný na príkladoch viacerých zahraničných výskumov výučby zručnosti počúvania s porozumením v kontexte cudzojazyčnej edukácie.

Kľúčové slová

pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka, počúvanie s porozumením, počúvanie zamerané na produkt, počúvanie zamerané na proces, kognitívne stratégie, metakognitívne stratégie

Abstract

The article deals with the concept of language teacher cognition in teaching listening comprehension. Having analysed these concepts, the author elaborates theoretical framework which is further presented and interpeted on the basis of various research studies carried out in the context of foreign language education.

Key words

Language teacher cognition, listening comprehension, comprehension approach, process-based approach, cognitive strategies, metacognitive strategies

Úvod

Koncept pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka

Výskumné štúdie v oblasti pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka (CJ) sa datujú do 90-tych rokov 20. storočia, pričom Borg (2003, s. 83) hovorí o dekáde 1990-2000. Najväčšie množstvo výskumných štúdií sa zameriava na pedagogické myslenie učiteľa CJ týkajúce sa dominantne gramatiky a zručností čítanie a písanie, pričom väčšina štúdií sa sústreďuje na skúmanie angličtiny ako druhého (*English as a second language*), nie teda výhradne cudzieho jazyka (*English as a foreign language*). Borgov anglický termín "*language teacher cogniton*"[29] vnímame analogicky k slovenskému (českému) termínu „pedagogické myslenie (uvažovanie) učiteľa CJ" (viac Šipošová – Repka, 2018; Šipošová, 2017). Borg (2006) sa zameriava na triádu vzťahových rovín v rámci konceptu pedagogické myslenie učiteľa CJ (*language teacher cognition*), ktorými sú vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a minulej skúsenosti, ktorú získal ako žiak/študent učiaci sa CJ v rámci svojej predošlej edukácie (*teacher cognition and prior language learning experience*), vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a pregraduálnej prípravy učiteľa CJ (*teacher cognition and teacher education*) a vzťahová rovina učiteľovho pedagogického myslenia a jeho vyučovacej činnosti v triede (*teacher cognition and classroom practice*).

Konceptuálna schéma pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka (*language teacher cognition*) predstavuje súbor aspektov a procesov, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch. Borgov (2006) diagram pozostáva z jednotlivých častí reprezentujúcich *schooling*, čiže predchádzajúce skúsenosti učiteľa v úlohe žiaka/študenta, jeho vlastnú históriu vytvorenú v priebehu vlastného učenia sa v kontexte základnej a/alebo strednej školy. V tejto fáze dochádza k vytváraniu určitých prekonceptov, s ktorými následne budúci učiteľ vstupuje do procesu pregraduálnej prípravy (*professional coursework*). Napriek tomu, že proces pregraduálnej prípravy vplýva na formovanie pedagogického myslenia budúceho učiteľa, je nevyhnutné uvedomiť si, že ak učiteľské programy istým spôsobom nezohľadňujú predchádzajúce skúsenosti budúceho učiteľa nadobudnuté v úlohe žiaka/študenta, vplyv týchto učiteľských študijných programov nie je dostatočne efektívny na formovanie či pretváranie prekonceptov, s ktorými budúci učiteľ vstupuje do procesu pregraduálnej prípravy. Výskumami bolo tiež dokázané, že pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka a jeho vyučovacia činnosť v triede (*classroom practice, including practice teaching*) sú vo vzájomne podmienenom vzťahu. Kontext (*contextual factors*) v tejto konceptuálnej schéme

[29] "I use the term (language) teacher cognition as an inclusive term to embrace the complexity of teachers' mental lives, i.e. what second and foreign language teachers, at any stage of their careers think, know, or believe in relation to various aspects of their work." (Borg, 2003, p. 86)

vystupuje v úlohe mediátora, t.z. zabezpečuje sprostredkovanie toho, do akej miery sú príslušné činnosti učiteľa cudzieho jazyka v triede kongruenté (zhodné) s jeho pedagogickým myslením a presvedčením. Častokrát práve kontext spôsobuje, že dochádza k diskrepancii medzi tým, o čom sú učitelia presvedčení, čomu veria a tým, čo následne v triede realizujú v súvislosti s uplatňovaním vyučovacích metód, výberom aktivít, organizačných foriem práce, poskytovaním spätnej väzby a hodnotením žiakov a pod.

1 Zástoj a výučba receptívnej zručnosti počúvanie s porozumením

Základnými štyrmi rečovými zručnosťami, ktoré tvoria podstatu akejkoľvek cudzojazyčnej edukácie sú počúvanie s porozumením (*listening comprehension*), čítanie s porozumením (*reading comprehension*), rozprávanie (*speaking*) a písanie (*writing*). Kým v minulosti bolo zaužívané rozlišovanie tzv. aktívnych (rozprávanie a písanie) a pasívnych zručností (čítanie a počúvanie s porozumením), už niekoľko desaťročí odborníci v oblasti cudzojazyčnej edukácie s istotou odmietajú takúto diferenciáciu. Ani čítanie ani počúvanie nedovoľujú užívateľovi cudzieho jazyka zotrvať v tzv. pasívnej pozícii, práve naopak, tento je nútený adekvátne aktívne zapájať potrebné zmysly (zrak, sluch), aby bol schopný plniť a riešiť zadané úlohy. V súčasnej dichotómii zručností dominujú pojmy produktívne a receptívne zručnosti. Čítanie a počúvanie sú teda klasifikované ako receptívne, zatiaľ čo rozprávanie a písanie ako produktívne zručnosti. Existuje vzájomná kooperácia jednotlivých produktívnych a receptívnych zručností, pričom produktívne rovnako ako aj receptívne zručnosti majú svoje vzájomné vnútorné prepojenia.

Siegel (2015) konštatuje, že počúvanie s porozumením je dôležitá, no častokrát zanedbávaná zručnosť i napriek tomu, že dospelý jedinec strávi 45% času počúvaním v porovnaní s ostatnými zručnosťami, z ktorých prislúcha 9% písaniu, 16% čítaniu a 30% rozprávaniu. Toto proporčné rozdelenie sa v mnohých prácach líši. Palenčárová (2008) uvádza výsledky prieskumov, z ktorých vyplynulo, že žiaci 1. stupňa ZŠ venujú počúvaniu 43% celkového času v škole, hovoreniu 27%, čítaniu 18% a písaniu 12%. Žiaci 2. stupňa ZŠ a študenti stredných škôl počúvajú 39%, hovoria 18%, čítajú 23% a píšu 20% z celkového času v škole. Študenti rôznych typov vysokých škôl na Slovensku z priemerne 17-hodinového dňa (od 6:00 do 23:00 hod.) 45% času strávia počúvaním, 20% hovorením, 18% čítaním a 17% písaním. Celkovo Palenčárová na základe svojich prieskumov konštatuje, že pomer štyroch základných rečových zručností, t.z. počúvania, hovorenia, čítania a písania je možné kvantitatívne vyjadriť reláciou 8:4:3:2. Aj Palenčárová (2008), rovnako ako Siegel (2015) tvrdí, že počúvanie je teda najfrekventovanejšou, ale zároveň i najzanedbávanejšou rečovou zručnosťou, čo sa týka množstva vyučovacieho času venovaného jednotlivým rečovým zručnostiam (na tomto mieste upozorňujeme, že v prípade prieskumov Palenčárovej ide o počúvanie v rodnom jazyku, nie o počúvanie vo vyučovaní cudzieho jazyka).

I napriek tomu, že výskumy v oblasti cudzojazyčnej výučby počúvania s porozumením začali až v polovici 20. storočia (Nichols, 1948; Bostrom, 1990), kedy sa objavujú aj prvé testy cudzojazyčného počúvania s porozumením (Brooks/Barnard-Yale Aural Test 1950),

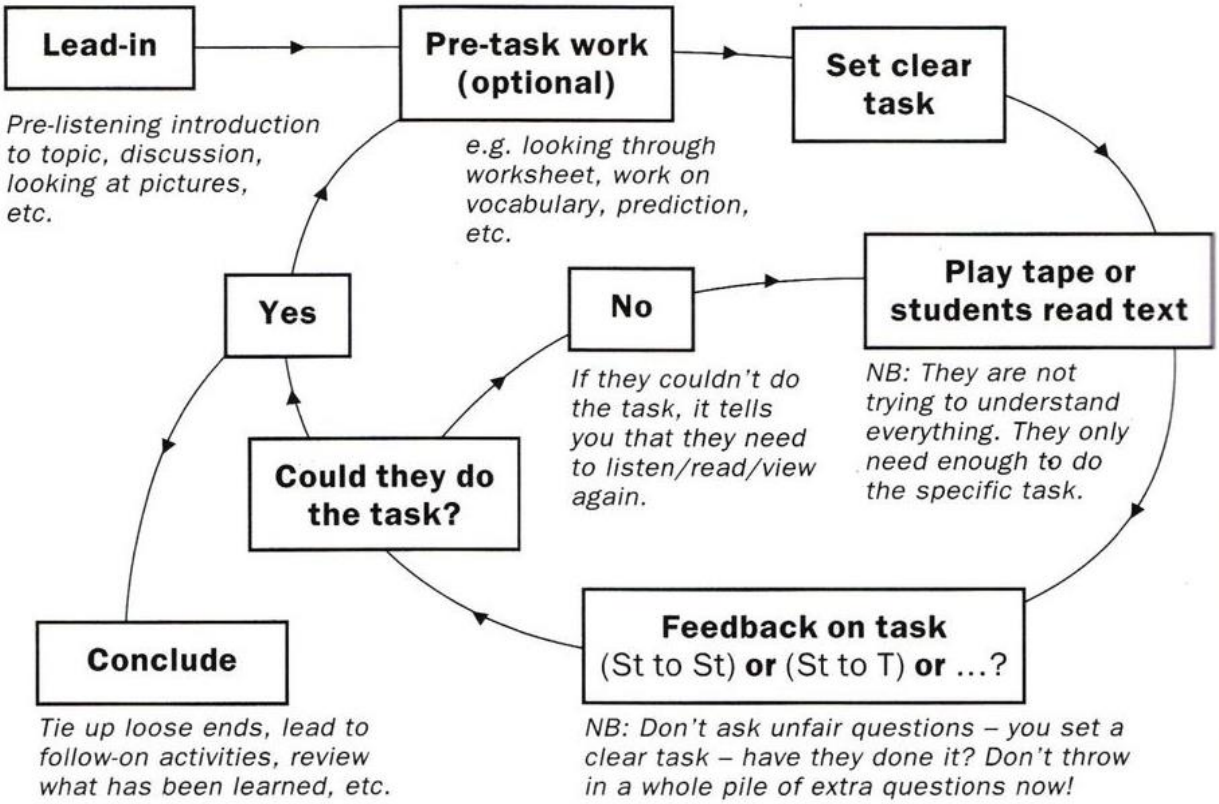
ako uvádza Spolsky (1995), pričom do štandardizovaného testu Cambridge First Certificate Exam bolo počúvanie s porozumením zaradené až v r. 1970 (Field, 2008), veľa autorov sa zhoduje v tom, že výučba zručnosti cudzojazyčného počúvania s porozumením v skutočnosti začala až nástupom komunikatívneho prístupu v 70-tych rokoch 20. storočia (Whitney, 1999, s. 639). Mothejzíková (1988) dodáva, že významnosť počúvania dominuje už napr. v audio-vizuálnej metóde. Veľkú úlohu to zohráva i skutočnosť, že až s nástupom posunu v paradigme výučby cudzích jazykov, ktorej cieľom má byť dosiahnutie komunikačnej kompetencie (Hymes, 1971; Widdowson, 1972), sa zručnosť počúvania s porozumením (*listening comprehension*) stala jednou z kľúčových vzhľadom k porozumeniu a interpretácii významu rečového prejavu hovoriaceho. Zatiaľ čo kladenie dôrazu na rozlišovanie zvukov a jednotlivých slov, často bez kontextu (*listening for perception*), sa presunulo do oblasti nácviku výslovnosti a výučby fonetiky (Richards, 2006). Viacerí autori (Brown, 2001; Field, 2008; Harmer, 2012; Ur, 2012) hovoria o určitej zaužívanej dištinkcii počúvania s porozumením, ktoré je označované ako extenzívne (*extensive*) a intenzívne (*intensive*). Na tomto mieste chceme zdôrazniť, že je potrebné, aby si študenti zdokonaľovali zručnosť počúvania s porozumením práve kombináciou extenzívneho a intenzívneho počúvania (rovnako ako je to v prípade čítania s porozumením). Výhodou extenzívneho počúvania (počúvania pre radosť) je fakt, že žiaci/študenti si môžu sami vybrať to, čo budú počúvať, nakoľko k tomuto procesu dochádza mimo školy, napr. počúvaním rôznych typov zvukových nosičov a zdrojov (CD, MP3, youtube, podcast a pod.). Motivačný charakter tohto druhu počúvania s porozumením je nesmierne dôležitý. Určitým problémom môže byť nevhodne vybraná náročnosť nahrávky, ktorá potom žiaka/študenta od samotného počúvania odrádza. V súvislosti s intenzívnym počúvaním je potrebné zdôrazniť rolu učiteľa, ktorý by sa mal pri nácviku zručnosti počúvania s porozumením zameriavať na samotnú podporu procesu, nie teda výhradne testovanie (kontrolu správnosti odpovedí) výsledného produktu (výsledku úlohy). Učiteľ teda pristupuje k výberu vhodnej nahrávky podľa veku a jazykovej úrovne žiaka/študenta, príprave a organizovaniu realizácie úloh viažucich sa k vypočutému a následným aktivitám po ukončení počúvania, ktoré môžu byť zamerané na precvičovanie produktívnych zručností, napr. rozprávanie a písanie. Učebné úlohy založené na princípe intenzívneho počúvania sú didakticky vhodne spracované v jazykových učebniciach a cvičebniciach. Výhodou je, že učiteľ má k dispozícii kvalitnú nahrávku a príslušné pracovné listy s konkrétnymi úlohami. Nevýhodou je obmedzujúca akustika miestnosti, v ktorej je nahrávka prezentovaná, dodržiavanie jednotného tempa počúvania pre všetkých žiakov/študentov (na rozdiel od čítania, pri ktorom môže každý žiak/študent postupovať individuálnym tempom), absencia vizuálnej podpory (na rozdiel od napr. počúvania spojeného s priamou interakciu medzi hovoriacim a počúvajúcim), v neposlednom rade je to tematika nahrávok, ktoré prirodzene nemôžu byť rovnako zaujímavými pre všetkých žiakov/študentov triedy.

S nástupom komunikatívneho prístupu sa v nácviku zručnosti počúvania s porozumením začal klásť dôraz na to, aby nahrávky korešpondovali s takými podmienkami,

ktoré sú typické pre počúvanie v bežnom živote. Ur (2012) hovorí o nasledovných črtách neformálneho prejavu, ktoré sú charakteristické pre rozprávanie a počúvanie v bežnom živote. V prvom rade je to stručnosť a výstižnosť, keďže takýto hovorený prejav je členený na krátke úseky, frázy alebo krátke vety; výslovnosť je častokrát zle zrozumiteľná a markantne odlišná od slovníkovej výslovnosti (redukcie vo výslovnosti, elízia a pod.); slovná zásoba je veľmi neformálna, typické sú tzv. vágne výrazy; gramatika v takomto prejave nerešpektuje bežné pravidlá, vety sú napr. neukončené; poslucháč častokrát nedokáže porozumieť určitým častiam prehovoru a vyhodnotí ich ako určitý bezvýznamný „hluk"; na druhej strane, hovoriaci používa v prehovore množstvo redundancií, ako napr. opakovanie, parafrázovanie, doplnkové informácie, sebaopravu a taktiež slovnú vatu; ďalšou významnou črtou hovoreného prejavu je akcent hovoriaceho; v neposlednom rade je to využitie neverbálnych prvkov (mimika a reč tela), ktoré nemalou mierou prispievajú k porozumeniu. Na tomto mieste chceme zdôrazniť, že toto všetko sú črty autentického počúvania s porozumením v bežnom živote, pričom pre potreby jazykovej triedy sú častokrát takéto nahrávky, ktoré sú prevzaté z bežného života, didakticky prispôsobené (zreteľná výslovnosť, používanie štandardnej gramatiky a slovnej zásoby a pod.), čím sa vlastne stávajú neautentickými. Priblížiť reálne počúvanie s porozumením učiacemu sa cudzí jazyk sa v modernom vyučovaní cudzích jazykov nevyhnutne premietlo aj do kurikula a cudzojazyčných učebných materiálov. Texty nahrávok sú relatívne krátke a autentickejšie, existuje väčšia škála dobre prístupných zdrojov, ktoré majú aj vizuálnu oporu, témy sú prispôsobené vekovej a jazykovej úrovni žiaka/študenta, prehovory už nie sú výhradne čítané na základe vopred pripraveného scenára, v nahrávkach sa vyskytujú aj postranné zvuky a hluk, vety môžu byť neukončené, nie zriedkavým javom je výskyt hovorových slov.

Už v 80-rokoch metodika výučby zručnosti počúvanie s porozumením reflektovala trojfázovosť výučby (*pre-/during-/after(post)-listening/reading*) zručnosti čítania s porozumením (Hudson, 1982; Stern, 1983; Taglieber et al., 1988; Lund, 1991; Richards, 1983; Rixon, 1986; Dunkel, 1986). Toto rozdelenie sa uplatňuje dodnes, pričom podľa Fielda (2008) má väčšiu variabilitu a flexibilitu. Nepochybne, rovnako ako v bežnom živote, aj v centre samotnej výučby počúvania/čítania s porozumením by mala byť konkrétna úloha (*task*). V tejto súvislosti Scrivener (2005, s. 174-175) predstavuje kruhový cyklus realizácie výučby dvoch receptívnych zručností čítania a počúvania s porozumením (*task-feedback circle*), ktorý radí výučbu týchto zručností na základe určitých krokov. Ako vyplýva z diagramu (obr. 1), celý proces začína uvedením do úlohy (*Lead-in*), resp. (*pre-task*), v ktorej môžu žiaci/študenti diskutovať o zadanej téme, pozrieť si stimulujúce obrázky a pod. Ide o určitú aktiváciu schémat týkajúcich sa témy počúvania (čítania), pričom je možné uplatniť predikciu (t.z. o čom asi bude daný text?) a v neposlednom rade je vhodné, aby učiteľ uviedol niekoľko kľúčových slov (*pre- teaching key-words*). Následne učiteľ zadá úlohu (*set clear task*). V ďalšom kroku dochádza k vypočutiu si nahrávky alebo prečítaniu textu (*play tape or students read text*) a spätnej väzbe, t.z. kontrole napr. odpovedí na otázky (*feedback on task*). V prípade úspešnej realizácie úlohy je možné pokračovať ďalšími aktivitami (*follow-*

on activities). V prípade, ak žiak/študent nedokáže úlohu splniť, cyklus sa vracia k opätovnému počúvaniu/čítaniu (aj niekoľkokrát). Zjednodušene možno vysvetliť túto postupnosť (*task sequence*) ako prechod od všeobecného (*big/ general*), t.z. úlohy, v ktorých je potrebné napr. zodpovedať otázky typu: Kto? Kde? O čom hovoria? V ďalšom kroku postupujeme k úlohám na detailnejšie (*more detailed*) porozumenie na základe zodpovedania otázok typu Prečo? Zavŕšením tejto postupnosti je zameranie sa na jazykovú stránku (*language focus*), t.z. úlohy typu Aký gramatický čas bol použitý? Ktoré prídavné mená opisujúce udalosť boli použité? (Scrivener, 2005, s. 175).



Obr. 1 Task-feedback circle

Zdroj: Scrivener (2005, s. 174)

Ur (2012, s. 109-110) rozdeľuje variabilitu úloh zameraných na precvičovanie počúvania s porozumením nasledovne:

1) Počúvanie bez konkrétnej jasnej odpovede (*no overt response*): počúvanie príbehov, vtipov, piesní, sledovanie videa, filmov a pod. – všetky tieto materiály by mali byť pre žiakov/študentov atraktívne a zaujímavé, čím by boli žiaci/študenti motivovaní k tomu, aby sa snažili o pochopenie bez toho, aby plnili ďalšiu konkrétnu úlohu;

2) Počúvanie s krátkou odpoveďou (*short responses*): sledovanie inštrukcií a následne buď vykonanie činnosti alebo nákres obrázku podľa inštrukcií (*obeying instructions*); výber relevantných položiek na základe vypočutého (*ticking off items*); výber správnej/pravdivej alebo nesprávnej/nepravdivej odpovede (*True/False*); identifikácia chýb (*detecting mistakes*), pri ktorej žiaci/študenti napr. zdvihnú ruku, ak počujú nesprávnu informáciu; dopĺňanie textu (*cloze*), úloha, v ktorej žiaci/študenti počúvajú a podľa vlastného uváženia dopĺňajú vynechané časti textu signalizované v nahrávke ako ticho alebo zvuk pripomínajúci bzukot; úlohy na odhad (*guessing definitions*), pri ktorých napr. učiteľ prečíta definíciu osoby, miesta, veci a pod. a žiaci/študenti napíšu, čo si myslia, že táto definícia predstavuje; úlohy na *skimming* a *scanning*, t.z. úlohy, pri ktorých žiaci/študenti počúvajú a zapisujú si požadované informácie, učia sa rozoznávať hlavnú myšlienku od detailov, zvyčajne sa takáto úloha skladá z otázok vyžadujúcich stručné odpovede alebo dopĺňanie tabuliek, do ktorých žiaci dopĺňajú požadované informácie;
3) Počúvanie s dlhšou odpoveďou (*longer responses*): úlohy na zodpovedanie otázok (*answering questions*), pričom odpovede sú tvorené viacerými slovami, ktoré si žiak/študent zapisuje počas počúvania; robenie si poznámok (*note taking*) počas prejavu alebo prednášky; parafrázovanie a preklad (*paraphrasing and translating*), ide o také typy úloh, pri ktorých sa od žiakov/študentov vyžaduje, aby inými slovami vyjadrili to, čo počuli buď v cudzom jazyku alebo v jazyku rodnom; sumarizovanie (*summarizing*), pri tejto úlohe žiaci/študenti napíšu sumarizáciu vypočutého obsahu; v neposlednom rade ide o dlhšie dopĺňanie (*long gap-filling*), kedy žiaci/študenti odhadujú a dopĺňajú dlhšie vynechané časti textov buď na začiatku, uprostred alebo na konci vypočutého textu;
4) Počúvanie s rozšírenou odpoveďou (*extended responses*), do tejto skupiny patria určité riešenia problémových úloh (*problem-solving*), pričom problém je ústne opísaný a žiaci/študenti diskutujú a navrhujú riešenia tohto problému; interpretácia (*interpretation*), ide o náročnejšiu úlohu, v ktorej si žiaci/študenti vypočujú úryvok textu bez toho, aby mi boli poskytnuté základné znalosti. Žiaci/študenti teda počúvajú a snažia sa odhadovať na základe použitých slov, tónu hlasu a pod., vhodné pre využitie literárnych textov vo výučbe;
5) Posledným typom úloh je tzv. diktoglos (*dicto-gloss*). Ide o úlohu, pri ktorej si žiaci/študenti vypočujú príbeh a robia si poznámky, na základe ktorých sa v skupine snažia zrekonštruovať originálny text a prerozprávať ho. Následne učiteľ prehrá originálny text a žiaci/študenti ho porovnávajú so svojimi vytvorenými verziami, pričom diskutujú.

2 Problémy žiakov pri rozvíjaní zručnosti počúvania s porozumením

Bausch, Christ a Krumm (2003) uvádzajú, že je počúvanie s porozumením je receptívnou rečovou zručnosťou, ktorá spočíva v sprostredkovaní významov jazykovými znakmi. Podľa nich ide o konštruktívny proces, ktorý vychádza z prepojenia vypočutého, t.z. akustickej stránky vypočutého textu a zo sémantického porozumenia, t.z. porozumenia gramaticko-lexikálneho významu slov. Je potrebné zdôrazniť, že táto rečová zručnosť je súčasťou procesu komunikácie, nie je izolovanou zručnosťou, keďže vykazuje priamy vzťah k rozprávaniu a nepriamy k písaniu a čítaniu s porozumením. Z našej bežnej pedagogickej praxe sa potvrdzuje, že učitelia pri výučbe zručnosti počúvania s porozumením obvykle postupujú podľa príslušných učebníc zvolených pre danú jazykovú úroveň. Častokrát sa však stáva, že i napriek tomu, že úlohy v učebniciach sú didaktiky vhodne prispôsobené pre vekovú skupinu a jazykovú úroveň žiakov/študentov, nie všetky úlohy vedú k úspešnej realizácii a precvičovaniu si danej zručnosti v cudzom jazyku. Častým javom je, že žiaci/študenti vnímajú úlohu ako príliš náročnú, nahrávku ako nezrozumiteľnú (tu by som zdôraznila predovšetkým problémy v oblasti počúvania s porozumením v skupine dospelých učiacich sa a/alebo tzv. večných začiatočníkov), čím dochádza k demotivácii a následnému nesplneniu úlohy. Úlohou učiteľa je zvážiť, či je potrebné a akým spôsobom je vhodné pristúpiť k určitým modifikáciám v kontexte danej skupiny žiakov/študentov či celej triedy tak, aby títo mohli úlohu splniť bez pocitu tlaku a stresu. Modifikácie je možné vykonať na úrovni prispôsobenia úlohy, napr. vynechaním určitých častí, pridaním iných častí, redukciou počtu otázok na porozumenie, resp. doplnením otázok, zmenou poradia úloh a pod.

V súvislosti s vyššie uvedeným trojfázovým členením výučby zručnosti počúvania s porozumením na fázu pred, počas a po počúvaní je podľa Andersona & Lyncha (1988) možné použitím vhodných techník v prípravnej fáze, t.z. pred samotným počúvaním upraviť obťažnosť daného textu nahrávky a úloh na počúvanie. Jednou z najpoužívanejších techník je v súčasnosti prezentácia kľúčových slov (*pre-teaching key words*), ktorá vystriedala v minulosti obľúbenú prezentáciu neznámych slov textu (*pre-teaching unknown/unfamiliar words*), ktoré učiteľ často uvádzal bez ohľadu na ich počet (Blundell & Stokes, 1981). Výskumy totiž ukázali, že študenti sa sústredili na formu neznámych slov/fráz a unikal im obsah vypočutého textu. Ďalej sa potvrdilo, že pre študentov je užitočné odhadovať význam neznámych slov z kontextu (Ur, 1984; Rixon, 1986; Anderson & Lynch, 1988; Underwood, 1989). Je logické, že v bežnom živote nie je možné oboznámiť sa s neznámymi slovami ešte pred samotným počúvaním, ako uvádza Field (2008), ktorý zároveň navrhuje skrátiť prípravnú fázu pred počúvaním, a to bez ohľadu na jazykovú úroveň žiakov. Podľa Fielda (2008) učitelia venujú prípravnej fáze pred počúvaním okolo 44% času, na samotné počúvanie zostáva 46% a na fázu po vypočutí nahrávky len 10% času. Field (2008, s. 84) odporúča, aby prípravná fáza pred počúvaním netrvala dlhšie ako 5 minút a navrhuje, aby sa pomery v dĺžke fáz menili nasledovne: prípravná fáza pred počúvaním 10%, fáza samotného počúvania 55 % a fáza po vypočutí nahrávky 35%. Zároveň odporúča zmenu v počte

opakovaní počúvania a navrhuje, aby počúvanie v intenzívnej časti samotného počúvania zaznelo päťkrát, aby študenti mohli všetkému dobre porozumieť a dokázali zodpovedať otázky na porozumenie sami, bez určitej nadbytočnej intervencie učiteľa. Na tomto mieste chceme upozorniť, že mnohí autori (Anderson & Lynch 1988; Underwood, 1989; Rost, 2002; Lynch, 2009; Ždímalová, 2009), naopak, zdôrazňujú, že prípravná fáza pred počúvaním je veľmi dôležitá predovšetkým pre žiakov na nižších jazykových úrovniach.

O problémoch, ktoré majú žiaci pri precvičovaní zručnosti počúvanie s porozumením píše Polomská (2013). Polomská (2013, s. 6) uvádza nasledovné typy problémov, ktorými sú: rýchlosť hovoreného slova, rôznorodosť akcentov hovoriacich, hovorová angličtina, neznalosť témy, dĺžka nahrávky, slabá kvalita nahrávky, okolitý hluk, nízka vybavenosť zariadení na prehrávanie zvuku, neochota počúvať a vyrušovanie. Polomská (ibid.) zdôrazňuje, že nielen žiaci, ale všeobecne všetci ľudia majú problém s počúvaním s porozumením. Často sa nechávajú rozptýliť rôznymi zvukmi zo svojho okolia a následne im uniká podstata podávanej informácie. Žiaci si nevedia „prefiltrovať“ dôležité poznámky cez tie menej dôležité tak, aby pri tom nestratili celú pointu. Už nebadaný zvuk či hluk v ich blízkom okolí môže zapríčiniť rozptýlenie a vyrušenie pri počúvaní s porozumením. Ďalšími problémom je udržať pozornosť a venovať sa iba jednej aktivite v danom čase a nedovoliť vonkajším vplyvom narušiť túto činnosť, nehovoriac o hyperaktivite, ktorá je častou témou na diskusiu pri riešení výchovno-vzdelávacích problémoch. Veľmi nízka kvalita jazykových kompetencií je najčastejšie prezentovaná pri hodnotení externej časti písomnej maturitnej skúšky z cudzieho jazyka, t.z. maturitného testu. Prvá časť tohto testu práve zahŕňa počúvanie s porozumením, pri ktorej administrátori kladú veľký dôraz na ticho v triede. Dokonca aj učitelia pri príprave na túto časť maturitnej skúšky žiakom pripomínajú potrebu „nevŕzgania“ stoličiek, zbytočného kašlania či „vypínania a zapínania pera“. Učitelia cudzích jazykov však často zabúdajú na prezentovanie rôznych techník a stratégií ako žiakom pomôcť prekonať tieto prekážky a následne uspieť pri vykonávaní zadaných úloh.

Z uvedeného vyplýva, že rozvoj zručnosti počúvania s porozumením je významnou a neoddeliteľnou súčasťou jazykového vzdelávania a práve učiteľ je tým, kto svojimi rozhodnutiami toto vzdelávanie riadi a realizuje. Učiteľovo pedagogické myslenie, pod ktorým chápeme komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov, priamo vplýva na samotný proces výučby zručnosti počúvanie s porozumením, t.z. výber techník počúvania, výber úloh, spôsob organizácie práce žiakov/študentov a pod.

3 Pedagogické myslenie učiteľa v oblasti výučby zručnosti počúvania s porozumením – z realizovaných výskumov

Podľa Vandergrifta (2004) sa dôraz vo výučbe počúvania s porozumením posunul od zamerania sa na produkt/výsledok počúvania (*listening to learn*) smerom k zameraniu sa na proces (*learning to listen*). Pri výučbe počúvania zameraného na produkt/výsledok (iní autori

tento prístup nazývajú ako *comprehension approach*, napr. Field, 2008) sa žiaci/študenti veľmi často zameriavajú na jednoduché počúvanie nahrávky a zodpovedanie otázok na porozumenie. V procesne orientovanej výučbe (*process-based approach*) počúvania učitelia výslovne učia žiakov/študentov „ako počúvať" tým, že podporujú vedomosti týkajúce sa stratégií a použitia stratégií žiakmi/študentmi. Inými slovami, žiaci/študenti sú podporovaní pri budovaní a využití svojich strategických schopností, ktoré im pomáhajú dosiahnuť celkový rozvoj zručnosti počúvanie s porozumením. Patria sem kognitívne a metakognitívne stratégie. Typickým príkladom kognitívnych stratégií zhora dolu (*top-down)* sú: odhadovanie, vyvodzovanie dedukcií, inferencia a predikcia významu. Naopak, zdola hore (*bottom-up*) stratégie zahŕňajú identifikáciu prízvučných slabík, ktoré indikujú začiatok slov v spleti prehovoru, využitie poznania kľúčových slov, diskurzných markerov a pod. Metakognitívne stratégie zasa pomáhajú počúvajúcemu v koordinácii jeho vlastných stratégií v zmysle vlastného plánovania počúvania, samotnej individuálnej realizácie procesu počúvania a fázy po vypočutí nahrávky. Z množstva výskumov vyplynulo, že procesná výučba počúvania s porozumením zameraná na výučbu stratégií počúvania (*process-based approach focusing on teaching listening strategies*) je oveľa efektívnejšia ako výučba zameraná na produkt (Chen, 2009; Field, 2000, 2008; Graham & Macaro, 2008; Graham, 2008, 2011; Mareschal, 2007; Mendelsohn, 1994; Vandergrift, 2003, 2007; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Yeldham & Gruba, 2016).

Práve z tohto hľadiska sa skúmanie rozhodovania učiteľov týkajúce sa výučby počúvania s porozumením stáva dôležitou témou, nakoľko učitelia sú tými, ktorí individuálne rozhodujú o svojej vlastnej miere dôrazu kladeného na prístup k počúvaniu ako produktu alebo procesu. To si vyžaduje zameranie výskumných priorít napr. na skúmanie rozsahu, v akom sa v jazykovej triede uplatňujú prístupy orientované na produkt alebo proces. V rámci konceptu pedagogického myslenia učiteľa ide teda o skúmanie učiteľovho presvedčenia, učiteľových vedomostí a používaných vyučovacích činností týkajúcich sa počúvania s porozumením. Ako však uvádza Borg (2006), výskumy pedagogického myslenia učiteľa cudzieho jazyka v oblasti výučby zručnosti počúvania s porozumením sú pomerne zriedkavé. Dodávame, že na základe nami preštudovaného objemu výskumov realizovaných v tejto oblasti, je potrebné zlepšiť výskumy v rôznych ohľadoch, ako napr. využitím rôznych výskumných nástrojov, zväčšením skúmaných vzoriek, využitím longitudinálneho výskumu, využitím napr. fokusových skupín, kombinácie dotazníka, interview a pozorovania v triedach a pod. Navyše, takéto výskumy absentujú v kontexte výučby zručnosti počúvanie s porozumením v kontexte slovenskej cudzojazyčnej edukácie. Nasledovnými vybranými výskumami sa pokúsime osvetliť problematiku pedagogického myslenia učiteľov CJ v oblasti výučby zručnosti počúvania s porozumením, ktoré sme usporiadali s ohľadom na využitie komplexnosti (nielen) výskumných nástrojov.

K jednej z typických deskriptívnych štúdií (nie teda priamo interpretatívne skúmanie pedagogického myslenia učiteľov, nakoľko učitelia nezdôvodňovali svoj výber príslušných techník výučby) radíme štúdiu, v ktorej **Siegel (2014)** skúmal prístupy učiteľov vo výučbe

zručnosti počúvanie s porozumením, ich výber techník a učebných úloh a verbálne výstupy učiteľov týkajúce sa výučby počúvania s porozumením. Výskumnú vzorku tvorilo 10 univerzitných učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka v piatich inštitúciách terciárneho vzdelávania v Japonsku (z tohto počtu boli traja domáci – japonskí učitelia angličtiny a siedmi rodení hovoriaci anglickým jazykom). Každý z učiteľov zaznamenával na diktafón tri zo svojich hodín, v ktorých sa venovali výučbe zručnosti počúvanie s porozumením. Z celkového počtu 30 vyučovacích hodín tvorilo počúvanie s porozumením 18,5 hodiny. Zvukové záznamy boli prepísané a následne kódované, na základe čoho autor štúdie stanovil 6 základných techník a postupov, ktoré učitelia vo výučbe počúvania s porozumením uplatňovali. Výskumom bolo preukázané, že dominanciu predstavovali otázky zamerané na kontrolu porozumenia vypočutého (*comprehension questions*). Tieto otázky sa vyskytli až na 29 hodinách. Určitým spôsobom pravidelný výskyt tzv. zdola hore kognitívnych stratégií (*bottom-up*) bol zaznamenaný na 19 hodinách. Na približne polovici hodín (12 hodín) sa učitelia zameriavali na podporu metakognitívnych stratégií svojich študentov (predovšetkým plánovanie si toho, na čo sa v procese počúvania zameriavať), a na 8 hodinách stimulovali svojich študentov k predikcii toho, čo budú počúvať. Naopak, minimálne využívanými technikami boli tzv. strategický transfer medzi počúvaním v triede a možnými situáciami počúvania, v ktorých sa študenti ocitnú v budúcnosti v reálnom živote (*encouraging strategy transfer*) a tzv. učiteľovo poskytovanie modelu uvažovania (*teacher modelling)*. V tomto prípade ide o určité nabádanie študenta k uvažovaniu o téme počúvania a k tomu, na ktoré slová sa majú študenti v procese počúvania zameriavať, aby dospeli k úspešnému splneniu úlohy. V závere svojej štúdie Siegel (2014) dodáva, že jeho výsledky jeho deskriptívneho výskumu by mohli byť použité práve v procese pregraduálnej prípravy učiteľov CJ, aby boli budúci učitelia CJ oboznámení s variabilitou techník výučby zručnosti počúvanie s porozumením.

Kombináciu výskumných nástrojov – dotazníkov (typických pre kvantitatívne výskumy) a pološtruktúrovaných rozhovorov (nástroj kvalitatívneho skúmania) využili **Liao & Yeldham (2015)**, ktorí realizovali svoju výskumnú štúdiu v skupine 36 učiteľov angličtiny z Taiwanu. Výskumnú vzorku teda tvorilo 28 žien a 8 mužov – skúsených učiteľov s dĺžkou praxe viac ako 6 rokov, ktorí učili angličtinu v prostredí štátnych a súkromných stredných škôl. Použitím dotazníkov a pološtruktúrovaných rozhovorov sa pokúsili zodpovedať dve základné výskumné otázky: Ako vnímajú učitelia strednej školy vlastnú výučbu zručnosti počúvanie s porozumením? Akým problémom čelia učitelia pri výučbe zručnosti počúvanie s porozumením? Z výsledkov výskumu vyplynulo, že učitelia uplatňujú vo svojej výučbe prevažne prístup zameraný na produkt (*comprehension-based approach*), ktorý bol ešte ďalej identifikovaný ako tzv. rozšírená (*extended*) a skrátená (*contracted version*) verzia. Dvanásti učitelia, ktorí uplatňovali tzv. rozšírenú verziu napr. v prípravnej fáze pred samotným počúvaním využili aktiváciu schémat študentov, prezentovali vybrané kľúčové slová, realizovali v triede brainstorming týkajúci sa tematiky nahrávky, viedli krátku diskusiu o téme budúcej nahrávky, prešli so študentmi otázky viažuce sa k textu nahrávky a pod. Následne

učitelia prehrali text dvakrát a potom pristúpili k otázkam na porozumenie, pričom častokrát poskytli správne odpovede práve samotní učitelia. V ojedinelých prípadoch učitelia po kontrole odpovedí opätovne prehrali text, aby tak objasnili problematické časti porozumenia textu. V prípade skrátenej verzie, 13 učiteľov z výskumnej vzorky jednoducho zadali študentom test na počúvanie s porozumením, pričom po vykonaní testu so študentmi skontrolovali správne odpovede, poskytli im prepis nahrávky spolu s vysvetlením výberu správnych odpovedí, pričom v ojedinelých prípadoch opätovne prehrali nahrávku, pričom poukázali na problematické časti. Okrem spomínaného prístupu zameraného na produkt (*comprehension-based approach*), piati učitelia z výskumnej vzorky jednoducho zadali študentom napísať sumarizáciu vypočutého, traja uviedli, že učia svojich študentov, ako si robiť poznámky a štyria využívajú počúvanie nahrávok na to, aby si ich študenti zvykli na prehovor v anglickom jazyku, pričom niekedy využívajú videoklipy alebo piesne. Žiaden z učiteľov nerealizoval už vyššie spomenutú procesne orientovanú výučbu počúvania, pri ktorej by učitelia učili svojich študentov „ako počúvať“, t.z. podporovali by ich pri budovaní a využití strategických schopností. Vzhľadom k problémom pri výučbe počúvania s porozumením boli identifikované dva základné okruhy problémov, a to problémy študentov v afektívnej rovine (*learners' affect-related problems*), ako napr. obava z počúvania, anxieta, nízka motivácia počúvať, neochota počúvať, nedostatok sebadôvery a určitá bezmocnosť pri počúvaní nahrávok (zlyhanie ešte predtým ako začnú nahrávku počúvať). Druhý okruh problémov sa týkal nedostatočných vedomostí učiteľov (*lack of instructor knowledge about how to teach listening*) o tom, ako efektívne realizovať výučbu zručnosti počúvanie s porozumením. Učitelia uvádzali, že nevedia ako motivovať študentov k počúvaniu, nevedia o ich problémoch s počúvaním, nakoľko si myslia, že ani samotní študenti nevedia svoje problémy pomenovať. Neochotu študentov trénovať si svoje zručnosti počúvania s porozumením prekonávajú tým, že jednoducho študentom zadávajú počúvanie ako test, čím ich prinútia venovať počúvaniu aspoň akú-takú pozornosť. Samotní autori štúdie sú si vedomí limitov svojho výskumu v zmysle malej výskumnej vzorky a malého teritoriálneho rozsahu realizovaného výskumu.

Ďalšou kombináciou, konkrétne pozorovania a následných rozhovorov bol realizovaný výskum vedomostí učiteľov angličtiny ako druhého jazyka (*English as a second language*) v oblasti výučby zručnosti počúvanie s porozumením v kontexte strednej školy v Botswane. Autori štúdie, **Sebina & Arua (2014)** realizovali pozorovania a následné rozhovory v štyroch školách v 12 triedach v skupine 12 učiteľov. Z výskumných zistení vyplýva, že učitelia nedisponujú dostatočnými vedomosťami týkajúcimi sa efektívnych postupov a prístupov k výučbe zručnosti počúvania s porozumením, sú si však vedomí potreby trojfázovosti výučby tejto zručnosti. Pozorovaná trojfázovosť výučby počúvania s porozumením (príprava na počúvanie, počúvanie a úlohy realizované po vypočutí textu) preukázala nasledovné: vo fáze prípravy na počúvanie učitelia neaplikovali takmer žiadne úlohy smerujúce k motivácii a aktivácii schémat študentov, ani možnosti aktivácie základných znalostí (*background knowledge*) študentov. Študenti si jednoducho iba prečítali otázky

z učebnice, ktoré sa viazali na následný text. Vo fáze samotného počúvania učitelia prečítali nahlas celý text, pričom študenti si robili poznámky toho, čo počuli, avšak bez zámerného sledovania hlavnej myšlienky alebo konkrétnych detailných informácií z textu. V poslednej fáze, po vypočutí prečítaného textu, študenti zodpovedali otázky, ktoré si prečítali pred počúvaním. Ako uvádzajú autori štúdie, učitelia nedisponujú vedomosťami o potrebe integrácie zručností, ku ktorej má cudzojazyčná výučba smerovať. Celkovo, štúdia preukázala učiteľom riadený proces (*teacher centered*) cudzojazyčnej výučby, v ktorom dominuje reč učiteľa, na rozdiel od v súčasnosti proklamovaného zamerania výučby na žiaka (*student-centred approach*). Pozorované hodiny preukázali minimum možností participácie študentov, pričom zámerom učiteľov týkajúcich sa výučby zručnosti počúvania s porozumením bolo dosiahnuť splnenie úlohy, čo korešponduje s požiadavkami kurikula vzhľadom k absolvovaniu záverečnej skúšky v kontexte edukácie v Botswane.

Pomerne obsiahly a komplexný zmiešaný typ výskumu si vybrali **Graham, Santos & Francis-Brophy (2014)**, ktorí realizovali svoje skúmanie učiteľovho presvedčenia v oblasti výučby zručnosti počúvanie s porozumením v skupine 115 učiteľov cudzích jazykov (francúzština, nemčina a španielčina) v skupinách 11-14 ročných žiakov štátnych stredných škôl v Anglicku. Výstupnou úrovňou žiakov v tomto období je A2 jazyková úroveň podľa SERR. Zmiešaný typ výskumu bol realizovaný využitím dotazníka, pozorovania vyučovacích hodín, rozhovoru s vybranou skupinou učiteľov s následnou analýzou učebníc. Základnými výskumnými otázkami bolo zisťovanie toho, do akej miery korešponduje presvedčenie a vyučovacia činnosť učiteľa v oblasti zručnosti počúvanie s porozumením s odbornou literatúrou zameranou na výučbu tejto zručnosti v cudzojazyčnom vzdelávaní; ktoré vyučovacie techniky, postupy a aktivity v oblasti počúvania s porozumením učitelia v triedach využívajú a v neposlednom rade autori štúdie skúmali, aké je presvedčenie učiteľov o tom, ako by mala byť realizovaná výučba zručnosti počúvanie s porozumením a ktoré úlohy (aktivity) by sa mali v tejto výučbe aplikovať. Z výskumných zistení vyplynulo, že učitelia majú vedomosti odbornej literatúry, v ktorej rezonuje potreba zamerania výučby (ako sme vyššie uviedli) na proces počúvania (t.z. podporovanie a využívanie metakognitívnych stratégií), avšak samotní učitelia sú presvedčení, že efektívna výučba zručnosti počúvanie s porozumením spočíva v úspešnom splnení a zodpovedaní otázok a úloh na porozumenie, pričom oveľa väčší dôraz kladú na detailné porozumenie než na globálne porozumenie. Toto zameranie sa na produkt počúvania na úkor výučby procesu bolo preukázané v uplatňovaní vyučovacích postupov a činností učiteľov. V ich postupoch dominovalo predovšetkým zadávanie inštrukcií k splneniu úlohy a objasnenie požiadaviek, ktoré sú v úlohe stanovené. Podobne aj ich zdôvodnenia, ktoré sa viazali na nájdenie správnej odpovede a smerovanie žiakov, aby urobili to, čo sa od nich v úlohe očakáva, preukázali, že učitelia sú vo svojich činnostiach predovšetkým limitovaní a regulovaní diktátom kurikula a požiadavkami kladenými na hodnotenie žiakov a organizovanie výučby v jazykovej triede než na odporúčania, ktoré ponúka odborná literatúra. Z úloh vo fáze prípravy na počúvanie dominovala prezentácia kľúčových slov na úkor využívania predikcie a overovania si tejto

predikcie. Ako sami autori dodávajú, je možné, že toto sú príčiny, pre ktoré anglickí študenti neskôr, vo veku 16-17 rokov, v týchto aktivitách zlyhávajú. Autori štúdie v závere konštatujú, že prístup vo výučbe zručnosti počúvanie s porozumením, ktorý skúmaní učitelia cudzích jazykov v Anglicku aplikujú je možné nazvať ako tzv. prístup performačno-inštrumentálne závislý (*performative-instrumental-dependency approach*). Inými slovami, autori tejto štúdie súhlasia so zisteniami Fielda (2008), ktorý hovorí o prístupe zameranom na produkt, t.z. porozumenie (*comprehension approach*), ďalej však poukazujú na to, ako môžu požiadavky zamerania sa na výkonnosť zatieniť potrebu rozvoja zručnosti počúvania ako takej. Práve v tomto ohľade dochádza k diskrepancii medzi odporúčaniami odbornej literatúry a realitou bežnej praxe, ktorá kladie na akékoľvek odborne založené presvedčenie učiteľa reštrikcie stanovené kontextom inštitúcie (kurikulum, hodnotenie škôl na základe výsledkov testovania a pod.). Na tomto mieste môžeme opätovne zdôrazniť nevyhnutnosť prepojenia teórie s praxou, ktorú môžeme dosiahnuť len celoživotným vzdelávaním učiteľov, ktorí budú ochotní hľadať nové možnosti a alternatívy k bežne zaužívaným postupom.

Záver

Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka chápeme ako súbor aspektov tvoriacich základ pre jeho uvažovanie o pedagogickej skutočnosti a následné pedagogické konanie. Ide teda o komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, pre jeho vnímanie a realizáciu edukačných procesov, ktorý priamo vplýva na samotný proces výučby zručnosti počúvanie s porozumením, t.z. výber techník počúvania, výber úloh (aktivít), spôsob organizácie práce žiakov/študentov a pod. Tento komplex pedagogických názorov, presvedčení, postojov a argumentov, ktoré ich zdôvodňujú, vytvára emočnú a kognitívnu základňu pre učiteľovo vnímanie cudzojazyčnej edukácie, pre hodnotenie (nielen) cieľov cudzojazyčnej edukácie a učiteľovo konanie – jeho vyučovacie činnosti smerujúce k rozvoju celkovej komunikačnej kompetencie učiacich sa, ktorí sa učia cudzí jazyk v určitom sociokultúrnom kontexte.

Pedagogické myslenie učiteľa cudzieho jazyka v oblasti výučby zručnosti počúvanie s porozumením je možné skúmať kvantitatívnymi ako aj kvalitatívnymi metódami, vo väčšine prípade kombináciou výskumných nástrojov (dotazník, pozorovanie, interview/rozhovor, analýza dokumentov a pod.), častokrát reprezentujúcich zmiešaný typ výskumu. Výskumy, ktoré sme predstavili v tejto štúdii vypovedajú o náročnosti výučby zručnosti počúvanie s porozumením a variabilite prístupov učiteľov k výučbe tejto receptívnej zručnosti. Analýzou jednotlivých výskumných štúdií sme zistili, že i napriek tomu, že odbornou literatúrou je preukázané, že procesná výučba počúvania s porozumením zameraná na výučbu stratégií počúvania (*process-based approach focusing on teaching listening strategies*) je oveľa efektívnejšia ako výučba zameraná na produkt, učitelia vo svojich triedach využívali prevažne

prístup zameraný na produkt/výsledok/kontrolu správnosti odpovedí k vypočutým nahrávkam (*comprehension-based approach*). Učitelia cudzieho jazyka síce majú určité vedomosti odbornej literatúry, v ktorej rezonuje potreba zamerania výučby na proces počúvania (t.z. podporovanie a využívanie metakognitívnych stratégií), avšak samotní učitelia sú presvedčení a veria tomu, že efektívna výučba zručnosti počúvanie s porozumením spočíva v úspešnom splnení a zodpovedaní otázok a úloh na porozumenie. Názory, presvedčenie, postoje a argumenty, ktorými zdôvodňujú svoje vyučovacie činnosti sú výrazne ovplyvnené, dalo by sa povedať až regulované a limitované konkrétnymi kurikulárnymi dokumentami a požiadavkami kladenými na hodnotenie a testovanie celkovej cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie žiakov/študentov, požiadavkami hodnotenia škôl a inštitúcií, ktoré súvisia so socio-kultúrnym kontextom príslušnej cudzojazyčnej edukácie.

Profesionalita učiteľa cudzieho jazyka významne závisí od toho, akým spôsobom je učiteľ flexibilný a dokáže rozvíjať, prípadne modifikovať svoje pedagogické myslenie vzhľadom ku všetkým možným limitujúcim faktorom. I navzdory rôznym diskrepanciám medzi poznatkami odbornej literatúry a realitou praxe je potrebné zdôrazniť nevyhnutnosť prepojenia teórie s praxou, ktorú môžeme dosiahnuť len celoživotným vzdelávaním učiteľov (nielen) cudzích jazykov, ktorí budú ochotní hľadať nové možnosti a alternatívy k bežne zaužívaným postupom.

Conclusion

Language teacher cognition, which is an inclusive term embracing the complexity of teachers' mental lives, i.e. what second and foreign language teachers, at any stage of their careers think, know, or believe in relation to various aspects of their work, can be perceived as a set of aspects forming the basis for teachers' considering educational context and subsequent undertaking an action that relates to it. It is therefore a complex of knowledge, beliefs, attitudes, expectations, wishes and prejudices which form the cognitive basis for teacher's classroom practices utilised in the process of teaching listening comprehension, i.e. the teacher's selection of techniques and approaches to listening, choice of tasks, classroom management, etc. This complex of knowledge, opinions, beliefs, attitudes and arguments that justify them represents an emotional and cognitive basis for the teacher's perception of foreign language education, for the evaluation and assessment of the goals of foreign-language education as well as teacher's classroom practices aimed at developing students' communicative competence, which is set in a particular socio-cultural context.

Language teacher cognition in developing listening skills can be examined by both quantitative and qualitative research methods, in most cases by a combination of various research tools (questionnaire, observation, interview, document analysis, etc.), often representing a mixed type of research. The research studies we presented and analysed in this paper testify the difficulty of developing listening skills corresponding with the variability of

teachers' beliefs and attitudes about teaching this receptive skill. Having analysed selected research studies, we found out that even though process-based approach focusing on teaching listening strategies is much more effective than comprehension-based approach, research subjects (language teachers) mostly applied comprehension-based approach. Although language teachers have some scientific and didactic knowledge that stresses the need to focus on, e.g. promoting and exploiting metacognitive strategies, teachers themselves believe that effective teaching of listening comprehension lies in comprehension task accomplishment. Teachers' beliefs, attitudes and arguments that justify their classroom practices are strongly influenced, (it could be said to be regulated and limited) by specific curricular documents and requirements for evaluation, assessment and testing students' overall communicative competence with regard to the particular socio-cultural context in which language education takes place. Therefore, Graham, Santos & Francis-Brophy (2014) call such an approach as performative-instrumental-dependency approach.

Language teacher expertise depends on the way how flexible the teacher is and whether s/he is able to develop and/or modify his her cognition with regard to all limiting factors. Despite various discrepancies between the findings proved by educational research and the reality of language teaching classroom instruction, it is essential to emphasize the necessity of linking theory with practice, which can only be achieved through intensive lifelong learning of language teachers who are willing to seek new possibilities and alternatives to common practice.

LITERATÚRA

ANDERSON, A., & LYNCH, T. 1988. Listening. Oxford: Oxford University Press.

BAUSCH, K.R.; CHRIST, H. & KRUMM, H.J. 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterrricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

BLUNDELL, L., & STOKES, J. 1981. *Task listening: Teacher's Book.* Cambridge: Cambridge University Press.

BORG, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice.* London: Continuum.

BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. In *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81-109. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf

BOSTROM, R. (ed.). 1990. *Listening behavior: measurement and application*. New York: Guilford Press.

BROWN, H.D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy,* Second Edition. N.Y.: Pearson Education.

DUNKEL, P. 1986. Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 99-106.

FIELD, J. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge: CUP. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete:
https://pdfs.semanticscholar.org/58e7/c39b28754cc2e7d8a5728c6f1a6fc9521747.pdf?_ga=2.77163671.344593251.1584800160-907946858.1582538511

FIELD, J. 2000. Not waving but drowing: A reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54(2), pp. 186-195.

GRAHAM, S. 2011. Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes,* 10(2), pp. 113-117.

GRAHAM, S. 2006. Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), pp. 165-182.

GRAHAM, S., & MACARO, E. 2008. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), pp. 747-783.

GRAHAM, S., SANTOS, D., & FRANCIS-BROPHY, E. 2014. Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, 40, pp. 44-60. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete:
http://centaur.reading.ac.uk/36771/4/graham%20Santos%20Francis%20Brophy%202104.pdf

HARMER, J. 2012. *The Practice of English Language Teaching*. 4. vyd. Harlow: Pearson Education Limited.

HUDSON, T. 1982. The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32(1), pp. 1-33.

HYMES, D. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

CHEN, A. 2009. Listening strategy instruction: Exploring Taiwanese college students' strategy development. *Asian EFL Journal*, 11(2), pp. 54-85.
LIAO, C.Y.W. & YELDHAM, M. 2015. Taiwanese high school EFL teachers' perceptionsof their listening instruction. The Asian Journal of Applied Linguistics, Vol. 2 No. 2,pp. 92-101. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: https://core.ac.uk/reader/38069705

LUND, R. 1991. A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), pp. 196-204.

LYNCH, T. 2009. *Teaching second language listening.* Oxford: OUP.

MARESCHAL, C. 2007. *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Ottawa.
MENDELSOHN, D. J. 1994. *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, CA: Dominie Press.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. 1988. *Methodology for TEFL teachers*. Praha: SPN.

NICHOLS, R. (1948). Factors in listening comprehension. *Speech Monographs*, 15(2), pp. 154-163.

PALENČÁROVÁ, J. 2008. K počúvaniu ako komunikačnej zručnosti. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: https://janapale.webnode.sk/_files/200000012-bb630bd52a/8_POCUVANIE.pdf

POLOMSKÁ, D. 2013. *Metódy a techniky na rozvíjanie receptívnych komunikačných zručností.* Prešov: MPC Prešov. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_polomska_dominika_-_metody_a_techniky_na_rozvijanie_receptivnych_komunikacnych_zrucnosti.pdf

RICHARDS, J. 2006. Communicative Language Teaching today. Cambridge: CUP. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf

RICHARDS, J. 1983. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), pp. 219-240.

RIXON, S. 1986. Developing listening skills. London: Modern English publications.

ROST, M. 2002. *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.

SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

SEBINA, B., & ARUA, A. E. 2014. From Perception and Knowledge to Classroom Practice: Teaching listening comprehension to Setswana speakers of English in junior schools in Botswana. *International Journal of Listening*, 28, pp. 1-18. [online], [citované 23.3.2020], dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/277960823_From_Perception_and_Knowledge_to_Classroom_Practice_Teaching_Listening_Comprehension_to_Setswana_Speakers_of_English_in_Junior_Schools_in_Botswana

SIEGEL, J. 2015. *Exploring Listening Instruction Strategy through Action Research.* London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-52189-7.

SIEGEL, J. 2014. Exploring L2 listening instruction: examination of practice. In *ELT Journal*, Vol. 68 (1), pp. 22-30.

SPOLSKY, B. 1990. Oral examinations: an historical note. Language Testing, 7(2), pp. 158-173.

SPOLSKY, B. 1995. *Measured words*. Oxford: OUP.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. OUP.

ŠIPOŠOVÁ, M. – REPKA, R 2018. Vplyv obsahu pregraduálnej prípravy na rozvíjanie pedagogického myslenia učiteľov cudzích jazykov. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium* 48. [elektronický dokument]: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 10-34. [CD-ROM]. ISBN 978-80-8177-047-0.

ŠIPOŠOVÁ, M. 2017. An interplay of theory and prospects of current grammar practice in the Slovak educational context. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium* 44. [elektronický dokument]: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava: Z-F LINGUA, s. 10-23. [CD-ROM]. ISBN 978-80-8177-036-4.

TAGLIEBER, L. et al. 1988. Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22(3), pp. 455-472.

UNDERWOOD, M. 1989. *Teaching listening*. New York: Longman.

UR, P. 2012. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: CUP.

UR, P. 1984. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: CUP.

VANDERGRIFT, L. 2004. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics,* 24, pp. 3-25.

VANDERGRIFT, L., & TAFAGHODTARI, M. H. 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), pp. 470-497.

VANDERGRIFT, L. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40 (03), pp. 191-210.

VANDERGRIFT, L. 2003. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), pp. 463-496.

WHITNEY, N. 1999. Listening: second language pedagogy. In Spolsky, B., & Asher, R. (eds.), *Concise encyclopedia of educational linguistics.* (pp. 639-644). New York: Elsevier.

WIDDOWSON, H. 1972. The teaching of English as communication. *ELT Journal*, XXVII(1), pp. 15-19.

YELDHAM, M., & GRUBA, P. 2016. The development of individual learners in an L2 listening strategies course. *Language Teaching Research*, Vol. 20 (1), pp. 9-34.

ŽDÍMALOVÁ, H. 2009. Prediction in listening. *ATE Newsletter, Journal of English Language Teaching:* zpravodaj Asociace učitelů angličtiny v České republice, 21(1), pp. 15-22.

Kontaktná adresa autorky:

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Univerzita Komenského
Bratislava
e-mail: siposova@fedu.uniba.sk

KDO UČÍ MODERNÍ MANAGEMENT

ZDENĚK VRBA

Abstrakt

Jsou aplikovány moderní metody výuky managementu? Jsou využívány všechny metody ze stran vyučujících? Jak to vnímá protistrana = zákazník, spotřebitel, v tomto případě student? Hodně otázek, ke kterým neexistovala jednoznačná odpověď. Pro získání těchto odpovědí byl realizován kvantitativní výzkum s velkým množstvím respondentů. Z daných výsledků byla provedena profilace jednotlivých segmentů lidí, kteří se věnují vzdělávání.

Kľúčové slová

management, aktivizační metody, koučink, mentoring

Abstract

Are modern management teaching methods are applied. Are all methods used by teachers? And how does the counterparty = the customer, in this case the student perceive it? Many questions to which there was no identifiable answer. To achieve these responses, quantitative research was conducted with a large number of respondents. Based on the results, the individual segments of people who were involved in education were profiled.

Key words

management, activation methods, coaching, mentoring

Vlastná práca

Kdo má vzdělávat naše děti či dospělé? Odborník v daném oboru, specialista či pedagog nebo nejlépe obojí dohromady? Odpovědi laické veřejnosti budou obsahovat tyto odpovědi. Má to tak být skutečně? Od změny režimu uplynulo již 30 let, na školách mezi pedagogy je generace, která nebyla zasažena dobou minulou. Už před desítkami let bylo v managementu zaznamenáno, že nejlepší z daného oddělení nemusí být dobrý vedoucí, protože je to sice

výborný specialista, ale neumí řídit lidi. A jak je to s pedagogy? Musí být odborník v dané oblasti? Anebo má umět dobře umět předat znalosti studentům? Mnoho těchto neznámých vedla k předvýzkumu a následně online výzkumu mezi populací, jaký má na toto názor a především zkušenosti. Finanční situace ve školství se za posledních 30 - 300 let se příliš nezměnila, takže platy jsou vždy z těch nižších a hodně schopných lidi je motivováno vydělávat jinde. Ale zároveň je potřebné vzdělávat zaměstnance, dodavatele, odběratele, státní správu, managementy firem. Dnes je společnost v situaci, kdy průměrná doba životnosti vysokoškolského vzdělání bez dalšího vzdělávání na těchto úrovních v oborech

Lékařská věda, ekonomie	asi 1 rok
Genetika	asi 6 měsíců
Kybernetika	asi 4 měsíce
Specializovaná velkoobchodní síť	asi 1,5 roku
Běžná malobchodní síť	asi 3 roky

Po té se člověk sám může cítit, jako méněcenný vedle kolegů z branže. I zedník, neznající současné fasádní systémy, může způsobit kalamitu, stejně jako většina pracovníků v malo a velkoobchodu průřezem sortimentem od elektroniky, přes kancelářskou a výpočetní techniku až po módu. Prostě se vzděláváme všichni, jen je otázkou jako formou, kdo nás vzdělává a jaké na to používá metody.
Cílem bylo zjistit, zda se změnil názor lidí na vzdělání a jeho využití, změnu generačního pohledu při minulých i stávajících změnách politického, ekonomického a společenského režimu v České a Slovenské republice. Metody výuky se za poslední desetiletí posunuly od metod praktických typu frontálního u tabule či manuální práce v dílně k metodám s podstatně vyššími nároky na přípravu a pohotovost lektora, k metodám diskusním, situačním či hraní didaktických her. Je to dáno z velké části tlakem ministerstev školství, která implementují nástroje managementu do vzdělávání. Vždyť v moderní továrně pracuje spíše 50 technických inženýrů (nové výrobní závody BMW a VW v Německu obsluhujících roboty), než 3 000 montážních pracovníků (Škoda, Kia, ČR a Slovensko). A to vlády pro jistotu neděsí veřejnost tím, že kontrakt na působení VW na Slovensko je jen do roku 2025. Co pak? Chystá už teď někdo rekvalifikaci těch 150 tisíc zaměstnanců, pracujících převážně u 110 subdodavatelských a subkontraktorských podniků? Jsou připravovány ve spolupráci s národním vzdělávacím plánem nové projekty? Jsou schopni a ochotni připravit absolventy na situaci, že nejdůležitější bude umět produkt designovat, protože zbytek zajistí 3D tisk? Anebo škola jede dál „po staru“ a čeká, až jí to přijde nařízeno shora. Dnes by mělo být cílem je překonávat stereotyp klasické výuky a především větší využití kreativního myšlení. Klasická výuka tlumočí, takto se to píše v knize, podporuje dril slovo od slova. Pochopení není nutné. Bude nutné kreativní myšlení. Mění se přístup k profesím, které nebudou naše děti

vykonávat od mládí do důchodu, ale životnost pracovních kontraktů bude v délce desítek měsíců a pak třeba dojde ke změně profese. Naše republiky totiž nezaostaly během poválečného vývoje jen z hlediska technického. Ale především z hlediska managementu. Ale jak dlouho se budeme vymlouvat na železnou oponu, když je to už 30 let od změny a pádu vlády jedné strany. Většině populace sdílí názor, že kupovat hudbu, filmy, software, postupy a metody je pořád jen vyhazováním peněz. Neznají a neváží si hodnoty duševního vlastnictví, což spíše vystihuje asijský kulturní model. Přitom naše evropská a především česká a slovenská zóna dala světu manažerské a pedagogické metody velkého věhlasu. Nejde jen o manažery typu Baťa. My moderní pedagogické metody známe. Jen je nechceme používat z důvodu vyšší náročnosti na přípravu, vlastního pohodlí či jejich neznalosti. Kdo jiný by to však měl znát, než národ, kde se narodil a prožil velkou část svého života učitel národů Jan Ámos Komenský.

Podnětem ke vzniku tohoto výzkumu byl i pohled z opačné strany. Jsou studenti, posluchači manažerských studijních oborů a jejich předmětů vlastně připraveni na podobnou změnu formy výuky a využití těchto prvků v ní? A je to pro ně jednoduché či složité, mají o to vlastně zájem? Mnoho studentů lektorovi vše odsouhlasí, něco při zkoušce řekne, hlavně nevyčnívat a má splněno. Není vlastní pohodlí pořád tou brzdou rozvoje našich republik do budoucna z hlediska vzdělávání, managementu, ekonomiky, strategie, Různé výukové metody podněcují zájem studentů o učení, podporují u studentů intenzivní prožívání, myšlení a jednání. Tyto metody využívají již získaných zkušeností, vědomostí a dovedností studentů, rozvíjejí samostatnost a tvořivost studentů. Zvyšují účinnost výuky tím, že mění postoj studenta k učení. Škola má u žáků a studentů rozvíjet aktivitu, samostatnost a tvořivost, a tak přispívat k formování jejich osobnosti.

Volba správné metodologie byla komplikovaná. Zvolit formální či neformální pohovor se přímo nabízí. Jenže kompatibilita těchto dat je nízká a muselo by dojít k zásadní deformaci, jež připomíná klasický slogan, kdy statistika je soubor přesných výsledku nepřesných dat. Což nebylo cílem. Proto během 3 měsíců byl postupně sestaven ze všech možných podnětů v neformálních rozhovorech dotazník, jenž je zpracováván elektronickou formou, sjednotil otázky a odpovědi, pro formálnější elektronické zpracování. Výsledkem bylo, že získaná data šla jednoduše zpracovat, respondent se nebál odpovídat na otázky mnohdy velmi citlivé, a v neposlední řadě nabídnul i své vlastní postřehy k danému tématu či otázce.

Základní údaje o provedeném průzkumu

Autor	Zdeněk Vrba
Šetření	25.10.2019-31.10.2019
Počet respondentů	1661
Počet otázek	45

Průměrná doba vyplňování 7 minut

Všech 45 otázek lze rozdělit do několika sekcí

Otázky 1 - 5 se věnují profesi respondenta

Otázky 6 - 24 metodám, formám a postupům ve výuce, vzdělávání či školeních

Otázky 25 - 36 odborným výrazům z marketingu a managementu

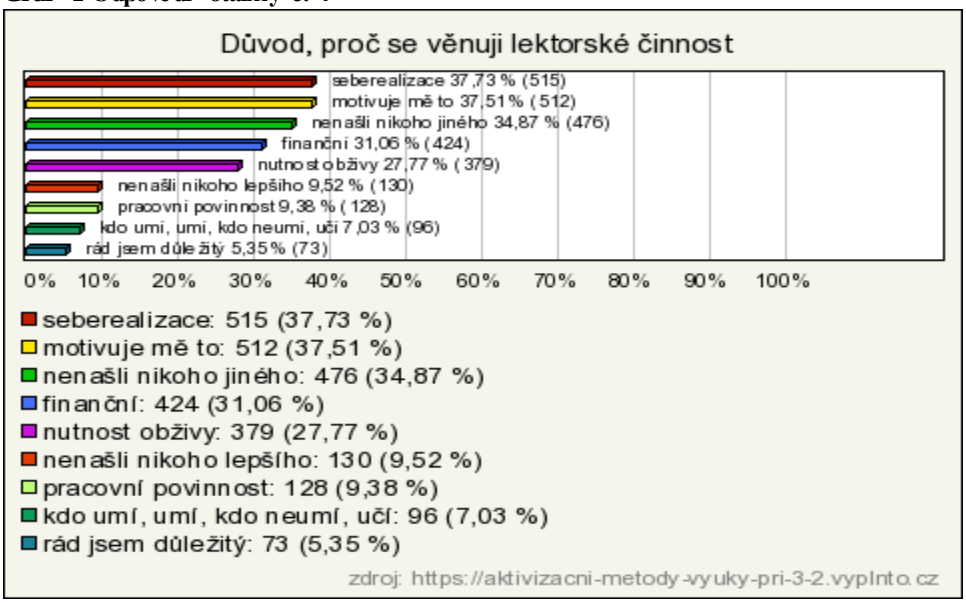
Otázky 37 - 45 jsou sociálního charakteru (bydliště ,věk ,příjem)

Kompletní data jsou na adrese

https://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/aktivizacni-metody-vyuky-pri-3-2/

Graficky nejzajímavější otázky

Graf 1 Odpovědi otázky č. 4

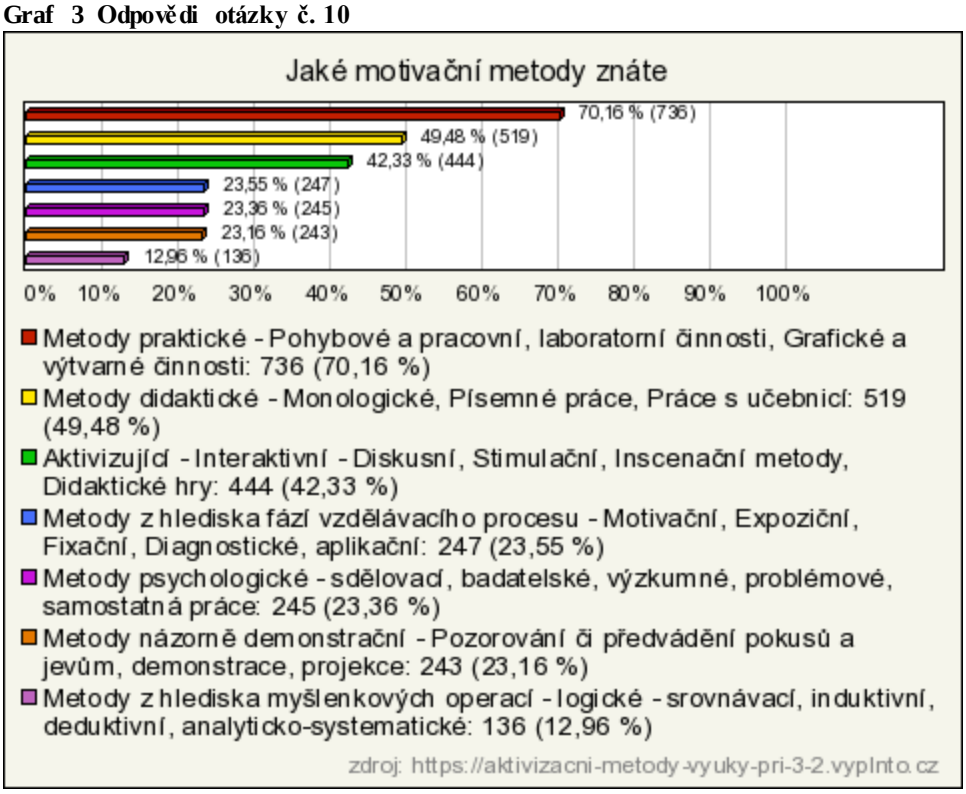


Otázka zahrnovala možnosti zaškrtnout více odpovědí. Její vypovídající hodnota se projeví při profilaci podle jednotlivých otázek.

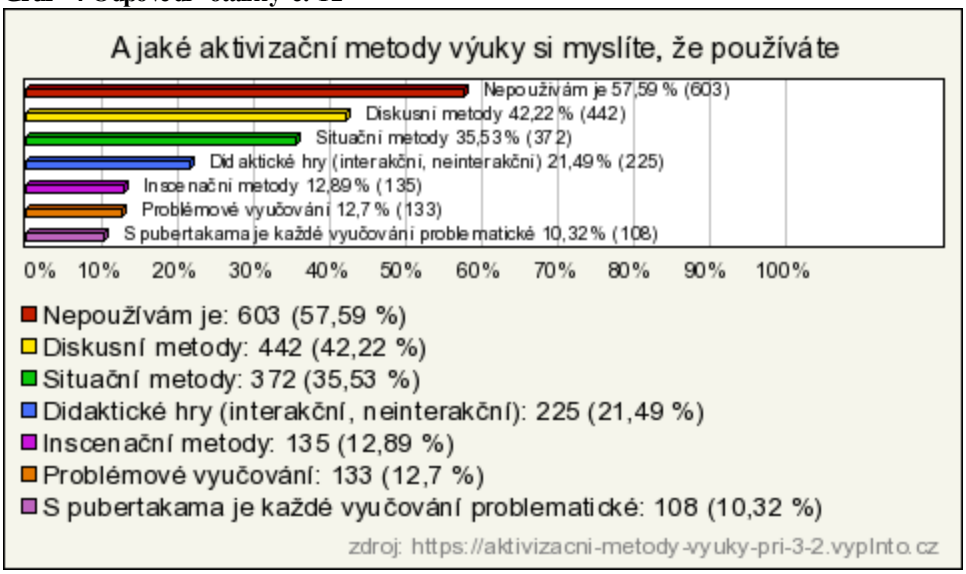
Graf 2 Odpovědi otázky č. 5

Tato otázka se nakonec projevila jako zásadní z hlediska profilace jednotlivých odpovědí celého dotazníku. Obdobné výsledky budou vykazovat odpovědi respondentů s praxí 6-10 let a s praxí 11 a více let. Druhou stěžejní skupinou budou odpovědi respondentů s minimální praxí a s praxí 1-2 roky.

Graf 3 Odpovědi otázky č. 10

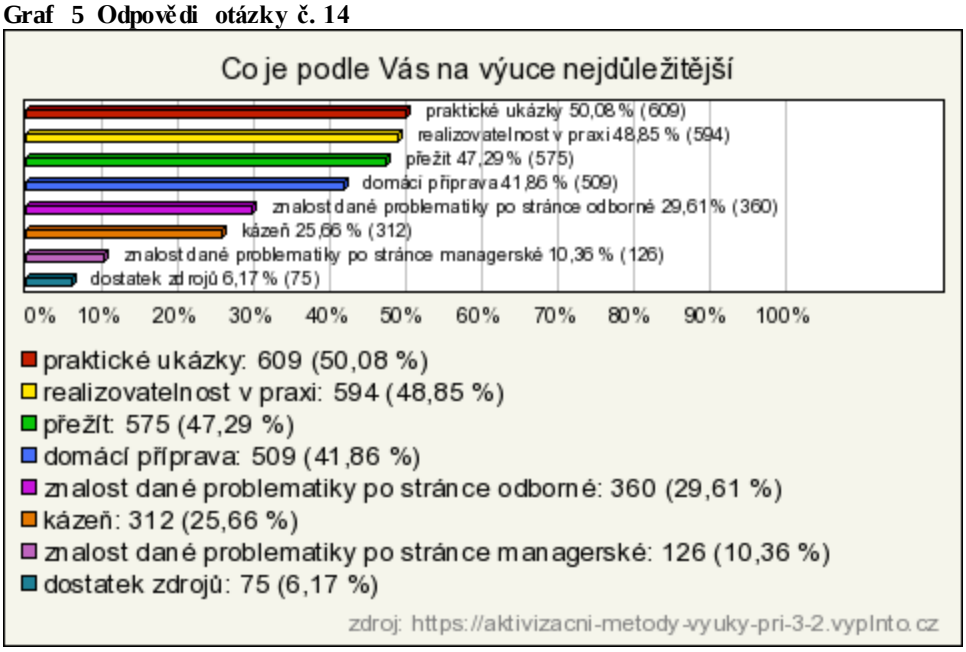


Graf 4 Odpovědi otázky č. 12

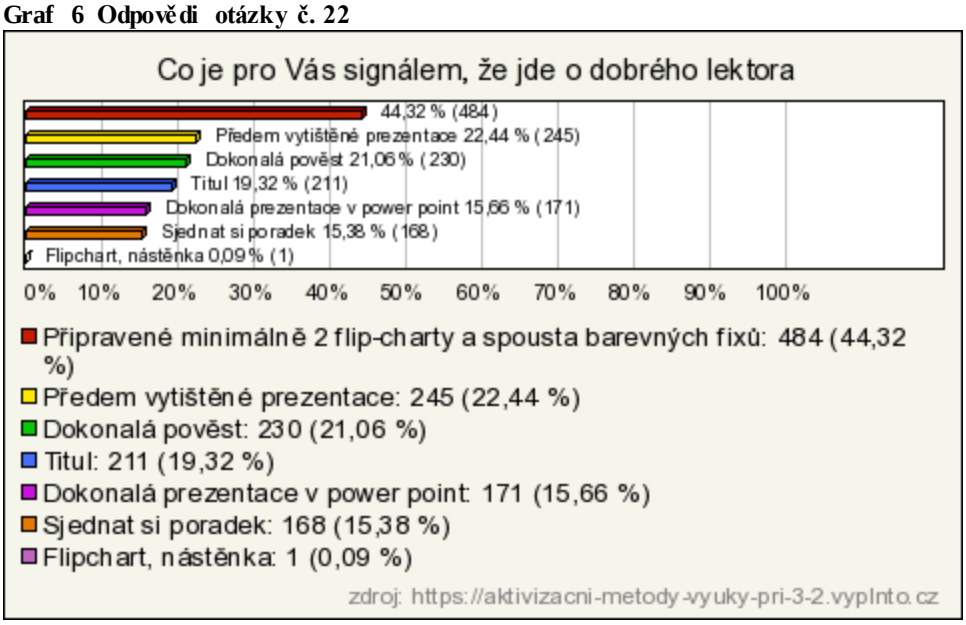


Opět otázky umožňovaly více odpovědí. Je však zajímavé jejich přímé srovnání těchto otázek nad sebou, kde je viditelný rozdíl v tom co pro pedagogickou či vzdělávací praxi známe a co používáme.

Graf 5 Odpovědi otázky č. 14

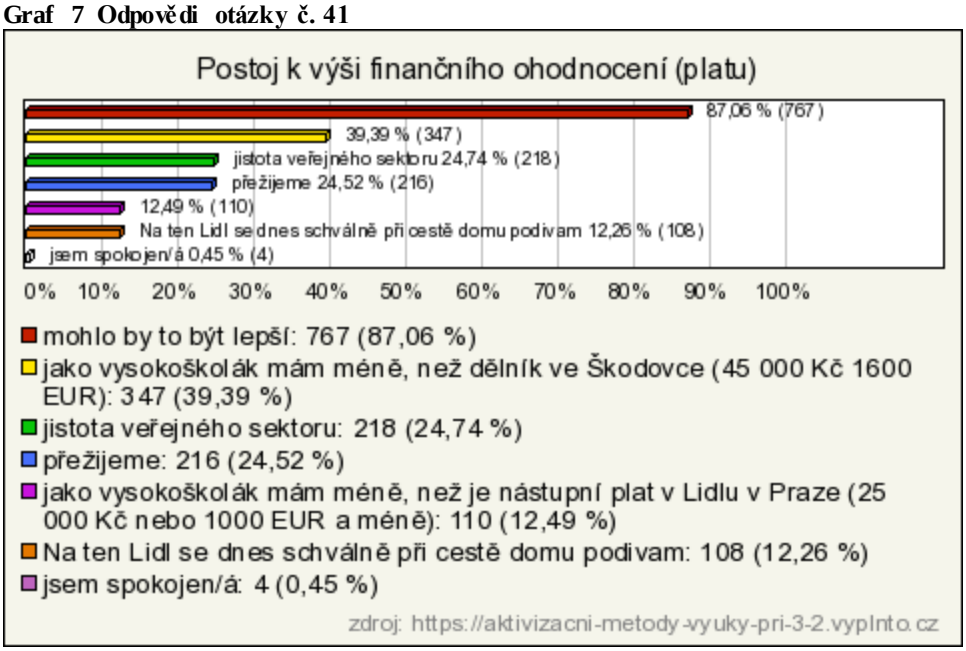


Graf 6 Odpovědi otázky č. 22



Výsledky z obou otázek nic samostatně neříkají. Ale při filtraci odpovědí podle respondentů se zmíněných 2 profilů (praxe do 2 let, často manageři a praxe nad 6 a více let) se zásadně lišily. Jejich shrnutí je dále.

Graf 7 Odpovědi otázky č. 41



Tato otázka byla součástí bloku otázek, jaké má respondent sociální zázemí, zda má rodinu, děti, kde bydlí. Nejčetnější odpověď evokovala klasickou českou nespokojenost a stěžování si na poměry. Překvapivé byly odpovědi, že má čtvrtina pedagogických pracovníků nižší plat, než je nástupní plat pro člověka s minimální kvalifikací do známého obchodního řetězce.

Tímto kvantitativním průzkumem s 1661 respondenty z řad pedagogů, manažerů a ostatních skupin, nějakým způsobem zainteresovaných ve vzdělávání, se podařilo sestavit 2 profily pedagogů pro výuku managementu, marketingu a dalších příbuzných ekonomických oborů. Minimálně tyto dva profily jsou téměř reálné životní protipóly. Jako vše na světě složité, je jen o lidech

Tyto profily se od sebe liší v jednom zásadním stěžejním faktu a tím je délka pedagogické praxe. Zjednodušeně řečeno, lidé z praxí 6 a více let pedagogické praxe mají jiný přístup a profil, než pracovníci, kteří často mají pedagogickou či vzdělávací činnost jen jako okrajovou záležitost a věnují se jí 1 rok, maximálně 2 roky.

Shrnutí profilu první skupiny respondentů. Je jich jedna čtvrtina z celkového množství respondentů., věnující se pedagogické praxi 6 a více let, má následovnou charakteristiku. Z 55 % respondentů jde o ženy. Vzhledem k tomu, že v celkovém vzorku respondentů máme 54 % mužů, je zde přibližně 2/3 pravděpodobnost, že s delší pedagogickou praxí budou ženy. Věkem jsou rovnoměrně zastoupeny ve všech kategoriích 34 až 60 let. Neopomínejme 25% podíl z nich, kteří učí, se přibližuje důchodový věk a neplánují žádné velké změny. 30% těchto respondentů žije samo. Mají příjem mezi 21 000 a 40 000 Kč měsíčně. 41% z nich má jen úplné středoškolské vzdělání a z 38 % vysokoškolské vzdělání magisterského stupně. Žijí buď v malých městečkách do 5 tis obyvatel (21%), nebo městech do 50 000 obyvatel (41%) = většinou dříve okresních městech. Většinou jde o vyučující ze

segmentu ekonomických předmětů, často přímo managementu. Tato skupina používá k výuce z 89 % učebnici či skripta, více zdrojů informací 56 % a internet 45 %. 75 % podíl těchto respondentů uvedlo, že aktivizační prvky nepoužívá, nebo jen opravdu sporadicky. V této skupině respondentů, kteří se dlouhodobě věnují pedagogické kariéře, považují její reprezentanti jako nejdůležitější pro svoji výuku domácí přípravu. 50% z nich uvedlo, že nejdůležitější je kázeň. U sofistikovanějších otázek odpovídali takto. Žádné manažerské kurzy z nich nikdy nevidělo 80 %, ani formu výuky hrou, nemají o to zájem. Jiným formám výuky než frontálním metodě se přímo vyhýbají, neboť si na to ani neumí představit formu přípravy či se bojí pocitu trapnosti při ní. Tato skupina odpovídala na současné ekonomické výrazy a zjednodušeně řečeno "manager speak" posledních let velmi nejistě. Výrazy jako Brainstorming, Kaizen, Log Frame, 4P či Balanced Scorecard v 70% respondenti tohoto profilu vůbec netuší, o co jde, Nepříjemný závěr, této část respondentů, kterých je celkem 23% a dlouhodobě se věnuje výuce 6 a více let. Nejen že spí na vavřínech, ale dávno zaspali, motivace víceméně žádná, inovace žádné, chce se říci promarněný čas posluchačů a studentů. Není to jen předdůchodový věk, často jsou to takříkajíc mladí kantoři, kteří nastoupili po ukončení studia do výuky mladších, jsou zde delší dobu a svět kolem nich jim utíká. Uniká tak moc, že je pro ně motivace nástupní plat v maloobchodním řetězci Lidl, či něčem podobném a svůj pracovní poměr v pedagogickém směru berou jen takovou jistotu, ze které je asi nikdo nevyhodí, protože tzv. mají praxi a zároveň asi nemají přehnané mzdové nároky. O kvalitě této výuky a následně znalostech studentů uplatnitelných v praxi si není třeba dělat iluzí, v soukromém sektoru by často neměli šanci uspět. Rovnou to ukazuje na časté nářky firem, že získávají sice uchazeče o zaměstnání s titulem, ale bez jakýchkoliv použitelných znalostí.

Protipólem byla další čtvrtina respondentů, z hlediska vzdělávání pozitivnější. Jsou to respondenti s délkou pedagogické praxe 1 až 2 roky. Jejich hlavní zaměstnání je popsáno výrazem manažer v 64 a z 34% pedagog na soukromé vysoké škole. Zároveň 7 % z nich uvádí, že má více rolí, neboli jde zde o překryv těchto profesí. 42% z nich jsou vyšší manažeři. Zajímavé, že neztrácí pozitivní postoj, mnohdy s humorným přesahem v odpovědích. Tato skupina, často ve vysokých pozicích managementu, stejně uvádí, že v pracovním procesu jen plní přání a rozkazy. Koho když jsou v nejvyšších patrech? Nadnárodních korporací, akcionářů, vlastníků, státu. Pedagogické praxi se, z hlediska četnosti, věnují z 50% příležitostně, 39 % má malý úvazek. Zajímavý je ale důvod této činnosti. Pro nějakých 61% z nich je to motivující a pro 55% z nich je to seberealizace. Finanční pouze pro 14% z nich. 65 % z nich neustále čerpá nová data do výuky a neustále inovuje formu výuky. Tato vybraná skupina respondentů se zmiňuje o využívání všech výukových metod, jako jsou didaktické hry v 64%, psychologické v 53% a metody z hlediska myšlenkových operací 51%, času výuky. Tato část respondentů si ale je vědoma svých pedagogických nedostatků a přiznává z 64%, že nejtěžší úkol v jejich praxi je konverze slovních úloh do výpočtů a v 26% pochopení toho, co vlastně spočetla. Nedá se přímo říci,

zda pedagogové s dlouholetou praxí jsou v tomto směru lepší, je docela možné, že jsou na tom ještě hůře, jen díky vyjetým kolejím si toho nikdy nevšimli, anebo s tím v reálném životě vůbec nedošli do styku. Chtít po lektorech s malou praxí, kteří jsou v hlavním profesním životě manažeři znalost běžného bussiness speak není velkým problémem, Log Frame, 4P, 4C, Soft skills, Balanced Scorecard jsou pro mnohé z nich denní chléba (znalost vždy přes 80%), takže spíše uveďme, že 50% z nich uvádí, že zákazník je u nich pánem, TQM sice mají ve firemních materiálech, ale realita je v 81 %ve firmách jiná. Samozřejmostí je použití výpočetní techniky, prezentací v PowerPoint a dalších, ale zároveň 30 % z nich se snaží výpočetní techniku při výuce používat minimálně. Podle těchto respondentů je nejdůležitější ve výuce managementu používat praktické ukázky a realizovatelnost v praxi, což uvádí 75% z nich včetně absolvování speciálních kurzů pro manažery. Formu výuky hrou v délce 1 dne absolvovala polovina z nich MBA kurzy oceňovalo 65% z nich. Konference či odborná školení navštěvují z důvodu vzácné osoby (63%) přednášejícího nebo možnosti praktického tréninku. Na rozdíl od většiny ostatních respondentů, kde je hlavním motorem návštěvnosti vzdělávacích akcí a konferencí, občerstvení zdarma.
Tato skupina respondentů, kterou charakterizuje především malá pedagogická praxe, jenž je realizována často souběžně s hlavní manažerskou profesí, se dá nalézt nejčastěji v krajských městech či Praze a Bratislavě, vysokoškolské vzdělání magisterského stupně má 70% z nich a 48 % z nich má z nich další typy manažerského vzdělání, nejčastěji profesní MBA. Finanční zázemí je z těch lepších. 25% z nich přiznává příjem 2 000 EUR až 3 000 EUR měsíčně, 35% z nich 3 000 EUR až 4 000 EUR měsíčně. Z 95% mají rodinné zázemí, v 80% věk 35 až 50 let a v 70% podíl je v zastoupení mužů. Shrnutím se dá říci, že takto asi vypadá očekávaný profil vyučujícího pro předměty zaměřené na management. Jenže zároveň bylo zodpovězeno, proč je tak složité je do výuky dostat. Přece jen je málo těch, kteří z důvodu seberealizace opustí svá stabilní zaměstnání s několikanásobným příjmem, než je průměrem ve školství, včetně veškerého zázemí soukromých firem či nadnárodních korporací a dál se budou věnovat výuce managementu jen jako občasnému hobby pro zpestření svých životopisů či jistému ozvláštnění zaměstnání.

Zbývající polovina respondentů, z nichž část jsou studenti, část management, který se ale nevěnuje cíleně vzdělávání (je to pro něj jen skrytá doprovodná aktivita, jako třeba obchodní zástupce občas zaškoluje nové produkty nebo základní obsluhu software) ale ve formě, která není v principu označena jako pedagogická. Charakteristickým pro ně bylo, že se ne dobře profilují a jsou tím pověstným středem mezi oběma poměrně jednoznačně profilovanými skupinami. Závěr by měl šířit snahu získat co nejvíce schopných lidí z úspěšného, většinou manažerského života středního a vyššího či top managementu do co nejvíce škol se zaměřením na management pro nejen obohacení výuky, ale především pro předávání zkušeností mladším generacím.

Pro potenciální studenty je shrnutí jiné. Především by si měli jinak sestavit žebříček hodnot pro nastoupení ke studiu na dané instituci. Je to dáno často mezigeneračním vlivem rodičů, vyučujících na stávajícím stupni studia či vlivu spolužáků. Je to možná pragmatický přístup, ale taktéž je se značným historickým přesahem ovlivněným jak minulým politickým systémem, tak i zjednodušením pohledu na svět, který v době puberty nemá mnohdy představu plánů toho, co bude za rok, dva, či více do budoucna. Určitě hraje vliv i ekonomická a sociální situace.

V dnešní době totiž pořád platí žebříček zájmu studentů o vysoké školy následovně:

0. Když se nedostanu, zkusím to za rok, dám si jazykovou přípravu, prázdniny
1. Veřejná vysoká škola, ideálně v lokalitě bydliště a s tématem, co chci studovat
2. Veřejná vysoká škola v místě bydliště
3. Veřejná vysoká škola „prestižní“, většinou mimo místo bydliště

A až když se nedostanu, tak

4. Soukromá škola v místě bydliště s nejnižším školným
5. Soukromá škola v místě bydliště se zajímavým oborem
6. Soukromá škola s pověstí snadná
7. Zahraniční soukromá škola působící v ČR či SR

*Jenže **závěr** z tohoto několikaletého kvalitativního výzkumu je úplně jiný.*
Student by si měl předem položit otázky typu:
Co chci studovat? Co mi to má přinést? Jaká forma studia mě zajímá?
Následně si pár škol vyzkoušet, z hlediska přístupu, z hlediska formy výuky a pak se rozhodnout. I tímto průzkumem vyšlo jednoznačně, že většina škol má jako jistotu pravidlo. Hlavně ať to někdo odučí, důležité jsou kvalifikační předpoklady jako jméno, tituly, publikační činnost. Že kvalita výuky je nudná, či za danou vědeckou kapacitu v 90% zaskakuje někdo z asistentů, nikoho nezajímá. Že si studenti stěžují? Máte výhodnější cenově studijní program (u soukromých škol) či máte to „zadarmo“, tak co si stěžujete. Je jednoznačně vidět i pohodlnost, protože z frontální výuky nejčastěji plyne závěrečný test, který nějak napíšu či opíšu, zápočtovou práci najdu na internetu, nebo mi s ní někdo pomůže. V nejhorším naopak je to motivace finanční, že tyto práce za peníze udělám spolužákům a přivydělám si.
A škola hrou je to pravé?
Ten malý segment studentů, kteří mají zájem o výuku hrou s kreativním přístupem a nácvikem témat, má po čase jeden argument. Je to s nadšením, hodně toto je užitečné a do života výborné, ale po nějaké době si uvědomí, že je to zároveň dost náročné. Zdaleka ne

každý tuto náročnost chce absolvovat. Takže třeba dokončí daný stupeň vzdělání s kreativním přístupem (třeba MBA), ale něco dalšího (příkladem Bc.) pak jde studovat jinam. Na toto vše má vliv i okolní společnost, kde je v nás zakořeněný dlouhodobý přístup co nejjednodušeji, co nejsnáze, žádné komplikace, problémy obejít. Ve Finsku zvolili nový vzdělávací model před 30 lety, vysoká škola pedagogická je škola výběrová z výběrových. Na školy s pedagogickým zaměřením jsou přijati jen ti nejschopnější a už zde máme 1,5 generace, která zažila jiný model. Je to vidět na vzdělanosti populace a především finská ekonomika ukazuje, že toto je cesta.
Jenže, bude se populace chtít, bude to vyžadovat, dozví se to vůbec, že jsou tyto možnosti?

Zoznam skratiek a značiek

%	percentá
a pod.	a podobne
č.	číslo
např.	například
resp.	respektíve
4C	Customer Value, Cost to the Customer, Convenience, Communication
4P	Product, Price, Place, Promotion
Balanced Scorecard	systém vyvážených ukazatelů výkonnosti podniku
ISO	mezinárodní instituce pro normalizaci
TQM	Total Quality Management
Log Frame	logická rámcová matice

LITERATURA

DOLISTA, J., Zápas o pojetí člověka v současnosti, in: Muž a žena z personalistického hlediska, Acta Philophica Tyrnaviensia 11, Trnava, 2005, ISBN 8080820430, pp. 12-20.

DOLISTA, J., Holistická teorie osobnosti na pozadí teorie Kurta Goldsteina a Gabriela Marcela, in: Identita a identifikácia z pohľadu etiky a morálnej filozofie, Acta Philosphica Tyrnaviensia III, 2008, ISBN 978-80-8082-187-6, pp.92-97.

HRMO, R., KRIŠTOFIAKOVÁ, L., Quality assurance in higher education with a focus on the quality of university teachers. In: Key competences and the labour market. Warsaw: Warsaw Management University Publishing House, ISBN 978-83-7520-223-6, pp. 267-293

KLAZAR, S., Behavioral Consequences of Optimal Tax Structure – Empirical Analysis. European Financial and Accounting Journal. 2010, roč. 5, č. 1, ISSN 1802-2197, pp. 51–63.

LÍPA, Jan: *Učení Fráni Drtikola – Od čakramů k nemyšlení*. Praha: Svět. 2014. 112 s. ISBN 978-80-87201-08-4

NĚMEC, O.,: Řízení lidských zdrojů, 1. vydání, Praha, VŠFS, 2014, EUPRESS, ISBN 978-80-7408-083-8 2010

STRACHOTOVÁ, D., STRACHOTA, S.: Enhancing Productivity in Plastics Industry through the Concept of Lean Production. Proceedings of the 29th International-Business-Information-Management-Association Conference, May 3-4, 2017. Vienna, Austria. pp. 440-449. ISBN: 978-0-9860419-7-6.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Zdeněk Vrba, Ph.D. DBA, LL.A, LL.M.
1.Lékařská fakulta, Univerzita Karlova,
Kateřinská 32, 121 08, Praha 2

Vysoká škola DTI, s. r. o.,
Dukelská štvrť 1404/613, 018 41, Dubnica nad Váhom
E-mail: vrba@1az.cz

MLÁDEŽ V KONTEXTE RIZÍK SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

GABRIELA GABRHELOVÁ

Abstrakt

Kriminalita mládeže je vážnym problémom každej modernej spoločnosti. Cieľom príspevku je teoretická analýza súčasných spoločensko-ekonomických a sociálnych väzieb mladého človeka v kontexte rizikových prejavov správania. Dopady kriminálnych javov mládeže sú markantné, ovplyvňujú mnoho ďalších faktorov v spoločnosti. Úlohou edukácie súčasnosti je klásť dôraz na morálne hodnoty a orientovať výchovu na pozitívne stimuly pre uplatnenie sa mladých ľudí v praxi.

Kľúčové slová

kriminalita, mládež, rizikové správanie, prevencia, preventívne programy

Abstract

Juvenile delinquency is a serious problem in every modern society. The aim of the article is a theoretical analysis of the current socio-economic and social ties of a young person in the context of risky behavioral manifestations. The effects of juvenile delinquency are striking, affecting many other factors in society. The task of education today is to place emphasis on moral values and orientate education towards positive incentives for young people to work in practice.

Key words

crime, youth, risky behavior, prevention, prevention programs

Od správne orientovaného a plnohodnotného začlenenia sa mladého jednotlivca do systému sociálno-spoločenských, ekonomických, kultúrnych a ďalších väzieb, závisí rozvoj a napredovanie spoločnosti, v ktorej žijeme. kriminalita forma deviantného správania, ktorá je v rozpore s normami, ktoré klasifikuje Trestný zákon. O kriminalite môžeme hovoriť ako o aktívnej vtedy, ak je trestný čin spáchaný úmyselne a o pasívnej ak je trestný čin spáchaní z nedbanlivosti, respektíve z nečinnosti. O zjavnej kriminalite hovoríme vtedy, ak táto je zaregistrovaná, o ktorej sa orgány činné v trestnom konaní dozvedia a v súvislosti s ktorou konajú.

O latentnej kriminalite hovoríme vtedy, ak sa o nej orgány činné v trestnom konaní nedozvedia. Najväčšia latencia je v oblasti kriminality mládeže a to hlavne z toho dôvodu, že sa trestné činy páchané mládežou bagatelizujú. Podiel mládeže na páchaní trestnej činnosti je pozorovaný vo všetkých druhoch kriminality, t. j. majetkovej, násilnej a mravnostnej. Výnimku tvorí ekonomická kriminalita, kde je podiel mládeže nižší, no nie zanedbateľný. U osôb mladistvých a blízkych veku mladistvých prevládajú vzhľadom na ich fyzické predpoklady a psychické danosti krádeže vlámaním predovšetkým do pivníc, motorových vozidiel, ale aj objektov rôznych obchodov a firiem. Spôsob spáchania býva komplikovanejší a premyslenejší ako u maloletých páchateľov, trestná činnosť je častejšie páchaná vo dvojiciach, trojiciach, resp. organizovaná v skupinách, prejavuje sa už väčšia skúsenosť páchateľov a v neposlednom rade je príčina aj v tom, že po predchádzajúcich skúsenostiach z menej závažnej činnosti, ktorá im nebola preukázaná, títo jedinci uplatňujú vyššie nároky na predmet záujmu v mnohých prípadoch s použitím násilia pri prekonávaní odporu smerujúceho proti dosiahnutiu vytýčeného cieľa a s prvkami utajenia proti odhaleniu (Ondrejkovič, 2009).

Násilná trestná činnosť nasleduje za majetkovou kriminalitou. Vo všetkých vekových skupinách mládeže sa násilná trestná činnosť prejavuje predovšetkým v rôznych formách vydierania, šikanovania. Bohužiaľ sa prejavuje už aj na základných školách. U tejto trestnej činnosti je zaujímavý predovšetkým motív spáchania. Motív konania pri násilnej trestnej činnosti spáchanej mládežou je jednak získanie majetkového alebo iného prospechu (výkon rôznych služieb a pod.), snaha preukázať silu a odvahu pred ostatnými členmi partie, ponižovanie slabších jedincov, ale aj riešenie konfliktných a ťaživých osobnostných a rodinných problémov. Špecifickými znakmi násilnej trestnej činnosti mládeže je prevažne páchanie trestnej činnosti pod vplyvom alkoholu, využívanie početnej prevahy k útoku na obeť. Miestom spáchania sú spravidla voľné priestranstvá. Obeťou tu bývajú spravidla osoby nedospelé, prestarnuté, t. j. so zníženou schopnosťou sebaobrany.

V súvislosti s mravnostnou kriminalitou mládež upozorňuje Sejčová (2006) sa výrazným podielom zúčastňuje aj na páchaní mravnostnej kriminality, pričom tohto druhu kriminality sa v prevažnej miere dopúšťajú mladiství a taktiež osoby blízke tejto vekovej kategórii. Ide predovšetkým o pohlavné zneužívania a znásilnenia. U dievčat ide predovšetkým o prostitúciu, kde motívom konania je predovšetkým majetkový zisk. Pokiaľ ide o trestnú činnosť spojenú s alkoholovou toxikomániou, štatistické údaje dokumentujú, že kriminalita mládeže páchaná pod vplyvom alkoholu predstavuje vážny problém kriminality. Trestná činnosť súvisiaca s alkoholom sa sústreďuje na určité okruhy činov. Ide o trestné činy súvisiace s nedovolenou výrobou a konzumáciou alkoholu je napríklad výroba alkoholu bez povolenia a podobne a o trestné činy, u ktorých sa výrazne prejavuje iniciačný

účinok, napríklad násilná a mravnostná trestná činnosť, trestná činnosť v doprave a podobne.

Množstvo trestných činov spáchaných pod vplyvom alkoholu je neporovnateľne väčšie, ako množstvo trestných činov spáchaných pod vplyvom nealkoholovej drogy. Rozdiel v postoji k alkoholu a nealkoholovým drogám je podmienený iba tým, že alkohol je domáci výrobok s dlhou tradíciou užívania, ale aj zneužívania a nie je teda symbolom čohosi neznámeho a ohrozujúceho ako to je u nealkoholovej drogy (Čech, 2008).

Vnútorné faktory, ktoré ovplyvňujú kriminalitu mládeže, možno zaradiť medzi biologicko–psychologické danosti jedinca. Zo štrukturálnej charakteristiky osobnosti vyplývajú aj možné psychologické faktory vytvárajúce základ kriminálnej budúcnosti dieťaťa (Baloghová, 2006). Biologické faktory vedúce ku kriminalite dieťaťa môžu existovať už v tele matky (napr. poškodenie plodu, genetická chyba a pod.). Vonkajšie faktory môžeme charakterizovať aj ako prostredie, ktoré je zdrojom formovania človeka, kde človek je iba v takej miere produktom prostredia, v akej si osvojuje prvky a obsah tohto prostredia. Medzi vonkajšie faktory patria rodina, škola, voľný čas, partia, spoločnosť, masovokomunikačné prostriedky.

Agresivita, násilie, lož, drzosť, chamtivosť a ďalšie negatívne črty ľudského správania sú odmietané ako protispoločenské a deformujúce osobnosť človeka. Pokiaľ to tak nie je, môžu sa vytvoriť u mladého dieťaťa odchýlky od normy pri utváraní psychiky, ktoré v čase puberty a dospievania môžu viesť k páchaniu trestnej činnosti. Rodina je tradične považovaná za hlavného činiteľa, ktorý svojím zlyhávaním deťom umožňuje kriminálne správanie. Vo všeobecnosti je uznávané, že sociálne zlyhanie jednotlivca sa spája s pojmom rozvrátenej rodiny. Je nesporné, že stabilita rodiny je predpokladom zdravej a primerane správnej výchovy detí (Turayová, 2001).

Škola je prvou formálnou skupinou mimo rodiny, s ktorou dieťa prichádza do kontaktu. V rodine si dieťa osvojuje prvé mravné a morálne zásady a následne ich v škole potom rozvíja. Každý žiak v novom, zložitom kolektíve získava sociálne skúsenosti a návyky sociálneho správania. Škola je nielen organizátorom učebno-výchovnej práce, ale predstavuje širší kolektív, v ktorom sa ďalej morálne formuje osobnosť každého jedinca. Dôležité však je, aby vyučujúci v školách dokázali adekvátne na spomínané javy reagovať. Ako najúčinnejšie pedagogické opatrenie sa ukázala konfrontácie páchateľov a ich obeti a náprava spáchanej krivdy. Kde vyučujúci vystupuje v pozícii sprostredkovateľa nie trestajúceho (Čech, 2008).

Prípadné nedostatky v pedagogickom procese oslabujúce potenciálny pozitívny výchovný vplyv školy, môžu v určitom stupni pôsobiť, prípadne podporovať nepriaznivé formovanie osobnosti. Pedagóg by mal rozpoznať problémové deti už v nižších ročníkoch základnej školy a včas upozorniť na takéto deti, prípadne rodičom odporučiť vyšetrenie takéhoto dieťaťa. V školskom prostredí

je veľmi výrazným zdrojom kriminality mládeže aj uprednostňovanie a prístup učiteľov k jednotlivým žiakom. Ide najmä o neobjektívne hodnotenie žiakov, prípadne o ich osočovanie alebo znižovanie ich dôstojnosti. To môže viesť k znechuteniu, agresii, šikanovaniu, či iných prejavov delikventného správania. Preto môžeme konštatovať, že necitlivé zaobchádzanie so žiakmi zo strany pedagóga, uplatňovanie nespravodlivosti v škole, neriešenie sporných prejavov vzťahov medzi deťmi môže viesť k prvým prejavom kriminality ako výrazu vzdoru a nerešpektovania.

Pre mnoho detí a mladých ľudí je partia, alebo presnejšie vrstovnícka, neformálna skupina často jedinou formou dobrovoľného združovania sa. Príslušnosť k takejto vrstovníckej skupine poskytuje pre mladého človeka zázemie a ochranu. Pre príslušníka takejto skupiny má veľký význam, nakoľko mu poskytuje pocit bezpečnosti a pomáha prekonávať sociálnu izoláciu vytváraním sociálnych vzťahov. Prispieva tiež k osvojovaniu pozitívnych hodnôt. Pozitívne zamerané vrstovnícke skupiny sa venujú spoločným hrám, súťažiam, zábave, alebo športu a svojím členom umožňujú vstupovať do vzájomnej komunikácie (Ondrejkovič, 2009).

Vplyv masovokomunikačných prostriedkov na páchanie kriminality je predmetom častých diskusií hlavne v súčasnosti. Je dôležité zamyslieť sa nad tým, aký model života a medziľudských vzťahov poskytujeme našej mládeži prostredníctvom médií, kina a televízie. V súčasnosti sme pričasto svedkami toho, že pod rúškom tzv. akčných filmov ponúkame mladým divákom presilu negatívnych podnetov.

V súvislosti s kriminalitou a delikvenciou je dôležité venovať pozornosť ich prevencii. Objektom primárnej sociálnej prevencie kriminality vo všeobecnosti upozorňuje Ondrejkovič (2009) je sociálne prostredie v najširšom zmysle slova. Ide tu o vytváranie takých podmienok, aby sa človek nestal páchateľom trestného činu, pričom preventívne pôsobenie je nasmerované na najširšiu verejnosť. Z hľadiska prevencie kriminality mládeže sú objektom primárnej sociálnej prevencie mladí ľudia vo veku do 18 rokov, ktorí neprišli do styku s kriminalitou, alebo inými formami sociálno-patologického správania. Vychádzajúc zo všeobecného cieľa, stratégie primárnej sociálnej prevencie kriminality mládeže sú zamerané na výchovu a vzdelávanie mládeže, mimoškolské aktivity, zvyšovanie právneho vedomia, organizovanie výcvikov orientovaných na rodinnú výchovu, profesijné vzdelanie pedagógov, policajtov, sociálnych pracovníkov a pod. Významnou oblasťou primárnej sociálnej prevencie kriminality mládeže je výchova mladej populácie, kde má nezastupiteľné miesto rezort školstva.

Objektom sekundárnej sociálnej prevencie kriminality sú rizikové faktory sociálneho pôsobenia a tzv. „rizikový jedinci“, u ktorých je vyššia pravdepodobnosť, že sa stanú páchateľmi trestnej činnosti. Z hľadiska sekundárnej sociálnej prevencie sú jej objektom mladí ľudia, ktorí sú vo väčšej miere ohrození páchaním kriminality,

t.j. jedinci, u ktorých sa poruchy správania začínajú prejavovať v závažnejších formách.

Preventívne programy sú primárnym druhom prevencie rôzneho druhu. Cieľom preventívnych programov je pozitívne ovplyvniť hodnotovú orientáciu, postoje a správanie detí a mládeže. Preventívne programy zamerané na prevenciu agresivity majú za úlohu viesť žiakov k prosociálnosti, odstraňovať spory medzi žiakmi, zvládať vlastnú agresivitu a vedieť riešiť konflikty. Najčastejšie spomínané a doposiaľ realizované sú však preventívne programy drogovej prevencie. Ich efektívnosť potvrdil aj výskum štúdií týkajúcich sa prevencie drogových závislostí. Preventívne programy sú na Slovensku realizované hlavne v školách pod vedením Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Preventívne programy sú účinné, ak rodičia a súrodenci podporia mienku žiaka alebo časť zo sociálneho prostredia zdieľa rovnaký názor ako žiak a podporí ho. Účinnosť preventívnych programov súvisí aj s tým, či sa tieto programy aplikujú v súlade s dosiahnutou vývinovou úrovňou žiaka. Pri realizovaní preventívnych programov agresivity používame metódy zážitkové, inscenačné, simulácie, rolové hry, prednášky, diskusie (Riháková, 2000) rozhovory, ale aj brainstorming. Okrem týchto metód používame metódy cvičenia a navykania, metódy pôsobiace na city, intelekt, správanie a metódy výchovy vo voľnom čase.

Špecifickým preventívnym programom je peer program, ktorý predstavuje modernú stratégiu práce v skupinách rovesníkov. Slovo peer znamená rovnocenný človek, teda človek blízky nielen vekom, ale aj sociálnym postavením, skúsenosťami a záujmami. Môžeme ho definovať ako výchovno-vzdelávací program určitého druhu prevencie. Každý peer program má stanovené ciele v súvislosti so svojim zameraním. Peer programy vedú vopred odborne pripravení peer aktivisti a peer dobrovoľníci (vo veku 15 až 30 rokov). Títo musia absolvovať výcvik a musia byť pripravení tak po stránke odbornej, ako aj komunikačnej. Pri realizovaní týchto programov si žiaci okrem iného precvičujú svoje sociálne zručnosti a komunikačné schopnosti. Význam týchto programov spočíva v tom, že mladý človek sa skôr stotožní so svojimi rovesníkmi. Pri realizovaní peer programov je dôležité, aby peer aktivisti alebo peer dobrovoľníci rešpektovali platné pedagogické zásady ako zásadu primeranosti, zásadu názornosti, cieľavedomosti, odbornosti, zásadu uvedomelosti a zásadu individuálneho prístupu.

K špecifickej forme rizikového správania dnes v školách patrí školské podvádzanie. Vzťahuje sa nielen na oblasť ignorácie žiakov k školskej dochádzke ale prevažne na tzv. nový trend vo vzdelávaní – bez vzdelávania. Celá spoločnosť, ale predovšetkým média dnes predkladajú mladým ľuďom množstvo prípadov demonštrujúcich podvádzanie na akademickej pôde, plagiátorstvo, rôzne prípady elektronického podvádzania, čím motivujú žiakov v rýchlom napodobňovaní podvádzania aj na stredných školách (Bajtoš, Marhevková, 2016). Rozposlanie správnych odpovedí

prostredníctvom mobilného telefónu využívajú vo väčšej miere žiaci SOŠ ako gymnazisti, čo znamená, že mobilné telefóny nie sú počas vyučovania zakázané (Gabrhelová, Porubčanová, 2019). Formy a metódy prevencie sú výzvou pre súčasnú edukáciu. K tomuto rizikovému sme správaniu sme doposiaľ nezaznamenali žiadny konkrétny program, či cielenú plošnú aktivitu. Z nami realizovaných zistení sa zákaz používania mobilných telefónov podľa oslovených respondentov (učiteľov žiakov stredných škôl) javí ako významné preventívne opatrenie. Učitelia sa nazdávajú, že by zamedzilo, alebo aspoň skomplikovalo žiakom podvádzanie. Názory žiakov na potrestanie spolužiakov pri podvádzaní sú v mnohých prípadoch nekompromisné, ale len do vtedy, ak sa netýka ich osoby, či spoluúčasti.

Značná časť sociálno-patologických javov sa navzájom prelína, dopĺňa a podmieňuje. Väčšina potom vyúsťuje do protiprávneho konania (priestupkovosť a kriminalita) alebo vytvára podmienky pre ich vznik a existenciu. Komplementárnym pojmom k pojmu prevencia kriminality je pojem represia kriminality.

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového projektu KEGA 001 DTI - 4/2018 Školské podvádzanie ako problémový aspekt hodnotenia výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných školách.

LITERATÚRA

BALOGOVÁ, B. (2006). Riziková mládež na Luniku IX. v Košiciach. In Riziková mládež v současné společnosti : rizika - prevence - rizika - texty k sociální práci. Hradec Králové: Katedra sociální práce a sociální politiky Univerzity Hradec Králové, 2006. ISBN 80-7041-044-2, s. 197-202.

BAJTOŠ, J., MARHEVKOVÁ, A. (2016). Školské podvádzanie problémový aspekt hodnotenia výkonovo žiakov. Wolters Kluwer, s.r.o. Bratislava, 2016. 101 s. ISBN 978- 80-8168-452-4.

ČECH, J. (2008). Sociálna psychológia pre učiteľov. Praha 3: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-59-4.

ONDREJKOVIČ, P. 2009. Sociálna patológia. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.

PORUBČANOVÁ, D. – GABRHELOVÁ, G. (2019). Problém podvádzania žiakov a jeho eliminácia. In Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-4. Z-F LINGUA. 113-127 ISBN: 978-80-8177-065-4

RIHÁKOVÁ, E. 2000. Rovesnícke programy pre starších žiakov. Bratislava: IUVENTA, 2000. ISBN 80-88893-59-3.

SEJČOVÁ, Ľ. (2006). Rodinné prostredie a kvalita života dospievajúcich. In: Mládež a spoločnosť: Slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže. Bratislava: MŠ SR, 2005. ISSN 1335-1109, roč. XI, 2005, č. 4, s. 44 - 72. ISSN 1335-1109.

TURAYOVÁ, Y. (2001). Kriminologické aspekty zločinu. Bratislava: IURA EDITION, 2001. ISBN 80-89047-25-4.

Kontaktná adresa autorky:

Doc. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., MBA, LL.M

e-mail: gabrhelova@dti.sk
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20 018 01 Dubnica nad Váhom

ANALÝZA PODSTATY A VÝZNAMU PRAVIDIEL V EDUKAČNOM PROSTREDÍ AKO PREDPOKLAD KVALITATÍVNEJ ZMENY PRÍSTUPU ŽIAKOV K DANÝM PRAVIDLÁM – MORÁLKA A SPRAVODLIVOSŤ

FERDINAND KORN

Príspevok je spracovaný v rámci riešenia grantového projektu KEGA - Projekt č. 005DTI-4/2018 s názvom: Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí, podporeného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Abstrakt

Predkladaný článok prezentuje status žiaka v edukačnom prostredí, ktorý je modelovaný vplyvmi morálky a spravodlivosti, na základe ktorých reaguje na stanovené pravidlá v edukačnom prostredí autonómnym prístupom. Predmetný prístup je dôležitým substrátom obsahu korelácie „žiak a pravidlo“, pretože vyjadruje efektivitu, teda predstavuje odraz kvality javu, kedy sa heteronómne pravidlo stáva, alebo nestáva pravidlom autonómnym.

Kľúčové slová

pravidlo, vzdelávanie, právo, morálka, spravodlivosť

Abstract

This article presents the status of a pupil in the educational environment, which is modeled by the effects of morality and justice, on the basis of which it reacts to the established rules in the educational environment by an autonomous approach. The approach in question is an important substrate for the content of the 'pupil-rule' correlation, because it expresses efficiency, thus reflecting the quality of the phenomenon when a heteronomous rule becomes or does not become an autonomous rule.

Key Words

Rule, Education, Law, Morality, Justice

Úvod

Konanie každého jednotlivca je do značnej miery ovplyvnené prostredím, ktorého je súčasťou. Inak tomu nie je ani v prostredí školy. Žiak je ovplyvňovaný materiálnymi, sociálnymi, ale aj emocionálnymi atribútmi daného prostredia. Kvalita edukačného prostredia zahŕňa viaceré determinanty, ktoré dotváranú jeho charakter (Hanuliaková, J. 2016a).

Kvalitatívna úroveň života v školskom prostredí, v škole, je odrazom a ukazovateľom fungovania a kvality samotnej školy, pretože aj vnímanie kvality života školy ovplyvňuje to, ako sa žiak v škole cíti, či do školy chodí rád, či je s kvalitou svojho života v škole subjektívne spokojný (Krásna, S. 2016).

V predchádzajúcich článkoch autora v spojení s témou, vyslovenou v názve predkladaného príspevku, bola prezentovaná skutočnosť, že vzťah žiaka k pravidlám, existujúcim v prostredí školy, je ovplyvňovaný rôznymi subjektívnymi a objektívnymi spoločenskými faktormi. Z hľadiska subjektívnych modalít bola predstavená existencia individuálneho postoja každého žiaka k existencii (zaručených) pravidiel v edukačnom prostredí, ako aj vnímanie legitimity daných pravidiel. V edukačnom prostredí však existujú i objektívne skutočnosti, ktorých definícia a analýza zohráva dôležitý moment pre poznanie podstaty a významu (zaručených) pravidiel v edukačnom prostredí a následne pre poznanie dôvodov určitého (individuálneho, subjektívneho) prístupu žiakov k uvedeným pravidlám. Skúmanie vytýčených prvkov edukačného procesu umožňuje vysloviť konštatáciu, že všetky objektívne faktory, ovplyvňujúce status zaručených pravidiel, sa relativizujú do subjektívnych faktorov, ktoré predstavujú individuálny prístup žiaka k stanoveným pravidlám. Načrtnuté objektívne skutočnosti predstavuje existencia jednak morálky (spoločenský normatívny systém) a jednak existencia spravodlivosti (filozofická kategória), ktoré sú neopomenuteľnými inštitútmi pri skúmaní korelácie žiaka a obsahu existujúcich zaručených (právnych) pravidiel v societe, v ktorej sa realizuje vzdelávanie a výchova.

Edukačné prostredie je chápane ako nadradený termín súvzťažným pojmom ako sú klíma školy, klíma triedy a atmosféra školy a triedy (Hanuliaková, J. 2016b). V predmetnom prostredí majú z hľadiska existencie pôsobenia rôznych druhov spoločenských pravidiel prioritné postavenie zaručené pravidlá. Sú to pravidlá, ktoré majú v predmetnom prostredí povahu „objektívneho práva“, „pravidiel objektívneho práva“, „systému platného práva“ tak, ako je to *per analogiam* dané v societe (v spoločenskej štruktúre), ktorú označujeme pojmom „štát“. Aj edukačné prostredie

totiž predstavuje societu, ktoré je tvorená rôznymi jednotlivcami, ktorí sa, či už v pozícii žiaka, alebo pedagóga, aktívne zúčastňujú v edukačnom procese a ktorých správanie je nevyhnutne potrebné regulovať predovšetkým z dôvodu, aby bol dosiahnutý cieľ vzdelávacieho procesu v čase, ktorý je na to určený.

Zaručené pravidlá sú charakteristické tým, že sa vzťahujú na neurčitý počet subjektov (žiakov, pedagógov) rovnakého druhu, že sú monistické, čiže zaväzujú všetky dotknuté subjekty bez ich ohľadu na ich osobnostné rozdiely, že sú heteronómne (regulujú správanie jednotlivcov autoritatívne „zvonku“) (Weyr, F. 2015), že sú vydávané z pozície autority (napr. mocenského postavenia vedenia školy), že sú príslušnou autoritou, ktorá ich vydala, všeobecne vynútiteľné a ich nedodržanie sankcionované a že sú publikované v stanovenej forme. Zaručené normy tak v „societe edukačného prostredia“ predstavujú „právny normatívny systém“ predmetnej society.

Zaručené pravidlá sú štrukturálne spojené s existujúcou organizáciou školy, naproti tomu morálka (pravidlá - normy morálky, morálneho normatívneho systému) s existujúcou organizáciou školy spojené nie sú, no sú súčasťou regulácie spoločenských vzťahov v školskom prostredí.

Morálny spoločenský normatívny systém, pravidlá morálneho normatívneho systému v edukačnom prostredí a ich základné porovnanie so zaručenými pravidlami

Morálny normatívny systém je spoločenský normatívny systém, ktorý predstavuje historicky a spoločensky objektívne podmienený princíp na posudzovanie spoločenských javov a ľudského správania v tom, čo je „dobré“ a čo je „zlé“. Pri porovnaní „zaručených pravidiel“ a „morálnych pravidiel“ je potrebné zvýrazniť, že morálne pravidlá sú na rozdiel od právnych (zaručených) pravidiel staršie, že regulujú a odrážajú širší okruh spoločenských vzťahov, že sú náročnejšie na správanie, pretože neposudzujú len samotné správanie žiaka a následok jeho správania, ale aj pohnútky, ktoré žiaka ku správaniu viedli, že sú účinnejšími v sankciách, pretože ich prejavom je vždy aj verejná mienka o určitom žiakovi a že prežívajú vo vedomí jednotlivcov (žiakov) ako nepísané pravidlá.

V každej pluralistickej societe, teda v societe zloženej z jednotlivcov rozličných názorov a skúseností, teda aj v kolektíve žiakov, alebo žiakov a učiteľov, existuje viac podôb (viac druhov) morálneho spoločenského systému. Iný morálny spoločenský systém uznáva napr. žiak veriaci, ako žiak neveriaci. Uvedený názorový pluralizmus u žiakov stavia zaručené pravidlá pri ich tvorbe pred úlohu skoordinovať odlišné morálne voľby u jednotlivých žiakov (uznávanie a sympatizovanie žiakov k odlišným druhom poznateľnej spoločenskej morálky). V určitých prípadoch je objektívnou skutočnosťou, že zaručené pravidlá v škole sú rámcovo založené na morálnom kódexe society, v ktorej sa edukácia realizuje, napr. v cirkevných školách.

Na druhej strane existujú zaručené edukačné pravidlá, u ktorých absolútne absentuje morálny aspekt, ktoré teda s morálkou nemajú nič spoločné. Ako príklad možno uviesť príkaz (zaručené pravidlo vedenia školy), aby sa vyučovanie začínalo napr. o 8.00 ráno.

Morálna pomoc spolužiakovi v núdzi, napr. pri (vážnych) zdravotných ťažkostiach, nadobúda ako zaručené pravidlo „právny“ význam ako skutková podstata trestného činu neposkytnutia pomoci u tých žiakov, ktorí nadobudli deliktuálnu zodpovednosť. Nijaká „právna norma“ však žiaka nezaväzuje pomôcť spolužiakovi napr. vo finančných, alebo materiálnych ťažkostiach.

Na tomto mieste je dôležité uvedomiť si vo vzťahu „pravidiel práva“ a „pravidiel morálky“ v edukačnom prostredí nasledujúcu skutočnosť. Žiak môže veriť, že zaručené pravidlá, regulujúce jeho správanie v edukačnom prostredí, ktoré sú v konflikte s ním uznávanými pravidlami morálky (alebo so všeobecne akceptovanými morálnymi pravidlami), strácajú platnosť. Uvedený subjektívny názor žiaka ho (vnútorne) zbavuje povinnosti dodržiavať zaručené pravidlá, ktoré regulujú jeho správanie v školskom prostredí (vzdor, hnev, agresivita, neposlušnosť k autorite, ktorá je zaručenými pravidlami v pozícii *contra bonos mores*), čo je vnímané ako spúšťač nežiaducich negatívnych emócií žiaka ako prejav jeho nerešpektovania a následného porušovania sociálnych noriem (Porubčanová, D. 2016). Preto je potrebné zopakovať tézu o tom, aby tvorba zaručených pravidiel v školskom prostredí bola schopná čo v najširšej obsahovej miere skoordinovať odlišné morálne voľby u jednotlivých žiakov.

Spravodlivosť v spoločnosti

Ako často sa možno v školskom prostredí stretnúť s pobúrenými výkrikmi: „To nie je spravodlivé!“. Alebo: „Prečo má môj spolužiak z písomky lepšiu známku ako ja, keď máme rovnaké chyby?“ Prípadne: „Prečo mi triedny učiteľ vyčíta, že som prišiel na vyučovanie neskoro a môjmu spolužiakovi za ten istý skutok nepovedal nič a spolužiaka ospravedlnil?“

Spravodlivosť je však viac, ako iba výkrik žiaka v triede, či na školskom dvore. Po stáročia každý protagonista, či už v škole, v rámci verejného života, v rámci súkromného konfliktu, vo vojne, či v revolúcii, v boji záujmov, či v právnom spore pred súdom, vždy konal všetko možné (i nemožné) preto, aby dokázal, že spravodlivosť je na jeho strane.

Významný predstaviteľ právneho pozitivizmu (teória striktného oddelenia práva a morálky) Hans Kelsen vyslovil postulát, že spravodlivosť je iba pekným snom ľudstva, pričom z uvedeného dôvodu ani nevieme a ani sa nikdy nedozvieme, čo vlastne spravodlivosťou je.

Významný predstaviteľ „protipólu“ v teoretickom ponímaní dualizmu práva, predstaviteľ iusnaturalizmu Gustav Radbruch (teória neoddelenia práva a morálky), hovorí, že ten subjekt,

ktorý aplikuje zaručené pravidlá (sudca, policajt, učiteľ, riaditeľ školy, etc), sa má pýtať, čo je právo (čo sú zaručené pravidlá), nikdy nie na to, či to, čo je právne pravidlo, je aj spravodlivé. G. Radbruch však pokračuje a kladie si otázku, či je takéto obetovanie rozumu mravne možné (Bröstl, A., Dobrovičová, G., Kanárik, I. 2007a).

Ak by v spoločnosti existovala iba jedna všeobecne uznávaná „spravodlivosť", bolo by uvedené „obetovanie rozumu" mravne nemožné a nerešpektovateľné. Keďže tomu tak nie je, plynie z uvedeného jednoznačne, že ak sa v súvislosti s objektívnym právom, jeho výkladom a aplikáciou, hovorí o spravodlivosti, má sa tým na mysli spravodlivosť objektívneho práva a to v zmysle naplnenia princípu právnej istoty, zhmotneného v ochrane legitímnych očakávaní postulátom *de similibus idem est iudicandum* (zjednodušený preklad znamená, že k rovnakým prípadom sa má pristupovať rovnako, k rôznym sa má pristupovať rôzne).

Ústavná rovnosť všetkých subjektov pred objektívnym právom a orgánmi, ktoré ho aplikujú, je predpokladaná a vyžadovaná v procesnoprávnej i hmotnoprávnej rovine. Ak dôjde k porušeniu uvedenej rovnosti subjektov práva, je uvedená skutočnosť jednak porušením ústavy (a príslušného zákona) a jednak porušením spravodlivosti tak, ako je táto vnímaná a zakomponovaná v objektívnom práve.

Starorímska bohyňa spravodlivosti Justícia (grécka bohyňa Themis) je znázorňovaná so zahalenými (previazanými) očami nie preto, aby sa tým podporovalo pejoratívne vyjadrenie o „slepej spravodlivosti" (teda o nespravodlivosti objektívneho práva), ale preto, že už v Starom Ríme sudcovia (tí, ktorí aplikovali zaručené pravidlá) prisahali, že pri rozhodovaní *inter partes* (medzi stranami), nebudú vidieť účastníkov konania, ale „právnu vec", meritum veci.

Pretože platí, že spoločenstvo ľudí je sociálne nesúrodé, pestré, rôznorodé a stratifikované a keďže zároveň platí, že iba objektívne právo svojim monizmom zastrešuje všetkých prirodzene odlišných jednotlivcov v spoločnosti, plynie z uvedených sentencií *argumentum a contrario*, že všetky ostatné spoločenské normatívne systémy, či spoločensko - filozofické kategórie (okrem objektívneho práva) poskytujú možnosť variability v objektivizujúcich názorových platformách (Korn, F. 2019).

Z uvedeného dôvodu je spravodlivosť v spoločnosti (v societe) členená podľa belgického teoretika 20. storočia Chaima Perelmana do šiestich inštancií „konkrétnej spravodlivosti". Je navonok vyjadrená heslovite a to:

- každému podľa jeho práce - nachádza svoj odraz v materiálnom právnom štáte najmä v ideách slobodného podnikania v trhovom hospodárstve,
- každému podľa jeho potrieb - nachádza svoj odraz v „štáte blahobytu",
- každému podľa jeho zásluh - nachádza svoj odraz v napr. v neoliberálnom ponímaní dôchodkového zabezpečenia,
- každému podľa jeho spoločenského postavenia - nachádza svoj odraz vo vertikálnej sociálnej stratifikácii spoločnosti do horizontálnych vrstiev (stratov), je poznateľná najmä v monarchiách, podľa starorímskeho postulátu *quod licet lovi, non licet bovi* –

čo je dané bohovi, nie je dané volovi, no nachádza svoj špecifický odraz i v právnom štáte, kde sociálna stratifikácia spoločnosti spôsobuje korupčné správanie pri aplikácii objektívneho práva,

- každému podľa jeho právneho titulu - nachádza svoj odraz v aktuálnom právnom určení jednotlivca oproti štátu ako nositeľa základných práv a slobôd na základe medzinárodných zmlúv (právnych titulov), z uvedeného štandardu katalogizácie základných práv a slobôd jednotlivca sa následne odvíjajú možnosti ich obmedzenia, či ukladania povinnosti pre jednotlivcov v určitých funkciách, povolaniach, vo výkone trestu odňatia slobody, etc.,
- každému rovnako - nachádza svoj odraz v ponímaní všetkých ľudí ako jednej kategórie, bez akýchkoľvek odlišností (Bröstl, A., Dobrovičová, G., Kanárik, I. 2007a)

Každá z uvedených šiestich inštancií konkrétnej spravodlivosti má tendenciu prenášať sa do tvorby, výkladu a aplikácii objektívneho práva, aby sa následne stala „spravodlivosťou objektívneho práva“ teda, aby bola vynútiteľná štátnou mocou a to podľa toho, aká politická sila sa stane po voľbách súčasťou verejnej (štátnej) moci, resp. aký režim sa snaží daná štátna moc v štáte realizovať.

Je to práve existencia individuálneho postoja jednotlivca k objektívnemu právu, individuálny postoj jednotlivca k morálke, možnosť v rámci súdneho aktivizmu prenášať subjektívne morálne aspekty v procese teleologického výkladu a aplikácie práva do súdnych rozhodnutí orgánov verejnej moci a vyššie uvedené inštancie konkrétnej spravodlivosti v spoločnosti, ktoré sú spôsobilé deformovať aplikáciu relevantného objektívneho práva a tým vnášať do rozhodovacej činnosti súdov a iných orgánov verejne moci prvok právnej neistoty a nepredvídateľnosti (Korn, F. 2019).

Spravodlivosť v edukačnom prostredí

Po základnej analýze vyššie uvedených postulátov možno prikročiť k interpretácii a aplikácii inštitútu spravodlivosti do prostredia realizujúceho výchovu a vzdelávanie, teda do prostredia školy. Tak, ako to bolo zvýraznené v skorších záveroch, konkrétne školy nie sú diasporami, kde platia pravidlá obsahovo odlišné od všeobecne uznávaných a vyžadovaných pravidiel správania sa, ktoré sú charakteristické pre spoločnosť tvoriacu materiálny právny štát. Societa školy je súčasťou spoločenstva štátu, tvoria ju tí istí jednotlivci, ktorí tvoria i societu štátu. Na základe uvedených premís sa preto nemožno pozerať na aplikáciu spravodlivosti v edukačnom prostredí iným pohľadom, ako je to pri aplikácii spravodlivosti v podmienkach a priestore štátu.

Aj v priestore školy, kde sa realizuje edukačný proces, možno teda aplikovať spravodlivosť v zmysle stanovených šiestich inštancií konkrétnej spravodlivosti Chaima Perelmana a to nasledovne:

- aplikácia princípu „každému podľa jeho práce“ znamená, že každé hodnotenie a odmena žiaka v školskom prostredí sa určuje podľa toho, aký je individuálny príspevok žiaka v edukačnom prostredí, či už v meradle triedy, školy, ale aj v rámci jeho mimoškolského správania sa. Na uplatňovanie uvedeného princípu spravodlivosti sú založené systémy skúšania, písomiek, testov, známkovania a sankcií,
- aplikácia princípu „každému podľa jeho potrieb“ znamená, že v prípade, ak sa vyučovacieho procesu zúčastňuje žiak so zdravotným postihnutím, čím sú jeho potreby vo vyučovacom procese iné, ako u žiaka bez zdravotného postihnutia, zohľadňuje sa uvedená skutočnosť u zdravotne handicapovaného žiaka tým, že sa mu zabezpečujú napr. bezbariérové priestory školy, zvláštne vyučovacie pomôcky, osobitný prístup k vyučovaniu, etc. Sú prípady, že žiak pochádza zo sociálne slabšieho prostredia, čím vedenie školy môže materiálne prispieť k zakúpenie vyučovacích pomôcok u daného študenta, ktorý by si ich inak nemohol dovoliť, oproti iným študentom, ktorý nie sú finančne, či materiálne potrební. Aplikáciou uvedeného princípu spravodlivosti nedochádza u ostatných spolužiakov k vnútornému pocitu „nespravodlivosti“, k pocitu nespravodlivého, či priam diskriminačného zaobchádzania voči nim zo strany školy,
- aplikácia princípu „každému podľa jeho zásluh“ znamená, že výhody a „bremená“ edukačného procesu sú medzi žiakmi rozdeľované podľa osobitných zásluh stanovených na základe určitého jestvujúceho etického kódexu. Je preto spravodlivé, ak dobrí žiaci požívajú výhody a zlí žiaci znášajú bremená vyučovacieho procese, až po krajné „bremeno“, ktorým je vylúčenie zo školy,
- aplikácia princípu „každému podľa jeho spoločenského postavenia“ znamená, že výhody a nevýhody ako súčasti vyučovacieho procesu v školskom prostredí, sa medzi žiakov „rozdeľujú“ podľa ich spoločenského postavenia, poťažne spoločenského postavenia ich rodičov, teda že predmetné „rozdeľovanie“ je odrazom sociálnej stratifikácie spoločnosti. Sú známe prípady, keď žiak školy je „preferovaný“ na základe skutočnosti, že jeho rodičia prispeli darom škole, čím sú jeho rodičia stratifikačne zaradený do „spoločenskej vrstvy donorov školy“, teda jednotlivcov, z ktorých má škola ekonomický úžitok. Významný moment v dnešnom trhovom hospodárstve prináša skutočnosť, že každá škola musí „ekonomicky prežiť“ v konkurenčnom prostredí vzdelávania, čo sa prejavuje tým, že prijímanie školného sa stáva takou nevyhnutnosťou, že skresľuje edukačný proces v jeho rovine hodnotenia študentov, ktorí, aj v prípade nevyhovujúcich školských výsledkov, sú ponechávaní ako žiaci, či študenti škôl a stávajú sa jej absolventmi. Výhody a nevýhody ako súčasti vyučovacieho procesu v školskom prostredí, sa medzi žiakov „rozdeľujú“ aj podľa subjektívneho názoru učiteľa na žiaka, či medzi žiakmi navzájom Uvedené súvisí so subjektívnymi chybami jednotlivca (učiteľa, žiaka) pri spoznávaní a posudzovaní iných, kam zaraďujeme „halo efekt“ (prvý dojem), efekt zhovievavosti (sme

zhovievaví ku žiakom, spolužiakom, ktorí sú nám sympatickí), projekcia (do osobnosti žiaka „projektujeme“ svoje osobnostné vlastnosti), stereotypy (určité správanie žiaka spájame so zaradením do určitej vrstvy v rámci sociálnej stratifikácie spoločnosti) a efekt „figuríny a pozadia“ (vyzývavé správanie, či iná odlišnosť žiaka v porovnaní s kolektívom triedy, deformuje objektivitu učiteľa voči všetkým žiakom). Je potrebné podotknúť, že prezentovaný princíp spravodlivosti v edukačnom prostredí nie je priechodný z hľadiska celkového pôsobenia školy a osobnostných korelácií žiakov navzájom, či žiakov a učiteľov (vedenia) školy navzájom. Z hľadiska tých žiakov, ktorý požívajú „výhody“ z uplatňovania daného princípu v školskom prostredí, sa však javí ako priechodný a „spravodlivý“,

- aplikácia princípu „každému podľa jeho právneho titulu“ znamená, že objektívne právo materiálneho právneho štátu *a priori* pojmovo zadefinuje povinnú školskú dochádzku, čo je právnym titulom *ex constitutione* (z ústavy) na implicitné vytvorenie (vyslovenie) pojmu „žiak“, teda osobitného subjektu základných práv a slobôd, resp. nositeľa práv a povinností v rámci edukačného procesu. Ústava Slovenskej republiky v článku 42 určuje, že školská dochádzka je povinná (Čič, M. 2012). Znamená to, že nositeľ (subjekt) základných práv a slobôd na základe tohto právneho titulu, teda „žiak“, je povinný absolvovať školskú dochádzku, čiže „dochádzať“ a správať sa v škole tak, ako to určujú organické zákony a podzákonné právne predpisy, *nota bene* zaručené pravidlá vydávané vedením školy. Vychádzajúc z vyššie uvedeného platí, že i interné školské predpisy môžu byť právnym titulom pri ďalšej kategorizácii pojmu „žiak“ a to tak, aby tieto odrážali úroveň a potrebu regulácie spoločenských vzťahov v tom - ktorom školskom zariadení. Poskytovanie výhod, či nevýhod zo strany vedenie školy i v zmysle predmetnej kategorizácie, je potom vnímané ako uplatňovanie spravodlivosti podľa takto určeného právneho titulu vo vzťahu ku konkrétnemu žiakovi,
- aplikácia princípu „každému rovnako“ znamená, že je spravodlivé to, ak sa ku všetkým žiakom pristupuje bez prihliadania na subjektívne, či objektívne odlišnosti uvedené v predošlých odsekoch. Ako príklad môže slúžiť fakticita stavu, že každý, kto dovŕši šiesty rok svojho veku, je povinný nastúpiť k výkonu školskej dochádzky, alebo skutočnosť, že povinná školská dochádzka u každého trvá 10 rokov, etc. (Čič, M. 2012).

Otázkou zostáva, či možno nájsť vzorec spravodlivosti spoločný pre všetky uvedené koncepcie (Bröstl, A., Dobrovičová, G., Kanárik, I. 2007a). Platí, že na platforme problematiky riešenia prístupu žiakov k zaručeným pravidlám v edukačnom prostredí, ktoré regulujú spoločenské vzťahy v danej societe, uvedený prístup nemožno riešiť prizmou hľadania toho, čo je jednoznačne (kategoricky) spravodlivé, alebo správne. Z uvedeného plynie, že univerzálny vzorec (model) spravodlivosti zaručených pravidiel v školskom prostredí neexistuje. Čo však je kogentné a obligatórne je skutočnosť, že pri tvorbe pravidiel

je nevyhnutné (okrem iných spoločenských premenných) vychádzať i z teoretickej podstaty inštancií konkrétnej spravodlivosti Chaima Perelmana a to preto, aby stotožnenie sa s pravidlami a následná efektivita pravidiel v edukačnom prostredí, bola pre ich adresátov, teda žiakov, čo najvyššia.

ZOZNAM POUŽITEJ A CITOVANEJ LITERATÚRY

BRÖSTL, A. a kol.2013. Ustavné právo Slovenskej republiky, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čenek, Plzeň, ISBN 978-80-7380-433-6.

BRÖSTL, A., DOBROVIČOVÁ, G., KANÁRIK, I. 2007a. Teória práva. Košice, s. 25 a nasl., ISBN 978-80-7097-680-7.

BRÖSTL,A.,DOBROVIČOVÁ,G.,KANÁRIK, I. 2007. Základy štátovedy. Košice, ISBN 978-80-7097-679-1.

ČIČ, M. a kol. 2012. Komentár k Ústave Slovenskej republiky, Eurokódex, s. 306 a nasl. ISBN 978-80-89447-93-0.

HANULIAKOVÁ, J., 2016a. Bezpečná sociálno-emocionálna klíma školy. In.: Zelina, M. a kol. 2016 : Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte, Tribun EU s.r.o., Brno, s.89, ISBN 987-80-263-1062-4.

HANULIAKOVÁ, J., 2016b. Bezpečná sociálno-emocionálna klíma školy. In.: Zelina, M. a kol. 2016 : Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte, Tribun EU s.r.o., Brno, s.90, ISBN 987-80-263-1062-4.

HUNGR, P., DOBROVIČOVÁ, G. 1990. Sociológia práva. Vysokoškolské učebné texty – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Právnická fakulta. Košice, ISBN 80-7097-090-1.

CHOVANEC, J. 2002. Ústava Slovenskej republiky - základný zákon štátu. Procon, s.r.o Bratislava. ISBN 80-85717-06-9.

KORN, F. 2015. Ústavné podmienky obmedzenia základných práv a slobôd a ukladania povinností. Pastel, s. 165. ISBN 978-80-971276-6-4.

KORN, F. 2019. Objektívne právo ako spoločenský normatívny systém. Vysokoškolská učebnica. Tribun EU, s.r.o. Brno, s. 36. ISBN 978-80-263-1454-7.

KRÁSNA, S. 2016. Kvalita života žiaka v triede a sociálna klíma triedy, hodnotené žiakmi.. In.: Zelina, M. a kol. 2016 : Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte, Tribun EU s.r.o., Brno, s.73, ISBN 987-80-263-1062-4.

OBERUČ, J., ZAPLETAL, L., DOHNANSKÁ, M. 2018. Konflikty v škole a spôsoby ich riešenia. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX. Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIX. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií - non-conference reviewed collection of papers, Bratislava. ISBN: 978-80-8177-048-7.

PALÚŠ, I. 2002. Štátne právo porovnávacie. Právnická fakulta UPJŠ Košice. ISBN 80-7097-483-4.

PORUBČANOVÁ, D. 2016. Emócie v škole. In.: Zelina, M. a kol. 2016 : Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte, Tribun EU s.r.o., Brno, s.114, ISBN 987-80-263-1062-4.

WEYR, F. 2015, reprint pôvodného vydania z roku 1936. Teorie práva. Walters Kluwer. Praha, s. 41. ISBN 978-80-7552-000-5.

Kontaktná adresa autora:

JUDr.PhDr.ThDr.Ferdinand Korn, PhD.

Autor je externým členom riešiteľského kolektívu grantového projektu

KEGA - Projekt č. 005DTI-4/2018 s názvom: Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí, Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom.

drfkorn@centrum.sk, korn@dti.sk

t.č. 0910951254

ELT TO PRESCHOOLERS IN THE FAMILY CENTRE POD PRAMEŇMI IN SLIAČ AND FOSTERING THEIR EARLY INTERCULTURAL COMPETENCE (A FEW TIPS AND RECOMMENDATIONS FOR FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS)

ANNA SLATINSKÁ

Abstrakt

Príspevok reflektuje problematiku výučby anglického jazyka vo vybranom rodinnom centre v banskobystrickom regióne. Kľúčovou skupinou sú deti predškolského veku (2,5 – 5 ročné). Primárnym cieľom je poukázať na možnosti využitia hodín cudzieho jazyka na nácvik interkultúrnej kompetencie prostredníctvom včasného kontaktu s inakosťou, jazykovou i kultúrnou.

Kľúčové slová

interkultúrna kompetencia, výučba anglického jazyka, predškolský vek, rodinné centrum, budúci učitelia.

Abstract

The article is focused on ELT to preschoolers in a selected family centre located in Banská Bystrica region. The primary goal is to explore possibilities and potential of foreign language classes to become an experimental laboratory for intercultural competence development through the medium of early contact with otherness, relating to language and culture. Our key group comprises children ranging from 2,5 to 5 years.

Key words

intercultural competence, ELT, preschool age, family centre, future teachers.

Introduction

Teaching English to preschoolers is not an easy task for future teachers. Indeed, it is a huge challenge requiring well-designed lesson plans based on examination of children´s experiences and needs. English language instructors must be equipped with different types of

skills which will enable them to cope with all kinds of situations which may arise during their "acting, playing and singing" in English to learners of such an early age. The aim of the contribution is to genuinely contribute to making the first encounters for future teachers with pre-school children easier, more tangible and enjoyable. It comprises a series of observations acquired during our teaching English to children (from the age of 2,5 to 5 years old) through the medium of playing, singing, drawing, rhyming, hopping, jumping, running and acting. The classes have been held in the Family Centre called Pod prameňmi in Sliač. We have been observing and contributing to foreign language activities here since January 2019. Every Monday each week there is an English class organized for pre-school kids lasting 45 minutes. The minimum age criterion for participants is 2,5 years old.
The Family Centre Pod Prameňmi in Sliač tends to advertise their activities to different age groups, beginning with toddlers and ranging to preschoolers. The Centre is attended regularly by mothers and their children from nearby villages (Sielnica, Veľká Lúka, Sampor, Lukavica etc) and the nearby city of Zvolen. It also offers help and support to mothers through the medium of different lectures and workshops. Moreover, there is also English for primary school students being taught every Friday each week. To summarize, the Centre is a significant venue providing language, cultural, craft and movement oriented undertakings for mothers (and fathers also), not only on maternity leave. The overall aim is to create a venue where parents and children could meet and spend time in a constructive way, in a friendly atmosphere, while strengthening newly-built skills and enhancing the new ones of their offspring. The centre is open to all people celebrating diversity, supporting intercultural communication, intercultural sensitivity, practicing intercultural competence and paying respect and tolerance to otherness of any kind.

Children of a very early age are easily influenced by stereotypes. We as teachers can be positive models for preschoolers when exposing them at an early age to different cultures through the medium of ELT and showing them good examples worthy to follow or imitate creating interculturally sensitive young learners at the same time.

It is regarded as beneficial to expose pre-schoolers to foreign language classes through the medium of songs, plays, stories, etc. In this fashion, they are taught to perceive that something like interculturality exists. We as teachers have a special role to show them the elements of this abstract noun and its individual components like empathy, sensitivity, tolerance, respect, self-respect, etc. Global skills development can help young learners to become future empowered 21st century citizens. By global skills we mean strengthening their cooperation, communication, critical thinking and intercultural competence skills (Mercer, Hockley, 2020). In Poland they also realize how important it is to prepare *"very young learners to use a foreign language through awakening their language awareness and intercultural sensitivity"* (Róg, 2015, p. 179) alongside developing positive motivation towards future language learning.

There has been a lot of studies published about how important intercultural education is and what benefits it brings with itself for both students and teachers (Slatinská, Pecníková, 2017) like developing respect and tolerance towards other cultures, viewing otherness as a positive aspect, benefit to a society, broadening one´s horizons about cultural traditions which might be significantly different from our own, getting rid of negative stereotypes and prejudices, etc. We suppose that the first steps can be realized with very young learners too through the medium of foreign language class.

One of the aims of the contribution is also to outline the most enjoyable activities that preschoolers really liked during the year of teaching English and to answer the question if you really have to be an actor and comedian in one when teaching English to preschoolers and if you can teach children in this way alongside/with intercultural sensitivity and competence.

Teaching Preschoolers English

There are a few tips for future preschool or kindergarten teachers that they can use to tune young learners in ELT:

- songs, nursery rhymes, repetitions, different types of music,
- teacher´s puppet which can guide learners during ELT,
- not more than 5 mins activities,
- stories, flashcards,
- poems, rhymes, chants,
- total physical response activities,
- drawing, colouring,
- simulations, role – playing, puns, etc. (Homolová, 2010).

The above-mentioned tips are based on the fact that kids of such an early age (3 – 5 years old) love moving around. They are curious and we as teachers are here to find ways how to spend their energy on doing something beneficial for both sides. It is essential to teach these young learners in a natural, non-conscious way so that they are totally absorbed in what they are doing without knowing that the teacher´s plan is to teach them e.g. new words.

While preparing a class we should be aware of introducing activities which will integrate children together often. We can use Circle Time for this aim. This might make social bonds between them stronger. We are here to teach them respect and tolerance towards otherness while having a ´fun time´ together and to guide them on their path to realize that all of us are in a certain way governed by our own culture. Gradually, they should be aware of the fact that there are different cultures in the world. Even people from the same city can follow different cultural practices. During special events like ‘carnival’, we can support parents to choose masks representing people from other countries with their peculiar identities, customs and traditions (dressing up as an Indian, a Spanish Flamengo dancer, a Romani woman, a Scottish man wearing a kilt, a folklore Slovak dancer etc.). Through the medium of such examples,

preschoolers see that although we are dressed differently, we are all people and we can find ways of how to communicate, play and sing together.

Selected Teaching Tips for Future Teachers to Preschoolers

Activity 1 is based on the premise that if you manage to attract children´s attention from the start, they are well tuned for what you have in store for them. There might arise questions related to what to say or show or play or sing to the group of preschoolers who are awaiting something interesting, catchy and captivating. And maybe they do not expect anything concrete (especially when they are 2,5 years old) in terms of some tangible products. They might associate English with singing songs, playing games, drawing and exercising, listening to stories, reading books, etc. The English class in the Family Centre Pod Prameňmi in Sliač begins always with Welcome or Say hello Time, by a loud knocking at the door which is a sign for kids that a puppet is coming to visit. There are two used interchangeably, named Henny Penny and Piggy Wiggy. We use only one for each class. Either it is Henny Penny or Piggy Wiggy which says hello to all kids and parents pointing out to something interesting that children on that day wear or hold in their hands (new dress, a pair of glasses, nice ponytails, a new toy etc.). It is also essential to ask a puppet how she/he is, and have a small talk with her to simulate the real conversation. Usually it does not exceed 1 minute. We have come to a conclusion that choosing either a handpuppet or another representative toy leads children to make associations between the object and purpose. What I mean is that by making a single act of Piggy Wiggy or Henny Penny knocking at the door and entering the room, the kids know that the singing – playing – hopping - jumping - drawing time in English is coming. The overall introductory activity does not exceed the limit of 5 minutes.

Activity 2 is about enjoying common Circle Time which is defined by Lindahl (2015) as the period of class when kids sit on the floor and do various kinds of activities, for instance reading stories aloud. Kids who have not reached 3 years of age can sit with their mums in their laps. During this specific time, when sitting in a circle, children hold a piece of colourful cloth and shake it in order to wake up a monkey or a cat (or any selected animal) which is still sleeping. Shaking a cloth together generates the sound wind and this common activity strengthens our togetherness and the idea that we are all cooperating on awakening the sleeping animal. We can encourage the individual kids to hold the cloth firm and shake it as fast as they can pretending that there is a storm and a strong wind is blowing. This activity does not exceed (in our case) more than 5 minutes but could be freely extended by hopping around the cloth to the music and jumping in the selected colourful parts when music stops.

Activity 3 is centered around warm-up activities, exercising, pretending to be different animals by acting as them, using onomatopoeic words to illustrate what sound they make. During this phase, which is the longest because it is comprised of series of short-period activities, children move around while listening to songs, singing, repeating words and sentences heard and following the instructions of the teacher. There are many activities future

teachers can choose from searching different websites centered on ELT to preschoolers. The below mentioned songs have shown to be the most enjoyable for preschool kids in our family centre. They were made into videos by Slovak musical performers called by their stage name *Smejko a Tanculienka (Bumblee and Ladybelle), Tárajko a Popletajka, Fíha Tralala, Zahrajko a Spievanka - Spievankovo. The song Stepy, stepy* by *Smejko and Tanculienka* has not been surpassed in the period of one month by any previous song except The Wheels on the Bus which was the first captivating song for the children learning English in Family Centre Pod Prameňmi (FC PP) in Sliač.

When playing, singing and acting Stepy, stepy, children get a grasp of active verbs like: to step, to jump, to clap, to shake, to slap, to spin around. Moreover, they also come into contact with how to express emotion of happiness by using a phrase, a directive – be happy! This type of song is really rhythmic and requires moving slowly at first but after a few minutes the speed increases gradually until we ask children to make stepy, stepy as fast as they can. The kids really love this song and often they ask to play it again. Similar songs we have been practicing with our learners and which they liked are: *Here we Go Round the Mullberry Bush* (part of Spievankovo series), *Ring a Ring Of Roses, The Wheels on the Bus, Walking, Walking song, Colours* by Tárajko and Popletajka, *London Bridge is Falling Down* (two parents making a bridge and when the last word is uttered the bridge falls down on one or two kids walking under), *1, 2, 3 včelička je Bee* (Spievankovo). Extremely popular was *Rain, Rain Go Away* and *It is raining and pouring* when children brought their umbrellas and acted as if it was raining. Each singing activity in a series does not exceed 5 minutes.

Activity 4 is aimed at relaxing, having a sip of water after previous warm-up exercises. We pretend to have a bird in our hands which needs a bit of warmth by our breath and then we will let him fly home, releasing him from our hands and waving good bye. After a short period of sitting on the floor while the bird is warmed enough to be able to fly we proceed with throwing colorful balls from assigned place to the middle of a bucket or inside colourful circles. The whole activity takes approximately 5 minutes. Colourful balls can be also used for hand-eye movement exercises when we instruct students to catch their right foot while holding a small ball in their left hand, etc. We also use different materials children can walk on to practice their balance and feet movements, stepping on the artificial hedgehog, going up the hill, down the hill, sliding, going through the tunnel, etc. This is very popular among such young learners.

Closing Activity 5 is devoted to saying bye to Henny Penny or Piggy Wiggy, wishing him or her a nice day or afternoon and if it is dark outside we wish them good night too. If the time allows us we sing often the song Bye-Bye, Tschüssi, Tschüssi by Tarajko and Popletajka. This song makes the class truly multilingual using Slovak, English and German. This is also how kids can grasp the fact that when saying bye we can use different words and still they mean the same.

A Few Observations and Recommendations

We have observed how easy it is for kids of such an early age to repeat different foreign language constructions in English and possibly in other languages. Their brain is like a sponge which is not something we have known before but it is important to emphasize this fact as possible when dealing with future teachers of preschool children.

Thanks to the above-mentioned activities we are building global skills and empowering our preschoolers with early experience with group work, collaboration, interaction. Furthermore their intercultural competence is being fostered too through the medium of meetings learners from different linguistic and cultural environment. The children in the Family Centre Pod prameňmi in Sliač come into contact regularly with a Slovak girl whose father comes from the USA having a bilingual household. In larger cities these interactions must be more vivid for sure and in the capital city of Slovakia the need to grasp multicultural issue constructively and creatively enough for preschoolers is even stronger. But we have to practice nationwide, small cities and villages not excluding if the overall goal is to create empowered 21st century learners who are interculturally competent.

The future teachers teaching different age groups of learners have got a challenging task ahead. First of all, they must have their own global skills established at such a level that they are able to transmit them to their pupils. It is not only about being able to communicate, change roles in a dialogue, being assertive, empathic, creative, interculturally competent, being an active citizen, etc. Our lecturers-to-be must be equipped with other psychological skills enabling them to be emotionally balanced so that they can be models for the future empowered 21st century citizens. So far, we have mentioned only competences connected with culture, language, creativity, psychology, etc. But a great emphasis is put on digital literacies which are often inevitable in order to create an interesting lesson (Mercer, Hockley, 2020).

During each of our Mondays´ English Time classes we try to develop different classroom strategies. The first strategy is connected with language and it dwells upon using regularly repeating phrases, directions, instructions as well as old and new vocabulary. Language strategy is also based on asking questions, helping students to create ones. The commonly recurring words and phrases have got tendency to become routines and thus are easily acquired and remembered by pupils. They will have them stored in their memory by being constantly exposed to hearing them. Teachers can also encourage parents to practice with their kids the vocabulary that was taught in the class or sing the same song and dance the same dance at home, using new words or fostering old vocabulary, playing word games.

We are also building their phonological awareness by repeating rhymes, clapping to syllables when dividing words into their parts. Often there might a problem when pronouncing certain words. Future teachers can help if these are sounds not found in the first language of kids. (Ford, 2015). Reading stories during Circle Time accompanied by creative use of questions,

giving heroes (main characters) children´s names and activities during listening can be of benefit.

It is good for early L2 learners to know or at least anticipate what happens in each language class. What we have in mind is routine building so our preschoolers can easily be tuned in to what is coming. Of course, a little change to activities which seems to be regular will not harm their second language experience.

Coming to the family centre at 5 pm every Monday is a community experience for all kids. One of the aims of our English language classes is also to foster relationships between attendees, children as well as adults. When kids enter the room, they bring with them not only a bottle of water and some spare clothes in case of need but also a backpack full of expectations. What song will we be singing? Will we be singing the Wheels on the Bus again or Stepy, stepy song? I would love to pretend to be a tiger or a monkey. Are we going to paint a rainbow again and sing with umbrellas Rain, rain, go away? Will there be a treat after the lesson? Besides, adults might have even more expectations as parents who would like to see their offspring happy while enjoying learning English.

Circle Time when preschoolers sit together on the carpet is essential for building friendship and practicing interpersonal and intercultural competences in case there is a learner from different cultural environment. If not we can pretend to be Chinese and eat with chopsticks or Italian and eat spaghetti with characteristic move of the fork for eating this kind of pasta. 5 pm is time for singing, playing, moving and having a bit of fun together. Kids are not passive listeners but should be able to take part actively in each Circle Time so their identity develops through the medium of interaction with others. It is good to see them involved and motivated to follow a teacher´s guide and instructions. Future teachers need to be maximally flexible to anticipate children´s emotions as they might change each minute. They should be prepared to cope with them efficiently and very carefully so that the child does not become demotivated. Adults are often in a bad mood and sometimes even 30-year-old people cannot express by words what is in their heart or what makes them sad.

Preschoolers love to work with authentic materials and are ready to give a hand in everyday activity. They like being needed. The negative side is that parents are often afraid that their kids could be hurt so they simply do not share household chores with them, which is a pity. Children learn through experience and if they do not experience work their parents do on daily basis, they might become disillusioned later (of course, we do not approve working with dangerous objects like a knife or fire). Although some kitchen objects like cutlery might be dangerous, there is still a possibility to buy similar plastic or wooden cutlery and do the same adult work with them. In our family centre, during English classes, kids are often given bananas, they peel them and then slice them with plastic knives so that they cannot injure themselves. There are also many artificial knives for cutting plastic vegetables and fruits. Circletime is spent by working with authentic materials like a piece of food, carton boxes, paper, plastic cutlery, simple tools, etc. They make circletime into hand-on-and-do experience instead of hand-in-your-lap experience (Stewart, 2020).

It is also of benefit to practice routine activities kids already grasped but need improving, like putting on their socks, caps, gloves, sweaters, etc. An excellent way is to foster their current dressing skills through the medium of singing Here we go round the Mullberry Bush which follows with phrases we modified to the purposes of teaching kids to dress like: This is the way we put on our socks, put on our sweater, put on our gloves, etc. For this type of activity they are always asked to bring their own pieces of clothing. During the month of February there is time for carnival, an event liked so much by kids as well as their parents. Children dress up and change their identity for an hour while speaking English. The teacher can use this time to guess identity of each masked child (a policeman, a princess, a dancer, a pirate, a nurse, a prisoner, etc…) and we could also extend it by saying that this is a Spanish dancer, an Italian cook, an American astronaut, etc.

Future English teachers should be good psychologists too without necessarily graduating from a second university studying psychology. It is enough to be sensitive, open, genuine and attentive to students´ needs, a good listener, advisor, mediator. Every word expressed might have an effect on the child´s identity development. That is why we must be aware and careful about prejudices, negative stereotypes, labelling or saying biased comments which is a form of toxic language which would create a toxic environment and even a violent communication. The teacher has multiple roles. Becoming a wellbeing and confidence builder is one of them. Next is learning to be responsive to the children's needs, emotions, expectations and moods. We should not stick too much to detailed lesson plan outlines and should be ready to modify it on the spot and within a minute if needed, if the situation changes. Not everything written in our agenda is essential to follow. Children like to see that their teacher is not an untouchable person, but a true character whose classes are packed with patience, fun, routine, visuals, humour, etc. This is also the answer to our previous question. Yes, future teachers must be actors and comedians to a certain extent.

To conclude, a well-accomplished English lesson, not only for a swarm of preschoolers, should always center around carrying out an interactive, a hands-on, a movement, a read-aloud, a touching, visual, a routine, culturally sensitive activities and support feeling of togetherness. Only then it can be a successful experience that children can benefit from in their lives. In this way, through the medium of such an early educational experience, they can start their way to becoming empowered 21st century learners with self-respect and respect towards others. This is also one of the ways how to foster tolerance and empathy towards others, often coming from different cultural environments. Pure language acquisition based on following grammatical rules, forms and structures therefore go hand in hand with developing global skills as early as possible. Language classes have gone through transformation in the process of several decades and sit-still-and-listen classes are no longer desirable. Our pupils need to touch language through authentic material, sing it, play with it, draw it, move in it, feel it and very often taste that it is real like a pinch of salt between their fingers!

Preschool children should be supported in their imagination and fantasy. If they invent their own activity or play, it happens often that adults interrupt them by unnecessary comments

which may totally destroy their invention. I agree with the fact that sometimes it is through short-term passivity and boredom and I-have-nothing-to-do-state that new ideas emerge. I have got a concrete example when after English class in the family centre Pod Prameňmi in Sliač which lasts 45 mins, children are left to have a rest and play as they wish. Many of them take up their new activity or imitate what they have learnt in the class and interact with their peers. It is rewarding to see how well they feel after spending 45 mins singing, dancing, hopping, jumping, drawing, pretending to be animals etc….all in English. One can see in their faces that they are enjoying the time being and doing things together or individually as there is space for each during the class.

Conclusion

Teachers have the possibility to shape and re-shape the personal identities of pupils who are born as pure individuals. Educators have got a great power in their hands to leave them handwritten by empathy, tolerance, respect, while celebrating cultural and human diversity. The fact that language is a tool for communication only has been surpassed by the notion about intangible assets acquired by language acquisition significant in the 21st century. We learn about culture through language and become interculturally sensitive if the lessons are designed in this special way bearing in mind our goal of fostering intercultural competence among our learners. Mankind trods on easily breakable ice in the period of unrest, conflicts and uncertainties which do not enrich our lives but make them poorer emotionally in terms of our well-being. This is crucial for future teachers as they are the ones who can show their pupils what is right and wrong. It is a highly challenging job to be a teacher nowadays but it can be grasped constructively if there is will, flexibility and motivation on the side of those who are actors, comedians, psychologists and language teachers at the same time (referring to kindergarten context).

LITERATÚRA

FORD, K. (2020). *8 Strategies for Preschool ELLs' Language and Literacy Development*. Available at: https://www.colorincolorado.org/article/8-strategies-preschool-ells-language-and-literacy-development (accessed February 24, 2020).

HOMOLOVÁ, E. (2010). Motivating Young Learners in Acquiring English through Songs, Poems, Drama and Stories. In *Theories in Practice*. Zlín: Tomas Bata University. pp. 232 – 238. ISBN 978-80-7318-823-8.

LINDAHL, K. (2015). ELT in Early Childhood: Circle Time. Available at: http://blog.tesol.org/elt-in-early-childhood-circle-time/ (accessed February 14, 2020).

MERCER, S. – HOCKLEY, N. (2020). *Global Skills - Create Empowered 21st Century Learners.* Available at: https://oupeltglobalblog.com/2019/11/04/empowered-21stcentury-learners/ (accessed February 4, 2020).

RÓG, T. (2015). *Intercultural Education at a Preschool Level in the Context of Polish Kindergarten Curriculum Changes*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/313138584_2015_INTERCULTURAL_EDUCATION_AT_A_PRESCHOOL_LEVEL_IN_THE_CONTEXT_OF_POLISH_KINDERGARTEN_CURRICULUM_CHANGES (accessed February 24, 2020).

SLATINSKÁ, A. – PECNÍKOVÁ, J. (2017). *Jazyk – Kultúra – Identita*, Banská Bystrica: Belianum. 124 p. ISBN 978-80-557-1284-0.

STEWART, D. (2020). *Teach Preschool.* Available at: https://teachpreschool.org/2013/03/25/ten-tips-for-circletime/ (accessed February 4, 2020).
UR, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: CUP. 389 p. ISBN 978-0521567985.

PODHRADSKÁ, M. (2009). *Veselá angličtina pre deti 2*, vydavateľstvo TONADA. R 162 0016-2-731.

PODHRADSKÁ, M. (2010). *Veselá angličtina pre deti 3*, vydavateľstvo TONADA. R 162 0017-2-731.

Tárajko a Popletajka CD. Edícia Detský svet hudby 2, 2964-013-2.

Jazyková úprava: Antóin Ó Dúllaing, MA.

Kontaktná adresa autorky:
Mgr. Anna Slatinská, PhD.
Katedra anglických a amerických štúdií, Filozofická fakulta UMB
Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica
anna.slatinska_@umb.sk
0915 818 985

ÚČEL UČEBNÝCH POMÔCOK A DIDAKTICKEJ TECHNIKY VO VYUČOVACOM PROCESE

JAROSLAV OBERUČ - MIROSLAV PORUBČAN

Abstrakt

Moderná škola má záujem zefektívniť a vylepšiť vyučovací proces a priblížiť vyučovanie žiakom do takej miery, aby sa pre nich škola stala zaujímavou a príťažlivou. Vhodné využívanie učebných pomôcok, didaktickej techniky a moderných informačno-komunikačných technológií vo výučbe je jedným z nezabudnuteľných faktorov zvýšenia jej efektivity. Tieto prostriedky nesú v sebe vysoký motivačný potenciál. Ponúkajú pre žiakov novú cestu k vedomostiam, prinášajú širokú ponuku nástrojov k získavaniu poznatkov, vytvárajú prostredie, v ktorom prebieha efektívnejšie, kvalitnejšie a pútavejšie vzdelávanie prispôsobené potrebám a záujmom žiakov.

Kľúčové slová

Vyučovací proces, učebné pomôcky, didaktická technika, učiteľ, žiaci

Abstract

The modern school has interested streamlining and improving the teaching process and bringing teaching pupils to such an extent to become to them school interesting and attractive. Suitable use of teaching aids, didactic techniques and modern information-communication technologies in education is one of the unforgettable factors for increasing its effectiveness. These resources carry in themselves high motivational potential. They offer for pupils new way to knowledge, bringing a wide range of tools for learning, creating an enviroment in which progress more effective, more quality and engaging education is tailored to the needs and interests of pupils.

Key words

Education process, didactic aids, didactic technology, teacher, pupils

Úvod

Vyučovací proces je proces zložitý a náročný, v ktorom do mnohostranných vzťahov vstupuje učiteľ a žiak. Ide o proces interakcie, čo môžeme chápať ako

vzájomné pôsobenie alebo ovplyvňovanie a vzájomný pohľad dvoch ľudí, v ktorom zanecháva jeden v druhom určitú informáciu (Gavora, 2007, s. 9). Učiteľ svojou osobnosťou ovplyvňuje charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje atmosféru v triede, podnecuje alebo tlmí záujem žiakov o predmet, ich prežívanie života v škole, rozvoj ich vedomostí aj celej osobnosti. Osobnosť žiaka predstavuje súhrn psychických a fyzických vlastností, ktorý mu umožňuje pružne sa prispôsobovať. Sám žiak či už vedome alebo nevedome rozhoduje o tom, čo z učiteľovej osobnosti a do akej miery nechá na seba vplývať. Tak ako pri všetkých medziľudských vzťahoch, aj pri utváraní vzťahu medzi učiteľom a žiakom ovplyvňujú povahu a aktivitu tohto vzťahu obe zainteresované stránky, teda nielen učiteľ, ale i žiak.

Učiteľ a žiaci sa zúčastňujú vyučovacieho procesu, ktorý je špecifickým, najvýznamnejším druhom výchovy a vzdelávania detí, mládeže a dospelých realizovaný v školách. Činnosť učiteľa – vyučovanie, je proces riadenia poznávacej a praktickej činnosti žiakov, riadenie formovania ich postojov k životu, rozvoja ich schopností a celej ich osobnosti. Učenie sa - činnosť žiakov - je proces, v ktorom si žiaci osvojujú vedomosti, zručnosti a návyky, rozvíjajú svoje schopnosti, formujú svoje postoje, vzťah k svetu, životu, prostrediu, k sebe, k iným ľuďom a podobne (Turek, 2008).

Určujúcim prvkom vyučovacieho procesu sú ciele, požadujúce stav, ktorý treba dosiahnuť. Ciele vyučovacieho procesu sú konkretizované v učive, ktoré je sústavou poznatkov a činností formujúcich a rozvíjajúcich osobnosť žiaka. Učivo samo o sebe má statickú podobu, dynamickým činiteľom sa stáva iba prostredníctvom interakcie učiteľa a žiakov, čiže prostredníctvom metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu. Veľký vplyv na vyučovací proces majú i podmienky, v ktorých sa realizuje.

Z uvedeného rozboru didaktického systému chceme v našom článku poukázať a odôvodniť predovšetkým funkcie a požiadavky kladené na učebné pomôcky a didaktickú techniku z pohľadu, že k najcharakteristickejším črtám súčasného vyučovania patrí aktivita žiakov, ktorí pod vedením učiteľa sú schopní samostatne prísť k daným poznatkom a intenzifikácia myslenia v procese vyučovania, ktorá vyžaduje znalosti základov teoretického poznania a racionálneho myslenia v istej oblasti.

Charakteristika učebných pomôcok a didaktickej techniky

Pochopenie miesta učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vyučovacom procese sa najviac prejaví, ak si predstavíme učiteľa, ktorý je odkázaný výlučne na svoje slová. Napriek tomu, že slovo učiteľa je veľmi silný prostriedok, jeho účinok je

obmedzený. Vo vyučovacom procese žiaci pod vedením učiteľa spoznávajú reálny svet v jeho najrozmanitejších podobách. Výsledkom poznávania sú vedomosti, zručnosti a návyky, postoje, rozvinuté schopnosti a vôbec celá osobnosť žiaka. Všetky javy a fakty však nemôžu byť sprístupnené iba slovne, opisom. Učitelia dnes aplikujú prevažne do vyučovania prostriedky, ktoré umožňujú žiakom bližšie pochopiť vedecké poznatky vzdialené od reálnej praxe, abstraktné definície pretavujú na príkladoch do konkrétnosti (Dostál, 2008).

Tieto prostriedky sú nositeľom učiva a nazývajú sa učebné pomôcky. V niektorých prípadoch sa učebné pomôcky môžu uplatniť len prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov, ktoré nazývame didaktická technika.

Učebné pomôcky majú rôzne definície. Podľa Kožuchovej (1998) sú to didaktické nástroje riadenia vyučovacieho procesu a regulácie samotného učenia. Obdržálek (1996) ich považuje za prostriedky, ktoré slúžia na dokonalejšie a rýchlejšie pochopenie učiva. Ako najvýstižnejšia sa nám javí definícia E. Petláka, ktorý učebné pomôcky definuje ako prostriedky, ktoré slúžia k názornosti vyučovania, umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie učiva (Petlák, 1997).

Vo vyučovaní teda plnia učebné pomôcky funkciu názornosti, zážitkovosti, aktivity, motivujú žiakov a umožňujú spájanie teoretických poznatkov s praxou. Prostredníctvom nich žiaci získavajú informácie rýchlejšie, čím sa stáva vyučovací proces dynamickejší a vytvárajú sa lepšie predpoklady pre aktivitu v pozorovaní a myslení. Ich využívaním môže učiteľ preberané učivo dopĺňať, použiť ich v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu, pomocou nich kontrolovať vedomosti žiakov. Ako príklad môžeme uviesť počítač. Je to technické zariadenie, prostriedok určený na skvalitnenie vyučovacieho procesu. Využíva sa na precvičovanie látky, prezentáciu látky, ako aj k simulácii a didaktickým hrám.

Bez nich sa nemôže zaobísť žiadna škola. V nich sú akceptované súčasné pokroky techniky, ako aj rozsiahle využívanie moderných elektronických prvkov. Ak majú učebné pomôcky plniť vzdelávaciu funkciu vo vyučovacom procese, musia spĺňať celý rad požiadaviek, či už vo vzťahu k obsahu a metódam vyučovania alebo z hľadiska technického, pedagogického i bezpečnostného.

Vychádzajúc z praxe ako aj odbornej literatúry rôznych autorov môžeme učebné pomôcky rozdeliť na:

- skutočné predmety – pomôcky, nástroje, výrobky, prírodniny,
- modely – modely dopravných prostriedkov, stavebných strojov,
- zobrazenia – obrazy, náčrty, schémy, mapy, fotografie, ilustrácie v knihách,
- auditívne pomôcky – gramofónové nahrávky, magnetofónové nahrávky, CD nosiče, rozhlasové relácie,

- vizuálne pomôcky – diafilmy, diapozitívy, transparentné fólie,
- audiovizuálne pomôcky – filmy, videozáznamy, televízne programy, odborný text – metodické príručky pre učiteľa, pracovné listy pre žiakov, odborné časopisy, žiacke časopisy, encyklopédie.

Podľa toho, na ktorý zmyslový orgán pôsobia, môžeme učebné pomôcky deliť na:

- auditívne – gramofónová platňa, magnetofónová páska, rádio,
- vizuálne – skutočné predmety, modely, rôzne zobrazenia ako sú výkresy, obrázky z časopisov, kníh, transparentné fólie, fotografie, učebnice a iná študijná literatúra,
- taktilne (hmatové) – reálie, modely,
- audiovizuálne – film, televízia, rádio.

Pod pojmom didaktická technika chápeme vhodne vybrané, upravené a špeciálne vyvinuté stroje a zariadenia využívané k didaktickým účelom, hlavne k prezentácii učebných pomôcok a racionalizácii bezprostredného riadenia a kontroly učebnej činnosti žiakov (Oberuč, Ušiak, Slávková, 2013).Na rozdiel od učebných pomôcok nie je didaktická technika obsahom výučby primárne ovplyvňovaná, k obsahu sa nevzťahuje priamo, ale prostredníctvom učebných pomôcok, ktoré umožňuje prezentovať. Podľa Friedmanna k didaktickej technike patria (2001, s. 52):

- zobrazovacie plochy – rôzne druhy tabúľ, panely,
- premietacie plochy – plátna stabilné, plátna prenosné, upravené premietacie plochy, napr. biela farba na stene,
- projekčná technika – spätné projektory, diaprojektory, dataprojektory, epirexy,
- interaktívne tabule,
- zvuková technika – gramofóny, magnetofóny,
- audiovizuálna technika – televízory, filmové premietačky, kamery,
- vyučovacie stroje – informátory, repetítory, trenažéry,
- prostriedky výpočtovej techniky.

Keďže učebné pomôcky a didaktická technika majú nezastupiteľné miesto vo všetkých etapách vyučovacieho procesu, na základe toho môžeme rozlíšiť tieto ich funkcie:

- Informatívnu funkciu – informuje o vzťahoch, súvislostiach, umožňuje pochopiť podstatu. Na druhej strane plní funkciu spätnej väzby, informuje žiaka o tom, ako chápe učivo, spresňuje proces učenia, koriguje predstavy, vedomosti a podobne.
- Formatívna funkcia – práca s pomôckami a technikou, experimentovanie, porovnávanie, prispieva k rozvoju tvorivej činnosti, a tým súčasne aj

k rozvoju myšlienkových operácií, k formovaniu zmyslových poznávacích procesov.

- Inštrumentálna funkcia – pomocou nej žiak získava nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky a súčasne vytvára predpoklady pre ďalšie vzdelávanie.
- Motivačná funkcia – vzbudzuje záujem o učivo a učenie sa, ale len vtedy, ak s materiálnymi prostriedkami učiteľ správne pracuje a ak ich vhodne zaraďuje do vyučovacieho procesu.
- Systematizujúca funkcia – spočíva v tom, že učebné pomôcky a didaktická technika prispievajú k vytvoreniu a zoraďovaniu vedomostí do istého systému.
- Názorná funkcia – pôsobí na zmysly, žiaci získavajú konkrétnejšie predstavy o tom, čo sa učia.
- Sú zdrojom a nositeľom informácií – učiteľovo slovo je dopĺňané pozorovaním predmetov a javov, ktoré majú významnú úlohu pri získavaní nových vedomostí.
- Racionálna a ekonomická funkcia – urýchľuje a uľahčuje proces učenia.
- Uľahčuje prechod od teórie k praxi – žiak nepočúva iba slová, ale voidí, manipuluje s vecami.
- Podporuje samostatné štúdium – žiak na základe pozorovania narába s predmetmi a prístrojmi aj sám v dobe mimo vyučovania.

Skrátka, uvedené funkcie vytvárajú predpoklady na osvojenie učiva v čo najkratšom čase, skvalitňujú a zefektívňujú vyučovací proces.

Na celom svete sa neustále hľadajú spôsoby ako zvládnuť v čo najkratšom čase neustále rastúce množstvo poznatkov a vedomostí, ktoré sú potrebné pre zvládnutie určitej pracovnej činnosti. A práve učebné pomôcky a didaktická technika majú ten bezprostredný vzťah k učivu. Oznamujú jeho zmysel a cieľ poznania, umocňujú poznanie a chápanie vzájomných vzťahov medzi jednotlivými prvkami zobrazovaného javu či predmetu, napomáhajú rozvíjať logické myslenie na báze názorného zobrazenia skutočnosti, a v konečnom dôsledku prispievajú k celkovému formovaniu profilu žiaka. Z hľadiska ich efektívnosti učiteľ získa čas, ktorý môže využiť na prehlbovanie a utvrdzovanie učiva.

Taktiež je veľmi dôležité, ako uvádza Hlásna (Hlásna, 2006, s. 325), ,,aby sme vytvorili učebné pomôcky s vhodnými charakteristikami a účelne ich zaradili do vyučovacieho procesu, musíme poznať a rešpektovať isté požiadavky na tvorbu, výber a používanie učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vyučovacom procese.“

V rámci výučby žiak nezískava len teoretické poznatky, ale prostredníctvom nich si osvojuje aj praktické zručnosti a návyky. V takomto chápaní sa rešpektujú aj názory J. A. Komenského, ktorý presadzoval myšlienku osvojiť si poznanie všetkými

zmyslami zahŕňajúce činnosť rozumu, jazyka a ruky. Osvojovanie vedomostí, zručností a návykov je závislé od učebných pomôcok a didaktickej techniky, ktoré musia vytvoriť ucelený systém, musia vychádzať z cieľov vyučovacieho procesu, učiva, rešpektujúc didaktické zásady a metódy vyučovacieho procesu. Ak majú učebné pomôcky pomáhať zefektívniť vyučovací proces, je potrebné zvážiť kedy, za akých okolností a aké učebné pomôcky sa použijú. Tiež sa musí zvážiť, v ktorej fáze vyučovacieho procesu sa použijú tak, aby boli vhodné a primerané vekovým osobitostiam žiakov a práca s nimi aby bola bezpečná.

V učiteľskej praxi sa stáva, že učiteľ si musí učebné pomôcky vytvoriť i sám. Pri ich tvorbe odporúča Turek (1987) zohľadniť tieto požiadavky:

- ergonomické – prihliadať na celkový pohľad a psychofyziologické zvláštnosti učiteľa a žiakov, rešpektovať osobitosti obsahu ich činnosti, vytvorenie optimálnych podmienok a bezpečnosti pri práci,
- estetické – primerané umelecké kompozične riešenie a vonkajšia úprava, rozvíjajúca zdravý estetický vkus žiakov,
- technické – bezpečnosť, spoľahlivosť, trvanlivosť, bezporuchovosť, zoznámiť so základnými poznatkami o štruktúre, technológii výroby, technológiách spracovania a aplikačných možnostiach vybraných skupín progresívnych materiálov,
- ekonomické – prístupná cena pri zachovaní pedagogickej účinnosti a technickej spoľahlivosti.

Učebné pomôcky a didaktická technika umožňuje učiteľovi riadiť vyučovací proces tak, aby bola zabezpečená spätná väzba medzi učiteľom a žiakom a naopak. Ich využívaním je vyučovací proces zaujímavejší, nie je stereotypný, evokuje žiaka do činnosti, čo sa prejaví zvýšeným záujmom o vzdelávanie.

Využívanie učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vyučovacom procese

Učebné pomôcky sú prostriedky používané vo vyučovacom procese slúžiace k názornosti vyučovania a umožňujúce dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva. Mali by pomáhať utvárať a formovať postoje žiakov, ich kognitívne, komunikatívne a tvorivé schopnosti, utvárať postoje k svetu a k spoločnosti. Rozvíjať schopnosť racionálne sa učiť, riešiť problémy a prispôsobovať sa rýchlo sa meniacim podmienkam života.

Sú vždy nositeľom učiva a majú k nemu bezprostredný vzťah. Je potrebné, aby podporovali nielen zmyslové vnímanie, ale aj rozumové poznávanie, aby nenahrádzali verbálne vysvetľovanie učiteľa ale svojou názornosťou pomáhali žiakovi získavať schopnosť tvorivého myslenia a konania (Hrmo a kol., 2005).

Použitie učebných pomôcok a didaktickej techniky vo vyučovacom procese súvisí najmä s didaktickou zásadou názornosti. Prvý túto zásadu zdôvodnil a prepracoval J. A. Komenský a nazval aj ako zlaté pravidlo pre učiteľov:

„Všetko nech sa predkladá všetkým zmyslom, nakoľko je to len možné. A teda veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, voňajúce čuchu, ochutnateľné chuti a hmatateľné hmatu, ak sa niečo môže vnímať naraz viacerými zmyslami, nech sa to predloží viacerým zmyslom" Komenský, 1954).

Učebné pomôcky a didaktická technika uľahčujú pochopiť abstraktné prvky učiva, prispievajú k rozvoju myslenia, môžu zintenzívniť motiváciu žiaka. Z týchto hodnotení sme pristúpili k prieskumu, ako sú využívané učebné pomôcky a didaktická technika vo vyučovacom procese. Cieľom prieskumu bolo zistiť ako učitelia a žiaci hodnotia kvalitu výučby s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky. V prieskume sme si stanovili dve prieskumné úlohy:

1. Názory učiteľov na výučbu s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky.
2. Názory žiakov na výučbu s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky.

Objektom prieskumu bolo 14 stredných odborných škôl, výberový súbor tvorilo 72 respondentov – učiteľov zo stredných odborných škôl a 224 respondentov – žiakov stredných odborných škôl. Pre získavanie podkladov sme použili metódu dotazníka a rozhovoru.

Názory učiteľov na výučbu s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky vyplývajúce z analýzy prieskumu

Z analýzy realizovaného prieskumu respondenti hodnotia, že najlepšie výsledky vo výučbe dosahujú žiaci v predmetoch, v ktorých sa využívajú učebné pomôcky a didaktická technika. Pritom vyučovacie prostriedky nesmú byť cieľom vo vyučovaní, ale prostriedkom k dosiahnutiu cieľov vyučovania. Vyučovacie prostriedky vzbudzujú záujem o učivo a učenie, spestrujú vyučovací proces, vyžadujú však správne spracovanie a vhodné zaradenie do vyučovacieho procesu.

Respondenti hodnotia, že učebné pomôcky a didaktická technika pôsobia na zmysly, čím žiaci získavajú konkrétnejšie a ucelenejšie predstavy o tom, čo sa učia, čiže žiak nepočúva iba slová, ale vidí, počuje, manipuluje s vecami. Učebné pomôcky a didaktická technika uľahčujú zobrazenie skutočných predmetov, pomáhajú získavať jasné a neskreslené predstavy, umožňujú do procesu poznávania zapojenie viacerých zmyslov, čím slúžia k lepšiemu pochopeniu učiva žiakmi.

Respondenti sa vyjadrili, že v súčasnosti je prakticky nemysliteľné, aby vo vyučovacom procese vyučovacie pomôcky absentovali. Prispievajú k utváraniu a prehlbovaniu predstáv, k efektívnejšiemu nadobúdaniu vedomostí, zručností a spôsobilostí a k formovaniu vlastností žiakov.

No i napriek tomu, respondenti vo svojej každodennej praxi pociťujú ich nedostatok. Často krát sa stáva, že existujúce sú zastarané, často už nefunkčné, alebo neodrážajú súčasné trendy vo výučbe.

Na otázku či dokážu upútať pozornosť žiakov použitím učebných pomôcok a didaktickej techniky pri preberaní nového učiva respondenti - učitelia jednoznačne odpovedali áno.

Konkrétne v teoretických predmetoch Podniková ekonómia a Účtovníctvo a v praktickej príprave Ekonomické cvičenia a Cvičenia z jednoduchého účtovníctva ako najčastejšia učebná pomôcka je využívaný skutočný predmet, resp. model – 91,6%. Z pohľadu učiteľov má táto učebná pomôcka veľký význam na lepšie pochopenie učiva a zvýšenie názornosti danej problematiky. Nie nadarmo sa hovorí – Lepšie raz vidieť, ako stokrát počuť. Pri vnímaní má teda najväčší význam zrak, ktorým sa vníma v priemere až 83% informácií. Auditívne vnímanie predstavuje asi 11% a ostávajúcich 6% reprezentuje vnímanie hmatom, čuchom a chuťou. Pedagogicko-psychologické výskumy potvrdzujú, že účinnosť vnímania a zapamätávania je priamo závislá od počtu receptorov, ktoré sú aktivované pri osvojovaní poznatkov. .Reálne predmety sú používané, ak ich hmotnosť a veľkosť neprekážajú pri bezpečnej manipulácii. Modely používajú učitelia v prípade nedostupnosti reálnych predmetov alebo potreby zdôrazniť len niektoré ich časti.

Druhou najčastejšie používanou pomôckou z pohľadu respondentov - učiteľov je prezentácia v programe Powerpoint – 33,8%. Počítačová prezentácia pozostáva zo série snímok, do ktorých sú vkladané obrázky, animácie, texty, grafy, tabuľky. Prezentácie sú oživením vyučovacej hodiny. Texty sú stručné. Písmo a obrázky dostatočne veľké.

V poradí tretiu najčastejšie používanú učebnú pomôcku respondenti - učitelia uviedli grafické zobrazenia, obrázok – 12,7%. Ide hlavne o schémy, tlačivá, výkresy. Výhodou je, že učiteľ pomocou nich dokáže jednoducho a názorne vysvetliť to, čo by textom musel zložito a zdĺhavo opisovať.

V závere testu na otvorenú otázku, aké učebné pomôcky by podľa ich názoru vylepšili a uľahčili žiakom pochopenie nového učiva, odpovedali:

- Učebné pomôcky, ktoré majú k dispozícii sú dostatočné, len treba zvýšiť ich počet.
- Bolo by perfektné, keby na každej učebni bol k dispozícii spätný projektor, vizualizér, resp. dataprojektor a prípadne i počítač, čím by učiteľ mohol viac upútať žiakovu pozornosť.

Názory žiakov na výučbu s využitím učebných pomôcok a didaktickej techniky vyplývajúce z analýzy prieskumu

Ten istý názor ako respondenti - učitelia, zdieľajú aj respondenti - žiaci. Ako vyplynulo z rozhovorov, učebné pomôcky a didaktickú techniku považujú za prostriedky, ktoré im sprostredkovávajú či napodobujú realitu pri výučbe, napomáhajú väčšej názornosti, uľahčujú im pochopenie jednotlivých problémov a zľahčujú im pochopiť abstraktné prvky učiva. Tieto prostriedky im nielen zabezpečujú názornosť, ale často sú im aj zdrojom vedomostí.

Predpokladáme, že práve z týchto dôvodov respondenti - žiaci uvádzali, že pre nich je najzrozumiteľnejšie a najľahšie pochopiteľné učivo vysvetľované za pomoci prezentácie, čo uviedlo až 88,4% opýtaných. Takýto spôsob výučby ich baví. Rýchlosť vysvetľovania pomocou prezentácie je vo väčšine primeraná, text na jednotlivých snímkach je čitateľný.

Až na druhé miesto respondenti - žiaci zaradili používanie reálnych predmetov a makiet (70,5%), kým 22,8% respondentov sa vyjadrilo, že sa im na lepšie pochopenie učiva takýto spôsob výučby nezdá vhodný a 6,7% respondentov sa vyjadrilo, že si ich ani nepozrie.

Veľmi podobný názor majú respondenti – žiaci aj na používanie obrázkov a animácií z pohľadu možnosti lepšieho pochopenia učiva. Z pohľadu respondentov – žiakov im patrí v efektívnosti výučby s 63,0% tretie miesto.

Zaujímavý je i názor respondentov – žiakov na učebnicu, ktorá by mala byť najdôležitejším nositeľom učiva, a základnou odbornou pomôckou pre žiakov. Z výsledkov prieskumu je možné konštatovať, že respondenti nepovažujú učebnicu za informačný zdroj pre žiakov a učiteľa, ktorý riadi a stimuluje učenie žiakov. Niekedy dokonca ani nerozumejú popísanému textu a jej obsah je zastaralý. Len k máloktorej učebnici je vydaná metodická pomôcka, ktorá objasňuje zámery autorov a odporúča spôsoby práce s učebnicou. Naopak je pre nich pochopiteľnejšie, zrozumiteľnejšie, jasnejšie a ľahšie pochopiteľné učivo vysvetľované za pomoci prezentácie.

V prieskume respondenti - žiaci všeobecne hodnotili, že učebné pomôcky a didaktická technika prispievajú k rozvoju ich osobnosti a spôsobov ich intenzívneho učenia. Podporujú ich myšlienkové operácie, ako je indukcia, dedukcia, analýza, syntéza, zovšeobecňovanie a podobne. Zaraďovaním učebných pomôcok do výučby zvyšuje sa ich intenzita práce tým, že prácu individualizujú a pomáhajú im rozvíjať ich myslenie a kreativitu.

Záver

Výsledky prieskumu nás presvedčili o tom, že učitelia tým, že používajú, respektíve nepoužívajú učebné pomôcky a didaktickú techniku priamo ovplyvňujú

vedomosti žiakov, ich možnosti pochopiť učivo. Žiaci sa učia rôzne. Niektorým stačí informácie počuť a zapamätajú si ich. Pre iných je dôležité mať predmet v ruke a zistiť jeho tvar a povrch. Sú aj žiaci, ktorí aby si veci pamätali, musia ich vidieť. A práve pre nich sú učebné pomôcky vhodnou ilustráciou.

Preto je nevyhnutné klásť vo vyučovaní stále väčší dôraz na názornosť. Je dôležité, aby učebné pomôcky boli využívané v každej fáze vyučovacieho procesu, aby spĺňali všetky svoje funkcie, aby boli viacúčelové, ale zároveň zaujímavé pre žiakov.

Na základe výsledkov z prieskumu pre ďalšie skvalitnenie vyučovacieho procesu navrhujeme tieto odporúčania:

- Odborné predmety vyučovať s využitím učebných pomôcok, didaktickej techniky a moderných informačno-komunikačných technológií.
- Aspoň raz v roku prieskumom zisťovať kvalitu a efektívnosť výučby.
- Zapracovať využívanie učebných pomôcok, modernej didaktickej techniky a informačno-komunikačných technológií do pedagogickej dokumentácie školy alebo školského zariadenia ako nástroje na zvýšenie vedomostí žiakov a kvality školy.

LITERATÚRA

DOSTÁL, J. (2008). Učební pomůcky a zásada názornosti. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2008, 40 s. ISBN 978-80-7220-310-9.

FRIEDMANN, Z. (2001). Didaktika technické výchovy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2001, 92 s. ISBN 80-210-2641-3.

HLÁSNA, S. a kol. (2006). Úvod do pedagogiky. Nitra: Enigma. ISBN 80-89-132-29-4

HRMO, R. a kol. (2005). Didaktika technických predmetov. Bratislava : STU.. ISBN 80-227-2191-3

GAVORA, P. (2007). Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava : UK. ISBN 9788022323277

KOMENSKÝ, J. A. (1991). Veľká didaktika. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-01022-3

KOŽUCHOVÁ, M. (1998). Didaktika technickej výchovy. Bratislava : UK. ISBN 80-223-1319-X

OBDRŽÁLEK, Z. (1996). Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy. Bratislava : UK. ISBN 80-223-1036-0

OBERUČ, J. – UŠIAK, G. – SLÁVIKOVÁ, G. (2013). Vybrané kapitoly z didaktiky. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút. ISBN 978-80-89400-56-0

PETLÁK, E. (1997). Všeobecná didaktika. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-49-2

TUREK, I. (2008). Didaktika. Bratislava : Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9

Kontaktné adresy autorov:

Prof. PhDr. Jaroslav Oberuč, SCc., MBA, LL.M.
Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
Dukelská štvrť 1404/613, 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: oberuc@dti.sk

PaedDr. Miroslav Porubčan
Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom
Dukelská štvrť 1404/613, 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: miroporubcan@gmail.com

ROZVOJ DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV STREDNÝCH ŠKÔL

ĽUDMILA RUMANOVÁ

Abstrakt

Digitálna kompetencia je nevyhnutná pre vzdelávanie, prácu a aktívnu účasť na dianí v spoločnosti. Z tohto dôvodu je celoživotný rozvoj digitálnych kompetencií dôležitý. Pre školské vzdelávanie je okrem chápania samotnej kompetencie rovnako dôležité aj vedieť, ako ju rozvíjať. Učitelia si musia uvedomiť, že digitálna kompetencia pomáha zvládať iné kľúčové kompetencie, ako je komunikácia, jazykové zručnosti alebo základné zručnosti. V článku venujeme pozornosť najmä oblasti kľúčových kompetencií študentov stredných škôl, otázkam rozvoja ich digitálnych kompetencií, ale tiež základným vedomostiam, zručnostiam a postojom študentov k týmto kompetenciám. Zaoberáme sa metódami a formami výučby, ktoré by mali učitelia zvoliť pri vzdelávaní s cieľom dosiahnuť digitálne kompetencie študentov stredných škôl.

Kľúčové slová

kľúčové kompetencie, digitálna kompetencia, zručnosti, študenti, škola

Abstract

Digital competence is essential for education, work and active participation in society. For this reason, the lifelong development of digital competences is important. For school education, in addition to understanding the competence itself, it is equally important to know how to develop it. Teachers need to realize that digital competence helps to master other key competences, such as communication, language skills or basic skills. In this article we pay attention especially to the area of key competencies of secondary school students, questions of development of their digital competences, but also to basic knowledge, skills and attitudes of students to these competences. We are dealing with the methods and forms of teaching that teachers should choose in education in order to achieve the digital competences of secondary school students.

Keywords

key competence, digital competence, skills, students, school

ÚVOD

Rozvíjaním kľúčových kompetencií vo výučbe pripravuje učiteľ študentov na celoživotné vzdelávanie a na ich uplatnenie sa v reálnom živote európskeho priestoru, aby pre človeka bol život učením sa a učenie sa životom.

POJEM A DEFINÍCIA KĽÚČOVÓCH KOMPETENCIÍ

Pojem „kľúčové kompetencie“ sa pokúšali definovať odborníci z oblasti filozofie, sociológie, pedagogiky, psychológie aj ekonómie. Aby boli kompetencie aj kľúčové, je potrebné, aby boli pre jednotlivca i celú spoločnosť prospešné a nevyhnutné. Všetky životné situácie podliehajú zmenám, preto musia kľúčové kompetencie umožniť ľuďom, aby svoje vedomosti a zručnosti stále obnovovali, a tak udržiavali krok s najnovším vývojom. (Učitelský Zpravodaj, 2007, s. 8)

Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú adekvátne na riešenie nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v osobnom i spoločenskom živote. (Turek, 2014, s. 203) Vyznačujú sa presnosťou, sú multifunkčné a nevyhnutné pre každého človeka. Bez ich osvojenia človek nedosiahne úspech v žiadnej z troch oblastí: naplnenie osobného života a osobný rozvoj, plnohodnotné zaradenie sa do spoločnosti a celoživotná zamestnanosť.

Podľa Európskeho referenčného rámca sa kľúčové kompetencie definujú ako „kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.“ (Európska komisia, 2007, s.3)

Kľúčové kompetencie sú zvnútorneným, vzájomne prepojeným súborom nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, efektívne uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie. (Blaško, 2010, s.103) Ďalšie charakteristiky kľúčových kompetencií:

- sú vymedzované na základe priorít, ktoré súčasná spoločnosť považuje za veľmi významné pre osobný rozvoj i pracovný život každého jednotlivca,
- sú rovnako dôležité, každá oblasť kompetencií je komplexným celkom, obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti a postoje,
- rozvoj kľúčových kompetencií je označovaný za dlhodobý a komplexný proces a ich osvojenie v príslušnom type a stupni vzdelania vytvára predpoklady pre ich ďalšie prehlbovanie, menia tiež svoju kvalitu počas celého života jednotlivca,

- majú činnostný charakter, každá oblasť sa formuje na základe praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň jednotlivec je pripravený realizovať ju v praxi,
- majú schopnosť stále sa rozvíjať, preto môžu byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility,
- k ich rozvoju dochádza pri výučbe učiva rôznych predmetov a nadpredmetových aktivít včítane celoškolských aktivít,
- sprostredkovanie kľúčových kompetencií je viazané na konkrétny obsah učiva a uľahčenie jeho aktualizácie, ich osvojenie nemožno dosiahnuť bez konkrétneho obsahu učiva,
- sú výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania.

Kľúčové kompetencie v stredoškolskom vzdelávaní

Národným ústavom odborného vzdelávania v Prahe bola pre vzdelávacie programy odborného školstva vytvorená inšpiratívna verzia súboru kľúčových kompetencií pre stredné odborné školy. Koncepčný zámer, na základe ktorého bol vytvorený súčasný model kľúčových kompetencií v stredoškolskom vzdelávaní spočíval:

- v priblížení modelov kompetencií v základnom, gymnaziálnom a odbornom vzdelávaní,
- v zohľadnení aktuálneho medzinárodného vývoja, predovšetkým Európskeho referenčného rámca kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie. (Jezberová a kol., 2007)

Jej členským štátom sa odporúča, aby používali Európsky referenčný rámec pre celoživotné vzdelávanie, ktorý stanovuje osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky,
4. digitálne kompetencie,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. (Európska komisia, 2007, s. 3)

Vzdelávanie v každom odbore má smerovať k vytvoreniu nasledovných kľúčových kompetencií:

- komunikačné (pripravenosť na dorozumievanie sa v materinskom jazyku a cudzích jazykoch),
- matematické a vedné (pripravenosť na využívanie matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote),
- informačné (pripravenosť na využívanie informačno-komunikačných technológií a narábanie s informáciami) ,
- na riešenie problémov (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života),
- učebné (pripravenosť na učenie sa ako sa učiť),
- sociálne a personálne (pripravenosť na interpersonálne vzťahy, na seba utváranie, seba riadenie osobnosti),
- pracovné a podnikateľské (pripravenosť na budúcu profesiu a na uskutočňovanie myšlienok),
- občianske a kultúrne (pripravenosť na zapájanie sa do občianskeho života, na podporovanie kultúrnych hodnôt). (Blaško, 2010, s. 105-106)

Kľúčové kompetencie predstavujú potenciál aktivizovať a aplikovať systém vedomostí, schopností, odborných a sociálnych zručností, hodnôt, postojov i ďalších osobnostných kvalít v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote. Je to ich najpodstatnejšia charakteristika a zároveň i veľký význam, môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie. Aj keď nemôžu odborné vedomosti nahrádzať, napomáhajú ich lepšiemu a efektívnejšiemu využívaniu.

DIGITÁLNE KOMPETENCIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Na Slovensku máme možnosť využívať tie najmodernejšie technológie. Digitálna gramotnosť obyvateľov Slovenska nie je taká dobrá, ako by sme očakávali a nadobúda charakter digitálne rozdelenej spoločnosti. Napriek tomu, že celková bilancia digitálnych schopností a zručností populácie ako celku je relatívne priaznivá, medzi jednotlivými sociálnymi skupinami a prostrediami boli zistené výrazné rozdiely. Digitálna gramotnosť sa tak stala typickejšia pre mladšiu, vzdelanejšiu, kvalifikovanejšiu, sociálne silnejšiu časť populácie. Za jednu z najprogresívnejších sociálnych skupín v oblasti adaptácie na informačné technológie je považovaná mladá generácia. Na jednej strane preto, že prirodzene inklinuje ku všetkému novému, nebojí sa experimentovať, nemá predsudky, ľahko absorbuje poznatky. Na druhej

strane preto, že zo strany spoločnosti existuje oficiálna koncepcia vzdelávania v oblasti informačných technológií. (Velšic, 2013, s.2)

Charakteristika digitálnych kompetencií

Podľa Európskeho referenčného rámca digitálna kompetencia zahŕňa sebaisté a kritické používanie technológie informačnej spoločnosti (TIS) na pracovné účely, vo voľnom čase a na komunikáciu. Je založená na základných zručnostiach v IKT: používanie počítača na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.(Európska komisia, 2007, s.7) Správa Európskeho parlamentu a rady vníma digitálnu kompetenciu ako jednu z kľúčových kompetencií.
Digitálna gramotnosť je súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebného pre primerané, bezpečné a produktívne používanie digitálnych technológií na učenie sa a poznávanie. (Kalaš, 2010) Vo všeobecnosti zahŕňa tiež schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií (IKT).
Digitálna gramotnosť rozvíja informačnú gramotnosť. Obsah pojmu je historicky determinovaný a začal sa používať v sedemdesiatych rokoch 20. storočia. Hovorilo sa vtedy o algoritmicky orientovanej počítačovej gramotnosti, ktorá zahŕňala základnú obsluhu počítača a osvojovanie si základných pravidiel programovania. Niektorí autori uvádzajú namiesto pojmu digitálne kompetencie aj pojem informačné kompetencie. Mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu. (Blaško, 2010, s. 120)
Informačné kompetencie sú kompetencie bezprostredne súvisiace s informáciami. Získavanie a sprostredkovanie informácií urýchľujú informačné a komunikačné technológie (najmä osobný počítač, internet, mobilný telefón), ktoré zároveň znásobujú produktivitu a efektívnosť práce. Preto ovládanie práce s informačnými a komunikačnými technológiami patrí medzi nevyhnutnú výbavu moderného človeka a patrí tiež aj medzi kľúčové kompetencie. V súvislosti s informačnými kompetenciami sa používajú dva pojmy: informačná gramotnosť a počítačová gramotnosť. (Hrmo, Turek, 2003, s. 21-22) Informačné kompetencie: a) Informačná gramotnosť:

- rozpoznať, kedy sú informácie potrebné,
- lokalizovať rôzne zdroje (knižné, počítačové), ktoré obsahujú potrebné informácie,
- nájsť v týchto zdrojoch potrebné informácie,
- vedieť tieto informácie kriticky zhodnotiť (ich užitočnosť, prínos, pravdivosť, spoľahlivosť, aktuálnosť),

- použiť získané informácie na riešenie problémov,
- chápať a rešpektovať ekonomické, právne, sociálne a kultúrne problémy spojené s využitím informácií,
- efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slovne, písomne, graficky), a to ako v priamom styku, tak prostredníctvom rôznych technológií (vrátane informačných a komunikačných).

b) Počítačová gramotnosť:

- poznať, porozumieť a vysvetliť základné pojmy z oblasti informačných technológií (softvér, hardvér, druhy počítačov, hlavné časti osobného počítača),
- používať osobný počítač (PC) a pracovať so súbormi údajov (zapnúť, reštartovať a vypnúť PC, voliť a pracovať s ikonami obrazovky PC, vyhľadať požadovaný program PC, vymazať nepotrebné údaje, robiť kópie, vytlačiť požadované údaje),
- pracovať s textovým editorom PC,
- tvoriť tabuľky, grafy a pracovať s číselnými údajmi (Excel),
- vytvárať databázy PC a pracovať s nimi, tvoriť pomocou PC prezentácie (Power Point),
- získavať informácie a komunikovať prostredníctvom PC (pracovať s internetom, vytvárať www stránky, ovládať elektronickú poštu). (Hrmo, Turek, 2003, s. 22)

Informačná gramotnosť teda zahŕňa znalosti, zručnosti a porozumenie potrebné pre primerané, bezpečné a produktívne používanie IKT v procese učenia sa a poznávania, v zamestnaní a v každodennom živote. Prejavuje sa schopnosťami efektívne používať informačné zdroje a informačné nástroje na analýzu, spracovanie a komunikáciu informácií, a tiež na modelovanie, meranie a riadenie externých procesov (dejov).
Informačne gramotný učiteľ a žiak:

- používa informačné zdroje a informačné nástroje na riešenie problémov,
- používa informačné zdroje a informačné nástroje na podporu svojho učenia sa v rôznych kontextoch,
- rozumie spoločenským aspektom a dôsledkom používania IKT.

S rastom informačnej gramotnosti žiaka a študenta, dokáže tento efektívnejšie využívať informačno-komunikačné technológie, dokáže lepšie posúdiť vhodnosť nástroja a

primeranosť použitia informačno-komunikačnej technológie pre danú úlohu, je menej závislý a v svojom učení čoraz samostatnejší.

Obsah digitálnych kompetencií

Obsah digitálnej kompetencie tvoria základné vedomosti, zručnosti a postoje, súvisiace s rozvojom danej kompetencie. Je potrebné tieto pojmy definovať. *Vedomosti*
„Vedomosť je osvojená, pochopená a zapamätaná informácia (fakt, pojem, poučka, princíp zákon, vzťah, vzorec a podobne).“ (Turek, 2014, s.204) Európsky referenčný rámec definuje základné vedomosti súvisiace s digitálnou kompetenciou nasledovne: Digitálna kompetencia si vyžaduje riadne porozumenie a vedomosti o povahe, úlohe a príležitostiach technológií informačnej služby v každodenných súvislostiach: v osobnom a spoločenskom živote, ako aj v práci. Patria sem hlavne počítačové aplikácie ako textový a tabuľkový procesor, databázy, ukladanie a riadenie informácií a porozumenie príležitostiam a možným rizikám, ktoré sú spojené s internetom a komunikáciou pomocou elektronických médií (elektronická pošta, sieťové nástroje) v práci, vo voľnom čase, pre zdieľanie informácií, a spoluprácu na sieti, vzdelávanie a výskum. Jednotlivci by mali takisto chápať, ako môžu technológie informačnej služby podporovať kreativitu a inovácie, a mali by si byť vedomí problematiky súvisiacej s platnosťou a spoľahlivosťou dostupných informácií a s právnymi a etickými princípmi interaktívneho používania technológií informačnej služby.“ (Turek, 2014, s. 208)
Správa Európskeho parlamentu a rady vníma základné vedomosti obsiahnuté v digitálnej kompetencii takto:

- riadne porozumenie povahe, úlohe a využitiu technológií informačnej spoločnosti (podstata, rola, technologické možnosti) v osobnom živote, spoločenskom živote, v práci a podpora zvukového porozumenia informácie (zapamätanie si informácie, etnické princípy využívania informačnej techniky).

Blaško (2013, s. 123) uvádza nasledovné najdôležitejšie vedomosti:

- podpora zvukového porozumenia informácie (zapamätanie si informácie, etnické princípy využívania informačnej techniky)
- základné počítačové aplikácie: textové editory, tabuľkové procesory, databázy, systémy ukladania a riadenia informácií,
- príležitosti a možné riziká spojené s internetom a komunikáciou prostredníctvom elektronických médií (elektronická pošta, sieťové nástroje) pre prácu, voľný čas, pre odovzdávanie informácií, vzdelávanie a výskum,
- pochopenie, ako môžu TIS podporovať tvorivosť a inovácie,

- uvedomenie si problémov súvisiacich s platnosťou a spoľahlivosťou dostupných informácií.

Zručnosti

Zručnosť je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém. Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a predchádzajúcej praktickej činnosti. (Petlák, 2016, s.42) Európsky referenčný rámec definuje základné zručnosti súvisiace s digitálnou kompetenciou nasledovne:

Potrebné zručnosti zahŕňajú schopnosť vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich kritickým a systematickým spôsobom, posudzovať relevantnosť a rozlišovať skutočnosť a virtuálny svet a zároveň rozpoznávať prepojenia. Jednotlivci by mali byť schopní používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a porozumenie zložitým informáciám a sprístupniť si, vyhľadávať a používať služby založené na internete. Jednotlivci by mali byť tiež schopní používať technológie informačnej spoločnosti na podporu kritického myslenia, kreativity a inovácie. (Turek, 2014, s. 211)

Správa Európskeho parlamentu a rady vníma základné zručnosti obsiahnuté v digitálnej kompetencii takto:

- vyhľadávať, zhromažďovať a spracovávať informácie a používať ich,
- posudzovať relevantnosť a rozlišovať skutočnosť a virtuálny svet,
- používať nástroje na tvorbu, prezentáciu a porozumenie zložitým informáciám,
- používať služby založené na internete,
- podporovať kritické myslenie, kreativitu a inováciu.

Postoje

Postoj je relatívne ustálená tendencia (pohotovosť) charakteristickým spôsobom reagovať na určité podnety. Je to relatívne ustálený systém pozitívnych alebo negatívnych hodnotení istých podnetov, javov, situácií, osôb a podobne. (Turek, 2014, s. 205) Európsky referenčný rámec definuje základné postoje súvisiace s digitálnou kompetenciou nasledovne:

Používanie technológií informačnej spoločnosti si vyžaduje kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám a zodpovednému používaniu interaktívnych médií. Túto kompetenciu tiež podporuje záujem o účasť v komunitách a sieťach na kultúrne, sociálne alebo profesionálne účely. (Turek, 2014, s. 214)

ROZVOJ DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ VO VYUČOVACOM PROCESE

Myšlienku rozvoja digitálnej gramotnosti vo všetkých spoločenských oblastiach, teda aj v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu, podporuje široké spektrum využívania digitálnych technológií. Na zabezpečenie rozvoja digitálnej gramotnosti žiakov je nutné zabezpečiť využívanie digitálnych technológií na ich: učenie, vyhľadávanie informácií, realizáciu, tvorbu a riešenie úloh.

Pri digitálnej gramotnosti ide o schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií.

Stratégie výučby pre dosiahnutie digitálnych kompetencií

Stratégie sú spoločné metodické postupy učiteľov (metódy a formy výučby, aktivity, príležitosti, pravidlá) vo výučbe (na úrovni školy, alebo na úrovni predmetu) i mimo nej, spoločné pre všetkých učiteľov (školy, alebo predmetu), ktorými škola (predmet) cielene, systematicky utvára a rozvíja kľúčové kompetencie žiakov.

Vzdelávacie stratégie bývajú formulované ku každej kľúčovej kompetencii, prípadne spoločne k viacerým kľúčovým kompetenciám tak, aby bolo zrejmé, ako škola zabezpečuje ich rozvoj u žiakov. Stratégie bývajú členené podľa toho, ktorú z kľúčových kompetencií rozvíjajú prednostne. Je však samozrejmé, že jednotlivé výchovné a vzdelávacie stratégie smerujú súčasne k niekoľkým kľúčovým kompetenciám.

Jednou zo základných stratégií výučby je využívanie IKT, kde ide o zadávanie úloh, pri ktorých sa využíva počítač a jeho príslušenstvo na získavanie informácií i tvorbu výstupov. (Turek, 2014, s. 420)

V rukách novo vzdelaného učiteľa je informačno-komunikačná technika najvhodnejším prostriedkom pre rozvíjanie kompetencií študentov, ako aj významným prostriedkom pri prekonávaní problémov v súčasnej výučbe, ale i pri implementácii manažérstva kvality do systému tvorivo-humanistickej výučby. Učebnú pomôcku, ku ktorej by mali študenti taký prirodzený, aktívny a pozitívny vzťah ako k počítačom, ešte výučba v doterajšej histórii nedostala.

Stratégie výučby:

- využívame kombináciu počítačových prezentácií a heuristických diskusií v koncepcii výučby s riešením problémov, čo sa zaradilo medzi najefektívnejšie stratégie vzdelávania,

- využívame elektronické vzdelávanie ako výučbu podporovanú počítačmi, interaktívnymi tabuľami v triede,

- využívame elektronické vzdelávanie ako spôsob multimediálnej výučby na báze internetu,

- využívame projektovú výučbu – riešenie projektu, keď študenti samostatne vyhľadávajú potrebné informácie pomocou počítača a internetu.

Doterajšie homogénne vzdelávanie, ktoré blokuje cestu vlastného rozvoja osobnosti, rozvíjanie vnútorných dispozícií žiakov, uplatnenie ich schopností v spoločnosti, pomáha preklenúť uvádzanie nových informačných technológií do výučby. Umožňuje takto jednotlivcovi objaviť a rozvíjať svoj individuálny potenciál, pomáha mu v sebarealizácii.
Digitálne technológie používame ako jeden z nástrojov umožňujúcich efektívne učenie a učenie sa. Považujeme za skutočnosť, že počítač nie je v prvom rade nástroj pre učiteľa na učenie, ale nástroj pre študenta na učenie sa. Digitálne technológie sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou nášho života, významným „nástrojom“ pre mnohé jeho aspekty.

Projektové vyučovanie je často medzipredmetovo zamerané. Projekty kombinujú vedomosti, schopnosti a zručnosti z mnohých oblastí a zastrešujú ich jednou spoločnou témou. Neintegrovať ich do učenia a učenia sa by znamenalo prehlbovať priepasť medzi školou a reálnym životom, a teda ďalej znižovať motiváciu a dôveru žiakov.

Práca na projektoch rozvíja viaceré kompetencie, ktoré budú študenti potrebovať vo svojom budúcom zamestnaní. schopnosti organizovať veci a činnosti, spolupracovať v tíme, riešiť problémy a nachádzať vlastné riešenia. Samostatne vytvárať a pružne meniť plány, prenášať poznatky z jedného odboru do druhého pri práci na projekte sa študenti učia aj projektovo pracovať, čo je pre ich budúce uplatnenie sa v spoločnosti dôležitá kompetencia. (Turek, 2005, s.157)

Kolaboratívne učenie ide o učenie sa formou spolupráce, spoločného objavovania, tvorenia, riešenia problémov, diskutovania a vzájomného zdokonaľovania sa.

Efektívnosť takéhoto učenia sa vo veľkej miere podmieňujú sociálne zručnosti a komunikačné schopnosti študentov, pretože práve tie sú základným pilierom pre plodnú spoluprácu a dialóg v skupine.

Zážitkové učenie, ako tvrdí Kalaš (2010, s.27) podstatou zážitkového učenia sa je, že každý žiak prichádza k poznaniu aktívne cez vlastný autentický zážitok. Aktivity sú navrhnuté tak, aby od študenta vyžadovali vlastnú iniciatívu, osobné aj emočné zaangažovanie, kritické uvážené rozhodovanie, schopnosť komunikovať vlastné myšlienky s ostatnými, ako aj zodpovednosť za výsledky svojej práce. Táto metóda je vhodná nielen na získavanie poznatkov a zručností, ktoré môžu študenti uplatniť v každodennom živote, ale aj na rozvoj

tvorivosti a sociálnych schopností, nakoľko sú študenti do vyučovacieho procesu zapájaní nielen intelektuálne, ale aj emocionálne a sociálne .

Učenie sa objavovaním vedie študentov k tomu, aby prišli sami na to, ako niečo funguje, aby objavili princíp. Domnievame sa, že učenie sa objavovaním vedie priamo ku konštrukcii daného poznatku v mysli študenta, a teda je vhodnou metódou na uplatnenie konštruktivizmu vo vyučovacej praxi. Učenie sa objavovaním a riadeným objavovaním sa najlepšie uplatňuje pri riešení problémových úloh a pri témach, ktoré sa dajú ako problémové predniesť.

Digitálne technológie hrajú dôležitú úlohu v poznávacom procese našich študentov. Menia charakter vzťahu medzi učiteľom a študentom a ponúkajú možnosti pre podporu každej etapy vyučovacieho procesu. Môžeme ich využiť nielen na rozvoj digitálnej gramotnosti, ale aj ostatných kľúčových kompetencií. Úloha moderného učiteľa si vyžaduje i neustále sabavzdelávanie, spoznať potenciál inovatívnych vyučovacích metód a hľadať vhodné nástroje pre ich zakomponovanie do vyučovania.

LITERATÚRA

BLAŠKO, M. (2010). *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby).* Košice : KIP TU, 2010. 322 s. ISBN 978-80-553-0462-5.

BLAŠKO, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: KIP TU, 2013. ISBN 978-80-553-1281-1.

EURÓPSKA KOMISIA. (2007). *Európsky referenčný rámec. Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie.* Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2007. 12 s. ISBN NC-78-07-312-SK-C

HAŠKOVÁ, A. (2004). *Technológia vzdelávania*. Nitra : PF UKF, 2004. 176 s. ISBN 80-8050-648-5.

HRMO,R. – TUREK, I. (2003). *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU, 2003. 179 s. ISBN 80-227-1881-5.

JEZBEROVÁ, R. a kol. (2007). *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávaní*. [online]. Praha: NÚOV, 2007. 51 s. [cit. 2020.04.09]. Dostupné na internete: http://www.nuov.cz/public/File/Koncepce%20KK%20%20v%20RVP%202007.pdf

KALAŠ, I. et al. (2010). *Digitálne technológie menia poznávací proces.* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2010. 37 s. [online]. [cit. 2020-04-13]. ISBN 978-80-8118-047-7. Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/projektdvui/publikacie/digitalne_technologie_menia_poznavaci_proces.pdf

KOLEKTÍV AUTOROV. (2000). *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA, 2000. 1000 s. ISBN 80-224-0801-8.

MINEDU. (2018)..*Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie.* [online]. Bratislava. 2018. s.9 [cit. 2020.03.21]. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/klucove-kompetencie-pre-celozivotne-vzdelavanie/
Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. [online].Brusel. 2018. s.13 [cit. 2020.04.03]. Dostupné na internete: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

PETLÁK, E. (2016). *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS, 2016. 326 s. ISBN 978-808153-064-7.

TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.

TUREK, I. (2014). *Didaktika.* Bratislava: Wolters Kluwer,s.r.o., 2014. 598 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

VELŠIC, M. (2010). *Digitálna gramotnosť a trh práce.* Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky, 2010. 24 s. ISBN 978-80-89345-27-4.

UČITELSKÝ ZPRAVODAJ. (2007). *Co jsou to ty klíčové kompetence. Historie a genealogie pojmu.* [online]. Praha: Scio, 2007. č. 4, s. 8 [cit. 2020.04.11]. Dostupné na internete: http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/archiv/tabid/336/Default.aspx

VELŠIC, M. 2013. *Digitálna gramotnosť optikou mladej generácie.* Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky, 2013. 13 s.

VELŠIC, M. 2010. *Digitálna gramotnosť a trh práce.* Bratislava: Microsoft Slovakia – Inštitút pre verejné otázky, 2010. 24 s. ISBN 978-80-89345-27-4.

Záver

Vzhľadom na dynamický vývoj technológií, rýchle zmeny životného štýlu a explóziu informácií je vo všetkých vyspelých štátoch a rovnako aj u nás tendencia rozvíjať kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií (teda digitálnych kompetencií), ktoré sú nielen využiteľné, ale aj žiaduce vo väčšine povolaní a umožnia jedincovi vykonávanie rôznorodých činností. Majú slúžiť na riešenie rozmanitých problémov a dosahovanie rôznorodých cieľov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, práci i osobnom a spoločenskom živote. Bez digitálnej gramotnosti sa v súčasnosti človek nezaobíde.

Kontaktná adresa autorky:

PaedDr. Ľudmila Rumanová
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
018 01 Dubnica nad Váhom e-mail:
Ludmila.Rumanova@azet.sk

RECENZIE

RECENZNÝ POSUDOK

Javorčíková, J., Zelenková, A., Styková, I. Voices from Beyond: Modern Coursebook of Cultural Studies for Philologists, with the focus on (e)migration as a political, ethic, linguistic and cultural phenomenon in the era of globalization. Bratislava: Z-F Lingua, 2019.
ISBN 978-80-8177-071-5, počet strán 250, 2. doplnené vydanie

Názov vysokoškolskej učebnice trojice uvedených autoriek naznačuje, že uvedené texty sa budú sústreďovať predovšetkým na tému migrácie, emigrácie a prisťahovalectva ako aktuálnej témy súčasnej geopolitickej, sociálnej, kultúrnej a historickej situácie. Autorky však rozširujú záber učebných textov o tematiku teórie kultúry, kultúrnej identity, čiastočne aj lingvistiky, s aplikovaním na oblasť kanadských štúdií vrátane kanadskej literatúry.

Takýto prístup si vyžaduje komplexnosť pri spracovaní tematiky, na druhej strane však ponúka využiteľnosť učebných textov nielen v oblasti kanadských štúdií, ktoré tvoria podstatnú časť učebných textov, ale aj v oblasti všeobecne kultúrnych štúdií, literárnej vedy a čiastočne aj sociolingvistiky a tzv. „business studies“ a manažmentu na všetkých stupňoch štúdia anglistiky, literárnej vedy a kultúrnych štúdií.

Napriek komplexnosti tejto problematiky sa autorkám podarilo vystihnúť najdôležitejšie aspekty jednotlivých skúmaných oblastí (I. Styková sa venuje problematike národnej, transnárodnej, osobnej, kolektívnej a politickej identity; A. Zelenková spracovala témy kultúry v biznise a pedagogickej praxi; J. Javorčíková sa sústredila na aplikačnú prax teoretického penza v komparatívnej kulturológii, zacielenej najmä na Severnú Ameriku a EÚ), ktoré sú vhodne doplnené nielen úlohami pre študentov a testami zameranými na štúdium a porozumenie týchto oblastí, ale aj vhodným fotoilusračným materiálom.

Za pozitívum možno označiť aj zaradenie časti o emigrantskej slovenskej literatúre v Kanade, ktorá môže prispieť nielen k spoznaniu tejto neznámej literatúry, ale aj k pochopeniu širších súvislostí problematiky kultúrnej identity vo vzťahu k (e)migrácii, prisťahovalectvu a globalizácii. Preto uvedená učebnica poskytuje nielen komplexný, ale aj inovatívny prístup k štúdiu uvedených oblastí, ktorá môže prispieť k poznaniu kanadskej histórie, literatúry a kultúry, teórií kultúrnej identity, (e)migrácie, ako aj k pochopeniu podstaty rôznorodosti kultúr v kontexte globalizácie.

Z tohto dôvodu je táto publikácie vhodná na široké využitie v povinných, resp. výberových kurzoch humanitných štúdií a anglickom jazyku, napr. pre študentov anglistiky na všetkých stupňoch štúdia, ako aj pre študentov a záujemcov v iných oblastiach (kulturológia, kultúrne štúdiá, literárna veda, čiastočne manažment, lingvistika a pod.).

Autor recenzie:
Prof. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Inštitút anglistiky a amerikanistiky

Recenzia učebnice

La communication en milieu universitaire

Autorka: PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Učebnica „La communication en milieu universitaire“ vyšla v roku 2018 vo vydavateľstve EKONÓM ako jeden z výstupov grantového projektu KEGA 029EU-4/2016 „Akademický a vedecký jazyk v univerzitnom prostredí“. Je určená predovšetkým študentom Fakulty aplikovaných jazykov, vzdelávajúcim sa vo francúzskom jazyku na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Obsah učebnice tvorí široké spektrum problémov vyplývajúcich z osobitosti akademického jazyka, jeho štruktúry a slovnej zásoby. Súčasťou sú rôzne usmernenia a návody, napríklad návod na napísanie záverečnej práce, alebo aktivity smerujúce k proceduralizácii a syntéze písaného textu či verejného prejavu. Materiál je stratifikovaný do troch hlavných častí:

V prvej časti autorka definuje fundamentálne pojmy textu, akademického prehovoru a vedeckého jazyka, vydeľuje jednotlivé typy textu z hľadiska obsahu a štýlu s osobitným zreteľom na charakter komunikátu, pričom podobne ako v ďalších dvoch kapitolách, kladie dôraz aj na rozvíjanie praktických zručností študentov v konkrétnej oblasti tvorenia diskurzu.

V druhej časti sa rieši problematika porozumenia vedeckému prehovoru, najskôr na úrovni písaného textu, následne v rovine hovoreného jazyka. Študentom sa zároveň prezentujú niektoré spôsoby textovej komprimácie.

Tretia časť pripravuje študentov na zvládnutie akademického písaného jazyka, dokumentujú sa v nej rôzne typy a stratégie komunikačnej argumentácie, a to na úrovni lexiky, vety a širšieho kontextu. Osobitný priestor je venovaný osnove záverečnej práce a rečovému prejavu v akademickom prostredí.

Prílohu učebnice tvorí krátky francúzsko-slovenský glosár základných výrazov akademického jazyka, textového resumé, syntézy diskurzu, ako aj prehľad kritérií logickej argumentácie.

Kompozícia nosných troch častí textu sleduje jednotnú líniu, spočívajúcu v deskripcii rôznych typov písomného či hovoreného prejavu a ich subkategórií s veľmi precíznym zvýraznením štruktúry komunikátu a kľúčových pojmov. Autorka čerpá z najrozličnejších odborných zdrojov, teoretické východiská dopĺňa autentickými textami a praktickými radami usmerňujúcimi študenta v postupe pri práci s textom. Vytvorila tiež množstvo cvičení,

ktorých cieľom je jednak aplikovať teoretické postuláty, jednak analyzovať materiál reprezentujúci príslušné typy diskurzu.

Na základe uvedeného konštatujeme, že text učebnice je spracovaný na vysokej úrovni. Zároveň vyjadrujeme presvedčenie, že učebnica pomôže rozvíjať kritické myslenie a schopnosť logickej a koherentnej akademickej argumentácie, ktorej nevyhnutnou súčasťou je znalosť špecifickej odbornej terminológie a osvojenie si typickej morfosyntaktickej štruktúry francúzskeho jazyka.

Autor recenzie:

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Gondova 1
801 00 Bratislava

Recenzia na vysokoškolskú učebnicu

Publikácia: HALÁKOVÁ, Milota – KŠIŇANOVÁ, Marína – BÁBELOVÁ, Janka, 2019. Slovenčina ako liek konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny. Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. 442 s., ISBN 978-80-223-4783-9

Autor recenzie: Mgr. Ľubomír Holík

Kolektív autoriek z Ústavu cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave vydal novú učebnicu slovenčiny pre zahraničných študentov pod názvom *Slovenčina ako liek konverzačná učebnica slovenčiny pre študentov medicíny*. Ide o prvú časť, za ktorou by mala nasledovať druhá časť, ako aj cvičebnica, obsahujúca cvičenia. V úvode sa autorky prihovárajú študentom, ktorým je učebnica určená, v slovenčine, ako aj v angličtine. Píšu, že im má pomôcť s komunikáciou v slovenčine. Prvá časť, ktorá je predmetom predkladanej recenzie, je zameraná na každodenný život, slovnú zásobu a gramatiku. Druhá časť bude následne zameraná odborne, t.j. na medicínu. Okrem príhovoru k študentom, učebnica obsahuje úvodné slová aj pre učiteľov, ktorí budú učebnicu využívať vo vyučovacom procese. V tejto časti sa objasňuje zámer autoriek, ktorým je vytvoriť didakticko-konverzačný materiál a vyhlasujú, že v učebnici využívajú motivačné a komunikačné metódy.

Už pri prvom pohľade na učebnicu, zaujmú farebnosť a množstvo obrázkov. Na poli učebníc slovenčiny pre medikov ide o priekopnícky a novátorský počin. Avšak v oblasti všeobecných učebníc slovenčiny pre zahraničných študentov, nejde o ojedinelý jav, stačí si pripomenúť učebnice zo série *Krížom krážom*. Farebnosť a obrázky spomínam v úvode recenzie aj z dôvodu, že autorky vytvorili imaginárnu postavičku, ktorá je sprievodkyňou menovanou učebnicou. Jej meno je Anne Schmidt, pochádza z Nemecka a prichádza na Slovensko študovať medicínu. Voľba krajiny, z ktorej pochádza, nie je náhodná, keďže z Nemecka pochádza jedna z najväčších skupín zahraničných študentov na Lekárskej fakulte UK v Bratislave. Anne je kreslená, je zjednodušený piktogram, nejde o detailnú realistickú kresbu ľudskej postavy, väčšinou je dodatočne pridaná do reálnych fotografií. Čo je však zaujímavý moment, prezlieka si šaty. Vďaka farbe Anneiných šiat, študenti vedia, v akom prostredí sa odohrávajú dialógy. Pokiaľ je Anne v zelenom, ide o medicínske témy, keď je v modrom venuje sa bežným záležitostiam napr. nakupovanie. Oranžová farba šiat symbolizuje relax, červená emocionálne prežívanie a žltá je farbou cestovania.

Za úvodmi nasleduje zoznam použitých skratiek, ktoré sa vyskytujú v učebnici. Pokračuje sa textom v angličtine, v ktorom sú nahradené niektoré slová-

internacionalizmy ich slovenským ekvivalentom, pri ktorom je však príznak cudzosti typu tortilla, sendvič, komunikácia a mnohé iné, ktorých význam študenti ľahko dešifrujú vďaka podobnosti s ich materinskými jazykmi alebo angličtinou. Nasleduje oboznámenie so slovenskou abecedou; rozdelením vokálov a konsonantov; s poukázaním na výslovnosť di, ti, ni, li, de, te, ne, le, ktoré sa vyslovujú mäkko, napriek chýbajúcim interpunkčným znamienkam signalizujúcim takúto výslovnosť. Taktiež sa na tomto mieste študenti dozvedajú o šiestich pádoch, troch gramatických rodoch, troch slovesných časoch, perfektívnych a imperfektívnych slovesách a konjugácii. Prichádza na rad prvá hlavná časť s názvom Ako (po slovensky) prežiť. V tejto časti sa študenti učia pozdraviť, predstaviť sa, komunikovať v obchode či reštaurácii, opýtať sa na cestu, predstaviť svoju rodinu, ovládať číslovky a čas a iné. Druhá rozsiahla časť knihy sa volá Ako (po slovensky) hovoriť, rozumieť a žiť. Táto kapitola má podkapitoly Verbá a radové číslovky; Koho/čo – akuzatív singuláru; Kto/čo – nominatív plurálu; Koho/čo – akuzatív plurálu; Imperatív; Modálne slovesá a minulý čas. Učebnica pokračuje treťou rozsiahlou kapitolou Ako sa (po slovensky) rozprávať a ako si to užiť. Táto kapitola obsahuje podkapitoly – O kom/o čom – lokál; Budúci čas; Dvojitá negácia; S kým/s čím – inštrumentál; Adverbiá; Komparácia adverbií; Komu/čomu – datív; Komparácia adjektív; Koho/čoho – genitív; Perfektívne a imperfektívne verbá; Kondicionál; Slovenské sviatky, tradície a zvyky. Na konci učebnice sa nachádza Slovensko-anglický slovník so slovnou zásobou z celej publikácie.

Jedným z plusov spomínanej učebnice je jej nedirektívnosť. Cvičenia nemajú žiadne inštrukcie, len symbol pera, čiže sa študentom nič neprikazuje, čím sa im ponecháva priestor pre vlastnú kreativitu pri riešení danej úlohy. Taktiež orientácia na konverzáciu je obrovským benefitom, všetky dialógy sú zakotvené v realite života zahraničného študenta, pretože sa zameriavajú na ich voľný čas; orientáciu v meste; fungovanie na fakulte; nakupovanie; objednávanie si v kaviarni alebo v reštaurácii; výlety po Slovensku; existenciu v nemocnici; kontakty so spolužiakmi, učiteľmi, ľuďmi na ulici; komunikáciu s pracovníkmi služieb (pošta, kaderníctvo, kľúčová služba, banka...) alebo na úradoch. Rovnako sa otvárajú aj témy ako umenie; šport; slovenské zvyky; slovenská história; slovenské reálie. Študenti sa učia ako sa majú predstaviť a hovoriť o sebe a svojej rodine. Zjednodušene môžem konštatovať, že sú obsiahnuté všetky esenciálne záležitosti nutné pre ich prežitie. Obrovským plusom je aj to, že za každou podkapitolou sa nachádza tabuľka so slovnou zásobou, ktorá pribudla v danej časti, avšak nejde len o klasický dvojjazyčný zoznam (angličtina-slovenčina alebo naopak), ale študenti majú k dispozícii slovo len v jednom z jazykov a jeho preklad si musia dopísať sami. Súčasťou lekcií sú aj texty piesní s odkazmi a QR kódmi na videoklipy, aby si ich študenti našli hneď.

Učebnica je špeciálne vytvorená pre potreby študentov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, čo je na jednej strane pozitívum, pretože učebnica je adresná, na druhej strane učebnica nie je vhodná pre iné lekárske fakulty v iných mestách, pretože najmä v úvode sa v textoch vyskytujú ulice, budovy a fotografie z Bratislavy. Teoreticky by sa dala využiť prvá časť danej učebnice, aj pre iné fakulty UK alebo iné vysoké školy v Bratislave,

s tým, žeby lektori nahradili pár medicínsky ladených častí, niečím z odboru študentov (farmácia, právo, umenie...).

Učebnica *Slovenčina ako liek* môže byť naozaj istým liekom, pomocníkom pri existencii pri prežití v inej krajine s neznámym jazykom. Učebnica je primerane napísaná pre študentov na úrovni A1, ktorí so slovenčinou iba začínajú, čiže je dodržaná zásada primeranosti. Zároveň sa uplatňuje aj zásada názornosti vďaka tabuľkám, textom a obrázkom. Taktiež sú dodržané aj zásady systematickosti a postupnosti.

Autor recenzie:
Mgr. Ľubomír Holík
Ústav cudzích jazykov/Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií
Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove
lubomir.holik@fmed.uniba.sk