



CUDZIE JAZYKY V ŠKOLE

5

Nitra

2008

Editori:

© Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD. – PaedDr. Jozef Filo, 2008

Recenzenti:

Prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.

Prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

Publikácia Cudzie jazyky v škole 5 vznikla ako súčasť realizácie a zahŕňa výsledky projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL a projektu KEGA č. 3/6311/08: Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy.

Uverejnené príspevky neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú úroveň príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-8094-416-2

EAN 9788080944162

OBSAH

Úvod	6
Metodika	
Beáta Hockicková – Viera Chebenová – Ružena Žilová: Začíname s vyučovaním cudzieho jazyka na prvom stupni základnej školy	7
Juraj Butaš: Navrhovaná a schválená nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných školách z pohľadu potreby učiteľov	12
Darina deJaegher – Silvia Pokrivčáková: Vzdelávanie učiteľov ZŠ v oblasti cudzích jazykov ako predpoklad uplatňovania Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách	17
Zdenka Gadušová: Ciele, obsah a techniky cudzojazyčnej výučby pre mladších žiakov	22
Jana Hartánská: Spôsoby plánovania vyučovania cudzieho jazyka na 1. stupni základnej školy	27
Diana Patricia Varela Cano - Adriana Zigová: Vyučovanie cudzích jazykov na prvom stupni ZŠ	32
Beáta Hockicková – Daniela Mügllová: Detská literatúra v cudzojazyčnom vyučovaní na základnej škole	36
Beáta Menzlová: Jazyky by sa nemali len vyučovať, musia sa jednoducho učiť	47
Elena Zelenická: K rozvíjaniu motivácie na 1. stupni ZŠ	52
Marianna Hupková: Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov k učebnej činnosti a profesijná sebareflexia učiteľov	54
Anna Klimentová: Motivácia v procese riadenia edukačného procesu v podmienkach základnej školy.	66
Jana Hanuliaková: Klíma triedy a jej vplyv na motivovanie žiakov do učebnej činnosti	71
Gabriela Tkáčová: Kultúra národa ako motivačný prostriedok v cudzojazyčnej edukácii.	76
Edita Kominarecová: Developing Understanding of Cultural Diversity in Language Teaching	85
Katarína Balážiová: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka	90
Soňa Grofčíková: Vzdelávacie modely a stratégie eliminujúce poruchy v učení	92
Danica Gondová: Jazyk používaný na tradičných hodinách jazyka a na hodinách CLIL-U	97
Peter Halász: Integrácia umeleckovýchovných aktivít do vyučovacieho procesu nemčiny ako cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ	105
Mária Kuklová – Eva Malá: Experimentálne overovanie bilingválnej formy výučby na primárnom stupni vzdelávania	110
Dušan Valábik: Učenie versus osvojovanie si vedomostí pri výučbe cudzích jazykov	112
Mária Badinská: Európska jazyková politika a jej vplyv na vyučovanie cudzích jazykov	114
Michaela Kramárová: Jazyková politika a systém výučby cudzích jazykov v Nemecku.	119
Zdena Kráľová: Faktor veku vo výskume cudzojazyčnej fónickej kompetencie	122
Gabriela Matyiová: Kreatívna dráma ako netradičná forma vo vyučovaní anglického jazyka	129

a literatúry	
Slávka Tomaščíková: Masmédiá vo vyučovaní britských štúdií	133
Mária Užáková: Selective Reading with Implementation of SQ3R Technique	139
Elena Vallová: Vyučovanie odborného jazyka na nefilologických fakultách	143
Katarína Veselá: Blended learningové riešenia vo výučbe aplikovanej lexikológie anglického jazyka	147
Dušan Valábik: Možnosti neurodidaktiky vo vyučovaní cudzích jazykov	151
Adriana Halušková: Neverbálna komunikácia ako súčasť komunikatívnej kompetencie vysokoškolského učiteľa	144

Literatúra

Dagmar Blight: Intertextual Dialogue in Angela Carter's <i>Wise Children</i>	162
Soňa Čajková: Gothic Monstrosity in Angela Carter's <i>Shadow Dance</i>	167
Simona Hevešiová: Questions of Identity Reexamined (Ngũgĩ Wa Thiong'o: <i>A Grain of Wheat</i>)	172
Mária Kiššová: The Other Side of Truth by Beverly Naidoo – Political and Social Issues in the Contemporary Literature for Children	177
Zuzana Mitošinková: Architextualita literárnej narácie: Terminologická variabilita vs. uniformita hybridov	183
Ivana Žemberová: Premeny postáv Artušovských legend v čase a ich súčasná podoba vo filme a televízii	186
Lucia Winklerová: Historicko-mytologicko-literárny základ Jedného prsteňa	191

Preklad a tlmočenie

Gabriela Lojová: Vplyv kognitívneho štýlu na procesy tlmočenia a prekladania	197
Daniel Lančarič: Paradigmatické vzťahy jazykových skratiek v angličtine a francúzštine	202
Božena Petrášová: Základné otázky fonetickej transkripcie v slovenčine a v angličtine	206
Stanislav Benčíč: Tlmočnicke a prekladateľské kompetencie v sprievodcovských službách cestovného ruchu	210
Klaudia Gibová: Analýza prekladu pasívnych konštrukcií vo vybraných textoch EÚ z anglicko-slovenskej konfrontatívnej perspektívy	221
Renata Kamenická: Jak se vyhnout rutině při výuce překladu: Metodologická případová studie	228
Jozef Filo: The Issue of Creativity in Foreign Language Education	237

Recenzie

Eva Malá: Učebné stratégie – Teoreticky i prakticky (V. Janíková: Učíme se učit cizí jazyky)	243
Silvia Pokrivčáková: O obohacujúcim spojení vyučovania cudzích jazykov a kultúrnych štúdií (E. Cipriánová: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka)	244
Eva Malá: Cvičebnica anglickej gramatiky (M. Hardošová: English Grammar. Practice Book)	245
Monika Tóthová: K problematike nadaných žiakov v škole (J. Duchovičová: Aspekty diferenciacie	246

v edukácii nadaných žiakov)

Silvia Pokrivčáková: Bez motivácie nie je učenie ... (Petlák, E. a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti) 249

Monika Tóthová: Hra v edukácii dieťaťa predškolského veku (Košťátková, S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi) 251

Silvia Pokrivčáková: Zaujímavý príspevok k interdisciplinárnej literárnej kritike (kol.: National Literatures in the Globalised World) 253

Slovo na záver

Eva Malá: Z histórie Katedry cudzích jazykov na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre 255

Úvod

V poradí piaty zborník vedeckých a odborných prác z oblasti cudzojazyčného vzdelávania, didaktiky cudzích jazykov, inonárodných kultúr, tlmočenia a prekladu zahŕňa výsledky vedecko-výskumných aktivít pracovníkov Katedry cudzích jazykov PF UKF v Nitre a zároveň príspevky, ktoré odzneli jednak na medzinárodnej vedeckej konferencii organizovanej pri príležitosti 10. výročia vzniku KCJ (5.2.2008), ako aj na medzinárodnej konferencii Vyučovanie cudzích jazykov na 1. stupni základných škôl (2.7.2008), ktorej spoluorganizátorom bola Katedra anglického jazyka a literatury PdF MU v Brně a občianske združenie SlovakEdu. Publikácia zároveň predstavuje výsledky úvodných aktivít realizovaných v rámci riešenia projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

Všetkým autorom ďakujeme za spoluprácu a čitateľom želáme, aby im zborník poskytol množstvo zaujímavých a inšpiratívnych impulzov do ďalšej odbornej, vedeckej a pedagogickej práce.

Editori

ZAČÍNAME S VYUČOVANÍM CUDZIEHO JAZYKA NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

STARTING FOREIGN LANGUAGE EDUCATION TO YOUNG LEARNERS

Beáta Hockicková – Viera Chebenová – Ružena Žilová, FF UKF v Nitre

Abstrakt

K najvýznamnejším motivačným faktorom pre osvojovanie si cudzích jazykov v ranom veku možno zaradiť osobné záujmy učiaceho sa a každodenné stretávanie sa s príslušníkmi iných kultúr. Tieto objektívne faktory nás presvedčajú o opodstatnenosti začať s vyučovaním cudzieho jazyka už na 1. stupni ZŠ.

Kľúčové slová

Osvojovanie si cudzích jazykov v ranom veku, motivácia žiakov, viacjazyčnosť, interkultúrne porozumenie, produkcia v cudzom jazyku, receptívna fáza, rečové zručnosti, činnostne zameraný prístup, narácia, mnemotechniky.

Úvod

Vyučovanie cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ sa v súčasnosti stáva veľmi aktuálne, avšak v mnohých európskych krajinách ešte nie je samozrejmosťou. Zapríčiňuje to napr.:

- nedostatočné presvedčenie učiteľov a rodičov o potrebe učenia sa cudzím jazykom,
- tradícia v tej-ktorej krajine, podľa ktorej má byť cudzojazyčné vyučovanie súčasťou vyššieho vzdelávania,
- nedostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov (porovnaj stav v SR Butaš 2008, 11-12)
- nedostatok možností graduálneho a postgraduálneho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov.

V procese zjednocovania Európy a globalizácie sa však učenie sa cudzím jazykom stáva neoddeliteľnou súčasťou mnohých oblastí každodenného života. Domnievame sa, že v centre pozornosti by nemala byť otázka, ktorý cudzí jazyk si žiak bude osvojovať, ale otázka, ako sa dá jazyková kompetencia najlepšie dosiahnuť.

Motivácia

K najvýznamnejším motivačným faktorom pre osvojovanie si cudzích jazykov v ranom veku patria osobné záujmy žiaka, každodenné stretávanie sa s príslušníkmi iných kultúr a rozvíjajúci sa turizmus. Tieto objektívne faktory nás presvedčajú o opodstatnenosti začať s vyučovaním cudzieho jazyka už na 1. stupni ZŠ. Nadobúdanie jazykovej kompetencie sa bezpochyby začína osvojovaním si materinského jazyka. Komunikácia v jazyku, ktorý poznáme, ktorý sa spája s našim svetom skúseností, je kľúčom k sociálnemu spolunažívaniu. Solídny základ z materinského jazyka je predpokladom pre budúcu funkčnú viacjazyčnosť. Zároveň sa tak vytvára spoľahlivá báza pre celoživotné učenie sa cudzím jazykom a pre rozvoj interkultúrneho porozumenia. Pre dosiahnutie tohto cieľa je dôležitá motivácia. Učenie sa hrovou formou podnecuje záujem žiakov o nadobúdanie a prehlbovanie cudzojazyčných zručností i spoznávanie cudzích kultúr.

Učenie sa a osvojovanie si cudzích jazykov prispieva k tomu, aby žiak prirodzeným spôsobom vystúpil z ohraničenosti vlastného sveta a rozšíril ho o poznatky a skúsenosti zo sveta cudzieho. Táto skutočnosť ho obohacuje, a pritom nenarúša jeho vlastné hodnotové predstavy. Pri osvojovaní si cudzích jazykov je potrebné viesť žiakov k samostatnému konaniu, aby dokázali riadiť svoj vlastný proces učenia sa a stanoviť si ciele.

Psychologicko-fyziologické aspekty učenia sa jazykov

Učenie sa a osvojovanie si cudzích jazykov zahŕňa aj citové a motivačné komponenty. Z psychologického hľadiska sa javí najpriateľnejším začať s cudzojazyčnou výučbou v čase, keď je už systém materinského jazyka relatívne osvojený, to znamená u detí od šiestich rokov, možno aj skôr. Z aspektu špecifických vývinových osobitostí poskytuje tento vek veľmi priaznivé predpoklady pre osvojovanie si cudzieho jazyka. K najdôležitejším skutočnostiam patrí napríklad rýchle napredovanie intelektového vývinu žiaka. S tým súvisí prudký rozvoj reči, rýchle utváranie lexiky, asociácií, chápanie významov. Veľkou prednosťou tohto veku je aj mimoriadny zmysel pre napodobňovanie. Ten pomáha žiakovi identifikovať a reprodukovať základné hlásky, slová, gramatické formy

daného jazyka s cieľom vypestovať si cit pre nové zvukové zoskupenia, intonačné modely, rytmus a následne ich správne použiť.

Vo vyučovaní cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ sa preto majú využívať veku primerané psychické a fyzické vlastnosti žiaka ako napr. zvedavosť, túžba po vedomostiach, potreba komunikovať v cudzom jazyku, ochota a schopnosť napodobňovať ako aj schopnosť imitovať artikuláciu v cudzom jazyku. Ved' aj najnovšie výskumy v tejto oblasti dokazujú, že osvojovanie si cudzieho jazyka u detí sa veľmi nelíši od osvojovania si materinského jazyka. Princípy, podľa ktorých mozog spracováva jazyk sú v oboch prípadoch rovnaké: učenie sa realizuje postupne a gradualita nadobúdania jazykových vedomostí a zručností je vlastná každému dieťaťu. Výskumy tiež dokazujú, že pri učení sa jazyka sa lepšie výsledky dostávajú vtedy, keď vyučujúci a žiak berú do úvahy a rešpektujú prirodzené stratégie učenia sa jazyku. Zo strany vyučujúcich je potrebné napríklad uvedomiť si a akceptovať skutočnosť, že kým príde fáza produkcie v cudzom jazyku, predchádza jej dlhá receptívna fáza. Táto je dôležitým základom pre ďalšie osvojovanie si jazyka. V teórii učenia sa je známa skutočnosť, že predsa aj v materinskom jazyku musí dieťa počuť každé jedno slovo až dvadsaťkrát v rôznych kontextoch, kým mu je jeho význam jasný a kým slovo alebo výraz dokáže samostatne použiť (Massoudi 2008, 41).

Dôležitú úlohu v procese učenia sa zohráva uvoľnená atmosféra na vyučovaní, pretože žiaci sú konfrontovaní s cudzím obsahom v cudzom jazyku. Takéto vyučovanie poskytuje učiacemu sa ďalšie možnosti všestranného rozvoja, buduje jeho kladný vzťah k cudzím jazykom a má pozitívny vplyv aj na osvojovanie si vedomostí.

Ciele a obsah cudzojazyčného vyučovania

V rámci vyučovacieho procesu nejde iba o nadobudnutie formálnych jazykových vedomostí a poznatkov, ale aj o sprostredkovanie kultúrnych obsahov. Pri tom je dôležité vybudovať u žiaka schopnosť vzájomného kultúrneho porozumenia, ktoré prispieva k lepšiemu pochopeniu nielen seba samého ale i cudzieho sveta. Integrovanie krajinovedných prvkov do vyučovacieho procesu napomáha akceptovať a rešpektovať inokultúrne normy, odbúravať neistotu a strach z konfrontácie s cudzím, odstraňovať predsudky a tým predchádzať vzniku negatívneho etnocentrizmu.

Učiaci sa má využívať rovnakou mierou svoje emocionálne, kreatívne, sociálne, kognitívne a rečové schopnosti s cieľom komunikatívne konať v cudzom jazyku. Vo verbálnej oblasti má byť schopný použiť 5 základných zručností: počúvanie s porozumením, porozumenie na základe auditívneho a vizuálneho vnemu, hovorenie, čítanie a písanie.

V ranom cudzojazyčnom vzdelávaní zohráva dôležitú úlohu rozvoj počúvania s porozumením a je základom pre celkové osvojovanie si jazyka. Žiak sa totiž musí započúvať do hláskového systému jazyka, musí dokázať identifikovať a porozumieť slovám, musí sa naučiť spoznávať jednoduché vetné konštrukcie, aby si nakoniec dokázal vysvetliť význam počutého (Groß 2002, 11). V súčasnosti ešte platných učebných osnovách pre nemecký jazyk ako 1. cudzí jazyk pre vyučovanie v 1. až 4. ročníku sa uvádza, že prioritou vyučovania je počúvanie a rozprávanie. „Na začiatku majú deti veľa počúvať, postupne kopírovať činnosti a opatrne ich obohacovať rečou. Treba využívať ochotu detí imitovať, veľkú schopnosť pamätať si, pozorovať a porovnávať, pričom treba do procesu vnímania zapojiť čo najviac zmyslov“ (Učebné osnovy Nemecký jazyk ako 1. cudzí jazyk pre vyučovanie v 1. až 4. ročníku 2001, 9.). Ideálnym žánrom pre rozvoj tejto zručnosti sú naratívne texty (napr. rozprávky a príbehy). Ved' ľudia si od nepamäti rozprávajú príbehy a príhody, ktoré osobne zažili, počuli alebo čítali. Narácia je preto vhodným spôsobom, ktorý je potrebné využiť v ranom učení sa cudzieho jazyka. Pri výbere vhodných textov pre jazykové vyučovanie je vo všeobecnosti dôležité zohľadniť nasledovné kritériá (Groß 2002, 11):

- Jednoduchý jazyk textu, krátke vety, opakujúce sa používanie lexikálnych, syntaktických a štylistických prvkov.
- Jazyková úroveň textu dáva žiakom priestor na ďalší rozvoj jazykovej kompetencie.
- Jazyk textu je autentický.
- Štruktúry použité v texte sa dajú následne využiť v komunikácii.
- Dĺžka textu je primeraná veku dieťaťa.
- Príbeh textu zodpovedá skúsenostiam učiaceho sa a rozvíja ich.
- Príbeh textu umožňuje žiakom nahliadnuť do kultúry cieľového jazyka.
- Príbeh textu iniciuje žiakov k činnostiam a k tvorbe vlastných textových produktov.
- Obsah textu príbehu je primeraný veku učiaceho sa a je pútavo ilustrovaný.

Veľký význam sa zároveň pripisuje používaniu autentických materiálov, prostredníctvom ktorých prichádza žiak do styku s cudzím svetom. K autentickým materiálom zaraďujeme obrázkové knihy, detské knihy, piesne, tance, rôzne hry, príklady z umenia a hudby, filmy, detské vysielanie v rádiu a televízii, ako aj vybrané autentické predmety z cudzej krajiny. Pri práci s takýmto materiálom sa spája rozprávanie učiteľa a žiaka s pestrou a rozmanitou činnosťou.

Vo vyučovaní cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ sa teda kladie dôraz na proces porozumenia, ktorý je hlavným cieľom cudzojazyčnej komunikácie. Žiak má porozumieť jednoduchým vyjadreniam v rámci spracovaných tém a globálne porozumieť obsahu jednoduchých autentických textov. V rámci preberaných tematických okruhov by mal žiak dokázať aj sám vyprodukovať jednoduchšie textové útvary v písomnej i ústnej forme. Tým sa zlepšia jeho komunikatívne zručnosti, rozšíri a prehĺbi sa jeho produktívna i receptívna slovná zásoba, a to nielen v cudzom, ale aj v materinskom jazyku.

V rámci rozvoja rečových zručností je preto dôležité, aby učiteľ dodržiaval základné metodické princípy pri vyučovaní cudzieho jazyka na 1. stupni ZŠ:

- uprednostňovanie ústneho prejavu pred písomným, t.j. uprednostniť počúvanie a hovorenie pred čítaním a písaním,
- uprednostňovanie receptívnych zručností pred produktívnymi zručnosťami, t.j. počúvanie/čítanie pred hovorením/písaním,
- precvičovanie jednotlivých zručností nie izolovane ale kombinovane,
- situatívne orientovanie vyučovania (komunikáciu zamerať na konkrétne každodenné situácie),
- precvičovanie vzorových viet na základe imitácie a ich časté opakovanie,
- dodržiavanie učebného progresu v rámci vyučovania vo všetkých oblastiach,
- vyučovanie viest' v cudzom jazyku (aj keď sa v tomto bode názory odborníkov líšia).

Metodické postupy pri vyučovaní cudzích jazykov

Z pohľadu metodických postupov¹ má byť vyučovanie cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ realizované hravou a názornou formou, má byť pestré a rozmanité, dôraz sa kladie na radosť z učenia sa, dáva žiakovi pocit napredovania a uspokojenia. Do procesu učenia sa by sa mali zapojiť všetky zmysly. Dôležitou súčasťou procesu sú pohybové aktivity prirodzené tejto vekovej kategórii. Vyučovacia jednotka má byť rozčlenená na kratšie, rýchlo sa striedajúce činnosti. Vyučujúci musí preukázať dostatok trpezlivosti, pretože deti svoje emócie prejavujú navonok a v zosilnenej miere (Učebné osnovy Nemecký jazyk ako 1. cudzí jazyk pre vyučovanie v 1. až 4. ročníku 2001, 10). Osvojovanie si jazykových schopností sa má uskutočňovať predovšetkým na základe osobných skúseností žiaka a má zodpovedať jeho záujmom a záľubám.

Prirodzene z toho teda vyplýva, že v centre výučby cudzích jazykov je žiak, ktorý má záujem experimentovať, čo umožňuje prepojiť jazykovú výučbu s inými učebnými predmetmi, pretože každý z nich prispieva k celkovému rozvoju osobnosti žiaka. Učiacim je potrebné primeraným spôsobom sprostredkovať rôzne techniky učenia sa a komunikácie. K najvyužívanejším technikám cudzojazyčného vyučovania v ranom veku patria rôzne typy mnemotechník, ktoré podporujú lepšie zapamätanie si. Pritom sa využíva asociatívny princíp, t.j. poznatok, ktorý si žiak osvojuje, sa spája s názornou predstavou, podobnou myšlienkou alebo symbolom, a na jeho základe sa ukladá do pamäti. Existuje viacero mnemotechník (porovnaj Müglóvá 2002, 128-131), ale pre osvojovanie si cudzích jazykov považujeme za vhodné napr. tieto:

- Technika LinkWord (spájanie slov) využíva obrázky pre vytváranie asociačného spojenia medzi slovami v jednom a druhom jazyku (napr. v nemeckom jazyku links – vľavo, rechts - vpravo).
- Myšlienková mapa v zjednodušenej forme ("mind mapping") – napr. ak žiak vie, čo sa má učiť, môže si farebnými ceruzkami napísať na papier základné kľúčové slová. Tieto potom pospája podľa súvislostí do tzv. myšlienkovej mapy, ktorá mu pomôže usporiadať jednotlivé poznatky. Keď bude informácie potrebovať, predstaví si myšlienkovú mapu, uvedomí si súvislosti a detaily sa mu vybaví automaticky.

¹ K metodike a didaktike vyučovania cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ boli v r. 1996 vypracované medzinárodné učebné osnovy „Nürberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen“ <http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/deindex.htm>. V centre vyučovacieho procesu stojí učiaci sa, u ktorého sa má rozvíjať jeho záujem a radosť z učenia sa jazykov. Obzvlášť projektovo orientované vyučovanie vychádza z oblasti záujmov 6-11 ročných detí, najmä z takých oblastí, ktoré učiacim sa otvárajú interkultúrne horizonty (viď zoznam použitej literatúry).

- Metóda loci (metóda miesta) – je vhodná na osvojovanie si taxatívnych poznatkov. Žiak si vyberie určité miesto, ktoré dôverne pozná, napr. svoju izbu. Na jemu dobre známe predmety „navešia“ nové informácie v takom poradí, v akom sú predmety usporiadané v jeho izbe. Ak si neskôr v myšlienkach vybaví svoju izbu, k známym predmetom sa priradia aj nové informácie, ktoré „zavesil“ na daný predmet.
- Metóda predstavivosti – žiak si predstaví fiktívny obraz, ku ktorému priraduje jazykové jednotky alebo pracovné techniky.
- Komunikačné techniky: napr. schopnosť vedieť sa spýtať, vedieť klásť otázky, odhadnúť význam slov na základe kontextu a pod.
- Kompenzačné techniky: napr: doplniť alebo nahradiť verbálne výpovede gestami alebo mimikou.

Využitie médií, akými sú napr. piesne, rýmovačky, básničky, rébusy, krátke príbehy, jednoduché dialógy, kreatívne cvičenia a úlohy, rozmanité hry aj s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT) a podobne, podnecujú žiakov k aktivitám, spôsobujú im radosť z učenia sa, dotvárajú pestrosť a flexibilitu vyučovacieho procesu a eliminujú tak monotónnosť a stereotyp.

Rané osvojovanie si cudzieho jazyka by nemalo spočívať v namáhavom bifľovaní slovíčok, v memorovaní a učení sa slovných spojení naspamäť ani v zápase o dosiahnutie jazykovej korektnosti. Na druhej strane však hravé učenie sa by malo znamenať viac než len hranie. Vo všeobecnosti hry ponúkajú žiakom dobrú príležitosť konať v cudzojazyčnom prostredí bez toho, aby boli nútení k určitej aktívnej jazykovej produkcii. Predpokladom pre zmysluplné a úspešné využitie akejkoľvek hry je, že pre žiakov sú pravidlá hry jasné a použitý jazykový materiál poznajú.

Záver

Vláda SR schválila 12.septembra 2007 novú koncepciu vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. Jej všeobecným cieľom je zabezpečiť a u všetkých žiakov v rámci vzdelávacieho systému v SR dosiahnuť na konci strednej školy v prvom cudzom jazyku komunikačnú úroveň B1/B2 a v druhom cudzom jazyku komunikačnú úroveň A2/B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky.

Pred celou širokou učiteľskou verejnosťou a pedagogickými inštitúciami stojí neľahká úloha: pripraviť množstvo kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov na kvalitnú realizáciu tejto koncepcie.

Summary

Learner's personal interests and contact with foreigners belong to the most significant motivational factors for foreign language acquisition at an early age. The above mentioned objective factors stress the importance to start with foreign language teaching already in the first stage of primary schools.

Key words

Acquiring foreign languages at an early age, pupils motivation, multilingualism, intercultural understanding, production in a foreign language, receptive phase, speaking skills, active approach, narration, mnemonic.

Literatúra:

BUTAŠ, J. : Analýza trendov v skladbe a odbornosti vyučovania cudzích jazykov. In: *Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Ružomberok:2008, roč.8, č.3, s. 1-13.

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. 2008: Implementácia nového modelu vyučovania cudzích jazykov do učebných plánov škôl. *Philológia XVII*, s.159-180, Bratislava:Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2429-8.

FÍGEL, J. 2008: Klúčové údaje o vyučovaní jazykov v školách v Európe (predslov).

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049SK.pdf (16.06.2008)

GROß, Ch. 2002: Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. „*Bilderbücher im Unterricht*“. Primar 30. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich. Hrsg. Goethe-Institut. S.11 ff.

HUFEISEN, B., NEUNER, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg , CoE publication.

HUTH, M. 2008: Materialien für Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe. <http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/frue.html> (16.06.2008)

<http://www.goethe.de/mmo/priv/34533-STANDARD.doc> (16.06.2008)

LICATA, Th. 2008: Interkulturelle Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Begründung - Konzepte – Bewährung. <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2004/42/pdf/licteil1.pdf> (16.06.2008)

MASSOUDI, G. 2008: Frühes Fremdsprachenlernen (DaF in der Primarstufe). <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/ActasAleman2.pdf> (16.06.2008)

MÜGLOVÁ, D. 2002: Pamäť a mnemotechnika v cudzojazyčnej výučbe a v príprave tlmočníkov. In: *Aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov: Odborný seminár. Zborník referátov*. Nitra: UKF, 127-134. ISBN 80-8050-555-1.

NEUNER, G. 2006: *Fit für Fit in Deutsch 1 und 2. Lehrbuch*. Hueber Verlag, 142 S., ISBN-10: 3190018707

Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Oder: Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. Hg. v. Horst Breitung und Dieter Kirsch. Köln: Dürr + Kessler 1996. ISBN 3-8018-9200-X.

Textversion zum Ausdrucken in deutsch, englisch, französisch und italienisch: <http://www.goethe.de/z/50/pub/nuernb/deindex.htm> (16.06.2008)

Učebné osnovy Nemecký jazyk ako 1. cudzí jazyk pre vyučovanie v 1. až 4. ročníku.

http://www.statpedu.sk/Pedagogicke_dokumenty/Zakladne_skoly/Osnovy/UO_1-4_nemecky_jazyk.doc (18.6.2008)

Pracovný dokument komisie. Správa o implementácii akčného plánu „Podpora jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti“. Brusel, 15.11.2007

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_sk.pdf (16.06.2008)

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. 2006. Štátny pedagogický ústav. Bratislava.

Kontaktná adresa

Beáta Hockicková, PhDr., PhD.
Katedra germanistiky FF UKF v Nitre
Štefánikova 64
949 74 Nitra
bhockickova@ukf.sk

Viera Chebenová, doc., PhD.
Katedra germanistiky FF UKF v Nitre
Štefánikova 64
949 74 Nitra
vchebenova@ukf.sk

Ružena Žilová, doc. PhDr., PhD.
Katedra germanistiky FF UKF v Nitre
Štefánikova 64
949 74 Nitra
rzilova@ukf.sk

NAVRHOVANÁ A SCHVÁLENÁ NOVÁ KONCEPCIA VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH Z POHĽADU POTREBY UČITEĽOV

NEW CONCEPTION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY SCHOOLS FROM THE ASPECTS OF TEACHERS' NEEDS

Juraj Butaš – Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Abstrakt: Príspevok porovnáva základné zmeny vo vyučovaní cudzích jazykov podľa terajšej a novej koncepcie. Poukazuje na vývoj v období rokov 2001 – 2005 vo vyučovaní cudzích jazykov v základných školách z hľadiska množstva a odbornosti vyučovaných hodín, počtu odborne a pedagogicky spôsobilých učiteľov a udáva kvalifikovaný odhad potreby učiteľov cudzích jazykov po zavedení novej koncepcie vyučovania cudzích jazykov.

Kľúčové slová: Nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov, odborná a pedagogická spôsobilosť učiteľov, aprobovanosť, odbornosť vyučovania, trendy vývoja, základná škola.

Nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov sa zavádza v súvislosti s požiadavkou Európskej únie, aby absolvent strednej školy dosiahol určitú úroveň kompetencií v dvoch cudzích jazykoch (CJ) definovanú Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky.

Tabuľka 1 Úrovně Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR)

Široké úrovne	A Používateľ základov jazyka				B Samostatný používateľ				C Skúsený používateľ			
	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
Hrubé členenie												
Jemnejšie členenie	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2

Za hlavný cieľ sme stanovili, aby absolvent strednej školy z maturitou dosiahol aspoň:

- úroveň B2 (maturitná úroveň A) alebo B1 (maturitná úroveň B) v 1. CJ,
- úroveň A2 v 2. CJ,

a absolvent základnej školy úroveň A2 v 1. CJ a prípadne aj úroveň A2.1 v CJ, za optimálnych vzdelávacích podmienok stanovených učebnými plánmi relevantných základných (ZŠ) a stredných škôl (SŠ).

Nová koncepcia by mala mať 3 dimenzie – organizačnú (I), obsahovú (II) a evalvačnú (III). Pre splnenie hlavného cieľa je teda potrebné vyriešiť všetky tri tieto dimenzie:

- I) Stanovenie hodinovej dotácie vyučovaniu cudzích jazykov v jednotlivých ročníkoch ZŠ školy a jednotlivých ročníkoch všetkých druhov SŠ. Stanovenie požadovanej kompetenčnej úrovne v uzlových bodoch (konce vzdelávacích stupňov resp. cyklov). Implementovanie týchto hodinových dotácií do učebných plánov dotknutých škôl.
- II) Stanovenie obsahu kurzu (učebné osnovy) jednotlivých CJ (anglický - AJ, nemecký - NJ, francúzsky - FJ, ruský - RJ, španielsky - ŠJ a taliansky - TJ), ako komplexného dokumentu pre ich vyučovanie od 1. stupňa ZŠ až po maturitu na báze SERR.
- III) Stanovenie výkonových štandardov a spôsobu zisťovania dosiahnutia požadovaných kompetenčných úrovní na konci vzdelávacích cyklov, ktorý by obsahoval najmä stanovenie evalvačnej autority (kto to bude robiť) a vypracovanie evaluačných štandardov či testovacích postupov (ako sa to bude robiť).

Doteraz sa riešili prvé dve dimenzie. Tretia dimenzia by mala byť predmetom budúceho projektu. Ďalej sa budeme zaoberať organizačnou dimenziou novej koncepcie a jej porovnaním s doterajšou v ZŠ, obsahová dimenzia je predmetom iného výstupu.

Základné charakteristiky organizácie doterajšieho a nového vyučovania cudzích jazykov

Budeme hľadať odpovede na nasledujúce otázky: Koľko času sa žiak učí a koľko sa bude učiť CJ? Akú úroveň používania CJ má žiak dosiahnuť na konci ZŠ, teda aká bude jeho štartovacia úroveň na SŠ? Kto ho doteraz vyučuje a kto ho bude vyučovať podľa novej koncepcie? Zameriame sa na kvalitu učiteľa, ktorá je nosným prvkom kvality vyučovania.

Doterajšie vyučovanie CJ sa vyznačovalo najmä:

- veľkým počtom variantov učebných plánov ZŠ vzhľadom na počet hodín 1. CJ na týždeň a absolvoventa ZŠ, a to od 10 cez 13, 16 až po 24 a 28 hodín; tri najrozšírenejšie z nich uvádza tabuľka 2,
- nekontinuálnym pokračovaním v štúdiu CJ na SŠ – je definovaný iba začiatok a pokročilý s nekoordináciou so spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky (SERR),
- nekontinuita sa odrážala veľkými stratami (nižšou úrovňou) oproti optimu pri konečnom hodnotení na konci SŠ,
- nevhodným využitím potenciálu učiteľov CJ na ZŠ.

Podrobnejšie situáciu rozoberá štúdia (Butaš – Butašová 2005).

Tabuľka 2 Dotácia hodín cudzích jazykov podľa doterajšej koncepcie

Variant	Ročník	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu	% ž.
Nerozšírený variant	Cudzí jazyk			4	3	3	3	3	16	86,3
Rozšírený variant	Cudzí jazyk			5	4	5	5	5	24	4,58
	Oba jazyky	3	3	5	4	5	5	5	30	9,13
Rozšírený variant (2 jazyky) od 3. a 7. ročníka	1. cudzí jazyk	3	3	5	4	2-3	2-3	2-3	21-24	□□□□ 17,6 h
	2. cudzí jazyk					2-3	2-3	2-3	6-9	

Posledný stĺpec tabuľky udáva percentuálne zastúpenie absolventov ZŠ daného variantu na začiatku školského roku 2003/2004. Priemerný absolvent vtedy absolvoval 17,6 hodín na týždeň a štúdium. Osnovy CJ ani platný vzdelávací štandard nie sú previazané s úrovňami SERR.

Navrhovaná nová koncepcia vyučovania CJ (vedecko-výskumnou sférou) má dva varianty učebného plánu – optimálny a alternatívny. Optimálny je aplikovateľný ihneď, na alternatívny by mala mať škola podmienky, ktoré by mala doložiť na schválenie. Predpokladá, že z počiatku bude medzi variantmi určitý počiatkový pomer, ktorý sa postupne podľa zlepšujúcich sa podmienok škôl bude meniť v prospech alternatívneho.

Tabuľka 3 Dotácia hodín cudzích jazykov podľa navrhovanej novej koncepcie

Variant	Ročník	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu	Úroveň
Optimálny variant	Cudzí jazyk			4	4	4	4	4	20	A2
Alternatívny variant (plynulý prechod podľa možnosti školy)	Oba jazyky	2	2	6	5	5	5	5	30	
	1. cudzí jazyk	2	2	4	3	3	3	3	20	A2
	2. cudzí jazyk			2	2	2	2	2	10	A2.1

Optimálny variant je odvodený od variantu 1 učebného plánu pre 5. - 9. ročník ZŠ a posilňuje vyučovanie CJ z dotácie $4+3+3+3+3 = 16$ h na $4+4+4+4+4 = 20$ h, čo je nárast o 25%. Alternatívny variant pre 1. stupeň ZŠ vychádza z variantu 3 (jazykový) pre 1. - 4. ročník ZŠ a pre 2. stupeň ZŠ vychádza z učebného plánu pre triedy

s rozšíreným vyučovaním CJ v 5. – 9. ročníku ZŠ. Týždenný počet hodín CJ (5+4+5+5+5) sa rozdelí medzi 1. CJ (3+3+3+3+3) a 2. CJ (2+2+2+2+2). Danými učebnými plánmi je daná aj implementácia navrhovaných variantom do učebných plánov ZŠ. Nejde na úkor iných predmetov, využíva len disponibilné hodiny. V 1. CJ predpokladá dosiahnuť úroveň A2 a 2. CJ úroveň A2.1 SERR. Podrobnejšie v Butašová A. a kol. 2007.

Schválená nová koncepcia vyučovania CJ (navrhovaná - upravená decíznou sférou, čo jej samozrejme prináleží) má tiež dva varianty učebného plánu: prechodný – plne zodpovedajúci optimálnemu a cieľový, ktorý je ambicióznejší v hodinovej dotácii i v horizonte jeho plného zavedenia (od šk. roku 20010/2011 – 3. ročník do šk. roku 2016/2017 – 9. ročník).

Tabuľka 4 Dotácia hodín CJ podľa schválenej novej koncepcie

Variant	Ročník	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu	Úroveň
Prechodný model	Cudzí jazyk			4	4	4	4	4	20	A2
	Oba jazyky	3	4	4	6	6	6	6	35	
Cieľový model (od šk. r. 2010/2011)	1. cudzí jazyk	3	4	4	3	3	3	3	23	A2
	2. cudzí jazyk				3	3	3	3	12	A2.1

Ambicióznejšia hodinová dotácia 35 namiesto 30 hodín už predpokladá odobrať hodiny iným predmetom alebo zvýšiť počet hodín v učebnom pláne. Podrobnejšie uvádza MŠ SR - ŠPÚ 2007. Je otázne, ako sa s tým vysporiada očakávaný štátny vzdelávací program, ak má byť navyše priestor pre disponibilné hodiny na školský vzdelávací program.

Počty učiteľov CJ v ZŠ v roku 2005 a ich trend

Celkový počet aprobovaných učiteľov CJ klesol v roku 2005 oproti roku 2001 o 1258 z 6688 na 5430 (na 81,2%). Možno konštatovať, že ani 12 rokov po zmene (2001) sa nepodarilo zastaviť pokles v aprobovanosti učiteľov CJ. Treba jasne rozlišovať získanie aprobácie v CJ jeho štúdiom na pedagogickej alebo filozofickej fakulte a odbornou a pedagogickou spôsobilosťou v zmysle *Vyhlášky MŠ SR číslo 41/1996 z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení zmeny 374/2005 Z. z.*, ktorá ju umožňuje dosiahnuť rôznymi „dočasnými“ výnimkami a náhradami, lebo v ďalšom je aj takýto učiteľ v štatistikách považovaný za odborne vyučujúceho. V ďalšom budeme odbornú a pedagogickú spôsobilosť učiteľov v zmysle platnej vyhlášky označovať skráteno *spôsobilosťou* (v skutočnosti ide o „účelovú aprobovanosť“).

Duch tejto vyhlášky hovorí, že táto účelovosť má byť krátkodobá, pokiaľ sa nevyrieši aprobovanosť. Aprobovanosť sa však už dlhodobo nerieši, doba jej náhrady spôsobilosťou sa niekoľkokrát predlžovala a spôsobilosť sme si už vlastne „adoptovali“. Medzi aprobovanosťou a spôsobilosťou sú prinajmenšom 2 pedagogicky veľmi významné rozdiely:

1. Odbornosť – aprobovaní sú dlhobojšie odborne pripravovaní ako spôsobilí.
2. Motivácia – aprobovaní sú viacej motivovaní lebo si štúdium vybrali a spôsobilí boli k štúdiu len privedení životnými okolnosťami.

Učiaci, spôsobilí a aprobovaní učelia CJ v ZŠ

Pomer medzi učiteľmi CJ učiacimi, spôsobilými a aprobovanými sa z dostupnými štatistikami nedá presne určiť. Stanovili sme ho len modelovo v tom najoptimistickejšom variante. Z celkového počtu učiteľov učiacich daný CJ v ZŠ v roku 2005 tvorili potom spôsobilí a aprobovaní: AJ (3065) – spôsobilí 52,4% (1607), aprobovaní 35,2% (1079); NJ (2225) – spôsobilí 69,8% (1553), aprobovaní 37,3% (830); FJ (156) - spôsobilí 97,4% (152), aprobovaní 77,6% (121); RJ (490) - spôsobilí 81,8% (401), aprobovaní 81,8% (401); CJ (5936) - spôsobilí 62,6% (3713), aprobovaní 41,0% (2431).

V uvedenom modeli najoptimistickejší odhad aprobovanosti učiteľov CJ v ZŠ v roku 2005 je 41%. Rovnakým bola stanovená situácia v roku 2001: CJ (6191) - spôsobilí 60,8% (3762), aprobovaní 58,9% (3647).

Hoci celkovo možno konštatovať, že spôsobilosť učiteľov CJ sa mierne zvýšila – o cca 2%, aprobovanosť sa výrazne znížila a to 17,9% z 58,9% na 41%. Tento trend možno považovať za alarmujúci. Uvedený vývoj vlastne zotiera rozdiel medzi nespôsobilým a aprobovaným učiteľom, nakoľko štatistiky explicitne vykazujú a porovnávajú len počty spôsobilých a nespôsobilých učiteľov CJ. Na nahradzovanie aprobovaných učiteľov CJ spôsobilými si postupne zvykáme, čím sa učelia CJ nie vlastnou vinou stávajú učiteľmi druhej kategórie. Bohužiaľ potvrdzujú to aj empirické výskumy - Butaš – Butašová 2006, s. 173: „Prekvapujúco sa nepotvrdilo naše očakávanie o väčšej úspešnosti žiakov, ktorých učelia vyučujú odborne ako neodborne, a to dokonca ani v jednej relevantnej kategórii“.

Chýbajúci učelia CJ

Za chýbajúcich učiteľov CJ budeme považovať spôsobilých učiteľov CJ potrebných na pokrytie neodborne odučených hodín. Povinnosť učiteľa v ZŠ je odučiť 23 hodín. To znamená, že počet potrebných ideálnych učiteľských úväzkov je podielom počtu neodborne odučených hodín a čísla 23. Reálne v praxi však učiteľ CJ neučí iba CJ. Bol stanovený reálny priemerný učiteľský úväzok v danom CJ, ktorý bol vypočítaný zo zistených štatistických údajov a je cca 16 hodín.

Tabuľka 5 Chýbajúci učelia CJ (spracované podľa údajov v ÚIPŠ 2006)

	neodborné hod.		počet ideálnych (23 h)		reálny		počet reálnych	
	ZŠ spolu		učiteľských úväzkov		učiteľský úväzok		učiteľských úväzkov	
ZŠ	2001	2005	2001	2005	2001	2005	2001	2005
AJ + KAJ	18559	21149	806,9	919,5	18,0	18,6	1032,7	1134,3
NJ + KNJ	11714	7120	509,3	309,6	16,2	14,6	724,8	487,6
FJ + KFJ	43	12	1,9	0,5	8,5	7,0	5,1	1,7
RJ + KRJ	667	517	29,0	22,5	8,2	8,1	81,5	63,9
SJ + KŠJ	5	3	0,2	0,1	6,0		0,8	
Spolu	30988	28801	1347,3	1252,2	16,1	16,1	1844,9	1687,6

Celkovo možno povedať, že v roku 2005 chýbalo 1252 ideálnych, čo je 1688 reálnych učiteľských úväzkov CJ. Pri zohľadnení demografického úbytku žiakov možno považovať stavy v roku 2001 a 2005 za rovnaké. Stanovený počet chýbajúcich učiteľov nezahŕňa počet učiteľov CJ, ktorý bude potrebný po zavedení novej koncepcie vyučovania CJ. V roku 2005 bolo v ZŠ odučených 85198 hodín CJ a ak priemer CJ v učebných plánoch bol 20 hodín (v roku 2003 bol 17,6 hodín) a podľa navrhovanej novej koncepcie to bude 30 hodín, za rovnakého počtu žiakov po jej plnom zavedení bude treba odučiť o 42599 hodín viac. Tomu zodpovedá potreba 1852 ideálnych a 2652 reálnych úväzkov CJ. Podľa schválenej novej koncepcie tomu zodpovedá potreba 2778 ideálnych a 3977 reálnych úväzkov CJ.

Záver

Zaviest' novú koncepciu vyučovania CJ považujeme za nutnosť, ale jej schválenú verziu a najmä jej spôsob implementácie, ktorá vyžaduje 4040 ideálnych resp. 5665 reálnych úväzkov učiteľov CJ už len v ZŠ (učiteľov odborne a pedagogicky spôsobilých v zmysle vyhlášky) považujeme za nereálnu. Vzrastajúca potreba učiteľov cudzích jazykov spôsobuje negatívny jav čoraz menšieho zastúpenia aprobovaných učiteľov cudzích jazykov a ich nahradzovanie učiteľmi „iba“ odborne a pedagogicky spôsobilými.

Summary

The paper compares basic changes in teaching foreign languages according to the new conception of teaching foreign languages. It shows the development in the period of 2001-2005 in teaching foreign languages in primary and lower secondary schools from the point of view of number of teaching hours and whether they are taught by qualified teachers and it also gives qualified estimation of the number of qualified teachers which will be needed to implement the new conception of teaching foreign languages.

Key words

New conception in teaching of foreign languages, professional and pedagogical competence of teachers, major, expertise of teaching, trends in developments, primary school.

Literatúra

BUTAŠ, J. - BUTAŠOVÁ, A.: Kontinuita vo vzdelávaní v cudzích jazykoch pri prechode zo základnej na strednú školu, *Pedagogická revue*, 57, 2005, 2, s. 139-161.

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A.: Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka základných škôl, *Pedagogická revue*, 58, 2006, 2, s. 156-176.

BUTAŠOVÁ, A a kol. 2007: *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách (Prehĺbenie efektívnosti vo vyučovaní cudzích jazykov)*. ŠPÚ 2007.

KVASSAY, A. – RAŠKOVÁ, J.: *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve*, Bratislava : ÚIPŠ 2001.

MŠ SR - ŠPÚ: Návrh: Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Bratislava : MŠ SR – ŠPÚ, 2007.

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/MedzirezortnePK/2007/19940/Koncepcia_VCJ.doc

ÚIPŠ: *Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov a odbornosť vyučovania v regionálnom školstve*, Bratislava : Ústav informácií a prognóz v školstve, 2006.

Vyhláška MŠ SR číslo 41/1996 z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení zmeny 374/2005 Z. z.

Kontaktná adresa:

Juraj Butaš, RNDr., PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Námestie A. Hlinku 56/1, 03401 Ružomberok

e-mail: jurbutas@gmail.com, butas@fedu.ku.sk

VZDELÁVANIE UČITEĽOV ZŠ V OBLASTI CUDZÍCH JAZYKOV AKO PREDPOKLAD UPLATŇOVANIA KONCEPCIE VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV V ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

TEACHER TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES AS A BASE FOR APPLYING THE CONCEPTION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT PRIMARY AND ELEMENTARY SCHOOLS

Darina deJaegher, ŠPÚ Bratislava
Silvia Pokrivčáková, PF UKF v Nitre
a kolektív

Abstrakt

Príspevok približuje kľúčové informácie o zrkadlových projektoch Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách (Konvergencia: NUTS III, Opatrenie 1.1 Premena tradičnej školy na modernú celé územie SR okrem BSK + Regionálny rozvoj: NUTS III, Opatrenie 4.1: Premena tradičnej školy na modernú pre Bratislavský kraj), ktoré pripravil Státny pedagogický ústav v Bratislave v spolupráci s expertmi zo slovenských a zahraničných vysokých škôl s cieľom čiastočne riešiť rozsiahlu nekvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ a pripraviť v prechodnom období podmienky pre úplné uplatňovanie novej Konceptie vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ.

Kľúčové slová

skoré vyučovanie cudzích jazykov, primárne vzdelávanie, príprava učiteľov, ESF

Príprava učiteľov cudzích jazykov je v Slovenskej republike ako aj v ostatných krajinách kľúčovou otázkou. Súčasný stav vo výučbe cudzích jazykov je totiž charakterizovaný širokou nekvalifikovanosťou, fluktuáciou učiteľov a malým záujmom absolventov vysokých škôl o učiteľské povolanie.

Nekvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov sa najvýraznejšie prejavuje na 1. stupni ZŠ, a to hlavne v rámci anglického jazyka, ktorý je najrozšírenejší. Tento problém spôsobuje veľké rozdiely v kvalite medzi jednotlivými školami (čo je v rozpore s *Národným programom výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov – Milénium, Novou rámcovou stratégiou pre viacjazyčnosť a Lisabonskou stratégiou*). Odbornosť učiteľov cudzích jazykov podľa vyhlášky MŠ SR číslo 41/1996 z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v znení zmeny 374/2005 Z. z. nie je podmienená absolvovaním vysokoškolského vzdelávania učiteľského smeru na filozofických a pedagogických fakultách, čo umožňuje aj rôzne náhrady znižujúce reálnu mieru nekvalifikovanosti. Z hľadiska odbornosti ich však nemožno považovať za celkom adekvátne. Celkový počet učiteľov na 1. stupni ZŠ v Slovenskej republike k 25. 4. 2005 predstavuje 16 493 učiteľov, z ktorých:

- 86,5 % spĺňa kritéria kvalifikovanosti, t.j. Σ 14 271,
- 13,5 % nespĺňa kritéria kvalifikovanosti, t.j. Σ 2 222.

Primárnym cieľom dvoch zrkadlových projektov Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách, zameraného na ďalšie vzdelávanie učiteľov 1. stupňa ZŠ, je **zabezpečiť dostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ v prechodnom a dlhodobom období**. Projekt sa bude uskutočňovať v súlade s *Konceptiou vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*, ktorá bola schválená vládou SR dňa 12. 09. 2007 uznesením vlády SR č.767/2007 a pripravovaným novým školským zákonom.

Priamou cieľovou skupinou projektu sú učelia 1. stupňa ZŠ (zamestnaní kvalifikovaní učelia 1. stupňa ZŠ, ktorí nemajú kvalifikáciu pre vyučovanie cudzieho jazyka) a učelia cudzích jazykov na 2. stupni ZŠ (zamestnaní

učitelia 2. stupňa ZŠ, kvalifikovaní pre vyučovanie cudzieho jazyka ako všeobecno vzdelávacieho/ akademického predmetu, ktorí majú záujem rozšíriť si vzdelanie o pedagogicko-psychologické základy a didaktiku výučby CJ pre 1. stupeň ZŠ. Takýto učiteľ sa môže zúčastniť vzdelávania len v prípade, že riaditeľ ZŠ nemôže prihlásiť z objektívnych dôvodov - nezáujem učiteľa, dôchodkový vek učiteľa, nedostatok učiteľov na 1. stupni ZŠ, atď. - kvalifikovaného učiteľa 1. stupňa. Celkový počet frekventantov je obmedzený na 17% z celkového počtu frekventantov, ktorí sa môžu na vzdelávanie prihlásiť).

Uchádzači spĺňajúci vyššie uvedené kritéria výberu budú po ukončení vzdelávania povinní zotrvať v pedagogickej praxi po dobu štyroch rokov.

Ciele projektu budú splnené prostredníctvom realizácie dvoch špecifických cieľov projektu:

- **príprava, organizovanie a realizácia doplňujúceho vzdelávania kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa ZŠ** o CJ na úrovni B2 SERR a ped.-psych. základov vyučovania CJ a didaktiku CJ pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku,

- **príprava, organizovanie a realizácia rozširujúceho vzdelávania kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre ročníky 5.-12.** o ped.-psych. základy a didaktiku vyuč. CJ na 1. Stupni ZŠ.

Počet a štruktúra prihlásených frekventantov

O aktuálnosti a potrebnosti realizácie navrhovaných projektových aktivít svedčí aj obrovský záujem, s ktorým sa projekt stretol medzi učiteľmi. Na doplňujúce a rozširujúce vzdelávanie sa prihlásilo spolu 5823 učiteľov. Štruktúra tejto skupiny učiteľov podľa samosprávnych krajov je takáto:

Projekt Regionálny rozvoj	
Bratislavský SK	390 učiteľov
Projekt Konvergencia	
Trnavský SK	520 učiteľov
Trenčiansky SK	530 učiteľov
Nitriansky SK	667 učiteľov
Banskobystrický SK	744 učiteľov
Žilinský SK	1 103 učiteľov
Prešovský SK	1 132 učiteľov
Košický SK	721 učiteľov

Podľa zvoleného cudzieho jazyka má skupina prihlásených učiteľov nasledujúcu štruktúru:

Jazyk	Uchádzačov spolu
AJ	4480
NJ	976
FJ	56
RJ	162
SJ	23
TJ	21

Samotné vzdelávanie frekventantov bude rozdelené do dvoch modulov:

- Rozvoj komunikačných zručností učiteľov 1. stupňa základných škôl tak, aby dosiahli cieľovú úroveň B2 podľa SERR pre jazyky
- Doplnenie kvalifikácie o didaktiku cudzieho jazyka pre žiakov mladšieho školského veku bude v prípade oboch cieľových skupín zabezpečované fakultami učiteľského smeru.

1. Rozvoj komunikačných zručností učiteľov 1. stupňa základných škôl tak, aby dosiahli cieľovú úroveň B2 podľa SERR pre jazyky

Vzdelávanie v rámci tohto modulu predpokladáme spoluprácu všetkých pracovísk vysokých škôl, ktoré poskytujú všeobecné a odborné jazykové vzdelávanie (ústavy, inštitúty a katedry cudzích jazykov, jazykové centrá a pod.). Z kapacitných dôvodov môžu spolupracujúce vysoké školy subkontrahovať iné vzdelávacie inštitúcie poskytujúce jazykové kurzy akreditované MŠ SR). Aj v takom prípade bude dodržiavanie zmluvne stanoveného obsahu, formy a kvality jazykového vzdelávania (definované projektom) garantovať vysoká škola. Jazykové vzdelávanie, ktoré nebude zodpovedať zmluvne stanoveným podmienkam, bude považované za neoprávnený výdavok.

Prípravná fáza pre realizáciu aktivity: 01. 09. 2008 – 31. 01. 2009

Realizačná fáza aktivity: 01. 02. 2009 – 31. 01. 2013

Vzdelávanie bude prebiehať formou jazykových kurzov, intenzívnych letných kurzov, jazykových stáží, podporou mobility, vrátane stáží v školách Európskej únie. Kurzy budú zabezpečené domácimi, prípadne zahraničnými lektormi, ale i samoštúdiom – pomocou moderných inovovaných učebníc a IKT (e-learning). Individuálny prístup je potrebný pri práci s rómskymi učiteľmi a učiteľmi, ktorí pracujú s handicapovanými a postihnutými žiakmi mladšieho predškolského veku.

Pravidelná výučba v kurzoch zameraná na rozvoj cudzojazyčných kompetencií s dôrazom na ústny prejav – hodiny budú orientované na rozhovory a samostatný ústny prejav. Taktiež pôjde o inováciu metód vzdelávania a o nácvik prezentačných techník, zručností a inováciu metód vzdelávania s dôrazom na využívanie modernej IKT vo vyučovacom procese (e-learning).

Výstupy:

- Osvedčenie/vysvedčenie o účasti na jazykovom vzdelávaní,
- osvedčenie/vysvedčenie o dosiahnutom vzdelaní.

2. Doplnenie resp. rozšírenie kvalifikácie učiteľov o didaktiku cudzieho jazyka pre žiakov mladšieho školského veku

Doplňujúce vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov 1. stupňa základných škôl a rozširujúce vzdelávanie kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov pre 5. – 12. ročník bude realizované v cudzom jazyku v oblasti pedagogicko-psychologických základov elementárnej pedagogiky a didaktiky cudzieho jazyka pre žiakov mladšieho školského veku a bude zabezpečované výlučne tými fakultami vysokých škôl, ktoré majú akreditované študijné programy zamerané na odbornú prípravu učiteľov primárneho stupňa vzdelávania.

Prípravná fáza pre realizáciu aktivity: 01. 09. 2008 – 31. 01. 2009

Realizačná fáza aktivity: 01. 02. 2009 – 31. 01. 2013

Štúdium frekventantov bude prebiehať formou modelových hodín pod vedením kvalifikovaných odborníkov zo slovenských a zahraničných univerzít, kde budú frekventanti simulovať hodinu výučby cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku s praktickým využitím a aplikáciou poznatkov o prezentačných technikách v cudzom jazyku. Štúdium bude zahŕňať aj stáže na zahraničných univerzitách, kde sa frekventanti priamo zapoja do vyučovacieho procesu partnerskej univerzity.

Vzdelávanie bude prebiehať formou kontaktných seminárov a samoštúdiom pomocou moderných inovovaných učebníc a IKT (e-learning). Doplnujúce vzdelávanie učiteľov bude založené na medzinárodnej spolupráci pri tvorbe a inovácii obsahu, metód a foriem ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Časť odbornej prípravy frekventantov bude venovaná problematike vzdelávaniu mladších žiakov v rómskych a iných

etnických komunitách, mladších žiakov pochádzajúcich z rodín ohrozených sociálnou exklúziou a integrovanému jazykovému vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Výstupy:

- Osvedčenie/vysvedčenie o účasti na vzdelávaní,
- osvedčenie/vysvedčenie o dosiahnutom vzdelaní,
- kvalifikovaní učitelia cudzích jazykov s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa: učiteľstvo všeobecnovzdelávacích/ akademických predmetov s aprobáciou cudzí jazyk s doplneným vzdelaním o didaktiku vyučovania prvého cudzieho jazyka pre cieľovú skupinu žiakov mladšieho školského veku čím sa rozšíri ich kvalifikácia o učenie na 1.stupni ZŠ.

Jazyk	Doplňujúce štúdium (učitelia 1. stupňa ZŠ)	Rozširujúce štúdium (učitelia 5.-12. roč.)
AJ	4418	62
NJ	892	84
FJ	40	16
RJ	98	64
SJ	22	1
TJ	21	0

Realizácia projektu bude odborne aj administratívne mimoriadne náročná, preto je dôležité dobre zabezpečiť odbornú činnosť, zároveň je potrebné zabezpečiť odbornú spoluprácu s medzinárodnými expertmi a spolupracujúcimi organizáciami. Národný projekt bude implementovaný v spolupráci s vysokými školami pedagogického zamerania a/alebo inštitúciami zabezpečujúcimi jazykové vzdelávanie na úrovni A2, resp. B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktoré budú spolupracovať pri uskutočňovaní aktivít projektu. Predpokladáme, že spolupracujúcimi organizáciami bude 23 slovenských univerzít, t. j. katedry jazykov, ústavy jazykov, centrá jazykovej prípravy, inštitúcie, ktoré sa budú chcieť zapojiť do projektu (štátne/súkromné), ak majú dlhodobé skúsenosti s cudzojazyčným vzdelávaním.

Jazyková príprava frekventantov bude zabezpečovaná výlučne kvalifikovanými učiteľmi cudzích jazykov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa učiteľstvo všeobecnovzdelávacích/akademických predmetov.

Metodickú prípravu a pedagogicko-psychologické základy frekventantov budú zabezpečovať vysokoškolskí pedagógovia s dosiahnutou akademickou hodnosťou PhD./CSc. Z dôvodu nízkeho počtu odborníkov na Slovensku pre danú oblasť budeme spolupracovať s medzinárodnými inštitúciami, ktoré nám prisľúbili spoluprácu (British Council, Goethe Institut, Oesterreich Institut, Institut Français).

Počas realizácie projektu bude prebiehať veľmi úzka spolupráca na úrovni bilaterálnych vzťahov s jednotlivými veľvyslanectvami – Veľvyslanectvo Kanady, USA, Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska, Nemecka, Talianska, Španielska, Ruska, Francúzska, Austrálie (Viedeň).

V rámci projektu sa vytvorí vzdelávací komunikačný portál, na ktorom budú zverejňované potrebné informácie týkajúce sa vzdelávania. Projekt bude podporovať aj informačno-komunikačné technológie a inovatívne formy výučby cudzích jazykov, napríklad CLIL – obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie, CALL – počítačom podporované vyučovanie jazykov, dištančné vzdelávanie, e-learning.

Summary

The paper introduces key information about the "mirror" projects "Teacher training in foreign languages in relation to the Conception of teaching Foreign Languages at Primary and Secondary Schools (Convergence: NUTS III, Measure 1.1 + Regional Development: NUTS III, Measure 4.1.)", administrated by the State Institute of Education in Bratislava in a close cooperation with Slovak universities and foreign education institutions. The aim of both projects is to train primary teachers in teaching foreign languages to prepare conditions for practical applying the above mentioned Conception.

Key words

early foreign language teaching and learning, primary education, teacher training, ESF

Kontakt

Mgr. Darina De Jaegher, CAPES
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
Bratislava
darina_dejaegher@statpedu.sk

Doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
KCJ PF UKF v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
spokrivcakova@ukf.sk

Na príprave podkladov k príspevku autorsky spolupracovali:

Mgr. Dagmar Cagáňová, PhD. (TU Trnava), Mgr. Denisa Ďuranová, Mgr. Jana Green, PhDr. Ivana Gregorová, Mgr. Martin Hric, Mgr. Zuzana Mikolajová, Mgr. Jana Tyukosová (všetci menovaní spoluautori pôsobia na ŠPU Bratislava)



CIELE, OBSAH A TECHNIKY CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBY PRE MLADŠÍCH ŽIAKOV

AIMS, CONTENT AND TECHNIQUES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS

Zdenka Gadušová, UKF v Nitre

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výučbou cudzích jazykov pre mladších žiakov. Poukazuje na faktory, ktoré je potrebné zohľadniť pri príprave cudzojazyčných osnov, resp. programov pre túto vekovú skupinu žiakov. Hľadá odpovede na otázky o tom, *čo* z cudzieho jazyka a *ako* sa majú mladší žiaci naučiť, s čím súvisí stanovenie si cieľov a obsahu cudzojazyčného vzdelávania ako aj výber vyučovacích techník a aktivít. V neposlednom rade príspevok pojednáva aj o otázkach súvisiacich s hodnotením dosahovania vytýčených vzdelávacích cieľov.

Kľúčové slová

mladší žiaci, výučba cudzích jazykov, ciele, obsah, vyučovacie techniky, hodnotenie

Globalizačné trendy vyvolávajú rastúci záujem o výučbu cudzích jazykov pre mladších žiakov na celom svete. Za posledné desaťročie aj u nás markantne vzrástol rozsah výučby cudzích jazykov, najmä angličtiny, pre mladších žiakov, a to ako v systéme štátom podporovaného vzdelávania, tak aj v rámci súkromných jazykových škôl a iných vzdelávacích zariadení. Uvedený trend mal vplyv, okrem iného, aj na vznik rôznych vyučovacích programov a učebných plánov pre túto vekovú kategóriu žiakov.

Mladší žiaci

Kategória mladších žiakov je definovaná pomerne široko a zvyčajne sa pod ňou chápu žiaci vo veku od 4 - 5 rokov do veku 10 - 11 rokov. Sú však experimenty, v rámci ktorých sa začína s výučbou cudzích jazykov pre deti už vo veku 3 rokov a celkovo sa dá povedať, že existuje trend znižovania uvedenej vekovej hranice. Dokonca až do veku 3 mesiacov (Helen Doron), a to na základe zistení amerických vedcov zaoberajúcich sa výskumom ľudského mozgu, ktorí dokázali, že učenie sa ďalšieho jazyka v rannom veku je úspešné preto, lebo do veku 7 rokov sa všetky vnemy súvisiace s jazykmi ukladajú do tej istej oblasti mozgu, kým neskôr sa pre každý naučený jazyk vytvára iná sieť neurónov, čo si vyžaduje prepínanie medzi jednotlivými sieťami, čím vzniká doplňujúca záťaž. Podobne Susan Curtiss tvrdí, že schopnosť malých detí osvojiť si jazyk je taká veľká, že vôbec nezáleží na počte jazykov, ktoré im ponúkne, aby si ich osvojili. Deti sa totiž podľa nej vedú naučiť hovoriť toľkými jazykmi, koľko im ich vieme súbežne umožniť systematicky a pravidelne počúvať. Túto schopnosť majú však len deti, lebo len ich mozog je schopný si týmto spôsobom jazyk osvojiť (Curtiss, 1996), a to aj bez kognitívnej zrelosti a metalingvistických vedomostí o jazyku, ktoré majú starší edukanti (Lightbown and Spada, 2007).

Učitelia ale v zásade vedú, že na rozdiel od neformálneho osvojovania si jazykov, kedy ich deti vnímajú niekoľko hodín každý deň, pokiaľ ide o osvojovanie si cudzieho jazyka v škole, kde cudzí jazyk deti vnímajú len v obmedzenom čase, nie je to len vek detí, čo treba zohľadniť, ale aj ich celková zrelosť a spôsoby a techniky, ktoré sa pri výučbe detí v školskom prostredí používajú.

Pri príprave cudzojazyčných osnov, resp. programov pre mladších žiakov, sa preto dôraz často kladie na skúsenostné učenie, na to, aby cudzojazyčné aktivity používané v triede boli pre deti autentické, motivačné a kognitívne relevantné. Avšak na to, či vytvorené osnovy, či program budú s úspechom realizované, ani toto nestačí, pretože si v predstihu treba vytvoriť aj určitý rámec, v ktorom budú presne vyšpecifikované také veci, ako obsah osnov, či obsahová náplň programu, jeho kognitívne a afektívne ciele, samozrejme aj techniky a spôsoby výučby a materiály, ktoré sa budú v priebehu vyučovania používať. To znamená, že musí existovať úzke prepojenie medzi tým ČO je obsahom tejto výučby a AKO sa táto výučba bude realizovať s ohľadom na kognitívne a afektívne potreby mladších žiakov.

Ciele

Keďže prvotné skúsenosti s učením sa cudzích jazykov majú veľmi silný dopad na to, ako sa edukanti budú cudzí jazyk učiť aj v budúcnosti, je nesmierne dôležité, aby táto skúsenosť bola pre mladších žiakov čo najpríjemnejšia, aby budovala ich sebavedomie a vieru v úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka.

Ciele, ktoré si stanovujeme pre výučbu mladších žiakov, by sa preto mali týkať predovšetkým dvoch oblastí:

- oblasti ich cudzojazyčných kompetencií a
- afektívnej oblasti.

Čo sa týka **oblasti cudzojazyčných kompetencií**, treba vychádzať z toho, ako si dieťa osvojuje svoj materinský jazyk, t.j. že si najprv osvojí jeho zvukovú podobu a len následne sa naučí aj čítať a písať. Cudzojazyčná výučba u mladších žiakov by preto mala kopírovať ten istý sled, t.j. mala by začať od rozvoja ich základných audio-orálnych kompetencií a až potom prejsť k rozvoju kompetencií, ktoré sú spojené s gramotnosťou, t.j. k čítaniu a písaniu. Audio-orálne kompetencie mladších žiakov by mali teda slúžiť ako pevný základ, na ktorom je možné začať rozvíjať čítanie a písanie.

Prvý krok cudzojazyčnej výučby mladších žiakov by preto mal byť zameraný na osvojenie si slovnej zásoby (a to nielen na úrovni individuálnych slov a slovných spojení, ale aj krátkych vetných celkov) a komunikatívnej zručnosti hovorenia. Úloha učiteľa v tejto fáze cudzojazyčnej výučby mladších žiakov spočíva v tom, aby sa zamerlal na:

- prezentáciu cudzieho jazyka prostredníctvom prirodzeného diskurzu pre autentické účely;
- oboznámenie žiakov s hláskovým systémom daného jazyka;
- zabezpečenie rozvoja širokej škály lexikálnych a lingvistických základov daného jazyka;
- poskytnutie rôznorodých prostriedkov ukážok prezentovaného materiálu a použitia jazyka (príbehy, piesne, dramatické aktivity, výtvarné práce, remeselné výrobky a pod.)
- vytvorenie možností pre ústnu interakciu v cudzom jazyku tak, aby žiaci dokázali pochopiť a odovzdať si zmysluplné informácie.

V ďalšom štádiu by sa žiaci mali pripraviť na prácu s písomnými materiálmi, ktoré sa budú pri výučbe cudzieho jazyka používať, t. j. učiteľ by ich mal oboznámiť s abecedou a konvenciami tlačenej materiálu, mali by pochopiť ako sú v knihách usporiadané texty (napr. že text sa číta zľava doprava), mali by sa naučiť predpovedať a potvrdzovať odpovede, chápať význam na základe verbálnych a vizuálnych opôr, chápať žánre, ktoré sa používajú ako učebné texty, vytvoriť si pozitívny vzťah k čítaniu a pod.

Osvojenie si zručnosti čítania a písania by malo nasledovať až v tretej fáze výučby. V tomto období je potrebné, aby sa žiaci naučili najprv priraďovať hlásky k písmenám, aby sa oboznámili so systémom foném daného jazyka, so segmentáciou hlások, s ich spájaním, splyvaním a manipuláciou, s rýmovaním a dekodovaním. Súčasťou tejto fázy výučby je tiež to, aby sa žiaci naučili čítať a písať krátke slová a identifikovať slová na stránke, aby sa naučili čítať s porozumením jednoduché vety a krátke texty, aby si vedeli prečítať príbeh a pochopili o čom je.

Čo sa týka **afektívnej oblasti**, azda najdôležitejšie je, aby žiaci mali od prvopočiatku čo najpozitívnejšie skúsenosti s učením sa cudzieho jazyka. To znamená, že učiteľ by mal vytvoriť v triede priaznivú a prajnú atmosféru, mal by budovať sebavedomie žiakov a ich vieru vo vlastné vedomosti a schopnosť porozumieť cudziemu jazyku a vedieť ho používať. Učiteľ by mal rozvíjať sebavedomie žiakov aj tým, že im poskytne množstvo pozitívnych skúseností s učením sa cudzieho jazyka, okrem iného aj tým, že im vytvorí prostredie, v ktorom môžu bez obáv cudzí jazyk použiť. V neposlednom rade by učiteľ pri výučbe cudzieho jazyka nemal zabúdať ani na motiváciu žiakov, k čomu môže využiť rôznofarebné, zaujímavé a atraktívne učebné materiály a názorné pomôcky.

Obsah

Obsahová náplň cudzojazyčných osnov, resp. programu pre mladších žiakov by mala byť v súlade s vekovými osobitosťami ich kognitívneho a emocionálneho vývoja, mala by u žiakov posilňovať rast sebadôvery a sebavedomia pri učení sa cudzieho jazyka, mala by byť pre mladších žiakov zrozumiteľná a zapájať ich do

osvojovania si jazyka nielen intelektuálne, ale aj fyzicky, mala by byť zaujímavá a motivačná a vcelku žiaci by mali mať potešenie z jej osvojovania.

Slovná zásoba, gramatické štruktúry a témy, ktoré tvoria jadro vzdelávacieho programu by mali byť úzko spojené so svetom každodenných skúseností detí (ako sú domov a rodina, škola, zvieratá, príroda, a pod.). Tým, že si zvolíme známe témy, žiaci sa oveľa ľahšie stotožnia so skúsenosťami z procesu osvojovania si cudzieho jazyka.

Jednou z možností ČO použiť pri cudzojazyčnej výučbe mladších žiakov je autentická detská literatúra. Použitie prístupu založeného na rozprávaní a čítaní príbehov vo výučbe cudzieho jazyka pre mladších žiakov má výhodu v tom, že rozvíja ich komunikatívne, kognitívne a sociálne zručnosti a pritom zohľadňuje ich záujmy a afektívne potreby.

Ako uvádza Ghosn (2002) existujú najmenej štyri dobré dôvody, prečo by pri výučbe mladších žiakov mala byť použitá autentická literatúra:

1. *Príbehy poskytujú prirodzený, motivačný a zmysluplný kontext pre osvojovanie si jazyka*, pretože deti sú prirodzeným spôsobom vtiahnuté do deja príbehu a prispievajú k rozvoju ich predstavivosti. Literárne príbehy totiž spracovávajú univerzálne témy, ako sú napríklad strach, odvaha, nádej, láska, úspech a pod., s ktorými sa všetky deti vedia stotožniť. Okrem toho, deti majú rady príbehy a vždy ich ochotne počúvajú, čo vplýva na rozvoj ich pochopenia samých seba a sveta, v ktorom žijú. A keďže deti chcú porozumieť príbehu, motivuje ich to k rozvoju takých zručností spojených s porozumením, ako sú vytváranie predpokladov, hľadanie významu a odhad z kontextu.
2. *Príbehy prispievajú k osvojeniu si jazyka* aj tým, že poskytujú bohatý zdroj kontextualizovaného jazyka pre jeho obohatenie a osvojenie, ako aj pre rozšírenie slovnej zásoby. Tým, že príbehy poskytujú autentický kontext pre verbálnu interakciu (dialóg, diskusiu, hranie rolí), prispievajú aj k jazykovému a rečovému rozvoju. Podporujú prirodzenú komunikáciu prostredníctvom počúvania a reakcií na vypočuté, na otázky a výmeny nápadov a názorov na to čo sa deťom páčilo a čo nie.
3. *Literatúra podporuje tiež gramotnosť a myslenie*, pretože rozvíja vyššie myšlienkové procesy prostredníctvom interakcie vo forme otázok a odpovedí, osobných odpovedí a reflexie. Literatúra oboznamuje žiakov so žánrom príbehu a uľahčuje tak osvojenie si čítania s porozumením.
4. *Literatúra môže fungovať aj ako iniciátor zmien*, nakoľko sa zaoberá aspektmi ľudských podmienok, čím prispieva k emocionálnemu rozvoju detí a posilňuje interpersonálne a interkultúrne vzťahy. Poukazuje na to, že vždy je nádej, ako aj na to, že človek dokáže prekonať prekážky, čo podporuje u detí empatiu a toleranciu.

Vyučovacie techniky a aktivity

Výučba a osvojovanie si jazyka sa považuje za veľmi serióznu prácu, ktorá by sa mala realizovať prostredníctvom rovnako serióznych aktivít, ako sú napr. prednes textu, výpočet pravidiel, robenie písomných zadaní, hlasné čítanie, odpovede na učiteľove otázky k textu a pod., čo sú de facto aktivity, ktoré sú deťom cudzie a sú v protiklade k procesu osvojovania si akéhokoľvek jazyka vrátane materinského.

Ak učiteľ chce zohľadniť všetky rôznorodé učebné štýly a udržať si záujem a pozornosť žiakov, musí vo svojej vyučovacej práci striedať rôznorodé vyučovacie techniky a aktivity. Okrem toho techniky a aktivity musia byť v súlade s úrovňou kognitívneho rozvoja žiakov a súčasne brať do úvahy ich afektívne potreby. Mali by rozvíjať ich kognitívne, sociálne a jazykové kompetencie a rečové zručnosti, dovoliť im, aby boli aktívni, aby spolupracovali a vstupovali do rôznych interakcií. Mali by byť natoľko variabilné a využívať také pomôcky, aby učenie pre žiakov bolo dosiahnuteľné a konkrétne, aby uspokojili žiakov s rôznymi učebnými štýlmi, pričom by mali dať žiakom pocit úspechu a spokojnosti s vlastným učením.

Techniky, ktoré učiteľ použije by mali dovoliť žiakom pracovať:

- s celou triedou – zborová reakcia/odpoveď, hlasné čítanie spolu s učiteľom, a pod.;
- v skupinách – diskusie, vymieňanie si a zdieľanie názorov, tvorba skupinových produktov;
- vo dvojiciach – umožniť žiakom zapojiť sa do dialógov a verbálnej interakcie;
- samostatne – dať žiakom možnosť porozmýšľať, internalizovať, precvičiť si a aplikovať to, čo sa naučili.

Aktivity by mali poskytovať rôznorodé zdroje prezentovaného jazykového učiva a možnosti pre rozvoj, osvojenie si a použitie jazyka. Aktivity musia mať zapojených viacero zmyslov, aby uspokojili potreby žiakov

s rôznymi učebnými preferenciami – t. j. učiteľ musí so žiakmi v triede spievať, kresliť a nechať ich robiť vlastné výtvary, počúvať a rozprávať príbehy, robiť simulácie, dramatické aktivity a hranie rolí, riešiť hádaniek a hlavolamy, hrové aktivity a pod.

Proces osvojovania si jazyka u mladších žiakov sa efektívne realizuje najmä cez pozorovanie, asociácie, overovanie prostredníctvom omylov a správnych reakcií v hre a hre podobných aktivitách, kde žiaci predstierajú, simulujú, hrajú úlohy z rozprávok alebo obľúbených televíznych seriálov alebo filmové postavy. Hrajú sa a pomocou hry sa učia spoznávať svet, učia sa pracovať v tíme a tým aj o vzťahoch vo svete dospelých. Hra je aktivita, ktorá odpútava myseľ žiakov od jazyka, ktorá im poskytuje zábavu a uspokojenie jednoducho tým, že sa jej zúčastňujú. V tomto zmysle možno považovať mnohé aktivity v cudzojazyčnom vyučovaní, ktoré vyvolávajú smiech, potešenie a zábavu za hru. Otázkou ale zostáva, kde hra prestáva byť hrou a stáva sa aktívnym učením.

Hodnotenie

Hodnotenie sa robí pre rôzne účely – formatívne, za účelom ohodnotenia toho, aké pokroky žiak urobil, a sumatívne, ak chceme hodnotiť či boli dosiahnuté vyučovacie ciele. Niektorí autori (Wortham, 2000, 2005) uvádzajú, že mladší žiaci nemusia vždy preukázať najlepšie výsledky zodpovedajúce ich schopnostiam pri použití formálnych, štandardizovaných testov z dôvodu časovej tiesne a nedostatku skúseností s týmto spôsobom hodnotenia. Okrem toho, použitie testov má silný dopad na sebavedomie žiakov obzvlášť v tom zmysle, či sa budú považovať za úspešných alebo nie, čo následne ovplyvní ich vzťah k učeniu sa cudzích jazykov a aj úspešnosť ich osvojenia v budúcnosti.

Ak chceme žiakom umožniť, aby ukázali čo vedia, hodnotenie cudzojazyčných kompetencií musí byť prirodzeným výsledkom toho, čo robia na vyučovaní. Pri hodnotení mladších žiakov by sa preto malo zohľadniť to, aby:

- hodnotenie bolo integrálnou súčasťou vyučovacieho a učebného procesu na každej vyučovacej hodine;
- metódy hodnotenia mladších žiakov vychádzali z poznania, že ak títo žiaci majú preukázať svoje schopnosti, zručnosti a kompetencie, potrebujú známe kontexty a známe aktivity, ktoré reflektujú to, čo pravidelne robia v triede;
- sa monitorovali všetky druhy informácií: afektívne a sociálne rovnako ako jazykové a kognitívne.
- sa dôraz kládol na to, „Čo vedia“, t. j. zistiť, čo žiaci vedia a s čím potrebujú pomôcť;
- obsah a kognitívne požiadavky hodnotenia boli v súlade s vekom žiakov;
- učiteľ mal čas na to, aby s každým žiakom posedel aj individuálne a urobil s ním sebareflexiu o učení, aby žiakovi dovolil vyjadriť svoje pocity o procese osvojovania si cudzieho jazyka.

U mladších žiakov by sa učiteľ mal sústrediť predovšetkým na formatívne hodnotenie, mal by žiakom poskytnúť informácie a dať im inštrukcie, ktoré budú prospešné pre ich ďalšie učenie. Z tohto pohľadu by hodnotenie malo byť považované za nepretržitý proces zbierania informácií o schopnostiach a ťažkostiach žiakov, o tom ako napredujú. Za najefektívnejší spôsob zbierania týchto informácií možno považovať pozorovanie žiakov v triede, zaznamenávanie si toho, ako v triede vystupujú a reagujú na podnety učiteľa a spolužiakov, ako sa zapájajú do aktivít a kontrolu ich prác po určitom časovom odstupe. Ako doplnok formatívneho hodnotenia však z času na čas môže byť použité aj sumatívne hodnotenie, aby učiteľ videl, či žiaci v danom časovom úseku výučby dosiahli stanovené ciele.

Pre ilustráciu uvedieme ešte niektoré z možných techník hodnotenia mladších žiakov:

- hodnotiace záznamové listy – dajú sa ľahko použiť a možno ich používať pravidelne;
- sebahodnotiace aktivity – dovoľujú žiakom urobiť si reflexiu svojho učenia a vyjadriť svoje pocity o tom, ako sa učia;
- krátke dotazníky, kde žiaci uvedú, čo sa im pri učení páči a čo nie, čo považujú za ľahké a čo za ťažké;
- krátke hodnotiace aktivity, ktoré sa sústreďujú na overenie základného učiva, ktoré si musí každý žiak osvojiť;
- pozorovacie hárky;
- kontrola žiackych zošitov a zadaní, ktoré robili a ktoré poskytujú prehľad o tom, čo sa naučili;
- formálne hodnotenie – individuálne alebo testy pre celú triedu.

Hodnotenie mladších žiakov by sa totiž malo uskutočňovať na základe informácií z viacerých zdrojov, pretože len takto zozbierané informácie umožňujú učiteľovi pochopiť, ako sa mladší žiaci cudzí jazyk učia. A práve

toto pochopenie je dôležité preto, aby učiteľ vedel žiakom pomôcť pri tom, aby sa naučili učiť, aby mali z učenia radosť a aby získali pocit že sú schopní sa cudzí jazyk naučiť.

Summary

The paper deals with teaching foreign languages to young learners. It points out some aspects necessary to take into consideration in the process of foreign language curricula/programme development for this age group of learners. It tries to answer such questions as *what* and *how* young learners should learn and doing that it shows what are the aims and content as well as appropriate techniques for teaching FL to young learners. Then, it also deals with some aspects of how to assess young learners' achievement in learning foreign languages.

Key words

Young learners, teaching foreign languages, aims, content, teaching techniques, assessment

Literature

CURTISS, S.: *Learning Languages*, 1 (2), 17, 1996.

GHOSN, I. K.: *Four good reasons to use literature in the primary school ELT*. In: *English Language Teaching Journal*, 56, 2002, p. 172-179.

LIGHTBOWN, P.M. and SPADA, N.: *How Languages are Learned*. OUP, 2007 .

WORTHAM, S. C.: *Assessment in early childhood education*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2000.

WORTHAM, S. C.: *Assessment in Early Childhood Education*. Prentice Hall, 2005.

Kontaktná adresa

Zdenka Gadušová, Prof., PaedDr., CSc.

Filozofická fakulta UKF v Nitre

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

zgadusova@ukf.sk

SPÔSOBY PLÁNOVANIA VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

WAYS OF PLANNING TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO YOUNG LEARNERS

Jana Hartánská, KAaA FF UKF v Nitre

Abstrakt

Príspevok čiastočne poodhaľuje možnosti, ako kvalifikovaný a motivovaný učiteľ cudzích jazykov si môže zvoliť spôsob práce so žiakom mladšieho školského veku, a to najmä prostredníctvom učenia sa cez činnosť, tematického osnovania a holistického prístupu k cudzojazyčnej edukácii žiaka na 1. stupni základnej školy

Kľúčové slová žiak mladšieho školského veku, cudzojazyčné vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku, tvorivý a vysoko kvalifikovaný učiteľ, učenie sa cez hľadanie významu, učenie sa cez činnosť, kontext, učebné osnovy, tematické osnovanie, študijný program, tematická sieť, kreativnosť, integrované vyučovanie, holistický prístup

Úvod

V ostatných rokoch sme svedkami čoraz najliehvej potreby, a to či zo strany rodičov alebo potrieb našej spoločnosti začlenenej do Európskej únie, začať s cudzojazyčnou výučbou u detí a to nielen mladšieho školského veku, ba dokonca aj na výberových predškolských zariadeniach, ktoré disponujú kvalifikovanými a jazykovo zdatnými učiteľmi. Táto požiadavka, ktorá sa stáva v tomto type edukácie imperatívom doby, je tak výzvou pre všetkých zúčastnených: tvorcov osnov, učiteľov, ktorí týchto žiakov na 1. stupni základnej školy majú odborne a na primerane náročnej úrovni odborných, jazykových a metodických znalostí učiť, ďalej vzdelávacie inštitúcie, vysokoškolských pedagógov, psychológov, metodikov a v neposlednom rade aj rodičov detí. Niektoré katedry cudzích jazykov na našich univerzitách sa chopili šance byť na tepe doby a v rámci vedeckovýskumnej činnosti sa podujali vypracovať študijné programy, ktoré by reflektovali požiadavky spoločnosti na prípravu stále chýbajúcich vysokokvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni základných škôl. Aj tento článok je aspoň parciálnym pohľadom širokej predmetnej problematiky, ktorú skúma kolektív odborníkov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v rámci projektu KEGA 3/6311/08 *Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy*.

1. Hľadanie významu

Keď sa deti učia cudzí jazyk, vidia ho viac „z vnútra“ a snažia sa nájsť význam v tom, ako sa používa v činnosti, v interakcii a s akým úmyslom, než „z vonku“, čiže ako systém a formu. Výsledkom je, dokonca aj keď osnovanie učiva je štruktúrne, že učenie u detí bude komunikatívne v najzákladnejšom zmysle tohto slova, práve preto, že sa jazyk používa s istým úmyslom a kvôli istej činnosti. Naopak, ak vyučovanie alebo učebné materiály neumožňujú deťom nájsť význam jazyka, jeho zmysel, ktorý je pre dieťa nový, cudzí, výsledok učenia sa zmarí. Kvalitné vyučovanie cudzieho jazyka detí mladšieho školského veku vytvára však dostatočné príležitosti, aby si ho žiaci dobre osvojili práve prostredníctvom zmysluplných činností a interakcií. Pri prechode žiakov 1. stupňa základnej školy z jedného ročníka do druhého žiaci dokážu postupne viac pracovať s abstraktnými pojmami a tak preberať „vonkajšie“ postavenie jazyka a pracovať s ním ako s dekontextualizovaným predmetom štúdia.

Ak sa dospelí ocitnú v situácii, v ktorej nevidia zmysel toho, čo im bolo povedané, aby robili, pravdepodobne učiteľa priamo požiadajú o opätovné vysvetlenie. Deti sú však v tomto smere odlišné a nedokážu vnímať interakciu so svojím učiteľom za rovnocennú a ani si neuvedomujú, že každý žiak nesie zodpovednosť za to, aby mu tí druhí v rozhovore rozumeli. Jednoducho budú v činnosti pokračovať bez ohľadu na to, či jej rozumejú alebo nie. Preto je nevyhnutné, aby učiteľ neustále kontroloval, či žiaci význam povedaného naozaj pochopili.

Pri budovaní pochopenia cudzojazyčného prejavu žiaci používajú svoje jazykové „zdroje“, ktorými sú doterajšie vedomosti nadobudnuté z predchádzajúcich skúseností z používania jazyka. Pri aktívnom počúvaní, t. j. počúvaní s porozumením, cieľom mentálnej činnosti žiaka je, aby počúvanie malo preň zmysel, napr. aby príbeh alebo inštrukcie pochopil, tak sa počúvanie stáva zamerané viac na význam než na jazyk.

2. Učenie založené na téme

Pri dnešnom poznaní teoretických princípov ako sa deti učia cudzí jazyk, je len samozrejmosťou, že všetky základné školské dokumenty, t.j. osnovy, učebné plány, kvalitné učebnice či iné vhodné učebné materiály zdôrazňujú rešpektovanie potrieb a záujmov dieťaťa a jeho celkovej osobnosti. Oproti tradičnému spôsobu plánovania učiva zdôrazňuje sa nutnosť zavádzania rámcového osnovania učiva cudzieho jazyka cez tému. Ide o *tematické osnovanie*, ktoré následne vedie k učeniu sa jazyka - resp. u detí vedie skôr k jeho nevedomelému osvojovaniu si - (v ang. *topic-centred learning*). Táto potreba spätne vedie aj k zmene pohľadu učiteľa na učebnice a zaužívané tradičné vyučovacie metódy a techniky. Keby sme ignorovali výsledky výskumov mnohých psychológov a pedagógov o teóriách učenia sa detí a o humanistickom prístupe vo vyučovaní (o.i. Vygotskyj, Chomsky, Rogers, Donaldsonová, Ellis, Průcha, Mareš, u nás Kosová, Kuric, Š. Švec, Petlák, Turek, Zelina a mnohí ďalší), bolo by to prinajmenšom voči deťom, ktoré učíme, nespravodlivé.

Integrované tematické vyučovanie v prvých ročníkoch základnej školy je v mnohých západoeurópskych krajinách, najmä vo Veľkej Británii, zaužívané asi od 80.-tych rokov. Jeho podstata spočíva v tom, že učitelia nevyučujú podľa prísne zavedeného učebného rozvrhu rozdeleného na hodiny a na rôzne učebné predmety, napríklad nie vždy sa v Anglicku dejepis, matematika a angličtina (ako materinský jazyk) učia oddelene. Namiesto toho sa vyučovací deň označuje ako „integrovany“ Žiaci sa oboznamujú napríklad s témami *doprava, materiály, opozitá*. Učiteľ vedie učenie žiakov tak, že v danej téme sa zúčastňujú na rozmanitých aktivitách rôzneho zamerania, od vedeckých, kreatívnych až po problémové a investigatívne. Žiaci tak majú prístup k poznatkom vymedzených učebnými plánmi z perspektívy zadanej témy. Takéto vyučovanie je v podstate založené na rešpektovaní troch princípov: *kontextu, významu a účelu*.

V rámci kontextu je dôležité si uvedomiť, že dieťa zaujme, keď sa učebná látka týka jeho životnej skúsenosti. Pri učení sa cudzieho jazyka je to nevyhnutné. Slovo bez vety má zriedkakedy nejaký zmysel. Slovo použité v nezmyselnej vete či nevhodne vedie dieťa k fixácii nezmyslu. Napokon veta bez kontextu je ťažko zrozumiteľná. Nekoherentnosť tradičných jazykových cvičení logicky potom musí v detských myšliach spôsobiť rôzne zmätky. Deti sú nútené vytvárať jazykové väzby postrádajúce skutočný význam a cudzojazyčnú realitu, ich jazyková kompetencia je obmedzená.

Od kontextu sa logicky dostaneme k významu, ktoré robí učenie pre dieťa zaujímavé a motivujúce. Deti budú chcieť hľadať význam slov, jazykových spojení či štruktúr, avšak pod podmienkou, že obsah témy je pre nich zaujímavý. Tým, že sa zamerajú aj na obsah témy, budú ho vedieť objavovať vo väčšom rozsahu, hlbšie, čo sa napokon pre nich stane výzvou a motiváciou pre ďalšiu činnosť. (Dörnyei, 2001) Cez tému žiaci majú zabezpečený zaujímavý obsah, na ktorom sa podieľajú, ako aj dôraz na jeho význam, zmysel. Tieto zložky im vytyčujú opravdivý cieľ, zmysel, prečo sa učia cudzí jazyk a dávajú zmysel aj učeniu vo všeobecnosti. Učia sa jazyk, aby si rozšírili svoj vedomostný horizont cez medzipredmetové vzťahy, holistickým spôsobom.

Tento prístup bol vo vzdelávaní na 1. stupni základných škôl vo Veľkej Británii po istý čas dominantný. V cudzojazyčnom vyučovaní detí sa však vyučovanie gramatických väzieb alebo funkcií vždy uprednostňovalo pred uvažovaním nad ozajstnou kvalitou učenia sa cudzieho jazyka. Aj v našich školách činnosti smerovali k izolovaniu javov, ktoré sa následne vysvetľovali a v podstate precvičovali izolovane. Deti tak nadobúdali k jazyku neprirodzený, umelý vzťah.

Čo však deti skutočne pri cudzojazyčnom vyučovaní na 1. stupni základnej školy zaujíma, je bezprostredná činnosť, nie jazyk sám o sebe. Používajú jazyk, aby jeho prostredníctvom zistili niečo viac, aby sa podelili o informácie alebo dosiahli istý cieľ. Záverom možno teda konštatovať, že nespornou výhodou učenia sa cudzieho jazyka cez tému, čiže *topic-centred learning*, je, že poskytuje žiakom jasný kontext, ktorý umožňuje, aby bol proces učenia oveľa zmyslupnejší a dáva skutočný zmysel jednak učeniu vo všeobecnosti i zmysel učeniu sa cudzieho jazyka v školskom prostredí.

Aj naše učebné osnovy anglického jazyka pre 1. - 4. ročník základnej školy z roku 2001 rešpektujú spomínané poznatky a ako uvádzajú: „obsah skorého vyučovania anglického jazyka vychádza zo záujmu dieťaťa, z detského sveta a z reálií krajiny.“ (Varianty učebných osnov anglického jazyka pre základnú školu, 2001, s. 53) Vychádzajú z tematického osnovania a vymenúvajú témy, ktoré majú rozvíjať stanovené jazykové prostriedky. Len na ilustráciu v slovenčine uvedieme tie témy, ktoré sa nachádzajú v jazykovom variante pre prvý ročník. Sú to:

1. téma: Toto som ja; Moja trieda a moja škola
2. téma: Moja rodina, ja a moje domáce zvieratko

3. téma: Moje hračky, domáce zvieratká a ostatné zvieratká
4. téma: Oblečenie, ročné obdobia a športy
5. téma: Jedlá (ovocie, zelenina), nákupy
6. téma: Narodeniny a sviatky (Veľká noc a Vianoce)

3. Učenie založené na činnosti

Deti sú aktívne, keď sa im dovolí byť samými sebou. Učia sa práve cez činnosť. Ich aktivitu stimulujú rôzne príčiny, najviditeľnejšie sú to, prirodzene, hra, tvorivosť a zvedavosť. V hre imitujú a hrajú. V rámci relatívnej bezpečnosti hernej situácie deti riskujú viac než v reálnom živote, vyskúšajú si veci podľa svojej fantázie a predstavivosti. Súvisí to s ich tvorivosťou. Deti chcú zhotovovať a vynachádzať veci sami pre seba. Sú aj zvedavé - zvedavé v rámci sveta, v ktorom sa pohybujú, ktorý poznajú, ale aj sveta mimo týchto skúseností. Vždy sa musia sami presvedčiť, skúsiť, vidieť, overiť si, experimentovať.

V cudzojazyčnej triede učiteľ môže využiť to, čo deti robia prirodzene. Učenie cez činnosť je pre dieťa živé a zábavné, napriek tomu sa učiteľ môže sústrediť na ciele cudzojazyčnú zručnosť. Práve činnosť umožňuje učiteľovi sústrediť sa na problém ako zefektívniť učebný proces. Dieťa sa naučí oveľa viac než daný cudzí jazyk, viac než by dokonca učiteľ mohol očakávať. V triede s tematickým zameraním učiva sa vďaka uplatňovaniu medzipredmetových prístupov učebný rozhľad a schopnosti dieťaťa rozširujú veľmi prirodzeným spôsobom. Je to veľmi dôležité práve na 1. stupni, nakoľko sa tu deti vyvíjajú v celej svojej ľudskej komplexnosti.

4. Plánovanie témy

Bez ohľadu na to, či osnovanie učiva je tematické alebo nie, respektíve, či osnovy tému podrobnejšie špirálovito rozvádzajú dokonca podľa jednotlivých ročníkov alebo nie, učiteľ si môže obsah a spôsob vyučovania vo veľkej miere prispôbiť podľa svojej erudovanosti a tvorivých pedagogicko-didaktických zručností a schopností. Učiteľ musí rešpektovať isté skutočnosti či už v prípade vlastnej voľby témy, alebo odučenia témy predpísanej osnovami. Uvedieme, ktoré sú podstatné.

Téma musí byť dostatočne široká, aby zaujala rôzne záujmy a úrovne schopností detí a snád' rovnako oslovila chlapcov i dievčatá. Často výber témy môže ovplyvniť aj charakter prostredia, v ktorom sa žiaci učia alebo z ktorého pochádzajú. Niektoré témy žiakov z neadekvátneho prostredia osloviť nemôžu alebo nemusia (napr. téma *more a lode* pre suchozemcov). Uvedieme témy, ktoré sú pre detskú skúsenosť univerzálne a majú široké uplatnenie v ktoromkoľvek kontexte, napr.: *rodina, škola, povolania, budovy, obchody, hračky, oblečenie, knihy a príbehy, priatelia, zvieratá, domáce zvieratá, nehody a bezpečnosť, doprava, hudba, materiály, koničky, rastliny, počasie, komunikácia*. Nami už uvádzané učebné osnovy anglického jazyka pre 1. - 4. ročník základnej školy predpisujú témy len v prvých dvoch ročníkoch. Druhý ročník v podstate rozvíja už uvedené témy z prvého ročníka o témy *domov, denný režim, jedlá, vyučovanie, koničky, voľný čas, dopravné prostriedky, na ulici, cesta do školy, záhrada, park, varenie a prestieranie, prázdniny a Halloween*. V treťom a štvrtom ročníku sa témy explicitne neuvádzajú, len sa v rámci časti Slovná zásoba konštatuje, že: „počas štvrtého ročníka si žiaci osvoja 200-250 nových slov a slovných spojení podľa tematických okruhov, ktoré sa nachádzajú v osnovách pre vyučovanie anglického jazyka pre 5. - 9. ročník (Varianty učebných osnov anglického jazyka pre základnú školu, 2001, s. 65), ktoré sú súčasťou odporúčaných „konverzačných okruhov“, ktoré má učiteľ prebrať, ale „nie je záväzná pracovať len s danými okruhmi.“ (ibid., s. 49) Sú to v podstate všetky univerzálne témy, ktoré sme už uviedli, navyše obsahujú tému *krajiny, ľudia, jazyky*, environmentálnu tému *zachráňte zvieratá, životné prostredie, otrava ovzdušia, skleníkový efekt*, téma *cestovanie* sa dopĺňa o *hotely, reštaurácie a pošta* a téma *počasie* sa rozširuje o *tému predpoveď počasia*.

Po zvolení témy ju učiteľ pomocou metódy brainstormingu (za spolupráce žiakov) rozvinie do podtém. Pri ich písomnom zaznamenávaní alebo symbolickom zobrazení tak na tabuli vznikne obrazec „tematickej siete“ s centrálnou témou uprostred. V diagrame 1 uvádzame príklad rozvíjania témy *Transport* (v slov. *Doprava*):

Keď si chce učiteľ vybrať tému, ktorá nie je obsiahnutá v osnovách, alebo sa nenachádza v publikovaných materiáloch, bude si chcieť pre žiakov vypracovať svoje vlastné jazykové cvičenia. Je veľmi dôležité vyváženosť medzi vybranými jazykovými pojmami a zručnosťami, ktoré žiaci už poznajú, aby učebná činnosť nebola pre nich ani príliš ľahká a ani príliš repetitívna. V tom prípade možno odporúčať, aby si učiteľ zhotovil taký typ tematickej siete, v ktorej by si zaznačil vhodné druhy aktivít. Takisto si môže vypracovať z nich odvodené jazykové cvičenia a

javy. Nasledujúca ukážka pre inšpiráciu učiteľa (diagram 2) je prevzatá z publikácie Brewsterovej, Ellisa a Girarda (1992, s. 44) a predstavuje rámcový plán témy *Jedlá a nákupy* (v ang. Food and Shopping)

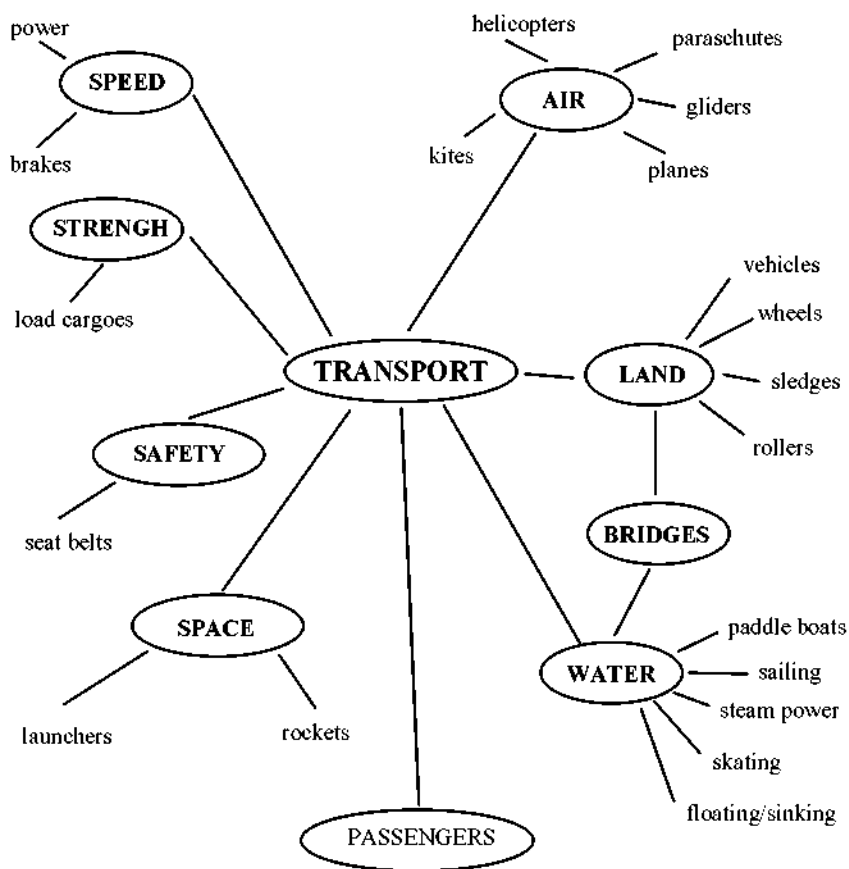


Diagram 1 *Tematická sieť* (Transport)

Diagram 2 *Rámcový plan témy Jedlá a nákupy* (v angl. Food and Shopping.) Brewster, J., Ellis, G., Girard D.1992, s. 44

Záver

Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka závisí od mnohých faktorov. Cieľom tohto príspevku bolo len čiastočne poodhaliť možnosti, ako zaniatený a vysoko erudovaný učiteľ si môže zvoliť spôsob práce so žiakom mladšieho školského veku, a to najmä prostredníctvom učenia sa cez činnosť, tematického osnovania a holistického prístupu k jeho cudzojazyčnej edukácii. Nedávno Ministerstvom školstva SR schválený inovatívny prístup učiteľa k tvorbe obsahu študijných programov dáva aj kvalifikovanému a tvorivému učiteľovi cudzích jazykov na 1.stupni základnej školy priestor na efektívnejšiu prácu so žiakom mladšieho školského veku.

Summary The paper tackles the up-to-date trends and possibilities how an educated and motivated professional of foreign language teaching can approach to an effective language education of young learners, mainly through searching the meaning, learning through doing, topic-centred learning and using holistic method. All this within the scope of the needs of our society to introduce language learning in the first years of child education and to solve the problems with the lack of fully qualified foreign language teachers of young learners. This challenge has become an imperative of foreign language training for Slovak philological universities. The paper also gives examples of possible approach to the creation of part of a topic-centred syllabus.

Key words young learner, foreign language learning to young learners at primary schools, creative and educated language teacher, learning through searching meaning, learning through doing and activities. Contextual learning, curriculum and syllabus, topic-centred learning, educational programme, vocabulary web-net, creativity of learners and teachers, integrative teaching, holistic approach

Literatúra

- FARKAŠOVÁ, E.: Učebné osnovy. Anglický jazyk pre 1.- 4. ročník základnej školy. In *Variety učebných osnov anglického jazyka pre základnú školu*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2001. ISBN neuvedené.
- BREWSTER, J., ELLIS, G., GIRARD, D.: *The Primary English Guide*. London: Penguin, 1992. ISBN 0-140-813559-4. BROWN, D., H.: *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 2001. ISBN 0-13-0282833 -9.
- CAMERON, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-77434-9.
- DÖRNEY, Z.: *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-79029-8.
- GADUŠOVÁ, Z., HARTÁNSKÁ, J.: *Vzdelávanie Vyučovanie Jazyk. / Education Teaching Language*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2002. ISBN 80-8050-519-5.
- HARTÁNSKÁ, J.: *Vyučovanie anglického jazyka na 1. stupni základnej školy*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-757-0.
- 718-X HALLIWELL, S.: *Teaching English in the Primary Classroom*. London and New York: Longman, 1993. ISBN 0-582-07109-7.

Kontaktná adresa

Jana, Hartánská, PhDr., PhD.
KAaA Filozofickej Fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
jhartanska@ukf.sk

VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV NA PRVOM STUPNI ZŠ

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT BASIC SCHOOL (FIRST GRADE)

Diana Patricia Varela Cano - Adriana Zigová,
Pedagogická Fakulta Univerzita Komenského, Bratislava

Abstrakt

V našom príspevku sme sa zamerali na vyučovanie cudzích jazykov na prvom stupni ZŠ. V úvode poskytujeme informácie o ich význame v súčasnosti. Následne sme venovali pozornosť poznávacím schopnostiam dieťaťa, organizácii vyučovania ako aj pomôckam, materiálom a ich efektívnemu využitiu.

Kľúčové slová

cudzí jazyk, vyučovanie, prvý stupeň ZŠ

Európska únia (ďalej iba EÚ) sa stala domovom niekoľkých miliónov ľudí pochádzajúcich z rôzneho kultúrneho a jazykového prostredia. Jednou z jej základných myšlienok je „jednota rozmanitosti“, t. j. rozmanitosť kultúr, jazykov, viery a zvykov. Aby jej členovia mohli vzájomne komunikovať, stala sa znalosť cudzieho jazyka ich neodmysliteľnou súčasťou. Ovládanie cudzieho jazyka je životná zručnosť. Vedie k spoznávaniu iných spôsobov života, uľahčuje medzikulturálnu komunikáciu a dáva ľuďom slobodu pracovať i študovať v inom štáte. Množstvo materinských jazykov je nielen zdrojom bohatstva EÚ, ale predstavuje aj cestu k vzájomnému porozumeniu. EÚ možno považovať za viacjazyčnú inštitúciu, podporujúcu ideál jednotného spoločenstva s rôznorodosťou kultúr a jazykov. Dlhodobým cieľom je, aby jej občania hovorili okrem svojho materinského jazyka aspoň dvoma cudzími jazykmi.

Cudzie jazyky a svet

Vzdelávanie spoločnosti je perspektívou rozvoja každej krajiny, ľudským právom a univerzálnou ľudskou hodnotou. Ciele vzdelávania vychádzajú nielen z individuálnych, ale aj zo spoločenských potrieb. Vzhľadom na neustály rozvoj vedy, techniky i celej spoločnosti sa teda vzdelávanie nevzťahuje len na rozvoj intelektuálnych schopností, ale aj na formovanie správania sa človeka v sociálnom a pracovnom prostredí. Každý jedinec sa musí neustále prispôsobovať zmene prostredia, narastajúcim nárokom i naučiť sa prijímať zložitosti tohto sveta s rôznorodosťou kultúr a svetových názorov.

K rozvoju jazykového vzdelávania napomáha i Európska komisia a Rada Európy, ktoré vyhlásili rok 2001 za Európsky rok jazykov, čím záujem o jazyky výrazne podporili. Odvtedy sa každoročne 26. septembra slávi Európsky deň jazykov. Cieľom tohto dňa je oboznámiť ľudí s jazykmi, ktoré sa v EÚ používajú, podporiť celoživotné štúdium jazykov a zároveň, napomôcť ľuďom oceniť význam ich štúdia. EÚ podporuje nadnárodné partnerstvá a motivuje občanov k štúdiu cudzích jazykov prostredníctvom programov vzdelávania, odbornou prípravou a činnosťami súvisiacimi s kultúrou.

Kedy začať s cudzím jazykom

V minulosti ľudia nemali možnosť učiť sa cudzí jazyk od útleho detstva, čo v dnešnej dobe už nie je žiaden problém. Stále pribúda počet rodičov, ktorí si želajú, aby sa ich deti venovali cudzím jazykom čím skôr. Zaslúžili sa o to predovšetkým nasledujúce faktory: rozvoj komunikačných technológií, zjednocovanie Európy, potreba spoznávať iné národy, poskytovanie lepších pracovných možností a množstvo iných dôvodov. Otázkou však je, ktorý vek je na výučbu cudzieho jazyka najvhodnejší. Pripúšťa sa možnosť začať s výučbou už v ranom školskom veku. Ak sa zvolí vhodná metóda a primeraný prístup, dieťa môže vnímať vyučovanie ako zábavu a prirodzeným spôsobom sa tak otvárať niečomu novému.

Medzi výhody učenia sa cudzieho jazyka v ranom školskom veku patria:

- *prirodená výslovnosť*: deti, ktoré sa učia cudzí jazyk v ranom veku, majú prirodzenú výslovnosť a intonáciu
- *pružnejšie myslenie*: deti uvažujú pružnejšie, sú citlivejšie voči jazykovým prejavom a majú lepšiu schopnosť počúvať

- *deti sa nehanbia a neboja rozprávať*: deťom chýba ostych, ktorý majú dospelí pri učení sa cudzieho jazyka, a preto majú tendenciu rozprávať iným jazykom rýchlejšie a prirodzenejšie ako dospelí
 - *lepšie verbálne schopnosti*: výskumy ukazujú, že deti, ktoré sa učia cudzí jazyk majú lepšie verbálne/komunikačné schopnosti ako deti, ktoré sa cudzí jazyk neučia
 - *spoznávanie iných kultúr*: učenie sa cudzieho jazyka umožňuje deťom spoznávať iné národy a kultúry. Učia sa rešpektovať kultúrne a fyzické odlišnosti a podobnosti.
- Aktívna znalosť cudzích jazykov je v súčasnej dobe veľmi žiadaná. Naučiť sa cudzí jazyk je dlhodobý a náročný proces, preto je potrebné začať čo najskôr, teda už v prvých ročníkoch na základných školách.

Schopnosti dieťaťa vnímať cudzí jazyk

Vnímanie, je jednou zo základných psychických funkcií, ktoré sa postupne mení na pozorovanie. Pozornosť sa postupne rozširuje a dĺžka pozornosti predlžuje. Pri vyučovaní je potrebné neustále striedať činnosti, ktorými deti zaujmeme, motivujeme, a tak predídeme únave. Ďalšou dôležitou psychickou funkciou, významnou pri procese učenia je pamäť. Pri hre si dieťa zapamätá oveľa viac slov, ako keď mu dáme úlohu priamo sa naučiť slovíčka, pretože sa sústreďí na veci prirodzeným spôsobom. Pamäť delíme podľa viacerých hľadísk na krátkodobú, dlhodobú, zrakovú (vizuálnu), sluchovú (auditívnu), činnostnú (manipulačnú) a pohybovú. Pamäťové schopnosti každého človeka sú odlišné, niekto si lepšie niekto si zapamätá to, čo vidí (obrázky, napísaný text), iný to, čo počuje (melódiu, hovorové slovo), alebo to, s čím môže manipulovať (niečo rozoberať, skúmať). Zapamätávanie sa posilňuje zapájaním viacerých zmyslov. Napríklad:

- ak je možné sa predmetov dotýkať, manipulovať s nimi (ovocie, hračky)
- ak verbálne prezentovaný materiál sprevádzame obrázkovým (fotografie, ilustrácie, kresby)
- ak vytvoríme niečo, čo súvisí so slovnou zásobou (nakresliť svojich súrodencov, dom)
- ak hovorené slovo sprevádzame pohybom (tancom, gestom, mimikou).

Aj zámerné učenie by malo byť nenásilné a aspoň čiastočne kopírovať princípy hry.

Organizácia vyučovania

Hlavným cieľom vyučovania cudzieho jazyka (ďalej CJ) nie je ovládanie určitého počtu slovíčok, ale hravou a zábavnou formou vytvoriť u detí vzťah k cudziemu jazyku. Preto je veľmi dôležité zvoliť si vhodné metódy a formy zodpovedajúce záujmom a veku dieťaťa. Obsahom by mali byť témy, ktoré sú deťom blízke a sú súčasťou ich každodenného života. Učiteľ by mal tieto témy sprostredkovať formami, ktoré zodpovedajú schopnostiam detí.

Učiť CJ by mal učiteľ s adekvátnym vzdelaním, pedagogickými schopnosťami a znalosťami, t. j. daný CJ dobre ovládať slovom aj písmom. Je preňho dôležité poznať teoretické základy vyučovania CJ, správne využiť vyučovacie metódy, ohodnotiť výkony žiaka, vhodne využívať pochvaly a tresty, a správne formulovať vyučovacie ciele. Miestnosť, v ktorej sa CJ vyučuje by mala byť rozdelená na niekoľko častí, aby sa mohla výučba uskutočniť v rôznych formách ako je práca v skupine, vo dvojiciach, práca jednotlivca. Pri rozmiestňovaní zariadenia v takejto miestnosti treba myslieť aj na prostredie alebo kútik vhodný pre prácu jedného žiaka, aby sa mohol dostatočne sústreďiť a nebol rušený ostatnými spolužiakmi. Ďalšiu časť môže predstavovať malá knižnica. Samozrejme takúto miestnosť treba vybaviť aj množstvom materiálu, prehrávačom, televízorom a inými pomôckami slúžiacimi na zlepšenie a spestrenie vyučovania.

Zostavenie hodiny

Pri plánovaní hodín treba dbať na charakteristické črty danej vekovej skupiny, aby tak učiteľ predišiel nezaujímavému a nútenému spôsobu učenia sa. Mal by mať starostlivo premyslený priebeh každej hodiny a byť vybavený dostatkým zaujímavého materiálu. Pri vyučovaní CJ by sme predovšetkým nemali zabúdať na štyri základné rečové zručnosti (čítanie, písanie, hovorenie, počúvanie), ktorým treba na hodinách venovať primeraný dostatok času. Aby malo vyučovanie pozitívny výsledok, treba zvoliť metódy výučby vhodné pre dané vekové obdobie. Cieľom je správne využiť celú hodinu, preto by mala byť zostavená tak, aby počas celej doby učiteľ zaujal pozornosť detí. Pri vyučovaní sa môže oprieť o rôzne vyučovacie metódy, ktoré sú vybrané na základe potreby individuálnych učiacich sa. V súčasnosti existuje mnoho spôsobov, ako sa vyučujú moderné jazyky a ako sa ich ľudia učia. Odporúča sa najmä prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb a používania takých materiálov a metód, ktoré učiacich sa uspokojujú a zároveň zodpovedajú ich charakteristickým vlastnostiam.

Mnohí reformátori sa snažili nájsť metódu, ktorej podstatou je učenie sa cudzieho jazyka prirodzenou formou. Títo sa považujú za zástancov **Prirodzenej metódy**. Jej podstata spočíva v tom, že spôsob osvojovania si cudzieho jazyka sa podobá spôsobu osvojovania si materinského jazyka. Ďalej môžeme využiť **Naratívnu metódu** (podnecuje rozprávanie), **Komunikatívnu metódu** (je založená na takých jazykových prvkoch, ktoré umožňujú viesť komunikáciu v každom štádiu výučby), **Audio-lingválnu metódu** (je založená na počúvaní a verbálnom napodobňovaní) a množstvo iných.

Pomôcky a materiál

Na spestrenie hodiny je možné využiť množstvo zaujímavých pomôcok a materiálu. Význam ich používania neustále rastie. Avšak je potrebné ich funkčne využívať a podriaďovať didaktickému cieľu. Učiteľ by mal mať dostatok pestrého a lákavého materiálu, pretože jeho pestrosť zvyšuje motiváciu a deti sa pri manipulácii s predmetmi naučia oveľa viac. Slúžia na dokonalejšie a rýchlejšie pochopenie učiva, prehlbovaniu predstáv a k nadobúdaniu vedomostí. Ako sme už spomínali, medzi základné vybavenie patrí prehrávač, rôznorodý materiál týkajúci sa jednotlivých tém a množstvo iných pomôcok.

Piesne

Jednou z možností, ako zaujať deti je využitie piesní. Piesne ich motivujú, aktivizujú, oživujú vyučovaciu hodinu a zároveň sú aj efektívnym cvičením. Niekoľko dôvodov, prečo je vhodné ich použitie:

- deti rady spievajú
- spievanie je veselá aktivita, spríjemňuje atmosféru v triede
- treba ich však pre danú vekovú kategóriu starostlivo vybrať
- upevňujú a rozvíjajú slovnú zásobu
- precvičujú zvukovú stránku jazyka, výslovnosť, intonáciu
- prostredníctvom nich sa deti nielen uvoľnia a zabavia, ale sa aj aktívne učia

Dôležitý je vhodný výber piesní, mali by tematicky súvisieť s obsahom hodiny. Piesne možno učiť rôznym spôsobom, za pomoci CD – prehrávača alebo využitím vlastného speváckeho talentu. Učiteľ by mal deťom vysvetliť obsah piesne, pri čom môže použiť spomínané obrázky. Ak ku piesni pripojíme pohyb alebo mimiku, dosiahneme tým u detí dlhodobejšie zapamätanie si piesne a rýchlejšie vybavenie si slovíčok súvisiacich s pohybom. Koordinácia pohybu a spevu je u niektorých detí síce náročnejšia, ale častejším precvičovaním môžeme dosiahnuť úspech. Niektoré piesne sú náročnejšie a ich osvojenie si trvá dlhšie. V prípade, že sa koncentrácia detí znižuje, prerušíme nácvik a venujeme sa inej aktivite, čím orientujeme pozornosť detí na niečo iné a po návrate k nácviku piesne je koncentrácia detí opäť vyššia.

Rozprávky

Na spestrenie vyučovania CJ môžu poslúžiť aj rozprávky, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou detského sveta. Neslúžia len na zábavu, ale často so svojim pútavým obsahom prinášajú aj ponaučenia. Náš knižný trh poskytuje stále viac rozprávok aj v cudzích jazykoch. Nie je však vždy potrebné ovládať každé slovo, stačí, keď chápeme obsah. Ak chce učiteľ, aby deti rozprávku lepšie pochopili, je len na ňom, ako im ju prednesie. Prostredníctvom farby hlasu, melódie, mimiky, gestom či obrázkom môže dosiahnuť, aby bola rozprávka veselá, smutná alebo napínavá. Pri prezentácii slovnej zásoby môžeme použiť farebné ilustrácie alebo hračky.

Básničky a riekanky

K nácviku výslovnosti a intonácie nám poslúžia aj básničky a riekanky, ktoré sú vďaka melódii a rytmu ľahko zapamätateľné. Rytmus vedie deti k správnejmu prízvuku. Slová a slovné spojenia sa vďaka riekankám a básničkám stávajú ľahšie zapamätateľné. Učíme sa ich po veršoch alebo po menších úsekoch, ktoré spoločne opakujeme. Ak sú sprevádzané pohybom, učíme sa ho zároveň s textom, podľa náročnosti. Rytmus môžeme zvýrazniť vyklepkávaním alebo vytlieskavaním.

Záver

Cieľom nášho príspevku bolo uviesť čitateľa do danej problematiky. Z toho dôvodu sme sústredili pozornosť na význam vyučovania cudzích jazykov na prvom stupni ZŠ a kognitívne schopnosti dieťaťa. Následne

sme sa venovali otázkam samotnej organizácie vyučovania cudzích jazykov, ako napríklad zostaveniu hodiny, či pomôckam a materiálu.

Summary

The aim of our article was to introduce a reader into mentioned subject. That's why we focused our attention on importance of teaching foreign languages at basic schools and on child cognitive capabilities. Later on, we dealt with organisation issues of teaching foreign languages itself, like lesson composition, use of the support materials and aids.

Key words

foreign languages, teaching, basic school (first grade)

Literatúra

BELLO, P. – FERIA, A.: *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*. Madrid: SANTILLANA, S.A. 1990, ISBN 84-294-3152-7

ENCINA, A.: *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Madrid: EDELSA, 1994. ISBN 9788477110712

FARKAŠOVÁ, E., MENZLOVÁ, B., BISKUPIČOVÁ, K. 2001. *Jazyky hrou*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001. ISBN 80-7158-353-7.

HENDRICH, J. et al. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Štátní pedagogické nakladatelství, 1988. publikacia č. A 26-06-11/1

HOLÉCYOVÁ, O. 1964. *Pedagogika předškolního věku*. Bratislava: SPN, 1964.

PAUSEWANGOVÁ, E. 1992. *100 hier k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. 68. publikácia, Praha: Portál, 1992. ISBN 80-85282-59-3

SÁNCHEZ, A. – FERNÁNDEZ, R.: *Jugamos, juegos de siempre para la clase de español*. Madrid, SGEL, 2004. ISBN 84-9778-063-9

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-85756-93-5.

ZIGOVÁ, A.: *Vyučovanie španielskeho jazyka u detí v predškolskom veku*. Diplomová práca. Bratislava 2007.

Kontaktná adresa:

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, Ph.D.

Mgr. Adriana Zigová

Pedagogická Fakulta Univerzita Komenského v Bratislave

Račianská 59, 813 34 Bratislava

diana.varela@fedu.uniba.sk

adriana_z1@centrum.sk

DETSKÁ LITERATÚRA V CUDZOJAZYČNOM VYUČOVANÍ NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

KINDERLITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DER GRUNDSCHULE

Beáta Hockicková - Daniela Mügllová, FF UKF v Nitre

Abstrakt

Vo vyučovaní cudzích jazykov na základnej škole má nezastupiteľnú úlohu využitie niektorých žánrov detskej literatúry. Rozprávky, príbehy, básničky ako aj tzv. vecná literatúra obohacujú detský potenciál v jeho celom spektre v materinskom jazyku. Je teda predpoklad, že rovnako obohatia detského recipienta aj v cudzom jazyku. Využiť detskú literatúru aj v cudzojazyčnom vyučovaní si však vyžaduje nielen mať o dostupných cudzojazyčných materiáloch prehľad, ale aj vhodne ich pripraviť a upraviť pre učiaceho sa.

Kľúčové slová

Vyučovanie cudzích jazykov na základnom stupni, využitie detskej literatúry v cudzojazyčnom vyučovaní, literárne žánre vhodné pre cudzojazyčné vyučovanie: vecná literatúra, lyrika pre deti, ľudové a umelé rozprávky, fantasy literatúra, metodicko-didaktické postupy.

Úvod

Čítanie hodnotnej literatúry pre deti a mládež má vo vývoji dieťaťa nezastupiteľné miesto. Oslovuje ho po citovej stránke, rozvíja jeho záujmy, prispieva k prehĺbeniu jeho kreatívnych, jazykových, emocionálnych i kognitívnych schopností. Navyše celkovo formuje jeho osobnosť. Formovanie osobnosti dieťaťa nie je možné dosiahnuť prostredníctvom striktných príkazov či moralizujúcich poučení. Ide o zložitý proces duševného vývoja dieťaťa, na ktorom nesporne participujú aj stretnutia s antopomorfizovanými i fiktívnymi bytosťami, ktoré sú pre dieťa vzorom resp. stelesnením jeho túžob či trápení. V súčasnom svete mediálneho boomu vo forme videí, počítačových hier a televíznych programov je stretnutie s knihou iste výnimočným zážitkom. Výhodou literatúry totiž je – na rozdiel od elektronických médií – že dieťa nie je konfrontované s konkrétnymi obrazmi, ale samo sa pokúša interpretovať čítané a využiť svoju fantáziu.

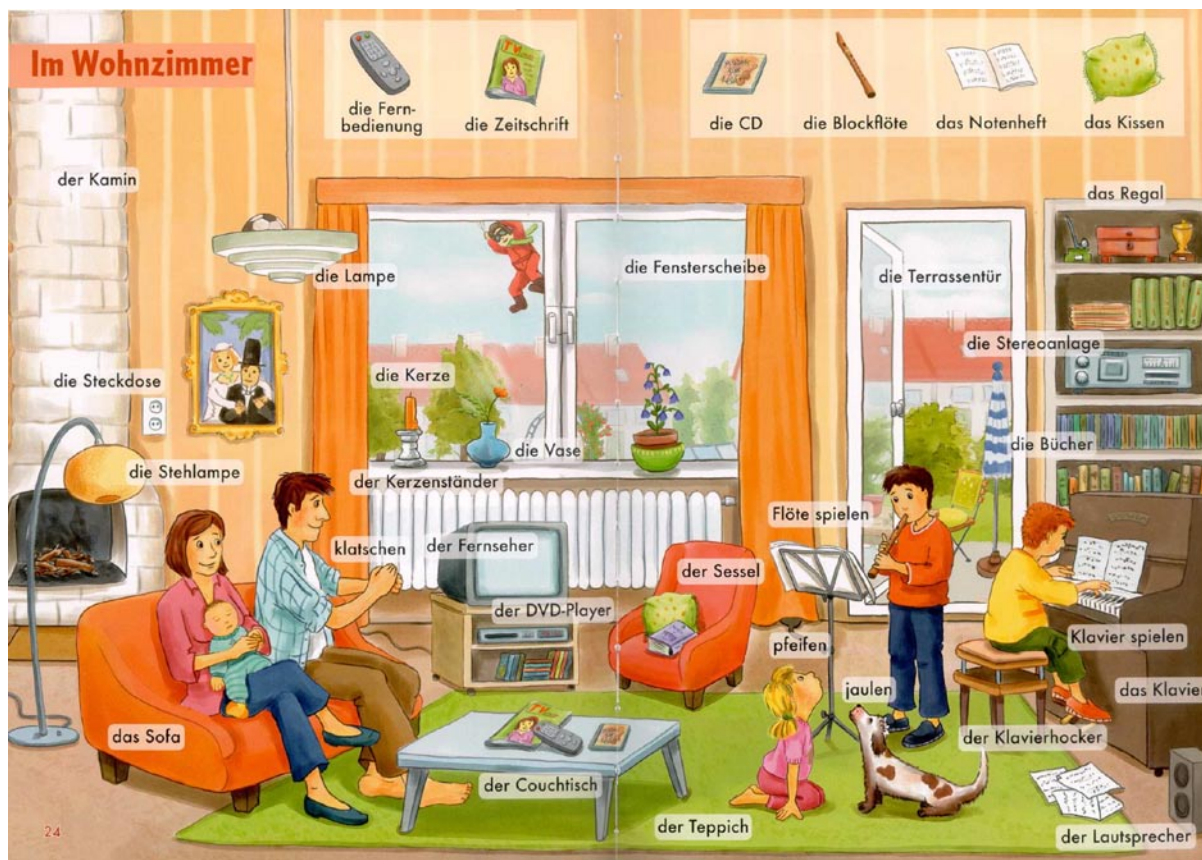
Deťom mladšieho školského veku je vlastná prirodzená intuitívna schopnosť osvojiť si cudzí jazyk. Úlohou didaktika je podchytiť a aktivizovať tieto genetické vlohy.

Jednou z aktivizačných stratégií je aj výber konkrétnych žánrov detskej literatúry, ktoré reflektujú špecifický svet dieťaťa a vidia jeho problémy detskými očami. Máme tu na mysli predovšetkým nasledovné literárne žánre:

1 Vecná literatúra pre deti

V kontexte cudzojazyčnej výučby ide o detské obrázkové encyklopédie, literatúru zameranú na osvojenie si konkrétnych pojmov pomocou bohatých ilustrácií, knihy podporujúce kreativitu detského čitateľa. Detský recipient je napr. konfrontovaný s úlohami nájsť konkrétny pojem v situácii zobrazenej na obrázkoch.

Didaktická efektívnosť tohto druhu detskej literatúry spočíva v tom, že dieťa nenásilne vedie od pozorovania cez nájdenie až po opis resp. iné naratívne vyjadrenie k danému pojmu.



Obr. 1. a 2.: Mein großes Wimmel- und Wörterbuch, s. 24-25.

1.1 Podnety na didaktizáciu vecnej literatúry v kontexte cudzojazyčnej výučby

- Vizualizácia slovnej zásoby z obrázku *Im Wohnzimmer* formou síce nenáročných ale nápaditých a kreatívnych kresieb (kaligramov) napr.:



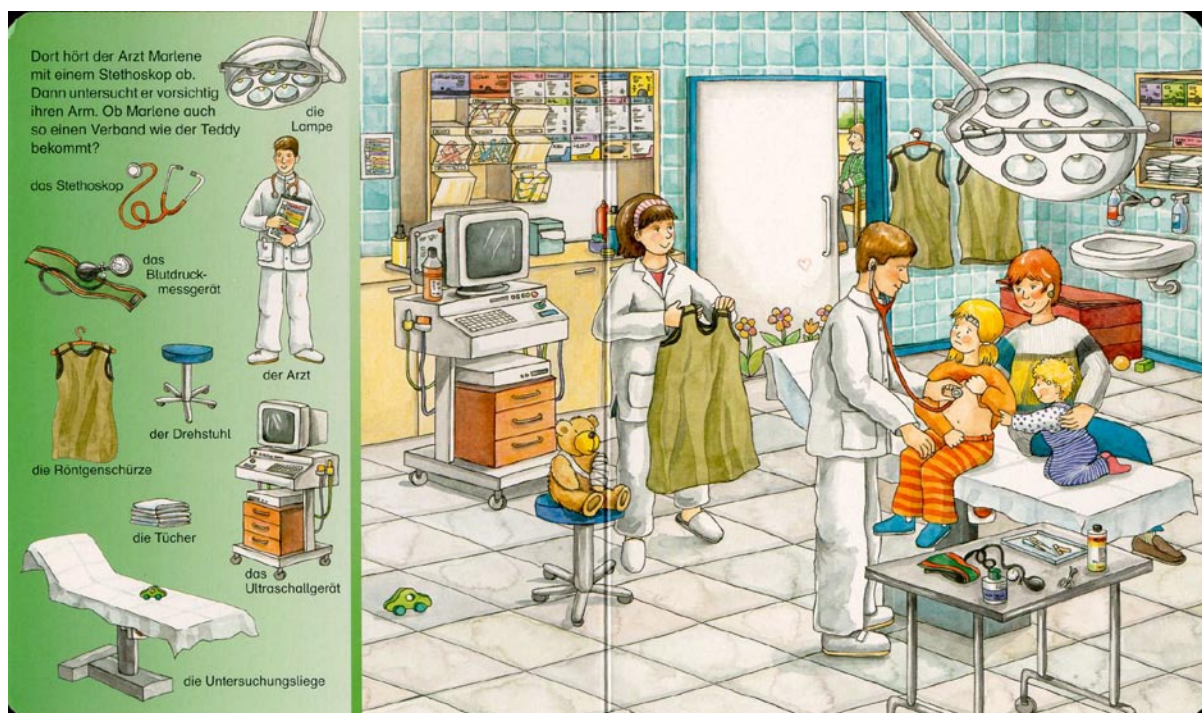
Obr. 3: Návrhy na vizualizáciu slovnjej zásoby vo forme kaligramov.

- Vizuálny diktát: učiteľ pomaly diktuje žiakom jednotlivé vety z obrázku *Im Wohnzimmer* napr. „*In unserem Wohnzimmer steht ein niedriger Couchtisch. Auf dem Couchtisch liegt ein Buch. Neben dem Couchtisch steht ein Sofa. Über dem Sofa an der Wand hängt ein Bild...*“ atď. Paralelne s recepciou viet kreslia žiaci uvedené predmety a správne ich lokalizujú vo „vizuálnej“ obývačke.

Modifikáciou tohto cvičenia je opačný postup: učiteľ rozdá žiakom jednoduchý nákres obývačky a žiaci jednotlivé predmety verbálne popisujú.

- Nácvik priestorovej orientácie v texte a prehĺbenie pamäťovej stopy pri fixácii slovnjej zásoby sa dá realizovať formou hry „bingo“. Učiteľ zadá konkrétny predmet a žiaci sa ho na obrázku usilujú čo najrýchlejšie nájsť. Žiak, ktorý nájde predmet ako prvý, zakričí „bingo!!!“.
- Zoradovanie predmetov na obrázku podľa rodu podstatných mien: Žiaci sa rozdelia na 3 skupiny podľa zastúpenia rodov. Učiteľ má vopred pripravené kartičky s jednotlivými predmetmi, ale bez rodovej špecifikácie, ktoré rozloží na zem. Každá skupina žiakov si vyberie kartičky patriace k tomu rodu podstatných mien, ktorý daná skupina zastupuje. Vyhráva tá skupina, ktorá ako prvá a správne vybrala a určila rod podstatného mena.
- Zložitejšou obmenou tohto cvičenia je vybratie len tých predmetov, ktoré sa rodovo odlišujú od slovenčiny napr.: *das Buch – tá kniha, das Bild – ten obraz, das Sofa – tá pohovka* a pod.

Obdobne možno postupovať aj pri iných textoch v rámci vecnej literatúry pre deti. Ponúka sa dokonca možnosť vnútornej diferenciacie skupiny: napr. vytvoriť úlohy k témam, ktoré sú naturelom bližšie dievčatám alebo chlapcom (viď ukážku).



Obr. 4. a 5.: Sachen suchen (bez číslovania strán).

2 Lyrika pre deti

Didaktický prínos tohto žánru vidíme predovšetkým v tom, že:

- cieľovým recipientom je vždy detský čitateľ,
- témy a motívy sa viažu na skúsenostný horizont dieťaťa,
- obsahuje prehľadné členenie, jednoduchú metriku, koncový rým, časté opakovania a preferenciu výrazných kontrastov,
- vyhýba sa subštandardným formám jazyka,
- jej špecifikom je nízky stupeň abstrakcie, t.j. na rozdiel od dospelého čitateľa vedie dieťa ku konkrétnemu zamysleniu sa nad každodennými problémami, zatiaľ čo lyrika pre dospelých je založená na reflexii a myšlienkových záveroch.



Obr. 6. a 7.: Ich hab dich sehr, sehr lieb!

2.1 Didaktizácia žánru lyriky pre deti

- Učiteľ číta básničku a žiaci nonverbálne (pomocou mimiky a gest) vyjadrujú dej. Toto cvičenie senzibilizuje žiakov aj pre používanie neverbálneho kódu reči (napr. pri vyjadrovaní emócií), ktorý v didaktike zostáva za prahom záujmu. Na fixovanie lexiky sa dá toto zadanie použiť aj v opačnom „garde“ – učiteľ gesticky vyjadruje dej a žiaci ho slovne popisujú.
- Upevňovanie slovnej zásoby sa dá realizovať aj formou krátkych otázok zo strany učiteľa napr. *Womit kann man sehen, riechen, hören, essen?* atď., žiaci pritom pomenujú, prípadne aj ukážu na adekvátny orgán.
- Rozvíjanie emocionálneho vzťahu a foriem jeho vyjadrovania možno docieľiť nasledovnou úlohou. Žiaci si doma (domáca úloha) nakreslia a vystrihnú kvietky z papiera (môžu to byť aj kvety alebo kytice vystrihnuté z časopisov). Na hodine ich so slovami: *„Ich hab dich lieb“* odovzdajú jednému alebo viacerým

oblíbeným spolužiakom a svoj vzťah prejavia aj nonverbálne (objatím, pohladením, podaním ruky, potľapkaním po pleci a pod.). Táto úloha sa dá modifikovať aj tak, že učiteľ napíše v nemčine na tabuľu názvy potenciálnych osôb, ku ktorým majú deti pozitívny vzťah napr.: *Mama/Mutti, Papa/Vati, Oma, Opa, Bruder, Schwester, Freundin, Freund* a pod. Každý žiak pripevní svoju kvetinku/kvetinky k tým osobám, ku ktorým má najbližší vzťah.

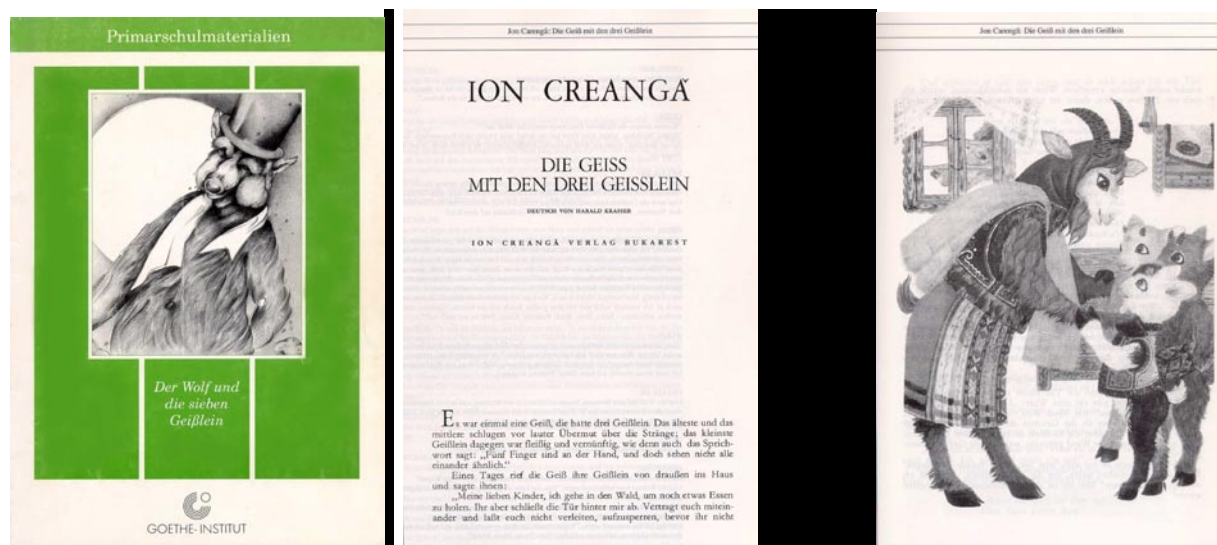
V intenciách činnostne zameraného a na produkt orientovaného cudzojazyčného vyučovania je žiaduce a obzvlášť pri práci s literárnymi textami dôležité, aby žiaci texty nielen čítali a analyzovali, ale aby boli v rámci literárnych a iných estetických foriem sami aktívny. Tu sa priam ponúka možnosť využitia vlastných žiackych kresieb, ktoré sú však ešte stále väčšinou považované len za akúsi vítanú formu zmeny v cudzojazyčnom vyučovaní (porovnaj Hockicková/Reisinger (a), 2004, s. 341).

3 Ľudové a umelé rozprávky

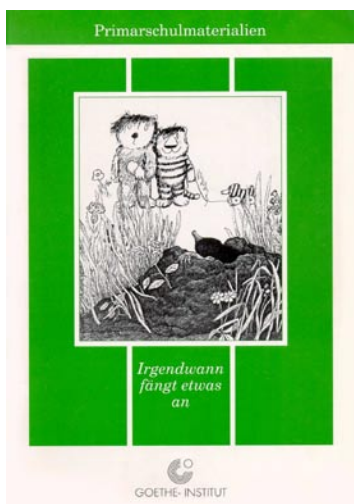
Špecifiká ľudových a umelých rozprávok z hľadiska detského čitateľa spočívajú v nasledovnom:

- v rozvíjaní emocionálnej inteligencie má žáner rozprávky nezastupiteľný edukačný potenciál,
- v typizácii postáv t.j. v princípe jednoduchej schémy opozície dobra a zla. Negatívne vlastnosti ako závišť, nenávišť, túžba po moci a zákernosť sú jednoznačne potrestané. Tento postoj cibří kritický pohľad dieťaťa na zlo vo všeobecnosti a naopak senzibilizuje ho pre vnímanie spravodlivosti a dobra ako základných epických kategórií, ktoré v rozprávkach vždy víťazia,
- v lineárnosti a transparentnosti deja, takže nezaťažuje kognitívnu kapacitu dieťaťa odkazmi na minulé resp. budúce udalosti,
- v identite reálneho a fiktívneho sveta, ktorý tvorí v rozprávke funkčnú jednotu a prispieva tak k rozvíjaniu fantázie a kreativity dieťaťa,
- v cudzojazyčnej výučbe sú didakticky najefektívnejšie adaptácie klasických rozprávok, ktoré dieťa už pozná v materinskom jazyku.

Pre vyučovanie nemeckého jazyka vydal Goethe Institut v Mníchove mnohoraké materiály, v ktorých sú už didaktizované klasické rozprávky. K týmto materiálom patria aj videonahrávky a audiokazety. Zo širokej ponuky môžeme ako príklady uviesť: *Dieter Kirsch: Der Wolf und die sieben Geißlein; Dieter Kirsch: Der Froschkönig; Dieter Kirsch: Irgendwann fängt es an; Mechthild Borries et al.: Ein Wiesel saß auf einem Kiesel; Julia Cortis et al.: Gloria oder das Gegenteil von Wurst ist Liebe.*



Obr. 8., 9., 10.: Der Wolf und die sieben Geißlein.



Obr. 11., 12., 13.: Irgendwann fängt etwas an.

Adaptované klasické rozprávky so zjednodušeným textom sú efektívne pre nácvik narácie a idiomatikosti jazyka napr. na tvorbu prirôvaní vo forme kompozít resp. opisu (*bienenfleißig – so fleißig wie die Bienen, schneeweiß – so weiß wie der Schnee, federleicht – so leicht wie die Feder, sonnenklar – klar wie die Sonne* usw.).

4 Literatúra typu *Fantasy*

Fantasy literatúra je druh literatúry, ktorý je populárny predovšetkým u mládeže a detí. Za „otca fantasy“ je považovaný J.R.R. Tolkien, ktorý v roku 1937 odštartoval fantasy mániu svojou knihou *Hobit* a jej pokračovaniami *The Lord of the Rings* (v slovenčine „*Pán prsteňov*“). Ostatné Tolkienove publikované fantasy diela sú rozprávky a príbehy, ktoré pôvodne rozprával svojim deťom a netýkajú sa Stredozeme, v ktorej sa *Hobit* a *Pán prsteňov* odohrávajú. Na Slovensku je najznámejšou autorkou fantasy literatúry Alexandra Pavelková a jej kniha *Piesok vo vetre*.²

Vo *fantasy* literatúre ide teda o príbehy, v ktorých sa náhle strieda realita s fantáziou. Tieto dva svety netvoria na rozdiel od rozprávky funkčnú jednotu, ale naopak, stoja vo výraznej opozícii. Z tohto antagonizmu sa vytvárajú rôzne variácie komična, tajuplna a dobrodružna, kde aj detský čitateľ jednoznačne rozlíši skutočnosť od fikcie. Tento žáner nemá moralizujúci charakter a nepridŕža sa klasického klišé, podľa ktorého sú tzv. poslušné deti vždy odmenené a tie tzv. neposlušné deti sú potrestané. Literatúra typu *Fantasy* sa u detského čitateľa stretáva s veľkým záujmom, pretože mu umožňuje preniesť sny a želania, ktoré nie sú v reálnom živote uskutočniteľné, na literárne postavy.³

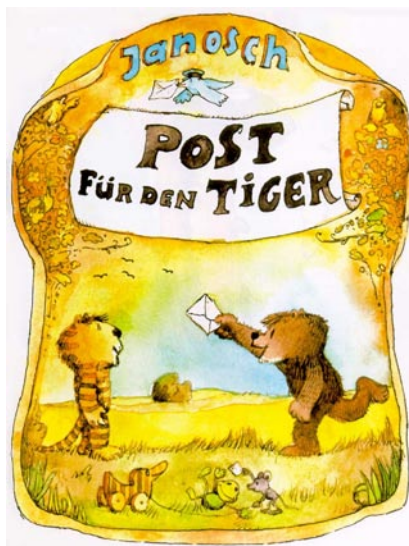
K špecifikám literatúry typu *Fantasy* patria nasledovné znaky:

- fiktívne bytosti tu spravidla vystupujú ako projekcia nenaplnených detských túžob, ale aj ako zhmotnenie pocitov strachu, neistoty a podceňovania vlastných schopností,
- fiktívna bytosť napomáha zlepšeniu sociálneho kontaktu s rovesníkmi v reálnom živote,

²http://sk.wikipedia.org/wiki/Fantasy_literat%C3%B4ra , [http://sk.wikipedia.org/wiki/J.R.R. Tolkien](http://sk.wikipedia.org/wiki/J.R.R._Tolkien)

³ Zoznam literatúry fantasy v nemeckom jazyku možno nájsť na adresách:
<http://www.google.de/search?hl=sk&q=Literatur+Fantasy&btnG=H%C4%BEada%C5%A5+v+Google>
<http://www.bibliothekaphantastika.de/>

- obsahuje prvky napätia, prekvapenia a komična,
- prináša radosť z hry pri identifikácii dieťaťa s niektorou postavou.



Obr. 14. a 15.: Janosch: Oh wie schön ist Panama, Post für den Tiger.

4.1 Didaktizácia ilustrovaných príbehov o zvieratkách a literatúry typu *fantasy*

Za najvhodnejšieho autora z nemeckej proveniencie na didaktizáciu týchto žánrov považujeme diela Janoscha (vlastným menom Horst Eckert). Jeho príbehy sú zrozumiteľné, emotívne, plné empatie a spolu s ilustráciami vytvárajú atmosféru bezpečia, po ktorej detský čitateľ tak veľmi túži.

Pre čitateľa mladšieho školského veku považujeme za najvhodnejšie príbehy „*Post für den Tiger*“ a „*Oh wie schön ist Panama*“.

Na základe týchto textov môžu žiaci:

- rozprávať o tom, čo sa udialo predtým, než sa samotný príbeh začal,
- zmeniť časti textu,
- postavičke, ktorú si obzvlášť obľúbili, alebo ktorú nemajú radi, môžu napísať list,
- napísať denník z perspektívy niektorej z postavičiek,
- otextovať obrázky v knihe, ktoré sú bez textu,
- spracovať text alebo časti textu ako scenár k rozhlasovej hre,
- spracovať text alebo jeho časti vo forme dialógu alebo ako scenár dialógu,
- vytvoriť text na dopĺňovanie,⁴
- atď.

Z literatúry typu *fantasy* považujeme za vhodné využiť aj dielo „*Hannes Strohkopf und der unsichtbare Indianer*“.

⁴ porovnaj: ROJKOVIČOVÁ, D.: *Janoschs Kinderliteratur*. Diplomová práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta, Katedra germanistiky. Nitra 2005, s. 71.

Didaktizácia týchto literárnych žánrov si aj napriek jednoduchému rozprávačskému štýlu vyžaduje už istý rozsah slovných zásoby, ktorou by mali žiaci disponovať.

4.2 Didaktizácia príbehov na príklade *Das Traumfresserchen*.

Na základe vyššie uvedených špecifik literatúry *fantasy* môžeme k tomuto žánru priradiť aj u detského čitateľa obľúbený príbeh od Michaela Endeho s ilustráciami Annegert Fuchshuber *Das Traumfresserchen*.



Obr. 16. a 17.: *Das Traumfresserchen* (nečíslované strany).

- **Asociogram** „zlý sen“: Žiaci jednoslovne verbalizujú svoju predstavu o zlom sne. Učiteľ im pomáha v prípade, že konkrétnu predstavu ešte nevedia v nemčine pomenovať. Asociogram môže byť uvedený otázkou „*Wovor hast du Angst?*“.
- **Rolové hry**: Žiaci sa rozdelia na dve skupiny. Jedna skupina predstavuje zástupcov tých povolání, ktoré sú zastúpené v texte resp. tých, ktoré žiaci už poznajú z predchádzajúceho učiva. Druhú skupinu tvoria „pocestní“, ktorí sa pýtajú zástupcov jednotlivých povolání: „*Kennst Du ein Mittel gegen böse Träume?*“ Ak dostanú zápornú odpoveď, postupujú k ďalšej osobe, až kým nedostanú uspokojivú odpoveď. Túto úlohu môže prevziať učiteľ.

Záver

Konfrontácia s cudzojazyčnou literatúrou žiakov motivuje, uľahčuje im porozumenie textov, senzibilizuje ich pre jednotlivé témy a poskytuje im možnosť prejavíť svoju kreativitu. Ponúknuť žiakom vyjadriť sa k recipovanému textu je možné rovnako pred, počas ako aj po recepcii čítaného alebo počutého textu. Tento kreatívny prístup k literatúre alebo k osobnému vysporiadaniu sa s jednotlivými žánrami alebo textami možno využiť v akejkoľvek vekovej kategórii a v každej vyučovacej fáze.

V tomto kontexte sme privítali možnosť inovovať výučbu literatúry v rámci projektu KEGA 3/6311/08 s názvom Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa základnej školy.

Resümee

Im fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule spielt der Ansatz einiger Genres der Kinderliteratur eine nicht vertretbare Rolle. Märchen, Erzählungen, Gedichte wie auch die sog. Sachliteratur bereichert das kindliche Potential in seinem breitesten Spektrum in der Muttersprache. Es ist deshalb vorauszusehen, dass sie den kindlichen Rezipienten auch in der Fremdsprache bereichern. Kinderliteratur in den fremdsprachlichen Unterricht einzuführen und mit ihr zu arbeiten, setzt bei der Lehrperson nicht nur eine Übersicht über die erreichbaren Materialien voraus, sondern auch sie für den jungen Leser vorzubereiten und zu didaktisieren.

Schlüsselworte

Fremdsprachenunterricht im Primarbereich, Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht, literarische Gattungen geeignet für den Primarschulbereich: Sachliteratur, Lyrik, Märchen, Fantasy Literatur, methodisch-didaktische Verfahren, Didaktisierung der Texte

Literatúra

DER FROSKÖNIG. Primarschulmaterialien. Goethe Institut München, 1993.

DER WOLFUND DIE SIEBEN GEIBLEIN. Primarschulmaterialien. Goethe Institut München, 1991.

ENDE, M., FUCHSHUBER, A.: *Das Traumfresserchen*. K.Thienemanns Verlag Stuttgart. 1978. ISBN 3 522 41500 0 99.

GADUŠOVÁ, Z.: *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Príjemca: dieťa*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-736-8.

HARŤANSKÁ, J.: *Vyučovanie anglického jazyka na 1.stupni základnej školy*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-757-0.

HOCKICKOVÁ, B., REISINGER, A. (a): *Einsatzmöglichkeiten von Schülerzeichnungen im fremdsprachlichen Umgang mit literarischen Texten*. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2003. Hrsg. Magdolna Orosz und Andreas Herzog. Budapest/Bonn: Verlag: Gondolat Kiadó Kör, 2004, S. 341-350. ISBN 1217-0216.

HOCKICKOVÁ, B., REISINGER, A. (b): *Sensibilisierung der Lerner durch Visualisierung eigener Vorstellungen – ein anderer Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht*. In: Cudzíe jazyky v škole 2. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Dieťa – jazyk – svet. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, Katedra Cudzích jazykov, 2004, s.336-346. ISBN 80-8050-718-X.

HOCKICKOVÁ, B., REISINGER, A.: *Bild im Kopf – Bild im Unterricht*. In: Mosaik, Regionale Deutschlehrerzeitschrift. Deutschlehrerverband Rumäniens (DVR)/ Goethe-Institut Bukarest. Bukarest: Editura Anima, 2003, S. 11-18. ISBN 973-9053-87-4.

ICH HAB DICH SEHR, SEHR LIEB. Geschichten und Gedichte zum Kuschneln. Mit Illustrationen von Katja Senner und Texten von Rosemarie Künzler-Behnke. Ravensburger Buchverlag 2003. ISBN 3-473-31111-1.

IRGENDWANN FÄNGT ES AN. Materialien zur musikalischen Umsetzung zweier Bildbücher: „Oh, wie schön ist Panama“, „Der Maulwurf Grabowski“. München: Goethe Institut 1991.

JANOSCH: *Oh, wie schön ist Panama. Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen*. Belz und Gelberg, 2003, ISBN 978-3-407-78002-7.

JANOSCH: *Post für den Tiger. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger die Briefpost, die Luftpost und das Telefon erfinden*. Belz und Gelberg, 4. Auflage, 2003, ISBN 978-3-407-76014-2.

LENČOVÁ, I.: *Vybrané spekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 80-83-308-7.

MEIN GROßES WIMMEL- UND WÖRTERBUCH. Mein Zuhause. Die Bilder hat gemacht Christine Kleicke und den Text hat geschrieben Sandra Ladwig. Carlsen Verlag, Hamburg, 2008. ISBN 978-551-07202-3.

SACHEN SUCHEN. Ravensburger Buchverlag, 1999. ISBN 3-473-31194-4.

ROJKOVIČOVÁ, D.: *Janoschs Kinderliteratur*. Diplomová práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta, Katedra germanistiky. Nitra 2005.

ZVAROVÁ, H.: *Spiele im DaF-Unterricht*. Diplomová práca. Vysoká škola pedagogická v Nitre, Fakulta humanitných vied. Nitra 1995.

http://sk.wikipedia.org/wiki/Fantasy_literat%C3%BAra (4.10.2008)

http://sk.wikipedia.org/wiki/J.R.R._Tolkien (4.10.2008)

<http://www.google.de/search?hl=sk&q=Literatur+Fantasy&btnG=H%C4%BEada%C5%A5+v+Google> (4.10.2008)

<http://www.bibliothek-phantastika.de/> (4.10.2008)

<http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/ActasAleman2.pdf> (4.10.2008)

Kontakt:

Beáta Hockicková, PhDr., PhD.

Katedra germanistiky FF UKF v Nitre

Štefánikova 64

949 74 Nitra

bhockickova@ukf.sk

Daniela Müglová, doc., PhDr., CSc.

Katedra germanistiky FF UKF v Nitre

Štefánikova 64

949 74 Nitra

dmuglova@ukf.sk

JAZYK BY SA NEMAL LEN VYUČOVAŤ, MUSÍ SA JEDNODUCHO UČIŤ

SPRACHEN SOLLTE MAN NICHT NUR LEHREN, SOLLTE MAN SIE EINFACH LERNEN

Beata Menzlová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Abstrakt

Vývinové štádium šesť- sedemročných detí si vyžaduje vyučovací proces, ktorý podľa možností integruje všetky zmysly a podporuje zdokonaľovanie sa v cudzom jazyku i všeobecný vývin dieťaťa. Deti pomerne skoro vnášajú do vyučovania svoje vlastné skúsenosti a porovnávajú ich so skúsenosťami spolužiakov i vyučujúceho, aby si mohli utvoriť vlastný obraz o živote, ktorý si vyžaduje ich integrácia do spoločnosti.

Zabezpečiť efektívne jazykové vzdelávanie v materských a základných školách sa stalo prioritou. K dosiahnutiu tohto cieľa je nutné si zvoliť vhodné formy výučby, ktoré sú primerané veku detí. Po dlhoročných výskumoch sa ukázali niektoré z nich ako naratívna metóda alebo využívanie metódy CLIL za veľmi efektívne.

Kľúčové slová

mladší školský vek, cudzie jazyky, narativita, počúvanie s porozumením, imitovanie, interkultúrna zručnosť

Pre členské krajiny Európskej únie je prvoradé zabezpečiť efektívne učenie sa cudzích jazykov už od materskej školy. Práve v tomto období sa rozvíjajú a formujú kľúčové postoje voči cudzím jazykom a kultúram a kladú sa základy pre neskoršie získavanie si jazykových zručností. Európska rada v Barcelone vyzvala k „zlepšeniu osvojovania si základných poznatkov a to najmä pomocou vyučovania aspoň dvoch cudzích jazykov od veľmi útleho veku.“

Vyučovanie cudzieho jazyka od útleho veku vplýva aj na zlepšenie zručností v materinskom jazyku. Samozrejme dosiahnutie je možné pri podmienkach ako napríklad, keď učiteľ cudzieho jazyka ovláda metodiku a didaktiku vyučovania cudzieho jazyka na primárnom stupni, keď triedy alebo skupiny sú také malé, aby bolo možné uskutočňovať osvojovanie si cudzieho jazyka efektívne, keď je k dispozícii vhodný učebný materiál, keď sa v učebnom pláne počíta s dostatočným časovým priestorom pre jazyky.

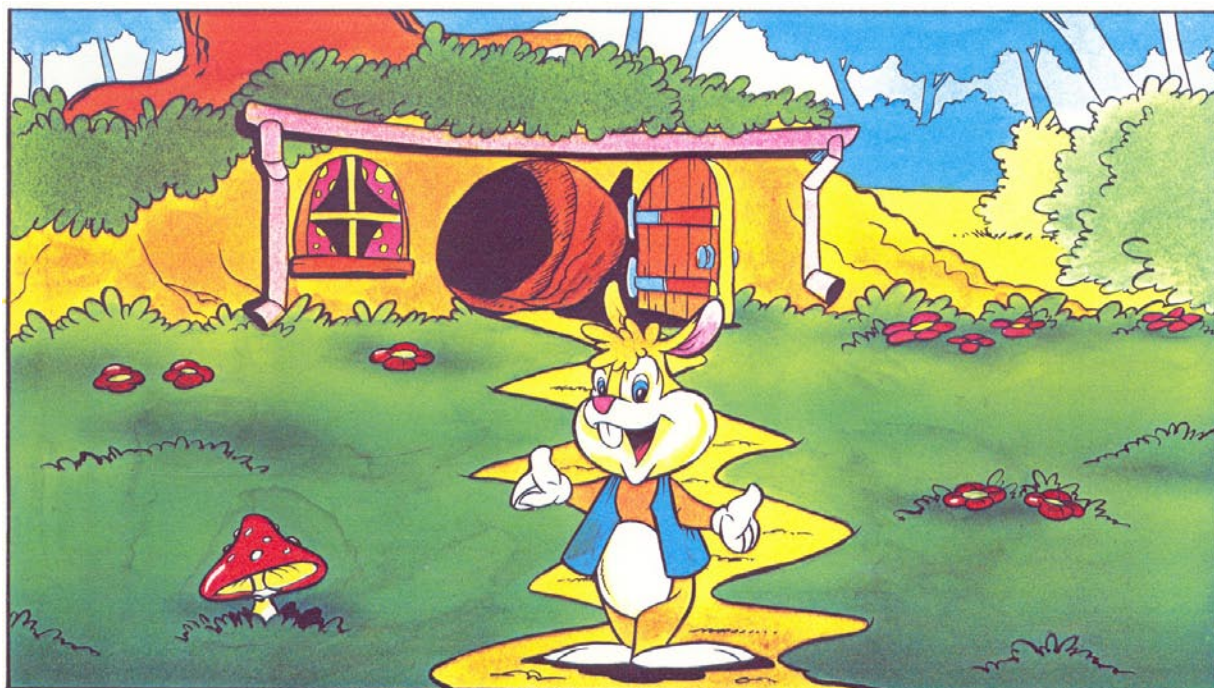
Cudzie jazyky umožňujú dieťaťu získať nové skúsenosti v zmyslovo- esteticknej oblasti, ktorá sa zaoberá všetkými možnosťami uvedomenia si a zhodnocovania.

Žiaci, ktorí sa začínajú učiť cudzí jazyk od útleho veku, si lepšie uvedomujú vlastné kultúrne hodnoty, naučia sa hodnotiť iné kultúry, stávajú sa voči iným otvorenejší a prejavujú väčší záujem. Učením sa jazykov a spoznávaním nových kultúr sa u detí rozvíjajú vyššie formy myslenia, posilňuje sa pamäť, rozvíja sa u nich kreativita, zodpovednosť. Vplýva na celkový vývin dieťaťa. Tieto výhody však budú obmedzené, pokiaľ všetci žiaci sa budú učiť jeden a ten istý cudzí jazyk. Preto je dôležité, aby bola učiacim sa ponúknutá možnosť výberu z väčšej škály jazykov. Rodičia a učitelia by mali dostať lepšie informácie o výhodách vyučovania cudzieho jazyka od útleho veku a o kritériách, ktoré sú rozhodujúce pre výber prvého cudzieho jazyka.

Poznávanie cudzích národov a kultúr prispieva k porozumeniu medzi ľuďmi. Aby sa tieto ciele dosiahli, vyučovací proces musí prinášať informácie, kreovať podnety na budovanie širokého záujmu. Pre deti mladšieho školského veku sú ideálnym prostriedkom práve príbehy, pretože sú veľmi obľúbené aj v materinskom jazyku. Deti majú radi príbehy, deti potrebujú príbehy. A to také, ktoré sa rozprávajú priamo, bez sprostredkovania médiami. Ľudí sa môžu pýtať, môžu viesť rozhovor o príbehu, ktorý neskôr spolu zahrajú. Príbehy, ktorým dokážu porozumieť, príbehy, ktoré môžu ďalej porozprávať, ktoré im poskytujú nápady, aby si vedeli vytvoriť vlastné príbehy. Príbehy, ktoré deti učia si najst' cestu k literatúre. Príbehy, ktoré sú napínavé, vtipné, z ktorých sa dozvedia niečo nové. Preto je dôležité umožniť deťom takýto zážitok. Platí to všeobecne, pretože čím sa deťom častejšie rozprávajú príbehy, resp. spolu s nimi vytvárajú, tým dokážu intenzívnejšie s vlastnou fantáziou počúvať a neskôr aj sami rozprávať a písať vlastné príbehy.

Príbehy dodávajú vyučovaniu cudzieho jazyka aj konkrétny obsah, navodzujú príjemnú atmosféru, vytvárajú citové väzby, používajú živú formu jazyka.

Dôležitým faktorom pre dosiahnutie úspechu je aj správny výber naratívnych textov. Príbehy by mali byť krátke, pútavé, zaujímavé, veselé, bohaté na zápletky a emócie, napínavé, s cieľom vyvolať v deťoch túžbu objavovať a rozuzľovať, riešiť, porovnávať s vlastnou skúsenosťou. Preto by mali odzrkadľovať radosti a starosti z každodenného života detí, ich sny, prania a túžby. Mali by nielen pobaviť, ale aj poučiť. Ďalšou podmienkou úspechu je aj schopnosť učiteľa dôveryhodne a zaujímavo prezentovať naratívny text a vytvoriť také podmienky pri rozprávaní, aby podľa možnosti sa integrovali všetky zmysly – sluch, zrak, hmat, čuch a chuť. Deti počúvajú cudziu reč v kontexte, počúvajú príbehy, ktoré sú ich veku primerané. Pomocou mimiky, gestikulácie vyučujúceho a pomocou obrázkov dokážu porozumieť aj dlhším príbehom. Porozumenie podporuje u detí sebaistotu, dôveru a motivuje ich k ďalšej práci. Naratívne texty vyvolávajú u malých detí prirodzenú zvedavosť. Deti pod starostlivým vedením vyučujúceho, vystupujú z vlastného sveta a dostávajú do zaujímavého fiktívneho sveta, spoznávajú cudzie, učia sa vžiť do myslenia iných osôb, stotožňujú a identifikujú sa s hlavnými hrdinami, prežívajú ich príbehy, hodnotia ich postoje a správanie. K výpovediam v cudzom jazyku dochádza u malých deťoch vtedy, keď cudziu reč prežívajú.



Slovná zásoba a jazykové štruktúry sa prezentujú v kontexte celého príbehu, čo uľahčuje jej ich porozumenie. Novú slovnú zásobu a jazykové štruktúry osvojujú deti v rámci príbehov a potom sa opakujú v nových, im známych a dôverných situáciách. Deti sa neučia jazyk odtrhnutý od skúseností a asociácií.

Naučené jazykové štruktúry sú autentické, jazyk znie prirodzene, bez umelej orientácie na gramatiku, čo pozitívne motivuje deti. Cudzí jazyk dostáva konkrétny význam, dieťa spoznáva funkciu jazyka. Pri naratívnej metóde okrem osvojenia si jazykových štruktúr ide hlavne o rozvoj schopnosti detí orientovať sa v kontexte celého príbehu. Zo začiatku ide pri počúvaní o pochopenie významu, neskôr o imitovanie časti príbehu, vyhľadávanie a objavovanie nového, prenášanie na vlastnú perspektívu a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie.

Učivo je zostavené tematicky, dôraz sa kladie na zvládnutie jednotlivých spôsobilostí. Jazykové štruktúry sa osvojujú bez podrobnejšieho vysvetľovania gramatických javov a doslovného prekladu. Gramatika tvorí prostriedok na zvládnutie komunikačných zručností.

Využívajú sa formy primerané veku dieťaťa, ktoré sú orientované predovšetkým na aktivity detí.

Základná metodická koncepcia by mala obsahovať nasledovné štyri kroky:

1. počúvanie sprevádzané eventuálne zrakovým vnemom, porozumenie prostredníctvom obrázku, mimiky a gestikulácie a imitovanie situácie v príbehu (napodobňovanie činností z príbehu), nácvik výslovnosti,
2. stvárnenie jednotlivých častí príbehu rolóvymi hrami,

3. prenášanie naučeného z jednotlivých častí príbehu na vlastné situácie a na cudzie (vlastná a svetová perspektíva)
4. rozprávanie

Zhrnutie: Ako pracovať s naratívnymi textami a pritom sa učiť jazyk? Aké povinnosti a úlohy preberajú učiteľ a žiak? Najdôležitejšie požiadavky a metodické pokyny sú znázornené v nasledujúcich tabuľkách:

Učiteľ	Žiak
<ul style="list-style-type: none"> - výberá slovnú zásobu a jazykové štruktúry - prezentuje (rozpráva) príbeh, - vyberá vhodné formy na precvičovanie aktívnej slovnej zásoby, minidiológov - pripraví žiakov na dramatizáciu príbehu - pripraví žiakov na hodnotenie vlastných výkonov 	<ul style="list-style-type: none"> -aktívne počúva a snaží porozumieť obsahu na základe obrázkov, mimiky a gestikulácie - imituje časti príbehu - pretvára, adaptuje príbeh - hodnotí sa

Príbehy a učenie sa jazyka

Požiadavka na učiteľa	Činnosti a aktivity žiakov mladšieho školského veku		
Prezentácia textu/ príbehu	Aktívne počúvanie textu/ príbehu a precvičovanie lexiky a jazykových štruktúr	Imitovanie textu/ príbehu	Adaptácia textu/ príbehu dramatizácia
prvá prezentácia textu (príbehu) pomocou obrázkov, mimiky a gestikulácie	aktívne počúvanie porozumenie obsahu príbehu na základe obrazového materiálu, mimiky a gestikulácie precvičovanie globálneho počúvania		
druhá prezentácia textu (príbehu)- v prípade neporozumenia zvýšenie gestikulácie a mimiky, zapájanie žiakov do procesu	precvičovanie lexiky v kontexte, veku primeranými formami precvičovanie jazykových štruktúr veku primeranými formami		
tretia prezentácia textu (príbehu)		stváranie jednotlivých častí príbehu, preberanie rolí,	

d'alšie prezentácie textu (príbehu)			variovanie jednotlivých častí príbehu, prenášanie naučeného na vlastné situácie, čím sa umožní transfér jazykových schopností použitie naučeného v zmenej situácii- a to postupným prenášaním naučeného do vlastného sveta ako aj do cudzieho hodnotenie výkonov a dosiahnutých výsledkov
-------------------------------------	--	--	---

Zusammenfassung

Die Europäischen Union und ihre Mitgliedstaaten bemühen sich, dass alle Bürger Europas außer ihrer Muttersprache noch zwei weitere Sprachen lernen. Für die Mitgliedstaaten ist es wichtig, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird. Schon im Kindergarten werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet. Die Kinder, die mit dem Fremdsprachenlernen früh beginnen, werden sich ihrer eigenen kulturellen Werte bewusst und werden andere Kulturen schätzen. Der Frühbeginn bietet dem Kind eine Möglichkeit sich vielseitig zu entwickeln, dadurch seine emotionalen, kreativen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten fördern. Das Erlernen einer Fremdsprache fördert im frühen Alter auch die Entwicklung der Muttersprache

Das Kind soll die Sprache als Kommunikationsmittel erleben und verwenden.

Bei der Auswahl der Methoden berücksichtigt man viele Kriterien. Das Kind soll mit allen Sinnen lernen, spielerisch, ganzheitlich. Das Kind soll sich beim Sprachenlernen wohl fühlen und Lust am Lernen haben. Der lernerorientierter Unterricht soll die Handlungskompetenz der Schüler fördern. Die Handlung soll motivierend gestaltet sein, damit die Schüler gern zuhören und zur kreativen Imitation angeregt werden. Das eigene Sprechen der Lerner kann auf dieser Stufe rein imitativ (nachsprechen der Strukturen) oder auch rezeptiv (hören und verinnerlichen) erfolgen. Die Bereitschaft der Kinder zur Imitation, die Fähigkeit des Beobachtens und Vergleichens sind gute Voraussetzungen. Auch Narration macht Kinder zu handelnden Personen. Die visuelle Elemente den Handlungsablauf der Erzählung unterstützen und erklären. Die emotionale Übernahme bestimmter Teile der Erzählung ist der erste Schritt einer sprachlichen Aneignung. Rollenübernahme und Rollenidentifikation können eine innere Differenzierung erleichtern und allen Lernern einen Zugang ermöglichen, der zur Erweiterung der eigenen Sprachkompetenz führt.

Schlüsselworte

Fremdsprachen, der Frühbeginn, die Narration, Hörverstehen, Imitation, lernerorientierter Unterricht, interkulturelle Fertigkeit

Literatúra

Halčinová, K. – Menzlová, B. – Olejárová, A.: Hallo, da bin ich! Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-01991-3.

Förderung des Sprachenlernens und Sprachenvielfalt, Aktionsplan 2004-2006: Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. ISBN 92-894-6624-3.



Was ist gesund? Was ist ungesund?

K ROZVÍJANIU MOTIVÁCIE NA 1. STUPNI ZŠ

DEVELOPMENT OF MOTIVATION AT PRIMARY LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOLS

Elena Zelenická, FF UKF v Nitre

Abstrakt

Motivation plays a very important role in a foreign language education. With the help of motivation representing an effective tool of improving results of a teaching process there is not only a cognitive side of a student developed but also his personality. Motivation often gives style to the lesson and thus creates particular atmosphere of a teaching process.

Kľúčové slová: motivácia, cudzí jazyk, vyučovací proces, medzikultúrna komunikácia

Motivácia a aktivizácia vo vyučovacom procese sa pokladajú za základné, nosné problémy vzdelávania, keďže ovplyvňujú podstatným spôsobom kvalitu osvojenia učiva, jeho dlhodobé zapamätanie a pozitívny vzťah žiakov, aj na 1. stupni ZŠ, k osvojeniu učiva.

Motivácia sa často pokladá za predpoklad úspešnej výučby a ak žiaka pozitívne stimulujeme, chce sa učiť. Samozrejme takýto prístup je dosť zjednodušený. Učenie nie je vždy len otázkou snahy, je to problém psychologický, ale aj pragmatický vyvolaný, napríklad spoločenskými požiadavkami, životnými podmienkami, novými trendmi vo vyučovaní a pod. Motivácia je veličina dynamická, čo znamená, že podlieha rôznym zmenám, prechádza vývojom. Tento poznatok je veľmi dôležitý, pretože ak hovoríme o štúdiu cudzieho jazyka, tak je to proces dlhodobý, a z praxe vieme, že sa mení aj motivácia. Jej intenzita buď klesá alebo stúpa, tak ako sa mení záujem o štúdium, o jazyk. Tieto zmeny môžu mať rozmanité dôvody: rozdielne fázy v priebehu výučby, vek žiaka, životná skúsenosť, momentálna indispozícia a pod.

Pred učiteľmi cudzích jazykov sa často vynára otázka, či žiaka možno motivovať k štúdiu, a k štúdiu cudzích jazykov osobitne. Čo stimuluje žiakov v mladšom školskom veku k tomu, aby sa chceli učiť?

Ak hovoríme o motivácii k štúdiu cudzieho jazyka, je veľmi dôležité si uvedomovať, že štúdium jazyka neznamená iba zvládnutie gramatických pravidiel a slovnej zásoby, ale hlavne, že sa jedná aj o štúdium kultúrneho dedičstva daného spoločenstva, histórie, tradícií, zvyklostí a pod.

Súčasťou prípravy našich študentov na všetkých typoch škôl, ale hlavne na vysokých školách, by tak mala byť orientácia aj na kulturologický kontext. Pri štúdiu cudzieho jazyka by sme mali študentov viesť k pozitívnemu chápaniu cudzej kultúry, mentality národa, ktorého jazyk študujú, aby pochopili, ako sa veľakrát zdôrazňuje, že príslušníci rôznych spoločností odlišne vnímajú a interpretujú svet, ktorý nás obklopuje.

Hodnotové hierarchie príslušníkov rôznych národov sú odlišné. Odlišný je ich spôsob života, tradície, svetonázor, životná filozofia, kultúra. Každý národ si zachováva svoju vlastnú kultúrnu identitu, preberá ju ako dedičstvo, ktoré sa stáročiami zachováva.

Prikláňame sa k názoru, že za súčasť jazykového vyučovania možno pokladať aj medzikultúrnu komunikáciu. V snahe dosiahnuť väčšiu úspešnosť vo výučbe jazyka vystupuje do popredia nevyhnutnosť sklbiť obsah jazykového a kulturologického programu s motiváciou študenta a jeho potrebami, ktoré sú určujúce aj v jeho budúcej profesii.

Prístup k štúdiu cudzích jazykov z pozície medzikultúrnej komunikácie zodpovedá súčasným trendom vzdelávania, je orientované na osobnosť žiaka ako aktívneho a chápeho konzumenta. Uprednostňuje aj individuálnu prácu žiaka, v mladšom školskom veku usmerňovanú učiteľom aby má záujem dopracovať sa k informáciám aj svojou vlastnou aktivitou. Poznanie iných kultúr, ich tolerovanie je jedným z kritérií pri hodnotení kultúrnosti osobnosti.

Ak hovoríme o motivácii - odborná literatúra prezentovaná G. Pettym, V. Kačaním, L. Ďuričom prioritizuje niektoré motivačné činitele. Vedúce miesto sa zvyčajne vydeľuje záujmu o predmet. Študent vie, predpokladá, že znalosť, ovládanie cudzích jazykov bude potrebovať a tak na neho vplýva záujem z predpokladanej potreby. L. Ďurič (1988) uvádza: "Za najsilnejší motivačný činiteľ v učení považujeme záujem, lebo záujem tvorí jednu z najdôležitejších podmienok tvorivého vzťahu k činnosti. Záujem je špecifický psychický stav zameranosti

osobnosti na poznávanie predmetov a javov skutočnosti“. Záujem o určitú činnosť, v našom prípade o cudzí jazyk, zabezpečuje v podstate vlastnú aktívnu samočinnosť v učení. Znamená to, že pozitívne vplyva na aktívnu stránku študentovej psychiky, potrebu sebauplatnenia, ktorá stojí v hierarchii ľudských potrieb na jednom z najvyšších stupňov, pretože sa jedna o túžbu osobného rastu, rozvoja a uplatnenie vedomosti, rečových zručností, vlôh atď. Akonáhle sa učiteľovi podarí vzbudiť záujem študenta o učivo, uvoľňujú sa v ňom aktívne duševné sily, ktoré ho aktivizujú, mobilizujú (L. Ďurič, 1988). V tomto smere cudzie jazyky zaujímajú v súčasnosti popredné miesto. Ved' väčšina študujúcich chce rozšíriť diapazón svojho životného priestoru, ktorý sa mu ponúka aj vďaka vstupu Slovenskej republiky do EÚ.

V Európe sa vytvorilo spoločenstvo štátov, ktoré sa bude musieť dorozumievať, komunikovať medzi sebou. A práve pri tomto úsilí zohráva dôležitú úlohu jazyk ako prostriedok komunikácie medzi národmi. Pre oblasť výučby cudzích jazykov sa vytvorila požiadavka vychovať a jazykovo dobre pripraviť odborníkov pre európske zjednotenie, t. j. poskytnúť a vybaviť budúcich účastníkov medzinárodnej, politickej, hospodárskej, vedeckej a technickej spolupráce takými komunikatívnymi schopnosťami, aby mohli optimálne plniť svoje odborné a profesionálne poslanie.

V európskej dimenzii vzdelávania nejde len o vzdelávanie v Európe a o Európe, ale predovšetkým o prípravu na život v nej. Vzdelávanie a jazyková výučba nadobúda sociokultúrny obsah, ktorý má potenciál urýchľovať integračné procesy v rámci Európy a otvárať sa pre spoluprácu medzi krajinami, medzinárodnými organizáciami a pod. Vychádzajúc z týchto potrieb EÚ prijala vo svojej výchovno-vzdelávacej politike jeden zo svojich najambicióznejších cieľov, vytvoriť vhodné podmienky a možnosti pre všetkých občanov EÚ, zabezpečiť okrem materinského jazyka výučbu dvoch cudzích jazykov, a to na všetkých stupňoch výchovno-vzdelávacieho systému, vrátane celoživotného vzdelávania.

Súčasnú dobu, obdobie vzrastajúcich medzinárodných kontaktov v rôznych oblastiach a sférach nášho života si vyžaduje, aby čoraz väčší okruh ľudí ovládal cudzie jazyky. Vzrastá potreba efektívneho osvojovania si cudzích jazykov a efektívneho organizovania vyučovacieho procesu, ktorý by mal vychádzať z potrieb súčasnosti, t. j. pripraviť mládež na bezproblémovú komunikáciu v cudzom jazyku.

Za pomerné silný motivačný faktor sa podľa mnohých odborníkov pokladá úspech v učení. Úspešnosť dostatočne motivuje aj vtedy, keď ostatné faktory sú záporné. Tento argument je dosť presvedčivý a na vyučovaní je evidentný. Úspech je mocnou hnacou silou celého vyučovacieho procesu. Je v ľudskej prirodzenosti, že máme radosť z vecí, ktoré sa nám daria, keď sme úspešní. Úspech dodáva žiakovi aj v mladšom školskom veku sebadôveru a nadväzne sebadôvera dodáva žiakovi vytrvalosť a odhodlanie prekonať príležitostný neúspech. Úspech rodí ďalšie úspechy a naopak, rastie snaha, vytrvalosť, záujem o štúdiu a pod. Je to začarovaný kruh úspechu a neúspechu (Petty, 1996). Tento mechanizmus je motorom, ktorý poháňa celý osvojovací proces.

V cudzojazyčnom vzdelávaní motivácia zohráva veľmi výraznú úlohu. Motiváciou – účinným prostriedkom zvyšovania učebných výkonov sa rozvíja nielen kognitívna stránka žiaka, ale aj jeho osobnosť. Často je to motivácia, ktorá určuje štýl vyučovania a celkovú atmosféru učebného procesu.

Literatúra

ĎURIČ, L.: *Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie*. Bratislava : SPN, 1988. 78 s. ISBN 80-5496 -524 -2
KAČANI, V.: *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1997.
PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.

Kontakt:

Prof. PaedDr. Elena Zelenická, PhD.
FF UKF v Nitre
Štefánikova 64
949 74 Nitra
ezelenicka@ukf.sk

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY MOTIVÁCIE ŽIAKOV K UČEBNEJ ČINNOSTI A PROFESIJNÁ SEBAREFLEXIA UČITEĽOV

PEDAGOGICAL-PSYCHOLOGICAL QUESTIONS OF PUPIL 'S MOTIVATION TO LEARNING AND TEACHER 'S PROFESSIONAL SELF-REFLECTION

Hupková Marianna, Katedra pedagogickej a školskej psychológie, PF UKF Nitra

Abstrakt

Príspevok analyzuje vybrané pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov k učebnej činnosti s akcentom na aplikáciu teoretických východísk a poznatkov predmetnej problematiky motivácie do edukačného procesu. Náležitú pozornosť venuje profesijnej sebareflexii učiteľov ako nástroju progresívnych zmien v školstve a profesijného zdokonaľovania sa učiteľov.

Kľúčové slová

Motivácia, motivačné činitele, Maslowova hierarchia potrieb, sebaaktualizácia, výchova zameraná na osobnosť, tvorivo-humánna výchova, profesijná sebareflexia učiteľov.

Úvod

Humanizácia výchovy a vzdelávania patrí medzi prevládajúce trendy v demokratických a hospodársky vyspelých krajinách sveta. V ostatných rokoch môžeme pozorovať aj v našej krajine snahy o presadzovanie humanizačného aspektu vo výchove a vzdelávaní i na našich školách. Jedným z hlavných úloh školy je preto nielen utváranie a formovanie vedomostí, spôsobilostí, zručností či návykov žiakov, ale i osobnostných vlastností, vnútornej motivácie žiakov k učeniu, ich záujmov, postojov, aspirácií, hodnotovej orientácie a uvedomelého konania. Škola by mala pomôcť mladým ľuďom orientovať sa v dnešnom svete zložitých medzil'udských, sociálno-ekonomických vzťahov a umožniť im nahliadnuť do vlastného vnútra, aby porozumeli svojim potrebám, želaniam a našli svoj osobný zmysel života. V školskej praxi však môžeme čoraz častejšie pozorovať žiakov, ktorí majú problémy v správaní, strácajú motiváciu k učeniu, učia sa pod svoje možnosti, resp. ktorých školská úspešnosť nezodpovedá ich skutočným osobným predpokladom, ktorí majú z učenia, učiteľov i samotnej školy strach. Je zrejmé, že úspech akejkoľvek činnosti, a teda aj učenia žiaka, ktoré je špecifickou formou jeho činnosti, je to, s akými pohnútkami k nej pristupuje.

Správna motivácia je základom aktívnej činnosti žiaka vo vyučovaní a zárukou polovice jej úspechu. Otázkam motivácie žiakov je preto potrebné venovať oveľa väčšiu pozornosť. Ak je postoj žiakov k učeniu, učiteľom i k škole negatívny a ak k svojim povinnostiam pristupujú s odporom, bez záujmu a vnútorného presvedčenia, ich výsledky sú menej hodnotné. Navodenie a udržanie vnútornej motivácie žiakov k učeniu a k sebazdokonaľovaniu je na druhej strane neľahkou úlohou učiteľa a nie každý pedagóg dokáže vypestovať u svojich žiakov túžbu a chuť permanentne sa vzdelávať. Je preto žiadúce venovať náležitú pozornosť tak teórii motivácie, ako i aplikácii teoretických východísk a poznatkov do edukačného procesu.

1. Vybrané psychologické otázky motivácie žiakov v edukačnom procese

Otázky ľudskej motivácie sú veľmi zložité a komplexné, dôsledkom čoho je i množstvo prístupov k ich riešeniu. V najširšom slova zmysle sa motivácia definuje ako súhrn vnútorných i vonkajších faktorov, ktoré vzbudzujú, aktivujú, dodávajú energiu ľudskému konaniu a prežívaniu; zameriavajú toto konanie a prežívanie určitým smerom; riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov; ovplyvňujú tiež spôsob reagovania jednotlivca na jeho konanie a prežívanie, jeho vzťahy k ostatným ľuďom a k svetu (Hrabal, V. a kol., 1989).

Vo všeobecnosti možno motiváciu vymedziť ako súhrn vonkajších i vnútorných činiteľov, ktoré stimulujú, zameriavajú a udržiavajú našu aktivitu.

V súčasnej psychológii sa však akcentujú i viaceré významy pojmu motivácia. Podľa Encyklopédie všeobecnej psychológie (Nakonečný, M., 2002) sú to: 1. motivácia ako príčina pohybu, 2. motivácia ako dôsledok zmien

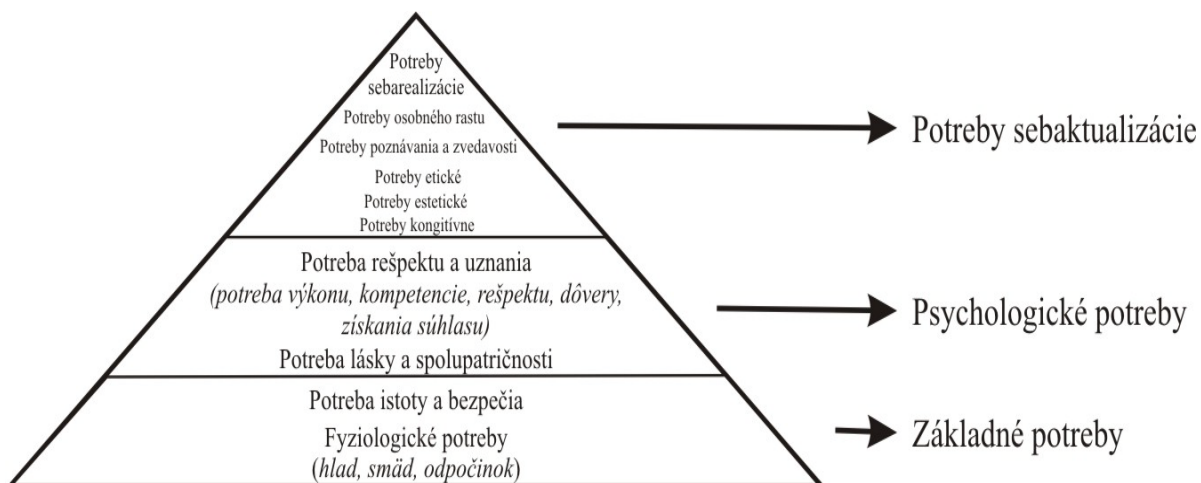
organizmu, 3. motivácia ako determinant zameranosti správania, 4. motivácia ako výklad zmysluplných súvislostí duševného života, 5. motívy ako dôvody rozhodovania v situácii voľby.

Výstižnú charakteristiku pojmu motivácia možno vidieť v Psychologickom slovníku (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 320), kde sa motivácia definuje ako „... intrapsychický proces zvýšenia alebo poklesu aktivity, mobilizácie síl, energizácie organizmu; prejavuje sa napätím, nekľudom, činnosťou smerujúcou k porušeniu rovnováhy; v zameraní motivácie sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho hierarchia hodnôt i doterajšie skúsenosti, schopnosti a naučené zručnosti; za nežiadúcu motiváciu sa považujú strach, úzkosť, bolesť ...“

V súčasnosti sa motivácia zaraďuje medzi zložky psychickej regulácie človeka, ktorá zabezpečuje fungovanie učenia, aktivizuje kognitívne procesy a motorické systémy k dosahovaniu stanovených cieľov. Vzťahuje sa na všetko to, čo sa subjekt snaží dosiahnuť, aké má inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, aspirácie, ideály, hodnoty či životnú filozofiu. Motivácia potom zahŕňa tak energizujúci aspekt, ako aj aspekt nasmerovania a perzistencie ľudského správania. Možno povedať, že v pojme motivácia je obsiahnutá i odpoveď na otázku, prečo konáme tak ako konáme a usilujeme sa o to, čo sa usilujeme.

Fenomén motivácie bol vždy chápaný a vysvetľovaný odlišne, čoho dôkazom je i množstvo rôznych teórií motivácie. Inak sa na teóriu motivácie pozerá z pozície psychoanalýzy (redukcia inštinktívneho nutkania), iný pohľad majú zástancovia behaviorálnej teórie (redukcia internej stimulácie). Z pozície sociálneho učenia ide o uspokojovanie potrieb, humanistické teórie považujú za základný princíp správania sebaaktualizáciu a výkonové teórie indukciu pozitívnych a redukciu negatívnych emócií. Naším východiskom sa stáva teória ľudskej motivácie humanistických psychológov, podľa ktorej sú ľudia motivovaní jedinečnou vnútornou tendenciou „aktualizovať svoje možnosti“, „byť tým, čím môžu byť“, rozvinúť svoje možnosti na najvyššiu úroveň.

Významná osobnosť humanistickej psychológie A. H. Maslow (1981, s.74) ju vyjadruje: „Človek musí byť tým, kým môže byť. Musí zostať verný svojej povahe. Túto potrebu označujeme ako sebauskutočňovanie.“ A. H. Maslow (2000) rozdelil motiváciu do 5-tich stupňov, od najjednoduchších motivačných síl až po najzložitejšie motivačné sily (viď. Obrázok 1 Maslowova hierarchia potrieb).



Obrázok 1 Maslowova hierarchia potrieb

Autor (tamtiež) vytvoril teóriu metamotivácie, ktorou chcel vysvetliť fungovanie vývojovo vyšších potrieb z biologicky zakorenených hodnôt života. Na základe hierarchie potrieb zaviedol pojem sebaaktualizujúceho sa jednotlivca, ktorý dosahuje najvyššiu formu uspokojenia, ak sú uspokojené jeho potreby na nižších úrovniach hierarchie. Vývojovo najvyššia potreba vstupuje iba u mála ľudí, ktorí sú dobre adjustovaní, sú spokojní vo svojich základných potrebách, vážia si seba samých a rešpektujú svoje sebaopätie. Táto potreba zahŕňa (komplex motívov) 17 metapotrieb či potrieb rastu, ktoré nazýva hodnotami bytia (tzv. B – hodnoty, životné hodnoty: napr. pravda, dobro, krása, poznávanie, porozumenie, estetické záujmy a iné). Hodnotami sú tu významné aspekty života, biologického i kultúrneho. V pojme hodnota je súčasne vyjadrené funkčné prepojenie motívov a postojov (hodnotiacich vzťahov), pričom hodnota predstavuje určité poňatie žiadúceho a správanie smeruje k dosiahnutiu žiadúceho a vyhnutie sa nežiadúcemu. Sebaaktualizácia v Maslowovom chápaní súčasne zahŕňa i seba-

transcendenciu, pretože sebaaktualizujúci ľudia dosahujú ciele, ktoré ich presahujú a zasväcujú svoj život hodnotám bytia. Nazval ich konečnými hodnotami, ktoré nemožno redukovať na nič iné a považuje ich za zmysel života.

Z uvedenej schémy (Obrázok 1 Maslowova hierarchia potrieb) tiež možno vidieť, aký význam majú pre človeka potreby akceptácie, uznania, výkonu, kompetencie, či sebarealizácie. Tieto potreby sú zdrojom motivácie žiakov na vyučovaní. Ak učitelia chcú, aby bolo učenie zmysluplné a efektívne, mali by na vyučovaní vytvoriť atmosféru dôvery a bezpečia, zbavenú akejkoľvek hrozby a dbať na posilnenie ich prirodzených potrieb. Motivovať žiakov nie strachom z neúspechu a trestami, kritizovaním, nátlakom, ale túžbou uspieť v edukačnej praxi v prvom rade predpokladá vytvoriť príležitosť, aby žiaci čo najčastejšie zažívali úspech, uznanie, dostávali v učebnej činnosti množstvo pochvál, ocenení a povzbudení, ale i taktnej a konštruktívnej kritiky. Učiteľ by mal tiež dbať na to, aby vo vyučovaní využíval pri hodnotení žiakov predovšetkým individuálny vzťahový rámec (t.j. keď pedagóg porovnáva výkon či správanie žiaka samo so sebou v čase), pretože ako hovorí M Zelina (1996b), pri jeho aplikácii má dieťa možnosť prekonávať samo seba a môže so sebou súťažiť. Naopak, z pohľadu motivácie, sociálny vzťahový rámec pri hodnotení (t.j. keď pedagóg porovnáva výkon, správanie žiaka s ostatnými žiakmi) môže demotivovať žiakov, ktorí sú v príslušnom predmete, v príslušnej činnosti slabší a ktorí nedosahujú stabilné priemerné alebo nadpriemerné výkony. Dôležité tiež je, aby bolo hodnotenie objektívne a vychádzalo z poznania individuálnych osobitostí žiakov. Hodnotenie pri skúšaní by zároveň malo dosiahnuť čo možno najvyššiu validitu (platnosť, aby učiteľ naozaj skúšal a hodnotil čo chce alebo má) a reliabilitu (presnosť, spoľahlivosť), pričom výkon žiaka by mal učiteľ nielen klasifikovať, ale aj hodnotiť slovné. Aby malo hodnotenie na žiaka motivujúci účinok, malo by sa predovšetkým orientovať na kladné stránky jeho osobnosti a učiteľ by mal prihliadať i na pokrok, ktorý dosiahol v učení. Hodnotiace výroky by mali byť jednoznačné a výstižné a učiteľ by mal žiakom vysvetliť, ako chyby a nedostatky napraviť, resp. ako dosiahnuť lepší výsledok. Žiaci by mali poznať učiteľove nároky a kritériá jeho hodnotenia, nakoľko to pomôže rozvinúť v nich schopnosť sebahodnotenia a sebakontroly. Zároveň je potrebné, aby hodnotenie nasledovalo bezprostredne (čo najskôr) po výkone žiaka, pretože sa tým zosilňuje motivačný účinok na žiaka. Podľa skúseností E. Gajdošovej a G. Herényiovej (2000, s. 55) niekoľkodňové čakanie na oznámenie, ako napr. dopadla písomná práca, výrazne znižuje motiváciu žiakov. Podobne, ak žiak v príslušnom predmete nikdy nezažil úspech (pochvalu, ocenenie, dobré body, poklepanie po pleci, úsmev, atď.), rýchlo sa vzdal a strácal snahu i úsilie. Na základe svojich skúseností autorky (tamtiež) odporúčajú uplatňovať nasledovné prístupy:

- Oceňovať už aj čiastočný úspech žiaka.
- Oceňovať už aj snahu žiakov.
- V jednotlivých predmetoch určovať primerane náročné ciele, ktoré sú dosiahnuteľné pre väčšinu žiakov.
- Postupne zvyšovať nároky kladené na žiakov; zadávať aj úlohy, v ktorých budú žiaci úspešní, aby ich mal učiteľ možnosť pochváliť a povzbudiť a tým posilňovať ich sebadôveru a motiváciu.
- V primeranej miere poskytovať žiakom konštruktívnu kritiku, ktorá je rovnako pre žiakov veľmi potrebná.
- V prípade, ak žiak získa kritiku, prípadne zlú známku, je potrebné poskytnúť mu možnosť opraviť si ju. Ako hovorí I. Turek (2004, s. 229) najmä slabším žiakom treba dať možnosť aj dobrovoľne sa prihlásiť odpovedať, ale pritom úroveň náročnosti neznižovať.

Aby malo hodnotenie formatívny a motivujúci účinok, odporúčame uplatňovať niektoré zo súčasných trendov v skúšaní a hodnotení žiakov, ktoré rozpracoval I. Turek (2004, s. 244-247). Ide o nasledovné trendy:

- **Skúšanie, pri ktorom môžu žiaci používať akúkoľvek literatúru a pomôcky** – takéto skúšanie umožňuje zamerať sa na vyššie poznávacie procesy, akými sú: analytické myslenie, tvorivé myslenie, schopnosť riešiť problémy, schopnosť získavať a využívať informácie.
- **Autentické učenie a autentické hodnotenie žiakov** – učiteľ organizuje vyučovanie tak, aby sa čo najviac priblížil reálnemu svetu a životu. Umožňuje, aby žiaci učivo zmysluplne aplikovali, ako napr. aby vytvorili niečo, čo prináša úžitok ich rodičom, spolužiakom, kamarátom, iným blízkym, komunite, či im samotným. Nehodnotí sa umelá školská úloha (napr. diktát, výsledok didaktického testu), ale výkon žiaka, ktorý má zmysel aj mimo školy (napr. list kamarátovi do nemocnice, rozpočet na školský výlet, plagát pozývajúci na deň otvorených dverí, atď.).

- **Žiaci zostavujú úlohy (otázky), ktorými by oni skúšali svojich spolužiakov, keby sa ocitli v roli učiteľa** – tento spôsob skúšania a hodnotenia umožňuje efektívne diagnostikovať, na akých úrovniach učenia si žiaci osvojili učivo.
- **Zapájanie žiakov ako partnerov do procesu hodnotenia** – v tomto prípade sa môžu na tvorbe diagnostického nástroja (napr. didaktických testov) zúčastňovať spolu s učiteľom, prípadne si ich sami opravovať i hodnotiť podľa vopred určených kritérií.
- **Sebahodnotenie žiakov a ich hodnotenie ostatnými žiakmi, tzv. vrstovnicke hodnotenie** – v tomto prípade najskôr zhodnotí žiak svoju odpoveď (ústnu, písomnú a pod.), potom ho hodnotia spolužiaci a až nakoniec učiteľ, ktorý porovná a zohľadní sebahodnotenie žiaka, jeho hodnotenie spolužiakmi so svojím hodnotením.
- **Formatívne hodnotenie žiakov** – cieľom takéhoto hodnotenia je spätná väzba, získavanie informácií ako sa učia, odhalenie nedostatkov, chýb, ťažkostí a ich príčin v procese učenia sa žiakov za účelom ich odstránenia a zefektívnenia učebnej činnosti žiakov.
- **Žiaci hodnotia kvalitu práce učiteľov** – prostredníctvom viacerých metód (napr. anonymných dotazníkov, rozhovorov so žiakmi, atď.) učiteľ môže získať cenné spätnoväzbové informácie, ktoré potom učiteľovi môžu slúžiť ako akési nastavené „zrkadlo“ a uvedomiť si to, čo si vo svojom rutinnom prístupe často neuvedomuje.
- **Zavedenie portfólia** – „fascikla“ do ktorého si učiteľ dlhodobo a systematicky ukladá práce žiakov (napr. priebežné i výstupné didaktické testy, pozorovacie hárky, výkresy, projekty, slohové práce, diktáty, referáty, záznamy učiteľa z pozorovania žiaka, výsledky rozhovorov s ním, sebahodnotiace hárky žiaka, odkazy a poznámky pre rodičov a pod.). Učiteľ má takýmto spôsobom možnosť sledovať smer, podstatu a mieru zmien v učení sa žiaka.

2. Rogersova teória v pedagogike a koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy

Jeden z najvplyvnejších osobností humanistickej psychológie posledných desaťročí C. R. Rogers (1997) na základe teórie a praxe nondirektívnej psychoterapie - psychoterapie zameranej na klienta vytvoril v školstve alternatívny systém PCE (PERSON CENTERED EDUCATION), t. j. výchova zameraná na osobnosť. V humanistickom, človekom centrovanej vzdelávaní, je centrom ten, kto sa učí. Modality cítenia, myslenia, správania, hodnôt reguluje každý človek. Facilitátor zabezpečuje psychologickú atmosféru, v ktorej žiak môže prevziať zodpovednosť. Rozhodnutie žiakov o tom, čo sa bude učiť, môže byť v rukách každého facilitátora a žiaka/študenta. Žiaci si sami vypracovávajú program učenia a to buď individuálne alebo s pomocou iných. Reflektujú svoje záujmy, vidia bohatstvo vlastných zdrojov a potom si sami volia smer svojho učenia a nesú zodpovednosť za dôsledky tohto rozhodnutia. Rozsah a význam naučeného hodnotí tiež žiak sám, hoci jeho sebahodnotenie môže byť ovplyvnené a obohatené spätnými informáciami od ostatných členov skupiny a facilitátora. Autor navrhol i program zmeny prípravy učiteľov a vyjadril presvedčenie, že aj učitelia sa môžu rozvíjať na výcvikoch v rámci zamestnania.

C. G. Rogers (tamtiež) navrhuje celostné učenie, v ktorom je zjednotené učenie na kognitívnej, emocionálnej a zážitkovej úrovni s jasným uvedomovaním si rozličných aspektov tohto zjednoteného učenia. Celostné učenie má mnoho kognitívnych prvkov (intelekt pracuje na plné obrátky), obsahuje tiež citové prvky (zvedavosť, vzrušenie, vášeň), ale aj zážitkové prvky (opatrnosť, sebadisciplína, sebavedomie, napätie objavovania).

Podľa neho človek prejavuje v priaznivých podmienkach, akceptujúcej nemanipulúcej klíme dôverného vzťahu, úsilie o duchovný rast a rozvíja svoj potenciál i svoje vzťahy k ľuďom. Má tendenciu stať sa tým, kým sa môže stať, v zmysle svojich jedinečných možností a predpokladov. V jeho prácach môžeme pozorovať optimistický pohľad na človeka. Rogers totiž veril, že človek je od prírody dobrý a iba vplyvom nepriaznivých životných podmienok, vonkajších tlakov sa u neho môže prejavovať egoizmus, nepriateľské, či neurotické správanie. Učiteľ, ktorý dôveruje ľudskej kapacite rozvoja vlastných potencialít, verí, že sa žiaci všetkých vekových kategórií chcú učiť, rásť, že túžia tvoriť a smerujú k sebadisciplíne. Viac spolupracuje s rodičmi, učí žiakov ako sa učiť, mať kladný vzťah k učeniu. Poskytuje im množstvo príležitostí a podnetov na učenie, aby získali vlastné skúsenosti a zážitky a pomáha im zvoliť si vlastnú cestu v učení. Cieľom takéhoto „facilitujúceho“ učiteľa je rozvinúť pozitívne osobné vzťahy so žiakmi a pozitívnu klímu v triede. Cieľom vzdelávania je potom podľa C. R. Rogersa (pozri Gajdošová, E., 2002, s. 19) facilitácia zmeny a učenia sa žiakov, pričom facilitovanie učenia spočíva v postojových kvalitách, ktoré existujú v osobnom vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Základnou podmienkou sebarozvoja žiaka je teda podľa Rogersa vzťah učiteľa a žiaka, ktorý by umožnil žiakovi byť autentickým, byť samým sebou. Tento vzťah učiteľ – žiak, ako aj motivácia k učeniu a sebarozvoj sa budujú na štyroch princípoch. Sú to nasledovné princípy:

- 1. Učiteľova autenticita – otvorenosť, úprimnosť vo vzťahu k žiakom i k sebe.** Autenticita sa prejavuje v úprimnosti, v otvorenosti a transparentnosti toho, čo sa odohráva na vyučovaní. Učiteľ vytvára takú atmosféru a klímu, kde žiak voľne – bez strachu a úzkosti môže vyjadrovať svoje pocity, city, zážitky, postoje, názory. Napríklad má odvahu povedať, že ho učivo nezaujalo, že sa vyučovacej hodine nudí a pod. Zároveň aj učiteľ má byť sám sebou a úprimne, otvorene vyjadrovať svoje pocity a city, napríklad, že je unavený.
- 2. Akceptácia – bezpodmienečné prijímanie žiakov takých, akými skutočne sú, bez hodnotenia a bez predsudkov.** Akceptácia učiteľa sa demonštruje vo viere učiteľa, že každý žiak môže byť lepším, múdrejším. Znamená nepodmienečne prejavovať žiakom lásku, podnecovať a povzbudzovať ich, ako aj veriť, že môžu dosiahnuť lepšie výkony. Akceptácia, bezpodmienečné prijatie každého žiaka ako hodnoty, ako osobnosti vyvoláva dôveru medzi vychovávateľom a dieťaťom a následne vedie k sebaexplorácii dieťaťa a ku korelácii nesprávnych postojov, tým, ako sa dôvera prehlbuje. Ak dieťa v komunikácii s pedagógom cíti istotu, stráca obavu z vlastného zlyhania, čo je zároveň predpokladom na vytvorenie pozitívneho vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným a ich vzájomnej kooperácie.
- 3. Empatia – vcítenie sa do duševného stavu žiaka, porozumenie jeho spôsobu myslenia a cítenia.** Cieľom je pomôcť žiakovi uvedomiť si a identifikovať svoje pocity a city, naučiť sa ich usmerňovať a ovplyvniť svoje prežívanie v pozitívnom smere. Takýto presun hodnôt z kognitívnej oblasti k prežívaniu – k citom, potrebám, túžbam a hodnotám vedie k zvýšenej motivácii žiakov, k odblokovaniu ich strachu, úzkosti, napätia, ako aj k otvorenosti, samostatnosti, sebavedomiu a k tvorivosti. Ako hovorí M. Zelina (1996, s. 53-55) empatia znamená v každej chvíli vnímať meniace sa city, meniace sa významy, či už ide o strach, zlosť, nežnosť, zmätok alebo čokoľvek, čo človek prežíva. Dôležité pri tom je, že vychovávateľ nehodnotí city, prežívanie dieťaťa, ale „odráža“ cítenie. Zrkadlí to, čo asi dieťa cíti a akceptuje prežívanie i vyjadrovanie citov druhého človeka. Efekt empatie spočíva v tom, že dieťa cíti, ako sa vychovávateľ snaží porozumieť citom, vnútornému svetu druhého. To dieťa povzbudzuje k ďalšiemu rozhovoru, smelšiemu vyjadrovaniu svojich pocitov i uvedomeniu si vlastnej hodnoty. Dieťa vie sledovať svoje prežívanie, city a vstupovať takto do procesu korekcie. Praktickým overením správnosti empatie je, keď vychovávateľ vyjadruje porozumenie dieťaťu. Pri empatickom cítení pedagóg presne vníma význam vnútorných signálov, ktoré dieťa vyjadruje a dáva mu to najavo. Nie je nič silnejšie než to, že má dieťa pocit pochopenia, úprimnosti a otvorenosti, resp. že sa nebojí vyjadriť svoje najtajnejšie city. Vychovávateľ takto pomáha dieťaťu i v pochopení neznámych aspektov jeho osobnosti a situácie. Podľa autora, byť s iným človekom však znamená, že nechá bokom vlastné hľadisko a hodnoty a vstúpi do sveta iného človeka bez predsudkov. To dokáže iba osoba, ktorá si je istá sama sebou, ktorá vie, že sa nestratí v cudzom svete.
- 4. Autoevaluácia – presunutie ťažiska hodnotenia zvonka na žiaka samého, kedy sa žiak postupne, už od prvých rokov školskej dochádzky, učí hodnotiť svet okolo seba a seba samého.** Podľa Rogersa hodnotenie zo strany učiteľa môže mať za následok, že žiak stráca kontakt so svojou potenciálnou múdrosťou a znižuje sa jeho sebadôvera. Podľa slov M. Zelinu (2004, s. 164) vonkajšie hodnotenie devaluje hodnotu žiakovej osobnosti a najmä jeho motiváciu. Potreba pozitívneho prijímania inými ľuďmi, akceptácie paralelne s nezhodami medzi vlastným sebahodnotením a hodnotením zo strany iných, môže mať potom za následok deformácie v jeho prežívaní, sebahodnotení a v konečnom dôsledku i celom osobnostnom vývoji. Rogers tiež vyjadril presvedčenie, že ak človek prestane dôverovať svojmu najhlbšiemu ja, svojmu vnútornému prežívaniu, skúsenosti, stáva sa závislý na mienke iných. Osvojuje si nevhodné spôsoby vyrovnávania sa s náročnými životnými situáciami. Takýto človek už nie je sám sebou, ale schováva sa za akúsi masku, „fasádu“ (zvonka) prevzaté a osvojené nevhodné spôsoby prežívania, správania, postoje a názory, sociálne role...), aby si udržal úctu významných osôb vo svojom živote. V edukačnom procese prechod na učenie sa sebahodnoteniu posilňuje osobnosť dieťaťa, zvyšuje jeho schopnosť hodnotiť reálnejšie nielen seba samého, ale aj iných ľudí či svet okolo seba. Autoevaluácia je základom osobného rastu, nakoľko reálne

sebahodnotenie smeruje k pozitívnej motivácii prekonania nedostatkov vlastnej osobnosti a zároveň učí k väčšej tolerancii k ostatným ľuďom a k ich porozumeniu.

Školská trieda, v ktorej učiteľ vytvára priestor a čas na individuálne sebvýjadrenie žiakov však vyžaduje upustiť od tradičných didaktických modelov a zmeniť štýl vyučovania. Kým tradičná škola stavia na autorite a moci učiteľa, rogerovsky orientovaná škola sa opiera o sebadisciplínu, sebakontrolu, sebariadenie, tvorivosť a dôveru v žiakov. Viac než na učive predpísanom učebnými osnovami záleží na individuálnych záujmoch a skúsenostiach žiakov, ich prežívaní a autentických vzťahoch.

V zmysle princípov uplatňovaných v rogeriánskej škole sa odporúčajú využívať nasledovné techniky, metódy a stratégie:

- Žiaci sa majú učiť zmysluplný obsah (zmysluplnosť pre praktický život a zmysluplnosť pre rast osobnosti).
- Učiteľ má byť facilitátor (uľahčovateľ), stimulátor (podnecovateľ) a pomocník žiaka v učení i v sebazdokonaľovaní.
- Vyučovanie by malo byť tvorivé, nakoľko učí žiakov láske a dôvere, učí ich zodpovednosti a hodnotiacemu mysleniu, v žiakovi sa rozvíja vnútorné centrum hodnotenia.
- Viac by sa mali uplatňovať techniky: uzatváranie zmlúv a učenie sa uzatváraniu zmlúv.
- Učenie sa pomocou riešenia problémov a projektov.
- Zapájanie sa do života spoločnosti.
- Nedirektívne vyučovanie.
- Vonkajšia disciplína sa nahrádza sebadisciplínou a disciplínou skupiny, vylučuje sa „boj“ o autoritu a moc so žiakom, odstraňuje sa strach, úzkosť, manipulácia a žiak sa učí byť autentický, byť sám sebou.
- Učenie sa slobode, zodpovednosti, záväzkom a hodnotám (Zelina, M., 2004, s. 165).

Na humanistickej psychológii, ďalej na personalizme, kognitivizme, behaviorálnych princípoch učenia, rozvoji psychických funkcií a procesov a rozvoji integrovanej osobnosti stavia tvorivo-humanistická výchova (THV), ktorú u nás vypracovali (Zelina, M. - Zelinová, M., 1994) ako „reakciu na neuspokojivý stav integrácie produktívnej teórie pre prax, ako pokus o syntézu pozitívnych prvkov z mnohých teórií výchovy u nás aj vo svete, ako projekt možnej plauzibilnej a inšpiratívnej teórie pre teóriu, prax aj metodológiu.“ (Zelina, M., 2004, s. 193).

Tvorivo-humanistická edukácia je zásadne proti manipulácii a dogmatizmu vo výchove. Akcentuje školu učiacu, výkonnú, ktorá učí človeka produktívnemu prežívaniu, motivácii, ktorá človeka učí mať radosť a byť šťastným, ktorá ho učí prežiť zmysluplný život. Učiteľ v tejto škole naďalej zostáva rozhodujúcim činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, činiteľom ktorý svojím vplyvom utvára osobnosť žiakov a pôsobí na ich motiváciu. Naďalej tiež zostáva vzorom, príkladom, modelom, ktorý žiaci napodobňujú. Popri širokej škále kompetencií, služieb, funkcií či úloh, ktoré učiteľ v intenciách školy plní, musí sa vyrovnávať i s vnútornou premenou školy a novou autonómiou. Preberá rolu flexibilnú a mnohostrannú, stáva sa podnecovateľom, stimulátorom, radcom, facilitátorom či pomocníkom žiaka. Učiteľ v tvorivo-humánnej škole sa snaží o vytváranie optimálnej klímy v triede, uplatňuje tvorivé metódy učenia a vytvára podmienky, kde sa podporujú činnosti žiakov bez strachu z chýb a omylov. Dôraz kladie nielen na výkony, ale orientuje sa na zaujímavosť vyučovania pre žiakov, význam ich vnútornej motivácie, zážitkovú sféru, rozvíjanie empatie, kooperácie, hodnotiaceho myslenia, kreativity a výchovné hodnoty. Podporuje sebadôveru žiakov, toleruje odlišné názory, kultúrny štýl a je otvorený priamej konfrontácii názorov.

Humanizácia vzdelávania je však veľmi zložitý, postupne sa rozvíjajúci proces, ktorý obsahuje nielen reálny biografický priestor, ale aj vzťahy človeka k univerzu, prírode, spoločnosti i sebe samému. Preto zo systémového hľadiska predpokladá určité zmeny najmä v týchto oblastiach:

a) **Zmena filozofie výchovy a vzdelávania** - od tradičného poňatia prejsť k tvorivo humanisticky orientovanej, aby sa posilnila autokreácia, tvorivé schopnosti, emocionálna inteligencia.

b) **Zmena obsahu vzdelávania** (kurikulárna transformácia) – znamená znížiť počet nepotrebných informácií a nahradiť ich obsahom, poznatkami potrebnými pre život.

c) **Zmena prípravy pedagogických pracovníkov, učiteľov** - od prípravy „predmetárov“ prejsť k rozvoju slobodnej osobnosti učiteľa, ktorá je tvorivá, pozná alternatívne postupy a je vnútorne motivovaná uskutočňovať modernú výchovu, zdokonaľovať sa a hľadať efektívnejšie výchovné postupy.

d) **Zmena metód výchovy** – od direktívnych k nedirektívnym spôsobom výchovy, k heuristikám, alternatívnym výchovným a vzdelávacím systémom, multimediálnym technológiám.

e) **Zmena riadenia** – jeho decentralizácia, väčšia dôvera školám, miestnym a regionálnym komunitám, a i (Rosa, V. – Turek, I. – Zelina, M., 2000, s. 39-40).

3. Profesijná sebareflexia učiteľ'ov ako nástroj progresívnych zmien v školstve a profesijného zdokonal'ovania sa učiteľ'ov

Je nesporné, že komplexné zmeny školy vzťahujúce sa k viacerým oblastiam systému vzdelávacej politiky i kultúry a snaha o zosúladienie rastu vedecko-technických poznatkov s obsahom vzdelania, metódami a formami výchovno-vzdelávacej práce, vyžadujú tímovú spoluprácu celej školy. Je potrebné zabezpečiť vysokú profesionalitu i osobnú zodpovednosť vedenia školy a v neposlednom rade i samotných učiteľ'ov. Najspol'ahlivejšou cestou k tomu, aby učiteľ' robil svoju činnosť čo najefektívnejšie, je neustála „práca na sebe“ v zmysle prermanentného sebazdokonal'ovania sa, sebvýchovy. To zahŕňa štúdium vedeckej, náučnej i časopiseckej literatúry, rozvíjanie svojich kultúrnych i osobných záujmov, organizovanie rôznych školení, prednášok, besied. Pedagóg sa tiež musí naučiť cieľavedome reflektovať vlastnú prácu - učiť sa zo svojich skúseností i zo skúseností iných.

Sebareflexia v práci učiteľa má význam iba vtedy, ak sa stáva podnetom k autoregulácii vlastného konania a to predovšetkým v konkrétnych sociálno-edukatívnych situáciách. Pedagóg si v takýchto situáciách kladie sebareflexívne otázky: „čo robím? Aký to má zmysel? O aké princípy, stojace v pozadí, sa opieram?, prečo riešim situáciu práve takto?“, ako by som mohol efektívnejšie riešiť túto situáciu?“ a iné.

Rozlišujeme však sebareflexiu nevedomelú, nezámernú a sebareflexiu zámernú.

Nevedomelá, nezámerná sebareflexia je spontánna a je prirodzenou súčasťou práce sociálneho pedagóga. Prispieva k jej zdokonaleniu, ale pedagóg sa cieľavedome nezamýšľa nad svojimi emóciami, postojmi, príčinami úspechu či neúspechu vo vlastnej činnosti, a preto nemôže smerovať k jej dôkladnejšiemu poznaniu.

Naopak, **zámerná, cieľavedomá a plánovitá sebareflexia** umožňuje pedagógovi dôkladnejšie poznať vlastnú edukačnú činnosť, ako aj možnosti jej inovácie. Pedagóg systematicky zameriava pozornosť na plánovanie, realizáciu a hodnotenie vlastnej práce, využíva pri tom rôzne sebareflexívne metódy s cieľom odstrániť existujúce nedostatky a neustále skvalitňovať vlastnú činnosť i edukačný proces.

Jej význam spočíva v plnení týchto základných úloh:

- *zabraňuje rutinérstvu v práci pedagóga, pretože pedagóg stále „hodnotí“ svoju činnosť, hľadá nové metódy, formy práce a podobne,*
- *umožňuje mu overovať si nové metódy, učiteľ' porovnáva predchádzajúce výsledky práce i výsledky získané inými metódami,*
- *učí pedagóga predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia,*
- *prispieva k neformálnemu a systematickému sebvzdelávaniu, sebvýchove učiteľa, učiteľ' hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód, foriem práce a iné* (Hupková, M. - Petlák, E., 2004, s. 43).

Cieľavedomá a systematická profesijná sebareflexia učiteľa potom plní predovšetkým funkciu poznávaciu, spätnoväzbovú, rozvíjajúcu, preventívnu (Obst, O. a kol., 2002, s. 108), adaptačnú, motivačnú, kontrolnú a kreatívnu (Hupková, M., 2006, s. 82-83).

Je zrejmé, že v procese rekapitulácie svojej činnosti pedagóg prechádza určitými fázami sebareflexie:

A/ Opis.

V tejto fáze by si mal pedagóg v prvom rade klásť otázky vedúce k opisu vnímanej pedagogickej situácie, resp. spôsobu jej riešenia. *Opisné otázky* umožňujú spätne si uvedomiť, opísať a verbalizovať:

- **svoje uvážovanie** (napríklad o učive, žiakoch, vyučovacích metódach): Čo považujem v danom učive za kľúčové? Čo a na akej úrovni by si mali žiaci osvojiť? Čo u svojich žiakov predovšetkým oceňujem? Čo od žiakov vyžadujem? Aké vyučovacie metódy považujem za účinné pri sprostredkovaní učiva v danej triede? atď.
- **postoje napr.:** Aký je môj vzťah k triede? Aký je môj vzťah ku kolegyni X.Y., ktorá učí rovnaké predmety ako ja? atď.

- **spôsoby konania v pedagogických situáciách:** Ako komunikácia so žiakmi prebiehala? Čo som robil/a? Ako reagovali žiaci? atď.
- **emócie,** napr.: Čo som v situácii...v triede prežíval/a? Čo som pociťoval/a pri rozhovore s problémovým žiakom P.K., ktorý bol v triede hrubý k J.S.? Čo mi dnes urobilo radosť? atď.

B/ Analýza a hodnotenie.

Po otázkach vedúcich k opisu vnímanej pedagogickej situácie nasledujú otázky, ktoré pedagógovi umožňujú podrobne analyzovať spôsob riešenia danej situácie. Pedagóg uskutočňuje rozbor svojej práce, zreteľnejšie si uvedomuje vlastné pocity a prežívanie, zaujíma stanovisko k vlastným i žiackym činnostiam, prehodnocuje, ktorý jeho krok bol vhodný alebo nevhodný. Hodnotenie a *hodnotiace otázky* smerujú k hodnoteniu úvah, názorov, postojov, spôsobov konania atď.

C/ Usporiadanie (vysvetlenie).

Na tejto úrovni si učiteľ usporadúva vlastné myšlienky, deje a skúsenosti z vykonanej činnosti. Hľadá príčiny, vzájomné vzťahy a súvislosti medzi javmi danej pedagogickej situácie. Pedagóg si v tomto kroku kladie *kauzálne otázky*, ktoré smerujú:

- **k hlbšej analýze vlastného konania** a vysvetleniu toho, ktorá činnosť vyvolala či ktorú reakciu podnietila: napr. Podnietila táto činnosť takúto reakciu? Vyvolala táto činnosť takú reakciu ako sme predpokladali? atď.,
- **k odhaleniu zdrojov a príčin konania** v danej pedagogickej situácii i odhaleniu príčin svojich úspechov či neúspechov,
- **k uvedomeniu si súvislostí svojho konania so svojimi vedomosťami, črtami osobnosti** atď.

D/ Zovšeobecnenie. Na tejto úrovni pedagóg vyvodzuje závery pre ďalšie optimalizovanie svojej práce. V poslednom kroku využíva *rozhodovacie otázky*, ktoré:

- **podnecujú hľadanie spôsobov účinnejšieho riešenia danej pedagogickej situácie:** napr. Akoby som mohol/a efektívnejšie riešiť túto situáciu?, Ako by som mal/a postupovať v budúcnosti?
- **podnecujú k zmene uvažovania, postoja, názorov, spôsobov konania,**
- **podnecujú hľadaniu možností svojho profesionálneho rozvoja:** napr. Ako by som mohol/a v tejto situácii konať inak? Čo to predpokladá? Ako sa môžem stať lepším pedagógom? atď.

Jednotlivé fázy sa môžu prelínať, ale je užitočné, aby ich pedagóg poznal, rozlišoval a vychádzal z nich pri hodnotení vlastnej pedagogickej činnosti (Švec, V., 1998, s. 114-118).

Podľa D. A. Schöna (1983, s. 21-76) sa reflexia rozvíja hierarchickým spôsobom, pričom rozlišuje tri fázy jej rozvoja:

- 1. Reflexia pred činnosťou** – pedagóg sa myšlienkovito pripravuje na svoju sociálno-edukatívnu činnosť. Vo svojich úvahách vychádza z predchádzajúcich skúseností a rozhoduje sa, aké metódy, formy práce uplatní, aké prostriedky použije.
- 2. Reflexia v činnosti** – je to reflexia, ktorá sa uskutočňuje kontinuálne v priebehu vykonávanej sociálno-edukatívnej činnosti. Chápe sa ako pozorovanie a adaptácia vlastného konania v závislosti od kontextu situácie. Je náročnejšia ako reflexia po činnosti a je viac – menej charakteristická pre skúsených pedagógov - expertov.
- 3. Reflexia po pedagogickej činnosti** – je výsledkom oboch predchádzajúcich druhov reflexie. Kým však predchádzajúce fázy sú podľa autora reaktívne, reflexia po činnosti je proaktívna. Týka sa činnosti, ktorá sa už odohrala, a preto je menej náročná. D. A. Schön zdôrazňuje práve túto fázu reflexívneho myslenia, pretože smeruje k zdokonaľovaniu ďalšej činnosti.

Profesijnú sebareflexiu v tomto kontexte vnímame ako *vytváranú spôsobilosť*, ktorá si vyžaduje cieľavedomý, systematický nácvik už počas pregraduálnej prípravy (Hupková, M., 2003), ako aj kultiváciu v priebehu celej profesijnej kariéry učiteľa (Hupková, M. – Petlák, E., 2004; Hupková, M., 2006).

Za týmto účelom môže učiteľ využívať širokú škálu metód, ktoré umožňujú a podporujú kultiváciu predmetnej profesijnej sebareflexie učiteľa:

- 1. Pozorovanie, seba pozorovanie, mikroanalýza vlastného konania a rozhodovania.**
- 2. Hospitácia.**
- 3. Sebarefektívny rozhovor, interview, beseda.**

4. Sebarefektívny dotazník.

5. Sebarefektívne prípravy na vyučovanie.

6. Sebarefektívny pedagogický denník.

7. Taxonómie pre sebareflexiu učiteľa, a i. (Hupková, M. – Petlák, E., 2004).

Sme presvedčení, že každý učiteľ má potenciál tvorivo, netradične pristupovať k vyučovaciemu procesu, avšak zmeniť štýl práce a pretvoriť školu znamená neustále úsilie a chuť v daných konkrétnych podmienkach, situáciách vyučovací proces optimalizovať, zmenežovať svoju pedagogicko-metodickú prácu v triede, kultivovať svoje postoje k použitiu najlepších metód, foriem práce so zreteľom na individuálny a diferencovaný prístup k žiakom. Ako sme už v úvode zdôraznili, navodenie a udržanie vnútornej motivácie žiakov k učeniu a sebazdokonaľovaniu je na druhej strane neľahkou úlohou učiteľa, ktorá na prvom mieste predpokladá reflektovať, poznať a rozvíjať kognitívne i non-kognitívne charakteristiky žiakov prostredníctvom rôznorodých metód a prostriedkov hodnotenia (reflexie) svojej edukačnej činnosti.

Ako hovorí T. Zaťková (2008, s. 182), je dôležité, aby učitelia teoreticky i prakticky ovládali aspekty rozličných metód, spôsobov a prístupov k hodnoteniu edukačných javov a aby tiež poznali výhody i limity týkajúce sa otázok pedagogického hodnotenia a evalvácie výchovno-vzdelávacieho procesu.

V zmysle uvedeného možno konštatovať, že cieľavedomá a systematická sebareflexia ako jedna z *hlavných pedagogických kompetencií*, facilituje personálnu, profesionálnu i morálno - hodnotovú dimenziu, rast učiteľa je predpokladom jeho profesijného sebazdokonaľovania.

4. Odporúčania pre učiteľov

Je zrejmé, že problematika ľudskej motivácie je veľmi zložitá, nakoľko je kľúčom k pochopeniu psychiky človeka a cestou k psychologickému porozumeniu človeku. Je preto žiadúce, aby každý učiteľ venoval týmto otázkam náležitú pozornosť a aby si kládol za prvoradý cieľ vzbudiť u žiakov skutočný záujem o učebnú činnosť a vypestovať u nich túžbu trvale sa vzdelávať. Funkciu motivácie žiakov k učeniu môžu plniť rôzne (pozitívne i negatívne) motivačné činitele, ktoré majú prirodzene aj odlišný efekt na žiakov a ich celkovú učebnú úspešnosť. Častokrát je učenie žiakov usmerňované strachom - zo zlej známky, z trestu rodiča, učiteľa, ale aj povinnosťou, potrebou dosiahnuť vonkajšiu odmenu, či učenie sa pre radosť rodiča, učiteľa. V tomto prípade ide o negatívnu motiváciu, ktorá súvisí s tendenciou vyhnúť sa niečomu nepríjemnému, ako je napr. výsmech spolužiakov, trest zo zlej známky, ak by sa žiak učivo dôkladne nenaučil. Opakom je pozitívna motivácia, ktorá sa spája s očakávaním úspechu, či s dosahovaním individuálnych cieľov žiaka.

Motivačných činiteľov, pôsobiacich v učebnej činnosti žiakov, môže byť viacero. V tradičnej škole prevládala vonkajšia motivácia nad motiváciou vnútornou, úlohovou, ktorá sa tiež nazýva aj pravá, alebo správna motivácia. Zatiaľ čo vnútorná motivácia vyviera z vnútorných stimulov, potrieb človeka (napr. žiak sa učí, pretože ho učivo zaujíma, baví), pri vonkajšej motivácii sú pohnútkami k učeniu vonkajšie popudy, incentívy (napr. hodnotenie učiteľmi formou známky, pochvaly, povzbudenie či trestu). Možno povedať, že kým pri vnútornej, pravej motivácii je žiak motivovaný činnosťou samotnou (ako je napr. záujem o učivo, túžba po poznaní, túžba uspokojiť zvedavosť atď.), pri vonkajšej (incentívnej) motivácii činnosť vykonáva pre iný, vedľajší cieľ (napr. učenie sa pre zlepšenie prospechu, pre pochvalu, radosť rodičov, ale aj učenie sa pod nátlakom, hrozbou rodiča, učiteľa atď.). Iste dobre vieme, že ak pristupujeme k plneniu určitej úlohy z vnútorného presvedčenia a záujmu, výsledky sú omnoho hodnotnejšie, ako keď túto činnosť vykonávame s nechutou a z donútenia. V tomto prípade možno potvrdiť všeobecné tvrdenie, že správna motivácia je zárukou polovice úspechu vykonávanej činnosti. To potvrdzuje i analýza životopisov slávnych ľudí, ktorá ukázala, že podstatou ich úspechov boli nielen schopnosti, ale najmä vysoká motivácia, entuziazmus, usilovnosť a vytrvalosť. Aj v edukačnej praxi potom platí, že učenie je oveľa efektívnejšie, ak sa žiak učí preto, že má z učenia radosť, že ho učebná látka zaujme, baví.

Výskumy tiež dokazujú, že aj v edukačnej situácii má vysoká vnútorná motivácia vyššiu motivačnú hodnotu, viac stimuluje a aktivizuje žiakov, podporujúci aktivitu a samostatnosť žiakov v edukačnej činnosti, pocit vlastnej hodnoty, sebavedomie, sebadôveru, dôveru vo vlastné sily a schopnosti. Primeraná motivácia žiakov, učenie sa zo záujmu, pre uspokojenie vlastných poznávacích potrieb, vedie k efektívnejším výchovno-vzdelávacím výsledkom.

V zmysle uvedeného odporúčame uplatňovať častejšie predovšetkým formy pozitívneho oceňovania žiakov, ktoré účinnejšie posilňujú žiadúce správanie žiakov ako negatívne hodnotenie, kritizovanie, moralizovanie, trestanie či

zastašovanie alebo ignorovanie žiakov. G. Petty (1996, s. 59) uvádza nasledovné prejavy pozitívneho oceňovania žakov:

A) Vonkajšie ocenenia:

- *Učiteľ počúva žiaka so záujmom.*
- *Učiteľ prijíma žiakov názor.*
- *Učiteľ používa žiakovu prácu ako vzor.*
- *Učiteľ prejavuje o žiakovu prácu záujem.*
- *Učiteľ trávi so žiakom čas.*
- *Učiteľ sa smeje žiakovým vtipom.*
- *Učiteľ prejavuje vo vzťahu k žiakovi úctu.*
- *Učiteľ hodnotí a klasifikuje.*
- *Učiteľ písomné práce vracia s komentárom (ústnym, písomným).*
- *Učiteľ dáva najavo svoju dôveru alebo spokojnosť s výkonom žiaka pohľadom, úsmevom či iným spôsobom.*
- *Učiteľ vystavuje žiacke práce.*
- *Učiteľ udeľuje zvláštne vyznamenanie.*
- *Žiak získa ocenenie od spolužiakov, rodičov, prípadne iných ľudí, atď.*

B) Vnútorne ocenenia:

- *Pocit uspokojenia zo zvládnutej úlohy.*
- *Postupné nadobúdanie vedomostí, zručností, spôsobilostí a návykov.*
- *Dosiahnutie osobných cieľov a aspirácií.*
- *Dosiahnutie kritérií, ktoré je žiak schopný posúdiť, a pod.*

Zároveň odporúčame úplne odstrániť z repertoáru negatívnych sankčných opatrení zákazy a tresty represívneho charakteru (bližšie Határ, C., 2007, s. 61), ako je napr. znížená známka zo správania, nakoľko iba zriedkavo vedú k náprave, ale práve naopak, častejšie zapríčiňujú vznik tzv. pridružených porúch správania, akými sú negativizmus, vzdor či záškoláctvo.

Riadiť vyučovanie tak, by bolo celým svojim priebehom pre žiakov motivujúce. To vyžaduje odstrániť strach, napätie úzkosť a obavy žiakov vytváraním pokojnej atmosféry, v ktorej sa uplatňuje priaznivá emocionálna interakcia medzi učiteľom a žiakmi a organizácia práce sa prispôbuje individuálnym možnostiam a schopnostiam žiakov. Zároveň by mal učiteľ viac podnecovať učenie sa z vlastného záujmu žiakov, orientovať sa na zaujímavosť vyučovania, výchovné hodnoty a zážitkovú sféru žiakov. Taktiež považujeme za dôležité, aby učiteľ viac doceňoval priebežnú motiváciu žiakov v priebehu celého vyučovania a overoval efektívnosť uplatňovaných motivačných metód a ich formatívny vplyv na žiakov.

Častým nedostatkom na našich školách je, že sa v prevažnej miere uplatňujú tradičné odovzdávajúce (reproduktívne) metódy a prevláda pamäťové učenie, memorovanie žiakov. Namiesto toho je potrebné viac využívať problémové a heuristické metódy učenia sa žiakov, poskytnúť im priestor pre samostatnú činnosť i kooperáciu, pre divergentné prístupy k riešeniu výchovných a vzdelávacích úloh a tak rozvíjať nielen ich kognitívnu oblasť, ale aj ich aktivitu, samostatnosť, zodpovednosť, hodnotiace myslenie a kreativitu. Ako uvádza M. Tóthová (2008, s. 56-57) žiaci obľubujú hodiny oživené prvkami tvorivých úloh a hier, medzi ktoré patria logické úlohy, hádanky, tajničky, rébusy, hlavolamy, jazykolamy či iné podobné aktivity.

Podobne okrem v praxi zaužívaných a prevládajúcich hromadných foriem organizácie vyučovania v škole, odporúčame využívať i ďalšie skupinové, individuálne, či individualizované školské organizačné formy vyučovania. Taktiež častejšie, a to nielen na 1. stupni ZŠ, ale vo všetkých vekových kategóriách, realizovať (časovo kratšie) vychádzky, ktoré umožňujú žiakom poznávať predmety a javy v blízkosti školy, ako aj tematické, komplexné či komplexné medzipredmetové exkurzie do rôznych pracovných podnikov, galérií, múzeí, športových stredísk, archeologických lokalít a na konci školského roka výlet s dôkladne premyslenou prípravou, organizáciou, vyhodnotením a využitím. Aj prostredníctvom nich môžeme vzbudiť záujem žiakov o prírodu i spoločnosť a rozvíjať k nim pozitívny vzťah.

Adekvátnu pozornosť by mal učiteľ venovať žiakom nadaným a talentovaným, ako aj žiakom so slabším prospechom. Neznamená to prehliadať a ospravedlňovať ich nedostatky, ale častejšie ich povzbudzovať

a oceňovať každý – i ten najmenší pokrok, pestovať ich sebadôveru a učiť ich určovať si primerane náročné ciele a aspirácie.

Ďalšou účinnou možnosťou, ako môžeme predchádzať negatívnym patologickým javom v školskom prostredí, prispieť k zvýšeniu angažovanosti žiakov v otázkach školy a ich vnútornej motivácii, je umožniť žiakom zriadiť a viesť školský časopis, do ktorého by mohli prispievať podľa svojho záujmu z rôznych oblastí prírodného, kultúrneho, umeleckého, športového, či spoločenského života. Dôležité je, aby jeho súčasťou boli nielen „oblúbení“ žiaci z hľadiska sociometrického statusu či žiaci s dobrým školským prospechom, ale aj žiaci neprispôsobiví, s problémami v správaní, či v učení. Zverejňovať by sa mali aj tie najmenšie úspechy a výsledky ich práce, či už v školskej alebo v mimoškolskej oblasti. Takýmto spôsobom ich možno motivovať k zmysluplnej práci, vzájomnej kooperácii a komunikácii a zároveň rozvíjať ich sociálne spôsobilosti prirodzeným spôsobom.

V spolupráci s ďalšími odborníkmi (predovšetkým školský či poradenský psychológ, výchovný poradca, koordinátor protidrogovej prevencie, sociálny pedagóg, lekár, kňaz a podľa potrieb pedagógov i žiakov i ďalší odborníci) odporúčame realizovať prednášky, besedy a diskusie v skupinách žiakov, ktoré by boli zamerané nielen na problémy v správaní či v učení, ale i na ďalšie ťažkosti a problémy, ktoré ich trápia a v neposlednom rade i na triedne aktivity a projekty. Uvedené aktivity odporúčame realizovať pravidelne jedenkrát za mesiac, ak je to žiaduce i v kratších časových intervaloch.

Súčasná výchova by mala byť holistická (celostná) a popri vzdelávaní sa sústrediť aj na ďalšie aspekty, ktoré spolu vytvárajú predpoklad pre formovanie vzdelaného, múdreho, dobrého i šťastného človeka. Vzhľadom k tomu je potrebné zabezpečiť na škole realizáciu sociálno – psychologických výcvikov a rozvíjajúcich programov pre žiakov, príp. aj ich rodičov, so zameraním na rozvoj ich emocionálnej a sociálnej inteligencie. Ide o aktivity zamerané na podporu tvorivosti a produktivity žiakov, formovanie a rozvoj ich psychosociálnych spôsobilostí, akými sú napr. sebareflexia, komunikácia, efektívne riešenie konfliktov, empatia, asertivita, autoregulácia, zodpovednosť, kooperatívnosť, a i. Programy by sa realizovali v kooperácii so školským či poradenským psychológom a prebiehali vo vyčlenených priestoroch školy v pravidelných intervaloch.

Nel'ahkou úlohou pedagóga je aj posilniť kooperáciu rodiny a školy nielen pri riešení už vzniknutých výchovných problémov žiakov ale predovšetkým pri vytváraní optimálnych sociálnych, výchovných a vzdelávacích podmienok na maximálny možný rozvoj žiakov so zreteľom nielen na kognitívny, ale aj sociálno-emocionálny vývin. V tejto súvislosti pedagóg môže odporučiť vhodnú literatúru pre rodičov vzhľadom na špecifiká vývinu detí v ich veku či v oblasti hľadania optimálnych postupov vo výchove a vzdelávaní. Súčasťou predmetnej spolupráce je i zabezpečenie pomoci rodičom v krízových situáciách, a to prostredníctvom odborného (psychologického, edukatívneho, sociálneho a i.) poradenstva.

Je nesporné, že postupná implementácia modernizačných tendencií do nášho školstva do značnej miery závisí od učiteľov, či tieto prostriedky dokážu a budú mať záujem zodpovedne uplatňovať vo svojej činnosti.

Aby sa edukačná činnosť na školách neustále skvalitňovala, je dôležitá sústavná pedagogická evalvácia na viacerých úrovniach - v prvom rade samotnými učiteľmi prostredníctvom cieľavedomej a systematickej sebareflexie (*individuálna autoevalvácia*); ďalej hodnotením procesov prebiehajúcich vo vnútri školy, efektivity jej jednotlivých činností, metód a foriem práce učiteľov (*vnútorná, interná evalvácia - autoevalvácia*) a v neposlednom rade hodnotením školy nadriadeným orgánom so zameraním na celkovú funkčnosť systému školy ako vzdelávacej inštitúcie (*vonkajšia - externá evalvácia*).

Záver

Je nesporné, že motivácia je jedným z činiteľov, ktoré ovplyvňujú efektívnosť vyučovacieho procesu. Z uvádzaných prístupov je zrejmé, aký význam majú pre žiakov potreby akceptácie, uznania, výkonu, kompetencie či sebarealizácie. Tieto potreby sú i zdrojom motivácie žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese. Ak učitelia chcú, aby bola výchova a vzdelávanie efektívne, mali by vychádzať z týchto potrieb. V edukačnej praxi to znamená, aby učitelia vytvárali optimálne podmienky na tvorivé rozvíjanie ich vlastných možností a potenciálu, aby žiaci čo najčastejšie zažívali úspech, uznanie, dostávali v učebnej činnosti množstvo pochvál, ocenení a povzbudení. Z tohto dôvodu je potrebné poznať a efektívne poznať a uplatňovať možnosti navodzovania a udržiavania pozitívnej motivácie žiakov. Moderná didaktika predmetnú problematiku motivácie žiakov do učebného procesu rieši prostredníctvom tzv. vstupných a priebežných motivačných metód, aktivizujúcich metód (didaktické hry, situačné metódy, inscenačné metódy, brainstorming, kooperatívne vyučovacie metódy, atď.), metód diferencovaného vyučovania (diferencované vyučovanie v určitých fázach vyučovacieho procesu, práca na novom

učive so skupinou nadaných žiakov, metóda predĺženého výkladu, metóda dvojakého výkladu, práca s oddeleniami, systém veľkých a malých tried, čiastočná diferenciacia spájaním skupín do paralelných tried, úplná individualizácia vyučovania, atď.), ktoré umožňujú transformovať vzdelávací obsah vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti žiakov a motivovať všetkých (i neprosievajúcich žiakov či žiakov so slabším prospechom) žiakov nie strachom z neúspechu, ale túžbou uspieť.

Summary: The contribution analyses some pedagogical-psychological questions of pupil's motivation to learning with emphasis on application of theoretical basics into educational process. Extra attention is paid to teacher's professional self-reflection as the tool of progressive changes in schools and professional teacher's development.

Key words: Motivation, motivational factors, Maslow's hierarchy of needs, self-actualization, person centered education, humanistic education, teacher's professional self-reflection.

Literatúra

- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J.: Pedagogická psychológia. Bratislava: Jaspis, 1991. ISBN 80-900477-6-9.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.: *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. ISBN 80-07-011773.
- HARTL P., HARTLOVÁ H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HATÁR, C.: *Agresia žiaka očami sociálneho pedagóga*. Nitra: PF UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-103-1.
- HRABAL, V. a kol.: *Psychologické otázky motivácie. 2. vyd.* Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- HUPKOVÁ, M.: Aktuálne otázky profesijnej sebareflexie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva. In: *Trendy súčasnej výuky didaktických disciplín na vysokých školách*. Ústí nad Labem: UJEP, 2003, s. 82-86. ISBN 80-7044-495-9.
- HUPKOVÁ, M. - PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-77-7.
- HUPKOVÁ, M.: *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF, 2006. ISBN 80-8094-028-2.
- HUPKOVÁ, M.: Pedagogicko-psychologické otázky motivácie žiakov do učebnej činnosti. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti (Výskumná úloha VEGA 1/3676/06)*. Nitra: PF UKF, 2008, s.37-51. ISBN 978-80-8094-340-0.
- MASLOW, A. H.: *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000. ISBN 80-96-7980-4-9.
- NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0625-7.
- OBST, O.: Učiteľ ve výuce. In: Obst, O. – Kalhous, Z. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 92-120. ISBN 80-7178-253-X.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-5-X.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E., KLIMENTOVÁ, A., KOMORA, J.: Škola a súčasnosť. *Pedagogické spektrum*, roč. XI, 2002, č. 6, s. 57-78.
- Rogers, C. R.: *Spôsob bytia*. Bratislava: Persona. 1997. ISBN 80-967832-0-3.
- SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: COPYRIGHT BY ASIC BOOKS, INC., PUBLISHERS, 1983. ISBN 0-465-06874-X.
- ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PF MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- TÓTHOVÁ, M.: Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti (Výskumná úloha VEGA 1/3676/06)*. Nitra: PF UKF, 2008, s. 52-70. ISBN 978-80-8094-340-0.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MC, 2004. ISBN 80-8052-188-3.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie - Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- ZAŤKOVÁ, T.: Motivácia a moderné vyučovacie metódy. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti (Výskumná úloha VEGA 1/3676/06)*. Nitra: PF UKF, 2008, s. 168-183. ISBN 978-80-8094-340-0.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M.: *Model tvorivo-humanistického vyučovania*. Bratislava: MC, 1994. ISBN 80-7164-192-8.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktná adresa

Marianna Hupková, PaedDr., PhD., Katedra pedagogickej a školskej psychológie
PF UKF Nitra, Dražovská 4, 949 01 Nitra
mhupkova@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/3676/06 : „Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti“.

MOTIVÁCIA V PROCESSE RIADENIA EDUKAČNÉHO PROCESU V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY.

MOTIVATION IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS UNDER CONDITIONS OF PRIMARY SCHOOL.

Anna Klimentová, PF UKF v Nitre

Abstrakt

Motivácia v procese riadenia je jednou z najzložitejších a najviac diskutovaných otázok manažérskych činností. Má veľký vplyv jednak na usmerňovanie činností ľudských zdrojov v edukačnom procese ako aj na zvyšovanie jeho úrovne kvality.

Kľúčové slová

motivácia, stimulácia, odmeňovanie, správanie, potreby

Úvod

Vo všeobecnosti pre motiváciu platí, že je chrbticou riadenia. Bez určitej úrovne motivovaného správania a konania ľudí nie je možné vytyčovať ciele ale ani vyžadovať ich plnenie. Z toho vyplýva, že aká je motivácia ľudí, také sú aj ich pracovné výsledky. Motivácia prispieva aj k ďalšiemu dôležitému aspektu, ktorý ovplyvňuje pracovnú výkonnosť – k vytváraniu pozitívnej klímy v organizácii a zároveň je aj konštrukčným prvkom vytvárania organizačnej a riadiacej kultúry. Pre manažment je motivácia kľúčovou a zároveň aj najťažšou vecou. Podľa definícií, manažér je človekom, ktorý prostredníctvom práce iných ľudí naplňa ciele podniku. Základné princípy motivácie sú kombináciou presvedčovania, povzbudzovania a nátlaku. Svetoví lídri, ako ukazuje prax, nepotrebujú k tomu žiadne návody, vedia prinútiť pracovníkov k najlepším výkonom, a to pôsobením na ich najväčšie potreby a túžby. Časopis Harvard Business Review uskutočnil medzi poprednými americkými manažérmi prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť, akými metódami vstupujú do zápasu o motiváciu jednotlivca, tímu a organizácie. Ich odpovede boli rôzne. Niektorí sa zameriavajú na racionalitu a usporiadanosť príkazov, čo je jedna zo základných potrieb zamestnancov. Tu sa dá využiť adresné a konzistentné odovzdávanie správ, alebo stanovovanie čiastkových cieľov systémom krok za krokom. Iní požadujú od zamestnancov postupné zvládanie náročnejších procesov a ďalší zasa využívajú sebarealizáciu, ako základnú potrebu človeka.

1 Potreby a motivácia

Súčasná spoločenská práca je zasiahnutá rozsiahlou a hlbokou deľbou pracovných činností. Nie každá práca je rovnako náročná, inšpirujúca a atraktívna. Okrem toho sú rozdiely aj medzi ľuďmi: od vyslovených lenivcov po ľudí, ktorí prepadli práci ako droge (workoholici). Ak chceme dosiahnuť, aby zamestnanci pracovali v súlade so zámermi a cieľmi organizácie, treba sa v rozmanitosti prác a záujmov orientovať, aby sme vedeli, na ktorých ľuďoch aké pohnutky na povzbudenie do pracovnej činnosti platia.

Ľudské správanie je orientované na uspokojovanie ľudských potrieb. Sú to tie materiálne a nemateriálne hodnoty, ktoré pociťujeme ako nedostatkové ale zároveň ako nedostatkové a dôležité pre svoju existenciu a sebarozvoj.

Moderné riadenie sa prikláňa k názoru, že jeho dôležitou súčasťou je viac motivácia pracovníkov ako ich priame alebo nepriame donucovanie k výkonu. Nie je dôležité to, aby pracovník musel určitú činnosť vykonávať, ale aby ju chcel vykonávať sám.

Motivácia sa týka vnútorných procesov, ktoré nie sú viditeľné a ani fyzicky skúmateľné. Výsledkom motivácie je vždy aktivita a je nevyhnutné si uvedomiť, že motivácia a správanie nie sú totožné pojmy. Ľudské správanie nie je náhodné a závisí od vnútornej motivácie. Správanie človeka môžeme len predpokladať, avšak má svoje príčiny, ktoré môžu byť známe alebo neznáme. Samotní jednotlivci nie vždy rozumejú svojim motiváciám. Ľudské správanie je predurčené na dosahovanie cieľ, ale ciele nedeterminujú správanie ľudí, iba ich ovplyvňujú. Zaujímavá je skutočnosť, že ako náhle sa uspokojí jedna potreba, vynorí sa druhá. Uspokojená potreba už nemotivuje.

Ľudia si vytyčujú obyčajne ciele, ktoré najpravdepodobnejšie uspokojujú ich potreby. Popritom, ale pre každého tento cieľ môže uspokojovať iné potreby. Takto napr. služobný postup môže pre jedného znamenať uspokojenie potreby istoty, pre druhého uznanie jeho schopností, pre tretieho status a pre štvrtého profesijný úspech. Na druhej strane tú istú potrebu môžu uspokojiť rôzne ciele. K dosahovaniu cieľa môžu byť ľudia motivovaní rôznym spôsobom.

2 Stimulácia

Stimulácia predstavuje súbor vonkajších podnetov, ponúk, ktorých úlohou je určitým spôsobom usmerňovať konanie pracovníkov a pôsobiť na ich motiváciu. Zmyslom používania stimulov je podnietiť u pracovníka určitú aktivitu alebo ju na druhej strane aj obmedziť. Zvýšenie motivácie je možné v riadiacej praxi dosiahnuť využívaním množstva podnetov, ktoré stimulujú pracovný výkon. Zaradíme sem technickú vybavenosť práce, hygienické a zdravotné podmienky práce, úroveň pracovného prostredia, pracovnú dobu a jej organizáciu, mzdy a spôsoby hodnotenia a odmeňovania pracovníkov, forma delegovania právomocí a zodpovednosti, možnosti postupu, úroveň bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a pod. Súhrn týchto činiteľov predstavuje vo svojich dôsledkoch pracovné uspokojenie ľudí. K tomu, aby pracovník vynaložil úsilie, je potrebné splniť 3 podmienky:

- jeho úsilie musí vyústiť k primeranému výsledku
- výsledok jeho činnosti musí byť následne odmenený
- odmena musí mať pre pracovníka význam.

V praxi to môže znamenať, že vedúci pracovník neuspeje, keď sľúbi podriadenému, že ak ukončí úspešne určitý projekt, stane sa jeho zástupcom. Avšak dotyčný pracovník vôbec netúži sa stať zástupcom riaditeľa, ale chce aj naďalej učiť. Takáto odmena pre neho nemá žiadny význam. Z uvedeného vyplýva, že riadiaci pracovník, napr. riaditeľ školy, by mal:

- zistiť potreby svojich podriadených (zvlášť neuspokojené potreby)
- informovať sa o tom, aké profesionálne resp. životné prania podriadení a kolegovia majú
- podporovať vznik zdravého napätia okolo týchto prání, alebo šancí, pretože podporuje mobilizáciu síl a vznik nových aktivít
- stimulovať a podporovať rozvoj týchto aktivít všetkými prostriedkami
- vytvoriť podmienky, aby tieto stavy mohli byť uspokojené a aby všetky súvisiace situácie s úspešným dosiahnutím vyššieho stupňa profesionality boli plne prežívané a stali sa ďalším stimulom profesionálneho a osobnostného rozvoja.

Na činnosť človeka a jeho osobnosť v pracovnom procese priaznivo pôsobí:

- ekonomická istota
- pocit bezpečia
- možnosť postupu
- verejné uznanie a morálne ocenenie pracovníka v organizácii a celej spoločnosti
- dôvera v školu
- uspokojenie z vykonávanej práce
- priaznivá spoločenská atmosféra v pracovnej skupine
- priaznivé vzťahy s bezprostredne nadriadeným pracovníkom (jeho správanie, konanie, spôsob vedenia ľudí)
- priaznivé vonkajšie podmienky
- starostlivosť organizácie o pracovníkov.

Ak sú pracovné podmienky primerané, pracovník im nevenuje príliš veľa pozornosti. Priaznivý stimulačný účinok získavajú ak ich môže pracovník aktívne upravovať. Nevhodné pracovné podmienky nemajú stimulačný účinok, iba ak by boli extrémne nevhodné a výrazne by narúšali výkon pracovníka. Stimulačná váha pracovných podmienok a organizáciou práce je určovaná aj životným štandardom pracovníka.

Niet pochyb o tom, že motivácia je podstatou dobrého výkonu. Nie je však jasná odpoveď na otázku ako motivovať. Ľudia sú motivovaní rozličnými vecami – psychologickými potrebami, fyziologickými túžbami, vytrvaním, naliehavými potrebami, emóciami, utrpením, stimulmi, obavami, hrozbami, oceneniami (priateľstvo, peniaze, postavenie...), vlastníctvom, prániami, zámermi, hodnotami, slobodou, vnútorným uspokojením, sebauspokojením, záujmami, radosťami, zaužívanými zvykmi, cieľmi, ambíciami, atď.; všetkými súčasne. Zmena

zahŕňa obe veci: vedieť ako (učenie sa) a chcenie (motivácia). Je dôležité uvedomiť si, že učenie sa odlišuje od realizácie.

Úlohou riaditeľa školy je zabezpečiť, aby boli úlohy školy plnené učiteľmi a žiakmi. Na základe tohto by mal byť riaditeľ školy schopný motivovať tak učiteľov, žiakov ako aj ostatných zamestnancov. Ale to sa oveľa ľahšie hovorí ako realizuje! Teória a prax motivácie sú zložité predmety, ktoré sa dotýkajú viacerých disciplín. Napriek rozsiahlemu výskumu, tak základnému ako aj aplikovanému, podstata motivácie nie je jasne pochopená a taktiež je veľmi slabo praktizovaná. Kto chce pochopiť motiváciu, musí pochopiť ľudskú podstatu, prirodzenosť. A v tom spočíva problém!

Motiváciu môžeme skvalitniť. Existuje veľa možností a neskúsený riaditeľ školy alebo manažér nemusí vedieť, kde začať. V literatúre sa uvádza sedem stratégií pre motiváciu:

- pozitívne posilnenie, vysoké očakávania
- účinná disciplína a trest
- spravodlivé zaobchádzanie s ľuďmi
- uspokojenie potrieb pracovníkov
- určenie pracovných cieľov
- reštrukturalizácia pracovných miest
- odmeny za pracovný výkon

Toto sú základné stratégie a aplikácia každej z nich bude podmienená situáciou na pracovisku. V podstate, existuje priepasť medzi reálnou situáciou, v ktorej sa jednotlivec nachádza a medzi vytúženou, v ktorej by sa chcel nachádzať. Úlohou manažéra je pokúsiť sa zredukovať tento rozdiel.

Práve motivácia je prostriedkom na zmenšenie a upravenie tohto rozdielu. Motivácia špecifickým spôsobom privádza druhých k cieľom, ktoré boli stanovené manažérom, resp. riaditeľom školy. Prirodzene, tieto ciele, tak ako aj motivačný systém, musia zodpovedať organizačnej štruktúre školy. Motivačný systém musí byť prispôsobený situácii a organizácii.

3 Vplyv učiteľa na motiváciu

Za rozhodujúci činiteľ vo výchovno- vzdelávacom procese považuje K. D. Ušinskij (In Turek, I., 1997, s.49) učiteľa. Jeho výrok znie: „... nijaký organizačný poriadok a osnovy, nijaký umelý mechanizmus, aj keby bol čo najlepšie vymyslený, nemôže nahradiť osobnosť vo výchove... Bez osobného bezprostredného vplyvu vychovávateľa na zverenca nie je možná naozajstná výchova, ktorá by prenikala do charakteru. Len osobnosť môže pôsobiť na rozvoj a určenie osobnosti, len charakter môže utvárať charakter.“

M. Zelina (1996, s.11- 12) zdôrazňuje dôležité úlohy učiteľa, ako: aktívnu úlohu navodzovateľa pedagogických situácií; aktívnu a tvorivú úlohu usmerňovateľa a organizátora skúmania rôznych alternatív a hľadania správnej stratégie odpovedí; a úlohu posilňovača správnych reakcií, volieb, alebo neposilňovača nesprávnych reakcií. Pretože výchovu by sme mali modelovať tak, aby sme učili žiaka samostatne voliť alternatívy a rozhodovať sa v rozličných dilematických situáciách.

„V alternatívnych koncepciách sa vníma pozitívny vzťah učiteľa a dieťaťa ako podstatný, lebo práve on rozhoduje o tom, či si dieťa pripúšťa pôsobenie pedagóga, alebo nie, či dôjde k zmene dieťaťa, teda k jeho výchove. Od charakteru tohto vzťahu závisí tiež navodzovanie psychických dispozícií dieťaťa, ktoré buď aktivizujú alebo brzdia jeho rozvoj. Rozhoduje o tom, či dieťa dostane priestor pre rozvíjanie seba samého alebo nie, či bude môcť byť partnerom učiteľa pri vlastnej výchove“ (Kosová, B., 2000, s. 14).

So vzťahom učiteľa a žiakov úzko súvisí problematika triednej, poprípade školskej klímy. Jedným z najvýraznejších prejavov toho, aký typ klímy funguje v určitej triede, je štruktúra participačných aktivít žiakov, teda toho, koľko žiakov a ako často sa začleňujú do vyučovania, a ktorí žiaci sa na vyučovaní neparticipujú (Průcha, J., 2002, s. 346).

E. Petlák (2004, s. 18 – 19) adresuje učiteľovi niekoľko užitočných rád v oblasti zásad a metód motivácie žiaka. Hovorí, že učiteľ by mal dbať na to, aby bolo jeho učenie pre žiakov zaujímavé; aby žiaci učivu rozumeli; aby vyučoval to, čo má zmysel, aby aj žiak docenil hodnotu nových poznatkov. Jednotlivé metódy rozdelil na:

- 1) **metódy podporujúce sebadôveru žiaka** – pomáhať žiakom stanoviť si ciele a hodnotiť dosiahnuté pokroky, zbaviť ich syndrómu neúspechu a pomáhať slabším žiakom
- 2) **metódy motivácie využívajúce vonkajšie podnety** – chváliť a hodnotiť žiakov aj za malé postupy tak, aby doceňovali výsledky učenia sa, zamerať ich na didaktické ciele

- 3) **metódy nadväzujúce na vnútornú motiváciu žiakov** – podporovať pocit autonómie, samostatnosť žiakov, vychádzať im v ústrety v ich potrebách, obohatiť didaktické činnosti rôznymi inováciami a prispôbiť ich záujmom žiakov
- 4) **metódy povzbudzovania do učenia** – rozvíjať motiváciu do učenia rôznymi činnosťami, ako samozrejmý, či vlastný záujem, snažiť sa o sebamotiváciu žiakov, formulovať didaktické ciele, vytvoriť priestor pre otázky žiakov, vyvolávať u nich vedomie vlastnej zodpovednosti a hodnotenia, povzbudzovať slabších
- 5) **metódy vlastnej klasifikácie ako motivátora** – pracovať na sebe samom, výsledky práce žiakov sú aj výsledkami schopností učiteľa, rozvíjať schopnosti autoregulácie a samokontroly

V projekte Milénium je vyzdvihnutý učiteľ, ako rozhodujúci činiteľ vo výchove. Pretože bez kvalitne pripraveného a pracujúceho učiteľa sa nedá realizovať transformácia žiadneho školského systému. V súvislosti s tým je kladená požiadavka na kvalifikovaných pedagógov ale aj nutnosť zabezpečiť motivačné stimuly pre celoživotné vzdelávanie pedagogických pracovníkov, ich kariérny rast, zlepšenie ekonomického a spoločenského postavenia (Zelina, M., 2004, s. 91 – 92).

Existuje mnoho literatúry, ktorá radí hlavne začínajúcim pedagógom, ako riadiť edukačný proces, ako vytvoriť pozitívnu klímu v triede, ako zvýšiť chuť žiakov učiť sa. Tieto publikácie zároveň zdôrazňujú, že popri všetkých odborných radách je pre učiteľa kľúčová najmä prax, v ktorej sa konfrontujú jeho teoretické poznatky s realitou.

Učiteľ, ako hlavný riadiaci prvok vyučovania, má v rukách veľkú motivačnú ale aj demotivačnú moc. Jeho prvoradou úlohou je udržať pozornosť detí na vyučovaní na preberanú látku, motivovať ich k učeniu, samoštúdiu, túžbe po poznání. Zároveň musí rešpektovať ich individuálne a vekové osobitosti. Pri vyučovaní by mal pristupovať k jednotlivým žiakom rovnako, aby nikomu neukrivil. Veľký pozor si musí dávať pri hodnotení učebných výsledkov žiakov a byť citlivý voči ich potrebám. Mal by ich každodenne motivovať natoľko, aby z dochádzku do školy nebrali len ako nevyhnutnú povinnosť, ale ako príjemnú súčasť detstva.

Záver

Vývoj v posledných rokoch prináša v oblasti motivácie pracovníkov nové výzvy: čoraz častejšie sa stáva, že manažéri vedú osoby, ktorých prácu sami nikdy nevykonávali, a naopak, že mnohí z pracovníkov majú dostatok schopností na to, aby svoju prácu dokázali riadiť sami. Manažéri, ktorí chcú motivovať svojich pracovníkov, musia na tieto trendy reagovať. Mnoho manažérov si myslí, že motivácia ich pracovníkov závisí od ich vlastností, že vzťah niektorých pracovníkov k práci je prirodzene dobrý, kým u iných od prírody zlý a tieto postoje nemožno príliš meniť. V prístupe pracovníkov k práci existujú, pochopiteľne, rozdiely. Zval'ovanie viny za nízku motiváciu na pracovníka však nie je veľmi produktívne.

Najväčší vplyv na úroveň motivácie zamestnancov majú ich manažéri. Ide o ich schopnosť:

- komunikovať s pracovníkmi, spravodlivo ich odmeňovať,
- prejavovať im za dobrú prácu uznanie,
- vytvárať priaznivé pracovné prostredie,
- prispievať k pocitu zmysluplnosti práce,
- vytvárať tímovú atmosféru a pod.

Z dlhodobého hľadiska možno dosiahnuť oveľa vyššiu výkonnosť pracovníkov, keď pred negatívnymi motivačnými metódami uprednostníme pozitívne.

Summary

Motivation is the key problem in the process of management, particularly in the field of leadership. It is necessary to devote the increased attention, because without motivation it is impossible to reach the specified goals.

Key words

motivation, stimulation, evaluation, behavior, needs

Literatúra

1. DONNELLY, J.H., GIBSON, J.L., IVANCEVICH, J.M.: 1997. *Management*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-422-3.
2. KOONTZ, H., WEHRICH, H.: 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-45-7.
3. KOSOVÁ, B. a kol. 2000. *Zmena a inovácie školy a výchovy*. Nitra : PF UKF. 175 s.

- ISBN 80-8050-322-2.
4. PETLÁK, E. 2004. K teórii a praxi diferencovaného vyučovania. In PETLÁK, E. – JUSZCZYK, S. a kol.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : PF UKF, s.8 – 21, ISBN 80-8050-743-0.
 5. PORVAZNÍK, J.: 2003. *Celostní management*. Bratislava: Sprint. ISBN 80-89085-05-9.
 6. PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
 7. SEDLÁK, M.: 2001. *Manažment*. Bratislava: Elita. ISBN 80-89047-18-1.
 8. TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum. 316 s. ISBN 80-88796-49-0.
 9. VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O.: 2001. *Management*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-041-4.
 10. ZELINA, M. 2004. *Teória výchovy. - Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
 11. ZELINA, M. 1996. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov : Metodické centrum. 71 s. ISBN 80- 8045- 042- 0.

Adresa

PhDr. Anna Klimentová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
949 74 Nitra
aklimentova@ukf.sk

Tento príspevok bol napísaný v rámci projektu VEGA 1/3676/06 – Pedagogicko didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti.

KLÍMA TRIEDY A JEJ VPLYV NA MOTIVOVANIE ŽIAKOV DO UČEBNEJ ČINNOSTI

CLASSROOM CLIMATE AND ITS INFLUENCE ON MOTIVATING PUPILS TO PERFORM EDUCATIONAL ACTIVITY

Jana Hanuliaková, Katedra pedagogiky PF UKF

Abstrakt

Príspevok pojednáva o význame klímy triedy ako jednej z možností motivovania žiakov v procese edukácie. Motivácia v edukácii zahŕňa viaceré komponentov, ktoré spolu so svojimi špecifikami určujú jej intenzitu a charakter. Zamýšľame sa nad klímou triedy, ktorá svojou povahou významne ovplyvňuje motiváciu žiakov do učebnej činnosti. Podporuje ich postoj k učeniu, zvyšuje záujem o školskú prácu a v neposlednej miere prispieva ku kvalite života žiakov v triede.

Kľúčové slová

Klíma triedy. Motivačná sila klímy triedy. Činitele klímy triedy. Kvalita života v triede.

Úvod

Progres spoločnosti a rýchle životné tempo priniesli okrem modernizácie didaktických prostriedkov, foriem práce, či zakomponovania informačných technológií do edukácie aj viaceré negatívne javy. Citové ochladenie žiakov, prevaha povrchných vzťahov a priateľstiev, neschopnosť vnímať potreby druhých sú súčasťou každodenného života. Dnešné deti žijú v prostredí plnom mnohých nástrah a hrozieb, a preto chceme upriamiť pozornosť najmä na formy motivácie, ktoré apelujú na podporu a rozvoj sociálno – emocionálnej zložky osobnosti.

Vzbudenie záujmu u žiakov počas vyučovania je čoraz náročnejšou časťou prípravy učiteľa. Postoj žiakov k učebnej činnosti žiakov, k záujmu o prácu, k ich výkonom, ako aj k úspechom, závisí do výraznej miery od intenzity motivácie. Motivácia je kľúčovou úlohou učiteľa v plánovaní a príprave na edukačný proces. Podnietiť žiakov k záujmu o prácu na vyučovaní ako i v čase mimoškolských aktivít predstavuje neľahkú úlohu pre učiteľa. Vhodné zvolenie motivácie je úzko prepojené s pedagogickým majstrovstvom edukátora. Nemožno ju obmedziť len na výber metód, či foriem a spôsobov práce žiakov. Vychádzame zo skutočnosti, že efektívna edukácia je podmienená viacerými činiteľmi, ktoré vzájomné úzko súvisia a kooperujú. V našom príspevku sa orientujeme na jednu z kľúčových domén edukácie, ktoré prispievajú k jej skvalitňovaniu a ku konečnému efektu a výsledku. Klíma triedy v sebe zastrešuje komplex faktov, javov, skutočností, vzťahov, ktoré sú vo vzájomnej koexistencii a tak vytvárajú ucelený systém - aktuálnu klímu v triede.

1 Klíma triedy ako motivačný činiteľ

Motivácia predstavuje pre každého jedinca niečo iné. Vzťahuje sa na to, čo prežívame, k čomu smerujeme, po čom túžime, akú máme ideály. Podľa V. Hrabala a kol. (1984) je **motivácia súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, smerujú a udržujú správanie človeka**. Jedným z mnohých činiteľov podnecujúcich edukačný proces je klíma triedy, ktorá svojim charakterom výrazne ovplyvňuje úspešnosť práce žiakov. Taktiež plní funkciu, ktorá vedie žiakov k učeniu a ovplyvňuje množstvo a kvalitu úsilia, ktoré do učebnej činnosti vkladajú. Mnoho edukačných situácií žiaci vnímajú ako niečo, čo im pripravuje a sprostredkováva učiteľ. Z uvedeného dôvodu je nevyhnutné pripomenúť, že práve klíma triedy spolu so svojimi komponentmi dáva priestor učiteľom rovnako ako aj žiakom participovať na jej tvorbe. Klíma triedy je charakterizovaná ako **dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede** (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J. 1998, s. 98).

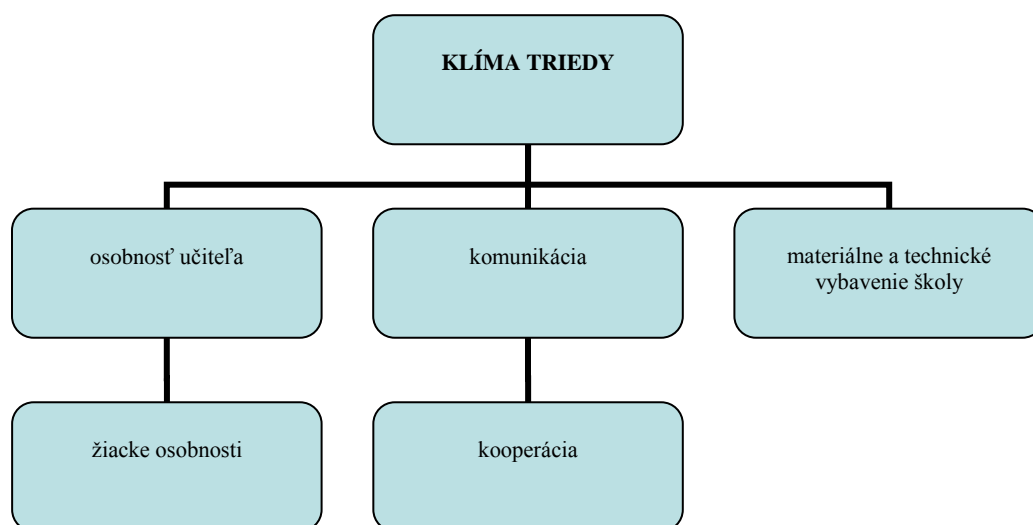
Vytvorenie a zabezpečenie priaznivého prostredia s akcentom na rozvoj osobnosti dieťaťa prispieva ku kvalitnej edukácii. Aktuálnu klímu triedy je možné v súvislosti s motiváciou chápať ako vonkajšiu hnaciu silu aktivity žiakov. Významnou a dôležitou zložkou motivačného procesu je podnetnosť komplexne chápaného prostredia, v ktorom sa učebná činnosť uskutočňuje. Na dôležitosť motivácie upozorňuje aj R. E. Slavin (1987) In Z. Kalhost - O. Obst (2002, s. 367), ktorý uvádza, že učiteľ ani nemôže „motivovať žiakov“, môže len vytvoriť

v triede prostredie, ktoré motiváciu povzbudzuje (výber učiva, metód alebo využívanie pomôcok). Zložitost' psychológie motivácie nám nedáva jednoduchý návod, ktorý by zaručil, aby aj nemotivované deti zanietil pre učenie. Možností, na to ako môže učiteľ motivovať žiakov je viacero. Počnúc materiálnym vybavením, rôznorodými didaktickými pomôckami a modernou technikou až po zakomponovanie metód a mnohých ďalších súčastí edukačného procesu. Samotné materiálne vybavenie nie je postačujúce, pokiaľ nie je v triede pre žiakov vytvorená možnosť seberealizácie, či optimálna pedagogická komunikácia. V tejto súvislosti J. Skalková a F. Bacík (1988) uvádzajú, že motivačná sféra, ktorá ovplyvňuje činnosť žiakov, je podmienená nielen školským, ale aj širším sociálno-kultúrnym prostredím. To sa prejavuje určitým spôsobom aj pri vyučovaní, napr. ako zvýšená či znížená intenzita záujmu o určité oblasti edukácie a obsahu školského vyučovania.

2 Činitele klímy triedy podporujúce motiváciu žiakov

Klíma triedy je komplex viacerých činiteľov, ktoré vzájomným ovplyvňovaním tvoria jeden celok. V odbornej literatúre sa uvádzajú viaceré klasifikácie a delenia činiteľov klímy triedy. Nie je našim cieľom venovať pozornosť jednotlivým diferenciaciám činiteľov klímy triedy, ale chceme upriamiť pozornosť na nasledovné komponenty, ktoré svojou intenzitou môžu výrazne pôsobiť na motiváciu žiakov. Či už v pozitívnom alebo negatívnom smere.

Obrázok 1 Vybrané činitele klímy triedy



V odbornej literatúre sú uvádzané viaceré činitele, ktoré participujú na vytváraní klímy triedy. Vymenovávaním jednotlivých činiteľov sa nebudeme zaoberať, uvedieme len tie, ktoré sú z nášho pohľadu významné pri kreovaní klímy triedy. Pozornosť upriamujeme na osobnosť učiteľa a žiacke osobnosti, ktorí prostredníctvom vlastných výpovedí hodnotia súčasti edukačného procesu participujúce na klíme triedy.

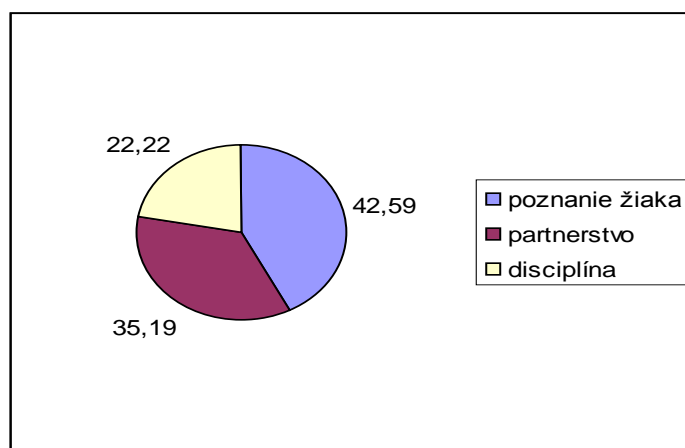
2.1 Význam klímy triedy z pohľadu učiteľov

Učiteľ svojim statusom v triede zastáva viacero rol, ktoré vyplývajú z jeho kompetencií. Pri kreovaní klímy triedy sa od učiteľa vyžaduje, aby používal postupy a metódy, ktoré budú podporovať a zdôrazňovať sociálne a emocionálne ciele vzdelávania. V súvislosti s motiváciou treba pripomenúť aj motivačné presvedčenie žiakov. Motivačné presvedčenie vytvára akýsi rámec, ktorý riadi to, čo si žiaci o určitom školskom predmete myslia, čo cítia ako vnímajú klímu na danej vyučovacej hodine. Treba si uvedomiť skutočnosť, že žiaci často hodnotia predmet buď ako priaznivý (optimistický), alebo nepriaznivý (pesimistický). Ak žiaci vnímajú niektorý predmet buď priaznivo, alebo nepriaznivo je veľmi ťažké ho zmeniť. Kľúčovou úlohou učiteľa je vytvoriť a následne udržať takú klímu triedy, ktorá bude podporovať motivačné snahy žiakov ako aj učiteľa. Treba zdôrazniť, že u žiakov v základnej škole sa motivácia vekom mení. Ako pripomínajú P. Piťha a Z. Helus (1994) dochádza u žiakov často k motivačnej kríze vo vzťahu k školskému učeniu sa (tzv. motivačné vákuum). Učiteľ môže žiakom pomôcť tým, že sa snaží zaujať žiakov pre hodnoty a ciele, ktoré sú pre nich perspektívne. Významnou motivačnou rolou

učiteľa je aj vedenie záujmovej skupiny – krúžku, športového klubu, umeleckého súboru. Pri práci v takýchto zariadeniach môže učiteľ pozitívne pristupovať k určitej oblasti učenia a motivovať k výkonom. Zaniatený učiteľ počas edukačného procesu prejavuje svoj záujem o predmet a o poznanie vôbec (sú sociálnym, rolovým modelom). Vládne tam klíma náročnosti, kedy učiteľia svojim postojom trvalo dávajú najavo, že od žiakov vyžadujú dobré výkony a že sú presvedčení, že žiaci „majú na to“, aby to dosiahli. Rovnako významné je i to, ako sa v triede žiaci cítia, či majú pocit bezpečia, radosti, necítia sa ohrození a vedia, že keď sa budú usilovať, tak učiteľ alebo spolužiaci na to budú reagovať pozitívne a nie výsmechom.

Pri vytváraní motivačnej klímy v triede musí učiteľ poznať úroveň motivovanosti svojich žiakov. Skúsený učiteľ dokáže na základe rozhovoru so žiakmi a pozorovaním ich činnosti pomerne spoľahlivo odhadnúť ako veľmi sú žiaci k školskej práci motivovaní. Podľa J. Hvozdíka (1994) úlohou učiteľa je, aby sa motivácia stala mechanizmom žiakovej autoregulácie, aby sa pokiaľ možno vonkajšia motivácia učebnej činnosti reštrukturovala na vnútornú, ktorá je stabilnejšia. Úspech tohto procesu závisí od toho, či učiteľ bude vedieť využiť obsah a priebeh učebnej činnosti, respektíve ako bude vedieť spájať obsah učebnej činnosti s motiváciou učebným výkonom. Skutočnosť, že učiteľia vnímajú vplyv klímy triedy v rámci efektívnej edukácie dokazujú aj výsledky nami realizovaného výskumu. Výpovede učiteľov prezentujú priority, ktoré považujú za významné vo svojej práci. Za významné vo svojej práci považujú nasledovné tri najčastejšie uvádzané súčasti školského života (Graf 1).

Graf 1 Priority učiteľov pri tvorbe klímy triedy



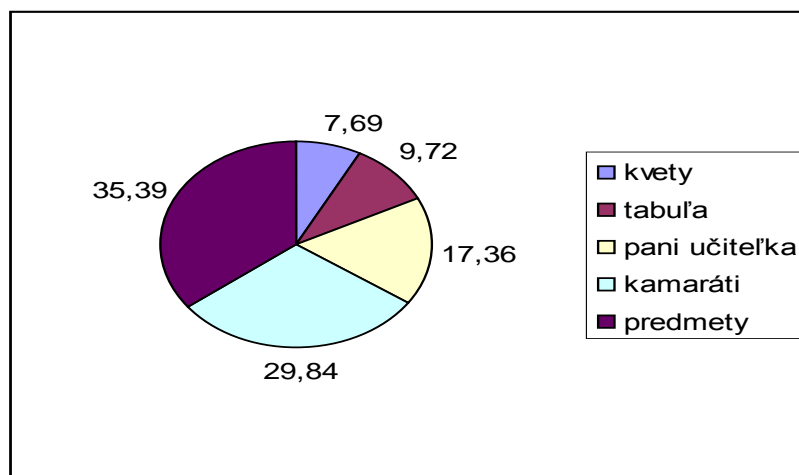
Z uvedeného grafu vyplýva, že učiteľia vnímajú potrebu poznania žiakov ako jednu z východísk kvalitnej edukácie. Bez dokonalého poznania žiakov učiteľ nedokáže efektívne vyberať optimálne spôsoby a formy motivácie žiakov. V nadväznosti na uvedený fakt, že učiteľia zdôrazňujú poznanie žiaka sa prejaví aj v skvalitňovaní vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, kedy sa vzťah dostáva do partnerskej roviny. Partnerstvo považujú učiteľia za druhú významnú oblasť edukačnej práce. Nie je prekvapujúce zistenie, že učiteľia zdôrazňujú disciplínu ako nevyhnutnú súčasť svojej práce. Bez stanovania a rešpektovania noriem, ktoré sú súčasťou disciplíny v triede, nie je možné efektívne edukačne pôsobiť. Učiteľ svojim prístupom k žiakom, komunikáciou s nimi, schopnosťou flexibilne kreovať skupinu, voliť vhodné didaktické metódy a prostriedky prispieva k tvorbe klímy v triede mnohokrát aj nevedome. Všetci učiteľia si prajú, aby ich žiaci mali trvalý a dlhodobý záujem o prácu v škole, aby chápali školu ako miesto, ktoré spĺňa požiadavky kladené na optimálnu klímu triedy a školy.

2.2 Hodnotenie činiteľov klímy triedy žiakmi

Žiak hneď po nástupe do školy je začlenený do sociálnej skupiny. Vytváranie vzájomných vzťahov a nových kamarátstiev je pre ne dôležité, a to aj z hľadiska ďalšieho života v triede. Každý žiak je jedinečná osobnosť, ktorú je potrebné rešpektovať v rámci vzájomných interakcií. Otázky vzájomných vzťahov sú predmetom sociálnej klímy v triede. Tá do výraznej miery ovplyvňuje kvalitu vzťahu medzi žiakmi navzájom, ale aj vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi. Pozitívne vzťahy v triede sú pre mnohých žiakov motivujúce pri ich učení sa. Z uvedeného dôvodu sme chceli zistiť, čomu žiaci pripisujú najväčší význam a čo vnímajú ako priority v triede, ktorú navštevujú. Žiaci na

základe projektívnej metódy nedokončených viet „V našej triede mám najradšej...” najčastejšie uvádzali elementy edukačného procesu a triedneho života, ktoré uvádzame v grafe 2.

Graf 2 Výpovede žiakov získané projektívnou metódou nedokončených viet



Získané údaje sme zosumarizovali podľa častosti výskytu kategórií, ktorú im prikladali respondenti. Žiaci vo svojich výpovediach najpozitívnejšie hodnotili vyučovacie predmety. Drvivá väčšina žiakov odpovedala v zmysle: *výtvarná výchova, telesná výchova, matematika...*, len sporadicky žiaci uvádzali výpovede typu: *... keď sa smežeme, prestávky, ... keď nevyrušujeme, ... keď sa nehádame, ... keď je v triede zábava*. Pre komplexnejšie vyhodnotenie získaných žiackych výpovedí sme ich rozčlenili do troch oblastí. V prvej časti sme spracovali výpovede, ktoré vyjadrovali poradie obľúbenosti osôb v triede. Prvenstvo žiaci prikladajú svojim rovesníkom, kamarátom, susedovi, s ktorým sedia a následne uvádzajú svojho učiteľa. Z materiálneho vybavenia tried pripisujú opýtaní žiaci najväčší význam výzdobe, laviciam (svojmu miestu). Tretiu kategóriu, ktorú sme pri spracovaní výpovedí žiakov zostavili, boli didaktické aspekty edukácie, v ktorej najväčší výskyt zastúpila tabuľa, následne nástenky a obrázky (Hanuliaková, J. 2008, s. 97). Skutočnosť, že na popredných miestach sa vyskytli aktéri edukačného procesu (učitelia, žiaci, kamaráti) nás utvrdila v predpoklade, že interakcia v triede je nevyhnutnou súčasťou efektívneho pôsobenia učiteľa na žiaka. Hodnotné vzťahy v triede sú základom pre tvorbu sociálnej klímy. Pokiaľ je sociálna klíma priaznivá, sú žiaci schopní pracovať nerušené, bez zábran a rovnako činnosť učiteľa je efektívnejšia. V opačnom prípade „nepriaznivá atmosféra“ na vyučovaní podstatne znižuje učebnú činnosť žiaka a sťažuje prácu učiteľa (Šuťáková, V. - Ferencová, J., 2004, s. 156).

Základným procesom, v ktorom sa klíma kryštalizuje, je vždy medziľudská interakcia. V tomto procese sa osoby o sebe dozvedajú obyčajne viac než je z hľadiska riešenia rôznych úloh potrebné. Sú to napríklad postoje, ktoré sa v interakcii stávajú viac alebo menej transparentnými. Napriek tomu, že tieto postoje alebo hodnoty nie sú v priamom vzťahu k úlohám, ovplyvňujú výsledky práce žiakov a učiteľov. Prežívanie klímy ako pozitívnej, stimulujúcej má tiež vplyv na pracovnú spokojnosť, a tým sprostredkovane opäť na výkonnosť pracovníkov ako je inovatívny potenciál aktérov edukačného procesu. Existuje mnoho príkladov ako vytvoriť, upevniť, kreaovať a prehlbovať interakciu v triede. Jednu z možností uvádza M. Tóthová (2008, s. 54), ktorá zdôrazňuje motivačnú hru, ktorá uvoľňuje atmosféru, prispieva k harmonickému vzťahu učiteľ – žiak. Cez motivačnú hru učiteľ nadväzuje s deťmi bezprostredný a nezáväzný kontakt. Každý učiteľ má možnosť voľby a výberu takých prostriedkov, foriem, metód a iných súčastí edukácie, prostredníctvom ktorých môže vytvárať optimálnu triednu klímu.

Záver

Vzbudenie záujmu žiakov, zanietenie pre učenie sa a prácu v škole je súčasťou plánovania každej organizačnej formy učiteľa. Kvalita a intenzita motívu výrazne pôsobí na žiakov. Odvíja sa od neho ďalšie smerovanie, povaha a úspešnosť edukačného procesu. Motív podporuje žiaka vo výkonoch, ktorý následne istí alebo podporuje zlepšenie a napredovanie v dosahovaní učebných výsledkov. Fakt, že možnosti motivácie žiakov

v škole sa rozširujú, považujeme za aktuálne upozorniť aj na jednu z možností, ktorá umožňuje nenúteným spôsobom ovplyvňovať život v triede. Treba si uvedomiť, že kvalitný výchovno-vzdelávací proces je možné úspešne realizovať len ak v triede nastane optimálna klíma. Z uvedeného dôvodu sme chceli upozorniť na fakt, že učitelia by sa mali neustále zaoberať problematikou klímy a snažiť sa ju vo svojich triedach diagnostikovať, merať a samozrejme postupne meniť. Sme presvedčení, že si učitelia aj vedenie školy uvedomuje význam klímy triedy a nutnosť jej vytvárania v prospech svojej práce, ale aj práce žiakov i v prospech všetkých činností vo výchovno-vzdelávacom procese.

Summary

In the paper we consider the opportunities of motivating pupils through the creation of classroom climate. We state the selected aspects of the classroom climate that correlate closely with motivating students in the process of education. In the focus of our attention there is the personality of a teacher and pupils, that co-generate the classroom climate via their presence within the educational process.

Key words

Classroom climate. Motivational power of classroom climate. The factors of classroom climate. The quality of the life within the class.

Literatúra

- FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V.: Učiteľ a žiak ako spolutvorcovia klímy školskej triedy. In zborník z vedeckej konferencie „Profil učiteľa a súčasná spoločnosť“. 2004 Ústí nad Labem : ČAPV, ISBN 80-7044-571-8.
- HANULIAKOVÁ, J.: Klíma triedy ako motivačný činiteľ. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Trenčín: MPC, s. 84-110, 2008. ISBN 978-80-89319-04-6.
- HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivácie ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- HVOZDÍK, J. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF UPJŠ, 1994. ISBN 80-08-00376-6.
- KALHOUS, Z. - OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- PÍŤHA, P. – HELUS, Z.: *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1994.
- PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-621-1.
- SKALKOVÁ, J.- BACÍK, Š.: *Zvyšování efektivnosti výchovně – vzdělávacího procesu ve vyučování*. Praha: Academie, 1988. ISBN 21-081-88.
- TÓTHOVÁ, M.: Zvyšovanie efektivity vyučovania triadickým chápaním pojmov aktivita, motivácia a kreativita. In: PETLÁK, E. a kol.: *Pedagogicko - didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: PF UKF, s. 52-69. ISBN 978-80-8094-340-0.

Kontakt:

Jana Hanuliaková, PaedDr.
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská 4, 949 01 Nitra
jana.hanuliakova@ukf.sk

Príspevok bol napísaný v rámci vedecko-výskumnej úlohy VEGA 1/3676/06 „Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti“.

KULTÚRA NÁRODA AKO MOTIVAČNÝ PROSTRIEDOK V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIÍ.

КУЛЬТУРА НАРОДА КАК МОТИВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО В ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭДУКАЦИИ

Gabriela Tkáčová, Žilinská Univerzita v Žiline

Abstrakt

Cudzojazyčné vzdelávanie prostredníctvom kultúry národa, jazyk ktorého vyučujeme sa pokladá za veľmi efektívne a motivačné. Žiak a študent na vyučovacej hodine dostáva nový vedomostný rozmer, otvára okno do sveta filmu, umenia maliarskeho, sochárskeho, architektonického, ocitá sa v divadlách a na koncertoch, kde ich každé vyučovanie pozýva učiteľ ruského jazyka. Hodina sa pre žiakov stáva zážitkom, akousi nezabudnuteľnou impresiou, ktorú im ponúka vzdelaný a humánný pedagóg.

Kľúčové slová: cudzojazyčná edukácia, motivácia, kultúra, kreativita, humánný prístup

V novom storočí nadobúda cudzojazyčné vzdelávanie nový rozmer. Cudzojazyčná edukácia (termín L.Riesa) formuje osobnosť človeka. V učebnom procese má žiak možnosť prehĺbiť si nielen svoje poznanie, znalosti a zručnosti v cudzom jazyku, ale vytvára sa i jeho osobnosť. Obsahom nového ponímania cudzojazyčnej edukácie je kultúra. Profesorka Kollárová tvrdí, že nová kulturologická metodika postavila do centra svojej pozornosti človeka, nositeľa kultúry, jeho normy správania sa, jeho reakcie na spolubesedníka – predstaviteľa druhej kultúry. Passov definuje kultúru ako: „индивидуально, личностно освоенные в деятельности духовные ценности“.

Nové chápanie cudzojazyčného vzdelávania vnáša podstatné zmeny do metodiky vyučovania. Mení sa štruktúra hodiny, formy kontroly, výber textov. Učiteľ by mal vychádzať z intelektuálneho pozadia celej triedy a na jeho základe zvoliť vhodné témy, metódy a postupy tak, aby zaujal žiaka, aby v ňom vzbudil kreativitu a zdravú zvedavosť po novom, nepoznanom. Učiteľ by mal kompetentne odpovedať na zvedavé a niekedy neočakávané otázky svojich žiakov. Táto kompetentnosť je dosiahnuteľná jedine neustálym učiteľovým vzdelávaním a jeho záujmom o nesmierne bohatú ruskú kultúru v širokom slova zmysle. Inými slovami, slovami profesorky Kollárovej: „Kulturologický rozmer súčasnej cudzojazyčnej edukácie môže s úspechom a rád realizovať len tvorivý, všestranne vzdelaný, slušný človek, ktorý s novým jazykom prináša vôňu i chuť, zvuky i nálady zeme, z lona ktorej cudzí jazyk vzišiel.“ Učiteľ by mal k svojmu žiakovi zaujať humánno-osobnostný prístup, čo znamená, že by ho mohol vnímať ako osobnosť, ktorej patrí učiteľova úcta i dôvera a dať mu možnosť individuálneho prejavu. Žiak by mal mať pocit vnútornej slobody a viery v učiteľa, čo by malo vyústiť v jeho dobrovoľné úsilie a snahu poznať cudzí jazyk, jeho kultúru a pri ceste za poznaním hľadať bez rozpakov a dobrovoľne pomoc u svojho učiteľa.

Metódy, ktoré učitelia volia na výuku cudzieho jazyka sú alebo efektívne, alebo nespĺňajú to, čo si nimi učiteľ predsavzal. Najlepšia metóda neexistuje, no môžeme za ňu pokladať tú, v ktorej sa najlepšie vyznáme. Učiteľ by mal pracovať s reálnymi jazykovými situáciami a autentickými textami. Pod pojmom autentický rozumieme všetky tie situácie, s ktorými sa stretne žiak alebo študent nielen vo vyučovacom procese, ale hlavne v reálnom živote. Učiteľ by mal voliť také princípy, metódy a prostriedky, aby zaujal žiakovu pozornosť. Po takejto vyučovacej hodine by mal žiak alebo študent každou bunkou svojho tela prahnúť po rozšírení si vedomostí, ktoré mu podal učiteľ prostredníctvom vyučovacej jednotky. Učiteľ by mal vedieť vzbudiť chuť po novom, nepoznanom. A taká záhadná krajina, akou je Rusko, vzbudzuje veľké množstvo otáznikov. Učiteľ – rusista nemá zdanlivo ťažkú úlohu, len sa musí správne chopiť toho, čo mu história i súčasnosť tohto duševne bohatého národa ponúka. Nie je toho málo.

Naplnenie komunikatívno-kreatívneho princípu cez kultúru – to by mal byť cieľ rozumného cudzojazyčného pedagóga. Nemyslím tým len umeleckú kultúru, ale aj ju samotnú. Kultúra národa a zeme, v ktorej žije, predsa nie je „len“ umelecká. Je tu aj história, filozofia, relígia, etnografia, veda, ekológia, ekonomika, problémy štátotvorné – všetko, čo je spojené s ľuďmi a krajinou.

Vyučovacia hodina cudzieho jazyka by nemala byť vyplnená len objasňovaním a interpretáciou gramatických javov, ale má byť zaujímavým zdrojom informácií a komunikácie. Žiaci a študenti by nemali odchádzať z hodiny unudení a znechutení, ale mal by ich sprevádzať určitý pozitívny zážitok z toho, čo na

vyučovacej jednotke videli, počuli a prediskutovali. A tak vzniká nový pojem: *zážitková informácia* alebo *informácia-impresia*, ktorá má svoju asociatívnu auru (termíny E.Kollárovej). Čiže, všetko so všetkým súvisí.

Žiak by mal vedieť, že sa nemusí báť komunikovať. Učiteľ by mu mal poskytnúť všetky možnosti k tomu, aby sa zbavoval psychologických bariér cudzojazyčného vyjadrovania. Nezmyselné časté napomínanie a opravovanie gramatických chýb v reči znechucuje a zbavuje akejkol'vek motivácie komunikovať. Takýto učiteľ môže „pokaziť“ snaživého, aj keď nie veľmi talentovaného žiaka. Nerušiť žiaka počas jeho výpovede opravovaním chýb ale neznamená, že učiteľ sa už k nim nemá vracieť. Naopak, je potrebné, až nutné, aby učiteľ poukázal na chyby, ktoré sa vyskytli a vysvetlil im ich. Lenže musí to urobiť vo vhodnom momente a tak, aby žiaka „nezabrzdil“. Je to napríklad prvok „peresprosa“. Žiakov vzťah k jazyku je formovaný prevažne učiteľom. Pedagóg je ten, ktorý má osud cudzieho jazyka na škole vo svojich rukách. Hlavne on môže vytvoriť pozitívny alebo negatívny postoj žiaka k cudziemu jazyku. Úloha učiteľa je teda nesmierne zodpovedná a neľahká. Učiteľom sa človek vari musí narodiť.

Prostredníctvom cudzieho jazyka by sa študenti mali učiť cítiť, tvoriť, porovnávať, vyjadriť svoje myšlienky, byť komunikatívni a kreatívni zároveň. Mali by vedieť povedať svoj názor, svoje stanovisko k danej úlohe. To, čo sa naučia v škole, by malo byť prospešné aj v ich budúcnosti. Vyučovacia hodina by nemala byť nutným zlom pre žiakov, ale čas strávený v príjemnej atmosfére bez stresu a plný nádherných zážitkov, ktoré im rusista rozhodne môže venovať.

Ruský jazyk je potrebné učiť cez neopakovateľnú ruskú kultúru viac ako iné cudzie jazyky. Rusko sa nám v posledných rokoch nesmierne vzdialilo, alebo my sme odišli od priateľstva s touto bohatou a fascinujúcou krajinou? Práve kvôli obrovskému ruskému duchu, nekonečnej ruskej kráse a nedoziernemu ruskému kultúrnemu bohatstvu by tieto rozmanité klenoty nemali byť opomínané vo vyučovaní jazyka rozsiahlej ruskej zeme. Rusko akoby nám samo ponúkalo pestré možnosti, ktoré žiakovi pomôžu vcítiť sa do tajov ruskej mysle, ponoriť sa do záhad ruskej duše. Bolo by veľmi nesprávne a neodpustiteľné, keby žiaci a študenti ruského jazyka poznali len gramatické formulky a namemorované moduly. Nie je veľa takých štátov, ktoré sa môžu pýšiť takými skvostami, aké vyšli z ruského maliarskeho, literárneho, divadelného, baletného, filmového, sochárskeho alebo stavitel'ského umenia.

Naoko by sa mohlo zdať, že je nemožné prepojiť kultúru s gramatickou, lexikálnou alebo fonetickou zložkou jazyka, ale to je omyl. Vo vyučovacej jednotke je veľmi dôležité zaujať žiaka, motivovať ho. L.N.Tolstoj povedal: „*Интерес – фундамент знания.*“ Ako to dosiahneme? Mali by sme využiť všetky možné pomôcky, prostriedky, obrazový materiál, ktorý je pre študentov nesmierne inšpirujúci. Prostredníctvom plagátov, pohľadníc, kníh a časopisov navodiť študenta tak, aby rozvil svoju fantáziu a na základe stanovených otázok dospel k efektívnej komunikácii, diskusií.

Vypočutie hudby alebo sledovanie filmu ako syntetického umenia nám dáva mnoho podnetov k tomu, aby sme zaktivizovali žiaka, aby sme ho zaujali. Takto pestro vedená vyučovacia jednotka smeruje k tomu, aby žiak mal potrebu doplniť si získané vedomosti. Ideálne by bolo, keby školy mali k dispozícii také technické vybavenie, aby si žiaci mohli rozširovať svoj obzor bez obmedzenia a individuálne. Mám na mysli v Európe známe školské mediotéky. Napriek vyššie povedanému, t.j. ani v tých najoptimistickejších očakávaniach nemôžeme počítať so stopercentným záujmom. Takmer nikdy to nie je a nebude úplný, nazvime to „celotriedny“ záujem.

Stotožňujem sa so slovami profesorky Kollárovej, že ľahšie si pamätáme to, čo v nás vyvolalo emocionálnu reakciu, údiv, asociáciu na niečo, k čomu toto citové stanovisko už máme. Preto je také dôležité vnášať prvok „zážitkovosti“ do vyučovania. Tento prvok sa na vyučovacej jednotke objavuje spolu s ruským filmom. Každý kvalitný ruský film (a tých nie je málo) prináša so sebou nezabudnuteľný zážitok. Dnes na základných a stredných školách pri vyučovaní cudzieho jazyka je takmer zázrak, ak sa na vyučovaní objaví zmienka o filme, ba dokonca jeho ukážka. Práca s filmom – fragmentom filmu je zriedkavou výnimkou. Formulujem otázku: Je to zapríčinené nedostatkom technického vybavenia a videozáznamov alebo nezaujmom učiteľa? Tým, že učiteľ – rusista zabúda na ruský film, ochudobňuje svojich žiakov a študentov o nádherný zážitok, ktorý väčšinou nemajú možnosť nadobudnúť nikde inde ako v škole. Súčasnosť spôsobila, že ruské filmy vymizli z našich televíznych obrazoviek. Zriedkavo má učiteľ možnosť natočiť si slovenskú inscenáciu na motívy ruského literárneho umenia, ktorú by mohol ponúknuť študentom. A ako môže prezentovať ruskú kinematografiu bez sprievodných ukážok filmov? Áno, môže študentovi podať teoretickú informáciu o danom režisérovi a filme, prípadne o svojom kultúrnom zážitku, tým však absentuje autentický zážitok študenta. O tento zážitok bude ochudobnený. Učiteľ študentom podá informáciu, ktorú z väčšej časti zabudnú, lebo informácia nebola emocionálne podopretá.

Prečo je dôležité zaradenie filmovej výchovy do vyučovacieho procesu? Film považujem za priamu cestu ku komunikatívno – kreatívnemu cieľu. Film študentom dodáva nesmierne množstvo impulzov k dialógu i polylógu, ba dokonca i k polemike. Kreatívnej polemike, ktorá prezentuje a formuje osobnosť študenta.

Filmom sa dotýkame aj medzipredmetových vzťahov. Vo filme je zobrazená história, geografia, psychológia, estetika, etika, zvyky, etnografia i umelecká kultúra. V neposlednom rade sa zdokonaľuje a cibrí posluš cudzieho jazyka. Za pomoci filmu sa študenti učia myslieť, porovnávať a konštruovať vlastný názor na životne dôležité otázky: láska, rodina, práca, krajina, v ktorej žijeme, príroda a človek a pod. Film študenta nenútené núti rozmyšľať nad životom, svetom a pravými hodnotami bytia.

Každé uvedenie filmového umenia by malo začínať obrátením pozornosti na režiséra, scenáristu a pohnútky, ktoré v nich vyvolali želanie nakrútiť film. Mali by sme vedieť odpovedať na otázky, kedy, v akom životnom období režisér film nakrúcal, aký je nielen biografický, ale i spoločenský kontext vzniku filmu.

Ako každá výchova a vzdelávanie, tak aj film nesie odkaz, mravné a estetické posolstvo. Ruský film má svoje špecifikum: prevahu sfilmovaných literárnych diel. Je tu ponúknutá veľká príležitosť na realizáciu medzipredmetových kontaktov. Je tu však aj nebezpečenstvo: film ako náhrada čitateľského zážitku. Stačí uvidieť Vojnu a mier – netreba ju čítať! A pritom ide o dva druhy umenia so svojou vlastnou umeleckou rečou, ktorej sa práve v škole máme učiť rozumieť.

Predchádzajúce i naše storočie sú storočiami filmu, azda najatraktívnejšiemu a najpríťažlivejšiemu druhu umenia, masového umenia. Termín masové umenie má pejoratívnu príchuť. Je našou povinnosťou vniesť do tohoto masového umenia kultivovanosť, o to viac, že sa sem nové vracia stonásobne: je dôležitým motivačným prvkom, je motúzikom, ktorý omotáva pozornosť žiaka. Ak študenta film zaujal, bude sa snažiť ho pochopiť, rozumieť mu. Nebude chcieť preklenúť len jazykovú bariéru, ale všetko, čo prináša.

Vedieť disponovať s cudzím jazykom, to nie je byť „человеком говорящим“, ale i človekom chápravým, mravným. „Незачем учить говорить, если нечего сказать.“ (В. Воробьев) A práve kvôli dopĺňaniu si vzácných informácií, ktoré sú nerozlučne späté s cudzím jazykom, je nutné využívať kinematografiu na vyučovaní. Práve film môže optimalizovať cudzojazyčnú edukáciu.

Je dôležité, aby si učiteľ uvedomil, že nemôže použiť tie isté zdroje pri študentoch, ktorí s cudzím jazykom začínajú, ako pri pokročilých a študentoch v záverečnej fáze vyučovania cudzej reči. Rovnako podstatné je, aby výber filmu bol primeraný veku a intelektu študentov. Deťom nemôžeme pustiť Michalkovových Päť večerov a dospeli by pravdepodobne neuvítali No počkaj zajac! (aj keď mnohí z nich milujú ruské rozprávky).

Film otvára škálu množstva otázok a úloh, ktoré prijímajú študentov k aktívnej komunikácii. Film je teda veľmi dobrou motiváciou pre študenta: vidí, počuje, chce vedieť. Kinematografia napomáha k rozšíreniu a prehĺbeniu jazykovo-krajinných vedomostí študentov. Dochádza k predĺženiu aktívneho času každého študenta. Film so sebou prináša estetický zážitok, formuje osobnosť študenta. Je potrebné, aby učiteľ viedol študentov k správne mu ponímaniu, chápaniu videného filmu a jeho estetiky. Ešte pred premietnutím snímky by mal pedagóg vytvoriť vhodnú atmosféru prostredníctvom uvedenia filmu. Film napĺňa aj etickú funkciu vyučovacieho procesu. Cez film sa študenti stretávajú s dobrom a zlom, láskou a nenávisťou, zradou a vernosťou a mnohými inými, im nie cudzími faktormi, ktoré sú súčasťou života študentov. Vždy majú možnosť výberu a porovnávania. Film im možno niekedy dopomôže k životnému rozhodnutiu. Prostredníctvom ruského filmu získavajú predstavu o prioritných hodnotách. Film prebúdzá v študentoch cit a záujem o umenie. Pre študenta by film nemal znamenať len zábavu, ale aj poučenie, estetický zážitok, zamyslenie sa nad skutočnosťou, prehodnotenie vlastného správania. Film je najpríťažlivejšie a najpôsobivejšie okno do sveta umenia. Učiteľ by mal chcieť siahnuť po jeho kľúčke a otvoriť dvere do jeho bohatých komnát.

Medzi precedenčné texty radím Oscarový film Nikitu Michalkova „Unavení slnkom“ (Утомлённые солнцем), kde sa čechovská idylka, ktorá nechýba vo väčšine jeho filmov, paradoxne snúbi s hrôzami a temnotou stalinovského obdobia, kedy ľudia stratili, zahodili, ba dokonca predali svoj charakter. Raz od strachu, inokedy od prílišnej viery. Režisér cez najmenšie detaily, podrobnosti, všetko podčiarkujúc nedá oddýchnuť vnímavému divákovi. Práve tento film pokladám za nosný. Považujem za potrebné, aby ho študenti videli celý v mimovyučovacom čase s analytickou besedou v rodnom jazyku po ňom. Práve na tejto besede by sa učiteľ – rusista mohol vrátiť k základom filmovej estetiky (získaných na hodinách rodnej literatúry a estetiky) a plasticky ukázať ich realizáciu. Vo filme si hlavnú úlohu generála Kotova, človeka energického, neudržateľne temperamentného, čestného, človeka slova, toho, na ktorého je možné sa spoľahnúť v akejkoľvek situácii, človeka, ktorému je ruský národ veľmi blízky a rozumie mu, ctí rodinné tradície, váži si vzťahy blízkych a má veľmi

blízko k prírode, zahral sám Nikita Michalkov. Tieto vlastnosti akoby sa stotožňovali s osobnostných charakterom Michalkova. V dnešnom, materiálne založenom svete, je nutné apelovať a vychovávať deti v duchu čestnosti, dobra, ľudskosti a láske k druhému človeku. Toto všetko je možné vidieť v dialógu Kotova s jeho dcérou Nad'ou, ktorej úlohu vynikajúco stvárnila jeho vlastná dcéra Nad'a. Vo vybranej scéne plávajú spolu po rieke v krásnej a tak typickej ruskej prírode spokojne a bezpečne ako dovtedy plávali svojim životom. Otec detskou rečou tak, aby to jeho malá Nad'a pochopila, vysvetľuje princípy života. Z oboch je cítiť láska otca a dcéry.

Z pedagógov by mala byť cítiť pozitívna energia, čistota myslenia a dobrota. Len touto cestou je možné v žiakoch a študentoch vzbudiť humánneho ducha. Tak, ako hovorí Belinskij: „*Чувство красоты – основа добра, нравственности.*”

Nie je dôležité pozeráť, ale vidieť. Vidieť aj to, čo autor filmom hovorí medzi riadkami. Myslím tým napríklad hudbu, ktorá podfarbuje každú filmovú scénu, robí ju dramatickou, romantickou, nostalgickou, napínavou alebo vzrušujúcou. V množstve ruských filmoch znejú známe ruské ľudové piesne, piesne folkových spevákov alebo klasikov. Je dôležité poukázať aj na toto prepojenie – hudba-film, spomenúť mená spevákov, autorov skladieb. Ďalším významným elementom, o ktorom by žiaci mali pred pozretím ukážky vedieť je snímanie kamery. Žiadna scéna nie je nasnímaná náhodne. Všetky detaily sú perfektne prepracované, majú v deji svoje opodstatnenie. Na tieto detaily, ktoré vytvára majster-kameraman je nutné žiakov upozorniť aj počas sledovania filmu alebo ukážky. Rovnako dôležité ako hudba a kamera je vnímanie a pochopenie použitia farby. Niekedy nás môže prekvapiť, že po tom, ako sledujeme takmer celý film čierno-bielo sa scéna zrazu zmení na farebnú. Je to náhoda? Vôbec nie, autor snád' chcel len rozlíšiť minulosť od súčasnosti. Kostýmy a celkový výzor hercov je tiež veľmi podstatný, dá sa z neho mnohé vypožorovať.

Možno by bolo vhodné najprv si ukážku so žiakmi pozrieť, samozrejme v ruskom jazyku, zistiť nakoľko porozumeli dialógu, následne im rozdať vytlačený dialóg a prejsť celým textom slovíčko po slovíčku, aby sme sa uistili, že text je zrozumiteľný. Nie som za okamžitý preklad do rodného jazyka, skôr by sme sa mohli pokúsiť o to, aby na význam neznámych slovíčok prišli sami žiaci, napríklad opisom slovíčka v ruskom jazyku, uvedením niekoľkých príkladov, kde sa slovo používa. Potom by sme si mohli ukážku pozrieť znova a vysvetliť si niektoré etické (despotizmus jedného človeka nemôže zahubiť čestnosť v človeku), kulturologické (nespravodlivé zasahovanie despotickej ruky do života nevinného človeka) a lingvistické problémy (родина/власть/семья/фамилия), ktorých sa autor v ukážke dotýka. Témy na diskusiu musia byť primerané žiakom.

Tým, že som si vybrala práve Nikitu Michalkova sa mi ako pedagógovi-rusistovi predostiera nekonečná škála zvučných mien nielen z ruskej súčasnosti, ale i histórie. Mien ľudí, ktorí obklopovali a niektorí stále obklopujú Nikitu Michalkova a spolu s ním tvoria jednu veľkú kulturologickú klenotnicu ruskej inteligencie a celého národa. Ved', všetko so všetkým súvisí.

Na záver som pripravila ukážku anotácie k danej ukážke.

Никита Сергеевич Михалков (21.10.1945 Москва)

Никита Сергеевич Михалков родился в победоносном году, который как будто-бы ему предсказал счастливое будущее. Его семья всегда была и есть окружена самыми популярными людьми из зарубежной, но прежде всего русской интеллигенции. Семья и огромная русская страна представляет для него всё то, что ему может предоставить счастливую и спокойную жизнь.

Он бесконечно любил свою **мать**, Наталью Петровну Кончаловскую (1903-1988), которая была известной переводчицей и писательницей. **Отец**, Сергей Владимирович Михалков (1913), является известным русским писателем, прежде всего детским, но необходимо сказать, что он автор слов советского и русского гимнов. **Брат**, Андрон Михалков-Кончаловский (1937), считается популярным кинорежиссёром, долгое время живущий в США, но сейчас вернувшийся в Россию. **Дед**, Пётр Петрович Кончаловский (1876-1956), был художником, который написал например портрет кинорежиссёра Мейерхольда. **Прадед**, Василий Иванович Суриков (1848-1916), был автором таких потрясающих картин, как *Боярыня Морозова* или *Утро стрелецкой казни*.

Выбранные режиссёрские и актёрские работы Никиты Михалкова:

1975 „Раба Любви“
1976 „Неоконченная пьеса для механического пианино“
1978 „Пять вечеров“
1979 „Несколько дней из жизни И.И.Обломова“
1981 „Родня“
1984 „Жестокий романс“
1987 „Очи чёрные“
1991 „Урга – территория любви“
1994 „Анна. От 6 до 18“
1994 „Утомлённые солнцем „
1998 „Сибирский цирюльник“

„Утомлённые солнцем“ (в главных ролях: Никита Михалков, Олег Меньшиков, Ингеборга Дапкунайте, Надя Михалкова)

Этот фильм сделан на высоком художественном уровне. Никита Михалков втягивает нас в события, которые происходят во время сталинских чисток. Жестокую, даже невыносимую правду режиссёр показывает через трагедию семьи. Этот фильм о том, как в атмосфере летней чеховской идиллии он сумел показать абсурд, несообразные насилия и зверства времени, когда люди потеряли, кинули, даже предали свой характер. То от страха, то от чрезмерной веры.

В 1995 г. он получил премию *Оскар* как лучший зарубежный фильм. Гран-при жюри и специальный приз – экуменический – жюри 47-го МКФ в Каннах (Франция). Гран-при 1-го Международного фестиваля балтийских государств *Янтарная пантера* (г. Светлогорск).

Проблемы:

- этическая: деспотизм лишь одного человека не должен убить честность в человеке
- культурологическая: несправедливое вмешательство деспотической руки в жизнь невинного человека
- лингвистическая: родина/власть/семья/фамилия

Музыка – меняется и подчёркивает разные ситуации, возникнувшие в фильме. (оригинальная музыка: Эдуард Артемьев)

Камера – каждый кадр камеры, каждая деталь о чём-то свидетельствует, рассказывает о каком-то событии и вызывает ассоциации с конкретными событиями из русской культуры. Например, съёмки головы Мити сзади, когда он медленно проводит рукой по чёрным волосам, стрижка напоминающая Сталина, эта съёмка ассоциируется с картинами Малевича.

Диалог генерала Котова с дочкой Надей:

Котов: Какие пяточки-то у тебя. Круглые, нежные, красивые. А у меня? Как подошвы – жёсткие, стёртые, хоть папиросы зажигать.

Надя: Это что ты столько бегал?

К.: Ну да, и ходил и бегал.

Н.: А куда бегал?

К.: Ну, то за ними, то от них, то за ними, то от них. Но у тебя до старости вот такие пяточки будут.

Н.: Почему?

К.: Почему? Смотри, вот такие круглые будут у тебя всегда, потому, что будет аэропланов много, автомобилей, трамваев, троллейбусов, метро, будут дороги ровные, ровные, туфельки будут удобные, удобные, носочки будут мягенькие, мягенькие.

Н.: Почему?

К.: Ну как, почему? Потому что вот для этого и строим советскую власть, Анюх. Чтобы у всех людей до старости были круглые, круглые пятки так, как у тебя. И бегать чтобы ни от кого не надо было. Иди себе потихонечку, иди, только учись хорошо, почитай родителей и люби нашу советскую родину.

Какая ты горячая. Ты что такая горячая? Ты не заболела бы.

Н.: Мм.

К.: Честно?

Н.: Честно. Папа, если бы ты знал, как мне с тобой хорошо.

К.: Правда?

Н.: Мм.

К.: А мне с тобой как хорошо. Мне с тобой спокойно, мне с тобой так легко.

Н.: Я тебя обожаю, преобладаю.

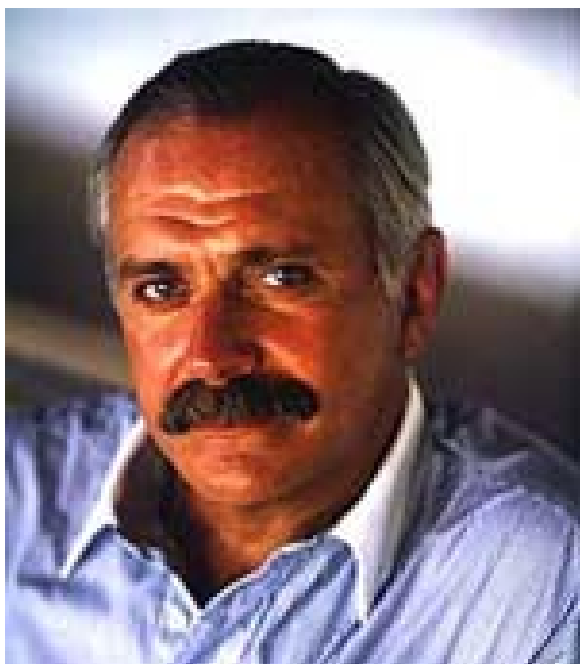
К.: Вот, мы с тобой так и будем плыть всегда, да?

Н.: И с мамой, да?

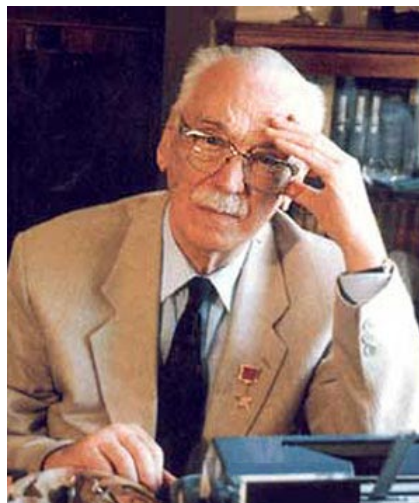
К.: Ну, конечно, с мамой, куда же без мамы?



Кадры из фильма „Утомлённые солнцем“



Никита Сергеевич с мамой



Сергей Владимирович Михалков
(отец)

Никита Сергеевич Михалков



Никита и его брат Андрон



Никита Сергеевич с дочкой Надей



Василий Суриков
(Автопортрет)



Боярinya Морозова



Пётр Петрович Кончаловский
(Автопортрет с женой)



Портрет Мейерхольда



Казимир Малевич
Сложное предчувствие.
Полуфигура в жёлтой рубашке.



Казимир Малевич
Крестьяне

Резюме

Иноязычная эдудкация предоставляет много различных методов и приёмов как эффективно и интересно дать, для учеников, новую информацию. Внесением культуры в педагогический процесс, урок становится богатым и неизгладимым. Гуманный и компетентный учитель держит в своих руках будущее нам так близкого русского языка. Полуоткрытьем дверей в неисчерпаемый источник русской культуры, мы открываем и загадочную русскую душу. Очень важно то, какие методы преподаватель иностранного языка

выберёт, чтобы привлечь внимание своих учеников, и так воспитывал их во имя человеческого добра и нравственности.

Ключевые слова

иностранная эдудация, мотивация, культура, креативность, гуманный подход

Literatúra

TKÁČOVÁ, G.: Michalkovské pristavenia. *Diplomová práca*, Banská Bystrica: 2002

Kontaktná adresa:

Gabriela Tkáčová, PaedDr.

UNIZA FPV KCJ

Ul. J.M.Hurbana 15

010 26 Žilina

gabika.tkacova@gmail.com

DEVELOPING UNDERSTANDING OF CULTURAL DIVERSITY IN LANGUAGE TEACHING

ROZVOJ POROZUMENIA KULTÚRNEJ DIVERZITY V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ

Edita Kominarecová, PU Prešov

Every tale can be told in a different way (Greek proverb)

Abstract

The paper deals with the fundamental topic of multicultural communication course taught at the Faculty of Arts, Prešov University, in Prešov, Slovakia and offers a tentative syllabus used in this course, as well as establishes grounds for the entire teaching and states goals and objectives. It also points at the importance of the developing multicultural communication skills for the effective communication.

Key words

multicultural communication, cultural diversity, culture, cultural awareness, cultural impact and dimensions, multicultural skills development

Introduction

The title of my paper reflects my belief that developing cultural understanding of multicultural communication is not only an important part of our everyday lives, but also an important component of language teaching. Cultural diversity becomes an inevitable and continuous part of our life we need to understand how it works. Thus at the Institute of British and American Studies, Prešov University in Prešov we offer a course Multicultural Communication, focused primarily on Intercultural aspects of discourse. This course is, generally, a compulsory element at most of the universities all over the world. The course relies extensively on theories and research from disciplines such as anthropology, psychology, sociology and linguistic components.

The need for multicultural communication, as you might suspect is as old as human kind. From wondering tribes to travelling traders and religious missionaries, people have encountered others different than themselves. These meetings were frequently confusing and hostile. Thousands years ago Aeschylus wrote: "Everyone is quick to blame the alien". This sentiment is still a powerful element in today's social and political rhetoric.

Although intercultural contact has a long history, today's intercultural encounters are far more numerous and of greater importance than in any previous time in human history. So you might appreciate the significance of the study of intercultural communication.

New technology, in the form of transportation and communication systems, has accelerated intercultural contact. Trips once taking days, weeks, or even months, are now measured in hours. Communication satellites, sophisticated television transmission equipment, digital switching network now allow people throughout the world to share information and ideas at the same time, whether it be via the Internet, TV broadcasting, electronic devices.

1 Multicultural Communication Course

Concern about cultural diversity has given rise to the connection of culture and communication and to the recognition of intercultural communication as a unique field of study. Inherent in this fusion is the idea that intercultural communication entails the investigation of those elements of culture that most influence interaction. To better understand that influence we will first examine the essential elements of culture and then explain how those elements modify the communication process.

Although communication continues to contribute to and draw from other disciplines, it is a substantive field in its own right. Scholars of multicultural communication have developed an impressive range of theories and research that covers the dynamics of human interaction in a diversity world and from this perspective we examine the wide range of problem areas.

Our primary goal is to point at the variety of linguistic interpretations and stylistic subtle variations of meaning from multicultural diversity point of view. The course is multidimensional, including audience or language receiver characteristics, such as individualism/ collectivism, masculinity/ femininity, etc., as knowing about the dimensions of culture reflected in the audience is essential to choosing appropriate language.

All too often speakers choose language appropriate to their culture, but not necessarily to the cultures of their audience members. According to Theismann (Brydon & Scott 2006: 239) "they naively think that what is good enough for their culture is good enough for everyone's. And he adds that "this kind of thinking is not only accurate, it is arrogant". (Ibid: 239).

Brydon & Scott also say that "Even commonplace language choices, such as what name to call a person, can be influenced by culture. In many cultures, such as those that use the Spanish language, strangers are not addressed informally, and certainly not by their first name, may unintentionally offend the person" (2006: 239).

Choosing appropriate language does not stop with a consideration of cultural and also demographic diversity. We must also consider and take into account individual diversity, which reflects such factors as personal views on meaning of gender, sexual orientation, religious beliefs, and overall personal characteristics. For careful choice of language we have explore other individual beliefs, attitudes, and values of the people as receivers of the message.

The words and sentences with which we construct the message influence the meaning in the minds of the receivers and we want to control this process as much as possible. Thus using language effectively from the perspective of cultural diversity is the main goal of the course mentioned above. Only a careful choice of linguistic devices along with good working knowledge about cultures will enhance our credibility with the message receivers and create high degree of mutual understanding.

The multicultural communication course attempts to retain the strengths of theories, research and skills developed by scholars of communication, well known anthropologists. Generally, it provides coverage of relational dialectics, classical and contemporary theories of cultural diversity but does not present theory for its own sake. Keeping a steady eye on the multicultural communication skills, it offers full coverage of all major aspects.

Throughout the course we follow an advice that one who would teach eloquence must do it chiefly by examples. That's why we try to incorporate an abundance of student travelling experience, and discuss lot of the nuances of misunderstanding. All this is to provide students with an insight into a way how to formulate specific meaning, how to analyze and adapt it to a different audience, how to use language effectively, and so forth.

The immediate task facing students is to present their prepared analyzed intercultural experience in the classroom along with the study material. I have relied heavily on examples that relate directly to students' needs and experiences. The multicultural classroom thus becomes a training ground where students develop skills that will serve them throughout life. Within the course we also explore principles of effective communication to those diverse backgrounds, values, and aspirations.

The course is meant to be respectful of and applicable to all, and thus reflects the context of today's global multiculturalism; cultural diversity is evident throughout the whole course and in the instructional tools. Our aim is to reflect the diversity of life in our modern world and encourage an inclusive approach to the art of communication.

I have always been guided by the belief that any and especially, communication course intended for students who want to speak effectively should never lose sight of the fact that the most important part of speaking is thinking. The ability to think critically becomes vital to a world in which personality and image often substitute for thought, thus guiding students become capable, responsible thinkers and speakers. The essential elements of the multicultural communication course help students master their skills that enable them to give effective informative, persuasive, and special occasion speeches and to listen more critically to the others. It also helps increase personal and social communication abilities and enhances a wide variety of academic and professional skills such as organization, research, and language usage.

At our university I have also amplified focused attention on new technologies of communication that affect interaction in a range of settings. The course features speeches that help students recognize how expressed and presented meaning is crafted, how to understand the core message, how transitions are woven into a culturally different speech, and how evidence is used to support claims and statements to express different values, prejudices and stereotypes.

2 Main course features

Two distinct features of multicultural communication course could be noted: incorporating of social diversity into all parts of the course and emphasis on theories, research, and skills developed by scholars of multi-communication theories.

In addition to those two features, there are several other aspects that make this course interesting and valuable to students. As to the teaching style, I adopted less formal style and share with students some of my experiences in communicating with others, and invite them to think about important issues and difficult challenges surrounding communication in our global everyday lives.

An important part of the course that enriches it there are reflections made by students, their questions, insights, and some concerns expressed within a course, that enlarge viewpoints of communication diversity.

Pedagogical features are another important factor of the course and they promote learning and skill development. Students are encouraged to apply concepts and develop skills that are discussed in the course. This course module deals with the topic of intercultural awareness and learning, sets out the methodological background to this topic, and offers practical suggestions for the classroom.

3 Essential course elements

Among the main features of the course covered are three areas: intercultural awareness, intercultural learning, and practical suggestions for the classroom. Essential elements of the course and the tentative syllabus we offer and negotiate throughout the course.

I. Intercultural awareness

1. Communication and Culture
2. Theoretical Concepts for Understanding Culture and Its Impact.
3. What do we understand by the word 'culture'?
4. Intercultural Interaction
5. Intercultural awareness
6. Cultures in Contact
7. Culture's effect on the Workplace
8. Culture and Gender

II. Intercultural learning

9. Methodological concerns in Intercultural learning
10. Intercultural communicative competence

III. Practical suggestions for the classroom.

11. Developing Intercultural awareness skills
12. How does this affect the role of the teacher?
13. When should we introduce intercultural communication?

A clear understanding is centred on the needs, values, and hopes of the diverse audience. Thus our belief is that our goal should be to provide audience centred approach course, offer strategies that are anchored in ethical principles to assist students in articulating a message that connects with their audience, to give audience members free choice in responding to a message, while using effective means of ensuring message clarity and credibility and mutual understanding. Focus on strategies:

- ✚ Strategy discussions
- ✚ Cultural dimensions
- ✚ Integration of theory and practice
- ✚ A variety of applications
- ✚ Stress on analysis, and reasoning skills
- ✚ A holistic approach to the language expression and communication
- ✚ Comprehensive treatment of any visual aids and the Internet resources

4 Rationale for the multicultural communication course

The course deals with the communication process itself, theoretical concepts for understanding culture and its impact on our communication, the second one sets out the methodological background to intercultural learning,

and the third part offers practical suggestions for the classroom. And also it deals with the topic of intercultural awareness and learning.

The purpose of the course is to teach communication theory focused on interaction in learning and work in groups. Students learn about appropriate attitudes and behaviors for communicating effectively and have an extensive opportunity to practice discussion skills in the small group setting.

The goal is to give you a broad understanding of the term communication. Communication involves transmitting messages to another person who translates these messages by giving them meaning. These messages may be sent by conscious intent or not, and include information about both content of the message and the relationship among those communicating. By the end of the course, students should be able to:

- ✓ Articulate criteria for transmitting a message
- ✓ Construct and deliver an effective culturally biased message
- ✓ Locate and evaluate multicultural information
- ✓ Listen critically and evaluate messages, values, stereotypes
- ✓ Provide constructive criticism to improve cultural understanding

Outside the classroom, the study of the course makes students more competent, the skills listed make better able to understand cultural issues and social controversies, to participate effectively in resolving problems. Without a well-cultivated understanding, the world could only face constant problems.

Conclusion

In our paper we have introduced the main concepts and skills which are covered within a multicultural communication course taught at the Faculty of Arts, Prešov University.

We find this course challenging and from many viewpoints enriching. During the last thirty years, people have begun systematic study of exactly what happens in intercultural contacts when communication process involves culturally diverse people. That is to say, both here and abroad, people have accepted that cultural diversity as a fact of life. They now want to know how that diversity is reflected when people come together. Perhaps the initial impetus for the study of intercultural communication was the knowledge that technology has produced the means of our own self-destruction, in terms of misunderstanding.

Teachers, who understand differences in motivation, learning styles, may be better able to deal with intercultural communication in the classrooms. (Kominarec, 2004).

Even something as simple as in the use of eye contact might greatly improve the communication process. Many problems can be avoided by understanding the components of intercultural communication and this course seeks to contribute to that understanding.

Intercultural awareness in language learning is often talked about as though it were a 'fifth skill' - the ability to be aware of cultural relativity following reading, writing, listening and speaking. There is something to be said for this as an initial attempt to understand or define something that may seem a difficult concept but, as Claire Kramersch (1993) points out: "If...language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed as enabling language proficiency ... Culture in language teaching is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing".

Language itself is defined by a culture. We cannot be competent in the language if we do not also understand the culture that has shaped and informed it. We cannot learn a second language if we do not have an awareness of that culture, and how that culture relates to our own first language/first culture. It is not only therefore essential to have cultural awareness, but also intercultural awareness (Tomaščíková 2005).

Intercultural communicative competence

Following on from what Kramersch says above, intercultural awareness is not really therefore a skill, but a collection of skills and attitudes better thought of as a competence. Intercultural communicative competence is an attempt to raise students' awareness of their own culture, and in so doing, help them to interpret and understand other cultures. It is not just a body of knowledge,

but also a set of practices requiring knowledge, skills and attitudes and in our course we pay real attention to their development.

Intercultural awareness skills

The attitudes and skills that make up the competence mostly practiced within the course:

- observing, identifying and recognizing
- comparing and contrasting
- negotiating meaning
- dealing with or tolerating ambiguity
- effectively interpreting messages
- limiting the possibility of misinterpretation
- defending one's own point of view while acknowledging the legitimacy of others
- accepting difference

It is not just a body of knowledge, but also a set of practices requiring knowledge, skills and attitudes. Teachers tend to have a wide variety of different backgrounds in different disciplines. They have different experiences, and in many cases may have travelled extensively and got to know several different cultures. There is a lot that they can bring to their teaching and thus are unique mediators of cultural relativity and understanding. The course mentioned above provides students with an opportunity to share multicultural experience to strengthen their competence.

Literature

1. Brydon, S. R., Scott, M.: 2006. *Between One and Many*. McGraw Hill. New York.
2. Germušková, Marta: Tvorivosť vo vyučovaní literatúry. In: *Multikulturalita a edukácia - súčasná teória a prax*. Prešov: FHPV, 2005, s. 79. ISBN 80-8068-407-3.
3. Hofstede, G.: 1980. *Culture's Consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
4. Hofstede, G.: 1984. *Culture's Consequences*. Beverly Hills. California: Sage.
5. Kominarec, Igor: 2004. Multikultúrna kompetencia v súčasnom edukačnom systéme. In: *Aktuálne trendy v teórii výchovy*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-256-9.
6. Kramsch, Claire. 2003. *Context and Culture in Language Teaching* OUP, London.
7. Tomaščíková, Slávka: Mass media and multicultural competences. In: *Multikulturalita a edukácia - súčasná teória a prax*. Prešov: FHPV, 2005, s. 184. ISBN 80-8068-407-3.

Address:

PhDr. Edita Kominarecová, PhD.

Institute of British and American Studies, Faculty of Arts, Prešov University

17. November 1.

08001 Prešov

Slovakia

Phone: 0421 51 75 70 801

E-mail: editakominarecova@yahoo.com

KULTÚRA A VYUČOVANIE CUDZIEHO JAZYKA

CULTURE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Katarína Balážiová, FF UKF v Nitre

Abstrakt

Určiť význam konceptu kultúry v cudzojazyčnom vyučovaní; vyzdvihnúť význam interkultúrnej komunikácie a význam budovania interkultúrnej kompetencie v cudzojazyčnej výučbe, stanoviť techniky využívané pri integrovanom vyučovaní cudzieho jazyka – pri budovaní interkultúrnej komunikatívnej kompetencie študentov

Kľúčové slová

kultúra, interkultúrna komunikácia, cudzojazyčné vyučovanie, kritické myslenie.

Hlavným obsahom cudzojazyčnej výučby v súčasnosti je formovanie, rozvíjanie a sústavné prehĺbovanie vedomostí a zručností zameraných na formovanie rečových zručností potrebných v ústnom a písomnom prejave; jeho slovnú zásobu a gramatiku; rozvoj schopností potrebných na komunikáciu v bežných situáciách, ktorej cieľom je plynulosť a jazyková správnosť ako aj správne reagovanie v rôznych spoločenských situáciách a dodržiavanie konvencií slušnosti, ktoré sú príznačné pre anglicky hovoriace krajiny. Inými slovami, dôraz sa kladie okrem iného predovšetkým na komunikáciu v rôznych životných podmienkach, čo si vyžaduje chápať kultúru ako nevyhnutnú súčasť učenia sa cudzieho jazyka. Je však veľmi nepravdepodobné, že tento jazyk bude slúžiť len na dorozumievanie sa s rodenými hovoriacimi. Preto je potrebné definovať cudzojazyčnú výučbu ako prípravu na interkultúrnú komunikáciu s presne vyhradenými cieľmi a kompetenciami študentov a žiakov. Zatiaľ čo staršie modely komunikatívnej kompetencie a koncepcie vyučovania kultúry čerpali prevažne z etnografie komunikácie a antropológie, novšie modely sú inšpirované výskumom a metódami interkultúrnej komunikácie. V praxi to znamená, že namiesto obmedzovania sa len na výučbu kultúry cieľového jazyka je potrebné rozširovať schopnosť používať cudzí jazyk ako prostriedok dorozumievania sa ako aj nadobudnutie pozitívnych postojov ku kultúrnej rozmanitosti vo všeobecnosti. V kontexte vyučovania teda vedieme študentov k budovaniu tolerancii voči kultúrnej rozmanitosti a to na základe pochopenia kultúry ako univerzálneho fenoménu, ktorý je vlastný každej spoločnosti a ktorý tvorí podstatu identity človeka ako spoločenskej bytosti. Do popredia sa dostáva spoznávanie vzťahu jazyka a kultúry a to nielen výberom obsahu, ale aj organizáciou vyučovania, ktorá upúšťa od dominantného postoja učiteľa a učebnice ako zdroja poznania a smeruje k aktivácii samotných študentov. Aktivitu študentov je potrebné orientovať komparatívne a teda na báze kultúrnej relativity viesť študentov k pochopeniu kultúrnych odlišností, podobností, súvislostí medzi jazykovými a kultúrnymi javmi v rovine kultúrnych systémov. Neoddeliteľnou súčasťou vyučovania cudzieho jazyka je aj potreba viesť študentov ku kritickému hodnoteniu vlastnej a cieľovej kultúry, k uvedomovaniu si odrazu ideológie a hodnôt určitej sociálnej skupiny v jazyku a správaní. Tak ako jazyk ovplyvňuje a tvorí spoločnosť a jej kultúru, tak i spoločnosť vplýva na jazyk a formuje ho a teda je v ňom prítomná. Jazykové a kultúrne povedomie tvorí súčasť interkultúrnej komunikatívnej kompetencie, preto je v cudzojazyčnej výučbe žiaduce uplatňovať nielen komunikatívny princíp, ale aj analyticko-reflektívny prístup k používaniu jazyka a poznávaniu kultúry, ktorý komunikatívne vyučovanie inak nepodnecuje. Tieto praktiky sú v neposlednom rade dôležitým krokom a nosným pilierom pre hlbšie jazykové poznanie – teda kritické uvedomenie si zložitej spleti vzťahov medzi jazykom, spoločnosťou a jej kultúrou, teda ich vzájomnou interferenciou. Tak ako kritické myslenie praktizované vo výučbe jazyka vedie žiakov, na jednej strane, ku väčšej emancipácii a sebauvedomeniu, tak im zároveň dláždí cestu k lepšiemu pochopeniu toho, ako je svet, ktorý ich obklopuje, prezentovaný v komunikácii.

Summary

The concept of culture plays a crucial role in foreign language teaching (FLT) Recent main objectives in FLT are to provide learners with communicative language competence. On the other hand, intercultural language competence is a phenomenon which should be put forward and requires more attention and acknowledgement as

it helps to understand the interference between language and its culture and thusly communicate more effectively with rest of the English speaking world.

Key words

culture, intercultural communication, foreign language teaching, critical thinking

Kontakt

Katarína Balážiová,
UKF, FF, Katedra anglistiky a amerikanistiky
kbalaziova@ukf.sk

VZDELÁVACIE MODELÝ A STRATÉGIE ELIMINUJÚCE PORUCHY V UČENÍ

EDUCATIVE MODELS AND STRATEGIES ELIMINATING LEARNING DISORDERS

Soňa Grofčíková, Katedra pedagogiky, PF UKF

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme otázkami inkluzívnej edukácie a možnosťami vzdelávať dieťa s poruchami učenia v bežných školách. Prezentujeme niektoré súčasné modely, stratégie a techniky práce učiteľa, ktoré mu pomáhajú eliminovať diagnostikované poruchy učenia u dieťaťa v bežnej triede.

Kľúčové slová

Inklúzia, diverzita, poruchy učenia, špeciálne vzdelávacie potreby, stratégia, model.

V súčasnej dobe sa stretávame s nárastom problémov, ktoré sa prejavujú v správaní a učení žiakov v školskom prostredí. Pôvod daného stavu má rôzny charakter, a preto je pre prácu učiteľa významné tieto príčiny analyzovať a identifikovať. Vzostup rôznych porúch učenia a správania vedie k otázkam ako pristupovať a pomáhať žiakom eliminovať ich handicap a zabezpečiť rozvoj ich potenciálu.

Trendom sa stávajú otázky inklúzie a možnosti i prínos vzdelávania výnimočných žiakov v bežných mainstreamových školách. Inkluzívne vzdelávanie kladie dôraz na možnosti rovnakého prístupu k vzdelaniu a poskytnutie príležitosti všetkým žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami. Na to, aby sme dosiahli možnú inklúziu sú signifikantné nasledujúce aspekty:

- Začleniť rodičov ako plnohodnotných partnerov do procesu vzdelávania ich detí tým, že budú mať prístup k informáciám a skúsenosti s rôznymi formami vzdelávania,
- Podporiť školy, aby prekonávali bariéry učenia poskytovaním prístupu k vhodným formám kurikúl cez rozvoj individuálnych vzdelávacích programov.
- Prezentovať pozitívne postoje vo vzdelávaní smerom k žiakom s poruchami učenia. Na strane učiteľa prijať zodpovednosť za všetkých žiakov, aj tých s individuálnymi špeciálnymi potrebami a rozvíjať u nich zručnosti v oblasti diverzity žiackych potrieb.

V rámci inkluzívneho vzdelávania sa javí efektívnymi 5 edukačných prístupov:

- Kooperácia, pri ktorej učitelia spolupracujú navzájom a zároveň kooperujú aj s ďalšími odborníkmi a špecialistami.
- Kooperatívne učenie sa, pri ktorom si žiaci pomáhajú navzájom, predovšetkým ak majú rôznu úroveň schopností a profitujú zo vzájomného učenia sa.
- Spolupráca pri riešení problémov, pri ktorej všetci žiaci musia súhlasiť s jasnými pravidlami a hranicami v skupine, aby neprichádzalo k narušovaniu vyučovania.
- Vytváranie heterogénnych skupín, v ktorých sú žiaci s rôznou úrovňou schopností a diferencovaný prístup k vyučovaniu sú nevyhnutné, čo napomáha diverzite žiakov.
- Individuálne plánovanie, ktoré má napomáhať tomu, aby dodatočná podpora bola efektívnejšia cez individuálne vzdelávacie programy, a tie boli lepšie prispôsobené štátnemu školskému kurikulu

(Zdroj: <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/>).

V spojení s pojmom inklúzia sa začína čoraz viac diskutovať i o diverzite a neurodiverzite, ktorá zahŕňa žiakov identifikovaných ako jedincov so širokým spektrom emocionálnych, vývinových, intelektuálnych postihnutí a s poruchami správania a učenia. Základnou premisou je myšlienka, že netypické neurologické prepojenie je časť normálneho spektra ľudských diferencií, a preto by mali byť tolerované a rešpektované ako akékoľvek iné ľudské odlišnosti napr. rasa, pohlavie, kultúrne prostredie (Caine, R., 1990). Môžeme konštatovať, že aj žiaci s poruchami učenia často trpia komplexom menejcennosti, sebaopodceňovania. Ich postihnutie je skryté, učebné výkony v škole dosahujú omnoho ťažšie a dostávajú sa do náročných sociálnych situácií, čo vyvoláva vyššiu stresovú záťaž. Ako píše S. Kerrová (1997), tieto deti nevyvolávajú u okolia taký súcit, ako je to u detí s výrazným telesným, zmyslovým, či mentálnym deficitom.

Existuje množstvo definícií porúch učenia, ktoré skúmajú daný problém z pohľadu psychológie, medicíny, či pedagogiky. Tento termín nám poukazuje na dlhodobú poruchu, ktorá zapríčiňuje, že jedinec prijíma, zapamätáva si a vyjadruje informácie iným spôsobom ako väčšina populácie. Žiaci s poruchami učenia majú často problémy v niektorej oblasti, ale môžu excelovať v inej, takisto sa poruchy môžu prejavovať len v jednej oblasti alebo tvoriť súbor porúch vo viacerých oblastiach. Špecifické poruchy učenia sú preto chápané ako dysfunkcia časti mozgu alebo jeho isté poškodenie, ktoré môže byť dedične podmienené, sú spojené s odchýlkami vo fungovaní CNS. Vyskytujú sa u detí s rôznou úrovňou intelektových schopností, pričom poruchy učenia nie sú indikátorom nižšej inteligencie. Žiaci s týmito poruchami majú ťažkosti dosahovať svoju intelektuálnu úroveň z dôvodu deficitu v prenose procesov v mozgu (Wikipedia, 2008). Prejavujú sa istou úrovňou poruchy motoriky, vnímania (nie je porušený zrakový, či sluchový orgán, ale funkcie, ktoré na vnímaní participujú), pozornosti, pamäti, reči, či myslenia. Ako píše P. Seidler (2007, s.83) u detí sa poruchy prejavujú v základných psychických procesoch, čo má za následok poruchy v počítaní, hovorenej reči, rozprávaní, čítaní, písaní, v pravopise a počítaní. Hlavnými informačnými kanálmi v škole i v bežnom živote sú práve popri hovorenej reči, čítanie a písanie. Mnohí žiaci túto svoju neschopnosť skrývajú, pretože sa za ňu hanbia a boja sa, že by ohrozili svoj sociálny status. Pritom je to problém, ktorý pri včasnej diagnostike, podchytení a odhalení jeho príčin, je možné riešiť (Pokorná, V., 1997).

Príčiny porúch učenia ako i výskumy v tejto oblasti nie sú jednoznačne potvrdené, ale vo všeobecnosti sa uznáva názor, že sú spôsobené geneticky, vrozenosťou, alebo neurobiologickými faktormi. V žiadnom prípade nejde o zníženú úroveň mentálnych schopností, emocionálne poruchy alebo lenivosť týchto žiakov. Poruchy učenia sú skryté a poukazujú na ťažkosti v nasledujúcich oblastiach:

- prijímanie jazyka (počúvanie, čítanie), spracovanie jazyka (myslenie, vytváranie pojmov, integrovanie), vyjadrenie jazyka (hovorenie, písanie),
- matematické počítanie,
- vizuálne, auditívne, motorické schopnosti,
- pamäť,
- zameranie pozornosti, vedenie k neúplnej činnosti,
- správanie (často impulzívne, egocentrické, nezrelé),
- sebadôvera a sociálne zručnosti (zahrňujúc strach zo školy),
- neschopnosť vytvárať odpovede na otázky a úlohy,
- kognitívne štýly (nedbalý, neorganizovaný, impulzívny, bez obsahu),
- pochopenie (spokojnosť s čiastočným pochopením, nepochopenie),
- časový manažment (Zdroj: <http://snow.utoronto.ca>).

Podľa Amerického Národného informačného centra pre deti a mládež s poruchami NICHCY medzi efektívne stratégie, ktoré pomáhajú žiakom s poruchami učenia patria:

- zdôrazňovanie žiakových silných stránok,
- poskytovanie jasne stanovených požiadaviek a očakávaní,
- používanie jednoduchých viet a primeranej slovnej zásoby,
- poskytovanie príležitostí na úspech a budovanie sebaúcty v atmosfére podpory,
- poskytovanie flexibility vo vyučovaní (napr. použitie pomôcok žiakom s poruchami...)
- používanie učebného materiálu, ktorý si môžu žiaci opraviť samostatne,
- poskytovanie spätnej väzby,
- pozitívne posilňovanie žiaducich sociálnych zručností v škole i doma,
- poskytovanie dostatku času na učenie žiakom s poruchami učenia (Zdroj: <http://www.nichcy.org/Disabilities/Pages/Default.aspx>).

V. Pokorná (1997) popisuje techniky a metódy nápravy špecifických porúch učenia, medzi ktoré zaraďuje rozlišovanie tvrdých a mäkkých slabík na tvrdom a mäkkom molitane, auditívne rozlišovanie podľa dĺžky samohlásky, auditívnu analýzu a syntézu reči, rozlišovanie pozadia a figúr, priestorovú orientáciu, koncentrovanie pozornosti, rozvoj slovnej zásoby, rozvoj matematických zručností.

Podmienkou úspešnosti učenia je odstránenie príčin zlyhávania detí, vyžadujúcich si špeciálne metódy nácviku. Motivačné stratégie pri poruchách učenia spočívajú v tom, že učiteľia pri kontrole učenia svojich žiakov preferujú a hodnotia správne odpovede žiakov, pred ich nesprávnymi a tie správne okamžite posilňujú. Významné je poskytovať záznam žiakovho progresu, jeho zlepšenia napr. na nástenkách, tabuliach atď.

Stratégie na prezentovanie a sprostredkovanie učiva žiakom s poruchami učenia spočívajú v tom, že:

- používame rôzne formy, modality od ústnej prezentácie, poznámok na tabuli, diagramov, triednych diskusií, po praktické aktivity,
- podávame informácie až keď je nadviazaný očný kontakt, inštrukcie musia byť zrozumiteľné a logicky členené, žiak by ich mal zopakovať, či im porozumel,
- nový obsah preskúšame po krátkom časovom odstupe,
- organizujeme úlohy krok po kroku, robíme osnovy pri písaní, tak v domácich úlohách ako aj v školských,
- používame priame vyučovacie metódy, postup v malých krokoch od jednoduchého k zložitému, pri rešpektovaní učebného štýlu,
- podporujeme otázky zo strany žiakov a poskytujeme doplňujúce informácie,
- poskytujeme čas na dokončenie úlohy počas vyučovacej hodiny, viacero kratších úloh, ktoré uprednostňujeme pred časovo náročnejšími,
- poskytujeme častú spätnú väzbu,
- poskytujeme možnosti pohybu pre nepokojných žiakov.

V oblasti stratégií zameraných na čítanie sa učitelia zameriavajú na použitie špeciálnych materiálov, redukovanie množstva materiálu na čítanie, súčasne vyslovujú slova s čítaním (hlasné čítanie), čítajú žiakovi, čo skutočne napísal tak, aby sa dokázal sám opraviť, poskytujú pomoc pri hláskovaní, výslovnosti a syntaxi, pomáhajú zacieliť žiakovu pozornosť.

Do stratégií pri písaní a robení poznámok učitelia zahŕňajú možnosť povoliť žiakovi napísať menej, ale poskytnúť mu viac času na splnenie písomnej úlohy, učenie akceptovateľného písomného prejavu, viditeľné príklady, poskytujú alternatívy, akými sú papier s väčším priestorom a linajkami, počítač, úlohy v podobe audio nahrávky, akceptovanie odlišnej formy písomného prejavu na rôzne účely, podporu, aby žiak najskôr počúval, potom písal poznámky, robiť to súčasne môže spôsobovať zmätok, pri poznámkach z tabule, poskytovanie fotokópií, ak je to nevyhnutné, pomoc žiakom so zvýraznením kľúčových pojmov, informácií, s kategorizovaním a rozčleňovaním textu podľa štruktúry.

Stratégie v matematike poukazujú na poskytovanie príležitosti na ďalšie precvičovanie, podporu používania konkrétnych materiálov a hmotných pomôcok ako sú PC programy na precvičovanie, kalkulačky, podčiarkovanie, farebné odlišovanie, zvýrazňovanie, použitie diagramov, parafrázovanie žiakom nevyhnutných krokov a operácií.

Stratégie pri testovaní žiakov zahŕňajú:

- pripravenie žiakov vopred a vysvetlenie, čo učiteľ očakáva na teste, pri skúšaní,
- pripravenie prehľadových hárkov, poskytnutie okamžitej spätnej väzby, kde sú silné a slabé stránky,
- uistenie sa, že žiak chápe inštrukcie v teste,
- poskytnutie adekvátneho času na odpoveď, či už ústnu alebo písomnú,
- poskytnutie možnosti test realizovať ústne,
- prečítanie otázok žiakovi,
- možnosť diktovania odpovede spolužiakovi, alebo neskorší prepis z audiozáznamu,
- poskytnutie možnosti dlhšie testovanie realizovať v kratších sekvenciách,
- použitie iných možností pri testovaní ako napr. krátke odpovede, správne/nesprávne, spájanie, viacnásobná možnosť výberu odpovede,
- testovanie prostredníctvom audionahrávky, otázky sú na páske a žiak odpovedá na pásku,
- doplnenie krátkeho kvízu, namiesto dlhého testu,
- hodnotenie konceptu a prepis

(Zdroj: http://snow.utoronto.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=48)

O nápravu slabého školského výkonu a výsledkov sa môžeme snažiť rôznou intervenciou. Hoci ťažkosti sa považujú za dlhodobé poruchy, akademické zručnosti a výkon môže byť zlepšovaný cieľenou intervenciou. Niektoré pomôcky sú vytvárané na prispôbenie alebo kompenzáciu poruchy, špecializované vyučovanie sa zameriava na zlepšenie postihnutých oblastí (porúch). Cvičenie je dôležitou súčasťou rozvoja kompetencií. Žiak, ktorý začína s poruchou v základných učebných zručnostiach napr. čítanie, nemá dostatok priestoru na zlepšenie tohto handicapu pokiaľ chce držať tempo so spolužiakmi, a tu sa vytvára efekt snehovej gule, kedy sa nabaľujú ďalšie problémy s učením a nedosahovanie požadovaného školského výkonu.

Jeden zo spôsobov intervencie je *zvládajúci model* (mastery model), pri ktorom žiaci pracujú na svojej úrovni zvládania vzdelávacieho obsahu. Cvičia a dosahujú základné zručnosti ešte predtým ako prechádzajú na vyššiu úroveň. Vyučovanie je precízne štruktúrované, zdôrazňujúce starostlivo plánované hodiny do malých

učebných jednotiek, interakciu medzi učiteľom a žiakom, okamžitú korekciu chýb, rozdeľovanie do skupín podľa výkonu a časté hodnotenie pokroku. Pri zvládajúcom modeli môžeme upriamiť pozornosť aj na koncepciu mastery learning ako formu diferencovaného až individualizovaného vyučovania, ktoré pomáha žiakovi dosiahnuť úspech v učení na základe individuálneho času na učenie a rešpektovanie učebného štýlu žiaka, pričom plánovanie a proces vyučovania je štruktúrovaný obdobne (Wikipedia, 2008).

Keďže každý žiak je unikátny v učebnom štýle a rýchlosti učenia, tým sa odlišuje aj v schopnosti uspieť. Jedným z alternatívnych prístupov je aj Sudburský model (vytvorený v národnom centre pre deti s poruchami NICHY), ktorý tvorí niekoľko základných myšlienok, ktoré sú implementované do škôl, v ktorých si žiaci riadia ich vlastné učenie sa a vzdelávanie. Každý žiak je vnímaný ako rovnocenný partner. Jadrom je demokracia, sloboda, dôvera a zodpovednosť. Škola poskytujúca tento model je postavená na diverzite a jej filozofia je založená na:

- Slobode a zodpovednosti, žiaci majú slobodný priestor na aktivity podľa vlastného výberu dovedy, kým neobmedzujú právo iného žiaka robiť to isté.
- Sebamotivácii, sebaregulácii a sebahodnoteniu, žiaci iniciujú všetky svoje aktivity, nikdy nedostávajú pokyny, čo majú robiť a nedostávajú formálne hodnotenie. Musia zistiť sami, čo potrebujú a v prípade potreby požiadať o asistenciu.
- Demokracii, nechať žiakom príležitosť robiť v škole rozhodnutia, ktoré sú reálne a zmysluplné.
- Dôvere, nielen učiteľia, ale aj rodičia musia veriť a podporovať aktivitu žiakov, a tým podporovať ich slobodu.

Jadro modelu tvorí niekoľko predpokladov, medzi ktoré patrí, že všetci máme motiváciou pochopiť a zvládnuť prostredie okolo seba. Proces učenia prebieha neustále, v čomkoľvek, čo robíme, nikto nemôže rozhodovať za iných, čo by sa mali učiť (alebo kedy a ako), čo považovať za dobré využitie času žiakov a jediný spôsob ako sa mladý človek naučí zodpovednosti je, že mu bude reálne daná už od útleho detstva.

(Zdroj: <http://www.sudburiyetwork.org/model.htm>)

V príspevku sme sa zamerali na popis niekoľkých stratégií a metód, techník, ktoré môžu pomôcť učiteľovi realizovať vyučovanie v bežnej triede s prihliadnutím na žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami v oblasti porúch učenia a zabezpečiť tak ich rozvoj a dosiahnutie požadovaného učebného výkonu.

Summary

The paper deals with questions of inclusive education. There are described current models, strategies and techniques of teacher's integrative work, which help to eliminate different kinds of learning disorders of pupils at the mainstream schools.

Key words

Inclusive education, diversity, learning disorders, special learning needs, model, strategy

Literatúra

KERROVÁ, S.: *Diet'a so špeciálnymi potrebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9.

POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Portál: Praha, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V.: *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2007. ISBN 80-8050-839-9.

CAINE, R., N. 1990. *Brain/Mind Learning Principles in Action*.

Dotupné: <http://www.newhorizons.org/neuro/caine%202.htm>

GUSKEY, T.R., PASSARO, P.D., & WHEELER, W. 1995. *Mastery learning in the regular classroom: Help for at-risk students with learning disabilities*.

Dostupné: <http://www.nichcy.org/pubs/bibliog/bib12txt.htm>

HUNT, C. et. Al. 1994. *Cooperative Learning Groups*.

Dostupné: http://www.education.state.mn.us/MDE/Learning_Support/Special_Education/Categorical_Disability_Information/Developmental_Cognitive_Disabilities/index.htm

Basic Organization and Classroom Routines : General Classroom Strategies

http://snow.utoronto.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=48

<http://www.sudburiyetwork.org/model.htm>

http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/teaching/front_teaching.html#strategies

http://en.wikipedia.org/wiki/Specific_learning_disabilities http://en.wikipedia.org/wiki/Mastery_model

Kontaktná adresa

Soňa, Grofčíková, Mgr., PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovska 4
949 01 Nitra
sgrofcikova@ukf.sk

Tento príspevok je výstupom z projektu VEGA 1/3632/06 s názvom Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

JAZYK POUŽÍVANÝ NA TRADIČNÝCH HODINÁCH JAZYKA A NA HODINÁCH CLIL-U

CLASSROOM LANGUAGE IN TRADITIONAL LANGUAGE CLASSES AND IN CLIL CLASSES

Danica Gondová, Fakulta prírodných vied, Žilinská univerzita

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou efektívneho vyučovania cudzieho jazyka a faktormi, ktoré ju ovplyvňujú a zameriava sa na tradičné hodiny cudzieho jazyka a na CLIL. Medzi rozhodujúce faktory patrí predovšetkým jazyk, ktorému je žiak na hodinách vystavený a jazyk, ktorý má možnosť produkovať. Príspevok sa zaoberá aj ďalšími faktormi, ktoré ovplyvňujú efektívnosť vyučovania cudzieho jazyka, medzi ktoré patrí spôsob zadávania inštrukcií, kladená otázok a používania materinského jazyka.

Kľúčové slová

efektívnosť, CLIL, vstup, výstup, inštrukcie, materinský jazyk

Classroom language is very important to the process of learning. In order to learn a foreign language learners need to be exposed to it and they have to have many opportunities to produce it. In this paper we are going to discuss the importance of input and output to the process of learning a foreign language. Other factors to be dealt with in this paper are the importance of instructions, teacher's questions, feedback and the use of the mother tongue. We will also try to outline some differences in classroom language used in a traditional language class and in a CLIL class.

If learners are to learn a language effectively, three conditions must be met: first, they have to be exposed to as much language as possible (**input**), which means they have to read and to listen to language widely. Another condition which is considered to be important for language development is the **output**. This means that learners need to be encouraged to use language as often as possible. If learners have to use language themselves, it "leads them to pay more attention to what they hear and read, and to process the input more analytically, noticing useful features of language. Thus output can encourage intake." (Willis 1996:13)

The last factor of successful learning to be mentioned is **motivation**. Learners are motivated if they can experience success and if they are satisfied with what they have achieved. It is the teacher's role to manage the learning process so that learners gain confidence and satisfaction from learning, which does happen if they know they can understand the language they are exposed to and they are able to interact in it.

The Importance of Input

Learning a language is a conscious process in which learners internalize new facts and retain information or skill which they gain mostly through formal instruction. Learning is often contrasted with acquisition, which is a process in which learners internalize facts, rules or skills subconsciously. They are unaware of the reception process and do not connect it with formal instruction. This distinction was suggested by Krashen (1982) and it has influenced teaching foreign languages considerably.

As it has already been mentioned, effective language learning or acquisition can only take place if learners are **exposed to language** as much as possible, which means they get as much **input** as possible, and listen to and/or read in the foreign language both intensively and extensively. Learners can only receive language through listening and reading and therefore, they need to be encouraged to read and listen widely. Reading or listening are challenging for learners and they have to try hard to understand the meaning of texts because they not only have to recognize and understand the language that they are familiar with, but they also need to cope with some unknown expressions or structures, which they need to practise because that is what they will have to face in real life and helps them gain strategic competence. Exposure to a foreign language also gives learners a chance to notice how other people (speakers or writers) use language to express some meanings, i.e. how they express what they want to say. Learners gradually take in small chunks of language, they isolate words and phrases, and notice how they are used (both consciously – learning; and subconsciously – acquisition).

One of the greatest advantages of CLIL is that it provides a lot of natural exposure to language in situations where language becomes the means of interaction, not the aim in itself. This is because the main focus of lessons is the subject matter of the content subject. Language is not understood as the goal but as a means of communication, thanks to which learners often acquire language subconsciously in meaningful situations, which increases their motivation and gets them engaged. However, if this is to happen, the texts (written or spoken) that learners are exposed to need to be adjusted to their levels. This is because individuals can only acquire language by understanding the language that is **slightly above** their current level of competence – **roughly-tuned input** (Krashen, Terrell 1983).

Since most materials CLIL teachers might use in their classes have been written for native speakers and have not been adjusted to the language levels of individual learners, this needs to be done by CLIL teachers. The selection of materials and their adaptation play a very important role in the process. Because learners will have to study subject specific terminology and academic language in each CLIL subject one may assume that it is the vocabulary that decides about the level of the language and that needs to be adjusted so that the texts are roughly-tuned. We believe that the grammatical structures used in CLIL texts should be simplified so that they are at the level of learners.

There are also other factors that make a text more or less difficult. First we would like to mention visualization. The use of pictures, charts or graphs can make quite a difficult text accessible. We believe that the younger the learners the more visualization they need so that more learning styles and more intelligences are supported through the input.

Another factor influencing the difficulty is the task that goes with the text. The task can also contribute to the success of learners. It is generally known that even if a text is rather advanced, appropriate tasks that go with it can make it accessible for the learners and help them understand it.

The Importance of Output

In traditional teaching the main role of the teacher is to teach, in other words to explain or demonstrate the subject matter to learners, and can be characterised by an emphasis on 'chalk and talk'. This means the teacher spends quite a lot of classroom time talking and learners only answer a few questions. In language teaching this often means that the teacher explains the meaning of unknown words to students, or talks about grammatical rules which students have to learn afterwards, i.e. s/he applies the deductive approach to learning. Since learners do not have much space to talk, they do not acquire speaking skills and instead of learning to use a language they learn about it. In subject teaching the traditional approach means that the teacher explains the new subject matter in the lesson and expects learners to study it at home.

In modern language teaching this 'jug and mug' approach (Scrivener, 2005) or 'good news' approach (Richards, 1996) has often been criticized. In the communicative approach and in the CLIL method the stress is put on learners' activities and on the language they produce, in other words on their output, which may either be spoken or written.

In order to produce any kind of output students should be engaged in doing various activities. According to Scrivener (2005: 41), an activity is "something that learners do that involves them using or working with language to achieve some specific outcome." Before teachers set a task they should know what kind of outcome they will expect from their learners.

There is a difference between **restricted** and **authentic** output. The restricted output is usually limited by the teacher's instructions or by the nature of the task students need to do and in language lessons it usually focuses on accuracy (various grammatical or vocabulary exercises). In subject classes, the tasks that require restricted output may be those that require one-word or very short answers to display questions (see below). This means that students are expected to understand the input, and in order to 'display' their understanding they are asked to answer some comprehension questions or do some simple tasks that only need limited language. The tasks requiring restricted output are often used in low-level language classes whose learners might have problem to produce complex utterances, or with young learners.

On the other hand, in freer or authentic output the focus of attention is on the message the learners try to communicate and on the quality of the communicated message (discussions, negotiations, problem-solving tasks). In these tasks learners may be asked to express their opinions, to defend their cases, to give reasons for their

decisions, etc. From the language point of view these tasks are much more complex than those requiring restricted output.

Another feature of outcome is that it may reflect a **'real-world' outcome** (e.g. learners role-play shopping for food) or it may be a purely **'for-the-purposes-of-learning' outcome** (e.g. learners fill in the gaps in twelve sentences with present perfect verbs)." In subject lessons answering display questions would be the kind of **'for-the-purposes-of-learning' outcome**, solving some tasks that simulate real-life situations would be **'real-world' outcome**.

In order to make it possible for students to produce the output it is necessary to reduce teacher talking time to a minimum, increase student talking time and give students as many opportunities to talk with each other as possible. This can be achieved if the teacher sets as many pair-work or small group-work activities as possible.

The advantage of CLIL is that it provides learners with real-life context and content, and the problems they need to solve are genuine problems for them. When tasks are set appropriately and are not too difficult or too easy for learners, they get engaged in communication and use the target language to achieve a (subject) learning goal or to communicate a message to their peers. In this way the activities used in CLIL classes are similar to real-life situations.

One of the main characteristics of real communication is the **information gap**, which means that one of the participants of the interaction has some information that the other person does not have, and wants to gain it. The information gap gives people a purpose to communicate and it also gives them an objective. In real life we can also decide what we want to say and how we say it. This can very well be achieved in content subject classes, because solving tasks which follow content subject aims means that learners use the language they are learning to "interact in realistic and meaningful ways, usually involving **exchanges of information or opinion.**" (Scrivener 2005: 152)

Giving instructions

"The ability to provide clear instructions is an essential management skill for all teachers." (Richards 1996: 96) Clear instructions are very important to the success of language learning and, of course, to the success of various activities because if these are not set clearly, learners are not sure about what to do.

The experience shows that it is usually more difficult to give instructions to elementary or pre-intermediate learners than it is to give instructions to intermediate and higher-level students. This may be because of the over-complexity of the language used. When giving instructions to beginners one needs to be very careful about what language to choose as the language of the learners is very limited. We believe that when preparing a reasonably complicated activity the teacher should break it up into steps and give carefully thought-out instructions for each step. When giving instructions to the learners in the lesson, teachers should proceed step by step, i.e. give the instructions for the second step only after the first step has already been taken by the learners.

If the instructions for an activity are too complicated and difficult for the learners to understand (which may often be case in a CLIL class) it may be more efficient and effective to use the learners' first language. If the first language is used reasonably, it may facilitate the management of the learning process, but it should not become the general language of instruction. One needs to realize that the instructions students have to listen to are actually part of the input students are exposed to and as such they are very important. Actually, when teachers give instructions, they try to communicate a message which students need to understand in order to be able to do the task the teacher wants them to do. Giving instructions is one of the few really communicative situations in the classroom and as such it should be taken advantage of. Another reason for using the instructions in the target language is that they contribute to creating the foreign language atmosphere in the classroom.

Teacher Questions

Questions and the way they are asked by the teacher are another factor that contributes to the success in language learning. Teachers ask a lot of questions in both subject and language lessons in order to give learners space to participate actively in an interaction and become involved in the learning process. The dialogue between the teacher and learners should contribute to developing learners' cognitive skills (clarifying and demonstrating the subject matter), affective skills (through developing learners' interests, opinions, attitudes, values) and social skills (co-operation between students).

Researchers (e.g. Coulthard) have identified interactional patterns typical of the classroom interaction. In discourse analysis this kind of conversation is called an IRF interchange: **I**nitiation, **R**esponse, **F**eedback. The initiation is usually led by the teacher (questions), it is followed by a student's reaction or response, which, again, is followed by a teacher's comment in which s/he evaluates, rephrases, or expands the learner's answer:

T: What is the capital of Germany?

L: Berlin.

T: Yes, that's right. The capital of Germany is Berlin.

In foreign language lessons this kind of interchange is not desirable as this is not the kind of interaction that exists in real-life situations and therefore it should be avoided. This can be done if teachers ask appropriate questions.

Questions have many functions: teachers use questions to manage the class, elicit information, control interaction, evaluate learners' responses, etc. Even though teaching methods have changed, certain types of questioning behaviour persist and "factual questions to determine whether or not students know basic information are far more frequent than higher-order questions that encourage students to reflect on their knowledge, attitudes and belief or that require them to follow through and justify a particular line of reasoning" (Borg et al., 1970)

In language teaching questions are often divided into two basic groups: referential and display questions. Referential questions are similar to questions we ask in real life, which means they are 'real' and are information-seeking. If they are open, they elicit longer responses; closed referential questions elicit short answers. Learners know that the teacher is genuinely asking for some information, feel responsible for the answers and usually try hard to answer. This kind of questions may even stimulate them to initiate interaction (Lynch, 1996).

Display questions are those that teachers know the answers to in advance. They can also be open and closed, and thus elicit long and short answers. Learners do not like these questions very much and often believe they have to say what the teacher has in mind. It may be worth mentioning here is that the classroom is probably the only place where teachers ask questions to which they know the answers in advance.

All kinds of questions have their place in the classroom because their purposes vary. It often depends on the activity we decide to include in the lesson which questions we ask.

Another issue connected with asking questions is that of 'wait time'. Usually, teachers ask a question and expect learners to answer it immediately. The "research shows that in many classrooms students are given insufficient time to process the question before being called upon to respond. We believe that this is particularly important for second language students to have sufficient time to think about questions before being required to answer them." (Richards 1996: 84)

We assume that most questions asked in a CLIL content classroom are display questions because teachers know the answers to these questions. However, if learners are asked to work in groups and 'discover' the answers to the teacher's questions by doing various tasks, they might understand them as genuine questions and work hard to find the answers. It is necessary though, to ask open questions and higher-order questions (Bloom taxonomy) which force learners to activate their schemata and use the knowledge that they already have. If this is done, the probability that learners will produce linguistically complex answers is higher, and this contributes to their language acquisition/learning. Group work (or pair work) gives them enough thinking time and it also gives them an opportunity to formulate their answers in the target language.

Giving feedback on accuracy and fluency activities and error correction

Providing feedback on what learners do in the lesson and the attitude towards errors have always been among the controversial issues in foreign language learning. The way teachers give feedback and correct learners' errors influence learners' performance to quite a large extent and influences the effectiveness of language learning. The way of correcting students and providing feedback depends on teachers' "beliefs on the learning process, an awareness of students' needs, and the objectives of the course." (Richards 1996: 68)

In grammar-translation method and audio-lingual methods errors were not allowed and they were not tolerated. The humanistic approach brought a change in the attitudes towards errors. Today it is believed that errors are a natural part of learning – everyone who learns something new makes mistakes – so do language

learners. "Errors are part of the students' **interlanguage**, which is the version of the language a learner has at any one stage of development, and which is continually reshaped as he or she aims towards full mastery. When responding to errors teachers should be seen as providing feedback, helping that reshaping process rather than telling students off because they are wrong." (Harmer 2004: 100)

First, it is necessary to differentiate between **affective** and **cognitive** feedback. When giving affective feedback we indicate to students that we appreciate their effort to communicate and we praise them for it. Affective feedback is positive and encouraging.

Through cognitive feedback we indicate if we understand the message itself. By asking questions such as "What did you mean? Can you say that again? I don't quite understand what you mean," etc. we show that we do not understand the message without telling the student that s/he has made a mistake. In other situations we may decide to correct student's errors. Cognitive feedback must be *optimal* in order to be effective. It is necessary to realize that too much cognitive feedback (interruptions, corrections, attention to wrong language forms) may stop students from communicating.

On the other hand, too much affective feedback may cause learners to reinforce errors and fossilize them. From this it follows that it is necessary to find some balance in using cognitive and affective feedback, taking the needs of learners into consideration as well. Another conclusion that might be drawn from what we have said above is that in a CLIL situation subject teachers need to deal with at least some language problems so that learners are aware of them and try to do something about them.

Some learners respond to cognitive feedback very well, it enhances their learning; others may be inhibited by it. When giving feedback, we need to be very careful and we must avoid at all costs ways of corrections or feedback that might insult learner or that learners consider as very unpleasant.

When deciding on how to give feedback, it is necessary to differentiate between **accuracy** and **fluency activities**. **Accuracy activities** concentrate on language systems (grammar, vocabulary, pronunciation, functions, discourse) and the main objective of these activities is to achieve accuracy in producing certain structures. In these activities, it is recommended to correct errors immediately. However, instead of providing students with the correct answer, we should try to make them self-correct. There are several correction techniques that are recommended (Harmer, 2004; Hedge, Scrivener, 2005):

- **echoing**: repeating the same sentence with a questioning intonation, or stressing the wrong word;
- **repeating part of the utterance**: repeating the first part of the sentence up to where the error was made and wait for the student to correct it;
- **inviting others to help**: if the student cannot correct his/her sentence we can invite the others to help him/her;
- **prompting them by indicating the nature of the error**: e.g. by saying: *Question*, if the question form is not correct
- **using body language**: using gestures to indicate that there is a problem and wait for the student to correct himself/herself (showing three fingers may mean that there is a problem with the third person singular)
- **using facial expressions**: we may use facial expressions (questioning look) to indicate incorrectness, however, it is necessary to be very careful because this can sometimes be understood as mockery;
- **saying 'No' or 'Wrong'**: this technique should not be used very often because it usually evokes negative feelings in the students.

Edge J. (1989) divides mistakes learners make into three categories: **slips**, **errors** and **attempts**. According to him slips are errors that learners can correct themselves when prompted; errors are mistakes learners cannot correct themselves even though the structure has already been studied; and, attempts are errors that learners make because they want to say something using a structure they have not studied yet. When correcting these different kinds of mistakes, teachers should let learners correct their slips; they should invite others to help them correct their errors; and teachers themselves may correct attempts by repeating the sentence correctly in order to clarify a message, or they simply ignore them.

From the language point of view, in a CLIL class the majority of activities are fluency activities because they focus on the subject matter of the content subjects. However, in order to avoid possible language problems or mistakes, it is necessary for subject teachers to include simple accuracy activities that might focus on grammar,

functions, vocabulary or pronunciation. For example, if we want learners to talk about how something is produced, we can predict that learners will need passive structures. Or if we want them to speculate about something we know they will need if-clauses. In order to revise these, we may include a short grammar activity in which case the correction techniques mentioned above can also be used. These techniques can also be used when we teach terminology and focus on the correct pronunciation of individual terms. (e.g., Kráľová 2003).

Fluency activities concentrate on communicating a message or on achieving a task. In these situations, if mistakes do not impede communication, they should be ignored. Only if it is necessary to negotiate the meaning of an utterance, teacher may ask clarifying questions (*"What do you mean?"*) without drawing learners' attention to mistakes. Clarifying questions are a natural part of real-life communications where speakers use them to make sure they have understood an utterance properly. In other situations, the teacher simply repeats the sentence a learner has said wrongly.

In fluency activities the focus is on fluency and effective communication therefore, errors are left unnoticed. However, they are not always ignored totally, because if it is necessary the teacher may decide to give delayed feedback. If learners are involved in a problem-solving task, the teacher may take notes of the most common errors and do feedback on them when learners have finished their work. The problematic sentences may be written on the board and learners may be asked to try to correct them in pairs or small groups first, or the class may correct them together. Sometimes the teacher may prepare a worksheet dealing with errors common for most of the learners, and ask them to work on the worksheet in one of the following lessons. In the same way CLIL teachers may try to help learners with the pronunciation of some subject specific terminology.

When learners are working on a task and try to produce some language, attempts may reveal a lot about their current knowledge and about their language needs. This may be of particular interest for CLIL teachers because in this way they can identify the language learners need but do not have, and teach it.

We believe that in a CLIL situation, there is one more way of dealing with feedback. If CLIL teachers notice that learners have not mastered a grammar point very well and keep struggling with it, they may ask the language teacher to deal with it in traditional language lessons. They may also ask language teachers to deal with the language students have not covered yet, and need it to be able to cope with the subject matter of a content subject. We believe that this kind of cooperation is crucial because it takes the burden off CLIL teachers' shoulders, and they do not have to prepare language worksheets, which might sometimes be too demanding for them. This kind of co-operation also helps learners improve their language and increases the effectiveness of language learning.

The Role of Mother Tongue

The role of the mother language has been changing throughout the history. There are methods in which the use of the first language plays a very important role (the grammar-translation method), on the other hand some other methods stress the importance of avoiding the use of the native language in class. Communicative language teaching, especially its strong variants, do not consider the role of the mother tongue as important and actually discourage its use in class.

However, "... the use of the first language has been defended by some language teaching specialists. It has been argued that judicious use of the first language can greatly facilitate the management of the learning process, particularly where grammatical and lexical explanations are concerned." (Richards 1996: 99) According to Brown (2001: 65), "the facilitating effects of the native language are surely ... powerful in the process" of learning a foreign language. It seems reasonable to explain some grammatical rules to learners, especially to beginners, in their first language because it may make the whole process of learning faster. It is also possible to save quite a lot of time by translating some vocabulary (e.g. abstract nouns or verbs, adjectives) into the first language, especially if definitions are too vague, abstract or inaccurate. However, native language should only be used if this is justified, otherwise all the interaction in the foreign language classroom should be in the target language.

We believe that the role of the mother tongue in a CLIL classroom is very different from that in a traditional foreign language classroom. This is particularly because several aspects need to be taken into consideration. The most important one probably is that in many situations children are exposed to CLIL when they have not mastered their native language yet, and it is necessary to ensure that both the target language and the first language are developed simultaneously. There are many disputes over the effect of CLIL on the mother tongue, but "there is no available evidence which supports the view that low to medium exposure through CLIL

threatens the development of the first language. It should also be noted that CLIL/EMILE frequently involves trans-linguaging whereby both the target language and the first language are actively used in the classroom” (CLIL/EMILE [online]: 76)

Many researches believe that “learning through the target language enhances awareness of the mother tongue. That is, pupils learn to compare and conceptualize in both languages reinforcing the learning of each. Some people have observed that the spoken and communication skills in the mother tongue could be enhanced by this ‘language shower’ experience at this age.” (CLIL/EMILE [online]: 103)

It is necessary for every CLIL school to define its language policy, voice its expectations and develop language sensitive curricula that cultivate both languages simultaneously.

“Methodologically, the CLIL classroom should not be characterized by monolingualism (i.e. using the foreign language exclusively), but rather by functional bilingualism, i.e. using the mother tongue and mother tongue materials when it is necessary to promote a multiperspectival, contrastive and integrated view of content. This approach is fairly new compared to the theories brought forward in foreign language teaching methodology where the exclusive use of the foreign language is seen as mandatory.” (CLIL matrix [online]: 18)

The bilingual approach to CLIL situations opens many doors:

- It is possible to teach some modules of a content subject through the target language, the others through the first language.
- The worksheets worked out in the target language may include the terminology in the first language as well.
- Code-switching within one lesson is another possibility: part of the lesson is done through the target language, another part in the first language.
- Learners may work with materials in the target language and produce the outcome in their mother tongue (at higher levels this can also be done the other way round).
- The core of a subject may be taught through the target language, the additional information may be provided in the first language.
- The more demanding subject matter can be taught through mother tongue.
- For learners who share the same mother tongue speaking a foreign language to each other may be awkward and unnatural, especially at the beginning. If they work in groups or pairs, they can discuss the task in the first language, as long as they produce their outcomes in the required language.
- At low levels, teachers may use the target language, but learners respond in their mother tongue. As they progress and achieve higher levels of language proficiency, they begin to use the target language increasingly.

In conclusion we would like to stress that classroom language and everything that goes on in a classroom influence the effectiveness of language learning not only in traditional language classes but also in CLIL classes which have dual aims. In order to learn a foreign language effectively, learners need to be exposed to it as much as possible so that they can hear and see how the target language is used by native speakers. They also need to have ample opportunities to practise the language and that is why it is necessary to limit the teacher talking time to a minimum. The effectiveness of language learning is also influenced by questions the teacher asks and by his or her instructions. These should be simple and straightforward and sometimes, if an activity is too complicated, instructions can even be given in L1. The target language is considered to be the general language of instruction in most situations in a traditional language class. However, the bilingual approach to the CLIL method, which includes both the target language and the mother tongue, makes it possible to organize CLIL lessons in many different ways and sections of lessons or modules may be taught through L1. Even if this is the case, sufficient exposure to the target language and sufficient opportunities to produce outcomes enhance the effectiveness of language learning.

Summary/Resumé

The article deals with the effectiveness of language learning which is influenced by classroom language considerably in both traditional language lessons and CLIL lessons. The input used in class and the language learners are exposed to play an essential role. Learners should be given an opportunity to listen and to read widely in order to be able to notice how native speakers use the target language to express meaning. Another

important factor is the output learners produce. They can only gain speaking skills if they talk in lessons as much as possible and therefore, it is necessary to reduce the teacher talking time to a minimum and let learners solve problems and do tasks in pairs or in small groups so that they have many opportunities to speak. The instructions are another important factor enhancing the effectiveness of language learning. Their clarity contributes to the success in language learning and to the success of activities. Teacher questions may also improve the effectiveness of language learning in both types of lessons because if asked properly they stimulate learners and their motivation to speak. Since the IRF interchange is only typical of the pedagogical context it should be avoided in both traditional lessons and CLIL lessons so that the situations in which learners are exposed to the target language are close to real-life situations. The role of the mother tongue in CLIL lessons is different from that in traditional language lessons. Whereas in traditional language lessons the target language is considered to be the general language of instruction, in CLIL classes the bilingual approach to the choice of materials and input is supported.

Key words: effectiveness, CLIL, input, output, instructions, mother tongue

Literatúra

BORG, W., KELLEY, M., LANGER, P. and GALL, M. *The Mini-course: A Microteaching Approach to Teacher Education*. Beverley Hills, CA: Macmillan Educational Services. 1970.

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

CLIL/EMILE. The European Dimension. cited: 24 February 2008. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf

COULTHARD, M.: *An Introduction to Discourse Analysis*, Second Edition, Longman, 1991.

EDGE, J.: *Mistakes and Correction*. Addison Wesley Longman, 1989.

European Centre for Modern Languages. Second Medium-Term Programme of Activities 2004 – 2007. Project D3 CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Cited 24 February 2008. Online: http://www.ecml.at/documents/reports/wsrepD3E2005_6.pdf

HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2004. ISBN 0-582-40385-5

HEDGE, T.: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-442172-4

KRÁĽOVÁ, Z.: *Osvojovanie si správnych artikulačných návykov*. In: ROHAĽ, M. (ed.): *Kulturológia v procese osvojovania cudzích jazykov*. Nitra: SPU, 2003, s. 229 – 233. ISBN 80-8069-179-7.

KRASHEN, S.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Elmsford, N.Y., Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D., TERRELL, T.D.: *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Calif.: Alemany Press, 1983

LYNCH, T.: *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press. 1996

NUNAN, D., LAMB, C.: *The Self-Directed Teacher*. USA: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-49773-6

SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Macmillan Publishers, 2005. ISBN 1-4050-1399-0

WILLIS, J.: *A Framework for Task-Based learning*. Addison Wesley Longman, 1996. ISBN 0-582-25973-8

Kontaktná adresa

Danica Gondová, PaedDr.

FPV, Žilinská univerzita

Hurbanova 15, 010 26 Žilina

danica.gondova@fpv.uniza.sk

INTEGRÁCIA UMELECKOVÝCHOVNÝCH AKTIVÍT DO VYUČOVACIEHO PROCESU NEMČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

ZUR INTEGRATION DER MUSIK, BILDENDEN UND DARSTELLENDEN KUNST IN DEN FRÜHEN FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT. EIN VORSCHLAG.

Peter Halász, Katedra cudzích jazykov PF UKF v Nitre

Abstrakt

Obsahová školská reforma na Slovensku upravuje aj vyučovanie cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ. Autor vo svojom príspevku v tejto súvislosti poukazuje na nutnosť uplatňovať vhodné vyučovacie metódy zamerané na cieľovú skupinu mladších žiakov. S cieľom zefektívniť osvojovanie komunikatívnych zručností odporúča do vyučovacieho procesu nemčiny ako cudzieho jazyka na primárnom stupni vzdelávania integrovať literárno-dramatické, výtvarné a hudobné aktivity.

Kľúčové slová

jazykové vyučovanie, mladší školský vek, priama metóda, komunikatívna metóda, integrácia umeleckovýchovných aktivít, dramatizácia rozprávkového textu

Súčasťou kurikulárnej reformy je v súčasnosti aj vyučovanie cudzieho jazyka, s ktorým sa, v súlade s novým školským zákonom a po uplynutí prechodného obdobia musí začať už na primárnom stupni vzdelávania. Odborová didaktika ako aj učiteľská prax sa na túto výzvu musia zodpovedne pripraviť. Naším zámerom je načrtnúť cestu, ako tento cieľ čo najefektívnejšie dosiahnuť. Mladší školský vek s jeho špecifikami sa pri osvojovaní cudzieho jazyka nemôže uspokojiť s uplatnením gramatickej prekladovej metódy. Je nevyhnutné poznať teóriu a byť konfrontovaný i s praxou veku primeraných vyučovacích metód, ktoré sa približujú k zásadám osvojovania materinského jazyka na predprimárnom stupni vzdelávania. V tejto súvislosti chceme upozorniť na priamu, audiolingválnu resp. audiovizuálnu ale aj komunikatívnu metódu, ktoré umožnia osvojiť si jazykové zručnosti i kompetencie bez poznania gramatického systému a formy príslušného (cudzieho) jazyka. Dokonca, a osvojovanie materinského jazyka v predškolskom veku je toho dôkazom, aj ovládanie grafematickej podoby jazyka môžeme pri tom postrádať. Kľúčovou sa nám javí schopnosť učiaceho sa imitovať resp. napodobňovať podnety auditívnej povahy. Ich podpora uskutočnená vizualizáciou jazykového obsahu umožní nácvik elementárnej zručnosti akou je počúvanie s porozumením. Imitácia audio-vizuálneho podnetu zas uľahčí nácvik produktívnej jazykovej zručnosti – hovorenia. Nepochybujeme o dôležitosti korektného jazykového vzoru, ktorým je učiteľ cudzieho jazyka. Jeho (ne)správna výslovnosť sa podpíše na ústnom rečovom prejave učiaceho sa. Vizualizáciou vzdelávacieho obsahu prispejeme k tomu, aby na procese učenia participovali viaceré zmysly súčasne. V prípade vyučovania cudzieho jazyka to znamená, že osvojovaná lexikálna jednotka je vnímaná nielen sluchom, ale aj zrakom, hmatom, čuchom a podľa možnosti i chuťou. Zapojenie viacerých zmyslov súčasne môžeme dosiahnuť aj uplatnením integrovaného prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov. Z množstva predmetov vzdelávacieho programu na primárnom stupni sa ako efektívne javia predovšetkým umeleckovýchovné predmety. Kreatívny výtvarný alebo hudobný (či už vokálny alebo inštrumentálny) prejav učiaceho sa môže prispieť k zefektívneniu procesu osvojovania si lexiky i fonetiky príslušného cudzieho jazyka. V našom príspevku, ktorý je určený učiteľom nemčiny ako cudzieho jazyka na primárnom stupni vzdelávania, by sme radi načrtli cestu možnej integrácie predmetov hudobná a výtvarná výchova s nemčinou ako (prvým) cudzím jazykom. Východiskový jazykový materiál nám poskytla rozprávka bratov Grimmovcov *Jež a zajac* (Aschenputtel und andere Märchen, 1990, s. 65 – 69), ktorú didakticky upravujeme do dramatického literárneho útvaru. Dialógy preberajú postavičky rozprávkového príbehu, a to ježko, pani Ježková a zajac. Pri realizácii tohto vďačného námetu vyčleňujeme priestor aj pre rozprávačov, ktorí dialógové repliky vhodne dopĺňajú. Stručne k obsahu rozprávky:

Jedného slnečného jesenného rána, a bola to nedel'a, keď úroda dozrieva a vtáci veselo štebotajú na oblohe, odpočíva ježko pred svojím domčekom a rozmýšľa, čo s načatým dňom. Pani Ježková zatiaľ v domčeku kúpe a oblieka deti a pán Ježko sa rohodol, že zájde na neďaleké pole, aby sa uistil, či je už ich repka dost'

šťavnatá a zrelá na zber. Na poli sa stretne s arogantným zajacom, ktorý ani len neodpovie ježkovi na pozdrav, iba sa spýta, čo tu tak zavčas rána hľadá. – Prechádzam sa tu, odpovedá Ježko, na čo mu zajac urážlivo odporúča, nech svoje krivé nohy používa na užitočnejšie veci. Ježka sa tieto slová dotknú už aj preto, že má skutočne od prírody trochu šikmé nohy, neznamená to však, že je menej šikovný alebo múdry. Práve preto zlému zajacovi navrhne stávkku, v ktorej pôjde o to, že sa ježkovi podarí zajaca predbehnúť v behu opretek. Zajac, vedomý si svojej istej výhry, so stávkou súhlasí. Predmetom stávky bude zlatý dukát a fľaša pálenky. Skôr ako sa stávka uskutoční, múdry ježko príbehne domov, aby sa, ako vysvetlil svojmu súperovi, naraňajkoval a tým aj posilnil. Dohodne sa, však, v skutočnosti s pani Ježkovou na istom premyslenom pláne. Jeho podstata spočíva v tom, že si pani Ježková oblečie rovnaké šaty ako sám jež, aby mohli zajaca v behu opretek šikovne prekabátiť. Súťaž v behu sa uskutoční na neďalekom poli. V jednej brázde bude bežať zajac a v rovnoobežnej, vedľajšej, jež. Beh začne na hornom konci poľa. Je odštartované. Zajac beží spočiatku očividne rýchlejšie. Ježko urobí asi tak tri kroky a následne si čupne do brázdy poľa, aby sa skryl. Zajac sa sústreďí jedine na svoj výkon. V tom okamihu sa spoza kapusty na dolnom konci poľa vynára pani Ježková, oblečená rovnako ako sám ježko a v momente, keď sa zajac približuje k dolnému koncu poľnej bežeckej dráhy, pani Ježková vykrikuje v ústrety blížiacemu zajacovi: - Ja už som v cieľi, som prvý! Zajaca to nazlostí a žiada opakovanie bežeckej súťaže. Pri behu zdola na horný koniec poľa sa priebeh súťaže zopakuje s tým, že pani Ježková sa po pár krokoch, učupená v brázde, ukryje a náš hrdina ježko sa víťazoslávne vynára na hornom konci s výkrikom: - Už som tu, zasa som prvý, vyhrávam! Zajac, ktorý nespozoruje, ako s ním ježkovia manipulujú, takto beží 73-krát. Pri nasledujúcom kole, ktorý je preňho posledným, padá k zemi a vyčerpaný umiera. Stávkku teda vyhráva ježko, ktorý spolu so svojou paničkou i s vyhratým zlatým dukátom a pálenkou spokojne odchádza domov.

Ponaučenie: nik sa nemá vyvyšovať nad slabšieho, lebo telesná sila a krása ešte neznamenajú šikovnosť a múdrosť.

Pred uskutočnením zjednodušenej bábkarskej dramatizácie tejto nemecky písanej rozprávky učiteľom odporúčame, aby zvažili obsadenie jednotlivých postavičiek a rozprávača/-ov primerane k jazykovým predpokladom žiakov. Aj tí menej jazykovo zruční môžu na inscenovaní participovať, napríklad výtvarne, a to tak, že maľujú a vystrihujú jednotlivé rekvizity resp. postavičky, ktoré sú súčasťou nacvičovaného predstavenia. Hudobne nadaní žiaci majú príležitosť interpretovať pieseň, ktorú v úvode rozprávkového príbehu spieva ježko – hlavná postava príbehu. Každá z umeleckových aktivít integrovaných do procesu dramatizácie by, však, mala smerovať k dosiahnutiu konkrétneho jazykového cieľa (osvojenie cudzojazyčnej lexiky vyskytujúcej sa v rozprávke by malo byť podporované zodpovedajúcim výtvarným stvárnením a podobne). Na tomto mieste pripomíname, aby učiteľ dbal na dosiahnutie súladu medzi slovnou zásobou obsiahnutou v scenári na jednej strane a výtvarným stvárnením na strane druhej. Rekvizity musia reflektovať obsahovú niť rozprávkového príbehu. Iba tak môžu umeleckovýchovné aktivity integrované do vyučovacieho procesu nemčiny ako cudzieho jazyka prispieť k dosiahnutiu stanoveného výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Dramatizácia rozprávky bratov Grimmovcov v piatich dejstvách.

Jež a zajac

postavy a ich obsadenie:

ježko..... žiak/žiačka A
 pani Ježková.....žiak/žiačka B
 zajac.....žiak/žiačka C
 1. rozprávačžiak/žiačka D
 2. rozprávačžiak/žiačka E

Upozornenie: javiskové pokyny (uvedené v zátvorkách) žiaci nečítajú.

Erzähler 1: Es war an einem Sonntagmorgen in der Herbstzeit. Die Sonne war auf dem Himmel aufgegangen. Die Vögel sangen in der Luft und die Leute gingen in die Kirche.

1. Akt

(Der Igel steht vor seiner Tür und singt ein Liedchen vor sich hin. Seine Frau ist drinnen im Hause): 1. sloha odporúčanej piesne: O, du lieber Augustin, 's Geld ist weg, 's Mädal hin, o, du lieber Augustin, alles ist hin. 'S Geld ist weg, 's Mädal hin, o, du lieber Augustin! O, du lieber Augustin, alles ist hin! 2. sloha: O, du lieber Augustin, Augustin, Augustin, O, du lieber Augustin, alles ist hin! Stock ist weg, Rock ist weg, Augustin liegt im Dreck? O, du lieber Augustin, alles ist hin.

Igel: - Frau, was machst du denn?
Igels Frau: - Ich wasche die Kinder und ziehe sie an.
Igel: - Ich gehe ein bisschen aufs Feld spazieren.
Igels Frau: -Wozu denn?
Igel: - Ich will nach unseren Rüben sehen. Du weißt schon, wir essen davon.
Erzähler 1: Der Igel machte die Haustür zu und ging aufs Feld. Er war noch nicht sehr weit vom Hause, als ihm der Hase begegnet.

2. Akt

(auf dem Felde: der Hase und der Igel treffen sich auf dem Felde und führen folgendes Gespräch zusammen:)

Igel: - Guten Morgen!
Hase: - Wieso bist du so früh auf dem Feld?
Igel: - Ich gehe spazieren.
Hase: - Spazieren? (Der Hase lacht dabei.) Ich finde, du könntest deine Beine auch zu besseren Dingen gebrauchen.
Igel: - Du bildest dir wohl ein, dass du mit deinen Beinen mehr ausrichten kannst?
Hase: - Das denke ich.
Igel: - Das kommt auf einen Versuch an. Ich wette, wenn wir wettlaufen, laufe ich an dir vorbei.
Hase: - Das ist zum Lachen. Du, mit deinen schiefen Beinen! Aber meinerwegen, wenn du so große Lust hast...Was gilt die Wette?
Igel: - Einen Golddukaten und eine Flasche Schnaps.
Hase: - Angenommen. Schlag ein, und dann kann es gleich losgehen.
Igel: - Nicht so schnell. Erst will ich nach Hause gehen und ein bisschen frühstücken. In einer halben Stunde bin ich wieder da. Also bis später!
Hase: - Bis dann!

3. Akt

(im Igels Hause)

Igel: - Frau, zieh dich schnell an! Du musst so aussehen wie ich. Dann musst du mit mir aufs Feld hinaus.
Igels Frau: -Was gibt es denn?
Igel: - Ich habe mit dem Hasen um einen Golddukaten und eine Flasche Schnaps gewettet, dass ich ihn beim Laufen überholen kann. Du musst mir aber dabei helfen.
Igels Frau: - O mein Gott! Mann, hast du denn ganz den Verstand verloren? Wie kannst du mit dem Hasen um die Wette laufen wollen?
Igel: - Pass auf, was ich dir sagen werde. Auf dem langen Feld bei unserem Haus, dort wollen wir unseren Wettlauf machen. Der Hase läuft nämlich in der einen Furche, und ich in der anderen. Von oben fangen wir an zu laufen. Du stellst dich unten hinter einen Kohl, und wenn der Hase auf deiner Seite ankommt, so rufst du ihm entgegen: „Ich bin schon hier, ich bin schon hier!“
Igels Frau: - Gut, abgemacht! Also lass uns gehen!

4. Akt

(auf dem Felde)

Hase:

- Da bist du also. Kann es losgehen?

Igel:

- Jawohl!

Hase:

-Eins, zwei, drei!

Igel: (macht nur 3 Schritte und versteckt sich in der Furche.)

Igels Frau: (unten am Kohl in der Furche) – Ich bin schon hier!

Hase:

- Das kann doch nicht wahr sein! Noch einmal gelaufen!

Igels Frau (bleibt ruhig auf ihrem Platze.)

Igel: (steht auf.)

– Ich bin schon hier!

Hase: (,ganz außer sich vor Ärger, schreit:) - Nochmal gelaufen!

Igel:

- Meinetwegen, wenn du Lust hast...

Igels Frau: (unten am Kohl:) – Ich bin schon hier!

Erzähler 2:

Es wiederholt sich dreiundsiebzigmal. Zum vierundsiebzigsten Mal

kam der Hase nicht mehr zu Ende. Mitten auf dem Feld stürzte er zur Erde und er blieb tot auf dem Platz. Der Igel hat den Hasen zu Tode gelaufen.

Igels Frau: - Nimm den Golddukat und die Flasche Schnaps! Wir gehen nach Hause.

Erzähler 2: Auf dem Heimweg trägt der Igel seinen gewonnenen Golddukat und die Flasche Schnaps.

Seine Frau kommt mit...

5. Akt

(vor dem Igels Hause)

Igel:

- Meine liebe Frau, lass uns feiern!

Igels Frau: - Warte mal einen Augenblick! Ich gehe mich umziehen. Diese grüne Hose passt mir nicht.

Igel (freut sich über seinen Gewinn):

- Ich habe gewonnen!

Igel: (nach kurzer Zeit)

-Bist du schon fertig?

Igels Frau: - Ich gehe schon. Schau mal, ich habe meine beliebte Schürze angezogen.

Igel:

- Siehst du aber hübsch aus! Was sagst du zu meinem Gewinn?

Igels Frau:

- Ach ja, du meinst den Golddukat und die Flasche Schnaps. Ich hätte nie geglaubt,

dass du die Wette gewinnen könntest.

Igel: - Also trinken wir auf unseren Gewinn!

Igels Frau: Ja, gerne.

Igel: Zum Wohl!

Igels Frau: Ich liebe dich.

Igel: Ich dich auch. (Beide küssen und umarmen sich.)

Erzähler 2: Die Lehre aus dieser Geschichte ist: keiner, der sich für einen vornehmen arroganten Mann ausgibt, darf sich über einen Geringeren lustig machen.

Resümee

Die curriculare Reform in der Slowakei betrifft unter anderem auch den frühen Fremdsprachenerwerb in der Primarstufe. Empfohlen wird in diesem Zusammenhang vor allem die direkte Sprach-Methode, wobei der DaF-Unterricht auch audiolinguale, audiovisuelle und kommunikative Merkmale aufweisen sollte. Damit die gewünschten Unterrichtsziele mit Erfolg erreicht werden, könnten auch musikalische, bildende und darstellende Kunst-Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht integriert werden.

Schlüsselwörter

früher Fremdsprachenerwerb, Unterrichtsmethoden in der Primarstufe, Musik, Literatur, bildende und darstellende Kunst im fremdsprachlichen Deutschunterricht, Marionettenspiel

Literatúra

ASCHENPUTTEL UND ANDERE MÄRCHEN. GESAMMELT VON DEN BRÜDERN GRIMM. Bonn: Inter nationes, 1990, s. 65 – 69.

DER LIEBE AUGUSTIN, ein Lied in Walzerbewegung

NEUNER, G. – HUNFELD, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin – New York: Langenscheidt, 2001. ISBN: 3-468-49676-1

POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.

Kontakt

Peter Halász, Mgr.

Katedra cudzích jazykov

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Dražovská 4

949 74 Nitra

phalasz@ukf.sk

Tento príspevok je výstupom riešenia grantovej úlohy KEGA: *Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa ZŠ* s evidenčným číslom: KEGA 3/6311/08 a grantovej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

EXPERIMENTÁLNE OVEROVANIE BILINGVÁLNEJ FORMY VÝUČBY NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Mária Kuklová – Eva Malá

Abstrakt

Príspevok oboznamuje čitateľov s úspešným uplatňovaním a praktickými skúsenosťami uplatňovania metodiky CLIL na Základnej škole Hradná ul. V Nových Zámkoch.

Kľúčové slová

Integrované vyučovanie cudzích jazykov, CLIL, základné vzdelávanie

Už tretí školský rok sa realizuje na Hradnej ulici v Nových Zámkoch projekt experimentálneho overovania bilingválnej formy výučby na primárnom stupni vzdelávania. Pedagogickí pracovníci tejto základnej školy vyučujú podľa schváleného učebného plánu a snažia sa dodržiavať kritériá stanovené Európskou komisiou. Projekt je komplexný, zahŕňa všetky súčasti jazykového vzdelávania, má pridanú hodnotu – zvyšuje kvalitu a perspektívne i kvantitu vo výučbe cudzích jazykov, prirodzene zvyšuje motiváciu žiakov i učiteľov, je inovačný a má európsku dimenziu.

V našom príspevku v stručnosti prezentujeme obsahovú náplň vyučovacích hodín angličtiny a metódy, aplikované v tejto inovatívnej forme vyučovania cudzieho jazyka.

Na hodinách anglického jazyka v prvom ročníku sa žiaci oboznámili so štruktúrami jazyka hravou formou. Učebnica MINI MAGIC 1, ktorej súčasťou boli pracovné listy, obrázkové knihy, kartičky s obrázkami a plagáty s opakovateľne použiteľnými nálepkami, deťom vyhovovala. Na rozvoj rečových zručností sa využívali príbehy, rozprávky a obrázky, ktoré podnecovali rozprávanie. Tematické okruhy boli spracované do príbehov a jazyk sa deťom prekladal globálne. Učitelia porozprávali príbehy, ktorým deti porozumeli na základe obrázkov, mimiky a gestikulácie. Z upravených textov zostavovali minidialógy. Tieto tvorili určité časti príbehu a deti si ich hravou formou precvičovali. Napokon samy aktívne zahrli celý príbeh, do ktorého dôsledne zapájali každého jednotlivca. Pravidelné využívanie edukačných CD programov sa stalo samozrejmosťou, čo kvalitatívne a pozitívne ovplyvňovalo výučbu anglického jazyka a rozširovalo možnosti osvojovania si danej slovnej zásoby. Vyučujúci od samého začiatku začleňovali do vyučovacích hodín cvičenia, ktorými si deti osvojili správnu artikuláciu. Na precvičovanie využívali hry, básničky, pesničky a pohybové cvičenia. Žiaci si osvojili výslovnosť podľa noriem, ale mali ťažkosti s viacslabičnými slovami. Tieto ťažkosti sa odstraňovali formou situačných hier, rytmizáciou slabík a neustálym opakovaním. V prvom ročníku sa deti naučili 160 slov a slovných spojení, ktoré bežne používajú. Najľahšie osvojenými a zároveň najobľúbenejšími témami a situáciami sa ukázali Moja rodina, Hračky, Obľúbené zvieratká, Ročné obdobia, Ovocie, Zelenina a príbehy, ktoré boli deťom svojím charakterom veľmi blízke. Žili vo svete dobrodružstiev, v ktorom účinkovali. Do jednotlivých tematických celkov boli zaradené projektové práce a práca s počítačom.

Vyučovanie anglického jazyka v druhom ročníku sa realizovalo v rámci vyučovania orientovaného na komunikáciu. V ústnej a písomnej oblasti sa rozvíjali receptívne a produktívne zručnosti (počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, ústny a čiastočne i písomný prejav). Boli realizované cvičenia na nácvik ústneho prejavu s dôrazom na tvorenie otázok, aby sa žiaci vedeli orientovať v cudzojazyčnom prostredí. Nácvik správnej výslovnosti a intonácie je už od samého začiatku vyučovania jeho dôležitou súčasťou. Deti si upevňovali a automatizovali výslovnostné návyky. Pri nácviku výslovnosti pedagógovia venovali pozornosť odstraňovaniu chýb hravou formou podľa princípu POČÚVAJ A ZOPAKUJ! Využívali piesne, veršovačky a divadelné hry. Ústny prejav precvičovali pomocou riadených a neriadených dialógov, situačných i jazykových hier a dramatizáciou. Vyučujúce nenápadne rozvíjali individuálne schopnosti žiakov pri čítaní v anglickom jazyku. Zamerali sa na primeranú rýchlosť, adekvátne porozumenie textu a získavanie špecifických informácií. Čítanie sa nacvičovalo usporiadaním viet v rozhádzanom texte, priradovaním piktogramov k slovám, nakreslením obrázku na základe textu. Cvičenia určené na písanie boli integrované v pracovnom zošite. Písanie sa nenacvičovalo intenzívne, pretože prvoradou úlohou bola komunikácia. Pedagógovia spolu so žiakmi sa mu budú dôraznejšie venovať až v treťom ročníku. Veľkým pozitívom a prínosom je spracovanie každej témy formou projektu i vynikajúce uplatnenie medzipredmetových vzťahov. Dodržiavanie didaktických zásad hlavne v poznatkoch od jednoduchému k zložitejšiemu boli samozrejmosťou a žiaci sa hravo a bez problémov naučili pracovať tvorivo, v nasledujúcej fáze

i samostatne vyhľadávať materiály a zaujímavé zdroje ďalších vedomostí. Gramatické učivo nebolo preberané samostatne, ale v kontexte – pasívne pri čítaní a počúvaní, aktívne formou rozprávania a písania. Žiaci pracovali s učebnicou STORY MAGIC 1, ktorej súčasťou bol pracovný zošit. Využívali sa rôzne edukačné CD, jazykové laboratórium a práca s počítačom. Potešiteľná je skutočnosť, že deti si osvojili až dvojnásobné množstvo slov a slovných spojení, ako sa predpokladalo. Tento pozitívny jav vyplynul zo skutočnosti, že v predmete prvouka nadobudli množstvo vedomostí a praktických slovných zručností, ktoré primerane svojmu veku dokázali absorbovať a vďaka úsiliu pedagógov a správnym formám a metódam práce i uchovať vo svojej pamäti.

V tretom ročníku sa kládol dôraz na čítanie a písanie. Cieľom bolo pochopiť obsah textu, ktorý je dôležitým prostriedkom prezentácie novej slovnej zásoby a gramatiky v kontexte. Čítanie sa nacvičovalo priradovaním piktogramov k slovám, nakreslením alebo dokončením obrázku na základe textu, usporiadaním viet v rozhádzanom texte a priradovaním časti textov k obrázkovému príbehu. Na prezentáciu slovnej zásoby vyučujúce používali didaktické pomôcky, ktoré im pomáhali pripraviť aj samotní žiaci. Pri nácviku nového výrazu, slovného spojenia alebo skupiny slov sa k verbálnemu podnetu pripájal vizuálny - konkrétny predmet, obrázok predmetu, s ktorým deti pracovali. Písanie sa nacvičovalo intenzívne, cvičenia určené na písanie boli integrované v pracovnom zošite, pracovných listoch a projektoch. Správna výslovnosť sa nacvičovala hravou formou, deti zvládli základné javy anglickej výslovnosti, naučili sa správne intonovať a osvojili si fonetický prepis jednotlivých hlások. Gramatika nebola uvedomele sprostredkovaná, ale podľa situácie sa niektoré gramatické javy objasnili bez toho, aby sa zámerne vysvetľovali. Žiaci s porozumením reagovali na pokyny učiteľa. Pri počúvaní neznámeho textu so známou tematikou pochopili celkový obsah. Po viacnásobnom počúvaní textu dokázali dešifrovať známe slová a slovné spojenia. Deti s radosťou reprodukovali jednoduché príbehy, menili známe príbehy a vytvárali nové, tvorili dialógy, formulovali jednoduché texty podľa predlohy a osvojili si približne 300 nových slov a slovných spojení. Pracovalo sa s učebnicou a pracovným zošitom STORY MAGIC 2. S veľkým nadšením sa využívalo jazykové laboratórium, práca s počítačom a Internetom a v neposlednom rade s interaktívnou tabuľou. Vyučovacie výsledky dokazujú, že práca bola pre deti zaujímavá, atraktívna a tešili sa na každú vyučovaciu hodinu. Vytvorená atmosféra bez strachu a stresu zohľadňovala individuálne potreby a rozvíjala osobnosť každého dieťaťa. Žiaci sa s chuťou a s prirodzenou zvedavosťou učili všetkými zmyslami. Zároveň sa rozvíjala nielen vedomostná, ale i emočná inteligencia. Na základe percentuálneho vyhodnotenia sú výsledky z výučby potešujúce. Slovná zásoba a vedomosti žiakov v daných témach sa pohybujú v prvých ročníkoch od 94,7% do 95%, v druhom ročníku od 81,8% do 96% a v treťom ročníku od 70,4% do 95%.

Aj na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že experiment je nesporne veľkým prínosom a spĺňa všetky kritériá, ktoré sú potrebné pre vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku v podmienkach Európskej únie. Nemenej dôležitým je fakt, že vedenie ZŠ na Hradnej ulici v Nových Zámkach istým spôsobom "predbehlo dobu" a už pred troma rokmi vypracovalo ambiciózný a výnimočný projekt, v rámci ktorého učitelia cudzích jazykov (angličtiny a nemčiny) začali na primárnom stupni vzdelávania realizovať kvalitnú jazykovú výučbu.

Abstrakt

The paper informs about practical experience with successful application of CLIL methodology at Primary school Hradná, Nové Zámky.

Kľúčové slová

Integrated teaching of foreign languages, CLIL, primary education

Kontaktná adresa

Mgr. Mária Kuklová
Základná škola Hradná 22
940 56 Nové Zámky
Email: kukma@post.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

UČENIE VERZUS OSVOJOVANIE SI VEDOMOSTÍ PRI VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

LEARNING VERSUS ACQUISITION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Dušan Valábik, PF UKF v Nitre

Abstrakt

Príspevok prináša základné komparatívne porovnanie procesov učenia sa osvojovania si cudzích jazykov na základe neurofyziologických funkcií ako východisko pre teoretický výskum i praktickú pedagogicko-didaktickú činnosť.

Kľúčové slová:

tradičný verzus nový prístup, učenie, osvojovanie si vedomostí, ľavá a pravá hemisféra, memorovanie, hra, celková fyzická reakcia

Úvod

Výskumy dokazujú, že iba približne 5 percent všetkých študentov, ktorí sa začnú učiť cudzí jazyk, dosiahnu plynulosť pri hovorení, čítaní a písaní. Deväťdesiatpäť percent študentov sa nedokáže dostať na očakávanú úroveň a následne prichádza k nesprávnemu a obmedzujúcemu záveru: "Myslím, že nie som dobrý v cudzích jazykoch." To môže byť dôvodom, prečo veľa škôl v zahraničí zastavuje štúdium druhého jazyka ako povinného a necháva ho iba ako voliteľný. Rodičia by chceli aby ich deti ovládali cudzí jazyk, ale z vlastnej skúsenosti v škole sa domnievajú, že úsilie v tradičných triedach neprináša požadované výsledky.

rozdiel medzi učením sa cudzieho jazyka a nadobúdaním cudzieho jazyka. Výučba a memorovanie zahŕňa vo väčšej miere ľavú hemisféru mozgu a nadobúdanie zahŕňa naopak pravú hemisféru. Vzdelávanie pomocou ľavej polovice mozgu kladie dôraz na korektnosť, napríklad použitie vhodného tvaru slovesa a rozprávanie s čo najdôkladnejšou výslovnosťou. To znamená, že hovoriaci musí prerušiť tok myšlienok uprostred vety, aby si v mysli časoval slovesá alebo nacvičil výslovnosť jednotlivých slov. Jeden zo škodlivých vedľajších účinkov tohto javu je vytvorenie akéhosi duševného "koktania", ktoré ničí študentovu ochotu vnímať novú reč ako hru a dokázať ignorovať prvotné, niekedy nepodstatné chyby.

1 Prekladanie do cudzieho jazyka

Preklad z jedného jazyka do iného jazyka počas snahy o tvorbu jazykových výstupov mladších žiakov je nevhodný prístup, pri ktorom sa uplatňuje hlavne ľavá hemisféra mozgu. Výsledkom tohto snaženia je spomalená komunikácia či vytvorenie zlých návykov, ako prerušovanie viet, koktanie, hmkanie. Celý odkaz v cudzom jazyku sa tak stáva nesúrodý a stráca zrozumiteľnosť oveľa viac, ako by tomu bolo pri nesprávnom použití času, či prípony. Pri zamyslení sa nad týmto problémom prideme na to, že preklad je neobvyklý a nevhodný v rýchlej komunikácii medzi osobami, ktoré sa snažia plynule komunikovať. Zapamätať si výslovnosť nových slov a snažiť sa dešifrovať význam tak, aby bol doslovne preložený do materinského jazyka sú operácie navyše, ktoré musí naša myseľ uskutočniť.

Tento výskum tiež dokazuje, že tieto postupy, zapájajúce ľavú hemisféru mozgu nefungujú pre väčšinu študentov:

"Počúvajte a opakujte po mne!"

"Analyzujte túto vetu."

"Preložte tento odsek."

"Naučte sa tento dialóg."

2 Porozumenie reči predchádza komunikácii

Asher (2003) počas desaťročí pokusov preukázal, že optimálne osvojenie si cudzieho jazyka nastáva, ak je dodržaný fakt: porozumenie predchádza hovoreniu, produkcii. Tento jav je možné sledovať u dojčiat. Niekoľko mesiacov predtým, ako nastupuje fáza džavotania existuje u dieťaťa tzv. nemé obdobie, v ktorom sa dieťa

sústredí sa a počúva rodičov. Toto sú jedinečné "konverzácie", v ktorých rodič či niekto iný hovorí a dieťa reaguje špecifickým spôsobom, konkrétne fyzickou činnosťou. Tento jav nazývame celková fyzická reakcia, ktorá je známa aj ako TPR (Total physical response).

Je teda možné si všimnúť, že dieťa je tiché ale rozumie a fyzickým pohybom odpovedá. Tento spôsob komunikácie poukazuje na často veľmi komplexné porozumenie cieľového jazyka (napr. Zdvihni hračku a polož ju na stoličku.)

Žiadny rodič hneď neočakáva od svojho dieťaťa, že začne ihneď rozprávať. Príprava na prvé slová často u dieťaťa trvá mesiace.

Z dôkazov teda jasne vyplýva, že mozog je svojou neurónovou štruktúrou predprogramovaný tak, že vníma a rozumie oveľa skôr, ako začína produkovať. To znamená, že neuróny vo Wernickeho stredisku pravej hemisféry mozgu sú zapájané dlhú dobu predtým, ako neuróny ľavej hemisféry mozgu v Brocheho stredisku.

3 Záver

Objavuje sa množstvo nových prístupov a ponímaní na výučbu. Nehovoríme len o výučbe cudzích jazykov, tento trend posledných rokov sa dotýka všetkých predmetov kurikula a našiel svoje uplatnenie aj v mimoškolskej činnosti. Netreba však zabúdať, že študenti, ktorí prechádzajú z tradičnej triedy s klasickou encyklopedickou formou výučby, kde sú vedení k využívaniu ľavej hemisféry mozgu do jednej z tried, bohatých na nové skúsenosti a podnety, ktoré podnecujú k zapájaniu a využívaniu pravej hemisféry mozgu budú spočiatku prekvapení. V takýchto triedach sa totiž ľahko môže stať, že študenti nebudú časovať slovesá, nedokážu doslovne preložiť text alebo memorovať slovnú zásobu. Napriek tomu budú rýchlo a jasne konverzovať, disponujúcou dobrou zrozumiteľnosťou a plynulosťou konverzácie.

Literatúra

BROUGHTON, G. – BRUMFIT, CH. – FLAVELL, R.: Teaching English as a Foreign Language. Routledge, 1993, 248 s. ISBN 0-415-05882-1

CRUTTENDEN, A.: Gimson's Pronunciation of English. Oxford University Press, 2001, 360 s. ISBN 0-340-75972-0

HANCOCK, M.: Pronunciation games. Cambridge University Press, 1997, 251 s. ISBN 0-521-46735-7

TENCH, P.: Pronunciation skills. Macmillan Publishers, 1991, 124 s. ISBN 0-333-27178-5

Abstract:

This article explores the benefits of learning foreign languages with a method that focuses on using neurological and physiological functions as a resource for theoretical research and practical pedagogic and didactic activity.

Key words:

Traditional versus modern approach, learning, acquiring knowledge, left and right hemisphere, memorizing, game, total physical response

Kontakt

Mgr. Dušan Valábik
KCJ PF UKF v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
dvalabik@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metódy CLIL.

EURÓPSKA JAZYKOVÁ POLITIKA A JEJ VPLYV NA VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV

EUROPEAN LANGUAGE POLICY AND ITS IMPACT ON LANGUAGE LEARNING AND TEACHING PROCESS

Badinská Mária, UBM Banská Bystrica

Abstrakt

V našom príspevku sa zaoberáme problematikou viacjazyčnosti, ktorá sa stala samostatnou oblasťou politiky EÚ a jej implikáciou na sféru vzdelávania, nakoľko so vzrastajúcim záujmom o učenie sa cudzích jazykov dochádza k prehodnocovaniu vyučovacích foriem, metód a didaktických prostriedkov a k navrhovaniu nových prístupov, ktoré by zvýšili motiváciu a účinnosť osvojenia si cudzích jazykov.

Kľúčové slová

viacjazyčnosť, skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť (HLGM), plurilingvizmus, multilingvizmus, multikulturalizmus, motivácia, multimédium, CALL, ľavá a pravá mozgová hemisféra

Jazyková rovnosť a jazyková pestrosť

Jazyková politika Európskej únie sa riadi dvomi princípmi: princípom jazykovej rovnosti a princípom jazykovej pestrosti⁵. Oficiálne štátne jazyky všetkých členských štátov musia mať v Európskej únii rovnocenný štatút. Inštitúcie Európskej únie musia okrem toho pri riešení špecifických lokálnych alebo regionálnych záležitostí zaručiť rovnocenné zaobchádzanie so všetkými lokálnymi a regionálnymi jazykmi. Cieľom jazykovej politiky Európskej únie je tak zvýšiť transparentnosť, legitímnosť a efektívnosť jej inštitúcií.

V súvislosti s jazykovou politikou Európska únia zdôrazňuje svoju mnohojazyčnú povahu a považuje ju za prínos. Na území každého členského štátu vyzdvihuje zachovávanie a používanie oficiálnych štátnych jazykov, pričom poskytuje podporu a ochranu aj lokálnym a regionálnym jazykom. Napriek tomu podčiarkuje dôležitosť ovládania cudzích jazykov – jej cieľom je dosiahnuť, aby priemerný občan Európskej únie ovládal okrem svojho materského jazyka dva cudzie jazyky, v ideálnom prípade oficiálne štátne jazyky členských štátov Európskej Únie.

V máji 2004 sa Slovensko stalo súčasťou Európskej Únie, ktorá spája takmer 450 miliónov ľudí rôzneho etnického, kultúrneho a jazykového zázemia. Európa sa tak stala najbohatším kontinentom čo sa týka rôznorodosti jazykov. Takéto zoskupenie viacerých jazykov na pomerne malom priestore je zároveň bariérou pri vzájomnej komunikácii akéhokoľvek druhu a to je pre nás Slovákov výzva k tomu, aby sme sa učili cudzie jazyky za účelom komunikácie (Žilová, 2007, s. 2).

Európskej Únia teda podporuje výučbu cudzích jazykov (predovšetkým oficiálnych štátnych jazykov členských štátov), nakoľko pod pojmom multilingvizmus sa totiž v Európskej únii rozumie tak mnohojazyčnosť komunity ako celku, ako aj mnohojazyčnosť občanov jej členských štátov⁶ (v materiáloch Európskej únie sa však v súvislosti s multilingvizmom nepoužíva výraz mnohojazyčnosť ale viacjazyčnosť). Z tohto pohľadu sa cieľ jazykového vzdelávania úplne mení. Už sa nechápe jednoducho ako ovládanie jedného alebo dvoch, či dokonca troch jazykov, každého izolovane, pričom ako ideálny vzor slúži rodený hovoriaci. Cieľom sa namiesto toho stáva rozvíjanie takého jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje miesto všetky jazykové schopnosti. Ponuka jazykových vzdelávacích inštitúcií by mala byť pestrá a študenti by mali mať príležitosť rozvíjať viacjazyčnú kompetenciu. Navyše, ak bude učenie sa jazyka uznané za celoživotný proces, nadobudne na dôležitosti rozvoj motivácie, zručností a sebadôvery mladého človeka (Spoločný európsky referenčný rámec, 2006, s. 8).

1. Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť

Viacjazyčnosť sa líši od mnohojazyčnosti, ktorá predstavuje ovládanie mnohých jazykov alebo koexistenciu rozličných jazykov v danej spoločnosti. Mnohojazyčnosť možno ľahko dosiahnuť ponukou rozličných jazykov konkrétnej školy alebo vzdelávacom systéme, povzbudzovaním žiakov, aby sa naučili viac ako jeden cudzí jazyk,

⁵ Language Rights and Obligations in the EU
<http://lingvo.org/ced/language-rights-and-obligation-in-the-eu.html>02/02/08

⁶ Communication on Multilingualism
<http://europa.eu/languages/en/document/74>.02/02/08

alebo znížením dominantného postavenia angličtiny v medzinárodnej komunikácii. Viacjazyčný prístup okrem toho zdôrazňuje fakt, že individuálna jazyková skúsenosť jednotlivca v jeho kultúrnom kontexte sa rozširuje od jazyka, ktorý sa používa v rodine, smerom k jazyku, ktorý používa spoločnosť, a potom k jazykom iných národov, pričom učiaci sa rozumovo striktné nerozlišuje medzi týmito jazykmi a kultúrami, ale naopak, buduje si komunikačnú kompetenciu, ku ktorej prispievajú všetky poznatky a skúsenosti s jazykom a v ktorej jazyky sú vo vzájomnom vzťahu a navzájom na seba pôsobia (Spoločný európsky referenčný rámec, 2006, s.7).

Európsky parlament schválil 18. novembra 2004 Európsku komisiu (EK) na čele s Josém Manuelom Barrosom. Na základe jeho rozhodnutia bol poverený jeden z členov komisie zodpovednosťou za viacjazyčnosť vo vzdelávaní, kultúre, tlmočení, prekladaní a publikáciách, čo bolo signálom pre rozvoj premyslenej a komplexnej jazykovej politiky EÚ a tak sa 1. januára 2007 viacjazyčnosť stala samostatnou oblasťou pridelenou komisárovi Leonardovi Orbanovi.

Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť (HLGM) bola založená 20.9.2006 a jej princípy a úlohy sú priamo spojené s úsilím Komisie na ceste k novej komplexnej stratégii pre viacjazyčnosť. Pozostáva z 11 odborníkov z celej Európy a bola zriadená a poverená úlohou poskytovať podporu a rady pri vypracúvaní iniciatív, ako aj nový stimul a nápady pre komplexný prístup k viacjazyčnosti v Európskej únii.

Podľa definície Komisie *viacjazyčnosť*⁷ chápeme ako schopnosť osoby používať viac jazykov, ako aj spoluzitíe viacerých jazykových komunít na jednom geografickom území. *Plurilingvizmus*⁸ je schopnosť jednotlivca ovládať viacero cudzích (iných) jazykov na rôznej úrovni. *Multilingvizmus*⁹ predstavuje používanie jazykov na jednom území.

Skupina predložila 26. 9.2007 komisárovi Orbanovi svoju záverečnú správu. „Odporúčania tejto skupiny sú veľmi cenné. Správa môže inšpirovať konkrétne projekty“, uviedol komisár Orban. „Napríklad výskum tých aspektov viacjazyčnosti, o ktorých nemáme v súčasnosti dostatok informácií. Ako možno propagovať učenie sa jazykov vo vyššom veku, ako by bolo možné využiť viacjazyčnosť v záujme integrácie jazykových menšín?“¹⁰

Fakt, že viacjazyčnosť sa stala samostatnou oblasťou politiky EÚ, je jasným znamením, že Komisia si viac uvedomuje narastajúcu dôležitosť úlohy viacjazyčnosti v európskom projekte. Ako dôsledok globalizácie, rozšírenia jednotného trhu a zvýšenia mobility v rámci EÚ získala otázka viacjazyčnosti úplne nový rozmer a politický význam. Teraz sa prakticky všetky členské štáty stali multikultúrnymi spoločnosťami, vyžadujúcimi stratégie na miestnej, regionálnej alebo štátnej úrovni pre uľahčenie komunikácie cez jazykové a kultúrne hranice. Termín *multikulturalizmus*¹¹ sa vo všeobecnosti vzťahuje k štátu s kultúrnou aj etnickou rôznorodosťou v rámci demografických skupín v určitom spoločenskom priestore. Viacjazyčnosť je osobitou črtou EÚ a tým aj základnou zložkou európskej kultúry.

Vo svojej záverečnej správe Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť kladie dôraz na zvyšovanie povedomia o výhodách štúdia jazykov a viacjazyčnej spôsobilosti a zlepšenie motivácie, ktorá je jedným z kľúčov, ak nie hlavným kľúčom k úspešnému štúdiu jazykov. Zlepšenie motivácie žiakov je rozhodujúcim prvkom na dosiahnutie želanej zmeny v učení jazykov v celej Európe. Školy a učitelia tu hrajú rozhodujúcu úlohu. Pozitívna skúsenosť so štúdiom jazykov v škole pravdepodobne povzbudí ľudí pokračovať v štúdiu jazyka aj neskôr¹² (celoživotné vzdelávanie).

2. Motivácia vo výučbe cudzieho jazyka - anglického jazyka

S prebiehajúcimi zmenami v spoločnosti, so vzrastajúcim záujmom o učenie sa cudzích jazykov dochádza k prehodnoteniu vyučovacích foriem, metód a didaktických prostriedkov a k navrhovaniu nových prístupov, ktoré by zvýšili motiváciu a účinnosť osvojenia si cudzieho jazyka. Gardner a Lambert (1972) rozdeľujú motiváciu na dva základné typy: inštrumentálnu a integratívnu. Inštrumentálne motivácia je zameraná na osvojenie si jazyka ako prostriedku na dosiahnutie určitého praktického cieľa (kariéra, získanie práce, prekladateľská činnosť, štúdium

⁷ <http://www.euroactive.sk/> článok/európsky –babylon- jazykov-v -bratislave, viacjazyčnosť, 31.1.2008

⁸ <http://www.euroactive.sk/> článok/európsky –babylon- jazykov-v -bratislave, viacjazyčnosť, 31.1.2008

⁹ <http://www.euroactive.sk/> článok/európsky –babylon- jazykov-v -bratislave, viacjazyčnosť, 31.1.2008

¹⁰ <http://europa.eu/rapid> PressReleases,31.1.2008

¹¹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Multiculturalism>

¹² Skupina na vysokej úrovni pre viacjazyčnosť ZÁVEREČNÁ SPRÁVA
<http://www.google.sk>

materiálov a pod.). Integratívna motivácia vystupuje vtedy, keď sa edukant chce včleniť a stotožniť s kultúrou jazyka, ktorý sa učí, chce sa stať súčasťou určitého jazykového spoločenstva. Pričom tieto dva druhy motivácie nie sú samozrejme navzájom uzavreté.

V súvislosti so snahou uplatniť sa v medzinárodnom dianí sa do popredia dostáva učenie sa jazyka, v našom prípade anglického jazyka, pre špecifické účely a výučba zameraná na odbornosť (proficiency-based instruction). Angličtina je jazykom komunikácie v špičkových oblastiach, od vedy a techniky, ekonómie a riadenia, až po nové myšlienkové prúdy v oblasti umenia, literatúry, filozofie a nakoniec aj zábavných žánrov. Ďalšou oblasťou v ktorej angličtina dominuje sú texty Európskej únie, prevažne ide o texty s právnym obsahom, ako sú smernice a nariadenia, teda odborné texty, ktoré vznikajú mimo daného kultúrneho prostredia. Zvláštne postavenie z tohto hľadiska majú texty vytvorené inštitúciami a orgánmi Európskej únie, najmä Európskej komisie, keďže obsah textov je komplikovaný a náročný, pričom stále viac textov sa produkuje v anglickom jazyku ľuďmi, ktorí nie sú rodení hovoriaci a pre ľudí, ktorých rodným jazykom nie je angličtina, alebo ich píše ľudia, ktorých rodný jazyk je angličtina, s ktorou však postupne strácajú kontakt, pretože pracujú v multilingválnom prostredí (Mončeková, 2007).

Všetko spomenuté má priamo či nepriamo implikácie aj na sféru vzdelávania. Klasické metódy, organizačné formy a prostriedky sa dopĺňajú novými, ktoré predstavujú multimédiá a Internet a s nimi spojené tzv. CALL programy (Computer-Assisted Language Learning – počítačom podporované učenie sa jazykov), ktoré sú motivujúce, zohľadňujú potreby, štýl vzdelávania a záujmy edukantov. Multimediálne učenie zapája edukantov oveľa viac intelektuálne práve tým, že majú možnosť interakcie s komplexne sprostredovanými programami, ktoré prezentujú jazyk a kultúru v kontexe (Gadušová – Hartánská, 2004, s.43).

„Multimedia is also defined as the integration of the existing Technologies of audio, video, animation and telecommunications with traditional computing“ (Esteras, 1996,s.78). Voľný preklad: Multimediu je tiež definované ako integrácia existujúcich technológií audia, videa, animácie a telekomunikácií s tradičným počítačom. Multimediu je výzvou pre edukátora a podporuje jeho kreativitu, nápaditosť a pohotovosť.

M.Levy (1977,1) charakterizuje CALL ako „the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning“ (voľný preklad: skúmanie a štúdium aplikácií počítača vo vyučovaní a učení sa jazyka). Medzi najpoužívanejšie druhy CALL programov s rôznym stupňom motivácie patria napríklad: dopĺňovanie slov do kontextu, výber odpovede z viacerých možností, priradovanie viet, rekonštrukcia textu, vyhľadávanie slov v texte, problémové štúdie, riešenie simulovaných situácií atď.

Moderný softvér dokáže podporiť takmer všetky oblasti cudzojazyčného vyučovania: sprostredkovanie gramatických javov, slovník pre písomnú a ústnu komunikáciu, aj počúvanie a čítanie s porozumením (Žilová, 2004, s. 19). Pri osvojovaní si cudzieho jazyka – anglického jazyka, používame multimédiá predovšetkým na rozvoj receptívnych zručností – čítania a posluchu, ktoré sú kombinované s hovorením a písaním. Texty na čítanie (sú vhodné na rozvoj rôznych techník čítania ako sú napríklad skimming, scanning, matching atď.) i pasáže určené na poslušnosť sú autentické alebo adaptované z originálnych zdrojov, zodpovedajú potrebám edukantov, poskytujú informácie z rozličných oblastí reálneho života a preto majú vo vyučovaní cudzích jazykov nezastupiteľné miesto.

Ideálnym príkladom kombinácie posluchu a písania su tzv. „zastaralé“ diktáty, ktoré sú stále považované za nezáživné, časovo náročné a neefektívne. Sú však i jedným z rôznych spôsobov testovania a predstavujú koreláciu medzi edukantovým prejavom pri diktáte a jeho celkovou jazykovou zdatnosťou. MacNews¹³ - spravodajca slovenského zastúpenia vydavateľstva Macmillan prináša nový pohľad na spomínanú problematiku a uverejňuje diktáty vrátane metodického postupu, ktoré pripravuje Philip Kerr, autor učebnice Straightforward.

Prostredníctvom súčasných vysoko efektívnych technológií sa dá síce osvojovať akýkoľvek štúdijný predmet, ale učiteľ cudzích jazykov by predsa mal považovať a rozhodnúť, ktoré súčasti lingvistickej či literárnej disciplíny bude ponúkať prezenčne a ktoré bude ponúkať elektronicky (Malá, 2004. s. 28).

3. Súčinnosť ľavej a pravej mozgovej hemisféry a motivácia

V súčasnej dobe hegemonie informačných technológií ale aj humanizácie vzdelávania je využitie psychologických poznatkov o mozgu, ktorý je centrom poznania a o súčinnosti pravej a ľavej mozgovej

¹³ www.macmillandictionaries.com

hemisféry jedným zo spôsobov ako zefektívniť vyučovací proces. Na základe vedeckého výskumu a dôkazov si edukátori nielen cudzích jazykov uvedomujú dôležitosť smerovania informácií do oboch mozgových hemisfér a nevyhnutnosť začlenenia multimediálnych programov, Internetu a informačnej technológie do edukačného procesu. Pravá pologuľa mozgu spracováva vizuálne informácie, vníma priestor, realizuje myslenie v obrazoch. Oproti tomu ľavá pologuľa spracováva verbálne informácie, zabezpečuje analytické procesy a realizuje myslenie v slovách. Preto zmiešané audiovizuálne vnemy sú vo výučbe oveľa účinnejšie (Bohony 2003, s. 35). Výskum mozgu ukázal, že viac ľudí spracováva informácie postupne v ľavej polovici mozgu. Ľavá hemisféra je časovým, analytickým, sekvenčným procesorom mozgu. Pravá hemisféra je „dušeným zrakom“ a spracováva informácie, ktoré sú prijímané simultánne a v ktorých je význam odvodzovaný z videného, z nerečových zvukov alebo z umiestnenia a priestorových vzťahov. Ani jedna z hemisfér nie je výkonnejšia ako druhá (Hunterová, 1999, s. 45).

Ďalším problémom, ktorému je potrebné venovať pozornosť sú veľké existujúce rozdiely medzi edukantami, obsahom a situáciami v edukačnom procese. Preto je dôležité pochopiť ako mozog ako taký funguje, ako ľudia vnímajú, organizujú, ukladajú a triedia informácie. Podľa niektorých odborníkov na výučbu je najefektívnejšia tzv. zmysluplná výučba (meaningful learning). S.H. McDonough (1981, s.73) tvrdí, že edukátorovou základnou úlohou je nie ani opakovanie ani recyklácia ale „pomoc edukantom nájsť vhodné stratégie organizovania ich vedomostí do zmysluplnej postupnosti“. J.R. Anderson (1980, s.26) uvádza, že ak „výskum ľudskej pamäti niečo ukázal, tak je to predovšetkým dôležitosť organizácie materiálu“. Z toho vyplýva základná úloha edukátora – pripraviť učebný materiál tak, aby bol zmysluplný, aby boli edukanti vopred pripravení na zvládnutie úlohy, čím sa vyhne nezrozumiteľnosti nového učebného materiálu. Poskytnutím návodu ako by mali edukanti pristupovať k zadanej úlohe spolu s predpokladanými technikami a aktivitami, edukátor stimuluje ich pozitívny prístup a seberealizáciu.

4. Záver

Niet pochybností o tom, že angličtina je globálnym jazykom, počet jej užívateľov (nie rodených hovoriacich) ďaleko presahuje počet užívateľov iných jazykov. Či to bude tak aj v budúcnosti, závisí od rôznych faktorov (napríklad demografického vývoja) a od okolností – napríklad politického a ekonomického vývoja. Napriek komplexnej legislatíve zaručujúcej jazykovú rovnosť, ako aj technickému zabezpečeniu, ktoré jazykovú rovnosť na pôde Európskej únie umožňujú, prebieha polemika o skutočnom štatúte jednotlivých jazykov. Rozširujúca sa Európska únia potrebuje aktívnu ucelenú jazykovú politiku na vyváženú potrebu efektívnej komunikácie s podporou jazykovej rozmanitosti. Ved' práve viacjazyčnosť občanov je kľúčovým faktorom pri ich mobilite po Európskej únii, pričom často podmieňuje ich možnosť študovať či pracovať na území iného členského štátu, sprostredkúva výmenu a podporuje nie len vzájomnú komunikáciu, ale taktiež vzájomnú toleranciu, porozumenie a spoluprácu. Podporovanie učenia sa cudzích jazykov formuje nielen vzťahy medzi obyvateľmi Európy, napomáha budovaniu pocitu že sme Európania. Ovládanie cudzích jazykov je jedna zo základných zručností, ktorú potrebujú všetci európsky občania. Je to prvoradá požiadavka pre plné využitie nových profesionálnych a osobných možností, ktoré sa obyvateľom Európy otvárajú.

Abstract

The paper deals with the European language policy aimed at the multilingualism and its impact on education which is closely connected with the new approaches and attitudes to the teaching methods (including computers) and activities in order to improve motivation and efficiency of the foreign language acquisition.

Key words

multilingualism, high level group for multilingualism, plurilingualism, motivation, multimedia, CALL, right and left brain hemisphere

Použitá literatúra

Anderson, J.R. (1980): *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco. W.H.Freeman
Badinská, M. – Mončeková, E. (2007): *Svet a jazyk pre prechodnom období – Globalizačné trendy vo výučbe cudzieho jazyka*. UMB, Pedagogická fakulta, Fakulta humanitných vied, Banská Bystrica: 2007. In: Zborník materiálov zo 6. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii. ISBN 97-80-8083-455-5
Bohony, P. (2003): *Didaktická technológia*. Nitra: 2003 PF UKF. ISBN 80-7178-220-3.

Esteras, S.R.(1996): Infotech: *English for computer users*. Cambridge University Press,1996.126 s. ISBN 0 521 45981 8
Gadušová, Z. – Hartánská, J(2004): *Multimédiá v príprave učiteľov cudzích jazykov*. In: Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie: Nitra, 2004. 229 s. ISBN 80-8069-307-2
Gardner, R.- Lambert, W. (1972):*Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA:Newbury House 1972.
Hunterová, M. (1999): *Účinné vyučovanie v kostce*. Pedagogická praxe: Portál 1999. ISBN 80-7178-220-3.
McDonough, S.H. (1981): *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen and Unwin.
Malá, E. (2004) : *Kombinované vzdelávanie*. In: Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie: Nitra, 2004. 229 s. ISBN 80-8069-307-2
Žilová, R. (2004): *Nové médiá a vyučovanie cudzích jazykov*. In: Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie: Nitra, 2004. 229 s. ISBN 80-8069-307-2
Žilová, R. (2007): *Niektoré aspekty kultúry a osvojovania si cudzích jazykov*. CDR – om Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie: Nitra 2007. ISBN 978-80-8069-934-5.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. (2006). Štátny pedagogický ústav: Bratislava 2006. ISBN 80-85756-93-5.

Adresa:

Mária Badinská, PhD.
Univerzita Mateja Bela
Fakulta medzinárodných vzťahov a politických vied
Kuzmányho 1
974 01 Banská Bystrica

JAZYKOVÁ POLITIKA A SYSTÉM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV V NEMECKU.

LANGUAGE POLICY AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN GERMANY

Kramárová Michaela, TU Trnava

Abstrakt

Jednotlivé krajiny EÚ zdôrazňujú význam osvojovania si a výučby cudzích jazykov už v rannom školskom veku detí. Súčasná úroveň výučby cudzích jazykov na Slovensku je neuspokojivá. Výučba prvého cudzieho jazyka sa začína na väčšine škôl v piatom ročníku základnej školy. Ministerstvo školstva SR pripravuje nový zákon o výchove a vzdelávaní. Prichádzajúce zmeny sa budú týkať aj jazykového vzdelávania. Príspevok analyzuje a hodnotí jazykovú politiku a systém výučby cudzích jazykov v Nemecku. Je dôležité oboznámiť sa s danou problematikou u iných európskych krajín a pozitívne skúsenosti prispôsobiť regionálnym podmienkam.

Kľúčové slová

Jazyková politika, cudzie jazyky, reforma vzdelávania, cudzojazyčné vzdelávanie v Nemecku

Úvod

Pojem efektívnosť výučby a osvojovania si cudzích jazykov rezonuje už niekoľko desaťročí ako jedna z ústredných tém diskusií o vzdelávaní v Európe. Dostáva sa do pozornosti edukačnej politiky jednotlivých štátov EÚ, čím nepriamo zasahuje aj školský systém na Slovensku, v ktorom má dôjsť v dohľadnej dobe k zásadným reformným zmenám.

Analytička Konzervatívneho inštitútu Humajová na margo efektívnosti výučby cudzích jazykov na Slovensku uviedla: „Slovenskí žiaci v cudzích jazykoch nevykajú a rovnako sú na tom aj ich učitelia.“ (SME, 2007, s. 6). Dôkazom tejto skutočnosti je rezortom školstva schválená nová *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách* ako aj pripravovaný nový zákon o výchove a vzdelávaní, ktoré Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v týchto dňoch predkladá na verejnú diskusiu.

Nový školský zákon by sa mal stať základom pre reformu celého školského systému, ktorá je naplánovaná od septembra 2008. Budúci novoprijatý zákon o výchove a vzdelávaní má vytvoriť priestor aj pre obsahovú reformu jednotlivých predmetov. Z ôsmich vzdelávacích oblastí, budú patriť cudzie jazyky spolu so štátnym jazykom do *Vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia*. MŠ SR v súčasnosti vypracúva pre uvedenú vzdelávaciu oblasť Rámcové programy vzdelávania a Vzdelávacie štandardy. Uvedené nové školské dokumenty majú presne stanoviť vzdelávací cieľ a určiť jazykové a kľúčové kompetencie, ktorými má absolvent po ukončení jednotlivých stupňov v povinnom vzdelávaní disponovať. Súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy sa stanú taktiež jazykové školy, ktoré sú dnes iba školskými zariadeniami.

V príspevku analyzujeme systém výučby cudzích jazykov v Spolkovej republike Nemecko. Pohľadom za hranice môžeme obohatiť naše doterajšie skúsenosti, oboznámiť sa s danou problematikou v susedných európskych krajinách a pozitívne skúsenosti prispôsobiť našim domácim podmienkam.

Jazykové vzdelávanie v Spolkovej republike Nemecko

Cudzojazyčné vzdelávanie má v nemeckých školách dlhú tradíciu. Diverzifikované vzdelávanie je pre Nemecko charakteristické už od 19. storočia čo znamená, že vzdelávanie prebieha na rôznych typoch škôl a tým je zákonite ovplyvnený ponuka a výučba cudzích jazykov. Počas povinného školského vzdelávania si žiaci osvoja dva až tri cudzie jazyky v závislosti od typu školy. Na gymnáziách prebieha popri výučbe moderných jazykov výučba klasických jazykov ako latinčina a gréčtina.

Oblasť školstva v Nemecku nie je v kompetencii federálnych orgánov – spolku (Bund), ale jednotlivých spolkových krajín (Land). Výučba cudzích jazykov tak zodpovedá vnútornej federálnej štruktúre štátu t.j., že ide o 16 odlišných učebných osnov. V roku 1948 vznikla Stála konferencia ministrov školstva a kultúry spolkových krajín (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*) ako odpoveď na nejednotnosť nemeckého školstva. Výsledkom spolupráce ministrov jednotlivých spolkových krajín v oblasti cudzojazyčného vzdelávania je Dohoda o harmonizácii školského systému (tzv. Düsseldorfská dohoda z roku

1955), ktorá zaviedla výučbu prvého cudzieho jazyka na úrovni sekundárneho vzdelávania a vznik jazykovo zameraných gymnázií.

Od roku 1964 sa prvý cudzí jazyk stal povinným predmetom na všetkých typoch stredných škôl. Po znovuzjednotení Nemecka prijalo všetkých päť spolkových krajín bývalého východného Nemecka školskú legislatívu diferencovaného systému západného Nemecka. Cudzí jazyk sa začal povinne vyučovať na stredných školách aj v nových spolkových krajinách.

Po štúdiu v súčasnosti platných nemeckých učebných plánov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní môžeme konštatovať nasledovné:

- Cudzí jazyk je povinný vyučovací predmet od 1. ročníka primárneho vzdelávania. Ponuka jazykov je zúžená na výber anglického, francúzskeho alebo talianskeho jazyka.
- Vyučovanie cudzieho jazyka je integrované do všeobecného základu. Počet hodín v predmete nemecký jazyk je tým redukovaný o jednu vyučovaciu hodinu, ktorá sa pridáva v 3. a 4. ročníku, čím sa zvyšuje aj celková týždenná dotácia hodín na 28 a 29.
- V druhom stupni základnej školy si žiaci môžu vybrať ďalší cudzí jazyk, poväčšine francúzsky, latinský, španielsky alebo taliansky. Anglický jazyk je od 5. ročníka základnej školy povinný.
- Na rôznych typoch stredných škôl ponúkajú školy predovšetkým výučbu anglického, francúzskeho a talianskeho jazyka.
- Na gymnáziách je anglický jazyk povinný prvý alebo druhý cudzí jazyk. Latinský jazyk je povinný 1. alebo 2. cudzí jazyk v gymnáziách s humanitným zameraním.

V ostatnom čase sa v početných odborných diskusiách v Nemecku nastoluje téma výučby cudzích jazykov v spojitosti s pojmom *viacjazyčnosť* (Mehrsprachigkeit). Do popredia sa stále viac dostáva ovládanie aj menej používaných cudzích jazykov. Cieľom spoločného úsilia Stálej konferencie ministrov školstva a kultúry spolkových krajín v spolupráci so vzdelávacími inštitúciami je podpora viacjazyčnosti v tom zmysle, že súčasťou ponuky cudzojazyčnej výučby na školách by sa mali stať jazyky deviatich susedných štátov a jazyky migrantov a menšín. Diverzifikácia ponuky cudzích jazykov má popri angličtine dať školám a žiakom väčšiu voľnosť pri výbere druhého cudzieho jazyka. V súčasnosti je táto obmedzená na výber spomedzi francúzskeho, latinského, talianskeho a španielskeho jazyka v závislosti od typu školy.

Záver

Nemecko si je vedomé skutočnosti, že pokrok spoločnosti dnes závisí od mobility a flexibility, ako aj od schopnosti rýchlo a efektívne sprostredkovať a nadobúdať nové kvalifikácie, ku ktorým bezpochyby patrí ovládanie cudzích jazykov. Taktiež zdôrazňuje potrebu výučby cudzích jazykov už v nižších ročníkoch základnej školy, ako jeden z dôležitých budúcich predpokladov pre rozvoj spoločenskej a kultúrnej sféry v Európe, v ktorej chce Nemecko mať významné postavenie.

Minister školstva Ján Mikolaj v súvislosti s pripravovanou reformou školstva na Slovensku uvádza: "Chceme, aby sa od budúceho školského roka už v rámci aj nového zákona o výchove a vzdelávaní povinne učil jeden cudzí jazyk od 3. ročníka a nepovinne od 6. ročníka." (Hospodárske noviny, 2007, s.9). Prvý povinný jazyk sa tak slovenskí žiaci začnú učiť v 3. ročníku základnej školy. Povinné budú dva cudzie jazyky pre všetky stredné školy. Slovenský vzdelávací systém sa tým v oblasti cudzojazyčného vzdelávania približuje k štandardu ostatných európskych krajín.

Literatúra

- BORSUKOVÁ, H. – KRAMÁROVÁ, M.: 2007. *Postavenie cudzích jazykov v školskom systéme Rakúska*. In: *Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní*. Nitra: FEM SPU, 2007. ISBN 978-80-8069-934-5.
- BILDUNGSPPLÄNE.: [online]. Dostupné na www: <<http://www.bmbf.de>>.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT; KUNST UND KULTUR. : [online]. <<http://www.bmbwk.gv.at>>.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG.: [online]. Dostupné na www: <<http://www.bmbf.de>>.
- HENČEKOVÁ, E.: 2007. *Cultural and social identity*. In: *Acta facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Ped. Fakulta, Trnavská univerzita v Trnave. Trnava: 2007, s. 83 – 86, ISBN 978-80-8082-155-5.
- HOSPODÁRSKE NOVINY.: 2007. *Cudzí jazyky na školách*. 10.10. 2007. s.9. V tlači.
- JANČOVIČOVÁ, Ľ.: 2005. *Nové trendy v cudzojazyčnom vzdelávaní*. In: *Lingua summit 2005*. Trenčín: Ústav prírodných a humanitných vied, TN UNI. CD-nosič. ISBN 80-8075-102-01.

Adresa

Mgr. Michaela Kramárová

Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. Katedra anglistiky a germanistiky.

Priemysel'ná 4

918 43 Trnava, Slovensko

Tel.: 033/ 55 14 618, kl. 540

E-mail: michaela.kramarova@truni.sk

Abstract

Individual EU countries stresses the importance of foreign language acquisition and teaching already at the very young school age of the children. The present foreign language teaching level in Slovakia is not satisfactory. Teaching of the first foreign language starts in the majority of schools in the fifth year of the basic school. The ministry of education of the Slovak Republic is preparing a new law on education and teaching. The new changes will touch the issue of language teaching. The paper analyzes and evaluates the language police and the foreign language teaching in Germany. It is important to acquaint with this issue in other European countries and to adjust the positive experience to regional conditions.

Key words:

language policy, foreign languages, education reform, foreign language teaching in Germany

FAKTOR VEKU VO VÝSKUME CUDZOJAZYČNEJ FÓNICKEJ KOMPETENCIE

AGE-RELATED THEORIES OF L2 PHONOLOGICAL ACQUISITION

Zdena Kráľová, Žilinská univerzita v Žiline

Abstract

The aim of this article is to provide a discussion of the Critical Period Hypothesis and some alternative hypotheses as they relate to the ability of children vs. adults to pronounce L2.

Key words

L2 phonological acquisition – age factor – hypotheses.

A research area – second language acquisition (SLA) – developed in academia in the 1960s. Beginning with the classic article of Asher and García (1969), the variety of variables influencing the acquisition of the phonological system of a foreign language has been investigated in a large number of experimental studies. The studies of the issue published so far differ greatly in terms of the languages, subjects, methods or procedures examined. These differences appear to be responsible for the often divergent results of the studies have yielded. The relative importance of many variables is uncertain because many variables relating to subject characteristics tend to be confounded, and because of lack of adequate experimental control in some studies.

The factor that received the most attention in the literature is undoubtedly the age of the second language (L2) learning (AOL), synonymously: age of onset/onset age, age of exposure or starting age. Most such studies have indicated that earlier exposure is associated with lesser degrees of foreign accent. This is often noted in terms of a largely linear increase in degree of perceived accentedness as age of learning increases (e.g., Asher and García 1969; Oyama 1976; Tahta, Wood and Loewenthal 1981; Piper and Cansin 1988; Thompson 1991; Flege and Fletcher 1992; Flege, Munro and MacKay 1995; Flege, Yeni-Komshian and Liu 1999; Moyer 1999; Yeni-Komshian, Flege and Liu 2000; Piske, MacKay and Flege 2001). Though Patkowski (1990) found some evidence of discontinuous progression such that the speech of those who began learning English between the ages of 6 and 15, was clearly less accented than that of those with age of learning greater than 15. Generally, an earlier age of learning has been associated with lesser degrees of foreign accent (though not necessarily the attainment of native-speaker norms) with considerable consistency in the literature.

As summarized by Flege (2003), two general hypotheses have shaped most L2 phonological acquisition research: *the Critical Period Hypothesis* (CPH) and alternative hypotheses to the CPH. According to the CP hypothesis, complete mastery of an L2 is no longer possible if learning begins after the end of the CP (Penfield and Roberts 1959; Lenneberg 1967; Patkowski 1990). CP effects have usually been attributed to an age-related loss of neural plasticity or to some sort of neurofunctional reorganization that occurs during development – e. g., *the Imprinting Theory* (Lorenz 1958), *the Brain Plasticity Theory* (Penfield and Roberts 1959) or *the Biological Predisposition Theory* (Lenneberg 1967). Imprinting – the capacity to learn a language – may be keenly operative during some yet to be discovered critical period in the early development of humans. The brain plasticity theory suggests that the young child's brain has a cellular receptivity to language acquisition. This receptivity may be a reaction or cellular plasticity or elasticity which is controlled by a sort of biological clock. The biological predisposition theory states that the human organism is born with a unique capacity to learn a language.

Different suggestions have been made as to when the critical period for L2 speech learning ends – according to Lenneberg (1967) CP extends from about age 2 to age 12, Scovel (1988) – 12 years, Patkowski (1990) suggested the age of 15 years, Krashen (1985) – 5 years and Long (1990) – 6 years of age. The latter one has been supported by the results of a number of studies (e. g., Tahta, Wood and Loewenthal 1981; Flege, Munro and MacKay 1995). A few studies have pointed to what now seems to be a paradoxical effect, that is, better performance by late learners of an L2 (Olson and Samuels 1973; Snow and Hoefnagel-Höhle 1979). Some studies have also shown that the age of L2 learning of less than 6 years does not automatically lead to accent-free L2 speech (e. g., Thompson 1991; Flege, Frieda and Nozawa 1997) and a number of studies have provided evidence

that some L2 learners with age of L2 learning of over 12 years may avoid speaking their L2 with a detectable foreign accent (Bongaerts, van Summeren, Planken and Schils 1997; Moyer 1999). Long (1990) concluded that late learners might have an initial advantage over early learners in L2 pronunciation ability, though an advantage that is only temporary.

The finding that there is a linear relationship between the age of learning and degree of L2 foreign accent led both Oyama (1976) and Long (1990) to suggest that there is a "sensitive" rather than a "critical" period for L2 learning. A number of researchers have suggested that there may be several CPs, each affecting different linguistic abilities and the first ability to be lost would be the one needed to develop a native-like pronunciation of an L2 (Fathman 1975; Long 1990).

Johnson and Newport (1989) interpreted CP in the light of two hypotheses:

The exercise hypothesis: Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. If the capacity is not exercised during this time, it will disappear or decline with maturation. If the capacity is exercised, however, further language learning abilities will remain intact throughout life.

The maturational state hypothesis: Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. This capacity disappears or declines with maturation.

As a matter of fact, refinements and/or reformulations of the CPH never cease to appear. Another two instances are worth commenting on, namely Kellerman (1995) and De Keyser (2000) who have put forward two amendments to the CPH as understood by Johnson and Newport (1989) – i. e. the maturational state hypothesis.

Kellerman (1995) states: "...learners attempting to acquire certain (but not all) features in the L2 with no L1 equivalents must have acquired those features by the age of CP or they will never acquire them. Features of the L2 with clear L1 analogies, on the other hand, can in principle be mastered whatever the age of onset of learning" p. 222.

DeKeyser (2000) examined the *Fundamental Difference Hypothesis*: "only adults with a high level of verbal analytical ability will reach near-native competence in their second language, ...adults can no longer rely on the innate mechanisms for implicit language acquisition and must, therefore, rely on alternative, problem-solving mechanisms" p. 499-500.

In fact, CPH led to a still ongoing debate between those investigators who support its existence and those who reject it. In the case of L2 pronunciation, Flege's (1987) article "A critical period for learning to pronounce foreign languages" and Patkowski's (1990) rebuttal "Age and accent in a second language. Reply to James Emil Flege" illustrate these two opposing views on the non-existence and existence of a CP for language learning. Flege (1987) strongly rejects the CPH. He contends that it is too often accepted as a fact rather than a hypothesis. Flege's main arguments against CPH for speech learning are:

- Behavioral and neurological evidence do not converge to support CPH.
- Adults show superior performance in pronunciation.
- The CPH was not originally developed for human behavior.
- There are many confounding factors that may explain differences.
- Competing hypotheses may explain child-adult differences.

Except several arguments against CPH, Flege (1987) lists a number of factors that are often interrelated or confounded with age (developmental, affective, methodological factors etc.). He puts forward two alternative, though related, hypotheses to the CPH.

Assimilation hypothesis (Flege 1981): Differences in child-adult production of L2 sounds are due to children's preference of an auditory mode to a phonetic mode for speech processing. Children tend to process speech in an "auditory" rather than "phonetic" mode more often, or to a greater extent, than adults, and that this enables them to develop more accurate perceptual "targets" for L2 sounds. Children's central representations for sound categories are still evolving.

Equivalence classification hypothesis (Flege 1987): Children's L1 categories are less firmly established or thoroughly elaborated than those of adults. Children are still developing L1 phonetic categories – unlike adults who already have firmly established L1 phonetic categories – which allow them to develop new phonetic categories for new L2 sounds. As a result of all this, and not neurophysiological maturation, children pronounce L2 better than adults.

The alternative hypotheses dominated L2 phonological acquisition research from the 1980s onwards emphasising the importance of L1 phonological system in the learning of the L2 phonology. Trubetzkoy (1939)

first mentioned the issue of the *Phonological filtering hypothesis*: the L1 seems to act as a "sieve" through which "perceptually acoustic differences that are not phonemically relevant" are filtered out, p. 49.

Another of the alternatives to the critical period hypothesis – *the phonological translation hypothesis* (Flege 1981) starts with the assumption that neither physiological maturation nor neurological reorganization renders an adult incapable of speaking a foreign language without an accent. The hypothesis emphasises the role of the L1 (in preference to neurophysiological maturation) and a "tendency by mature speakers to interpret sounds occurring in a foreign language in terms of sounds found in their native language" p. 448. Despite the fact that the available research reviewed is in agreement with this hypothesis, Flege (1981) comments that further studies are still needed.

The merger hypothesis (Flege 1987) – L2 learners will approximate but not achieve the phonetic norms of L2 for similar L2 phones.

Accented L2 input hypothesis (Flege 1991) – L2 learners will fail to perceive and produce L2 sounds accurately if they are not provided with adequate L2 phonetic input, regardless of their starting age.

Dissimilation hypothesis (Flege 2000) – difference between bilinguals and L1 monolinguals may exist even when a category has been established for an L2 sound. The production of such a sound may dissimilate from the perceptually closest sound(s) in the L1 inventory. When a new category is established for an L2 speech sound in portion of phonetic space occupied by an L1 sound, the new L2 category and the pre-existing L1 category may dissimilate from one another. The modification of an L1 category as the result of category dissimilation is not predicted by either a critical period hypothesis or a filtering hypothesis. Category assimilation is predicted to occur when a new category has not been established for an L2 speech sound that differs audibly from the closest L1 speech sound. In such cases, an experienced L2 learner is predicted to develop a "composite" category that merges the properties of the L1 and L2 categories.

Another account that argues for the influence of L1 on L2 phonological acquisition is Major's *Similarity Differential Rate Hypothesis* (Major 2001) which states: "similar phenomena are acquired more slowly than dissimilar phenomena due to the prevailing nature of L1 transfer" p. 105, corresponding to his later *Ontogeny Phylogeny Model* (2002). Individual's language consists of parts of both L1 and L2 and parts of universals which are not included in L1 and L2 (language universals comprise Universal Grammar, markedness, stylistic variation, and developmental processes). In the first stages of L2 acquisition the component of L1 is mostly present, whereas it is not until later acquisitional stages that the component of universals is evident. Besides, the factors of similarity and markedness are key to the Ontogeny Phylogeny Model.

Some of the hypotheses has been further developed into several models of L2 speech learning, namely, *the Speech Learning Model* (SLM) (Flege 1995), *the Perceptual Assimilation Model* (PAM) (Best 1995), and *the Native Language Magnet Model* (NLM) (Kuhl 1993) – all three being segmentally-based.

Flege (1995) in his SLM claims: "...the phonetic systems used in the production and perception of vowels and consonants remain adaptive over the life span, and that phonetic systems reorganize in response to sounds encountered in an L2 through the addition of new phonetic categories, or through the modification of old ones" p. 233. The mechanism of equivalence classification is another relevant aspect to SLM – L2 sounds can be classified into identical, similar and new with reference to L1. Equivalence classification may prevent older L2 learners from establishing phonetic categories for L2 sounds as they already have a firmly established inventory of L1 phonetic categories. If L2 learning begins before or at age 5-7, L2 learners will be able to establish phonetic categories for both new and similar L2 sounds. However, if L2 learning begins after the age of 5-7 years, L2 learners will not be able to establish additional phonetic categories for similar L2 sounds, they will "reuse" phonetic categories they have already established for L1 sounds. The SLM proposes that phonetic categories interact through mechanism called "phonetic category assimilation" and "phonetic category dissimilation" (Flege 2000).

PAM (Best 1995) proposes that adults have difficulty perceiving certain sound contrasts in the L2, whereas very young children succeed in the correct discernment of the same non-native sound contrasts. PAM basic premise is that L1 experience determines the perception of L2 sounds which results in perceptual assimilation of non-native segments to L1 sounds (similar to the notion of phonic interference, Weinreich 1953).

The development of the NLM model or theory (Kuhl 1993) was motivated by the finding of infants' reorganisation of speech perception from original language-general phonetic perception to language-specific phonetic perception by 10-12 months of age. As for its main objective, NLM claims that infants are born with

innate abilities related to general auditory perception mechanisms. Sound contrasts will be difficult to discriminate if they are very similar or close to a prototype of an L1 category (the same as in SLM and PAM).

All three theories are alternative accounts to the neurophysiological maturation explanation on child-adult differences in L2 speech learning. They propose that native versus non-native differences are more likely to arise as the result of interference from prior phonetic learning than from a loss of neural plasticity.

Instead of discussing about the existence of the CP for language acquisition, many scholars (Oyama 1979, 1982; Patkowski 1994) tried to explain what causes child-adult differences in SLA. Earlier attempts at explaining child-adult differences were originally classified into neurological (Penfield and Roberts 1959; Walsh and Diller 1981; Scovel 1988), cognitive (Ausubel 1963; Schumann 1978; Cummins 1979), input (Scarcella and Higa 1982; Hatch 1983) and affective accounts (Gardner and Lambert 1972; Guiora 1972; Krashen 1985). Age differences might be explained in terms of a diminishment of sensory acuity (Hatch 1983), competition between languages (Flege 1981; Bever 1981), nativism or innatism (Chomsky 1968; DeKeyser 2000), or the de-coupling hypothesis (Bever 1981). More recently, Singleton and Ryan (2004) have further elaborated on the taxonomy of factors that might account for the differences observed between child and adult L2 acquisition.

It thus appears that factors other than AOL also have an influence on degree of L2 foreign accent. Perhaps the single most important reason for caution in accepting the CPH is that it presupposes an overly simple view of the speech learning process. The existence of adult-child differences is likely to arise from a variety of factors other than (or in addition to) a critical period, because the age of L2 learners is inevitably confounded with other conditions that co-vary with chronological age.

Anatomical differences between children and adults (e.g., the amount of compliant tissue bounding the oral cavity) may also influence the nature of segmental articulation. A related hypothesis to that children may pronounce L2 sound better than adults because they are more likely to develop new phonetic categories as a result of exposure to sounds in L2 which are acoustically non-identical to sounds found in L1. Most instances of long-term learning, of which speech learning is just a particular instance, rely heavily on previous cognitive experience (Ausubel 1968). The learner brings the cumulative experience of her or his life to any new learning experience, including L2 learning.

Adults might become more easily discouraged regarding their L2 progress than children because the "tolerance region for adults production of sounds is narrower than for children's, because adults are more able than children to note their own divergencies from L2 phonetic norms, or both" (Snow and Hoefnagel-Höhle 1979, p. 178). The study showed that adults' accents were judged to be more authentic than children's after a short period of learning, but that the reverse was true after a longer period of learning. This suggests that young children continue to "work on" their pronunciation longer than adults, perhaps because adults are more interested in communicating linguistic "content", whereas children are more interested in the "form" that communication takes.

Adult-child differences might also be due to differences in how subjects differing in age regard L2 or the need to modify previously established patterns of pronunciation. The degree of authenticity with which a learner pronounces L2 may be related to the extent he or she feels inclined – or obliged – to pronounce L2 like L2 native speakers. Perhaps children feel greater social pressure than adults to pronounce L2 authentically because they feel a greater need to participate fully in the culture associated with L2. Segalowitz and Gatbonton (1977) noted that L2 learners attempt to pronounce L2 authentically when their community regards mastery of foreign languages as "prestigious and indicative of the speaker's superior intelligence and level of education" p. 86.

Progress in L2 may be impeded by fear of making mistakes or being ridiculed for communicating ineffectively in L2. L2 pronunciation patterns become manifestation of personal identity once an individual develops a sense of "language identity" and that, once this happens, an L2 learner may regard the prospect of modifying previously established patterns of pronunciation as threatening to his or her "language ego". It is therefore possible that children pronounce L2 better than adults because they have fewer psychological inhibitions regarding the pronunciation of L2.

Gardner and Lambert (1972) described motivation as having "integrative" and "instrumental" aspects. A learner who is integratively motivated wants to learn L2 in order to meet and communicate with native speakers of L2, a learner with an instrumental motivation desires to learn L2 in order to achieve professional or social advancement. Differences in motivational levels might reasonably be expected to lead to differences in amount of L2 input.

There is no direct evidence that the child has a special language learning capacity which is absent in the adult. The superiority of children for second language acquisition may be an illusion. Children may learn the new language in play situations when utterances are synchronized with physical movement. It may also be that adults learn the new language in static, non-play situations in which their kinaesthetic system is not active and not synchronized with speech transmission or reception.

Difference in the extent of learning – it takes any learner some finite amount of time to master the production of a new sound. It could in itself be the indirect consequence of differences in motivation, affect, social pressure, etc. Adults are generally more literate than children, and more likely to learn L2 through the intermediary of the written word. Reliance on an orthographic system which is at least partially phonemic is likely to encourage an L2 learner to interpret the sounds found in L2 words in terms of L1 categories.

It would be difficult if not impossible to control for all of the potential confounding factors just mentioned. These variables may only partially explain the accelerated learning of the child. Taken all together, the studies on the amount and type of input have not provided enough convincing evidence upon which child-adult differences might be solely based. To conclude, none of the accounts of age differences has offered convincing or conclusive evidence that can fully characterise the differences observed between child and adult L2 acquisition.

A number of hypotheses have been offered regarding possible age-constraints and alternative constraints on L2 speech learning. Though each theoretical position has been provided some support, it would seem that current research evidence is in fact quite consistent with the CPH and that convincing counter-evidence has not yet been presented. Additional research will be needed to determine whether persistent native versus non-native differences arise from neurological maturation, from the influence of previous phonetic learning, or both. An optimal study would be one that employed a longitudinal design and tested for changes over time as many questions remain unanswered so far.

Abstrakt

Príspevok ponúka prehľad názorov na hypotézu kritického obdobia a vybrané alternatívne hypotézy zamerané na faktor veku v procese osvojovania si cudzojazyčnej výslovnosti.

Kľúčové slová

osvojovanie si cudzieho jazyka – výslovnosť – faktor veku.

Literature

- ASHER, J. J. – GARCÍA, R. : The optimal age to learn a second language. *The Modern Language Journal*, 53, 1969, 334-341.
- AUSUBEL, D. P.: *The Psychology of Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. P.: *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Wilson, 1968.
- BEST, C. T.: A direct realist view of speech cross language speech perception. In: W. Strange. (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: New York Press, 1995, 171-206.
- BEVER, T. G.: Normal acquisition process explain the critical period for language learning. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House, 1981, 176-198.
- BONGAERTS, T. – VAN SUMMEREN, C. – PLANKEN, B. – SCHILS, E.: Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997, 447-465.
- CHOMSKY, N.: *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1968.
- CUMMINS, J.: Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 1979, 121-129.
- DE KEYSER, R.: The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, 499-533.
- FATHMAN, A.: The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 25, 1975, 245-253.
- FLEGE, J. E.: The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15, 1981, 443-455.
- FLEGE, J. E.: A critical period for learning to pronounce foreign languages. *Applied Linguistics*, 8, 1987, 162-177.
- FLEGE, J. E.: Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Heuber and C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, 249-289.
- FLEGE, J. E. – FLETCHER, K. L.: Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, 91, 1992, 370-389.

- FLEGE, J. E.: Second-language speech learning: Findings and problems, In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. York: Timonium, 1995.
- FLEGE, J. E. – MUNRO, M. J. – MACKAY, I. R. A.: Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1995, 3125-3134.
- FLEGE, J. E. – FRIEDA, E. M. – NOZAWA, T.: Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 1997, 169-186.
- FLEGE, J. E. – YENI-KOMSHIAN, G. – LIU, H.: Age constraints on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41, 1999, 78-104.
- FLEGE, J. E.: Interactions between the native and second-language phonetic systems. In P. Burmeister, T. Piske and A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2000, 217-244.
- FLEGE, J. E.: Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In A. S. Meyer and N. O. Schiller (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production: differences and similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, 319-355.
- GARDNER, R. C. – LAMBERT, W. E.: *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.
- GUIORA, A.: Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 1972, 139-150.
- HATCH, E.: *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley: Newbury House, 1983.
- JOHNSON, J. – NEWPORT, E.: Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 1989, 60-99.
- KELLERMAN, E.: Crosslinguistic interference: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 1995, 125-150.
- KRASHEN, S. D.: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- KUHL, P. K.: Early Linguistic Experience and Phonetic Perception: Implications for Theories of Developmental Speech Perception. *Journal of Phonetics*, 21, 1993, 125-139.
- LENNEBERG, E. H.: *The biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
- LONG, M. H.: Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 1990, 251-285.
- LORENZ, K. Z.: The Evolution of Behavior. *Scientific American*, 199, 1958, 67-78.
- MAJOR, R. C.: *Foreign Accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- MAJOR, R. C.: The phonology of the L2 user. Portraits of the L2 user. In V. C. Cook (Ed.), *L2 Effects on the L1*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002, 65-92.
- MOYER, A.: Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, 81-108
- OLSON, L. L. – SAMUELS, S. J.: The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research*, 66, 1973, 263-268.
- OYAMA, S.: The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1976, 261-283.
- OYAMA, S.: The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merill-Palmer Quarterly*, 25, 1979, 83-102.
- OYAMA, S.: The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In S. Krashen, R. Scarcella and M. Long (Eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982.
- PATKOWSKI, M. S.: Age and accent in a second language. Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 1990, 73-89.
- PATKOWSKI, M. S.: The critical age hypothesis and interlanguage phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and second language phonology*. San Diego: Singular Publishing Group, 1994, 209-221.
- PENFIELD, W. – ROBERTS, L.: *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.
- PIPER, T. – CANSIN, D.: Factors influencing the foreign accent. *The Canadian Modern Language Review*, 44, 1988, 334-342.
- PISKE, T. – MACKAY, I. R. A. – FLEGE, J. E.: Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 2001, 191-215.
- SCARCELLA, R. C. AND HIGA, C.: Input and age differences in second language acquisition. In S. D. Krashen, R. C. Scarcella, M. H. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1982.
- SCHUMANN, J.: Social and psycholinguistic factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978.
- SCOVEL, T.: *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period from human speech*. New York: Newbury House/Harper and Row, 1988.
- SEGALOWITZ, N. – GATBONTON, E.: Studies of the non-fluent bilingual. In P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Sociological, and Educational Implications*. New York: Academic Press, 1977.
- SINGLETON, D. – RYAN, L.: *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- SNOW, C. E. – HOEFNAGEL-HÖHLE, M.: Individual differences in second-language ability: a factor-analytic study. *Language and Speech*, 22, 1979, 151-162.

- TAHTA, S. – WOOD, M. – LOEWENTHAL, K.: Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*, 24, 1981, 265-272.
- THOMPSON, I.: Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*, 41, 1991, 177-204.
- TRUBETZKOY, N. S.: *Grundzüge der Phonologie*. Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7, 1939.
- WALSH, T. M. – DILLER, K. C.: Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House, 1981, 3-21.
- WEINREICH, U.: *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.
- YENI-KOMSHIAN, G. H. – FLEGE, J. E. – LIU, S.: Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 2000, 131-150.

Kontakt

PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Fakulta prírodných vied
Žilinská univerzita v Žiline
Hurbanova 15
010 26 Žilina
zdena.kralova@fpv.uniza.sk

KREATÍVNA DRÁMA AKO NETRADIČNÁ FORMA VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

CREATIVE DRAMA AS A NON TRADITIONAL FORM IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

Matyiová Gabriela, PF UKF v Nitre

Abstrakt

Kreatívna dráma zvyšuje efektívnosť vyučovacieho procesu vo vyučovaní anglického jazyka a literatúry. Identifikácia s pomyslenými úlohami a situáciami študentom umožňuje skúmať sporné otázky, udalosti, rôzne sociálne vzťahy, etc. Na účasť na „dramatickej činnosti“ študenti nepotrebujú mať žiadne divadelné skúsenosti. Kreatívna dráma pracuje s fantáziou študenta a snaží sa zlepšovať komunikáciu (podporuje verbálnu a neverbálnu komunikáciu) a asertívne schopnosti, orientáciu v sociálnych situáciách a sociálnu citlivosť, podporuje rozvoj tvorivosti a improvizácie.

Kľúčové slová

kreatívna dráma, vyučovanie anglického jazyka a literatúry, dramatická výchova, dramatická technika, netradičné vyučovanie, emocionalizácia vyučovania, improvizácia.

Úvod

Cieľ kreatívnej drámy pri vyučovaní anglického jazyka a literatúry je rozvinúť pedagogické zručnosti študentov a zlepšiť komunikatívne a jazykové zručnosti, ponúknuť a rozvinúť netradičné metódy vo vyučovaní.

Napríklad: dramaticky seminár je vlastne úvod do vyučovania angličtiny pomocou drámy. Metódy môžu byť rôzne: využitie poviedky vo vyučovaní, precvičovanie písomného prejavu pomocou dramatických techník, vyučovanie gramatiky, precvičovanie ústneho prejavu.

1 Niekoľko techník kreatívnej drámy

Na Katedre cudzích jazykov UKF v Nitre dramatická výchova má veľký význam vo výchovnom procese. Dráma zvyšuje efektívnosť vyučovacieho procesu. S dramatickou výchovou je možné označiť spôsob učenia, prostredníctvom ktorého študent poznáva svet okolo seba cez osobný zážitok, vlastnú skúsenosť, cez emócie a vlastnú aktivitu. Typickým znakom dramatickej výchovy je používanie divadelných postupov a techník. Techniky sú: verbálne techniky, techniky konaním v roli, grafické a zvukové techniky.

Najčastejšie používané techniky sú: *horúca stolička, ulička, rozhovor, zrkadlá, rozprávanie príbehu, obraz, etc.*

Horúca stolička alebo horúce kreslo – študent sedí na stoličke a je v role, odpovedá spolužiakom na otázky, ktorí sa snažia zistiť čo najviac informácií o jeho postave.

Rozhovor – podstatou techniky je dialóg, pri ktorom ktokoľvek z prítomných môže položiť imaginárnej postave otázku a ktokoľvek z prítomných na ňu môže odpovedať za imaginárnu postavu.

Zrkadlá – napríklad študenti v skupinách vytvoria obraz. Obraz môže byť aj nehybný. Učiteľ študentom vysvetlí čo majú robiť, akú postavu ukazovať. Študenti môžu používať rôzne pomôcky, a vyjadrovať si pocity pomocou mimiky tváre. Ostatní študenti sa môžu hádať o akú postavu, o aký príbeh ide.

2 Výhody kreatívnej drámy

Na mnohých vysokých školách prevláda tradičné vyučovanie, ktoré je poznačené odovzdaním učiva v hotovej podobe. Hlavnou metódou je informatívno – receptívna metóda, ale humanisticky orientovaný vyučovací proces prostredníctvom drámy na KCJ v Nitre naznačuje optimálnu podporu rozvoja osobnosti študenta a kladie nové požiadavky na učiteľa.

Vyučovací proces prostredníctvom drámy je:

- podporovanie študentskej sebadôvery
- rešpektovanie jedinečnosti študenta
- uprednostňovanie pozitívnej emócie
- stimulácia k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti

- tolerovanie odlišných názorov, postojov
- kultivácia sociálnych vzťahov
- spolupráca medzi vyučujúcim a študentmi
- emocionalizácia vyučovania
- hodnotové zameranie

Prostredníctvom drámy vo výučbe anglického jazyka s hravou a nenásilnou formou sa dá budovať u študentov:

- slovná zásoba a osvojenie si správnej výslovnosti
- rozvíjanie kreativity pri tvorbe projektových prác
- vytvorenie správnych návykov pri učení sa.

Ide o precvičovanie jazyka v reálnych situáciách. Počas drámy študenti do procesu učenia zapájajú všetky zmysly. Kreatívna dráma je vhodná pre každú vekovú skupinu študentov, od najmenších (škôlkári, žiaci základných škôl, študenti stredných škôl) po študentov univerzít. Žiaci základných škôl sa radi učia pomocou kreatívnej drámy, počas jazykových hier koncentrujú na samotnú úlohu ako na „obyčajnú“ hru a nie na vyučovací proces. Stredoškôláci a študenti vysokých škôl považujú kreatívnu drámu za novú a zaujímavú metódu. Počas aktivít a „hier“ sa cítia uvoľnení. Majú zlepšené koncentračné funkcie a odvážnejšie používajú anglický alebo iný cieľový jazyk.

Študenti pri vyučovaní anglického jazyka a literatúry cez kreatívnu drámu môžu si získať alebo zdokonaľiť nasledujúce dôležité zručnosti:

- kreatívne myslenie
- používanie fantázie
- improvizáciu
- hlasové ovládanie
- pohyb

Timing	Procedure	Aim	Skill	Interaction
5 minutes	Organisation			whole class work
15 minutes	Introduction: the students are walking in the classroom, when the teacher gives a signal they form groups with 3 - 4 members and start to introduce themselves. The teacher can change the style: silent, bored, enthusiastic, angry, shouting, sad, etc.	repeating adverbs	speaking	working in groups
15 minutes	Warm up activity: ABC words - students are asked to think about words, according to the ABC.	refreshing vocabulary	speaking	one by one, or working in groups; the task is: who knows more words starting with the same letter

15 minutes	Alliteration: working with words again. The students are asked to think about words starting with the same letters and to write them down. It is better to think about different word classes	refreshing vocabulary	writing	working one by one
10 minutes	Continuing with the previous activity: the sentences are specified e. g.: interrogative, declarative, imperative	refreshing vocabulary	writing	one by one
10 minutes	What will you tell about yourself? The students are asked to write, on a piece of paper, information about themselves. E.g.: Eva, Slovakia, 20 years, red, dog. Then the papers are put in front of them as name-cards. The others are asking questions trying to find out the background of the information	forming questions	speaking	working in groups

Tabuľka 1 Príprava na úvodnú hodinu Anglického jazyka pre akademické účely, ktorá obsahuje prvky kreatívnej drámy

3 Záver

Študenti, ktorí sa učia anglický jazyk a literatúru tradičnými metódami, síce ovládajú gramatiku, ale majú obavy hovoriť po anglicky. Výhoda výučby drámou spočíva v prekonávaní nesmelosti študentov. Pomocou drámy študenti prekonávajú strach. Dráma učí študentov predovšetkým hovoriť a porozumieť jazyku, učí aj gramatiku, ale najväčší dôraz sa kladie na komunikáciu.

Literatúra

- BOOTH, D.: 2005. *Story Drama: Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. Canada : Pembroke Publishers, 2005. ISBN 1-55138-192-3.
- FRUTTUS, H. – BEDE, Z.: 2003. *Játékos nyelvtanítás. 102 szórakoztató feladat a nyelvórán*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. ISBN 963-19-2198-0.
- HVOZDIKOVÁ, S.: 2004. Tvorivá dramatika a vyučovanie anglického jazyka. In: *Inovácie v škole 2004*. Hotel Permon, Podbanské – Vysoké Tatry : 2004. ISBN 80-968664-6-X.
- O' Neill, C.: 1995. *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995. ISBN 0-435-08671-5
- http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/SpecialniPedagogika8/SpecialniPedagogika8_07.pdf - 15.10.2007
- <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/Kulacsova.pdf> - 15.10.2007

Adresa

Mgr. Gabriela Matyiová
UKF v Nitre. Pedagogická fakulta. Katedra cudzích jazykov.
Dražovksá 4
949 74. Nitra. SR.
E-mail:gmatyiova@ukf.sk

Abstract

Creative drama consists of dramatic activities that have the experience of the students as the goal. This differs from theatre classes in which preparation for a performance is the objective. Creative drama can help students to learn about emotions, problem solving, and relating to other people. Through their experiences with drama, students develop their imagination and their confidence. Very often the teaching process of the English language cannot fulfill its goals. The learners do not gain the confidence of using the language in and outside the class. Teaching a foreign language through creative drama gives a context for listening and meaningful language production, forcing the learners to use their language resources enhancing their linguistic abilities.

Key words:

English language, teaching, creative drama, drama activities, quick thinking, using imagination, students, role play, developing skills

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

MASMÉDIÁ VO VYUČOVANÍ BRITSKÝCH ŠTÚDIÍ

MASS MEDIA WITHIN BRITISH STUDIES

Tomaščiková Slávka, UPJŠ Košice

Abstrakt

Pri štúdiu aspektov britskej civilizácie je možné využiť rôznorodé zdroje. Rámec masmediálnej gramotnosti umožňuje nielen prístupnosť ale aj kritickú analýzu obsahov a foriem mediálnych textov, čo študentom pomôže pochopiť a zhodnotiť individuálne fenomény z oblasti histórie, inštitúcií, kultúr, identít, a života jednotlivcov a skupín v britskej spoločnosti. Mediálne texty prenášajú elementy a kontexty britskej kultúry, ktoré sú zakódované v informáciách a symbolických významoch. Rozsah prístupnosti masmédií a masmediálnych produktov podporuje fakt, že informácie a reprezentácie, prostredníctvom ktorých sa britská spoločnosť identifikuje, predáva a zachováva, sú čoraz viac prístupné mimo britského geografického kontextu. Príspevok sa pokúsi poukázať na potenciál niektorých mediálnych diskurzov, ako primárnych a sekundárnych materiálov pri výučbe britských štúdií.

Kľúčové slová

masmédiá, britské štúdiá, analýza, diskurz, vyučovanie

Od masmédií a masmediálnych štúdií k britskej spoločnosti a britským štúdiám

Masmédiá a produkty mediálnej komunikácie nachádzajú svoje uplatnenie v rôznych vedných odboroch, kde sú prostriedkom, objektom, nástrojom alebo priestorom skúmania. Masmediálne štúdiá dnes predstavujú etablovanú akademickú oblasť, ktorá má svoje metódy, prístupy a diskurzy, a to v európskom ako aj americkom geografickom priestore. V období posledných desiatich rokov európske aj americké univerzity a výskumné centrá produkujú množstvo vedeckých a odborných materiálov, ktoré vydávajú najprestížnejšie univerzitné vydavateľstvá a vydavateľské domy ako napr. Arnold, Blackwell, John Benjamins, Multilingual Matters, Palgrave, Polity, Routledge, Sage, a iné. Zoznam periodík, ktoré sa venujú médiám by bol siahodlhý, vymenovanie si zaslúžia aspoň niektoré: *Communication Research, Discourse and Society, Journal of Communication, Human Communication Research, Language in Society, Image [&] Narrative, Journal of Broadcast and Electronic Media, Journal of Education Television, Journal of Media Economics, Journalism Quarterly, Journalism and Mass Communication Quarterly, Media Psychology, The International Journal of Media Management, The New Media Journal, Global Media Journal, Media Visions Journal, The New Journal of Media and Culture*. Tieto a mnohé ďalšie ponúkajú široký rozsah perspektív vnímania a analýzy médií, mediálnej komunikácie a produktov mediálneho priemyslu.

V období pred rokom 1990 by sme v kníhkupectvách sotva našli oddelenia masmédií alebo masmediálnej komunikácie a na univerzitách neexistovali katedry, inštitúty ani výskumné centrá mediálnych štúdií. Súčasný stav je výsledkom dosť komplikovaného vývoja v rámci akadémie. Na mnohých európskych a severoamerických univerzitách boli v 70. a 80. rokoch 20. storočia mediálne štúdiá zamerané na film a vizuálnu kultúru. Boli vnímané ako doplnkové oblasti tradičných štúdií literatúry a umenia. Televízne a rozhlasové vysielanie sa odborníkom na univerzitnej úrovni zdalo byť priveľmi spojené s aktuálnosťou, bolo vnímané ako rutinné, málo trvácne a „nehodné“ serióznej analýzy.

Vo Veľkej Británii sa masmediálne štúdiá rozvinuli na pôde kultúrnych štúdií. Od 60. rokov 20. storočia boli odborníci na mediálny výskum súčasťou centier kultúrnych štúdií. Medzi najvplyvnejšie patrilo Birminghamské centrum pre súčasné kultúrne štúdiá a postupne sa vytvorili samostatné pracoviská, napr. Centrum pre výskum televízie na univerzite v Leedsi vytvorené v roku 1966, Fakulta filmových štúdií na Londýnskej univerzite založená v roku 1967, alebo Mediálna skupina na Glasgowskej univerzite. Dnes na Britských ostrovoch nenájdeme univerzitu bez elementu mediálnych štúdií v jej organizačnej štruktúre (Turner, 1996).

V Čechách sa súčasný výskum médií a mediálnej komunikácie spája s menami ako napr. Jaromír Volek, Jan Jiráček, Barbara Kopplová, a sústreďujú sa na Fakulte sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne, Filozofickej

fakulte a Inštitúte komunikačných štúdií a žurnalistiky Univerzity Karlovej v Prahe, Katedre žurnalistiky a Katedre divadelných, filmových a mediálnych štúdií na Palackého univerzite v Olomouci. Na Slovensku sa masmediálne štúdiá zviditeľňujú najmä vďaka pracoviskám Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedre všeobecnej jazykovedy, fonetiky a masmediálnych štúdií Prešovskej univerzity a Fakulte žurnalistiky Univerzity Komenského v Bratislave.

Zároveň sa rôzne elementy masmediálnej produkcie stali predmetom výskumu a vzdelávania v rámci mnohých humanitných vied. Masmédiá, mediálne inštitúcie a mediálna komunikácia sú obyčajne neoddeliteľnou súčasťou výskumnej a pedagogickej činnosti katedier moderných filológií, predovšetkým odboru štúdií krajiny kde sa daným jazykom hovorí, hoci sa tieto odbory v rôznych krajinách objavujú pod rôznymi názvami – ako britské, americké, kanadské štúdiá v anglofónnej tradícii, ako štúdiá francúzskej civilizácie vo frankofónnych regiónoch, či ako reálie alebo náuka o krajine v slovanských vzdelávacích kontextoch. V terminológii katedier, ktorým dominuje záujem o anglický jazyk a profilujú sa filologicky sú čoraz viac tieto termíny nahrádzané výrazom štúdiá.

V oblasti britských štúdií nie je využívanie masmediálnych produktov novým elementom. Jedným zo základných dôvodov je fakt, že každá spoločnosť, a teda aj britská, je odzrkadlená v masmediách a masmediá ju následne ovplyvňujú. Diskurz masmédií v sebe nevyhnutne nesie kontext danej spoločnosti; politické, kultúrne, ako i spoločenské elementy, ktoré sa dostávajú k čitateľovi, poslucháčovi, divákovi či užívateľovi. Prostredníctvom masmédií prebieha identifikácia jedinca, skupín či spoločnosti ako celku, a to jednak v ich obsahu ako i mnohovýrazových formách. Toto všetko a mnoho iných aspektov je v centre záujmu každého filologického edukačného prostredia, ktoré sa zameriava na rôzne hľadiská pri výbere konkrétnej sféry záujmu. Jedným z cieľov príspevku je poukázať na to, že masmediálne texty poskytujú množstvo materiálu pre štúdium kultúrnych aspektov danej spoločnosti, ale i aspektov iných spoločností, ktoré sú prostredníctvom masmédií do tejto spoločnosti prenášané.

Mediálna gramotnosť ako súčasť filologickej gramotnosti

Každý mediálny diskurz je možné zdefinovať ako udalosť, ktorá v sebe zahŕňa všetky vektory a črty komunikácie, ktorými sú spoločenský kontext (vedomosti, ideológie, hodnoty), procesy produkcie (politické, ekonomické a sociálne determinanty), procesy recepcie (kódovanie a dekódovanie prostredníctvom kódov) a funkcie. Štúdium mediálnej komunikácie a produktov mediálneho priemyslu umožňuje študentom britských štúdií analyzovať, interpretovať, a tak pochopiť základný fakt, že všetky mediálne produkty sú výsledkom procesu tvorby, výroby a ako také sú konštrukciami svojich autorov, či už individuálnych alebo tímových. Mediálna gramotnosť, ktorej je toto základom, je postavená na vybudovaní a rozvíjaní základných kompetencií študentov, akými sú dekódovanie obsahu, formy, odkazu, a učí ich stať sa autonómny, aktívnymi jednotlivcami orientujúcimi sa v spleti mediálneho chaosu.

Autorom teórie mediálnej gramotnosti je Joshua Meyrowitz. V štúdiu *Multiple Media Literacies* (1998) uvádza tri druhy mediálnej gramotnosti. Základom pre rozvoj analytických zručností by mala byť snaha jednotlivca skúmať, interpretovať a snažiť sa chápať médiá tak, aby odhalil vzťahy medzi jednotlivými kultúrnymi vzorcami, inštitúciami a ich vplyvmi. Prvý typ mediálnej gramotnosti autor pomenúva ako gramotnosť mediálneho obsahu. Zdôrazňuje v ňom, že médiá sprostredkovávajú posolstvá, význam ktorých je prezentovaný cez množstvo elementov. Druhým typom mediálnej gramotnosti je gramotnosť mediálnej gramatiky a vedomosti o médiách sú v tomto prípade spojené s faktormi produkcie. Preto pri tomto type berieme do úvahy rôzne jazyky (výrazové prostriedky) masmédií. Tretí typ mediálnej gramotnosti sa zaoberá médiami ako prostredím, konkrétne vplyvom charakteristík jednotlivých médií na posolstvo, ktoré odovzdávajú, resp. majú potenciál odovzdať.

Mediálna gramotnosť by očividne mala patriť do zoznamu priorít pre všetky stupne vzdelávania. Pre filológov študujúcich britskú spoločnosť je nástrojom pre pochopenie diania v nej na rozličných úrovniach, počnúc od politickej, cez ekonomickú, sociálnu až po kultúrnu. Umožňuje objaviť, analyzovať a interpretovať inštitucionálne a kultúrne mechanizmy a chápe mediálny produkt ako element spoločnosti, ktorý je dekódovateľný. Túto myšlienku podporuje aj Fran Ilich (2004), a posúva mediálnu gramotnosť do oblasti digitálnej gramotnosti, ktorú popisuje ako schopnosť čítať a písať v rozličných médiách, a byť schopný dekódovať kódy „cyber lingo“. Autor tvrdí, že médiá participujú na tvorbe individuálnej a skupinovej identity prostredníctvom kódov zabudovaných v naratívach už od dôb Starovekého Grécka.

Metódy analýzy mediálneho textu v rámci britských štúdií

Množstvo mediálneho materiálu, ktorý je vhodný na analýzu v rámci britských štúdií, či už ako primárnych alebo sekundárnych zdrojov a jeho mnohohrstvovosť si vyžadujú rôznorodosť prístupov, teórií a metód. Keďže nie je prioritou tohto príspevku zaoberať sa prístupmi a teóriami, uvedieme iba, že post-moderný, post-štrukturalistický prístup uplatňovaný v tejto analýze spadá do mediálno-kultúrnej a mediálno-materialistickej sféry a využíva spoločenskú teóriu médií (McQuail, 2002).

Medzi najčastejšie uplatňované metódy analýzy mediálnych textov v post-modernom kontexte patria metódy obsahovej a textovej analýzy. Metóda obsahovej analýzy sa zameriava na elementy, ktoré reprezentujú jednotlivé aspekty reality spoločnosti, a ako tieto elementy tvoria jeden celok (Burton and Jiráček, 2003, s. 41). Umožňuje popísať a analyzovať mediálny text z hľadiska kvantitatívneho alebo kvalitatívneho. Textová analýza sleduje význam textu a spôsob, akým je tento význam tvorený výrazovými prostriedkami. Zahŕňa analýzu audiovizuálnych výrazových systémov a kódov.

Norman Fairclough (1999) definuje textovú analýzu ako celok, skladajúci sa z dvoch vzájomne sa dopĺňajúcich typov analýzy – lingvistickej a intertextuálnej. Lingvistická analýza ukazuje, ako lingvistické systémy (fonetické, gramatické, syntaktické a sémantické) participujú na tvorbe textu. Intertextová analýza skúma organizáciu textu, napr. žáner, naratívum, ako diskurzy, ktoré viažu text na kontext spoločnosti (Fairclough, 1999, s. 184-185). Textová analýza zároveň inkorporuje analýzu štruktúry a semiotickú analýzu, ktorej cieľom je dešifrovanie stavebných elementov danej štruktúry textu, a ktorá je zároveň často nazývaná vizuálnou gramotnosťou. Práve kombinácia obsahovej a textovej analýzy s dôrazom na semiotickú analýzu spoľahlivo odкрýva vzťahy medzi znakmi, kódmi, štruktúrou, naratívom v texte, čiže to, ako je mediálny text konštruovaný.

Základnými východiskovými rámcami pre analýzu mediálnych textov v rámci britských štúdií sú model komunikácie zadefinovaný Romanom Jakobsonom (1960) a diagram kódovania a dekódovania (televíznej) mediálnej komunikácie Stuarta Halla (1980). Roman Jakobson (1960) definuje šesť konštitučných faktorov komunikácie. Jeho model obsahuje adresanta (hovoriaceho, kódovateľa, vysielajúceho, autora, rozprávača), ktorý vďaka kontaktu (komunikačnému kanálu) vysiela správu (text, diskurz) odkazujúcu na kontext (referenta, komunikatívnu situáciu) adresátovi (počúvajúcemu, dekódovateľovi, poslucháčovi, čitateľovi), ktorý aspoň čiastočne zdieľa kód (jazyk, znakový systém) s adresantom (viď Diagram 1).

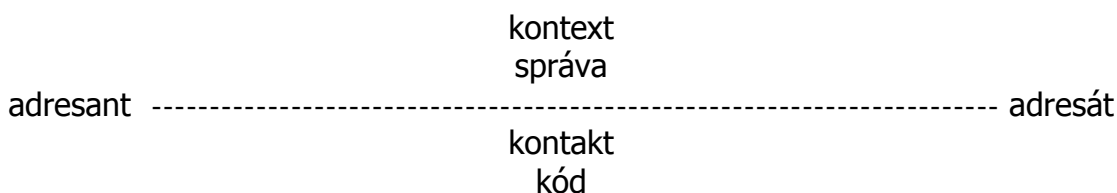


Diagram 1 Model komunikácie Romana Jakobsona (1960)

Diagram Stuarta Halla (1980) popisujúci mediálnu komunikáciu ako proces kódovania a dekódovania prezentuje text ako konštrukciu. Diagram 2 je modifikovanou verziou pôvodného Hallovhovho diagramu a zahŕňa neskôr doplnené procesy kódovania a dekódovania, ktoré kompletizujú komunikáciu.

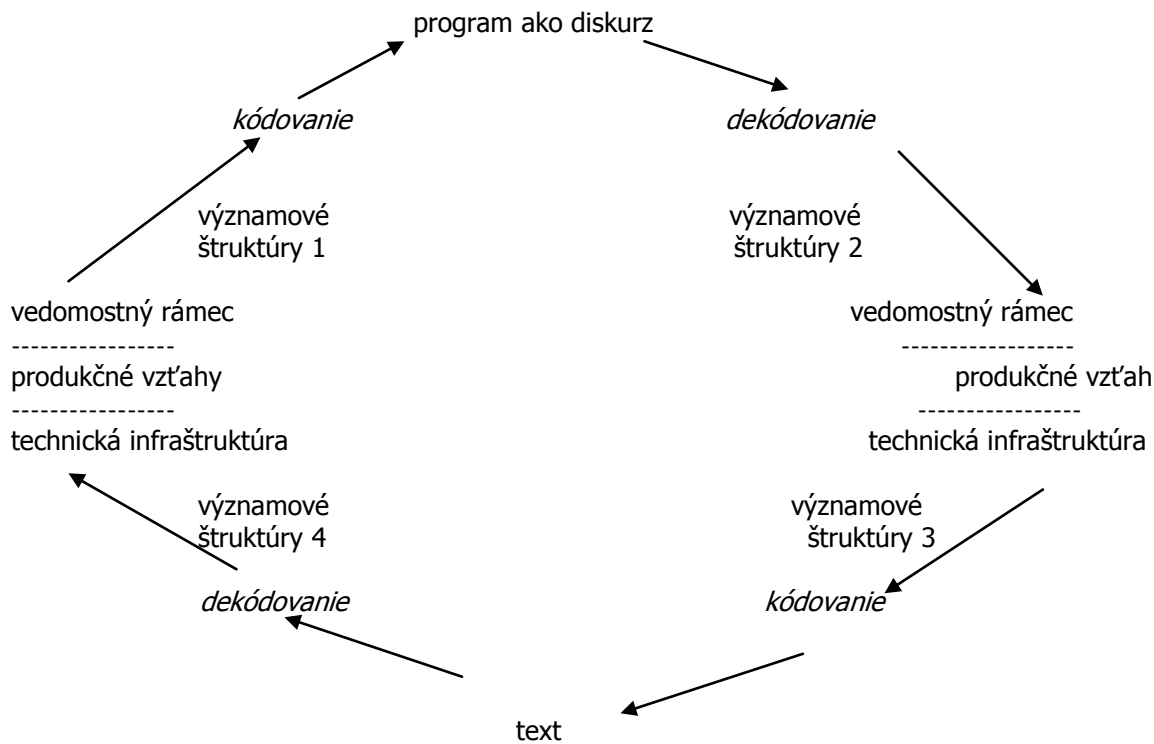


Diagram 2 Model televíznej komunikácie (Stuart Hall, 1980, s. 130)

Vo fáze produkcie a recepcie vedomostný rámec, produkčné vzťahy a technická infraštruktúra vytvárajú podmienky pre proces kódovania a dekódovania, počas ktorých znakové systémy vytvárajú významové štruktúry. Odkaz – mediálny text je diskurzom, ktorý v sebe nesie rozličné kódy – obrazy, mýty, hodnoty, ideológie, a pod. Druhá, spodná fáza procesu, ktorá bola dotvorená neskôr, ukazuje, ako sa z dekódovateľov stávajú kódovatelia nových textov a kompletný diagram reprezentuje završený proces komunikácie. Odkaz je chápaný ako text a dôraz na jednotlivé časti komunikačného procesu umožňuje analýzu ideológie v texte, analýzu reprezentácie a tvorby významov prostredníctvom vizuálnych a verbálnych znakov, kde opäť svoje miesto nachádza semiotika.

Pri analýze štruktúry masmediálnych textov, čoraz viac vstupuje do popredia fakt, že beletristické ale aj nebeletristické žánre masmediálneho diskurzu sú predkladané konzumentovi ako naratíva. Takmer každý mediálny produkt nám ponúka skonštruovanú fikciu alebo vytvorenú realitu prostredníctvom príbehov. Naratívum chápeme ako formu reprezentácie a jej hlavnou úlohou v mediálnych textoch, a nielen v nich, je usporiadať informácie do istých štruktúr. V post-modernej, post-industriálnej spoločnosti naratívum zohráva jednu z najdôležitejších úloh v procese získania čo najväčšieho ekonomického profitu. Z hľadiska marketingu príbeh vlastne sprostredkuje predaj produktu médií jeho potenciálnemu užívateľovi. Naratívne stratégie sú uplatňované vo filme, reklame, televíznom spravodajstve, komikse, či novinových správach. Primárnou funkciou mediálnych naratív nie je iba informovať či zabávať recipientov, ale predovšetkým podporovať obrovský mediálny priemysel podporou predaja jeho produktov (Fulton, 2005, s. 4).

Naratívum reprezentuje základný faktor spájajúci spoločnosť, kultúru a jednotlivca v post-modernej ére. V súčasnej dobe plnej rýchlych zmien, výmeny informácií a nadprodukcie naratívum pomáha štrukturovať realitu, je módom vedenia. Ponúka usporiadanú, pretvorenú realitu, pomáha konzumentom dekódovať mediálny text a významne sa tak podieľa na mediálnej gramotnosti jednotlivca. Naratívne techniky využívané v mediálnych textoch dokazujú, že úlohou médií je primárne zabávať a nie informovať, a predovšetkým zapájať konzumenta do procesu komunikácie. Jednotlivec už nie je iba pasívnym prijímateľom obsahu, informácia už nie je prioritná, ale mení sa na aktívneho účastníka procesu mediálnej komunikácie.

Príklady využitia mediálneho textu vo vyučovaní britských štúdií

Pri vyučovaní predmetov, jednotlivých kurzov britských štúdií je k dispozícii takmer neobmedzené množstvo primárneho a sekundárneho mediálneho materiálu. Zdroje môžeme rozdeliť na tri základné skupiny. Prvú skupinu tvoria tlačene periodické a neperiodické materiály, prioritne novinové periodiká (denníky, týždenníky), časopisy, magazíny, občasníky, či reklamné noviny, ale i oficiálne publikácie vlády, štátnych a komerčných inštitúcií. Ukážky z nich poskytujú primárne informácie o rôznych elementoch britskej spoločnosti (napr. legislatívne dokumenty, vyhlásenia, oznamy neziskových organizácií), alebo sekundárny materiál, ktorý nesie v sebe ideológiu, názory jednotlivcov, sociálnych skupín alebo politických strán v Británii. Komparatívna obsahová a textová analýza editoriálov alebo hlavných článkov rôznych britských denníkov z jedného dňa vykreslí pozíciu jednotlivých periodík v rámci politického spektra, oboznámi študentov s prioritami v sociálnej oblasti a poukáže na citlivé vnímanie otázky identity na Britských ostrovoch.

Tlačená reklama je veľmi vďačným a zaujímavým materiálom, tak z hľadiska obsahu ako aj formy. Reklama v časopise, poster, alebo produktová nálepka poslúžia na odkrytie pravidiel ideológie konzumerizmu, viažuceho sa na národné a skupinové identity v Británii, ktoré sú zastúpené rôznymi mýtami.

Druhú skupinu mediálnych materiálov využiteľných pri štúdiu britskej spoločnosti predstavujú produkty rozhlasového a televízneho vysielania britských verejnoprávnych a komerčných spoločností. Analýza nahrávok spravodajských programov, reklamných spotov, alebo ukážok žánrov populárnej televízie (sitcom, soap opera, reality show) umožnia exemplifikovať hierarchické vzťahy v britskej spoločnosti prostredníctvom odhalenia symbolických reprezentácií a stereotypov. Politické a ekonomické aspekty spolu so záležitosťami rasovej, genderovej, etnickej a sexuálnej nerovnosti sú identifikovateľné nielen v spravodajských reláciách a dokumentárnych programoch, ale aj v reklamách a seriáloch. Prezentujú spoločenské, skupinové alebo individuálne hodnoty obyvateľov tejto krajiny, predkladajú modely správania sa a existencie jednotlivca v britskom kultúrno-geografickom priestore.

Internet netvorí iba tretiu skupinu analyzovateľných materiálov, ale samostatný fenomén, ktorý vnímame ako sieť, komunikačný nástroj, zdroj informácií, vzdelania ale predovšetkým zábavy a teda ako element, ktorý svojou interaktívnosťou najviac zosobňuje post-moderné charakteristiky médií. Internet sa stal integrálnou súčasťou, mediátorom a tvorcom britskej kultúry a inkorporuje všetky ostatné médiá. Umožňuje reflexiu a konštrukciu rôznych aspektov britskej spoločnosti nielen pre britský geografický kontext, ale pre každého svojho používateľa prináša skonštruovanú realitu britského života, inštitúcií a kultúry. Primárne a sekundárne zdroje sú tak dostupnejšie.

Horeuvedené spôsoby využitia mediálnych textov predstavujú iba zlomok možností analýz aplikovateľných pri vyučovaní britských štúdií. Výber materiálov, zameranie analýzy, ako aj výber metódy závisia od cieľov stanovených obsahom jednotlivých predmetov, od individuálnych učiteľov a od intelektuálnych možností študentov. Tento príspevok nemal za cieľ poskytnúť vyčerpávajúci sumár ideí ako pracovať s mediálnymi textami. Snažil sa iba motivovať k využívaniu takýchto materiálov a poskytnúť preň metodologický základ.

Literatúra

1. ANDERSEN, R.: 1995. *Consumer Culture and TV Programming*. Oxford : Westview Press, 1995. 306 s. ISBN 0-813-31541-7.
2. BARRETT, E. – REDMOND, M. (eds). 1995. *Contextual Media : Multimedia and Interpretation*. Cambridge; London : MIT Press, 1995. 262 s. ISBN 0-262-02383-0.
3. BARTHES, R. 2004. *Mytologie*. Praha : Dokořán, 2004. 170 s. ISBN 80-86560-73-X.
4. BIGNELL, J. 2002. *Media Semiotics : An Introduction*. Manchester; New York : Manchester University Press, 2002. 241 s. ISBN 0-7190-6205-5.
5. BURTON, G. – JIRÁK, J. 2003. *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal – studio, 2003. 392 s. ISBN 80-85947-67-6.
6. COOK, G. 1992. *The Discourse of Advertising*. London; New York : Routledge, 1992. 250 s. ISBN 0-415-04171-6.
7. DINES, G. – HUMEZ, J. M. (eds). 1995. *Gender, Race and Class in Media : A Text-Reader*. Thousand Oaks; London; New Delhi : Sage, 1995. 648 s. ISBN 0-8039-5164-7.
8. FAIRCLOUGH, N. 1999. Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. In JAWORSKI, A., COUPLAND, N. (eds). *The Discourse Reader*. London; New York : Routledge, 1999. s. 183-211. ISBN 0-415-19734-1.
9. FOWLER, R. 1991. *Language in the News : Discourse and Ideology in the Press*. London; New York : Routledge, 1991. 254 s. ISBN 0-415-01419-0.

10. FULTON, H. at al. 2005. *Narrative and Media*. Melbourne; New York : Cambridge University Press, 2005. 329 s. ISBN 0-521-61742-1.
11. GREGOVÁ, R. - RUSNÁK, J. - SABOL, J.S. 2004. *Interpretácia textov elektronických masových médií*. Prešov : Prešovská univerzita, 2004.
12. HALL, S. 1980. Encoding/Decoding. In HALL, S., HOBSON, D., LOWE, A., WILLIS, P. (eds). *Culture, Media, Language*. London : Routledge; CCCS, University of Birmingham, 1980. s. 128-138. ISBN 0-415-07906-3.
13. HARDT, H. 2004. *Myths for the Masses : An Essay on Mass Communication*. Malden; Oxford; Victoria : Blackwell Publishing Ltd., 2004. 153 s. ISBN 0-631-23622-8.
14. ILICH, F. 2004. *Remixing Reality with Narrative Media* [Online]. 2004. 2 s. [cit. 2006-10-25]. Available at: <<http://www.zonezero.com/magazine/articles/remixing.html>>
15. JAKOBSON, R. 1960. Closing Statement : Linguistics and Poetics. In SEBOOK, T. A. (ed). *Style in Language*. Cambridge; Massachusetts : MIT Press, 1960. s. 350-377.
16. KOMINAREC, I. - KOMINARECOVÁ, E. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: Prešovská univerzita, 2005.
17. KRESS, G. – Van LEEUVEN, T. 1996. *Reading Images : The Grammar of Visual Design*. London; New York : Routledge, 1996. 289 s. ISBN 0-415-10600.
18. LACEY, N. 1998. *Image and Representation : Key Concepts in Media Studies*. Basingstoke; New York : Palgrave, 1998. 256 s. ISBN 0-333-64436-0.
19. LUHMANN, N. 2000. *The Reality of the Mass Media*. Translated by K. Cross. Cambridge : Polity Press, 2000. 154 s. ISBN 0-7456-2132-5.
20. MCQUAIL, D. 2002. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha : Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-714-0.
21. MEYROWITZ, J. Multiple Media Literacies. 1998. In NEWCOMB, H. (ed). *Television : The Critical View*. New York; Oxford : Oxford University Press, 2000. s. 425-438. ISBN 0-19-511927-4.
22. RYAN, M.-L. (ed). 2004. *Narrative across Media : The Languages of Storytelling*. Lincoln; London : University of Nebraska Press, 2004. 422 s. ISBN 0-8032-8993-6.
23. SLEVIN, J. 2000. *The Internet and Society*. Cambridge : Polity Press, 2000. 266 s. ISBN 0-7456-2987-6.
24. TOMAŠČIKOVÁ, S. 2005. *Television News Discourse : Textbook for Mass Media Communication Courses* [online]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2005. 113 s. [cit. 2007-06-10]. Available at: <<http://www.pulib.sk/elpub/FF/Tomascikova1/index.htm>> ISBN 80-8068-393-X.
25. TURNER, G. 1996. *British Cultural Studies : An Introduction*. London; New York : Routledge, 1996. 258 s. ISBN 0-415-12930-3.

Abstract

Mass media materials represent a useful tool in the study of British society. Framework of media literacy enables the critical analysis of the contents and forms of mediated texts which can help students to understand and evaluate individual phenomena of British history, institutions, cultures and identities. Media texts carry elements and contexts of British society that are incorporated in their discourses in the forms of information and symbolic meanings. The amount of media material and its availability support the fact that information and representations through which the British society identifies and sells itself are also available outside the British geographical context. The paper tries to show the potential of some media discourses, as primary and secondary sources in British studies.

Key words:

mass media, British studies, analysis, discourse, teaching

Adresa

Slávka Tomaščíková, PhD.
 Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta UPJŠ
 Petzvalova 4, 040 11 Košice
 Tel.: 0905 581 514
 E-mail: slavka.tomascikova@upjs.sk

SELECTIVE READING WITH IMPLEMENTATION OF SQ3R TECHNIQUE

SELEKTÍVNE ČÍTANIE S APLIKÁCIOU TECHNIKY SQ3R

Užáková Mária, PF UKF v Nitre

Abstract

Reading ranks among important active and interactive skills which contribute to the development of personality and cognitive dimension of a recipient. From the various types of reading and their corresponding reading techniques and/or strategies, the paper focuses on selective reading with the implementation of SQ3R technique (Survey – Questions – Read – Recall – Review) which is used in the teaching of Reading Techniques to the first year students at the Department of Foreign Languages of the Pedagogical Faculty, University of Constantine the Philosopher in Nitra. The advantage of this technique is that it enables the students to obtain information for academic purposes from English written texts in a relatively short time.

Key words:

Information pressure, reading comprehension, reading techniques, SQ3R, English for Academic Purposes (EAP).

Reading is a core activity for most university students. In the PIRLS study of the State Pedagogical Institute in Slovakia, reading is defined as a constructive and interactive process between a reader and a text in the context of a concrete situation. The reader actively participates in searching for the main ideas and meanings, using the effective reading strategies or techniques (<http://www.stapedu.sk>). Reading comprehension covers a variety of activities and purposes. Michael Scott glosses three levels of reading comprehension of a given text depending on its purpose, knowledge of the language code and knowledge of the topic:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. <i>general comprehension</i> | <i>Knowing what the topic of the text is, and having a rough idea of what the author says about the topic.</i> |
| 2. <i>main point comprehension</i> | <i>General comprehension + understanding the main ideas, without grasping details.</i> |
| 3. <i>detailed comprehension</i> | <i>Main points comprehension + understanding all or most of the less important details. (Scott, 1980).</i> |

It seems that EAP reading comprehension courses often aim at the first two levels when deciding what to read. When students are asked to read academic texts, very often they are trying to understand all ideas which are not relevant for their study. Moreover, the searching for those ideas is time consuming. Therefore they need a way of managing the text and obtaining the necessary information more effectively in a relatively shorter time.

The discipline *Techniques of Reading*, which is taught to the first year students at the Department of Languages of the Pedagogical Faculty in Nitra, is understood as a pragmatic discipline that aims at the effective reading to gain information for academic purposes from English written texts. Therefore the focus is on the first two mentioned levels (general comprehension + main point comprehension) with regard to the information pressure and time factor. The most suitable reading technique integrating two best known subtechniques of reading, namely *skimming* and *scanning* + *the first two levels* stated by Scott is the so-called *SQ3R (+W) technique*. It represents a systematic and structured four or five-step approach which includes activities before and after selective reading.

This technique was developed by Francis P. Robinson in *Effective Study* as early as in 1946. Since then it has been modified and supplemented by other components, but the aim remained the same - to gain the information needed for successful study as quickly and efficiently as possible.

The SQ3R stands for the initial letters of five/six aspects of studying text-based material (*S - Survey, Q - Questions, 1R - Read, 2R - Recall -3R - Review + W - Write*). This technique proved to be efficient in our pedagogical practice. It is a suitable technique for reading authentic texts and motivating for the students as it contains a very important motivating factor – it convinces the students that they are able to get important information for the study in a relatively short time although their command of English is not high or the text seems to be difficult.

According to the syllabus of the discipline the *Techniques of Reading*, the implementation of the SQ3R technique begins with the first step - *S - Survey*. In fact, it is the application of *skimming* as the students are required to read the title, subtitles headings, chapters and illustrations. This subtechnique also serves well to find dates, names, places, and it might be used to review diagrammes, tables, and charts. The students then are asked to note down the title of the book, the name of the author, the name of a publishing house, the year of publication (very important if students need recent information), the titles of chapters, the names of headings, etc. It is also very important to read the preface or summary of the book which help the students predict what the book is all about. They are also asked to note whether there are any visuals included (photographs, pictures, diagrammes, tables, charts). Thus the students get a gist of the book selected for reading.

The second step *Q- Questions* aims at asking questions as an indication of what might be covered in the book. This step is similar to *pre-reading activities* common in most coursebooks dealing with reading. However, the aim here is also to test the students linguistic competence since the evaluation of the questions showed that this was *Achilles heel* of many students, i.e. they were not able to create correct questions, so this step required a lot of remedial teaching.

The implementation of *1R - Read* is, actually, the application of subskill *scanning*, i.e. the technique that is used when you know what you are looking for, so you are concentrating on finding a particular answer. Here the students are looking for the answers to the questions formulated before. They highlight or underline the important words or sentences but they are not asked to make notes on the first reading. They have to re-read the material a second time to be sure that the main ideas or key issues were identified correctly. In case the students are not able to find the answers to their questions, they may reformulate or pose new ones and then continue with the next step again. During the second reading the students are required to make notes and summaries.

The implementation of two other steps *2R - Recall (or Recite) + 3R - Review* means testing how much material just read is memorized, how accurately it is remembered, and whether it is a well established aid to learning. *Recall* may be done section by section at a time when reading the book with the purpose to find answers to the questions. When necessary, *Review* may repeat the previous steps. In other words, it allows to go back to the questions and answers, reviewing them, completing, modifying or commenting on something the students did not expect before reading and looking for the particular information.

The final additional step is *W - Write*. The students are expected to submit in a written form answers to the questions, thus revising also reported speech and summarizing. The written form is preferred to the oral form as it is easily checked and evaluated, and moreover it represents a permanent product of the students' effort and proficiency.

As can be seen, if this method is rigorously applied to all reading, it will severely limit the amount of reading the students can do. However, it is a good start to evaluating the students' own reading skills or lack thereof. The final written product of selective reading with the implementation of SQ3R technique has the following structure:

SURVEY (skimming)

Author:

Title:

Publishing house:

Published in (year):

Preface:

Chapters:

Visuals and graphic design (tables, charts, diagrams, pictures, photographs):

QUESTIONS

- 1.
- 2.
3. up to 10.

READING (scanning)

Answers

- 1.
- 2.
3. up to 10.

RECALLING + REVIEWING

Summary (1 page)

Last but not least we would like to present feedback obtained from the students implementing the SQ3R + W method. The opinions are taken from the students' original sources, they are neither revised nor corrected.

- The reading technique was new to me but now I think I am familiar with it. The main advantage is that I can quickly find information I need. Thanks to this technique, it is easier to remember more information than before. Also the interpretation to other people seems to be easier after using this technique.

- This book answered all my questions I raised before reading it. It gave me a lot of useful information I can use for my next study in relatively short time.

- reading technique SQ3R is very interesting. You need not read the whole book and you get all necessary information for your study.

- Thanks to the SQ3R technique I was able to find every information very quickly and easily because it gave me brief instruction how to create useful system for study reading based on looking for main ideas, and formulating questions can help to memorize more easily facts and information. I am sure I will use this great studying technique in the future because it is the best way to gain information I have found so far.

- I am very delighted about the reading technique we have learnt because I did not have to read the book in details and after all I found all information I was searching for. All my questions were answered and I am sure I will make use of them.

- I think this reading technique is very useful in case the reader wants to get some concrete information. Stating the questions helped me to concentrate on concrete facts and I did not have to read sentence by sentence.

Of course, occasionally there was a controversial attitude towards this method as e.g. the below one:

- I found this technique of reading unreliable as it did not allow the reader to find the answers to all questions. I could not find some answers using this technique, that's why I changed some questions which I considered more interesting.

It is worth mentioning that in this case the student should have changed the book(s), but definitely not the technique.

The implementation of the SQ3R + W technique enables the students to obtain information for academic purposes quickly and effectively. The focus is on selective reading and not on detailed comprehension of the text or reading less relevant information. This technique may be rigorously applied to various types of reading, the Internet sources included, apart from the reading for pleasure (enjoyment) where time and the aim to obtain study information are not of primary importance.

Literature:

COMAN, Marcia J. – HEAVERS, Kathy L.: 1991. What you need to know about reading comprehension and speed, skimming and scanning, reading for pleasure. National Textbook Company. A division of NTC Publishing Group. Lincolnwood, Illinois USA 1991. ISBN 0-8442-5176-3.

SCOTT, M.:1980. Reading Comprehension in English for Academic Purposes (EAP). A paper given at the Nacional Conference of Coordinators of the "Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras", November 1980.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV – ŠPU: 1981. Výskum. Medzinárodné štúdie. Štúdie IEA. PIRLS. Teoretické východiská štúdie. (online) dostupné na: <http://www.stapedu.sk/buxus/generate-page.php?page-id=686>

Abstrakt

Čítanie je jedna z dôležitých aktívnych a interaktívnych zručností, ktorá prispieva k rozvoju osobnostnej a kognitívnej dimenzie recipienta. Z rôznych typov čítania, ktorým zodpovedajú aj príslušné techniky, či stratégie čítania, sme sa v príspevku zamerali na selektívne čítanie s aplikáciou techniky SQ3R (Survey – Questions – Read – Recall – Review), ktorú využívame vo výučbe disciplíny Techniky čítania u študentov 1. ročníka na KCJ PF UKF v Nitre. Výhodou tejto techniky je, že umožňuje získať informácie pre akademické účely z anglicky písaných textov v relatívne krátkom čase.

Kľúčové slová:

Informačný pretlak, zručnosť čítania s porozumením, techniky čítania, SQ3R, angličtina pre akademické účely.

Adresa:

Doc. PhDr. Mária Užáková, PhD.
UKF Pedagogická fakulta, Katedra cudzích jazykov
Dražovská 4
94901 Nitra, SR
Tel.: 0911718576
E-mail: maria.uzakova@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

VYUČOVANIE ODBORNÉHO JAZYKA NA NEFILOLOGICKÝCH FAKULTÁCH

FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT NON-FILOLOGICAL FACULTIES

Elena Vallová, UMB Banská Bystrica

Abstract

In the introduction the present papers explains the basic experiences with language preparation for legal language studies at the Law Faculty of Matej Bel University in Banská Bystrica.

The next part gives the theoretical notions concerning the Legal English. Then the paper provides some information about the books available at the Slovak market suitable for Legal English studies at the different levels of university's education.

Then the paper provides some facts about the studying of ESP languages at the Slovak universities

The conclusion of the article summarises the situation in Legal Language studies at the Slovak universities, its perspectives and the solution of ESP teaching.

Key words

language education at universities, language for specific purposes

Slovenská republika je právoplatným členom Európskej únie. Dochádza k rozširovaniu a prehľbovaniu právnych kontaktov s ostatnými národmi Európy. Zmeny, ktoré nastali v súlade s budúcim začlenením Slovenska do Európskej únie, prinášajú nové momenty vo vyučovaní cudzích jazykov na filologických i nefilologických fakultách. Vyučovanie cudzích jazykov na nefilologických fakultách je zamerané na získanie komunikačnej kompetencie v študijnom odbore fakulty. Cieľom výučby právnej komunikácie v cudzom jazyku je pripraviť vysokoškolsky vzdelaných právnikov tak, aby počas svojej praxe boli schopní komunikovať v rôznych formách so svojimi zahraničnými kolegami, zamestnávateľmi a klientmi.

V svojom príspevku vychádzam z viac ako jedenásť ročnej skúsenosti vo vyučovaní anglického právneho jazyka na Právnickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Prvých sedem rokov existencie fakulty sa právna angličtina vyučovala ako povinný predmet šesť semestrov, po zmenách v slovenskom školskom systéme a prechode študijného programu na kreditový systém sa predmet právna angličtina presunul len do povinne voliteľných predmetov. Následok takýchto zmien bolo značné zníženie úrovne vyučovania a študenti začali pristupovať menej seriózne k štúdiu odborného anglického jazyka. Nový kreditový systém im umožnil vôbec odborný cudzí jazyk neštudovať. Vznikla tak dosť nelogická situácia, na jednej strane sa predpokladá a vyžaduje aby moderný slovenský právnik, ktorý chce pracovať úspešne na európskom a svetovom trhu ovládal aktívne anglický a francúzsky jazyk a na druhej strane počas vyučovacieho procesu na Právnickej fakulte UMB študent práva vôbec nemusí študovať odborný cudzí právny jazyk. Situácia na fakulte v roku 2007 vyústila až do zrušenia katedry, ktorá zabezpečovala vyučovanie cudzieho jazyka.

Úloha jazyka v právnej komunikácii je ťažko porovnateľná s iným odvetvím. John Gibbons vo svojom diele *Language and the Law* nazýva každé právnické konanie, až na malé výnimky, lingvistickou udalosťou (Gibbons, 1994, s. 3). Jazyk sa tým stáva kľúčovým nástrojom v rukách právnika. Jazykové schopnosti, a doslova umenie používať ich, sa stávajú kritériom jeho právnických zručností, schopností a odrazom jeho vedomostí, preto sa právnici i filológovia snažia skúmať, študovať a popisovať vzťahy medzi jazykom a právom.

Hlavným dôvodom je to, že odborná angličtina sa stále viac a viac presadzuje ako účinný nástroj poznania obrovskej pokladnice medzinárodného práva a životne dôležitej medzinárodnej výmeny myšlienok a názorov. Bez znalosti anglickej terminológie nie je možné študovať publikácie zamerané na medzinárodné právo, bez ktorých sa žiaden skutočný odborník nezaobíde v dnešnom prepojenom, technickom a navzájom závislom svete. Odborné vyjadrovanie je podmienené dobre vybudovanou terminológiou.

Dosiahnutie tohto cieľa je neodlučiteľne späté s prácou s odborným textom, ktorého jedným z kľúčových momentov je termín. V mojom príspevku

sa pokúsím rozobrať niektoré otázky spojené s problematikou terminológie v právnom jazyku angličtiny a vyučovanie právnej angličtiny na vysokých školách v Slovenskej republike..

Právna angličtina je jednou s dôležitých zručností, ktorú by mal dnešný moderný právnik ovládať aby sa mohol uplatniť na trhu práce v rámci Slovenskej Republiky, Európskej únie a v procese globalizácie i akejkol'vek krajine na našej planéte. Narastá a bude narastať počet i cudzojazyčných klientov. Na území Slovenskej republiky si otvárajú pobočky zahraničné právnické kancelárie a organizácie, kde pracovným jazykom je mnohokrát angličtina a rôzne dokumenty sa vyhotovujú už v dvoch mutáciách v slovenskom i v anglickom jazyku. V inštitúciách Európskej únie sú dnes najfrekventovanejšie jazyky angličtina a francúzština.

Na slovenskom trhu sa v minulom a tomto roku objavili tri veľmi vhodné učebnice pre vyučovanie právnej angličtiny na vysokých školách, ktoré sú vhodné pre všetky tri stupne vysokoškolského štúdia:

1. Legal English Fundamental Terms and Topics
2. A Grammar of Legal English
3. International Legal English

V roku 2008 vyšla mimoriadne zaujímavá publikácia autorov Bázlika a Ambrusa A Grammar of Legal English. Jedná sa o precízne vypracovanú gramatiku anglického právneho jazyka, ktorá je výsledkom dlhoročnej práce, praktických i teoretických skúseností obidvoch autorov s právnym jazykom angličtiny. Publikácia je potrebná pre všetkých právnikov v praxi, študentov právnických fakúlt v Slovenskej republike, doktorandov v odbore právo, tlmočníkov a prekladateľov v praxi, súdnych tlmočníkov a prekladateľov a študentov filologických a humanitných fakúlt na Slovensku vo všetkých troch formách štúdia ako je bakalárske, magisterské i doktorandské štúdium. Publikácia je tým ojedinelá, že väčšina do súčasnosti vydaných publikácií týkajúcich sa právnej angličtiny rozoberá danú problematiku len z terminologického hľadiska a gramatickým javom právnej angličtiny sa venuje len okrajovo.

V deväťdesiatich rokoch minulého storočia sa vo svete výrazne začali presadzovať procesy smerujúce k globalizácii. Tieto procesy boli založené na široko spektrálnom prieniku informačných a komunikačných technológií do všetkých sfér života spoločnosti vrátane jazykov. V prípade globalizácie v jazyku ide o interakciu dvoch alebo viacerých aj príbuzných jazykov, a to na zvukovej rovine, v slovo tvorbe a v gramatickom systéme. V uvedenom zmysle hovoríme najmä o globalizujúcom vplyve angličtiny, ktorú môžeme považovať ako jazyk globalizácie. Na začiatku 21. storočia angličtina po čínštine predstavovala druhý najrozšírenejší materinský jazyk vo svete, ktorým hovorilo vyše 400 miliónov ľudí. Angličtina má postavenie lingua franca (nadregionálny dorozumievací jazyk) v mnohých častiach sveta.

Keď zoberieme do úvahy procesy globalizácie, komunikáciu v rámci Európskej únie, postavenie angličtiny pri medzinárodnej komunikácii, logicky nám z toho vyplynie nutnosť oboznámiť sa a preštudovať si publikáciu A Grammar of Legal English, dokonca mať ju ako príručnú literatúru pri čítaní a písaní právnych textov. Kniha má tri hlavné časti: morfológiu, syntax a praktické cvičenia na precvičenie si gramatických javov právnej angličtiny. V časti morfológie sú popísané najčastejšie sa vyskytujúce javy spojené s tvorbou podstatných mien, prídavných mien, zámen, prísloviak, slovies. Typickou črtou právnej angličtiny je používanie modálnych slovies a konjunktívu. Ďalšia časť je venovaná predložkám a spojкам. V časti syntax autori rozoberajú základné a rozvíjajúce sa vetné členy, slovosled, súvetie a typy viet. V apendixe sa čitatelia môžu zoznámiť so špecifickými črtami právnej angličtiny, používaním latinských a francúzskych termínov v anglickom právnom jazyku.

Legal English Fundamental Terms and Topics

Práca je zaujímavá tým, že predstavuje komplexný prehľad problematiky právnej angličtiny a môže byť využívaná pri vyučovaní na právnických fakultách v Slovenskej republike a zároveň na humanitných odboroch zameraných na tlmočníctvo a prekladateľstvo. Jednotlivé časti podľa zamerania študentov v doktorandskom štúdiu na právnických fakultách môžu byť tiež vhodným zdrojom učebného materiálu. Skriptum je vhodné i na kurzy v rámci celoživotného vzdelávania, pre zdokonaľovanie jazykových kompetencií pre právnikov, tlmočníkov a prekladateľov v praxi. Publikácia je užitočná i pre všetkých anglistov, nakoľko sa v nej môžu oboznámiť s anglofónnym systémom práva, ktoré je tak odlišné od systému práva v Slovenskej republike. Anglofónne právo je založené na zvykovom práve a slovenské právo berie za základ rímske právo. Na slovenskom trhu vyšlo vysokoškolské skriptum, ktoré je zamerané na výučbu právne vzdelanie si často nevedomujú fakt, že neexistuje žiadna ľudská činnosť, ktorá by nebola pokrytá konkrétnym odvetvím práva.

Skriptum pozostáva z troch častí: všeobecnej časti, súkromného práva a práva verejného. Prvá časť má päť kapitol: úvod do štúdia práva, právnické profesie vo Veľkej Británii a Spojených štátoch amerických, porotu vo Veľkej Británii a v Spojených štátoch amerických. (Inštitút poroty v slovenskom systéme práva neexistuje), vývoj zvykového práva a zdroje práva vo Veľkej Británii a USA. Druhá časť pozostáva z desiatich kapitol: rodinného práva, dedičského práva, zmluvného práva, práva občianskych deliktov (toto odvetvie práva sa nenachádza v takomto delení v systéme slovenského práva), právo obchodných spoločností, právo duševného vlastníctva, majetkového práva, občianske právo, právo alternatívne riešených sporov. Tretia časť je zostavená z piatich častí: ústavného práva, trestného práva hmotného, trestného práva procesného v Anglicku a Walesu a Spojených štátoch amerických, trestné súdy a trestný proces v Anglicku a federálne a štátne súdy v Spojených štátoch amerických.

Kniha obsahuje veľkú škálu praktických cvičení, ktoré sú zamerané na problematiku jednotlivých kapitol. Cvičenia umožňujú praktické precvičovanie vedomostí študentov na vyučovacích hodinách a zároveň je poskytnutý priestor i na domáce samoštúdium. Právna angličtina pozostáva zo odbornej terminológie, morfológie i syntaxe, s ktorou sa študenti i poslucháči kurzov majú možnosť oboznámiť sa na vyučovacom procese. Predkladaný materiál môžu i individuálne samostatne precvičovať.

Väčšina kapitol obsahuje i časti Points of Interest, ktoré sú zamerané na rozšírenie znalostí na poli právnej terminológie z oblasti angloamerického systému práva.

Na záver poznamenávam, že skriptum samozrejme predpokladá ovládanie cudzieho jazyka aspoň na úrovni vedomostí zo strednej školy. Nie je vhodné pre študentov so základnými vedomosťami anglického jazyka, prípadne začiatočníkov.

Učebnica International Legal English je zaujímavá tým, že pripravuje študentov i právnikov v praxi pre skúšku na dosiahnutie certifikátu pre právnu angličtinu ILEC (International Legal English Certificate, Cambridge).

Učebnica pozostáva z 15 lekcí a CD nahrávky. Každá lekcia sa delí na 4 časti, ktoré sú venované rôznym pracovným aktivitám ako je čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie a gramatickým cvičeniami. V závere učebnice sa nachádza kľúč k jednotlivým cvičeniam, čo je výhodné i pre samoštúdium študentov i právnikov v praxi, prípadne iných záujemcov. Výhodou učebnice je i krátky výkladový slovník najfrekvencovanejších právnych termínov, ktoré boli použité v učebnici. Slovenskú verziu slovníka bude potrebné dopracovať.

Prvá lekcia je zameraná na terminológiu spojenú s právnickou praxou, jednotlivým odvetviami práva, právnickým profesiám, právnickým titulom v anglo-americkom práve, popisuje rôzne druhy súdov a venuje sa i niektorým základným latinským právnym výrazom. Lekcia je prístupným a zaujímavým úvodom do štúdia právnej angličtiny.

Druhá, tretia a štvrtá lekcia je venovaná právu spoločností. Piata, šiesta a siedma rozoberá terminológiu kontraktov, právnu listinu, zmluvu o ručení, nájomnú zmluvu, záväzok, ponuku, adresáta ponuky, vlastníctvo a predmet zmluvy. Nasledujúca lekcia je venovaná problematike pracovného práva. Študentov oboznamuje s pojmami prepustenie zo zamestnania, pracovný pomer, sociálne výhody, pracovnoprávne vzťahy, podpora v nezamestnanosti. Deväta lekcia je venovaná problematike obchodného práva, pôžičkám, cenným papierom, burze cenných papierov. Lekcia rozoberá predaj tovaru, termíny a podmienky predaja. Desiata lekcia je zameraná na terminológiu spojenú s problematikou hnutel'ného a nehnuteľného majetku. Jedenásta na právo duševného vlastníctva, značkám, autorským právam, priemyslovým vzorom, priemyslovému vlastníctvu, patentom a ochranným známkam. Dvanásta lekcia študuje priebeh rokovaní, trinásta proces zabezpečenia transakcií, štrnásť je venovaná vzťahu dlžník – veriteľ, pätnásť konkurzu.

Na záver svojho príspevku by som chcela zhrnúť nasledovné fakty a skúsenosti. V reálnom živote si každý uvedomuje v dnešnej technicky prepojenej dobe úlohu cudzích jazykov v komunikácii a na rôznych úrovniach odbornej praxe vo všetkých profesiách. Prakticky i teoreticky všetci súhlasia s tvrdeniami, že človek s ukončeným vysokoškolským vzdelaním by mal ovládať cudzie jazyky na úrovni zvládnutia problematiky odboru, ktorý vyštudoval. Nevyriešená je však otázka akou formou sa bude vyučovanie cudzích jazykov na nefilologických vysokých školách uberať. Či bude súčasťou vyučovania priamo na konkrétnej vysokej škole? Ďalšia možnosť je, že pri univerzitách sa vytvárajú jazykové ústavy, kde študenti na niektorých fakultách študujú bezplatne v rámci svojho študijného programu a sú vysoké školy v rôznych štátoch Európskej únie, kde si študenti za vyučovanie cudzieho jazyka platia samostatne.

Literatúra

- BÁZLIK, M.-Ambrus, P.2008 *A Grammar of Legal English*.Iura Edition Bratislava 2008.204 s. ISBN 978-80-8078-203-0
- GALPERIN, I. R. 1981 *Stylistics*. Moskva: Vysšaja škola 1981. 334 s. ISBN 4602010000.
- CHROMÁ, M. 2003. *New Introduction to Legal English*. Praha: UK 2003. 562 s. ISBN 80-246-0720-4.
- KUMMEROVÁ, S.-URBÁNKOVÁ, D.-POTASCH, P.2007 *Legal English Fundamental Terms and Topics*. Bratislavská vysoká škola práva. Bratislava 2007. 304s. ISBN 978-80-88931-76-8.
- KROIS-LINDER, A. 2006 *International Legal English*. Cambridge University Press Edinburgh 2006.320s.ISBN 13-978-0-521-67517-8.
- LYONS, J.1977. *Semantics I,II*. Cambridge: University Press 1977.148 s. ISBN 0521214734.
- MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: Veda SAV, 1991.188 s. ISBN 8022403415.

Adresa autora

PhDr. Elena Vallová, PhD.
Katedra anglických a amerických štúdií FHV UMB
Tajovského 20
974 01 Banská Bystrica
vallova.elena@fhv.umb.sk

Veselá Katarína, UKF v Nitre

Abstrakt

Článok sa zaoberá možnosťami použitia e-learningových prvkov vo výučbe aplikovanej lexikológie anglického jazyka. Cieľom tohto predmetu je oboznámiť študentov so základmi lexikológie ako náuky o slovnej zásobe so zameraním na jej praktické využitie. Konkrétnymi príkladmi sú ilustrované možnosti použitia blended learningových postupov pri kapitolách venovaných stručnej histórii vývinu anglickej slovnej zásoby a vplyvom iných jazykov, slovotvorbe a sémantike. Je poukázané na to, aké výhody pri tvorbe učebnej pomôcky poskytuje LMS.

Kľúčové slová:

e-learning, blended learning, LMS, internetové zdroje, klasická kontaktná výučba

Úvod

Využívanie počítačov vo vyučovaní cudzích jazykov je také staré ako počítače samotné. Tak ako sa vyvíjala technológia, tak ju v tesnom závесе nasledovala aj metodika jej využívania vo vzdelávaní. Učiteľia cudzích jazykov (anglického najmä) boli vždy medzi prvými, ktorí nové technológie dokázali využiť vo svojej práci, či už to boli prvé gramatické drilové cvičenia na starých veľkých a nemotorných počítačoch, alebo dnešné sofistikované multimediálne programy.

Dnes sa vo výučbe cudzích jazykov nachádzame v štádiu hľadania čo najlepšieho spojenia výhod klasickej kontaktnej výučby s e-learningom do tzv. blended learningu a hľadania optimálneho namiešania tých správnych prvkov (blendov), ktoré by viedli k žiadanej efektívnosti.

Vlastná práca

V rámci rozšíreného programu jazykovej výučby študentov denného štúdia odboru Medzinárodný agrárny obchod na FEM a odboru Európske rozvojové programy na FEŠRR SPU v Nitre bol v prvom ročníku zaradený predmet Aplikovaná lexikológia, ktorý mal za cieľ oboznámiť študentov so základmi lexikológie cudzieho jazyka (v našom prípade anglického) tak, aby mohli tieto poznatky využiť pri rozširovaní svojej slovnej zásoby. Predmet mal dotáciu dve hodiny týždenne počas jedného semestra.

Od akademického roku 2004/2005 boli pri vyučovaní tohto predmetu využívané blended learningové postupy, spočiatku len ako využitie internetovej podpory jednotlivých tematických celkov. V následnom roku bola na základe textovej učebnej pomôcky vytvorená virtuálna multimediálna učebná pomôcka v LMS Moodle.

Ako ilustračný príklad využitia blended learningu pri vyučovaní tohto predmetu ukážeme kapitoly Úvod, História anglickej slovnej zásoby, Pôvod anglických slov, Slovotvorba a Sémantika.

1. Úvod. Úvodom do anglickej lexikológie slúži básnička anonymného autora *There is no egg in eggplant...*, ktorá vtipným spôsobom ilustruje charakteristické vlastnosti anglickej slovnej zásoby. Pomocou nástrojov LMS Moodle sa z básničky stal text, ktorý je hyperlinkami prepojený na rôzne možnosti vysvetlenia významov slov. Vid' <<http://moodle.uniag.sk/moodle/mod/resource/view.php?id=1641>>. Pri kliknutí na slovo „eggplant“ sa v novom okne objaví obrázok baklažánu, klik na slovo English muffins nás preniesie na stránku s fotografiu a receptom na muffiny. Pri slovách, ktorých vizualizácia nie je taká jednoduchá, napr. pri frázovom slovese „wind up“ je vložený odkaz na slovník - v uvedenom prípade on-line Cambridge Dictionary of Phrasal Verbs. Takto sa hneď v úvode študenti zoznámia nielen s tým, čomu je venovaný predmet lexikológia, t.j. anglickou slovnou zásobou, ale aj s najznámejšími výkladovými slovníkmi on-line.

2. História anglickej slovnej zásoby. Keďže tento predmet je určený pre študentov-nefilológov, histórii vývinu anglickej slovnej zásoby sa venuje len minimálna pozornosť v takej miere, ktorá je

nevyhnutná pre pochopenie dôvodov rôznych vplyvov, ktoré na anglický jazyk pôsobili a dôsledkov, ktoré z toho vyplývajú. Pre tých, ktorých téma histórie zaujíma sú určené hyperlinky, vysvetľujúce jednotlivé fakty či termíny pomocou komplexnejších textov. Napríklad pri zmienke o Británii v čase Rímskej ríše si môže študent preklinovať na stránku <http://www.romans-in-britain.org.uk/his_timeline_roman_britain.htm>, na ktorej nájde komplexný materiál o rímskom období Británie.

Pri zmienke o bitke pri Hastings je hyperlink na stránku, na ktorej si môže študent zahrať on-line hru „Battle of Hastings”. Určite si potom lepšie zapamätá túto prelomovú udalosť v histórii a pochopí jej vplyv na vývoj slovnej zásoby. Vid’ <http://www.bbc.co.uk/history/british/normans/launch_gms_battle_hastings.shtml>.

Ďalším príkladom využitia internetových zdrojov je hyperlink na stránku, na ktorej študent nájde Chaucerove Canteburské poviedky, aktívne prepojené so glosárom, vysvetľujúcim slová v Middle English (<<http://www.librarius.com/cantales.htm>>).

3. Pôvod anglických slov. V tejto kapitole sa v nadväznosti na predchádzajúcu venujeme pôvodu anglických slov. Na stránke <<http://www.krystal.com/borrow.html>> nájde študent abecedný zoznam svetových jazykov a anglické slová, ktoré z týchto jazykov pochádzajú. Zoznáma sa tiež s etymologickým slovníkom <www.etymonline.com>. V prípade záujmu sa môžu zahrať on-line hru, zameranú na hádanie pôvodu slov na <<http://www.etymologic.com/index.cgi>>.

4. Slovotvorba. Prvá podkapitola Derivácia je rozdelená na sufixáciu a prefixáciu. Aj tu je možné využiť rôzne kvízy, ktoré nám internet ponúka, napr.: <http://www.prof2000.pt/users/tereza_n/abstr_n_1.htm>, <http://www.prof2000.pt/users/tereza_n/abstr_n_2.htm>, <http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0072330686/student_view0/chapter9/vocabulary_1.html>.

Z hľadiska praktického využitia znalosti sufixov a prefixov je dôležitá stránka <<http://www.lexfiles.com/basic-latin-l-v.html>> a <<http://www.factmonster.com/ipka/A0907017.html>>, na ktorých sú uvedené základné latinské sufixy a prefixy.

Pri tejto časti môžeme tiež využiť nástroj, ktorý ponúka Onelook Dictionary (<www.onelook.com>). Miesto skupiny písmen použijeme hviezdičku ako tzv. divokú kartu (*). Takto nájdeme všetky prefixované a sufixované slová. Napríklad pri zadaní „need*” slovník nájde 275 rôznych výrazov, z ktorých vyberieme tie, na ktorých chceme ukázať významy sufixov, napr. „needful”, „neediness”, „needlessly”, „needy”, atď. Pri vysvetľovaní prefixov použijeme hviezdičku na začiatku slova, napr. „*economic”. Slovník nájde napr. „agro-economic”, „antieconomic”, „macroeconomic”, „micro-economic”, „uneconomic”, atď.

V podkapitole Konverzia, kde je sú spomenuté prípady, keď sa slovné druhy líšia len miestom hlavného prízvuku si môže študent správnu výslovnosť preveriť aj použitím on-line slovníka Merriam-Webster (<<http://www.m-w.com/dictionary/export>>), ktorý uvádza nahrávky výslovnosti, a tak si preverí zvukovú podobu slova „export” ako podstatného mena a toho istého slova ako slovesa.

Na precvičovanie písomnej podoby zložených slov v kapitole Zložené slová slúži on-line cvičenie na stránke

<http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/cgi-shl/par_numberless_quiz.pl/compounds_quiz.htm>.

V časti Kvantitatívne zmeny využívame internetové zdroje, ktoré vyhládávajú akronymy (<<http://www.acronymsearch.com>>), slovník internetových akronymov, tzv. netkronymov, ktorý je pre študentov spolu so slovníkom emotikonov mimoriadne prítlačlivý, lebo sa s týmito výrazmi stretávajú v bežnom živote takmer každý deň pri používaní internetových chatov, mailov a SMS správ (<<http://www.netlingo.com/inframes.cfm>>).

Tiež pokladáme za dôležité, aby študenti ovládali význam základných latinských skratiek, lebo z praxe vieme, že tieto znalosti sú u nich na veľmi nízkej, až nulovej úrovni, hoci najmä akademické prostredie sa bez ich používania nezaobíde. Základné slová, ktorých znalosť vyžadujeme, vyberáme zo zdroja na <<http://ablemedia.com/ctcweb/consortium/moremottoes2.html>>.

5. Sémantika. Z časti, ktorá hovorí o sémantickej zmene vyberáme ilustračný príklad, na ktorom vysvetľujeme použitie eufemizmov v „politicky správnom anglickom jazyku” (PC English). Slovník „politicky

správných výrazov“ sa nachádza na

< <http://funny2.com/dictionary.htm>>. Z hľadiska profesijného zamerania študentov je dôležité ich upozorniť na použitie korektného jazyka v obchodnej korešpondencii, ako uvádza príklad na < <http://www.english-zone.com/language/bus-ltr.html>>.

Bolo by možné uvádzať ďalšie príklady využitia internetových zdrojov pri hľadaní synonym, antonym, homonym, ustálených výrazov, kolokácií, atď., tento príspevok si však nekladie za cieľ podať vyčerpávajúci výpočet internetových zdrojov, ale len upozorniť na možnosti, ako je možné využiť elementy e-learningu - internetové zdroje pri výučbe tak, aby vzniknutá forma - „blended learning“ priniesla výučbe novú kvalitu - prítlačivosť, zaujímavosť, možnosti rozšírenia znalostí, aktuálnosť, interaktivitu, atď.

Samozrejme je možné takéto elementy zakomponovať do klasickej kontaktnej výučby aj tak, že študentov upozorníme na dané zdroje, poskytneme im adresy a ostatné necháme na samoštúdium. V lepšom prípade môžeme venovať niekoľko hodín práci v počítačovej učebni, pripojenej na internet a jednotlivé zdroje uvádzať v súvislostiach a s komentárom. V ideálnom prípade vytvoríme samostatnú virtuálnu multimedialnú učebnú pomôcku v LMS systéme. V našom prípade je takéto pomôcka vytvorená v LMS Moodle (<<http://moodle.uniag.sk/moodle/course/view.php?id=66>>), ktorý majú k dispozícii učiteľ a študenti SPU v Nitre. V takomto prípade texty priamo dopĺňame príslušnými hyperlinkami a jednotlivé kapitoly cvičeniami – úlohami, ktoré študenti vyplňajú on-line. Kľúč k týmto cvičeniam môžeme odokryvať a zakryvať podľa potreby a termínu odovzdania vypracovaných úloh.

Je nevyhnutné, aby mali študenti pri takejto práci spätnú väzbu. Pri kontaktnej časti takejto výučby tak vysvetľujeme chyby (napríklad prečo nie je „needle“ derivát od „need“, hoci nám slovník takéto slovo našiel po zadaní „need*“).

Výhody osobného kontaktu so študentmi je dôležité využiť aj na povzbudenie pri prípadnom neúspechu, vyvolanie záujmu o danú oblasť poukázaním na zaujímavé, až fascinujúce vlastnosti anglickej slovnej zásoby a ukázanie možností, akými môžu študenti sami využívať internetové zdroje na rozširovanie svojej slovnej zásoby.

Záver

Sharma a Barney (2007) naznačujú viacero výhod použitia technológie pri vyučovaní cudzích jazykov - teda blended learningu. Medzi najdôležitejšie z nich patrí zvýšená motivácia študentov, ktorí dnes vo veľkej miere radi používajú počítač pri rôznych aktivitách, interaktivita cvičení, okamžitá spätná väzba, flexibilná komunikácia, podpora autonómnosti, aktuálnosť zdrojov, atď.

Spojenie kontaktnej výučby s e-learningovými elementmi do efektívneho blended learningového modelu pokladáme pri vyučovaní jazykov za mimoriadne výhodné. Lexikológia, ako časť gramatiky je pre takéto prístup veľmi vhodná, keďže je možné využiť veľké množstvo internetových zdrojov.

V plnej miere preto súhlasíme s Malou et al. (2007), ktorá vo svojom článku píše: „Blended learning je pre výučbu cudzieho jazyka efektívnejší, poskytuje viac možností výberu, ako aj zaujatie a sociálne kontakty, potrebné pre úspešné učenie sa.“ (str. 15).

Literatúra

MALÁ, E., RÁKAYOVÁ, L., KARVAŠOVÁ, E. 2007. Výučba angličtiny prostredníctvom blended learningu. In *Slovenský učiteľ, príloha Technológie vzdelávania*. Roč. XV, s. 14, 15.

SHARMA, P., BARRETT, B. 2007. Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom. Oxford : Macmillan. ISBN 978-0-230-02083-2.

TEELER, D., GRAY, P. Use the Internet in ELT. Longman. ISBN 0582 339316.

Abstract

The paper deals with the possibilities of using e-learning elements in teaching applied English lexicology. The goal of this subject is to provide students with basic information about lexicology as a science dealing with the vocabulary of a language with special attention devoted to the application of this knowledge in practice. Blended learning approach is illustrated by examples of e-learning elements used in the chapters: The History of English Language, The Origin of English Words, Wordformation, and Semantics. The advantages of LMS systems used for creating a teaching tool for blended learning approach are stressed at the end of the paper.

Key words:

e-learning, blended learning, LMS, Internet resources, face-to-face teaching

Adresa

PhDr. Katarína Veselá, PhD.
KCJ PF UKF v Nitre
katarina.vesela@fem.uniag.sk

NEURODIDAKTIKA A JEJ UPLATNENIE VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

NEURODIDACTICS AND ITS RELEVANCE TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Dušan Valábik, PF UKF v Nitre

Abstrakt

Autor v príspevku opisuje potrebu zefektívňovania učebného procesu. Uvádza, že história pedagogiky či didaktiky prešla rôznymi zmenami súvisiacimi najmä so skvalitňovaním vyučovacieho procesu. Tieto aspekty sa však dožívajú veľkého „boomu“ až v 21. storočí, v ktorom sú na vedomostnú úroveň jednotlivcov kladené vyššie nároky. V tejto súvislosti autor opisuje vznik nových termínov neurodidaktika a neuropedagogika, ktoré prinášajú nové pohľady na vyučovací proces.

Kľúčové slová

efektívnosť vyučovania, mozog, neurón, synapsia, ľavá a pravá hemisféra, pojem neuropedagogika, pojem neurodidaktika, stres

Úvod

Problematika zefektívňovania vyučovacieho procesu získava na aktuálnosti najmä v posledných rokoch. Prispievajú k tomu nielen vedomosti človeka z oblasti výskumu ľudského mozgu, ale tiež hľadanie stále nových spôsobov, foriem, metód či zásad, ktoré zohľadňujú tieto nové poznatky a snažia sa ich implementovať do praxe.

1. História pojmu

Pojem neurodidaktika bol zavedený v roku 1988 profesorom matematiky, fyziky a vzdelávania G. Preissom. Väčšina jeho práce sa sústreďovala na výskum neurológie a teda aj pojem neurodidaktika, ktorá je v súčasnosti novou socio-pedagogickou vedou označuje spojenie medzi vzdelávaním a výskumom zameraným na mozog.

Už po mnohé stáročia sa učitelia či vedci snažia dosiahnuť zefektívnenie učebného procesu žiakov pričom ich úsilie smeruje k snahe o zvýšenie efektívnosti a výsledkov vyučovania tak, aby vedomosti a schopnosti absolventov škôl boli v súlade so súčasnosťou a budúcnosťou. V súvislosti s procesom zefektívňovania možno z histórie didaktiky spomenúť úpravy obsahu vzdelávania, uplatňovanie nových vyučovacích metód, zavádzanie rôznych koncepcií výučby, ktorých cieľom je vyrovnanie alebo aspoň zníženie rozporu medzi tým, čo poskytuje jedincovi škola a medzi tým, čo od neho vyžaduje doba a spoločnosť, v ktorej žije, inovácií rôznych alternatívnych koncepcií vyučovania, presadzovanie tvorivých metód a foriem vyučovania a pod. K neutíchajúcemu trendu neustáleho zlepšovania kvality výučby spadá aj nový pojem neurodidaktika a neuropedagogika, ktorá je mnohými lekármi, psychológmi a pedagógmi označovaná za základ vyučovania v 21. storočí.

Dr. Julian Piotr Sawiński, poľský profesor a pedagogický poradca CEN, tvrdí, že znalosť princípov fungovania ľudského mozgu a schopnosť využívať tieto poznatky by mohla spôsobiť prevrat v procesoch a efektoch vzdelávania.

2. Pojem neurodidaktika

Neuropedagogika či neurodidaktika je veda, ktorá vznikla v 21. storočí a je založená na znalosti a porozumení výstavby a integrácie mozgových funkcií, ako napríklad znalosti zmyslových preferencií, rozdielov vo fungovaní mozgu, znalosti činnosti jednotlivých hemisfér, znalosti dominantnosti jednotlivých poglobúl v súvislosti s ovládaním zraku, sluchu a pohybového ústrojenstva.

Zaoberá sa teda pojmami ako sú neuróny, synapsie, elektricko-chemické reakcie v neurónových vláknach, funkcie jednotlivých častí mozgu atď.

V dôsledku tohto rozsahu znalostí možno určiť reakciu jednotlivcov v situáciách stresu. Neuropedagogika teda tiež skúma vplyv stresu na rôzne typy pamäti, učenie a efektívnosť a nakoniec na tvorbu vlastných psychoemocionálnych stavov, ktoré optimalizujú priebeh vzdelávania. Každý učiteľ má či už väčšie alebo menšie skúsenosti so stresom u žiakov. Neuropedagogika a neurodidaktika zdôvodňujú potrebu emocionálnosti vo

vyučovaní aj neurofyziologicky. Pocity radosti tieto vedy charakterizujú ako stavy, pri ktorých dochádza k vylučovaniu hormónov, ktoré uľahčujú učenie a pozitívne vplyvajú aj na dlhodobú pamäť, čo má vplyv na celkovú efektívnosť výučby. Tento proces ale platí aj opačne. Teda keď žiak prežíva vo vyučovaní stres, vylučované hormóny blokujú procesy v mozgu a tým sa znižuje efektívnosť vyučovania. Avšak primeraný strach môže na žiaka pôsobiť aj pozitívne a teda snaha dobre vyriešiť úlohu či strach pred písomnou prácou vedie k zvýšenému výkonu učenia sa. Ak je však žiak vystavený dlhodobému tlaku tento princíp môže mať i opačný účinok. Dochádza k neželanému stresu, k znižovaniu výkonu a pod. Emócie ako strach či radosť môžu byť podstatným stimulátorom činnosti mozgu.

Neuropedagogika upriamuje pozornosť na dôležitosť a význam obrovskej rozmanitosti ľudskej osobnosti. Usiluje sa o poznanie tých procesov, ktoré prebiehajú v mozgu v procese vyučovania a učenia sa a na základe ich poznania potom hľadá a plánuje takú výučbu, ktorá rešpektuje a zároveň aj rozvíja individuálne črty jednotlivca. Ide o nový fenomén neurovedy, ktorá má pomôcť pedagogike tým, že na základe biologických znalostí činnosti ľudského mozgu obohatí a zefektívni plánovanie a organizovanie učebného procesu.

3. Činnosť ľudského mozgu – ľavá a pravá hemisféra

Základom mozgu je neurón. Neuróny sú pospájané nervovými vláknami, ktoré prenášajú signály (vzruchy, informácie). Miesto signálu sa nazýva synapsia. Čím viac spojení je medzi synapsami, teda spájaním neurónov, tým viac dochádza k vytváraniu neurálnych sietí, zásluhou čoho je mozog pružnejší a ľahšie sa učí – je „hustejší“. Ľudský mozog sa skladá z dvoch častí nazývaných hemisféry. Na prvý pohľad hemisféry vyzerajú ako zrkadlový obraz jedna druhej, ale pri bližšom preskúmaní odhalíme, že v každej existujú špecializované oblasti, ktoré majú rozličné funkcie. Schopnosti pravej a ľavej hemisféry sú v komplementárnom vzťahu, jedna je doplnkom druhej. Spôsob, akým používame naše hemisféry, podstatne ovplyvňuje našu osobnosť a správanie. Najdôležitejšou determinantou je, ktorú hemisféru používame pre reagovanie na vonkajšie a vnútorné stimuly.

Dominancia hemisfér sa môže v priebehu života meniť - tento vzor sa vyvíja v detstve. Oči alebo iné znaky na tele indikujú, že dochádza ku zmene dominantnej hemisféry. Schopnosť "prepnúť" hemisféry znamená flexibilitu individua - logické odpovede ľavej hemisféry - kreativitu a intuíciu pravej. Neuropedagogika zdôrazňuje vo vyučovacom procese potrebu využívania oboch hemisfér. Súčasné vyučovanie sa sústreďuje na ľavú hemisféru, ktorá riadi reč, logické myslenie, matematické operácie a pod., kým pravá hemisféra riadi emócie, predstavy, tvorivosť a divergentné myslenie. Vo vzťahu k jej funkciám môžeme konštatovať, že vo vyučovaní je zanedbávaná. Súčasná pedagogika sleduje efektívnosť vyučovania aj tým, že čoraz častejšie pripomína potrebu kreativity, rozvoja emotívnych stránok osobnosti žiaka, potrebu vyučovania bez stresov a pod.

4. Neurodidaktika a výučba cudzích jazykov

Súčasná poznatky z biológie a psychológie potvrdzujú teórie, podľa ktorých je možné presne určiť mozgové lokácie podľa ich funkcie. Neurodidaktika čerpá práve z týchto poznatkov, pretože vďaka tomografom sa podarilo určiť aj rečové centrum mozgu a centrum schopnosti učenia sa cudzej reči. Rozličné vedecké štúdie tiež dokázali, že bilingválni ľudia používajú pre oba jazyky jedno rečové centrum a toto isté rečové centrum je tiež použité pri učení sa každého ďalšieho cudzieho jazyka. To im umožňuje ľahšie sa učiť ako ostatným. Avšak mozog detí, ktoré sa učia cudzí jazyk od ranného veku, si dokáže vytvoriť oddelené jazykové centrum, čo oproti dospelým jednotlivcom je nespornou výhodou. Pri učení, a to nielen cudzej reči, majú deti schopnosť rýchlejšie si osvojiť nové poznatky, sú flexibilnejšie a dokážu viac poňať napodobňovaním, imitáciou príkladov. Preto je pre nich vhodné učiť sa pomocou hier, dramatizácie a aktívnejšou formou. Týmto spôsobom učenia sa u detí aktivujú obe hemisféry mozgu, čím sa kognitívne nadobúdanie vedomostí spája s emocionálnou stránkou osobnosti dieťaťa. Učenie sa cudzích jazykov sa týmto spôsobom stáva prítiažlivejším pre deti a zároveň efektívnejším.

5. Záver

Neurodidaktika je ideálnym príkladom vzájomnej kooperácie niekoľkých vedných disciplín. Skúmanie procesu učenia sa vo svojej podstate prináša nové teoretické poznatky a je úlohou psychológov, biológov a pedagógov, aby vzájomne kooperovali a uvádzali tieto poznatky do praxe, t.j. samotného výchovno-vzdelávacieho procesu. Hľadanie a nachádzanie nových možností učenia sa dotýka širokej škály predmetov, počnúc prírodovednými, cez humanitné až po jazykovedné.

Literatúra

BOLER, M.: Disciplined emotions: philosophies of educated feelings, Educational Theory, 1997
GYSELER, D.: The Problematic Case of Neuropedagogics
POSNER, I. M. - ROTHBART, M. K.: Educating the Human Brain. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. ISBN 978-1-59147-381-7
PREIS, G.: Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Herbolzheim : Centaurus Verlag, 1998. ISBN 3-825-50124-8

Abstract

The author describes the benefits of implementing neurodidactic techniques in the foreign language classroom and the ways in which they contribute to more effective teaching and learning techniques. He states that the study of pedagogy and didactics has led to various changes that make the learning process more quality-focused. The implementation of these techniques peaked in the 21st century, often overwhelming students and teachers with ever-changing educational philosophies. The author describes the creation of new terms neurodidactics and neuropedagogy and tells how they bring a new perspective to the study of learning techniques. The implementation of neurodidactics will ultimately both improve and simplify the learning process in the EFL classroom.

Key words

Effectiveness of education, brain, neuron, synapse, left and right hemisphere, neurodidactics, neuropedagogy, stress

Kontakt

Mgr. Dušan Valábik
KCJ PF UKF v Nitre
Dražovska 4
949 74 Nitra
e-mail: dvalabik@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 3/6308/08** Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL.

NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA AKO SÚČASŤ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

NON-VERBAL COMMUNICATION AS A COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS

Adriana Halušková, UK Bratislava

Abstrakt

Neverbálnu komunikáciu možno vnímať ako súčasť komunikatívnej kompetencie vysokoškolského učiteľa. Vzhľadom na charakter jeho povolania a skutočnosť, že vysokoškolský pedagóg by mal mať značne kultivovaný ústny prejav (a nielen ten) je potrebné, aby neprestajne zdokonaľoval svoju schopnosť efektívne komunikovať. Spočíva to v jeho úsilí rozvíjať svoj repertoár interakčných schopností, osvojiť si princípy efektívneho monologického prejavu (napr. vedenie prednášky) a tiež oboznámiť sa so špecifikami neverbálnej komunikácie, prostredníctvom ktorej sa komunikuje podstatná časť významu.

Kľúčové slová

verbálna a neverbálna komunikácia, reč tela, komunikatívna kompetencia, interkultúrna komunikácia

O dôležitosti interakčných stratégií niet pochyb. V súčasnosti sa problematika uvedených lingvistických štruktúr začína čoraz viac pertraktovať a to najmä so snahou o rigoróznejšie uplatňovanie princípov komunikatívne orientovanej pedagogiky. My však na nasledujúcich stranách budeme analyzovať primárne jej neverbálne aspekty. Tieto sú pri analýze interakcie a komunikácie neraz zanedbávané, hoci sa bežne uvádza, že až 80 percent významu sa komunikuje prostredníctvom reči tela (Škvareninová 1994).

Sebavnímanie a sebapoznanie

Sebaprijatie je nevyhnutným predpokladom úspešnej komunikácie. Spôsob našej komunikácie je do značnej miery závislý od toho ako sa cítime, či si veríme, či sme sami so sebou vyrovnaní a či sa cítime v danom okamihu príjemne. Avšak na to, aby bol jednotlivец schopný sebaprijatia, je dôležité chápať seba samého, takpovediac 'poznať sa'. Tento pojem sa vyskytuje i v pragmatike, kde schopnosť správne sa ohodnotiť a tiež kategorizovať v pozitívnom zmysle slova je predpokladom pre adekvátnu voľbu vhodného konverzačného štýlu (problematika tzv. *face wants*). Uvedené hľadisko má aplikačný dosah najmä v rovine lingvistickej, kedy naše sebavnímanie determinuje štýl vyjadrovania nášho 'prot'ajšku' v komunikácii a naopak. Sebavnímanie však operuje i v rovine viac psychologickéj než lingvistickej. Táto je zrejmá najmä vtedy, ak vnímanie seba samých, vlastných silných a slabých stránok, vlastných schopností a hraníc v nás vyvoláva konkrétne pocity, ktoré primárne vplyvajú napríklad na naše postoje s ktorými do komunikácie vstupujeme. Joseph A. DeVito (1999) v jednej z jeho prác ponúka vysvetlenie toho, ako možno vnímať a chápať naše predstavy o tom, kto sme. Predstavu o sebe odvodzujeme z predstáv, ktoré o nás majú druhí ľudia, z porovnávaní sa s druhými, zo svojich kultúrnych návykov a z hodnotenia svojich vlastných myšlienok, postojov a správania sa. Za účelom lepšieho pochopenia jeho teórie máme k dispozícii nasledujúcu schému:

	Čo viem	Čo neviem
Čo vedia ostatní	Oblasť otvorenosti	Oblasť slepoty
Čo nevedia ostatní	Oblasť skrývaná	Oblasť neznámeho

Štyri okná zobrazené na schéme vyjadrujú štyri časti našej osobnosti, ktoré zohrávajú úlohu v procese komunikácie a sú vzájomne prepojené.

Oblasť otvorenosti: predstavuje súbor informácií, ale i správanie, vystupovanie, postoje, názory a podobne, ktoré sú nám známe a sme ochotní sa o ne podeliť s naším okolím. Inými slovami, túto časť našej osobnosti označujeme ako otvorenosť v komunikácii, či už v rámci rečovej komunity nám vlastnej, alebo medzi predstaviteľmi rozličných kultúr.

Oblasť slepoty: sa chápe ako súbor tých vedomostí, ktorými my sami nedisponujeme, no naše okolie o nich vie. Patria sem napríklad naše spontánne reakcie (skákanie do reči), automatické konanie (preloženie nôh) a podobne. Platí, že veľká oblasť slepoty je znakom nízkeho stupňa sebapoznania, čo vedie k znižovaniu miery úspešnosti adekvátneho dojednanja významu. Vzhľadom na túto skutočnosť sa odporúča vynakladať patričné úsilie na to, aby sme boli schopní lepšie sa spoznať. Pomôcť nám môže i lepšie vnímanie reakcií nášho okolia pri komunikácii s ním, prípadne intencionálne kladenie otázok súvisiacich s naším komunikačným správaním.

Oblasť neznámeho: tvorí tú časť nášho 'ja', ktoré nemáme preskúmané a v podstate o ňom ani nevieme. Zaradujeme sem všetky naše skúsenosti a reakcie z minulosti, ktoré sme si neraz možno ani len neuvedomili, no zostali uložené hlboko v našom podvedomí. Pokiaľ sa ocitneme v situácii, ktorá účinkuje ako spúšťač mechanizmu, spomínané informácie z podvedomia sa aktivujú a vplyvajú na vnímanie nášho 'ja'. Takéto negatívne skúsenosti je možné odhaliť a postupne i eliminovať prostredníctvom hypnózy či psychoterapie.

Oblasť skrývaná: je tvorená súborom napríklad trápnych zážitkov, skrývaných tajomstiev, snov, presvedčení a pod., za ktoré by sme sa mohli hanbiť. Je to oblasť nášho 'ja', ktorú sa usilujeme skrývať pred naším okolím.

Sebauvedomenie je teda jedným z dôležitých predpokladov úspešnej interpersonálnej komunikácie, nakoľko v konečnom dôsledku ovplyvňuje naše porozumenie s okolím a spôsob riadenia interpersonálnej komunikácie. Platí, že i proces sebauvedomenia môže byť procesom recipročným, nakoľko i v oblasti prekladu (resp. tlmočenia) je nevyhnutné adekvátne vnímať komunikačný predpoklad cieľového objektu, odvíjajúci sa od jeho seba vnímania. Proces tlmočenia v praxi nie je iba hľadáním priamych lexikálnych ekvivalentov, ale je to čo možno najpresnejší prenos myšlienok autora východiskového textu do cieľového jazyka tak, aby sa zachovala semantická hodnota prekladaného komunikátu. Chápanie však nebude celkom autorove, lebo žiadna znalosť alebo skúsenosť nie je dokonale identická u dvoch jednotlivcov, ale musí byť dostatočné k tomu, aby sa prekladateľ čo najviac priblížil autorovmu zámeru a zároveň sa zbavil všetkého hypotetického a nadbytočného (Lančarič 1999). Spôsoby, akými je možné dosiahnuť maximálnu možnú mieru sebapoznania a navodzovania pozitívnej klímy v kontexte komunikačnej situácie, sú mnohé. Je nevyhnutné citlivo vnímať reakcie okolia na spôsob našej komunikácie a iniciovať poskytnutie spätnej väzby vo vzťahu k nášmu ústnemu prejavu, vedúcej k skvalitneniu interpersonálnej komunikácie. Významná úloha sa však pripisuje nielen sebaobrazu, ktorým disponujeme, ale tiež tomu, v čo skutočne aj veríme. Naše vlastné hodnotenie situácie sa v našich očiach stáva realitou, pričom naše vystupovanie môže podstatným spôsobom prispieť k pozitívnemu prístupu, s ktorým do konverzácie vstupujeme (napr. schopnosť dodať si potrebné sebavedomie). Je však nevyhnutné mať na pamäti, že ak je rozpor medzi skutočnosťou a naším vlastným hodnotením priveľký (napr. nadhodnotenie vlastného potenciálu), je viac ako pravdepodobné, že úspešnosť komunikácie bude ohrozená.

Komponenty neverbálnej komunikácie

Ako sme už spomenuli, neverbálna komunikácia sprostredkúva podstatnú časť informácií. Je to vývojovo staršia forma medziľudskej komunikácie a oveľa ťažšie ovládaná vôľou.

Neverbálnu komunikáciu tvoria napríklad aj jej nasledujúce aspekty (Škvareninová 1994; Key 1980):

- zrakový kontakt: vzájomné pohľady komunikujúcich, pohľady do strán, vyhýbanie sa pohľadom
- mimika: hlavne pohyby očí, úst, tváre
- kinetika: celkové pohyby tela, chôdza
- gestika: pohyby rúk

- haptika: dotyky, potľapkávanie, podanie rúk, objatie
- proxemika: vzdialenosť od ostatných a jej modifikácie
- teritorialita: súvisí s proxemikou, priestor a jeho obsadenie
- posturoológia: polohy tela, držanie rúk, poloha nôh
- paralingvistika: zafarbenie hlasu, rýchlosť a plynulosť reči, sila a tón hlasu
- manipulácia s časom

Problematika neverbálnej komunikácie tiež súvisí i so spätnou väzbou, o ktorej si ešte povieme. Nateraz je dôležité uvedomiť si, že komunikácia medzi ľuďmi sa realizuje nielen prostredníctvom vypovedaných slov, ale tiež v rovine emocionálnej. V tomto smere dominujú najmä neverbálne výrazové prostriedky. Taktiež platí, že funkčnosť, o ktorej sa v rámci našej práce pri nejednej príležitosti zmienime, je priamo spojená s neverbálnou komunikáciou a suprasegmentálnymi javmi (napr. intonácia, prízvuk, rytmus). Jedna výpoveď môže mať diametrálne odlišné významy (plniť odlišné komunikatívne funkcie) v závislosti od jednotlivých aspektov neverbálnej komunikácie. Podobne jedna veta môže byť prezentovaná rozličnými spôsobmi (nahnevane, milo, napäto a pod.) a tak je možné badať, že neverbálna komunikácia disponuje prostriedkami, ktoré zásadne obmieňajú význam komunikovanej výpovede.

Neverbálnu komunikáciu ovládame menej ako verbálnu, hoci dáva konečnú pečať významu, ktorý komunikujeme. Z uvedeného dôvodu je dôležité uvedomovať si seba samých, venovať viac pozornosti našim pocitom, tónu hlasu, mimike, držaniu tela a podobne. V odbornej literatúre je možné badať snahu o systematické analyzovanie a kategorizovanie existujúcich prvkov neverbálnej komunikácie. Jedným z možných delení všeobecného charakteru je nasledujúce: gestá, ilustrátori, afektívne prejavy, regulátory a adaptéry (pozri napr. Knapp a Hall 1992).

Gestá: sú v podstate symboly, ktoré priamo tlmočia slová a frázy. Napríklad palec smerom hore značí 'správne, v poriadku, a pod.'. Používame ich vedome za účelom komunikovania konkrétneho významu, podobne ako majú príslušné slová alebo slovné spojenia. Je tiež kľúčové si uvedomiť, že gestá sú kultúrne podmienené a špecifické pre určitú jazykovú komunitu.

Ilustrátori: podčiarkujú a znásobujú komunikatívny náboj verbálnych signálov, ktoré sprevádzajú. Ilustrátori sa používajú i k znázorneniu tvaru alebo veľkosti predmetu, o ktorom hovoríme.

Afektívne prejavy: zaraďujeme sem gestikulácie rukou alebo pohyb celého tela, mimické prejavy (úsmev, zamračenie) a pod., ktoré vyjadrujú naše emocionálne stavy. Taktiež sa používajú na posilnenie významu slov, prípadne ako ich náhrada.

Regulátory: sú to tie prejavy, ktoré majú za úlohu monitorovať, kontrolovať, koordinovať alebo udržiavať reč osoby, ktorá je s nami zúčastnená v procese komunikácie. Ak napríklad prikývneme, hovoríme tým hovoriacemu, aby pokračoval. Keď otvoríme ústa, naznačujeme druhému, že by sme radi niečo povedali.

Adaptéry: rozumieme pod nimi tie gestá, ktoré uspokojujú nejakú osobnú potrebu. Môžu byť zamerané na vlastnú osobu (napr. poškrabanie nosa), na človeka s ktorým hovoríme (oprášenie špinky z kabáta partnera) alebo na predmety (kreslenie si do poznámkového bloku).

Predtým ako pristúpime k analýze ďalších prejavov neverbálnej komunikácie, povieme si na úvod zopár slov o významnosti nášho celkového výzoru na priebeh interpersonálnej komunikácie.

Celkový imidž

Je zaujímavé a tiež dôležité uvedomiť si, že komunikujeme i celkovým vzhľadom nášho tela. V tomto prípade sem zahŕňame jednak tie aspekty, ktoré nemôžeme zásadne ovplyvniť (ako napríklad výška tela). Do kategórie, ktorú súhrnne možno nazvať 'celkový imidž' však možno začleniť i náš výzor, s ktorým do komunikácie vstupujeme. V súvislosti s už spomínanou výškou tela platí, že vo väčšine prípadov kandidáti na prezidenta vykazujú oveľa väčšiu úspešnosť ako ich nižší oponenti. Ľudia väčšieho veku sú tiež úspešnejší pri rozličných pohovoroch (Key 1980, Knapp a Hall 1992). Pokiaľ ide o oblečenie, úpravu vlasov a podobne, i tieto signály neverbálneho charakteru významne ovplyvňujú mienku ostatných o nás. Olga Škvareninová v jednej z jej prác konštatuje. "*Hoci sa nehovorí dost často o tom, že by krása ovplyvňovala správanie človeka, predsa len životné skúsenosti, výsledky empirických pozorovaní i výsledky výskumov potvrdzujú, že aj celkový vzhľad, tvar tela a jeho veľkosť hrajú v komunikácii dôležitú úlohu.*" (1994: 151) Vplyv spomínaných zložiek celkového vzhľadu môže mať až taký vplyv, že emblémy, ktoré podávajú zákulisnú informáciu o človeku, s ktorým komunikujeme, sú

často to jediné, na čo sa náš partner v komunikácii orientuje. Vzhľad partnera v komunikácii, jeho tvár, vlasy, oblečenie, úprava nechťov, jeho vôňa, make-up, či iné dekoratívne predmety vždy prehovoria skôr ako on sám. V našej práci neraz spomíname faktor, ktorý možno označiť za interkultúrny. I v súvislosti s neverbálnou komunikáciou totiž platí, že rozdielnosť kultúr, odrážajúca sa v rozličných zvykoch, spôsoboch vyjadrovania sa alebo vo výzore samotnom (napr. farba pokožky) neraz spôsobuje, že niektorí ľudia akoby mali väčšiu ochotu udržiavať priateľskejšie vzťahy s jednotlivcami inej rasy a naopak pre iných to môže byť signál k väčšej ostražitosti.

Mimika a zrakové signály

Centrálnu úlohu v mimike hrajú oči. Človek bežne vníma až 80 percent informácií zrakom. Od detstva sme tiež schopní vnímať druhého človeka predovšetkým na základe výrazu jeho tváre. Približne v druhom až treťom mesiaci života je dieťa schopné rozlišovať medzi tvármi, ktoré sú mu sympatické a tými, ktoré nie sú. Tvárou sme schopní komunikovať potešenie, nadšenie, porozumenie, žiaľ, ale i záujem o druhú osobu a tým aj o komunikáciu s ňou. Pohľad teda v procese komunikácie plní nielen úlohu prijímateľa, ale i vysielateľa informácií. Pre proces komunikácie vo vzťahu k zrakovému kontaktu platí, že pri pozitívnom vzťahu medzi partnermi v komunikácii existuje priama úmera medzi stupňom vzťahu a silou zrakového kontaktu. Je tiež zaujímavé i to, že na najbližšieho človeka sa však pozeráme zriedkavejšie a to najmä v rámci situácií, kedy sú do komunikácie zahrnuté viaceré osoby. V psychológii sa uvedená anomália vysvetľuje tak, že v prípade nám dôverných osôb podvedome vnímame náš vzťah k nim ako istý a samozrejmy, a tak im venujeme menej zrakových kontaktov. Naopak, veľmi dlhé pohľady venujeme tej osobe, ku ktorej opäť máme pozitívny vzťah, no nie sme si istí či je to vzájomné. Napokon, celkom prirodzene, najmenej sa pozeráme na človeka, ktorý nám nie je sympatický. Vo všeobecnosti teda možno konštatovať, že: *"... viac sa pozeráme na hovoriaceho ako na počúvajúceho, na osobu služobne a spoločensky vyššie postavenú, na toho, kto je vo svetle, na ženu ako na muža, na mladšieho ako na staršieho, na toho, koho si vysoko ceníme alebo o koho veľmi stojíme. Relatívne menej sa pozeráme na človeka, ktorý sa nám nepáči alebo s ktorým momentálne nesúhlasíme. Osoba spoločensky vyššie postavená sa spravidla menej pozerá na osobu spoločensky nižšie postavenú. Ľudia, ktorí žijú akoby len pre prítomnosť, v komunikácii bohatšie využívajú zrakový kontakt. Najmenej sa na partnera pozerajú tí, ktorí sú v myslení abstraktnejší."* (Škvareninová 1994: 122)

Očný kontakt je veľmi silným a intímny druhom kontaktu. Predstavuje vlastne formu 'dotyku' prostredníctvom ktorého sú komunikované i city. Tak ako je dôležitý očný kontakt vo vzťahu muža a ženy, je rovnako dôležitý aj vo vzťahu rodiča a deti. Odborníci odporúčajú počas celej konverzácie striedať pohľad na tvár druhého a mimo nej. Rečníkom sa tiež odporúča, aby sa rovnako pozerali po celom obecnstve, nevenovali väčšiu pozornosť niektorým miestam a iné vynechávali. Ak tieto pravidlá porušia, vysielajú tým odlišné až nežiaduce signály ako napríklad abnormálne veľký alebo malý záujem, rozpaky, nervozitu, a podobne. Počas komunikácie je dôležité obrátiť sa smerom k partnerovi. Hovorenie do steny, pozeranie sa na niekoho iného, alebo do zeme je často mätúce a môže byť vnímané ako prejav neúcty. Pri nácviku a zdokonaľovaní komunikácie sa učíme pozerat' sa partnerovi do očí. Ak sa počas rozhovoru pozeráme druhému do očí, dávame mu najavo, že naše tvrdenie je úprimné.

Pocity, ktoré prežívame, sa odzrkadľujú v našej tvári. Tvár odpovedá na podanú informáciu a zaisťuje spätnú väzbu druhej osobe. Ako sme si počas života osvojili neverbálny komunikačný systém, naučili sme sa tiež niektoré mimické techniky, napríklad ako skryť neželané emócie a naopak, ako iné zdôrazniť. Medzi štyri najfrekvencovanejšie používané techniky ovládania mimiky možno zaradiť:

- A) prehnané zosilnenie prejavu konkrétneho pocitu (napr. prejav prekvapenia)
- B) oslabenie prejavu určitého pocitu (napr. zakrývanie škodoradosti)
- C) snaha o neutrálny prejav (napr. skryť smútok, ktorým nechceme niekoho rozľútočiť)
- D) maskovanie prejavu konkrétneho pocitu prejavom iného pocitu (napr. predstieranie pobavenosti, ktorá skrýva pocit trápnosti)

Naša mimika taktiež vplýva na naše vlastné pocity, s ktorými potom vstupujeme do procesu komunikácie. Podobne tie isté mimické výrazy môžu byť pochopené odlišne vzhľadom na kultúrny kontext, čo opätovne vplýva na priebeh komunikácie. Veľká rozmanitosť mimickej komunikácie, ktorú môžeme pozorovať v rôznych kultúrach nesúvisí, ako sa zdá, ani tak s odlišným spôsobom vyjadrovania emócií, ale skôr s tým, ktoré reakcie sú na

verejnosti prípustné. V dekódovaní významu mimických signálov existujú značné kultúrne odlišnosti. V jednom pokuse hodnotili japonskí a americkí študenti signály usmievajúcej sa a neutrálnej tváre. Američania hodnotili usmievajúcu tvár ako prítťažlivejšiu, inteligentnejšiu a spoločenskejšiu než tú, ktorá bola neutrálna. Japonci hodnotili usmievajúcu tvár ako spoločenskejšiu, no nie ako prítťažlivejšiu. Neutrálnu tvár hodnotili ako inteligentnejšiu.

Reč tela

V procese komunikácie jednotlivcovi nikdy nie je ľahostajné to, či stojíme uvoľnene, či sedíme so zloženými rukami, alebo či sa k nemu otáčame telom. Okrem našej tváre, komunikuje za nás aj naše telo. Konkrétne sa jedná o svalové napätie, rytmus dychu, gestikuláciu rukami, pozíciu tela a rúk, celkový telesný postoj a držanie tela.

- a) *Svalové napätie*: ak sme nervózni alebo napätí, prejaví sa to napríklad na strnulosti pohybov, postoja, chôdze ako aj na napätí v hlase. Najlepšie to odstránime relaxovaním.
- b) *Rytmus dychu*: pri väčšej úzkosti alebo pri potláčaní prirodzených emócií zároveň potláčame aj dych. Náš hlas ihneď prestáva znieť zvučne, skôr sa začína podobáť stíšenému hlasu. Druhým extrémom je, keď sa nás zmocní úzkosť a následne nastupuje zrýchlené a prerušované dýchanie, dostávame sa do záchvatu úzkosti, reč sa stáva prerušovanou, nesprávne dokončujeme vetu, rýchlo vychrlujeme slová. Vtedy je nutné zastaviť, vydýchať sa, spomaliť tempo, robiť pauzy medzi nádychom a výdychom.
- c) *Gestikulácia rukami*: je pokladaná za druhý najdôležitejší spôsob neverbálnej komunikácie po mimike. Niekedy predstavuje jedinou možnosť ako komunikovať napríklad pri stretnutí s cudzincom, ktorého reč neovládame. Gestá bez slov sa využívajú aj v iných situáciách, napríklad ako pokyn aby sa poslucháči posadili, a podobne. Gestá môžu doplniť význam slov, ktoré sme vyriekli, ale môžu tiež vyjadrovať opak. Presvedčivosť našej asertívnej odpovede podporuje zladenie našej gestikulácie s našimi slovami. Dôležitým znakom slobodného sebaujadrenia je spontánnosť. Stroho pôsobia ľudia bez gestikulácie, naopak rušivo a nieisto pôsobí prehnaná gestikulácia, postrádajúca koordináciu. Podobne rušivo vplyva na proces komunikácie i hranie sa s prstami, škrabanie sa a podobne.
- d) *Pozícia tela a rúk*: spôsob ako človek chodí, sedí a stojí odráža jeho postoj k sebe a ostatným. Prenášaním informácií prostredníctvom držania tela ako celku, ale tiež jednotlivými polohami a pózami jeho častí sa zaoberá posturika (fr. posture = držanie tela, postava). Sedieť s nakloneným telom k druhému je vnímané ako záujem, krčenie sa so zvesenými ramenami ako obava z niečoho/nieкого, založené ruky a záklon ako dominancia. Ľudia s vysokým postavením majú vo zvyku pri komunikácii s mladšími zaujať uvoľnený postoj. Naopak ľudia nižšieho postavenia udržiavajú formálnejšie držanie tela.

Do uvedenej oblasti by sme mohli zahrnúť aj tému priestorovej komunikácie a teritorialitu. Spôsob akým využívame priestor, prehovára k druhým rovnako isto ako slová a vety. Hovoriaci, ktorý stojí v tesnej blízkosti k poslucháčovi, počas diskusie mu položí ruku na rameno a pozerá sa mu do očí, signalizuje niečo úplne odlišné od hovoriaceho, ktorý stojí v kúte, so založenými rukami, hľadiac do zeme. Spôsob využívania priestoru (proxemika) nám tiež podáva množstvo signálov. Edward Hall (1959, 1966) rozlišuje štyri vzdialenosti, ktoré definujú typ vzťahu medzi komunikujúcimi a identifikujú takto podávané signály:

1. *intímna zóna*: odstup 45cm a menej. V tomto priestore je prítomnosť toho druhého neprehliadnuteľná. Väčšina ľudí považuje prekročenie tejto vzdialenosti za nevhodné.
2. *osobná zóna*: je v rozmedzí od 45 do 120cm. Táto vzdialenosť charakterizuje našu ochrannú "bublinu", ktorú sa snažíme udržať nenarušenú druhou osobou. V tejto vzdialenosti sa druhého ešte môžeme stále dotknúť alebo ho zadržať. Do tejto zóny púšťame len blízkych ľudí.
3. *spoločenská zóna*: je v rozmedzí od 1,2 do 3,7m. V tejto vzdialenosti strácame pohľad na detaily, ktoré sú nám viditeľné v rámci osobnej zóny. Táto vzdialenosť sa využíva aj pri rokovaníach a schôdzach. Platí, že čím je vzdialenosť väčšia, tým je stretnutie formálnejšie.
4. *verejná zóna*: odstup viac ako 3,7m. Táto vzdialenosť je pokladaná za základ našej osobnej ochrany. Umožňuje nám v prípade potreby podniknúť obranné reakcie.

Náš vzťah k priestoru a spôsob ako ho využívame ovplyvňuje niekoľko faktorov. Zaradíme sem: kultúru, postavenie, vek, pohlavie, situačný kontext a predmet komunikácie. Taktiež teritorialita je jedným z aspektov

neverbálnej komunikácie a má priamy súvis s priestorom. Vyjadruje sa ňou vlastnicky vzťah ku konkrétnemu priestoru alebo veci. Podobne ako zvieratá i ľudia si označujú svoje teritórium. Hovoríme tu o troch typoch: centrálné, hraničné a znaky. O centrálnom označení hovoríme vtedy, keď si napríklad vyložíme knihu na stôl, alebo keď prehodíme sveter cez stoličku. Týmto spôsobom naznačíme to, že tam sedíme práve my. Hraničné označenie je napríklad operadlo medzi stoličkami v divadle. Medzi znaky možno zaradiť osvedčenie o majetku, ochranné známky a podobne.

Paralingvistika

Niet pochybností o tom, že jazyk možno pokladať za najdokonalejší hudobný nástroj. Mimojazykovým prejavom sa nazýva vokálna (avšak neverbálna) dimenzia reči. Živá ľudská reč v pocese komunikácie v sebe subsumuje farbu hlasu, jeho silu, výšku, melódiu, rýchlosť a ostatné hudobné prvky. Podobne i prízvuk a slovosled sú považované za jeden z aspektov mimojazykových prejavov. No patria sem i zvuky, ktoré produkujeme keď plačeme, šepkáme, kričíme a podobne. Všetky uvedené zvukové zložky pomáhajú pochopiť význam, ktorý sa primárne usilujeme komunikovať prostredníctvom verbálnej komunikácie. Ako sme už neraz spomínali, mimojazykové prejavy môžu dramaticky zmeniť význam celej našej reči. Tak napríklad veta: "Ste pozorný." Môže nadobudnúť množstvo významov v závislosti od spôsobu, akým bude povedaná. Celkový dojem potom môže vzbudzovať úprimnosť, unavenosť, nahnevanosť alebo iróniu. Ľudia, ktorí prežívajú úzkosť hovoria rýchlym a tichým hlasom. Nahnevaný človek má výrazný, zvučný hlas s dlhšími prestávkami. Platí, že jasný, zvučný hlas sprevádzaný jeho bohatosťou je jedným z najlepších nástrojov seba vyjadrenia. Naopak človek rozprávajúci monotónne, potichu a pomaly veľmi rýchlo unudí svoje publikum. Je preto žiadúce, najmä z pohľadu efektívnej interpersonálnej komunikácie, naučiť sa pracovať s vlastným hlasom. Vedieť rozprávať zvučne, jasne, živo, narábať s celou škálou tónov, s výškou hlasu i s jeho farbou.

V prípade neverbálnej komunikácie je vzhľadom na naše tematické zameranie tiež zaujímavé povedať si niečo viac o plynulosti reči ako o jednom z aspektov mimojazykových prostriedkov. Plynulosť reči má priamy súvis i s čisto verbálnymi výrazovými prostriedkami. Ako si budeme hovoriť v kapitole pojednávajúcej o pragmatike ústneho prejavu, pauzy v ňom predstavujú isté prechody (transition relevance points), kedy je vhodné prejsť z pozície počúvajúceho do pozície hovoriaceho a naopak. Samozrejme uvedené momenty komunikácie sú sprevádzané príslušnými verbálnymi indikátormi, ktoré nám umožňujú spoznať ich a následne konať. Platí však, že schopnosť rozpoznať vhodnosť momentu, umožňujúceho dostať sa k slovu sa môže znásobiť za predpokladu, že komunikujúci budú vhodne narábať i s plynulosťou ich rečového prejavu, v tomto prípade s pauzami. Je prirodzené, že početnosť pauz v našom rečovom prejave je závislá od nášho temperamentu, emocionálneho stavu, spätnej väzby zo strany nášho komunikujúceho partnera a podobne.

Ak spomíname indikátory zo strany hovoriaceho, ktoré naznačujú kedy sa má počúvajúci ujať slova, tak potom je na mieste spomenúť nielen plynulosť reči, ale tiež mlčanie ako jeden z prostriedkov neverbálnej komunikácie. Pozornosť sa mu venuje nielen v oblasti pragmatiky, ale tiež pri štúdiu jednotlivých modelov procesu komunikácie. Napríklad Jespersen (1962) hovorí o výraze, potlačení výrazu a impresii, pričom pod impresiou chápeme to, čo komunikujúci prijíma v podobe prehovoru (výrazu), ale tiež to, čo sa nepovie (zamlčí). Mlčanie ako neverbálny prejav komunikácie môže byť rozlične interpretované v súčinnosti s ostatnými verbálnymi i neverbálnymi komponentami interpersonálnej komunikácie.

Haptika

Pod týmto pojmom rozumieme neverbálnu komunikáciu prostredníctvom dotykov. Dotykovú komunikáciu možno považovať za najzákladnejšiu formu komunikácie medzi ľuďmi. Dotyky sú najrannejšou formou komunikácie v detstve. I v prípade dotykov platí, že sú kultúrne podmienené. Napríklad Japonci sa navzájom dotýkajú oveľa viac ako Anglosasi, ktorí sa navzájom dotýkajú oveľa menej než obyvatelia Južnej Európy. V súvislosti s významom, ktorý dotyk môže komunikovať, sa v odbornej literatúre rozlišuje nasledujúcich päť základných (pozri napr. Argyle 1988, Kendon 1972):

1. Dotyk vyjadrujúci pozitívne emócie – ako podpora, ocenenie, náklonnosť.
2. Dotyk ovládajúci – môžeme ním ovládať alebo usmerňovať druhého, ak chceme napríklad upútať niečiu pozornosť, dotkneme sa ho.
3. Rituálne dotyky – patria sem pozdravy, napríklad podanie ruky, objatie, a pod.
4. Funkčné dotyky – vznikajú za určitým cieľom, napríklad ak pomôžeme niekomu postaviť sa, a pod.

5. Dotyky vyjadrujúce hravosť, náklonnosť alebo agresivitu.

Možno teda konštatovať, že dotyková komunikácia je bežnejšia medzi ľuďmi, ktorí sú si blízki (priateľský vzťah). V súvislosti s osobnostnými črtami je možné si všimnúť, že introverti využívajú túto formu komunikácie menej než extroverti. Taktiež je tento druh neverbálnej komunikácie typickejší pre ženy, než pre mužov a pre deti, než pre dospelých. S ohľadom na haptiku sa neraz v odbornej literatúre spomína i pojem 'sebahaptika' (dotyk samého seba). Chápe sa pod ním objavovanie samého seba v prípade malých detí, trenie dlaní, stláčanie prstov, hryzenie dolnej pery, a podobne. Mnohé dotyky, ako natieranie si tváre krémom, slúžia ako relaxačný prostriedok.

No tento typ komunikácie sa vyskytuje i v stavoch úzkosti, pri strese, nervozite, vnútornom nepokoji, pri nechuti ďalej s niekým komunikovať a podobne. „*O spätosti haptiky s rečou svedčí aj existencia takých výrazov ako pritisol ju k sebe, položila mu ruku na rameno, oprel sa o ňu, sklonila hlavu na jeho hrud', chytil ju za ruku, pobožkali sa, vrhla sa mu do náručia, vytrhla sa z jeho objatia, odtrhol sa od nej, atď.*“ (Škvareninová 1994: 113)

Záver

Neverbálna komunikácia je neraz považovaná za druhoradú formu komunikácie. V skutočnosti má však zásadný vplyv na spôsob interpretácie verbálneho prejavu a možno povedať, že vtlačá finálnu pečat' inferenciám, ku ktorým počas komunikácie dospejeme. V snahe rozvíjať jazykovú kompetenciu vysokoškolských učiteľov je preto potrebné pamätať i na tento aspekt interpersonálnej komunikácie a cielene ho rozvíjať v intenciách, ako sme ich naznačili v našom príspevku.

Literatúra

- ARGYLE, M.: Bodily Communication. 2.vyd. London: Methuen, 1988.
- DeVITO, J.A.: Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada, 1999. (preklad Milan Bartušek a Ing. Jiří Rezek)
- HALL, E.T.: The Silent Language. New York: Garden City, 1959.
- HALL, E.T.: The Hidden Dimension. New York: Garden City, 1966.
- HALUŠKOVÁ, A.: Some aspects of pragmatics and their relation to English language teaching (Zborník: Jazyk a komunikácia – Príprava učiteľa cudzích jazykov v 21. storočí) Bratislava 2005.
- HALUŠKOVÁ, A.: Pragmatics of oral performance in the context of the Communicative Approach – A challenge for the 21st century? (Zborník: New approaches to learning and teaching foreign languages (Personal online paths) Bratislava 2005.
- KEY, M.R.: Language and nonverbal behavior as organizers of social systems. In: The relationship of Verbal and Nonverbal Communication. Red. M.R. Key. The Hague, Mouton, s. 3-34. 1980.
- KNAPP, M. L. – HALL, J. A.: Nonverbal Communication in Human Interaction. 3 vyd. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1992.
- KRAMSCH, C.: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- LANČARIČ, D.: Semantická vzdialenosť v preklade, ekvivalencia francúzskych a anglických právnických termínov. In: Acta Oeconomica Cassoviensia No 3. Podnikovohospodárska fakulta Košice Ekonomická univerzita v Bratislave. Košice 1999, s. 239 - 245.
- REPKA, R.: Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu. Bratislava: SAP, 1997.
- REPKA, R. – HALUŠKOVÁ, A.: A Course in English Language Didactics. Bratislava: Lingos 2005.
- ŠKVARENINOVÁ, O.: Rečová komunikácia. Bratislava: SPN, 1994.
- TANDLICOVÁ, E.: Didaktika anglického jazyka. FF UK Bratislava, 1995.
- TÁRNYIKOVÁ, J.: Pragmatics. In: Štekauer, P.: Rudiments of English Language. Prešov: Slovacontact, 2000.

Resume

Non-verbal communication is quite often perceived to be of secondary importance. However, it has a crucial influence on a final postulation of inferences in the process of communication. That is why it is essential to develop intentionally this aspect of communicative competence, especially in case of university teachers, whose oral performance should reach a high level of proficiency with respect to all related phenomena as we have already analyzed them in this study.

Key words

verbal and non-verbal communication, body language, communicative competence, intercultural communication

Kontakt:

PaedDr. Adriana Halušková, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Univerzita Komenského v Bratislave
Tel: 0907 139 827

INTERTEXTUAL DIALOGUE in ANGELA CARTER'S *WISE CHILDREN*

INTERTEXTUÁLNY DIALÓG V ROMÁNE *WISE CHILDREN* OD ANGELY CARTER

Dagmar Blight, Pedagogická Fakulta UK Bratislava

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá paralelami medzi posledným románom britskej autorky Angely Carter a hrami W. Shakespeara: Kupec benátsky, Othello, Sen noci Svätéhojána, Búrka, Romeo a Júlia, Veľa kriku pre nič a ďalšími. Autorka ráta s tým, že čitateľ dobre pozná Shakespeara a bude reagovať na jej odkazy na spomínané hry. Carter nielenže podsúva známe Shakespeareove postavy a zápletky, ale ona ich aj rafinovane a nečakane mení. Týmto intertextuálnym dialógom tak prehľbuje pôžitok čitateľa a zároveň obohacuje text o ďalšie významy.

Kľúčové slová

intertextuálny dialóg, citáty, alúzie, Angela Carter, *Wise Children*, hry W. Shakespeara, nemanželské deti, dvojčatá, citáty zo Shakespeareových hier, zmiznutie a znovu objavenie postáv

The point of departure for this paper lies in Gerard Genette's division of transtextual relationships, which is applied to Angela Carter's last novel, *Wise Children*. Here we find examples of all the five types of transtextuality that Genette defines in *Palimpsests*. Naturally, the types do not all occur in the novel to the same degree. There are for example many more cases of intertextuality than metatextuality present in the novel. Examples of paratext are to be found but to a lesser degree. Hypertext is quite rare too and architextual hints are very subtle and thus difficult to notice. Following Genette's theories let us then have a look at the palimpsestuous nature of *Wise Children*, specifically at intertextuality in great detail.

Of all novels by Angela Carter *Wise Children* is the most intertextual one. The novel contains examples of both the most explicit and literal form, that is the practice of **quoting** as well as the less explicit and less apparent one, the practice of **allusion**. There are no traces of **plagiarism** in the novel.

The intertextual nature of *Wise Children* is foreshadowed at the very beginning of the book. Before chapter One Carter inserts, as if a warning for a less experienced reader, three quotations by different authors from different periods. The first one "*Brush up you Shakespeare.*" is by Cole Porter, the American composer and songwriter from Peru (1891 – 1964) whose works include "*the musical comedies Kiss Me, Kate (1948) (based on Shakespeare's The Taming of the Shrew), Fifty Million Frenchmen, and Anything Goes, as well as songs like "Night and Day", "I Get a Kick out of You", and "I've Got You Under My Skin"*".

(http://en.wikipedia.org/wiki/Cole_Porter) The quotation is a very explicit hint to the fact that the whole novel will refer to the works of William Shakespeare. In fact, many of his plays are mentioned directly and the names of a whole range of his characters occur in the course of the narration too, so wise is the reader who knows his Shakespeare.

The second citation is a pre-Shakespearean old saw "*It's a wise child that knows its own father.*". The saying refers to the illegitimate status of several characters the reader will come across in *Wise Children*. Moreover, its parodic distortion is used as the title.

The last of the three quotations comes from Ellen Terry, the famous Shakespearean actress (1848 – 1928), "*How many times Shakespeare draws fathers and daughters, never mothers and daughters.*" and once again advises that the reader should prepare himself for the abundance of references to Shakespeare and particularly to a troubled relationship of fathers and their daughters.

Strictly speaking, however, none of the three quotations are a part of the actual text; they are not included within the four chapters of the novel. Yet they are part of the book along with the title, book cover, dust jacket, illustrations on the inside of the book cover, blurb, Dramatis Personae, and the short biography of Angela Carter on the inside of the cover. They are all examples of paratextual relations. Genette warns us that the boundaries of the five types of transtextuality may be in a reciprocal contact and that they often overlap as is the case of the above mentioned paratexts.

Let us leave paratexts for the time being and return to the most frequent examples of transtextual relations in our novel, intertextuality, specifically the use of quotations in the book. Angela Carter does make a good use of the ones she chose to incorporate into *Wise Children*. Craftily the author inserts into her novel lines from a wide range of texts: from an old nursery rhyme, the Bible, from a poem by Samuel Taylor Coleridge, a novel by Jane Austen and obviously from the plays of William Shakespeare.

Since the novel traces the history of a famous family of Shakespearean actors it will not surprise us if the novel contains numerous fractions of Shakespeare's characters' lines. Most of them, such as "*Be your tears wet?*" (*King Lear*), "*A poor soul sat sighing by a sycamore tree...*" (*Othello*) or "*Tomorrow and tomorrow and tomorrow ...*" (*Macbeth*) are literally only citations marked in quotation marks with the source of the origin revealed. They are not allusive to the events or characters of the novel, nor are they further developed in the story; we do not have to stretch our literary minds to guess where they come from; they are not parodied or used again and are thus of no interest to us.

There are however quotations, often incomplete, which may not be marked in the text as such and their origin is not given. These are much more interesting for a critic and potentially rewarding as they challenge the reader to play "spot the reference" game. And a long-going game it is, starting right on page one. Carter, through the words of our narrator, Dora Chance, complains of the harsh living conditions and rocketing property prices in South London. The complaint is finished with a rhetorical question "*And what does the robin do then, poor thing?*" (Carter 1991: 1) which happens to be a line from the beginning of an old nursery rhyme *The North Wind doth Blow*, also referred to as *The Robin*:

*"The North wind doth blow and we shall have snow,
And what will poor robin do then, poor thing?
He'll sit in a barn and keep himself warm
and hide his head under his wing, poor thing."*

(http://www.rhymes.org.uk/the_north_wind_doth_blow.htm)

The key phrase is "*robin, poor thing*", which will alert readers brought up on traditional nursery rhymes. In both cases the line calls for empathy for the suffering (the freezing robin in the nursery rhyme) and the underprivileged (the inhabitants of the South London, the Chance sisters in the novel). Angela Carter in the following line shamelessly abandons the motive of the poor robin "*Bugger, the robin!*" to turn her attention to the fate of the Chance sisters "*What would have become of us, if Grandma hadn't left us this house?*". (Carter 1991: 1)

One of the most common sources of literary allusion is the Bible. A well known biblical saying comes in handy when Dora defends her deceiving a young innocent man into a liaison under the guise of her own twin sister. "*Did we betray the innocence of the boy with our deception? Of course we did. Does it matter? Let the one without sin cast the first stone. He really thought I was the one he loved so he was not deceived. And I got the birthday present that I wanted*". (Carter 1991: 86) The author slightly alters the line of which the original can be found in The Gospel according to St John, chapter 8, verse 7: "*He that is without sin among you, let him first cast a stone at her.*" The saying is not in quotation marks and the reference is missing.

Another short quotation of an allusive character comes from Samuel Taylor Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner*. In the poem the all surrounding water foreshadows the doom of the crew of the ship; the same fate awaits the film production of *The Midsummer Night's Dream*, which is similarly doomed to failure. The protagonists Dora and Nora are for the first and only time in their career involved in a film shoot in Hollywood when the director "*put Art on hold*" and went for "*Kaleidoscope effects; fifty identical twins, twenty-five of each. One, two, three, kick! Then we stood on one leg. He wanted a cascade, a water ballet, he drenched us. Water, water, everywhere!*" (Carter 1991: 141) Not surprisingly the film turns out a disaster. The most famous line from the *Ancient Mariner* is not marked in the novel as a quotation and the author gives no further clarification of the source yet its allusive character is not to be missed.

The next passage from a literary text present in *Wise Children* is at the beginning of chapter Four: "*Let other pens dwell on guilt and misery.*" *A., for Austen, Jane. Mansfield Park.*" (Carter 1991: 163) On this occasion Carter both puts the quotation in quotation marks, and leaving nothing to chance, even gives the reference. As Austen quits odious subjects in her novel as soon as she can, so does Dora, our narrator, who does "*not wish to talk*

about the war". (Ibid, p.163) The line from *Mansfield Park* is a sufficient excuse for a well-read reader who will not press Dora into sharing gruesome details of the war. And so she does not.

Despite the fact that the novel is full of a great number of names of plays, names of characters and lines from Shakespeare's plays, there are in fact only a few allusive examples of quotations from his plays. I shall mention only two in this chapter. One direct quotation from Shakespeare is used when Dora and Nora are reminded of their illegitimate status by the acknowledged children of Melchior, particularly Saskia. When they visit the first wife of Melchior, Lady Atalanta, they bring a bunch of carnations. "*Bloody Saskia was there, fresh and frisky. [...] Saskia laughed like anything when she saw those carnations. "How apt!" she said, "... which some call nature's bastards."* *Winter's Tale, Act IV, Scene iii.*" (Carter 1991: 166) This time Carter informs the reader of the origin of the phrase should we miss the reference. "*Little did she know it was a case of the pot calling the kettle black*" as Saskia was herself a bastard child, an unpleasant truth that she and the rest of the family learn at Melchior's party. (Ibid, p.166) The author marks the fraction as a quotation and she also acknowledges the source when, in the words of Saskia, she tells us the specific act and scene in *The Winter's Tale* where it is to be found.

The second quotation by William Shakespeare comes from Hamlet. At the end of the novel, at Melchior's 100th birthday party, Dora sees a picture of Ranulph on the wall. "*The slandered, the abused, the cuckolded Ranulph. Ranulph, wife-murderer, friend-murderer, self-murderer, "a little more than kin and less than kind!"*" (Ibid, p.224) The remark "*A little more than kin and less than kind.*" comes from *Hamlet, Act 1, Scene 2, l.65*. Claudius, having become the king of Denmark, addresses Hamlet as his son, an address Hamlet does not like and utters the above mentioned line. Ranulph, Melchior's father, was technically Dora and Nora's grandfather, thus kin, but he like murderous Claudius Ranulph can hardly be called kind.

As for allusion, an implicit reference, the novel can pride itself on a vast number of examples. They include: the title, the presence of a numerous number of twins, the occurrence of bastard relations, the disappearance and reappearance of characters; then there are characters similar to characters from Shakespeare's plays, allusions to a film, poems, and so on. For our purpose of proving the presence of allusions in the novel just three of them will be analyzed. First the title, a rather sophisticated double-coded allusion, then a murder committed in an Othello-like manner and finally a character very much resembling not one but two of Shakespeare's heroines.

Let us start with the title. In general, short, sufficiently well known texts such as poems, proverbs and titles are all brief utterances and as such the target of parody. Genette claims that "*Every distinctive, well known brief utterance is a natural and easy prey to parody.*" (Genette 1997: 35) Titles are the most frequent case of parodic distortion. *Wise Children* is no exception. The title is in fact an allusive pun to two different utterances. One is an old pre-Shakespearean saying: *Wise is the child who knows his father* and the other one is a line from *The Merchant of Venice* "*Wise is the father who knows his child.*". In the case of the first quotation it is an incomplete utterance consisting of only two of the original eight words. On top of that, the subject of the saying (child) is substituted by its plural form (children) as there are several illegitimate children (sets of twins) including our heroines, whose paternity is unknown. The twin sisters Dora and Nora Chance are wise enough to know that Sir Melchior Hazard is their biological father, hence the title *Wise Children*. The allusion can however work on two levels as already mentioned. A reader well acquainted with Shakespeare's plays will detect in the title an allusive pun to the quotation said by Lancelot Gobbo to his blind father, Old Gobbo in *The Merchant of Venice* "*Wise is the father who knows his child.*". (The Merchant of Venice, Act 2, Scene 2, l.83) In reference to this quote the title is again an incomplete, implied, inverted parodic distortion of the original quote. It is incomplete, as in the first case of the old saying, only two words are used instead of eight. It is thus only implied, not explicit. It is inverted since it is a reversal of the hypotext by means of a substitution. The subject of the hypotext (father) becomes an object of the hypertext and the object of the hypotext (child) becomes in the plural form the subject of our allusion.

The very same allusion to *The Merchant of Venice* reappears later in the novel. It is in quotation marks because it is a direct speech of a character, Peregrine, who warns his brother Melchior annoyed by his denial of paternity of his daughters: "*It's a wise child that knows its own father [...]. But wiser yet the father who knows his own child!*" (Carter 1991: 73) Alas, Sir Melchior has no intention of acknowledging the paternity of the only twin daughters who are actually his. All their lives the twins have been "*unkissed, unwelcome, worse than unacknowledged*" by their father. (Carter 1991: 73) The former "song and dance girls" have to wait for 75 years before Melchior calls them "*my lovely girls*" (Ibid, p.200) and eventually gives them "*a watery, tremulous smile*". (Ibid, p.217)

Not only are there allusions to quotations from Shakespeare's plays, there is also an allusion to a similar event, a murder, committed by Ranulph, the father of Melchior and Peregrine Hazards, the grandfather of Dora and Nora Chance. Old Ranulph "*pushing seventy*", his young wife Estella of "*no more than thirty. Or, at most, thirty-five.*" along with their good friend Cassius Booth decide to stage *Othello* on Broadway in an attempt to show them all, to "*flare up one last incandescent time [...] in a sort of Shakespearian funeral pyre*". (Wise Children 1991: 20) "*Cassius Booth played Iago. There is no handkerchief in this story. All the same, her husband killed them both, first her, then him. They'd slipped out together during the first-night party. Old acquaintances. Perhaps, by then, Old Ranulph couldn't tell the difference between Shakespeare and living. [...] Three bodies. He shot them both and then he shot himself.*" (Carter 1991:21) Here we have an excellent example of an allusion to the murder of Desdemona by jealous and proud Othello. As Othello could not distinguish between truth and a lie nor could Ranulph distinguish between stage and life. Hence the dramatic exit with a double homicide and a suicide.

By now the "spot the reference game" has been played for some time and a wise reader has his eyes wide open for more hints, whether subtle or explicit ones. That is the reader. What about the author though? What is she up to? How does Angela Carter play the game? Let us go back to our novel. Dora and Nora have a goddaughter, Tiffany, who falls in love with Tristram, a son from Melchior Hazard's third marriage. When the young lady becomes pregnant Tristram cowardly backs out of the relationship. "*There is a persistent history of absent fathers in our family*" Dora reminds the reader. (Carter 1991: 35) Heart-broken, distraught, mad Tiffany walks onto Tristram's TV show in front of "*an audience of millions*" to shame him; she comes "*without a smile, flowers in her hair, half naked*". (Ibid, p.45) Which of Shakespeare's tragic heroines does Tiffany remind you of? Did you think of Ophelia? Spot on. You will not be surprised when Tiffany disappears and the body of a young drowned woman is found in the river. We do not even need to be aware of the Shakespearean parallels running throughout the novel to take Tiffany for dead. To our surprise, however, the allegedly drowned Tiffany reappears at the end of the book at Melchior's party. Angela Carter "*counts on our registering "Tiffany = Ophelia" so that she can use her instead as a different Shakespearean character, Hero*" from *Much Ado About Nothing*. (Foster 2003: 35) Carter knows that we will recognize the parallels; she knows how we will respond and she uses "*her knowledge of our responses to them in order to double-cross us, to set us up for a certain kind of thinking so that she can play a larger trick in the narrative*". (Ibid, p.35) This is Angela Carter at her best. Cunningly the author makes us believe Tiffany is an allusion to mad Ophelia. Logically, we assume that Tiffany, just like Ophelia, drowns in the river. This is a simple allusion which does not take a genius to conceive. What sets Carter apart is her double bluff. With the triumphant reappearance of Tiffany a new allusion is made, that to Hero who eventually turns to be alive in *Much Ado About Nothing*. Hero even forgives her young suitor the humiliation she suffered because of his misjudgment. Not Tiffany. There is no *Much Ado About Nothing*-like happy ending to Tiffany's story. That would be too predictable. Instead, Tiffany when offered marriage by stunned Tristram proudly declines the offer: "*Not on your life, you bastard,*" [...] "*Not after what you did to me in public. I wouldn't marry you if you were the last man in the world.*". (Carter 1991: 211)

Wise is the reader who knows his Shakespeare, as in *Wise Children* Angela Carter uses a whole range of references to Shakespeare's plays, be it the characters, their lines or their acts. Not only does the authoress expect the reader to know his Shakespeare, she knows our responses to these craftily laid clues. She then cleverly draws on our responses only to double- cross us, to play a trick on us in the narrative. This game of hers is an example of an intertextual dialogue which deepens the reading experience and leads to multiple meaning of the text.

Resumé

Odmienený bude čitateľ, ktorý dobré pozná hry W. Shakespeara nakoľko v románe *Wise Children* od Angely Carter nájdeme celú radu odkazov na hry tohto klasika. Nielenže autorka očakáva, že čitateľ ma dôkladne načítaného Shakespeara, ona navyše ešte aj pozná naše reakcie na šikovne vložené paralely medzi jej posledným románom a Shakespeareovými hrami. Túto svoju istotu o našich reakciách nečakane použije, aby nás zmiatla, aby sa s nami zahrala. Táto jej šikovná hra je dobrým dôkazom intertextuálneho dialógu, ktorý len umocňuje pôžitok s čítania a prináša viacvýznamovosť textu.

Bibliography

- Carter, Angela. *Wise Children*. Chatto & Windus, 1991. ISBN 0-7011-3354-6
- Foster, Thomas C. *How to Read Literature like a Professor*. Quill, 2003. ISBN-13: 978-0-06-000942-7
- The Complete Works of William Shakespeare. OUP, 1935
- Genette, Gérard. *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. The University of Nebraska Press, 1997. Translated by Channa Newman and Claude Doubinsky. ISBN 0-8032-2168-1
- The Oxford Dictionary of Quotations. OUP, 1996. ISBN 0-19-860058-5
- Sage, Lorna. *Angela Carter*. Northcote, 2007. ISBN 0-7463-1145-1
- Shakespeare, William. *Hamlet*. Wordsworth, 1992. ISBN 1-85326-009-6
- Shakespeare, William. *King Lear*. Penguin, 1972. ISBN 0-14-070724-7
- Shakespeare, William. *Much Ado About Nothing*. Longman, 1992. ISBN 0-582-00236-2
- Shakespeare, William. *The Merchant of Venice*. Longman, 1993. ISBN 0-582-52721-x
- Shakespeare, William. *Othello*. Penguin, 1983. ISBN 0-14-070707-7
- Shakespeare, William. *The Winter's Tale*. Penguin, 1969. ISBN 0-14-070716-6

Summary

The paper deals with the parallels between the last novel of Angela Carter, *Wise Children*, and the plays of W. Shakespeare: *The Merchant of Venice*, *Othello*, *Midsummer Night's Dream*, *The Tempest*, *Romeo and Juliet*, *Much Ado About Nothing* and others. The authoress counts on the reader's knowledge of Shakespeare and she predicts our response to the hints. Not only does she draw parallels to well known Shakespearean characters and plots, she cleverly and unexpectedly changes them. This intertextual dialogue thus enriches the pleasure from reading and at the same time adds extra meanings to the text.

Key words

intertextual dialogue, quotations, allusions, Angela Carter, *Wise Children*, plays of W. Shakespeare, bastard relations, twins, direct quotations, disappearances and reappearances of characters

Kontakt

Mgr. Dagmar Blight
Pedagogická Fakulta UK Bratislava
dagmarlabakova@hotmail.com

GOTHIC MONSTROSITY IN ANGELA CARTER'S *SHADOW DANCE*

GOTICKÁ MONŠTRÓZNOST V ROMÁNE ANGELY CARTEROVEJ *SHADOW DANCE*

Soňa Čajková, PU Prešov

Abstract

As Susanne Becker (1999) observes, in the last decades Gothic fiction has experienced a revival that is related to the two most powerful political and aesthetic movements of the time: feminism and postmodernism. Although it is Angela Carter's erotic Gothic fairy tales that present one of the most famous examples of the intersection of Gothicism and feminism, my paper explores Carter's less well-known revival of Gothic devices in her first novel *Shadow Dance* (1966). I concentrate especially on the image of the monstrous feminine to show that Carter uses the traditional conflict between the (neo-)classical and grotesque aesthetic to make a feminist point about the 'complicity' between the aesthetic ideal of feminine beauty and patriarchal 'social and sexual female norm' (Carter).

Key words

Gothicism, feminism, A. Carter, monstrous feminine, grotesque aesthetic, classical ideal of feminine beauty, female sexuality

As Susanne Becker observes, in the last decades Gothic fiction 'has experienced a revival that is related to the two most powerful political and aesthetic movements of the time: feminism and postmodernism' (1999, p. 1). The popularity of Gothicism with postmodern female authors (e.g. Margaret Atwood, Fay Weldon, Angela Carter) arises especially from its ability to express rebellion 'against order, control and the powers of restrictive ideologies' (*ibid.*, p. 4). The Gothic form as a traditional feminine form of fiction has been often adopted by feminist writers to challenge the conception of Woman that for centuries has prevailed in ethical and aesthetic discourses of patriarchal culture. Although in the case of Angela Carter it is her erotic Gothic fairy tales (Carter, 1979) that present one of the most famous examples of the intersection of Gothicism and feminism, my paper explores Carter's less well-known revival of Gothic devices in her novel *Shadow Dance* (1966).

Shadow Dance is not only Carter's first novel, but also the first of the 'Bristol Trilogy' novels¹⁴ in which Carter combines the narrative methods of realism with the conventions of the Gothic genre. In *Shadow Dance* a variation of the 'Gothic triangle' of villain, pursued heroine and hero creates a central structural element of the novel's composition. However, Carter draws on the typical Gothic convention only to subvert it by introducing some unconventional elements. Thus following the tradition of the genre she presents a middle class heroine (a priest's daughter) abused and destroyed by the novel's villain, but at the same time turns the traditional persecuted virgin into a promiscuous beauty whose transformation into a 'monster' functions as the main source of terror atmosphere in Carter's narrative. From the numerous Gothic devices that appear in this novel, such as demonic villain,¹⁵ 'haunted' house, desecration of the sacred (cemetery, crucifix), I concentrate on the figure of the monstrous feminine that, according to Becker, is 'one of the strongest connecting forces within the web of gothic writing (1999, p. 57).

It is significant that the rise of the Gothic fiction in the eighteenth century was closely associated with changing perceptions of monstrosity: 'The multi-faceted figure of the monster acquires its most starkly negative connotations in the eighteenth century, as a result of a neo-classical aesthetic devoted to notions of unity and harmony, and hence inclined to brand anything which might fail to fulfil these criteria as irrational, immoral and viciously monstrous' (Cavallaro, 2002, p. 171). To a great extent, images of the monstrous in Gothic narratives are produced on the basis of the conflict between the (neo-)classical aesthetic ideal and the aesthetic of the

¹⁴ The term 'Bristol Trilogy' has been introduced by Marc O'Day (1994) to draw attention, among other things, to the common setting of *Shadow Dance* and the novels *Several Perceptions* (1968) and *Love* (1971).

¹⁵ Although Peach claims that 'Honeybuzzard, at one level, appears as a comic version of the Gothic villain' (1998, p. 30), the narrative generally presents Honeybuzzard as a terrifying character, repeatedly associated with demonic figures such as a vampire (Carter, 1995, p. 136) or Lucifer (*ibid.*, p. 177). His affinity with the demonic villain of the Gothic tradition is also underlined by his actions (his rape of the heroine in a cemetery and his murdering her at a crucifix).

grotesque (Frankenstein's creation is the most famous examples), although, as Cavallaro points out, in some cases, monstrosity can be concealed 'beneath a seductive and charismatic façade' (*ibid.*), as Lewis's *Monk* well illustrates.

In the pages that follow, I focus on Carter's presentation of the heroine in *Shadow Dance* as monstrous to show that the author uses the traditional conflict between the (neo-)classical and grotesque aesthetic to draw attention to an important relation between the aesthetic ideal of feminine beauty and 'the standard [patriarchal] social and sexual female norm' (Carter, 1982, p. 92). The novel's story is presented through the perspective of the anti/hero Morris whose perception of the heroine's body and reaction to her behaviour plays the most significant role in producing the image of the monstrous feminine.

Shadow Dance is set in the 1960s when the so-called sexual revolution brought into everyday life the celebration of the body and sexuality that for centuries had only been associated with the world of carnival. However, Carter's novel, though created during the peak of the radical cultural changes connected with the liberation of sexuality, did not join in the celebratory atmosphere. On the contrary, in her narrative the idea of female sexual freedom is made part of a tragic tale of physical violence and murder that starts with the novel's heroine Ghislaine returning from hospital where she has partly recovered from a violent physical attack. As the narrative suggests, it is Morris's friend Honeybuzzard who raped her and cut her face. While the actual rape is presented only on the level of implication (She was found 'with her shiny black raincoat torn open and she all naked underneath it, brutally exposed, like a skinned orange', Carter, 1995, p. 12.), a symbolic rape (Ghislaine herself perceives the cut as a 'spiritual defloration', *ibid.*, p. 132) is at the centre of attention. An ugly scar, the material sign of this 'spiritual defloration', is one of the key elements of the novel since Ghislaine's mutilated face is the image around which the story evolves.

At first, the grotesque character of Ghislaine's body appears as a mere result of the scarred face's deviation from a beauty ideal. The nature of the deviation is made clear when Morris becomes painfully aware of the difference between Ghislaine's old look and the new one:

She used to look like a young girl in a picture book, a soft and dewy young girl. She used to look like the sort of young girl one cannot imagine sitting on the lavatory or shaving her armpits or picking her nose. She had such a little face, all pale; and soft, baby cheeks and a half-open mouth as if she was expecting somebody, anybody, everybody she met to pop a sweetie into it. And she had long yellow, milkmaid hair and her eyes were so big and brown they seemed to gobble up the face [...] And her darkened lashes swept down over half her cheeks. And she was so light and fragile and her bones so birdy fine and little and her skin was almost translucent [...] She was a beautiful girl, a white and golden girl, like moonlight on daises, a month ago. So he stared at her shattered beauty. (*ibid.*, pp. 2-3)

It is noteworthy that Ghislaine's appearance that before the mutilation corresponds with the ideal of angelic beauty (golden hair, white translucent skin, big eyes, fragile body) is further idealised by Morris's refusal to acknowledge those aspects of her body that would reveal its imperfect character, such as the growth of hairs or 'degrading' bodily functions. He clearly perceives Ghislaine from the perspective of the (neo-)classical aesthetic that, as Bakhtin points out, requires that the surface of the body must be smooth, finished, its orifices closed (1984, p. 320). That is why when a new, ugly 'orifice' appears on Ghislaine's face Morris sees the change in terms of a radical, shocking move of her body into the sphere of the grotesque:

The scar went all the way down her face, from the corner of her left eyebrow, down, down, down, past nose and mouth and chin until it disappeared below the collar of her shirt. The scar was all red and raw as if, at the slightest exertion, it might *open* and *bleed*; and the flesh was marked with purple imprints from the stitches she had had in it [...] The scar drew her whole face sideways and even in profile, with the hideous thing turned away, her face was horribly lop-sided, skin, features, and all dragged away from the bone. (*ibid.*, pp. 2-3; my emphasis)

The terrifying effect of Ghislaine's grotesqueness is highlighted by the text's allusions to monstrous characters of the Gothic tradition. She becomes, for Morris, not only 'the bride of Frankenstein', (*ibid.*, p. 4), but he also imagines her as 'a vampire woman, walking the streets on the continual *qui vive*' that 'at the moment she

saw him would snatch him up and absorb him, threshing, into the chasm in her face' (*ibid.*, p. 39). It is the association of Ghislaine with the female vampire, the fearful figure traditionally seen as representing predatory female sexuality (Cavallaro, 2002, pp. 181-182), which suggests that her monstrosity is not a mere effect of the extremely ugly scar.

The fact that the scar actually forms an extra aperture on Ghislaine's face acquires special significance. Morris's belief that the wound might open and bleed 'at the slightest exertion' shows that Ghislaine has suddenly been revealed to him as having the monstrous grotesque body that, in Bakhtin's words, 'is unfinished, outgrows itself, transgresses its own limits' (1984, p. 26); the body that possesses signs of inner life. Moreover, the fact that Morris associates the scar with the act of devouring¹⁶ gives the reader an idea of its being another mouth; or, especially through its connection with the image of the predatory sexuality (vampire woman), of its being the symbol of the 'other' mouth of the female body. As Bakhtin explains, in grotesque imagery 'gaping mouth' traditionally signifies the womb as well as 'bears connotations of the erotic image of the *trou* (the hole)' (1984, p. 329). Moreover, the mouth 'has also frequently been employed as a symbol of voracious sexuality and has, accordingly, been conventionally associated with female eroticism on the basis of woman's objectification as a predatory monster' (Cavallaro, 2002, p. 194). Consequently, the heroine's monstrous scar can appear to Morris as 'a grotesque image of the female genitalia; open, grinning and never satisfied' (Gamble, 1997, p. 55). Its overall negative effect is further intensified by the fact that Ghislaine's sexuality, of which it is a symbol, itself appears to Morris as monstrous.

Morris's reason for such a perception of Ghislaine's sexuality is revealed especially in his recollections of the girl's appearance before the mutilation. Morris's idealised perception of Ghislaine's body is closely connected with the idea of sexual innocence, signified both by the already mentioned angelic features of the beauty and by Morris's seeing her as a child-woman with 'a little face, all pale; and soft, baby cheeks' (Carter, 1995, p. 2). Importantly, this appearance of child-like innocence applies not only to Morris's aesthetic taste but also to his patriarchal self. In her discussion about the function of the feminine beauty ideal in the constitution of patriarchal power over female bodies, Sandra Bartky points out that patriarchy expects of women, among other things, 'the image of immaturity'. Ideally, women should preserve 'the body of early adolescence', a fragile body 'lacking flesh or substance' that should be accompanied with 'an infantilized face' that 'never displays the marks of character, wisdom, and experience' (1993, p. 111). According to Bartky, such a female body then functions both as an object of desire and as a sign of woman's docility and her subordinate position in relation to men (*ibid.*). Morris sees Ghislaine as monstrous (if only subconsciously) already before her physical change because the connection that has been culturally created between certain aesthetic appearance (classical beauty) and certain type of social expectation in relation to women (sexually innocent behaviour) causes that Morris's perception of Ghislaine is underlined by a grotesque conflict of the incompatibles: her innocent look that complies to the patriarchal ideal clashes with her predatory sexuality that threatens male sexual dominance: 'she gathered them up in armfuls, her lovers, every night, in the manner of a careless baby playing in a meadow, pulling both flowers and grass and nettles and piss-the-beds in a spilling, promiscuous bundle' (Carter, 1995, p. 3). The transformation of her sexual promiscuity into the child play image indicates that Morris subconsciously tries to suppress this conflict idealising her behaviour to fit the innocent appearance.

The conflict between Ghislaine's child-woman image and her sexual experience is further emphasised on the level of speech. As Bakhtin states, the dominant position of the neo-classical canon of the body in art and literature brought new rules of official and literary language. As a result, a 'sharp line of division between familiar speech and "correct" language', determined by 'the verbal norms' that 'prohibit all that is linked with fecundation, pregnancy, childbirth' appeared (1984, p. 320). Ghislaine repeatedly transgresses the line using the speech filled with inappropriate, open references to what Bakhtin calls 'the bodily lower stratum' (*ibid.*, p. 23):

She would say: "I lost my virginity when I was thirteen," conversationally, as she lit a cigarette, or she would complain of the performance of her last partner, or she would ask you if your wife satisfied you sexually [...] Or she would describe her menstrual pains; and he remembered the graphic recital of a course of treatment for a vaginal discharge. (Carter, 1995, pp. 9-10)

¹⁶ At one moment he fantasizes that the scar could open and swallow Ghislaine (Carter, 1995, p. 10), later he imagines himself being absorbed by it (*ibid.*, p. 39).

Having this conflicting nature, Ghislaine becomes for Morris an ambivalent object of desire as well as of threat (and repulsion), which gives rise to his negative reaction. Morris's negative perception of Ghislaine's desired body already before its mutilation is, for example, indicated by his 'bitter' recollection of her 'long, yellow hair writhing over the pillow like crazy snakes' at the moment of his 'temporary possession of [her] white body' (*ibid.*, p. 7). It is also revealed when the child woman's promiscuous behaviour is later in the text described by Morris without idealisation as he realizes that Honeybuzzard murdering Ghislaine did 'what Morris had always wanted but never defined [...] filling up her voracity once for all by cramming with death the hungry mouth between her tights, keeping her little bitten hands for ever from picking [ever new lovers] and stealing [husbands]' (*ibid.*, pp. 177-178). From this perspective Honeybuzzard's cutting of Ghislaine's face and later his murdering her are more than private acts of evil. Acting out Morris's wish 'to teach her a lesson' (*ibid.*, p. 34), what Honeybuzzard does is, in fact, an act of the destruction of her terrifying predatory sexuality that challenges traditional power mechanisms of patriarchy.

To conclude, although the image of monstrosity that Carter creates in *Shadow Dance* at first appears as a mere result of the heroine's body's deviation from the classical aesthetic ideal into the sphere of the grotesque aesthetic of the ugly (the bride of Frankenstein), Ghislaine's monstrous appearance in fact functions as a visual symbol of monstrosity whose basis is more complex. Morris's patriarchal eyes perceive Ghislaine as monstrous long before her physical mutilation because her acts are in conflict with the social ideal of behaviour (sexual passivity, subservience) that is believed to be appropriate for innocent looking girls. Personifying, from this perspective, a grotesque unity of incompatibles, the 'high' innocent (the angelic look of the girl) with the low 'dirty' (her 'whorishness'), Carter's heroine appears in the role of the monstrous feminine that in this novel draws attention to the existence of certain 'complicity' between the prevailing ideal of female beauty and the norms of female sexuality dominant in patriarchal culture.

Literature:

- BAKHTIN, M.: 1984. *Rabelais and His World*. Trans. Hélène Iswolsky. Bloomington: IUP, 1984.
- BARTKY, S.: 1993. Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. In: Kourany J., Sterba, J., P., Tong, R., eds.: *Feminist Philosophies*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993, pp. 103-118.
- BECKER, S.: 1999. *Gothic Forms of Feminine Fictions*. Manchester and New York: MUP, 1999.
- CARTER, A.: 1982. *Nothing Sacred*. London: Virago, 1982.
- [1966] 1995. *Shadow Dance*. London: Virago Press, 1995.
- 1979. *The Bloody Chamber and Other Stories*. London: Vintage, 1979.
- CAVALLARO, D.: 2002. *The Gothic Vision. Three Centuries of Horror, Terror and Fear*. London: Continuum, 2002.
- GAMBLE, S.: 1997. *Angela Carter. Writing From the Front Line*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- O'DAY, M. 1994. Mutability is Having a Field Day: The Sixties Aura of Angela Carter's Bristol Trilogy. In: Sage L., ed.: *Flesh and the Mirror*. London: Virago Press, 1994, pp. 24-60.
- PEACH, L.: 1998. *Angela Carter*. London: Macmillan Press, 1998.

Summary

Ako píše Susanne Beckerová (1999), v posledných desaťročiach sa stretávame so znovuoživením gotickej prózy, ktoré sa spája s dvomi najsilnejšími kultúrnymi a estetickými hnutiami: feminizmom a postmodernizmom. Napriek tomu, že v prípade Angely Carterovej sú to jej erotické gotické rozprávky, ktoré prezentujú jeden z najznámejších príkladov prieniku gotických prvkov a feminizmu, môj príspevok sa zameriava na Carterovej menej známe využitie gotických prvkov v jej prvom románe *Shadow Dance* (*Tanec tieňov*)(1966). Svoju pozornosť venujem najmä obrazu monštrózneho ženskosti s cieľom poukázať na fakt, že Carterová používa tradičný konflikt medzi (neoklasicistickou a grotesknou estetikou, aby kriticky poukázala na existenciu istej „spolupráce“ medzi estetickým ideálom ženskej krásy a patriarchálnou spoločenskou normou ženského sexuálneho správania.

Kľúčové slová:

goticizmus, feminizmus, A. Carterová, monštrózna ženskosť, groteskná estetika, klasický ideál ženskej krásy, ženská sexualita

Kontakt

Mgr. Soňa Čajková, PhD.

Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, Inštitút anglistiky a amerikanistiky

17. novembra č. 1, 080 78 Prešov, Slovensko

Tel.: 051/7570801

E-mail: cajkova@unipo.sk

QUESTIONS OF IDENTITY REEXAMINED (NGŪGĨ WA THIONG'O: A *GRAIN OF WHEAT*)

PREHODNOTENÉ OTÁZKY IDENTITY

Simona Hevešiová, FF UKF v Nitre

Abstract

The paper discusses the development in the theoretical thinking concerning the human self and questions of identity, manifested by concepts of Freud, Lacan or Foucault, which the author seeks to utilize in order to reexamine the essence of the postcolonial subject. Since these theories foreground the concept of a decentered, fragmented self, they seem to support the notion of cultural identity as presented by Stuart Hall. Both Hall's "collective true self" and his concept of identity as a matter of becoming are reflected in the complex narrative strategies of the Kenyan author Ngũgĩ Wa Thiong'o in his famous novel *A Grain of Wheat*. The paper examines the textual connection between the process of constructing and conceptualizing one's identity and its articulation and the tension between individualism and collectivity.

Exploring and understanding the essence of identity has become the primary subject of many different approaches in recent years. There has been an explosion of theories and new concepts of identity which aimed to investigate the mysterious depth of human mind. Since it has been scrutinized within a variety of disciplinary areas, e.g. from psychoanalytical, social constructionist and ideological perspectives but also in terms of its representation in the literary form through the views of essentialists or structuralists, Madan Sarup marked the "widespread, pervasive fascination with identity" as a "symptom of postmodernity" (1996, p. 28).

The concept of identity becomes much more significant when pondering about the postcolonial state of mind. The well-known concept of in-betweenness discloses the conspicuous colonial aftermath which "calls for an ameliorative and therapeutic remembering and recalling the colonial past." (Ghandi, 1998, p. 8) Since it is impossible "to return to or to rediscover an absolute pre-colonial purity, nor is it possible to create national or regional formations entirely independent of their historical implication in the European colonial enterprise" (Ashcroft et al., 1989, pp. 195-196), postcolonial authors thus become the bearers of a "split consciousness or a double vision" (Ghandi, 1998, p. 152), being lacerated between the prospects of their post-colonial future and the necessary restoration of their respective colonial history.

The hybrid / fragmented condition of the human psyche has been examined and studied by various experts in psychology or psychiatry. When looking at the theories of identity provided by Sigmund Freud, Jacques Lacan or Michel Foucault, one may discover several conjunctions linking their concepts of the self with the postcolonial subject. For the purposes of our ensuing interpretation of Ngũgĩ Wa Thiong'o's novel *A Grain of Wheat*, let us summarize the most essential conclusions of these theories which prove to be useful for our analysis.

Displacing the centre of the human world from consciousness to the unconscious, Sigmund Freud outlined a completely new perspective which opened some (until then) unexplored dimensions. According to Freud, human psyche consists of three systems: the consciousness, the preconscious system and finally, the unconscious. Every single process belongs in the first place to the unconscious psychological system from which it can under certain conditions proceed further into the conscious system. However, not all of them are capable of becoming conscious and these are termed as repressed. Then, the preconscious material includes those excitations that can succeed in becoming conscious but do not necessarily have to.

Simply, these three systems are operating within the human mind under very specific conditions. Indeed, what is happening in the unconscious is not visible to the consciousness; however, they both are in a close relation with each other. To be more specific, the unconscious is "not the simple outside of the conscious, but rather a division, *Spaltung* – a cleft within consciousness itself." (Sarup, 1996, p. 29) Elaborating and expanding Freud's work, the French psychoanalyst Jacques Lacan supported the idea that "the unitary subject is a myth" (Ibid., p. 34). Here again, the unconscious, unknown to the self, plays the most significant role. Is the unconscious, then, the reason of the fragmentation of the self? How can the self stay integrated and unified if there is something inside its "body" that is uncontrollable? What is more, if this is the case, then the postcolonial

hybridity or fragmentation of the subject acknowledged as a result of the colonial domination is *preceded* by a *natural* split of the self. Or do we face double fragmentation in this case?

The poststructuralist Michel Foucault, on the other hand, was interested rather in the influence of an external authority on shaping the structure of the human mind. His research focuses on the phenomenon of discipline and its effect upon individuals. He remarks that "the techniques of discipline distribute bodies to various places and activities. They prescribe the body's movements, impose norms on its activity, watch out for any deviation, and exclude the non-conforming." (Ibid., p. 73) In this way, since discipline *controls* and *masters* the individual, it thus ties the individual to an identity.

Later on, Foucault became concerned more with the *technologies of the self* than with the *technologies of power*. Examining and analyzing the development of self-understanding throughout the history, from Greco-Roman tradition to Christianity, showed the move from 'cultivation of the self' to the Christian 'know thyself'. And precisely the Christian model of the self sketches out its future fragmentation suggesting that "there is something hidden in ourselves and that we are always in a state of self-illusion which is hiding something" (Ibid., p. 82). Is the hidden something the Freudian unconscious, unknown to the self? Is that the source of the rupture of the unity and harmony?

In comparison, while Freud's main concern was self-knowledge aimed to discover the forgotten messages of the unconscious, Foucault questions our attempts to discover truth in the formal rules that we have designed to discipline life's experiences. Further, Foucault inverts Freud's proposition about the relationship between knowledge and power. Whereas Freud demonstrated how knowledge gives us power over the self, Foucault pointed to the fact how power influences our knowledge of the self. Moreover, Freud emphasized the power of the past to determine our present behavior (applicable in the postcolonial context), Foucault, on the contrary, laid stress on the random, the fortuitous, and the discontinuous (Ibid., p. 86).

To avoid any misunderstandings while talking about Freud's and Foucault's concept of power, a clear distinction between them has to be made. Power, in Freudian sense, is linked with self-knowledge. That is, by deciphering the repressed messages of the unconscious and by putting all the fragments into a meaningful whole, one can approach the truth about oneself. And by doing so one gets the key to designing one's own present. Foucault, on the other hand, identified power with discipline. It is an external authority that "fabricates" the individuals by distributing them to various places and that shapes them through different activities. Thus, the subject being put into numerous situations is gradually gathering a sum of information about itself.

While psychoanalysis questioned the traditional Cartesian model reasoning with a conscious, centered self and emphasized the power of the unconscious, there has also been a theorist who drew attention to the role of ideologies in constructing the identity. So to provide a distinguished insight into the history of identity, Louis Althusser has to be mentioned. In his essay *Ideology and Ideological State Apparatuses*, Althusser asserts that identities are constructed through ideologies. This means, that identity is not viewed as an inherent quality nor as a self-construction in process, but rather as something conferred upon us through ideologies operating in ideological state apparatuses.

In short, Althusser believed that ideology represents the process by which individuals are constituted as subjects. The role of the other is implicitly stressed here as well since the ideologies are marked by what they are opposing. For example, by the end of the nineteenth century the colonialist system of the British Empire "became the principal ideological unifier across class and other social divisions" and the Empire "was to be the principal icon of national unity." (Ashcroft et al., 2000, pp. 48-49). That is to say, the colonized peoples became one of the primary means of defining the British population in order to achieve the sense of unity in Britain. Contrary to the previous theories, the meaning and beliefs are rather given to us than *selected* by us. However, the superior position of the ideology over the human subject seems to refute or at least complicate the idea of a decentered self. If the self possesses an (imaginary) identity which is provided by an external authority, to what extent is the sense of being individual authentic? Further, where is the guarantee of an interiorisation of such an identity by every human being exposed to the same ideology? And how is this transfer achieved?

To conclude, the majority of the presented theoretical approaches towards identity support the postmodern / postcolonial image of a decentered, multiple self. The plurality of voices found in recent postcolonial writing can be explained either via the unconscious – the unknown or the hidden, or through external authorities shaping the self. Since the unconscious, in words of psychoanalysts, is misrecognized by the self and the subject

is composed of several contradictory fragments, the insecurity and uncertainty about who we are remain an inevitable part of our lives.

Thus, when examining the novel *A Grain of Wheat* written by the prominent Kenyan author Ngũgĩ Wa Thiong'o, it is impossible to be oblivious to the numerous textual evidences of the abovementioned conclusions. The novel presents a seemingly straightforward story centered on the celebrations of the Independence Day (Uhuru) in the 1960s Kenya, in the Thabai village. Mugo, a solitary villager, having returned from the British detention camps as a hero, is asked to make a speech during the celebrations in honor of his friend Kihika who was killed by the colonial administrators. Mugo's bravery is being idealized and praised by the villagers to such an extent that he is continually becoming a legend in his surroundings. No one knows, however, that it was precisely Mugo who betrayed Kihika – the popular resistance fighter – to the administrators and thus became responsible for his death. It is via the contradiction between the internal and external layers of the story that the author uncovers the complexities of the split human consciousness and the struggle accompanying the formation of culture identity.

The concept of cultural identity, as presented by Stuart Hall in his essay *Cultural Identity and Diaspora*, is inextricably linked with the question of representation, i.e. the positions of enunciation. According to Hall, "[w]e all write and speak from a particular place and time, from a history and a culture which is specific." Moreover, as he states "[w]hat we say is always 'in context', positioned." (1990, p. 110) Thus, the background of colonial administration in Kenya, its problematic coexistence with the native peoples and the rise of the independence movement which are positioned at the centre of the novel represents the principal point of departure. Being on the verge of a long-awaited historical moment, one step between the oppressive past and the promising, liberating future, the reader is invited to witness the very process of the nation's identity formation and its articulation.

Therefore, an analysis of the intricate narrative strategies used by Ngũgĩ in his novel might give us an insight into the complexities of this process. The nonlinear plot interwoven with many flashbacks and multiple storylines repudiates any indication of coherence and chronology from the very beginning, thus suggesting that identity "is not as transparent or unproblematic as we think" and that we should rather think of it as "production, which is never complete, always in process." (Ibid.) What is more, the disintegration of the main story line into several polyphonic mininarratives by continually opening new discourses endorses the crucial concept of fragmentation.

As it was already mentioned, the story of the villager Mugo and his internal struggle to reveal the truth of his betrayal to the villagers is one of the central ones. It is, however, accompanied by the stories of other villagers, e.g. Kihika's sister Mumbi and her malfunctioning marriage with Gikonyo who has spent several years in a detention camp. Despite their mutual love, the unfavorable social and political circumstances tear them apart when Karanja, collaborating with the British, forces Mumbi to spend a night with him. Gikonyo then starts to question the very essence of their union: Mumbi "had betrayed the bond, the secret, between them: or perhaps there had never been any communion between them, nothing could grow between any two people." (Thiong'o, 1986, p. 117) Thus, once an inseparable couple, they have to start anew to rebuild the foundations of their relationship and mutual confidence.

Interestingly, this particular narrative layer of solidarity and betrayal may be perceived as analogous to the *betrayals* of other local people. By collaborating with the British administration in order to acquire certain social status and wealth, many villagers (like Karanja) have stood against their kinsmen and renounced their traditions. Trying to assimilate with the foreigners and copying their superiority, distinctions and boundaries seem to grow and separate the whole community which is meant to mirror the situation in the whole Kenya. Karanja's self, for instant, splits into several fragments; when working for the administration and facing other villagers, he is trying to adopt British manners and the air of superiority which is bestowed upon him via his position. The domination, however, is only illusory since the British administrators do not make any difference between him and the rest of the unidentifiable *black mass*. Thus, the attempt to reject his otherness imposed upon him by the colonizers by becoming 'one of them' does not work at all; what is more, he (unconsciously) takes on another stain of otherness by becoming distinguishable, i.e. the Other, for his own community.

The consequences of such an alienation and disloyalty which are, in fact, presented in Achebe's *Things fall apart* (a Nigerian version of the nation's struggle for independence) as well, are not of a short-term nature and they seem to present an indelible stigma. Whether it can and should be effaced is questionable. However, it is

certain that the process of recovery will last a while. Mumbi's words to Gikonyo at the end of the novel may be addressed to the whole nation:

People try to rub out things, but they cannot. Things are not so easy. What has passed between us is too much to be passed over in a sentence. We need to talk, to open our hearts to another, examine them, and then together plan the future we want. (Ibid., p. 247)

Returning to Hall's concept of cultural identity, these differences, "ruptures and discontinuities" (1990, p. 112) within the community itself come under the second concept of his twofold understanding of cultural identity. Culture identity is, in this sense, "a matter of 'becoming' as well as of 'being'" (Ibid.) since it undergoes constant transformation and is "always constructed through memory, fantasy, narrative and myth." (Ibid., p. 113) Coincidentally, these discontinuities in identity formation are paralleled by the narrative strategy used by Ngũgĩ Wa Thiong'o. The constant, at times confusing, shift of narrative perspectives does not only alter reader's point of view but it also mingles several disparate voices. The somewhat jumbled narrative thus corresponds to the chaotic state Kenya finds itself in.

The other concept of Halls' understanding of identity defines it as a "collective 'one true self', hiding inside the many other, more superficial or artificially imposed 'selves', which people with a shared history and ancestry hold in common." (Ibid., p. 111) It means that cultural identities "reflect the common historical experiences and shared cultural codes which provide us, as 'one people', with stable, unchanging and continuous frames of reference and meaning..." (Ibid.) In this case, the personal stories of Mungo, Mumbi, Gikonyo and Karanja unfold on the background of the state's own struggle for existence. The collective self is manifested in the form of lyrical, collective narrative voice which permeates through the novel and which, according to John McLeod, "contributes to the construction of a national consciousness." (2000, p. 94). In other words, this communal 'we' unites all the other individual voices in order to gather a national orchestra which would sing in unison but without repudiating the present diverse elements. And this seems to be the message the author attempts to pass to his own people: "Don't go against the people. A man who ignores the voice of his own people comes to no good end." (Thiong'o, 1986, p. 226)

The tension between the individual and the collective is manifested not only on the level of narration, but is voiced by the mythic resistance fighter Kihika himself. By advocating collective action against individual attempts to struggle with the colonial presence, he tries to raise people's national awareness to unite themselves against the British. Even though it is an individual who stands at the core of this national revival and Ngũgĩ "recognizes the necessity for figures around which collective action can be instigated and organized" (McLeod, 2000, p. 96), he "remains suspicious of the cult of personality that is often created in their wake." (Ibid.) Therefore, despite the interrelated personal narratives which build up the story of the newly independent Kenya, it is always the unnamed collective narrator who unites these stories and preaches the importance of togetherness.

We shall never rest

Without land,

Without Freedom true

Kenya is a country of black people. (Thiong'o, 1986, p. 21)

Bibliography:

- Ashcroft et al., 1989. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*. London: Routledge.
- Ashcroft et al., 2000. *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*. London/New York: Routledge.
- Freud, S. 1966. *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Washington Square Press.
- Ghandi, L. 1998. *Postcolonial Theory. A critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hall, S., 1990. *Cultural Identity and Diaspora*. In: Mongia, P. (ed.), 1996. *Contemporary Postcolonial Theory. A Reader*. London: Arnold. pp. 110 – 121.
- McLeod, J., 2000. *Beginning Postcolonialism*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- Sarup, M. 1996. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Georgia: University of Georgia Press.
- Thiong'o, N.W., 1986. *A Grain of Wheat*. Oxford: Heinemann.

Kontakt:

Mgr. Simona Hevesiová, PhD.

KAaA FF UKF v Nitre

Štefánikova 56

949 74 Nitra

shevesiova@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 3/6467/08 Vyučovanie interkultúrneho povedomia cez literatúru a kultúrne štúdiá.

THE OTHER SIDE OF TRUTH BY BEVERLY NAIDOO – POLITICAL AND SOCIAL ISSUES IN THE CONTEMPORARY LITERATURE FOR CHILDREN

BEVERLY NAIDOO - THE OTHER SIDE OF TRUTH – POLITICKÉ A SOCIÁLNE PROBLÉMY V SÚČASNEJ LITERATÚRE PRE DETI

Mária Kiššová, FF UKF v Nitre

Abstract

The paper deals with the political tendencies in contemporary children's fiction. One of the current trends is that literature for children and young people has become internationalized using settings and problems which cover broader areas /regions; it often presents sensitive political and social issues such as terrorism, war, postcolonial experience, social unrests and many others. There have been a number of books published which have any political matter as a key issue (Peter Dickinson's *AK*, David Almond's *The Fire-Eaters*, Gillian Cross's *The Wolf*, Michael Morpurgo's *Private Peaceful* and Pam Muñoz Ryan's *Esperanza Rising*).

The paper focuses on the novel *The Other Side of Truth* by Beverly Naidoo reflecting the political situation in Nigeria in the 1990s. It presents serious problems of the politics such as social injustice and oppression, the freedom of speech, racial hatred and discrimination. The analysis concentrates on two main subjects. The first one deals with the careful examination of the relation between fact and fiction in the novel. The second one discusses how the features of the genre of domestic novel influence the interpretation of political and social issues presented in the book.

Key words

children's literature, juvenile literature, internationalization, globalization, political issues, social issues, social injustice, political oppression, freedom of speech, racism, discrimination, values, fact, fiction, narrative, domestic novel, political fiction, postcolonialism, postcolonial experience, silence

Introduction

There is a current trend in children's and juvenile literature which reflects the process of globalization in terms of covering and spreading ideas worldwide. This process has two main dimensions. The first one is that children's literature has become internationalized using settings and problems which cover broader areas /nations/ regions (which is connected with the world politics). The second dimension is that literature in English has become internationally comprehensible and available (using English as the lingua franca); which means that children all over the world may read literature written for children in other countries and thus discover what problems do children in other countries face and how is their life different. This dimension is very important in the global world since children get broader context of the world around them. In the era of the Internet and global media coverage it has become a vital and necessary part of life.

Contemporary children's and young adult literatures bring various challenging and until recently taboo topics. There is no doubt that the trends which have been set are rooted with the loosening boundaries of what is suitable for children and what is not in recent years. Nowadays authors of children's and young adult books have almost no limits as for the themes and topics depicted. As Zipes in *The Norton Anthology of Children's Literature* (2005) states for the domestic novel genre (which the paper is primarily focused on) "*contemporary children's literature, especially from the 1970s onward, has increasingly reflected the realities of family life in stories about children living with single parents, divorced parents, gay parents, or parents of different races*". (p2077) Of course the above mentioned tendency towards presenting various kinds of social situations which nowadays children live in or experience is just a natural reflection of today's world. Besides the genre of domestic fiction, the tendency is significant also in books for children dealing with political issues. There have been a number of books published in English which have some political matter or some political problem as their major issues (e.g. a war conflict, postcolonial experience) which create the story setting. It is also interesting to stress out that several of these books have been awarded internationally prestigious prizes and are highly valued. The books such as Peter Dickinson's *AK*, David Almond's *The Fire-Eaters*, Gillian Cross's *The Wolf*, Michael Morpurgo's *Private Peaceful* and

Pam Munoz Ryan's *Esperanza Rising* present sensitive political and social issues such as terrorism, war, postcolonial experience, social unrests, discrimination, etc.

As will also be shown by the following book analysis most children's books which present social and political matters belong to the genre of domestic fiction. It is interesting to point out that in a socially unstable society the family is always the safe place where children seek refuge in. In domestic fiction "*the home provides the setting of the story; its drama and conflicts take place between family members within the household, as well as within the self*". (ibid. p2067) As Zipes puts it, there is an important question which much of children's literature attempts to answer: "Where does the child belong?" (ibid. p2068) Here we also come to the fundamental question of contemporary postcolonial literature which asks questions about identity, homeland and somebody's place in the world. Zipes' answer to the premise is that "*the best place for a child to grow up is within a loving family*". (ibid. p2068)

The novel *The Other Side of Truth* by Beverly Naidoo reflects the political situation in Nigeria in the 1990s. The analysis concentrates on two main subjects. The first one deals with the careful examination of the relation between fact and fiction in the novel. The second one discusses how the features of the genre of domestic novel influence the interpretation of political and social issues presented in the book.

***The Other Side of Truth* by Beverly Naidoo**

Beverly Naidoo is one of the most popular children's literature authors who focus on current political problems. She was born in South Africa (Johannesburg) in 1943. Being politically active as a white South African student she joined the resistance to apartheid in South Africa. Before moving to exile in England she spent eight weeks in jail. After her studies in Britain she has become a teacher, started writing books for children but still has been politically active when she worked as an activist for the Defence and Aid Fund for Southern Africa.

Her fiction for children deals with serious and current social topics which include the problems of terrorism, apartheid and violence in general; all having background in author's postcolonial African experience. Naidoo depicts the problems through the children's eyes and all her stories are inspired by her experience being a child in the apartheid South Africa. Readers of her books are thus confronted with a rather cruel world where is very little innocence and hope.

Naidoo currently works as a full-time writer. Among her well-known books for children belong *Journey to Jo'Burg: A South African Story* (1985), *No Turning Back* (1998) and *Chain of Fire* (1989). Her novel for children *The Other Side of Truth* (2000) was awarded the Carnegie Medal and the Nestle Smarties Silver Medal in 2000.

2 *The Other Side of Truth* – fact versus fiction

Firstly, I will have a closer look at the relation between fact and fiction in the story and how the real setting and characters influence reader's perception of the narrative. *The Other Side of Truth* is set in Nigeria and Britain, in real countries which a child can find on the map. In the author's note at the end of the book Naidoo writes that the characters in the story are all fictional except for three political figures. Namely Ken Saro-Wiwa, a Nigerian writer executed in 1995; the dictator General Abacha who took the power after Saro-Wiwa's execution (who died unexpectedly in 1998) and a military ruler in Somalia President Barre. The setting and the above mentioned political figures give the novel definite verisimilitude and the story of Sade is presented as being very likely, possible and thus believable. The reader gets quite a detailed image of the political and social situation in Nigeria. The novel presents the problems which adults and children face as equally serious. In other words, the problems caused by adults make suffer all with no difference. Serious and complicated problems of politics are perfectly understandable and a child reader learns about the consequences of political decisions clearly and in an adequate way. Naidoo stresses that all other characters in the story are fictional. It means that all that happens to them is fiction, too. However, since the reader knows about the existence of characters like General Abacha or President Barre, he/ she perceives the story as more likely.

There are several political and social matters discussed in the story. The central one is that of the freedom of speech with the right to tell the truth. The father of the main character – Sade - is a journalist on *Speak*, a weekly in English, critically writing about major problems in Nigeria. He also writes about a Nigerian writer Ken Saro-Wiwa and others who were imprisoned opposing the military government which was then in power. The Nigerian regime is depicted as brutal, oppressive and corrupt. Human rights as the freedom of speech and the freedom of the press are denied. One of the characters describes the corruption which is spread everywhere in

the country: *"Every day we are robbed under our own noses. And it's no use complaining to the police. Why? Because they are the robbers."* (Naidoo, 2000, p22) The moral enemy is thus clearly defined: *"Sade knew who her uncle meant by 'they' – people who hated her father because he wrote the truth."* (ibid. p13)

The message of the novel is to show that it is important to inform about things which happen in society, because there is no good in keeping quiet. Sade describes what her father does: *"Papa had travelled up there to report on 'student disturbances' as the authorities called them. The students had planned a large demonstration that started off loud and noisy but not violent. They intended marching into town with their placards. GENERALS CLEAR OUT! FREE ELECTIONS! NIGERIA WANTS A FREE PRESS! RELEASE ALL POLITICAL PRISONERS! But before they had even left the campus, a convoy of army trucks had arrived, crammed with soldiers. They spread from the trucks like flies. The shooting began without warning."* (ibid. p64) The story of Saro-Wiwa mirrors the later story of Sade and her need to tell the truth and to go public with the story of her father. Uncle Dele explains: *"If you hadn't taken his story to those news people, there could have been a very different ending."* (ibid. p220) And Solaja also admits that *"The most important thing was for his case to be public."* (ibid. p187) The consequence of being quiet is mentioned in the story of Mr Galib, a teacher opposing the regime in Somalia who was sent back and was imprisoned; very likely because his story was not published. The novel also emphasizes that it is important to talk about the freedom of speech everywhere and democratic countries should be very alert to maintain their freedom, too. When Sade gets a letter, she reads about these needs and about the importance of her story for children everywhere: *"Our students need to hear you. We need more people like you who are prepared to tell those hidden stories. We might not have assassination squads here but there are many other ways of making a journalist keep quiet."* (ibid. p. 212)

Fleeing Nigeria and its oppressive regime Sade realizes that she will have to face serious problems of political and social origin wherever she goes. After landing in London, she and her brother must face racial prejudices and discrimination. There are various examples in the text. When Sade and Femi want to ask about the way to the College of Art where they suppose to find Uncle Dele, they face a terrible situation: *"The lady had treated her like a beggar! What was that saying of Mama's? A beggar must be prepared to wait. But this was even more horrible! Did Mrs Gloved Hands think she would catch a disease if she spoke to them? And they weren't begging! All they wanted was to know the way to Uncle Dele's college."* (ibid. p50) When confronted with the owner of the robbed video shop, he suspects them of stealing at once though there is no clear proof for that: *"I've just told you! Tiny bubbles of froth appeared at the edge of Video Man's lips. 'The other sent 'em in to distract me. You could tell from the way they looked at each other! And three of 'em was black as these two.'" (ibid. p62)* The third situation happens at school where some of Sade's schoolmates dislike her. They mock and bully her. *"She couldn't work it out. Why did they go on about Africa so much? What had Africans done to them? Or maybe they disliked her because of something else altogether."* (ibid. p125) Three previous examples show how the reader can identify and he/ she feels sorry for Sade. In each of the situations she is confronted with oppression, hatred and the reader discovers the central conflict in literature between good and evil. Through the message of universal values of humankind, a child (wherever in the world) identifies with Sade and thus acquires experience which forms his/ her personality. (Here, the educative function of children's literature is emphasized which is present in all political fiction for children.) Reader's identification is crucial here; Sade's problems become reader's problems; solving them and realising what is important and how should people act when they face such problems bring catharsis.

So there are two main effects of the use of real characters that are important for the setting and historical background of the narrative. First, using the names of real people whose lives and acts in some way reflect or resemble the historical account of events creates verisimilitude important for interpretation of the story. In other words, the story is, of course, easily understandable and comprehensible without knowing that some characters are based on real people. However, reading the author's note at the end of the book justifies the importance and seriousness of the book and of the story it narrates. Second, fiction for children dealing with serious political issues always presents specific political viewpoint or opinion. Identification with Sade is first based on the age closeness and on many universal problems of children. This identification makes it easier for any child reader in the global world to identify and "understand" the mentioned political problems which not all children in the world have to face. The function of the literature is then strongly the educative one. When Naidoo was interviewed about her needs and reasons to write about her experience in South Africa, she answered: *"I wanted to talk to children directly, including my own two children who were born in exile, here in England. I knew it was important*

first to touch the heart, and then the head would follow—with questions. I would like to feel that my South African fiction can provide a space for young South Africans—as well as children internationally—to explore the terrible damage that racism does to people's relationships with each other as well as their own potential to imagine and create alternative, interdependent futures." The author wants her own experience to be shared. She wants to point out the universality of its message.

3 *The Other Side of Truth* – a domestic novel

In the second part of the analysis I will focus on the way how the genre of domestic novel influences the reception and interpretation of the story. There are several features of domestic fiction for children which I will discuss using the examples from the analysed book. They will serve both, as a proof that the book belongs to the genre of domestic fiction, but also to illustrate that there are some significant reasons for the appropriateness of the use of genre in the stories set against a backdrop of serious political and social issues. As I already mentioned, most children's books which present social and political issues belong to the genre of domestic fiction when/ because children in a socially unstable society seek refuge in the family.

The basic definition says that domestic fiction for children is "*especially concerned with communicating life lessons that the child character learns from, or with the assistance of, family members – lessons that will help him or her become a happy and well-adjusted person, however those terms are understood.*" (Zipes, 2005, p2068) In other words, home represents the place where a child acquires knowledge which accompanies him/her to the adulthood. "*While the need for such lessons does not change over time, the lessons themselves do, often shifting their focus from locating and eradicating faults within the self to learning how to negotiate and overcome the fears associated with growing up.*" (ibid. pp2068 – 2069) The parents serve as children's guide in difficult situations. They represent values which children should have and live according to. In these terms there is no other substitute for the family. If there is the absence of the family or there are some problems within, a child tries to react and adjust to it in his/her own way. (In Sade's case when there are no parents with her, she listens to their voices which guide her.)

In *The Other Side of Truth* the family is incomplete because of the terrorist attack when Sade's mother is killed. A political act destroys the family, its unity and safety. Political unrests are the cause of the further separation of the family, when children have to flee from Nigeria to Britain and their father stays in Africa (since it is too dangerous to flee from Nigeria together). The family is in the novel presented as a spiritually unified whole though all its members are apart. The key to its understanding are the voices which are constantly present in Sade's mind; though her innate instinctive reaction towards political and racial aggression and discrimination is silence.

Being silent means giving up in the context of the story. It is something which should be overcome by expressing opinions and beliefs aloud; otherwise protests are just hidden and thus as if they did not exist. There are several situations when Sade and her brother decide to be silent. When bullies at school catch her "*Sade didn't reply. She was their captive but they couldn't make her speak.*" (Naidoo, 2000, p121) Later on we read that "*Her tongue felt as heavy as Grandma's old-fashioned iron. Her head remained lowered.*" (ibid. p123) When she is asked at school, "*Sade had answered with as few words as possible.*" (ibid. p104) The school represents the place of the major oppression and discrimination for Sade when in London. She says: "*I don't want to go to school here, she wanted to cry out. We won't be staying here for ever! Papa only sent us here to be safe with Uncle Dele! But her voice remained trapped.*" (ibid. p96) However, Sade gradually realizes that if someone is silent, if he does not speak about the problems and just hides them, it is not right. "*Sade had tried to talk with Femi about what they should say, but he refused to show any interest. All he seemed to do was watch television and play on his own with the twins' Lego. For the last few days, he had hardly even spoken to her.*" (ibid. p86) "*She was used to seeing her brother angry and upset, but this deadness alarmed her.*" (ibid. p103)

To overcome silence and speak is the action which Sade and her brother should be taught. That is the life lesson their parents should teach them so they "*become a happy and well-adjusted*" (Zipes, 2005, p2068) people. Those who do not oppose, they sooner or later suffer which does not mean that there is no suffering if someone protests, that the enemy does not strike back. Actually Sade learns that going public with politically serious matters kills her mother and breaks their family. But if there is none to oppose, the suppression will just continue. The example of giving up is the situation when her friend Mariam is bullied at school and she talks about her parents' reaction: "*Mama and Uncle and he give me the pen. He say, 'Let them think you steal it. People like that*

are no good. Don't fight them. Just keep away.' I give Marcia the pen and they leave me alone. But now I see them start with you." (Naidoo, 2000, p196) But Sade knows already what is right. "Papa would surely not have said the same as Mariam's uncle. How did people know what was the right thing to do? It was all so confusing. Yet she admired Mariam for telling her mother and uncle. At least they had all faced the threats together." (ibid. p196)

After learning their lesson both children help their father. They prove to be ready to live in the world of adults. In children's literature in general "although parents and parent figures are often the mouthpieces of moral lessons in the earliest examples of didactic domestic fiction, sometimes it is the child or childlike figure, whose wisdom, selflessness, an sensitive behaviour reveal the weaknesses of those who surround him or her – especially the adults." (Zipes, 2005, p2071) In the happy end of the story Sade learns that the courage to speak aloud about the problems brings its fruit; she discovers that being of low age does not mean that the voice is too quiet. Quite the contrary. No matter what your age is, you should be honest and tell the truth in every case.

What makes the novel *The Other Side of Truth* remarkable is how the great universal concept of the value of truth is presented through the eyes of a child for a child; the belief that truth is more than anything; if people tell lies, other people suffer. Sade's parents represent these values rooted in their family life. Family is thus the place where Sade finds safety. Her family show her values important for dignified life in a politically unstable and unsafe world.

Conclusion

There is a strong tendency to depict serious (political and social) issues in contemporary literature for children as such. The question of suitability of such literature may be asked. Are children ready/ "mature" enough to comprehend and understand serious political problems? Do we take their childhood and do they need to think about politics at all? The analysis of the novel *The Other Side of Truth* justifies the needs for such literature. It shows how the author makes the story even more serious and likeable (and thus more shocking) for a young reader. Apart from being based on fictional story about extremely difficult (and real) political situation in Nigeria, it uses real political figures such as Ken Saro-Wiwa, a Nigerian writer executed in 1995; the dictator General Abacha and a military ruler in Somalia President Barre. The book (and many others which base their stories on political and social issues) proves that these matters have become concern of all; they are not age-related any more and they do not belong only to the adult world.

Political message of the novel is clear and it becomes a universal one. It states that it is important to inform about things which happen in society, because there is no good in keeping quiet. The political matters of the adults are mirrored in the world of children. Though the problems of children seem to be of little relevancy as such, they can not be underestimated, because they are based and depend on the principles, truths and values which are universally shared. Children learn an international message: you should speak if there is any injustice. Otherwise those who bully you think that it is all right. Through the message of universal values of humankind, a child (wherever in the world) identifies with Sade and thus acquires experience which forms his/ her personality. Two main effects of the use of real characters important for the setting and historical background of the narrative are mentioned. First, their use creates very strong verisimilitude of the story. Second, identification with Sade is first based on the age closeness and on universality of the children's problems which Sade faces. Then, the child reader easily identifies also with other – in this case - serious political problems in Nigeria and racial discrimination in Britain.

Most children's books which present social and political issues belong to the genre of domestic fiction when children in a socially unstable society seek refuge in the family. In the novel *The Other Side of Truth* the value of truth is presented through the eyes of a child. It is the belief that truth is more than anything; if people tell lies, other people suffer. Sade's parents represent these values rooted in their family life. When Sade feels that her parents stand by her, she feels safe. The novel proves that the importance of the safe family background has got a vital importance for the novel. Politically unsafe and unstable world may be opposed just with something which proves to be stronger in terms of spiritual qualities - being the opposite of physical power – and which is family with its values.

Literature

BOBULOVÁ, I.; POKRIVČÁKOVÁ, S., PRELOŽNÍKOVÁ E.; PRIBYLOVÁ, I.: 2003. *Children's and Juvenile Literature (Written in English)*. Nitra: PF UKF, 2003. 192p.

- ECCLESHARE, J.: 1996. Teenage Fiction: Realism, Romances, Contemporary Problem Novels. In: HUNT, P.: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge, 1996. 923p.
- HUNT, P.: 1990. *Children's Literature. The Development of Criticism*. London and New York: Routledge, 1990. 195p.
- HUNT, P.: 1991. *Criticism, theory and children's literature*. Basil Blackwell, 1991. 236p.
- HUNT, P.: 1996. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London & New York: Routledge, 1996. 923p.
- NAIDOO, B.: 2000. *The Other Side of Truth*. London: Penguin Books, 2000. 228p.
- OBERT, V.: 1999. *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra: FF UKF, 1999. 226p.
- SHAPIRO, L.: 2004. *Emoční intelligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2004. 267p.
- SMITH, J. S.: 1967. *A Critical Approach To Children's Literature*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1967. 442p.
- ZIPES, J. D.(ed.): 2005. *The Norton Anthology of Children's Literature*. New York, 2005. 2470p.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá politickými tendenciami v súčasnej detskej literatúre. Jedným z trendov literatúry pre deti je, že spomínaná literatúra sa využívaním prostredí a široko-spoločenských, ba aj medzinárodných problémov "internacionalizuje". Často prezentuje citlivé politické a sociálne problémy, akými sú terorizmus, vojnové konflikty, postkoloniálna skúsenosť, sociálne napätia a nepokoje a mnohé iné. V oblasti anglofónnej literatúry bolo v ostatných rokoch vydaných mnoho kníh pre deti, kde sa príbehy odohrávajú na pozadí súčasných politických a sociálnych konfliktov (Peter Dickinson - AK, David Almond - The Fire-Eaters, Gillian Cross - The Wolf, Michael Morpurgo - Private Peaceful a Pam Munoz Ryan - Esperanza Rising).

Príspevok analyzuje román The Other Side of Truth od postkoloniálnej autorky žijúcej v Británii – Beverly Naidoo. V románe pre detského čitateľa približuje politickú situáciu v Nigérii v deväťdesiatych rokoch. Na pozadí príbehu hlavnej predstaviteľky Sade autorka opisuje vážne politické problémy, akými sú sociálny útlak a nespravodlivosť, sloboda prejavu a tlače, rasová nenávisť a diskriminácia. Analýza sa sústreďuje na dva hlavné body. Prvým je bližší pohľad na vzťah medzi faktom a fikciou v románe. Druhý vysvetľuje, ako charakteristiky románu z domáceho prostredia ovplyvňujú interpretáciu politických a sociálnych problémov v analyzovanom diele.

Kľúčové slová:

detská literatúra, literatúra pre mládež, internacionalizácia, globalizácia, politické problémy, sociálne problémy, sociálna nespravodlivosť, politický útlak, sloboda prejavu, rasizmus, diskriminácia, hodnoty, fakt, fikcia, rozprávanie, rodinný príbeh, politická fikcia, postkolonializmus, postkoloniálna skúsenosť, ticho

Address

Mgr. Mária Kiššová.

Univerzita Konštantína Filozofa. Filozofická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky.

mkissova@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 3/6467/08 Vyučovanie interkultúrneho povedomia cez literatúru a kultúrne štúdiá.

ARCHITEXTUALITA LITERÁRNEJ NARÁCIE Terminologická variabilita vs. uniformita hybridov

ARCHITEXTUALITY OF LITERARY NARRATION

Mitošinková Zuzana

Abstract

The paper introduces intertextuality as a widely used phenomenon, provides an example of critical reception of intertextuality and draws attention to its historical background. Among other theoreticians it promotes M. M. Bachtin as the first to deal with the relations among texts, presents different attitudes of Riffaterre and Kristeva towards given problem, compares Genette's theory to the former theoreticians' views and underscores usefulness, if not indispensability of Genette's taxonomy, while explaining preference for centrifugal concept of intertextuality. It also shows complete difference between Genette's and Žilka's views of architextuality as naturally derivable from variable approach to intertextuality itself and finally calls for unification of terminology in the field.

Key words:

text, intertextuality, taxonomy, transtextuality, paratextuality, metatextuality, hypertextuality, architextuality, centrifugal intertextuality, transformation, different attitudes, hypotext vs. pretext, hypertext vs. posttext, terminology

Vzájomné vzťahy medzi textami, zväčša označované pojmom intertextualita, sa zdajú byť hybným činiteľom súčasnej literárnej vedy. Pôsobnosť tohto fenoménu však samozrejme nemôžeme obmedziť iba na literatúru; intertextualita už dávno presiahla jej hranice a rovnako dôležitú funkčnosť má aj vo sfére filmu, kde je jej koncept rozpracovaný ako súbor vzájomne prepletených kinematografických kódov. Na podobnom princípe funguje i v hudbe, výtvarnom umení, či divadle...vlastne prerastá naprieč všetkými médiami, čím sa stala neodmysliteľnou súčasťou (post)modernej umeleckej praxe a často označovaná pojmom intermedialita neustále podlieha ďalšiemu rozvoju a premenám. Z tohto pohľadu sa zdá, že intertextualita má skutočne široký záber; vytvárajúci živnú pôdu pre toľko názorov, koľko je užívateľov tohto pojmu, čo vyústilo až do kritiky opodstatnenosti intertextuality tak ako to môžeme počuť z úst kritika W.Irwina, podľa ktorého sa tento termín svojou všadeprítomnosťou dostal za hranice prospešnosti.

Nás však zaujíma pôvodné pole pôsobnosti vzájomnej nadväznosti medzi textami, preto sa vráťme k literatúre. Z podobného dôvodu ako úžitkovosť intertextuality nemožno obmedziť len na literatúru, keďže ako súčasť širšej umeleckej praxe zjavne prekračuje jej hranice; ani vrámci literatúry sa nevzťahuje len k súčasným textom, hoci najčastejšie je skloňovaná ako jeden z konštitutívnych znakov (post)moderných textov. Jej pôvod siaha hlboko do histórie, pričom odkaz na ňu nájdeme už v knihe kníh (mimochodom intertextualita je dnes bežnou súčasťou biblických štúdií); a takisto celé generácie literárnych vedcov, bez toho aby si to uvedomovali, svojimi kritickými prácami prispievali k rozvoju fenoménu intertextuality.

Ako sme už povedali, medzitextové nadväzovanie je veľmi rozšíreným javom, a tak je prirodzené že sa stalo predmetom záujmu mnohých literárnych vedcov na domácej i zahraničnej scéne: spomeňme aspoň J. Kristevu, M. Riffaterre, G. Genetta, L. Hutcheon, U. Eca, R.Barthsa či T.Žilku. Predovšetkým ale považujeme za potrebné vyzdvihnúť ruského literárneho vedca M. M. Bachtina, ktorý sa podľa nášho názoru ako prvý zaoberal vzájomnými vzťahmi medzi textami; a to dlho predtým, než bol vôbec termín intertextualita J. Kristevou vytvorený (Paríž 1966). Boli to práve jeho štúdie o vzájomných dialogických vzťahoch textov a hybridizácii žánrov, ktoré neskôr významným spôsobom prispeli k formulovaniu teórie intertextuality.

Avšak možno práve preto, že s intertextualitou sa dnes stretávame na každom kroku má naozaj širokospektrálny záber a spôsob akým si jednotliví teoretici vykladajú jej podstatu sa dosť zásadne líši. Zatiaľčo napríklad v Riffaterrovom poňatí sa jedná o súhrn akýchkoľvek väzieb medzi textami; akýchkoľvek premien diela ku ktorému dochádza na základe jeho vzťahu či už k dielu, ktoré ho predchádza alebo ktoré ho nasleduje, prejavujúcim sa na pôde čitateľovho vnímania; Kristeva zašla ešte ďalej, hovoriac o preskupení/presune jedného (alebo viacerých) znakového systému do iného.

Viac svetla do problematiky vniesla až Genettova taxonómia vrámci ktorej pomenoval päť možných druhov vzťahov medzi textami, pričom intertextualita je jedným z nich, je jednou z podkategórií. Je teda zrejme, že v porovnaní s Riffatterrom či Kristevou chápe Genette intertextualitu v užšom zmysle slova a to ako aktuálnu prítomnosť jedného textu vrámci textu druhého vo forme citátu, plagiarizmu alebo alúzie a spolu s ostatnými podkategóriami medzitextových vzťahov – paratextualitou, metatextualitou, hypertextualitou a architextualitou – spadá pod zastrešujúci pojem transtextualita. Z toho logicky vyplýva že čokoľvek čo stavia text do vzťahu s inými textami - v názvosloví Riffatterra či Kristevy označované ako intertextualita - nesie u Genetta názov transtextualita. No bez ohľadu na to, ktoré názvoslovie nám je bližšie, je potrebné uvedomiť si dve veci.

Po prvé: aj keď i samotný Genette si z času na čas uprace vo svojej „kuchyni“, čím uňho došlo k „reštrukturalizácii“ pojmov (to, čo najskôr uvádzal pod pojmom architextualita neskôr premenoval na transtextualitu) a v poznámkach k svojej práci (Palimpsesty) vtipne píše o najvyššom čase poveriť niekoho vytvorením a presadením koherentnej a konzistentnej terminológie; jeho taxonómia, tak ako ju uvádza v Palimpsestoch, je pre efektívne určovanie usporiadania a zatriedovania jednotlivých medzitextových vzťahov veľmi užitočná, ba až nepostradateľná; bez nej by pri pokuse o dôkladnú analýzu transtextuality nastali nemalé zmätky.

Po druhé: ešte stále je veľa vedcov, ktorí sa nechávajú zlákať dostredivými tendenciami intertextuality a svoju pozornosť zameriavajú na skúmanie zdrojov a koreňov diskurzu miesto toho, aby prijali zaujímavejšiu ponuku intertextuality a pomyselným mostom ktorý vytvára sa orientovali na miesta, kde sa vďaka nej rozpúšťajú hranice medzi textami a premiestnili sa tak do iných textov, iných kultúrnych prejavov aby mohli odhaľovať hlbokousadené základy, ktorých súčasťou je samotný skúmaný text. Inými slovami, v dnešnej „transtextuálnej“ dobe už ani nie je tak dôležité iba naháňať sa za objavovaním a detekovaním spojovacích článkov medzi textami (intertextuálnych ohniviek, ktoré ako sa zdá, sú nielen tmelom spájajúcim text ale aj podstatným elementom určujúcim jeho význam); rovnako dôležitým sa stáva uvedomenie si ako tieto texty zapadajú do širšieho kultúrneho pozadia a dedičstva; a z opačného pohľadu je potrebné brať do úvahy spôsob akým prejavy intertextuality ovplyvňujú samotné čítanie a vnímanie textov.

Podobne ako je to s rôznymi prístupmi k pojmu intertextualita, aj v názoroch na architextualitu sa literárni vedci líšia. Prvým príkladom je Genette, u ktorého – ako sme už uviedli – prešiel tento pojem vývojom od všeobecného označenia vzťahov medzi textami k špecifickému označeniu ako jednej z podkategórií transtextuality. Podľa súčasného Genettovho ponímania ide o najabstraktnejší a najimplicitnejší druh medzitextových vzťahov, pričom na vzťahy medzi textami sa zväčša nazerá cez prizmu žánrovej príslušnosti. I keď ide o najmenej prebádanú kategóriu, jej dôležitosť potvrdzuje skutočnosť že vnímanie príslušnosti textu k istému žánru je jedným z určujúcich faktorov chápania textu, pretože v čitateľovej mysli vytvára očakavania, čím ho v konečnom dôsledku usmerňuje. Tento druh transtextuality môže byť vyjadrený priamo v názve textu, alebo v jeho podnázve, poprípade nemusí byť vyjadrený vôbec. V prípade vyjadrenia tohto vzťahu, či už v názve alebo v podnázve, je potrebné poukázať na vzájomné (spolu)pôsobenie dvoch typov transtextuality: architextuality a paratextuality. Koniec koncov pri analýze súčasných textov je zriedkakedy predmetom záujmu len jeden druh transtextuality, keďže vrámci textov zväčša spolupôsobia viaceré jej podkategórie.

V protiklade k Genettovej koncepcii je Žilkovo chápanie architextuality, ktorého náplňou sú biblické námety ako pretexty. V Žilkovom prípade ide zjavne o transformáciu textu, kedy novovzniknutý text je istým spôsobom odvodený od primárneho textu (u Žilku pretextu, u Genetta hypotextu). V Genettovej taxonómii je takýto vzťah medzi textami označovaný ako hypertextualita, vrámci ktorej sa transtextuálne vzťahy prejavujú najmarkantnejšie. Napriek zreteľným rozdielom medzi Genettovým a Žilkovým ponímaním architextuality je možné identifikovať istú podobnosť v prístupe k danej problematike: styčnou plochou či priesečníkom ich hľadísk je na jednej strane zmýšľanie nitrianskej školy kladúcej dôraz na zážitkovosť ako jednu zo základných kategórií umeleckej recepcie a na strane druhej Genettovo tvrdenie že určenie žánrového statusu textu nie je záležitosťou textu ale je v prvom rade na čitateľovi.

Z pohľadu troch vymenovaných prístupov k architextualite by predmetom jej štúdie mohol byť v prvom prípade pôvodného Genettovho prístupu k architextualite ako strešnému pojmu akýkoľvek text vrámci ktorého by sme analyzovali akýkoľvek druh jeho väzieb na iné texty. Rovnako dobre v druhom prípade novej Genettovej koncepcie chápania architextualitu ako jeden z piatich druhov transtextuálnych vzťahov by sme mohli pracovať napríklad so Danteho Božskou komédiou, kde vzťah k žánru je vyjadrený priamo v názve; alebo s Brautiganovou knižkou Potrat: Historická romanca, kde sa skúmanie architextuálnej nadväznosti odvíja od podnázvu. Napokon

v treťom prípade, podľa Žilkovho uhlu pohľadu upriamujúceho pozornosť na biblický pretext, by sme mohli pracovať so Steinbeckovým románom Na východ od raja. Navyše pri každom z vymenovaných príkladov je zrejmé, že náš výskum by sa neobmedzil len na analýzu architextuálnych vzťahov; takáto analýza daných textov by bola jednostranná a neúplná, keďže každý z textov je ukázkou súčinnosti viacerých typov vzťahov medzi textami: napríklad Potrat: Historická romanca je zároveň aj paródiou; takže bez toho, aby sme sa zaoberali aj textovou transformáciou ako jedným z typov hypertextuality, by bola analýza tohto diela z hľadiska medzitextových vzťahov neúplná.

V závere možno konštatovať, že či už intertextualita v optike Riffaterra či Kristevy; alebo Genettova transtextualita, či samotná podkategória transtextuality – architextualita – predstavujú na pôde literárnej vedy problematiku natoľko komplexnú, že k ich skúmaniu je potrebné pristupovať naozaj citlivo. Stálo by za zamyslenie považovať nad zjednotením terminológie, takýto krok literárnych vedcov by nepochybne znamenal posun vpred spočívajúci v jednotnom prístupe k predmetu výskumu.

Literatúra

BACHTIN, M. M.: Problémy poetiky románu. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1973. ISBN 72-083-73

BACHTIN, M. M.: Román jako dialog. Praha: Odeon, 1980. ISBN 01-098-80

ECO, U.: O literatuře. Praha: Argo, 1996. ISBN 80-7203-588-6

GENETTE, G.: Palimpsests. Literature in the Second Degree. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1997. ISBN 0-8032-7029-1

ŽILKA, T.: (Post)moderná literatúra a film. Nitra: Ústav literárnovednej komunikácie FF UKF, 2006. ISBN 80-8094-041-X

<http://film.ff.cuni.cz/rozcestnik/glosar/pojmy/pojmy.pdf> (2008-1-11)

<http://www.lehigh.edu/~amsp/2004/12/intertextuality-is-under-attack.html> (2008 -1 - 14)

Kontakt

PaedDr. Zuzana Mitošinková

Univerzita Sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Námestie J. Herdu 2

91701 Trnava, SR

zuzana.mitosinkova@ucm.sk

PREMENY POSTÁV ARTUŠOVSKÝCH LEGIEND V ČASE A ICH SÚČASNÁ PODOBA VO FILME A TELEVÍZII

TRANSFORMATIONS OF CHARACTERS IN ARTHURIAN LEGENDS AND THEIR CURRENT IMAGE IN FILMS AND TELEVISION

Ivana Žemberová, PF UKF Nitra

Abstrakt

Tak ako vyplýva zo samotného názvu príspevku, jeho cieľom je priblížiť zmeny, akými prešli dve z najznámejších postáv artušovských legiend, Merlin a Morgana, počas mnohých storočí, ako aj predstaviť ich súčasné, mnohokrát navzájom veľmi odlišné podoby, v knižných, televíznych a filmových spracovaniach artušovskej tematiky.

Kľúčové slová

artušovské legendy, čarodejník, víly

A cyclone. That is what King Arthur most resembles. A whirlwind that constantly changes shape and moves. It picks up fragments wherever it goes and they all become part of the whirlwind entity we call a cyclone.
17

Toto sú slová Davida Daya v prvej kapitole knihy The Quest for King Arthur. V jeho prirovaní vystupuje historická postava Artuša len ako oko cyklónu, ktoré je pokojné, tiché a neviditeľné. To, čo je cítiť a vidieť, je vlastne až okolitá turbulencia, vytvorená históriou, legendami, fantáziou a romancami. Až súbor týchto elementov nám dáva legendárneho kráľa Artuša, tak ako ho poznáme z literatúry alebo filmu, snád' len s výnimkou filmu Kráľ Artuš z roku 2004, autori ktorého sa rozhodli zbaviť legendu mystickosti a, odvolávajú sa na historické fakty, predstaviť Artuša a ostatných hrdinov artušovských príbehov v úplne inom „realistickom“ svetle.

Nie je veľa postáv, ktoré by ovplyvnili literatúru národa v tak veľkej miere ako Artuš. Odkedy sa po prvýkrát objavil jeho životný príbeh v diele Historia Regum Britanniae od Geoffreya z Monmouth v roku 1136 a od čias, kedy Thomas Malory napísal jedno z najvýznamnejších a najvplyvnejších diel artušovskej literatúry Le Morte d'Arthur, tvorí Artuš neodmysliteľnú súčasť anglického národa. To sa okrem iného prejavuje aj v nespočetnom množstve diel písanej literatúry, ako aj vo filme a televízii.¹⁸ Čo by však bol Artuš bez Merlina, Rytierov okrúhleho stola, či intervencie Pani jazera a intríg Morgany?! Sú to postavy, ktoré tvoria pevnú súčasť artušovských legiend a ktoré takisto tvoria súčasť nasledovného článku, zameraného na niektoré filmové a televízne spracovania artušovskej tematiky. Zo spomínaných postáv sú to práve Merlin a Morgana a ich rôzne, často protichodné zobrazenia vo vybraných adaptáciách, ktorými sa príspevok detailnejšie zaoberá. Pre spomínaný účel boli vybrané diela, ako Excalibur (1981), Merlin (1998), či Hmly Avalonu (2001) a Kráľ Artuš (2004). Okrem vyššie uvedeného, príspevok prináša aj stručný náčrt typológie víl vystupujúcich v artušovských legendách.

1 Merlin

Merlin bol vždy považovaný za archetyp múdreho čarodejníka. Ešte pred koncom 15. storočia mu bola prisúdená charakteristika čarodejníka a poradcu s nadprirodzenými schopnosťami, a túto charakteristiku si udržal až dodnes, avšak opäť s výnimkou filmu Kráľ Artuš. Merlin je pre artušovské legendy aspoň tak dôležitý ako sám Artuš, navyše, bez Merlinovej intervencie by sa Artuš ani len nenarodil. Veľké množstvo rôznych variácií Merlina ako archetypu čarodejníka jeho význam potvrdzujú. Ako príklad môže slúžiť Tolkienov Gandalf v trilógii Pán prsteňov, nedávno sfilmovanej pod taktovkou Petra Jacksona. Najskôr sa objavuje ako Gandalf Šedý, zábavný

¹⁷ Day, D. *The Quest for King Arthur*. London: The Agostini Editions. 1995, str. 9 (*Cyklón. To je to, čomu sa kráľ Artuš najviac podobá. Vír, ktorý sa neustále mení a premiestňuje. Kamkoľvek ide, berie so sebou úlomky a tie sa stávajú súčasťou tohto celku, nazývaného cyklón.* – preložila I.B.)

¹⁸ Výber z filmových a televíznych adaptácií – 1967-do súčasnosti: Camelot (1967), Monty Python a Svätý Grál (1974), Hviezdne Vojny (1977), Excalibur (1981), Indiana Jones a posledná krížová vyprava (1989), Kráľ Rybár (1991), Prvý rytier (1995), Merlin (1998), Hmly Avalonu (2001), Kráľ Artuš (2004)

a múdry mág s atribútmi obyčajného človeka. Po tom, čo v boji zahynie, je vzkriesený ako Gandalf Biely, pripomínajúc skôr nejakú nadprirodzenú silu ako človeka. Podobný osud stretne aj Obi-wan Konobeho, čarodejníka a ochrancu mladého Luka Skywalkera vo Hviezdnych vojnách od Georgea Lucasa, kde Obi-wan stráca svoju fyzickú podobu a ďalej existuje len ako súčasť akejsi sily.

A tak je to aj s Merlinom, hovorí David Day.¹⁹ V niektorých verziách príbehov sa jednoducho vytratí. Ale najčastejšie je obeťou svojich vlastných kúziel, zneužitých buď Paňou jazera alebo Morganou Le Fay. David Day ďalej uvádza, že Merlin síce zostáva nažive, ale je uväznený v iných dimenziách, odkiaľ môže pozorovať a ovplyvňovať konanie na tomto svete, nemôže sa na ňom však osobne zúčastniť. Napriek tomu, že je neviditeľný, smrteľníci ho stále môžu počuť a žiadať ho o radu. Presne tak, ako je to možné aj vo filme Excalibur.

1.1 Excalibur a Merlin

Excalibur je jedno z najznámejších a najuznávanejších filmových spracovaní artušovskej tematiky. Režisér John Boorman sa v ňom nechal inšpirovať Maloryho dielom Le Morte d'Arthur (Smrť Artušova – 1470). Dojem magickosti vzniká spolupôsobením írskej scenérie, v ktorej sa exteriéry natáčali, s kostýmami a hudbou v podaní Londýnskeho filharmonického orchestra a Symfonického orchestra a zboru lipského rozhlasu. Merlin, v podaní Nicola Williamsona, tu vystupuje vo svojej tradičnej úlohe druidského čarodejníka, priateľa, a poradcu kráľa Artuša, ako aj v úlohe zástancu starých tradícií a pohanského náboženstva. Tí, ktorí poznajú Merlina z mnohých obrazov ako dlhovlasého, bradatého a prešedivého čarodejníka, sú asi na prvý pohľad prekvapení jeho výzorom, obzvlášť jeho kovovou, tesne priliehajúcou helmou, avšak počas filmu Williamson všetkých presvedčí, že je čarodejník, ako sa patrí. Na začiatku vystupuje ešte ako človek s nadprirodzenými schopnosťami, avšak v priebehu filmu zradná Morgana zneužije jeho vlastné čary a on uviazne kdesi medzi bytím a nebytím. Stráca síce svoju fyzickú podobu, ale stále je schopný istým spôsobom ovplyvňovať dianie vo svete smrteľníkov, radiť a vchádzať do snov. Stáva sa "A dream to some. A nightmare to others!"²⁰, čiže snom pre niektorých, ale nočnou morou pre iných, konkrétne pre Morganu, ktorú nakoniec premôže ľst'ou v jej vlastnom sne.

1.2 Merlin a Merlin

Kým v predchádzajúcom filme Merlin vystupuje vo svojej klasickej úlohe, tak ako ho poznáme z artušovských legiend, tvorcovia dvojdielného filmu Merlin sa značne odklonili od tradičného zobrazenia Merlina a prisúdili mu úplne inú rolu. Znalci artušovských legiend budú zrejme prekvapení, pretože Merlin v podaní Sama Neilla v tomto spracovaní nevystupuje ako čarodejník, ale skôr ako obyčajný človek, ktorý má síce nadprirodzené schopnosti, ale čaruje len z donútenia, a čo je značne šokujúce, stavia sa chrptom, a dokonca bojuje proti tým, ktorí sa snažia o zachovanie starých, predkresťanských tradícií, čo je v úplnom rozpore s jeho tradičnou úlohou. Avšak v spomínanej verzii, pôvodne vytvorenej ako televízny miniseriál, je jeho nová úloha logická a pochopiteľná, a divák sa dokonca stotožňuje s jeho bojom, pretože takmer všetko, čo reprezentuje staré pohanské náboženstvo, vrátane kráľovnej Mab, je vykreslené ako zlé a temné. Merlin je tu produktom kresťanskej spoločnosti, a ako taký sa stotožňuje s kresťanskými ideálmi. Avšak, napočudovanie, úplne neguje všetko, s čím sa vždy stotožňoval samotný Merlin – čarodejník. Vo všeobecnosti je však toto spracovanie vydarenou rozprávkou s množstvom zväčša prepracovaných špeciálnych efektov, hudbou od Trevora Jonesa (autora hudby k Poslednému Mohykánovi), ako aj krásnou prírodou Walesu, dokopy tvoriacich ozajstný magický Merlinov svet, proti ktorému sa však tento Merlin rozhodol bojovať.

1.3 Kráľ Artuš a Merlin

Úplne iný pohľad na Merlina ponúka Kráľ Artuš (2004). Na úvod treba zdôrazniť, že v tomto filme sa autori snažili predstaviť Artuša ako historickými faktami podloženú postavu, čiže len ako to spomínané oko cyklónu bez okolitej turbulencie, výsledkom čoho je realistický príbeh o legende, zbavenej akéhokoľvek kúzla (v tomto prípade, bohužiaľ, tak v doslovnom ako aj prenesenom význame.)

Samotný Merlin tu teda, z pochopiteľných dôvodov, nemôže vystupovať ako čarodejník, aj keď zmienka o jeho čarodejných schopnostiach predsa len vo filme padne. Avšak v súlade s artušovskými legendami si zachoval minimálne príslušnosť k starému náboženstvu a tradíciám a odhodlanie brániť postupu kresťanstva v Británii.

¹⁹ Day, D. *The Quest for King Arthur*. London: The Agostini Editions. 1995, str. 61

²⁰ pozri www.greenmanreview.com/film/Excalibur.htm

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať nepochopiteľné, prečo jeho ľudia bojujú proti Artušovi a jeho rytierom, ktorí sprevádzajú rímskeho biskupa, veď Merlin vždy stál po Artušovom boku! Avšak fakt, že išlo o sprievod biskupa, a teda predstaviteľa kresťanstva, proti ktorému Merlinovi ľudia bojovali, zdá sa, všetko vysvetľuje. A koniec koncov, v závere filmu Merlin predsa len po Artušovom boku stojí a nebyť jeho, mali by to Sasi značne zjednodušené a ktovie, či by mal Artuš vôbec šancu stať sa hrdinom a následne legendou, ktorá prežila až dodnes.

Dá sa teda povedať, že napriek tomu, že v tomto spracovaní bez príkras kúziel a mágie Merlin úplne stráca atribúty veľkého čarodejníka, pre človeka, ktorý sa v artušovskej tematike vyzná, môže byť táto Merlinova podoba stále prijateľná.

2 Morgana

V artušovskom svete je mnoho krehko vyzerajúcich bytostí a čarovných stvorení, víl, na lákanie a zvädzanie ktorých kruto doplatil ne jeden rytier. Jednou z najznámejších ľudských bytostí ovládajúcou nadprirodzené sily bola Morgana, alebo Morgan Le Fay, nevlastná sestra kráľa Artuša, krásna a nebezpečná Merlinova sokyňa, ktorá spôsobila pád a zánik Camelotu.

Ako však uvádza D. Day, Morgana nebola vždy zlá.²¹ Po prvýkrát sa objavila v diele Vita Merlini (Život Merlina – 1148) od Geoffreya z Monmouth ako liečiteľka bez najmenšieho náznaku podlosti. Bola jednou z Kňaziek Avalonu a po Artušovej poslednej bitke pri Camlanne prišla a odniesla ho na ostrov Avalon, kde mu ošetrila rany, spôsobené jeho vlastným synom Mordredom. V tejto verzii ešte nebola Artušovou sestrou. Niektoré ďalšie príbehy sa držia tohto zobrazenia Morgany ako dobrej liečiteľky, hoci už pred koncom 12. storočia z nej spravili Artušovu sestru. Neskôršie obdobie, konkrétne polovica 13. storočia, bola už pre Morganu tragická. Dôvodom bolo dielo Prose Lancelot, napísané cisterciánmi, mníchmi, ktorí ju v ňom nenávratne očiernili. V snahe vytvoriť z artušovských legiend náboženské alegórie, rozhodli sa bojovať proti akémukoľvek bohorúhačstvu, a teda aj proti pohanským tradíciám, ktorých zástankyňou Morgana samozrejme bola. Okrem toho verili, že rúhaním by bolo aj veriť, že by žena mohla mať liečiteľské a veštické schopnosti, a že také myšlienky podryváli autoritu cirkvi. Mnohí z nich dokonca ani neverili, že by žena mohla mať dušu.²² A tak sa z Morgany stala zlá a zradná čarodejníca, a v takejto podobe ju väčšina ľudí v súčasnosti pozná, veď už v detských knižkách o Artušovi a jeho Rytieroch okrúhleho stola sa nestretávajú s inou, ako zlou strigou.

2.1 Excalibur a Morgana

V takejto podobe zákernej čarodejnice vystupuje už aj v spomínanom filme Excalibur. Pod vplyvom jej kúziel a zvädzania Artuš spácha incest a ona tak môže porodiť ich spoločného syna Mordreda, ktorý na konci prinesie zánik a deštrukciu kráľovstva a v bitke pri Camlanne smrteľne zraní samotného Artuša. Morgana sa takisto usiluje o život rytierov, hľadajúcich svätý Grál, a začaruje aj samotného veľkého čarodejníka Merlina. Zaujímavým prvkom v tomto filme je fakt, že Morgana v ňom vystupuje ako blondína. Tak ako Pani jazera, aj Morgana, je totiž jednou z postáv, v ktorej sa stretávajú viaceré tradície, a ktorá má v sebe obsiahnuté isté znaky víl z keltskej mytológie. Tieto víly sa z určitého aspektu zvyknú rozdeľovať na dve skupiny, a tým aspektom je často práva farba vlasov. Kým víly – blondínky sú dobré, štedré a pomáhajú ľuďom, ako napríklad aj Pani jazera, pred tmavovláskami sa treba mať na pozore.²³ Väčšina artušovských legiend dodržiava túto typológiu a Morgana v nich vystupuje ako tmavovláska a ako už bolo spomenuté, aj ako niekto, komu sa treba radšej vyhnúť.

2.2 Hmly Avalonu a Morgana

Iný prístup k zobrazeniu Morgany zvolila Marion Zimmer Bradley vo svojom románe Hmly Avalonu (1982), podľa ktorého bol natočený dvojdielny rovnomenný film (2001). Je to príbeh Camelotu, tentokrát však videný očami žien, predovšetkým očami Morgany. Tá sa v ňom nesnaží vyrozprávať žiadnu rytiersku romancu, skôr jej ide o vykreslenie stretu dvoch svetov: pohanského Avalonu a stále viac a viac kresťanského Camelotu. Je to príbeh konfliktu medzi pohanským náboženstvom a tradíciami a kresťanstvom, medzi Bohyňou Matkou a Bohom, láskou a vernosťou. Hlavnou postavou je tu samozrejme Morgana, pri vykreslení ktorej si Bradley vzala za vzor jej

²¹ Day, D. *The Quest for King Arthur*. London: The Agostini Editions. 1995, str. 63

²² ibid, str. 65

²³ ibid, str. 74

pôvodnú charakteristiku dobrej liečiteľky a kňažky Avalonu. Vystupuje tu ako kňažka, matka, manželka, milienka, žena poznajúca silu bylín a ovládajúca živly prírody, miestami dokonca aj ako obeť tých ostatných, ale nikdy nie ako zlá a zákerná striga. Tým, ktorí čítali román, môže byť dokonca veľmi sympatická a súcítia s ňou. Negatívnym dojmom môže skôr pôsobiť precitlivená, nesamostatná, a prehnane zbožná kráľovná Gwenthwyfar, Artušova manželka, kvôli ktorej Artuš zradí Avalon, a tým všetkých pohanov, ktorým predtým prisahal svoju vernosť.

Vzhľadom na to, že sa jedná o veľmi rozsiahly román, tí čo ho čítali, môžu byť po vzhliadnutí filmu trochu sklamaní, lebo tak ako to už pri filmoch býva, mnoho momentov z knihy bolo vynechaných. A kým z knihy miestami až dýcha magickosť, vo filme sa zdá byť tento aspekt nie dostatočne zohľadnený, a preto o tom príjemnejšie pôsobí hudba a spev Loreeny MacKennitt, z ktorého tú magickosť naozaj cítiť. Z hľadiska hereckého obsadenia sa roly Panej jazera zhostila Anjelica Huston, ktorá už má viaceré skúsenosti s antirealistickými postavami, ako napríklad s pani Adamsovou v Rodine Adamsovcov alebo s hlavnou čarodejnicou vo filmovej adaptácii Dahlovej knihy Čarodejnice. Samantha Mathis v roli Gwenthwyfar zostala verná knižnej predlohe a divák môže skutočne mať tendenciu zaujať k tejto postave skôr negatívny postoj, čo je vlastne aj zámerom, keďže hlavnou hrdinkou, a teda tou dobrou, je tu Morgana, pričom Gwenthwyfar stojí práve na opačnom konci. Napriek tomu, že Julianna Margulies, ako Morgana (v knižnej predlohe Morgaine), podala vo filme kvalitný výkon, nedá sa vylúčiť, že slovenského diváka, ktorý si ju asociuje predvažne len s jednou filmovou postavou,²⁴ bude ťahať do príliš realistickej roviny.

Tak ako aj samotná kniha môže vyvolávať kontroverzné pocity u čitateľa, tak aj film môže byť pre niekoho zaujímavým pohľadom do artušovského sveta, videným z iného zorného uhla, zároveň však aj miernym rozčarovaním pre tých, ktorí sa s dielom stretli najprv v knižnej podobe.

2.3 Kráľ Artuš a Morgana, či Kráľ Artuš bez Morgany?

Tak to, kde sa v tomto spracovaní podela Morgana, zostáva záhadou. Zdá sa, že táto postava sa do realisticky ladeného príbehu Kráľ Artuš príliš nehodí, lebo v celom filme nie je ani len jediná zmienka o nej. Avšak miesto zástankyne starého náboženstva nezostáva prázdne. Ibaže je obsadené tou absolútne najnepravdepodobnejšou postavou artušovského sveta – Guineverou.²⁵ Z bigotnej kresťanky, ako ju niektoré spracovania predstavujú, sa tu stáva divožienka a pravá pohanka, ktorá nemá problém natrieť sa na modro a po boku mužov polonahá bojovať proti saskej invázii. A tak ako kedysi zažila svoj veľký prevrat Morgana, tak ho v Kráľovi Artušovi prežíva Guinevera.

Záverom treba povedať, že predchádzajúce riadky ponúkajú len okresaný pohľad do rôznorodého a bohatého čarovného sveta artušovských legiend. Napriek tomu snád' vniesli aspoň trocha svetla do histórie a charakteristiky dvoch z významných postáv tohto magického sveta - Merlina a Morgany, tak v literatúre ako aj vo svete filmu. Avšak, rovnako ako existuje veľké množstvo viac či menej rozdielných verzií legiend, tak aj filmové zobrazenia sa značne odlišujú, a každý nový film prináša nový prístup svojho tvorcu a doby, čo je možné vidieť práve na spomínaných dielach. A preto existuje reálna možnosť, že každé nové spracovanie prinesie opäť nového Merlina alebo novú Morganu. Ved' úprimne, temný stredovek (napriek niektorým podobnostiam so súčasnosťou), je predsa len dávno stratený v minulosti, a kto dnes môže s určitosťou tvrdiť, že to bolo alebo nebolo tak ako to to či ono dielo prezentuje!?

Použitá literatúra:

Day, D. *The Quest for King Arthur*. London: The Agostini Editions. 1995

Bradley, M.Z. *The Mists of Avalon*. London: Sphere Books Ltd. 1991

Monmouth, G. of *The History of the Kings of Britain*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd. 1973

www.greenmanreview.com/film/excalibur.htm (08.12.2003)

Summary

The goal of the above given article is to give an idea of what transformations have two of the most important characters of arthurian legends, Merlin and Morgan, gone through in the course of time. It also portrays and

²⁴ na Slovensku je táto herečka hlavne známa ako sestrička zo seriálu Pohotovosť

²⁵ Guinevera = Gwenthwyfar

compares their current, often very diverse presentation in several selected literary, television and film adaptations of arthurian themes.

Key words

arthurian legends, magician, fairies

Kontaktná adresa:

Mgr. Ivana Žemberová
Katedra cudzích jazykov PF UKF Nitra
Drážovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: izemberova@ukf.sk
ibobulova@hotmail.com

HISTORICKO-MYTOLOGICKO-LITERÁRNY ZÁKLAD JEDNÉHO PRSTEŇA

HISTORICAL-MYTHOLOGICAL AND LITERARY BASIS OF THE LORD OF THE RING

Lucia Winklerová, PF KF v Nitre

Je odvážne porovnávať Tolkienovo dielo s textami iných autorov, reálnou históriou či s tradovanou mytológiou. Na základe životopisu J. R. R. Tolkiena²⁶ vieme, že autor verejne odmietal akékoľvek mytologické, či alegorické inšpirácie. Svoju tvorbu prezentoval ako opis historickej udalosti. Keď sa Rayner Unwin²⁷ opovážil porovnávať „Tolkienov Prsteň“ s mytologickými či literárnymi prsteňmi, reagoval rázne: „Obidva boli guľaté, a tam podobnosť končí.“²⁸

Fakty zo života autora nám však ukazujú, že jeho výrok nie je v plnej miere pravdivý „Ako poznamenal Michael Straight v článku *Fantastický svet profesora Tolkiena* (*The New Republic*, 16. január 1956) Tolkien sa na úlohu stvorenia mýtu Stredozeme pripravoval tak, že sa 'ponoril do waleského, škandinávského, gaelského a germánskeho folklóru', skratka sa ponoril do motívov a látok, ktoré patria k spoločnému európskemu dedičstvu, tradícií jazyka, literatúry, kultúry a náboženských predstáv.“²⁹ Považujeme za nepravdepodobné, aby človek, ktorého profesiou, záľubou, životnou náplňou bolo skúmať mytológiu, staré knihy a jazyky nebol nimi ovplyvnený.

V tomto príspevku chceme upozorniť na protirečivosť reflektovaných tvrdení autora aj na reálnu hodnotu jeho diela. Ukážeme Tolkienovu tvorbu ako takmer dokonalý kompilát, pravda, v dobrom zmysle slova. Jeho prínos vidíme najmä v autorskej stratégii, v umení kombinovať, sumarizovať, selektovať a kreovať.

Vzťah medzi históriou, mytológiou a literatúrou je veľmi úzky. Mohli by sme tvrdiť, že mytológia je v mnohých prípadoch dotvorenou či, takpovediac zmýtizovanou históriou, ktorú nachádzame v historických knihách, ale aj v literárnych dielach. Niektoré súvislosti sú preto fundované viac historicky ako mytologicky. Je komplikované, priam nemožné stanoviť pevné hranice. Sám autor hodnotí tento problém v eseji *O rozprávkach*. „Zaoberá sa spojitosťou rozprávok, mýtov a náboženstva a trocha i spojitosťou medzi históriou a mytológiou; a dospieva k záveru, že história často pripomína mýtus alebo legendu, pretože obe sú v najhlbšej vrstve utvorené z rovnakej látky.“³⁰

Hľadať spojitosti či súvislosti v tak dramaticky vygradovanom a motivicky bohatom texte je náročné. V Tolkienových dielach je praotcom všetkých prsteňov Jeden prsteň, ktorý ovláda ostatné prstene Stredozeme. Ich majiteľov naplnia zlom. Vedie ich do zúfalstva kým neprejdú do sveta tieňov kde sa z nich stávajú prízraky. Tak sa to deje s kráľmi ľudí a trpaslíkov. Iba elfovia, ktorí používajú prstene opatrne – s rozvahou dokážu ich moci odporovať. Pre našu analýzu bude najdôležitejším práve Jeden prsteň, ktorý ukul Sauron ešte v Druhom veku³¹ spolu s deviatimi podriadenými prsteňmi.

Sauronov Prsteň moci je hlavným operatívnym kompozičným motívom „trilógie“³² *Pán prsteňov*. Od neho závisí šťastie, nešťastie a moc. Prsteň má silu zvieť dobrého človeka na zlé, vie komunikovať - privoláva čiernych jazdcov a Saurona – chce sa dať nájsť a má schopnosť vládnuť nad ostatnými prsteňmi. Najdôležitejšie však je, že jeho existencia je spojená s existenciou Sveta zla.

H. Carpenter vysvetľuje³³, že úloha Prsteňa nebola Tolkienovi jasná hneď. Zo začiatku bol pre neho iba spájacím článkom s, v tom čase už poblikovaným a populárnym, *Hobitom*. Tu plní úlohu pomocníka, no v *Pánovi prsteňov* je hlavnou príčinou a zbraňou strany Zla. Ak vychádzame z predpokladu, že Tolkien sa inšpiroval rôznymi mýtmi, musíme konštatovať, že ide o celý súbor anglických, európskych a „tolkienovských“ mýtov. Jeho Prsteň,

²⁶ Pozri CARPENTER, Humphrey: *J. R. R. Tolkien: Životopis*. Praha, Mladá Fronta 1993.

²⁷ Syn Tolkienovho vydavateľa.

²⁸ CARPENTER, Humphrey: *J. R. R. Tolkien: Životopis*. Praha, Mladá Fronta 1993, s. 181.

²⁹ CARTER, Lin: *Záklusie Pána prsteňov*. Praha, Argo 2002, s. 147.

³⁰ STANTON, N. Michael: *Hobiti, elfovia a čarodejníci*. Praha, Mladá fronta 2003, s. 88.

³¹ Hovorí o tom *Silmarillion*.

³² Upozorňujeme, že hoci je dielo často takto označované nespĺňa žánrovú podmienku trilógie.

³³ Pozri CARPENTER, Humphrey: *J. R. R. Tolkien: Životopis*, 1993, s.166.

ako povedal K. Werbitzky (dňa 24. novembra 2004 na prednáške v Prahe), je však špecifický vo svojej moci, účele, posadnutosti, strachu i v tom, ako sa pri dotyku prebúda.

Ktoré inšpirácie boli v prípade Tolkiena prvotné? Autor bol vychovávaný v ortodoxne kresťanskom duchu, podľa čoho usudzujeme, že príbehy o biblických prsteňoch mu boli známe už v detstve.

Puto *Pána prsteňov* a *Biblie* nachádzame v spoločnej viere v moc prsteňa. Podľa D. Daya³⁴ prijali národy v biblických dobách tradíciu prsteňa ako symbolu panovníckej autority a moci. Neslúžia len na označenie panovníka. Najčastejšie sú to pečatné prstene. Každý je svojský a istým spôsobom svojho panovníka charakterizuje.

V *Starom zákone* je napríklad príbeh Jozefa, ktorý dostáva faraónov prsteň, aby vládol Egyptu - vyslúži si ho múdrosťou pri výklade faraónovho sna. I Mojžiš a kráľ Šalamún majú svoje čarovné prstene. *Povešť o prsteni kráľa Šalamúna*, hovorí o tom, ako panovník velí pomocou prsteňa všetkým pozemským démonom a núti ich, aby mu pomáhali. Šalamún spravuje svoju ríšu a dá si postaviť sídlo na hore Moria³⁵. Podobnosť tohto prsteňa s Jedným prsteňom vidíme v tom, že oba svojich pánov kazia. Šalamúnov prsteň je však, na rozdiel od Sauronovho, darom od Boha. Šalamún podcení radu Jahveho resp. archanjela Michaela, aby nedával prsteň z ruky dolu – najmä nie po tom, čo do neho vloží šamir – Mojžišov drahokam. Kráľ podlieha sladkým rečiam démona Asmodea a požičiava mu ho. Démon uvrhne Šalamúna do pustatiny na juhu a vyčaruje falošného kráľa. O tom, ako sa mýtus skončí, existuje viacero verzií. Jedna z nich tvrdí, že Prsteň bol najskôr uložený v Arche zmierenia a neskôr v nebi, aby sa ho už nikdy nikto nezmocnil.

V mladosti sa Tolkien zoznámil s gréckou a rímskou mytológiou. Počas štúdia na gymnáziu sa venoval jazyku, kultúre, histórii a mytológii antiky. Neskôr však touto cestou nepokračoval.

V gréckych a rímskych mýtoch nájdeme napríklad Prvý prsteň, ktorý bol ukovaný ešte pred príchodom bohov a ľudí. Je spojený so zánikom sveta. V novom svete potom vzniká nový Prvý prsteň, pomocou ktorého Zeus oslobodí a zároveň spúta Prométhea s Kaukazom. Na znak úcty začnú nosiť prstene aj ľudia. „Tvrdí sa, že prsteň je odznakom kováča, ktorý je pánom ohňa, a kúzelníka, ktorý je pánom života.“³⁶ Možno povedať, že Prométheov prsteň symbolizuje záchrancu, ktorý zotročí sám seba, aby priniesol slobodu, poznanie a život iným. V *Pánovi prsteňov* je však prsteň kováča a čarodejníka Saurona presným opakom.

Popri gréčtine Tolkien študoval aj angličtinu a anglickú literatúru, ktorú neskôr vyučoval na univerzite v Oxforde. V anglickom kontexte hovoríme o troch mytologických oblastiach: keltských a anglosaských mýtoch, o legendách o Karolovi Veľkom a o legendách o kráľovi Artušovi. D. Day³⁷ upozorňuje, že jedným z najdôležitejších prameňov, z ktorých Tolkien čerpal, bola *Červená kniha z Hergestu* (*The Red Book of Hergest*) zo štrnásteho storočia. Požičal si čiastočne aj názov spomínaného rukopisu keltských mýtov, keď knihu elfských múdrostí v *Pánovi prsteňov* nazval *Červená kniha Západnej marky*

I v spomínanej *Červenej knihe z Hergestu* nájdeme mnohé príbehy o prsteňoch. Napríklad Luned, Pani od prameňa, dáva hrdinovi Owainovi prsteň, ktorý ho urobí neviditeľným. Iná legenda hovorí o Lyonesse, ktorá dáva Garethovi čarovný Prsteň. Ten ho robí nezraniteľným³⁸. Úplne iný je zase zlatý prsteň, ktorý ide hľadať Percival Dlhá kopija.

Najznámejším je príbeh o kováčovi Waylandovi³⁹, ktorý získava prsteň od manželky - ženy v labuťom perí. Jeho - i tak už úžasné schopnosti - tým vzrastú nad úroveň ľudských možností. Okrem múdrosti je Waylandov prsteň aj zdrojom neobmedzeného bohatstva. I tento šperk však zrádza svojho majiteľa. Dostáva sa do rúk kráľa, ktorý Waylanda mrzačí - pretrhne mu achilove šľachy a posieľa do vyhnanstva.

Anglosaské legendy hovoria o cisárovi Rímskej ríše Karolovi Veľkom a tzv. „Had'om prsteni“. Je to zotročujúci pohanský prsteň, ktorý si ešte aj v kresťanskej dobe ponecháva dostatok moci na to, aby zdolal aj toho najzbožnejšieho a najvznešenejšieho hrdinu, cisára. Prsteň sa objavuje v deň cisárovej svadby. Prichádza

³⁴ Pozri DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 125

³⁵ V *Pánovi prsteňov* je takto pomenované trpasličie mesto, v ktorom bývajú ohyzdi a hlavne balrog, ktorý tam „zabije“ Gandalfa.

³⁶ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 117.

³⁷ Pozri DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 79.

³⁸ Aj Sauron v *Pánovi Prsteňov* je v podstate nezničiteľný, keď má prsteň na ruke.

³⁹ Nemci ho nazývajú Weiland a severania Völund.

had, ktorý ho hádže do cisárovej čaše. Ten ho daruje svojej neveste. Žena si ho dáva na prst a kráľova láska je zrazu štyrikrát silnejšia. Po smrti manželky vplyv prsteňa neslabne a cisár zanedbáva ríšu. Múdry biskup Turpin - ako Gandalf Théodenovi v *Pánovi prsteňov* - prsteň schová, no kráľova láska sa obracia k nemu. Turpin sa preto rozhodne prsteň zničiť v pustatine - ako Frodo v *Pánovi prsteňov*, a hádže ho do odľahlého jazera. Moc prsteňa cisára stále priťahuje, preto si na tomto mieste postaví veľký chrám. Aix-la-Chapelle, miesto kde bolo kedysi jazero, sa stane hlavným mestom ríše, pod ktorým zostáva prsteň pochovaný navždy.

Karolínskou legendou, v ktorej sa uplatňuje motív prsteňa, je aj pieseň o jednom z najslávnejších cisárových palatínov Ogierovi. Stretávame sa v nej s prsteňom nesmrteľnej Morgany. Keď dá Morgana šperk Ogierovi na ruku, ten ihneď omladne a odchádza s najkrajšou ženou sveta do ríše nesmrteľných⁴⁰.

Aj Británia má svoje mýty. „Historicky boli povesti o kráľovi Artušovi [5. storočie] takmer neznáme až do dvanásteho storočia, ale v štrnástom storočí sa už rozšírili po všetkých európskych dvoroch.“⁴¹ Jedným z hlavných motívov je v nich putovanie za predmetom nedostače. V tomto prípade to však nie je prsteň, ale „Grál“ t.j. kalich, ktorý použije Kristus pri poslednej večeri a neskôr Jozef z Arimatie na zachytenie krvi ukrižovaného Spasiteľa. Richard Wagner zistil⁴², že príbeh svätého Grálu je kresťanským prerozpráváním putovania za prsteňom. Účel Grálu je čisto duchovný a pre tých, ktorí za ním putujú, sa stáva pohromou rovnako ako Tolkienov Prsteň. Rytieri Okrúhleho stola, ktorí sa vydajú Grál hľadať, uzatvárajú zmluvu s anjelmi - na úkor vlastného smrteľného tela, čo takmer spôsobí zničenie Artušovho smrteľného kráľovstva. D. Day tvrdí, že putovanie za Grálom, avizuje duchovnú stránku púte za prsteňom. „Symbolicky by sa dalo povedať, že zlatý prsteň, ktorý vstúpi do neba, sa stáva svätožiarou, zatiaľ čo ten, ktorý sa znesie na zem, sa stane korunou. Usilovať výlučne o jeden alebo druhý aspekt vedie k tragédii: uspokojené musia byť potreby ducha i tela. Jedno nemôže byť bez druhého.“⁴³

V artušovských legendách nájdeme aj priamy motív putovania za prsteňom. Ide však o iný charakter príbehu. Artuš sa snaží získať snubný prsteň pre milovanú kráľovnú Gueneveru a dokázať jej tak svoju lásku. Podniká výpravu za prsteňom, zabije dvanásť obrov, dvanásť kráľov a zjednotí svoju krajinu rovnako ako Aragorn v závere *Pána prsteňov*. Prsteň sa po svadbe stáva posvätnou prísahou medzi manželmi a krajinami. Na znak oddanosti prináša Guenevera zo svojho kráľovstva Okrúhly stôl. Prsteň nie je teda zlý ako v *Pánovi prsteňov* ani prekliaty ako vo *Vöslungasage*, pokiaľ nebude prísaha porušená. Keď Guenevera prísahu cudzoložstvom s Lancelotom poruší, Okrúhly stôl sa prelomí, prepukne anarchia a kráľovstvo je zničené. Sauronova ríša Mordor je tiež zviazaná s mocou Prsteňa. Po vhození Prsteňa do Hory osudu Sauronova Temná veža padá a jeho sluhovia sa menia na popol a dym, ktorý odnáša vietor .

V najlepších rokoch svojho života sa Tolkien zamiloval do severských jazykov a do ich mytológie. Stretol sa so severskou *Eddou* i *Kalevalou*. Jeho štúdium čiastočne pozastavila hrôza prvej svetovej vojny, no ani táto ničivá udalosť neskrotila vášeň, ktorú autor pociťoval k severskej kultúre.

„Žiadny iný národ v dejinách nebol tak posadnutý mocou prsteňa ako Vikingovia. Prsteň predstavoval bohatstvo, česť, slávu a osud toho ktorého národa. Pod jeho symbolom mapovali neznáme moria, viedli vojny, obetovali zvieratá i ľudí, skladali sľuby, dávali ich ako dary a dokonca pre ne aj umierali. Ich bohovia boli nebeskými páňmi prsteňov a ich králi páňmi pozemskými.“⁴⁴

V severských mýtoch nájdeme prstene na vikingských lodiach - prstene ozdobené dračími šupinami, alebo umiestnené v dračej papuli, prstene ako platidlá, Thrórov obradný prsteň, alebo najmocnejší prsteň najmocnejšieho boha Ódina. Tie, ktoré patria smrteľníkom, sú poväčšine symbolmi bohatstva a moci, a preto sú zradné. Najmocnejším a najkomplikovanejším je Ódinov Draupnir, ktorý je Sauronovmu Prsteňu moci najpodobnejší. Ódinov prsteň ukujú najväčší elfovia Sindri a Brok spolu s Ódinom⁴⁵.

V prípade *Pána prsteňov* resp. *Silmarillionu* však nejde iba o Jeden prsteň, ale aj o spomínaných deväť prsteňov moci. „Jeden prsteň, ktorý vládne všetkým“, si ukuje Sauron sám a získa tým nadvládu nad ostatnými

⁴⁰ presne naopak ako Aragorn a Arwen v *Pánovi prsteňov*

⁴¹ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 61.

⁴² Pozri DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 63

⁴³ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 64.

⁴⁴ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 29.

⁴⁵ V Tolkienovom príbehu je to najzáračnejší elf Celebrimbor so Sauronom.

prsteňmi sveta. Draupnir⁴⁶ vydá každých deväť dní osem rovnako veľkých prsteňov pre ostatných osem krajín. Ódin sa preto stáva najväčším darcom a „pánom prsteňov“ v Midgarde⁴⁷.

Legenda hovorí, že problém s Draupnirom nastáva po smrti Ódinovho najmilšieho syna Baldera. Syna uložia do pohrebnej lode ako Boromira v *Pánovi prsteňov* a jeho otec na neho položí spomínaný prsteň. Loď zapálie a prsteň sa dostáva do temnej ríše Hel. V Midgarde zavládne neporiadok a chaos. Ódin podstúpi mnoho nebezpečenstiev⁴⁸, aby prsteň získal a navrátil Midgardu mier a poriadok.

V *Pánovi prsteňov* má cesta s prsteňom iný charakter. Potom, ako spojené vojsko ľudí, elfov a trpaslíkov porazí v Druhom veku Saurona, Jeden prsteň sa stráca (*Silmarillion*). Akýsi prsteň nájde Bilbo v *Hobitovi* a jediný Gandalf tuší, že by to mohol byť ten „Jeden“.⁴⁹ Prsteň zatiaľ „mlčí“, no keď sa Zlo prebudí, treba šperk odnieť do Mordoru [krajina zlého Saurona] a zničiť ho tam, v hodení do Hory osudu, z ktorej vzišiel. Keby ho opäť získal Sauron, nastala by večná tma.

„Najslávnejšiu severskú povesť o prsteni rozpráva „*Vöslungasaga*“, jedno z najväčších literárnych diel vikingskej civilizácie. Sága podáva príbehy mnohých hrdinov z dynastie Vöslungov a Nibelungov. Básnik W. Morris v devätnástom storočí o tomto epose napísal: „Je to ten najväčší príbeh Severu, a mal by byť nášmu plemenu tým, čím bol Grékom príbeh o Tróji.“⁵⁰ Tento príbeh je známy z mnohých umelých spracovaní. Najvýznamnejšie je operné spracovanie R. Wagnera *Prsteň Nibelungov*. Práve k tejto opere prirovnal Rayner Unwin *Pána prsteňov*. Spomínaný príbeh je súčasťou *Eddy*, s ktorou sa Tolkien stretol počas štúdia.⁵¹ Ide o ságu, v ktorej sú osudy Vöslungov a Nibelungov spojené s prsteňom menom Advarinaut, ktorý kedysi patril trpaslíkovi Advarimovi. Povesť hovorí najmä o živote a smrti najväčšieho severského hrdinu, Sigurda Drakobijca. Aj v tejto ságe prsteň negatívne ovplyvní ľudí, ktorí po ňom túžia alebo ho vlastnia. Podobnosť s Tolkienom vidíme v tom, že i Advarinaut si po čase svojho majiteľa privlastňuje - ovláda ho. Človek je schopný v túžbe po pozemskom bohatstve a moci predať aj vlastnú dušu. Advarimov prsteň nie je však zlý, ako ten v *Pánovi prsteňov*, iba prekliaty.

Variovaná sága sa traduje i v nemeckej mytológii. Tolkien bol uchvátený gótčinou i samotnými Gótmami a ich kultúrou. Zaujímali ho hlavne starogermánske legendy⁵². Jedna, v ktorej sa hľadaný predmet vyskytuje je napríklad legenda z langobardského cyklu o Ornitovi. Tento hrdina dostane od matky prsteň, ktorý mu dá silu dvanástich mužov. Potrebuje poraziť svojho súpera - trpaslíka, ktorý má obrovskú silu. Zistil však, že je to jeho pravý otec, ktorý kedysi daroval prsteň Ornitovej matke z veľkej lásky. Otec potom syna obdaruje ešte aj inými darmi - meč, brnenie, ktoré mu zabezpečia bohatstvo a slávu. Prsteň sa dedí z pokolenia na pokolenie, až sa dostane k jednému z najznámejších hrdinov nemeckej hrdinskej epiky, k Siegfriedovi. O tomto hrdinovi sa hovorí v nemeckom epose *Pieseň o Nibelungoch*. V *Piesni o Nibelungoch* je opäť hlavným hrdinom prsteň. Tak ako v *Pánovi prsteňov*, i tu prsteň spečatí osudy všetkých hrdinov. Hneď na začiatku je oddelený od pokladu Nibelungov. Tolkien spája schopnosti Siegfriedovho prsteňa spolu s plášťom, ktorý robí človeka neviditeľným a pridáva mu zlobu a schopnosť komunikovať, ktorú má napríklad karolínsky „Hadí prsteň“.

Povest' o Nibelungoch, ktorú spísal anonymný básnik okolo roku 1200, je vlastne opisom skutočných udalostí zo začiatku piateho storočia nášho letopočtu. Je to presne tá povesť, ktorú si severní susedia začlenili do *Vöslungasagy*. Po rokoch bol príbeh opäť pozmenený a prisvojili si ho Nemci. *Pieseň o Nibelungoch* je teda priamou, i keď, podľa D. Daya,⁵³ vznešenejšou variáciou *Vöslungasagy*.

Na záver by sme chceli ešte pripomenúť prstene v orientálnych kultúrach. Nie je vedecky podložené, že by ich Tolkien skúmal, ale pomôžu nám uvedomiť si výskyt a podobnosť mytologických prsteňov v celosvetovom meradle. Keďže všetko so všetkým súvisí, našiel D. Day⁵⁴ takéto paralely:

⁴⁶ Znamená kajúcný.

⁴⁷ Mýtická krajina severskej mytológie.

⁴⁸ Napr. Helin hafan pred veľkou bránou, ako Carchroth pred Morgothovou bránou – *Silmarillion*.

⁴⁹ Pozri *Nedokončené príbehy*, 2003, s. 365

⁵⁰ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 29.

⁵¹ Pozri *Edda*, 2004, s. 321 – 327.

⁵² Pozri CARPENTER, Humphrey: *J. R. R. Tolkien: Životopis*. Praha, Mladá Fronta 1993.

⁵³ Pozri DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 96.

⁵⁴ Pozri DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 137 - 145.

V tibetskom epose je život čiernokňažníka Kurkara spojený so zlatou mandalou, známou ako „Život Lingu“, ktorá má v strede krištáľovú nádobu, v ktorej je Kurkarova duša. Keď ho chce hrdina eposu Gesser z Lingu zabiť, musí zničiť spomínanú mandalu. Je však paradoxom, že i Geser má malý talizman, ktorým ovláda kráľovstvo.

Ázijský mýtus hovorí o veľkom mongolskom dobyvateľovi Džingischánovi, ktorý sa stretol v boji s tatárskym hrdinom Kokom. Má tiež prsteň, ktorý výrazne zväčšuje jeho obrovskú silu.

S arabským svetom sa spájajú príbehy *Tisíc a jednej noci*. I tu nájdeme veľa príbehov, ktoré narábajú s motívom kúzelného prsteňa alebo iného čarovného predmetu. Medzi najznámejšie patrí napríklad príbeh o Aladinovej lampe. V pôvodnom príbehu je džin z Aladinovho prsteňa oveľa silnejší a užitočnejší než ten, ktorý sídli v lampe. Džin z lampy dostane hrdinu vždy do nejakého problému, no džin z prsteňa mu trikrát zachráni život.

V Indii majú prstene iba bohovia. Odlíšuje ich to od bežných smrteľníkov. Existuje však príbeh *Bódhissattvov prsteň*, o nesmrteľnom chlapcovi, ktorý bol od nesmrteľnej matky odlúčený. Keď ho nájde otec, spozná ho podľa rubínového prsteňa, ktorý zviaza v ruke. Otec prijme syna za svojho dediča a vtelenie Budhu.

Indické putovanie za prsteňom má zvyčajne duchovnú povahu. Indická védská legenda hovorí, že „ohnivý kruh“ spaľuje všetku nevedomosť a ilúzie. „Pútnik či bojovník, ktorý prejde jeho plameňmi⁵⁵, dosiahne mystický stav dokonalého pokoja⁵⁶, podobný budhistickému meditačnému stavu satori – predstavuje ohnivý kruh v strede vesmíru a čidambáram, „stred vesmíru, ktorý je v srdci“. Je to večné miesto mimo času, kde možno pozorovať pravý stav duše a dospieť k dokonalej múdrosti.“⁵⁷

Hrdinovia čínskych príbehov nosia jedinečné prstene, aké nemajú vo svete obdoba. Sú vyrobené z najposvätejšieho a najčistejšieho tvrdého kameňa, nefritu, ktorým sa živia synovia nebies. Kameň považujú za posla medzi smrteľníkmi a bohmi. Žiadne zlato ani drahé kamene, iba prostý krúžok.

Z piatich farieb nefritu je najvzácnejšia modrá. Traduje sa, že práve modrý nefrit je ten, ktorý spadol z neba, preto je pravý, nebeský. Jeden modrý prsteň patrí aj dynastií Šang. S „Nebeským prsteňom“ sú späté nielen osudy dynastie, ale celej Číny. Prsteň prechádza z otca na prvorodeného syna. Pokiaľ cisár Čou Sin tradíciu neporuší, všetko je v poriadku. Ríša žije v mieri a hojnosti. Keď však cisár obsadí trón, ktorý patrí jeho bratovi, postihne ho kľatba prsteňa. V ríši zavládne nerovnováha a anarchia. Cisár je skazený, chamtivý, krutý, musí mať všetko čo chce a neprestane, kým svoju krajinu úplne nezničí. Spod jeho nadvlády dokáže Čínu dostať až dynastia Čou. Tá ju neskôr obnoví.

Spojením životopisných faktov s mýtmi, s ktorými sa autor vo svojom bohatom živote stretol sme chceli poukázať na niektoré viac či menej pravdepodobné inšpiračné zdroje J. R. R. Tolkiena pri kreovaní spomínaného Prsteňa. Autorove výroky o striktnej originalite resp. historickosti jeho prác sa takto relativizujú. Považujeme ich za prostú a nevinnú ješitnosť prípadne hru autora s čitateľom. Treba brať do úvahy aj fakt, že objektivita jeho tvrdení a zámerov je oslabená odstupom času a interpretáciou H. Carpentera. Tento príspevok však nemá byť sudcom. Dožaduje sa skôr úlohy komparatívne interpretovať a poukazovať na zaujímavé javy a podobnosti.

Je nemožné s určitosťou tvrdiť čím sa Tolkien inšpiroval. Môžeme iba poukázať na to, s čím sa stretol, čo poznal a čo mal pravdepodobne rád. Nedá sa jednoznačne tvrdiť, ktorá črta Prsteňa je najdôležitejšia. Môžeme len konštatovať, že Tolkienov Prsteň disponuje Istivosťou Šalamúnovho prsteňa, zlobou Sigurdovho Advarinautu, zradnosťou Waylandovho prsteňa, silou Ódinovho Draupniru a schopnosťou zotročovať ako „Hadí prsteň“ Karola Veľkého. Predpokladá putovanie ako všetky britské šperky a rovnako ako Siegfriedov plášť dokáže urobiť svojho nositeľa neviditeľným. Osud Saurona a Jedného prsteňa je presným opakom osudu Prométea a jeho prsteňa.

Nedá sa povedať, ktorá z jeho vlastností a schopností je prioritná, najvernejšia či najfrekvencovanejšia. Faktom však zostáva, že sa ani jeden zo spomínaných prsteňov nepodobá Sauronovmu natoľko, aby sme mohli tvrdiť, že bol Tolkienovým hlavným inšpiračným zdrojom. Musíme zopakovať to, čo sme načrtli už na začiatku – Tolkienovo dielo a platí to aj o prsteni, je takmer dokonalým kompilátom historických faktov, mytologických príbehov a literárnych postáv. Je výsledkom celoživotného štúdia, výskumu, takpovediac zberateľskej práce vzdelaného a inteligentného profesora.

⁵⁵ Tak ako Sigurd vo *Vöslungasage* / Siegfried v *Piesni o Nibelungoch*.

⁵⁶ Tak ako členovia Spoločenstva v Lóriene v *Pánovi prsteňov*.

⁵⁷ DAY, David: *Tolkienov prsteň*. Praha, Mladá Fronta 1994, s. 142.

Literatúra

- BULFINCH, Thomas: *The Golden Age of Myth and Legend*. Wordsworth Reference 1993.
CARPENTER, Humphrey: *J. R. R. Tolkien: Životopis*. Praha, Mladá Fronta 1993.
CARTER, Lin: *Zákulisí Pána prstenů*. Praha, Argo 2002.
COTTERELL, Arthur: *Encyklopedie mytologie*. Čestlice, Rebo Production 1999.
DAY, David: *Průvodce světem J.R.R. Tolkiena*. Praha-Litomyšl, PASEKA 2003.
DAY, David: *Svět hobitů*. Praha, Volvox Globator 1997.
DAY, David: *Tolkienův prsten*. Praha, Mladá Fronta 1994.
Edda. Praha, Argo 2004.
Fantasy: Encyklopedie fantastických světů. Praha, ALBATROS 2003.
kol. autorov: *Mytologie sveta*. Bratislava, OBZOR 1973.
KULCSÁROVÁ, Zsuzsy a kol.: *Světové mytologie*. Praha, ORBIS 1972.
LEEMING, Adam David: *The world of the myth*. Oxford University Press 1990.
PEARCE, Joseph: *TOLKIEN Man and the myth*. London, HarperCollinsPublishers 1998.

Zdroje

- TOLKIEN, J.R.R.: *Hobit*. Bratislava, SLOVART 2002.
TOLKIEN, J.R.R.: *Kniha ztracených pověstí I*. Winston Smith 1995.
TOLKIEN, J.R.R.: *Nědokončené příběhy*. Praha, Mladá fronta 2003.
TOLKIEN, J.R.R.: *Pán prsteňov: Spoločenstvo prsteňa*. Bratislava, SLOVART 2001.
TOLKIEN, J.R.R.: *Pán prsteňov: Dve veže*. Bratislava, SLOVART 2001.
TOLKIEN, J.R.R.: *Pán prsteňov: Návrat kráľa*. Bratislava, SLOVART 2002.
TOLKIEN, J.R.R.: *Pohádky*. Praha, IMPRIMA 1992.
TOLKIEN, J.R.R.: *Příběhy z čarovné říše*. Praha, Mladá fronta 1997.
TOLKIEN, J.R.R.: *Roverandom*. Bratislava, Mladé letá 2002.
TOLKIEN, J.R.R.: *Silmarillion*. Praha, Mladá fronta 2003.

Kontakt

Mgr. Lucia Winklerová, PhD.
Katedra cudzích jazykov Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Pod vinohradmi 11, 94901 Nitra
lucia.winklerova@ukf.sk

VPLYV KOGNITÍVNEHO ŠTÝLU NA PROCESY TLMOČENIA A PREKLADANIA

INFLUENCE OF COGNITIVE STYLE ON TRANSLATION AND INTERPRETING PROCESSES

Gabriela Lojová, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Anotácia

V príspevku načrtávame možnosti využívania psychologických poznatkov o kognitívnych štýloch pre lepšie chápanie procesov prekladania a tlmočenia. Závislosť od poľa, ako kognitívny štýl či osobnostná charakteristika, do veľkej miery determinuje kvalitu prekladania a tlmočenia v rôznych kontextoch a situáciách. Preto využívanie poznatkov o týchto zákonitosti môže prispievať k rozvíjaniu žiaducich profesijných zručností tlmočníkov a prekladateľov.

Kľúčové slová

Kognitívny štýl, závislosť/nezávislosť od poľa, rozvíjanie profesijných zručností

Úvod

Problematike kognitívnych štýlov venuje v súčasnosti relatívne veľkú pozornosť predovšetkým kognitívna psychológia, ale aj odborníci v iných oblastiach, predovšetkým s aplikačným zameraním. Snažia sa vysvetliť všeobecne, ako človek vníma podnety z okolitého sveta, ako spracováva a uskladňuje informácie, ako reaguje na podnety v rôznych činnostiach a do akých interakcií vstupuje. Skúmajú, nielen to, čo majú ľudia spoločné, ale predovšetkým ako sa v jednotlivých charakteristikách individuálne odlišujú. Východiskovým stimulom sú tak teoretické poznatky ako aj všeobecné empirické skúsenosti a to, že hoci máme všetci veľa spoločného, každý človek si konštruuje svoj subjektívny obraz o svete, spracováva informácie a rieši problémy svojim jedinečným spôsobom. Všetci máme určité špecifické vnútorné charakteristiky vzťahujúce sa ku kognitívnym procesom, ktoré spôsobujú nekonečnú variabilitu v prístupoch k riešeniu úloh, v postupoch a reakciách na problémové situácie v rôznych rovinách psychického fungovania.

V špecifickej oblasti učenia sa a používania cudzieho jazyka bolo doposiaľ vykonaných relatívne málo výskumov zameraných na kognitívne štýly (pozri v Ellis 1994, Griffiths 1992). Odborníci sa zväčša opierajú o poznatky všeobecnej a experimentálnej psychológie a aplikujú ich na uvedenú oblasť. Je zrejmé, že by bolo potrebné orientovať viac výskumného zamerania na túto problematiku, čo by bezpochyby prispelo k skvalitňovaniu výučby cudzích jazykov a k efektívnejšiemu rozvíjaniu jednotlivých komponentov komunikatívnej kompetencie ako aj špecifických zručností a subzručností nutných pre profesionálne využívanie cieľového jazyka. Aj keď máme v súčasnosti k dispozícii relatívne veľa výsledkov rôznych výskumov, niektorí odborníci ich validitu spochybňujú v dôsledku možného pôsobenia rôznych premenných, ktoré môžu práve túto charakteristiku skresľovať (pozri v Skehan 1998, Mareš 1998, Witkin 1981). Aj v samotnej teórii je zatiaľ ešte veľa kontroverzného a množstvo protirečivých faktov, čo vedie následne k pluralite názorov, odlišným interpretáciám a rôznorodým klasifikáciám.

Závislosť od poľa

V špecifickej oblasti učenia sa a používania cudzieho jazyka je snád' najviac skúmaným kognitívnym štýlom závislosť od poľa (Field dependency /independency). Medzi odborníkmi dnes dominuje názor, že závislosť od poľa je zložitý kognitívny fenomén, ktorý obsahuje aj osobnostné a sociálne aspekty (Skehan 1998, Chappelle a Green 1992). Determinuje, ako človek vníma, organizuje si a spracováva informácie a do akých interakcií s okolím vstupuje, konkrétne do akej miery vníma jednotlivé elementy ako oddelené od okolitého poľa (celku), alebo ako súčasť tohto poľa. Všeobecne možno povedať, že schopnosť diskriminovať pri zmyslovom vnímaní, ale aj vnímaní abstraktného sveta, sociálnych situácií, či pri používaní jazyka je určitá univerzálna danosť, ktorá sa u každého jedinca prejavuje inak. Rovnako ako aj schopnosť vnímať javy v určitom kontexte a postrehovať súvislosti. Závislosť od poľa je určité kontinuum s charakteristickými pólmi, na ktorom sa každý jedinec nachádza, respektíve pohybuje v rámci určitej zóny determinovanej najrôznejšími intrapsychickými i externými podmienkami. Aj keď sa v reálnom živote krajné dimenzie, teda striktne vyhranené typy, vyskytujú relatívne ojedinele, z hľadiska

teoretickej analýzy sa javí najefektívnejšie skúmať a explicitne popisovať práve rozdiely medzi jednotlivými pólmi. Nezriedka sa pri tom stretávame s hodnotiacimi tendenciami, a to predovšetkým v praxi. Je však nutné uvedomovať si, že každý pól má aj pozitívne aj negatívne aspekty, a preto je žiaduce skôr poukazovať na typický dôsledok či účinok jednotlivých dimenzií. Tento sa môže javiť buď ako pozitívny alebo ako negatívny v závislosti od konkrétnej situácie používania cudzieho jazyka.

Závislosť od poľa možno dominantne považovať za určitú *percepčnú charakteristiku*, určujúcu ako zmyslovo vnímame podnety. Človek, ktorý je výrazne nezávislý od poľa, dokáže ľahko percepčne vyčleniť jednotlivé komponenty z celku, rýchlo a ľahko postrehne a zapamätá si detaily. Avšak príliš veľká nezávislosť od poľa, niekedy nazývaná aj „tunelové videnie“, môže byť obmedzujúca, keďže neumožňuje vidieť celý obraz a môže viesť k ustrnutiu na detailoch, často aj nepodstatných. Na druhej strane človek, ktorý je závislý od poľa, má tendenciu vnímať podnetové pole ako jednotný neanalyzovaný celok, pričom mu robí problém postrehnúť jednotlivé elementy včlenené do tohto celku, čiže časti mu splývajú s pozadím. Príliš veľká závislosť od poľa môže spôsobovať, že človek nedokáže postrehnúť podstatné detaily, ktoré neraz menia význam celku.

Podľa niektorých odborníkov táto charakteristika ovplyvňuje aj vlastnosti pozornosti, predovšetkým schopnosť sústrediť sa na konkrétnu činnosť v rušnom prostredí. Ľudia výrazne nezávislí od poľa sa dokážu ľahšie sústrediť na svoju činnosť bez toho, aby na nich okolité podnety pôsobili rušivo. Na rozdiel od ľudí závislých od poľa, ktorí sa v rušnom prostredí ťažko sústredujú, keďže ich koncentrácia pozornosti je sústavne rozptyľovaná rôznorodými podnetmi z okolitého prostredia, ktoré nedokážu odblokovať.

Pole však nepozostáva len za zmyslových podnetov, ale môže ho tvoriť aj abstraktný súbor myšlienok, ideí či pocitov. Závislosť od poľa preto určuje aj *spôsob spracovávania informácií a prístup k riešeniu problémov*. Človek závislý od poľa narába s celým kontextom, k riešeniu problémov pristupuje skôr holisticky, dokáže si vytvárať určitý nadhľad a vidieť širšie súvislosti. Nezameriava sa však na konkrétne súčasti, často prehliada či ignoruje jednotlivé detaily, ktoré môžu byť pre riešenie daného problému podstatné, alebo môžu do rôznej miery skresľovať celkovú situáciu. Na druhej strane človek nezávislý od poľa má tendenciu zameriavať sa pri riešení úloh viac na jednotlivé myšlienky a detaily, ktoré dokáže dôkladne premyslieť a spracovať, avšak často nezávisle od kontextu, v dôsledku čoho mu môže unikáť celkový význam, vzťahy a súvislosti v celku a môže ľahko odbočiť od hlavného problému.

Závislosť od poľa sa prejavuje aj pri *vnímaní sociálneho prostredia*, v ktorom žijeme, no predovšetkým pri vnímaní seba samého ako súčasť sociálneho poľa. Zohráva preto dôležitú rolu pri vytváraní vzťahov k sebe samému i k svojmu sociálnemu prostrediu a výrazne sa prejavuje aj v našom prežívaní a správaní. Za podstatnú pritom možno považovať celkovú orientáciu buď na interný alebo externý referenčný rámec (Chapelle a Green 1992, Brown and Gonzo 1995). Vnútorne orientovaný človek (nezávislý od poľa) má tendenciu skôr usudzovať na základe svojich vlastných interpretácií situácie a je si istý svojimi rozhodnutiami. Rozmýšľa a správa sa nezávisle od svojho prostredia. Takýto človek vníma aj sám seba ako separovanú identitu, nie ako súčasť spoločnosti, v ktorej žije a jeho obraz o sebe je výsledkom vlastného sebahodnotenia. Naopak ľudia orientovaní navonok (závislí od poľa) sú pri rozhodovaní ovplyvnení vonkajšími okolnosťami, situáciou, kontextom a názormi ostatných ľudí. Majú menej sebaistoty, vlastný obraz o sebe odvodzujú od hodnotenia druhými ľuďmi.

Vplyv závislosti od poľa na proces prekladania a tlmočenia

Z uvádzaných faktov je zrejmé, že závislosť od poľa je širokospektrálna charakteristika, ktorá sa prejavuje v najrôznejších oblastiach ľudskej činnosti. Vo výraznej miere ovplyvňuje tak učenie sa cudzích jazykov, ako aj ich používanie v reálnom živote. Tieto názory vychádzajú z predpokladu, že špecifické kognitívne zručnosti, ktoré umožňujú človeku analyzovať percepčné a abstraktné pole sú tie isté, ako zručnosti, ktoré umožňujú analyzovať lingvistické pole. Čiastkové výskumy v špecifickej oblasti prekladania a tlmočenia sú zatiaľ len veľmi ojedinelé, avšak poznatky o všeobecných zákonitostiach a o učení sa a používaní jazyka možno aplikovať aj do tejto špecifickej oblasti.

Aj keď nie je možné tvrdiť, že niektorý typ je viac alebo menej úspešný, ukazuje sa, že jednotlivé typy prekladateľov a tlmočníkov majú rozdielnu mieru úspešnosti v rôznych situáciách a podmienkach tlmočenia, či pri prekladaní odlišných typov textov. Najvšeobecnejšie možno povedať, že rozdielna závislosť od poľa sa odráža v odlišnom vnímaní a spracovávaní cudzojazyčných podnetov. Pri vnímaní cudzieho jazyka je na jednej strane potrebné klasifikovať jazykové jednotky mimo kontextu tak, aby ich človek pochopil paradigmaticky a aby ich dokázal adekvátne používať v rôznom kontexte a vo variabilných komunikatívnych situáciách. Ale súčasne je treba

rozumieť ich v danom kontexte. Človek napríklad musí rozumieť zvukové sekvenciu, slovo, frázu, vetu samostatne ale aj v danom kontexte, čiže v poli, v ktorom sa vyskytuje. Je zrejmé, že pri prekladaní a tlmočení sú obidva procesy dôležité a v odlišných situáciách používania jazyka má každý z nich svoju rolu, súčasne má však každý spôsob vnímania aj svoje výhody aj nevýhody. Na nasledujúcich stranách popíšeme charakteristické prejavy jednotlivých pólov tohto kognitívneho štýlu.

Nezávislosť od poľa sa premieta v prvom rade do schopnosti analyzovať a kognitívne reštrukturovať lingvistický materiál, identifikovať jeho komponenty, skúmať ich vzťahy, vyčleňovať podstatné od nepodstatného (Skehan 1998). Avšak prílišné zameranie na detaily a na manipuláciu s nimi nezávisle od ostatných elementov môže sťažovať či podceňovať chápanie celkového významu či kontextových súvislostí. Takíto prekladatelia majú tendenciu neprimerane sa pridržať pôvodného textu a lexikálneho významu, často ustrnú pri neznámom slove alebo štruktúre, problémy im robia rozdielne sémantické polia, ťažko si dokážu poradiť s dvojznačnosťou gramatických štruktúr alebo lexikálnych jednotiek, pri ktorých je potrebné odvodiť význam z daného kontextu. Pri nedostatočných vedomostiach (lingvistických alebo obsahových) nedokážu odhadovať význam z celkového kontextu, či už jazykového alebo situačného. Ťažkosti im robí aj parafrázovanie, zovšeobecňovanie, zostručenie, vytváranie nadhľadu a postrehovanie súvislostí v rámci širšieho celku. Dôsledkom sú často kuriózne preklady ako napríklad:

„V Iraku zajali príslušníkov americkej inteligencie.“ (tajnej služby). Pri písaní nekrológu požiadali rodinu o niekoľko anekdot zo života zomrelého.(príhod). „Ako bolo na obede? – Zabával som sa.“ (I enjoyed it).

Nelogicky použité zámená, vzťažné vety atď. sú relatívne bežné podobne ako nerešpektovanie kultúrnych odlišností pri spoločenských konvenciách (*Hello – Ahoj*) a podobne.

Aj pri sluchovej percepcii cudzojazyčného inputu, dokážu ľudia nezávislí od poľa pozornosť selektívne zameriavať na podnety podstatné pre pochopenie zmyslu danej informácie a postrehnúť podstatné aspekty jazyka. Ľahko ich však upútajú aj rôzne detaily, ktoré nemusia byť dôležité pre celkové porozumenie, či dokonca môžu odvádzať pozornosť od podstatnej myšlienky. Pri tlmočení často venujú pozornosť náhodným detailom, ktoré tam rodený hovoriaci plynulo podvedome vkladá. Strácajú sa v nepodstatných detailoch, unikajú im súvislosti a sťažuje sa celková zrozumiteľnosť tlmočeného. Mylne sa domnievajú, že čím vernejšie a detailnejšie tlmočia „každé slovo,“ tým lepšie. Podobne sa táto dispozícia prejavuje aj pri vizuálnom vnímaní lingvistického materiálu, teda pri čítaní a prekladaní. Človek výrazne nezávislý od poľa prekladá doslovne všetko, hrá sa so slovíčkami a detailmi či už lingvistickými alebo obsahovými, neraz však na úkor kohézności. Nedostatočne však do prekladu implementuje všeobecnejšie interlingválne rozdiely, aj keď ich teoreticky pozná (napríklad v angličtine používanie aktívnych a pasívnych štruktúr, nominalizačných konštrukcií a podobne). Podobne nedokáže do prekladu implementovať kultúrne rozdiely a rozdiely v extralingválnej realite tak, aby sa zachoval perlokučný zámer autora.

Na základe uvedených charakteristík možno povedať, že ľudia výrazne nezávislí od poľa sú úspešnejší pri tlmočení a prekladaní napr. odborných materiálov, explicitne uvádzaných faktov, technických textov a návodov, ekonomických a právnych dokumentov a pod, ktoré vyžaduje lingvistickú analýzu, presnosť, správnosť, faktickosť či doslovný preklad. Keďže sa opierajú o vnútorný referenčný rámec a spoliehajú sa na seba samého, uprednostňujú individuálnu prácu a simultánny preklad, pri ktorom majú možnosť text si vopred dôkladne preštudovať, analyzovať a pripraviť sa. Ťažkosti im robí reagovať na zmenu situácie alebo na spätnú väzbu od poslucháčov, ktorú často ani nevnímajú.

V súvislosti s ďalším rozvíjaním svojich profesijných zručností by sa mali zameriavať viac na funkčné charakteristiky lingvistických javov a pragmalingvistické aspekty. Keďže u nich zvyčajne dominujú deklaratívne vedomosti nad procedurálnymi a úroveň lingvistickej kompetencie zvyčajne prevyšuje úroveň pragmatickej a strategickej kompetencie, mali by sa zameriavať na rozvíjanie zručnosti odhadovať význam, parafrázovať, zovšeobecňovať, sumarizovať, kondenzovať, postrehovať kontextové súvislosti, a vnímať hlavne neverbálne spätnoväzbové prejavy.

Na druhej strane ľudia, ktorí sú výrazne **závislí od poľa**, spracovávajú cudzojazyčné podnety holisticky, jednotlivé elementy im splývajú s pozadím. Robí im však problémy extrahovať určitý materiál z kontextu, postrehnúť jednotlivé komponenty a detaily, či už podstatné alebo nepodstatné. Pri vnímaní cudzojazyčného textu či prehovoru rýchlo postrehnú podstatu problému, celkovú situáciu, či atmosféru bez toho, aby poznali presný význam každého slova či štruktúry. Drobné nejasnosti, problémy a chýbajúce informácie im nebránia pri vytváraní celkového obrazu. Ľahko si vytvoria určitý nadhľad, sú zruční v parafrázovaní a v odhadovaní významu a súvislostí

z daného kontextu. Často sú však povrchní, nepresní, keďže im unikajú detaily, ktoré môžu závažne ovplyvňovať význam celku. Nedostatočne rozvinuté analytické schopnosti spôsobujú, že si nedokážu efektívne spracovávať jednotlivé lingvistické fakty a postupne si vytvárať systém poznatkov o jazyku alebo o obsahu prekladaného materiálu. Majú tendenciu podceňovať lingvistické pravidlá, presnosť a správnosť vo vyjadrovaní, čo môže viesť neraz aj k závažným chybám pri preklade či tlmočení. Zameriavajú sa skôr na funkčné charakteristiky lingvistických javov, sú komunikatívni a fluentní, avšak úroveň jazyka môže zaostávať, čo im však neprekáža. Keďže sa opierajú viac o vonkajší referenčný rámec, sú viac ovplyvnení okolnosťami, situáciou a kontextom, dokážu reagovať na meniace sa podmienky, zachraňovať prípadné faux-pas, reagovať na spätnú väzbu od poslucháčov. V dôsledku výraznej interpersonálnej orientácii majú väčšiu potrebu spolupracovať a byť súčasťou tímu. Sú viac ovplyviteľní hovoriacim, ktorého vnímajú ako partnera. Podobne sú výrazne ovplyvňovaní celkovou sociálnou atmosférou, teda ľahšie podliehajú prípadnému napätiu a stresu, obavám zo zlyhania, ktoré im môžu „zväzovať jazyk“.

Z uvedených charakteristík je zrejmé, že človek výrazne závislý od poľa uprednostňuje napríklad sukcesívne tlmočenie v známom spoločenskom alebo odbornom kontexte, ktoré mu umožňuje tlmočiť voľne, parafrázovať či reagovať na priamu spätnú väzbu a sebaisto sa pohybovať v známom lingvistickom a kontextovom priestore. Úspešne tlmočí prehovory, kde sa vyžaduje určitá kondenzácia, vystihnutie podstaty, zhrnutie obsahovo vágneho prehovoru, aj keď mu môžu uniknúť dôležité konkrétne informácie (o kolíkej sa stretneme). S obľubou tlmočí v prirodzených spoločenských situáciách, kde sa vyžaduje situačná pohotovosť a flexibilita. Podobne aj prekladatelia výrazne závislí od poľa sú úspešnejší pri prekladaní textov, ktoré si vyžadujú skôr voľný preklad, texty bohaté na figuratívny jazyk (literárny preklad), texty s implicitne vyjadrovaným obsahom, texty bohaté na kontextové či interkultúrne konotácie, s výrazným metaforickým, emotívnym či perlokučným nábojom.

Uvádzané rozdiely možno ilustrovať aj na tlmočení niektorých typov prehovoroch ako napríklad:

1. Uvítacie, ďakovné a podobné príhovory bez hlbšieho obsahu alebo konkrétnych faktov:

- Tlmočník výrazne závislý od poľa hneď postrehne, čo je cieľ. Tlmočí voľne hlavné myšlienky, kondenzuje, parafrázuje a nahrádza adekvátnymi frázami v druhom jazyku, prispôbuje publiku, situácii, kultúrnym osobitostiam tak, aby zachoval celkovú „atmosféru“ tlmočeného prejavu.

- Výrazne nezávislý od poľa tlmočí doslovne, prekladá každé slovo, často zbytočne zdĺhavo a nezáživne. Prípadné bezobsažné či redundantné frázy prekladá, keďže ich nedokáže selektovať a nahradiť adekvátnym v cieľovom jazyku. Pri tlmočení, zameranom na stručné zhrnutie prejavu má problémy vystihnúť hlavnú myšlienku a v kondenzovanej podobe pretlmočiť prejav.

2. Odborný výklad plný faktov a informácií:

- Tlmočník výrazne závislý od poľa prekladá voľne, vyjadruje hlavnú myšlienku parafrázuje a zostručňuje, no unikajú mu početné detaily, ktoré sú do rôznej miery dôležité pre pochopenie informácie a preto môže byť jeho tlmočenie nezrozumiteľné, nekompletné. Vníma reakcie publika a tak dopĺňa chýbajúce informácie, pričom komunikuje s prednášateľom, dopĺňa chýbajúce fakty, čo sám nepovažuje za nedostatok.

- Tlmočník výrazne nezávislý od poľa prekladá verne každé slovo, všetky fakty a informácie. Koncentruje sa na tlmočený prehovor po častiach, sám nehľadá súvislosti medzi jednotlivými faktami a preto v jeho preklade môžu uniknúť súvislosti, ktoré boli zrejme u samotného prednášateľa a to hlavne v prípade, že v danej problematike sám nie je dostatočne zorientovaný. Nereaguje na spätnú väzbu od poslucháčov, vážnym problémom preňho je, ak neovláda niektorý výraz.

Záver

Z uvádzaných charakteristík je zrejmé, že celková kvalita a úspešnosť tlmočenia a prekladania nie je viazaná buď na závislosť alebo nezávislosť od poľa. Keďže v rôznych úlohách sú žiaduce rôzne prístupy, bolo by optimálne, keby človek dokázal vhodne uplatňovať hociktorý pól danej dimenzie. Aj keď to možné nie je, každý tlmočník a prekladateľ by mal poznať svoju mieru závislosti od poľa a cieľavedome s touto svojou charakteristikou pracovať tak, aby sa aspoň do určitej miery flexibilne pohyboval na danom kontinuu a nie prehlboval svoj relatívne fixný spôsob reagovania. Uvádzané poznatky poskytujú základné usmernenie pre takéto zdokonaľovanie svojich profesionálnych zručností.

Navyše empirické skúsenosti a výsledky niektorých výskumov (pozri napríklad v Cook 2001, Johnson 2000) vedú k hypotézam, že závislosť od poľa nie je natoľko fixná charakteristika, ako sa pôvodne predpokladalo a že

môže byť relatívne vo veľkej miere determinovaná rôznymi premennými ako je vek, typy úloh, sociálne, kultúrne a prírodné prostredia a podobne. Je teda zrejmé, že aj z hľadiska pedagogického sa otvára priestor pre využívanie týchto poznatkov pre rozvíjania žiaducich zručností budúcich tlmočníkov a prekladateľov.

Literatúra

- BROWN, H. D. a Gonzo, S. T.: *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995.
- COOK, V.: *Second language learning and second language teaching*. London: Edward Arnold, 2001.
- EHRMAN, M. E. a LEAVER, B. L.: Cognitive styles in the service of language learning. In: *System* 2003, r. 31, č. 3, s. 393-415.
- ELLIS, R.: *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GRIFFITHS, R. a SHEEN, R.: Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence-independence. In: *Applied Linguistics* 1992, r. 13, s.133-148.
- HOFFMAN, S.Q.: Field dependence/independence in second language acquisition and implications for educators and instructional designers. In: *Foreign Language Annals* 1997, r. 30, s. 221-234.
- CHAPELLE, C. A GREEN P.: Field independence/dependence in second language acquisition research. In: *Language Learning* 1992, r. 42, s. 47-83.
- JOHNSON, J. a PRIOR, S. a ARTUSO, M.: Field Dependence as a Factor in Second Language Communicative Production. In: *Language Learning* 2000, r. 50, č. 3, s.529 -567.
- LOJOVÁ, G.: *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- SKEHAN, P.: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- WITKIN, H. a GOODENOUGH, D.R.: *Cognitive styles: Essence and origin: Field dependency and field independency*. NY: International universities, 1981.

PARADIGMATICKÉ VZŤAHY JAZYKOVÝCH SKRATIEK V ANGLIČTINE A FRANCÚZŠTINE

PARADIGMATIC RELATIONS OF ENGLISH AND FRENCH LANGUAGE ABBREVIATIONS

Daniel Lančarič, PF UK Bratislava

Abstrakt

Jazyková abreviácia je výsledkom našej tendencie k ekonomizácii reči. Avšak v paradigme, synonymia a niektoré ďalšie významové a formálne vzťahy k zjednodušeniu jazykových foriem neprispievajú. Práve naopak, znepriehľadňujú slovnú zásobu. V tomto príspevku sme sa pokúsili exemplifikovať niektoré z týchto javov v anglickom a francúzskom jazyku.

Kľúčové slová

paradigma, synonymia, homonymia, polysémia, hyponymia, meronymia, paronyma, abreviácia, akronymizácia, skratka,

Lineárne zjednodušovanie lexikálnych foriem je dôsledkom všeobecnej tendencie komunikantov k ekonomizácii reči, resp. snahy používateľov jazyka vyjadriť čo najširší myšlienkový obsah čo najkratšou jazykovou formou. Na lexikálnej úrovni sa toto zjednodušovanie prejavuje ako skracovanie jednoduchých lexém, akronymizácia zložených lexém, ale aj ako celý rad iných spôsobov zjednodušovania komunikátu. Percipientovi však táto formálna abreviácia prehovoru porozumenie komplikuje, pretože si význam skráteného slova dekoduje často až na základe významu pôvodnej motivujúcej lexémy (porov. Hrbáček, 1979). V komunikačnom akte teda počúvajúcí nemusia rozpoznať komunikačnú intenciu hovoriaceho a komunikanti vstupujú do nerovnocenného procesu interakcie (porov. Halušková, 2005).

Ekonomizácia reči skracovaním sa prejavuje iba na syntagmatickej úrovni. V paradigme sú skratky synonymám svojich neskrátených pendantov, čím do značnej miery slovnú zásobu znepriehľadňujú. Okrem toho, skracovaním jazykové jednotky strácajú svoje dištingtívne príznaky voči iným jazykovým formám, čím s nimi vstupujú do homonymných vzťahov. Odpoveď na tieto a niektoré podobné otázky paradigmatických vzťahov sa pokúsime hľadať na príkladoch z angličtiny a francúzštiny.

Abreviatúry sú produktom takého slovotvorného procesu, pri ktorom sa z pôvodných lexém vytvárajú kratšie synonymné varianty. Význam motivujúcich lexikálnych slov sa teda zväčša zachováva, zmena nastáva hlavne na úrovni formém. Francúzske akronymum „SIM“ a jeho motivant „Société Internationale de Musique“ majú rovnaký význam, vytvorená skratka je tak vo vzťahu k východiskovej neskrátenej lexéme len formálne zredukovaná. Slovotvorný základ skráteného slova má charakter súboru grafém, resp. hlások, a, na rozdiel od iných produktov slovotvorných procesov, nemusí mať presne určené morfematické hranice („fcty“ - „factory“; „Ftē“ - „Faculté“), napriek tomu, k zmene samotného významu zvyčajne nedochádza. Často však ide o takú výraznú formálnu redukciu, že výsledný motivát je sémanticky nejasný. Mnohé skratky teda sťažujú komunikáciu, pretože ju znepriehľadňujú.

Niektoré lexikálne slová si vytvoria dva skrátené varianty, napr. „kilogram“ má svoj variant v lexikalizovanej trunkácii „kilo“, ale aj v čiste grafickej značkovej skratke „kg“. Takýto vzťah môžeme označiť za istý druh vnútornej synonymie, pretože paradigmu tvoria dve samostatné abreviatúry (podobne anglické skratky „B.Sc.“, „S.B.“, ako aj „Sc.B.“ znamenajú „Bachelor of Science“; obidve francúzske skratky „p pc“ a „p pon“ zastupujú frázu „par procuration“). Za vonkajšiu synonymiu potom považujeme vzťah plných lexikálnych slov a ich sémanticky zhodných skrátených variantov („C.-in-C.“ a „Commander-in-Chief“; „R-de-C“ - „rez-de-chaussée“). Synonymický vzťah medzi skratkami je zväčša štylistický príznakový, ideografické rozdiely sú zriedkavé.

Pri pomenovaní jedného a toho istého javu si dokonca vytvárame varianty vyplývajúce z rôznych skracovacích princípov, napríklad na označenie „podzemnej železnice“ použijeme slovo „metro“, ktoré je vlastne trunkáciou pôvodom gréckeho „metropolis“ alebo zvolíme eliptické „underground“, zjednodušujúce celú frázu „underground railway system“ (porov. Dirven, 2004). Túto konkrétnu paradigmu potom tvoria minimálne štyri jazykové formy („metro“, „metropolis“, „underground“, „underground railway system“).

Skrátený, často práve akronymizovaný variant nezriedka nadobudne homonymnú podobu iného lexikálneho slova (porov. Štekauer, 1992). Nový význam sa ustáli a skratka sa upraví tak, aby pozostávala nielen z rovnakého počtu a sledu grafém iného slova (napr. „BASIC“ – „Beginner’s All-Purpose Symbolic Instruction Code“), ale vyselektujú sa tie iniciály motivujúcich konštituentov, ktorých sled formematicky korešponduje s inou jestvujúcou lexémou. Vznikajú tak zaujímavé homonymné vzťahy (napr. „GHOST“ – „Global Horizontal Sounding Technique“ „REMPART“ – „Réhabilitation et Entretien des Monument set du Patrimoine Artistique“). Keďže ide o homonymiu medzi skratkou a neskráteným lexikálnym slovom, môžeme hovoriť, že sú v akomsi onomatologicko-kategoriálnom vonkajšom vzťahu. Medzi jednotlivými kategóriami je však formálny prienik vytvárajúci paradigmu formálne identických útvarov. Vzťah medzi nimi preto môžeme označiť za vonkajšiu homonymiu. Anglické akronymum „VAT“ je variantom prinajmenšom dvoch neskrátených termínov - „value-added tax“ a „Veterinary Admission Test“. Systémovo tu ide o homonymný vzťah medzi dvomi samostatnými, ale formálne identickými, skratkami, čo nás, v súvislosti s už postulovanou definíciou vonkajšej homonymie, vedie k analogickému názvu formálne vnútornej homonymie. Homonymia sa teda nevyskytuje len vo vzťahu lexikalizovanej abreviatúry a iného lexikálneho slova, ale aj vo vzťahu abreviatúry a inej abreviatúry. Vo francúzštine, ako aj angličtine existuje množstvo homografných akronym reprezentujúcich viacero denotátov (napr. „H.C.“ - „High Church“, „H.C.“ - „House of Commons“, „H.C.“ - „Hockey Club“; „CF“ - „Chemin de Fer“, „CF“ - „Collège de France“, „CF“ - „Constitution Française“ atď.).

Nie len akronymá, ale aj trunkácie vytvárajú typovo identický štruktúrny vzťah („pro“ - „progress“, „pro“ - „propeller“, „pro“ - „professional“). Je zrejme, že v podobných prípadoch ide vždy o dve a viac rozličných, obyčajne len náhodne formálne usúvzťažnených, slov. Uvedené skutočnosti teda odlišujú tento štruktúrny vzťah od polysémie, ktorá je reláciou medzi semémami jednej a tej istej formé. Inicialná trunkácia „pro“ však varíruje nielen s lexémou „progress“, ale aj „progressive“, ktoré spolu spadajú do viac-menej uzatvretého systému slovtvornej čeláde. Vzťah skratky „pro“ je teda štruktúrally iný k slovám „progress“ a „progressive“, ako k množine „progress“, „propeller“ a „professional“.

Použitie rovnakých grafém alebo hlások v dvoch rôznych skratkách nie je a priori zárukou vytvorenia homonymného vzťahu. Porovnávané skratky sa môžu líšiť stupňom svojej lexikalizácie, od ktorej závisí spôsob ich realizácie v reči, alebo graficky (písanie bodiek medzi písmenami, kapitálok). Za homonymný nepovažujeme napríklad vzťah medzi trunkáciou „pro“ a nelexikalizovaným iniciálovým akronymom „P.R.O.“ („Public Relations Officer“), ktoré však samo o sebe je členom homonymnej paradigmy („P.R.O.“ - „Public Records Office“, „P.R.O.“ - „Public Relations Officer“). Podobný je vzťah anglických skratiek „cab.“ („cable“) a „CAB“ (1. „Citizens’ Advice Bureau“ 2. „Civil Aeronautics Board“).

Pri skrátených slovách pozorujeme výrazný protipól medzi veľkou tendenciou k homonymii a takmer zanedbateľným stupňom polysémie, ktorý má dva dôvody: 1. proces krátenia sa často týka len jedného z významov polysémnej lexémy; 2. kráčia sa často viacslovné lexémy, ktoré majú svojou explicitnosťou väčšiu tendenciu k monosémantickosti. Spoločným znakom týchto dvoch paradigmatických vzťahov zostáva, že jednotlivé semémy polysémantu, ako aj homonymné pendanty sa aktualizujú v kontexte.

Vzhľadom na svoj atypický formematický charakter, využívajúci obmedzené množstvo grafém (t.j. dištingtívnych prvkov) na vyjadrenie istého faktického obsahu, a tiež vzhľadom na spôsob kombinácie týchto grafém podobný v rôznych jazykoch, dochádza pri skraccovaní k medzijazykovému formálnemu približovaniu skratiek, pričom z významového hľadiska majú tieto skrátené formy zriedkakedy niečo spoločné (samozrejme, ak berieme do úvahy všeobecne uznávané kritériá klasifikácie významov, napr. na základe istých spoločných významových rámcov, keďže aj významy štandardne považované za vzdialené sú si práve črtami, ktoré ich vzájomne od seba vzdalujú, podobné). Vzťah, ktorý tu vzniká, sa volá medzijazyková homonymia. Prejavuje sa na úrovni grafickej, a v niektorých prípadoch aj na úrovni zvukovej, napr. „ELF“ - „Electronic Location Finder“; „ELF“ - „Essences et Lubrifiants Français“; ide aj o skratky homonymné s plnými, napríklad aj slovenskými, lexémami („NAFTA“ /næftə/ - „North American Free Trade Agreement“, „CENA“ /sena/ - „Centre d’Expérimentation de la Navigation Aérienne“). Ak sú však tieto homografné „ekvivalenty“ nesprávne pochopené, resp. ak máme, vzhľadom na ich podobnú formálnu reprezentáciu, tendenciu zamieňať ich významy, k homografii sa pridružuje paradigmatický vzťah, známy ako paronymia. Vzhľadom k tomu, že ide o vzťah dvoch inojazyčných ekvivalentov hovoríme o medzijazykovej paronymii.

Typickou vlastnosťou polysémie je to, že jedna lexéma môže reprezentovať nekonečné množstvo významov, hoci konečný počet lexém je spočítateľný (Cruse, 1986). Ak je skratka motivátom polysémantu, málokedy zastupuje jeho celý sémantický rozsah. Keďže jednou z vlastností krátenia je vydelenie konkrétnej semémy z

celého významového spektra polysémantického slova, skrátene pendanty sú v skutočnosti variantmi samostatných významov. Skratka „Inc.“ tak referuje len k „spoločnosti zapísanej do obchodného registra“, hoci motivujúcim bolo slovo „incorporate“, ktorého významy, okrem „konštituovať sa do spoločnosti“, sú napr. aj „obsahovať“, „pridať“ a pod. Na druhej strane, monosémantické obsahy viacerých nezávislých výrazov môžu byť v procese skracovania zastrešené jedinou formou, a stávajú sa semémami novovytvoreného polysémantu. Takto konštituovaná skratka teda podstupuje proces zväčšovania sémantického rozsahu, pričom obsah jednotlivých semém sa nemusí nevyhnutne meniť.

Zvláštnym druhom paradigmatického vzťahu, ktorý existuje aj medzi skratkami sú hyponymia a meronymia. Sémantický vzťah medzi anglickými iniciálami „H.U.“ („Harvard University“) a „FAS“ („Faculty of Arts and Sciences“) na jednej strane a „U.“ („university“) a „sch.“ („school“) na strane druhej, je čiastočne založený na rovnakom princípe, pretože v oboch prípadoch je reláciou všeobecnejšie ku konkrétnejšiemu. Avšak, „H.U.“ a „FAS“ sú v ontologickom vzťahu celku a jeho súčasti, ktorý nazývame meronymia, kým vzťah „U.“ a „sch.“ je hierarchiou nadradeného a podradeného, a paradigma, ktorá na tejto úrovni vzniká, má charakter hyponymie.

Ako vidno, abreviatura, ako sekundárna jazyková jednotka, je v systéme jazyka schopná vytvárať veľmi zaujímavé významové, ale aj formálne vzťahy. Hoci sa nepovažuje za plnohodnotnú lexému, môže sa častým používaním lexikalizovať a získať taký istý alebo aspoň veľmi podobný status ako neskrátaná lexéma. Lexikalizovaná skratka môže byť základom ďalších derivačných procesov, môže dokonca získavať flektívne morfémy a kolokovať s inými jednotkami v jazyku. Naznačené čiastkové analýzy však zasahujú aj iné problémy výskumu jazyka. Ide predovšetkým o analýzu medzijazykových vzťahov a s ňou súvisiace otázky lexikografického spracúvania abreviatúr. Abreviácia je teda špecifickým druhom tvorenia jazykových foriem, ktorý si zaslúži neustálu pozornosť lingvistického výskumu.

Literatúra

- Bartoš, J.: Francúzske skratky. Bratislava: SPN, 1987.
- Cruse, D. A.: Lexical semantics. Cambridge: CUP, 1986.
- Dirven, R. – Verspoor, M.: Cognitive exploration of language and linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.
- Duval, A. - Marr, V.: Le Robert et Collins Super Senior, Dictionnaire anglais - français * français - anglais. Paris: Dictionnaire le Robert, 1995.
- Furdík, J.: Slovtvorná motivácia a jej jazykové funkcie. Levoča: Modrý Peter, 1993.
- Halušková, A.: Pragmatics of oral performance in the context of the Communicative Approach – A challenge for the 21st century? In: *Zborník: New approaches to learning and teaching foreign languages (Personal online paths)*. Bratislava 2005.
- Hrbáček, J.: Jazykové zkratky v češtině. Praha: Univerzita Karlova, 1979.
- Jackson, H.: Words and their meaning. New York: Longman, 1994.
- Kvetko, P.: English Lexicology in Theory and Practice. Trnava: UCM, 2005.
- Lalúch, R. – Koncová, M.: Slovník skratiek a značiek. Bratislava: Ikar, 2004.
- Lančarič, D.: Medzijazyková ekvivalencia abreviatúr a ich lexikalizovaných foriem. In: *Foreign Language Acquisition in European Context Euro-Path*. Bratislava: UK, 2007 s. 89-92.
- Lančarič, D.: Analýza štruktúrnych vzťahov medzi termínmi v rámci vnútrojazykovej a medzijazykovej konfrontácie. In: *Acta Oeconomica Cassoviensia* N° 6. Košice: Podnikovohospodárska fakulta EU Košice, 2002, s. 127 – 134.
- Lipka, L.: An outline of English lexicology. Tübingen: Niemeyer, 1992.
- Sekaninová, E.: Dvojazyčná lexikografia v teórii a praxi. Bratislava: Veda, 1993.
- Šaturová-Seppová, M.: Anglické skratky. Bratislava: SPN, 1981.
- Štekauer, P.: A Course in English Word-Formation. Košice: FF UPJŠ, 1992.

Summary

The language abbreviation results from our tendency towards economy of speech. In the paradigm, however, synonyms and some other semantic and formal relations do not contribute to the simplification of linguistic forms. They even make the vocabulary more obscure. In this paper we tried to exemplify some of these phenomena in English and French languages.

Key words

Paradigm, synonymy, homonymy, polyseny, hyponymy, meronymy, paronymy, abbreviation, acronymy,

Kontakt

PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

Pedagogická fakulta UK, Šoltésovej 4, Bratislava

landaexpres@hotmail.com

ZÁKLADNÉ OTÁZKY FONETICKEJ TRANSKRIPCIE V SLOVENČINE A V ANGLIČTINE

BASIC PROBLEMS OF SLOVAK AND ENGLISH TRANSCRIPTION

Petrášová Božena

Abstrakt

Problematika týkajúca sa prepisu hlások rečového prejavu podľa výslovnosti je jednou z otázok, ktoré sú predmetom bádania jazykovedcov v rámci vedeckých disciplín fonetiky a fonológie. Fonetickou transkripciou vo všeobecnosti nazývame súbor istých špecifických znakov, ktoré reprezentujú jednotlivé hlásky. Pre každý jazyk je charakteristický iný súbor hlások, pre ktorý používame termín inventár foném. Príspevok sa zaoberá všeobecne platnými zásadami transkripcie používanej v slovenčine a v angličtine.

Kľúčové slová:

Fonetika, fonológia, fonetická transkripcia, hláska, fóna, alofóna, fonéma, inventár foném, výslovnosť, prízvuk, intonácia, samohláska, dvojhláska, trojhláska, spoluhláska

Úvod

S pojmom fonetická transkripcia sa v jazykovede stretáme v súvislosti so zvukovou rovinou jazyka. Podrobne sa ňou zaoberajú dve jazykovedné disciplíny, a to fonetika a fonológia. Fonetika skúma zvukovú stránku jazyka z materiálneho hľadiska, t. j. fyziologické a akustické realizácie zvukového signálu pri hovorení. Fonológia je jazykovedná disciplína, ktorá skúma využívanie a fungovanie zvukového signálu v jazyku. Predmetom jej záujmu je otázka, ako jazyk vyberá niektoré zvukové prvky a prispôbuje ich potrebám svojho fungovania.

Základné jednotky

Základnými jednotkami fonetiky sú fóny a alofóny (čiže kombinatórne varianty foném) – sú to konkrétne jednotky. Fonológia je abstraktnejšia, jej základnou jednotkou je fonéma – abstraktná jednotka, ktorá má rozlišovaciú platnosť, je členom fonologického protikladu.

Fonetická transkripcia

Pod termínom fonetická transkripcia rozumieme istý súbor grafických značiek a znakov, ktoré priradíme k jednoznačne definovaným artikulačným a akustickým prvkom reči. Každý zvuk, ktorý môžeme zachytiť sluchom, má svoj špecifický znak. Takéto znaky môžu byť bežnými symbolmi fonetickej transkripcie – tvoria tzv. inventár foném alebo sú to znaky s osobitným významom, ktoré zachytávajú zvukové variácie slov, napríklad v závislosti od kontextu. Presne stanovenými symbolmi sa označujú aj iné varianty výslovnosti – v transkribovanom texte slovenského jazyka sa napríklad hviezdičkou pred príslušným slovom označuje výslovnosť vyššieho štýlu, okrúhlymi zátvorkami zasa výslovnosť nižšieho štýlu.

Typy transkripcie, osobitosti, podobnosti a rozdiely medzi slovenskou a anglickou transkripciou

Všeobecne platnými zásadami transkripcie v oboch spomínaných jazykoch je používanie iba malých písmen, či ide o vlastné meno alebo začiatok vety v texte. Nepoužíva sa interpunkcia ani ypsilon, ktorý by mohol byť použitý iba v prípade výslovnosti temného „y“ – napríklad v ruštine. Dĺžka samohlások sa označuje dvojbodkou za príslušnou hláskou, nie dĺžňom.

Jedna hláska (jeden zvuk) je v transkripcii reprezentovaná len jedným znakom – v slovenčine sa dz, dž, ch zaznamenávajú ako dz , dž , ch , ale x sa transkribuje ako ks. Príkladmi na spomínané javy sú slová *me itým*, *bán*, *xarakter*, *maksimálni*.

V angličtine používame podobné, nie však zhodné transkripčné symboly pre spoluhlásky ako v slovenčine. Anglická transkripcia využíva znaky medzinárodnej transkripcie, ž sa prepisuje ako ʒ , š ako ʃ , pre č sa používa tʃ , pre dž dʒ . V slovenčine sú dz a dž znelými párovými spoluhláskami k c a č. V niektorých slovných spojeniach je ich použitie výsledkom asimilácie – *naři hodní o brojit'*

V inventári foném angličtiny figurujú tzv. zubné spoluhlásky, ktoré sú realizáciou výslovnosti spoluhláskovej skupiny th. Označujú sa znakmi dentálnych spoluhlások, znelá výslovnosť th sa prepisuje v transkripcii ako ð, neznelá výslovnosť ako θ.

Zvláštne miesto patrí nazálnemu n s transkripčným znakom ŋ. V oboch jazykoch ho vyslovujeme na miestach, keď sa za n vyskytuje k alebo g. ŋ je však v slovenčine variantom výslovnosti n – cengat', banka /cengat', banka/ a v angličtine je samostatnou fonémou, pretože jeho použitím rozlišujeme lexikálny význam slova – sin /s n/ znamená hriech, ale sing /s ŋ/ spievať.

Spoluhláska x sa prepisuje ako ks v oboch jazykoch – text /tekst/.

V slovenčine sa znak x používa namiesto neznelého ch, ktoré je znelostným párom k h alebo (je znelá spoluhláska, ktorá niekedy alternuje s h - divoch, spojenie „divoch bol“ by v transkripcii vyzeralo ako /d'ivox, ale d'ivo /h bol/.

Ďalším špecifickým znakom v slovenskej transkripcii je . Vyskytuje sa v okolí pernozubných spoluhlások f, v. Realizácia tejto spoluhlásky je nasledovná: tromf vyslovené ako /tromf/, infekcia ako /infekcia/.

„Mäkké“ spoluhlásky ḍ, ṭ, ŋ, ḷ nájdeme iba v inventári foném slovenčiny. Pri transkripčnom prepise ich musíme označiť mäkčeňom aj v prípade, ak za nimi nasleduje samohláska e alebo i – /plat'it/, ale hoden, nie /hod'en/, tieto, nie /t'eto/.

V spoluhláskových skupinách sa v oboch jazykoch nachádzajú slabičné spoluhlásky. V slovenčine sú to r, l, ṛ, ḷ, v angličtine r, l, m, n, ŋ. Označujeme ich krúžkom pod príslušnou slabičnou spoluhláskou – slňko, te bl.

Pre systém samohlások, dvojhĺások a v angličtine aj trojhĺások sú tiež presne stanovené pravidlá a všeobecne platné znaky, ktoré sa používajú v transkripcii.

V slovenčine sa vyskytujú krátke samohlásky a e i o u y ä, ktoré prepisujeme ako a e i o u ä, ypsilon je reprezentovaný znakom pre mäkké i. Samohláska ä sa vo vyššom štýle vyslovuje aj foneticky prepisuje ako ä, v neutrálnom a nižšom štýle ju vo výslovnosti nahrádza samohláska e – päta, ale /peta/. Používanie samohlásky ä je otázkou jej frekvencie výskytu, v súčasnosti stojí na okraji systému.

Dlhé samohlásky sú á é í ó ú ý, pričom ý prepisujeme ako í.

V inventári foném slovenčiny máme iba štyri dvojhĺasky ia ie iu ô, v transkripcii ako ia, ie, iu, üo. Znak y a ü môžu zastupovať aj varianty výslovnosti striedajúce sa so spoluhláskami j /ki/ alebo v /poľteüka/.

Pokiaľ ide o angličtinu, na označenie kvantity samohlások nepoužívame dĺžeň, ale dvojbodku. Kvantita samohlásky je ovplyvnená pozíciou v slove. Znelá spoluhláska nasledujúca za samohláskou predlžuje jej trvanie. V inventári foném nájdeme krátke samohlásky podobné slovenským –Λ e ə æ

Na konci slova pre krátke i používame symbol i

Dlhé samohlásky nezahŕňajú dlhé é, pre ostatné dlhé samohlásky používame znaky medzinárodnej transkripcie – i: u: ɜ:

Dvojhĺások je výrazne viac ako v slovenčine – e a ə a

Používajú sa aj trojhĺasky –

Tieto kĺzavé hlásky (dvojhĺasky a trojhĺasky) artikulujeme rýchlo, bez prerušenia a v rámci jednej slabiky.

Správna výslovnosť slov predpokladá aj náležité použitie prízvuku. Slabiky sú buď neprízvučné, vyslovené s hlavným prízvukom /'plat'it/ /'ru:lə/, v dlhších slovách aj s vedľajším prízvukom

/'robot,ńícij/ /'ta p,ra tə/.

Vo viazanej reči pri splývavej výslovnosti fonetická transkripcia odráža kvalitatívne zmeny hlások, na ktoré môže vplývať:

- znelostná asimilácia /čášńíg ńesie/
- elízia /xl'ie padol/
- zdvojenie spoluhlások /o>ca/
- zjednodušovanie spoluhláskových skupín /egipskí/

Všetky slová v transkripčnom prepise textu by sme mohli pospájať oblúčikmi, ktoré naznačujú ich splývavú výslovnosť. Na mieste tohto znaku sa nepredpokladá prestávka. Slová, prípadne slabiky, ktoré sú takto označené, čítame a vyslovujeme v jednom fonačnom a artikuláčnom prúde.

V spomínanom súbore hlások však nie sú zahrnuté alofóny (varianty výslovnosti), ktoré je tiež dôležité spomenúť. V slovenčine sú to napríklad varianty výslovnosti v a n. Podľa hláskového okolia sa výslovnosť týchto foném obmieňa. V slove voda /voda/ sa v vyslovuje ako pernozubná spoluhláska, v slove vdova /wdova/ je

výslovnosť *v* šumovejšia, v strede slova – napr. v slove bankovka /*baŋkoŋka*/ sa výslovnosť *v* približuje k samohláske *u* a ako neznelé *f* sa vyslovuje pred neznelými spoluhláskami – včera /*fčera*/.

Podobná situácia nastáva pri fonéme *n*. Jej alofóny nájdeme v slovách noha /*noha*/, banka /*baŋka*/, kónský /*koŋský*/, *n* alternuje dokonca s *m* – hanba /*hamba*/.

V anglickom jazyku sa vyskytujú fakultatívne alebo kombinatórne varianty výslovnosti. Typickým príkladom kombinatórnych variantov je jasné a temné *l*, ktoré sa podľa pozície v slove a hláskového okolia navzájom vylučujú. Jasné *l* sa vyslovuje pred samohláskami a spoluhláskou *j* – napr. lips /*lps*/ - a temné *l* stojí na konci slova a v spoluhláskovom okolí – napr. bill /*b l*/, puzzle /*p l z l*/.

V transkripčnom prepise textu neoznačujeme intonáciu a nepoužívame interpunkciu. Namiesto čiarky používame symbol / a na konci vety //.

Ukážky textov prepísaných fonetickou transkripciou

- Slovenský jazyk:

/rozložil som oheň a uvaril som večeru // navečeral som sa / vitťahol som roletu // presne tag ako ftedi // videl som červené roskrútené slňko / zelené ňebo / žlté hrnčeki // a na obzore ženu obľečenú f černom // kráčal som za ňoň po červenom praxu // žena nakoňie zmizla //

/josef cíger hronský je aũtorom knihi smelí zaiko v afrike //

/žil kedisi mladí ritťer / mocní ako jánošíg a pekní ako kvet // rát sa prizeral na slňečko / ako sa hrá z oblakmi //

- Anglický jazyk:

Záver

Typy transkripcie sa líšia – môžeme ňou zachytiť aj najmenšie detaily vo výslovnosti. Z tohto dôvodu rozlišujeme transkripciu fonetickú (zachytáva hlásky) a fonologickú (zachytáva fonémy). Alofonická transkripčia (užšia a širšia) je veľmi podrobná, fonemická transkripčia sa člení na jednoduchú a komparatívnu. V jednoduchej transkripcii sa v angličtine používajú rovnaké znaky pre krátke a dlhé samohlásky – líšia sa iba *:*, ktorá označuje dlhú samohlásku, komparatívna poukazuje na kvalitatívne rozdiely medzi krátkymi a dlhými samohláskami tým, že sa pri nej používajú rozdielne znaky pre krátke a dlhé samohlásky. Text prepísaný alofonickou transkripciou sa dáva do hranatých zátvoriek, text prepísaný fonemickou transkripciou zasa do šikmých zátvoriek.

Literatúra

HORECKÝ, J. – RÁCOVÁ, A.: 1979. *Slovník jazykovedných termínov*. Bratislava : SPN, 1979. 208 s. ISBN 67-446-79.

KRÁL, Á.: 1982. *Príručný slovník slovenskej výslovnosti*. Bratislava : SPN, 1982. 648 s. ISBN 67-359-82.

PAVLÍK, R.: 2000. *Phonetics and phonology of English – a theoretical introduction*. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 2000. 299 s. ISBN 80-88868-67-X

ROACH, P.: 1991. *English phonetics and phonology – a practical course*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 262 s. ISBN 0 521 40718 4.

Abstract

The article covers the basics of transcriptions, briefly covers the main differences between the English and Slovak ways of pronunciation and gives a short account of some specific contrastive segmental and suprasegmental features of these two languages. Basic units of phonetics and phonology and some features of connected speech, information about written symbols (transcription) are also included in this article.

Key words

Phonetics, phonology, transcription, speech sound, phone, allophone, phoneme, phonemic inventory, pronunciation, stress, intonation, vowel, diphthong, triphthong, consonant

Adresa

PhDr. Božena Petrášová

Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Nám. J. Herdu 2

91700, Trnava, Slovenská republika

033/5565111

petrasovabozena@centrum.sk

TLMOČNÍCKE A PREKLADATEĽSKÉ KOMPETENCIE V SPRIEVODCOVSKÝCH SLUŽBÁCH CESTOVNÉHO RUCHU

INTERPRETIVE AND TRANSLATION COMPETENCIES OF TOURISTS GUIDES

Benčíč Stanislav

Abstrakt

Na konkrétnych prípadoch z reálnych turistických destinácií autor spája teóriu s praxou a uvádza príklady s prípadovými štúdiami, ktoré sa viažu k pozícii sprievodcu – tlmočníka v sektore služieb cestovného ruchu. Preklad a tlmočenie sa chápe ako neoddeliteľná súčasť turistických atrakcií. Práca prezentuje určitý praktický manuál s náležitými odporučeniami a popisom činnosti. Rozoberá viaceré špecifiká a faux amis s dôrazom na interdisciplinárny prístup k prekladanému a tlmočenému textu.

Kľúčové slová

tlmočenie, sprievodca tlmočník, prototext, tlmočnický proces, zradné slová, ťažko preložiteľné, nepreložiteľné slová, frazeologizmy.

Úvod

Turistický priemysel sa stáva jedným z najperspektívnejším odvetvím tohto začínajúceho sa storočia. Príprava pracovníkov CR zaostáva za potrebami praxe. Znalosť potrieb vychádza najmä z praxe, na ktorú by konzekventne mala nadväzovať príprava pracovníkov vo sfére služieb. Nakoľko neexistuje učebný program pre profesiu sprievodca – tlmočník, tvorba takého kurzu by bola pre regionálny a celoštátny rozvoj prínosom, cieľom tohto príspevku je popísať, analyzovať a objasniť činnosť takéhoto tlmočníka z teoretického a praktického hľadiska.

Tlmočenie je náročná komplexná činnosť, ktorej dokonalé zvládnutie si vyžaduje tvrdú prácu, pre ktorú existujú určité zásady, zovšeobecnenia a rady. V jazykovom preklade a v tlmočení sa často rieši dilema, či svoju úlohu zvládne lepšie odborník v danej oblasti, ktorý ovláda cudzí jazyk, alebo filológ, ktorý profesionálne v danej oblasti ešte nepracoval. Vyžaduje si to vždy kontinuálne dopĺňanie vedomostí a interdisciplinárny prístup. Napr. historik sa musí venovať odbornému cudziemu jazyku a prekladateľ svoju úlohu zvládne, ak konzultuje s odborníkom (aj neznalým cudzí jazyk), alebo študuje odbornú literatúru z jemu relatívne málo známej oblasti. Súčasným trendom je stať sa odborníkom ovládajúcim cudzí profesionálny jazyk, alebo byť filológom, ktorý je vzdelaný aj v odbore, pre ktorý tlmočí.

Práca sprievodcu cestovného ruchu (CR) si vyžaduje okrem jazykových kompetencií aj vedomosti z viacerých spoločenských a prírodných vied. Niektorí miestni sprievodcovia sú vedeckí pracovníci, učitelia, historici...a taktiež aj niektorí turisti sa dobre vyznajú v danej disciplíne a práve skutočnosť, ževidia miesta, ktoré poznajú z literatúry, ich motivuje ísť na poznávací výlet alebo zájazd. Takíto klienti majú svoje očakávania, sledujú tlmočenie, ktoré z hľadiska vecného a obsahového môžu podrobiť svojej subjektívnej kritike, a tak tlmočenie predstavuje činnosť, v ktorej sa odzrkadľuje kvalita služieb v CR.

Sprievodcovské tlmočenie je väčšinou zamerané na hovorené texty publicistického charakteru, čerpajúce z histórie, politiky, geografie a sociológie. Sprievodca - tlmočník zastupuje rečníka, ktorý sa snaží čo najvernejšie rekonštruovať a predniesť prejav tak, aby mal patričný efekt u príjemcov - turistov. Turistov oboznamuje, informuje, snaží sa im veci vysvetliť a používa také jazykové prostriedky, ktoré sú typické náučný žánér. Môže sa stať, že je potrebné tlmočiť slávnostný prejav, prípitok a aj kázeň (pri pútnických zájazdoch).

Odborníci (napr. RNDr. Z.Šesták DrSc) často odmietajú filológov a tvrdia, že napísať prácu v materčine a nechať si ju preložiť lingvistom nie je najlepším riešením a naopak filológovia keď posudzujú jazykovú úroveň expertov – nefilológov, majú tiež svoje výhrady. Práca sprievodcu si vyžaduje aby bol v rámci svojej profesie odborník a filológ na patričnej úrovni.

Vzhľadom na to, že sprievodca pasívneho cestovného ruchu absolvuje skúšku z jazyka bez organizovanej prípravy zo základných teoretických poznatkov tlmočenia, musí si túto problematiku naštudovať a na tlmočenie sa vopred pripraviť. V kurzoch pre sprievodcov CR sa preberá téma „výklad sprievodcu“, prípadne rétorika. Venovať

sa tlmočeniu je nemenej dôležité, pretože sa môže stať, že sprievodca bude vystupovať len v úlohe tlmočníka a výklad budú robiť miestni sprievodcovia.

Príprava na tlmočenie

Pri zabezpečovaní kvalitnej dvojjazyčnej komunikácie v CR, sprievodca môže predpokladať jazykovú terminológiu, či už pôjde o jednorazový, neopakovateľný preklad, alebo sa tlmočenie vyskytne počas sezóny niekoľkokrát a bude takmer rovnaké. Žiaľ, nejde tu o hybridné tlmočenie, kedy sa tlmočí z písaného materiálu, čo by značne uľahčilo prácu sprievodcu, ale niet dôvodu sa k nemu nepriblížiť. Je to možné poznámkami a štúdiom, ktoré zvýši istotu a anticipáciu sprievodcu - tlmočníka. V praxi to môže vyzeráť tak, že si napr. v Egypte vypíše mená panovníkov a obdobia vládnutia dynastií a uvedomí si rozdielnu výslovnosť v anglickom a slovenskom jazyku. Keď miestny sprievodca začne na túto tému hovoriť a tlmočník má slovenský prehľad rodov dynastií pred sebou, naznačí miestnemu sprievodcovi, že môže dlhšie a súvislejšie rozprávať. Pripravený text, alebo poznámky sú iba pomôckou. V každom prípade pred nástupom do novej destinácie si sprievodca musí naštudovať vlastné podstatné mená atrakcií, miest, osôb ako aj názvy období s letopočtami.

Taktiež pri putovaní za históriou sa stáva, že treba pretlmočiť dlhšie chronicky známe, alebo menej známe súvislé texty. Napr. pri starom Korinte je pomník s citátom apoštola Pavla v štyroch jazykoch (staroslovensky, grécky, anglicky, francúzsky).

Turisti sa vždy pri tomto pamätníku fotografujú, pretože ich jeho multilingvismus zaujal. Isteže sa sprievodcu pýtajú na obsah textu. V takomto prípade je v dobrej pozícii sprievodca, ktorý bol na existenciu textu pripravený, alebo už navštívil toto miesto a vedel, na čo sa pripraviť. Mohol si pred zájazdom text ľahko nájsť v knihe kníh a potom ho v profesionálnom preklade z „ťaháku“ predniesť. Je možné, že čitateľov text teraz nezaujme až tak, že by ho chceli vlastniť, ale intenzívnejšie sa vníma na miestach, s ktorými sa viaže.

Okamžitý „básnický“ preklad je náročný:

Vyvýšenosť lásky

Keby som hovoril ľudskými jazyky aj anjelskými, a keby som nemal lásky,
bol by som cvendžiacim kovom alebo zvučiacim zvonom. A keby som mal prorocko
a vedel všetky tajomstvá a mal každú vedomosť
a keby som mal akúkoľvek vieru, takže by som vrchy prenášal a lásky by som nemal, nič nie som.
A keby som vynaložil na dobročinnosť všetko svoje imanie a keby som vydal svoje telo, aby som bol upálený,
a lásky keby som nemal, nič mi to neprospieva. Láska zhovieva, je dobrotivá,
láska nezávidí, láska nechľúbi, nenadúva sa, nechová sa neslušne, nehľadá svojho vlastného,
nerozhorčuje sa, nemyslí na zlé.....

(Nový Zákon, vydala Svetová biblická spoločnosť, preložil prof. Jozef Roháček, bez ISBN iných údajov)

Každý prekladateľ by anglický text preložil trochu inak. Možno tento text vedia niektorí turisti recitovať a sprievodcu interpretujúceho prvý preklad poopravia, že sa povie „ľudskými jazykmi“ a namiesto vrchy prenášať, hory prenášať. Isteže stojí za to si preklad porovnať z viacerých zdrojov, nie vždy je to možné.

Komparácia rôznych prekladov je veľmi užitočná, často aj dosť odlišná, pozri tento druhý, novší preklad z roku 1977, z Biblie slovenského vydavateľstva Transcius, ktorý je bližší reči dnešného slovenského človeka:

Hymna lásky

A čo by som ľudskými jazykmi hovoril, aj anjelskými, a lásky by som nemal, bol by som iba cvendžiacim kovom a zvučiacim zvonom. A čo by som vedel aj prorokovať a znal všetky tajomstvá a mal všetko možné poznanie, a čo by som mal takú vieru, že by som hory prenášal, a lásky by som nemal, - nič nie som. A čo by som rozdal všetok svoj majetok i telo si dal spáliť, a lásky by som nemal, nič mi to nepomôže.

Láska je trpezlivá, láska je dobrotivá, nezávidí, láska sa nevypína, nenadýma sa, nie je neslušná, nie je sebecká, nerozčuľuje sa, nezmyšľá zle, neraduje sa z neprávosti, ale teší sa s pravdou, všetko znáša, všetkému verí, všetkého sa nádeje, všetko pretrpí. Láska nikdy neprestane.

Nech už je zdroj akýkoľvek, cieľový text by mal identicky kopírovať základné myšlienky vyjadrené v prototexte. Chápanie síce nebude celkom autorove, „lebo žiadna znalosť alebo skúsenosť nie je dokonale identická u dvoch jednotlivcov, ale musí byť dostatočné k tomu, aby sa prekladateľ čo najviac priblížil autorovmu zámeru a zároveň sa zbavil všetkého hypotetického a nadbytočného. Zmyslom je totiž to, čo chce povedať autor alebo to, čo autor

chce, aby čitateľ pochopil. Ak sa prekladateľovi zdá, že pôvodný text je nekompletný, málo zrozumiteľný alebo s otvoreným koncom, neznamená to, že ho on, vo svojej jazykovej interpretácii musí dopĺňať o svoje vlastné názory, či o myšlienky autorom zámerne nevyjadrené ...” (Lančarič, 1999, s. 244).

HELLAS • GREECE • GRIECHENLAND • CRÈCE • GRECIA

«ΕΑΝ ΤΑΙΣ ΓΛΩΣΣΑΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΛΑΛΩ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΓΓΕΛΩΝ, ΑΓΑΠΗΝ ΔΕ ΜΗ ΕΧΩ, ΓΕΓΟΝΑ ΧΑΛΚΟΣ ΗΧΩΝ Ή ΚΥΜΒΑΛΟΝ ΑΛΑΛΑΖΟΝ, ΚΑΙ ΕΑΝ ΕΧΩ ΠΡΟΦΗΤΕΙΑΝ ΚΑΙ ΕΙΔΩ ΤΑ ΜΥΣΤΗΡΙΑ ΠΑΝΤΑ ΚΑΙ ΠΑΣΑΝ ΤΗΝ ΓΝΩΣΙΝ, ΚΑΙ ΕΑΝ ΕΧΩ ΠΑΣΑΝ ΤΗΝ ΠΙΣΤΙΝ, ΩΣΤΕ ΟΡΗ ΜΕΙΣΤΑΜΕΙΝ, ΑΓΑΠΗΝ ΔΕ ΜΗ ΕΧΩ, ΟΥΔΕΝ ΕΙΜΙ, ΚΑΙ ΕΑΝ ΨΩΜΙΣΩ ΠΑΝΤΑ ΤΑ ΥΠΑΡΧΟΝΤΑ ΜΟΥ, ΚΑ' ΕΑΝ ΠΑΡΑΔΩ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ ΙΝΑ ΚΑΥΘΗΣΟΜΑΙ, ΑΓΑΠΗΝ ΔΕ ΜΗ ΕΧΩ ΟΥΔΕΝ ΩΦΕΛΟΥΜΑΙ. Η ΑΓΑΠΗ ΜΑΚΡΟΘΥΜΕΙ, ΧΡΗΣΤΕΥΕΤΑΙ, Η ΑΓΑΠΗ ΟΥ ΖΗΛΟΥ, Η ΑΓΑΠΗ ΟΥ ΠΕΡΠΕΡΕΥΕΤΑΙ, ΟΥ ΦΥΣΙΟΥΤΑΙ, ΟΥΚ ΑΣΧΗΜΟΝΕΙ, ΟΥ ΖΗΤΕΙ ΤΑ ΕΑΥΤΗΣ, ΟΥ ΠΑΡΟΥΣΥΝΕΤΑΙ, ΟΥ ΛΟΓΙΖΕΤΑΙ ΤΟ ΚΑΚΟΝ, ΟΥ ΧΑΙΡΕΙ ΕΠΙ ΤΗ ΑΔΙΚΙΑ, ΣΥΓΧΑΙΡΕΙ ΔΕ ΤΗ ΑΛΗΘΕΙΑ· ΠΑΝΤΑ ΣΤΕΓΕΙ, ΠΑΝΤΑ ΠΙΣΤΕΥΕΙ, ΠΑΝΤΑ ΕΛΠΙΖΕΙ, ΠΑΝΤΑ ΥΠΟΜΕΝΕΙ, Η ΑΓΑΠΗ ΟΥ ΔΕΠΟΤΕ ΕΚΠΙΠΤΕΙ».

«ΑΠ. ΠΑΥΛΟΣ ΠΡΟΣ ΚΟΡΙΝΘΙΟΥΣ Δ' ΚΟΡΙΝΘΙΟΥΣ 13, 1-8» ο.Κ.Π. 1975

«IF I SPEAK IN THE TONGUES OF MEN AND OF ANGELS, BUT HAVE NOT LOVE, I AM A NOISY GONG OR A CLANGING CYMBAL, AND IF I HAVE PRORHETIC POWERS AND UNDERSTAND ALL MYSTERIES AND ALL KNOWLEDGE, AND IF I HAVE ALL FAITH, SO AS TO REMOVE MOUNTAINS, BUT HAVE NOT LOVE, I AM NOTHING. IF I GIVE AWAY ALL I HAVE, AND IF I DELIVER MY BODY TO BE BURNED BUT HAVE NOT LOVE, I GAIN NOTHING. LOVE IS PATIENT AND KIND; LOVE IS NOT JEALOUS OR BOASTFUL; IT IS NOT ARROGANT OR RUDE. LOVE DOES NOT INSIST ON ITS OWN WAY; IT IS NOT IRRITABLE OR RESENTFUL: IT DOES NOT REJOICE AT WRONG, BUT REJOICES IN THE RIGHT. LOVE BEARS ALL THINGS, BELIEVES ALL THING, HOPES ALL THINGS, ENDURES ALL THINGS, LOVE NEVER ENDS»

1 CORINT - 13, 1-8

«QUAND JE PARLERAIS EN LANGUES, CELLE DES HOMMES ET CELLE DE ANGES, S'IL ME MANQUE L'AMOUR, JE SOUIS UN MÉTAL QUI RESONNE UNE CYMBALE RETENTISSANTE. QUAND J'AURAI LE DON DE PROPHÉTIE, LA CONNAISSANCE DE TOUS LES MYSTÈRES ET DE TOUTE LA SCIENCE QUAND J'AURAI LA LOI LA PLUS TOTALE, CELLE QUI TRANSPORTE LES MONTAGNES S'IL ME MANQUE L'AMOUR JE NE SUIS RIEN QUAND JE DISTRIBUERAIS TOUS MES BIENS AUX AFFAMÉS, QUAND JE LIVRERAI MON CORPS AUX FLAMMES, S'IL ME MANQUE L'AMOUR, JE N'Y GAGNE RIEN. L'AMOUR PREND PATIENCE, L'AMOUR REND SERVICE, IL NE JALOUSE PAS, IL NE PLASTRONNE PAS, IL NE S'ENFLE PAS D'ORGUEIL, IL NE FAIT RIEN DE LAID, IL NE CHERCHE PAS SON INTÉRÊT, IL NE S'IRRITE PAS, IL N'ENTRETIENT PAS LE RANCUN, IL NE REROYIT PAS DE L'INJUSTICE, MAIS IL TROUVE SA JOIE DANS LA VÉRITÉ. IL EXCUSE TOUT IL CROIT TOUT, IL ESPÈRE TOUT, IL ENTURE TOUT. L'AMOUR NE DISPARAIT JAMAIS».

ÉPITRE AUX CORINTHIENS. 13, 1-8

«Лице мѣтѣи чловѣческихи глаголю и аггелскимъ любови же не имамъ, быхъ (шкѣш) мѣлъ звѣщѣи, или кѣмъ-дѣкъ зовѣщѣи. И аще имамъ пророчество, и свѣдѣннѣ всѣхъ, и всекъ раздѣмъ: и аще имамъ всю вѣдѣ, шкѣш и горы преставляти, любови же не имамъ, ничтоже есмь. И аще раздамъ всѣ имѣннѣ моѣ, и аще предамъ тѣло моѣ во еже жежѣти, любови же не имамъ, никуда польза ми естъ. Любви долготерпитъ, милостивѣетъ: любви не завидитъ: любви не превозноситъ, не гордитъ: ни вознищѣетъ, не шуетъ своѣ си, не раздражаетъ, не млысантъ снѣ: не радѣетъ ш неправдѣ, радѣетъ же ш истинѣ: всѣхъ любитъ, всемѣхъ вѣрѣ емаетъ, всѣхъ оуповѣетъ, всѣхъ терпитъ: любви николиже шпѣдаетъ.»

Коринѣянамъ 13, 1-8

97

Obrazok 1 Ukážka pohľadnice predávanej v Korinte

Veľa historických miest sa spája s určitými textami. A má sprievodca možnosť, nájde si ich v knihách a vyberie najzaujímavejšie pasáže. Predtým, ako sprievodca navštívi historické pamiatky, tieto texty môže prečítať turistom v autobuse. Sú destinácie, kde sa dlho cestuje autobusom, vtedy to turisti len privítajú. Taktiež môže byť veľkou úľavou pre turistov (ale aj pre sprievodcu) ak nemusia v tropických horúčavách počúvať dlhý výklad, pretože už si podrobnosti vypočuli v klimatizovanom autobuse (napr. v Egypte: Preklad gréckeho textu Rosettskej dosky, mýty, výklad a ukážky symbolov)

Dalej sa stáva, že pri tlmočení sprievodca v dôsledku slabej koncentrovanej zlyhá pri porozumení textu a napr. nebude vedieť čo znamená slovo „vósó“ (Warsaw, Varšava), „maisínien“ (mycenaean -mykénsky), alebo nedekóduje názvy miestnych nápojov, jedál a predmetov, ktoré sa neprekladajú (ouzo – anízová pálenka, kus-kus –jedlo v Tunise, komboloi-korálky, ktoré držia v ruke muži v Grécku, riton – obetná nádoba na Kréte, bema – rečnícka tribúna, vyvýšené miesto v Korinte). Niektoré slová by bez problémov sprievodcovia vedeli pretlmočiť, keby ich videli napísané, alebo vopred o nich čítali - tieto slová často nie sú ani v slovníku cudzích slov a väčšinou sa neprekladajú, len trochu poslovenčia.

Stáva sa, že sprievodcovia textu rozumejú, ale nie sú ho v stave pretlmočiť, kvôli rýchlemu tempu, alebo jednoducho si nemôžu spomenúť na príslušný výraz v slovenčine. V každom prípade je na príčine nedostatok praxe. V súčasnosti sa v školách používajú prevažne zahraničné učebnice a práca s nimi vyžaduje komunikáciu v cudzom jazyku, prípadne nácvik synonym, vysvetľovanie termínov v cudzom jazyku..., ale prekladové cvičenia tam nie sú a niektorí učitelia sa prekladom vyhýbajú, lebo chcú celú vyučovaciu hodinu viesť v cudzom jazyku. Tak sa napríklad môže stať, že si tlmočník nemôže spomenúť, ako sa po slovensky vyjadrí fráza „Act of God“ (vyššia

moc), alebo si nemôže rýchlo vybaviť ako sa po anglicky povie „prispôbiť“ (to modify), dôkaz, dokázať (an evidence, to argue). Na tento štýl práce

(skúsenosť prekladať do materčiny a naopak) hlavne mladí ľudia nie sú zvyknutí. Návyk prekladu slovného spojenia v cudzom jazyku → slovné spojenie v materinskom jazyku je veľmi dôležité. Ak sa to skúsi pred tlmočením „naostro“ ale nie „naživo“, potom platí „Ťažko na cvičisku - ľahko v boji“. Z toho nám vyplýva, že pred cestou do zahraničia si sám sprievodca vypracuje slovník, ktorý je užšie špecializovaný na danú oblasť. Taktiež si musí prečítať v slovenčine a v cudzom jazyku dejiny a nahlas si ich pretlmočí.

V hlavnom meste ostrova Rodos dominantná stavba má názov „Palace of the Grand Masters“. K prekladu sú nutné určité znalosti z histórie, z ktorých vyplynie, že „Grand Master“ sa prekladá ako veľmajster (a nie starý majster ako je to v prípade Grand Father), čiže stavba má názov: palác veľmajstrov. Miestny sprievodca tam často používa výraz „coat of arm“ – to je erb. Taktiež sa vo všeobecnosti používajú názvy niektorých mníšskych rádov, s ktorými sa viaže veľa historických miest a budov. (napr. „Hospitalers“ – preložíme ako Johaniti, maltézski rytieri, kostol Milosrdných bratov v Bratislave preložíme: church of Mercy Friars.

Napr. pred cestou do Svätej zeme si treba zopakovať slovnú zásobu, ktorá sa viaže k Novému zákonu, nielen v angličtine, ale aj v slovenčine. Je možné, že ak sprievodcu nenapadne správny slovenský výraz, hlavne ak nenavštevoval hodiny náboženstva (assumption – nanebovzatie, resurrection – zmŕtvychvstanie, Palm Sunday – Kvetná nedeľa).

V Egypte to sú slová ako: to decipher, basalt [bæso:lt] – čadič (rozlúštenie hieroglyf z Rosettskej tabule), tethering rope – reťaz, alebo povraz na priviazanie zvierat (pri hieroglyfoch), reed – trstina, mallet [mælit] - drevené kladivko pri výrobe papyrusov.

2 Sprievodcovské tlmočenie

Rozlišujeme tlmočenie konzekutívne a simultánne. Základný rozdiel je v tom, či východiskový (väčšinou cudzojazyčný) text tlmočíme simultánne s jeho prednášaním, alebo sprievodca čaká, kedy rečník preruší prejav (konzekutívne).

Konzekutívne tlmočenie je častejšie. Závisí to od okolností, napr. od počtu účastníkov v skupine, časových okolností atď. Ak napríklad ideme s tromi našimi turistami a štyridsaťčlennou anglicky hovoriacou skupinou, predpokladajme, že si skupinku vezmeme trochu nabok a simultánne tlmočíme takmer šeptom tak, aby to skupinka počula a nerušili by sme väčšinu.

Konzekutívne tlmočenie je spôsob tlmočenia z jedného jazyka do druhého, po vypočutí si časti, alebo celého textu bez použitia technickej aparatury. Zaťažuje pamäť tlmočníka, ktorý podľa svojich schopností naznačuje rečníkovi, kedy má svoj prejav prerušiť, alebo si robí poznámky a zhrnie prejav. Spôsob prezentácie sa vopred dohodne. Nech už je spôsob tlmočenia akýkoľvek, skúsený tlmočník musí mať schopnosť predvídať, pretože „v procese tlmočenia zohráva veľkú úlohu aj tzv. anticipačná schopnosť vopred odhadnúť potenciálnu výpoveď vysielateľa“ (Lančarič, 2001, str. 182)

Tlmočnický proces sa skladá z troch fáz:

1. Príjem informácií a porozumenie
2. Podržanie prijatého a prekódovanie
3. Prednes textu v cieľovom jazyku

2. 1 Príjem informácií a porozumenie

Tlmočník prijíma taký obsah textu, ktorý zvládne jeho krátkodobá pamäť. Text nesmie byť príliš krátky, pretože len v širšom kontexte sa dajú dešifrovať správy a využívať intuícia. Ak tlmočíme z materinského do cudzieho jazyka, nemáme s porozumením problém, avšak v zahraničí tlmočíme z cudzieho jazyka, ktorý často počujeme v jeho neštandardnej forme. V prípade, že výslovnosť, alebo vyjadrovanie miestneho sprievodcu nie je spisovné alebo bežné, dáme mu to taktne najavo, taktne ho požiadame, aby hovoril zrozumiteľnejšie, prípadne volil elementárny slovník a hovoril pomalšie.... Treba si v takomto prípade položiť otázku, či sa tomuto nedalo predísť zodpovednejšou prípravou a prečo sa nenaplnili naše očakávania. Dobrá príprava a skúsenosť spôsobia, že sa už tlmočník nesústreďuje na absolútne dokonalé fonetické a sémantické prevedenie. Ak vopred vieme, že ideme k parlamentu a z pohľadníc poznáme túto budovu, nemalo by nás vyvieť z rovnováhy, ak miestny sprievodca používa namiesto slova „parlament“ nám neznáme slovo „diet“ alebo „convocation“. (Napr.: The

Emperor proclaimed Bratislava the capital of Hungary and the Diet and the Coronation town in 1536.)

V turistických sprievodcoch túto slovnú zásobu nájdete.

Je pravdou, že miestni sprievodcovia sa snažia po anglicky hovoriť zrozumiteľne a jednoducho, lebo vedia že to nie je naša materinská reč. Avšak môže sa stať, že máte v plnom poschodovom autobuse desať turistov a ostatní sú Angličania – v takomto prípade miestny sprievodca hovorí viac k väčšine, čiže zložitejšie a s bohatou slovnou zásobou. V takomto prípade nepoužíva cestou na Knosos napr. slovo labyrint, ale anglické „maze“.

2. 2. Podržanie prijatého a prekódovanie

Informácie z prijatého textu si tlmočník podrží v pamäti pomocou svojich pamäťových a psychických daností. Ide najmä o logickú pamäť. Môže sa použiť aj tlmočnicka notácia (poznámky) najdôležitejších, t.j. oporných bodov. Tlmočník si samozrejme nezapamätá všetko, od slova do slova neprekladá slová, ale myšlienky, a preto je jeho tlmočenie často voľnejšie. Hlavne, že pochopil podstatu, logicky myslí a obratne využíva svoje vedomosti. Ťažko by sme si zapamätali číslo 1492281019181431939, avšak ak poznáme rok objavenia Ameriky a historické dátumy vzniku dvoch štátnych útvarov, zopakovať tieto čísla nám nerobí problém. Ľahko si zapamätáme, ako sa povie v gréckom jazyku dobrý deň (Kali méra), dieťa (pedi), alebo lekár (jatros) – treba si len spomenúť na rozprávku Kaliméro a na slovo pediater. V týchto prípadoch mechanickú pamäť nepoužívame. Podobným spôsobom si zapamätáme slovo „the Diet“ ak si spomenieme na diétu. V chorvátčine si nemáme problém spomenúť na slovo štípendista, chovanec (pitomac) a v nemčine na slovo zákruta (die Kurve). Vedomosti nám pri preklade veľmi pomáhajú (ak napr. vieme v múzeu, kedy bola doba kamenná bronzová a železná).

Kód, to je predpis na prevádzanie jednej sústavy znakov na oznámenie správ do inej sústavy. V našom prípade z jedného jazyka do druhého. Tlmočník musí ovládať jazykový kód (jazykové jednotky, pravidlá ich spájania) a musí mať isté encyklopedické vedomosti. Samotné kódovanie v jazyku znamená formovanie myšlienok do jazykovej podoby.

Robenie si poznámok, za účelom pomôcť pamäti má aj svoje riziko. Tlmočník v snahe zapisovať toho viac ako stíha, môže stratiť súvislosť prehovoru. Poznámky by si mal robiť skúsený tlmočník v jazyku, do ktorého prekladá – čiže v cieľovom jazyku, čo je spočiatku komplikovanejšie, ale v konečnom dôsledku to má svoje výhody.

Príjem informácie, porozumenie, podržanie prijatého, prekódovanie a robenie si poznámok musí prebiehať synchronicky. Dôležitá je selekcia, založená na logickej analýze. Podľa možnosti si treba zapisovať čo najmenej a viac používať pamäť a logické myslenie.

2. 3 Prednes textu v cieľovom jazyku

Ak si tlmočník nerobil poznámky, ktoré musí dešifrovať, tak začína rečniť na základe toho, čo obsiahla jeho pamäť. Kvalita prednesu cieľového textu je meradlom jeho práce. Reč musí byť plynulá, bez parazitických a prázdnych slov (*teda, pravda, proste, vlastne, totiž, viete, alebo pochopiteľne, takpovediac, ide len o to*), bez opakovania a vracania sa s úmyslom opravovať. Veľkou nevýhodou je, ak východiskový text miestneho sprievodcu je nekvalitný. Od sprievodcu - tlmočníka sa však vyžaduje, aby jeho rečnícky výkon bol lepší než pôvodný prejav zlého rečníka. Skúsený tlmočník sa nikdy neponáhľa, nezačína rozprávať nepremyslene, zameriava sa na podstatné informácie originálu, do svojej reči zachováva emocionálne a expresívne rysy, snaží sa, aby jeho prejav na turistov dobre zapôsobil. Stále má na pamäti definíciu úlohy sprievodcu: Pripraviť klientom pekné a hodnotné zážitky.

Ďalšie praktické rady:

Ak ideme tlmočiť, vopred si ujasníme s rečníkom a s CK niektoré dôležité veci, ktoré majú na prácu vplyv.

2. 4 Prípravný rozhovor

a) Dohodnime sa s rečníkom, či môžeme jeho prejav skrátiť, alebo rozšíriť. Niekedy tlmočenie skracujeme, ak sme určité príbehy, alebo informácie podali turistom už v autobuse a nie je potrebné, aby ich počuli druhý raz. A naopak, môže sa stať, že vieme niečo zaujímavého, čo tlmočník nepovedal, zabudol povedať, alebo o tom nevie a pre nás je to dôležité. Napríklad, že pri stavbe Korinského prieplavu bol hlavným inžinierom rodák z Košíc Vojtech Gerster (1850-1923). Prišiel tam na pozvanie gréckej vlády. Projektovateľ tam aj železnicu Atény- Larisa- údolie Tempely.

b) Zistíme si, či na tlmočenie potrebujeme špeciálne povolenie. Zistíme si, či je možné rečníka „odstaviť“ a že si odsprevádzate takmer všetko sám. Má to výhody, že to trvá kratšie. Je predsa logické, že ak tlmočník ide napr. na

Knosos pätnásty raz, tak už vie všetko takmer naspamäť. Snažte sa urobiť všetko preto, aby si partnerské CK neobjednávali sprievodcov, ktorých treba tmočiť, ale slovensky hovoriacich. Napr. v Egypte a na Kréte sú.

Zradné slová v CR

Autor knihy „Zrádná slova v angličtine“ Josef Hladký ich definuje nasledovne:

„Zradnými nazývame slová, ktoré majú najmenej v dvoch jazykoch rovnaký, alebo takmer rovnaký tvar, pritom sa však líšia svojim významom.“ (Hladký, 1996.s.5)

Zradné slová v praxi podľa nás pokrývajú širšiu jazykovú oblasť a patria medzi ne napr. :

1. také, ktoré nájdeme v slovníku a pri danom počte ekvivalentov máme tendenciu vybrať a použiť ten najnevhodnejší význam
2. slová ťažko preložiteľné, alebo nepreložiteľné, ktoré sú v CR zdrojom rôznych ťažkostí, nepochopení a nedorozumení
3. slová predstavujúce v slovenčine, alebo v cudzom jazyku širší pojem
4. slová, ktoré sú spisovné, správne použité, avšak v modernom jazyku získali napr. ironický, alebo nezdvorný významový odtienok
5. slovesá, ktoré sa viažu s iným pádom a vo vete sa správajú v porovnaní so slovenčinou inak. Neovládanie slovného poriadku.
6. podstatné mená, ktoré sa spájajú s historickými udalosťami, resp. vlastné podstatné mená.
7. štylisticky zavádzajúce slová a zvraty
8. zradná mimojazyková komunikácia
9. interferencia medzi slovanskými jazykmi
10. diferenciacia slov rovnakého významu podľa ich použitia v CR

1. Slová, ktoré nájdeme v slovníku a pri danom počte ekvivalentov máme tendenciu vybrať a použiť ten najnevhodnejší význam

Typickým príkladom by mohlo byť napr. slovo *kuchyňa*. Preložme napr. do angličtiny vetu: Mám rád slovenskú kuchyňu. Vysoké percento anglicky hovoriacich anglicky ako nematerinským jazykom by vetu preložilo:

I like a Slovak kitchen.

V tej istej situácii amatérsky prekladateľ vychádza z vety:

Mám rád slovenské jedlá.

Nie zriedka takýto preklad má znenie:

I like Slovak meals.

Z pohľadu rodeného Angličana by tieto vety mohli vzbudiť údiv, pretože *kitchen* znamená kuchyňa ako miestnosť. A slovo *meals* predstavuje všeobecný výraz pre stravovacie služby. Napr. Máme tri jedlá denne: raňajky, obed, večeru. Ak sa chceme vyjadriť, že máme radi napr. francúzsku, čínsku, alebo balkánsku národnú kuchyňu, čiže ide o spôsob prípravy jedál, použije slovo *cuisine*, akceptovať sa dá jednoduchší výraz *cooking*.

Predstavme si, že v tomto prípade komunikujúci volí z viacerých možností. Má povedať: *dish, meal, food, kitchen, eating.....?*

2. Slová ťažko preložiteľné, alebo nepreložiteľné, ktoré sú v CR zdrojom rôznych ťažkostí, nepochopení a nedorozumení.

Dodnes sa mi na Rodose nepodarilo preložiť slovo bungalow. K hotelovému komplexu Blue Star patria murované budovy, ktoré na recepcii volajú bungalows. Toto slovo sa stalo zdrojom nedorozumení. Napriek tomu, že tieto budovy patriace k hotelu poskytovali rovnaký štandard, prichádzajúci hostia po príchode protestovali, že oni nechcú bývať v bungalove, ale v hoteli. Dokonca aj istý odborník, ktorý (podľa jeho slov) mal rozhodujúci vplyv na pridelenie značky kvality CK, ktorá mala tieto kapacity prisahať, že sa postará o to, aby CK bol ten „titul“ odobraný. Expert nechcel pripustiť, že tu ide o jazykový problém a nie o vecný. Kedykoľvek sa niekto presťahoval z „bungalovu“ do hotela, zistil, že nešiel do lepšieho, ba dokonca vzhľadom na prístupovú cestu k hotelu mal väčší hluk. V slovenskom jazyku nie je termín bungalow pre potreby turistiky ujasnený. Po konzultácii s ďalšími odborníkmi sme prišli k záveru, že je potrebné použiť výraz „dépendance“. Avšak ktože už u nás vie, čo to presne znamená? Bolo by to východisko namiesto vyhýbania sa pomenovania týchto budov v katológu. Vo francúzštine „dépendance“ znamená aj „ďalšie budovy“. Ak by CK tento výraz zaviedla, neurobila by zle, pretože dependans

znie slovenským ušiam lepšie ako bungalov. Avšak to by ešte nevyriešilo nutnosť túto informáciu odovzdať na grécku recepciu, so žiadosťou nepoužívať slovo bungalow.

Študenti vo veku od 20-22 rokov dostali na hodine anglického jazyka vysvetliť, čo si predstavujú pod slovom *bungalov*, a tu sú niektoré ich odpovede :

- malý dom určený pre krátkodobý pobyt, počas prázdnin
- dom, ktorý sa používa na odloženie záhradného náradia
- budova, ale nie dom, kde ľudia žijú počas prázdnin, ale nie v zime
- malý dom, ktorý je určený na prázdninový pobyt v cudzej krajine
- jednopodlažný dom na predmestí
- malý dom alebo chata, pozostávajúca z dvoch izieb, kde turisti žijú počas prázdnin. Tiež je tam aj kuchyňa a sociálne zariadenie.
- malý priestor, kde skladujeme nepotrebné veci napr. staré šatstvo, bicykle.....
- myslím si, že je to tajné miesto pre armádu, kde sa simulujú vojenské akcie, ale môže to byť aj sklad zbraní
- dom, kde bývajú napr. iracké ženy s deťmi počas vojny. Ony tam spávajú a jedia
- je to malý domček blízko jazera v lese. Ľudia žijú v bungalove v lete
- je situovaný v rekreačnej oblasti. Bungalow má päť postelí a nocľah je lacnejší než v hoteli. Je dobrý pre viacero osôb, ak chcú žiť v tom istom dome
- je to skupina budov ako chatiek, vybavenie je moderné, je tam aj TV a má jednu izbu
- malý dom, kde žije rodina počas prázdnin. Má malú kuchynku, veľmi malú kúpeľňu. Obyčajne je vedľa jazera v lese
- je to krčma v podzemí, plná piva, alkoholu a drog
- je to malý domček pre najnutnejšie životné potreby, zvyčajne veľmi nepohodlný
- je to dom, kde žijú robotníci
- myslím, že som videl slovo *bungalow* v minuloročnom katalógu jednej CK. Nad ním bol obrázok. Na tom obrázku to bol malý, pekný dom. Interiér nebol veľmi pekný. Je možné, že je to pre nenáročných turistov, ktorí majú málo peňazí. Môže to byť aj dom, ktorý vyzerá ako dedinský dom, ale je to tajný protiatómový kryt
- je to druh ubytovania, zvyčajne v kempe, nie je ho ťažké postaviť. Nemá izoláciu, nedá sa tam žiť, keď je zima. Je to niečo ako apartmán, ale v horšom vydaní.
- je to drevené prístrešie
- je to malý drevený dom s nepeknou brámkou, interiér je veľmi zaujímavý: staré posteľe, trojnohý stôl, jedna stolička. Je to nebezpečné tam žiť, pretože sa nemusíte prebudiť živý. Ale niektoré bungalovy vyzerajú veľmi pekne. Ešte som nebol v peknom bungalove, tak ho nemôžem opísať
- je to malý dom s kuchyňou, kúpeľňou, obývačkou, spálňou, kde ľudia trávia prázdniny a organizujú „party“...

Vidíme, že predstavy sú rôzne, pozitívne aj negatívne. Berme do úvahy, že to písali mladí ľudia. Na základe rozhovorov s turistami predpokladám, že staršia generácia by sa vyjadrovala ešte viac v neprospech „bungalova“. Prevažne toto slovo znie ako kakofonicky. Mladí si môžu kliknúť na internet a napr. na webovej stránke *rodinné domy* objavia typy bungalovov, ktoré by uspokojili aj tých najnáročnejších turistov.

Na web. stránke spot. host. sk je popis Bungalowu 85 nasledovný:

„Je vhodný do nízkej okolitej zástavby, svojimi vnútornými priestormi uspokojí nároky na bývanie 4-5 člennej rodiny. Celková plocha 110, 9 m².“

Nepreložiteľné slová sú prevažne exotizmy, čiže názvy cudzích mien, jedál, nápojov, vojenských hodností, regionálnych špecifik. V CR na Slovensku často súvisia tieto názvy napr. s našou dávnou spoločnou históriou s inými národmi v Uhorsku. Preto slová ako: čardáš, čárda, tokaj, langoš, pagáč, husár, neprekladáme, ale vysvetľujeme

3. Slová predstavujú v slovenčine, alebo v cudzom jazyku širší pojem

Aj tu patrí slovo *meal* (jedno z kompletných denných jedál, pozostávajúce aj z viacerých chodov),

Myslíme menej – povieme viac (alebo naopak). To sa často stáva v americkej a britskej angličtine pri číslkách. Napr. britský bilión je 1 000 000 000 000 (amer.thousand billion) a americký bilión je 1 000 000 000 (brit.ang.: a thousand million).

V ruštine a v americkej angličtine si nesmieme poplieť číslovanie poschodí. To, čomu sa u nás hovorí prvé poschodie, tam je prízemie.

4. Slová a frázy, ktoré sú spisovné, správne použité, avšak v modernom jazyku získali napr. ironický, alebo nezdvorilý významový odtienok.

U nás je to napr. slovo hasič, žandár... typickým príkladom je fráza:

„be so kind“

Táto fráza v anglickom jazyku existuje, avšak pôsobí zastaralo, knižne a nadobudla sarkastické zafarbenie.

Používa sa napr.: *I wonder if you would be so kind as to take your feet off the desk?* - *Zaujímaloby ma, či by ste boli taký láskavý a dali tie nohy dole zo stola?*

Lepšie urobíme, ak napr. chceme niekoho požiadať, aby dal list Jane, keď namiesto „*Please be so kind and give a letter to Jane.*“ povieme: *Would you mind giving the letter to Jane?*

Je pravdou, že fráza „be so kind“ je veľmi zaužívaná, pretože sme sa ju v sedemdesiatych rokoch učili naspamäť v stredoškolských učebniciach. Je o to naliehavejšie precvičovať iné vety toho istého významu hlavne s frekventantmi, ktorí sa v tom období učili anglický jazyk. Najlepšie urobíme, ak túto frázu prestaneme používať a volíme väzby typu:

Could you please.....

We would appreciate.....

I wanted to ask you if you could.....

Would you mind.....

Do you think you could.....

(Sparkling, 1989, s.35)

5. Podstatné mená, ktoré sa spájajú s historickými udalosťami, resp. vlastné podstatné mená

Sú mestá, ktoré majú turistiku založenú na významných osobnostiach, ktorých osud sa spája s danou lokalitou. Je možné, že opäť šlo o nedostatočné zaangažovanie lingvistov v terminológii, následkom čoho Bratislava sa nestala ešte pozoruhodnejším, prípadne pútnickým mestom. Keď v Paláci veľmajstra na Rodose sprievodca rozprával o patrónovi Johanitov, čiže maltézskeho rytieroch, sv. Jánovi Almužníkovi a dostal otázku, či vie kde je svätec pochovaný. Odpovedal, že na Cypre. Vtedy tomu tak nebolo. Relikvie sv. J. Almužníka boli Bratislave, čo nevedel ani jeden náš turista, hoci sv. Ján Almužník je osobnosť formátu Matky Terezy. Ani žiaden cudzinec by sa o tejto skutočnosti nedozvedel, aj keby o nej v našej tlači čítal po anglicky. Meno tejto osobnosti je všade na svete správne preložené okrem Slovenska. Stačí sa len pozrieť do Oxfordského slovníka svätých. V slovenskej angličtine sa sv. Ján Almužník prekladá ako St. John Almoner, alebo St. John the Mendicant (A.Fiala,2002,s.7). Tieto slová v anglickom jazyku existujú, avšak nie vo význame, ktorý by si sv. Ján Almužník ako významný verejný činiteľ a bohatý človek - mecén, ktorý poslal do Anglicka loď s nákladom obilia a staval nemocnice a domovy pre bezdomovcov, zaslúžil. Slovo *almoner* znamená: „*Medical social worker, usu. woman at hospital or clinic, with duty of helping patients carry out doctor's advice...*“ (Coulson, 1983, s. 530), čiže je to sociálna sestra (zriedkakedy brat), ktorá sa stará o pacientov po prepustení z nemocnice. *A mendicant*- to je človek žobrajúci, žijúci z almužien – čiže žobrák. Bratislava nemá v Dóme sv. Martina barokovú kaplnku sv. Jána Žobraka. V turistických príručkách na Rodose a v encyklopédii svätých nájdeme adekvátny preklad: St. John the Almsgiver. Tento istý svätec sa nazýva po chorvátsky Sv. Ivan Milostivi. Ani Chorváti by nevedeli o koho ide, keby sme toto priezvisko správne nepreložili do ich jazyka. Vzdelaní anglicky hovoriaci cudzinci ak čítali o Rodose, sa dozvedeli: „*The first patron was St. John the Almsgiver, a 6-th century Cypriot bishop.....*“ (Crawshaw, 1992,s. 12)

U nás sme neboli schopní povýšiť miesto jeho posledného odpočinku na sanktuárium a správnym výrazom sprostredkovať cudzincom, čie relikvie sú v hlavnom bratislavskom chráme uložené.

A tak analogicky treba povedať, že ani sv. Jána Zlatoústeho by sme nemali prekladať ako *St. John the Goldenmouth*, ale *Chrysostom*, kvetná nedeľa nie je *Flower Sunday*, ale *Palm Sunday*, tak ako *Veľká noc* nie je *The Big Night*, pri Múre nárekov, nepoužívame sloveso *to cry*, ale *to bewail*atď. Z uvedeného vyplýva, že filológovia sú potrební so svojím prehľadom vo viacerých disciplínach, a to sa týka aj chémie, strojárstva atď. Z týchto oblastí by sa dali tiež uverejniť mnohé lapsusy, ktoré vznikli nedostatočnou spolupracou medzi filológmi a technikmi. Aj meno chorvátskeho blahoslaveného máme v slovenčine a v chorvátčine nie úplne rovnaké, hoci ide o tú istú osobu – je to Marek Križin- po slovensky a Marko Križevčanin – po chorvátsky. Jeho meno má európsky rozmer. V Chorvátsku ho volajú Križevčanin, latinsky: Crisinus, maďarsky: Körös, nemecky: Kreutz. (Stolárik,

1995, s.51). Aby sme mohli identifikovať niektoré historické osoby, mali by sme mať základy z európskych jazykov. Aby sme napr. vedeli, že Aurélia je Zlatica a foneticky: „*Jánoš Pál Mášodik*“ je v maďarskom jazyku Ján Pavol II.

Zradné slová vo vlastných podstatných menách nemusia vyplývať len z jazykovej nekompetentnosti, často sa pri rozprávaní prejavajú aj historické vedomostné medzery rozprávača, napr. ak v Egypte pred Chufewovou pyramídou neodpovie správne na otázku: „Ktorá je Cheopsova pyramída?“ (správna odpoveď : Chufew bol Cheops.....je to tá istá.)

6. Diferenciácia slov rovnakého významu podľa ich použitia v CR

Ujasnime si hneď jedno základné slovo a to *tourism*. Rodení Angličania tvrdia, že napr. vety:

The Tatras are ideal for tourism.

They spent their holiday clearing old tourist paths

sú nesprávne, pretože sme zle použili slová: *tourism* a jeho adjektívum *tourist*.

Zdôvodnenie je nasledovné:

V angličtine v **širšom slova zmysle** tak, ako aj v slovenčine, sa označuje slovom *tourist* – turista - človek, ktorý počas dovolenky navštívi určité miesta za účelom poznania historických pamiatok a prírodných krás. Táto činnosť sa nazýva *tourism*. Rovnaký výraz sa používa aj pre priemysel, ktorý turistom umožňuje cestovanie a všetko čo s tým súvisí. V **užšom slova zmysle** v slovenčine je *turista* aj ten, kto pestuje pešiu turistiku. Taký turista je *hiker* a činnosť, ktorej sa venuje je *hiking* alebo *going for hikes*.

Čiže vety by mali správne znieť:

The Tatras are ideal for hiking.

They spent their holidays clearing old hiking paths.

Menej náročný turista je *ramler*. Vo výkladovom slovníku je jeho charakteristika nasledovná: *a person, who goes walking in the country for pleasure*. Ide o príjemnú prechádzku, zatiaľ čo *hike* je *a long walk* čiže *túra*.

Pri zradných slovách v cestovnom ruchu sa slovná zásoba týka aj cestovania rôznymi druhmi dopravných prostriedkov, ktoré svoj účel plnia jedinečným spôsobom. Pozrime sa na najfrekvencovanejšie slová ako sa významovo líšia a vyskytujú v anglickom jazyku.

Pokiaľ ide o cestovanie, angličtina má niekoľko výrazov pre slovenské slovo „**cesta**“.

V rôznych situáciách sa stretávame s ťažkosťami pri voľbe správneho výrazu. Nasledujúce definície vedú k pochopeniu základných významových rozdielov:

Najvšeobecnejší a najabstraktnejší zo všetkých výrazov je **travel**, prekladá sa ním slovenské „*cestovanie/cesty*“.

After several years of travel abroad, he returned to Bratislava.

We hope to visit Syria during our travels.

Journey znamená konkrétnu dlhšiu cestu z miesta na miesto po súši, ktorá býva bližšie kvalifikovaná.

Our journey to Croatia was filled with adventure.

It was a tiring journey from (Prague to Budapest).

Voyage označuje cestu po mori, **cruise** zábavnú plavbu, **flight** cestu vzduchom.

Trip veľmi často označuje cestu ako celok, nielen cestu na miesto určenia, ale aj pobyt, čiže ubytovanie, často aj so stravovacími službami. Všimnime si vo vete rozdiel medzi výrazmi *journey* a *trip*.

Our trip to Greece was wonderful – except for the journey there, when the train was packed and we had to stand for two nights.

On/ For his birthday they made a day trip to the seaside.

My wife is away for two days on a business trip.

Way **má niekoľko významov**.

a) *theway* znamená *správnu cestu, chodník* atď., ak sa chceme dostať tam, kam chceme:
Where is way out?

I think we have lost our way.

Is this the right way to the station?

b) Vzdialenosť, ktorú treba prejsť:

The museum is a long way from here.

c) frázu *on one's /the way to* vyjadrujeme pohyb smerom niekam:

I'm on way to the shops.

We set out on our way back at six.

d) požíva sa v spojení *all the way*

We sang songs all the way to Poprad

Route je plánovaná cesta, alebo známa trasa.

Our route to Italy went through Croatia.

3 Záver

Práca sprievodcu a tlmočníka v cestovnom ruchu je úzko prepojená. V aktívnom a pasívnom cestovnom ruchu si vyžaduje organizačné a lingvistické schopnosti. Ideálom sprievodcu je výborný organizátor, rečník, etnológ, historik, biológ, tlmočník a prekladateľ. Takáto odborná činnosť v priemysle tohto tisícročia si vyžaduje dlhodobú prípravu. Vyššie uvedený článok dokumentuje nevyhnutnosť prepojenia teórie a praxe s tendenciou celoživotného vzdelávania v uvedených disciplínach. Ako práca sprievodcu a tlmočníka sa venuje rôznym témam a predmetom skúmania. Tento článok pomocou teórie popisuje a objasňuje objekt záujmu tlmočníka a cestovateľov, metodologicky uvádza určité postupy, ktoré sú pri výkone tejto profesie nevyhnutné a podáva príklady, ktoré obsahuje informačná základňa, ktorá umožňuje využívať, zhromažďovať, rozširovať a ponúkať verejnosti poznatky rôznych vied.

Literatúra

- COULSON, J.:1983. *The Oxford Illustrated Dictionary*. London: Book club Associates London, 1983. 998 s. (bez ISBN)
- CRAWSHAW, G.:1992. *Essential Rhodes*. Hampshire: AA Publishing Maps, 1992.128 s. ISBN 0 7495 0316
- GULEŠIĆ, M.: 1999. Hungarizmi u hrvatskome standardnom jeziku u usporedbi s hungarizmima u slovačkome standardnom jeziku, *In: Slovensko-chorvátske jazykové a literárne vzťahy*. Bratislava: T.R.I. Médium, 1999. s. 109-113. ISBN 80-88676-5
- MELUŠOVÁ, E.: 2002. Slovensko-chorvátske jazykové vzťahy. *In: Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Stimul, 2002. s. 185-189. ISBN 80-88982-60.X
- MISTRÍK, J.: 1999. *Jazyk a reč*. Bratislava: Mladé letá, 1999. 430 s. ISBN 80-06-00924-4
- FIALA, A. 2002 Baroque Grating in the Chapel of St. John the Mendicant. *In: Willkommen in Bratislava*, 1/2002 s. 7
- SPARKLING, D.: 1989. *English or Czenglish*. Praha: SPN, 1989. 274 s. ISBN 80-04-25329-6
- STOLÁRIK, S.: 1995. *Humenské kolégium a traja košickí mučeníci*, Humenné: MS a Regionálne kultúrne stredisko, 1995. 98 s. ISBN 80-967302-1-5
- LANČARIČ, D.: 1999. Sémantická vzdialenosť v preklade. Ekvivalencia francúzskych a anglických právnických termínov. *In: Acta Oeconomica Casoviensia N°3*. PHF EU, Košice 1999, s. 239 ISBN 80-88964-15-6.
- LANČARIČ, D.: 2001. Teoretické problémy prekladu. *In: Acta Oeconomica Cassoviensia N°5*. PHF EU, Košice 2001, s. 178-186. ISBN 80-225-1407-1.
- ŠESTÁK, Z.: 2000. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha: Academia., 2000. 203 s. ISBN 80-200-0755-5

Abstract

The author deals with the work of tourist guides, reps and connects theories and practice to take into consideration various case studies related to services in hospitality tourism. Translation and interpretation are supposed as an integral part of attractions and places of interest. The article is partly written as a manual with appropriate recommendations and description of activities. It explains faux amis and interdisciplinary approach to translation and interpretation.

Key words

translation, guide, translator, interpreter, process of interpretation, false friends, untranslatable words and idioms

Adresa

PhDr. Stanislav Benčíč. PhD.

Pedagogická fakulta UKF, Katedra jazykov

Drážovská cesta

949 01 Nitra

E-mail: bencic@post.sk

ANALÝZA PREKLADU PASÍVNYCH KONŠTRUKCIÍ VO VYBRANÝCH TEXTOCH EÚ Z ANGLICKO-SLOVENSKEJ KONFRONTATÍVNEJ PERSPEKTÍVY

AN ANALYSIS OF TRANSLATION OF PASSIVE CONSTRUCTIONS IN SELECTED EU TEXTS FROM ENGLISH-SLOVAK CONTRASTIVE PERSPECTIVE

Gibová Klaudia, PU Prešov

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá analýzou prekladu pasívnych konštrukcií vo vybraných právnych textoch EÚ. Funkčno-sémantická kategória rodu (diatéza) sa definuje a následne vymedzuje na základe analýzy slovenských komunikatívnych ekvivalentov anglických pasívnych konštrukcií. Odhliadnuc od typu modálneho slovesa, ktoré sa v spojení s nimi vyskytuje, prevažuje tendencia prekladať anglické pasíva korešpondujúcimi slovenskými, zrejme z dôvodu zachovania generalizácie a anonymizácie slovesného deja. V slovenských prekladoch rovnako prevažujú reflexívne transformáty nad participiálnymi v súlade so všeobecnou požiadavkou slovenského jazyka vyhýbať sa menej frekventovaným opisným tvarom pasíva. Druhou najfrekventovanejšou variantou prekladu pasívnych foriem je vo všetkých analyzovaných textoch čistá modulácia.

Kľúčové slová:

texty EÚ, pasívne konštrukcie, preklad, reflexívne a participiálne transformáty, modulácia.

Úvod

Preklad textov EÚ predstavuje megalitický proces *sui generis* prebiehajúci v špecifických podmienkach. Keďže fenomén prekladu právnych textov v inštitúciách EÚ sa stal predmetom podrobnejšieho skúmania až v 2. polovici 90-tych rokov, predstavuje stále bohatú studnicu teoretických i praxeologických translátologických problémov.

V súlade so štúdiami a pozorovaniami V. Bhatu (1994), D. Crystala & D. Davyho (1986) a D. Knittlovej (1990) patria k neodmysliteľným črtám právnych textov aj pasívne konštrukcie. Práve ony posilňujú stylistické markery odborného štýlu. V tomto príspevku sa pokúsime vymedziť funkčno-sémantickú kategóriu *genus verbi* (diatézu) na základe analýzy slovenských komunikatívnych ekvivalentov anglických pasívnych konštrukcií vo vybraných textoch EÚ pomocou deskriptívno-konfrontatívnej metódy. Predmetom analýzy sú tri textové žánre *Acquis communautaire* : rozhodnutie (text A), smernica (text B) a dohoda (text C).

1 Problematika slovesného rodu

Problematika slovesného rodu v súvislosti s prekladom sa často preberá pri otázkach jazykovej správnosti a kultúry. Slovesný rod je gramatická kategória, ktorá nám umožňuje vyjadriť ten istý obsah vetnej konštrukcie z rôzneho uhla pohľadu tak, že sa pri tom pôvodcovia deja jasne identifikujú alebo odsunú do úzadia (cit. podľa Quirk, 1999, s. 159 a Dušková, 1994, s. 253). Podstatou slovesného rodu je teda možnosť permutovať priradenie sémantických jednotiek (participantov *agensa* a *pacienza*) v syntaktickej štruktúre (v pozícii vetných členov) v rámci tej istej dejovej situácie.

Vysoký výskyt pasívnych konštrukcií v odbornom texte súvisí s ich pragmatickou funkciou objektivizácie výpovede a presunutím *pacienza* do centra záujmu komunikácie. Pre texty EÚ je typická tzv. deagentizácia, tj. výskyt deagentných slovesných konštrukcií s nešpecifikovaným *agensom*, ktorý sa po odsunutí z pozície subjektu v nominatíve (*Sub_{nom}*) v povrchovej štruktúre vety vôbec nevyjadrí. Napr. *Intercultural dialogue should also be encouraged* ~ Rovnako by sa mal podporovať dialóg medzi kultúrami (text A, bod 34) alebo *The Lifelong Learning Programme should be regularly monitored and evaluated in cooperation between the Commission and the Member States in order to allow for readjustments* ~ Program celoživotného vzdelávania by sa mal pravidelne monitorovať a hodnotiť v rámci spolupráce medzi Komisiou a členskými štátmi, aby sa mohol upravovať, najmä pokiaľ ide o priority pre vykonávanie opatrení (text A, bod 41). Ako je zrejmé z uvedených príkladov, nešpecifikovanosť *agensa* (činiteľa deja) v daných konštrukciách súvisí s generalizáciou resp. anonymizáciou výpovede. Preklad pasívnych konštrukcií sa pridrža anglickej verzii dokumentu zrejme z dôvodu, že činiteľ

slovesného deja, ktorého konkretizácia by bola v aktívnej vete nevyhnutná, nie je bližšie špecifikovaný alebo nemá byť presne určený.⁵⁸

2 Analýza skúmaných EÚ textov

Analýzou skúmaných vestníkových strán sa ukázalo, že pasívne konštrukcie sa v prevažnej väčšine v tomto type textového žánru vyskytujú v spojení s modálnymi slovesami. Jedným z našich parciálnych cieľov bolo zistiť, či sa pri preklade anglických pasívnych konštrukcií systematicky volia slovenské komunikáty určitého druhu a ďalej špecifikovať diverzitu štylisticko-prekladových operácií.

Teoretickým východiskom pre naše uvažovanie a následné analýzy sa stala existencia reflexívnych a participiálnych transformátov slovesných foriem, o ktorých sme predpokladali, že sa vyskytnú aj v slovenskom preklade. Otázne však bolo do akej miery budú tie ktoré prevažovať a čím bude ich výber prekladateľom motivovaný. Opierali sme sa pri tom o myšlienky M. Sokolovej (1993, s. 27-50), že permutácia agensa a paciensa⁵⁹ v syntaktickej štruktúre slovenského slovesa sa dosahuje transformáciou východiskovej konštrukcie (primárna diatéza) pomocou gramatickej reflexivizácie alebo participializácie, výsledkom čoho je buď reflexívny alebo participiálny transformát (sekundárna diatéza). (pozri obr. 1 nižšie).

	agens (X1) patiens (X2)
primárna diatéza	<i>The Council adopts the Decision ~ Rada prijíma rozhodnutie.</i>
sekundárna diatéza	<i>The Decision is adopted ~ Rozhodnutie sa prijíma/ je prijímané</i>

Obrázok 1
a sekundárna diatéza

Primárna

Ďalším dôležitým predpokladom pri analýzach bola potenciálna zmena rodu trpného na činný v preklade do cieľového jazyka. Táto zmena patrí podľa P. Newmarka (1988, s. 89) k prekladateľským postupom tzv. čistej modulácie (pure modulation), napr. *Copenhagen Declaration, agreed by the Ministers of Education of 31 European countries on 30 November 2002, associated the candidate countries and social partners with this process ~ Kodanská deklarácia, ktorú 30. novembra 2002 schválili ministri školstva 31 európskych krajín, zapojila do tohto procesu kandidátske krajiny a sociálnych partnerov.* (text A, bod 14).

Z modálnych pasívnych konštrukcií sú najfrekvencovanejšie vo všetkých troch anglických textoch tvary so *shall be + past participle*. Kým v texte A predstavujú pasívne konštrukcie modálu *shall* 33,6 % z celkového počtu *shall*, v texte B je to 29,26% a v texte C 31,25% (pozri tabuľky 1, 2, 3). Čo sa týka textu A, v 81,4% bolo anglické pasívum v interlingválnom transfere preložené zodpovedajúcou pasívnou konštrukciou v slovenskom EÚ texte. V texte B to bolo v 66,6% a v texte C o niečo menej, t.j. v 50%. Z týchto výsledkov je zrejme evidentná tendencia prekladať anglické pasívne konštrukcie zodpovedajúcimi pasívnymi tvarmi v slovenčine. Aj v prípade pasívnych konštrukcií s iným typom modálneho slovesa (*may, should*) badať obdobné tendencie (pozri opäť tabuľky 1, 2, 3). V rámci prekladu pasívnych anglických tvarov pasívami v slovenčine sme vo všetkých troch textoch v prípade konštrukcií *shall be + past participle* a *may be + past participle* identifikovali možnosti reflexného pasíva (tzv. reflexívne transformáty) a opisného pasíva (tzv. participiálne transformáty). Pre reflexívne transformáty anglického *shall* v slovenskom preklade, ktoré vo svojej preskriptívnej funkcii často vyjadrujú istú záväznosť, či pravidelnosť činností, je spoločný morfológický vzorec $S_{nom} + reflex. pron. SA + V_{fin}$, napr. *objectives*

⁵⁸ Podľa M. Sokolovej (1993, s. 74 -75) súvisí nešpecifikovanosť ľavoústečného participanta (tj. agensa) valencie slovesa s jeho redundanciou pre komunikantov, keďže agens je neznámy a komunikanti nie sú schopní ho špecifikovať, ďalej so všeobecnou platnosťou istého deja, alebo s tým, že agens predstavuje nekonkretizovanú veličinu.

⁵⁹ Za agens sa pokladá každý ľavoústečný participant východiskovej konštrukcie, ktorý má vlastnosť „schopný a kompetentný realizovať dynamický príznak“ a ktorý pri gramatickej transformácii uvoľní ľavoústečnú pozíciu. Paciens je podľa definície pravoustečným participantom väčšinou vo forme objektu (pozri Sokolová, 1993, s. 29)

shall be pursued ~ *ciele sa dosahujú*. Na druhej strane, pre participiálne transformáty, je spoločná spona BYŤ + trpné participium, napr. *The Erasmus programme shall be aimed at ...* ~ *Program Erasmus je určený pre...*. Pre pasívne formy obsahujúce *may* a *should* platí mierne modifikovaný morfológický vzorec, doplnený o modálny modifikátor S_{nom} + reflex. pron. SA + MOD + Infinitív pre reflexívne transformáty, napr. *processing of the application may be suspended* ~ *môže sa pozastaviť spracovanie žiadostí* a MOD + spona BYŤ + trpné participium pre participiálne transformáty: *admission for the purpose set out in this Directive may be refused on duly justified grounds* ~ *prijatie na účely stanovené v tejto smernici môže byť zamietnuté z náležite odôvodnených dôvodov*.

Vzhľadom na požiadavky slovenských lingvistov uprednostňovať reflexívne transformáty pred participiálnymi, a to jednoznačne v odbornom štýle (Sokolová, 1993, s. 36), korešpondujú teda naše získané výsledky so všeobecne platným úzom.

Medzi používateľmi slovenského jazyka, medzi prekladateľmi a niekedy aj jazykovedcami [...] je ešte aj teraz živá požiadavka vyhýbať sa participiálnym transformátom (opisným pasívnym formám) v slovenčine. Pravdepodobne aj preto sú participiálne transformáty v slovenčine menej frekventované než reflexívne. (ibidem, s. 44)

Skutočnosť, že reflexívne transformáty sú v cieľovom jazyku najčastejším ekvivalentom pasíva východiskového jazyka⁶⁰ potvrdzujú viaceré kontrastívne štúdie (pozri Sokolová 1989, Sokolová 1993, Dušková 1994 a Semjanová 1981).

Používanie participiálnych transformátov v slovenskej jazykovej verzii EÚ textov je okrem sémantiky daného slovesa obmedzené aj homonymiou s rezultatívnymi konštrukciami. Niekedy je táto homonymia taká veľká, že aj v odbornej literatúre sa rezultatívne konštrukcie, vyjadrujúce stav ako výsledok predchádzajúceho procesu alebo výsledku diania, hodnotia ako opisné pasívum (Sokolová, 1993, s. 49). Aj v našom korpuse sa vyskytli niektoré konštrukcie, ktoré by sa dali hodnotiť podľa vyššie uvedeného tvrdenia ako participiálne transformáty na hranici s rezultatívnymi konštrukciami (*The Grundtvig programme shall be aimed at learners in adult education* ~ *Program Grundtvig je určený pre vzdelávajúce sa osoby v rámci vzdelávania dospelých*.) Používanie participiálnych transformátov prevážilo mierne reflexívne tvary len dvakrát, a to v texte B pri preklade pasívnych foriem s modálom *shall* (41,6%) (napr. *a residence permit shall be issued* ~ *povolenie na pobyt je udelené; students shall be entitled to be employed* ~ *študenti sú oprávnení zamestnať sa; a third-country national [...] shall be admitted by the latter Member State* ~ *štátny príslušník tretej krajiny [...] je prijatý týmto iným členským štátom*) a v texte C v prípade modálu *may*. Tu opisné pasívne tvary s modálom *may* predstavujú 50% prekladu pasívnych konštrukcií (napr. *This Agreement may be terminated at any time* ~ *Táto zmluva môže byť kedykoľvek vypovedaná* alebo *Alumni associations may be run by organisations that the Parties shall jointly designate* ~ *Združenia absolventov môžu byť riadené organizáciami, ktorých strany spoločne určia*). Konkrétne v citovaných posledných dvoch prípadoch sa použitie pasívnych opisných foriem, napriek požadovanému úzu, javí prirodzenejšie. (Porovnaj **Táto zmluva sa môže kedykoľvek vypovedať* alebo **Združenia absolventov sa môžu riadiť organizáciami [...]*, čo by mohlo u slovenského recipienta evokovať riadenie sa určitými pravidlami. Volené prekladateľské riešenie sa preto zdá byť opodstatnené a na mieste.

Tabuľka 1. Percentuálna reprezentácia typov prekladu najfrekventovanejších pasívnych konštrukcií s modálnymi slovesami v texte A

Typ pasívnej konštrukcie v EN texte	Typ prekladu v SK texte	
SHALL BE + PAST PARTICIPLE 33, 6 % z celkového počtu	PASÍVUM	reflexívny transformát 44 %
		participiálny transformát 95 %
		modulácia 18,

⁶⁰ Táto tendencia platí aj pre iné západogermánske jazyky, napríklad nemčinu, kde je najčastejším zodpovedajúcim ekvivalentom priebehového pasíva (tzv. Vorgangspassiv) v cieľovom jazyku obdobne reflexívny transformát: *Der einstimmige Beschluss wird gefasst* ~ *Rozhodnutie sa jednomyselne prijíma*.

<i>shall</i>		60 %
MAY BE+ PAST PARTICIPLE 46, 3 % z celkového počtu <i>may</i>	PASÍVUM	reflexívny transformát 45, 16 %
		participiálny transformát 16, 12 %
	modulácia 19, 35 %	
	jednočlenné vety 19, 35 %	
SHOULD BE + PAST PARTICIPLE 78, 26 %	PASÍVUM	reflexívny transformát 83, 30 %
		participiálny transformát 11, 10 %
	modulácia 5, 55 %	
MUST BE + PAST PARTICIPLE 1x z 2		0 %

Tabuľka 2 Percentuálna reprezentácia typov prekladu najfrekventovanejších pasívnych konštrukcií s modálnymi slovesami v texte B

Typ pasívnej konštrukcie v EN texte	Typ prekladu v SK texte	
SHALL BE + PAST PARTICIPLE 29, 26% z celkového počtu <i>shall</i>	PASÍVUM	reflexívny transformát 25, 0 %
		participiálny transformát 41, 60 %
	modulácia 16,66 %	
	nulový ekvivalent 8, 33 %	
	verbum + adjektívum 8, 33 %	
MAY BE + PAST PARTICIPLE 47, 82 % z celkového počtu <i>may</i>	PASÍVUM	reflexívny transformát 18, 18 %
		participiálny transformát 18, 18 %
	jednočlenné vety 36, 36 %	
	modulácia 27, 27 %	
SHOULD BE + PAST PARTICIPLE 36, 3% z celkového počtu <i>should</i>	participiálny transformát 36, 36 %	
MUST BE + PAST PARTICIPLE 1x z 2	- 0%	

Tabuľka 3 Percentuálna reprezentácia typov prekladu najfrekventovanejších pasívnych konštrukcií s modálnymi slovesami v texte C

Typ pasívnej konštrukcie v EN texte	Typ prekladu v SK texte		
SHALL BE + PAST PARTICIPLE 31, 25 % z celkového počtu <i>shall</i>	PASÍVUM	reflexívny transformát	50%
		participiálny transformát	0%
	modulácia		50%
MAY BE + PAST PARTICIPLE 37, 5 % z celkového počtu <i>may</i>	PASÍVUM	reflexívny transformát	33, 3 %
		participiálny transformát	50%
	modulácia		16, 7 %
SHOULD BE + PAST PARTICIPLE	-		0 %
MUST BE + PAST PARTICIPLE 1x z 1	PASÍVUM	reflexívny transformát	100%

Navyše sa potvrdzuje, že ak sa opisné pasívne konštrukcie používajú v súlade s ich funkciami, niet dôvodu obmedzovať ich výskyt puristickými normami. Naopak, opisné konštrukcie by sa mali vždy uprednostniť tam, kde sú funkčnejšie než aktívne konštrukcie, resp. reflexívne transformáty.

Druhým najfrekventovanejším spôsobom, ktorý sa uplatňuje pri preklade pasívnych foriem anglických východiskových vestníkových textov EÚ je tzv. čistá modulácia, zhodne vo všetkých troch dokumentoch (pozri tabuľky 1, 2, 3). Ako sme už uviedli, čistá modulácia predstavuje zmena rodu trpného na činný pri interlingválnom transfere danej informácie. Pri preklade pasív so *shall* v texte B, predstavuje 16,66% všetkých uskutočnených interlingválnych operácií. Napr. *Access to economic activities for the first year of residence may be restricted by the host Member State ~ Hostiteľský členský štát môže obmedziť prístup k zárobkovej činnosti počas prvého roku pobytu*. Uprednostnenie aktívnej formy pred pasívnou v citovanom prípade zrejme súvisí s prirodzenejším vyznením celej vetnej štruktúry a aktuálnym vetným členením. Okrem modulácie, predstavuje ďalší možný variant prekladu pasívnych konštrukcií, použitie zložitejších jednočlenných viet⁶¹. Jednočlenné vety zaberajú špecifickú pozíciu pri preklade pasívnych konštrukcií práve preto, že z gramatického hľadiska nie sú ani aktívne ani pasívne, a teda ich nemožno považovať za prípad modulácie. V našom korpuse sa jednočlenné vety vyskytli ako varianta prekladu pasívnych foriem s *may* (okrem textu C). Kým v texte A, predstavovali jednočlenné vety 19,35% prekladu daných pasívnych konštrukcií (rovnako ako modulované vety), v texte B boli v prípade sledovaného modálu s 36,36% ešte frekventovanejším prekladateľským riešením ako modulácie (pozri tabuľky 1, 2), napr. *since the objective of this Directive [...] can by reason of its scale and effects, be better achieved at Community level ~ Cieľ tejto smernice [...] možno z dôvodov jeho rozsahu a dôsledkov lepšie dosiahnuť na úrovni Spoločenstva*.

Analýza prekladu pasívnych konštrukcií v skúmaných textoch odhalila aj dva marginálne typy ekvivalentov anglických pasívov. Tie sa vyskytli len v texte B pri preklade *shall* ako tzv. nulový ekvivalent (8,33% zo všetkých ekvivalentov prekladu anglických pasívov) a konštrukcia *verbum + adjektívum* (podobne 8,33%), napr. *The Member States shall not be obliged to take into account the period ~ Členské štáty nesú povinné brať do úvahy obdobie*.

Nulový ekvivalent vznikol v súvislosti s tendenciou prekladateľa značne zredukovať anglický originál a zhrnúť ho do kompaktnejšej štruktúry, následkom čoho určitá pasívna forma nemá v slovenskej jazykovej verzii svoj zodpovedajúci pendant. (Porovnaj *When the Member States adopt these measures, they shall contain a reference to this Directive or shall be accompanied by such reference on the occasion of their official publication ~ Členské štáty uvedú priamo v prijatých opatreniach alebo pri ich úradnom uverejnení odkaz na túto smernicu*). Obdobný prístup k prekladu pasíva v nami zostavenom korpuse sa už na žiadnom inom mieste nevyskytol.

⁶¹ Jednočlenná veta nedisponuje určitým slovesným tvarom v gramatickom jadre.

Triádu najfrekvencovanejších pasívnych konštrukcií s modálnymi slovesami *shall, may, should* dopĺňa okrajové *must*. V jeho prípade boli pasívne tvary systematicky preložené reflexívnymi transformátmi, napr. *Each joint consortium must be formed by a multilateral partnership ~ Každé spoločné konzorcium sa musí vytvoriť mnohostranným partnerstvom*. Žiadne iné varianty prekladu morfolologickej kategórie slovesného rodu sa pri tomto modále nevyskytli.

3 Záver

Na záver analýzy prekladu pasívnych konštrukcií môžeme zhrnúť, že odhliadnuc od typu modálneho slovesa, ktoré sa v spojení s nimi vyskytuje, je evidentná tendencia prekladať anglické pasíva korešpondujúcimi slovenskými, zrejme z dôvodu zachovania generalizácie a anonymizácie slovesného deja. V rámci zachovania pasivity v slovenskom preklade prevažujú reflexívne transformáty nad participiálnymi (najmarkantnejšie v textoch A a C) v súlade so všeobecnou požiadavkou slovenského jazyka vyhýbať sa menej frekvencovaným opisným tvarom pasíva. Druhou najčastejšou variantou prekladu pasívnych foriem je vo všetkých analyzovaných textoch modulácia.

Literatúra

- BIBER, D. et al.: 2000. *Longman Grammar of Spoken & Written English*. London: Longman, 2000. s. 475-502. ISBN 05-822-3725-4.
- BHATIA, V. K.: 1994. *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London & New York: London, 1994. 246 s. ISBN 0-582-08524-1.
- CRYSTAL, D. - DAVY, D.: 1986. *Investigating English Style*. London: Longman, 1986. s. 193- 217. ISBN 0-582-55011-4.
- DUŠKOVÁ, L. a kol.: 1994. *Mluvnice súčasné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia, 1994. s. 253- 272. ISBN 80- 200- 0486-6.
- FAWCETT, P.: 1997. *Translation & Language. Linguistic Theories Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1997. 160 s. ISBN 19-006-5007- X.
- KNITTLLOVÁ, D.: 1990. *Funkční styly v angličtině a češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990. s. 7- 26.
- NEWMARK, P.: 1988. *A Textbook on Translation*. New York & London: Prentice Hall, 1988. 292 s. ISBN 01-391-2593- 0.
- QUIRK, R. et al.: 1999. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1999. s. 159-171. ISBN 05-829-6502- 0.
- SEMĀNOVÁ, M.: 1981. Das Genus verbi im Slowakischen unter dem Aspekt der konfrontativen Untersuchung von Passivkonstruktionen im Deutschen und im Slowakischen. In: *Zeitschrift für Slawistik*, 1981, č. 26, s. 72- 76.
- SOKOLOVÁ, M.: 1989. Zu den synonymen, konkurrierenden und komplementären Beziehungen in der funktionell-semantischen Kategorie des Genus verbi im Slowakischen. In: *Recueil linguistique de Bratislava, 9*. Bratislava: Veda, 1989. s. 107- 113.
- SOKOLOVÁ, M.: 1993. *Sémantika slovesa a slovesný rod*. Bratislava: Veda, 1993. s. 36- 79. ISBN 80-224-0343-1.
- WAGNER, E.: 2001. Translation in the EU Machinery. In: *Perspectives. Studies in Translatology*, 2001, Vol. 9, No. 4, s. 263- 270.

Abstract

This article focuses on the analysis of translation of passive constructions in selected EU texts. The functional-semantic category of the voice (the diathesis) is defined and subsequently specified on the basis of the analysis of Slovak communicative equivalents of English passive constructions. Regardless of the type of modal verb with which they occur, there is a striking tendency to translate English passives by their corresponding Slovak equivalents, apparently due to keeping the verbal action general and anonymous. At the same time, reflexive transformates seem to prevail over participial ones in accordance with the general requirement of the Slovak language to shun the less frequent descriptive forms of the passive. The second most common variant of translation of passive forms in all analyzed texts is represented by pure modulation.

Key words:

EU texts, passive constructions, translation, reflexive and participial transformates, modulation.

Adresa

Mgr. Klaudia Gibová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
Inštitút anglistiky a amerikanistiky.
ul. 17. novembra č. 1
080 78 Prešov. Slovenská republika.
E-mail: claudiaqibova@yahoo.co.uk

JAK SE VYHNOUT RUTINĚ PŘI VÝUCE PŘEKladU: METODOLOGICKÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE

AVOIDING ROUTINE IN TRANSLATION CLASSES: A METHODOLOGICAL CASE STUDY

Renata Kamenická

Abstrakt

Příspěvek prezentuje případovou studii z výuky překlady na Katedře anglistiky a amerikanistiky FF MU, vycházející z kooperativní překladatelské aktivity a netypicky zaměřeného analytického úkolu, zadaných v jedné skupině studentů, a související aktivity s následnou diskuzí v další, pokročilejší skupině. Případová studie si klade za cíl ukázat možnost, jak narušit stereotypy dobře známé učitelům i studentům překlady a propojit informace o některých současných trendech ve výzkumu překlady s praktickou výukou překlady v celku přinášejícím studentům bohatou zpětnou vazbu. Tématem spojujícím obě analyzované výukové jednotky byly rozdíly mezi studentskými a profesionálními překlady. Příspěvek rozebírá výhody tohoto netradičního pojetí překladatelského semináře s důrazem na zvýšenou relevanci popisované učební situace z hlediska studentů, přičemž se věnuje jejím různým aspektům.

Klíčová slova

Výuka překlady, sociální konstruktivismus, inovace ve výuce, studentské versus profesionální překlady, překladatelská profesionalizace.

Úvod

Příspěvek popisuje výukový⁶² scénář vycházející z netypické překladově zaměřené aktivity, s obměnou využití v překladatelských seminářích ve dvou skupinách studentů různé úrovně pokročilosti, a rozebírá výhody takového výukového scénáře. Ty lze spatřovat zejména ve zvýšené relevanci popisovaných učebních situací z hlediska studentů, dosažené zacílením výuky na proces jejich potenciální překladatelské profesionalizace při zachování specifického a prakticky orientovaného cíle semináře, implicitním a nenásilným zdůraznění významu kvality překlady a jeho komunikativní funkce a usměrněním pozornosti studentů na textové detaily a zároveň celek překlady netradičním a interaktivním způsobem. Jak se nám toto vše podařilo skloubit? Nejprve popíšeme použitý textový materiál, seminární skupiny, v nichž zmíněné hodiny překlady proběhly, a obě varianty výukového postupu a poté se budeme podrobněji věnovat diskuzi metodologických aspektů takto pojatých hodin překlady.

Oba analyzované semináře proběhly během téhož dne v prosinci 2006 na Katedře anglistiky a amerikanistiky MU v Brně.

Textem, kolem něž se výuka odvíjela, byl text propagačního materiálu Britské rady v České republice, vydaný v roce 2006 pod názvem *Your Link to the UK/Vaše britská spojka* (který je dosud v oběhu). Atraktivní barevná brožurka netypického kruhového formátu, jejíž listy jsou nýtem spojeny do pestrobarevného vějíře, kombinuje na každém z listů fotografii s krátkým odstavcem textu a představuje tak jednotlivé oblasti aktivit Britské rady a možnosti, které se díky nim obyvatelům České republiky nabízejí. Rozebíraný výukový scénář využil skutečnosti, že barevné kotouče uvádějí na jedné straně vždy anglický text, zatímco z druhé strany si lze brožurku přečíst v češtině. Celková délka původního anglického textu, členěného do jedenácti částí včetně úvodní (v níž je představena Britská rada jako celek) a závěrečné (podávající přehled kontaktů) je 560 slov. Plné znění zdrojového textu je uvedeno v příloze.

Učební situace č. 1

První skupinou studentů, jimž byla rozebíraná aktivita předložena, byla skupina zapsaná do jednosemestrálního kurzu Úvod do překlady, který studenti povinně absolvují v rámci bakalářského studia. V tomto kurzu se studenti seznamují se základními pojmy, s nimiž pracuje teorie překlady, a diskutují problémy více či méně spjaté s překlady krátkých úseků textů z angličtiny do češtiny. (Studenti překlady vypracovávají v rámci domácí

⁶² Pojmy ‚výukový‘ a ‚učební‘ (scénář, situace) jsou v textu použita jako synonyma; příspěvek nicméně klade důraz na učení (nikoli výuku) coby proces aktivního osvojování.

přípravy.) Témata seminářových diskuzí tvoří poměrně pestrou mozaiku a zároveň předjímají některé aspekty překladu, jimž se podrobněji věnují volitelné předměty. Kurz pokrývá různé druhy základních typů textů a studenti jej absolvují složením písemného testu z teorie, který vychází ze zadané četby a diskuzí v seminářích, a odevzdáním závěrečného překladu. Rozebíraná aktivita byla prezentována ke konci semestru, poté co u studentů již byly pěstovány základní překladatelské návyky při překladu různých druhů textů.

Propagační brožurka byla na úvod stručně představena, aniž by studenti viděli vlastní text, a byl jim vysvětlen jejich úkol: ve dvou- až tříčlenných skupinách budou překládat úseky zdrojového textu a vzniklý český text redigovat. Poté budou jejich překlady a oficiální publikovaný překlad příslušných úseků textu nahlas přečteny zbytku skupiny, který se bude snažit určit, která verze je „oficiálním“ překladem a která překladem studentským. Studenti byli vybídnuti, aby se snažili o maximálně profesionální výkon (měřeno standardy, s nimiž se seznámili v průběhu kurzu), tedy o to, aby jejich překlad působil natolik přesvědčivě, že jej jejich kolegové budou pokládat za překlad publikovaný; dostane se jim tak zpětné vazby k jejich překladu, ještě než skončí seminář.

Po představení textu a základního obrysu následujícího úkolu následovala krátká diskuze na téma textových funkcí, o nichž se studenti domnívali, že se ve vokativním textu tohoto druhu pravděpodobně budou promítat, překladatelských problémů, jež studenti předvídali, a strategií, jež by mohli zvolit k jejich překlenutí.

Poté byl studentům popsán konkrétní sled kroků, které měly následovat: každá dvou- až tříčlenná skupinka studentů přeloží krátký úsek textu věnovaný jedné z oblastí aktivit Britské rady v České republice a arch se zdrojovým textem a jeho překladem předá jiné skupince, která text zrediguje tak, aby byl výsledkem konkurenceschopný překlad. Text bude pak předán k další editaci jiné skupince studentů. Jakmile některá skupina dostane překlad, s nímž budou její členové spokojeni, předá text učiteli jako finální verzi. (Týmová práce na překladu byla zvolena vzhledem k poměrně základní úrovni překladatelských dovedností v seminární skupině. V pokročilejší skupině studentů překladu by bylo možné následnou editaci vynechat, případně vyjít z překladů jednotlivých studentů.)

Během zhruba 30 minut studenti vypracovali překlad 7 úseků textu z brožurky. Většina překladů prošla dvěma redakčními fázemi, zbytek byl editován jen jednou. V prodlevách mezi odevzdáním překladu k redakci a redakci jiné části textu měli studenti možnost uvažovat o překladu názvů jednotlivých částí textu, promítnutých na projekční plátno.

Další část hodiny spočívala v tom, že studentům byly v náhodném pořadí přečteny oba překlady konkrétní části textu a ti studenti, kteří v odstavci nerozpoznali žádný z úseků textu, který prošel jejich rukama, ať už ve fázi překladu, nebo ve fázi redakce, se měli – individuálně a bez přístupu k odpovídajícímu úseku zdrojového textu – rozhodnout, který z textů (A či B) je podle jejich názoru překlad oficiální a který je překlad vytvořený jejich kolegy. Výsledky rozhodování studentů byly zaznamenány na tabuli a byly předmětem diskuze v poslední části hodiny, již se budeme věnovat poté, co popíšeme druhou učební situaci.

Učební situace č. 2

Tentýž zdrojový text a překlady vzniklé ve výše popsaném semináři byly ještě téhož dne použity v dalším semináři, tentokrát magisterského studia. Jednalo se o seminář v předmětu Překladové univerzálie, poskytujícím studentům přehled o výsledcích současného translátologického výzkumu v oblasti deskriptivních studií soustředěné kolem pojmu tzv. překladových univerzálií, tj. obecných tendencí projevujících se – bez ohledu na jazyk, ze kterého se překládá, – v textech, které vznikly jako překlady, a to ve srovnání s jejich předlohami (tzv. univerzálie typu S) či s jinými texty v témže jazyce, které nevznikly jako překlady (tzv. univerzálie typu T; Chesterman, 2004: 40). Studenti se zde jednak seznamují se základy práce s překladovými korpusy a jednak se učí kritickému čtení odborné literatury. Kurz je zakončen odevzdáním seminární práce představující individuální projekt menšího rozsahu, který si studenti ke konci semestru sami formulují, takže kurz je zároveň připravuje k vypracování diplomové či oborové práce. Stejně jako kurz Úvod do překladu jsou i Překladové univerzálie vyučovány s podporou e-learningového systému Moodle, kde mají studenti možnost těžit z materiálu zpracovaného jejich kolegy v předchozích běžích předmětu a učit se na něm.

Seminář proběhnoucí v této skupině byl kontextovou obměnou první varianty: jeho scénář již nezahrnoval aktivní překladovou fázi, ale namísto toho pracoval s překladovými verzemi (oficiální a studentskou) z první učební situace, prezentovanými v písemné podobě, a rozšířil blok diskuze, který byl teoretičtěji zaměřen a navazoval na témata probíraná v předchozích seminářích (viz níže).

Konkrétní použitý sled kroků byl následovný: Po základním seznámení se zdrojovým textem byla studentům promítnuta tabulka s obsahující v náhodném pořadí vždy obě překladové verze (A a B). Studenti byli informováni o tom, že autory studentských překladů jsou jejich kolegové z dopoledního kurzu. Jejich úkolem bylo zaznamenat, který překlad je v jednotlivých případech dle jejich názoru profesionální a který studentský, a připojit stručnou poznámku o tom, podle kterých rysů textu tak soudí. Ve fázi vyhodnocení se pak studenti dozvěděli, jak jejich identifikace koresponduje se skutečností, tedy nakolik byli při identifikaci studentských a profesionálních překladů úspěšní. Kromě toho se vzájemně informovali o motivaci svých rozhodnutí, takže ať už se rozhodovali správně či ne, mohli si porovnat, zda se rozhodovali podobně jako jejich kolegové či výrazně odlišně. Překlady v podobě prezentované studentům jsou uvedeny v Tabulce 1.

Tabulka 1 Překladový materiál předložený ke klasifikaci studentům. Části překladu publikovaného Britskou radou jsou pod čísly 1B, 2B, 3A, 4A, 5A, 6B, 7B.

VĚDA MÁ SMYSL – 1A	VĚDA JE TU S NÁMI – 1B
Věda ovlivňuje život každého z nás, a proto ji chceme zpřístupnit všem. České veřejnosti umožňujeme setkání s předními britskými vědci a následnou diskuzi o jejich práci. Pořádáme výstavy, jejichž témata se různí – od letů do vesmíru po problém globálního oteplování. Organizujeme konference a semináře, jejichž cílem je svést dohromady mladé vědce z České republiky a Velké Británie.	Věda ovlivňuje životy nás všech. Chceme, aby jí lidé rozuměli. Zveme přední britské vědce na veřejné besedy o jejich práci. Pořádáme výstavy na nejrůznější vědecká témata od vesmírné turistiky po globální oteplování. Organizujeme konference a semináře za účasti nadějných mladých vědců z České republiky a Spojeného království.
STUDIUM VE VELKÉ BRITÁNII – 2A	STUDUJTE VE SPOJENÉM KRÁLOVSTVÍ – 2B
Chcete studovat ve Velké Británii? Otevřeme vám ty správné dveře. Poskytneme vám informace o všech možnostech studia – od krátkodobých kurzů anglického jazyka po studium vedoucí k získání univerzitního titulu. Poradíme vám s výběrem toho správného kurzu i s otázkou života a studia ve Velké Británii.	Chcete studovat na britských školách? Pomůžeme vám dobře si vybrat. Máme přehled o nejrůznějších možnostech vzdělávání, od krátkodobých kurzů angličtiny až po plnohodnotné vysokoškolské studium ukončené získáním akademického titulu. Jaký druh studia je nevhodnější právě pro vás? Jak se žije studentům ve Spojeném království? Zeptejte se nás.
NENÍ MI JEDNO, KDE ŽIJI – 3A	ZAPOJTE SE! – 3B
Věříme, že základem moderní společnosti je aktivní účast mladých lidí. Organizujeme akce zaměřené na výchovu k občanství, při nichž se setkávají mladí Češi a Britové se zástupci dalších zemí. Podporujeme otevřenou diskuzi na aktuální společenská témata a tím chceme přispět k posílení evropské občanské společnosti.	Věříme, že mladí lidé by se měli aktivně zapojovat do diskuzí o současných společenských problémech. Proto organizujeme setkání mladých lidí z České republiky, Velké Británie a dalších zemí. Chceme tak podpořit otevřenou diskuzi, která podle nás vede k posílení soudržnosti evropské občanské společnosti.
UČTE SE S NÁMI ANGLICKY – 4A	UČTE SE S NÁMI ANGLICKY – 4B
Vaše budoucnost začíná už dnes. Pusťte se do studia angličtiny v našem pražském výukovém centru. Kurzy vedou zkušení a vysoce kvalifikovaní rodilí mluvčí. V každé učebně vás čeká nejnovější interaktivní počítačové vybavení. Všechny naše kurzy pro	Vaše úspěšná budoucnost právě začíná! Naše vzdělávací centrum v Praze má k dispozici vysoce kvalifikované a zkušené rodilé mluvčí a učebny vybavené nejmodernější počítačovou technikou. Všechny naše kurzy – pro děti, dospělé i firmy

dospělé, děti i pro firmy směřují ke složení mezinárodně uznávaných jazykových zkoušek.	– jsou zaměřeny na přípravu k mezinárodně uznávaným zkouškám.
JSME BLÍŽ, NEŽ SI MYSLÍTE – 5A	PO CELÉ ZEMI – 5B
Po celé České republice organizujeme bohatý program akcí. Přijďte na naši výstavu výtvarného umění nebo na koncert současné britské hudby. Ve všech regionech ČR máme partnerské knihovny. Najdete v nich široký výběr britské literatury, výukové materiály pro studenty a učitele angličtiny a informace o Spojeném království. V knihovnách se můžete přihlásit i ke zkoušce z angličtiny.	Setkávejte se s námi častěji, než si myslíte. Organizujeme různé druhy akcí po celé republice, od výstav výtvarného umění až po koncerty současných hudebníků. Početné partnerské knihovny poskytují pestrou paletu děl britské literatury, informace o Velké Británii a Severním Irsku a podklady pro studium angličtiny. Máte-li zájem získat některý z britských certifikátů (FCE, CAE, ...), pracovníci těchto knihoven vám podají potřebné informace a rovněž přijmou vaše přihlášky.
NECHTE SE INSPIROVAT BRITSKÝM UMĚNÍM – 6A	INSPIRUJTE SE BRITSKÝM UMĚNÍM – 6B
Britská rada vám přináší to nejlepší ze současné britské kulturní scény. Nenechte si ujít koncerty, filmové projekce, výstavy, divadelní představení, autorská čtení a další zajímavé akce, které pořádáme po celé republice.	Seznamte se s tím nejlepším, co současná britská umělecká scéna nabízí. Nenechte si ujít naše koncerty, filmové projekce, výstavy, divadelní představení, autorská čtení a další akce po celé České republice.
MEZINÁRODNÍ ZKOUŠKY – KLÍČ K ÚSPĚCHU – 7A	BRITSKÉ ZKOUŠKY VÁM ZARUČÍ ÚSPĚCH 7B
Chcete zapracovat na svých jazykových schopnostech nebo rozběhnout svoji kariéru? Díky nám budete moci využít veškeré studijní i pracovní příležitosti na maximum. Každým rokem pořádáme ve spolupráci s britskými univerzitami a instituty přes 12 000 mezinárodních zkoušek.	Chcete si vylepšit své jazykové znalosti, nebo vám jde o další profesní růst? Hodláte pracovat nebo studovat v zahraničí a potřebujete britskou zkoušku? Přijďte za námi, pomůžeme vám. S britskými univerzitami a dalšími vzdělávacími institucemi každoročně organizujeme zkoušky pro více než 12.000 uchazečů.

Tabulka 2 udává úspěšnost a neúspěšnost studentů při identifikaci profesionálního, resp. neprofesionálního statusu jednotlivých úseků překladu.

Tabulka 2 Výsledky identifikační aktivity v obou skupinách

Segment č.	Úvod do překladu		Překladové univerzálie	
	identifikovali správně	identifikovali nesprávně	identifikovali správně	identifikovali nesprávně
1	7	4	8	6
2	8	1	4	10
3	9	1	6	8
4	5	4	4	10

5	- ⁶³	-	7	7
6	6	1	9	6
7	8	1	3,5 ⁶⁴	10,5
Celkem ⁶⁵	43 (78%)	12 (22%)	41,5 (42%)	57,5 (58%)

Potenciál popsaných učebních situací

V první skupině byly předmětem diskuze pouze výsledky získané v této skupině, kdežto druhá skupina měla navíc možnost srovnat své hodnocení s hodnocením kolegů, kteří na překladu přímo participovali. Data, která studenti z druhé skupiny mohli interpretovat, byla podstatně bohatší, což dobře vyhovovalo odlišnému rámci kurzu, do nějž byl tento scénář zasazen, protože studenti z deskriptivně translátologicky zaměřeného semináře museli při interpretaci dat počítat s vyšším počtem faktorů, které mohly rozhodování ovlivnit, a odhadovat, nakolik byly významné.

Než se budeme blíže věnovat tématům, která se v diskuzi, resp. diskuzích objevila, zaměříme se na jednotlivé aspekty popsaných učebních situací, které lze z didakticko-metodologického hlediska vnímat jako přínosné. Domnívám se, že trsy těchto aspektů lze v kostce charakterizovat pomocí pojmů *relevance z hlediska studentů a narušení stereotypu „klasické hodiny překladu“*.

Zmíněný sled překladových úkolů je pro studenty relevantní z hlediska zpětné vazby, které se jim v takovéto hodině hojně a průběžně dostává – zaprvé ve vztahu k překladu, na němž se osobně podíleli, a vzhledem k jejich hodnocení profesionálních versus studentských verzí překladu a zadruhé – zprostředkovaně díky prvnímu druhu zpětné vazby – také v souvislosti s jejich aktuální mírou profesionalizace. Srovnání s anonymním úspěšným příslušníkem překladatelské komunity jim umožňuje ověřit si, jak by se sami v této komunitě v daný okamžik uplatnili: nakolik je jejich výkon přesvědčivý coby profesionální produkt (tedy jak dokáží osvojené překladové normy aplikovat v praxi) – a jak je dokáží uplatnit v analytické podobě.

Dalším velmi podstatným faktorem souvisejícím s autentičností analyzovaného scénáře výukových situací bylo to, že kritéria, z nichž zpětná vazba vycházela, nebyla kritéria předepsaná učitelem. Srovnání, které proběhlo, totiž nebylo implicitně srovnáním s „ideálním překladem“ dle představ učitele, ale s překladovým produktem již reálně plnícím své funkce.

To mělo dva důsledky. Zaprvé semináře celým svým uspořádáním podpořily představu, která bývá v hodinách výuky překladu často explicitně zmiňována, ale pro studenty je její důsledné přijetí obvykle obtížné: totiž že vedle sebe mohou existovat zcela různé překlady, které uspokojivě plní tytéž funkce, aniž by nutně jeden z nich musel ostatní předčit kvalitou. Kromě toho uspořádání seminářů korespondovalo s důležitým požadavkem překladatelské profesionalizace studentů, totiž aby o textech, které jsou výsledkem jejich překladatelské práce, dokázali uvažovat i jako o textech fungujících samostatně, mimo srovnání s originálem, v kontextu cílové kultury.

Druhým důsledkem byl změna role učitele v obou hodinách. Jeho role se v takovémto scénáři oproti tradiční hodině výuky překladu mění a on se stává spíše moderátorem a komentátorem toho, co se děje, a poskytuje studentům oporu, kterou Kiraly (2000) nazývá „scaffolding“, lešení – ve vhodných situacích pomáhá usměřňovat jejich pozornost na ty aspekty učební situace, z nichž se mohou v diskuzi něco nového naučit či si upevnit již existující představy.

Ačkoli i v tomto scénáři učitel předem zná obrys hodiny, míra kontroly, kterou má, je oproti tradiční výuce překladu (například typu překladových cvičení či analýzy publikovaných překladů ve srovnání s originálem) mnohem menší a studenti to vědí. Učitel totiž předem neví, jaké rysy budou studentské překlady odlišovat od profesionálního ani jak se budou studenti rozhodovat o statusu předložených překladů, takže se v diskuzi ocitá v roli, která je s rolí studentů mnohem rovnocennější. V proběhnuvších hodinách se potvrdilo, že studenti tuto změnu rolí vycítí a motivuje je to k aktivnějšímu uchopování otázek, které se v diskuzi vynoří.

Hovoříme-li o relevantnosti tohoto učební scénáře z hlediska studentů, bylo by chybou nezmínit se také o volbě textu, kolem nějž se semináře odvíjely. Ačkoli se nejednalo o autentický překladový projekt (jeho

⁶³ Bylo zřejmé, že při improvizovaném čtení z tištěného textu vs. studentské rukopisné verze se učiteli nepodařilo zajistit, aby se studenti rozhodovali výhradně podle textových faktorů, takže tento vzorek musel být z vyhodnocení vyřazen.

⁶⁴ Jeden ze studentů ve skupině se nedokázal rozhodnout, proto byl příslušný hlas rovnoměrně rozdělen mezi oba překlady.

⁶⁵ Počty studentů, kteří identifikaci prováděli v první skupině, kolísá, protože počet studentů, kteří se museli zdržet hlasování, jelikož se na překladu daného úseku přímo podíleli, byl pokaždé jiný.

výsledek nebyl určen k publikaci, takovýto projekt byl pouze simulován), svým charakterem měl k takovému projektu blízko: studenti dobře chápali funkci propagačního materiálu, jelikož sami služeb Britské rady často využívají a účastní se jejích akcí, a někteří z nich se s materiálem, z něž text pocházel, i zběžně setkali. Jejich překlady i diskuze svědčily o tom, že se dobře dokázali vpravit do role překladatele pověřeného převodem anglického textu brožurky do češtiny a postarat se o to, aby text plnil své podstatné funkce. Díky skupinové práci vznikl produkt, který dokázal – přinejmenším z pohledu studentů samotných – profesionálnímu překladu konkurovat.

Když jsem zatím hovořila o relevantnosti popisovaného scénáře z hlediska studentů, vztahovala jsem svou úvahu především k prvnímu semináři, který zahrnoval týmový překlad. Relevantnost aktivit probíhajících ve druhé skupině byla poněkud jiná, ne však menší. Kromě toho, co již bylo řečeno o zdrojovém textu, pro ně byl zvolený scénář relevantní i proto, že byli postaveni do role anonymních arbitrů v souvislosti s překladem vzniklým téhož dne ve skupině nováčků v překladu, pro něž byl jejich kolektivní překladový úkol svého druhu zkouškou. Kromě toho mohli úkol, kterého se zhostili a jehož výsledky pak interpretovali, vztáhnout k tomu, co už z kurzu věděli o hypotézách srovnávajících studentské překlady s profesionálními (viz např. do povinné četby zařazený článek Sary Laviosy *Comparable Corpora: towards a corpus linguistic methodology for the empirical study of translations* 1995), případně o obdobném výzkumu finské translatožky Sonji Tirkkonen-Condit (2004) zaměřeném na jinou dichotomii, konkrétně na to, nakolik jsou lidé schopni rozlišit překlady od nepřekladových textů v témže jazyce. V jediné hodině a jediné učební situaci se tak v neobvyklém propojení setkaly překladová teorie a praxe a studenti měli možnost pocítit, jak spolu těsně souvisí.

Protože dosud byla naše diskuze přínosů obou metodologických scénářů víceméně obecná, uveďme ještě několik konkrétních poznámek, které naznačí směry, jimiž se ubírala diskuze. Odtud bude patrné, co dalšího kromě výše zmíněného posunu rolí učitel/žáci popisované narušení stereotypu „tradiční hodiny výuky překladu“ přináší – k jakému posunu zaměření pozornosti studentů dochází.

Poté, co se studenti dozvěděli, jaká je správná atribuce každého překladu, byly na tabuli zaznamenány informace odpovídající údajům v Tabulce 1. (V prvním semináři byla pochopitelně dostupná jen první část dat). Hodnocení překladů studenty pak bylo podrobeno dvojímu pohledu: globálnímu a individuálnímu. V globálním pohledu je zajímavé, do jaké míry byli studenti schopni rozpoznat části profesionálního překladu od studentských: v první skupině byly překlady správně rozpoznány ve 43 případech a nerozpoznány ve 12 případech, zatímco ve druhé skupině bylo 41,5 překladů správně rozpoznáných a 57,5 nerozpoznáných. Projevil se zde tedy jistý paradox, jehož vysvětlení bylo úkolem druhé skupiny: v první, začátečnické skupině byla atribuce překladů provedena správně v mnohem větším procentu případů (78%) než ve druhé, pokročilejší skupině (42%). Bylo by přitom logické očekávat, že studenti, kteří mají s překladem bohatší praktické a díky absolvovanému semináři i teoretické zkušenosti, budou při atribuci úspěšnější. Jedním z možných vysvětlení bylo, že v první skupině, kde byly studentské překlady čteny improvizovaně z rukopisné verze, se učitelé při čtení nepodařilo zcela zastrčit původ verze. Z tohoto důvodu musel být jeden z překladů dokonce z vyhodnocení vyřazen. Studenti, kterých se toto rozhodování týkalo, však popírali, že by se u ostatních překladů rozhodovali na základě paralingvistických rysů učitelova přednesu. Studentům se uvedený paradox poté podařilo vysvětlit skutečností, že každý ze studentů v první skupině před fází rozhodování učinil s překladem zdrojového textu bezprostřední zkušenost, kterou studenti ve druhé skupině postrádali. Ačkoli při rozhodování anglický originál neměla k dispozici žádná ze skupin, studenti v první skupině při svém vlastním překladu měli možnost všimnout si stylistických rysů jedné jeho části (byť se u odpovídajících překladů zdrželi hlasování) a učinit si tak jistou představu i o specifikách celku a o tom, jak se konkrétně mohla při překladu projevit interference či s jakými obtížemi se sami při překladu setkali a jak je řešili. Proto pro ně mohlo být snazší odhadnout reakce svých kolegů a rozpoznat jejich překlad od profesionálního. Interpretace těchto dat představuje jistě netriviální problém, při němž studenti museli vzít v úvahu řadu faktorů, které s danou překladovou situací souvisely. Ve druhé skupině bylo zcela jistě v zájmu studentů vzniklý paradox vysvětlit a nalezené vysvětlení jim bylo zdrojem uspokojení.

Individuální pohled na tabulku s výsledky studentského rozhodování nabízel možnost zabývat se jednotlivými překlady, zejména těmi, kde většina studentů hlasovala nesprávně a studentský překlad zaměnila za profesionální, a hledat příčiny této záměny. Pro studenty bylo poučné všimnout si, čím se jejich kolegové v dané situaci dokázali účinně prosadit jako profesionálové.

Další součástí individuálního pohledu bylo vyhodnocení výsledků jednotlivých studentů (tj. toho, v jakém procentu případů byli při atribuci úspěšní), které již Tabulka 1 nezachycuje, avšak v obou seminářích bylo

provedeno a zaznamenáno. Ve druhém semináři např. byli dva studenti, kterým se podařilo provést atribuci šestkrát správně, jeden student, který se nemýlil pětkrát ze sedmi případů atd. Bylo pak zajímavé podělit se s těmito zvláště úspěšnými studenty o to, na základě čeho se převážně rozhodovali: zda to bylo na základě detailů (např. jedné konkrétní formulace) či spíše na základě celku. Podobnou otázku si položila i celá skupina.

Kromě toho byly zajímavými tématy překlady nadpisů a délka textů. Diskuze se týkala toho, kdo se překlady nadpisů řídil při rozhodování a jak uspěl a zda lze říci, že nadpisy dobře vypovídají o profesionalitě překladatele. V souvislosti s délkou textů si studenti připomněli všeobecnou tendenci překladatelů texty oproti originálu prodlužovat. Na základě hypotéz Laviosy (1995) o obecných rysech studentských překladů v porovnání s profesionálními pak usuzovali (a někteří se tím řídili již při atribuci), že studentské překlady by mohly být ve srovnání s profesionálními delší. Ukázalo se ovšem, že ve skutečnosti byly jen dva z profesionálních překladů delší a jeden stejně dlouhý jako studentská verze. Úspěšnější byli studenti, kteří se při svém rozhodování řídili délkou vět a profesionální překlady hledali tam, kde se kratší, údernější věty pojily s dobrou kohezí textu a výrazným zastoupením fatické funkce.

Pokud jde o jednotlivosti, o nichž se diskutovalo, zmiňme se alespoň o konkurenčních překladových řešeních „Velká Británie“ versus „Spojené království“. Studenti je při atribuci překladu často volili jako indicii, avšak téměř stejně často řešení „Spojené království“, které se vyskytovalo v publikovaném překladu, pokládali za nežádoucí důsledek interference při překladu „United Kingdom“ a neuvědomili si, že ačkoli jedním z rysů, který mohli u publikovaného překladu předpokládat, byl čtivý styl, bylo zároveň žádoucí, aby brožurka Britské rady uváděla název státu, který tato organizace reprezentuje, správně, byť ve zkrácené podobě – a tímto názvem je Spojené království Velké Británie a Severního Irska. Když se studenti při analýze výsledků atribuční aktivity nad oběma verzemi zamýšleli, sami s tímto vysvětlením přišli – a to je, domnívám se, pro ně přínosnější a zapamatovatelnější, než aby jim oficiální název a důvody k jeho použití při klasickém překladovém cvičení připomněl učitel.

Postřehy studentů o jednotlivostech překladů odhalily drobné nedokonalosti v publikovaném překladu (např. nedodržení typografické konvence při zápisu čísla v posledním úseku textu či stylizace některých formulací), nicméně skupiny se shodly na tom, že jejich kvantitou a zejména makrotextovými rysy tento překlad nijak nevybočuje z toho, co lze chápat jako profesionální standard.

Závěr: Autonomie a autentičnost ve výuce překladu

Když jsme jmenovali různé aspekty obou variant netradičního učebního scénáře, které se podílely na jeho vysokém stupni relevantnosti z hlediska studentů, víceméně jsme se vyjádřili i k tomu, jakým způsobem byly narušeny stereotypy objevující se ve většině hodin výuky překladu. Shrňme, že změněný úhel pohledu, kterého se studentům v takovém semináři dostává, je přínosný zejména proto, že doplňuje impulzy z klasických seminářů, a to tak, že studenti mění své představy o tom, co je při překladu toho či onoho textu žádoucí (tj. co odpovídá současné překladové normě) ne podle pokynů učitele, ale v diskuzi a v kontaktu s jevy, které jsou součástí reálného světa překladu.

Zjišťujeme, že navržené varianty učebního scénáře jsou v dobrém souladu s konstruktivistickým modelem překladatelského vzdělávání dle Kiralyho (2000), kde je vedle nabývání kvalifikace („expertise“) stejná váha připisována i autonomii studentů a autentičnosti úkolů, jež jsou jim předkládány. Zatímco překladatelská kvalifikace, na niž se soustředí tradiční modely, zahrnuje schopnosti, znalosti a dovednosti, Kiraly autonomii chápe jako schopnost učících se jednat kompetentně a profesionálně nezávisle na učiteli, ať už samostatně či v týmu. Autentičnost Kiraly pojímá jako míru toho, nakolik aktivity probíhající při výuce odrážejí povahu a složitost činností, které během své práce vykonávají profesionální překladatelé (Kiraly, 2000: 58). Rozlišuje mezi výše zmíněnou kvalifikací („expertise“), která závisí především na délce studia a praxe, a zkušenostmi („experience“), kterých studenti nabývají díky autentičnosti projektů, na nichž pracují (Kiraly, 2000: 58). Hlavním cílem konstruktivisticky pojímaného vzdělávání je podle Kiralyho „včlenit se do nového společenství, což probíhá tak, že dotyčný se nejprve pohybuje na okraji tohoto společenství a je postupně vtahován do jejího diskurzu a činností“ (2000: 60). Kiraly v souvislosti s konstruktivistickým přístupem upozorňuje zejména na výhody zapojování studentů překladu do skutečných překladových projektů, s tím, že rozčlenění do podúkolů, jichž se dokáží zhostit, tedy víceméně samostatné práce na překladech, které budou skutečně plnit svou roli; ačkoli popisované výukové scénáře učebních situací konstruovaly jinak, vykazovaly rysy konstruktivistického přístupu k učení a byly učitelem i studenty samotnými (jak vyplývalo z jejich reakcí) vnímány jako zajímavé a motivující příležitosti k učení.

Literatura

- CHESTERMAN, A.: 2004. Beyond the particular. In: *Translation Universals: Do they exist?* Amsterdam: Benjamins, s. 33-49. ISBN-10: 1588114686, ISBN-13: 978-1588114686.
- KIRALY, D.: 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice.* Manchester: St. Jerome: 2000. 207 s. ISBN 1-900650-32-0, 1-900650-33-9.
- LAVIOSA, S.: 1995. Comparable corpora: towards a corpus linguistic methodology for the empirical study of translation. In: *Translation and Meaning*, Part 3. Maastricht: Hogeschool Maastricht, s. 153-63. ISBN 90-801039-2-6.
- TIRKKONEN-CONDIT, S.: 2004. Translationese –a myth or an empirical fact? A study into the linguistic identifiability of translated language. In: *Translation Universals: Do they exist?* Amsterdam: Benjamins, s. 207-219. ISBN-10: 1588114686, ISBN-13: 978-1588114686.

Příloha

YOUR LINK TO THE UK

An electronic music concert

A documentary film festival

An exhibition exploring climate change

An English language course

These are just some of the kinds of events the British Council organises.

We are a non-profit organisation dedicated to building closer mutual links between the UK and the Czech Republic. In this booklet we'll give you an idea of the kind of work we do.

LET BRITISH ARTS INSPIRE YOU

We bring diverse and exciting events to the Czech Republic, showcasing the very best of the contemporary UK arts scene. Watch out for our concerts, film screenings, exhibitions, theatre performances, author readings and more, at venues all over the country.

LEARN ENGLISH WITH US

Future success starts now. Our Teaching Centre in Prague is staffed by highly experienced native speaker professionals and features the latest computer technology in every classroom. We offer classes for adults, children and companies, all geared towards internationally recognised qualifications.

UK EXAMS MEAN FUTURE SUCCESS

Whether you want to give yourself a career boost or simply improve your language skills, we can help you make the most of study and work opportunities. Every year we administer over 12,000 examinations in partnership with UK universities and institutions.

STUDY IN THE UK

Want to study in the UK? We can point you in the right direction. We have information on the full range of study opportunities, from short English courses to full university degrees. We can answer all your questions about choosing the right course for you, and about living and studying in Britain.

EDUCATION IS EUROPE'S FUTURE

We bring together leading Czech education decision-makers with their UK counterparts to share experiences and strategies. We work closely with the Czech Ministry of Education on a wide range of projects aimed at supporting the integration of the Czech education system into the European Union.

BE A CITIZEN

We believe that modern society needs the active participation of young people – so we organize citizenship-related events bringing together young people from the Czech Republic, the UK and beyond. We encourage open discussion of contemporary social issues, to help strengthen European civil society.

SCIENCE MATTERS

Science affects everyone; we want it to be accessible to everyone too. We invite top British scientists to discuss their work with the Czech public. We present exhibitions on topics ranging from space travel to global warming. We also organise conferences and seminars bringing together leading young Czech and British scientists.

SPORT FOR LIFE

We work with Czech schools to develop young leaders by helping young people set up their own international sports festivals. We organise exchange visits where Czech and British sportspeople, coaches and fan

associates can meet and share their experiences. We work with top athletes to develop educational sports programmes.

AROUND THE COUNTRY

We're closer than you think. We organise a wide range of events nationwide, from visual arts exhibitions to tours by contemporary musicians. Our Partner Libraries all over the country are stocked with a huge range of UK literature, as well as information about the UK, study materials for students of English and registration points for UK exams.

DISCOVER MORE

Visit our website: [...]

Pick up our magazine LINK, distributed nationwide.

Drop in at our centre in Prague: [...]

Visit our Partner Libraries: [...]

Come along to one of our many great events.

We look forward to seeing you!

Abstract

The paper presents a case study based on translation classes at the Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, namely a cooperative translation activity and an untypical analytical task, used in one group of students, and a related activity with a subsequent discussion, used in another, more advanced group. The aim of the case study is to demonstrate a possibility how stereotypes familiar to both teachers and students of translation can be broken and information about some current research trends can be combined with practical translation activities to provide classes rich in feedback going to students. The topic underlying both classes being analyzed is differences between student and professional translations. The paper discusses the advantages of this innovative approach to translation classes, with emphasis on the increased relevance of the learning situation/s from students' point of view, addressing its different aspects.

Key words

Teaching translation/translator education, social constructivism, teaching innovation, student vs. professional translations, translator professionalization.

Adresa

Mgr. Renata Kamenická, Ph.D.

Masarykova univerzita Brno, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

A. Nováka 1

602 00 Brno, Česká republika

E-mail: kamenick@phil.muni.cz

THE ISSUE OF CREATIVITY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

OTÁZKA KREATIVITY V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ

Jozef Filo, PF UKF v Nitre

Abstract

The article deals with the issue of creativity applied in foreign language education. We define the basic definitions of creativity with the focus put on education. Consequently the article deals with the main features of creativity, as well as basic principles of creative thinking. The last chapter introduces and maps the teacher's roles in creative teaching, in which several practical information and guidelines are introduced to help teachers implement creativity into their teaching process.

Key words

creativity, creative thinking, features of creativity, types of creativity, creative teaching

Introduction

A good starting point for defining creativity can be found in *Creativity in Education*, the IDEAS Network publication (2001). This publication states that we are all, or can be, creative if we are given the opportunity. Creativity can be therefore introduced based on a number of important characteristics:

- it is always about originality (the forming or making of something new),
- it involves purposeful application of knowledge and skills,
- it includes various ways of thinking, doing and communicating.

Creativity has obviously to do with producing something original. But there are different views of what is involved in this process and about how common the capacity for creativity is. Creativity addresses the way teachers reshape the curriculum at all stages in order to better enable students to become successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors. Piaget quotes that "*the principal goal of education is to create people who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done, people who are creative, inventive discoverers*". Students who are encouraged to think creatively become more interested in discovering things for themselves, are more open to new ideas and challenges, more able to solve problems, more able to work well with others, are more effective learners, and they also have greater ownership over their learning.

Before we move a little bit further it is a good point, first to start talking about why is creativity important. According to Judit Fehér (2007) creativity in language classrooms is important due to the following postulates:

- Language use is a creative act
- Compensation strategies use creative and often imaginative ways of expression
- Some people cannot learn at all if they are not allowed to be creative
- Most people become more motivated, inspired or challenged if they can create something
- Creativity improves self-esteem
- Creative work in the language classroom can lead to genuine communication and co-operation
- Creative tasks enrich classroom work
- Creative thinking is an important skill in real life

Craft (1999, p137) describes creativity as an essential life skill, which needs to be fostered by the education system from the early years onward. Such a statement emphasises the importance of playfulness, imagination and creativity in learning for children, young people and adults, and the role that schools might play in promoting these qualities in learning experiences (Whitaker, 1997). The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) responded to the 1997 UK Government White Paper "Excellence in Schools" by presenting a report that argued for a national strategy in creative and cultural education to ensure a broad and flexible education that recognises the talents of all children. The report defined creativity as

"*imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value*" (NACCCE 1999, p29). Based on this definition we can state the five characteristics of creativity.

Features of creativity

The following features are to state and briefly describe the five features of creativity based on the Creative Education NACCCE report.

Using Imagination

In general, this is a process of imagining, supposing and generating ideas which are original, providing an alternative to be expected, the conventional, or the routine. This activity involves processes of thinking or behaving. The behaviour may include activities where thought is embodied in the moment.

Creative thinking is imaginative as it brings about something that did not exist or was known before, so it had to be imagined first.

A Fashioning Process

This feature represents the active and deliberate focus of attention and skills in order to shape, refine and manage an idea.

Pursuing Purpose

Creative imagination has its purpose, an objective. It is in a sense of applied imagination. To speak of somebody being creative is to suggest that they are actively engaged in making or producing something in a deliberate way. This feature therefore includes the application of imagination to produce tangible outcomes from purposeful goals. Motivation and sustained engagement are important to the solving of the problem.

Being Original

Linus Pauling, a physicist said that:

"The best way to have a good idea is to have lots of ideas".

Creativity always involves originality. There are different categories of originality to be mentioned:

- individual – a person's work may be original in relation to their own previous work and output
- relative – it may be original in relation to other people of the same age group
- historic – the work may be original in terms of anyone's previous output in a particular field, that is, it may be uniquely original.

Judging Value

This feature simply says that the product or result has to be of value, it adds the element of evaluation into creative thinking. When evaluating our creation, we need to see how it serves the purpose (Fehér, 2007).

Imaginative activity could be described as a *generative* mode of thought; creativity involves a second and reciprocal mode of thought: an *evaluative* mode. Originality at some level is essential in all creative work, but it is never enough. Original ideas may be irrelevant to the purpose. The outcome of imaginative activity can only be called creative if it is of value in relation to the task. Value here is a judgement of some property of the outcome related to the purpose.

To conclude the above mentioned features it is important to keep in mind when planning and preparing a creative lesson or activity that it is necessary to check these five features to be presented and fully incorporated in the process of education. For better imagination we offer the following graphical overview.

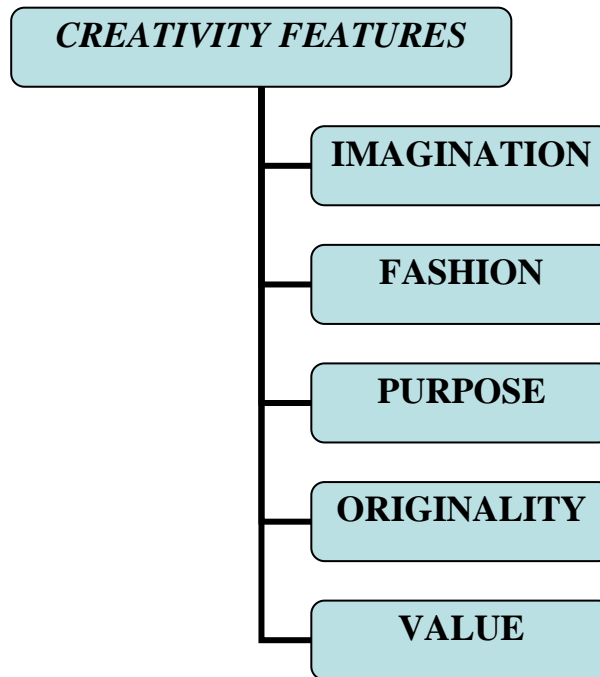


Diagram 1 – Creativity features overview

Basic principles of creative thinking

Critical and creative thinking are the two most basic thinking skills when talking about education. Critical thinking is a matter of thinking clearly and rationally. Creativity consists in coming up with new and relevant ideas. To be a good and effective thinker, both kinds of thinking skills are needed. Creativity might be divided into two kinds. One is ***cognitive creativity*** that is involved in solving problems. The other is ***aesthetic creativity*** relating to artistic creation. This is of course not a sharp distinction, but critical thinking plays a more important role in the former. Artistic creativity consists in the creation of artwork and expressing one's ideas and emotions through various forms of art. Critical thinking as such is not opposed to artistic creativity, but the enhancement of critical thinking skills obviously might not improve one's artistic creativity. However, critical thinking is a necessary condition for cognitive creativity. Cognitive creativity is a matter of coming up with solutions to practical or theoretical problems. This includes for example creating a new scientific theory, or launching a new commercial product⁶⁶.

Critical and creative thinking can be described as qualities of good thinking processes and as types of thinking. Creative thinking is generally considered to be involved with the creation or generation of ideas, processes, experiences or objects; critical thinking is concerned with their evaluation. Critical and creative thinking are interrelated and complementary aspects of thinking. Almost all of the thinking which we undertake contains some critical and some creative aspects. For example, when we try to solve real life problems we move back and forth several times between creative and critical reflection as we develop solutions or weigh the consequences of any one solution. It is important, therefore, that any attempts to improve thinking abilities pay attention to both critical and creative aspects of thinking.

According to the *Critical Thinking Web* page it is true that there is no special algorithm for creativity, but there are thinking skills that can be taught and things one can do to enhance one's creativity. To begin with, it is important to understand the following three basic principles that underlie creativity⁶⁷.

Principle one: New ideas are composed of old elements

⁶⁶ URL: <http://philosophy.hku.hk/think/creative/creative.php>
 Accessed on: Fri, 08 Feb 2008 19:58:17 +0800

⁶⁷ URL: <http://philosophy.hku.hk/think/creative/creative.php>
 Accessed on: Fri, 08 Feb 2008 19:58:17 +0800

Critical thinking is mainly about correct thinking. Creativity is mainly about alternative possibilities - how to come up with new and useful ideas. A new idea might be a new theory, a new product, a new solution to a problem, or a conception for a piece of art.

The first principle also has a practical implication - the ingredients for creativity depend on the store of ideas that are available for recombination. If you have a limited domain of knowledge, you will have fewer resources to draw from in forming new ideas. This is why intellectual curiosity and a wide knowledge base can significantly enhance one's creativity - one has in one's possession more concepts, theories and experience to choose from. This is also why it can be useful to try to solve a problem by consulting other people with different expertise.

Principle two: Not all new ideas are on a same level

Creativity is not simply a matter of coming up with new ideas. The kind of creativity that is valued is the ability to come up with new and useful ideas, ideas that serve an important need or creates a new trend that makes an impact.

It is sometimes suggested that creativity often requires going against the usual conventions, and that new and important ideas might be lost if one is too critical. But good critical thinking does not mean that one must always be critical. If experience tells us that it is useful to brainstorm, that sometimes it might be productive to suspend one's critical judgment and list out new ideas before evaluating them, then it is of course rational to do so. This is certainly not inconsistent with the principles of critical thinking. It is thus a serious misconception to regard critical thinking and cognitive creativity as opposed to each other.

Principle three: Creativity is enhanced by the ability to detect connections between ideas

Our store of ideas provides the ingredients to generate new ones, but it is important to remember that useful ideas might come from unexpected sources.

So if we want to be creative, we must be ready to explore connections between different areas. First, this means we should have a wide knowledge base. Creative people are usually people who read widely, who have a great sense of curiosity, and are often willing to explore topics which do not bring about immediate benefits. Second, we should ensure that our learning processes should aim at a deep understanding of the connections between key concepts. Studying is not simply remembering bits and pieces of unrelated information. We should make sure that we look at the information we have from different angles, reformulate them systematically in a way to achieve better understanding.

Teacher's role in creative teaching

The role of the teacher in helping to improve students' critical and creative thinking abilities includes examining the personal qualities required of teachers by such a goal and the classroom climate and teaching practices which best support it.

Discussion of the teacher's role in fostering critical and creative thinking must begin from a recognition of the teacher as a person whose unique character, interests and desires can not be separated out from the idea of the teacher's role. Good teachers are doing more when they teach than acting according to prescribed roles. Their desire to nurture a love for learning, to help students recognize and act upon their capabilities, and to establish a classroom climate which is based upon mutual regard and respect gives their teaching purpose and meaning beyond any technical description of the teacher's role. What is required is that teachers be authentic individuals who are striving to improve their practice through the use of critical and creative thought. Acting upon their belief in the importance of critical and creative reflection, teachers would attempt to⁶⁸:

- analyze their own thinking processes and classroom practices and provide reasons for what they do;
- be open-minded, encouraging students to follow their own thinking and not simply repeat what the teacher has said;
- change their own positions when the evidence warrants, being willing to admit a mistake;
- consistently provide opportunities for students to select activities and assignments from a range of appropriate choices;

⁶⁸ This list was developed through adapting and expanding upon one contained in Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction, 1988. ASCD, p. 31.; *Critical and Creative Thinking*, <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/cels/el4.html>, 07.02.2008

- exhibit genuine interest, curiosity and commitment to learning;
- undertake the organization and preparation required to achieve learning goals;
- seek imaginative, appropriate and ethical solutions to problems;
- be sensitive to others' feelings, level of knowledge and degree of sophistication;
- show sensitivity to the physical elements which contribute to a stimulating learning environment through the physical arrangements and displays they provide or facilitate;
- allow for student participation in rule setting and decision making related to all aspects of learning, including assessment and evaluation.

Roger von Oech (1992) distinguished four main roles in creative thinking and named them:

- the Explorer
- the Artist
- the Judge
- and the Warrior.

The role of **the Explorer** represents the role for searching for new information and resources. The Explorer reads books, magazines, talks to people, goes out, looks around and collects things, goes to the library and goes on-line. In brief, the Explorer collects materials and information.

The Artist is the role for turning these resources and information into new ideas. People often limit creativity to this thinking function, though without the other three, it cannot create anything.

The Judge evaluates the merits of an idea and decides what to do. This role will tell us which of our ideas best meets the objective and which one is feasible within the constraints of resources, time and talent.

The last role of **the Warrior** carries our idea into action. The Warrior will carry out the plan the Judge selected from the ideas the Artist came up with, using the materials and information collected by the Explorer⁶⁹.

According to Fehér (2007) these thinking roles are present in all of us, but some may be more developed and pronounced than the others. We may find that we enjoy performing one of the roles, but do not like another one.

Conclusion

The issue of creativity in the present state of foreign language education plays an important role, especially in the area of nowadays widely supported integrated methods of foreign language teaching (Pokrivčáková a kol., 2008). Teachers should focus their attention on how to foster and support students, how to teach them creatively. In this article we have offered a reader general introductory description of how to define creativity, features of creativity, basic principles of creative thinking, and teacher's role in creative teaching. All information should serve both teachers and students of foreign languages, future teachers with the aim to be more creative in their job and study. We hope that we raised at least some attention concerning the issue of creativity and thus contributed to the „whack of creativity“ each educator and student is nowadays facing.

Literature

CRAFT, A. (1999): *Creative development in the early years: some implications of policy for practice*. The Curriculum Journal 10(1): 135-150.

CRITICAL THINKING WEB: Module – *Creative Thinking*. Available at <http://philosophy.hku.hk/think/creative/creative.php>.

Accessed on: Fri, 08 Feb 2008 19:58:17 +0800

CREATIVITY IN EDUCATION, the IDES Network publication (2001), ISBN 1 85955 7600. Available at <http://www.ides.org.uk/idespublications/creativity.asp>; 08.02.2008

FEHER J.: *Creativite environment*, Pilgrims, UK. Available at

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/creativity4.shtml>; 07.02.2008

⁶⁹ Creativite environment by Judit Fehér, Pilgrims, UK, <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/creativity4.shtml>; 07.02.2008

NACCCE (1999): *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Sudbury, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: DfEE and DCMS.

NATIONAL CURRICULUM IN ACTION. Available at <http://ncaction.org.uk/creativity/>; 08.02.2008

POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol.: CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie. Nitra: ASPA, 2008. ISBN 978-80-969641-2-3.

VON OECH, R.: *A Whack on the Side of the Head, How You Can Be More Creative*. Creative Think, California, 1992.

WHITAKER, P. (1997): *Primary Schools and the Future: Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

Abstrakt

Článok sa zaoberá otázkou kreativity, ktorú autor príspevku aplikuje do prostredia cudzojazyčného vzdelávania. Úvodom ponúka základné definície kreativity, pričom sa zameriava na ich implementáciu do prostredia vzdelávania. Následne sa v príspevku rozoberá problematika hlavných znakov kreativity, ako aj základných princípov kreatívneho myslenia, pričom k uvedeným princípom a znakom sa pristupuje tak, aby sa pedagógom a študentom podarilo sprostredkovať praktické základy riešenej problematiky z oblasti kreativity a vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová

kreativita, kreatívne myslenie, znaky kreativity, typy kreativity, kreatívne vyučovanie

Address

PaedDr. Jozef Filo

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra cudzích jazykov

Drážovská 4

949 74 Nitra

e-mail: jfilo@ukf.sk

UČEBNÉ STRATÉGIE – TEORETICKY I PRAKTICKY

VĚRA JANÍKOVÁ: *Učíme se učit cizí jazyky.*

Brno: Masarykova univerzita, 2008, 162 s.

ISBN 978-80-210-4620-7

Doc. PhDr. Věra Janíková, PhD. predkladá podnetnú a inšpirujúcu publikáciu, v ktorej sa v rámci výučby cudzích jazykov zameriava na rozvoj učebných stratégií, podporujúcich efektívne osvojovanie si cudzieho jazyka na základe individuálnych predpokladov žiakov a veľkej miery samostatnosti. Autorka v tejto monografii plne využila svoju pedagogickú i lingvistickú erudíciu a uvedenú problematiku spracovala odborným, zrozumiteľným a kultivovaným spôsobom.

Text práce je členený do 11 kapitol, z ktorých prvé tri kapitoly sa zaoberajú konceptom autonómneho učenia, sprostredkovaním učebných stratégií vo výučbe cudzích jazykov, ďalej definujú učebné typy a prezentujú cudzojazyčnú výučbu počínajúc cieľmi a obsahom vyučovacieho procesu cez učebné materiály, organizačné formy až po spôsoby evaluácie a spätnú väzbu. Ich súčasťou je aj dôsledná charakteristika úloh učiteľa a žiaka pri rozvoji kompetencie k učeniu sa cudzích jazykov.

Štvrtá kapitola popisuje úlohy na nácvik učebných stratégií, s ktorými sa žiaci zoznamujú, precvičujú si ich, experimentujú s nimi a hodnotia ich v autonómnej cudzojazyčnej triede. Konkrétne príklady a cvičenia sú prezentované v početných prehľadných tabuľkách.

Podobne prehľadne a detailne – s príkladmi v tabuľkách a s uvedením adekvátnej literatúry po každej zo siedmich tematických kapitol, autorka následne kategorizuje a popisuje učebné stratégie z dvoch aspektov:

- 1) osvojovanie si jazykových prostriedkov, pričom sa koncentruje na nácvik správnej výslovnosti, gramatiky (v komunikatívnej cudzojazyčnej výučbe) a systematizáciu slovnej zásoby;
- 2) rozvíjanie rečových zručností, to znamená počúvania s porozumením, čítania s porozumením, ústneho a písomného prejavu.

Hodnotnou súčasťou publikácie sú prílohy, ktoré obsahujú dotazníky na zisťovanie učebných štýlov žiakov, ako aj súhrnný prehľad učebných stratégií na rozvoj jazykových prostriedkov a rečových zručností. Zoznam literatúry uvádzaný po každej kapitole je reprezentatívny a môže slúžiť ako dobrá didaktická pomôcka či už pri separátnom alebo komplexnom štúdiu a výskume danej problematiky.

V. Janíkovej sa podarilo naplniť zámer (a súčasne názov) predmetnej publikácie: *Učíme sa učiť cudzie jazyky*, nakoľko na vysokej odbornej úrovni spracovala vedecké poznatky a poskytla jasné aplikačné výstupy týkajúce sa učebných stratégií v rámci učenia sa cudzích jazykov, ktoré významne obohatia nielen akademickú prípravu študentov, ale aj učiteľov cudzích jazykov v ich pedagogickej praxi.

Eva Malá

O OBOHACUJÚCOM SPOJENÍ VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV A KULTÚRNYCH ŠTÚDIÍ

Elena Cipriánová: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka

Nitra: FF UKF, 2008, 104 s.

ISBN 978-80-8094-301-1.

V súčasnom systéme slovenského vzdelávania zohráva cudzojazyčná príprava veľmi dôležitú úlohu, a to na všetkých stupňoch vzdelávania od predškolskej výchovy po vzdelávanie dospelých. V roku 2007 bola Vládou SR prijatá dlhoočakávaná Nová koncepcia vyučovania cudzích jazykov v ZŠ a SŠ, ktorej ambíciou je priblížiť cudzojazyčné vzdelávanie na Slovensku najmodernejším trendom v celoeurópskom kontexte. V rámci týchto dynamických zmien a modernizačných trendov sa veľká pozornosť venuje otázkam rozvoja multikultúrnych vedomostí a zručností každého jedinca. V tomto kontexte musíme vydanie každej vedeckej či odbornej práce, ktorá sa podrobne venuje otázkam akulturácie všeobecne a problematike multikultúrnej výchovy v interakcii s cudzojazyčným vzdelávaním konkrétne, hodnotiť veľmi pozitívne. Práve takou je monografia Eleny Cipriánovej Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka, ktorá pioniersky mapuje u nás dosiaľ nedostatočne uchopenú tému.

Obsah publikácie je rozdelený do štyroch kapitol. Po úvodnej časti, v ktorej autorka uvádza čitateľov do širšieho kontextu kultúrnych štúdií (Čo je to kultúra?), definuje konkrétny predmet svojho záujmu: vzťah kultúry a cudzojazyčného vzdelávania (Kultúra ako súčasť cudzojazyčnej výučby). Autorka upozorňuje na premenlivý a dynamicky sa neustále meniaci obsah kultúrnych obsahov v cudzojazyčnej výučbe v smere od reprezentatívnych prejavov ku kultúre každodenného života.

Nosná kapitola nesie titul Moderné prístupy k vyučovaniu kultúry v cudzojazyčnom vyučovaní: Interkultúrna perspektíva. Tento názov presne korešponduje s jej obsahom: prináša vyčerpávajúci, na nové informácie bohatý prehľad existujúcich teórií a metodických prístupov cudzojazyčného a zároveň interkultúrneho vzdelávania. Autorka spracováva jednotlivé pohľady a prístupy autorov systematicky a koncepčne, presne formulujú a argumentujú svoje závery. Vzhľadom na to, že navrhované riešenia pre vzdelávanie budúcnosti sa musia nevyhnutne prejavovať vo modernom vzdelávaní učiteľov, autorka sa systematicky venuje aj tejto problematike, a to v poslednej kapitole svojej publikácie (Vzdelávanie a príprava učiteľov).

Monografia E. Cipriánovej má všetky predpoklady na to, aby si našla početných čitateľov nielen v radoch odbornej verejnosti, ale aj v radoch praxujúcich učiteľov cudzích jazykov.

Silvia Pokrivčáková

CVIČEBNICA ANGLICKEJ GRAMATIKY

***Mária Hardošová: English Grammar. Practice Book.
Banská Bystrica: Vyd. DALI-BB, s.r.o., 2008. 106 strán.
ISBN 978-80-89090-45-7***

PaedDr. Mária Hardošová, PhD. v tomto roku vydala nové vysokoškolské učebné texty zamerané na gramatiku anglického jazyka, teda na precvičovanie, opakovanie a upevnenie si gramatických javov anglického jazyka.

Publikácia je členená do 24 tematických jednotiek, zahŕňajúcich nasledovné slovné druhy: substantíva s gramatickými kategóriami čísla, rodu a pádu (genitívu), adjektíva a adverbiá a ich stupňovanie, zámená a determinanty. Samostatné tematické jednotky tvorí určovanie morfém a slovných druhov a tvorba nových slov konverziou a skladaním. Najväčší priestor (11 tematických jednotiek) autorka venovala slovesám, a to slovesným kategóriám času, vidu a rodu, neurčitým slovesným tvarom a frázovým slovesám.

Predmetné vysokoškolské učebné texty prezentujú celý rad rôznych typov cvičení, napr. doplňovacie, transformačné, prirad'ovacie, substitučné, prekladové (z/do anglického jazyka), ale aj cvičenia s tvorivými odpoveďami a cvičenia na diskusiu. Autorka sa tým vyhla jednotvárnosti a ponúka užívateľom zmenu a variabilitu pri ich vypracovávaní. Podklady cvičení sú sprostredkované z originálnych anglických textov, čím sa učebný materiál stáva nanajvýš aktuálnym a zároveň obohacujúcim o novú lexiku. Pozitívom práce je aj to, že pri náročnejších cvičeniach autorka uvádza príklad správneho vypracovania cvičenia, čím sa spresňuje zadanie a eliminuje chybovosť pri jeho vypracovávaní.

Publikácia je pomerne rozsiahla, autorka sa snažila zachytiť čo najširší diapazón predmetnej problematiky a poskytnúť najmä študentom vysokých škôl so špecializáciou anglický jazyk cvičebnicu, nevyhnutnú pre nácvik správneho osvojenia si angličtiny a jej gramatických fenoménov.

Seriózne spracovanie obsahovej i formálnej stránky práce svedčí o vysokej erudovanosti autorky, ktorá svojou vynikajúcou znalosťou teórie a na základe dlhoročnej pedagogickej skúsenosti dokázala náročnú problematiku anglickej gramatiky prezentovať pútavo, prehľadne a zrozumiteľne. Slovenskí užívatelia predmetnú publikáciu uvítajú aj preto, že sa od anglických publikácií tohto typu odlišuje zakomponovaním prvkov, ktoré poukazujú na interferenciu.

Vysokoškolské učebné texty M. Hardošovej sú spracované na vysokej odbornej úrovni a budú bezosporu veľkým prínosom pre všetkých, ktorí študujú anglický jazyk.

Eva Malá

K PROBLEMATIKE NADANÝCH ŽIAKOV V ŠKOLE

Jana Duchovičová: Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov.

Nitra, PF UKF, 2007, 1. vyd., 312 s.

ISBN 978-80-8094-099-7

Najmä po roku 1990 sa v pedagogike začína riešiť problematika nadaných a talentovaných žiakov. Záujem o ňu neútlacha ani v súčasnosti, kedy si nielen rodičia, učitelia, odborníci z oblasti pedagogiky a následne i štát uvedomuje potrebu zaoberať sa touto problematikou. Pojmy nadanie a talent sú často skloňovanými v rôznych významoch, súvislostiach a potreba obratu k dieťaťu, rešpektovanie jeho individuality, prispôsobovanie školy (filozofie, metód, postupov; zvlášť diferencovaného prístupu atď.) dieťaťu začínajú vystupovať naliehavejšie ako v minulosti.

Recenzovaná monografia mladej autorky je vítanou a užitočnou prácou, ktorá komplexne poníma otázky edukácie nadaných žiakov z pohľadu diferencovaného prístupu k nim. Logická obsahová štruktúra monografie je dôkazom prehľadu autorky v spracováanej problematike, ktorú umocnil fakt, že autorka sa vo svojej práci venuje otázkam diferencovanej edukácie, predovšetkým edukácii nadaných žiakov podmienkach bežných základných škôl, rozvoju úrovne kreativity prostredníctvom realizácie programov zvyšovania tvorivého myslenia. Na kvalite monografie sa podpísal i fakt, že autorka vyštudovala pedagogiku a psychológiu. Monografia je tak dokladom syntézy psychologických pohľadov na otázky nadania (a jeho súvzťažných pojmov) s poznatkami pedagogiky, čím naplnila kľúčové poslanie monografie smerujúce k zvýšeniu efektívnosti výchovy a vzdelávania nadaných a talentovaných žiakov v prostredí bežných škôl.

Monografiu autorka rozčlenila do šiestich základných kapitol, ktoré sú ďalej členené na podkapitoly.

Po vydarenom úvode nasleduje prvá kapitola, v ktorej sú uvádzané **filozoficko-psychologicko-pedagogické východiská diferenciacie v edukácii**. Uvádzané východiská – ako už naznačuje názov – poukázali na skutočnosť (ako píše autorka na s. 16), „že vyučovací proces nemôže byť plne efektívny a úspešný, ak nebude prispôsobený potrebám jednotlivca“.

Druhou, tematicky komplexnou kapitolou pozostávajúcou zo šiestich podkapitol, je **problematika diferenciacie v edukačnom procese**. Kapitola je uceleným pohľadom na aspekty diferenciacie a to od historického pohľadu, cez súčasné pohľady na diferenciaciu vo výchovno-vzdelávacej sústave SR, definovanie a vymedzenie pojmu diferenciacie, jej druhy, úlohy a vyúsťuje do objasnenia diferenciacie vo vyučovacom procese.

Zaoberať sa otázkami podpory a rozvoja nadania žiakov v súčasnej edukačnej praxi nie je možné bez pochopenia súvzťažných pojmov akými sú **schopnosti, inteligencia, tvorivosť** a samozrejme **nadanie**. Práve uvedené pojmy sa stali predmetom tretej kapitoly. Autorka sa podujala na náročnú úlohu - a to spracovať

psychologické pojmy neopomínajúc ich pedagogické súvislosti. Kapitola má priam učebnicovú štruktúru. Čitateľ túto výhodu ocení pri detailnom štúdiu knihy, kedy je potrebné sa opätovne vracať k vymedzeniu pojmov. V náročnej spleti definícií, vymedzení, charakteristík, teórií, interakčných medzipojmových vzťahov tak jasne a prehľadné spracovanie umožňuje jednoduchú orientáciu v náročných psychologických pojmoch. Čo treba zvlášť oceniť v tejto kapitole je skutočnosť, že autorka spracovala pojmy vyskytujúce sa v mnohých psychologických a pedagogických literatúrach, jej spracovanie a prístup je však inovatívny a prináša nové pohľady na všeobecne známe pojmy.

Pri podpore nadaných a talentovaných žiakov ešte výraznejšie vyvstáva potreba poznania dieťaťa, identifikácie nadania a tiež jeho diagnostiky. Túto skutočnosť si uvedomila i autorka a štvrtú kapitolu venuje **nadanému dieťaťu a jeho identifikácii**. Kapitola obsahuje tri kľúčové momenty naplňajúce jej obsah. Prvým je upriamenie pozornosti na význam podpory nadaných v spoločnosti ako aj vzťahu spoločnosti k nim. Následne autorka poukazuje na DIEŤA. Nepoužíva však pojem diagnostika, ale identifikácia. Oceňujem zaujímavý a inovatívny prístup k spracovaniu tejto problematiky. Autorka sa neuchýlila iba k uvádzaniu známych metód diagnostiky nadania, ale zvolila „opačný prístup“ t.z. vychádza z charakteristiky nadaných detí (od jednotlivých oblastí v ktorých sa identifikuje nadanie až k jednotlivým charakteristikám vlastností). Tento postup je užitočnejší pre pedagógov zaoberajúcich sa edukáciou nadaných detí. Pedagógovia nemajú prístup k štandardizovaných diagnostickým nástrojom a práve od nich sa vyžaduje aby dokázali identifikovať nadanie detí im zverených. Z tohto pohľadu sa potom stáva charakteristika nadaných žiakov, ich prejavov a charakteristík veľmi dobrou pomôckou učiteľom v ich pedagogickej praxi. Z tohto pohľadu teda možno súhlasiť s vhodnejším pojmom identifikácia ako diagnostika. Tretou kľúčovou oblasťou, ktorú treba v tejto kapitole obzvlášť vyzdvihnúť je pohľad na nadané deti s handicapom. Autorka podáva, v literatúre veľmi okrajovo spracovaný, pohľad na nadané deti s poruchami učenia, s hyperaktivitou a poruchami pozornosti, s Aspergerovým syndrómom, so zrakovým, sluchovým a telesným postihnutím a nadané deti s depresiou a sklonsmi k sebevražde.

Pomerne veľký priestor venovala autorka v piatej kapitole **Diferenciácii v edukácii nadaných žiakov**. Vyčerpávajúco informuje o cieľoch a princípoch edukácie nadaných žiakov a ich špeciálnych edukačných potrebách. Prehľadne popisuje spôsoby organizácie pedagogickej práce s nadanými žiakmi v škole, spôsoby organizácie pedagogickej práce s nadanými žiakmi vo voľnom čase, kurikulárnej diferenciácii vo vzdelávaní nadaných a vyučovacích metódach a špeciálnych edukačných programoch uplatňovaných pri práci s nadanými žiakmi. Dôkladná analýza uvedených systémov a postupov inštitucionalizovaného vzdelávania nadaných nielen obohacuje čitateľovo poznanie spracovávanej problematiky ale je inšpirujúce pre konkrétnu edukačnú prax pri výchove a vzdelávaní nadaných žiakov v podmienkach bežných škôl.

Poslednú kapitolu autorka venuje **vzdelávaniu nadaných žiakov v niektorých krajinách EÚ**. Špeciálnu pozornosť venuje programom diferencovanej pedagogickej práce používaných v niektorých krajinách EÚ a vybraným špeciálnym školám v EÚ pre podporu vysokého nadania.

Možno konštatovať, že monografia **Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov Jany Duchovičovej** patrí k náročnejším monografiám. Náročnosť spočíva v komplexnosti pohľadu autorky na skúmanú problematiku. Jej pohľad syntetizuje široký psychologický rozmer nadania v úzkom vzťahu s pedagogickým rozmerom. Pohľad na skúmanú problematiku od historicko-filozofických východísk až k súčasnosti nie je ľahkým, zvlášť keď autorka poňala celú problematiku od teórie až po súčasnú pedagogickú prax. Svoje ciele mala však koncipované širšie. Monografia má tak potenciál praxeologický a ak sa čitateľ prelúskne prísne odbornou terminológiou nájde v nej mnoho podnetov pre prácu s nadanými deťmi.

Monika Tóthová

BEZ MOTIVÁCIE NIE JE UČENIE...

***Erich Petlák a kol.: Pedagogicko-didaktické požiadavky
motivácie žiakov do učebnej činnosti.***

Nitra: PF UKF, 2008, 190 s.

ISBN 978-80-8094-340-0

Po trojročnej výskumnej aktivite (v rámci rovnomenného projektu VEGA 1/3676/06) predkladá slovensko-poľský tím riešiteľov zoskupených okolo E. Petláka odbornej a pedagogickej verejnosti vedeckú monografiu, v ktorej prezentuje súbor 13 štúdií venovaných stále aktuálnej otázke zvyšovania a udržiavania motivácie žiakov do učebnej činnosti. Autori pristupovali k presne vymedzeným výskumným otázkam z rôznych perspektív a výsledná mozaika názorov a výskumných zistení predstavuje originálny, inšpiratívny a zároveň mimoriadne kohézny celok.

V úvodnej štúdii E. Petlák sumarizuje doterajšie vedecké poznatky z oblasti pedagogicko-didaktického skúmania fenoménu motivácie, definuje niektoré novšie prístupy k motivácii a prezentuje výsledky výskumu, potvrdzujúce pozitívny vplyv niektorých motivačných metód na efektívnosť učebnej činnosti žiakov, ako aj sekundárne prepojenie motivácie a rozvoja tvorivosti žiakov. S. Juszczak skúma motiváciu z hľadiska konštruktivistických teórií učenia v prepojení na využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovacom procese. M. Hupková sa na motiváciu pozerá skôr zo psychologického a psychologicko-pedagogického hľadiska. Vo svojom výskume skúmala, ktoré motivačné metódy učiteľa primárneho stupňa využívajú vo svojej práci najčastejšie. Triadickému chápaniu pojmov motivácia – aktivizácia – kreativita, ktorú predznačila už prvá štúdia súboru, sa podrobne venuje M. Tóthová. Svoje konkrétne výskumné aktivity zamerala na motivačnú silu školského hodnotenia. A. Budniak sa venuje zaujímavej otázke motivačného potenciálu domácich úloh v primárnom vzdelávaní. Klímu triedy z hľadiska jej vplyvu na zvyšovanie a udržiavanie motivácie žiakov skúmala J. Hanuliaková. M. Mnich svojou štúdiou prispela k výskumu toho, ako na zvyšovanie motivácie a aktivizácie pôsobí samostatná práca žiakov s informáciami a možnosť využívania teoretických vedomostí v praxi. Mimoriadne aktuálnu otázku vzťahu motivácie a integrovanej výučby otvára D. Morańska. Konkrétne skúma vplyv počítačových hier na zvyšovanie motivácie a rozvoj matematického myslenia žiakov mladšieho školského veku. Stimulujúcim vzťahom motivácie a didaktického využívania výpočtovej techniky sa zaoberá aj M. Musiol. M. Kisiel sa venuje otázke motivácie žiakov do hudobnej výchovy v škole. To, že zvyšovanie motivácie sa netýka len učebnej činnosti žiakov, ale i riadiacej činnosti školských manažmentov, vo svojej štúdii skúma A. Klimentová. Na analýzu aktuálnej potreby motivovania študentov pedagogiky do rozvoja svojich jazykových kompetencií sa podujala A. Łobos. Svoj výskum štruktúry a frekvencie využívania niektorých vyučovacích metód z hľadiska ich motivačného a aktivizačného potenciálu v poslednej štúdii prezentuje T. Zaťková.

Po prečítaní celej monografie čitateľ iste ocení nielen už spomínanú šírku a zároveň kohéznosť pohľadov, ale i neustály, komparatívne zaujímavý slovensko-poľský vedecký dialóg. Veríme, že nejde o posledný produkt tejto

plodnej medzinárodnej spolupráce a tajne dúfame, že v budúcnosti bude vedecký dialóg ešte posilnený vložením slovenských resumé k poľským textom a opačne pre tých čitateľov na oboch stranách hranice, ktorým druhý slovanský jazyk – akokoľvek blízky - môže spôsobiť isté komunikačné problémy.

Silvia Pokrivčáková

HRA V EDUKÁCIÍ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Soňa Koťátková: Hry v materskej škole v teórii a praxi.

Praha, Grada Publishing, a. s., 2005, 1. vyd., 184 s.

ISBN 80-247-0852-3

V celej Európe sa čoraz viac uznáva význam predškolského vzdelávania. Dôkazom uvedomenia si kľúčovosti a významu predškolského vzdelávania v SR je aj nový Štátny vzdelávací program ISCED – 0 pre preprimárne vzdelávanie. Štátny vzdelávací program (ŠVP) bol schválený 19. júna 2008. Recenzovaná monografia autorky Soni Koťátkovej je inšpirujúcim materiálom pre mnoho učiteľov, ktorí budú pracovať podľa uvedeného dokumentu i študentov študijných odborov Predškolská a elementárna pedagogika.

Názov monografie v plnej šírke reprezentuje jej obsah. Autorka poukazuje na hru tak v teoretickej ako i metodologickej rovine, čomu zodpovedá i základná štruktúra monografie. Primárne je orientovaná na hru detí predškolského veku, tomu, čo im hra prináša, ako sa v nej deti cítia a prejavujú, pričom zohľadňuje začlenenie detí v rámci nej do skupín a neopomína ani význam učiteľky. Napriek tomu, že ide v prevažnej miere o orientáciu autorky na voľnú hru i v rámci tohto chápania je badateľné integratívne prepojenie hry a učenia s jej prínosom pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Ideálne prepojenie teórie a praxe vidieť z členenia publikácie do dvoch základných častí (teoretickej a praktickej), obsahuje fotografie dokumentujúce detskú hru, zoznam literatúry a zoznam jednotlivých hier zaradených do skupín.

Prvú časť autorka nazýva „*Hra v teórii a praxi*“. Ďalej je štrukturovaná do troch kapitol, kde venuje pozornosť teórii hry, voľnej hre a miestu hry v materskej škole.

Prvá kapitola s názvom „*Niečo málo o teórii hry*“ je rozsahom menej obsiahla ako nasledujúce podkapitoly prvej časti. Zámer autorky je zrejмый, a to stručným spôsobom predstaviť všeobecné a dobre známe fakty o hre a vytvoriť priestor sústrediť sa na oboznámenie čitateľa so špecifickým pohľadom na hru. Tento zdanlivý nedostatok rozsahu (a s ním samozrejme aj obsahu) autorka riešila spôsobom implementovania mnohých relevantných poznatkov o hre v rámci ďalších špecificky orientovaných kapitol.

Druhú kapitolu autorka venuje voľnej hre. Dozvedáme sa to ako autorka chápe voľnú hru, jej charakteristické znaky a čo dieťaťu hra prináša, pričom tento prínos je objasňovaný vo vzťahu ku kognitívnemu, sociálnemu a pohybovému rozvoju dieťaťa. Ďalej sa tu dozvedáme o tom, ako sa hrá dieťa medzi tretím a šiestym rokom. Čitateľ sa tu oboznámi s hrou z hľadiska potrieb dieťaťa, konkrétne: potreby konštruovať; potreby zvládať svoje telo a priestor; potreby vyrovnáť sa s okolitým svetom; potreby stvárať námety z detskej literatúry a z médií; potreby meniť skutočnosť; potreby hrového partnera a potreby súperiť a spolupracovať. Takéto vnímanie a spracovanie voľnej hry je inšpiratívne pre prax predškolského vzdelávania v súvislosti s vyššie uvedeným novým ŠVP, ktorý kladie dôraz na komplexný kognitívny i nonkognitívny rozvoj dieťaťa. Teoretické

spracovanie hier z hľadiska potrieb plne korešponduje s praktickým inšpiromatom, ktorý je predmetom druhej časti monografie.

Posledná kapitola prvej časti je venovaná Miestu hry v materskej škole. Široko koncipovaný názov kapitoly zodpovedá šírke spracovávanej oblasti. Autorka sa sústredila na detskú skupinu ako dôležitý indikátor tak hrových činností ako i špecifikovania hrových aktivít v závislosti od skupiny detí. Predchádzajúcu absenciu teoretického spracovania didaktických a riadených hier nachádzame v rámci tejto kapitoly. Pozitívne treba ohodnotiť, že autorka neopomenula počítačové hry, ktoré sú súčasťou detského sveta predškolača, ale zároveň základy počítačovej gramotnosti sú kladené aj v rámci preprimárneho vzdelávania. Dôkazom toho, že si autorka uvedomuje hodnotu voľnej hry, je priestor, ktorý venuje úlohe učiteľky v nej.

Druhú rozsiahlu časť monografie autorka nazýva „Praktický inšpiromat“. Ponúka hry k praktickému použitiu v materských školách. Uvádzané hry sú usporiadané do nasledujúcich tematických kapitol: hry aktivizujúce, hry zlepšujúce koncentráciu, hry zoznamovacie, hry kontaktné, hry precvičujúce artikuláciu, hry komunikačné, hry interakčné, hry pohybové, hry kooperatívne a dramatické hry. Uvedené triedenie zohľadňuje ciele, ktoré hry v nich zaradené plnia. Každá hra obsahuje svoj názov, vymedzenie cieľa, organizáciu, motivačný kontext a realizáciu. Pri mnohých hrách sa nachádza reflexia, ktorá vychádza z opakovaného skúšania uvádzaných hier v edukačnej realite a ich reflektovania študentmi. Pozitívne hodnotím tak obsah ako i spracovanie hier. Podrobnejším pohľadom na každú hru je možné identifikovať množstvo ďalších cieľov, ktoré okrem autorkou uvedených, hry plnia. Uvedenie si tejto skutočnosti vytvára priestor učiteľkám MŠ, príp. rodičom, využívajúcich tieto hry v edukácii detí, aby hry variovali z hľadiska aktuálnych potrieb a možností. Konkrétne: z hľadiska aktuálnych cieľov, vekovej skupiny detí, množstva detí v skupine, schopností detí, integrovaných obsahov a pod.

Hre a jej významu v ontogenéze a edukácii dieťaťa bolo v minulosti venovanej veľa pozornosti. Záujem o ňu neútlmí ani v súčasnosti. Z tohto pohľadu si autorka zvolila náročnú úlohu a to zaujať a obohatiť čitateľskú verejnosť o dobre známu problematiku. Napriek tomu je potrebné uviesť, že autorke sa tento cieľ podarilo naplniť a publikácia je prínosom tak pre odbornú ako i laickú verejnosť.

Monika Tóthová

ZAÚJÍMAVÝ PRÍSPEVOK K INTERDISCIPLINÁRNEJ LITERÁRNEJ KRITIKE

Anton Pokrivčák – Simona Hevešiová – Lucia Horňáková (eds.):

National Literatures in the Globalised World

Nitra: FF UKF, 2008, 267 s.

ISBN 978-80-8094-308-0

Globalizácia ako jeden z nosných fenoménov súčasnej spoločnosti sa nemohla vyhnúť tomu, aby sa stala predmetom mnohých vedecko-kritických analýz vrátane analýz literárnokritických a kulturologických. Trojjazyčný zborník príspevkov z rovnomennej medzinárodnej vedeckej konferencie konanej na Katedre anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty v Nitre, má ambíciu podrobiť fenomén globalizácie vedeckej analýze z rôznych kritických perspektív: filozofickej, estetickej, literárnohistorickej, literárnokritickej, poetologickej, ontologickej, epistemologickej a i.

Príspevky zborníka je možné rozdeliť do niekoľkých tematických súborov, avšak editorské radenie príspevkov s týmto tematickým členením nekorešponduje.

Definovaniu základných relevantných pojmov a filozofickému ukotveniu témy sa venujú dve autorky: Natália Rusnáková v príspevku *Notes on Theoretical Analysis of Terms* a Marína Trnková v štúdiu *The Shrinking World and Present-Day Influences on Cultural Identity*. M. Trnková definuje otvorenosť a dynamický charakter kultúrnej identity, čím vytvára výborný východiskový rámec pre ďalšiu skupinu príspevkov, ktoré sa usilujú postihnúť dichotomický, večne nestály a niekedy až antagonistický vzťah medzi globalizáciou a rôznymi fenoménmi národných literatúr. K tejto skupine štúdií patria príspevky *National literatures, the integrity of the mother tongues and resistance against the omnipresent anglo-isation machinery* (Wolf Baumgartner), *Literary Production of Slovak Minorities in the USA* (Lucia Horňáková), *Discovering the Congruence: Postcolonial Literature and the Slovak Post-Communist Condition* (Simona Hevešiová), *Neglobalizovateľnosť literatúry* (Pavol Koprda), *Národné literatúry medzi strašiakom globalizácie a historickou nezodpovednosťou* (Michal Babiak), *Lužickí Srbi – menšina na vlastnom území, šance a limity* (Ľudovít Petraško) a *Global Myth – Particular literature* (Lucia Rákayová). Vzťah medzi globalizáciou, arabskou národnou kultúrnou identitou a náboženským podložením islamu si všíma Zuzana Tabačková v práci *Globalisation and Islam: Islamic Comic Strips in Arabic Magazines*.

Tretí tematický celok tvoria literárnokritické analýzy konkrétnych literárnych diel, ktorých žánrová rozmanitosť a národnostná pestrosť je obdivuhodná: *Pidgin English Aesthetics in Tataw Obenson's Satirical Commentaries: Ako-Aya* (S. Ekema Agbaw), *New Literature in English – Multiplicity in the Postcolonial Discourse of Salman Rushdie, Kazuo Ishiguro and Romesh Gunesequera* (Jana Javorčíková), *Race, Sexuality and Religion in Larry Duplechan's Blackbird* (Roman Trušník), *The Clash of Cultures in Small Island* (Milena Vodičková), *Fictions of Communion: Contemporary Scottish Prose in the Global Context* (Ema Jelínková), *Western Literary Canon Revisited in Thomas King's Green Grass, Running Water* (Pavla Buchtová), *The Importance of Fighting Evil in the*

Novel Wolf Brother by Michelle Paver (Mária Kiššová), *Spinoza and Spinozism in Singer's Shorter Fiction* (Anton Péntek), *Presentation of the USA in Pynchon's Vineland* (Jana Waldnerová), *Literatúra inakosti v období globalizácie: M. Kundera a jeho novšia tvorba* (Tibor Žilka) a *Funkčnosť postmoderných literárnych postupov: variácie personálnej témy v románe Rudolfa Slobodu Jeseň* (Peter Szabo). Osobitnú kategóriu tvoria príspevky venujúce sa globalizačným tendenciám v divadle (štúdiá Daniela P. Sampeyho *Metatheatre: A New Genre?*) a filme (štúdiá *Globalizing Americanness: Language and American Identity in Nigerian Home Videos* od Obododimmu Ohu).

Problematike globalizačných vplyvov na nedávne a súčasné literárnokritické myslenie sa venujú dva príspevky: *A New Historicism Approach to Literary Studies in the Globalization Age* od Jána Bajáneka a *Regionalism and Czech literary science to 1945* od Libora Martineka.

Poslednú tematickú skupinu tvoria reflexie globalizácie vo vzdelávaní: *Seeking a New Pedagogy: Teaching Intercultural Awareness through Literature* (Karla Šimčíková) a *Practising and Producing Literature when Preparing for the Final Foreign Language Examination* (Jana Bírová).

Svojím obsahom zborník vedeckých a odborných prác *National Literatures in the Globalised World* predstavuje v kontexte slovenskej vedy dôležitý príspevok k interdisciplinárnemu poznaniu súčasných spoločenských, kultúrnych a umeleckých tendencií.

Silvia Pokrivčáková

Slovo na záver

Z HISTÓRIE KATEDRY CUDZÍCH JAZYKOV NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UKF V NITRE

Eva Malá, PF UKF v Nitre

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že desať rokov od založenia Katedry cudzích jazykov na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre je krátke obdobie na kvalitatívne (i kvantitatívne) bilancovanie činnosti tejto katedry. Opak je však pravdou. Dovoľte, aby sme to dokumentovali konkrétnymi údajmi:

Katedra cudzích jazykov (KCJ) vznikla v akademickom roku 1997/1998 ako otvorený typ vysokoškolského pracoviska, pripraveného realizovať požiadavky na celoživotné vzdelávanie v rôznych formách výučby podľa záujmov študentov a potrieb Slovenskej republiky. Už od svojho vzniku sa akcentovala väzba pedagogickej činnosti s vedecko-výskumnou činnosťou a podporovalo sa kritické myslenie, vedecké poznávanie, tvorivé a slobodné myslenie, idey humanizmu a demokracie, ako aj tolerantný a priateľský vzťah a porozumenie medzi pedagógmi navzájom i medzi pedagógmi a študentmi.

Kolektív mladých vyučujúcich, absolventov nitrianskej univerzity, v tom čase viedli vynikajúci odborníci a skúsení pedagógovia: doc. PhDr. Mária Malíková, CSc. a PhDr. Dušan Užák. Jedným z ich spoločných zámerov bolo priniesť výučbu cudzích jazykov do nižších ročníkov základnej školy, čo súviselo aj so zvýšeným záujmom zo strany rodičov o angličtinu a nemčinu, ktorú by sa deti učili už od 1. triedy ZŠ. Po istých peripetiách, v snahe poskytnúť spoločnosti to, čo si žiadala, sa nakoniec kreoval odbor: *Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ so zameraním na anglický / nemecký jazyk*. Realizáciou tejto myšlienky KCJ vlastne "predbehla dobu" a vďaka nej sa na 1. stupeň ZŠ postupne dostávajú kvalifikovaní učitelia, ktorí vedia zohľadniť metodicko-pedagogické špecifiká s jazykovou prípravou žiakov mladšieho školského veku. Uplatňujúc odkaz J.A. Komenského: *Škola hrou*, učia žiakov základy cudzieho jazyka a zároveň podporujú ich zvedavosť, hravosť a kreativitu.

O pokračujúcich snahách členov katedry poskytovať vzdelávanie na základe spoločenských požiadaviek a potrieb európskeho trhu práce svedčí aj tá skutočnosť, že od akademického roku 2005/2006 KCJ zabezpečuje výučbu nového akreditovaného študijného programu: *Prekladateľstvo a tlmočníctvo pre regionálny rozvoj so zameraním na anglický jazyk*. Dôvodom pre otvorenie tohto neučiteľského študijného programu bola aj nová situácia, ktorá vznikla začleňovaním SR do Európskej únie, čím sa zvýšili nároky na pracovníkov štátnej a verejnej správy, predovšetkým na ich cudzojazyčnú spôsobilosť a očakáva sa aj zvýšený záujem o rozvoj domáceho a zahraničného cestovného ruchu. Absolventi uvedeného štúdia budú schopní orientovať sa v novom európskom priestore, realizovať rozvojové projekty na národnej i medzinárodnej úrovni a získať uplatnenie v európskych štruktúrach.

KCJ v súčasnosti odborne garantuje a zabezpečuje aj bakalárske a magisterské štúdium *jednopredmetového a dvojpredmetového anglického jazyka a literatúry* ako aj *rozširujúce štúdium anglického jazyka* pre absolventov vysokých škôl v externej forme štúdia. Prioritou výučby sú lingvistické, literárnovedné a didaktické disciplíny. Pedagógovia KCJ sa taktiež podieľajú na jazykovej príprave zahraničných študentov, doktorandov PF UKF a študentov Univerzity tretieho veku.

Pracovníci KCJ sú popri vzdelávacej činnosti zapojení do riešenia vedecko-výskumných úloh a výsledky svojho výskumu prezentujú na mnohých domácich a zahraničných konferenciách. Participujú na viacerých grantových úlohách GAM, CGA, KEGA, VEGA, podieľajú sa na riešení projektov ESF, medzinárodných projektov Socrates/Erasmus a Comenius. V rámci podprogramu Leonardo da Vinci KCJ úspešne zrealizovali ojedinelý projekt: 13 týždňovú pedagogickú stáž študentov elementárnej pedagogiky na ZŠ v Nórsku.

Vedecko-výskumnú činnosť orientujú členovia KCJ najmä na:

- aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov na všetkých stupňoch škôl;
- využívanie moderných technológií vo vyučovaní cudzích jazykov;
- rozvoj kritického myslenia a didaktiky cudzích jazykov.

Vo vedecko-výskumnej a projektovej činnosti KCJ úzko spolupracuje s kolegami z jazykových katedier na Slovensku a viacerými zahraničnými inštitúciami, napr.:

- Queen's University v Belfaste, Severné Írsko
- Middlesex University London, Anglicko
- Katolícka univerzita Leuven, Belgicko
- Hogeschool Mechelen, Belgicko
- Fontys, PABO University Eindhoven, Holandsko
- HINT Levanger, Nórsko
- Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, ČR.

Na ďalšom vzdelávaní učiteľov cudzích jazykov z praxe sa KCJ podieľa organizovaním odborných seminárov a medzinárodných vedeckých konferencií, z ktorých KCJ vydáva vedecké zborníky, ako napr.:

Didaktická efektívnosť učebníc cudzieho jazyka.

Diet'a – jazyk – svet.

Európske dimenzie vo vzdelávaní.

Antirealizmus a realizmus v literatúre.

Cudzí jazyky v škole (pokračujúca edícia).

KCJ realizuje aj celouniverzitné prednášky, navštevované kolegami z ostatných fakúlt UKF, napr.: *Riešenie konfliktov; E-learning a cudzie jazyky* a iné.

Novozískané poznatky a vedecké výsledky pedagógovia priebežne uplatňujú vo výchovno-vzdelávacom procese a prispievajú tak k modernizácii všetkých študijných programov zabezpečených katedrou.

Výnimočné sú aj mimoškolské aktivity:

- po každoročnom uskutočňovaní katedrových kôl ŠVOUČ v minulom roku KCJ zorganizovala *1. celoslovenské kolo* študentskej vedeckej a odbornej činnosti *v anglickom jazyku*, na ktorom odznali práce z lingvistiky, literatúry a prekladu;

- pod vedením skúsených pedagógov pri KCJ pracuje dramatický krúžok *DRAMA CLUB* a svoje vystúpenia v angličtine predstavujú študenti na rôznych fakultných a univerzitných podujatiach;

- so založením KCJ sa spája aj vydávanie študentského časopisu v angličtine *ARTisan*, do ktorého študenti prispievajú vlastnými článkami, poéziou, esejami i vtipnými postrehmi;

- na KCJ sú obľúbené vianočné stretnutia *CHRISTMAS PARTY*, na ktorých sa v rámci pestrého kultúrneho programu spoločne zabavia a bližšie spoznajú vyučujúci so svojimi študentmi.

Skvalitnenie a zaktraktívnenie výučby anglického a nemeckého jazyka sa katedra snaží aj zabezpečením učiteľov zo zahraničia. Na KCJ pôsobili viacerí americkí, britskí a nemeckí lektori: Scott Hartmann, Janett Gerba, Fleetwood Sestak, Georg Gerneth, Klein, Marilyn Cleland, Jennifer Goldsmith.

K slovenským pedagógom, ktorí sa významne pričínili o úspešnú existenciu KCJ patria:

prof. PhDr. Eva Malá, CSc., doc. PhDr. Mária Malíková, CSc., doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD., doc. PhDr. Mária Užáková, CSc., doc. PhDr. Štefan Baštín, CSc., doc. PhDr. Ján Vilikovský, CSc., PaedDr. Lucia Rákayová, PhD., PhDr. Dušan Užák, PhDr. Stanislav Benčíč, PhD., Mgr. Ivana Žemberová, PhD., Mgr. Klaudia Lorinczová, Mgr. Silvia Hvozdková, Mgr. Eva Karvašová, Mgr. Jana Hačková, Mgr. Gabriela Matyiová, PaedDr. Jozef Filo (súčasný vedúci KCJ), PaedDr. Anton Péntek, Mgr. Peter Halász, Mgr. Róbert Soták, Mgr. Dušan Valábik, Mgr. Juraj Glovňa, Mgr. Vladimír Kusenda, Mgr. Miroslav Kuraj, Mgr. Radovan Hvozdk, ako aj sekretárky Mgr. Radka Grňová a Katarína Kurajdová.

Pri reminiscenciách na desaťročné pôsobenie KCJ sa nedajú nespomenúť aj podmienky, za ktorých katedra vznikla a prvé roky existovala. Pedagógovia KCJ sa tiesnili v dvoch kanceláriách staršej budovy v nitrianskej časti Párovce, kde vyučovali v jednej učebni a na väčšinu seminárov museli dochádzať za svojimi študentmi do rôznych častí mesta. Ale aj napriek tomu boli súdržní, s nadhľadom i elánom prekonávali tieto prekážky a dokázali študentov motivovať ku štúdiu i k mimoškolskej práci aj bez dostatočného materiálneho zabezpečenia (k dispozícii bola tabuľa, dva magnetofóny, video). Nezaostávali ani v odbornom raste, všetci mladí kolegovia vtedy nastúpili na doktorandské štúdium a u starších kolegýň sa uskutočnilo habilitačné a inauguračné konanie.

V nabehtom tempe pokračuje KCJ aj po prest'ahovaní sa do nových priestorov na Drážovskej ulici pod Zoborom. Materiálno-technické zabezpečenie katedry sa výrazne zlepšilo aj vďaka finančnej podpore z úspešne realizovaných projektov a grantov. Využívaním najnovších technológií môžu pedagógovia aplikovať vo vyučovacom procese tzv. blended learning (kombináciu prezenčného a elektronického vzdelávania), progresívne metodické postupy, ako aj uskutočňovať ďalší kvalitný vedecký výskum.

Dovolíme si preto na záver vysloviť Katedre cudzích jazykov pranie, aby v práci a poslaní, ktoré začala realizovať pred 10 rokmi pokračovala pre ňu špecifickým elánom aj naďalej, rozvíjala a posilňovala svoje postavenie medzi jazykovými katedrami jednotlivých univerzít na Slovensku, ale aj v zahraničí, a bola tak prínosnou katedrou nielen pre svoju materskú fakultu, či univerzitu, ale aj pre celú odbornú a laickú verejnosť.

Názov: Cudzie jazyky v škole 5

Editori: Silvia Pokrivčáková – Jozef Filo

Vydavateľ: PF UKF v Nitre

Rozsah: 260 strán

Formát: iba CD formát

Náklad: 120 ks

ISBN 978-80-8094-416-2

EAN 9788080944162

Zborník vychádza s podporou nasledujúcich partnerov:



CLIP CENTRUM
International Learning Centre
ENJOY YOUR EDUCATION

clip Language
Jaz. vzdelávanie mládež a dospelý
Virtuálna univerzita jazykov
Rôzne jazyky a úrovne

clip E-shop
Cudzozajččná literatúra
Učebnice jazykov za skvelé ceny

clip Teachers
Akreditované programy
pre pedagogických pracovníkov
Tréningy zručností pre pedagógov

clip School
Štúdium predmetov v angl. jazyku
Pre mládež od 10 rokov

