



***JAZYKOVEDNÉ, LITERÁRNOVEDNÉ
A DIDAKTICKÉ KOLOKVIUM L-7***

Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-7

ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC

A VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ

non-conference reviewed collection of papers

Bratislava 2020

©Názov: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-7
Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-7

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

Vedeckí redaktori: prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
prof. PhDr. Richard Repka, CSc.

Recenzenti: prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
PaedDr. Viera Lagerová, PhD.

Technická redaktorka: Zuzana Medovičová

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

*** Za jazykovú úpravu a korektúru zodpovedajú autori príspevkov.*

© **ISBN: 978-80-8177-076-0**
EAN: 9788081770760

PREDSLOV

Zborník vedeckých štúdií *„Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium“* prichádza so svojím L-7. číslom vydania, druhým v roku 2020.

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

Zborník je „kolokviom“ vedeckých prispievateľov prezentujúcich svoje skúsenosti z pedagogickej praxe, ako aj výsledky vlastnej vedecko-výskumnej činnosti, predovšetkým z oblasti jazykovedy, literárnej vedy a didaktiky. Časť didaktická sa orientuje aj na viaceré sociologické, pedagogické a psychologické problémy vo vzdelávaní. Teší nás záujem vysokoškolských pedagógov o aktuálne témy v oblasti informačných technológií a ich využitie v dištančnej forme výučby počas koronakrízy.

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

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

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

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

Vyjadrenie recenzentov

Vedecké štúdie teoretického charakteru, ktoré sú publikované v Kolokviu č. 57/2020 v oblasti didaktiky (aj sociológie, pedagogiky a psychológie), lingvistiky a literatúry rozpracúvajú rámcové témy príslušných oblastí, pričom autori príspevkov prinášajú nové a vo väčšine prípadov aj komplexnejšie pohľady na skúmanú tematiku použitím viacerých domácich a zahraničných zdrojov.

Predložené príspevky zodpovedajú rozsahovým a formálnym požiadavkám kladené na tento druh vedeckých zborníkov, príspevky považujeme za prínosné a originálne.

Za jazykovú úpravu a korektúru zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.

Po preštudovaní príspevkov uverejnených v Jazykovednom, literárnovednom a didaktickom kolokviu č. L-7, po zapracovaní a zohľadnení pripomienok ***súhlasíme s ich publikovaním.***

Recenzetky: prof. PhDr. Livia Adamcová, PhD., PaedDr. Viera Lagerová, PhD.

OBSAH / TABLE OF CONTENTS

ALTERNATIVE METHODS ENHANCING THE ACQUISITION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND HUMAN VALUES IN VERY YOUNG LEARNERS EDITA HORNÁČKOVÁ Klapicová	// 1
PROFESIJNÁ KARIÉRA AKO CELOŽIVOTNÝ PROCES - LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE COMME PROCESSUS CONTINU TOUT AU LONG DE LA VIE VIOLA TAMÁŠOVÁ – TÜNDE BARABÁSI	// 14
CHOSEN ASPECTS OF BILINGUALISM EDINA BOROVSÁ	// 29
MIERA DÔLEŽITOSTI PÍSANÝCH TEXTOV VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV THE LEVEL OF IMPORTANCE OF WRITTEN TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ANNA FÁBOVÁ	// 36
HISTORICKÁ DIMENZIA VYUŽÍVANIA TRETOV VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROSTREDÍ V OBDOBÍ NOVOVEKU AŽ SÚČASNOSTI LUJZA KOLDEOVÁ	// 48
SOCIÁLNE SIETE VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV ŽANETA PAVLÍKOVÁ	// 57
INOVATÍVNE METÓDY NA UNIVERZITE SÚČASNOSTI A ROZVOJ DIGITÁLNEJ IDENTITY ŠTUDENTOV IVANA PONDELÍKOVÁ – JANA PECNÍKOVÁ	// 66

**ANALÝZA PODSTATY A VÝZNAMU PRAVIDIEL
V EDUKAČNOM PROSTREDÍ AKO PREDPOKLAD
KVALITATÍVNEJ ZMENY PRÍSTUPU ŽIAKOV
K DANÝM PRAVIDLÁM – ROVNOSŤ, DISKRIMINÁCIA,
SEGREGÁCIA.**

FERDINAND KORN

// 78

**ROZVOJ DIGITÁLNYCH ZRUČNOSTI ŽIAKOV
ĽUDMILA RUMANOVÁ**

// 91

**POVINNÉ E-VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM IT
MANAGERA = ZNIČILI JSME DĚTEM DOŽIVOTNĚ
SOUKROMÍ ?**

ZDENĚK VRBA

// 104

**EFEKTÍVNE SPÔSOBY A NOVÉ PRÍSTUPY
PROFESIONÁLNYCH TLMOČNÍKOV K PRÁCI
S JAZYKOM**

JÁN STRELINGER

// 111

**KOMPARACE SYSTÉMŮ SOCIÁLNÍHO BYDLENÍ
VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU**

IVA KALÁTOVÁ, ZDENĚK VRBA, ROMANA ŠÍMOVÁ

// 121

**KONFLIKT FORMY A OBSAHU PRI PREKLADE
ODBORNÝCH TEXTOV Z HISTORICKY
VZDIALENEJŠIEHO OBDOBIA**

JARMILA OPALKOVÁ

// 144

**VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ INTERLINGVÁLNEJ
KOMUNIKÁCIE V OBLASTI POĽOVNÍCTVA
V KONTEXTE ANGLIČTINY A SLOVENČINY**

MARIANNA BACHLEDOVÁ

// 155

**SLOVENČINA V MÉDIÁCH POČAS PANDÉMIE
KORONAVÍRUSU
OLGA ŠKVARENINOVÁ**

// 167

**COMPARISON OF CATEGORIZATION OF VERBS
COLLOCATING WITH THE PREPOSITION
TO ACCORDING TO LEVIN AND CORPUS-BASED
SURVEY**

MARIANNA HUDCOVIČOVÁ

// 184

**POSTAVENIE PODMIENKOVÝCH VIET V ANGLICKOM
JAZYKU A ICH SPRÁVNE POUŽÍVANIE
VO VYUČOVACOM PROCESSE
JÁN STRELINGER**

// 198

**AKTUÁLNY STAV VÝSKUMU ČITATELSKEJ
GRAMOTNOSTI SKÚSENÝCH POUŽÍVATEĽOV
ANGLICKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU
JANA JAVORČÍKOVÁ – STANISLAV KOVÁČ**

// 207

**THE FEMALE IMAGES IN THE NOVEL
“JANE EYRE” BY CHARLOTTE BRONTE
SAMAMBET MENGZDA KALMAGAMBETKYZY
SAMETOVA ALTYN SEITBEKOVNA**

// 229

RECENZIE

// 236

Lančarič Daniel: Recenzný posudok publikácie
Communicative Activities for Teaching Grammar in Context
Autorky: Martina Šipošová a Krisítina Hankerová

// 237

Šipošová Martina: Recenzia vedeckej monografie
Rošteková, Mária; Badinská, Mária; Javorčíková, Jana. 2019.
Slovak Diaspora & Media. Banská Bystrica : Belianum, 120 s.
ISBN 978-80-557-1578-0.

// 239

Holík Ľubomír: *Recenzia na vedecký zborník*

Autorka publikácie: ŠKOVIEROVÁ, Angela, 2019.

A. M. O. S. Acta miscellanea orbis scientiae.

Univerzita Komenského v Bratislave-Ústav cudzích jazykov, 2019. 179 s.,

ISBN 978-80-223-4828-7

// **241**

Tamáš Richard: *Recenzia publikácie*

Raninec, Jozef - Mironov, Sergej (2018). Dejiny spevu a literatúra spevu.

Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2. doplnené vydanie. 286 s.,

ISBN 978-80-223-4485-2.

// **245**

ALTERNATIVE METHODS ENHANCING THE ACQUISITION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND HUMAN VALUES IN VERY YOUNG LEARNERS

EDITA HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ

Abstract

The period from the 1970s through the 1980s focused on language as communication and on making the classroom an environment for authentic communication. Innovative methods of the 1970s as Total Physical Response, Silent Way, Counseling Learning, Suggestopedia, and more recently Neurolinguistic Programming and Multiple Intelligences these methods are developed around particular theories of learners and learning rather than starting from a theory of language and drawing on research and theory in applied linguistics. This paper will explore some of the techniques that proved effective in teaching English as a foreign language to preschoolers in Kindergarten in Lower Austria. The target group consisted of three to six years old children divided into two groups, each consisting of 25 learners. English as a foreign language was taught to them with the communicative and natural approach for the period of three years. The learners' language skills in English were measured through different tests during the English lessons. The results of the tests proved that the learners had acquired a high level of communicative competence in the target language. The teaching methods presented here include Communicative Language Teaching, Natural Approach, Situational Language Teaching, Total Physical Response, Silent Way, and Readers Theater Strategy as effective ways for the acquisition of communicative competence and the acquisition of social values.

Abstrakt

Obdobie sedemdesiatych a osemdesiatych rokov 20. storočia sa zameriavalo na jazyk ako komunikáciu a na vytvorenie podmienok pre autentickú komunikáciu v triede. Inovatívne metódy sedemdesiatych rokov, ako sú metóda celkovej fyzickej odpovede, tichá metóda, sugestopédia, neurolingvistické programovanie a mnohonásobné inteligencie vznikli skôr na základe konkrétnych poznatkov o žiakovi a učení sa než na základe poznatkov o jazyku a výskumu v aplikovanej lingvistiky. V našom príspevku sa budeme zaoberať metódami, ktoré boli aplikované pri vyučovaní anglického jazyka u detí predškolského veku v materskej škole v Dolnom Rakúsku. Cieľovou skupinou boli tri až šesťročné deti rozdelené do dvoch skupín po 25 žiakov. Angličtinu si žiaci osvojovali pomocou metódy komunikatívneho jazykového vyučovania a prirodzeného prístupu po dobu troch rokov. Jazykové zručnosti žiakov sme

testovali rozličným spôsobom počas hodín anglického jazyka. Výsledky testovania ukázali, že žiaci dosiahli vysoký stupeň komunikatívnej kompetencie v cieľovom jazyku. Vyučovacie metódy aplikované v procese vyučovania zahŕňali komunikatívny prístup, prirodzený prístup, situačné jazykové vyučovanie, metódu celkovej fyzickej odpovede, tichú metódu a stratégiu čitateľskej drámy. Pomocou týchto prístupov mali žiaci možnosť osvojovať si komunikatívne zručnosti a spoločenské hodnoty.

Key words

communicative language teaching, natural approach, situational language teaching, total physical response, silent way, readers theater strategy

Kľúčové slová

komunikatívny prístup, prirodzený prístup, situačné jazykové vyučovanie, metóda celkovej fyzickej odpovede, tichá metóda, stratégia čitateľskej drámy

1. Introduction

In order to make the teaching-learning process dynamic and effective, the teacher often invests a great amount of time in designing a curriculum that involves a variety of teaching methods and strategies both appealing to the learners and effective in the process of foreign language acquisition. Use of creative movement, music, story reading and drama within a natural language environment setting can greatly enhance learning a foreign language by very young learners (Isenberg Packer & Jalongo Renck, 2014). The aim of the present paper is to show a number of innovative teaching techniques and activities, the use of which may lead to successful results in the English language classroom with very young learners.

The teaching strategies and activities presented in the paper are based on several theories. The first is the behaviourist theory, which promotes the idea that learning is a way of developing habits in the second language through reinforcement and creating responses to different stimuli. The second is the approach proposed by Vygotsky, who emphasizes the role of social interaction in second language learning. The third is the approach based on Bruner's idea of "spiral curriculum" and the fourth is Schuman's language acquisition theory, which claims that those concepts which the child masters in the native language will also be transferred to the second language. The methods applied in the teaching curriculum include Communicative Language Teaching, Natural Approach, Situational Language Teaching, Total Physical Response, Silent Way, and Readers Theater Strategy. The participants were viewed as partners, individual and democratic learners. The teacher adopted the role of an organizer, controller, assessor, participant, facilitator, resource, tutor and investigator.

2. Target group

The alternative teaching methods presented in this paper were applied in the English classroom in kindergarten in Lower Austria to 3 to 6 years old participants with different ethnic background. There were two groups of students, each consisting of 25 learners. The English lessons took place once a week for the period of fifty minutes. English was taught to the students with the communicative and natural approach for the period of three years. By the end of the three-year English program, the participants demonstrated a high level of communicative competence in the target language and had acquired a certain degree of bilinguality.

3. Teaching techniques and strategies

Teachers may feel overwhelmed in thinking about how to incorporate a variety of instructional activities designed to support learning when working with children who are learning English as a foreign language (Nabors & Edwards, 2011). The focus of instruction being on not only the academic content but also on the language itself contributes to this challenge the teachers may face (Hornáčková Klapicová & Reister, 2019). Two ways to overcome this challenge are to build on what the children already know through scaffolding instruction (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004) and to provide opportunities for the children who are learning English as a foreign language to talk with one another mixing or combining the two languages (Short, Vogt, & Echevarria, 2011). Children must use language in order to learn language (Coleman & Goldenberg, 2010). In addition, use of visual demonstrations, explanations in simple English, and allowing children to talk with one another informally as they complete a task while the child learning English as a foreign language receives the chance to practice basic vocabulary words with his or her English-speaking “buddy” can lead to successful acquisition of English as a foreign language (Hansen-Thomas, 2008; Nabors & Edwards, 2011).

The teaching strategies in the present research are based on several theories. The first is the behaviourist theory, according to which “learning means creating habits, developing automatic responses (conditioned reflexes) to selected stimuli, and using reinforcement” (Pokrivčáková, 2012: 35). Adopting this theory, the teacher selected activities focused on memorization, using a lot of repetition and drills. In the classroom consisting of very young learners, this type of teaching techniques can be effectively used to enhance memorizing vocabulary and chunks of language.

The second approach applied in the present research is based on Vygotsky, who claims that learning is reinforced by social interaction (Cf. Gadušová, 2004: 14). Learners were constantly engaged in pair and group activities which helped them acquire the social dimension as well as to practice the social function of the target language.

The third approach is based on Bruner's idea of a 'spiral curriculum' focusing on essential concepts of what is being taught/learned and return to them several ways, each time on a higher level (Cf. ibid. 13-14). For instance, numbers 1-10 were first introduced through simple counting: the fingers on each hand, the balls in the classroom, building blocks, pencils, etc. Later, pictures with a certain number of items on them were used to practice numbers. Moreover, flashcards with numerals for the corresponding number were used to practice the symbols for numbers 1-10. Throughout the whole course, numbers were practiced in different ways through various activities, whose aim was not necessarily to practice numbers but some other linguistic element. In a similar fashion, other linguistic items were learned and practiced several times during the course.

Last but not least, the language acquisition theory was adopted in the sense of Schuman's (1996) view that "whatever concept/cognitive development a child masters in the native language is transferred to the second language" (Ibid. 35). Teachers "create meaningful communicative situations in the classroom, as close to mother language acquisition as possible, while learners are exposed to a variety of printed, auditory, and visual materials in the target language" (Ibid. 35-36). Very young learners are "more sensitive than rational" (Ibid. 41). Therefore, a foreign language should be presented and learned in context, in the most natural way possible (through real objects, actions, situations, etc.). Classroom activities should be designed "to catch learners' immediate interest, since they are still not used to classroom conventions and school discipline" (Ibid. 41). Chunks of language were presented to learners through nursery rhymes, poems, songs, stories and physical activities such as motion games and Total Physical Response activities, for example, *The wheels on the bus* song, *The Hokey Pokey* song, the *Simon says* game, etc.

The teaching strategies used in the present research included visual (real objects, pictures, and illustrations), auditory (songs, nursery rhymes, listening to sound materials and pronunciation drills), kinaesthetic (movements as memory aids, examination of object, TPR activities, motion games, and making products), social (practicing short dialogues, simulations

and role-plays), and emotional aids¹ (using attractive and colourful objects, illustrations, musical background) as well as methods based on the natural approach, situational language teaching, total physical response, the communicative approach, the silent way and readers theater strategy.

3.1 Communicative Language Teaching

Communicative Language Teaching (CLT) comes from the British language teaching tradition dating from the late 1960s. The major British approach to teaching English as a foreign language until then was Situational Language Teaching promoting the idea that language should be taught by practicing basic structures in meaningful situation-based activities. Both American and British proponents now see it as „an approach (and not a method) that aims to (a) make communicative competence the goal of language teaching and (b) develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication“ (Richards & Rodgers, 2001: 155). *Communicative language teaching* is based on conceptual content, it emphasized the process of communication and focuses on the development of the ability to communicate. Correct grammar is not expected of the learner at beginning stages, it is sufficient that the sense of the message is clear. Learners are exposed to the foreign language in simulated real-life situations using authentic materials. The role of a learner is to communicate in the foreign language while avoiding the use of his or her mother tongue. Role play, language games, and stories are types of activities that can engage learners in natural communication (Cf. Straková, 2006).

In communicative language teaching the focus is teaching language in context for the purpose of meaningful communication. Effective communication is sought from the beginning with the emphasis on comprehensible pronunciation. The target linguistic system is learned through the process of struggling to communicate. The primary goal of communicative language teaching is to achieve communicative competence i.e., „the ability to use the linguistic system effectively and appropriately“ (Richards & Rodgers, 2001: 156). Learners acquire communicative skills via interactive pair and group activities, often through trial and error. Intrinsic motivation comes from an interest in what is being communicated by the language (Cf. *ibid.*).

¹ The close relationship between motivation and emotion in foreign language instruction is explained in Janíková a kol., 2011.

3.2 The Natural Approach

In 1977, Tracy Terrell, a teacher of Spanish in California, outlined “a proposal for a ‘new’ philosophy of language teaching which [he] called the Natural Approach” (Terrell 1977; 1982: 121). Stephen Krashen, an applied linguist at the University of Southern California and Terrell „identified the Natural Approach with what they call ‘traditional’ approaches to language teaching „based on the use of language in communicative situations without recourse to the native language“ – and, perhaps, needless to say, without reference to grammatical analysis, grammatical drilling, or a particular theory of grammar“ (Richards & Rodgers, 2001: 178). The natural approach promotes natural acquisition of foreign language rather than a formal study. According to Thornbury (2006), when children are first exposed to a foreign language, they should not feel forced to communicate. When they feel are ready to communicate in the foreign language, they begin to do so. The emotional status of the child plays an important role, which can contribute positively or negatively in the foreign language acquisition. The aim of this method is to master some of the basic communication skills necessary in everyday situations (Cf. Straková, 2006). The Natural Approach, „as defined by Krashen and Terrell, is believed to conform to the naturalistic principles found in successful second language acquisition“ similar to the principles of naturalistic language learning in young children (Richards & Rodgers, 2001: 179). In the Natural Approach „there is an emphasis on exposure, or input, rather than practice; optimizing emotional preparedness for learning; a prolonged period of attention to what the language learners hear before they try to produce language; and a willingness to use written and other materials as a source of comprehensible input“ (Ibid. 179). The emphasis on the central role of comprehension in the Natural Approach links it to other comprehension-based approaches in language teaching. „The Natural Approach is for beginners and is designed to help them become intermediates“ (Ibid. 184).

3.3 Situational Language Teaching

Situational language teaching proceeds from imagination to creativity. The meaning of words is explained through visual aids and demonstrations (Cf. Hrehovčík, 2003). Although this method is developed to practice all four language skills: listening, speaking, reading and writing, for the preschool age it is only used to practice the first two: listening and speaking.

3.4 Total Physical Response

The total physical response is a method developed by James Asher, an American professor of psychology. Being based on the coordination of language and physical movement, its main principle is to decrease stress in students learning a foreign language. This method, particularly useful and beneficial for young learners, works with significant mimic, gesticulation, motion activity and illustrated examples. Total Physical Response (TPR) is a language teaching method built around the coordination of speech and action; it attempts to teach language through physical (motor) activity. Developed by James Asher, a professor of psychology at San Jose State University, California, it draws on several traditions, including developmental psychology, learning theory, and humanistic pedagogy, as well as on language teaching procedures proposed by Harold and Dorothy Palmer in 1925. In a developmental sense, Asher sees successful adult second language learning as a parallel process to child first language acquisition. He claims that speech directed to young children consists primarily of commands, which children respond to physically before they begin to produce verbal responses. Asher feels that adults should recapitulate the processes by which children acquire their native language.

Asher shares with the school of humanistic psychology a concern for the role of affective (emotional) factors in language learning. A method that is undemanding in terms of linguistic production and that involves gamelike movements reduces learner stress, he believes, and creates a positive mood in the learner, which facilitates learning. TPR reflects a grammar-based view of language. He views the verb, and particularly the verb in the imperative, as the central linguistic motif around which language use and learning are organized.

3.5 The Silent Way

The silent way may be viewed as an alternative teaching method developed by C. Gattego. It makes use of silence on the side of the teacher, while encouraging active participation of the student. Children become independent learners. They work together in groups and create their own criteria of correctness (Cf. Hanušová & Najvar, 2008). The teacher uses a mixture of silence and gestures to focus students' attention, to elicit responses from them, and to encourage them to correct their own errors. With preschoolers this method may be used effectively during activities and games which are coordinated by the children themselves.

3.6 Readers Theater Strategy

Readers Theatre strategy consists of reading aloud the script from the story and having the children role-play or act out what was shared in the story. The modified Readers Theatre incorporates introducing vocabulary, sequencing, rhyming, addition, role playing, actions, and the modified Readers Theatre teaching strategy. Through using the Readers Theatre teaching strategy, student comprehension and recall of the information presented to the learners was promoted. This occurred through engaging the learners in acting out the parts of the story. Readers Theatre is a teaching strategy that typically focuses on developing reading fluency. This is due to the strategy involving children in working on their oral reading skills through reading aloud scripts that are based on the children's book or literature. When engaging in Readers Theatre, the children are not expected to memorize the lines or act out the script but rather they are to read aloud the part or script with appropriate inflection, meaning, and facial expressions (Isenberg Packer & Jalongo Renck, 2014; Prescott, 2019). Engaging in Readers Theater promotes expression on the part of the learners, fosters communication with one another, and enhances social and pragmatic skills. This teaching strategy of Readers Theatre was modified in that the teacher read aloud the script of the story in English while the children role-played the action as they demonstrated comprehended the material.

4 Acquisition of communicative competence

The ability for young learners to express themselves effectively and to increase their vocabulary depends to a large extent on confidence and self-esteem partially achieved by placing the learning in an active context (Hayes, 1984, Vacca, Vacca, & Mraz, 2014). Teachers can promote language acquisition in English through providing hands-on, inquiry-based lessons to children who are learning English as a foreign language (Lee & Buxton, 2010). Through communicative language teaching, learners are able to acquire discourse competence, linguistic competence, actional competence, sociocultural competence, and strategic competence.

5 Acquisition of social values

One of the levels of objectives in the communicative approach stated by Piepho (1981) is the affective level of interpersonal relationships and conduct, whereby language is seen „as a means of expressing values and judgments about oneself and others“ (Richards & Rodgers, 2001).

Teachers convey values to their students almost all the time. According to Dr. Kenneth Shore, the teacher's appearance, speech, manner of relating with students, sense of humor — all teach lessons to students about ways of acting, thinking, and feeling. A teacher who shows an interest in the culture of a child from another country is teaching her students to respect children from different backgrounds. A teacher who encourages a child to solve a problem on his own is teaching the value of independent thinking.

In an English lesson, children's books are an excellent source of authentic language that provide linguistic input in context to enhance meaningful communication and at the same time help develop social-emotional skills such as manners, identifying emotions, bravery, honesty, friendship, tolerance, beauty, compassion, kindness, loyalty, faith, responsibility, respect of self and of the other. Many picture books, for example, contain illustrations which help children develop empathy, relate to others, and talk about their feelings.

6 Role of the learners

In the present research, learners were viewed as partners, individual and democratic explorers. That assumed mutual trust and respect between the learners and the teacher, learners were provided with the opportunity to explore information and develop self-reliance as well as practice cooperation with other learners via task-based activities organized in pairs and groups, for example, The blindfolded friend² game through which learners not only learned new vocabulary, but also explored the sense of sight as one of the five senses and practiced reliance on their friend. In communicative language teaching „students are expected to interact primarily with each other rather than with the teacher, and correction of errors may be absent or infrequent“ (Richards & Rodgers, 2001: 166).

7 Role of the teacher

The teacher adopted the role of an organizer (managed and planned the course), controller (controlled the teaching and learning processes in the classroom), assessor (assessed his and his students' actions and work mainly by correction and providing feedback), participant (combined the positions of a teacher and an equal partner), facilitator (provided appropriate learning environment), resource (provided information for learners, parent and colleagues), tutor (gave advice) and investigator (developed research activities and continued with self-

² *The blindfolded friend game* is an enjoyable activity in which one child's eyes are blindfolded and another child guides the blindfolded child through a series of obstacles.

development). Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language. Breen and Candlin (1980) describe teacher roles as follows:

The teacher has two main roles: the first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first, as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities.... A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.

(Breen & Candlin, 1980: 99)

8 Classroom atmosphere

This building of relationships and establishing trust with one another leads to a classroom environment or atmosphere that is warm and inviting. Teachers who incorporate natural teaching strategies geared toward young learners results in being a pleasant space for learners and one that is enjoyable and relaxed, allows for the learners to feel safe, and enables learners to take risks in trying new things, such as role-playing what is read aloud in a story through a modified form of readers theatre. This sort of setting enhances the children's potential to acquire English in a natural, spontaneous, and stimulating manner while also hopefully decreasing any anxiety from the learning process on the part of the children (Hornáčková Klapicová, 2018; Hornáčková Klapicová & Reister, 2019).

9 Conclusion

Very young learners are capable of learning a foreign language with ease and joy if they are exposed to it with the communicative and natural approach. This means when language is used in real-life situations and acquired through songs, nursery rhymes, games, motions, play, art, role-play, story reading, storytelling, and drama. Learners perform better in the foreign language if they feel comfortable in the classroom, accepted, appreciated, relaxed and encouraged. Combining teaching methods, such as Communicative Language Teaching, Natural Approach, Situational Language Teaching, Total Physical Response, Silent Way, and Readers Theater Strategy may have a strong impact on effective learning and achieving communicative competence in the target language. As the child develops habits in the foreign language through reinforcement and creating responses to different stimuli, he needs to be aware of the social role of language, which will motivate him to adopt it for purposes of social

interaction. Last but not least, the teacher's personal approach as well as children's books are an excellent resource for communicating values to the learners.

Acknowledgement

The author gratefully acknowledges the contribution of the Scientific Grant Agency of the Slovak Republic under the grant VEGA 1/0514/19.

Sources

BÁLINTOVÁ, H. *Cudzie jazyky áno, ale kedy? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Fakulta humanitných vied: Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2003. 88 p. ISBN 80-8055-762-4.

BREEN, M., CANDLIN, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.

GADUŠOVÁ, Z. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov*. Nitra, UKF, 2004. 152 p. ISBN 80-8050-736-8.

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. *Raná výuka cizího jazyka*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008. 178 p. ISBN 978-80-8094-417-9.

HAYES, S. K. *Drama as a second language: A practical handbook for language teachers*. Cambridge: National Extension College Trust Ltd., 1984. ISBN 0860824306.

HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, E. *Skits in teaching English as a foreign language to very young learners*. In: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX. [elektronický zdroj] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIX.: non-conference reviewed collection of papers. Editor: Daniel Lančarič. Bratislava: Z-F LINGUA, 2018. ISBN 978-80-8177-048-7. Pp. 63-71.

HORNÁČKOVÁ KLAPICOVÁ, E., REISTER, MEGAN A. In: QUAERE 2019 [elektronický zdroj]: recenzovaný sborník příspěvků vědecké interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů. roč. IX. Hradec Králové :Magnanimitas, 2019. ISBN 978-80-87952-30-6. [CD-ROM]. Pp. 701-707.

HREHOVČÍK, T., UBERMAN, A. *English Language Teaching Methodology: An Undergraduate Course for ELT Trainees*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003. 218 p. ISBN 83-7338-111-2.

ISENBERG PACKER, J., JALONGO RENCK, M. *Creative thinking and arts-based learning* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson, 2013. ISBN-13: 978-0134461120

JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Grada, 2011. 200 p. ISBN 978-80-247-3512-2.

KRASHEN, S. *Second language acquisition: Theory, applications, and some conjectures*. Cambridge University Press. 2013. 25 p. ISBN 978-1-107-92109-2.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2002. 213 p. ISBN 80-7178-667-5.

LEE, O., BUXTON, C.A. *Teaching science to English Language Learners*. NSTA Reports 21(8), 2010, pp. 3–4.

LYNCH, Z., SOBOTOVÁ, J. *Cudzí jazyk v materskej škole*. In: Metodika predprimárneho vydelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. Pp. 261-270. ISBN 978-80-968777-3-7.

NABORS, M. L., EDWARDS, L. C. *Science: A second language for ELL students*. Kappa Delta Pi Record, 47(3), 2011, pp. 133-136.

PIEPHO, H.-E. 1981. Establishing objectives in the teaching of English. In C. Candlin (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. London: Longman. ISBN-13: 978-0582550643

POKRIVČÁKOVÁ, S. *Modern Teacher of English*. ASPA, 2012. 160 p. ISBN 978-80-89477-08-1.

PRESCOTT, J. 2019. „The Power of Reader’s Theatre.“ Scholastic, Inc.
<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/power-readerx2019s-theater/>

REILLY, V. at. al. *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 195 p. ISBN 0-19-437209-X.

RICHARDS, J.C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 167 p. ISBN-10: 0521008433.

STRAKOVÁ, Z. *Introduction to teaching English as a foreign language*. Fakulta prírodných a humanitných vied Prešovskej univerzity v Prešove, 2006. 178 p. ISBN 80-8068-509-6.

TERRELL, T. D. 1977. A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61: 325–336.

TERRELL, T. D. 1982. The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal* 66: 121–132.

THORNBURY, S. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2006. 256 p. ISBN 10: 1-4050-7063-3.

VACCA, R. T., VACCA, J. A. L., MRAZ, M. *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (11th ed.). Upper Saddle River: Pearson, 2014. ISBN-13: 9780133066784

Kontaktná adresa autorky/Author's address:

Edita Hornáčková Klapicová, doc. Mgr., PhD.

Constantine the Philosopher University in Nitra

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Štefánikova 67,

94974 Nitra, Slovakia

E-mail: ehklapicova@ukf.sk

PROFESIJNÁ KARIÉRA AKO CELOŽIVOTNÝ PROCES LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE COMME PROCESSUS CONTINU

TOUT AU LONG DE LA VIE

VIOLA TAMÁŠOVÁ – TÜNDE BARABÁSI

Abstrakt

Teoretická štúdia rieši otázky, ktoré sa viažu na voľbu povolania ako súčasti budúcej profesijnej kariéry. V adolescencii je voľba povolania jednou z najvýznamnejších úloh dospievajúcich. Mnoho mladých ľudí vníma v súčasnej spoločnosti povolanie len ako súčasť sociálneho statusu a ako zdroj finančného odmeňovania zdôrazňujú autorky, a podľa týchto aspektov pristupujú k rozhodovaniu o svojej budúcej kariére. Uvažovanie o budúcom povolaní by však malo prebiehať v širších súvislostiach, veď ide o celoživotný proces a budúci osobný úspech mladého človeka (Hlad'o, 2013, s. 162). Povolanie by sa malo vnímať ako možnosť sebarealizácie, uplatnenia vlastných schopností a malo by odrážať osobnosť človeka, jeho hodnoty a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s aktuálnymi požiadavkami pracovného trhu a možnosťami uplatnenia. Už v detstve sa vytvárajú predstavy o vysnívanom povolaní. Avšak tá najzložitejšia voľba prichádza najmä v období adolescencie, kedy sa rozhoduje o profesijnom smerovaní.

Concept

Cette étude théorique aborde des questions liées au choix de la carrière en tant que partie de la future carrière professionnelle. À l'adolescence, le choix de la carrière est l'une des tâches les plus importants des adolescents. Dans la société contemporaine, de nombreux jeunes ne perçoivent la profession que comme un élément du statut social et une source de rémunération financière, soulignent les auteurs et, en fonction de ces aspects, prennent des décisions concernant leur future carrière. Cependant, il convient de réfléchir sur le futur métier de façon plus large, car il s'agit d'un processus qui dure toute la vie (Hlad'o, 2013, p. 162). La profession devrait être vue comme possibilité de réalisation de soi, l'exercice de ses propres capacités et devrait refléter la personnalité, les valeurs et les intérêts personnels d'un individu. En même temps, les préférences professionnelles devraient être confrontées aux besoins actuels du marché du travail et aux possibilités de s'imposer sur celui-ci. Dès l'enfance naissent des idées sur le métier rêvé. Cependant, le choix le plus compliqué vient surtout pendant la période de l'adolescence, lorsque la décision sur l'orientation professionnelle est prise.

Mots clés

carrière, choix de carrière, processus continu tout au long de la vie, questionnaires d'intérêts.

Kľúčové slová

profesijná kariéra, voľba povolania, celoživotný proces, adolescent, záujmové dotazníky.

Úvod

Mnohé faktory ovplyvňujú rozhodovanie o budúcom povolaní, čo je komplexný a dlhodobý proces. Mladí ľudia v priebehu svojej profesijnej orientácie uvažujú o budúcich možnostiach, o príležitostiach seberealizácie (Márkus - Györgyi, 2016), majú vysnívané povolanie a rozhodujú sa pre určitú životnú dráhu, či hľadajú svoje postavenie v spoločnosti i sociálny status.

Kariérové poradenstvo má oporu v súčasných teóriách, ktoré nie sú len zdrojom poznania zákonitostí kariérového vývinu a výberu, ale prinášajú konkrétne postupy a metodiky, priamo využiteľné v poradenskej praxi. Z veľkého množstva teórií kariérového vývinu a výberu existuje päť najvplyvnejších koncepcií 21. storočia, medzi ktoré patrí: Hollandova typológia, Superova vývinová teória, naratívny prístup, Krumboltzova aplikácia teórie sociálneho učenia a sociálno-kognitívna teória (Brown & Lent, 2005; Amundson, Harris-Bowlsbeyová, Niles, 2009). Profesijné záujmy jedinca mapujú záujmové dotazníky, ktoré môžu poskytnúť pomoc pri plánovaní profesijnej kariéry. Profesijné záujmy sú vnímané ako tendencia k určitému profesijnému typu a ako profesijné zameranie. Jednu z najznámejších koncepcií profesijných záujmov vytvoril J. L. Holland.

Hoci sa prvé náznaky sympatií k určitým povolaniam objavujú už v detstve, upozorňujú autori Langmaier – Krejčířová (1998), profesijné zameranie sa formuje najmä v období adolescence. Pre adolescenta je táto úloha často náročnou výzvou, pretože v tomto veku ešte nemusí mať zreteľne vyhranené záujmy. Rozvoj schopností ešte nie je dokončený, a tiež niektoré charakterové vlastnosti sú v tomto veku v procese formovania. Preto pri otázke voľby profesijného zamerania kladie jedinec najmä v mladšom veku väčší dôraz na atraktivnosť a popularnosť povolania, pričom sa menej zaujíma o praktické aspekty, o pracovnú dobu, plat či uplatnenie. Proces výberu povolania prebieha najskôr negatívnym vymedzovaním, jedinec síce presne nevie, aké povolanie by chcel vykonávať, avšak odmieta pre neho nežiaduce varianty (Vágnerová, 2008).

Uvažovanie o budúcom povolaní by malo prebiehať v rodine i v škole v širších súvislostiach, pretože ide o celoživotný proces, v ktorom je možnosť seberealizácie, uplatnenia vlastných schopností (Juhász - Márkus, 2002) a malo by odrážať osobnosť mladého človeka, jeho hodnoty

a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s aktuálnymi požiadavkami trhu práce a možnosťami uplatnenia sa.

Voľba povolania a s ním súvisiaca voľba vzdelania je rozhodovacím procesom, v ktorom zohrávajú úlohu subjektívne činitele jedinca, čiže jeho záujmy, schopnosti, osobnostné vlastnosti, telesné predpoklady a objektívne činitele, znaky povolania, pracovné prostredie, dopyt po zamestnancoch, prestíž, uvádza Mezera (2008). Podmienkou úspešnej voľby povolania je teda sebazpoznanie, ujasnenie si záujmov, hodnôt, správny odhad schopností a osobnostných predpokladov a hľadanie súladu medzi faktormi jedinca a faktormi povolania.

Táto voľba podľa Nurmi (1991) tak, ako iné rozhodovacie procesy, sa skladá z troch zložiek : *motivácie, plánovania a hodnotenia*. V štádiu motivácie si jedinec zadá ciele, ktoré sú odrazom jeho hodnôt, motívov a očakávaní od budúcnosti. Na základe zvolených cieľov je potrebné si vypracovať plán zrealizovania týchto zámerov, v tomto prípade môže ísť o voľbu zodpovedajúceho vzdelania a typu školy. Záverečná fáza, je fázou kritického posúdenia a zhodnotenia pravdepodobnosti dosiahnuť cieľ naplánovanou cestou a jeho prípadné prehodnotenie, čiže uvažovanie o tom, či sú predpoklady a schopnosti jedinca dostatočné vzhľadom k zvolenému vzdelaniu a ďalšiemu uplatneniu v praxi. Dieťa si od najmenšieho veku vyberá povolanie podľa toho, aké práve vidí, a ktoré sa mu páči. Tieto detské ideály sa menia každým rokom.

1 Rozličné štádiá voľby povolania

Profesijné zameranie je celoživotný proces, ktorý počas vývoja človeka prechádza rôznymi štádiami. V detstve sú plány pracovnej kariéry utvárané na základe fantázie a nerealistických prianí, postupne sa výber povolania stáva realistickejším a špecifickejším. Super (1985) popisuje tieto vývojové štádiá pri voľbe povolania nasledovne:

1. *Štádium fantázie* – v detstve sú predstavy o budúcom povolaní len veľmi málo realistické, sú založené na fantázii a neuváženosti nad konkrétnymi skutočnosťami povolania.
2. *Štádium záujmov* – vo veku dochádzky do základnej školy sú fantázie nahradené záujmami, školák sa zameriava na atraktivnosť povolania a niektorých prianí sa vzdáva, pretože zisťuje, že ho daný odbor bližšie nezaujíma.
3. *Štádium schopností* – okolo pätnásteho roku života začínajú byť pri voľbe povolania rozhodujúce schopnosti a vedomosti. Adolescent porovnáva úroveň svojich schopností s požiadavkami budúceho povolania a zamietá tie, u ktorých je požadovaná úroveň omnoho vyššia alebo nižšia.

4. *Štádium skúmania* – v približne dvadsiatich rokoch sa mladí ľudia stretávajú s prvými praktickými skúsenosťami, zisťujú si bližšie informácie o konkrétnom zamestnaní, prípadne si plánujú ďalšie štúdium, ktoré je už zamerané smerom k vybranému typu povolania.

Uvedené štádiá predchádzajú konkrétnemu uplatneniu sa v praxi. Avšak podľa Supera (1985) prebieha profesijné formovanie počas celého života. Preto jeho ďalšie štádiá popisujú ako sa jedinec vyvíja a bližšie špecializuje v obore, ktorý si vybral:

5. *Štádium skúšania* - vek medzi dvadsiatym a tridsiatym rokom je obdobím, kedy človek oproti iným štádiám častejšie mení zamestnanie a skúša rôzne alternatívy.

6. *Štádium špecializácie* – v strednom veku života je už väčšinou povolanie stabilné a jedinec sa viac špecializuje na určitú oblasť v rámci daného zamestnania.

7. *Štádium spomalenia* – na konci svojej pracovnej kariéry sa už človek snaží udržať v stávajúcom zamestnaní a už nemá také ambície na postup ako v predchádzajúcich štádiách.

8. *Štádium dôchodku*

Autor síce k jednotlivým štádiám priraduje približný vek, avšak je možné hovoriť aj o tom, že prechod týmito štádiami je veľmi individuálny a aj u adolescenta sa ešte môžu objaviť plány o povolani založené na fantázii.

1.1 Profesijné záujmy a záujmové dotazníky

Medzi zájmami a kariérou existuje istý vzťah. Záujmy totiž o človeku veľmi veľa napovedia, záleží na tom, či sú záujmy jedinec vyhranené alebo skôr rôznorodé, a ako intenzívne sa danej činnosti venuje. Záujmy sú skutočným prejavom osobnosti a dokážu presnejšie predpovedať spokojnosť a úspech v budúcnosti než napríklad vedomosti.

Záujem sa vzťahuje k pozitívnym pocitom, k vášni a k tendencii k určitým činnostiam. A škola sa záujem považuje za motivačný predpoklad efektívneho učenia. Z psychologického hľadiska má záujem zložku kognitívnu aj emočnú a je súčasťou vnútornej motivácie, uvádzajú Hidi a Rennin (2006). Existuje veľa vymedzení záujmov. Profesijné záujmy sú podľa Low – Yoon – Roberts - Rounds (2005) ponímané ako súlad medzi osobnosťou človeka a jeho pracovným prostredím, čo vedie k profesijným úspechom a spokojnosti.

Záujmové dotazníky pomáhajú pri rozhodovaní sa o profesijnom uplatnení. Využívajú ich psychológovia aj výchovní poradcovia na školách. Prostredníctvom záujmových dotazníkov sa zisťuje či sú záujmy žiaka v zhode s vybraným profesijným zameraním. Žiakovi poskytujú možnosť porozumieť samému sebe a získať prehľad možností uplatnenia. Záujmové dotazníky sa zaraďujú medzi testy osobnosti. Medzi najznámejšie dotazníky merajúce záujmy patria

Katalógový test od Baumgartenovej a Tramera, potom Strongov záujmový inventár a Test profesijných záujmov (B-I-T II). Na Slovensku sa využíva najmä Test hierarchie záujmov, Cesta k povolaniu (interaktívny informačno-poradenský program) alebo Sprievodca svetom povolání -interaktívny internetový program -VUDPAP, 2004.

2 Hollandov model profesijných záujmov

Teória J. L. Hollanda vznikla v 20. storočí a jeho dotazník, Self-Directed Search (ďalej SDS) je založený na párovaní osobnostných typov s modelmi prostredia, pričom hlavnou myšlienkou je, že ľudia si vyberajú svoje (pracovné) prostredie tak, aby v ňom mohli realizovať vlastné záujmy, uplatňovať schopnosti a aby boli v zhode s ich hodnotami a postojmi (Holland, 1968). Holland tak zdôrazňuje, že je dôležité, aby povolanie bolo v súlade so záujmami jedinca, pričom prihliada na schopnosti a osobné preferencie k typom povolání.

Hollandov model, nazývaný RIASEC, je založený na skúmaní osobnosti, pri ktorom sa zistilo, že ľudí je možné rozdeliť do šiestich skupín osobnostných typov označených písmenami R ako realistický typ (realistic), I ako investigatívny typ (investigative), A ako umelecký typ (artistic), S ako sociálny typ (social), E ako podnikavý typ (enterprising) a C ako konvenčný typ (conventional). Každý človek je v súlade so svojím životným štýlom, správaním, schopnosťami a obľúbenými činnosťami priradený k určitému osobnostnému typu. Podobne sú charakterizované i rôzne pracovné činnosti ako typy R, I, A, S, E a C. Povolania sú rozdelené do šiestich skupín pracovného prostredia, pričom nárokom každej pracovnej činnosti vyhovuje určitý osobnostný typ a naopak, každému osobnostnému typu zodpovedá pracovné prostredie, ktoré vyhovuje jeho záujmom a schopnostiam. Osobám typu R tak najviac vyhovuje profesia typu R. Cieľom dotazníka SDS je pomôcť priradiť osobnostný typ do správneho pracovného prostredia (Holland, Rayman, 2013). Osobnosť človeka a prostredie v ktorom žije alebo pracuje, však na seba navzájom pôsobia. Určitý typ prostredia, uvádza Wampold (1995), láka ľudí s konkrétnymi charakteristikami avšak, toto prostredie je následne modelované ľuďmi, ktorí v ňom žijú a pracujú. V danom type pracovného prostredia by tak ideálne mali pracovať ľudia s podobnými záujmami, hodnotami a vlastnosťami.

Jednotlivé osobnostné typy a pracovné prostredia Holland umiestnil do hexagonálneho modelu ktorý znázorňuje i vzťahy medzi jednotlivými typmi osobnosti/prostredia. Vzdialenosť typov v hexagóne naznačuje ich vzájomnú podobnosť, čiže napríklad umelecký typ bude mať viac spoločného so sociálnym, ale bude takmer opakom konvenčného typu (Holland, Rayman, 2013).

Povolanie však nemusí patriť výlučne len do jedného z typov, tie sa väčšinou určujú kombináciou viacerých škál, pričom dve až tri prevažujú. Výsledkom v SDS je trojpísmenkový kód, ktorý reflektuje tri najvyššie hodnoty škál a charakterizuje tak osobnosť alebo prostredie. Takže napríklad výsledný kód SAC naznačuje podľa Hollanda (1997), že človek je primárne sociálne zameraný, avšak vyhovuje mu i umelecké alebo konvenčné zameranie .

Holland svoju teóriu postavil na troch princípoch, a to na princípe *kongruencie, konzistencie a diferenciácie* (Holland, 1997).

Princíp kongruencie predpokladá súlad medzi profilom osobnosti a podmienkami prostredia. Kongruentný model znamená, že profesijná voľba je v zhode s osobnosťou. Kongruencia predikuje spokojnosť a výkonnosť v zamestnaní (Mezera, 2008), posilňuje profesijnú stabilitu a úspech.

Princíp konzistencie odkazuje na hexagonálny model. Výsledný kód, ktorý reflektuje zameranie osobnosti je konzistentný, ak je zložený z príľahlých typov na Hollandovom šesťuholníku. Nekonzistentný model zložený zo vzdialených vrcholov hexagónu môže byť dôsledkom neznalosti vlastných osobnostných charakteristík.

Princíp diferenciácie stvára stupeň, akým sa líši skóre v jednotlivých typoch.

Diferencované profily majú vyššie skóre v určitých dominantných škálach, zatiaľ čo nediferencované profily majú vo všetkých škálach podobné skóre, čo môže súvisieť s nevyhranenými záujmami.

2.1 Osobnostné typy a ich záujmy

Jednotlivé osobnostné typy sú podľa Hollanda definované osobnostnými vlastnosťami, záujmami a schopnosťami jedinca (Holland, 1997; Mezera, 2008, Fortis, 2018)):

Realistický typ (Realistic)

Ľudia spadajúci do realistického typu sú zväčša praktickí, konzervatívni, založení materialisticky, menej spoločenski a angažovaní, ale vytrvalí. Uprednostňujú konkrétne a zreteľne stanovené činnosti, majú radi vonkajšie aktivity zamerané na fyzickú prácu. Radi manipulujú s rôznymi strojmi a nástrojmi a uprednostňujú prácu s vecami, prípadne zvieratami pred prácou s ľuďmi. Medzi ich silné stránky patria mechanické, atletické, manuálne a technické schopnosti.

Investigatívny typ (Investigative)

Investigatívny alebo tiež výskumný typ sa vyznačuje samostatnou prácou, sú to ľudia s introvertným ladením, zvedaví, vynaliezaví, s racionálnym, analytickým a kritickým myslením. Medzi ich obľúbené aktivity patrí objavovanie javov a procesov, intelektuálna činnosť, radi sa neustále učia nové veci, zaoberajú sa výpočtami a vo voľnom čase radi čítajú. Majú rozvinuté vedecké, analytické a logické myslenie.

Umelecký typ (Artistic)

Umelecky orientovaný typ ľudí sa vyznačuje kreatívnosťou, intuitívnosťou, otvorenosťou, sú nekonvenční, emocionálni a impulzívni. Bavia ich umelecké a kreatívne činnosti, zaoberajú sa výstrednými nápadmi, skrášľovaním a kultúrnym obohacovaním. Majú umelecké schopnosti, rozvinutú fantáziu, estetické cítenie a jazykové, výtvarné, dramatické, literárne alebo pohybové nadanie.

Sociálny typ (Social)

Ľudia, ktorí sa zaraďujú do sociálneho typu sú spoločenský, radi sa obklopujú ľuďmi, sú ochotní, nápomocní, priateľskí, dokážu súcítiť, presviedčať a byť zodpovední. Vyhľadávajú sociálne kontakty, teší ich starať sa o druhých ľudí, pomáhať, vzdelávať, rozvíjať a liečiť iných. Zo silných stránok majú najviac rozvinutú empatiu, výchovné, pedagogické a interpersonálne schopnosti a vedia vychádzať s inými.

Podnikavý typ (Enterprising)

Ľudia v podnikavom type sú väčšinou extrovertní, ambiciózni, energickí a sebavedomí. Sú motivovaní úspechom, ctižiadostiví, dominantní a zodpovední. Zameriavajú sa na financie, politiku, hospodárske plánovanie a vedenie, motiváciu a presviedčanie druhých. Vynikajú vo vodcovských, komunikačných, presvedčovacích a interpersonálnych schopnostiach.

Konvenčný typ (Conventional)

Konvenčný typ, nazývaný tiež konformný zahŕňa ľudí, ktorým vyhovuje rutinná práca s jasnými pravidlami. Sú dôkladní, detailisti, precízni, vytrvalí, prispôsobiví a svedomití. Medzi ich obľúbené činnosti patrí práca s číslami a textom, organizácia rôznych dokumentov a obchodné či administratívne činnosti, ktoré sa zväčša vykonávajú v interiéri. Majú rozvinuté administratívne, matematické, organizačné a tiež manuálne schopnosti.

2.2 Typológia pracovného prostredia

Hollandova typológia pracovných prostredí popisuje, aké nároky a požiadavky dané pracovné prostredie predpokladá a uvádza tiež príklady prislúchajúcich povolání (Holland, 1996; Mezera, 2005, 2008):

Realistické pracovné prostredie

V realistickom alebo tiež remeselno-technickom prostredí sa vykonávajú najmä systematické pracovné činnosti, pri ktorých sa predpokladá zachádzanie s predmetmi, ktoré sú ovládané rukou alebo pomocou náradia. Pracuje sa so strojmi, technickými zariadeniami alebo v niektorých prípadoch so zvieratami. Tieto povolania vyžadujú remeselnú zručnosť, technické myslenie, často sa odohrávajú v exteriéri. Povolania spadajúce do remeselno-technického prostredia sa týkajú najmä oblasti v poľnohospodárstve, remeselníctve alebo technickej práce. Patria sem povolania ako napríklad inštalatér, vodič kamiónu, strojár, mechanik, elektrikár, lesník.

Investigatívne pracovné prostredie

Investigatívne, vedecko-výskumné pracovné prostredie predpokladá u človeka logické uvažovanie, schopnosť inovatívneho myslenia, dobré pozorovacie schopnosti a schopnosť pracovať pomocou vedeckých metód, mal by byť zvedavý, ochotný neustále sa učiť a zlepšovať systematickým štúdiom. Ide o povolania vo vede a výskume, napríklad mikrobiológ, farmaceut, chemik, fyzik, laborant alebo programátor.

Umelecké pracovné prostredie

V umeleckom prostredí sa pracuje s rôznymi materiálmi, hudobnými nástrojmi alebo vlastným telom. Vyžaduje sa estetické cítenie, výtvarné, hudobné alebo jazykové nadanie, tvorivosť, vytrvalosť a fantázia. Do umeleckej oblasti patria napríklad povolania redaktor, dizajnér, hudobník, herec, spisovateľ alebo fotograf.

Sociálne pracovné prostredie

Sociálne prostredie je typické prácou s ľuďmi, starostlivosťou o druhých, čo zahŕňa poradenské alebo vzdelávacie služby. U ľudí pracujúcich v tomto prostredí sa predpokladá ochota pomáhať, schopnosť vcítenia sa a vychádzanie s ľuďmi. Sociálne prostredie sa týka práce v oblasti školstva, poradenstva alebo zdravotníctva, patria sem povolania ako sociálny pracovník, učiteľ, zdravotný asistent/zdravotná sestra, psychoterapeut, čašníka.

Podnikavé pracovné prostredie

Podnikavé prostredie je vhodné pre ľudí s organizačnými schopnosťami a obchodným myslením. Povolania tohto typu sa zameriavajú na vedenie, presviedčanie a motivovanie ľudí, predaj a dosahovanie ekonomického zisku. Pod pracovnú oblasť manažmentu a predaja spadajú zamestnania ako finančný manažér, právnik, politik, reklamný agent, obchodný zástupca.

Konvenčné pracovné prostredie

V konvenčnom prostredí sa pracovná činnosť týka systematického zachádzania s číslami, údajmi a informáciami, kontroly, archivácie a dokumentácie. Vyžaduje sa spoľahlivosť, organizačné schopnosti a obsluha kancelárskej a výpočtovej techniky. Do konvenčnej oblasti patria úradnícke a administratívne povolania, napr: knihovník, pokladník, recepcný, sekretárka. Z popisu osobnostných typov a pracovných prostredí Johna Hollanda je zjavné, že určitý typ osobnosti a určitý typ prostredia vždy vytvárajú pár a ku každému osobnostnému typu je tak možné priradiť pracovné prostredie, ktoré mu bude vyhovovať, bude mu poskytovať príležitosti na využitie svojich schopností, poskytovať priestor, kde môže vykonávať svoje záujmy a ktoré bude kongruentné s jeho kompetenciami a hodnotami. Táto zhoda osobnosti a jej profesijného zamerania predikuje pracovnú spokojnosť, stabilitu a úspešnosť (Holland, 1996).

Hollandov model profesijných záujmov umožňuje nielen poznávať, ale aj predpovedať voľbu povolania konkrétnej osoby, jej spokojnosť v zamestnaní, profesijnú stabilitu a úspech, voľbu štúdia, študijný úspech a kvalifikáciu.

Celkom novou teóriou je SCCT – Sociálno-kognitívna kariérová teória (John W. Lent, Steven D. Brown a iní), ktorá poskytuje jednotiaci rámec pre základné princípy z teórií Supera, Hollanda a Krumboltza. Ústredným konštruktom tejto teórie je *sebaúčinnosť* (*self-efficacy*). Spája vlastné očakávania výsledkov s ostatnými faktormi osobnosti a kontextu. Uznáva, že existuje veľa osobnostných vplyvov a vplyvov prostredia (napr. sociokultúrne bariéry), ktoré môžu posilniť alebo úplne „zničiť“ ľudskú aktivitu v kariérovom vývine.

3 Faktory, ktoré ovplyvňujú profesijné zameranie

Voľbu povolania ovplyvňujú mnohé faktory, ktoré môžu prispieť k rozhodnutiu o profesijnom zameraní. Táto voľba sa odohráva najmä v adolescencii, v období, kedy je človek najcitlivejší na rôzne vonkajšie vplyvy. Tieto faktory je možné rozdeliť na *vnútorné činitele*, napríklad pohlavie, vek, schopnosti jedinca a na *sociálne činitele*, kam sa zaraďuje najmä vplyv rodiny, rovesníkov, školského prostredia a médií. Otázky vnútornej motivácie sú v súčasných podmienkach neistoty na trhu práce nanajvýš aktuálne, uvádza Hargašová (2011). Orientácia v sebe, vo vplyvoch kontextu, stimulácia sebaúčinnosti, orientácia na ciele v zmysle „Aký typ práce očakávam, že budem robiť?“ je obsahom poradenského procesu na ktorý nadväzuje orientácia v databázach škôl, povolání a zamestnaní.

Jedným z najvýznamnejších faktorov v rozhodovaní sa o ďalšom vzdelávaní a odbornom zameraní je rodina, uvádza Tamášová (2007). Pomáha mladému človeku pri začleňovaní sa do spoločnosti a preto zohráva úlohu aj pri rozhodnutiach ohľadom jeho budúcnosti. Rodina

ovplyvňuje orientáciu profesijných záujmov v rôznych aspektoch, napríklad v spôsobe výchovy. Rodičia môžu byť idolmi, pretože mnoho hodnôt a záujmov dieťa preberá práve od rodičov (Siváková, 2013, Tamášová – Geršicová, 2013, Nurmi, 1991). Rodina je dôležitou sociálnou a emocionálnou podporou pri náročnej úlohe rozhodovania. Zabezpečuje sociálnu integráciu, mladý človek má kontakt s ľuďmi, ktorí majú podobné osobnostné charakteristiky a záujmy a tak dokážu medzi sebou zdieľať svoje skúsenosti. Je tiež dôležitým zdrojom a podporou sebaúcty a dôvery v schopnosti jedinca. Rodina poskytuje informácie, rady a tiež finančnú pomoc. Avšak vplyv rodiny môže byť aj negatívny, ak rodičia chcú dosiahnuť svoje vysnívané ciele prostredníctvom svojich detí, a neprihliadajú na ich záujmy a schopnosti.

Dôležitým sociálnym faktorom pri rozhodovaní o budúcom povolaní najmä v období adolescencie je *rovesnícka skupina* (Kiuru, Kovisto, Mutanen, Vuori, & Nurmi, 2011) s ktorou trávajú mnoho času a je pre nich dôležité prijatie rovesníkmi a popularita v skupine. Dospievajúci si častokrát vyberie strednú školu práve pod nátlakom rovesníckej skupiny, pretože často diskutujú o svojich plánoch a jedinci v takýchto skupinách sa navzájom veľmi dobre poznajú. Skupina tak môže jedincovi poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu, ak napríklad nie sú jeho študijné výsledky v súlade so zvoleným typom školy (Kiuru, Aunola, Vuori, & Nurmi, 2007).

Adolescent trávi veľa času svojho života v školskom prostredí, ktoré má taktiež na rozhodnutie o budúcej kariére obrovský vplyv. Zaujatie konkrétnym školským predmetom alebo skupinou predmetov a školskou klímou môže byť rozhodujúcim faktorom pri výbere ďalšieho povolania (Bajtoš, 2016). Dôležitú úlohu pritom zohráva nielen obsah predmetu, ale aj forma jeho vyučovania a učiteľ, ktorý dokáže v žiakoch vzbudiť záujem o danú oblasť. V škole by ideálne malo byť k dispozícii aj profesionálne kariérne poradenstvo (Hlad'o, P.- Lazarová, B.- Hloušková, I, 2019), ktoré žiakovi poskytuje informácie o možnostiach uplatnenia a pomôže žiakovi pri smerovaní ďalšieho odborného vzdelávania alebo pracovného zaradenia. Tím poradcov, ktorý sa podieľa na poradenskej činnosti by mal ideálne pozostávať z výchovného poradcu, metodika prevencie a školského psychológa. Spolupodieľať by sa mal taktiež triedny učiteľ, ktorý pozná celkový výkon svojich žiakov (Barabási, 2017), a tak dokáže porovnávať výsledky z jednotlivých predmetov a taktiež by sa mal zaujímať o osobnostné predpoklady a záujmy žiakov.

Pre deti v školskom veku (Barabási, 2011) sú najmä médiá jedným z hlavných zdrojov informácií o povolaniach. Televízia a rôzne iné masmédiá vytvárajú imidž povolání, niektoré

sú prezentované ako viac, iné ako menej žiaduce, čo môže mať pri nekritickom prijímaní vplyv na budúce zameranie jedinca (Chandler & Reckker, 2011).

Pohlavné stereotypy môžu tiež prispieť k rozhodnutiu o povolání. Vnímanie niektorých povolání ako pohlavne stereotypných sa rozvíja už v detstve, napríklad pod vplyvom médií. Ukázalo sa, že aj stredoškólači, ak nemajú presnú predstavu o svojom budúcom povolání, sa radšej rozhodnú pre také, ktoré je podľa nich typické pre ich pohlavie (Fouad, 2007). V dnešnej dobe sa však už tieto stereotypy vytrácajú a jednotlivé zamestnania už nie sú tak striktné vnímané ako mužské alebo ženské (Watson & McMahon, 2005).

Záver

Vnútrotnými psychickými činiteľmi individua sú komponenty kognitívne (schopnosti), afektívne (osobnosť) a konatívne (motivácia a záujmy), ktoré pôsobia ako integrované zložky (Ackerman & Beier, 2003). Záujmy ako faktor ovplyvňujúci voľbu povolania zaradil Holland do svojho modelu, ktorý sme uviedli v predchádzajúcej časti článku.

Kognitívne schopnosti zohrávajú úlohu najmä pri schopnosti rozhodnúť o svojej budúcnosti a kariérnom zameraní. Nadobudnuté schopnosti formálnych operácií a metakognície umožňujú zhodnotiť pravdepodobnosť dosiahnuť vytýčený cieľ a prípadne zmeniť stratégiu (Nurmi, 1991). Povolanie by sa malo vnímať ako možnosť sebarealizácie, uplatnenia vlastných schopností a malo by odrážať osobnosť človeka, jeho hodnoty a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s aktuálnymi požiadavkami pracovného trhu a možnosťami uplatnenia. Už v detstve sa vytvárajú predstavy o vysnívanom povolání. Avšak tá najzložitejšia voľba prichádza najmä v období adolescencie, kedy sa rozhoduje o profesijnom smerovaní.

Zásadná zmena charakteru práce v súčasnosti, ktorá vyžaduje vysokokvalifikovanú pracovnú silu, schopnú pracovať s novými technológiami, predovšetkým IKT, ale aj zmeny na trhu práce, značné množstvo dlhodobo nezamestnaných bez kvalifikácie, prebytok niektorých profesií na jednej strane a chýbajúce profesie na druhej, rozvoj súkromného podnikania, nutnosť vykonávať práce, ktoré sa nijako nedajú nazvať „vysnívanou prácou“, to všetko signalizuje podľa Hargašovej (2011), že je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti. V rezorte školstva má kariérové poradenstvo výhodu v tom, že tu existuje dobré teoretické zázemie s odborníkmi, ako sú: Kočšo, J., Grajcar, Š., Lepeňová, D., Hargašová, M., Hybenová, V., Vendel, Š., Hvozdič, S., a iní, a vo svete sú známi najmä: Ackerman, P. L. - Beier, M. E., Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, Ch., Eder, F., Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, A., Niles, S. G., Brown, S. D., Lent, R. W. a. Máme vyškolených poradcov v PPPP a výchovných /kariérových poradcov na základných a stredných školách. Využívajú sa formy individuálneho, skupinového a hromadného poradenstva, konzultácie, štandardizované diagnostické metodiky aj neformálne postupy a hry, objavujú sa interaktívne počítačové programy.

Pomoc pri plánovaní profesijnej kariéry môžu poskytnúť aj záujmové dotazníky, ktoré mapujú profesijné záujmy jedinca. Najďalej v aplikácii postúpila Hollandova teória. Hollandov prístup má svoje korene v typológii a vychádza z predpokladu, že osobnosť sa dá opísať kombináciou šiestich typov (realistický, bádateľský, umelecký, sociálny, podnikateľský, konvenčný) a podobne aj prostredie (pracovné, študijný program, aktivity vo voľnom čase) sa dá začleniť do šiestich typov. Profesijné záujmy sú vnímané ako tendencia k určitému profesijnému typu a ako profesijné zameranie. Veľkú pomoc pri štarte do profesijnej kariéry môže poskytnúť rodina, výchovný poradca v škole, triedny učiteľ a odborné poradenské centrá. Situácia na trhu práce však signalizuje, že je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti.

Literatúra

- ACKERMAN, P. L. - BEIER, M. E. (2003). *Intelligence, Personality, and Interests in the Career Choice Process. Journal of career assessment*, 11(2), 205-218.
- AMUNDSON, N. E. – HARRIS-BOWLSBEY, A. – NILES, S. G. (2009). *Essential Elements of Career Counseling. Techniques and Methods*. New Jersey: Merrill, Pearson. ISBN 978-0-13-158218-7
- BAJTOŠ, J. (2016). *Klíma školy ako determinant rozvoja osobnosti žiaka na strednej škole*. In Zelina, M. a kol. *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: TRIBUN EU, ISBN 987-80-263-1062-4
- BARABÁSI, T. (2011). *Óvodakezdéstől iskolalépésig*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi kiadó.
- BARABÁSI, T. (2016). *Tanítástanulási és tanulástanítási alapismeretek*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi kiadó.
- BAUMLER, B. - PRATER, K. (1995). *Social Skills of and Social Environments Produced by Different Holland Types: A Social Perspective on Person-Environment Fit Models. Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 365-379.
- BROWN, S. D. – LENT, R. W. (2005). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken. ISBN 0-471-28880-2 (cloth)
- HARGAŠOVÁ, M. (2011). *Kariérové poradenstvo v 21. storočí*. In Matula, Š. (ed.) *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti*. Dolný Kubín: CPPPAP a VÚDPAP, ISBN 978-80-970806-5-5
- HLAĐO, P. (2013). *Pohledy žáků maturitních a nematuritních oborů středních škol na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch*. In Danielová L. et al. (eds) *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelevova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-918-6

HLAĐO, P.- LAZAROVÁ, B.- HLOUŠKOVÁ, L. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia paedagogica*, 24(2), 2019, doi.org/10.5817/SP2019-2-3

FORTIS, E. (2018) Manager's Personality and Their Professional Career. *Acta Educationis Generalis*, 8(3), 2018 <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0002>, ISSN 2585-741X print, ISSN 2585-7444 online

FOUAD, N. A. (2007). *Work and Vocational Psychology: Theory, Research, and Applications. Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.

CHANDLER, C. - RECKERR, E. (2011). *Using Media to Broaden Students' Knowledge about Career Choices. Techniques: Connecting Education And Careers*, 86(8), 48-50.

HIDI, S. - RENNINGER, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

HOLLAND, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal Of Counseling Psychology*, 13(3), 278-288.

HOLLAND, J. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. *The Journal Of Applied Psychology*, 52(1)

HOLLAND, J. L. (1996). Exploring Careers with a Typology: What We Have Learned and Some New Directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406.

HOLLAND, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3th ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.

HOLLAND, J. L., & Messer, M. A. (2013). Test Review: Self-Directed Search®—Fifth Edition. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, (1-5).

HOLLAND, J. L. - RAYMAN, J. R. (2013). The Self-Directed Search. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds.), *Advances in Vocational Psychology: Volume 1: the Assessment of interests*, (55-82). New Jersey: Routledge.

JÖRIN, S. et al. (2003). DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Hollanda). Dotazník a Rejstřík profesí. Autorka české úpravy HOSKOVCOVÁ, S. Praha: Testcentrum, s. r. o

JUHÁSZ, E. – MÁRKUS, E. (2002). Az autonóm tanulás hazai előzményeiből. *EDUCATIO* 2, pp. 314-318.

KIURU, N. - KOIVISTO, P. - MUTANEN, P. - VUORI, J. - NURMI, J. E. (2011). *How Do Efforts to Enhance Career Preparation Affect Peer Groups?*. *Journal Of Research On Adolescence*, 21(3), 677-690.

KIURU, N. - AUNOLA, K. - VUORI, J. - NURMI, J. E. (2007). *The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. Journal Of Youth And Adolescence*, 36(8), 995-1009.

- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 807169195X
- LEPEŇOVÁ, D. – HARGAŠOVÁ, M. 2012. Kariéra v meniacom sa svete. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. s. 80. ISBN 978-80-8052-407-4
- LOW, K. S. D. - YONN, M. - ROBERTS, B. W. - ROUNDS, J. (2005). The Stability of Vocational Interests From Early Adolescence to Middle Adulthood: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713-737.
- MÁRKUS, E.- GYÖRGYI, Z. (2016) 3. Pillar II. :Non-formal Learning, In: Kozma T (ed) Learning regions in Hungary: from theory to reality. Brno: Tribun EU, 2016. pp. 57-71.
- MEZERA, A. (2008). *Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. Brno: Computer Press ISBN 978-80-251-2395-9
- MEZERA, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje*. Praha: Portál.
- NURMI, J. E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- SIVÁKOVÁ, G. (2013). Hodnoty a hodnotová orientácia vo vzťahu k vzdelávaniu ako predpokladu utvárania disciplíny. In Jablonský, T. – Matúšová, S.(eds.) *Učiteľ a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo - výzva pre vzdelávanie*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0089-9
- SUPER, D. E. (1985). New Dimensions in Adult Vocational and Career Counseling. Occasional Paper No. 106. *National Center for Research in Vocational Education*, 85, 1-44.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie /Z rodiny do života/*. Ivanka pri Dunaji: AXIMA, (2007). ISBN 978-80-969178-3-9
- TAMÁŠOVÁ, V. – GERŠICOVÁ, Z. (2013). Chaos v hodnotách alebo podpora rodičov a učiteľov pri vstěpovaní a prijímaní hodnôt stredoškolskou mládežou. . In Jablonský, T. – Matúšová, S.(eds.) *Učiteľ a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo - výzva pre vzdelávanie*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0089-9
- VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- WAMPOLD, B. E. - ANKARLO, G. - MONDIN, G. - TRINIDAD-CARRILLO, M., SCHULTHEISS, D. E. P. - KRESS, H. M. - MANZI, A. J. - GLASSCOCK, M. J. (2001). Relational Influences in Career Development: A Qualitative Inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 216-239.
- WATSON, M. - McMAHON, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.

Jazyková úprava: Viola Tamášová (SJ) a Zoltán Tamáš (FJ)

Kontaktné adresy autoriek/ Contacts:

Assoc.prof. PhDr. Barabási Tünde, PhD.

Universitatea Babes-Bolyai

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Odorheiu Secuiesc, str. Budvár nr. 2, RO

tunde.barabasi@gmail.com

Assoc.prof., PhDr. Viola Tamášová, CSc.

DTI University, Sládkovičova 20

Department of School Pedagogy

Dubnica nad Váhom, SK

tamasova@dti.sk

CHOSEN ASPECTS OF BILINGUALISM

EDINA BOROVSKÁ

Abstract

The connected world which without bilinguals, individuals who are able to communicate in more than one language, could only be imaged with severe difficulties, if at all. Thus, close attention and numerous researches into language learning are with no doubt of significant importance. Bilingualism represents an enormous field for discussion and investigation. The aim of the present paper is to approach this phenomenon and to discuss chosen aspects of it while relying on some of the newest findings. At first, the focus will be placed on defining the term itself since the understanding of bilingualism has undergone a considerable change over the past decades setting rather arduous expectations on bilingual individuals. Furthermore, the proficiency of the known languages and the dominance of one language as its consequence will be spelled out. Additionally, the influence of the bilingual's known languages will be examined. A possible interplay of the acquired languages is to be assumed since a single bilingual brain ought to entertain both of them even in communication situations when only one is being practised. In this context code-switches and borrowings will be looked at. The discussed thoughts will be summarised in a conclusion.

Abstrakt

Bilingvizmus je neodmysliteľnou súčasťou života v 21. storočí. V súkromí, ako aj v pracovnej sfére hrajú jedinici schopní dorozumieť sa dvoma alebo viacerými jazykmi významnú úlohu. Ovládanie ďalšieho jazyka okrem materinského nie je žiadnou výnimkou, ale bežným javom. Bilingvizmu sa preto venuje veľká pozornosť a stojí v centre záujmu početných výskumníkov a ich experimentov. Predkladaný text si kladie za cieľ priblížiť tento komplexný fenomén, pričom sa sústreďuje na vybrané aspekty. Autorka ponúkne možné oblasti výskumu a následne sa zameria na vymedzenie samotného pojmu, ktorý je často sporne chápaný. Dôležité je podotknúť, že súčasné ponímanie bilingvizmu sa líši od počiatočných definícií, ktoré kládli na bilingvistov priveľmi vysoké nároky. Autorka následne diskutuje možnú dominanciu niektorého z ovládaných jazykov jedinca, ako aj vzájomný vplyv jazykov v komunikačných situáciách. Ovládanie dvoch alebo viacerých jazykov môže mať za následok vmiešanie prvkov: slov, fráz alebo aj celých viet hostujúceho jazyka (guest language) do bazového jazyka (base language). Za podmienok vzájomného pôsobenia jazykov dochádza k tzv. prepínaniu kódov (code-switches) a k jazykovým výpožičkám (borrowings). Autorka na záver zhrnie hlavné myšlienky predkladaného textu.

Keywords

bilingualism, language, code-switches and borrowings

Kľúčové slová

bilingvismus, jazyk, prepínanie kódov a jazykové výpožičky

Introduction

The complexity of bilingualism already becomes obvious when trying to give a definition of the notion itself. There are several aspects which need to be considered in order to approach this phenomenon. First of all: *Who is bilingual? What level of language has to be mastered in order to be bilingual? Should the speaker be able to use the languages in question faultlessly or is some basic vocabulary and the knowledge of simple grammar rules enough? Do bilinguals have to be proficient in both languages on the same level?* Furthermore, the age of the speaker when acquiring the language is to be examined. *Does the individual need to be raised in a bilingual environment or can they learn the language later (in formal educational environment) and still be labelled as bilingual? Do the languages have to be learned simultaneously or can they be acquired successively as well?* If going deeper, the question of a possible interplay between the languages is to be addressed. *What happens with the language which becomes less active because the other is being used? Does it become passive? Do they get mixed? Do they influence each other? If so, is the influence something unfavourable?* Already the above stated questions indicate that there cannot be a clear-cut answer. Apart from the profound nature of bilingualism the individuality of each person is to be acknowledged. Not only are all language users idiosyncratic, but they also process the given stimuli in a different way and are exposed to unique language environment and experiences throughout their lives. Many more questions could be raised here. Although the complexity of bilingualism might raise doubts for dealing with it, its significance, however, cannot be denied if we are to approach (at least to some extent) the unique mechanisms of language learning.

First of all, a try should be given to reflect who a bilingual is. While staying on the surface, one could say that it is a person who speaks two languages. Indeed, a statement one has to agree with, but it leaves numerous loopholes. Bloomfield (1933) spoke about a native-like knowledge of two languages and saw bilingualism as a flawless and equally balanced practice of two languages. Impeccable usage of both languages and the absence of accent were central for a *real* bilingual. This becomes problematic since mastering two languages in all their complexities (in spoken and written form and acquiring productive as well as receptive skills) might appear a too demanding task to be. Among others, Bialystok (2003), Mishra (2018),

Grosjean (2018) and de Bot (2019) criticized this manner of understanding bilingualism. Grosjean (2018) claimed that a bilingual cannot be perceived as two monolinguals in one person. Already the tests, typically used to measure language knowledge of bilinguals, appear problematic. These tend to stress the form of language rather than taking into account the language ability in specific contexts. They are often prepared for the purposes of testing monolinguals; that way they simply cannot capture the complex nature of bilingualism respecting the specific situations and domains in which the languages are exercised by the individual. The definition of bilingualism has been modified over the years in favour of overcoming the above mentioned misconception employing a rather general way of accepting its profound nature. Grosjean (2018) describes bilingualism as the use of two or more languages or dialects in everyday situations. This way neither the level of proficiency nor the number of acquired languages is restricted. The term *real bilingual* as well as the effort for reaching monolingual standards in all known languages seem to be in the current state of conception overcome.

The prevailing image of bilinguals is connected with the belief of an early, that is, childhood bilingual experience. The exposure to both languages should take place in a relatively equivalent level and the usage of the two languages ought to happen in various contexts and situations in a comparable effortless way. Yet, there are individuals who experience the second language later. Thus, the question of timing arises. In this context, the simultaneous, sequential early and late language learning should be mentioned. All these three groups can achieve through thorough immersion a high level of language skills. Leeuw (2014) considers that there is categorically no obstacle preventing a late learner from achieving a native-like proficiency. (There are, however, some aspects concerning the critical period which need to be kept in mind in regard to the speaker's pronunciation, see e.g. Bialystok (2003) and Wicha, Moreno, Carpasco-Ortiz (2019).) As follows, sufficient language immersion and favourable conditions for language learning are decisive factors for language success and not necessarily the age of the language encounter. It should be noted, however, that an individual who has been exposed to the second language early on gets probably more practise in it and more opportunities for its usage. This allows hypothesizing that success is less dependent on the plasticity of the brain than on the logical equation: the longer practice, the better knowledge.

The proficiency of the speaker's each known language is in most cases different. Language skills of bilinguals' are rarely well-balanced.³ This is caused by the fact that the languages are used in different language contexts. One specific area of a language might be developed very well, whereas the same area in the other language is lacking. This should not be surprising since bilinguals use their languages in different contexts – termed as complementarity principle by Grosjean (1997). For a specific domain one language is well-founded, while another domain needs the usage of the other language. This explains why an individual is able to discuss a topic, e.g. work-related, in one language (L1) effortlessly but in the other language (L2) the same topic would be rather challenging to talk about. This is caused by the fact that L1 is usually exercised at work while L2 plays a role in non-related work environment. Hence, the vocabulary in both languages differs. It is the reason for struggling when the need for translation suddenly occurs. The lack of translation equivalents might lead to production and reception difficulties. The phenomenon of using one language for one domain and another language for other domains justifies the reason for the knowledge of two or more languages. If all domains could be covered by one language only, bilingualism would be superfluous.

Based on proficiency, bilinguals tend to have a dominant language. It is the language which is used more frequently, in more domains, than the other one. If a language is not practised extensively but only in a restricted number of domains and/or with a limited number of interlocutors, it cannot be developed as well as the one which is being exercised on a regular basis. Language dominance can change over time. The dominant language becomes less dominant or a loss⁴ of a language occurs or on the contrary, chances for learning a new language appear. Language configuration shifts might be conditioned for example by change of residence, death of a relative with whom the language has been practised, meeting a companion who speaks a different language etc. Thus, the dynamic character of language configuration becomes apparent.

The knowledge of two or more languages raises a profound question concerning their interplay. Bilinguals can adjust the usage of known languages according to their needs and

³ It may occur that an individual is able to use with ease a language orally but has absolutely no knowledge of its written form.

⁴ As indicated, language loss, attrition, is also a potential case. Bilinguals might lose their knowledge of (a) language(s), be the first or second. Forgetting can be caused by migration and losing as a consequence of having medical issues, aphasia. It is a mental condition causing inability to speak and/or to understand speech and/or losing control over the employment of *the right* language (right for a situation) because of some brain injury. When language forgetting takes place, the use of that specific language is marked by hesitations, word-search, influence of the stronger language on syntax, lexicon, accent etc. The signs are often accompanied by self-consciousness and uncertainty of the speaker when striving to produce the waning language.

contextual appropriateness. Since the bilingual brain entertains two language codes they might influence each other (to a varying extent). They can be used together at the same time creating a form of mixed speech when code-switches and borrowings appear. In bilingual interactions words, phrases or even sentences from the language which is at the time not used (guest language) are frequently brought into the base language (the one being exercised).⁵ This phenomenon has been termed as code-switching. Switching is subconscious and is conditioned by personal preference, interlocutors, context, environment etc. Hence, distinct languages can be brought together. As indicated, bilinguals use their languages in different situations, e.g. one is facilitated in home environment when being with family members (L1), one at work (L2) and perhaps another one when socializing with friends (L3). However, it can happen that this individual talks about work related topics with their parents (environment of L1) but L2 is used since the individual can express thoughts about their job better in that language. Furthermore, the same individual might use L3 when making a phone call to their parents in presence of their friends who only speak L3. When switching, all present cues of the interaction get assessed by the speakers. Linguistically conditioned switching seems to take place when there is no term for *something* in one language, thus, the other language substitutes the missing element in a given situational need. This is also the case when semantic fields in one language are differentiated for the speaker or when there is a temporary need for complementing a term from the other language. A code-switching is not to be looked at as a haphazard manner of language usage but rather as “a well-governed process used as a communicative stratagem to convey linguistic and social information.” (Grosjean 2013, p. 19) The phenomenon when an element is borrowed from one language into the other and gets phonologically and/or morphologically adopted is called borrowing. The reasons for such language behaviour could be hypothesised to fill a linguistic gap, to use the right word, to add emphasis to a statement etc.

Both stated phenomena have been examined by researchers over the past years. Although much is still unclear, code-switches are believed to slow down the perception process of bilinguals as opposed to processing utterances in a purely monolingual mode. (Monolingual mode means that only one of the known languages is being used, for example in a communicative situation with a monolingual interlocutor.) The existence of a delay, also called switching cost, has been found by several researchers, among others, by Macnamara and Kushnir (1971), Neufeld

⁵ This language behaviour is dependent on the speaker(s) in question. There are individuals who do not wish to code-switch and to implement borrowings into their speech. While some use code-switching and borrowings often, some prefer to stick to the base language only.

(1976), Olson (2016). Such studies used eye-mounted tracking devices which monitored the participants' eye movements in order to measure their reaction time on the stimuli and/or asked the participants to judge the truthfulness or falseness of given sentences. Although there seems to be a consensus over a delay, Grosjean (2018) points out that the needed extra time does not cause a falling behind of bilinguals (compared to monolinguals) since perception is a process which unfolds and a delay is easily made up without impairing the final result.

Code-switches and borrowings used to be labelled as negative language habits and were often mistakenly perceived as interferences. Interferences are deviations caused by involuntary impact of one language on the other. When being in monolingual mode the less active language can seep through, thus, interferences occur. They are either rather permanent traces (accent, syntactic structure) or ephemeral accidental slips (one-time use of wrong accent/wrong expression). Nonetheless, code-switches and borrowings are used intentionally since the speaker is aware that they share the same languages with their interlocutor. This proves the importance of distinguishing between interferences from code-switches and borrowings.

Conclusion

The presented paper is an effort to approach the very broad field of bilingualism. It aimed to serve as an insight into the topic while addressing some of the research questions. The first concerns to provide a definition of bilingual individuals. The second sought to outline the often unbalanced language skills of bilinguals'. The third part addressed the question about the influence of the bilinguals' languages on each other. Here the occurrence of code-switches and borrowings were spelled out.

The paper hopes to make a small contribution to the discussion about bilingualism. Although it lies in the focus of numerous researchers, there is still a lot unknown. More research based on plausible theory is inevitable. There is a long way in front of neuroscientists and linguists worldwide if the profound nature of bilingualism is to be uncovered.

Literature

BIALYSTOK, E. (2003). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, New York: Cambridge University Press. ISBN 0 511 01239.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*, London: George Allen & Unwin LTD. ISBN 0 04 400016 2.

BOT, de K. (2019). *Defining and Assessing Multilingualism*, P. 3-18. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. India: Wiley Blackwell. ISBN 9781119387701.

GROSJEAN, F. (1997). *The bilingual individual*, P. 163-187. In: *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. ISSN 1384-6647.

GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*, Great Britain: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-928128-2.

GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0674066137.

GROSJEAN, F. – Ping, L. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell. ISBN 978-4443-3279-7.

GROSJEAN, F. – Byers-Heinlein, K. (2018). *The Listening Bilingual. Speech Perception, Comprehension and Bilingualism*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. ISBN 9781118835722.

JAVIER, R. A. (2007). *The Bilingual Mind. Thinking, Feeling and Speaking in Two Languages*, New York: Springer. ISBN 978-0-387-309-14-9.

JOHANNESSEN, B. G. G. (2019). *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-030-05495-3.

LEEuw, E. (2014). *Maturational Constraints in Bilingual Speech*, P. 25-37. In: *Advances in the Study of Bilingualism*. Great Britain: CPI Group. ISBN 978-1-78309-170-6.

MACNAMARA, J. – KUSHNIR, S. L. (1971). *Linguistic independence of bilinguals: The input switch*. P. 480-487. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 10.

MISHRA, R. K. (2018). *Bilingualism and Cognitive Control. The Bilingual Mind and Brain Book Series 6*, Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-92513-4.

NEUFELD, G. (1976). *The bilingual's lexical store*. P. 15-35. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 14, 6. ISSN 0267-1905.

OLSON, D. (2016). *Bilingual language switching costs in auditory comprehension*. P. 494-513. In: *Language, Cognition and Neuroscience*. Online resource. Found 2.6.2020 <https://www.tandfonline.com/>.

WICHA, N. Y. Y. – MORENO, E. M. – CARPASCO-ORTÍZ, H. (2019). *Real-Time Measures of the Multilingual Brain*. P. 100-120. In: *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*, India: Wiley Blackwell. ISBN 9781119387701.

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Edina Borovská, PhD.

Slovenská technická univerzita v Bratislave

Stavebná fakulta, Katedra jazykov

Radlinského 11

810 05 Bratislava

E-mail: edina.borovska@stuba.sk

MIERA DÔLEŽITOSTI PÍSANÝCH TEXTOV VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV THE LEVEL OF IMPORTANCE OF WRITTEN TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ANNA FÁBOVÁ

Abstrakt

V súčasnosti sa vo vyučovaní cudzích jazykov používajú rôzne metódy na to, aby sa deti, žiaci a študenti čo najrýchlejšie a najlepšie naučili daný cudzí jazyk na čo najlepšej úrovni, no zabudlo sa na to, že nie každá metóda je vhodná v každom veku, prípadne v každej fáze učenia sa, pretože tým plnohodnotne nerozvíja u učiaceho sa učení cudzí jazyk. Príspevok sa snaží vysvetliť, čo je text a aký je rozdiel medzi hovoreným a písaným textom. A takisto sa snaží upozorniť na nedostatočné zastúpenie rozvíjania zručnosti písanie na vyučovaní cudzieho jazyka, ktoré je v dnešnej dobe často v praxi potrebné, ale nie je mu venovaná taká pozornosť vo vyučovaní, akú by si zaslúžil. Môžeme to pozorovať napríklad pri výbere vyučovacích metód, kde sa presadili metódy: priama, audiolingválna a pod., pri ktorých sa kladie väčší dôraz na počúvanie a ústnu komunikáciu ako na čítanie a písanie. Rovnako môžeme pozorovať aj v učebniciach, že prevláda viac cvičení rozvíjajúcich zručnosť hovorenie, počúvanie, čítanie a v menšej miere písanie.

Abstract

Currently, different methods are used in foreign language teaching to help children, pupils and students to learn the language as quickly and best as possible, but it has been forgotten that not every method is appropriate at all ages or at every stage of learning, because it does not fully develop the learner's foreign language. The paper explains the term text and the difference between spoken and written texts, and also points out, among other things, the underrepresentation of the development of writing skills in foreign language teaching. Writing is often demanded in practice these days, however, not as much attention is given to writing in teaching foreign languages as it should be. This can be observed, for example, in the selection of teaching methods, where methods such as direct method, the audiolingual method, etc. have prevailed, which means that more emphasis is placed on listening and communication than on reading and writing. In textbooks we can observe that more exercises develop the skills of speaking, listening, reading and, to a lesser extent, writing.

Kľúčové slová

text, písanie, vyučovací proces, cudzí jazyk, čitateľ, pisateľ

Key words

text, writing, educational process, foreign language, reader, writer

Úvod

Pri koncipovaní a následnom recipovaní textu nevieme, tak ako v matematike alebo fyzike, povedať, či je finálny produkt správny alebo nesprávny. Existujú ale vlastnosti, ktoré by text ako taký mal spĺňať na to, aby bol akceptovaný ako plnohodnotný text a podľa toho vieme následne zhodnotiť mieru akceptability resp. neakceptability a posúdiť, či je daný text naozaj kvalitne napísaný. Pri nesprávnom koncipovaní textu sa častokrát môže stať, že veľmi ľahko dôjde k neporozumeniu, prípadnému nepochopeniu textu, a tým sa informácia, ktorú autor chce čitateľovi pomôcť textu, ktorý nám slúži ako komunikačný kanál, ponúknuť, stratí a text nemá pre čitateľa žiadnu výpovednú hodnotu. Preto je dôležité vo vyučovacom procese venovať danej problematike väčšiu pozornosť a v značnej miere precvičovať na vyučovaní cudzieho jazyka zručnosť písanie, aby učitelia sa prišli do praxe s dobre vyvinutou aj touto zručnosťou a v porovnaní s inými zručnosťami vyváženou schopnosťou koncipovať texty, čo mu následne uľahčí priebeh komunikácie v cudzom jazyku. Nielen učiteľ, ale aj učebnice používané pri vyučovaní cudzieho jazyka napomáhajú rozvoju daných zručností, no v nie stále v rovnomernej norme, čo môže spôsobiť, že učitelia sa bude vedieť výborne komunikovať, ale nebude schopný napísať zrozumiteľný e-mail, ktorý je v dnešnej dobe takisto určitou neodmysliteľnou formou komunikácie.

Text

Slovo text je latinského pôvodu. Latinské *textere* znamená tkať alebo pliesť a jeho gramatický tvar *textum* prekladáme ako utkané. Z tohto nám vyplýva, že v pôvodnom zmysle sa text chápe ako utkaný útvar, pričom tento termín často uplatňujeme ako synonymum akéhokoľvek jazykového prejavu a komunikátu. (Mistík, 1997)

Findra (1986) definuje text ako „všeobecnejší pojem, ktorý stojí nad pojmom jazykový prejav“. Vysvetľuje, že pomenovanie text používame vždy, keď „netreba menovite uvádzať, o aký konkrétny jazykový prejav ide, resp. keď nie je potrebné uvádzať žánrové zaradenie javu“. Písomné vyjadrenie alebo zachytenie myšlienok označuje pojmom text, ktorý podľa neho môže byť celým románom alebo len jednou stranou v ňom. O texte píše, že „napriek svojej neohraničenosti text nie je vágna a neorganizovaná beztvárová jednotlivina. Z formálneho

hľadiska sa za text pokladá lineárna postupnosť jazykových prvkov (najmä viet) a postupnosť základných stavebných jednotiek, ktoré sú usporiadané (pospájané) podľa istých pravidiel. Prostriedky, pomocou ktorých textové jednotky na seba nadväzujú, sa nazývajú konektory. Z obsahového hľadiska je text postupnosť motívov ako relatívne samostatných obsahovo-myšlienkových jednotiek. V texte sa teda pomocou výrazových prostriedkov vyjadruje istý obsah.“ Ako sme sa pri definícii od Findru mohli dozvedieť, tak všetky jazykové prvky a základné stavebné jednotky v texte majú určitú postupnosť a sú usporiadané podľa istých pravidiel. Takisto aj konektory zohrávajú v texte veľmi veľkú úlohu, a to takú, že nadväzujú na seba textové jednotky. O texte môžeme povedať, že relatívne samostatné obsahovo-myšlienkové jednotky sú postupne na seba nadväzujúce a obsah je vyjadrovaný pomocou výrazových prostriedkov.

Tak ako v bežnom živote stretávame sa so štýlom v móde alebo napríklad aj v hudbe, tak sa stretávame so štýlom aj pri koncipovaní textu, ktorý zohráva dôležitú úlohu a dodáva textu určitú jedinečnosť. Túto jedinečnosť text nadobúda výberom vhodných štylizáčnych prostriedkov. Pojem štýl je latinského pôvodu a znamená štýl písania alebo spôsob písania. Mistrík (2002) definuje štýl ako „spôsob prejavu, ktorý vzniká cieľavedomým výberom, zákonitým usporiadaním a využitím jazykových i mimojazykových prostriedkov so zreteľom na tematiku, situáciu, funkciu a zámer autora.“ Štylistiku zase definuje Mistrík (1997) ako „náuku o výbere a spôsobe využívania jazykových, mimojazykových alebo umeleckých prostriedkov a postupov uplatňovaných v procese komunikácie“. Podľa neho sa začína konkrétny štylizáčny proces voľbou „adekvátneho prvku, tvaru, konštrukcie“, ktoré nazýva ako výber vhodného prostriedku. Pri danom výbere pomenovacieho prvku sa uplatňuje sila štýlotvorných činiteľov so zreteľom na to, či sa štylistická hodnota výrazu bude dopĺňať aj prvkom z inej roviny, alebo pomenovací prvok silou svojho štylistického zafarbenia stačí na adekvátny výraz sám. Dané poznatky o texte ako aj štylistike sa v primeranej miere vyučujú, tak ako na základnej, tak aj na strednej škole, a to nielen na vyučovaní materinského jazyka, z ktorého učitelia sa môžu čerpať vedomosti, no v značnej miere aj na vyučovaní cudzieho jazyka. Učivo zahŕňa informácie o tom, ako správne napísať text, čo text musí spĺňať a ako môže byť text štylisticky zafarbený.

Hovorený vs. Písaný text

Pri rozlišovaní hovoreného, ako aj písaného textu nájdeme spoločné znaky, ale aj odlišné. Mistrík (1987) vraví, že každý jazykový prejav sa skladá tak ako z viet, tak aj odsekov, ktoré

môžu byť medzi sebou skĺbené silnejšie alebo voľnejšie. To znamená, že myšlienky autora sú poprepájané istými prvkami, ako je napríklad štruktúra témy a rémy, alebo opakovaním slov a pod. Stupeň danej prepojenosti textu udáva kohéznosť. Pri hovorenom a písanom texte nájdeme isté odlišnosti, ktoré sa danej kohézności týkajú. Pri písomnom prejave je miera kohézności textu väčšia ako pri ústnom prejave, pri ktorom je zase daná kohéznosť rovnomernejšia ako v písanom prejave. Mistrík (1987) udáva, že v písomnom prejave je v porovnaní s ústnym prejavom výraznejšie tematické členenie textu a myšlienky sa vyjadrujú v uzavretejších textových celkoch, pričom v ústnom prejave môžeme zase vidieť plynulejšie hranice. Rozdiely možno pozorovať aj v pomere výskytu viet a súvetí, pričom jednoduché vety a prirad'ovacie súvetia majú väčší výskyt v ústnom prejave, kde to v písomnom prejave nájdeme prevládanie podrad'ovacích a dlhších súvetí. Podrad'ovacie súvetia sa ťažko intonujú, a to je dôvod, prečo sa v písomnom prejave vyskytujú vo väčšej miere ako v ústnom. Sluch človeka je zvyknutý na vnímanie jednoduchých a koordinovaných viet, a preto ústna realizácia podrad'ovacích súvetí vyznieva trochu falošne. Aj daný výskyt podrad'ovacích súvetí v písomnom prejave je jedným z dôvodov, prečo by sa písaniu malo venovať viac pozornosti. Učiaci sa by sa pri precvičovaní zručnosti písanie naučili komplexnejšie uchopiť myšlienku a rozvíť ju vo vete, pričom pri precvičovaní zručnosti hovorenie sa im takáto možnosť nenaskytá.

Učebnice nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka

Pri získavaní informácií o učebniciach, ktoré sa využívajú pri vyučovaní nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, sme na edičnom portáli zistili, že na zozname schválených učebníc, schválených učebných textov, schválených zošitov a odporúčaných učebníc, na zakúpenie ktorých Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR poskytne školám finančné prostriedky na školský rok 2018/2019, ktorý bol aktualizovaný dňa 23.08.2018 pre nemecký jazyk, sa pre nasledujúce kategórie:

- 3. ročník stredných odborných škôl, 3. ročník špeciálnych stredných škôl, 3. ročník gymnázií so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom,
- 3. ročník stredných odborných škôl, 3. ročník špeciálnych stredných škôl s dvojročným a trojročným vzdelávacím programom,
- 7. ročník gymnázií s osemročným vzdelávacím programom, 7. ročník konzervatórií s osemročným vzdelávacím programom

umiestnili didaktické prostriedky:

Názov didaktického prostriedku	Autor	Vydavateľstvo
AusBlick 2	<i>Fischer-Mitziviris</i>	Hueber Verlag
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche A2.1	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, P. Spiridonidou, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche A2.2	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, P. Spiridonidou, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.1	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.2	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
deutsch.com 2	<i>Pasewalck, Neidlinger</i>	Hueber Verlag
Direkt neu 2	<i>G. Motta, B. Ćwikowska, O. Vomáčková, T. Černý, H. Hanuljaková, M. Krappmann, K. Rinas</i>	Klett
Direkt neu 3	<i>G. Motta, B. Ćwikowska, O. Vomáčková, T. Černý, H. Hanuljaková, M. Krappmann, K. Rinas</i>	Klett
Genial 3	<i>Funk, Koenich, Koithan</i>	Langenscheidt
Ideen 2	<i>W. Krenn, H. Puchta, M. Rose, M. Kováčová, M. Mulfinger</i>	Hueber Verlag
Passwort 4	<i>Albrecht a kolektiv</i>	Klett
Pingpong Neu 3	<i>M. Bovermann, K. Frölich, M. Georgiakaki, G. Kopp, S. Tokmakidou, C. Harbauer</i>	Hueber Verlag
Schritte international 3	<i>S. Kalender, P. Klimaszyk, S. Hilpert, M. Kerner, D. Niebisch, F. Specht, D. Weers, M. Reimann, A. Tomaszewski, S. Penning-Hiemstra</i>	Hueber Verlag
SUPER! 2	<i>G. Neuner, A. Breitsameter, C. Cristache, B. Kirchner, A. Kursiša, L. Pilypaitytė, E. Szakály, S. Vicente, F. Komárek, V. Kotůlková, G. Rykalová, J. Hrušková, L. Korečková</i>	Hueber Verlag
SUPER! 3 B1	<i>G. Neuner, S. Vicente, C. Cristache, L. Pilypaitytė, E. Szakály, A. Breitsameter, J. Aßmann, V. Kotůlková, J. Nálepková, G. Rykalová, J. Hrušková</i>	Hueber Verlag
Team Deutsch 2	<i>Esterl, Körner, Einhorn, Kubicka, Krumm</i>	Klett
Team Deutsch 3	<i>Esterl, Körner, Einhorn, Kubicka, Krumm</i>	Klett

a pre kategórie:

- 4. ročník stredných odborných škôl, 4. ročník špeciálnych stredných škôl, 4. ročník gymnázií so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom,
- 8. ročník gymnázií s osemročným vzdelávacím programom, 8. ročník konzervatórií s osemročným vzdelávacím programom

sa umiestnili nasledovné didaktické prostriedky:

Názov didaktického prostriedku	Autor	Vydavateľstvo
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.1	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.2	<i>M. Georgiakaki, E. Graf-Riemann, A. Schümann, Ch. Seuthe, G. Tsigantes</i>	Hueber Verlag
Direkt neu 3	<i>G. Motta, B. Ćwikowska, O. Vomáčková, T. Černý, H. Hanuljaková, M. Krappmann, K. Rinas</i>	Klett
Genial 3	<i>Funk, Koenich, Koithan</i>	Langenscheidt
Passwort 5	<i>Albrecht a kolektív</i>	Klett
Schritte international 4	<i>S. Kalender, P. Klimasyk, S. Hilpert, M. Kerner, D. Niebisch, F. Specht, D. Weers, M. Reimann, A. Tomaszewski, I. Krämer-Kienle, J. Orth-Chambah</i>	Hueber Verlag
SUPER! 2	<i>G. Neuner, A. Breitsameter, C. Cristache, B. Kirchner, A. Kursiša, L. Pilypaitytė, E. Szakály, S. Vicente, F. Komárek, V. Kotůlková, G. Rykalová, J. Hrušková, L. Korečková</i>	Hueber Verlag
SUPER! 3 B1	<i>G. Neuner, S. Vicente, C. Cristache, L. Pilypaitytė, E. Szakály, A. Breitsameter, J. Aßmann, V. Kotůlková, J. Nálepková, G. Rykalová, J. Hrušková</i>	Hueber Verlag
Team Deutsch 3	<i>Esterl, Körner, Einhorn, Kubicka, Krumm</i>	Klett

Po krátkej ankete, do ktorej sa zapojili slovenskí učitelia nemeckého jazyka, sa zistilo, aké učebnice sú v praxi pre 3. ročník stredných odborných škôl, 3. ročník špeciálnych stredných škôl atď. najviac používané. Sú to učebnice:

- *Direkt neu 2*
- *Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche A2.1*
- *Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.1*

- *Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.2*
- *Schritte international 3*
- *Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche A2.2*
- *AusBlick 2*

Pre 4. ročník stredných odborných škôl, 4 ročník špeciálnych stredných škôl atď. sa v praxi najviac používajú tieto učebnice:

- *Beste Freunde – Deutsch für Jugendliche B1.1*
- *Direkt neu 3*
- *SUPER! 2*

Ako môžeme pri danej ankete vidieť, tak sa zo zoznamu s odporúčacou doložkou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pri 3. ročníkoch stredných odborných škôl, špeciálnych stredných škôl atď., do ktorého zoznamu sa dostalo 17 učebníc, v praxi najčastejšie využíva len 6 kníh. Pri 4. ročníkoch stredných odborných škôl, špeciálnych stredných škôl atď. sa zo zoznamu s odporúčacou doložkou, do ktorého sa dostalo 9 učebníc, v praxi najčastejšie využívajú len tri učebnice nemeckého jazyka.

Analýza učebníc – typológia cvičení

Pri tejto analýze učebníc si vyberieme na ukážku dva druhy učebníc a zistíme, ako sú v porovnaní s inými cvičeniami zastúpené cvičenia rozvíjajúce zručnosť písanie.

Prvá učebnica *Schritte international 3 (Niveau A2/1)* obsahuje 7 lekcii s istou špecifickou tematikou pre každú lekcii. V 1. lekcii sa nachádza 25 cvičení, z ktorých len 1 cvičenie sa zaoberá písaním, no nie konkrétne produkciou textu. V 2. lekcii máme takisto 25 cvičení, z ktorého 1 sa zaoberá danou produkciou textu. Učiaci sa majú v danej lekcii zaoberať oznámením/správou, ktorú majú následne v danom cvičení napísať sami. V 3. lekcii máme 24 cvičení a z toho sú 4 cvičenia zamerané na písanie textu, resp. zostavenie textu, ale nie stále je v daných cvičeniach známe, či ide o konkrétnu produkciu textu alebo nie. V 4. lekcii je 25 cvičení a z toho 2 cvičenia sú orientované na produkciu textu, kde učiaci sa píše argumentačný text. V lekcii 5 máme 24 cvičení a z toho až 5 cvičení sa javí ako cvičenia zamerané na písanie textu, pričom v 1 cvičení robí učiaci sa interview, kde len zapisuje informácie, ktoré získal, ale sám nevyprodukoval. Ak sa bližšie pozrieme na dané cvičenia, ktoré aspoň z časti podporujú zručnosť písanie, tak môžeme povedať, že len 3 cvičenia sa mu aj reálne venujú. Pri 6. lekcii nájdeme 27 cvičení a z toho len 2 cvičenia na produkciu textu. Pri poslednej 7. lekcii nájdeme

27 cvičení a z toho 3 cvičenia na produkciu textu, kde učiáci sa majú napr. napísať báseň alebo vytvoriť poukážku, obsahujúcu krátky text. Daná učebnica obsahuje na konci aj krátky sumár k zručnosti písanie, čo sa žiaci počas jej využívania pri vyučovaní naučili. Sú to krátke poznámky, výpisky, oznámenie/správa, mali by vedieť písomne prisľúbiť alebo odrieknuť, vyplňať formuláre, vypísať pohľadnicu, písomne sa ospravedlniť a písomne informovať ohľadom nejakej slávnosti.

Pri pracovnom zošite danej učebnice je rovnako 7 lekcí. 1. lekcja obsahuje 34 cvičení, z toho len 3 cvičenia sa venujú produkcii textu vo forme písania listu, pohľadnice a opisu situácie. 2. lekcja obsahuje 28 cvičení, pričom 2 cvičenia sa zaoberajú produkciou textov, a to opisu. V 3. lekcii nájdeme 26 cvičení, a z toho sú 3 cvičenia orientované na produkciu textov, ktoré sa venujú písaniu e-mailu a dialógu. Pri 4. lekcii nájdeme 21 cvičení, no iba 1 cvičenie je orientované na produkcii textu, a to písaním e-mailu. 5. lekcja obsahuje 37 cvičení, rozborom sme zistili, že len 2 cvičenia sú zamerané na produkciu textu. V jednom z cvičení si učiáci sa spíšu predsavzatia na daný rok a v druhom napíšu e-mail. V 6. lekcii nachádzame 35 cvičení, pričom len 2 cvičenia sa venujú precvičovaniu zručnosti písanie, a to napísaním e-mailu. 7. lekcja obsahuje 27 cvičení, z toho 3 cvičenia podporujú zručnosť písanie.

Ako druhá nám poslúži učebnica *Direkt neu 2*, na ktorej si rozoberieme zastúpenie cvičení podporujúcich zručnosť písanie a konkrétnejšie produkciu textov. Táto učebnica sa skladá z 10-tich tematických lekcí, a to od lekcie 11. po lekciiu 20. Nakoľko učebnica nadväzuje na predošlú učebnicu, znamená to, že pokračuje v označovaní lekcí ďalej. Kniha je zostavená iným štýlom ako predošlá a pri každom cvičení je napísané, akú zručnosť dané cvičenie podporuje a rozvíja. Kniha začína prvou lekciiou, ktorú označuje číslom 11. Táto lekcja obsahuje 11 cvičení a z toho pri 4 cvičeniach má poznámku, že sú orientované na písanie. Z týchto cvičení sa ale nie všetky venujú produkcii textu, ale napríklad jej reprodukcií ako doplnenie zvyšku vety a pod. Reálne z týchto 4 cvičení len 1 cvičenie podporuje produkciu textu a to opis, konkrétne rodiny. 12. lekcja obsahuje 13 cvičení, z toho 7 cvičení podporuje písanie, no len 2 cvičenia sa orientujú na reprodukciu textu, inak sú cvičenia orientované skôr na gramatiku. V 13. lekcii nájdeme 16 cvičení, z toho len 1 cvičenie na reprodukciu textu.

16 cvičení sa nachádza v 14. lekcii. Táto lekcja obsahuje 2 cvičenia orientované na písanie, ale len 1 cvičenie precvičuje zručnosť písanie, a to interviewom. Pri 15. lekcii nájdeme 22 cvičení a z toho až 8 cvičení je označených, že podporujú zručnosť písanie. Z toho len 2 cvičenia sú cvičenia podporujúce produkciu textu. V 16. lekcii nájdeme 17 cvičení, z toho 5 cvičení na

písanie a z týchto len 1 cvičenie na produkciu textu. 18. lekcia obsahuje 18 cvičení, z čoho sú 2 cvičenia orientované na písanie textu, konkrétnejšie na reprodukciu textu. V 19. lekcii je 13 cvičení, z toho 4 cvičenia orientované na písanie a z tých len 1 na reprodukciu a 1 cvičenie na produkciu textu, kde učiaci sa majú napísať svoj príbeh. V poslednej 20. lekcii sa nachádza 13 cvičení, z toho 5 cvičení je orientovaných na písanie a len 1 cvičenie na produkciu textu a ostatné na ich reprodukciu.

Pri pracovnom zošite, ktorý je súčasťou knihy, nájdeme 10 lekcii, a to od lekcie 11. až po lekciiu 20. V prvej 11. lekcii nájdeme 20 cvičení, z toho 1 cvičenie je orientované na zručnosť písanie, konkrétne na produkciu textu, kde majú učiaci sa napísať list, resp. e-mail. V 12. lekcii máme 18 cvičení a z toho 1 cvičenie, v ktorom učiaci sa má písomne vyjadriť svoj názor do diskusného príspevku, čiže cvičenie podporujúce produkciu textu. 13. lekcia obsahuje 26 cvičení a len 1 cvičenie podporujúce produkciu textu. 14. lekcia obsahuje 23 cvičení, pričom 2 cvičenia sú orientované na produkciu textu. V 15. lekcii nájdeme 24 cvičení, no ani jedno podporujúce danú produkciu. Pri 16. lekcii máme 18 cvičení, z toho 2 cvičenia podporujúce produkciu textu tak ako v 17. lekcii, ktorá z 20 cvičení má 1 cvičenie pre nás vyhovujúce. 18. lekcia pri svojich 20 cvičeniach neponúka žiadne cvičenie podporujúce písanie. V 19. lekcii máme 21 cvičení, no len 2 cvičenia sú orientované na produkciu textu, pričom v poslednej 20. lekcii pri 24 cvičeniach nenájdeme ani jedno podporujúce produkciu textu.

Záver

Tak ako kedysi bolo písanie listov formou komunikácie, tak aj dnes sú rôzne fóra, písanie príspevkov, e-mailov, článkov, a o sociálnych sieťach nehovoriac, úplne bežnou vecou, pri ktorých sa vyžaduje dobrá kompetencia produkcie textu. Dobrá forma písomnej komunikácie je dnes kľúčom k úspechu, ku ktorej je potrebné viesť učiacich sa už od začiatku učenia sa cudzieho jazyka. Týmto sa im učivo viac upevní a v pohodlí domova môžu svoje jazykové zručnosti precvičovať samostatne a následne sa s vyučujúcim poradiť o chybách alebo nedostatkoch v daných, učiacim sa napísaných textoch, ktoré vyprodukoval samostatne, kde to pri ústnej komunikácii je potrebné mať v danej chvíli partnera, ktorý daný jazyk už ovláda, aby učiaci sa tak mohol precvičovať cudzí jazyk a dostať následnú spätnú väzbu. Je dôležité, aby sa pri komunikácii poukázalo, kde učiaci sa robí chyby, aby vedel, kde si má dať pozor. Hoci sú odborníci, ktorí by popierali, že nie je správne opravovať učiaceho sa zakaždým, keď spraví chybu, aby nenadobudol negatívny postoj k jazyku, čo je správne, ale na druhej strane je potrebné na dané nedostatky poukázať formou, ktorú učiaci sa prijme, a takto lepšie pochopí dané učivo, čo sa týka gramatickosti. Ako sme mali možnosť vidieť na rozbere dvoch učebných materiálov, tak sa nám ponúka rôznorodosť učebníc s ešte väčšou rôznorodosťou cvičení zameraných na podporu zručností, a to čítanie, počúvanie, hovorenie a pre nás dôležité písanie. Každá analyzovaná učebnica, spojená s pracovným zošitom, podporovala všetky štyri

zručnosti. Rozdiel bol v tom, že dané zručnosti boli podporované v iných pomeroch, čo sme mohli vidieť na výskyte počtu cvičení. Z analýzy je nám jasné, že zručnosť písanie a konkrétne produkcia textov je v učebných materiáloch menej zastúpená ako podpora iných zručností. Je len na pedagógovi, akú učebnú pomôcku zvolí na dosiahnutie cieľa naučiť učiacich sa daný jazyk na kvalitnej úrovni, takisto ako je na ňom, či vo vyučovaní bude používať aj iné učebné pomôcky ako doplnkový materiál a pod., pri voľbe ktorých je dôležité, aby sa nielen pedagógovi, ale aj učiacim sa dobre pracovalo. V didaktikách sa vyučuje, že každý učiaci sa je jedinečná bytosť so svojimi potrebami, záujmami a spôsobom učenia sa, čo je potrebné zohľadniť pri každom vyučovacom procese, aby si učiaci sa čo najviac vedomostí z vyučovacieho procesu odniesol, čo je na šikovnosti pedagóga a spolupráci učiaceho sa.

Literatúra

- BEAUGRANDE, R.-A. & DRESSLER, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. ISBN 3-484-22028-7.
- BUßMANN, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag. ISBN 3-520-45203-0.
- DOLNÍK, J. (2009). *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV. ISBN 978-802-241-078-6.
- DOLNÍK, J. & BAJZLÍKOVÁ, E. (1998). *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-85697-78-5.
- ERNST, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft*. Wien: UTB. ISBN 978-3-882-522-541-4.
- FINDRA, J. (2013). *Štylistika súčasnej slovenčiny*. Martin: OSVETA. ISBN 978-808-063-404-9.
- FINDRA, J. & GOTTHARDOVÁ, G. & JACKO, J. & TVRDOŇ, E. (1986). *Slovenský jazyk a sloh. Pre poslucháčov učiteľstva 1. stupňa základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- FIX, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-8252-2809-5.
- HILPERT, S. & NIEBISCH, D. & PENNING-HIEMSTRA, S. & SPECHT, F. & REIMANN, M. & TOMASZEWSKI, A. (2012). *Schritte international 3. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-001853-6.
- HLAVATÁ, R. (2015). *Tvorba a analýza textu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0879-6.
- KOSTRUB, D. (2016). *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4166-0.

- KRUSE, O. & BERGER, K. & ULMI, M. (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreintraining für Schule, Studium und Beruf*. Wien: Haupt Verlag. ISBN 13: 978-3-258-06948-7.
- MEIBAUER, J. & DEMSKE, U. & GEILFUß-WOLFGANG, J. & PAFEL, J. & RAMERS, K. H. & ROTHWEILER, M. & STEINBACH, M. (2015). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Weimar: Verlag J. B. Metzler Stuttgart. ISBN 978-3-476-02566-1.
- MISTRÍK, J. (2002). *Lingvistický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02704-5.
- MISTRÍK, J. (1997). *Štylistika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02529-8.
- MISTRÍK, J. (1987). *Rétorika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MOTTA, G. & ČWIKOWSKA, B. & VOMÁČKOVÁ, O. & ČERNÝ, T. & HANULJAKOVÁ, H. (2015). *Direkt neu 2. němčina pre stredné školy*. Učebnica a pracovný zošit. Praha: nakladateľstvo Klett. ISBN 978-80-7397-180-9.
- NEUNER, G. & HUNFELD, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt. ISBN 3-468-49676-1.
- PETLÁK, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153-064-7.
- SANDIG, B. (2006). *Textstilistik des Deutschen*. New York: Walter de Gruyter. ISBN-10: 3-11-018870-8.
- SIEGFRIED, J. & SCHMIDT, T. (1973). *Texttheorie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- SOWINSKI, B. (1983). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. ISBN 3-17-005835-5.
- TOMÁŠKOVÁ, S. (2018). *Pragmatische Aspekte des Gesprächs*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. ISBN 978-3-943906-40-0.
- VAJČKOVÁ, M. (2015). *Theoretische Grundlagen stilistischer Textanalyse*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. ISBN 978-3-943906-18-9.
- VAJČKOVÁ, M. & ĎURICOVÁ, A. & KOSTELNÍKOVÁ, M. & TUHÁRSKA, Z. (2011). *Stilistische Prinzipien der Gestaltung administrativer und juristischer Texte: Am Beispiel deutscher, slowakischer und englischer Texte der Europäischen Union*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. ISBN-13: 978-3933586889.
- VATER, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*. München: Wilhelm Fink Verlag. ISBN 978-3-8252-1660-3.
<https://edicnyportal.iedu.sk/Documents/Show/23>

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Anna Fábová

Ústav filologických štúdií

Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

fabova8@uniba.sk

HISTORICKÁ DIMENZIA VYUŽÍVANIA TRESTOV VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROSTREDÍ V OBDOBÍ NOVOVEKU AŽ SÚČASNOSTI

LUJZA KOLDEOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou využívania negatívneho hodnotenia v podobe trestov vo výchovno-vzdelávacom prostredí s hlavným zameraním sa na ich uplatňovanie v prostredí školy z historického hľadiska. V tomto zmysle príspevok prezentuje základné výchovno-vzdelávacie tendencie aplikácie trestov v období novoveku, 19. storočia a 20. storočia. Na záver uvádzame aktuálne tendencie problematiky negatívneho hodnotenia vo výchove, ako aj stručný prehľad postojov vybraných krajín k aplikácii trestov.

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Problematik der negativen Bewertung mithilfe von Strafen im Edukationsprozess vor allem im schulischen Umfeld aus historischer Hinsicht. In diesem Zusammenhang werden grundlegende erzieherische Tendenzen in der Anwendung von Strafen in der Neuzeit, im 19. Jahrhundert und 20. Jahrhundert dargestellt. Anschließend beschäftigen wir uns mit aktuellen Tendenzen der Problematik der negativen Bewertung in der Erziehung und präsentieren eine kurze Übersicht über die Einstellungen der ausgewählten Länder zu Strafen.

Kľúčové slová

negatívne hodnotenie, tresty, trestanie, výchovno-vzdelávací proces, škola, učiteľ, žiak, novovek, humanizmus, renesancia, osvietenstvo, 19. storočie, 20. storočie, reformá pedagogika.

Schlüsselwörter

negative Bewertung, Strafen, bestrafen, Prozess der Erziehung und Bildung, Schule, Lehrer, Schüler, Neuzeit, Humanismus, Renaissance, Aufklärung, 19. Jahrhundert, 20. Jahrhundert, Reformpädagogik

Úvod

V minulosti bolo fyzické i psychické násilie a aplikácia najrôznejších trestov úplne prirodzenou súčasťou výchovy a vzdelávania v prostredí školy. V súlade so zmenami vo výchovných a vzdelávacích tendenciách a preferovaním princípov humanistického edukačného procesu sa do popredia dostáva myšlienka pozitívneho pôsobenia bez použitia fyzických a psychických trestov.

Novovek

Humanizmus a renesancia. Vplyv humanizmu vo výchovno-vzdelávacom procese sa prejavil v napomínaní učiteľov k zmierneniu a zdržanlivosti v používaní trestov. Pri uplatnení trestu sa žiadalo dodržiavať určitú mieru, a preto by každý učiteľ mal vedieť, že žiakov nesmie trestať palicou a v žiadnom prípade sa nesmie trestať po hlave a rukách. (Ostermeier, 1980) Za správny považujeme názor odmietajúci používanie príliš prísnych telesných trestov a odporúčanie motivovať žiakov pozitívnymi hodnotiacimi metódami, čím sa dosiahnu lepšie učebné výsledky ako trestaním.

Podľa pietistov má byť disciplína prísna, avšak bez uplatnenia násilných metód a spôsobov. Zdôrazňovala sa koexistencia úcty, lásky a nepoužívania prútov a palíc z výchovno-vzdelávacích zámerov. Pietisti zhrnuli zásady trestania do 63 bodov, ktoré si osvojili mnohé školy vtedajšieho obdobia, ako uvádza Böhm (1992).

J. A. Komenský vytvoril nové chápanie výchovy na základe filozofie človeka a ľudstva. Preferoval prirodzenú výchovu založenú na nenásilnom a názornom prístupe. Vo svojom významnom diele *Veľká didaktika* vyradzuje disciplínu zo systému vyučovacích prostriedkov, avšak toleruje telesné tresty v náboženstve a etike. V tomto zmysle však pripomína miernu disciplínu bez použitia násilia. (Srogoň, 1986)

V tomto období sa problematike trestov venoval aj *A. H. Francke*, ktorý za najvyšší cieľ výchovy považoval kresťanskú zbožnosť a poslušnosť. Nutnosť aplikácie telesných trestov vo výchovno-vzdelávacom procese odôvodňoval antropologickou myšlienkou o prirodzenom sklone človeka ku zlu. Vo vzťahu k telesným trestom odporúčal používať pedagogicky premyslené a diferencované tresty. Zásluha *A. H. Franckeho* spočíva v zavedení princípov trestania, konkrétne žiadal tresty premyslené, spravodlivé a primerané veku a telesnej

konštitúcii dieťaťa. (Böhm, 1992)

J. Locke bol zástancom implementácie telesných trestov, avšak len v odôvodnených prípadoch a za dodržania zásady netrestania v hneve. Trest považoval za posledný disciplinárny prostriedok a tvrdil, že telesne trestať by mali len cudzí ľudia, aby sa zachovala vážnosť a autorita učiteľov. (Srogoň, 1986)

Osvietenstvo. V prvej polovici 18. storočia sa vo výchove znovu začína uplatňovať extrémne násilie a krutosť. Pravdepodobne z tohto obdobia pochádza aj hrozba: „Pôjdeš do školy, veď tam ťa učiteľ naučí!“ (Schneider, 2000)

J. H. Pestalozzi (Ostermeier, 1980) ako jeden z prvých v tomto období vyslovil požiadavku odstrániť telesné trestanie z výchovno-vzdelávacieho procesu. Vo svojich teóriách vychádzal z pôvodných dobrých charakterových čŕt človeka. Ako východisko výchovy a vzdelávania vyzdvihol lásku a vzájomnú dôveru medzi učiteľom a žiakom. Trest vymedzil z izolovaného chápania a jeho použitie podriadil konkrétnej výchovnej situácii. V tomto kontexte tvrdil, že tresty sú neškodné, ak je medzi učiteľmi a žiakmi láskyplný vzťah. Za cieľ výchovy považoval sebaučenie: „Dieťa, ktoré si je vedomé svojej viny a prijíma trest ako oprávnený, sa postupne naučí samo sa vychovávať.“ (Böhm, 1992, s. 103)

Významným medzníkom bolo obdobie, keď *J. J. Rousseau* vo svojom diele *Emil alebo O výchove (1762)* úplne odmietol používanie fyzických trestov: „Vychovávateľ nech si rozumne volí prostriedky výchovy a vzdelávania a nech si zaslúži vážnosť svojich žiakov. Odsudzujem telesné tresty, lebo som presvedčený, že chyby dieťaťa nezapríčinila príroda, ale zlá výchova.“ V súlade so svojím presvedčením vyslovil teóriu prirodzenej výchovy a ako jedinou výchovnú metódu žiadal metódu prirodzených následkov. (Rousseau, 1956)

Filantropisti tvrdili, že škola je skazená, a preto je potrebné zrealizovať zmeny v zmysle humanizmu. Hoci sa tresty z výchovy úplne neodstránili, znížila sa miera ich využívania. Ako trestajúce metódy sa používalo ponechanie žiakov po vyučovaní v škole, lavice hanby, šúchanie chrbta kefou, jedenie dreveným príborom apod. Zároveň sa hľadali nové alternatívne možnosti trestania a do popredia sa dostávajú odmeny. Správny bol názor filantropistov, že najvhodnejší spôsob motivácie je prostredníctvom pozitívneho posilňovania a využívania slovnej pochvaly alebo uznania. (Srogoň, 1986)

Podľa *J. F. Herbarta* sú základnými výchovnými metódami príkaz, zákaz a hrozba a pomocnými metódami autorita a láska. Disciplínu chápal ako formovanie vôle dieťaťa a bol zástancom používania prísnych trestov, napríklad zavretie dieťaťa v miestnosti bez jedla, karcér

a telesné tresty. (Srogoň, 1986)

Základnou myšlienkou pedagogických názorov *L. N. Tolstého* je sloboda v zmysle odsudzovania výchovného násilia a donucovania každého druhu. V tomto zmysle vyzýval učiteľov k rešpektovaniu práv detskej osobnosti a žiadal, aby nepoužívali príkazy, rozkazy, zákazy, hrozby ani telesné tresty. Pri aplikácii trestu odporúčal opatrnosť a vyzdvihoval dodržiavanie primeranosti trestu vzhľadom na osobnosť dieťaťa a žiadalo sa tiež dôkladné posúdenie zvoleného trestu. Z daných princípov je zrejmá jeho požiadavka uplatňovania individuálneho prístupu, píše Srogoň (1986).

19. storočie

V období 19. storočia sa postupne vo viacerých krajinách dostávajú do popredia humánne výchovno-vzdelávacie metódy a dochádza ku kritike herbartizmu v zmysle chápania disciplíny a vzťahu učiteľa a žiaka. Postupne sa začali presadzovať snahy o úplné odstránenie fyzického násilia z výchovno-vzdelávacieho procesu. Túto situáciu výstižne dokumentuje Bavorská ministerská rezolúcia z 20.5.1815: „Nemôžeme dovoliť, aby učitelia znova siahali po prútoch alebo korbáčoch na potrestanie chýbajúcich žiakov. Väčšie pristupky, ktoré vychádzajú zo zlomyseľnosti a zloby srdca, sa môžu trestať prútom“, uvádza Schneider (2000, s.11). Tieto tresty však museli byť odsúhlasené miestnym školským inšpektorom a byť vždy vykonané v prítomnosti školského pedagóga.

Aj na Slovensku sa v tomto období prejavili snahy o prekonanie herbartizmu, kritizovalo sa hlavne chápanie disciplíny a vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Napriek týmto humanistickým snahám však patrili telesné tresty na školách k bežným výchovným metódam. Repertoár trestov (predovšetkým telesných), zahŕňal okrem trestania rôznymi predmetmi aj státie alebo kľácanie v kúte, napríklad na hrachu, počas niekoľkých hodín. Dôvodom uplatňovania fyzických trestov v školách bola skutočnosť, že mnohé deti pochádzali z nižších vrstiev a nemohli sa spoliehať na ochranu zo strany rodičov. Pre tieto deti sa škola stala miestom neprestajného trestania a ponižovania. (Böhm, 1992)

Niektorí učitelia si dokonca viedli presné záznamy o udelených telesných trestoch. Jedným z nich bol *J. Häberle*, ktorý si počas svojej pedagogickej praxe robil podrobné záznamy, v ktorých uvádza, že počas 51 rokov svojej učiteľskej praxe udelil presne 911 517 úderov palicou, 24 010 úderov prútom, k tomu 21 000 úderov pravítkom, okolo 10 000 slabších zaúch a skoro 8 000 silnejších zaúch, 777-krát nechal žiakov kľáčať na hrachu, 613-krát na

trojhrannom dreve. Zo strachu pred trestom mnohí žiaci zo školy ušli a celé týždne sa schovávali v lesoch, prípadne podpaľovali školské budovy. Z tohto obdobia sú tiež známe mnohé školské vzbury, štrajky alebo ohrozovanie učiteľov žiakmi. (Scheibe, 1985)

V jednotlivých krajinách platili rôzne pravidlá vyplývajúce z predmetných zákonov výchovno-vzdelávacieho procesu. Konkrétne napríklad v nemeckých školách bolo síce fyzické trestanie zakázané, avšak z dôvodu nedodržiavania tohto zákazu bolo v roku 1857 telesné trestanie na školách znovu povolené za dodržania podmienky, že pri ňom nedôjde k telesnému zraneniu žiaka. „Všetky ostatné telesné tresty, ako zauchá alebo údery do hlavy a tváre, ťahanie za vlasy a uši, zhodenie na zem, vzájomné údery hláv dvoch žiakov a podobné druhy trestov sú zakázané“, uvádza Schneider (2000, s.11).

Typické pre toto obdobie bolo trestanie žiakov aj za priestupky vykonané mimo školy, napríklad za nevhodné správanie, neúctu a výsmech voči starším a vyššie postaveným osobám, týranie zvierat a iné formy nežiaduceho správania. V tomto zmysle podliehali žiaci podľa Schneidera (2000) tzv. trestnému súdu, ktorý rozhodoval o konkrétnom potrestaní.

20. storočie

Reformná pedagogika. Reformná pedagogika na začiatku 20. storočia kladie do popredia detskú osobnosť, práva a záujmy detí a vzniká veda o dieťati – pedológia. V publikácii *Storočie dieťaťa* z roku 1900 vyzvala Key (2006) pedagógov i rodičov, aby si s príchodom nového storočia uctili „osobnosť dieťaťa“.

Výraznejšia zmena v prístupe k telesným trestom sa vo väčšine európskych štátov začala prejavovať v rokoch 1960/1970 aj na základe výsledkov výskumných zistení, ktoré potvrdili negatívny vplyv telesných trestov na osobnosť dieťaťa. V tomto kontexte sa od sedemdesiatych rokov považujú telesné tresty v Európe z globálneho hľadiska za nevhodnú metódu výchovy. Významne pozitívnym dôsledkom týchto skutočností je postupné uzákonenie zákazu telesných i psychických trestov vo výchove vo viacerých európskych krajinách. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Z historického hľadiska sa prvé snahy o ratifikovanie zákazu telesných trestov týkali ich používania na školách. Prvou európskou krajinou, v ktorej bol legislatívne uzákonený zákaz používania telesných trestov na školách, bolo v roku 1783 Poľsko. Postupne do roku 1900 sa zakázalo telesné trestanie aj na školách v Rakúsku, Belgicku a Fínsku, v roku 1917 v ZSSR. V

bývalom Československu bol uzákonený zákaz telesných trestov na školách začiatkom 50. rokov minulého storočia. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Využívanie telesných trestov vo vybraných krajinách v súčasnosti.

V takmer všetkých krajinách Európskej únie je v súčasnosti z legislatívneho hľadiska zakázané aplikovať pri výchove telesné tresty. Úplný zákaz telesných trestov vo výchove vyplývajúci z Dohovoru o právach dieťaťa ratifikovalo 196 krajín sveta. Celkovo však len 59 štátov sveta legislatívne uzákonilo zákaz uplatňovania akéhokoľvek telesného násillia vo všetkých výchovných prostrediach. V školách do súčasnosti legislatívne uzákonilo 132 štátov zákaz fyzického trestania, avšak v 31 štátoch neplatí žiaden zákaz telesného trestania, konkrétne ide napríklad o krajiny Barbados, Botswana, India, Irán, Malajzia, Maledívy, Pakistan, Saudská Arábia alebo Singapur. Aj napriek týmto pozitívnym zmenám a postupným zákazom fyzických trestov vo výchove a na ne nadväzujúcich výchovných opatrení a mediálnych kampaní sa v mnohých krajinách sveta pri výchove detí používajú, niektoré štáty dokonca odporúčajú telesné tresty. (www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html)

Jednotlivé krajiny sveta majú rôzne preferencie vo výchove od súhlasu s aplikáciou telesných trestov až po ich absolútne odmietanie. Uvádzame vybrané krajiny a ich prístup k využívaniu fyzických i psychických trestov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Švédsko. V celej Škandinávii prevláda odmietavé stanovisko voči všetkým formám trestov, nielen telesným a škandinávske krajiny boli jednými z prvých, ktoré zakázali používanie telesných trestov vo výchove a vzdelávaní. Švédsko sa považuje za vzorovú krajinu vo vzťahu k legislatívnemu zákazu násillia vo výchove, už v roku 1957 tu vstúpil do platnosti zákon o zákaze telesných trestov na školách (v roku 1979 bol ustanovený zákaz trestania v rodine), konštatuje Sentker (2002).

Nemecko. V roku 2000 začal v Nemecku platiť zákon o nenásilnej výchove, v ktorom je vymedzený zákaz nielen telesných trestov, ale aj psychických foriem trestania a vo vzťahu k deťom im priznáva právo na nenásilné výchovno-vzdelávacie prístupy. V zákone je jednoznačne definovaná neprípustnosť telesných trestov, psychického týrania a iných ponížujúcich výchovných opatrení. (Nack, 2000)

Francúzsko. Vo Francúzsku sa telesné tresty dlhú dobu považovali za bežnú výchovnú metódu v rodinnom prostredí vzhľadom na absenciu legislatívy vo vzťahu k telesnému trestaniu. V roku 2011 prišlo ku schváleniu zákazu fyzických trestov v sekundárnom vzdelávaní, v roku 2014 v primárnom vzdelávaní a až v roku 2019 v rodine. (Niewerth, 2009)

Veľká Británia. Vo Veľkej Británii dlhé obdobie prevládal názor, že fyzické tresty sú nevyhnutnou súčasťou výchovy a vzdelávania a ich realizácia bez telesných trestov by bola neefektívna. Postupne sa začali viesť diskusie o uzákonení zákazu používania telesných trestov v rodinách i na školách. V kontexte týchto diskusií však viacerí pedagógovia i psychológovia nesúhlasili s uzákonením zákazu fyzického trestania vo výchove. Podľa Feyera (2009) svoj postoj odôvodňovali názorom, že odstránenie trestov by znamenalo zoslabenie pozície učiteľa i rodiča v období nárastu disciplinárnych problémov detí a mládeže. Zástancovia trestania sú presvedčení o tom, že štát by nemal zasahovať do výchovného pôsobenia rodiny a výchovné rozhodnutia by mal prenechať rodičom. Podobnú možnosť uplatnenia vlastných postupov pri riešení problematického správania by mali mať tiež učitelia v škole.

Výsledkom viacerých diskusií vo vzťahu k telesným trestom vo výchove bolo legislatívne uzákonenie zákazu telesného trestania žiakov v štátnych školách v roku 1986 a v roku 1998 na všetkých typoch škôl. V roku 2005 vstúpil do platnosti zákon o zákaze telesných trestov vo výchove z globálneho hľadiska. (Feyer, 2009)

USA. Zatiaľ čo vo väčšine európskych krajín rodičia odmietajú používanie násilných výchovných metód, prejavujúcich sa aj legislatívne v podobe zákazov telesných trestov, v Amerike je mnoho zástancov fyzických trestov z radov rodičov, učiteľov a ďalších vychovávateľov. Sentker (2002) konštatuje, že viaceré snahy zaviesť zákon proti uplatňovaniu telesných trestov vo výchove zatiaľ zlyhávajú, dokonca od začiatku deväťdesiatych rokov 20. storočia vznikajú viaceré rodičovské iniciatívy zamerané proti vzniku takéhoto zákona.

V súčasnosti je fyzické trestanie v mnohých štátoch USA zakázané, avšak jeho aplikácia je povolená v 19 štátoch. Napriek istému poklesu trestania v súčasnej výchove (v 50. rokoch bolo 99% detí v USA telesne trestaných) je prístup uplatňujúci násilie bežným spôsobom pri výchove a vzdelávaní. V prostredí rodiny uplatňuje takmer 80% amerických rodičov fyzické násilie. Podľa výskumných zistení Strausa et al (1997) mnohé deti v USA zažívajú výchovné násilie. Viac ako 90% rodičov aplikuje telesné tresty pri výchove detí v predškolskom veku. Istým pozitívnym signálom je klesajúca tendencia počtu rodín aplikujúcich telesné tresty vo výchove, ako dokazujú výsledky výskumných zistení. Sentker (2000)

Za isté pozitívum možno považovať výsledky výskumných zistení z roku 2016, podľa ktorých klesol počet trestaných detí na amerických školách na 100 000 ročne, ako uvádzajú štatistické prehľady amerického ministerstva školstva. Trestanie sa väčšinou praktizuje so súhlasom rodičov. (<http://www.handelsblatt.com/politik/international/schulen-in-den-usa->

schlaege-statt-stra farbeit/14467880-all.html)

Výskumy potvrdzujú skutočnosť, že aplikácia fyzických trestov je v Amerike bežnou výchovnou metódou v škole. Konkrétne napríklad v školskom roku 2006/2007 bolo 200 000 detí a dospelých telesne potrestaných, uvádzajú organizácie na ochranu ľudských práv Human Rights Watch und American Civil Liberties Union. Výskumné zistenia poukazujú na variabilitu telesných trestov v závislosti od najrôznejších faktorov. Fyzické násilie sa uplatňuje najčastejšie na deťoch afrického a indiánskeho pôvodu. Chlapci sú trestaní s väčšou frekvenciou ako dievčatá. Najviac uplatňovaným trestom v prostredí školy je „ponechanie dieťaťa po škole“. Existuje však aj alternatíva a tento druh trestu môže byť nahradený fyzickým potrestaním. Najvýraznejším dôvodom na udelenie trestu je predovšetkým porušenie školského poriadku a nevhodné správanie. (200.000 US-Schüler werden geschlagen, 2008)

Slovensko. Na Slovensku má uplatňovanie trestov v edukčnom procese silnú tradíciu, pričom tento postoj sa odráža aj vo výchovno-vzdelávacích tendenciách v rôznorodých edukčných prostrediach. Uplatňovanie fyzických trestov v prostredí školy je na Slovensku legislatívne opatrené zákazom výchovy pomocou násilia. (www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html)

V oblasti sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately vyplýva, že od januára 2009 sú zakázané všetky formy telesných trestov na dieťať, ale aj iné hrubé alebo ponižujúce formy zaobchádzania a formy trestania dieťaťa, ktoré mu spôsobujú alebo môžu spôsobiť fyzickú alebo psychickú ujmu. V prípade porušenia tohto zákona môže orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately podľa závažnosti uplatniť niektoré z opatrení podľa tohto zákona. (zákon č. 305/2005 Z. z.)

Záver

Problém aplikácie trestov začína otázkou, či vôbec trestať. Názory na trestanie vo výchove a vzdelávaní sú napriek globálnym snahám o ich odstránenie, resp. elimináciu rôznorodé. Predstavitelia a zástancovia humanistickej pedagogiky žiadajú absolútne zákaz psychického i fyzického trestania vo všetkých výchovno-vzdelávacích prostrediach. Na druhej strane je však zrejmý nárast nedisciplinovanosti, nerešpektovania výchovných hraníc a nedodržiavania limitov správania zo strany detí a mládeže. V tomto zmysle ostáva otázkou výber vhodného výchovno-vzdelávacieho prístupu a metódy. Pred aplikáciou konkrétneho hodnotenia sa vždy odporúča premyslieť si, či vôbec použiť metódu negatívneho hodnotenia, prípadne zvoliť alternatívnu formu trestu, napríklad metódu logických následkov.

Použitá literatúra

BASTIAN, J. 1995. *Strafe muß sein? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. Weinheim und Basel: Beltz, 1995. 141 s. ISBN 3-407-25165-3.

BÖHM, G. 1992. Strafe als pädagogisches Problem. Der dunkle Schatten der Erziehung. In: *Religion heute*, 1992, č. 10, s. 102 – 106.

MEDVECKÁ, E. 2002. Trest a disciplína v dejinách školy. In: *Historická revue*, roč.13, 2002, č. 6 – 7, s. 12 – 13.

OSTERWALDER, F. 2000. Rute oder Schande? In: *Pädagogik*, roč. 52, 2000, č. 1, s. 24 – 27.

SCHEIBE, W. 1985. Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. Weinheim: Beltz, 1985. 429 s. ISBN 3-407-18047-0.

SCHNEIDER, M. 2000. Vom Opfer zum Täter? Gewalt in Erziehung und Schule. München: Bayerisches Nationalmuseum, 2000. 28 s.

SHAHAR, S. 2003. Kindheit im Mittelalter. Ostfildern: Patmos Verlag, 2003. ISBN 978-34-916-9107-0.

SROGOŇ, T. et al. 1986. Dejiny školstva a pedagogiky. Bratislava: SPN, 1986. 440 s.

VOLK, A. 2018. Wie prägen wir unsere Kinder. Retzow: Daniel Verlag, 192 s. ISBN 978-39-455-1521-1.

WINTER, A. 2018. Zu viel Erziehung schadet! Wie Sie Ihre Kinder stressfrei begleiten. Murnau: Mankau Verlag, 2018. 206 s. ISBN 978-38-637-4489-2.

Resümee

In unserem Beitrag befassen wir uns mit dem Prozess der historischen Entwicklung der negativen Bewertung im Erziehungsprozess im schulischen Umfeld von der Neuzeit bis zur Gegenwart. Es werden unterschiedliche Einsichten und praktische erzieherische Methoden der Bestrafung in der Neuzeit, im 19. Jahrhundert und 20. Jahrhundert präsentiert. Zum Schluß wird die heutige Realität der Anwendung von Strafen im Edukationsprozess in ausgewählten Ländern dargestellt.

Kontaktná adresa autorky:

Koldeová, Lujza, PaedDr. PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta UK

Moskovská 3

813 34 Bratislava

E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

SOCIÁLNE SIETE VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

ŽANETA PAVLÍKOVÁ

Abstrakt

Znalosť cudzích jazykov je dnes považovaná za akýsi štandard a komunikácia v cudzom jazyku sa stala jedným z primárnych aspektov profesijného úspechu a dôležitým životným nástrojom súčasného sveta. Prioritnou úlohou každého učiteľa je hľadať tie najvhodnejšie spôsoby výučby cudzích jazykov s využívaním čo možno najširšieho spektra informačno-komunikačných technológií a internetu. Príspevok sa zaoberá možnými spôsobmi začlenenia sociálnych sietí do vyučovania cudzích jazykov. Sociálne siete sa v posledných dekádach stali súčasťou nášho každodenného života, ako jednoduchý spôsob komunikácie, nadväzovanie nových kontaktov a udržiavania vzťahov. V príspevku poukazujeme na štatistiky, ktoré vypovedajú o rozšírenosti používania sociálnych sietí na Slovensku. Zameriavame sa na dve najrozšírenejšie používané sociálne siete, a to Facebook a Instagram. Obe tieto sociálne siete sú mimoriadne populárne medzi mladými ľuďmi, a môžeme tvrdiť, že sú ich každodennou súčasťou. Na záver príspevku predstavujeme niekoľko aktivít, ktoré je možné využiť vo vyučovaní cudzích jazykov.

Abstract

The present article deals with the possibilities of including the social networks in the foreign language teaching process. During the last few decades, social networks have become an essential part of our lives as simple tools for communication, finding new contacts and keeping in touch with our friends, relatives and acquaintances. In the present article, we point out the statistics that indicate the prevalence of the use of social networks in Slovakia. We focus on the two most widely used social networks, namely Facebook and Instagram. Both of these social networks are extremely popular among young people, and we can say that they are an everyday part of their lives. At the end of the article, we present some activities that can be used in the process of teaching foreign languages.

Kľúčové slová

internet, sociálne siete, Facebook, Instagram, cudzie jazyky

Key words

internet, social networks, Facebook, Instagram, foreign languages

Úvod

Vstupom informačných komunikačných technológií (ďalej len IKT) a internetu do našich životov sa zmenili takmer všetky jeho aspekty. Počítače, mobilné telefóny a internet používame na dennej báze na vyhľadávanie rôznych informácií, na komunikáciu a na rôzne ďalšie aktivity. Zamýšľať sa nad otázkou či prostriedky IKT vo vyučovacom procese používať alebo nie, už nie je aktuálna. O to viac dôležitejšie je klásť si otázku aká má byť miera a vyváženosť používania prostriedkov IKT a internetu vo výučbe. Týmto problémom sa v súčasnosti zaoberá množstvo pedagógov z praxe ale aj teoretikov a výskumných pracovníkov. Ako uvádza Koželová (2015) skúsenosti, výskumy a spätná väzba upozorňujú aj na negatíva a nevýhody spojené s digitalizáciou vyučovania.

Existujú realizované výskumy, ktoré potvrdzujú, že v skupinách kde sa vo výučbe Internet používal sa dosiahli lepšie výsledky vo faktoroch vnútornej motivácie, štruktúrovanosti učiva, vytrvalosti a motivácii učiteľa.

V súčasnosti sa do popredia dostávajú výrazy ako e-learning, dištančné vzdelávanie, on-line learning. Tieto výrazy sú v súčasnosti už veľmi dobre známe študentom aj pedagógom, avšak nie sú jedinými vymoženosťami, ktoré nám internet ponúka na zjednodušenie a zefektívnenie výučby, či už jazykov, alebo iných predmetov. Do popredia vstupujú sociálne siete, ktoré ponúkajú široké spektrum využiteľnosti v rámci vyučovania, samoštúdia alebo komunikácie.

Sociálne siete a ich využitie

Sociálna sieť je všeobecne známa ako webová služba určená na nadväzovanie a udržiavanie kontaktov medzi ľuďmi. Sociálna sieť môže byť orientovaná súkromne alebo pracovne.

Veľšic (2012, s.3) vo svojej štúdii uvádza, že jedna z najčastejšie citovaných definícií považuje sociálne siete za služby založené na web stránkach, ktoré umožňujú používateľom vytvoriť verejný alebo čiastočne verejný profil v rámci uzatvoreného systému, vytvoriť zoznam ďalších užívateľov, s ktorými sú v spojení, alebo vidieť a skúmať spojenia vytvorené inými užívateľmi vo vnútri systému. Podstata a rozdelenie týchto prepojení sa môže líšiť od web stránky k web stránke.

Zjednodušene teda môžeme povedať, že sociálnu sieť považujeme za súbor vzťahov, spojených s rôznymi pozíciami, statusom a najmä sociálnymi rolami. Je to akýsi pletenec sociálnych vzťahov. Inými slovami, ide o štruktúru vzájomnými väzbami prepojených uzlov, ktoré reprezentujú jednotlivcov alebo skupiny.

Velšic (2012) vo svojej štúdii ponúka prehľad využívania sociálnych sietí na základe výskumu vykonaného na Slovensku. Aj keď spektrum používania sociálnych sietí je nesmierne široké, na prvom mieste je ešte stále komunikácia s priateľmi, známymi, nadväzovanie nových kontaktov a zdieľanie názorov, skúseností a zážitkov. Z uvedeného výskumu vyplýva, že na štúdium, študijné účely, komunikáciu a aktivity v rámci školy používa sociálne siete len mizivé percento z celkového počtu užívateľov. Nižšie uvádzame prehľad využívania sociálnych sietí na základe vyššie spomínaného výskumu.

Na ktoré z uvedených účelov využívate sociálne siete? užívateľov	% z celej populácie 14+	% z internetu
14+		
na súkromnú komunikáciu s priateľmi, známymi; na prezentáciu svojich názorov, skúseností, 74% zážitkov; na nadväzovanie nových kontaktov	52%	
na zábavu (hranie on-line hier, využívanie zábavných aplikácií, zdieľanie videa, animácií...)	35%	50%
na sledovanie správ, noviniek o spoločenskom, kultúrnom a politickom živote	34%	49%
na informácie o službách a tovaroch (na sledovanie 49% noviniek, akcií, ponúk,...)	34%	
na pracovnú, profesnú komunikáciu s kolegami, klientmi, na marketing, reklamné aktivity; na informovanie 27% o novinkách v „branži“	19%	
na štúdium, študijné účely, komunikáciu a aktivity v rámci školy	18%	26%
na občianske aktivity (sledovanie informácií o verejných záležitostiach a problémoch, organizovanie mítingov, protestov, petícií, osvetová činnosť,...)	14%	19%

Zdroj: Velšic (2012): Sociálne siete na Slovensku

Aktivita a popularita sociálnych sietí stúpa najmä vďaka možnostiam využitia, ktoré tieto siete ponúkajú a stále rozširujú. Z uvedených údajov jasne vyplýva, že využívanie sociálnych sietí na štúdium a študijné účely síce ešte nie je samozrejmosťou pre väčšinu užívateľov, ale predsa sa pomaly dostávajú do povedomia, a študenti a pedagógovia ich postupne začínajú využívať pri štúdiu.

Využitie sociálnych sietí vo vyučovaní cudzích jazykov

Postupná digitalizácia sociálnych komunití neustále podnecuje učiteľov cudzích jazykov a výskumných pracovníkov k vykonávaniu rôznych prieskumov a výskumov o využívaní sociálnych sietí v procese vyučovania a učenia sa cudzích jazykov. Rôznorodosť týchto výskumov je nesmierne široká, počnúc používaním konkrétnych médií na pomoc študentom pri učení sa, rôzne webináre a zdieľanie zaujímavých učebných materiálov, až po skúmanie vzťahov medzi používateľmi sociálnych sietí. Výsledky týchto výskumov ukazujú, že prevažnej väčšine študentov sociálne siete pomáhajú učiť sa efektívnejšie vďaka svojej neformálnosti a uvoľnenej atmosfére.

Využívanie sociálnych sietí v procese výučby cudzích jazykov ponúka niekoľko výhod:

- sociálne siete umožňujú študentom reagovať na zdieľané príspevky, obrázky, informácie, ako aj komunikovať medzi sebou a spolupracovať na rôznych projektoch
- umožňujú učiteľom ľahko a efektívne zdieľať zdroje, ako napríklad obrázky, pracovné hárky a webové stránky
- ponúkajú prístup k reálnym informáciám z rôznych krajín sveta
- umožňujú vytvoriť skupiny (uzavreté, alebo verejné), v ktorých je možné uverejňovať pripomienky a publikovať svoju prácu online

Ako všetky nástroje IKT, aj sociálne siete majú svoje nevýhody. Za najväčšiu nevýhodu používania sociálnych sietí môžeme považovať skutočnosť, že komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí, prebieha prevažne písomnou formou, čím môže byť ovplyvnená schopnosť študentov, a nie len študentov, komunikovať tvárou v tvár. Ďalšou nevýhodou je vysoká pravdepodobnosť, že pri nemonitorovanom učení sa študenti „nechajú rozptýliť“ osobnými interakciami, alebo online hrami. Pri monitorovanom využívaní sociálnych sietí, je však dokázateľne viac výhod ako nevýhod.

V príspevku sa ďalej zameriame na dve vybrané sociálne siete, Facebook a Instagram, a ich možné využitie vo vyučovaní anglického jazyka.

Facebook

Facebook je sociálna sieť, ktorú spustil vo februári 2004 Mark Zuckerberg so svojimi spolužiakmi počas štúdia na Harvardovej univerzite. Pôvodne slúžil len študentom univerzity. Pre vysoký záujem pripojiť sa, bol však postupne prístup povolený aj študentom ďalších univerzít. Začiatkom roku 2006 sa do systému začali pripájať aj niektoré veľké spoločnosti a od augusta 2006 sa môže pripojiť ktokoľvek starší ako 12 rokov. V súčasnosti slúži Facebook najmä na komunikáciu, nadväzovanie nových priateľstiev, vyhľadávanie kontaktov a zdieľanie fotografií a videí.

Pôvodná myšlienka Marka Zuckerberga pri zakladaní siete Facebook nebola zameraná na vzdelávanie, ale na potešenie a spoločenské spojenie vo voľnom čase. V pravidlách používania Facebooku sa jasne uvádza, že táto aplikácia má: „... vytvárať väčšie porozumenie a presvedčivosť. Facebook podporuje otvorenosť a transparentnosť tým, že dáva jednotlivcom väčšiu právomoc zdieľať a spájať sa.“ Ak teda prioritným účelom tejto sociálnej siete nie je vyslovene výučba, ako potom môžeme očakávať, že študenti budú optimálne Facebook využívať ako učebný nástroj? Touto myšlienkou sa zaoberali vo svojich výskumoch mnohí výskumníci a učitelia cudzích jazykov. Zo záverov týchto výskumov je zjavné, že študenti nepovažujú Facebook za prostriedok vzdelávania, avšak potvrdili, že mnoho študentov považuje Facebook za vysoko motivujúci faktor ovplyvňujúci učenie sa cudzích jazykov. (Sitthirak, 2012)

Patel (2015) sa vo svojej štúdii odvoláva na Wichadee (2013), ktorá opisuje vplyv používania Facebooku na rozvoj komunikatívnej zručnosti písania vo vyučovaní anglického jazyka. Výskum potvrdil, že študenti, ktorí používali Facebook ako platformu na komunikáciu so svojimi spolužiakmi, respektíve rovesníkmi, dosahovali zjavné zlepšenia v oblasti písania, konkrétne v pravopise, používaní správnych gramatických tvarov, určitého a neurčitého člena a predložiek. Samotní študenti, ktorí sa výskumu zúčastnili zastávajú názor, že používanie Facebooku na vzájomnú spätnú väzbu bolo pre nich novou a prínosnou skúsenosťou, v ktorej by v budúcnosti chceli pokračovať.

Jeden z ďalších výskumov potvrdzuje, že vzájomné hodnotenie písomných prejavov študentov prostredníctvom Facebooku značne podporuje učenie. Podľa iného výskumu Facebook funguje ako hodnotný nástroj na spoločné učenie sa študentov. V tomto prípade viedla integrácia Facebooku do vyučovacieho procesu aj k lepšiemu hodnoteniu, a vyššej angažovanosti a väčšej satisfakcii zo strany študentov. Mnoho ďalších výskumov jednohlasne potvrdzuje, že študenti považujú Facebook ako zdroj motivácie učiť sa cudzie jazyky.

Instagram

Instagram je aplikácia a sociálna sieť vytvorená v prvom rade na zdieľanie fotografií a videí z mobilného zariadenia. Podobne ako na Facebooku, používatelia Instagramu si vytvoria účet (profil) a využívajú ho ako informačný kanál. Ostatní používatelia môžu daný účet sledovať, a týmvidia všetky príspevky, fotografie alebo tzv. príbehy uverejnené na profile. Uverejnené fotografie, prípadne krátke videá je možné „lajkovať“, komentovať, označovať iných používateľov na príspevkoch. Taktiež je možné posilať súkromné správy. Na rozdiel od Facebooku tu však ide predovšetkým o vizuálne zdieľanie, takže hlavným zámerom každého používateľa je zdieľať a nájsť tie najlepšie fotografie a videá.

Štatistiky potvrdzujú narastajúcu popularitu Instagramu. Len dva mesiace po spustení tejto aplikácie bol počet užívateľov 1 milión a za menej ako rok bolo uverejnených 150 miliónov fotografií. Momentálne má Instagram 200 miliónov aktívnych užívateľov. Kým Facebook je považovaný za najbežnejšie používanú sociálnu sieť, Instagram naberá na popularite najrýchlejšie zo všetkých.

Existuje mnoho štúdií a výskumných prác skúmajúcich využívanie rôznych platforiem sociálnych médií vo vyučovacom procese. Týkajú sa však prednostne sociálnej siete Facebook a Twitter. Veľmi málo výskumov, ak vôbec nejaké, však pojednáva o použití Instagramu vo výučbe jazykov. Al-Ali (2014) sa vo svojej štúdii odvoláva na niekoľko takýchto realizovaných výskumov (Bell, 2013; Salomon 2013; Tekulye & Kelly 2013). Poznomenáva, že aj keď má Instagram obmedzené funkcie, môže byť užitočne využitý vo výučbe cudzích jazykov. Instagram ponúka množstvo kontextových vizuálnych údajov, ktoré môžu byť nápomocné pri výučbe jazykov najmä pre vizuálne typy študentov. Požívanie Instagramu v triedach môže tiež pomôcť pri vytváraní spoločensky prepojenej komunity študentov, pretože samotný nástroj poskytuje priestor na vzájomnú komunikáciu a socializáciu aj mimo triedy. Socializácia na Instagrame sa vykonáva hlavne prostredníctvom funkcií typu „like“ a „comment“. Ďalším dôležitým dôvodom, ktorý hovorí v prospech aktívneho využívania Instagramu ako nástroja na výučbu jazykov, je fakt, že Instagram je bežne používaná sociálna sieť, s ktorou sú mladí ľudia denno-denne v kontakte. Jeho začlenenie do procesu vyučovania sa dá vnímať ako forma aplikácie tém z reálneho života. Za najväčšiu a najdôležitejšiu výhodu môžeme považovať ľahký prístup a dostupnosť na väčšine mobilných zariadení.

Možnosti využitia Instagramu a Facebooku vo vyučovacom procese

Ako sme už spomínali, množstvo výskumov potvrdzuje, že Facebook je prínosným nástrojom ak hovoríme o učení sa cudzích jazykov. Na druhej strane, aj keď existuje veľmi málo výskumov čo sa týka využívania Instagramu vo vyučovacom procese, faktom zostáva, že medzi mladými ľuďmi je mimoriadne rozšírený a obľúbený. Veľkou výhodou využívania sociálnych sietí vo vyučovaní cudzích jazykov je aj fakt, že študenti, ktorí sú väčšinou uzavretí a neodvážia sa v rámci hodiny takmer nič povedať, majú väčší priestor na uplatnenie sa. Tým, že nekomunikujú tvárou v tvár, majú viac odvahy vyjadriť svoje myšlienky, keďže sú vo svojom „bezpečnom, dobre známom prostredí“. V rámci vyučovania má učiteľ možnosť využívať tieto sociálne siete v širokom zábere. Nižšie uvádzame len malý zlomok aktivít, ktoré môžu byť vo vyučovaní praktizované za pomoci niektorej sociálnej siete:

1. Vytvoriť súkromnú skupinu – učiteľ má možnosť vytvoriť súkromnú skupinu, do ktorej sa môžu pridať len študenti danej skupiny, alebo triedy. Títo potom navzájom komunikujú medzi sebou v jazyku, ktorý sa učia. Výhodou takejto komunikácie je priama spätná väzba od učiteľa, keďže aj on sám je členom tejto skupiny.
2. Zdieľať rôzne príspevky – príspevky rôznych prispievateľov môžu byť zdieľané v súkromných skupinách, ktoré boli vytvorené na učebné ciele. Tieto príspevky majú študenti možnosť komentovať a vyjadriť svoje názory.
3. Sledovať profily rôznych odborných časopisov, médií (ak sa jedná o vyučovanie anglického jazyka, sú to napríklad RT (Russia Today), The Economist, BBC, CNN) – výhodou týchto odborných profilov je množstvo aktuálneho autentického materiálu zo sveta. Študenti sa stretnú aj s takými informáciami, ktoré by si za iných okolností neprečítali. Sledovaním týchto odborných profilov a čítaním článkov, správ, informácií sa študentom naskytá možnosť rozširovať si svoju odbornú slovnú zásobu.
4. Sledovať známe osobnosti zo sveta showbiznisu, obchodu, podnikania – podobne ako v predchádzajúcom bode, aj sledovaním známych osobností zo sveta showbiznisu, podnikania z celého sveta sa študenti stretávajú so zaujímavými informáciami, rozširujú si slovnú zásobu a zdokonaľujú sa v čítaní s porozumením.
5. Spoty z dovolenky/prázdniny – v rámci uzavretých skupín, ktoré je možné vytvoriť na Facebooku aj na Instagrame, môžu študenti pridávať fotografie z prázdnin, dovoleniek alebo výletov. Môžu sa stanoviť pravidlá zverejňovania fotografií s prihliadnutím na ochranu osobných údajov, kde jedno z pravidiel môže byť nezverejňovať žiadne osoby, len prírodu, pamätihodnosti prípadne zaujímavosti. Tieto „spoty“, respektíve fotografie

potom slúžia na ďalšie aktivity, ako napríklad napísať krátky vymyslený príbeh k tej ktorej fotografii.

6. Oznamy / Nápis – učiteľ, alebo študent zdieľa v uzavretej skupine konkrétny nápis, oznam, ktorý videl či už na ulici, v reštaurácii alebo v nejakej inštitúcii. Tento oznam, alebo nápis potom študenti komentujú, respektíve ho môžu analyzovať zo syntaktického, lexikálneho alebo iného hľadiska daného jazyka. Nadväznou úlohou môže byť vytvoriť podobné nápisy a oznamy na konkrétnu tému.
7. „Gramatická polícia“ – ako aj z názvu tejto aktivity vyplýva, jedná sa o hľadanie niečoho, čo nie je úplne v poriadku. Podobne ako v predchádzajúcej aktivite sa v skupine zdieľa odkaz, obrázok, nápis, oznam alebo fotografia zachytávajúca nevhodné správanie sa, porušovanie zákazov, alebo drobné priestupky (napríklad parkovanie v zákaze). Tieto odkazy študenti komentujú, prípadne sa používajú na nácvik konkrétnych gramatických javov v cudzom jazyku.
8. Meme – takzvané „memečka“ sú, niekedy vtipné, obrázky sprevádzané vtipnými komentármi, ktoré zachytávajú momenty aj zo skutočného života. Stáva sa, že sú vysoko sarkastické. Medzi mladými ľuďmi sú však mimoriadne obľúbené a preto je veľmi vhodné začleniť ich aj do vyučovania jazykov. Keďže sú zábavné a pomerne krátkučké, môžu vynikajúco poslúžiť na uvoľnenie a navodenie tej správnej atmosféry. V prípade, že chceme v triede zaviesť a uplatňovať konkrétne pravidlá, práve meme sú vynikajúcim nástrojom na vytvorenie takýchto pravidiel humorným spôsobom.

Záver

Rozvoj informačných komunikačných technológií, rozmach internetu a sociálnych sietí je v súčasnosti neuveriteľne rýchly. Už deti mladšieho školského veku sa vo svete virtuálnej reality sociálnych sietí pohybujú ako doma, čo má svoje klady a samozrejme aj zápory. Avšak napriek niekoľkým nevýhodám, analytické výskumy potvrdzujú, že väčšina študentov výučbu prostredníctvom nejakého internetového nástroja alebo sociálnej siete považuje za vysoko motivujúcu. Sociálne siete vytvárajú vhodnú platformu na inovatívne a tvorivé spôsoby ako sa učiť cudzí jazyk. Aby sme tieto platformy mohli využívať maximálne efektívne, je potrebné aby sme prácu so sociálnymi sieťami prispôbili práci na hodine, a mali jasne stanovený cieľ, ktorý chceme dosiahnuť. Pri správnom používaní sociálnych sietí a voľbe vhodných aktivít je možné dosiahnuť vysokú efektivitu vo vyučovaní cudzieho jazyka a vysoký stupeň motivácie u študentov. Aj napriek uvedeným faktom, je však v budúcnosti potrebné robiť neustále viac výskumov týkajúcich sa nikdy nekončiaceho sa vývoja informačno-komunikačných technológií.

Literatúra

AL-ALI, S. (2014). *Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool. Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2). University of Arizona Libraries. Dostupné na <https://www.learntechlib.org/p/150766/>.

HANDAYANI, F. (2019). *Instagram as a Teaching Tool? Really?* Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4), ISBN: 978-602-74437-0-9, strany 320 – 327, dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/335241024>

KOŽELOVÁ, A. – BRODŇANSKÁ, E. (2015). *Informačno-komunikačné technológie a vyučovanie jazykov. Pro et contra*. Recenzovaný nekonferenčný zborník vedeckých príspevkov, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1391-1

PATEL, T. (2015). *Analyzing the Impact of Social Networks on English Language Teaching*.

ELT VIBES: International E-Journal For Research in ELT. 1(2), ISSN: 2395-0595, strany 70-76

SITTHIRAK, C. (2012). *Social Media for Language Teaching and Learning*. Thammasat Journal, 31,1. dostupné na: https://www.academia.edu/2612052/Social_Media_for_Language_Teaching_and_Learning

VELŠIC, M. (2012). *Sociálne siete na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 978-80-89345-36-6
<https://sk.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Kontaktná adresa autorky:

PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

zaneta.pavlikova@euba.sk

INOVATÍVNE METÓDY NA UNIVERZITE SÚČASNOSTI A ROZVOJ DIGITÁLNEJ IDENTITY ŠTUDENTOV

IVANA PONDELÍKOVÁ – JANA PECNÍKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je disseminovať čiastkové výsledky projektu KEGA č. 033UMB-4/2018 (2018-2020) s názvom Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií. Prvá časť príspevku sa zameriava na základné teoretické východiská výučby kultúrnych štúdií v cudzom jazyku. V druhej časti predstavíme digitálnu identitu ako nevyhnutnú formu identity v modernom vzdelávacom procese. Dôležitú časť príspevku tvoria konkrétne postupy a prípady, ktoré sme realizovali v rámci projektu. Inovatívne metódy spolu s modernými technológiami ponúkajú široké spektrum súčasného procesu výučby kultúrnych štúdií v cudzom jazyku, čo potvrdili aj výstupy z praxe študentov.

Abstract

The aim of the paper is to disseminate partial results of the KEGA project no. 033UMB-4/2018 (2018-2020) entitled Innovative Methods in Teaching Cultural Studies. The first part of the paper focuses on the topic of theoretical basis of teaching cultural studies in foreign language(s). In the second part, we will introduce digital identity as a necessary form of identity in the modern educational process. An important part of the paper consists of specific procedures and cases that we have implemented within the project. Innovative methods together with modern technologies offer a wide range of the current process of teaching cultural studies in a foreign language, which was also confirmed by the results of students' practice.

Kľúčové slová

inovatívne metódy, vyučovanie, cudzie jazyky, kultúra, digitálna identita, online, prax, projekt

Key words

innovative methods, teaching, foreign languages, culture, digital identity, online, praxis, project

Úvod

Pred tromi rokmi sme sa rozhodli pripraviť projekt KEGA, ktorý by priniesol modernizáciu a inováciu aj do oblasti humanitných vied, konkrétne do štúdia cudzích jazykov a kultúr. Bez väčších skúseností a s miernou obavou sme po schválení projekt začali realizovať a dnes sme v poslednom roku jeho riešenia. Ani nám nenapadlo, že aktuálnosť prístupu a praktické použitie technológií či inovácií, nás zasiahne v dobe, ktorá práve nastala. Tento článok preto nekoncepujme len ako sumár našich realizovaných aktivít a skúseností. Uvedomili sme si paradox situácie, keď nám ani tri roky nestačili na to, aby sme zaviedli to, čo sme dokázali uviesť do praxe v priebehu jedného mesiaca. Lenže tento proces má aj svoju odvrátenú stránku, a tou je kvalita. Kvalita metód, kvalita výučby, vhodný postup a tolerancia k chybám. Preto v tomto texte predkladáme naše postupy, priznávame tie dobré praktiky, no nezatajíme ani tie negatívne faktory, ktoré nás do veľkej miery ovplyvnili, pričom to nebol len koronavírus.

Výučba cudzích jazykov a kultúr je na Slovensku disciplínou, ktorá nemá v rámci tradičných humanitných odborov silnú pozíciu. Konkrétne kultúrne štúdiá sú stále vnímané len cez väčšie celky, čo vyústilo do toho, že boli zaradené pod odbor filológia. Opäť sa tým prenecháva len nevelký priestor pre ich (samostatný) rozvoj, v kontexte a spolupráci s ostatnými filologickými disciplínami. Kultúrne štúdiá sú interdisciplinárny akademický odbor, v rámci ktorého sa študujú kultúrne javy v spoločnosti cez prizmu sociálnych a humanitných vied. Zoberajú sa otázkami konkrétnych kultúrnych javov. Kultúru vnímajú v antropologickom zmysle a zaujímajú sa aj o každodenné prejavy kultúry. Popri skúmaní kultúr(y) sa venujú aj jej derivátom, ako je štúdium identity⁶, vzťahu jazykov a kultúr⁷ a i.

V posledných rokoch sa v rámci nich väčšia pozornosť venuje štúdiu identity/identít⁸ (z. angl. *multiple-identities approach*) v kontexte interkultúrnych vzťahov, komunikácie, pričom ide o veľmi široký a flexibilný pojem. V tomto príspevku by sme chceli poukázať na rozmer a dosah digitálnej identity, ktorá priamo súvisí s inováciami vo výučbe, výučbovými procesmi a konkrétnymi príkladmi využitia (a nevyžitia) inovácií v praxi.

⁶Šubrt, 2010, s. 123

⁷Šatava, 2009, s.52

⁸Moree, 2015, s. 15

Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov

Pri zavedení inovácií do výučby kultúrnych štúdií resp. cudzích jazykov a kultúry je potrebné zadať kultúru ako praktický fenomén, ktorý zasahuje a ovplyvňuje každodenné bežné konanie v praktickej i komunikačnej rovine. Myslíme si, že vysokoškolská sféra by mala študentom priniesť konkrétne ukážky interakcií, ktoré privedú študentov k zamysleniu a snáď i využitiu nových prístupov či perspektív. Zavedenie inovatívnych prvkov do existujúcich disciplín humanitných vied (učiteľských i neučiteľských) je viazané na existujúce študijné programy, v ktorých môžeme vidieť priamy efekt použitých metód a techník.

Naším cieľom je vytvoriť materiály (nástroje) na podporu inovácií. Ide o tvorbu interaktívnych učebníc, v ktorých pristupujeme k študentovi tak, aby mal veľkú mieru autonómie pri tvorbe vlastných názorov, s našou podporou a rozvojom vlastného kritického myslenia. Popri našom nadšení sme v tejto oblasti narazili na problém, ktorým je udržanie kvalitatívnych parametrov učebných textov a zároveň snahy o atraktivnosť a modernosť, ktorú dnešní študenti považujú za bežnú. Učebnica v žiadnom prípade nevie konkurovať instagramu, facebooku či iným „zdrojom“, o ktoré mladí ľudia prejavujú prirodzený záujem. Preto vieme, že náš študijný materiál je len jedným z prvých krokov smerom k súčasnej mládeži, pričom už dnes uvažujeme o jeho ďalších pokračovaniach v blízkej budúcnosti.

Okrem toho sme si uvedomili, že sila informácií je práve v dostupnosti na internete. Prečo naši študenti (napriek našim zákazom) využívajú wikipédiu? Prečo nehľadajú iné zdroje? Svet internetu je dnes miestom všehonázoru a bohužiaľ aj hoaxov. Preto by sme chceli vytvoriť on-line platformu – webstránku, kde budú naše (odborné) texty sprístupnené pre študentov v duchu open access. Vieme, že je to náročné, vytvoriť takýto priestor s obsahovou náplňou i vizuálnou stránkou je nad rámec projektu KEGA, ale našim záujmom je pokračovať v jej spravovaní, využiť ju ako nástroj pre študentov i širšiu verejnosť⁹. Ako upozorňujú mnohí odborníci, práve experti, vysokoškolskí pedagógovia nemajú on-line priestor rozvinutý a nevedia si ho vytvoriť, preto miesto pre ich (často relevantné) názory nahrádzajú mnohí laici a tzv. odborníci. Uvedomujeme si aj to, že pohľad na vzdelanie sa mení, často sa bagatelizuje, ale je na nás, aby sme k nemu viedli mladých ľudí prirodzeným spôsobom.

Týmto spôsobmi chceme prispieť k zlepšeniu povedomia o danej téme a priniesť odborné poznatky zrozumiteľnou formou širšiemu okruhu záujemcov, a to bezplatne. Ďalším

⁹Pecníková – Krešáková, 2019, s. 261

faktom je to, že mnohé odborné informácie sú dostupné len v cudzích jazykoch, preto by sme ich touto formou chceli sprostredkovať po slovensky. Pozorujeme, že práve tí, ktorí neovládajú cudzí jazyk, by prijali možnosť dozvedieť sa viac.

Zefektívnenie a zmodernizovanie výučby – ako na to?

Vzhľadom na vzťah aktuálnej generácie študentov k technológiám, je priam nevyhnutné zamerať sa na inovatívne vyučovacie metódy a prostriedky, ktoré môžeme využiť a to nielen v on-line svete. Lenže zároveň je kľúčové dbať na kvalitu obsahu, pretože nie je dôležité iba to ako, ale aj čo sa študenti učia. A za obsah nesie zodpovednosť vyučujúci. Súhlasíme s Bálintovou (2009:15), že dnešný učiteľ je hybnou silou výučby, keď zároveň musí byť hodnotiteľom, manažérom, facilitátorom, stratégom a partnerom študentov i kolegov. Pri učení má zvládnuť prepájať fakty, zaujať študentov aj pre neatraktívne témy, či nadchnúť ich k samostatnému rozširovaniu poznatkov. Okrem toho musí dbať o efektívnosť učenia (sa), využívať moderné metódy, sledovať vyučovacie trendy a samozrejme nestrácať motiváciu. Úloha učiteľa dnes je diametrálne odlišná od toho, čo platilo v minulosti. Učiteľ musí čeliť novým situáciám a rešpektovať povahové črty dnešných študentov (niekedy zosilnené pod vplyvom ich výchovy a sociálnych podmienok života).

Bálintová (2009:18) uvádza, že efektívne je využitie komunikatívnej metódy výučby cudzích jazykov a kultúr, kedy sú prioritou praktické ciele, dominancia rečovej aktivity, funkčný prístup k výberu učiva, tematická prezentácia výučby a koncentrické usporiadanie učiva. Pritom sa vo výučbe venujeme nielen jazyku ako takému, ale aj ostatným faktorom: historickým, praktickým, estetickým, etickým, stereotypným a reflexívnym. Najmä pri učení sa cudzieho jazyka sa neobjavuje takmer vôbec „tradičné“ memorovanie, či mechanické biffovanie faktov. Jazyk vyžaduje prax a praktické využitie. Súčasťou výučby preto musí byť jeho aktívne používanie. V tomto ohľade je úskalím práve e-learning, ktorý síce poskytuje virtuálne neobmedzený priestor na praktizovanie jazyka, ale zároveň nemôžeme zabudnúť na prirodzenú pohodlnosť ľudí, prokrastináciu a pasivitu.

Moderné metódy nám majú pomôcť prekonať rokmi zakorenené (až stereotypné) prejavy študentov, ktoré pozorujeme v rámci výučbového procesu. Či už ide o problém vyjadriť svoj názor, strach z neúspechu/hanby, nezvládnutie komunikácie so spolužiakmi či vyučujúcim, nesamostatnosť pri spracovaní úlohy, takmer žiadna kreativita pri vypracovávaní zadaní a pod. Moderné metódy by mali, za priaznivých podmienok, pomôcť tieto problémy postupne odstraňovať.

Aké inovatívne metódy a formy výučby máme k dispozícii¹⁰?

1. Brainstorming

Brainstorming patrí v praxi medzi najznámejšie metódy a využíva sa ako burza nápadov. Výhoda tejto metódy spočíva v tom, že je nenáročná na prípravu aj čas a dá sa použiť v rôznych situáciách. Brainstorming rozdeľujeme na dve fázy. Prvá je kreatívna a spontánna, druhá fáza je racionálna a logická. Cieľom tejto metódy je prekonať sociálne a psychologické bariéry, ktoré majú študenti, keď sa boja povedať nahlas svoj názor z dôvodu zahanbenia a strachu.

2. Problémové vyučovanie

Na rozdiel od tradičného vyučovania, kde učiteľ odovzdáva žiakom hotové vedomosti, pri problémovom vyučovaní učiteľ stavia študentov pred úlohy, ktoré musia riešiť sami. Cieľom tejto metódy je objavovanie poznatkov, ktoré vedú k hľadaniu riešení a osvojovaniu nových vedomostí praktickou činnosťou.

3. Kooperatívne učenie

Cieľom je, aby sa študent orientoval v problematike, ktorú je potrebné riešiť kolektívne. Prostredníctvom kooperatívneho učenia sa študenti snažia spolupracovať, komunikovať a vzájomne sa hodnotiť. Táto metóda vhodne pripravuje študentov na prax, kde je nutné dosiahnuť kompromis či konsenzus.

4. Snowballing (Snehová guľa)

Poznatky sa nabaľujú precvičovaním a inovujú postupným zapájaním študentov tak, aby každý prejavil názor a naopak, získal a rozšíril si svoje poznatky vďaka druhým.

5. Pojmové mapovanie

Metóda, ktorá má pomôcť študentom neučiť sa pojmy mechanicky, ale cez ich vzájomné vzťahy. Pojmové mapovanie je učebná stratégia, ktorá povzbudzuje študentov voľne rozmyšľať o určitej téme.

6. Metóda aktívneho čítania

Vyžaduje prácu s textom, v ktorom študenti dokážu vyhľadávať potrebné poznatky, odlíšiť ich od seba, porovnávať a identifikovať to podstatné. Pri tejto metóde študenti upevňujú

¹⁰Spracované podľa *Inovatívne metódy a formy vyučovania* publikované na portály www.edupage.org. [online]. [citované: 2020-04-25]. Dostupné na: https://cloud1d.edupage.org/cloud/Inovativne_metody_a_formy_vyucovania.pdf?z%3ACJ9SGeqguLQETuPI4kOJCKRGANxmEHBSgUI00j%2Bwf9d4LQ1yIhREyynAm8pEFVgK

svoje sebedovedomie, čo prispieva k ich lepšiemu vyjadrovaniu sa a k uvedomovaniu si štruktúry a obsahu textu.

7. Dramatizácia

Dramatizácia patrí medzi zaujímavé módy, ktoré vyúsťujú do dramatickej hry. Pri tejto metóde sa využíva flexibilita a kreativita študentov. Pomáhala zmeniť vzájomné vzťahy medzi študentmi, nakoľko sa učia kontrolovať svoje emócie. Ponúka možnosť vyskúšať si rôzne formy správania sa v najrôznejších situáciách. Táto metóda patrí medzi mimoriadne aktívne a interaktívne. Spätná väzba od vyučujúceho a aj spolužiakov je okamžitá. Dramatizácia je vysoko motivačná metóda, ktorá podporuje spoluprácu a učí tolerancii.

8. Aktívne písanie

Metóda, ktorá má viesť študentov k zlepšeniu písomného prejavu tvorivým spôsobom v rôznych formách (správa, článok, próza a i.). Podstavou efektívneho aktívneho písania je prepojenie vedomostí z viacerých predmetov a vedných disciplín. Táto metóda vyžaduje, aby si študenti objasnili a utriedili vedecké pojmy, myšlienky a informácie za konkrétnym účelom. Umožňuje im vyjadriť svoje názory a konfrontovať ich s názormi iných. Pri tejto metóde študenti preberajú zodpovednosť za svoje vlastné písanie, ujasňujú si svoje myšlienky v procese tvorby, učia sa ich štylisticky správne formulovať a odovzdávajú svoje zistenia iným.

9. Intelektové a didaktické hry

Sú to rôzne druhy tajničiek, slovných hračiek a skladačiek, ktoré nútia študentov využívať poznatky a logické myslenie. V súčasnosti sú veľmi obľúbené tzv. „escape games“, kde sa študent môže „vyslobodiť“ až po vyriešení úlohy.

10. Questionstroming

Ide o analógiu k brainstormingu, ale v tomto prípade nie je cieľom podať čo najviac návrhov na riešenie určitého problému, ale produkovať čo najviac otázok o nejakom objekte, entite, probléme alebo téme. Táto metóda vzbudzuje zvedavosť a cvičí sa ňou flexibilita.

Veľmi často sa využívajú aj iné metódy, ktoré pomáhajú rozvíjať kritické myslenie. Jedným z nich je aj **projektové vyučovanie**, keď je úlohou študentov rozpracovať problematiku do samostatného projektu. Práca na projekte má byť pre študenta prínosná a má ho viesť k väčšej kreativite. Problémom dnes je skôr hodnotenie týchto projektových aktivít,

ktoré napriek nadšeniu študenta nie vždy splňajú očakávania od tohto typu výstupu. Aj toto je nová výzva pre vysoké školstvo súčasnosti ako a čo zohľadniť pri hodnotení?

Ako sme uviedli vyššie, zavedenie metód v praxi je často spojené s nečakanými úskaliami a neprináša želané výsledky. Na druhej strane, menej sofistikované metódy vedú k želaným výsledkom. V druhej časti príspevku preto chceme upriamiť pozornosť na fenomén digitálnej identity a v jej kontexte poukázať na naše reálne výsledky v práci so študentami.

Digitálna identita v súčasnom vzdelávacom procese

Identita človeka je primárne spojená s prostredím, v ktorom sa narodí. Tieto podmienky do určitej miery určujú život jedinca. Časom sa vyvíja inštitucionálny aspekt identity, ktorý umožňuje človeku vyberať si na základe vlastných rozhodnutí, čo bude formovať jeho identitu. V dnešnej dobe ľudia trávajú čoraz viac času v digitálnom svete. Digitálny priestor, ktorý jednotlivec prijíma, je úzko spätý s modernou kultúrou, odlišnou od toho, v ktorej sa jedinec narodil a vyrastal. Digitálna identita je založená na nových technológiách, ktoré majú určujúci charakter v živote človeka.¹¹ Najznámejšie z digitálneho priestoru sú sociálne siete, v ktorých používatelia buď odhalia svoju identitu používaním vlastného meno, alebo si vytvoria prezývku resp. fiktonymá. Prezývka sa považuje za neoficiálne pomenovanie jednotlivca, ktorá odzrkadľuje jeho duševné a iné charakterové vlastnosti¹² a fiktonymum má za úlohu utajiť skutočnú identitu nositeľa mena. Pri používateľoch sociálnych sietí je to v rozpore s podstatou fungovania sociálnych sietí, pretože, ľudia, ktorí chcú s nimi zdieľať spoločné zážitky, fotky, komentára, musia nevyhnetene poznať identitu týchto utajených používateľov.¹³ Pre našu budúcnosť sú dôležitejšie iné spôsoby využitia digitálneho priestoru než sú sociálne siete. Digitálny priestor využívame na vzdialenú prácu, vzdelávanie, spoluprácu vo virtuálnych tímoch, účasť na videokonferenciách a pod. Všetky tieto aktivity spája spoločný koncept, ktorým je **digitálna identita**, ktorú možno považovať za kompilát informácií o osobnosti jednotlivca vo virtuálnom prostredí.

Začiatkom marca 2020 sme nečakane „ostali doma“, a tým sa projekt KEGA *Inovatívne metódy vo vyučovaní* stal mimoriadne aktuálnym, pričom sa rozšíril aj jeho pôvodný zámer. Zaužívané formy a metódy vyučovania sa náhle zmenili, všetci pedagógovia a študenti sa stali súčasťou virtuálneho štúdia. Online škola tak skúša flexibilitu a cvičí digitálne zručnosti.

¹¹Pecníková, 2018, s. 64 - 65

¹²Krško, 2016, s. 40

¹³ibid, s. 46

Aj keď štúdium a výučba s využitím informačných technológií zachránila situáciu, predsa len má veľa úskalí. Mnohí sa museli pretransformovať, vytvoriť svoje digitálne „ja“ a stotožniť sa s ním. Vedecko-technický pokrok na výchovu a vzdelávanie je prínosný pokiaľ sa využíva s rozvahou. Nikto nebol na vzniknutú situáciu pripravený, a preto je náročné vybrať si z možností, ktoré svet internetu ponúka. Hoci sú požiadavky dnešnej doby na edukáciu zamerané na inováciu, osobný kontakt a interakcia medzi ľuďmi sa javí ako nenahraditeľná.

Rozvoj digitálnych zručností a využívanie inovatívnych metód v praxi

Koronavírus priniesol nové skúsenosti s rozvojom digitálnej identity (našej i študentov), ktorú testujeme v reálnom čase a reálnych podmienkach. Keďže ešte nevieme s odstupom zhodnotiť efektívnosť našich digitálnych postupov, rozhodli sme sa uviesť v tejto časti len overené a aplikované skúsenosti, ktoré dosiahli požadovanú efektívnosť. Počas kontaktnej výučby sme využili viacero inovatívnych metód, najmä problémové vyučovanie, aktívne čítanie i písanie, či dramatizáciu. Efekt týchto metód bol veľký a prekročil naše očakávania. Mnohí učitelia majú rešpekt pred týmito metódami na vysokej škole, no podľa nášho názoru je ich zavedenie v súčasnosti nevyhnutné preto, aby si študenti osvojili okrem teoretických znalostí aj tzv. mäkké zručnosti (z angl. *soft skills*).

Zavedenie inovatívnych metód do výučby sme postupne realizovali od roku 2018, najintenzívnejšie v poslednom roku. Kultúrne štúdiá patria medzi moderné a interdisciplinárne študijné programy. Študenti počas štúdia spoznávajú cudzie kultúry cez jazyk a jazyk cez kultúru. V rámci programu sa oboznámia nielen so štyrmi dominantnými kultúrami (britskou, nemeckou, francúzskou a ruskou), ale spoznávajú aj mimoeurópske kultúry. Požiadavka ovládať cudzí jazyk je v praxi nielen nevyhnutnosťou, ale stáva sa aj samozrejmosťou. Preto študentom odporúčame, aby sa zúčastnili zahraničných študijných pobytov, kde sa zdokonalia nielen po jazykovej stránke, ale rozvinú aj svoju interkultúrnú kompetenciu.

Počas štúdia absolvujú povinnú prax, kde si osvoja technické, administratívne a iné praktické zručnosti. Absolvovanie praxe im umožňuje rozvíjať profesionálnu identitu. Cieľom vysokoškolského štúdia kultúrnych štúdií je pripraviť všestranne rozhladených a flexibilných absolventov s uplatnením najmä v kultúrnom sektore, vo vládnych a mimovládnych organizáciách, v nižších diplomatických službách ale aj v kreatívnom priemysle.

V rámci teoretickej prípravy sme aplikovali niektoré z vyššie uvedených inovatívnych metód. Ako príklad môžeme uviesť moderovanie správ (obrázok 1). Úlohou študentov bolo

pútavým spôsobom a v cudzom jazyku odprezentovať dianie vo svete. Motivovaní študenti pristúpili k tejto aktivite veľmi kreatívne.



Zdroj: Ivana Pondelíková, 2019

Príprava na prax v korporátnom svete spočíva aj v oboznámení sa so základmi manažmentu a marketingu, ktoré je možné aplikovať v kultúrnom sektore. Ďalšou z úloh pred nástupom na prax bolo vytvorenie kultúrnej značky (z angl. *brand*) a navrhnutí možnosti jej spropagovania (obrázok 2). Tieto a iné úlohy splnili študenti pomocou informačných technológií. Ich implementáciu do výučby považujeme za efektívne, nakoľko ich využívame v racionálnej miere.



Zdroj: Ivana Pondelíková, 2019

Pripraviť odborne a jazykovo zdatných absolventov, schopných uplatniť sa v konkurenčnom prostredí trhu práce tak v štátnej, ako aj v privátnej sfére nie je jednoduché. Skúsení pedagógovia dokážu identifikovať záujem a potreby študentov, pričom v učebniach vedia vytvoriť síce fiktívne, ale zato efektívne pracovné prostredie podobné reálnemu. Súčasťou štúdia kultúry je oboznámenie sa s hudbou, výtvarným umením a architektúrou tej ktorej krajiny. V rámci výučby sme používali metódu aktívneho písania v cudzom jazyku, čo neskôr ocenili aj naši študenti, keď na praxi dostali úlohu napísať internetový článok z oblasti

dizajnu a architektúry. Článok [Interiérový dizajnér radí ako zariadiť domov nadčasovo](#)¹⁴ vyšiel na stránke nášho partnera, nielen pre prax, Beevam. V blízkej budúcnosti plánujú vydať aj ďalšie články našich študentov. Okrem písania článkov si študenti, pod vedením našej bývalej absolventky, zdokonalili aj svoje digitálne zručnosti a ich výsledok je krátke [video](#)¹⁵, ktoré výstižne zachytáva prípravu prezentácie o natívnej reklame a tiež spoluprácu medzi katedrou a online magazínom Beevam. Praxi našich študentov venujem veľkú pozornosť a snažíme sa pre každého z nich zabezpečiť prax „ušitú na mieru“.

Jednou z úloh školy je pripraviť mladých ľudí na ich budúci profesijný život v čoraz viac pretechnizovanej spoločnosti. Učitelia preto musia disponovať širokým spektrom nových, moderných a inovatívnych prístupov k vyučovaniu. Pre školu z toho vyplýva potreba zabezpečiť nové technické vybavenie potrebné pre dosiahnutie tohto cieľa.

Záver

Na záver úprimne konštatujeme, že všetky metódy, ktoré spomíname v texte je náročné zaviesť aj pri bežnej výučbe, pretože inovácie sú doslova závislé na motivácii učiteľa a na jeho snahe „inou formou učiť tradičný obsah“. Podľa nášho názoru netreba začínať s veľkými nárokmi na seba i študentov, každý, i ten najmenší pokus, je dôležitý.

V súčasnej situácii celé vysoké školstvo prešlo do online sveta. Máme možnosti diverzifikovať výučbu prednášaním cez Youtube, Skype či Teams, využívaním Zoom a konzultáciami e-mailom, cez facebookový Messenger a iné chaty. Niektorí pripravujeme pracovné listy, ktoré sú síce tradičnejšie, pasívnejšie, ale z hľadiska overenia si toho, čo sa študent naučil, stále efektívne. Čo však zisťujeme je fakt, že online svet nám nevie nahradiť realitu. Bežný ľudský kontakt face to face, vysvetlenie učiva v triede, diskusia k téme na hodine, sú niečím, čo nevieme nahradiť ani tým najsofistikovanejším softvérom.

Výučba v cudzom jazyku resp. cudzieho jazyka je tiež náročná, pretože nevieme či všetci študenti rovnako porozumeli učivu, nemôžeme reagovať na aktuálne potreby tak, ako keby sme so študentami boli v priamom kontakte. Predsa len digitálna identita nepatrí medzi esenciálne formy identity, i keď sa v súčasnosti stala primárnou. Kvalifikované využívanie informačných technológií sa stáva predpokladom začlenenia mladých ľudí do pracovného života. Univerzita 21. storočia kráča smerom k digitalizácii, avšak najvyšší prínos pre študentov má aj naďalej osobný výklad učiteľa. Informačné technológie nemôžu nahradiť to, čo vie odovzdať skúsený pedagóg, nakoľko v rukách kompetentného učiteľa je účinná akákoľvek, nielen inovatívna, metóda.

Článok je súčasťou projektu: KEGA „Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií“ č. 033UMB-4/2018, ktorý sa realizuje na Katedre európskych kultúrnych štúdií, UMB v Banskej Bystrici.

¹⁴Kliknutím na názov článku si ho môžete prečítať

¹⁵Kliknutím na „video“ si ho môžete pozrieť

Zoznam bibliografických odkazov

BÁLINTOVÁ, H. 2009. Efektívne a inovačné trendy a metódy vo vzdelávacom procese. In: *Tvorivosť a inovácia v európskom vysokoškolskom priestore*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2009. s. 15 – 22. ISBN 978-80-8083-765-5.

KRŠKO, J. 2016. *Všeobecnolingvistické aspekty onymie*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. 146 s. ISBN 978-80-557-1123-2.

MOREE, D. 2015. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. 208 s. ISBN 978-80-262-0915-7.

PECNÍKOVÁ, J. – KREŠÁKOVÁ, V. 2019. Inovatívne metódy vo výučbe kultúrnych štúdií a cudzích jazykov. In: *Forlang. Cudzie jazyky v akademickom prostredí. Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 6. – 7. júna 2019*. Košice: Technická univerzita v Košiciach. Katedra jazykov, 2019. s. 257 – 266. ISBN 978-80-553-3398-4.

PECNÍKOVÁ, J. 2018. Digital Identity in the Reflections of Cultural Values. In: *Budušee v nastojaščem: čelovečeskoje izmerenije cifrovoj epochi*. Moskva: NIU, 2018. s. 63 – 66. ISBN 978-5-91961-246-9.

ŠATAVA, L. 2009. *Jazyk a identita etnických menšín*. Praha: Slon, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86429-83-0.

ŠUBRT, J. et. al. 2010. *Kultury, civilizace, světový systém*. Praha: Karolinum, 2010. 230 s. ISBN 978-80-246-1822-7.

Zoznam internetových zdrojov

[1] *Inovatívne metódy a formy vyučovania*. [online]. [citované: 2020-04-25]. Dostupné na: https://cloud1d.edupage.org/cloud/Inovativne_metody_a_formy_vyučovania.pdf?z%3ACJ9SGeqguLQETuPI4kOJCKRGANxmEHBSgUI00j%2Bw%9d4LQ1yIhREyynAm8pEFVgK

[2] Kaja&Kornel. 2020. Interiérový dizajnér radí ako zariadiť domov nadčasovo. In: *Beevam*. [online]. [citované: 2020-04-25]. Dostupné na: https://beevam.sk/2020/02/11/interierovy-dizajner-radi-ako-zariadit-domov-nadcasovo/?fbclid=IwAR3QMuoBFYgkzqS3zzss9kXDJMe_gh-skclIOMx1ELtoHsj0J1998udNC_c

[3] Prax študentov EKUS. [online]. [citované: 2020-04-25]. Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=XwUrG2GHh84&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1HnWffFuFeFJkFsMSc0r2Uwfrk7VmscsJzwvRhRPTy2QswzADSxlT_G_kE

Kontaktné adresy autoriek:

Mgr. Ivana Pondelíková (Styková), PhD.

Katedra európskych kultúrnych štúdií

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

ivana.stykova@umb.sk

PhDr. Jana Pecníková, PhD.

Katedra európskych kultúrnych štúdií

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

jana.pecnikova@umb.sk

ANALÝZA PODSTATY A VÝZNAMU PRAVIDIEL V EDUKAČNOM PROSTREDÍ AKO PREDPOKLAD KVALITATÍVNEJ ZMENY PRÍSTUPU ŽIAKOV K DANÝM PRAVIDLÁM – ROVNOSŤ, DISKRIMINÁCIA, SEGREGÁCIA.

FERDINAND KORN

Príspevok je spracovaný v rámci riešenia grantového projektu KEGA - Projekt č. 005DTI-4/2018 s názvom: Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí, podporeného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Abstrakt

Predkladaný článok prezentuje status žiaka v edukačnom prostredí, ktorý je modelovaný možnými vplyvmi spoločenskej nerovnosti, diskriminácie a segregácie a to i v prostredí poskytujúcom výchovu a vzdelávanie. Každý žiak v edukačnom procese je nositeľom ústavného princípu o rovnosti všetkých žiakov v dôstojnosti a právach bez ohľadu na jeho vrodené, či nadobudnuté individuálne vlastnosti. V rámci pojmu „rovnosť“ sa vo vzťahu k priestoru žiaka realizuje i pojem „diskriminácia“. Ústavný pojem rovnosť je teda pojmom obsahovo širším ako je pojem „diskriminácia“. Diskriminácia má svoje ústavné zakotvenie predovšetkým v článku 12 odsek 2 ústavy, ktorého obsah predstavuje vo svojej „všeobecnej konkretizácii“ (oproti článku 12 odsek 1 ústavy) ochranu pred diskrimináciou a to textáciou, že základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru, príslušnosť k národnosti, alebo k etnickej skupine, etc. Žiadneho žiaka (nikoho) nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať, alebo znevýhodňovať (teda diskriminovať). Cieľom obsahu predkladaného článku je podpora premisy, že prijímanie zaručených pravidiel v školskom prostredí musí byť vždy (ako zložitý proces de lege ferenda) v súlade s ústavnou koncepciou materiálneho právneho štátu, bez snáh o „právnú autonómnosť a izolovanosť“ pri tvorbe zaručených pravidiel, regulujúcich spoločenské vzťahy výchovno-vzdelávacieho procesu jednotlivých škôl. Článok poskytuje doktrínálne i judiciálne pramene a východiská ústavnej koncepcie zakazujúcej nerovnosť, diskrimináciu a segregáciu v edukačnom prostredí a na základe legálnych definícií, vychádzajúc pritom z platnej legislatívy, poskytuje definície diskriminačných foriem za účelom ich subsumovanie v edukačnom prostredí, s cieľom maximálnej eliminácie daných diskriminačných inštitútov v procese tvorby a aplikácie zaručených pravidiel v edukačnom

prostredí.

Abstract

This article presents the status of a pupil in an educational environment influenced by the effects of discrimination and segregation. All pupils are equal in dignity and rights, regardless of the innate or acquired individual qualities. The concept of 'equality' also includes the concept of 'discrimination'. Discrimination has its constitutional form in Article 12 paragraph 2 of the Constitution of the Slovak Republic. Fundamental rights and freedoms are guaranteed in the territory of the Slovak Republic to all people regardless of gender, race, color, language, faith, nationality, etc. For these reasons, no pupil can be harmed, favored or disadvantaged. The aim of the content of this article is to support the thesis that the adoption of guaranteed rules in the school environment must always be in accordance with the constitutional concept of a material rule of law, without efforts to "legal autonomy and isolation". The article provides basic sources of inequality, discrimination and segregation in the educational environment and provides definitions of discriminatory forms in the educational environment based on legal definitions.

Kľúčové slová

pravidlo, vzdelávanie, právo, diskriminácia, rovnosť

Key Words

Rule, Education, Law, Discrimination, Equality

Úvod

Na úvod predkladaného článku, vychádzajúc pritom z obsahu predošlých súvzťažných článkov autora, s ambíciou ich premostenia do obsahu a témy aktuálnej prezentácie, je nevyhnutné jednoznačne zvýrazniť, že v edukačnom prostredí majú prioritné postavenie (napriek nespornej existencii pravidiel rôznych iných spoločenských normatívnych systémov, ktoré kreujú edukačný prostredie a koreláciu subjektov v ňom pôsobiacich) zaručené pravidlá. Ich označenie vychádza zo skutočnosti, že ich uplatňovanie je zaručované autoritou, ktorá ich vytvorila, teda manažmentom školy, vychádzajúc pritom z ústavného a zákonného splnomocnenia na tvorbu takéhoto druhu pravidiel vo výchovnovzdelávacom procese. Sú to pravidlá, ktoré majú v edukačnom prostredí povahu „objektívneho práva“, „pravidiel objektívneho práva“, „systému platného práva“ tak, ako je to *per analogiam* dané v societe, ktorú označujeme pojmom „štát“. Aj edukačné prostredie totiž predstavuje

societu, ktoré je tvorená rôznymi jednotlivcami, ktorí, či už v pozícii žiaka, alebo pedagóga, sa aktívne zúčastňujú v edukačnom procese a ktorých správanie je nevyhnutne potrebné regulovať predovšetkým z dôvodu, aby bol dosiahnutý cieľ vzdelávacieho procesu v čase, ktorý je na to určený (Hanuliaková, J., Porubčanová, D. 2018).

Autor dáva opakovane do pozornosti dôležitý postulát a to, že konkrétne školy nie sú izolovanými diasporami, kde platia (môžu platiť) zaručené pravidlá svojvoľne, arbitrárne, teda obsahovo a významovo odlišné od všeobecne uznávaných a vyžadovaných právnych princípov a pravidiel správania sa, ktoré sú charakteristické pre spoločnosť tvoriacu materiálny právny štát. Societa školy je súčasťou spoločenstva štátu, tvoria ju tí istí jednotlivci, ktorí tvoria i societu štátu.

Skutočnosť, že sa v predošlých riadkoch nejedná o prázdne teoretické floskuly, ale o nevyhnutný a vyžadovaný predpoklad pre každodenné kreovanie pozitívneho edukačného prostredia vnímaného v prízme materiálneho právneho štátu (a Európskej únie), zakladá i prakticky realizovaný postoj štátu k možnosti manažmentu škôl vytvárať pravidlá, ktoré sú síce snahou o odraz relatívnej samostatnosti a subjektivity škôl v spoločenskom priestore štátu, no na druhej strane tvorba ktorých naráža na fundamentálne princípy materiálneho právneho štátu, kde štát následne autoritatívne vstupuje do tvorby takýchto pravidiel v edukačnom prostredí ich zákazom a to ich výslovným označením za pravidlá rozporné s ústavou a zákonmi. Znamená to, že i tvorba (realizácia) zaručených (právnych) pravidiel manažmentom školy v prostredí konkrétnej školy musí byť vždy v súlade s platným a účinným právom Slovenskej republiky ako zložitý proces *de lege ferenda* napriek personálne i priestorovo obmedzenému edukačnému prostrediu konkrétnej školy.

Ako príklad vyššie uvedených konštatácií možno uviesť existenciu súdnych rozhodnutí, ktoré označili zaručené pravidlá konkrétnej školy a následné konanie vedenia školy podľa takto vytvorených pravidiel, za neústavné a nezákonné a to z dôvodu diskriminácie určitej skupiny žiakov, resp. ich segregácie.

Teoreticko-právne (vedecké, doktrínálne) východiská (pramene) rovnosti všetkých žiakov (občanov) v Slovenskej republike

Školy, ktoré majú právnu subjektivitu, sú vnímané z ústavného hľadiska ako „osoby“, na činnosť ktorých sa vzťahuje ustanovenie článku 2 odsek 3 Ústavy Slovenskej republiky, ktorý

zakladá, že „každý môže konať to, čo nie je zákonom zakázané a nikoho nemožno nútiť, aby konal niečo, čo zákon neukladá.“ Teleologický výklad citovaného článku ústavného textu však znamená, že predmetný „zákaz“ vzťahujúci sa na „slobodu školy v tvorbe jej zaručených pravidiel“ nemožno hľadať len v zákonoch v ich explicitnej podobe, ale rovnako v podobe obsahovej implicity, no pritom jednoznačnosti, ďalej v rozpore so samotným ústavným textom v ďalších článkoch ústavy a rovnako v možnom rozpore s úniovým právom, ktoré je (najmä článkom 7 Ústavy Slovenskej republiky) súčasťou slovenského právneho poriadku. Je to práve únie právo, ktoré v obsahu svojich právne záväzných aktov, kladie vysoké a kategorické požiadavky na vylúčenie akejkoľvek diskriminácie (*nota bene* segregácie) pri tvorbe a aplikácii zaručených pravidiel členského štátu vo všetkých druhoch spoločenských vzťahov, nevynímajúc právnu reguláciu spoločenských vzťahov v edukačnom prostredí a to na všetkých administratívnych stupňoch právnej regulácie edukačného procesu.

Každý občan (jednotlivec) v štáte je vnímaný ako nositeľ základných práva a slobôd. Fundamentálnym východiskom ústavného zakotvenia základných práv a slobôd je predovšetkým princíp, v zmysle ktorého štátna moc musí pristupovať k ľuďom z hľadiska toho, že sú slobodní a rovní v dôstojnosti a právach (Čič, M. 2012).

Ustanovenie článku 12 odsek 1 prvá veta ústavy preznačuje jeho dva atribúty, prvým je ústavné uznanie slobody jednotlivca v jej najvšeobecnejšom vyjadrení a druhým je vyhlásenie rovnosti jednotlivcov v dôstojnosti a v právach.

Podobne ako ustanovenie o slobode jednotlivca podľa článku 12 odsek 1 aj ustanovenie o rovnosti v dôstojnosti jednotlivca podľa toho istého článku možno považovať za všeobecnú – generálnu klauzulu. Rovnosť v právach je zmysle uvedeného článku spojená so všetkými základnými právami a slobodami, ktoré sú obsiahnuté v druhej hlave Ústavy Slovenskej republiky (ďalej len ústavy). Predmetnú rovnosť však nemožno stotožniť s absolútnou rovnosťou. Platí, že v ústavnom texte je táto rovnosť konkretizovaná pre jednotlivé prípady, situácie, či skupiny subjektov, ako nositeľov základných práv a slobôd. Subjektom ochrany v zmysle článku 12 odsek 1 ústavy nie je iba fyzická osoba, ale aj osoba právnická, pokiaľ sa tejto osobe priznávajú základné práva a slobody. Ustanovenie článku 12 odsek 1 ústavy všeobecne vylučuje aj diskrimináciu fyzickej alebo právnickej osoby, jeho aplikácia však nie je možná bez konkrétneho vyjadrenia dopadu diskriminujúceho postupu orgánu štátnej moci na základné právo alebo slobody osoby (I.ÚS 34/96) (Klučka, J., Feťková, G. 2000).

Rovnosť nie je možné zamieňať iba so zákazom diskriminácie. Zákaz diskriminácie je len špecifickým vyjadrením rovnosti, je potrebným na jej dosiahnutie, ale nie je postačujúcim (Gerloch, A., Šturma, P. 2001).

Znením článku 12 odsek 1 ústavy ústavodarca predznačil:

- uznanie slobodnej pozície jednotlivca v štáte,
- rovnosť ľudí v dôstojnosti bez ohľadu na ich vrodené, či nadobudnuté vlastnosti,
- rovnosť ľudí v právach, pričom sa má na mysli ich prirodzeno-právny charakter v jeho najvšeobecnejšej podobe vo vzťahu ku katalogizovaným právam a slobodám.

Adresátom i garantom základných práv a slobôd je predovšetkým štát. Hovoríme o vertikálnom pôsobení základných práva a slobôd, resp. o vertikálnom pôsobení článku 12 ústavy. Štát je garantom a adresátom základných práv a slobôd „predovšetkým“ preto, že stále viac sa objavujú názory, opierajúce sa o judikatúru ústavných súdov, ktoré spočívajú v tom, že úprava základných práv a slobôd je aplikovateľná nielen na vzťah jednotlivec – štát, ale i na vzťah jednotlivec – jednotlivec (nositeľ základného práva – nositeľ základného práva, resp. subjekt základného práva – subjekt základného práva). Uvedené pôsobenie základných práv sa nazýva horizontálne pôsobenie základných práv a slobôd, prostredníctvom ktorého sa princípy uvedených práv aplikujú aj na vzťahy medzi subjektmi súkromného práva.

Horizontálne pôsobenie základných práv a slobôd možno rozdeliť na priame a nepriame horizontálne pôsobenie.

Priame horizontálne pôsobenie sa na vzťahy medzi subjektmi súkromného práva aplikuje bezprostredne. V prípade nepriameho horizontálneho pôsobenia sa základné práva a slobody použijú ako výkladový prostriedok na vyriešenie otázky vzťahu dvoch súkromnoprávných subjektov.

Úvahy o horizontálnom pôsobení základných práv a slobôd sú rozpracované najmä v judikatúre nemeckého Spolkového ústavného súdu. Fundamentálne je rozhodnutie vo veci Luth z 15. januára 1958, v ktorom Ústavný súd Spolkovej republiky Nemecko judikoval, že základné práva a slobody vyžarujú do celého právneho poriadku, pretože obsahujú objektívny hodnotový poriadok, ktorý platí pre celý právny poriadok štátu a pre všetky oblasti práva, teda aj pre občianskoprávnú úpravu vzťahu dvoch subjektov

súkromného práva. Tým uznal tzv. nepriame horizontálne pôsobenie základných práv a slobôd. (Pojem *Drittwirkung*) (Brörtl, A. 2010). V uvedenom prípade platí, že adresátom základných práv a slobôd nie je verejná moc, ale subjekty súkromného práva (Holländer, P. 2012).

Judiciálne východiská (pramene) rovnosti všetkých žiakov (občanov) v Slovenskej republike

Ústavný súd Slovenskej republiky sa svojim Nálezom sp. zn. PL ÚS 8/04 vyslovil, že základným cieľom článku 12 odsek 1 ústavy je ochrana jednotlivcov (fyzických a právnických osôb ako nositeľov základných práv a slobôd) proti diskriminácii zo strany orgánov verejnej moci. Podľa predmetného nálezu tento článok ústavy nemá priamy horizontálny účinok, čo znamená, že sa neuplatní vo vzťahoch medzi osobami súkromného práva.

Vychádzajúc z vyššie uvedených postulátov možno vysloviť nasledujúce konštatácie. Každý žiak v edukačnom procese je nositeľom ústavného princípu o rovnosti všetkých žiakov v dôstojnosti a právach bez ohľadu na jeho vrodené, či nadobudnuté individuálne vlastnosti. V rámci pojmu „rovnosť“ sa vo vzťahu k priestoru žiaka realizuje i pojem „diskriminácia“. Ústavný pojem rovnosť je teda pojmom obsahovo širším ako je pojem „diskriminácia“. Diskriminácia má svoje ústavné zakotvenie predovšetkým v článku 12 odsek 2 ústavy, ktorého obsah predstavuje vo svojej „všeobecnej konkretizácii“ (oproti článku 12 odsek 1 ústavy) ochranu pred diskrimináciou a to textáciou, že základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru, príslušnosť k národnosti, alebo k etnickej skupine, etc. Žiadneho žiaka (nikoho) nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať, alebo znevýhodňovať (teda diskriminovať).

V zmysle vertikálneho účinku článku 12 ústavy je povinnosť „nediskriminovať“ adresovaná predovšetkým orgánom štátnej moci. Ak teda školy, ako subjekty práva, pri plnení úloh pri prenesenom výkone štátnej správy na úseku školstva, vystupujú z pozície verejnej moci, je vertikálny účinok článku 12 ústavy pri realizácii (tvorbe a aplikácii) nediskriminačných pravidiel v edukačnom procese aplikačne nespochybniteľný. Školy sú však (tak, ako je to uvedené vyššie) pri plnení svojich (nielen originárnych - pôvodných) právomocí vo vzdelávacom procese vnímané ako právnické osoby, teda ako nositelia (špecifických) základných práv a slobôd, ktoré sú so žiakmi v súkromnoprávnom vzťahu, to znamená, že

vertikálny účinok (aplikácia) článku 12 ústavy o zákaze diskriminácie by nemohol byť v korelácii dvoch súkromno-právnych subjektov (škola – žiak) bezvýhradne aplikovateľný. Edukačná prax pri tvorbe niektorých zaručených pravidiel manažmentmi konkrétnych škôl spôsobila, že „povinnosť nediskriminovať“ sa judiciálnymi rozhodnutiami (právoplatnými rozsudkami) všeobecných súdov vyslovila i voči subjektu súkromného práva, teda voči škole a to pri určovaní práv a povinností (zaručených pravidiel) plynúcich zo súkromnoprávneho vzťahu medzi školou a jej žiakom (žiakmi). Znamená to, že aktuálna judikatúra (súdne rozhodnutia) posunula, na základe determináčnej faktickej spoločenskej potreby regulácie spoločenských vzťahov v oblasti edukačného procesu, hranicu nepriameho horizontálneho účinku článku 12 ústavy do sféry jeho priameho horizontálneho účinku.

Judiciálne výstupy ilustrujúce formy diskriminačného konanie na rôznych úrovniach školských politík a edukačnej praxe.

V nasledujúcich riadkoch si na spoločenskom probléme segregácie rómskych žiakov v edukačnom prostredí ilustrujeme možný ústavný a zákonný nesúlad prijímania zaručených pravidiel školských manažmentov, ktoré spôsobujú nežiaducu nerovnosť, diskrimináciu a segregáciu subjektov edukačného prostredia. Cieľom danej ilustrácie je podpora tézy, že prijímanie zaručených pravidiel v školskom prostredí musí byť vždy (ako zložitý *proces de lege ferenda*) v súlade s ústavnou koncepciou materiálneho právneho štátu, bez snáh o „právnú autonómnosť a izolovanosť“ pri tvorbe zaručených pravidiel, regulujúcich spoločenské vzťahy výchovno-vzdelávacieho procesu jednotlivých škôl.

Prelomovým súdnym rozhodnutím v spojení s edukačným prostredím Slovenskej republiky ohľadom diskriminácie rómskych detí vo vzdelávaní bol prípad Základnej školy v Šarišských Michaľanoch, ktorú žalovala Poradňa pre občianske a ľudské práva za prijatie zaručených pravidiel, ktoré spôsobili segregáciu v podobe umiestňovania rómskych detí do oddelených tried. Podľa žalobcu boli rómske deti umiestňované do osobitných oddelených tried na osobitnom poschodí základnej školy. Základnú školu v školskom roku 2009/2010 navštevovalo 222 rómskych detí z celkového počtu 400 žiakov. Žalovaná škola sa pred okresným súdom obhajovala tým,

- že vytvorenie rómskych tried nebolo z dôvodu rasového, ale že išlo o tzv. dočasné vyrovnávacie opatrenie, ktoré umožňuje individuálny prístup na prekonanie sociálneho znevýhodnenia,

- neumiestnením rómskych detí do zmiešaných tried chcela zamedziť tomu, aby sa „rómske deti necítili pri výučbe hendikepované poznáním a
- že ostatné deti sa učia lepšie ako ony“.

Žalovaná škola použila na prvom aj druhom stupni súdneho konania viacero tzv. praktických argumentov, ktoré neskôr sudca krajského súdu označil za segregáčné a to:

- aby rómske deti nespomaľovali nerómske deti,
- že si to želajú nerómski rodičia, alebo,
- že rómske deti sa lepšie cítia „medzi sebou.“

Okresný súd (prvostupňový) neprijal argumenty o potrebe oddeleného vzdelávania na to, aby mali „rómske deti lepší prospech“. Pri preskúmvaní údajných individuálnych metód súd zistil, že ide o to, že rómske deti preberú menej učiva pomalším tempom a majú menej domácich úloh (redukované kurikulum). Súd však poukázal na to, že používanie takýchto alebo aj iných metód sa nemôže diať nezákonným spôsobom. Súd tiež poukázal na to, že škola nedokázala, že ide o dočasné vyrovnávacie opatrenie. Neprijal ani argument, že tzv. údajný informovaný súhlas by mohol ospravedlňovať protiprávne konanie žalovaného. Súd poukázal tiež na to, že rómske deti a ich rodičia si na ponižovanie zvykli a obávajú sa šikany, ak by sa takýmto praktikám vzopreli. Okresný súd nariadil desegregáciu v lehote do 30 dní, pričom poukázal, že u žalovaného chýba povedomie o koncepte inkluzívneho vzdelávania, na ktoré rezignoval. V následnom odvolacom konaní krajský súd potvrdil rozsudok súdu prvého stupňa a neuznal tzv. praktické argumenty, ktoré, ako uviedla škola, mali najmä uľahčiť napredovanie nerómskych žiakov. Krajský súd poukázal na potrebu inkluzívneho vzdelávania a na to, že v segregovanom prostredí „nemajú rómske deti takmer žiadnu šancu sa rovnocenne pripraviť na rovnocenný stupeň vzdelania na strednej škole. Síce nejako ukončia školu, ale s hendikepom oproti nerómskym deťom a aby to nevyznelo segregáčne, tak sa používa pojem sociálne znevýhodnené prostredie.“ Sudca krajského (odvolacieho) súdu ďalej poukázal na výhody inkluzívneho vzdelávania pre rómske aj nerómske deti, pre školu, i pre celú spoločnosť. Odvolací súd tiež vyjadril obavu z toho, že v spoločnosti začína prevládať presvedčenie, že segregované vzdelávanie je „normálne“. Argumentoval, že zodpovednosť za tento stav nemá len žalovaná škola, ale aj ďalšie zložky verejnej moci. Súd žalovanej škole nariadil, aby zabezpečila prirodzené zaradovanie detí do spoločných tried tak, aby sa sledoval prospech všetkých maloletých detí. Pomer sociálne znevýhodnených detí je pritom irelevantný. Odvolací súd nariadil desegregáciu k začiatku nového školského roku. (Lajčáková, J. a kol. 2017).

Je namieste poznamenať, že v rámci integrujúceho sa spoločensko-právneho procesu Európskej únie sú relevantnými judiciálnymi výstupmi pre komparáciu i hľadanie východísk z prezentovaných segregáčnych (diskriminačných) reálií rovnako rozhodnutia nezávislých súdov ostatných štátov Európskej únie, nota bene štátov, ktoré sú v bezprostrednej geopolitickej a historicko-spoločenskej príbuznosti so Slovenskou republikou, prípadne Európskeho súdu pre ľudské práva ako finálnemu súdnemu dvoru pre ustálenie záväzného právneho názoru o existencii segregácie a jej formách v odraze vytvorených zaručených pravidiel v edukačnom prostredí a procese. Rezumačne možno vysloviť nasledujúce záväzné argumentačné stanoviská súdov niektorých štátov Európskej únie, ktorými je záväzne vyslovený rozpor zaručených pravidiel edukačného prostredia s ústavnými princípmi zákazu porušenia rovnosti žiakov, zákazu diskriminácie, resp. segregácie:

- segregácia edukačného procesu nemôže byť ospravedlnená dlhou históriou alebo tradíciou segregácie,
- segregácia edukačného procesu môže byť aj dôsledkom nekonania (omisívny postoj zodpovedného subjektu) a teda dôsledkom neodstránenia určitého existujúceho protiprávneho stavu,
- segregácia edukačného procesu nemôže byť ospravedlnená nedostatkom finančných zdrojov,
- segregáciu edukačného procesu nemožno ospravedlniť súhlasmi rodičov, ak nejde o dobrovoľný súhlas,
- segregované vzdelávanie nemožno ospravedlniť tzv. menšinovým národnostným vzdelávaním, pretože národnostné vyučovanie môže byť integrované do procesu bežného vzdelávania,
- segregáciu edukačného procesu nemožno ospravedlniť tým, že rodičia si slobodne vybrali inú školu pre svoje deti, ak nemali dostatočné informácie o výbere školy.
- jedná sa o segregáciu edukačného procesu, ak žiaci boli vo verejnej škole segregovaní od žiakov na súkromnej škole na základe ich etnicity alebo národnosti, prípadne socioekonomického statusu, etc.

Segregácia v oblasti vzdelávania je teda vnímaná ako obzvlášť závažný typ nerovného – diskriminačného zaobchádzania s deťmi patriacimi k menšine ich oddelením od detí majoritného pôvodu. Ide o typ zaobchádzania, ktorý môže byť dôsledkom úmyselného alebo neúmyselného konania, alebo aj opomenutia konať. V článku 3 Dohovoru OSN o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie sa zmluvné štáty – vrátane Slovenska – zaviazali zakázať

a odstrániť rasovú segregáciu a taktiež jej predchádzať. K vymedzeniu segregácie práve v kontexte vzdelávania rómskych detí významnou mierou prispela judikatúra Európskeho súdu pre ľudské práva (ESLP). ESLP uznal segregáciu ako jednu z foriem diskriminácie, ktorá je dôsledkom priameho alebo nepriameho diskriminačného zaobchádzania z dôvodu etnického pôvodu, no existuje aj v spojení so sociálnym znevýhodnením. O diskrimináciu môže ísť v jednotlivých prípadoch aj v prípade systémovej praxe, pokiaľ sú popierané práva rasových alebo etnických skupín (Lajčáková, J. a kol. 2017).

Záver

Slovenské objektívne právo vylučuje diskrimináciu v edukačnom procese, resp. prijímanie diskriminačných zaručených pravidiel zo strany škôl a to platnosťou a účinnosťou antidiskriminačného zákona č. 365/2004 Z.z. Predmetný zákon obsahuje legálne definície pojmov priama diskriminácia, nepriama diskriminácia, obťažovanie, pokyn na diskrimináciu, sexuálne obťažovanie, nabádanie na diskrimináciu a neoprávnený postih. Keďže platí článok 12 odsek 1 a odsek 2 ústavy o rovnosti jednotlivcov v dôstojnosti a právach a keďže platí, že diskriminácia je osobitým porušením rovnosti podľa článku 12 ústavy a zároveň platí, že segregácia je diskrimináciou (porušením rovnosti všetkých) na základe ich etnicity, národnostnej odlišnosti alebo sociálnej stratifikácie (postavenia) platí, že antidiskriminačný zákon je aplikovateľný i na vylúčenie prijímania a aplikáciu zaručených pravidiel manažmentom škôl, ktorých dôsledkom je segregácia žiakov v edukačnom procese.

Zákon č. 365/2004 Z.z. (Antidiskriminačný zákon) definuje priamu diskrimináciu ako konanie alebo opomenutie, pri ktorom sa s osobou zaobchádza menej priaznivo, ako sa zaobchádza, zaobchádzalo alebo by sa mohlo zaobchádzať s inou osobou v porovnateľnej situácii.

Nepriama diskriminácia je navonok neutrálny predpis, rozhodnutie, pokyn alebo prax, ktoré znevýhodňujú alebo by mohli znevýhodňovať osobu v porovnaní s inou osobou; nepriama diskriminácia nie je, ak takýto predpis, rozhodnutie, pokyn alebo prax sú objektívne odôvodnené sledovaním oprávneného záujmu a sú primerané a nevyhnutné na dosiahnutie takého záujmu.

Obťažovanie je také správanie, v dôsledku ktorého dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zastrašujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneuctvujúceho alebo urážajúceho prostredia a ktorého úmyslom alebo následkom je alebo môže byť zásah do slobody alebo ľudskej dôstojnosti.

Sexuálne obťažovanie je verbálne, neverbálne alebo fyzické správanie sexuálnej povahy, ktorého úmyslom alebo následkom je alebo môže byť narušenie dôstojnosti osoby a ktoré vytvára zastrašujúce, ponižujúce, zneuctvujúce, nepriateľské alebo urážlivé prostredie.

Pokyn na diskrimináciu je konanie, ktoré spočíva v zneužití podriadenosti osoby na účel diskriminácie tretej osoby.

Nabádanie na diskrimináciu je presviedčanie, utvrdzovanie alebo podnecovanie osoby na diskrimináciu tretej osoby.

Neoprávnený postih je také konanie alebo opomenutie, ktoré je pre osobu, ktorej sa týka, nepriaznivé a priamo súvisí

a) s domáhaním sa právnej ochrany pred diskrimináciou vo svojom mene alebo v mene inej osoby alebo

b) s podaním svedeckej výpovede, vysvetlenia alebo súvisí s inou účasťou tejto osoby v konaní vo veciach súvisiacich s porušením zásady rovnakého zaobchádzania,

c) so sťažnosťou namietajúcou porušenie zásady rovnakého zaobchádzania.

Pre účely edukačného prostredia možno per analogiam vysloviť, že:

- *priama diskriminácia je vydanie zaručeného pravidla manažmentom školy a jeho aplikácia alebo opomenutie vydania zaručeného pravidla manažmentom školy, pri ktorom sa so žiakom v edukačnom procese zaobchádza menej priaznivo, ako sa zaobchádza, zaobchádzalo alebo by sa mohlo zaobchádzať s iným žiakom v porovnateľnej situácii,*
- *nepriama diskriminácia je navonok neutrálny vydané zaručené pravidlo manažmentom školy, jeho aplikácia v edukačnom procese, individuálne rozhodnutie na jeho základe, pokyn alebo prax, ktoré znevýhodňujú alebo by mohli znevýhodňovať žiaka v porovnaní s iným žiakom; nepriama diskriminácia nie je, ak takéto zaručené pravidlo, rozhodnutie, pokyn alebo prax sú objektívne odôvodnené sledovaním oprávneného záujmu a sú primerané a nevyhnutné na dosiahnutie sledovaného záujmu edukačného procesu,*
- *obťažovanie je také správanie voči žiakovi, v dôsledku ktorého dochádza alebo môže dôjsť k vytváraniu zastrašujúceho, nepriateľského, zahanbujúceho, ponižujúceho, potupujúceho, zneucťujúceho alebo urážajúceho prostredia a ktorého úmyslom alebo následkom je alebo môže byť zásah do slobody alebo ľudskej dôstojnosti žiaka v edukačnom prostredí,*
- *sexuálne obťažovanie je verbálne, neverbálne alebo fyzické správanie sexuálnej povahy, ktorého úmyslom alebo následkom je alebo môže byť narušenie dôstojnosti žiaka v edukačnom prostredí a ktoré vytvára pre žiaka zastrašujúce, ponižujúce, zneucťujúce, nepriateľské alebo urážlivé prostredie,*
- *pokyn na diskrimináciu je také konanie voči žiakovi zo strany manažmentu školy (učiteľmi), ktoré spočíva v zneužití podriadenosti žiaka na účel diskriminácie tretej osoby,*
- *nabádanie na diskrimináciu je presviedčanie, utvrdzovanie alebo podnecovanie žiaka manažmentom (učiteľmi) na diskrimináciu tretej osoby,*
- *neoprávnený postih je také konanie alebo opomenutie, ktoré je pre žiaka, ktorého sa týka, nepriaznivé a priamo súvisí:*
 - a) s domáhaním sa právnej ochrany pred diskrimináciou vo svojom mene alebo v mene inej osoby alebo*
 - b) s podaním vysvetlenia alebo súvisí s inou účasťou tejto osoby v konaní vo veciach súvisiacich s porušením zásady rovnakého zaobchádzania,*
 - c) so sťažnosťou namietajúcou porušenie zásady rovnakého zaobchádzania.*

Realizácia (tvorba, výklad a aplikácia) zaručených pravidiel v edukačnom prostredí je výslednicou mnohých spoločenských premenných. Je nevyhnutné, aby bola zložitým procesom de lege ferenda, pretože reguluje úroveň spoločenských vzťahov v citlivom a neopakovateľnom spoločenskom prostredí kreovania vedomia a svedomia detí a mládeže. Klíma triedy a klíma školy, prejavená v kvalite interakcií subjektov zúčastnených v edukačnom procese, je v uvedenom ponímaní neustálym hľadaním Slniečného štátu (Cititas solis) Tomassia Campanellu. Platí však, že v záujme výchovy našich detí a tým aj našej budúcnosti, či už osobnej, alebo štátno-spoločenskej, to úsilie stojí za to.

Zoznam použitej a citovanej literatúry:

BRÖSTL, A. a kol. 2010. Ustavné právo Slovenskej republiky, Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk, Plzeň, s. 91. ISBN 978-80-7380-433-6.

BRÖSTL, A. a kol. 2013. Ustavné právo Slovenskej republiky, Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk, Plzeň, ISBN 978-80-7380-433-6.

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

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

ČIČ, M. a kol. 2012a. Komentár k Ústave Slovenskej republiky, Eurokódex, s. 84 a nasl. ISBN 978-80-89447-93-0.

HANULIAKOVÁ, J., PORUBČANOVÁ, D. 2018. Školské podvádžanie a porušovanie pravidiel. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX. Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIX. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií - non-conference reviewed collection of papers, Bratislava, s.133 a nasl. ISBN: 978-80-8177-048-7.

HOLLÄNDER, P 2012 Základy všeobecnej štátovedy. 3.vydání. Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk, s.r.o. Plzeň, 2012, s. 187. ISBN 978-80-7380-395-7.

HUNGR, P., DOBROVIČOVÁ, G. 1990. Sociológia práva. Vysokoškolské učebné texty – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Právnická fakulta. Košice, ISBN 80-7097-090-1.

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

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

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

KLUČKA, J., FEŤKOVÁ, G. 2000. Právne vety z činnosti Ústavného súdu Slovenskej republiky, Košice, s. 29.

LAJČÁKOVÁ, J. a kol. 2017. Školy proti segregácii. Metodická príručka na prevenciu a odstraňovanie segregácie rómskych žiakov. Oz eduRoma – Roma Education Project, Bratislava, s. 9 a nasl. a s. 28. ISBN: 978-80-972-680-4-6.

OBERUČ, J., ZAPLETAL, L., DOHNANSKÁ, M. 2018. Konflikty v škole a spôsoby ich riešenia. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIX. Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIX. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií - non-conference reviewed collection of papers, Bratislava. ISBN: 978-80-8177-048-7.

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

Kontaktná adresa autora:

JUDr.PhDr.ThDr.Ferdinand Korn, PhD.

Autor je externým členom riešiteľského kolektívu grantového projektu

KEGA - Projekt č. 005DTI-4/2018 s názvom: Stratégie podpory adherencie žiakov k pravidlám v edukačnom prostredí, Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom.

drfkorn@centrum.sk, korn@dti.sk

t.č. 0910951254

ROZVOJ DIGITÁLNYCH ZRUČNOSTI ŽIAKOV

ĽUDMILA RUMANOVÁ

Abstrakt

Žijeme v modernej online dobe, kedy sa internet, technológie a počítače stali našou každodennou súčasťou. Jednou z priorít moderného vzdelávania pre 21. storočie je komplexný rozvoj digitálnej gramotnosti, ktorá má pozitívny vplyv na rozvoj osobnosti a tvorivosti žiaka. Novou úlohou školy a hlavne pedagógov tejto doby je preto pomôcť žiakom a študentom objavovať a rozvíjať zručnosti, umožňujúce plne využívať najlepšie technologické možnosti, a tým sa plnohodnotne začleniť do života v spoločnosti. Školy tiež musia udržiavať tempo s rýchlym rozvojom technológií, výskumu a sociálnych zmien. Musia prijať novú formu vzdelávania založenú na efektívnom využívaní technológií.

V článku venujeme pozornosť najmä vymedzeniu základných pojmov, ako sú zručnosť, schopnosť, spôsobilosť a tiež objasneniu ich vzájomných vzťahov. Väčšia pozornosť je venovaná tvrdým a mäkkým zručnostiam, komunikačným zručnostiam, zručnostiam tvorivosti, kreativite a tímovej práci, ktorú možno rozvíjať v školskom prostredí, kde sa dá najlepšie uplatniť. Zaoberáme sa aj digitálnou gramotnosťou, ktorá v sebe zahŕňa súbor základných kompetencií a zručností, ktoré slúžia na ovládanie digitálnych technológií, a tak vytvárajú digitálne základy pre život.

Abstract

We live in a modern online age, when the Internet, technology and computers have become our daily part. One of the priorities of modern education for the 21st century is the comprehensive development of digital literacy, which has a positive impact on the development of the student's personality and creativity. The new role of the school and especially the teachers of this time is therefore to help pupils and students to discover and develop skills that allow them to take full advantage of the best technological possibilities, and thus fully integrate into life in society. Schools also need to keep pace with the rapid development of technology, research and social change. They must adopt a new form of education based on the effective use of technology.

In the article, we pay particular attention to the definition of basic concepts, such as skill, ability, competence and to clarify their relationship. Greater attention is paid to hard and soft skills, communication skills, creativity and teamwork, which can be developed in a school environment where it can best be applied. We also deal with digital literacy, which includes a set of basic competencies and skills that serve to master digital technologies and thus create a digital foundation for life.

Kľúčové slová

zručnosti, spôsobilosti, kompetencia, digitálne zručnosti, študenti, škola

Key words

skills, competences, competence, digital skills, students, school

Úvod

Jednou z priorít moderného vzdelávania pre 21. storočie je komplexný rozvoj digitálnej gramotnosti, ktorá má pozitívny vplyv na rozvoj osobnosti a tvorivosti žiaka. Vyrástla generácia, ktorá nezažila, aké to bolo pred technologickým boomom, bez počítačov, herných konzol a online médií. Preto je úplne prirodzené, že digitalizácia a práca s mládežou musia ísť ruka v ruku. Digitalizácia so sebou nesie mnoho inovatívnych nástrojov a aktivít, ktoré plne zachytávajú pozornosť mladého človeka. Je to nová forma zábavného a neformálneho vzdelávania. Umožňuje ľahší rozvoj zručností a kompetencií nielen mládeže, ale aj samotných pracovníkov s mládežou. Novou úlohou školy a hlavne pedagógov tejto doby je preto „pomôcť žiakom a študentom objavovať a rozvíjať zručnosti, umožňujúce plne využívať najlepšie technologické možnosti“, a tým sa plnohodnotne začleniť do života v spoločnosti. Školy tiež musia udržiavať tempo s rýchlym rozvojom technológií, výskumu a sociálnych zmien. Musia prijať novú formu vzdelávania založenú na efektívnom využívaní technológií.

Vymedzenie základných pojmov

Často používame paralelné pojmy schopnosť, zručnosť, vedomosť a kompetencia, ktoré môžu pôsobiť mätúco. Preto je potrebné tieto pojmy definovať a objasniť ich vzájomný vzťah. V tejto časti práce sú vymedzené jednotlivé pojmy.

Podľa Petláka je **schopnosť** psychická vlastnosť osobnosti, ktorá je podmienkou (*predpokladom*) úspešného vykonávania určitej komplexnej činnosti, napr. schopnosť abstraktne myslieť, schopnosť učiť sa. Miera schopnosti závisí od vrodených predpokladov (*vlôh*) a získaných, osvojených predpokladov (*napr. učením*) pre výkon určitej činnosti. (Petlák, 2016, s.44)

Ako uvádza Turek, **zručnosť** je špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť, riešiť určitý konkrétny problém, napr. čítať, robiť si poznámky. Zručnosť je nadobudnutá pohotovosť správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe osvojených vedomostí a praktickej činnosti. (Turek, 2014) Z tohto vyplýva, že schopnosť učiť sa pozostáva zo systému viacerých zručností. Zručnosť intelektuálnej povahy sa zvykne nazývať aj **spôsobilosť**. **Vedomosť** je osvojená, t.j. pochopená a zapamätaná informácia ako je fakt, pojem, poučka, princíp, zákon, vzťah a vzorce (Turek, 2014).

Kompetencia je schopnosť (*správanie, činnosť alebo komplex činností*), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kompetencie sú charakteristické prvky činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní vynikajúcich výkonov, ako pri

dosahovaní priemerných a slabých výkonov v určitej oblasti. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom i spoločenskom živote. Osvojenie si kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie. Kompetencia je kombináciou vedomostí, zručností a postojov.

Za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje.

Podľa Tureka, kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. (Turek, 2005, s.55)

Zručnosti

Zručnosť je naučená schopnosť vykonávať úlohy s vopred stanovenými výsledkami a s určitým objemom času alebo energie. Zručnosti, schopnosti a kvalifikácie, ktoré ľudia potrebujú, sa v priebehu času menia. Aby bolo možné reagovať na tieto zmeny, ľudia musia byť vybavení rôznymi zručnosťami (Petlák, 2016). Zručnosti majú štruktúru, ktorá zahŕňa cieľ činnosti, voľbu prostriedkov, postup činnosti a kontrolu výsledkov. Zručnosť teda zahŕňa vedomosti a operácie s nimi. Väčšina zručností je veľmi zložitá a podľa vecného obsahu ich možno rozčleniť na niekoľko hlavných druhov (Bajtoš, 2013):

- pracovné zručnosti zahŕňajúce osvojenie si činnosti potrebných k úspešnému vykonaniu určitej profesie,
- zručnosti sociálnej komunikácie a správania, zahŕňajúce kultivované prejavy vzťahu k ostatným ľuďom, osvojenie materinského a cudzieho jazyka, schopnosti spolupracovať, riadiť a organizovať a riešiť konflikty,
- zručnosti pohybové a zdravotné, zahŕňajúce kultúru pohybu a umožňujúce starostlivosť o zdravie, výkon iných činností a schopnosti odolávať nadmernému stresu a záťaži,
- zručnosti poznávacie, zahŕňajúce osvojenie si metód pozorovania logického myslenia, vedeckého výskumu i umeleckého odrazu skutočnosti.

Prieskumom realizovaným v 500 svetových organizáciách bol vytvorený zoznam požiadaviek najdôležitejších zručností potrebných pre 21. storočie, a to v poradí podľa dôležitosti: (Turek, 2014)

- tímová práca, riešenie problémov, interpersonálne zručnosti, ústna komunikácia, počúvanie, osobný rozvoj a rozvoj kariéry, tvorivé myslenie, vodcovstvo, stanovovanie cieľov a motivácia, písanie, organizačný rozvoj.

Zručnosti delíme na tzv. tvrdé a mäkké zručnosti (z angl. *hard vs. soft skills*).

Aké sú tvrdé a mäkké zručnosti? A prečo nestačia po ukončení školy len vedomosti?

Čo sú mäkké zručnosti? Je ťažké definovať, čo sú mäkké zručnosti a ich definície sa líšia v rôznych kontextoch. Človek môže mať mäkké zručnosti v jednej oblasti a odborné (tvrdé) zručnosti v inej. Chápanie toho, čo by malo byť uznané ako mäkké zručnosti, je tiež veľmi rozdielne.

V súčasnosti prevažuje v školách rozprava o tom, že celý vzdelávací systém by sa mal riadiť programom *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ďalej *STEM*), skrátka predmetmi technického smeru. Táto rozprava sa však dotýka aj humanitných predmetov, ako sú história či umenie, na ktorých význam sa postupne zabúda. S nimi však súvisí problematika dôležitých mäkkých zručností (z angl. *soft skills*), ktoré musia študenti ovládať, aby uspeli nielen v osobnom, ale aj pracovnom živote.

To, čo z rozpravy vyplýva teda je, či sa priveľké zameranie na *STEM* predmety nevyhýba otázke vzdelávania mäkkých zručností. Je totiž dôležité, aby žiaci ovládali nielen teoretické znalosti, ale mali aj zručnosti, ktoré sú potrebné pre sociálne fungovanie. No v prvom rade sú dôležité pre uplatnenie sa na trhu práce. Tak aké zručnosti sa zaradzujú do kategórie mäkkých zručností a ako ich učiť žiakov v škole?

Tvrdé alebo mäkké zručnosti

K tvrdým zručnostiam radíme všetky tie, ktoré sa žiaci bežne učia v škole. Sú to tiež zručnosti, ktoré sa dajú ľahko vyčíslieť. Napríklad, keď sa žiak dobre učí, dostáva za to známky, ktoré sú následne uvedené na jeho záverečnom vysvedčení. Na základe týchto známok sa potom posudzuje, nakoľko študent zvládol daný predmet či akou cestou by sa mal v budúcnosti uberať, čo závisí od výsledkov dosiahnutých v príslušnom predmete. Preto je jednoduché odhadnúť a posúdiť stupeň tohto druhu zručností, a to najmä vďaka ich merateľnosti.

Hard skills alebo “*tvrdé zručnosti*” predstavujú odborné a technické znalosti a zručnosti. Je možné osvojiť si ich jednoduchšie, a to štúdiom a praxou. Predstavujú odbornú kvalifikáciu človeka a v minulosti boli pri získavaní zamestnania kľúčové. Medzi nich patria napr.

počítačové zručnosti, jazykové schopnosti, obsluha strojov, strojopis, odborná kvalifikácia alebo certifikát v určitej oblasti.

Opačne mäkké zručnosti je veľmi ťažké kvantifikovať. Preto je ťažké objektívne posudzovať mäkké zručnosti rovnako, ako tvrdé zručnosti. Napriek tomu je nesmierne dôležité vedieť, že mäkké zručnosti nemožno ničím nahradiť a sú rovnako dôležité ako tie tvrdé. V súčasnosti sú potrebné nielen vedomosti, ale najmä tie mäkké zručnosti. Preto je nevyhnutné, aby sa týmito zručnosťami žiaci naučili čím skôr a najlepšie v škole.

Soft skills alebo „jemné zručnosti“ sa spájajú s osobnostnými vlastnosťami a schopnosťami človeka. Sú to interpersonálne zručnosti. Zahŕňajú to, ako sa človek správa, aký je jeho postoj, ako dokáže komunikovať a spolupracovať s inými, zvládať konflikty a stres, manažovať si čas a energiu. Jemné zručnosti úzko súvisia aj s emočnou inteligenciou. Ľudia s vysokým emocionálnym kvocientom majú obvykle veľmi dobre rozvinuté *soft skills*.

Jemné zručnosti sú ale zriedkavo vrodené. Človek si ich musí osvojiť a trvá to obvykle oveľa dlhšie ako osvojenie *hard skills*. Vychádzajú aj z charakteru, osobných hodnôt, postojov a povahy človeka, ktoré ovplyvniť je náročnejšie a vyžaduje si to viac času a úsilia. Môžu sa zlepšovať na *soft skills* individuálnym štúdiom, osobným koučingom, sledovaním inšpiratívnych ľudí a každodenným praktizovaním a uvedomovaním si toho, čo sme nezvládli dobre a čo môžeme zajtra urobiť lepšie. Ideálna je kombinácia všetkých týchto nástrojov a trpezlivosť.

Súčasný vzdelávací systém je komplikovaný na to, aby sa žiaci priamo stretli s možnosťou viesť skupinu ľudí alebo kreatívne riadiť vzdelávací proces, učiteľ by im mal aspoň sčasti umožniť, aby si takéto úlohy skúšali a tak získali prehľad o tom, ako sa daná zručnosť používa a čo znamená.

Mäkkých zručností poznáme naozaj veľa, záleží už iba na jednotlivcovi, ktoré z nich si osvojí a bude na dennej báze používať. V škole, ale aj v bežnom živote taktiež pochopí, ktoré z nich bude vedieť uplatniť a ktoré nie. Niektoré z mäkkých zručností v sebe zahŕňajú akési podkategórie zručností, ktoré jednotlivcovi pomáhajú pri ich zaradovaní do svojho života.

Komunikačné zručnosti

Komunikácia je základným kameňom medziľudských vzťahov. Je to kľúč k úspechu, ku skupinovej práci, k vyjadreniu toho, čo jednotlivec cíti, prežíva či potrebuje. Pri komunikačných zručnostiach je potrebné si uvedomiť, že človek musí byť jednak dobrým poslucháčom a zároveň dobrým komunikátorom. To znamená, že musí počúvať ostatných a zároveň správne vyjadriť samého seba.

V školskom prostredí sa môžu komunikačným zručnostiam učiť žiaci práve pri práci v skupinách, alebo pri rôznych druhoch prezentácií. Je potrebné, aby získali túto zručnosť čím skôr a pochopili, ako efektívna komunikácia vyzerá.

Tvorivé zručnosti

Tvorivosť predstavuje určitú zručnosť, ktorej sa môžu žiaci naučiť a môžu sa vo vyučovaní prostredníctvom učebnej činnosti zdokonaľovať. K tomu však musia byť oboznámení s obsahom učiva a s tvorivým postupom riešenia učebných úloh. Tento postup sa musia naučiť aktívne používať (napr. pri tvorbe koláže vo výtvarnej výchove musí učiteľ najprv žiakov naučiť techniku koláže, až potom ich môže usmerniť pri tvorbe dobrej koláže, alebo v matematike treba najprv naučiť žiakov riešiť úlohy určitého typu, až potom môžu vytvárať nové riešenia daných úloh a pod.). Ústredným činiteľom je učiteľ, ktorý pozná teóriu tvorivosti a didaktické prostriedky rozvíjania tvorivosti žiakov a uplatňuje ich v praxi tvorivého vyučovania.

Učiteľ môže rozvíjať tvorivosť žiakov predovšetkým cez obsah učiva jednotlivých predmetov. Z neho sa vyčleňujú rôzne metódy tvorivého vyučovania: (Lokšová, 2002, s.56)

- problémové metódy - problémový výklad, metóda riešenia problémových úloh,
- dialogické problémové metódy - tvorivé dielne, tvorivé semináre,
- výskumná metóda, metóda riadeného objavovania,
- metóda voľby diferencovaných úloh,
- demonštračné a laboratórne metódy (pokusy v škole),
- heuristické metódy - metóda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty - (pingpongový brainstorming, brainwriting, questionstorming),
- hry ako metóda, didaktické hry,
- akčné metódy (aktivizujúce metódy) - situačná metóda, inscenačná metóda, simulačná metóda, dramatizácia,
- projektové metódy a relaxačno-aktivačné metódy.

Kreativita

Jednou z najviac podceňovaných mäkkých zručností je kreativita. Niektorí jej miesto v ľudskom živote úplne opomínajú, a pritom je taká dôležitá a nenahraditeľná. Veľa ľudí sa počas svojho života hýbe v zabehnutých koľajach. Robia veci tým istým spôsobom, podľa určitých pravidiel. Kreatívni ľudia sú schopní vidieť veci z rôznych uhlov pohľadu, vedia

prinášať inovatívne riešenia, návrhy v akejkoľvek oblasti. Keď má človek nové nápady, z akejkoľvek stereotypnej a rutinej činnosti vie urobiť razom novinku.

U detí je schopnosť kreatívneho myslenia častejšia ako u dospelých, no rokmi sa vytráca. Školský systém potláča kreativitu dnešných detí. Preto je na mieste, aby mali deti priestor na to, aby vyjadrili svoje nápady a riešenia. Skúsiť im počas vyučovania zadať rôzne druhy úloh, nad ktorými je potrebné sa zamyslieť a prísť na viaceré riešenia.

Prispôsobivosť

V školskom prostredí sú žiaci vedení k tomu, aby sa naučili riadiť určitým zabehnutým rozvrhom a pravidlami. Na jednej strane to má zmysel, pretože sa im v škole ľahšie pohybuje a vedia, čo ich čaká. Keď však žiaci odídu zo školy a prídu do práce, často sa stretnú s tým, že nie všetko ide vždy tak, ako je naplánované. Schopnosť prispôbiť sa neočakávaným situáciám a zmenám je dôležité učiť žiakov postupne. V takomto prípade ich žiadna situácia, ktorá sa vyskytne neočakávane, nerozhádže a budú vedieť, ako správne zareagovať.

Vystupovanie na verejnosti

Vystupovanie na verejnosti je zručnosť veľmi podobná komunikačným zručnostiam. V tomto prípade je možná nejaká zhoda, ale platí, že pri hovorí na verejnosti sa od človeka vyžaduje vlastný a jedinečný komplex komunikačných zručností. Keď ľudia hovoria pred ostatnými, je potrebné, aby to spĺňalo hneď niekoľko podmienok a kritérií: prejav musí byť podaný zrozumiteľne a sebaisto, musí mať logiku a musí vedieť zaujať. Ten, ktorý hovorí pred ostatnými, by mal vedieť, ako zaujať a zapôsobiť na poslucháčov, aby si poslucháči z jeho slov zapamätali čo najviac.

Rozprávanie na verejnosti ako mäkkej zručnosti je možné sa naučiť prezentovaním rôznych projektov a prác v školskej triede. V takomto prípade sa žiak učí pracovať so začiatčnou trémou, s tým, ako meniť hlas, ako sa prispôbiť poslucháčom, alebo ako dostať spätnú väzbu. Pre viacerých žiakov je prezentovanie pred celou triedou hororom, ale ani nevedia, aké prospešné to pre nich bude, ak sa raz budú musieť postaviť pred svojich kolegov v práci a predniesť tam pracovné výsledky.

Skupinová alebo tímová práca

Pod skupinovú alebo tímovú prácu môžeme zaradiť zručnosť, ktorá sa rozvíja najľahšie, pretože povaha školskej triedy vytvára prostredie, v ktorom je najlepšie možné ju uplatniť. Skupinová

alebo tímová práca vyžaduje, aby študenti navzájom spolupracovali pri dosahovaní určitého cieľa. Takáto práca je tiež vynikajúca v tom, že spája okrem schopnosti spolupracovať aj ďalšie mäkké zručnosti ako schopnosť komunikovať či prezentovať svoje nápady, poprípade zapojiť do hry svoju kreativitu.

Pri takejto práci sa žiaci učia to, čo budú vo svojom budúcnom zamestnaní využívať pravidelne, a tým je akceptovanie hierarchie a rolí v skupine či tíme. Žiaci sa vďaka takejto práci naučia, ktorá pozícia či rola v skupine im vyhovuje, čo následne vedie lepšie uchopiť v práci. Niektorí žiaci sú skôr aktívni a asertívni, majú radi hlavné slovo, iní sú naopak tichší či dokonca pasívnejší. Nie je na tom nič zlé, je len potrebné, aby si žiak uvedomil svoje postavenie v skupine a patrične s ním vedel pracovať. Súčasný svet práce preferuje stále viac a viac mäkké zručnosti. V porovnaní s tým však školský systém stále zotrúva pri učení najmä tvrdých zručností. Je preto dôležité, aby si učiteľ uvedomil význam a dôležitosť mäkkých zručností a v rámci svojej hodiny sa ich snažil zaradiť do vzdelávacieho procesu.

Čo je teda pre úspešnú kariéru dôležitejšie? Hard skills alebo soft skills? Požiadavky dnešných zamestnávateľov sa v poslednom čase menia. V minulosti boli pre získanie zaujímavého pracovného miesta dôležité najmä „hard skills“, teda tvrdé zručnosti, aktuálne zamestnávatelia kladú väčší dôraz na „soft skills“, teda mäkké zručnosti.

Digitálna gramotnosť

Digitálna gramotnosť je pomerne nový pojem, ktorý sa však v školskej praxi veľmi rýchlo udomácnil. Dnešná spoločnosť si už priam vynucuje ovládanie niektorých základných technológií, operácií a postupov, ktoré sú spojené s modernými technológiami. Pozitívom však je, že mladá generácia je schopná na tieto požiadavky reagovať veľmi rýchlo a najmä kladne, pričom je k týmto tendenciám vedená už od materskej školy. Európska únia a mnohé organizácie v súčasnosti výrazne podporujú zavádzanie digitálnych technológií do vzdelávacieho systému. Rozvíjanie tohto typu gramotnosti je na poprednom mieste v školských reformách nielen na Slovensku, ale aj vo svete, pričom sa dbá na čoraz nižší vek žiakov. Ak sa deti oboznámia s niektorými modernými technológiami a poznatkami už v materskej škole, je pre nich oveľa jednoduchšie zvládnuť v neskoršom veku už čoraz náročnejšie postupy a operácie. Pojem digitálna gramotnosť v sebe zahŕňa súbor základných kompetencií a zručností, ktoré slúžia k ovládaniu digitálnych technológií.

Kalaš (2010) digitálnu gramotnosť charakterizuje nasledovne: *„Digitálna gramotnosť je súbor znalostí, zručností a porozumenia potrebného pre primerané, bezpečné a produktívne*

používanie digitálnych technológií na učenie sa a poznávanie – v zamestnaní a v každodennom živote.“ (Kalaš, 2010, s.11) uvádza digitálnu gramotnosť ako súbor schopností :

- zmysluplne využívať rôzne digitálne nástroje pre svoje potreby, pre svoje poznávanie, pre vyjadrenie seba a svoj komplexný osobný rozvoj,
- efektívne riešiť úlohy a problémy v digitálnom prostredí,
- kvalifikovane si zvoliť a vedieť použiť vhodnú digitálnu technológiu na nájdenie informácií, ich spracovanie, použitie, šírenie alebo vytvorenie,
- kriticky vyhodnocovať a analyzovať znalosti získané z digitálnych zdrojov,
- rozumieť spoločenským dôsledkom (vrátane bezpečnosti, ochrany súkromia a etiky), ktoré vznikajú v digitálnom svete.

Mnohí autori a mnohé organizácie zaoberajúce sa tematikou digitálneho vzdelávania vytvárajú rôzne formuly a definície na spresnenie tohto termínu. Pre bližšiu identifikáciu daného termínu môže slúžiť i niektoré z týchto spresnení: *„Digitálna gramotnosť je schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov, ktoré sú prezentované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.*“ (Euraktiv,1999)

Veľšic (2013) charakterizuje digitálnu gramotnosť ako pojem zahŕňajúci schopnosť porozumieť informáciám a používať ich v rôznych formátoch z rôznych zdrojov prezentovaných prostredníctvom moderných informačných a komunikačných technológií (IKT). *„Na digitálnu gramotnosť sa často nazerá ako na súbor potrebných zručností, ktoré sú potrebné na efektívne používanie dostupnej technológie vrátane počítačov.*“ (Ecdl foundation, 2010)

Existuje mnoho definícií, ktoré sa pokúšajú zdefinovať tento pojem čo najpresnejšie. Mnohé sa zhodujú práve v tom, že vedieť využívať moderné digitálne technológie je pre dnešnú mládež už čosi nevyhnutné a čoraz potrebnéjšie. Ved' práve neustály príjem nových informácií a schopnosť ich plnohodnotne prijať a porozumieť im, je jednou zo záruk úspešného uplatnenia sa na poli edukačnom i pracovnom.

Digitálne základy pre život

„Ludia potrebujú minimálnu úroveň základných zručností vrátane čítania, písania, počítania a základných digitálnych zručností, aby mali prístup k dobrým pracovným miestam a plne sa zúčastňovali na živote v spoločnosti.“ (Európska komisia 2016).

Počítač a digitálne zručnosti

Takmer všetky pracovné miesta dnes vyžadujú určitý stupeň digitálnych zručností. Informačné technológie rýchlo prenikajú aj do nášho každodenného života a prostredníctvom osobného počítača sa vzdelávame, zabávame, nakupujeme či komunikujeme. Na to, aby sme svoj osobný

počítač alebo tablety vedeli dobre využívať a neboli pre nás skôr komplikáciou, potrebujeme dobré digitálne (počítačové) zručnosti. Európska komisia v roku 2016 označila digitálne zručnosti za základné, to znamená také, ktoré potrebuje každý z nás pre prácu a život. Ide predovšetkým o schopnosť ovládať hlavné počítačové aplikácie na prácu s textom, výpočtovými tabuľkami, databázami, schopnosť efektívne spracovávať informácie a bezpečne používať internet a elektronické médiá.

Bez vzdelávania a overenia zručností to nejde

Digitálne zručnosti je možné získať iba prostredníctvom cielenej výučby, ktorej súčasťou sú aj programy na overovanie a certifikáciu digitálnych zručností, medzi ktoré patrí aj systém *ECDL (European Computer Driving Licence)*. Príkladom sú mladí ľudia, ktorí využívajú informačné technológie takmer výlučne ako zdroj zábavy alebo na komunikáciu na sociálnych sieťach, pričom digitálne zručnosti potrebné pre prácu im chýbajú. Potvrdili to prieskumy v Rakúsku, Švajčiarsku a v Škandinávii, v ktorých 67% opýtaných mladých ľudí hodnotilo svoje počítačové zručnosti ako veľmi dobré alebo dobré, ale iba 7% z nich v praktickom teste skutočne takúto úroveň aj dosiahlo. Na spracovávanie textu, prácu s výpočtovými tabuľkami a databázami intuícia jednoducho nestačí. Pomôže iba cieľená výučba a overenie nadobudnutých zručností prostredníctvom objektívneho testovania.

ECDL je Európsky vodičský preukaz na počítače, inými slovami aj Európsky certifikačný systém digitálnej gramotnosti, ktorý overuje prostredníctvom praktických testov úroveň ovládania práce s osobným počítačom (*digitálna zručnosť*) v oblastiach, ktoré bežný človek využíva v osobnom živote alebo pracovnej praxi.

Digitálne zručnosti

Slovensko potrebuje komplexnú systémovú zmenu vzdelávania. Pokrok v digitálnej ekonomike je možné dosiahnuť len skvalitňovaním vzdelávania a rozvojom zručností študentov, zamestnancov a spotrebiteľov, ktorí dokážu reagovať na nové výzvy pracovného trhu a akceptovať technologické inovácie, ktoré budú vznikať stále rýchlejšim tempom. Cieľom vzdelávania na všetkých stupňoch škôl musí byť celkový rozvoj osobnosti, rozvoj kultúry vzťahov, ale aj rozvoj schopnosti učiť sa, vedieť abstrahovať problémy a získavať cieľným spôsobom znalosti, ako aj orientovať sa v rozsiahlych dátach digitálneho sveta.

V kontexte čoraz viac globalizovanejších trhov práce firmy súťažia o zručnosti a kvalifikácie potrebné na podporu inovácií. Investovanie do zručností a kvalifikácií môže zmeniť digitalizáciu na čistého tvorca pracovných miest, môže podporovať inovácie, investície, produktivitu, rast a zamestnanosť. Svetové ekonomické fórum upozorňuje, že ďalšie významné

zmeny v globálnom hospodárstve a jednotlivých spoločnostiach budú ešte väčšie a vážnejšie ako tie doterajšie. Preto odporúča vládam na celom svete začať s potrebnými reformami. Je potrebné sa začať vzdelávať v oblastiach emocionálnej inteligencie, kreatívneho myslenia a spolupráce. Práve tieto tri oblasti budú najdôležitejšie v procese prechodu k informačnej spoločnosti.

Záver

Vzhľadom na dynamický vývoj technológií, rýchle zmeny životného štýlu a explóziu informácií je vo všetkých vyspelých štátoch a rovnako aj u nás tendencia rozvíjať kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií (teda digitálnych kompetencií), ktoré sú nielen využiteľné, ale aj žiaduce vo väčšine povolání a umožnia jedincovi vykonávanie rôznorodých činností. Majú slúžiť na riešenie rozmanitých problémov a dosahovanie rôznorodých cieľov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, práci i osobnom a spoločenskom živote. Bez digitálnej gramotnosti sa v súčasnosti človek nezaobíde. Byť digitálne gramotný je pre človeka veľké plus vzhľadom na fakt, že tým výrazne zvyšuje svoje šance byť v budúcnosti na trhu práce žiadaný a vyhľadávaný. Je dôležité neustále sledovať vývoj technológií vo svete, zvyšovať odbornú kvalifikáciu pedagógov a zároveň inovovať spôsob výučby na školách tak, aby sme boli schopní konkurovať ostatným krajinám aj v smere vzdelanej pracovnej sily. Primárnou cieľovou skupinou by v oblasti podpory digitálnej gramotnosti mali byť už žiaci základných škôl z dôvodu ich ľahšej adaptácie a osvojenia si jednotlivých zručností a schopností v oblasti informačno-komunikačných technológií.

Vzdelávací proces základných škôl je potrebné inovovať, modernizovať a sledovať, akým smerom sa vyvíjajú súčasné technológie, aby sme boli schopní zabezpečiť najnovšie materiálno-technické vybavenie počítačových tried na účel primárneho zvyšovania úrovne digitálnej gramotnosti žiakov. Tí by tak následne zručnosti a schopnosti nadobudnuté štúdiom na základných školách mali viesť v budúcnosti zúročiť a uplatniť, či už na Slovensku alebo v zahraničí. Ďalej je nevyhnutné realizovať aj projekty a vzdelávacie kurzy pre samotných žiakov i pre pedagógov zamerané na zvýšenie ich úrovne digitálnej gramotnosti. Žiaci by tiež mali byť v dostatočnej miere motivovaní k svojmu sebavzdelávaniu v smere využitia získaného vzdelanostného potenciálu z obsahu vyučovacieho procesu, a to v čo najvyššej možnej miere. Digitálna gramotnosť dnes už nepredstavuje len okrajovú oblasť gramotnosti, ale v súčasnosti naopak diktuje trendy, udáva smer budúceho fungovania našej spoločnosti a následne tak podnecuje k reforme školského systému v smere rozvíjania digitálnych zručností predovšetkým u žiakov základných škôl, najforemnejšej vekovej kategórie.

Literatúra

BAJTOŠ, J. 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava : Iura Edition 2013. 400 s. ISBN 978-80-8078-652-6.

BLAŠKO, M. 2010. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)*. [online]. Košice: KIP TU 2010. 322 s. ISBN 978-80-553-0462-5 [cit. 2020.04.18]. Dostupné na internete: <http://andragogikaffpo.weebly.com/uploads/9/9/4/6/9946154/binder2.pdf>

ECDL FOUNDATION. 2010. *Budovanie digitálnej gramotnej Európy prostredníctvom vzdelávania*. 2010. [online]. [cit. 2020.04.014.] Dostupné na internete: http://www.ecdl.sk/buxus/docs//ECDL_F_info/Preklad_Digital_Schools.pdf

EURACTIV. 1999. *Digitálna gramotnosť*. 1999. [online]. [cit. 2020.04.027.] Dostupné na internete: <https://euractiv.sk/section/vzdelanie/linksdossier/digitalna-gramotnost/>

HAŠKOVÁ, A. 2004. *Technológia vzdelávania*. Nitra : PF UKF 2004. 176 s. ISBN 80-8050-648-5.

Hard skills alebo soft skills? 2018. [online]. Antea Consulting s.r.o. 2018. Bratislava [cit. 2020.03.20]. Dostupné na internete: <https://www.anteaconsulting.sk/hard-skills-alebo-soft-skills/>

KALAŠ, I. 2010. *Digitálna gramotnosť a Pinocchio v zlatý kľúčik*. In. Zborník z konferencie Moderné vzdelávanie v materskej škole. Prievidza, 2010. ISBN 978-80-969298-5-6.

KALAŠ, I. 2011. *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : ÚPŠ 2011. ISBN 978-80-7098-495-6.

LOKŠOVÁ, I. 2002. *Koncepcia tvorivého vyučovania*. Pedagogická orientace č.3. [online]. 2002, s. 55-70. ISSN 1211-4669. [cit. 2020.04.18]. Dostupné na internete: [file:///C:/Users/altec/Downloads/8310-14297-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/altec/Downloads/8310-14297-1-SM%20(3).pdf)

NEPRAŠOVÁ, D. *Mäkké zručnosti (soft skills) – prečo ich podporovať na vyučovaní?*. [online]. Brno. Spoločnosť Eduworld, s.r.o. [cit. 2020.03.11]. Dostupné na internete: <https://eduworld.sk/cd/dominika-neprasova/6531/makke-zrucnosti-soft-skills--o-ake-zrucnosti-ide-a-ako-ich-ucit>

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer 2008. 595 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.

VELŠIC, M. 2013. *Digitálna gramotnosť na Slovensku*. 2013. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2013. 15 s. ISBN 978-80-89345-40-3.

Kontaktná adresa autora:

PaedDr. Ľudmila Rumanová

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20

018 01 Dubnica nad Váhom

e-mail: Ludmila.Rumanova@azet.sk

POVINNÉ E-VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM IT MANAGERA = ZNIČILI JSME DĚTEM DOŽIVOTNĚ SOUKROMÍ ?

ZDENĚK VRBA

Abstrakt

Epidemie Covid způsobila skokovou změnu ve vzdělávání. Došlo k hromadnému nasazení e-vzdělávacích systémů. Jak jsou tato data používána dále? Co ochrana dat, právo na soukromí a vliv na budoucnost našich dětí.

Abstract

The Covid epidemic caused a step change in education. There has been a mass deployment of e-learning systems. How is this data used further? What about data protection, the right to privacy and the impact on the future of our children

Klíčové slová

vzdělávání, aktivizační metody, hacking, malware, GDPR

Key words

management, activation methods, hacking, malware, GDPR

Úvod

Elearnig a další metody pořád brala většina pedagogické populace jako popelku, jako možná něco v budoucnu. Před měsícem se potvrdilo, že změny nebývají postupné, ale skokové. Díky covid-19 se ze dne na den uzavřely školy, spousta pedagogů byla nucena konvertovat formu výuky do elektronické podoby. Pro mnohé z nich to bylo první setkání s moderní technikou či sociálními sítěmi., které bylo nuceně aplikováno do metod výuky. Náhle byly nasazeny hromadně programy jako Umimeto.org, Grammar.in, Matika.in. Moodle, jako nejznámější LMS systém raketově rostl. Podpůrné aplikace typu Classroomscreens či Slido nabraly desetitisíce nových uživatelů. A toto vše potřebuje Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meet či Zoom. Placené služby od společností Cisco a dalších většinou pro školy byly nedostupné jednak z finančních důvodů, ale především z technologických důvodů. IT pracovníci, kteří provádí servis a konfiguruji těchto zařízení, mají totiž většinou plat

v násobcích platu pedagogických pracovníků a tyto technologie stojí mnohdy více, než je několikaletý rozpočet celé vzdělávací instituce. Ale dle sloganu, málo placené = dvakrát placené, nastalo několik katastrofálních chyb, jenž mnohdy ovlivní budoucí život uživatelů, v tomto případě především dětí a studentů základních a středních škol. Co na tom, že jim zničíme život a soukromí, hlavně že to bylo zadarmo.

Jde o několik zásadních věcí, na které nikdo z hlediska budoucnosti v návalu spěchu nemyslel. Nadnárodní společnosti udělaly vše proto, aby jsme na to při tom spěchu zapomněli. Rodiče nebyli upozorněni, často tlak pedagogů, kteří taky mnohdy netuší co dělají, založili dětem pro výuku jimi schválené účty u google, microsoft a dalších. Jenže si nikdo neuvědomil, že se zde začíná sbírat historie dat jejich účastníků = rozuměj dětí. Tyto děti budou jednou, dospělé. Tyto nadnárodní společnosti, o kterých vlastně ani nevíme, kdo je ovládá, kdo vlastní a kdo všechno využívá jejich dat. Těmto nadnárodním gigantům se předávají dobrovolně, neanonymizovaná, kompletní konkrétní uživatelská data a následně školní data o svých dětech. Přitom většina rodičů na částečně konkurenčních sociálních sítích typu facebook či instagram dětem zakazovala přístup, protože už jsou poučení ohledně šikany či zneužívání dětí přes sociální sítě. Jen absolutní minimum rodičů zadalo do těchto účtů nekonkrétní či nesmyslná data, naprostá většina naopak zadala absolutně přesná konkrétní data. Kolik těchto rodičů četlo román 1984, kolik z nich si ještě pamatuje totalitní režim. Většina z nich byla v útlém věku a maximálně si vybaví nějakou tu frontu na banány. Nikdo si neuvědomil, že předala ve většině případů absolutně soukromá data a díky tomu totální ztrátu životního soukromí do budoucna nějaké nadnárodní společnosti. Dobrá, někteří si řeknou, že jim lokalizace, odevzdání soukromí, zápis o každém kroku či nákupu a předávání dat jim nevadí. Jenže tato forma budoucího otroctví bude mít více jak v dohledné době další podobu. Microsoft během tohoto období, souhrnně označovaného jako pandemie Covid, provedl změnu licencování software. (rozuměj dříve plánovanou, nyní urychleně nasazenou). Poslední verze kancelářského balíku už existuje z 90 % v online podobě předplatného Office 365. Ano, dá se ještě koupit klasické licence, ale posledních 6 let už probíhá změna prodejního modelu, aby získávala sice drobnou částku v úrovni 8-15 EUR měsíčně. Tato změna je zásadní. Přejmenování kancelářského balíku Office 365 na Microsoft 365. Proč? Protože se součástí tohoto předplatného stane i předplatné licence operačního systému Windows... Jsou alternativy v podobě Linuxu či operační systémy od Apple. Jenže v našich končinách má počítač od Apple jen přibližně 15% uživatelů. Nejpozději s dalším nákupem hardware, je jedno zda jen notebooku, tabletu či počítače, tedy očekávejte zpoplatnění i tímto směrem. Starší technika nepůjde používat věčně. Při zapojení nového

počítače se budete muset buď zaregistrovat, anebo přihlásit ke stávajícímu účtu (lhostejno zda od Microsoft, anebo od Google, který používá Android, což je klon Linuxu z původního OS Unix) . Tyto počítače už mají nebo budou mít zabezpečení a zaheslování přes oční sítnici nebo dotyk prstu. Promiňte, mnozí z Vás už to vlastně máte. Vítejte ve světě, kde jste absolutně přišli o svoje soukromí. Čipování lidí, které nejen Bill Gates, Elon Musk a další velmi podporují, už vlastně nebudeme potřebovat.

Vzhledem k tomu, že blokování koronavirů posunulo mnoho osobních aktivit online, používání platformy videokonferencí [Zoom](#) rychle eskalovalo. Stejně tak mají obavy o její bezpečnost. Podle analýzy analytické firmy SimilarWeb došlo v minulém měsíci k dennímu provozu na stránku stahování Zoom.us o 535%. Podle průzkumné firmy [Sensor Tower](#) byla její aplikace pro iPhone po celé týdny nejstahovanější aplikací v zemi . Dokonce i politici a další významní osobnosti, včetně britského premiéra [Borise Johnsona](#) jej využívají pro konference při práci z domova. Aplikace je zdarma jen ve velmi omezené podobě a běžná cena provozu za virtuální místnost je 49 USD za měsíc.

Výňatek z hlášení FBI z 30.3.2020 ohledně populární aplikace pro videokonference a online vzdělávání Zoom. Podle analýzy analytické firmy SimilarWeb došlo v dubnu 2020 k dennímu provozu na stránku stahování Zoom.us o 535%. Podle průzkumné firmy Sensor Tower byla její aplikace pro iPhone po celé týdny nejstahovanější aplikací v zemi. Pracovníci v oblasti bezpečnosti (Narayanan, Princeton University 2020) však obvinění společnosti Zoom, která zneužívá uživatelská data Zároveň 30.3.2020 FBI oznámila, že vyšetřuje časté případy hacknutí videopřenosu, při kterém hackeři pronikají do video schůzek, často provolávají rasové zprávy nebo hrozby. Ke schůzkám na Zoom lze přistupovat pomocí krátké adresy URL založené na několika číslech, která mohou hackeři snadno vygenerovat a uhodnout. Na toto odkazuje zpráva z ledna 2020, od bezpečnostní firmy Checkpoint. Zoom se mylně inzeroval jako použití šifrování typu end-to-end , což je systém, který zajišťuje komunikaci tak, aby ji mohli číst pouze zúčastnění uživatelé. Zoom potvrdil, že šifrování typu end-to-end v současné době na platformě není možné. Zoom byl kritizován za svou funkci „sledování pozornosti“, která umožňuje hostiteli zjistit, zda uživatel klikne mimo okno Zoom na 30 sekund nebo déle. Tato funkce by zaměstnavatelům umožnila zkontrolovat, zda jsou zaměstnanci skutečně naladěni na pracovní schůzku nebo zda studenti skutečně sledují prezentaci ve třídě na dálku. Zoom je malware a odesílá data od uživatelů své aplikace iOS na Facebook pro reklamní účely, i když uživatel nemá účet Facebook.

Nezasáhlo ani GDPR. Většina rodičů podepsala ve školích zařízeních dokument, jehož vágnost je právně problematická. Většinou z důvodu, aby nemuseli dávat škole souhlas s každou fotografií, která je zveřejněna, či díky tomu, aby jejich dítě nebylo vyloučeno ze sociálního kolektivu. Opět to připomíná symboliku let padesátých minulého století, kde dětská sdružení jako Skaut byla zakázána a do Pionýra zdaleka nesměl každý. Rozhodoval kádrový původ. Dnes rozhoduje lobbying, zjednodušení práce, nátlak na ředitele škol a stalo se vlastně úplně to samé, co v těch 50 letech minulého století. Část dětí určitě za 10 let potvrdí, že jim to zkomplikovalo cokoli. V dnešní době mnoho dospělých si založilo sociální profil na síti LinkedIn, protože to před 10 lety bylo moderní, stejně jako facebook. Dnes stačí poslat životopis s tím, že se ucházíte o nějakou pracovní pozici, Software, jenž používají personalisti, automaticky prolustruje všechny sociální sítě, včetně této. Že na ní máte nějaké úsměvné momenty, 10 let staré, neaktuální, protože je nepoužíváte? To vysvětlíte mladému personalistovi, který před 10 lety byl na střední škole a teď má v rukou osud Vaší rodiny, protože Vás díky tomu ani nepozve na pohovor na danou pozici. Všechny banky v rámci opatření, kterým se říká Anti Money Laundering Regulations, nyní level 4, lustrují skutečné vlastníky účtů, jejich příjmy, a další. Limitují Vám tímto přístup k úvěrování, limitují výběry z bankomatů a mnoho dalšího. Co bude další krok, kromě záporných úroků, kterých už jsme se po hospodářské krizi z roku 2008 dočkali?

V každé třídě je i jisté procento dětí které trpí různými zdravotními komplikacemi od všech forem fyzického, psychického po duševní postižení. Děti i veli inteligentní, s ADHD, Aspergerovým syndromem, nadprůměrným či podprůměrným IQ, EQ. Částečně je to kompenzováno asistenty částečně medikací. Není výjimkou devítileté dítě, které má od psychiatra medikaci Aby bylo takzvaně klidnější nebo mohlo klidně spát. Přidejte k tomu jakékoliv zneužití získaných dat a žádná meditace nám už před sebevraždou nepomůže. Tady nejde o rozbor inkluze, ale rizika kyberšikany či dalšího možného zneužití elektronických dat, která jsme vypustili jako džina z láhve.

A má to ještě jeden aspekt. V technologiemi řízeném světě hrozí to, že „masové přijetí, či i jen neodmítnutí umělých, odvozených ikon vede k masovému zhrounutí společnosti, která se tak stává snadnou kořistí pro manipulátory a diktátory všeho druhu.“ (Žantovský, 2018)

Jak z toho ven? V tuto chvíli jde ještě stávající účty smazat (data si doporučujeme zazálohovat, lhostejno jakou formou), platební karty s nimi propojené zablokovat a zrušit. Ve velkém množství případů už ale potom nezbude správná a hezká kombinace jména a příjmení pro

případnou novu registraci u těchto nadnárodních gigantů, kterým patří svět. Zamysleme se nad tím, komu jsme předali data o našem soukromí. Zdarma, dobrovolně. Běžně k těmto datům má přístup jen tajná služba našeho státu, popř. policie po souhlasu soudce. Část dat mají mobilní operátoři, část bankéři, proto máme GDPR a proto jsou zvláštní tlaky u tzv. chytré karantény, tato data spojit. Zbytek dat mají o nás sociální sítě, internetoví poskytovatelé, velké množství dat mají přes satelity mocnosti tohoto světa. Jenže i Vy jste možná sledovali vláček na obloze, který byl v našich končinách vidět 19.4.2020 až 24.4.2020. Šlo o vypuštění 60 družic společnosti SpaceX Elona Muska, který jich takto postupně hodlá vypustit pár desítek tisíc družic. Desítky tisíc objektů do vesmíru posílá lidstvo 60 let, tato soukromá společnost to dělá poslední 2 roky! Tímto vlastně obejdou i národní operátory, národní státy a to málo, co jsme ještě z hlediska soukromí nezveřejnili, budou vědět. A vlastním dětem jsme udělali absolutně konkrétní účty u těchto společností, aby se jim ta data opravdu dokonale propojila.. Výzva smažte to, je sice něco jako výkřik z anarchistického kroužku, ale pro pochopení. Ještě před 16 lety (několik let po pádu dvojčat v New Yorku) jste si mohli vzít do letadla vlastní nápoje. Nyní Vás na letišti postupně rentgenují od hlavy k patě a dávají Vám náhodné stěry na přítomnost výbušnin. U bank, mobilních operátorů s námi komunikují roboti a chatboti (dříve možností zmáčkněte tlačítko 1,2,3, dnes poznají hlasový povel či psaný text). Desítky let se nekouří ve vlaku, restauracích. Severské státy, které jsou sice nejdál v environmentální výchově (Hájek et al. 2019), (Rozenský et al. 2019), mají spotřební daň na cukr, takže na trajektech mezi Polskem či Německem a Švédskem už 10 let místo nezdaněného alkoholu a kuřiva se prodávají ve velkém limonády, čokolády a další tzv. nezdravé potraviny. Vzpomeňte si, že v 90 letech minulého století bylo na pranýři máslo a kdo nejedl umělé margaríny, byl jednak out, a jednak má dnes potvrzen svůj margarínový rakovinotvorný zdroj v těle. Proč tato vsuvka ? Dnes jsme zaregistrovali zdarma naše děti s veškerými osobními údaji zadarmo někde do virtuálního světa s cílem, aby měli přístup ke vzdělávání. Za pár let třeba budou mít děti nemožnost nástupu na vysněnou vysokou školu, protože měli dříve nějaké nevhodné názory, špatný prospěch či vztah k čemukoliv. Neznalost vlastní historie nás odsuzuje ji prožít znovu. Je to jen chiméra ? Stačí se podívat na čínský sociální systém, který takto funguje, kde sbíráte kladné či záporné hodnocení a bez členství ve straně si ani nekoupíte jízdenku na vysokorychlostní vlak.

Člověk v dobré víře už udělal hodně dobra, které se později ukázalo jako zlo. Nezapomeňte na vhodnou odpověď k otázce, proč jsi to udělal. Odpovědi jsou totiž možné dvě. 1. Protože to nikdo jiný neudělal. 2. Aby to neudělal někdo jiný.

Literatura

Dolista, J., Zápas o pojetí člověka v současnosti, in: Muž a žena z personalistického hlediska, Acta Philophica Tyrnaviensia 11, Trnava, 2005, ISBN 8080820430, pp. 12-20.

Dolista, J., Holistická teorie osobnosti na pozadí teorie Kurta Goldsteina a Gabriela Marcela, in: Identita a identifikácia z pohľadu etiky a morálnej filozofie, Acta Philosphica Tyrnaviensia III, 2008, ISBN 978-80-8082-187-6, pp.92-97.

Hájek, M., Zimmermannová, J., Helman, K., and Rozenský, L. (2019). "Analysis of carbon tax efficiency in energy industries of selected EU countries," *Energy Policy* 134, 165-189. DOI: 10.1016/j.enpol.2019.110955 *European Financial and Accounting Journal*. 2010, roč. 5, č. 1, ISSN 1802-2197, pp. 51-63.

Lípa, Jan: *Učení Fráni Drtikola – Od čakramů k nemyšlení*. Praha: Svět. 2014. 112 s. ISBN 978-80-87201-08-4

Rozenský, L., Vrabcová, P., Hájek, M., Veselá, T., and Hukal, P. (2019). "Searching for correlations between CO₂ emissions and selected economic parameters," *Statistika: Statistics and Economy Journal* 99(2), 151-162.

Strachotová, D., Rančák, J., Souček, I.: Maintenance and environmental safety. In *6th International Conference on Chemical technology*. Mikulov, 2018, str. 102-107. ISBN 978-80-86238-77-7.

Botek M., Strachotová D. Impact of maintenance on health and safety management at work. In *PROCEEDINGS of the 6th International Conference on Chemical Technology*. ISBN nebo ISSN: 978-80-86238-77-72336-8128, 2018, str. 138-143.

Žantovský, P.: Média a politika v digitálním světě. Vendryně: nakladatelství Beskydy 2018, 320 s. ISBN 978-80-87431-47-4

Zoom jako katastrofa v soukromí [online]. 21/4/2020: Harvard University, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://blogs.harvard.edu/doc/2020/03/27/zoom/>

Zoom's A Lifeline During COVID-19: This Is Why It's Also A Privacy Risk [online]. 25/3/2020: Forbes, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/kateoflahertyuk/2020/03/25/zooms-a-lifeline-during-covid-19-this-is-why-its-also-a-privacy-risk/#73ad241728ba>

<https://www.cumulusglobal.com/zoom-privacy-policy-is-a-risk/> [online]. 5/4/2020, 2020, Updated 4/5/2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.cumulusglobal.com/zoom-privacy-policy-is-a-risk/>

Https://www.vice.com/en_us/article/k7e599/zoom-ios-app-sends-data-to-facebook-even-if-you-dont-have-a-facebook-account: The remote conferencing service, which has lots of new users while people isolate during the coronavirus pandemic, has an "attendee attention tracking" feature. [online]. global: HUFFPOST, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://www.huffpost.com/entry/zoom-tracks-not-paying-attention-video-call_1_5e7b96b5c5b6b7d80959ea96?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLnNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAINcBMm934EfjXc1JJmQlhu7FhYHro8_dE89JDVT6av1xU0-hGDM_Db9jPM1DXtRu247gDFIKntbjUu2wbDFYcLz-_5hKADf5LV5ypdGRc20mzFHcKOf-tpy6WVG4L7jKOlcqoDutVceiIAO0zTG7dAALi1wum01Ll6rkPh-9N-FBI Warns of Teleconferencing and Online Classroom Hijacking During COVID-19 Pandemic [online]. 30/3/2020: FBI, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.fbi.gov/contact-us/field-offices/boston/news/press-releases/fbi-warns-of-teleconferencing-and-online-classroom-hijacking-during-covid-19-pandemic>

Https://www.vice.com/en_us/article/k7e599/zoom-ios-app-sends-data-to-facebook-even-if-you-dont-have-a-facebook-account: Zoom's privacy policy isn't explicit about the data transfer to Facebook at all. [online]. global: VICE, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: https://www.vice.com/en_us/article/k7e599/zoom-ios-app-sends-data-to-facebook-even-if-you-dont-have-a-facebook-account

ZOOM Cloud Meetings. In: *Www.sensortower.com* [online]. USA, 2020 [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://sensortower.com/ios/us/zoom/app/zoom-cloud-meetings/546505307/overview>

Kontaktná adresa autora, inštitúcia (univerzita, fakulta):

PhDr. Zdeněk Vrba, Ph.D. DBA, LL.A, LL.M.

1.Lékařská fakulta, Univerzita Karlova,
Kateřinská 32, 121 08, Praha 2

Vysoká škola DTI, s. r. o.,
Dukelská štvrť 1404/613, 018 41, Dubnica nad Váhom
E-mail:vrba@1az.cz

EFEKTÍVNE SPÔSOBY A NOVÉ PRÍSTUPY PROFESIONÁLNYCH TLMOČNÍKOV K PRÁCI S JAZYKOM

JÁN STRELINGER

Abstrakt

V našom článku sa zameriavame na spôsoby osvojovania si jazykov, hlavne pasívnych u profesionálnych tlmočníkov. Ponúkame pohľady, akou metódou si profesionálni tlmočníci z praxe osvojujú svoj ďalší pasívny jazyk a taktiež sa zamýšľame sa nad efektívnosťou prezentovaných metód a hľadáme nové inovatívne a efektívnejšie spôsoby ako dosiahnuť čo najoptimálnejšie stanovené ciele.

Abstract

Our work focuses on the ways of acquiring languages, mostly the passive ones by professional interpreters. We offer insights as to how the interpreters acquire mostly other passive language, and we also reflect about the effectiveness of the presented methods and search for reaching the optimal desired goal.

Kľúčové slová

aktívny jazyk, pasívny jazyk, osvojovanie si cudzieho jazyka, metódy, tlmočník, tlmočenie

Key words

active language, passive language, foreign language acquisition, methods, interpreter, interpreting

Úvod

V článku nás zaujíma ako sa pasívna znalosť cudzích jazykov nadobúda u tlmočníkov, ktorí už minimálne jeden cudzí jazyk ovládajú a práve preto sa u nich predpokladá zvládnutie v kratšom časovom horizonte. Používanie nového pracovného jazyka u profesionálneho tlmočníka predpokladá predovšetkým zvládnutie jeho receptívnej zložky formou aktívneho počúvania a porozumenia v cudzom jazyku a jeho následnú reprodukciu do svojho prvého (materinského jazyka – A-jazyk). Ovládanie jazyk na tejto úrovni by sme mohli priradiť kategórii „skúsený používateľ“ na úrovni C1 až C2, podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (ŠPÚ, Bratislava).

C1 – Effective Operational Proficiency (účinná operačná spôsobilosť) – predstavuje pokročilú úroveň jazykovej kompetencie pre komplexnejšie a náročnejšie pracovné a študijné úlohy. Používateľ jazyka na tejto úrovni je schopný porozumieť širokému obsahu náročných a dlhších textov, pričom rozozná aj ich implicitné významy. Vyjadrovanie je u neho plynulé, spontánne a jazyk využíva pružne na spoločenské, akademické alebo profesijné účely. Je schopný vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný a podrobný text na zložité témy. Tým prejavuje adekvátne ovládanie kompozičných postupov, spájavých výrazov a kohéznych prostriedkov.

C2 – Mastery (dokonalé ovládanie) – označuje sa aj pojmom „komplexné ovládania jazyka“ (Comprehensive Mastery) alebo komplexná operatívna spôsobilosť. Na tejto úrovni používateľ s ľahkosťou rozumie všetkému, čo si vypočuje alebo prečíta. Dokáže zhrnúť informácie z rozličných hovorených aj písaných zdrojov. Dokáže viesť rozhovor a predniesť vysvetlenia v logicky usporiadanej prezentácii. Vyjadrovanie je spontánne, precízne a plynule rozlišuje štylistické významy v každej komunikačnej situácii.

Uvedené kategórie môžeme spájať s jazykom ako kontaktným nástrojom vzájomnej výmeny informácií, pocitov, myšlienok a udržiavanie medziludských vzťahov, ktoré F. de Saussure (1959, s.9-15) rozlišuje v dvoch základných formách:

1. Jazyk ako systém (langue) – všeobecný abstraktný jav podmienený historickým a kultúro-spoločenským hľadiskom.
2. Reč ako realizácia jazykového systému (parole) – výsledok výberu jazykových prostriedkov a gramatických foriem. Je viazaná na konkrétny čas a priestor realizácie individuálnych rečových aktov komunikujúceho.

Jazyk a reč sú dve zložky komunikácie, ktoré tvoria jeden celok, navzájom sa podmieňujú, ovplyvňujú a nemôžu existovať nezávisle od seba.

Tlmočenie a jazykové kombinácie

Zásadný rozdiel tlmočenia v porovnaní s mimolingválnou komunikáciou spočíva v sekundárnosti motívu komunikácie – intencie, prečo informačný obsah má byť sprostredkovaný ďalším stranám. Tlmočník nevyjadruje svoje vlastné myšlienky, ale sprostredkúva myšlienky cudzie. Tento dôvod je podmienený komunikatívnou potrebou odosielateľa a práve preto dôvod označujeme pojmom druhotný, sprostredkovaný. V komunikácii je dôležitá jazyková kombinácia, ktorá sa v tomto procese využíva. Na základe

uvedených premís vychádzame z predpokladu, že tlmočník ako „jazykový expert“ používa vlastné metódy na osvojovanie si ďalších (pasívnych jazykov). Podľa vytvoreného a fungujúceho modelu recepcie jazyka, jazykovej reality si môže niektoré jazyky osvojiť rýchlejšie ako štandardný „učiaci sa“.

Profesionálny konferenčný tlmočník je vyškolený v minimálne dvoch pracovných jazykoch, ktoré používajú vo svojej práci. Môže ísť o variant materinský jazyk + cudzí jazyk, alebo materinský jazyk + dva cudzie jazyky. V rámci cudzích jazykov, ktoré tlmočníci používajú, sa rozlišujú *aktívne* a *pasívne* jazyky. Aktívne jazyky sú tie jazyky, v ktorých tlmočník aktívne pracuje a je schopný tlmočiť z daného, ale aj do daného jazyka. Rozdeľujeme ich na tzv. A-jazyk a B-jazyky.

A-jazyk je v podstate materinský jazyk, prvý jazyk. Existuje však veľa prípadov, kedy si človek osvojuje zároveň dva (a viac) jazykov v prípade koordinatívneho bilingvizmu. V oblasti tlmočenia sa však A-jazyk označuje za ten, v ktorom je tlmočník schopný pracovať na úrovni rodeného hovorca vo všetkých jazykových úrovniach a do ktorého je schopný tlmočiť zo svojich ostatných pracovných jazykov konzekutívne, ale aj simultánne.

B-jazyky predstavujú skupinu jazykov, ktoré si tlmočník osvojil profesionálnou prípravou a tréningom a ktoré nemusia byť jazyky materinské, no napriek tomu ich dokonale ovláda tak, že je schopný z nich tlmočiť (konzekutívne a simultánne) zo svojho A-jazyka, ale aj tlmočiť do nich (B-jazyka/kov) z A-jazyka. Môže ísť o jazyk/jazyky, ktoré tlmočník nadobudol v prirodzenom prostredí (koordinatívny bilingvizmus), ale aj v učiacom sa prostredí (subordinatívny bilingvizmus).

C-jazyk(y) alebo „pasívny jazyk“

V prípade pasívneho jazyka má tlmočník rozvinutú schopnosť počúvať a čítať s porozumením, ako aj identifikovať základnú informáciu, no ostatné produktívne zručnosti ako písanie a hovorenie v danom jazyku má na nižšej úrovni. Na úrovni pasívneho jazyka nie je tlmočník schopný tlmočiť do jeho C-jazyka.

Pod pasívnou znalosťou vnímate najmä schopnosť porozumieť diskurzu v danom jazyku pri počúvaní alebo čítaní, avšak nemusí byť priamo schopný produkovať gramaticky a lexikálne bezchybný komunikát. Používateľ jazyka na pasívnej úrovni porozumie informačnému obsahu daného jazyka, ale nedokáže na ne adekvátne a operatívne reagovať v rovnakom jazyku.

Týka sa to slovnej zásoby, ktorej používateľ pasívneho jazyka rozumie na receptívnej úrovni, ale nedokáže ju produktívne použiť. Pasívny jazyk, prípadne jazyky môžu tlmočníkovi pomôcť napr. v situácii, kedy sa mu nepodari identifikovať výraz v jeho pracovnom jazyku a pomôže si

z penza slovnej zásoby pasívneho jazyka. Práve preto je možno tvrdiť, že pasívna znalosť čím väčšieho množstva jazykov predstavuje pre tlmočníka len výhodu.

Prieskum z roku 2008 (<https://aiic.net/page/3405/survey-on-quality-and-role-conference-interpreters-expectations-and-self-perceptions/lang/1>), ktorý zisťoval úlohy a kvalitu konferenčných tlmočníkov združených v *Medzinárodnej asociácii konferenčných tlmočníkov* zistil, že najrozšírejšími pasívnymi jazykmi tlmočníkov sú angličtina (47%), francúzština (43%) a španielčina (23%).

Metódy osvojovania si pasívnych jazykov

V priebehu dejín ľudia využívali rôzne spôsoby a metódy, ako ovládať cudzí jazyk. Medzi tieto metódy patrilo osvojovanie si „*latinčiny, pretože tá mala podporiť transfer vyšších myšlienkových procesov do iných predmetov*“ (Gadušová, Z. 2004). Podobné názory vznikli v súvislosti so zlepšovaním sa v oblasti matematiky, ktoré sa rovnako nepodarilo dokázať. Rovnako sa rozchádzajú aj názory vhodného veku osvojovania si jazyka. Podľa názoru Jankovského (1979) sa staršie deti a dospelí ľudia učia cudzie jazyky rýchlejšie, pokiaľ ide o rozvoj slovnej zásoby a memorovania gramatických štruktúr. Napriek tomu predpokladáme však, že učenie sa (nielen jazykov) a rozvoj ľudského intelektu sú vzájomne prepojené a podmieňujú sa v priebehu celého života človeka.

Pri učení sa cudzích jazykov sú využívané intuitívne stratégie, ktoré by sa mali naďalej rozvíjať.

Podľa Gadušovej (2004, s.35) môžeme k uvedeným stratégiám zaradiť nasledovné:

- *opakovanie slov* – ide o spontánne opakovanie slov, ktoré povedal niekto iný a následne sa zahrnú do výpovede,
- *memorizácia* – zapamätávanie si slov, prípadne celých fráz prostredníctvom textov piesní, poézie, osobitých asociácií,
- *používanie ustálených výrazov, resp. slovných spojení* – učitelia preberá celé úseky výpovedí bez ďalšej analýzy,
- *rozprávanie unisono* – jednohlasné rozprávanie, ak napríklad človek opakuje počúvaný text, nahrávku rečníka, prejav v médiách a pod.,
- *rozprávanie sám pre seba* – keď si precvičujeme cieľový jazyk rečou pre seba pri vypočítavaní alebo vymenúvaní predmetov a pod.,

- *precizovanie* – poskytovanie redundantných informácií, pri rozhovore, ktoré s ním nemusia bezprostredne súvisieť,
- *anticipácia odpovede* – predpoklad alebo odhad toho, čo bude nasledovať – podľa dostupného kontextu,
- *monitorovanie* – samostatné identifikovanie a opravenie vlastných chýb bez upozornenia.

V súčasnosti je veľmi aktuálnou oblasťou problematika využitia médií v cudzojazyčnom vzdelávaní. Za posledné desaťročia prenikli do nášho života médiá priam závratnou rýchlosťou, čo sa prejavilo aj v samotnej oblasti školstva a vzdelávania. Elektronické médiá dokážu na jednej strane pomôcť v procese výučby cudzieho jazyka zrýchlením a zefektívnením procesu, ktorý si vyžaduje prítomnosť učiteľa.

Na druhej strane je však prítomný trend autonómie a samostatného cudzojazyčného vzdelávania, ktorý je veľmi aktuálny a v rámci neho sa zodpovednosť za konečné výsledky presúvajú na učiaceho sa jedinca.

Metódy samoštúdia, ktoré jednotlivci využívali v minulosti sú rôzne. Napríklad, v posledných rokoch sa stáva zaužívanou metódou aj integrácia cudzojazyčnej výučby v rámci vyučovania iných predmetov CLIL (Content and Language Integrated Learning and Teaching). Táto metóda sa osvedčila, no z pohľadu osvojovania si ďalšieho jazyka profesionálneho tlmočníka je z pohľadu efektívneho využitia pomalšia.

Odlíšnosti v schopnostiach ľudí naučiť sa cudzí jazyk sú spôsobené tým, že každý je uspokojený naučiť sa inú zručnosť (napr. hovorenie, výslovnosť, tvorba viet v písomnom styku). Môžeme konštatovať, že jednotlivci s jasným cieľom, motiváciou a úspechmi majú najväčšie šance naučiť sa ďalší cudzí jazyk. Do tejto skupiny zaraďujeme aj profesionálnych konferenčných tlmočníkov, ktorí potrebné úspechy dosahujú rýchlejšie a ľahšie a rovnako majú osvojený tvorivejší prístup v učení sa. Vo všeobecnosti si „autonómny učiaci sa“ volí nasledovné stratégie alebo postupy na osvojovanie si jazyka (Lojová-Vlčková, 2011):

1. *kognitívne stratégie* – vedomé spôsoby učenia sa, kedy si jednotlivci cielene zapisujú poznámky z používaných odborných zdrojov, materiálov či rôznych prednášok;
2. *metakognitívne stratégie* – logické plánovanie osvojovania si jazyka, keď sa naplánuje učenie v konkrétnych krokoch a potom sa overuje vlastný ústny a písomný prejav hodnotením,
3. *sociálne stratégie* – interakcie vo vyučovaní alebo v priamej komunikácii s nositeľmi daného jazyka.

V nasledujúcich riadkoch budú prezentované **vyselektované metódy** učenia sa ďalších (C-jazykov), ktoré používajú jazykí profesionáli (tlmočníci a prekladatelia na Slovensku), ktorých sme oslovili a zaznamenali ich výpovede, ktoré sme konfrontovali s ďalšími zdrojmi.

Metóda dvojitého prekladu textov

Pomocou tejto metódy sa prekladá vybraný text (článok, štúdia, odborná alebo krásna literatúra) v cudzom jazyku, zadováži si k tomu prekladový slovník do svojho A-jazyka. Následne preloží svoj preklad späť do cudzieho jazyka (dvojitý preklad). Svoj preklad má možnosť porovnať s originálom a upraviť ho podľa chýb. Tento spôsob je však časovo náročný v porovnaní s malým prínosom pre učiaceho sa.

Metóda založená na štúdiu gramatiky

V tejto metóde sa využívajú prevažne učebnice pre samoukov. Obsahujú stručnú slovnú zásobu a množstvo vysvetlených gramatických pravidiel, ktoré si človek mechanicky memoruje. Výhodou je osvojenie si gramatiky jazyka so slovnou zásobou, nevýhodou je veľké množstvo vynaloženej energie na memorovanie a obmedzená slovná zásoba.

Metóda skupinovej komunikácie

Ide o modernú metódu využívanú v špecializovaných jazykových školách, prípadne učiacich sa – samoukov.

Spočíva vo vytvorení párov alebo skupín v učebni, prípadne internetovej komunikácie. Takéto páry či skupiny sa v rámci stretnutí zameriavajú na rozvoj určitej receptívnej zručnosti – čítanie a počúvanie – a/alebo produktívnej činnosti – písanie a hovorenie. Pri ich vzájomnej komunikácii sa kombinuje osvojovanie si gramatických pravidiel s rozvojom slovnej zásoby, ktorá väčšinou reflektuje tému vedených rozhovorov. Zdôrazňuje sa rýchle tempo osvojovania si jazyka. Pozitívom je, že učitelia nadobúda všeobecné zručnosti v jazyku a je schopný využívať jazyk v bežných situáciách. Na druhej strane, pri dosiahnutí určitej úrovne jazyka sa môže jeho rozvoj spomaliť.

Metóda používania výhradne cudzieho jazyka

Označuje sa aj ako metóda „imersie“, teda „vnorenia sa do jazyka“. Táto metóda je typická pre turistov, alebo ľudí, ktorí pracujú v danej krajine. Pobytu nemusí predchádzať prvotná jazyková príprava. Učitelia sa prijímajú obrovské množstvo jazykových podnetov z

médií, kultúrnych podujatí, zariadení, komerčných miest a pod. Človek si takto vytrénuje schopnosť počúvania a zároveň si rozvíja rýchle myslenie a reagovanie v rôznych komunikačných situáciách. Nevýhodou je nerovnomerný rozvoj ďalších zručností, akými sú písanie a čítanie ucelených textových žánrov s porozumením.

Metóda založená na intuitívnom (prirodzenom) osvojovaní jazyka

Táto metóda spočíva v prirodzenom osvojovaní (asimilácii) jazyka. Používateľ tejto metódy spočiatku pasívne prijíma jazyk prostredníctvom čítania a počúvania textov v špecializovaných učebných zbierkach textov, nasleduje vytváranie asociácií zmyslu so slovami, až je nakoniec schopný spájať slová a tvoriť vlastné vety (napr. kurz Assimil – <http://fr.assimil.com/>). Intuitívne osvojovanie prebieha v dvoch fázach: pasívnej a aktívnej.

a. *Pasívna fáza* – používateľ sa oboznamuje s lekciami a študuje denne len niekoľko minút (30-45 minút), nie dlhšie ako jednu hodinu. Počas tejto doby si číta a počúva vety a snaží sa im porozumieť na základe preložených ekvivalentov. Každú vetu pritom opakuje vyslovovaním nahlas, pričom si precvičuje aj výslovnosť pomocou fonetického prepisu alebo nahrávky. V tejto fáze sa netvorí vety, slúži na bližšie zoznámenie s jazykom.

b. *Aktívna fáza* – nasleduje po dostatočnom osvojení si pasívnych zručností. Prebieha už súvisle s pasívnou fázou, pričom zahŕňa opakovanie počiatočných lekcí a preberanie ďalších nových lekcí.

Princíp spočíva v tom, že pri už známej lekcii sa prekryje text v cieľovom jazyku a človek sa snaží samostatne prekladať vety do cieľového jazyka v ústnej alebo písomnej forme. V tejto fáze sa používateľ naučí tvoriť jednoduché vety až na takú úroveň, kedy bude schopný viesť každodenný rozhovor v danom jazyku. Používateľ si osvojí základy gramatiky a rozšíri slovnú zásobu.

Metóda „goldlistu“ – metóda učenia sa a rýchleho zapamätávania si v rámci dlhodobej pamäte (DDP) používateľa. Pri tejto metóde sa učitelia nesústredujú na vizualizovanie slov v kontexte, nemusí sa mechanicky bifľovať, memorovať a ponáhľať sa, aby sa v rámci vopred stanoveného termínu naučil určitú časť gramatiky a predpísaný počet slov. Pri zapamätávaní si do DDP je dobré po približne dvadsiatich až tridsiatich minútach urobiť si desaťminútovú pauzu. Počas tejto doby si učitelia čítajú texty v cieľovom jazyku a vypíše si 25 slov na ľavú stranu písacieho bloku. Následne si k nim vypracuje gramatiku spojenú s každým slovom, napríklad v prípade slovies si zapíše aj varianty v minulom a budúcom čase. Na pravú stranu si zapíše ekvivalenty v materinskom jazyku. Potom si ich nahlas prečíta a nasleduje desať minút oddychu. Po ňom

môže učiaci sa pokračovať, napísať si ďalších 25 slov a proces opakovať. Denne by však nemal prekročiť viac ako 10 cvičení. Je vhodné dopĺňať si slová každý deň, pričom si ich riadne očísľuje. Tieto slová je potrebné písať výhradne ručne, bez pomoci počítača, pretože v toto prípade funguje zapamätávanie omnoho lepšie. Vytvára sa tak *goldlist* (huliganov.tv/goldlist-eu), alebo zlatý zoznam slov, ktoré by mal mať stále so sebou. Následne sa k jednotlivým slovám vracia v rozmedzí od dvoch týždňov až do dvoch mesiacov od ich zapísania do goldlistu, pričom si môže zapisovať aj nové slová. Učiaci by mal byť schopný pamätať si približne každé tretie z nich. Slová, ktoré si nepamätá, si môže prepísať odznova na novú stranu, prípadne do nového zošita. Takto prechádzajú procesom *prečistenia* a ostávajú len neznáme slová. K týmto slovám sa učiaci vráti po dvoch týždňoch a prepisuje ich dovedy, pokým si nezapamätá všetky.

Metódy na rozvoj pasívnych rečových zručností:

a. **Čítanie** – zručnosť čítania možno zlepšovať prostredníctvom zahraničnej tlače a kníh. V súčasnej dobe notebookov, elektronických čítačiek kníh a iných informačno-technologických zariadení môže mať takto používateľ stály prístup k informáciám v cudzom jazyku a konkrétne ekvivalenty si dokáže ihneď vyhľadať.

Existujú aj špecializované programy, ktoré sú schopné sťahovať periodiká a literatúru v rôznych svetových jazykoch priamo do elektronického zariadenia a tým používateľovi zjednodušujú prístup k písanému slovu v cudzom jazyku. Príkladom takéhoto programu môže byť *Calibre* (<https://calibre-ebook.com/>).

b. **Počúvanie** – v súčasnosti sú rozšírené audiokurzy s lekciami, ako napríklad *Michel Thomas*, *Pimsleur* a iné. Tieto audiokurzy dokážu fungovať aj na princípe zvyšovania frekvencie opakovania nových slov.

Pimslerova metóda (www.pimsleur.com) sa zakladá na zvyšujúcej frekvencii opakovania nových slov, anticipácii, základnej slovnej zásobe a organickom učení sa. Nemalo by sa mechanicky opakovať po inštruktore. Dôraz sa kladie na dynamickú techniku podnetu a odpovede, kedy má učiaci sa za úlohu aktívne odpovedať v cieľovom cudzom jazyku na otázky z lekcie. Čím viac sa opakujú nové slová, tým viac si ich používateľ pamätá a rýchlejšie prechádzajú z krátkodobej do dlhodobej pamäte. Slová, ktoré sa osvojujú, patria do základnej slovnej zásoby, ktorá sa denne využíva. Prostredníctvom takéhoto osvojovania si učiaci osvojuje aj základné gramatické pravidlá. Prívlastok „organická“ hovorí o tom, že sa uskutočňuje výlučne na princípe počúvania, pretože sluchový podnet je podľa Pimslera tým

najprirodzenejším spôsobom učenia. Gramatika a slovná zásoba sa tak osvojuje prirodzene so správnou výslovnosťou bez potreby explicitného vysvetľovania.

Záver

Skúsenosti ukazujú, že najdôležitejším faktorom pri osvojovaní si jazyka je motivácia, plánovanie a pravidelný proces so stanoveným cieľom, čo platí nielen pre jazykových expertov – tlmočníkov, ale aj pre ostatných ľudí, ktorí využívajú jazykové znalosti na rôzne ciele. Naopak, ak je osvojovanie cudzieho jazyka len sporadická a časovo náhodná činnosť, výsledky sa nedostavia ihneď, a to bez ohľadu na to, za akým účelom sa jazyk učíme. Profesionálne úspechy tlmočníkov vo veľkej miere závisia od toho, či dokážu držať krok s požiadavkami praxe a sú schopní/ochotní aj na úkor svojho voľného času neustále si cibriť svoj pracovný nástroj – myseľ a pamäť prostredníctvom rozvoja svojich jazykových zručností. Pre tlmočníka je najhlavnejšou motiváciou nadobudnutia jazykových zručností v ďalšom jazyku presadenie sa na trhu jazykových služieb, kde sa stáva žiadanejším a nachádza tak väčšie možnosti uplatnenia.

Použitá literatúra

COOK, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. 3. vyd. New York, Routledge, ISBN: 978041571377

DE SAUSSURE, F. 1959: *Course in general linguistics*. Columbia University Press, New York, ISBN: 9780231157278

GADUŠOVÁ, Z.-HARTÁNSKÁ, J. 1994. *Methodology of Teaching English as a Foreign Language: Anthology of Methodological Texts*. (Vysokoškolské učebné texty). Nitra: Vysoká škola pedagogická. ISBN : 8088738431

GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov – Prijemca: Dieťa*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN: 8080507368, 160s.

GRAHAM, S. 1997. *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. ISBN: 1-85359-379-6

LOJOVÁ, G. – VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0

MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo Prečo spadla babylonská veža?* Enigma . ISBN 9788089132829

RICHARDS, J.C.-RODGERS, T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 10. vyd. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-3209-3

Elektronické zdroje

AIIC – *How we work*, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné:

<https://aiic.net/page/1403/how-we-work/lang/1>

AIIC – *Working languages*, (on-line). 2018, cit. 5.10.2018. Dostupné:

<https://aiic.net/page/4004/what-are-working-languages-to-a-conference-interpreter/lang/1>

Content and Language Integrated Learning, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>

Franko, Š. 2017. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie hodnotenie*, (on-line). 2018, cit. 25.10.2018. Dostupné:

http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf

Goldlist Method, (on-line). 2018, cit. 5.11.2018. Dostupné:

<https://huliganov.tv/goldlist-method/goldlist-eu/>

The Pimsleur Method, (on-line). 2018, cit. 1.11.2018. Dostupné:

<https://www.pimsleur.com/the-pimsleur-method>

Kontaktná adresa autora:

Mgr. Ján Strelinger, PhD

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Ekonomická Univerzita v Bratislave

jan.strelinger@gmail.com

KOMPARACE SYSTÉMŮ SOCIÁLNÍHO BYDLENÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EU

IVA KALÁTOVÁ, ZDENĚK VRBA, ROMANA ŠÍMOVÁ

Abstrakt

Porovnání systémů sociálního bydlení ve vybraných zemích EU konkrétně v Německu, Francii, Slovensku, Polsku, Popis jednotlivých koncepcí s ohledem na porovnatelnost kritérií ve zvolené struktuře: definice a legislativně-institucionální ukotvení sociálního bydlení, poskytovatel sociálního bydlení, jeho financování a cílové skupiny. Je nezbytně nutné řešit sociální bydlení v České republice samostatným zákonem, nebo jsou i jiná možná řešení.

Abstract

A comparison of social housing systems in selected EU countries, namely Germany, France, Slovakia and Poland. A description of individual concepts with regard to the comparability of criteria in the chosen structure: definitions and the legislative and institutional basis for social housing, providers of social housing, financing and target groups. It is vital to address social housing in the Czech Republic by a separate law, or there are other possible solutions.

Klíčové slová

Problematika bydlení, bytová politika, sociální bydlení, podpora bydlení

Key words

The housing issue, Housing policy, Social housing, Housing support

Úvod

Bytová politika

V zásadě existují dva hlavní modely dostupnosti sociálního bydlení: univerzální a selektivní (EP, 2013). Výběr jedné z nich ovlivňuje strukturu celého trhu s bydlením. V praxi je obvyklý mix prvků specifických pro každý z těchto modelů.

Univerzální model je charakterizován širokou dostupností sociálního bydlení, která má však určité důsledky, především ve vztahu k velikosti zásob sociálního bydlení a cenou za jeho poskytování, jakož i konkurencí se soukromým segmentem nájemních bytů. Tento model je nejvíce implementován ve Švédsku, jeho charakteristické rysy jsou patrné také v Holandsku a

Dánsku. Jeho výhodou je snížená stigmatizace uživatelů vyplývající ze závislosti na sociálním bydlení, protože v něm reálně bydlí směs nájemníků z různých sociálních skupin s různým příjmem.

Selektivní model je založen na přidělování sociálního bydlení pouze omezenému počtu lidí; vzhledem ke kritériu přidělování se dělí na obecné a rezidentní. První typ má sloužit velké skupině lidí s nízkým příjmem, druhý pouze těm, kteří jej nejvíce potřebují díky chudobě, obtížné životní situaci, zdravotním problémům.(Šebestová 2019) Obecně se tvrdí, že koncentrace lidí s obtížnou životní situací na jednom místě nevede ke zlepšení sociálního, psychologického a ekonomického života těchto lidí. Kromě toho zbytek společnosti identifikuje takové nájemníky sociálního bydlení jako lidi na okraji společenského života. Dalším problémem je často vytvoření specifických etnických ghett v sídlištích sociálního bydlení v zemích s vysokým přílivem migrujících lidí (Kemeny 1995).

Sociální bydlení

Bydlení je nejen základní lidskou potřebou, ale také domovem, přístřeším, určitou jistotou, soukromím a v neposlední řadě i místem bezpečí (Šilhánková, 2006, s. 8). Samotnou potřebu bydlení je nutné oddělit od nároků na kvalitu bydlení, která je u každého jednotlivce odlišná. Čím uspokojivější je pro určitého člověka jeho bydlení, tím snazší je jeho začlenění do společnosti. Má pozitivní vliv na jeho duševní rovnováhu a vytváří adekvátní podmínky pro rodinné vztahy a výchovu dětí (Kalátová 2018, s.10).

Lidé sice dokáží bez bydlení existovat i poměrně dlouhé období, avšak kvalita jejich života je výrazně omezena. Mění se jejich společenský status, jsou odsouváni na okraj společnosti a postupně se dostávají do zacyklené situace, z níž je návrat pro konkrétní osoby mimořádně obtížný a velmi nákladný pro společnost jako takovou. Proto je logické, že se společnost snaží ztrátě domova předcházet různými způsoby. Nájemné bytové domy s dotovaným nájemným, penziony pro důchodce, noclehárny, ubytovny, azylové domy a mnoho dalších zařízení patří do společné množiny tzv. "sociálního bydlení". Používání tohoto pojmu je sice v běžné řeči velmi intuitivní a samozřejmé, avšak v Evropské unii dnes neexistuje jednotná a exaktní definice tohoto pojmu. Nelze ho zařadit mezi odborné termíny, protože jeho jasné a jednotné interpretování zakotvené v závazném dokumentu, například ve formě legislativního dokumentu, v České republice v současnosti neexistuje. To vytváří přitom možnost pro systematické vylučování některých skupin obyvatel z možnosti ucházet se o pomoc v otázce bydlení.

Důvodů pro tento stav může být několik, například i bytová politika státu před rokem 1989. V období socialismu, kdy neexistovalo soukromé vlastnictví, byla bytová politika kompletně v rukou státu, resp. v rukou národních výborů. Tyto subjekty disponovaly bytovým fondem a přerozdělovaly ho mezi žadatele. Po změně režimu se změnil nejen stav bytového fondu, ale i kompetence týkající se zajišťování bydlení. Některé bytové jednotky přešly do vlastnictví původních majitelů prostřednictvím restitucí, jiné byly postupně prodávány a některé se dostaly do správy měst, resp. do správy městských částí. Kompetence v oblasti zajišťování bydlení přešly v 90. letech 20. století na města a obce a na stát. Ministerstvo pro místní rozvoj ČR působí jako koncepční orgán a jím zřízený Státní fond rozvoje bydlení pomáhá za specifikovaných podmínek při výstavbě. Kromě vnitrostátních pravidel je však Česko vázáno členstvím v mezinárodních organizacích a uskupeních, hlavně v Evropské unii, jejíž dokumenty jsou pro naši zemi jako členský stát závazné a některé mají vyšší právní sílu než domácí legislativa.

Mezi nejdůležitější dokumenty na úrovni Evropské unie (EU) patří Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod. Česká republika ji podepsala v roce 1992 spolu se dvěma opčními protokoly, které se týkají práva na adekvátní bydlení. Druhým důležitým dokumentem je Evropská sociální charta. Česko je její signatářem od roku 1999 - již v revidované formě zahrnující právo na bydlení. Kromě zmíněných dokumentů je Česká republika signatářem Všeobecné deklarace lidských práv, Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a lidských právech a jiných dokumentů, z nichž vyplývá povinnost uznat právo na bydlení a také ho zajistit.

V České republice se však v posledním desetiletí nevěnovala problematice bydlení dostatečná pozornost, spíše byla omezena na jakési nezbytné kroky, jejichž řešení vyplývalo spíše z povinnosti jako zájmu o posunutí dané problematiky do roviny efektivních návrhů a analýz vzniklých a přetrvávajících problémů. Kromě poskytování finanční podpory a velmi základní legislativy se může zdát, že přenesením kompetencí na samosprávy se stát přestal blíže zajímat o to, jak se tato oblast vyvíjí a k jakým změnám v ní dochází. Města a obce se tedy v rámci svých možností a vůle svých samosprávných orgánů řeší otázku bydlení pro různé skupiny obyvatel, které si ho nedokáží z různých důvodů zajistit samy, vlastními politikami.

Podle své cílové skupiny, nebo jinak řečeno – podle toho, komu je sociální bydlení určeno, se sociální bydlení definuje téměř u každého autora, který se pokusil z různých důvodů definovat pojem sociální bydlení. Někteří autoři dokonce konstatují, že samotný pojem "sociální" ve spojení s pojmem bytová jednotka, resp. byt v technickém či stavebním slova smyslu (jako

budova nebo prostor k obývání) nedává smysl. Jakákoliv bytová jednotka může získat charakter bydlení sociálního až po splnění předpokladu, že plní nějaký sociální cíl, resp. je obydlena cílovou skupinou, která je z různých důvodů považována za sociálně znevýhodněnou (Donner 2006, s. 2). To, jak se v rámci konkrétní politiky definuje cílová skupina, její sociální charakter, se může výrazně lišit.

Faktem však zůstává, že určení cílové skupiny lze považovat za základní aspekt definování pojmu sociální bydlení. Jedná se tedy o bydlení, které je určeno pro domácnosti, jejichž potřeby nelze naplnit na volném trhu, jeho smyslem je umožnit bydlení potřebným skupinám obyvatel, kteří si ho ze sociálních důvodů nemohou zajistit jinak (Czischke 2007, s. 98). Otázkou pak je, kdo a podle čeho reálně vymezuje skupiny obyvatel, na které se sociální bydlení vztahuje. Vzhledem k tomu, že sociální bydlení nikdy nebylo zaměřené pouze na chudé, zdravotně handicapované nebo starší občany, ale tento sektor se zaměřoval také například na poskytování důstojného bydlení pro některé pracovníky veřejného sektoru a obecně na nižší střední třídu (Lux 2002). Z tohoto pohledu je třeba vrátit se k dříve zmíněnému užšímu a širšímu vymezení sociálního bydlení.

1. Přehled systémů sociálního bydlení ve vybraných evropských zemích

1.1 Německo

V Německu se termín „sociální bydlení“ používá jen zřídka a právní texty obecně odkazují na „veřejně dotované bydlení“ nebo „podporu bydlení“, což představuje asi 4 % národního bytového fondu (OECD, 2019a). Současná veřejná intervence do politiky bydlení v Německu není spojena s konkrétními poskytovateli, ale zahrnuje veřejné dotace jakémukoliv druhu poskytovatelů bydlení výměnou za užívání bytu pro sociální účely (se stropem příjmů a nižším nájemným), a to dočasně. Je třeba poznamenat, že sociální bydlení je od roku 2006 zcela v pravomoci příslušné spolkové země, která zavádí různé programy a programy financování (EP, 2013). Místní úřady mají na starosti zajištění dostupného ubytování pro ty, kteří si sami nemohou zajistit přiměřené bydlení, zatímco spolkový stát zůstává odpovědný za příspěvky na bydlení jednotlivým domácnostem a regulaci nájemného (Housing Europe, 2019).

V roce 1989 byl rozpuštěn institucionální neziskový sektor a současně byla převedena rozsáhlá aktiva vlastněná obcemi na soukromé tržně orientované vlastníky. Dnes mezi poskytovatele veřejně dotovaného bydlení patří městské bytové společnosti a družstva (která představují

tradiční neziskový sektor), jakož i soukromí pronajímatelé, komerční developeři a investoři s řadou akcionářů. Z právního hlediska jsou všechny bytové společnosti považovány za účastníky trhu, i když obecní bytové společnosti jednají podle místních politik a potřeb bydlení (OECD, 2019b).

Je velmi obtížné podat ucelený obrázek o finančních mechanismech pro poskytování sociálního bydlení, protože obce a spolkové země nesou velkou odpovědnost za politiku bydlení, a proto neexistují žádné centralizované soupisy a programy financování se postupem času vyvíjely (EP, 2013). Obecně platí, že veřejné dotace (granty nebo daňové úlevy) pokrývají rozdíl mezi sociálním nájemným a celkovými náklady bydlení. Veřejné dotace se postupně snižují a současně se zvyšuje nájemné. Na konci období amortizace (obvykle 20 až 40 let u bytů nově postavených s veřejnými dotacemi a 12 až 20 let u renovovaných bytů) může být byt pronajat nebo prodán za tržní ceny. V praxi však společnosti v obecním vlastnictví často provozují jednotky jako de facto sociální bydlení, pokud jde o nájemné a přístup k němu. Příspěvky na bydlení jsou k dispozici také pro lidi pod určitými stropy příjmu, bez ohledu na to, zda si je pronajímají nebo dokonce sami vlastní dům (Housing Europe, 2019).

Cílové skupiny jsou v právních předpisech definovány jako domácnosti, které si nemohou zajistit přiměřené ubytování a potřebují podporu. Tato politika podporuje zejména domácnosti s nízkými příjmy, jakož i rodiny a další domácnosti s dětmi, osamělé rodiče, těhotné ženy, starší, bezdomovce a další potřebné osoby (OECD, 2019b).

Sociální bydlení v Německu je tedy obecně specifické tím, že nedefinuje přímo identifikovatelnou část příslušného sektoru, ale způsob financování bydlení a pravidla pro jeho poskytování. Bydlení se používá pro sociální účely pouze dočasně a po určité době se stane soukromým nájemním nebo vlastnickým bydlením.

1.2 Francie

Sociální bydlení ve Francii je poskytované Habitation à Loyer Modéré (tzv. „HLM“ organizace), které jsou specifickými aktéry pověřenými státem k plnění obecného zájmu, jehož smyslem je poskytovat bydlení za regulované nájemné. Sektor sociálního bydlení ve Francii představuje asi 14 % celkového počtu bytů (OECD, 2019a).

Jedná se o specifické odvětví trhu s bydlením, které se řídí legislativními a regulačními ustanoveními, jež se odlišují od obecného práva a řídí se zákonem o stavebnictví a bydlení (Code de la Construction et de l'Habitation, CCH). Poskytování sociálního bydlení zahrnuje

výstavbu, rozvoj, alokaci a správu nájemního sociálního bydlení, ale i pro vlastnictví domu, užívaného k sociálnímu bydlení (Housing Europe, 2019).

Francouzské sociální bydlení staví a spravují organizace v rámci HLM a v menší míře také poloveřejné podniky (Société d'économie mixte, SEM) a některá nezisková sdružení. Organizace HLM, které poskytují největší část sociálního bytového fondu, zahrnují veřejně i soukromě vlastněné společnosti jednající na neziskovém základě a pod kontrolou ministerstva bydlení a financí (EP, 2013).

Nájemné je založeno na čistých stavebních nákladech, které jsou sníženy o dotace od státních a místních orgánů a daňové pobídky. K dispozici jsou také dávky na bydlení, které pomáhají nejchudším domácnostem platit nájemné. Na druhé straně, pokud se příjem domácnosti zvýší do té míry, že překročí příjmový strop, nájemné se odpovídajícím způsobem zvýší (EP, 2013). Většina financování nové výstavby pochází z finančních půjček, kde hlavním věřitelem je Caisse des Dépôts et Consignations (CDC), které poskytuje prostředky z účtů „Livret A“. Jedná se o spořicí fond s regulovanou úrokovou sazbou, který nepodléhá dani. Každá francouzská domácnost má právo otevřít si u své místní banky spořicí účet Livret A bez daně. Jejich úspory jsou sdruženy v CDC, které platí bankám poplatek za výběr prostředků a definovanou úrokovou sazbu (Housing Europe, 2019).

Mezi další zdroje financování patří granty zaměstnavatelů a zvýhodněné půjčky (tzv. „1 % Logement“, který byl navržen na podporu bydlení pro zaměstnance) a záruky místních úřadů nebo záručního fondu v rámci HLM. Typický režim financování sociálního bydlení v roce 2009 byl následující: 76,5 % z půjčky CDC (Livret A); 10 % vlastní kapitál; 8 % dotace místních orgánů; 3 % státní dotace; dotace zaměstnavatelů 2,5 % (OECD, 2019a).

Přístup k sociálnímu bydlení je omezen příjmovými stropy, které jsou stanoveny na národní úrovni specifickou regulací a liší se v závislosti na oblasti, kde se byt nachází, a podle počtu členů domácnosti. Stropy příjmů jsou stanoveny na úrovni, která prakticky zahrnuje velkou část populace, které lze poskytovat sociálního bydlení, což umožňuje určitou míru sociálně-ekonomického mixu (OECD, 2019b).

Během posledních tří desetiletí však odvětví zaznamenala neustálé zvyšování podílu chudých domácností, přičemž v současné době 35 % všech domácností HLM má příjmy pod hranicí chudoby. Zákon o právu na bydlení (tzv. „DALO“), zavedený v roce 2007, dále stanoví prioritní přístup pro žadatele v těchto 6 kategoriích: bezdomovci; lidé s rizikem vystěhování, kteří nemají možnost najít jiné ubytování; lidé s dočasným ubytováním; osoby v nezdravém nebo nevhodném ubytování; domácnosti s dětmi v přeplněných nebo nevhodných obydlích; invalidé.

Zákon umožňuje, aby lidé v případě, že jejich žádost o ubytování nebude akceptována, požádali místní úřad o právní nápravu (EP, 2013).

V rámci tzv. „Grenelle de l'environnement“ se HLM podílejí na plánu obnovy 800 000 bytových jednotek pro sociální bydlení do roku 2020 s cílem zlepšit jejich energetickou účinnost. Tento program podporuje EU prostřednictvím EFRR. V současné době l'Union sociale pour l'Habitat, což je zastřešující organizace sdružující všechny federace HLM, zahájila proces organizace nového obchodního modelu, který zohlední potřeby dostupného bydlení ve Francii a tlak na veřejné prostředky pro stát a místní úřady (Housing Europe, 2019).
44

Ve Francii se pojem sociálního bydlení týká bydlení za mírný nájem, který poskytují organizace s odpovídajícím zaměřením, tedy Habitation à Loyer Modéré. Poskytování bydlení za snížené nájemné je v této obecný zájem, který je státem svěřen těmto organizacím.

1.3 Slovensko

Zákon o dotacích na rozvoj bydlení, platný od 1. ledna 2011, přijal definici sociálního bydlení jako „bydlení získané s využitím veřejných prostředků, určené pro přiměřené a lidsky slušné bydlení jednotlivců, kteří nejsou schopni zajistit bydlení svým vlastním úsilím a splnili podmínky tohoto zákona.“ Sociální bydlení je také trvalé bydlení v obytných budovách nebo ubytovnách financovaných z veřejných prostředků a poskytované v rámci péče podle zvláštních předpisů (OECD, 2019b).

Ve Slovenské republice lze za sociální bydlení považovat dva typy bytového fondu: nové sociální byty postavené pomocí státní dotace ve vlastnictví obcí, vyčleněné na sociální potřeby a obsazené podle definované a malá část existujícího veřejného majetku ve vlastnictví obcí. Pokud jde o posledně jmenované, je třeba poznamenat, že taková obydlí jsou obsazena nájemníky bývalého státního bydlení, kteří si své byty nekoupili a kteří stále požívají trvalého práva užívat obydlí a regulované nájemné, které jsou obvykle velmi nízké (EP, 2013).

Sociální bydlení poskytují pouze obce. Do konce roku 2010 existovala zákonná možnost pro přístup neziskových organizací k veřejnému financování na poskytování sociálního bydlení, které regulovala obec, ale tato možnost nebyla nikdy skutečně implementována a nová legislativa o ní neuvažuje.

Nová výstavba sociálního bydlení je financována kombinací dotací a zvýhodněných půjček. Financování pochází ze státního rozpočtu a Státního fondu rozvoje bydlení, revolvingového fondu vytvořeného v roce 1996 (EP, 2013).

Dotace pokrývají až 30 % stavebních nákladů, bez ceny půdy, a zvýhodněné půjčky mají roční úrokovou sazbu 1 % s dobou splácení až 30 let a maximálním poměrem půjčky k hodnotě 80 %.

Pro zvýšení poskytování nového veřejně podporovaného bydlení pro domácnosti s nízkými příjmy obsahují programy třetí prvek, dotační program pro technickou infrastrukturu nezbytnou pro výstavbu bytů. Finanční odpovědnost za provoz sociálního bytového fondu však leží na obcích. Nájemné sociálního bydlení v novém obecním bydlení je založeno na dlouhodobém pokrytí nákladů a může činit až 5 % stavebních nákladů ročně. Příspěvky na bydlení jsou k dispozici pouze pro ty, jejichž příjem je pod minimální životní úrovní (Housing Europe, 2019). Hlavní kritérium přístupu k bydlení je určeno úrovní příjmů domácností. Platí také limity na podlahovou plochu bytů. V seznamech žadatelů mohou být upřednostněny sociálně zranitelné skupiny (zdravotně postižení, osamělí rodiče s malými dětmi, deinstitutionalizovaní pacienti, mentálně postižení a bezdomovci). Konečné rozhodnutí o skutečné alokaci je na obci. V případě komunálních zásob pronajímaných nájemcům bývalého státního bydlení se nevztahují žádná zvláštní kritéria (OECD, 2019b).

Slovensko zavedlo dostupný model sociálního bydlení. Stát reguluje a upravuje výstavbu sociálního bydlení. Odpovědnost za politiku bydlení byla přenesena na města a obce, zatímco stát se zabývá pravidly a regulací.

1.4 Polsko

V Polsku se pod pojmem sociální bydlení obecně rozumí, že zahrnuje nájemní byty a ostatní byty ve vlastnictví obcí, byty s regulovaným nájemným poskytované neziskovými asociacemi bytů (nazývané TBS) a byty poskytované státními společnostmi nebo státní pokladnou pro své zaměstnance (OECD, 2019a).

Za sociální bydlení se obvykle považují také družstevní byty s nájemním právem k užívání družstevního bytu (na rozdíl od vlastnického práva). Všechny „chráněné byty“, tj. byty pro osoby se zdravotním postižením a jiné skupiny se zvláštními potřebami nebo přístřešky pro bezdomovce, tvoří také sociální bydlení.

Za sociální bydlení se považuje také bydlení obývané majitelem, které bylo postavené nebo zakoupené se státní pomocí, zejména program „domov pro každou rodinu“. V nařízení o DPH je termín „program sociálního bydlení“ základem pro uplatnění nižší sazby DPH na stavební materiály a služby (Housing Europe, 2019).

V Polsku je sociální bydlení ve formě obecního bydlení stále důležitou součástí bytového fondu (asi 8 % v roce 2019), ale v poslední době se výroba nového obecního bydlení téměř zastavila (3400 bytů ročně 2010) (OECD, 2019a).

Od roku 1996 byl zaveden již výše zmíněný systém TBS (v rámci něj bylo dokončeno 79300 bytů, z toho 3100 v roce 2010). V současné době je registrováno 393 společností v modelu TBS, které mohou mít několik právních forem a mohou být v soukromém nebo veřejném vlastnictví nebo v rámci smíšeného vlastnictví. Družstva stále spravují 19,4 % celkového bytového fondu v Polsku a poskytují dva hlavní typy držby: vlastnické právo na družstevní obydlí (83 % v roce 2018) a nájemní právo na družstevní obydlí (17 %) (OECD, 2019a).

Veřejná banka Bank Gospodarstwa Krajowego (dále BGK) v současnosti vydává TBS a družstvům preferenční úvěry na výstavbu sociálních bytů. Půjčky pokrývají až 70 % hodnoty projektu. Organizace TBS pokrývají zbývajících 30 % z vlastních zdrojů a často vyžadují, aby nájemci vyplnili část mezery mezi náklady na výstavbu a částkou veřejné půjčky. Tento příspěvek je vrácen při odstěhování z bytu, ale nedává žádné právo na nákup.

V srpnu 2011 parlament přijal změnu zákona o TBS a za určitých podmínek, pokud si to pronajímající organizace přeje, mohou být některá obydlí TBS privatizována za tržní cenu. Nájemné je založeno na nákladech a limity jsou stanoveny zákonem. V bytových družstvech platí nájemce, který je členem družstva, 30 % nákladů předem a poté nájemné pokrývající náklady na údržbu (Housing Europe, 2019).

Obce využívají především svůj vlastní rozpočet k rozšíření zásob obecních bytů prostřednictvím nové výstavby a pořízení stávajících bytů. Nájemné v obecním bytě je stanoveno na místní úrovni. Obce mohou také požádat o dotaci z dotačního fondu BGK na výstavbu a renovaci bytů pro nájemné pro nejchudší. V případě obydlí na sociální nájem poskytovaných obcemi činí nájemné maximálně 50 % obecního nájemného, v tomto případě nájemci nemají právo na příspěvek na bydlení (OECD, 2019b).

Stát také dotuje obce a nevládní organizace na výstavbu a renovaci bytů zaměřených na bezdomovce a lidi se zvláštními potřebami. Jedná se o tzv. chráněná obydlí.

Cílové skupiny se liší podle různých programů. Obecně je přístup k sociálnímu bydlení založen hlavně na příjmu. Nájemníky v sociálních bytech jsou typicky rodiny s nízkým příjmem, které nemají právní nárok na žádné jiné obydlí, a které si nemohou koupit obydlí na volném trhu nebo si pronajmout byt na trhu nájemního bydlení. Rovněž existují specifická omezení podlahové plochy bytu, která má být rodinám přiřazena podle počtu osob a jejich zvláštních potřeb z veřejných zdrojů (Housing Europe, 2019). V Polsku je sociální bydlení vymezeno

pouze v obecném měřítku. Jedná se o poskytování bydlení cílovým skupinám (bezdомovci a nízkopříjmové domácnosti) s nízkým příjmem ze strany veřejného a neziskového sektoru se zohledněním regionálních disparit.

1.4 Nizozemí

Nizozemsko je zemí s největším podílem sociálního bydlení v EU, jež představuje asi 38 % celkového bytového fondu a asi 75 % nájemního fondu v zemi (OECD, 2019a). V Nizozemsku neexistuje jednotná definice sociálního bydlení, ačkoli nizozemská ústava uvádí (článek 22), že podpora přiměřeného bydlení je předmětem péče veřejných orgánů a nizozemský zákon o bydlení již z roku 1902 (!) vytvořil právní rámec pro způsob organizace poskytování sociálního bydlení. Nová legislativa pro sektor sociálního bydlení v zemi je postupně zaváděna od roku 2016 a jejím cílem je objasnit postavení a roli orgánů sociálního bydlení poté, co se v 90. letech finančně osamostatnily od státu (EP, 2013). Od té doby začali mít poskytovatelé sociálního bydlení širší sociální roli a více podnikatelské svobody. Do jejich poslání byly přidány sousedské aktivity a pečovatelské služby, zatímco oni měli investovat do pronájmu bytů pro střední třídu a pro vlastnictví domů (OECD, 2019b).

Registrované organizace sociálního bydlení v Nizozemsku (Woning corporaties) jsou soukromé neziskové organizace, jejichž zákonným úkolem je dávat přednost bytovým domácnostem s nižšími příjmy. Fungují na základě registrace a jsou pod dohledem centrální vlády. Ačkoli bytová sdružení fungují v právním rámci zřízeném státem, jedná se o nezávislé organizace, které si stanovují své vlastní cíle a nesou svou vlastní finanční odpovědnost (EP, 2013).

Organizace sociálního bydlení jsou nejdůležitějšími činiteli na nizozemském trhu s bydlením a jejich úkolem není pouze budovat, udržovat, prodávat a pronajímat sociální bytový fond, ale také poskytovat jiné druhy služeb, které přímo souvisejí s užíváním bytů jejich obyvateli. V současné době existuje v Nizozemí asi 425 takových registrovaných organizací sociálního bydlení (Housing Europe, 2019).

Organizace sociálního bydlení v Nizozemsku jsou při zachování svého sociálního závazku finančně nezávislé na ústřední vládě, a to již od takzvané dohody „Brutering“ nebo „vyrovnávání“ mezi státem a národními federacemi organizací sociálního bydlení. Nizozemská finanční strategie byla definována jako model „revolvingového fondu“, kde bytová sdružení fungují jako nezávislé subjekty v prostředí půjček se zajištěným kapitálovým trhem a regulace nájemného (EP, 2013). Registrované organizace sociálního bydlení mohou těžit z tříúrovňové

struktury, která slouží jako určité zajištění: prvním prvkem je Ústřední fond sociálního bydlení (CFV), nezávislý veřejný orgán, který působí jako dohled nad finanční situací organizace a zasahuje za účelem podpory organizací, které mohou mít finanční potíže. Druhým bezpečnostním nástrojem je Guarantee Fund for Social Housing (WSW), soukromá organizace vytvořená samotnými bytovými organizacemi, která mezi nimi působí jako fond solidarity. Vzájemná záruka tohoto fondu umožňuje organizacím sociálního bydlení těžit z výhodných podmínek a úrokových sazeb při financování jejich aktivit na otevřeném kapitálovém trhu. V případě, že tyto dva nástroje nestačí k překonání ekonomických problémů příslušné organizace, mohou stát a místní orgány zasáhnout pomocí intervence jako krajní řešení (Housing Europe, 2019).

Mechanismy přidělování a kritéria se liší v závislosti na místní / regionální situaci. Obecně až donedávna nebyl přístup k sociálnímu bydlení v Nizozemsku omezen na základě příjmu a byl prakticky otevřený všem občanům. Nedávné rozhodnutí Evropské komise však zpochybnilo tento univerzální přístup a doporučilo zaměření systému na poskytování sociálního bydlení pro omezenou skupinu lidí (znevýhodněné osoby nebo sociálně jinak handicapované skupiny, jakož i na určité kategorie klíčových pracovníků pro stát), primárně definované pomocí příjmu (OECD, 2019b).

Nizozemský systém sociálního bydlení byl do svých počátků definován jako poskytování bydlení za nižší než tržní cenu cílové skupině znevýhodněných osob nebo sociálně méně zvýhodněných skupin, jakož i určitým kategoriím klíčových pracovníků. Cílovou skupinu, jakož i přesné podmínky služby, stanoví veřejné orgány. Poskytovatelé sociálního bydlení mohou cílovým skupinám poskytovat také další související služby. Jedná se o zemi, která disponuje největším podílem sociálního bydlení v EU (38%)

1.5 Švédsko

Ve Švédsku se termín „sociální bydlení“ nepoužívá. Odpovídající sektor se nazývá „allmännyttig“, což doslova znamená „veřejná služba“ nebo „ve prospěch všech“. V mezinárodním kontextu je vhodný pojem „veřejné bydlení“. Tento sektor se skládá z nájemních bytů ve vlastnictví obecních bytových společností, které jsou organizovány jako akciové společnosti (akciové společnosti). Ve většině případů všechny byty vlastní místní úřady. Tyto bytové společnosti mají za cíl obecného zájmu podporovat poskytování bydlení ve své obci, ale fungují na principech podobných podnikům (OECD, 2019a). Městské bytové společnosti musí pracovat za účelem propagace veřejného prospěchu a musí mít za cíl obecného

zájmu podporováním nabídky bydlení v obci nejen bydlení pro nejzranitelnější, ale pro všechny druhy lidí (EP, 2013).

Neexistují žádné obecné dotace na bydlení. Investice do veřejného bydlení musí být financovány z příjmu z nájemného. Společnosti veřejného bydlení nemají oproti soukromému sektoru pronájmu žádné zvláštní výhody ani výhody (EP, 2013).

Aby se zabránilo stigmatizaci sídlišť se sociálním bydlením nebo podobných obytných oblastí, je tento sektor otevřen všem. Neexistují žádné limity příjmů ani jiné podobné limity. Účelem je poskytnout bydlení všem, nicméně také pro méně zvýhodněné. V praxi však v sektoru veřejného bydlení obvykle nebydlí bohatí lidé. Oproti jiným sektorům a formám držby jsou obyvatelé veřejného bydlení v průměru méně dobře situovaní. Mají nižší příjem, vykazují vyšší míru nezaměstnanosti a dostávají více sociálních dávek. Jsou také ve větší míře svobodnými osobami nebo svobodnými rodiči a častěji jsou to přistěhovalci (OECD, 2019b).

1.5 Řecko

Řecko v podstatě nemá žádný sektor sociálního bydlení. Sektor sociálního bydlení v zemi sestává z bytů ve vlastnictví, které jsou poskytovány pracovníkům a zaměstnancům za nízké náklady organizací Working Housing Organization (OEK). OEK také poskytuje různé formy pomoci v bydlení, jako jsou dotace pro sídlištní bydlení, půjčky na nákup, výstavbu, opravy, rozšíření a rekonstrukce nemovitostí, dotace na nájem, speciální a pilotní programy pro bydlení zranitelných sociálních skupin. OEK takto ročně zajišťuje v průměru přibližně 150 tisíc bytových jednotek, což představuje asi 95 % celkové roční stavební činnosti v oblasti veřejného sektoru (OECD, 2019a). OEK je jedinou organizací, která poskytuje sociální bydlení v osadách po celém Řecku, což je organizace, která působí pod záštitou Ministerstva práce a sociálního zabezpečení a má vlastní finanční zdroje.

OEK je financován z příspěvků pracovníků a zaměstnanců soukromého sektoru (1 % z mezd) a jejich zaměstnavatelů (0,75 % z jejich příjmů). Byty postavené společností OEK jsou poskytovány příjemcům za cenu, která představuje přibližně 1/2 jejich komerční hodnoty na volném trhu (OECD, 2019b). Potenciálními klienty OEK jsou pracovníci a zaměstnanci (včetně přistěhovalců) v soukromém nebo veřejném sektoru, kteří jsou pojištěni v rámci své mzdy u řecké státní organizace sociálního zabezpečení a kteří přispívají do fondů OEK, jakož i důchodci v rámci všech těchto kategorií (Housing Europe, 2019). 56

1.6 Slovinsko

Ve Slovinsku je sociální bydlení oficiálně definováno jako „neziskové pronajaté obydlí“ a je určeno lidem s nízkým až středním příjmem. V současné době představuje sociální bydlení asi 7 % národního bytového fondu. Toto je považováno za současné pojetí sociálního bydlení, na rozdíl od konceptu sociálního bydlení používaného před rokem 1991 v kontextu někdejšího socialistického období (OECD, 2019a).

V roce 1991 byly zavedeny dvě formy: a) sociální bydlení poskytované obcemi a zaměřené pouze na osoby s velmi nízkými příjmy a b) neziskové bydlení pro domácnosti s nízkými a středními příjmy. Oba programy byly sloučeny do jednoho v roce 2003 a téhož roku byl vytvořen Fond bydlení Slovinské republiky. Hlavním úkolem Fondu bydlení je poskytování půjček, které jsou spoluinvestorem a partnerem partnerství veřejného a soukromého sektoru (OECD, 2019b). V současné době jsou poskytovateli sociálního bydlení obce a 60 registrovaných neziskových organizací. Obce nebo skupiny obcí obvykle zřizují obecní bytový fond (EP, 2013).

Bytový fond Slovinské republiky je veřejnoprávní realitní fond zřízený za účelem financování a provádění národního programu bydlení, který stimuluje výstavbu bytů, renovaci a údržbu bytových a obytných budov. Obce musí financovat poskytování sociálně pronajatých bytů lidem s nejnižším příjmem z rozpočtu obce (Housing Europe, 2019). V případě neziskových organizací musí obce přispívat 40 % nákladů na výstavbu a zbývajících 60 % prostředků musí získat od Národního fondu bydlení ve formě výhodných půjček. Neziskové nájemní nemohou překročit předepsané limity, vyjádřené jako procento hodnoty bytové jednotky. Kromě toho musí noví nájemci při vstupu do sektoru platit účastnický poplatek, pokud není jejich příjem zvláště nízký. U uživatelů služeb pod určitými mezemi příjmu je nájemné rozděleno mezi nájemce a obecní bytové oddělení (OECD, 2019b). K tomu, aby byli nájemníci pro sociálního bydlení způsobilí, musí být občany Slovinské republiky, musí mít určité bytové a sociální podmínky a musí zaplatit účastnický poplatek a záruční vklad. Přednost se dává rodinám s dětmi, domácnostem s nezaměstnanými členy, mladým osobám a rodinám, zdravotně postiženým a žadatelům, jejichž profese nebo činnost je pro místní komunitu považována za důležitou (OECD, 2019b).

Ve Slovinsku je sociální bydlení poskytované jako „neziskové pronajaté obydlí“ ze strany veřejného a neziskového sektoru občanům Slovinské republiky s příjmovým stropem.

1.6 Rakousko

V Rakousku není oficiální definice sociálního bydlení, ale existují různé formy poskytování bydlení „mimo“ trh. Obecní bydlení (nebo veřejné bydlení) je nájemní bydlení poskytované, jak z názvu plyne, obcemi. Bydlení s omezeným ziskem je model, který zabezpečuje pronájem a bydlení které je majitelem poskytované na neziskovém základě, které jsou regulovány zákonem o neziskovém bydlení a mají přístup k veřejným dotacím (vznikají také sdružení pro bydlení s omezeným ziskem). Spolkové země poskytují financování prostřednictvím programů podpory bydlení, které definují typ bydlení a poskytovatelů, kteří mají přístup k financování, jakož i limity nájemného a limity příjmů (budoucích) obyvatel (OECD, 2019b). Sociální bytový fond v současné době představuje asi 21 % z celkového bytového fondu v zemi (OECD, 2019a). 60 % je ve vlastnictví obcí a veřejných společností, ale obce se v poslední dekádě stáhly z nové výstavby. Hlavním sektorem je v současné době výše zmíněný sektor bydlení s omezeným ziskem, který zahrnuje družstva a společnosti. Menší část dotovaného bydlení poskytují poskytovatelé bydlení na ziskovém základě (Housing Europe, 2019).

Rakousko má velmi strukturovaný systém financování poskytování sociálního bydlení. Kombinuje dlouhodobé veřejné půjčky za příznivých podmínek a granty definované na úrovni spolkových zemí, s komerčními půjčkami získanými prostřednictvím tzv. HCCB bondů a kapitálem pro investory či pronajímatele. Podpora sociálního bydlení je podporována také komunální pozemkovou politikou. Nájemné se počítá na základě nákladů spojených s omezením nájemného stanoveného v dotačních schématech.

Typický projekt zahrnuje následující součásti:

20-60%: podmíněné dotace (granty, půjčky s nízkými náklady) s omezeními na udržení nízkých nákladů na výstavbu a financování.

5-15%: vlastní kapitál developera

0-15%: vlastní kapitál budoucích pronajímatelů (právo na koupi za určitých okolností)

50-70%: komerční úvěry dnes financované komerčními dluhopisy a prostřednictvím bank, které refinancují konvertibilní dluhopisy na výstavbu bytů (HCCB) za velmi příznivých podmínek (Housing Europe, 2019.)

Všichni poskytovatelé musí uplatňovat limity příjmů definované různými schématy spolkových zemí. Poskytovatelé bydlení s omezeným ziskem musí také při přidělování bytů použít další sociální kritéria určující komu je prioritně potřeba bydlení přidělit. Kromě toho mohou spolkové země, ale i veřejní vlastníci bytových společností požadovat, aby si určitý počet bytů

mohli vyčlenit pro své účely (Housing Europe, 2019). Podpora veřejného bydlení prošla v posledních letech v Rakousku zásadní reformou. Až do roku 2008 to byl centrální stát, který rozdělval definovanou částku z federálního rozpočtu spolkovým zemím za účelem podpory bydlení. Od roku 2009 se centrální stát vzdal financování. Bývalý rozpočet určený na podporu bydlení je integrován do celkového rozpočtu spolkové země, a je na jednotlivé zemi, aby se rozhodla, kolik z toho utratí na podporu bydlení. Po hospodářské a finanční krizi musí spolkové země čelit finančním omezením, která ovlivní také bydlení. Podíl bytových jednotek, které dostávají veřejné dotace, se po roce 2010 snížil o 25 % (OECD, 2019b).

Vzhledem k vysoké poptávce po bydlení způsobené zejména poměrně vysokou mírou imigrace do Rakouska - a zejména do velkých městských center - je pochybné, zda bude nabídka cenově dostupného bydlení v nadcházejících letech dostatečná (EP, 2013).

1.7 Belgie

Účelem poskytování sociálního bydlení v Belgii je nabídnout přiměřené bydlení, tj. bydlení kvalitativně vhodné pro zajištění hygienických standardů a zdravých životních podmínek, ale stále dostupné a s jistotou zabezpečení držby pro domácnosti s nízkými příjmy. Od roku 1980 je sociální bydlení decentralizované a nyní je v kompetenci tří regionů: Vlámského regionu, Valonského regionu a Bruselského regionu. Sociální bydlení v Belgii je poskytováno jak k pronájmu (7% z celkového bytového fondu), tak k prodeji, ale držby se v jednotlivých regionech liší. Prodej sociálního bydlení je v bruselském regionu zakázán, nikoli však v ostatních dvou regionech. Vlámsko má největší podíl sociálního bydlení na prodej. Ve vlámském regionu existuje nájemní právo na koupi za určitých zvláštních podmínek (OECD, 2019b).

Od roku 1980 jsou regiony plně odpovědné za vlastní politiku bydlení a za přidělování finančních prostředků z regionálních rozpočtů. Nicméně některé aspekty jsou stále v pravomoci spolkového státu, jako je zaručení práva na slušné bydlení, stanovení úrokových sazeb a obecné fiskální politiky a úprava pronájmu primárního pobytu. V současné době jsou hlavními prioritami bytové politiky v Belgii: výstavba sociálního bydlení ve veřejném sektoru v rámci rozpočtových limitů stanovených regiony; priorita zlepšování stávajícího bytového fondu; zvýšení bytů k pronájmu nebo prodeji za „sociální“ cenu; veřejné politiky zaměřené na zranitelné osoby; podpora soukromé iniciativy; začlenění politiky bydlení do programů obnovy měst a sociální soudržnosti; posílení úlohy místních orgánů; sledování a vyhodnocování (Housing Europe, 2019).

Do sektoru sociálního bydlení je zapojeno mnoho poskytovatelů: obce, veřejné společnosti, nadace, družstva a neziskové organizace. Různí poskytovatelé působí v různých částech země. To lze vysvětlit historickým původem poskytovatelů: každý z nich je oprávněn poskytovat bydlení v určitých obcích. Obce jsou většinou akcionáři poskytovatele. Konkrétněji „veřejné bydlení“ je obecná definice zahrnující všechna obydlí spravovaná a pronajatá buď veřejným, nebo soukromým subjektem a financovaná orgány veřejné moci. V této kategorii jsou obydlí spravovaná a pronajatá veřejnoprávními bytovými společnostmi, mezi něž patří sociální a přechodné bydlení (OECD, 2019b).

Jedním důležitým vývojem v posledních letech bylo zrychlení růstu cen čtverečních metrů nových stavebních pozemků od poloviny 90. let. Rostoucí náklady a nedostatek nových bytových pozemků byly hlavním důvodem poklesu bytové výstavby, zejména ve Flandrech, a rostoucích cen domů. Belgie zažila od poloviny 80. let prodloužený cenový boom: ceny každoročně reálně rostou v průměru kolem 4–5% (EP, 2013).

Celkové ceny do roku 2005 byly v reálných hodnotách zhruba o 115% vyšší než v době, kdy začal růst cen, což znamená, že Belgie je jednou z vyšších dlouhodobých cen EU. Výdaje na bydlení představovaly v roce 2004 25,9% celkových výdajů domácností. Reálné nájemné v soukromém sektoru vzrostlo mezi lety 1990 a 2000 o 18%, což je mnohem méně, než zvýšení kapitálových hodnot bytů ve stejném období. V poslední době se však nájemné začalo zvyšovat, a to zejména v bytech nejnižší kvality, které nejvíce ovlivňují lidi s nízkými příjmy. Pokud jde o distribuci držby, zlepšené ekonomické prostředí a nízké úrokové sazby hypoték pomohly v posledních dvou letech posílit důvěru spotřebitelů v nákup nemovitostí (Housing Europe, 2019).

Daňový systém je navíc velmi příznivý pro vlastnictví majetku. Dnes je 68% domácností vlastníků domů: rozšíření vlastnictví domu bylo na úkor soukromého pronájmu 23%, zatímco výroba sociálního bydlení zůstává stabilní od roku 2001.

Přidělení sociálních bytů je založeno na kombinaci příjmových stropů a prioritních cílových skupin. Systém sociálního bydlení se v Belgii liší podle různých regionů: v bruselském regionu je založen na počítačovém čekacím seznamu s dalším zvláštním pohotovostním systémem; ve vlámském regionu se žadatelé musí registrovat u místních poskytovatelů na základě příjmu a poté jsou vybíráni na základě chronologické registrace a dostupnosti; konečně, v regionu Valonsko se musí žadatelé zaregistrovat u místních úřadů na základě kritérií, jako je příjem, velikost domácnosti a nedostatek majetku domu (OECD, 2019b). Obecně se jedná o

poskytování bydlení osobám s nízkými příjmy podle specifických potřeb s podmínkou trvalého bydliště a bez bytu).

1.8 Dánsko

V Dánsku sektor sociálního bydlení, nebo konkrétně v tamějším označení „neziskové bydlení“, představuje bydlení v pronájmu poskytovaném za pořizovací cenu, které zajišťují nezisková sdružení pro bydlení. Specifickým rysem dánského modelu sociálního bydlení je princip demokracie nájemníků, což je v podstatě způsob, jak zorganizovat chod každého sídliště na základě ústřední úlohy, kterou v tom hrají samotní uživatelé bydlení. V současné době neziskové bydlení tvoří asi 22% z celkového bytového fondu v zemi (OECD, 2019a).

Sociální bydlení poskytují nezisková bytová sdružení, která se rozvíjejí již od přelomu 19. a 20. století. Existuje asi 700 bytových družstev, které vlastní 8 000 nemovitostí, také definovaných jako „sekce“. Jsou právně regulovány státem, ale vlastní je a společně je organizují sami členové sdružení.

Projekt je obvykle financován takto: 91 % kapitálu si půjčuje bytové družstvo od bank; obec platí předem 7 % nákladů ve formě bezúročného úvěru na základní kapitál a ručí za část hypotéky; zbývajících 2 % jsou kryty vklady nájemců. Nájemníci, kteří potřebují pomoc při placení nájemného, mají navíc k dispozici individuální příspěvky na bydlení od obce. Model financování sociálního bydlení v Dánsku zahrnuje také revolvingový fond: sociální bydlení musí být ze zákona pronajato za nájemné, které je založeno na historických nákladech. Nájemné se při splácení hypotečních úvěrů nesnižuje. Místo toho jde do Národního fondu budov, který byl založen v roce 1966 a který využívají nezisková bytová sdružení na renovační práce a v poslední době také na financování nové výstavby (Housing Europe, 2019). Čekací seznamy jsou přístupné všem občanům od minimálního věku 15 let. Většina volných bytových jednotek je přidělována příslušnými bytovými sdruženími podle času, které zájemce strávil, na čekací listině a velikosti domácnosti. Ačkoli pro příjemce nejsou stanoveny žádné stropy příjmů, existují limity pro náklady na výstavbu, a tudíž i nájemné a velikost bytů. Kromě toho existují kritéria priority pro přidělování bytů, definované na základě místních podmínek (OECD, 2019b).

Prioritu při nabytí bydlení tak mohou mít například rodiny s dětmi, osoby se zdravotním postižením, uprchlíci, starší lidé, studenti, rozvedení lidé, lidé, kteří se potřebují dostat blíže k místu své práce. V zanedbaných oblastech s mnoha nezaměstnanými obyvateli mohou být

upřednostněny osoby, jako jsou lidé v klíčových zaměstnáních nebo studenti. Obce mají rovněž právo přikázat, aby bytové družstvo vyčlenilo alespoň 25 % volných jednotek pro nájemníky, a v některých případech si po dohodě s bytovým sdružením vyhrazují právo schvalovat všechny nové nájmy. V případě přímého přidělení obcí nemusí být příjemci registrováni na čekací listině (OECD, 2019b).

Závěr

Sektor bydlení v Evropské unii vyznačuje velkou rozmanitostí národních bytových situací, koncepcí a politik napříč členskými státy. Snaha o společný evropský koncept sociálního segmentu bydlení je dále komplikována skutečností, že většina zemí nepřijala oficiální definici „sociálního bydlení“ a tento pojem se nepoužívá všude. Místo toho jsou používány pojmy jako „bydlení za mírné nájemné“ ve Francii (HLM), „společné bydlení“ nebo „neziskové bydlení“ v Dánsku, „podporu bydlení“ v Německu, „bydlení s nízkým ziskem“ nebo „lidové bydlení“ v Rakousku, „veřejné služby“ ve Švédsku atd. Termín „sociální bydlení“ se často používá jako zkratka pro různé typy poskytování bydlení, které je řešeno administrativními postupy na rozdíl od tržních mechanismů. Obecní, respektive jiné podobné veřejné bydlení v některých případech navíc nemusí nutně odpovídat sociálnímu bydlení jako takovému (příklad Švédsko, Česká republika).

V celé EU se také zavádí řada rozmanitých přístupů, pokud jde o formu držby bydlení. Přestože je sociální bydlení většinou poskytováno k pronájmu, v mnoha zemích je možný také prodej bytů, jakož i zprostředkování nájemních bytů. Do poskytování sociálního bydlení je zapojeno mnoho aktérů, od místních orgánů a veřejných společností až po nezisková nebo omezená sdružení a společnosti, družstva a v některých případech dokonce soukromé firmy, včetně developerů a investorů.

Kromě toho je v některých zkoumaných zemích sociální nebo veřejné bydlení prakticky otevřené všem občanům, přičemž tento sektor hraje roli regulace trhu a upřednostňuje sociální ohledy v souladu s místními politikami, v jiných systémech funguje sociální bydlení odděleně od trhu soukromého pronájmu a pouze se zaměřuje na ty domácnosti, které si na trhu bydlení nedokáží získat. V některých zemích je způsobilost založena na ověření určité úrovně minimálních příjmů, zatímco v jiných zemích je větší důraz kladen na upřednostnění nejzranitelnějších domácností.

Je třeba také dodat, že v nových členských státech EU došlo k radikální změně definice sociálního bydlení. V socialistickém systému bydlení zahrnovalo státní bydlení několik forem držby: nejen nájemní byty ve vlastnictví státu nebo obce, ale také družstevní sektor a sektor vlastnický, přičemž o cenách, držbě a velikosti bytů bylo rozhodováno veřejnými orgány (na úrovni státu). Po přechodu proběhly paralelně dva procesy: decentralizace odpovědnosti za bytovou politiku a vlastnictví veřejného bytového fondu na obce a privatizace většiny bytového fondu za poměrně nízké ceny.

V současnosti má v praxi sociální bydlení v nových členských státech EU formu nájemního bydlení spravovaného obcemi (s výjimkou Polska, kde kromě bydlení občanů hrají roli i

neziskové organizace), ačkoli v několika zemích se rozvíjejí programy podporující tvorbu nového sociálního bydlení, které poskytují prostor také neziskovým poskytovatelům, nebo družstvům. Nájemníci bytů, jež zbyly z dřívějších veřejných zdrojů (obvykle ve formě bydlení ve vlastnictví obce), mají prospěch z velmi nízkých regulovaných nájmů a trvalého práva na byty, ale zda lze toto považovat za sociální bydlení, je spíše sporné. Bytové politiky ve středo- a východoevropských zemích a zdejší trh s bydlením procházejí stále ještě neukončeným vývojem. V mnoha případech je výsledek značně roztržitý, protože dosud neexistuje v těchto zemích příslušný právní rámec. Například v případě Polska je sociální bydlení definováno zákonem pouze ve vztahu k nároku na preferenční sazbu DPH, která se vztahuje na novou výstavbu a opravy a údržbu. Přesto však i zde, navzdory absenci legislativy, existují modely podporující poskytování sociálního a dostupného bydlení.

Tabulka 1 Poskytovatelé sociálního bydlení ve zkoumaných státech EU

Stát, centrální stát	Region, obec	Veřejná organizace	Družstvo	Neziskový sektor	Ziskový sektor
Německo					Ano
Francie		Ano	Ano	Ano	
Slovensko	Ano				
Polsko	Ano		Ano	Ano	
Nizozemí				Ano	
Švédsko					
Řecko		Ano			
Slovensko	Ano			Ano	
Rakousko	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Belgie	Ano	Ano		Ano	
Dánsko	Ano		Ano	Ano	Ano
ČR	Ano		Ano	Ano	

Zdroj : OECD, 2019b, zpracování autoři

Tabulka shrnuje typy poskytovatelů sociálního bydlení v jednotlivých zkoumaných zemích, přičemž k uvedeným skutečnostem je potřeba doplnit, že v případě ČR existuje ze zákona možnost družstevního poskytování sociálního bydlení, zároveň i neziskového či ziskového modelu, v praxi se ale uplatňuje v drtivé míře jako poskytovatel obec. V případě Švédska není uveden ani jeden typ poskytovatele, a to v zásadě proto, že sociální bydlení jako takové v zemi není, ale fakticky existuje, především ve formě obecních nebo družstevně zajišťovaných bytů. Odlišný je případ většiny zemí střední a východní Evropy, s částečnou výjimkou Polska a České republiky. Kvůli masivní privatizaci bydlení po roce 1990 mají obce jen velmi malé fondy veřejného bydlení, které přitom do značné míry stále představují jedinou formu sociálního bydlení. V těchto zemích nedošlo k zásadním změnám, pokud jde o poskytovatele sociálního bydlení, i když, došlo k novým právním úpravám umožňujícím vytvoření neziskového sektoru bydlení (Polsko).

V posledních letech došlo k rostoucímu zapojení nespécializovaných subjektů jako komerčních developerů a soukromých pronajímatelů do poskytování sociálního bydlení. Ti mohou být zahrnuti jako moční příjemci veřejné dotace výměnou za užívání bytů pro sociální účely (nízké nájemné, nájemníci z čekacích listin sociálního bydlení), ale obvykle na omezenou dobu. Tak tomu bylo v Německu od doby, kdy byl rozpuštěn institucionální neziskový sektor (v roce 1989). Německý systém je v současné době založen na přidělování veřejných financí, zejména ve formě daňových výhod, jakémukoli druhu poskytovatele bydlení výměnou za užívání bytu pro sociální

účely, a to obvykle dočasně. Některé země na druhé straně začaly používat podobné možnosti poměrně nedávno. Je tomu tak například v České republice, kde byly v roce 2009 zahájeny dva nové programy podporující poskytování sociálního bydlení všemi typy poskytovatelů.

Tabulka 2 Kritéria pro vstup mezi cílové skupiny sociálního bydlení v daných zemích

Stát	Způsobilost	Priority
Německo	Příjmové stropy, liší se podle spolkových zemí	Znevýhodněné domácnosti
Francie	Stropy příjmů	Priority pro bezdomovce a další potřebné osoby
Slovensko	Liší se podle obcí	Priority na základě potřeb
Polsko	Příjmové skupiny, liší se podle municipalit	Bezdomovci, nízkopříjmové rodiny
Nizozemí	Liší se podle regionů, nicméně hlavní roli hraje příjem	Domácnosti s nízkými příjmy
Švédsko	V principu univerzální způsobilost z občanství	Nejsou
Řecko	Pracovníci organizací a znevýhodněné osoby	Nejsou
Slovinsko	Příjmové stropy, špatné podmínky bydlení	Dodatečná sociální kritéria potřebnosti
Rakousko	Stropy příjmů	Dodatečná sociální kritéria potřebnosti
Belgie	Nízký příjem, bez bytu a trvalé bydliště v obci	Podle specifických potřeb skupin
Dánsko	Registrace na čekací listině	Priority podle místních kritérií
ČR	Dávky v hmotné nouzi, sociální bydlení podle možností obcí	Nízkopříjmové osoby, opatření pro spec. skupiny

Zdroj : OECD, 2019b, zpracování autoři

Sociální bydlení v České republice má před sebou ještě dlouhou cestu ve srovnání s rozvinutými systémy sociálního bydlení v zahraničí. Důvodů tohoto stavu je několik. Politika sociálního bydlení v České republice nebyla v posledních desetiletích prioritou žádné vládní koalice a nebyly realizovány žádné zásadní změny, které by otevřely možnosti pro jeho efektivnější a účinnější zajišťování.

Samosprávy, na které byla kompetence zajišťování sociálního bydlení decentralizovaná, řeší kromě této problematiky velké množství dalších problémů a často mají velmi omezené rozpočty, které by jim umožnily realizovat inovativní aktivity v této oblasti. Kromě toho, v řadě obcí a měst je rozvoj sociálního bydlení vnímán spíše s větším či menším despektem, také proto, že to není prioritou ani pro běžného voliče.

Ze srovnání systémů sociálního bydlení ve vybraných státech Evropské unie je patrná relativně nižší míra rozvoje sektoru sociálního bydlení v podmínkách ČR (nízký podíl sociálních bytů na celkovém bytovém fondu), zejména ve srovnání se Západní Evropou a severskými zeměmi, což má své důvody historické i politické. Současný stav sociálního bydlení v naší zemi nelze hodnotit jako odpovídající evropským standardům, a nezdá se, že by se v dohledné době mohl stávajícími mechanismy a nástroji nějak zlepšit. Většina zkoumaných zemí však nepotřebuje speciální zákon o sociálním bydlení, a z toho by mohlo být vyvozeno, že takový zákon není nezbytný ani pro naše podmínky. Na druhou stranu je třeba říci, že na rozdíl od ČR, je legislativní zakotvení

sociálního bydlení ve většině zkoumaných zemí poměrně souhrnné, ačkoliv nedisponují speciálním zákonem (Polsko, Slovinsko). Jinde je sektor sociálního bydlení nahrazen obecným přístupem občanů k veřejně podporovanému bydlení, jako je tomu typicky v severských zemích. Česká republika však nedisponuje ani souhrnným legislativním řešením této problematiky, ani univerzálním sociálním modelem skandinávského vzoru. Z výše uvedeného autorka dovozuje, že je legislativní řešení sociálního bydlení souhrnným souborem provázaných norem pro ČR správnou cestou.

Soustava norem není řešením. Je potřeba se zaměřit také na stránku poskytovatelů a financování této oblasti. V současnosti je sociální bydlení v České republice poskytované výlučně veřejným sektorem (nevládní sektor je zapojen jen ojediněle, soukromý sektor vůbec). To následně výrazně zatěžuje veřejné finance a způsobuje nefunkčnost tržního prostředí v této oblasti. Proto samosprávám lze doporučit stimulovat působení soukromého nebo nevládního sektoru prostřednictvím různých motivačních nástrojů, jako jsou například daňové úlevy, usnadnění získání městských pozemků výměnou za investice zaměřené na sociální bydlení, projekty apod. Z hlediska nástrojů zaměřených na poskytování sociálního bydlení je možné doporučit využití i poptávkově orientovaných nástrojů, jako jsou například poukazy na bydlení. Tyto opět stimulují tvorbu tržního prostředí v tom smyslu, že umožní výběr způsobu využití dotace ze strany jejich příjemce - cílové skupiny.

Literatura

Council of Europe. Housing policy and vulnerable social groups. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2008.

CZISCHKE, Darinka. A Policy Network Perspective on Social Housing Provision in the European Union. Researchgate, 2007. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/248979698_A_Policy_Network_Perspective_on_Social_Housing_Provision_in_the_European_Union_The_Case_of_CECODHAS

DONNER, Christian. Housing Policies in the European Union, Vienna: Christian Donner, 2000. ISBN 978-3-9500417-4-3; 3-9500417-4-5.

DONNER, Christian. Housing policies in central Eastern Europe: Czech republic, Hungary, Poland, Slovenia, Slovakia. Vienna: Selbstverlag, c2006. ISBN 3-9500417-6-1.

EP, 2013. Sociální bydlení v EU. European Parliament, 2013. [cit.2020-12-12] Dostupné z: <https://www.mmr.cz/getmedia/c73c2300-eb55-4274-9a38-da1d1e89cd45/Socialni-bydleni-v-EU.pdf>

Evropská komise. EVROPA 2020: Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění. 2010 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_CS_ACT_part1_v1.pdf/.

EU. Sociální bydlení v EU. 2013 [cit.2020-10-22] Dostupné z: <<http://www.mmr.cz/getmedia/c73c2300-eb55-4274-9a38-da1d1e89cd45/Socialni-bydleni-v-EU.pdf>>.

EU. Listina základních práv. [online] 2010 [cit.2020-12-22]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:CS:PDF>>.

GROVES, Rick. Housing and the New Welfare State, 2016. [cit.2020-12-02] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287274165_Housing_and_the_new_welfare_state_Perspectives_from_East_Asia_and_Europe

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portal, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

Housing Europe, 2019. The State of Housing in the EU. [cit.2020-12-02] Dostupné z: <http://www.housingeurope.eu/resource-1323/the-state-of-housing-in-the-eu-2019>

KEMENY, Jim. From Public Housing to the Social Market: rental policy strategies in comparative perspective, Routledge, London, 1995., ISBN 978-04-1508-365-2, 194 s.

KLEINMAN, M., STEPHENS, M. European Integration and Housing Policy. Psychology Press, 1998, ISBN 978-11-3469-919-3, 320s..

Koncepce sociálního bydlení České republiky 2015-2025. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-122-5.

Konsensuální konference o bezdomovectví v České republice: sborník z konference : Praha, 26.-27.11.2014. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2015. ISBN 978-80-7421-094-5.

LUX, Martin a Tomáš KOSTELECKÝ, ed. Bytová politika: teorie a inovace pro praxi. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-068-1.

LUX, Martin a kol. Bydlení – věc veřejná. Sociální aspekty bydlení v České republice a zemích Evropské unie. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002.

NEKOLA, Martin, Hana GEISLER a Magdalena MOURALOVÁ, ed. Současné metodologické otázky veřejné politiky [online]. Praha: Karolinum, 2011 [cit. 2020-02-29]. ISBN 978-80-246-1865-4. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:24824bc0-e339-11e8-a5a4-005056827e52>

OECD, 2019a. Social Rental Housing Stock. Dostupné z:
<https://www.oecd.org/els/family/PH4-2-Social-rental-housing-stock.pdf>

OECD, 2019b. Characteristics of rental housing. Dostupné z:
<https://www.oecd.org/els/family/PH4-3-Characteristics-of-social-rental-housing.pdf>

PLEACE, N., Bretherton, J. Camden Housing First: A Housing First Experiment in London. York: University of York, 2013.

Šebestová, P., Teória a prax manažmentu kvality sociálnych služieb, MSD, 2019, ISBN 978-80-7392-320-4

Kontaktná adresa autora, inštitúcia (univerzita, fakulta):

Ing. Iva Kalátová, MBA

BENELIFE, z. s.

Stříbná č.p. 684

Email: Iva.Kalatova@seznam.cz

PhDr. Zdeněk Vrba, Ph.D. DBA, LL.A, LL.M.

1.Lékařská fakulta, Univerzita Karlova,

Kateřinská 32, 121 08, Praha 2

Vysoká škola DTI, s. r. o.,

Dukelská čtvrť 1404/613, 018 41, Dubnica nad Váhom

E-mail: vrba@1az.cz

Ing. Romana Šímová, MBA

PROTOCOL WORLD s.r.o.

Jankovcova 1345/61

Holešovice, 170 00 Praha 7

Email: simrom@seznam.cz

KONFLIKT FORMY A OBSAHU PRI PREKLADE ODBORNÝCH TEXTOV Z HISTORICKY VZDIALENEJŠIEHO OBDOBIA JARMILA OPALKOVÁ

Príspevok bol spracovaný v rámci projektu Vega MŠVVaŠ SR 1/0060/19 *Slovanské medzijazykové a medziliterárne vzťahy (západoslovanský a východoslovanský kontext).*

Abstrakt

Hlavným cieľom príspevku je demonštrovať potenciálny algoritmus prekladu ruských dobových odborných (administratívno-právnych) textov do súčasného slovenského jazyka určených pre potreby ďalšieho úradného konania s implicitnou reflexiou pripravenosti prekladateľov zvládnuť nastolené filologické výzvy reálnej praxe v rozsahu nosných jazykových rovín.

Abstract

The main goal of the paper is to demonstrate a potential algorithm for translating Russian professional (administrative-legal) texts into contemporary Slovak language intended for the needs of further official proceedings with implicit reflection of translators' readiness to cope with philological challenges of real practice in the range of main language levels

Kľúčové slová

lingvistika prekladu, úradné dobové dokumenty, cyrilika 19. st.

Keywords

translation, legal documents, Cyrillic, 19th century

Najvýraznejšiu dynamiku novodobé jazyky zaznamenávajú v rámci lexikálnej roviny, a to v sfére neologizácie, prílevu nových výrazov z rôznych odvetví spoločenských aktivít, primárne zo zdrojov cudzojazyčnej proveniencie, ktoré rozšírili jeho pôvodnú slovnú zásobu. Na druhej strane sa postupne vytrácajú slová a slovné spojenia, ktoré ako pojmy prestali deklarovať isté skutočnosti minulého obdobia. Prekladatelia, ktorí sa orientujú na západné jazyky sú najčastejšie konfrontovaní s interferenciou na úrovni gramatických korelácií (morfologických alebo syntaktických), a to najmä ak ide o slovnú zásobu prevzatú zo súčasného anglického jazyka. Podobné úlohy môže riešiť aj prekladateľ, pre ktorého je okrem slovenského jazyka pracovným nástrojom ruský jazyk s jemu vlastným normatívne oveľa otvorenejším systémom. Kým však v európskom západnom priestore pri materiálnej reprezentácii pojmov a konceptov v písomných komunikátoch stojí latinka oproti latinke, smerom na východ je

v opozitnom postavení latinka a cyrilika. Práve tento formálny aspekt sa v súčasnosti v druhom prípade stáva pre prekladateľa špecifickým problémom, s ktorým si nemusí dokázať poradiť, a to z viacerých dôvodov. Jedným z nich môže byť dešifrovanie obsahu na základe úrovne kompetencie konfrontácie tlačenej podoby textu oproti rukopisu (pozri príklady v prílohe) najmä zo strany mladšieho pokolenia prekladateľov, a to aj na osi synchronie. Oveľa zložitejšou výzvou však môže byť úloha sprostredkovať slovenskému prostrediu informáciu obsiahnutú v ruskom komunikáte vyhotovenom pred rokom 1918. Dešifrovať dokumenty, ktoré z pohľadu súčasníka majú dobovú patinu so všetkými kultúrno-spoločenskými atribútmi vyžaduje v rámci daného algoritmu uplatniť schopnosť dokázať vyriešiť oveľa rozsiahlejšiu škálu čiastkových úloh, než aká stojí pred prekladateľom pri konfrontácii textov na úrovni vertikálnych rovín na oboch stranách pracovných jazykov. Takéto dokumenty sa stali predmetom rekonštrukcie ich obsahu v relatívne nedávnej reálnej praxi najmä úradných prekladateľov aj v slovenskom prostredí.

Novodobá spoločensko-politická situácia priniesla so sebou okrem všetkého iného napríklad aj reštitučný zákon, na základe ktorého bolo možné adresovať kompetentným inštitúciám dožiadanie, aby štát občanovi v súlade s platnou legislatívou prinavrátil majetkové práva. Kým však na Slovensku takéto doklady spravidla (s výnimkou ich vyhotovenia v inej jazykovej mutácii) nevyžadovali osobitný jazykový zásah, napr. adaptáciu vo vzťahu k ortografickému systému, resp. gramatickým alebo lexikálnym posunom oproti súčasnej norme, v ruskom prostredí to tak nebolo. Úradné dokumenty, na základe ktorých mohol občan deklarovať svoje právo na expropriovaný majetok, nemohli byť vystavené po roku 1918, a teda ani v podobe ruského jazyka, v akej ho poznáme dnes. V súvislosti s jazykovou reformou, ktorej úlohou bolo zjednodušiť grafický systém a sprístupniť tak vzdelanosť obrovským masám negramotných, sa odstránili štyri grafémy, z ktorých okrem symbolu známeho ako *tvrdé jer/b*, prípadne „i“ známeho na základe analógie so slovenským *mäkkým i*, prekladateľ ďalšie bez osobitnej odbornej filologickej prípravy nemusí dokázať dešifrovať. Úradné dokumenty staršieho obdobia sú zároveň v prevažnej časti (okrem predtlačenej hlavičky, prípadne iných predpísaných stereotypných usmernení vo vzťahu k typu údaj, napr. poradové číslo a pod., aj závislosti od druhu dokumentu) vyhotovené rukopisne, čo môže porozumenie ešte viac komplikovať (porov. v prílohe napr. slová, v ktorých sa vyskytujú grafémy: *tlačené jat'* [e] – *б/rukou písané jat'– ѣ* (милѣ, добрѣ, новѣ), *ω, φ*, ale aj tie, ktoré sa zachovali dodnes – *b, d, t, m, j, s, z, ž* či iné). Gramatické tvary niektorých pádov podstatných i prídavných mien nekorelujú s ich súčasnými podobami, pričom je tiež možné, že sa pôvodné slová ani

nezachovali. Napokon, osobitnú kategóriu prekladateľských riešení predstavuje dešifrovanie skutočného významu takých lexikálnych jednotiek, ktoré sa môžu ocitnúť na zozname faux amis, teda zradných slov. Ako demonštračný materiál možno uviesť príklady z oblasti administratívno-právnej agendy, ku ktorej patria predovšetkým matričné dokumenty (rodný, sobášny, úmrtný list) a listiny fixujúce obchodno-právne akty súkromných osôb. Keďže tak východiskové texty úradného charakteru určené na preklad, ako aj ich cudzojazyčné „translačné skeny“ – podliehajú služobnej konfidencialite, ako ad hoc texty sú tu použité on-line dostupné materiály z ruských internetových stránok, uvedené v zozname použitej literatúry. Exemplifikačné zdroje aplikované v rámci analýzy však formálne i predmetne plne zodpovedajú tým, ktoré sa objavujú ako aktuálna agenda tak v ruskom, ako sporadicky aj slovenskom prekladateľskom prostredí.

Prvým predpokladom dešifrovania obsahu informácie nezávisle od prostredia a času je korektná recepcia akustickej, resp. vizuálnej podoby pracovného komunikátu. Historické dokumenty existujúce v písomnej forme je z tohto hľadiska potrebné podrobiť detailnej analýze na základe vizuálneho vnemu, identifikovať formálne štruktúry, ktoré sú nositeľmi informácie ako vlastné čiastkové prvky (grafémy s im prislúchajúcou výpovednou hodnotou) a následne ako komplexy čiastkových prvkov v podobe verbálnych znakov. Až keď si prekladateľ osvojí systém grafém a dokáže dešifrovať každý jednotlivý symbol, ktorý sa v texte vyskytuje, môže pristúpiť k práci so slovami. Súčasná ruština od novodobej reformy z roku 1918 fixuje 33/34(ě) písmen (*а, б, в, г, д, е / ё, ж, з, и, й, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ф, х, ц, ч, ш, щ, э, ю, я, ь, ъ, ы*). Uvedené grafémy sa vyskytujú aj v starších textoch, avšak niektoré z nich sa zhodujú len v písanej podobe (*я, з, prípadne о, у*), pretože ich tlačené podoby môžu byť odlišné a niektoré sa v dnešnom ortografickom systéme ruského jazyka ani vôbec nevyskytujú (obr. 1).



Obr. 1 Prepis predtlačenej časti textu (náš): *ВЫПИСЬ ИЗ МЕТРИЧЕСКОЙ КНИГИ, ЧАСТЬ ВТОРАЯ, О БРАКОСОЧЕТАВШИХСЯ, ЗА 1907 ГОД.*

Pre prekladateľa je indikátorom charakteru komunikačného prostredia, do ktorého vstupuje ako mediátor často už názov textu, a to najprv formálnym stvárnením a následne obsahom vstupnej kognitívnej informácie, čo mu umožňuje anticipovať rozsah a charakter prípadných kolíznych prvkov. Aj keď prekladateľ nie je administrátorom a jeho úlohou je verne sprostredkovať informáciu obsiahnutú vo východiskovom texte, neznamená to, že slová bude

kalkovať alebo substituovať mimo kontextu. Rovnako ako tlmočník, aj prekladateľ prijatú informáciu najprv deverbilizuje, teda zbaví ju formálnych jazykových štruktúr a v jeho vedomí zostane len obsah, ktorý je predmetom prenosu do prostredia, kde sú zaužívané vlastné, kultúrne vymedzené stereotypné modely komunikácie, typické pre daný situačný kontext. Preklad sa teda nielen môže, ale aj musí opierať o jazykové normy (odtiaľ konštitučné posuny) cieľového prostredia. Z hľadiska pragmatiky, s ohľadom na podstatu teórie skoposu a funkčnosť komunikácie, odborný text sa prekladá podľa (často špecifických a odlišných) predstáv a potrieb konečného recipienta. Z hľadiska materiálneho transferu prekladateľ pracuje s jazykovými prostriedkami spôsobom, ktorý bude stimulovať tvorbu informačne plnohodnotného komunikátu, zmysluplnosť obsahovej zložky ktorého zabezpečia formálne štruktúry na základe dodržania gramatickej a štylistickej korektnosti cieľového jazyka. Preklad uvedeného segmentu môže teda mať napríklad nasledujúcu podobu: *Výpis z knihy manželstiev, druhý zväzok – sobášna matrika ročník 1907*. Prekladateľ, ktorý je zároveň filológom, si pritom nemôže nevšimnúť, že v pôvodnom texte sú v jeho tlačenej časti v samohláskach vyznačené dĺžne, čo sa v súčasnej ruštine už dlhodobo nepraktizuje (preto sa dnes učenie ruštine stáva ťažším a správna výslovnosť robí problémy nielen cudzincom, ale aj domácim: lokálne intonačné a iné špecifiká, vplyv dialektu a pod.). Z grafickej analýzy možno urobiť záver, že ešte začiatkom 20. storočia sa v ruskej cyrilike používali symboly, z ktorých niektoré majú pôvod v malom a veľkom juse (bývalé nosové diftongy, diftongické, resp. monofongické jať – **ѣ**, ktoré sa v ruštine vyslovovalo ako [e], ale v súvislosti s existenciou dvoch grafém pre jednu fonému sa v konečnom dôsledku v rámci reformy jať eliminovalo). V súlade so zákonom otvorenej slabiky sa na koniec substantív tvrdého zakončenia vkladal tvrdý jer (**ѣ**), ktorý sa na daný účel od ostatnej veľkej grafickej reformy cyriliky na tento účel nepoužíva.

V súvislosti s diverzifikovane používanými grafémami, ktoré sa niekde aplikovali a inde ich substituovali iné symboly s tou istou fonematickou hodnotou možno identifikovať aj také špecifikum, že jusy (*ja*) sa používali v administratívnej agende cirkevnej proveniencie (*rodný list* – krst, *sobášny list* – sobáš v chráme, *úmrtný list* – pohreb s kňazom), kde sa tradične aplikoval staroruský cirkevno-slovanský jazyk ako jazyk bohoslužieb a pravoslávnych obradov. Identifikácia gramatických posunov na vertikálnej osi môže byť pre prekladateľa dilemou, osobitne vtedy, ak počas štúdia neabsolvoval predmet historická gramatika. Niekedy sa odpoveď ponúka ľahšie, inokedy je potrebný hlbší exkurz do oblasti zákonitostí vývoja jazyka. Napríklad, na prvý pohľad (obr. 2) je zjavná opozícia tvarov genitívu sg. substantív a adjektív: -аго/-яго – -ого/-его.

Príklad: ОТМЕЧЕНО ВЪ РЕЕСТРЪ КРѢДЪЛЪ № 12 СТР. 195. И Д. СТАРШАГО
НОТАРИУСА

ОТМЕЧЕНО В РЕЕСТРЕ ... ДЕЛ № 12 СТР. 195. И Д. СТАРШЕГО НОТАРИУСА



Obr. 2

V textoch sledovaného obdobia je možné zaznamenať tiež prítomnosť vokatívu, napr. v listoch adresovaných úradným osobám: *Milostivij kňáže!* a pod. Na základe identifikácie dobového statusu a následne významu gramatických kategórií jednotlivých jednotiek na rad môže prísť určenie aj ich lexikálneho významu v kontexte aktuálnej komunikačnej situácie. Pri stanovení významu, resp. dešifrovaní informácie v jej skutočnej výpovednej hodnote niekedy nestačí oprieť sa o prekladový slovník. Interpretácia obsahu takto špecificky dobovo príznakových dokumentov determinuje potrebu hlbšej orientácie v kultúre, materiálom a duchovným svedectvom naturelu ktorej sú aj podobné artefakty. V študijných programoch translatologických odborov by v súvislosti s uvedeným nemali absentovať disciplíny, ktoré by svojim obsahom pokrývali analyzovaný informačný priestor tak z historického, ako aj jazykového hľadiska. Dôležité miesto má práca s lexikografickou literatúrou, a to najmä v aplikačnej rovine pri preklade odborných textov nielen zo súčasnosti, ale aj minulosti, napr. z 19. storočia. V tejto súvislosti sa ako chybné riešenie ukazuje čítanie adaptovanej literatúry (porov. úprava básní A.S. Puškina napísaných v 19. st. v dobovej ruštine do jej súčasnej podoby), čo sa vzťahuje nielen na slovenské prostredie, ale aj vlastné ruské ako domáce (študenti filologického odboru ruský jazyk a literatúra bežne nie sú konfrontovaní s potrebou čítať domácich autorov staršieho obdobia v originálnej autorskej verzii, čo môže mať za následok, že ani odborníci z vlastného prostredia nebudú schopní dešifrovať historické dokumenty). Z nasledujúceho úryvku, ktorý demonštruje druh práva mešťana na základe notárom overenej listiny (notárska doložka), najväčšiu prekladateľskú výzvu predstavuje analýza významu slovného spojenia „*krepostnaja kniga*“. Na tento odborný termín sme poukázali aj v minulosti (Opalková, 2012).



Obr. 3 Vzor notárskeho overenia pravosti odpisu dokumentu a osvedčenie originality a korektnosti opravy slova na osvedčovanej strane.

Prepis textu do tlačenej podoby RJ podľa písanej predlohy:

Выпись эта, слово въ слово сходная съ актомъ, внесеннымъ въ крѣпостную книгу, записана въ реестръ 1892 года подъ № 1172 и выдана мѣщанину Алексѣю Семенову Кулаковскому. Октября 30 дня 1892 года. Въ этой выписи поправленному на сей страницѣ слову документъ вѣрить.

И Д. СТАРШАГО НОТАРИУСА

На основании исполнительного листа Минскаго Окружнаго Суда отъ 2 Декабря ... № 1152 мѣщ. Алексѣй Семеновъ Кулаковский означеннымъ в сей выписи недвижимымъ имуществомъ введенъ мною во владѣніе Декабря ... года.

Судебный приставъ Минскаго окружнаго суда

Ukazuje sa však, že ak je vedecký výskum zakonzervovaný v akademickom prostredí, ktoré je nepriepustné a s prostredím reálneho života nemá žiadny kontakt, zostáva len demonštráciou stavu a štádia, v ktorom sa výskum nachádza a na čo sa orientuje. Prepojenie medzi teóriou a praxou zaostáva. Jediným priestorom na priemet výskumu v translatologickom priestore je vyučovací proces, kde sa dá v rámci odborného prekladu poukázať napríklad aj na takéto ad hoc sa vyskytujúce výzvy.

Proces tvorby translátu sa môže odvíjať tiež od kvality formálnej stránky dobových listín a môže byť determinantom korektnosti jeho výpovednej hodnoty. Čas aj napriek maximálnej starostlivosti môže nahlodať štruktúru materiálu, v dôsledku čoho sa písmená deformujú a text sa stáva menej zreteľným, zle čitateľným. K úlohám prekladateľa patrí preto aj spolupráca s odborníkmi z iných odvetví, ktorí môžu požiadať o pomoc napríklad pri prepise dobovej listiny existujúcej v jedinom zachovanom, a teda ohrozenom exemplári. Medzi

ohrozené artefakty sa takto dostali napríklad (už písacím strojom ukotvené) texty listín, ktoré dokumentujú špecifické udalosti z rozhrania dvoch svetových vojen 20. storočia. Technické vymoženosti prispievajú k stále dokonalejším formám konzervovania verbálne fixovaného svedectva o najrôznejších atribútoch minulosti. Niekedy je však potrebné pokúsiť sa aj o rekonštrukciu uchovávaného existujúceho, najmä ak k momentu kontroly odborníci napriek starostlivosti zaznamenajú defektné miesta, blednutie tlačiarenskej černe, postupné stieranie napísaného, čo zákonite vedie aj k stratám v informačných segmentoch. Prepis podobných cudzojazyčných komunikátov si vyžaduje „úpravcu“ (Beley – Čižmarová, 2013), jazykovo zdatného profesionála, ktorý zároveň disponuje istým odborným minimom z danej oblasti komunikácie. Jediná stratégia, ktorá tu prekladateľovi môže pomôcť, je anticipácia formálnych štruktúr nadväzne na celkový kontext a charakter slovnej zásoby vo vzťahu k prípadnému odbornému al. predmetnému zameraniu, štúdium korešpondujúcich materiálov, konzultácie s profesionálmi z daného odboru, napr. vo vzťahu k korektnosti antroponymických prvkov (prepis mien; a pod.), resp. iným exaktným či inak informačne dôležitým štruktúram.

Nasledujúci text je rekonštruovaný a prepísaný (pozn.: nami) podľa predlohy – „ošumelého“ originálu, pričom zadanie zo strany inštitúcií v takýchto prípadoch spravidla sprevádza poznámka, aby bol nový variant textu vyhotovený so zachovaním autentických jazykových a formálnych nekorektností. Niekedy je túto požiadavku naplniť ťažké, pretože prekladateľ má dilemu, či „šedé“ miesta, ktoré sa niekedy dajú obnoviť len na základe iného, zreteľnejšieho analogického slova, ktoré je v texte napísané nekorektne, má doplniť rovnako chybným prvkom (môže to byť preklep, chyba z nepozornosti, ale aj systémovo nesprávna štruktúra, gramatická, resp. grafická, napr. *свидетельство* namiesto *свидетельство* a pod.). Inokedy nie je možné identifikovať pôvodnú podobu ani dostupnými technickými prostriedkami (lupa, resp. zväčšenie na obrazovke PC, kedy sa formálne štruktúry textu ešte viac rozmazávajú a pod.)

Вольные предложения: о.Илья Качур передает привет лемковских представителей из северной стороны Карпат. Представители просят навязать взаимные отношения мероотношения между УНРП и Лемковским рабоче-крестьянским комитетом в Горлицах с целью согласовать наши народные стремления. Просят поддерживать интересы Лемковщины и защищать их на компетентных местах.

Председатель благодарит за приветствие просит передать, что судьба Лемковщины на северной стороне Карпат была всегда вопросом нашего сердца. Но на компетентные места пусть обратятся **братские Лемки** сами, так как у нас нет пока

правового обоснования говорить от их имени. (Text je prezentovaný s láskavým povolením archívu v Košiciach Historického ústavu SAV).

V závere analýzy danej problematiky sa žiada krátke zhrnutie aspektov, s ktorými prekladateľ v reálnej praxi pri práci s textami s historicky staršieho obdobia (tu konkrétne s ruskými) môže prísť do styku. Prvou výzvou je v opozícii cyrilika vs. Cyrilica identifikovať a následne priradiť hodnoty grafickým prvkom textu, čo predstavuje komplex výsostne filologických úloh (historický vývoj cyrilského typu písma na pozadí aktuálneho časopriestoru prezentovaného v pracovnom texte). Nevyhnutné je vyčlenenie gramatických špecifik v opozícii so súčasnou normou a v neposlednom rade rozsah syntaktickej ne/ekvivalencie. Samotný preklad je možné uskutočniť až na základe analýzy extralingválnych aspektov, ktoré predmetne korelujú s obsahom lingvokulturologie, sociolingvistiky, pragmalingvistiky, resp. v závislosti od charakteru konkrétneho komunikátu, inými nejazykovo podmienenými špecifikami. Už z danej mikroanalýzy možno v skúmanej textovej vzorke stanoviť isté identifikačné špecifiká, napr. fakt, že ruská úradná agenda na prelome 19. – 20. storočia do zač. r. 1918 sa delí na sféru, ktorá v minulosti výrazne spadala do kompetencie cirkevných ustanovizní (matričné dokumenty) a agendu, ktorú spravovali necirkevné inštitúcie bývalej monarchie. Výpisy sa delia na mestské a dedinské, pričom hlbšie štúdium otázky sociálneho postavenia jedincov žijúcich v danej spoločnosti by mohlo viesť k zisteniam, aké veľké boli rozdiely v danom období v danom sociologickom smere a aké konzekvencie z toho vyplývali. Z analýzy matričných dokumentov vyplynula napríklad informácia, že na rozdiel od súčasnej úradnej normy v rámci formálneho poradia antroponymických prvkov na prvom mieste bolo meno, za ním otcovské meno, nakoniec priezvisko, čo odráža prirodzený vývin pôvodne jednomennej antroponymickej sústavy (od pohanských čias, kedy sa ľudia navzájom oslovovali najprv len jedným menom), až po trojčlennú sústavu. V aktuálnej súčasnej ruskej úradnej agende sa často používa skratka *Ф.И.О.*, ktorá nie je vždy doplnená aj jej úplným znením (*фамилия, имя, отчество*), čo môže byť najmä pre cudzinca prekážkou pri porozumení. Konfrontácia grafém preukázala, že v cirkevných dokumentoch sledovaného obdobia sa používajú aj symboly z oveľa staršieho obdobia, ktoré boli v úradnej agende už v rámci grafickej reformy za Petra I. eliminované (v rodnom či sobášnom liste predložka *о*, resp. graféma *я*, ktorá má inú písanú a inú tlačенú podobu, porov. v koncovke *-sja/*, napr. *родившихся*).

Rozdiely medzi tlačenou a písanou podobou sa v úradnej necirkevnej agende najvýraznejšie prejavili pri písmene jať(ѣ/*ra*), ktoré predstavuje variant písmena *e*, a tento fakt sa následne odrazil na jeho eliminovaní v prvej, už štátnej, reforme 20. storočia. Zo sémantického hľadiska je pri preklade dôležitý kontext odborného komunikátu, preto výrazy, ktoré stoja v opozícii ako homonymá na osi synchronie a diachronie je nevyhnutné podrobiť detailnej etymologickej analýze a vyčlenené segmenty prekladať s vedomím času, v ktorom bol daný dokument vyhotovený. Dobrým poradcom sú najmä dobové výkladové slovníky a staršie etymologické slovníky M. Vasmeera a N.M. Šanského, ktoré v súčasnosti v on-line podobe dopĺňa početné množstvo iných zdrojov, o akademickej precízności ktorých nemožno jednoznačne povedať, že sú hodnoverným spracovaním ponúkaných informácií.

Prekladať dobové dokumenty si vyžaduje precíznu filologickú prípravu a orientáciu v predmetnej stránke odbornej komunikácie konkrétneho zamerania. Aj v slovenskom prostredí sa v súčasnosti možno s cyrilikou stretnúť, a to nielen v rámci ruských, bulharských či srbských textov, ale aj s ako historickým svedectvom prvého slovanského písma na našom území (nápisy na kultúrnych pamiatkach, zvonoch a pod.).

Literatúra

BELEY, Ľ. – ČIŽMÁROVÁ, M. (2013). Osobi imena u ukrajinsko-slovackij mižmovnij komunikaciji: ukrajinsko-slovackij ta slovacko-ukrajinskyj slovnyky osobovych imen. Užhorod: Gražda. 91 s. ISBN 978-966-176-098-0.

FASMER, M. (1964). *Etimologičeskij slovar russkogo jazyka*. Moskva: Nauka.

OPALKOVÁ, J. (2012). *Mediácia interkultúrnej komunikácie. Súdny prekladateľ*. Prešov: Acta facultatis philosophicae UP. 201 s. ISBN 978-80-555-0625-8.

POPOV, R.N. et al. Grafika i orfografija. In: *Sovremennij russkij jazyk*. Moskva: Prosveščenie, 1978, s. 43 – 63.

ROGOŽNIKOV R.P. – KARSKAJA, T.S. (1996). *Slovar ustarevšich slov russkogo jazyka*. Moskva: Prosveščenie.

ŠANSKIJ, N.M. (1963) *.Etimologičeskij slovar russkogo jazyka*. Moskva: Nauka.

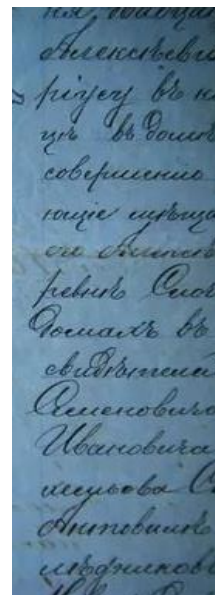
Obrázky 1, 4, 6, 7: [online]: <https://yandex.ru/images/source? Vypis-iz-metriceskoy-knigi-1907-goda> Cit.: 2020.05.03.

Obrázky 2, 3, 5 [online]: <<https://yandex.ru/images/source?> Vypiska-iz-krepostnoj-knigi-1882-goda>

Príloha Příklad na dešifrovanie komplikovaného rukopisu (obr. 4) vs. krasopisu (obr. 5)



Obr. 4



Obr. 5

Na demonstráciu dobové dokumenty z prelomového 19. – 20. storočia (obr. 6 a 7).



Obr. 6



Obr. 7

Résumé

Príspevok sa venuje otázkam metodológie a didaktiky prekladu odborných textov na pozadí študijného programu preklad a tlmočenie na vysokých školách SR. Reflektuje požiadavky reálneho trhu a schopnosť absolventov daného odboru čeliť nastoleným výzvam. Autorka vyčlenila na konkrétnu analýzu administratívno-právnu agendu (matričné dokumenty a výpisy z katastra nehnuteľností) z obdobia pred novodobou reformou pôvodnej cyriliky v Rusku. Akcentuje v nej potrebu zaradenia do študijného programu daného odboru disciplíny Vývin jazyka (historická gramatika, ortografia), čo dokladá konfrontáciou materiálu. V aplikačnej

rovine podrobujie hĺbkovej filologickej sonde dobové listiny dvoch typov: cirkevné (rodný, sobášny list) a necirkevné úradné dokumenty s notárskym overením. Vyjadruje sa predovšetkým k nasledujúcim aspektom: kompatibilita dobovej cyriliky s jej súčasnou podobou, gramatické špecifiká, lexikálno-sémantické posuny, štýl ako identifikátor sociolingvistického charakteru administratívnej agendy, priemet kultúrnych osobitostí.

Summary

The present paper deals with the questions regarding the methodology and didactic of translating official documents on Slovak colleges. It emphasizes the need for the discipline The development of language (historical grammar, orthography). In order to show the current demand on the market two different kinds of Russian historical bills are analyzed: religious (birth and marriage certificates) and nonreligious legal documents certified by a notary. The paper further confronts the possibilities of translating without a prior philological education. It also touches upon the following aspects: the compatibility of historical Cyrillic with it's modern form, grammatical specifics, lexical-semantic shifts, linguistic style as a sociolinguistic identifier of administrative and legal documents and cultural peculiarities.

Kontaktná adresa autora

doc. PhDr. Jarmila Opalková, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Ul. 17. novembra 1

080 01 Prešov

E-mail: jarmila.opalkova@unipo.sk

VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ INTERLINGVÁLNEJ KOMUNIKÁCIE V OBLASTI POĽOVNÍCTVA V KONTEXTE ANGLIČTINY A SLOVENČINY

MARIANNA BACHLEDOVÁ

Odborný článok je výstupom výskumného projektu č. 010TU Z-4/2019.

Abstract

Professional hunting has a long tradition in Slovakia, which reflects in the variety of accessible specialised literature as well as the existence of study programmes focused on it. International cooperation between experts (and laymen) in this field requires both written and oral interlingual communication, often facilitated by professional translators and interpreters. This paper focuses on three selected aspects related to the translation of texts dealing with professional hunting: (1) reception in terms of descriptive statistics interpreted in the relevant cultural context to explain the prevalence of certain languages based on cultural, geographical, and legal proximity, (2) ethical aspects from the translator's point of view discussed in terms of good practice and subsequently confronted with the results of a survey in the Slovak community of professional translators with the aim to gain information about their experience with and attitude to this topic in the context of their own work, (3) practical examples of issues arising from terminological, conceptual, or cultural asymmetry between Slovak and English focused on the cultural context, collocations, different categorisations, and zoological terminology. The texts created by the 010TU Z-4/2019 research team were used to extract material for the analysis.

Abstrakt

Profesionálne poľovníctvo má na Slovensku dlhú tradíciu, čo sa odráža aj v množstve odbornej literatúry a súvisiacich študijných programoch. Medzinárodná spolupráca medzi expertmi (a laikmi) v tejto oblasti vyžaduje písomnú aj ústnu interlingválnu komunikáciu, ktorú často sprostredkujú prekladatelia a tlmočníci. Tento príspevok sa zameriava na tri vybrané aspekty súvisiace s prekladom textov o profesionálnom poľovníctve: (1) recepciu v zmysle deskriptívnych štatistík, pomocou ktorých v relevantnom kultúrnom kontexte vysvetľujeme prevahu určitých jazykov na základe ich kultúrnej, geografickej a právnej príbuznosti; (2) dobrú prax v prekladateľskej etike a jej porovnanie s výsledkami prieskumu v slovenskej komunite profesionálnych prekladateľov s cieľom získať informácie o ich skúsenostiach a postojoch k prekladu poľovníckych textov; (3) praktické príklady problémov vyplývajúcich z terminologickej, konceptuálnej alebo kultúrnej rozdielnosti medzi slovenčinou a angličtinou s ohľadom na kultúrny kontext, kolokácie, rozličné kategorizácie javov a zoologickú terminológiu. Analyzovaný materiál je výstupom výskumného projektu č. 010TU Z-4/2019.

Key words

specialised translation; terminology; hunting

Kľúčové slová

odborný preklad; terminológia; poľovníctvo

Recepcia poľovníckych textov

Lov zveri patrí medzi najstaršie ľudské aktivity, hoci jeho zmysel sa v priebehu dejín vyvíjal. Pôvodný účel, ktorým bolo zabezpečiť si potravu a oblečenie, už v našich zemepisných šírkach dávno nie je aktuálny. Cieľom novodobého profesionálneho poľovníctva je starostlivosť o zver a jej regulácia v medziach zákona, ale ide aj o veľmi populárny koníček. Profesionálne poľovníctvo má na Slovensku dlhú a bohatú tradíciu, o čom svedčí aj množstvo odborných publikácií (Hell a kol., 1962 a 1964; Bakoš, 1978; 1984; 1987; 1988; Molnár, 1984; Garaj, 1995, 2006; Bakoš, Hell, 1995; Ďurica, 1978 a mnohí iní). Rešerš v súhrnných katalógoch Slovenskej knižnice pri kľúčovom slove „poľovníctvo“ siahla až do roku 1583 a obsahuje približne 10 000 položiek. Intenzita písomného diskurzu o poľovníctve pritom významne stúpa od 60. rokov 20. storočia (128 publikácií oproti 41 v 50. alebo 39. v 40. rokoch; až po 3 777 publikácií v rokoch 2000 – 2009). Publikácie sú väčšinou slovenskej proveniencie (9 752), s veľkým odstupom nasleduje čeština (338), maďarčina (172) a ďalšie jazyky.

Rešerš vypracovaná Štátnou vedeckou knižnicou v Banskej Bystrici ukázala, že knižnica eviduje len 32 prekladov týkajúcich sa poľovníctva. 17 publikácií bolo preložených z češtiny alebo poslovenčených, 6 z maďarčiny, 3 z francúzštiny, 2 z ruštiny a po jednom z nemčiny, chorvátčiny a slovinčiny. V dvoch prípadoch jazyk originálu nie je uvedený.

V 11 prípadoch ide o beletriu, 13-krát sa vyskytuje odborná publikácia, 1-krát článok, 1-krát ročenka a 6-krát učebnica. Najstarší evidovaný preklad je z roku 1954 a najnovší z roku 2014.

Nízky počet prekladov oproti pôvodným textom azda možno vysvetliť na jednej strane veľkým počtom pôvodných textov a na druhej tým, že poľovníctvo je do značnej miery geograficky a kultúrne ukotvený fenomén. Všetky učebnice sú napríklad preložené z češtiny, čo je logické, keďže v danom období (tieto preklady sú z rokov 1962 – 1963) existoval spoločný štát, Československo, a informácie v týchto učebniciach boli platné pre obe krajiny.

Keďže prekladov je veľmi málo, možno očakávať, že ani neboli často reflektované. Podarilo sa nám vypátrať jediný metatext, a to v časopise *Kultúra slova* (1977, č. 10), kde sa objavuje kritika prekladu publikácie *Poľovníctvo*ⁱⁱ (Forst a kol., 1976) z češtiny do slovenčiny, v ktorej J. Kačala vyzdvihuje použitie ustálenej terminológie odboru, sémanticky presné a motivačne priezračné novotvary (napr. *fretkovanie*, *násypec*, *odrádzadlá* či *nadhánka*), ale aj jednoduchú a zrozumiteľnú syntax. Kritizuje iba niektoré štylistické aspekty textu ako napr. nadmerné používanie vzťažného zámena „ktorý“.

Z hľadiska sociológie prekladu je zaujímavosťou publikácia *World Game Management* (Garaj, Hell, Kropil, 2013) preložená agentúrou Skřivánek Slovensko, kde sa namiesto mena prekladateľa (prekladateľov) uvádza názov firmy, čo je pri knihe pomerne neobvyklé.

Etický rozmer a prieskum v odbornej komunite

Poľovníci sú na Slovensku často kritizovaní ochranármi (napr. M. Hojsík, Z. Stanová, Lesoochranárske združenie Vlkⁱⁱⁱ), ale i odborníkmi (M. Wiezik^{iv}), farmármi^v a občianskymi aktivistami (D. Truchlíková)^{vi}, a to za prenájom revírov súkromným spoločnostiam, zabíjanie chránených živočíchov^{vii,viii}, či dokonca psov a mačiek v obci^{ix} alebo na prechádzke s majiteľmi^x, nedostatočne regulované poľovnícke aktivity (tzv. predaj lovu zvierat) a v neposlednom rade za strelecké nehody^{xi} a trestné činy^{xii} spájané s alkoholom. Niektorí ľudia argumentujú, že ide o týranie zvierat za účelom vlastného obohatenia či potešenia zo zabíjania a poľovníctvo považujú z princípu za nemorálne.

Cieľom tohto článku však nie je posudzovať etické aspekty poľovníctva per se, ale pozrieť sa naň z hľadiska prekladu, a teda aj jeho etiky. Vo všeobecnosti sa hovorí, že prekladateľ môže odmietnuť zákazku z osobných (etických) dôvodov, ale ak ju raz prijme, považuje sa za neprofesionálne dodatočne meniť názor. K takejto situácii môže dôjsť napríklad pri ideologicky nabitých alebo kontroverzných témach. Mediálne výstupy a reakcie na sociálnych sieťach naznačujú, že časť verejnosti pokladá poľovníctvo za kontroverznú aktivitu.

Zaujímalo nás, aký postoj k tejto téme zaujmú prekladatelia v prípade, že sa s poľovníctvom stretnú v rámci svojej profesionálnej praxe. Od 29. 7. 2019 do 29. 8. 2019 prebiehal prostredníctvom dotazníka internetový prieskum v skupinách na sociálnych sieťach a na internetových stránkach určeným prekladateľom. Prieskumu sa zúčastnilo 66 respondentov, z toho 66,7% profesionálov a 25,8% študentov (ostatní respondenti boli zo vzorky vylúčení). Už len celkový počet respondentov v prieskume môže naznačovať, že

prekladatelia sa s týmto typom textov veľmi nestretávajú, a preto túto tému nepokladajú za hodnú pozornosti.

Malý záujem o tému odráža nielen výsledky rešerše, ale zrejme aj realitu prekladateľského trhu. Keďže je poľovníctvo viazané na región, odborná literatúra relevantná pre slovenského čitateľa poľovníckych textov vzniká skôr v krajinách s podobným podnebí, faunou a flórou, ale aj zákonmi vychádzajúcimi z porovnateľného kultúrneho zázemia (Česká republika, Nemecko, Maďarsko a pod.) ako v anglicky hovoriacich krajinách. Posledný veľký sociologický výskum o preklade z roku 2015 (Djovčoš, Šveda, 2017) pritom ukazuje, že 33,9 % prekladateľov sa živí hlavne angličtinou a 68 % angličtinou v kombinácii s iným jazykom.

Vráťme sa však k ďalším výsledkom, ktoré prieskum priniesol. 78,8 % respondentov uviedlo, že zákazku z etických dôvodov ešte nikdy neodmietli. 50 % uviedlo, že by text o poľovníctve preložili, 39,4 %, že by to zvážili, a iba 10,6 % by takúto zákazku rovno odmietlo. 10 respondentov sa nepovažovalo za kompetentných prekladať text z oblasti poľovníctva a iba 3 mali vyslovene etické výhrady.

Čo sa týka jednotlivých aspektov rozhodovania, polovica prekladateľov, ktorí sa prieskumu zúčastnili, by zvažovala čas a cenu (50 %), čo je trochu prekvapujúce, pretože z hľadiska praxeológie prekladu ide o úplne základné aspekty, ktoré by mal automaticky zvažovať každý prekladateľ. 76,1 % zaujíma dostupnosť potrebných zdrojov, no len 11 respondentov uviedlo, že by sa rozhodovali aj podľa toho, či daný text nie je proti ich osobnému etickému presvedčeniu (ostatných respondentov tento aspekt vôbec nezaujímal).

Nad etickým aspektom zákazky v podobe poľovníckeho textu sa pozastavila len desatina respondentov, zvyšok sa zaujímal hlavne o pragmatické záležitosti. Stále však považujeme za žiaduce, aby si prekladateľ pred prijatím zákazky text prečítal a zvážil, či jeho obsah nie je proti jeho osobným etickým zásadám. Za dobrú správu však iste možno považovať, že respondenti sa napriek osobnému presvedčeniu nevzdávajú kritického myslenia a text neodmietajú a priori.

Praktické problémy pri preklade poľovníckych textov

Pri koncipovaní tematického rámca textov z oblasti poľovníctva vychádzame z koncepcie učebnice pre poľovníkov, ktorá je výstupom projektu č. 010TU Z-4/2019 *Vytvorenie moderných vysokoškolských študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo*. Ide o tieto okruhy:

- história a vývoj poľovníctva,
- raticová zver,
- veľké šelmy,
- zásady a pravidlá poľovania,
- sprevádzanie host'a na poľovačke,
- nelegálny lov a jeho vplyv na divú zver,
- národné parky,
- zbrane, bezpečnosť pri používaní strelných zbraní, zbrojné preukazy,
- choroby zveri,
- sokoliarstvo,
- rybárstvo,
- včelárstvo.

Ako vidíme, od profesionálnych poľovníkov sa očakáva široký záber vedomostí interdisciplinárneho charakteru: od biológie a zoológie cez geografiu a zbrojárstvo až po mäkké zručnosti a komunikáciu s verejnosťou.

Pri preklade poľovníckych textov sú veľkým pomocníkom encyklopédie a paralelné texty, hoci k tým druhým treba pristupovať opatrne, lebo mnohé texty dostupné na internete tvoria nadšenci, a nie vždy autorom možno dôverovať, že dokážu rozlíšiť termíny od žargónu. Za spoľahlivejšie považujeme stránky oficiálnych inštitúcií, cez ktoré navyše možno kontaktovať odborníkov a poradiť sa s nimi v prípade problémov s pochopením konceptu alebo hľadaním slovenského ekvivalentu. Pri hľadaní ekvivalentu v cudzom jazyku však napriek ochote nápomocní veľmi nie sú, a vtedy je vhodné konzultovať skôr zahraničné odborné publikácie. Slovenskému prekladateľovi môže byť nápomocný aj elektronický *Pol'nohospodársky slovník* od firmy Lingea, hoci je v jazykovej kombinácii čeština – angličtina, medzi ktorého tematické zložky patria aj poľovníctvo a včelárstvo^{xiii}.

Poľovnícky jazyk je z lingvistického hľadiska špecifický najmä svojou metaforickosťou. Lexikálnu motiváciu niektorých termínov možno odhaliť ľahko, ale pri iných si prekladateľské pochopenie vyžaduje pátranie a dôkladné overovanie, lebo metafory môžu zvädzať k väčšej kreativite, než je pri odbornom texte vhodné. V poľovníckom jazyku skúma metafory napríklad Z. Vyhnáliková (2013), a to na konfrontačnej báze slovenčiny a nemčiny. Upozorňuje na „vysokú frekvenciu figuratívnych prostriedkov v poľovníckych textoch“

(Vyhnáliková, 2013, s. 199), napr. *celibátnik* – nespárikovaný jarabičí kohútik, *pešiak* – bežiacca pernatá zver, na ktorú sa na poľovačke nestrieľa, *srieň* – *belavé konce kamzičej, jazvečej a diviacej srsti*.

Oficiálne bilingválne terminologické zdroje z oblasti poľovníctva existujú skôr v nemčine, čo zrejme opäť súvisí s geografickou a kultúrnou blízkosťou (napr. Česnekovej *Poľovnícky slovník nemecko-slovenský a slovensko-nemecký*, 1995; Krenčeyov *Poľovnícky slovník slovensko-nemecký s latinskou terminológiou*, 2007^{xiv}). Jediný knižne publikovaný poľovnícky slovník, kde možno nájsť terminológiu v kombinácii slovenčina-angličtina, je *Poľovnícky slovník: Česko-slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-maďarský s latinským názvoslovím zveri* (Ferjentsik, 1999).

Okrem nedostupnosti overených terminologických zdrojov vo forme slovníkov sú jedným z najväčších problémov pri preklade poľovníckych textov rozdielne kategorizácie určitých javov, ktoré vychádzajú z rôznych uhlov pohľadu, a práve tým sa budeme venovať v časti o konkrétnych príkladoch.

Príklady prekladových problémov

1 Kultúrny kontext

SK: Lovu zdar

EN: Good luck and good hunting!

Anglická fráza sa používa aj v kontexte poľovníctva, ale známejšia je z vojenského prostredia, od prvej svetovej vojny sa takto vypravádzali vojaci do boja (najmä piloti a námorníci). Najstaršia referencia, ktorú sa nám podarilo nájsť, je z roku 1937^{xv} a ide o spomienky pilota na 1. svetovú vojnu. V rámci rešerše sme sa v paralelných textoch stretli aj so zjednodušenou verziou „Good luck“ (doslova „veľa šťastia“), ktorá je síce nepresná, ale komunikačnú funkciu by na poľovačke splnila.

2 Kolokácie

Materiál, z ktorého excerpujeme nasledujúce príklady problémov, pochádza od výskumného tímu Technickej univerzity vo Zvolene (Timko, 2019). Z lexikálneho hľadiska sa ako špecifikum ukazujú napríklad kolektívne podstatné mená, ktoré existujú vo forme kolokácií:

EN: litter of cubs/litter of puppies

SK: vrh medvied'at/vlčat

EN: herd of deer

SK: stádo jeleňov

EN: pack of wolves

SK: svorka vlkov

EN: hive of bees

SK: roj včiel (aj úl')

EN: school of fish

SK: húf rýb

Niektoré anglické kolokácie spojené so zvieratami sú zase motivované metaforicky a nemajú priamy (dynamický) ekvivalent:

EN: a cast of falcons

EN: a mews of hawks

EN: a convocation of eagles

EN: a parliament of owls

EN: a colony of vultures

EN: murder of crows

Toto pestré spektrum anglických kolokácií prekladáme do slovenčiny ad hoc ako krdel', skupina, pár, atď'.^{xvi}

3 Delenia

Oblasťou, ktorá úzko súvisí s poľovníctvom, je sokolarstvo. Pri detailnom štúdiu paralelných textov však zistíme, že hoci zoologické delenia či koncepty sa v rôznych krajinách v podstate zhodujú, pri poľovníctve to platiť nemusí.

Príklad: *Long-winged birds of prey* sú po slovensky „vysoko lietajúce“ dravé vtáky. Útočia tak, že sa prudko spustia z veľkej výšky na korisť, napríklad sokoly. *Short-winged*, po slovensky „nízko lietajúce“ dravé vtáky, sa na korisť nespustia rovno z výšky, ale zletia nižšie a kým sa na ňu vrhnú, chvíľu letia nízko a kopírujú terén. Vidíme, že zatiaľ, čo anglický termín je motivovaný fyziológiou, slovenský vychádza zo správania danej skupiny vtákov.

V tomto prípade je nutné vychádzať z paralelných textov, ktoré treba detailne čítať, aby prekladateľ pochopil, či sa delenie s inou motiváciou termínov zhoduje aspoň konceptuálne alebo sú kritériá odlišné. V prípade, že sa delenie nezhoduje ani konceptuálne, odporúčame ad hoc preklad, resp. stručné vysvetlenie. Pri preklade odborného textu sa pri riešení podobných problémov prekladateľ často nevyhne poznámkam pod čiarou resp. za textom.

Ako internetový zdroj možno odporučiť *Google Scholar*, špeciálnu verziu vyhľadávacieho známeho vyhľadávacieho nástroja, ktorá prehľadáva vyslovene odborné články.

4 Zoologické názvy

Práca na učebnici odborného jazyka, ktorá bude výstupom tohto výskumu, má nevyhnutne interdisciplinárny charakter, ktorý vychádza z odborovej didaktiky, didaktiky jazyka, ale vyžaduje si aj prekladateľskú a terminologickú prácu a výsledkom sú napríklad trojjazyčné zoologické delenia (Timko, 2019):

EN	LAT	SK
peregrine falcon	Falco peregrinus	sokol sťahovavý
saker falcon	Falco cherrug	sokol rároh
lanner falcon	Falco biarmicus	sokol tmavý
merlin	Falco columbarius	sokol kobec
gyrfalcon/gyr	Falco rusticolus	sokol lovecký/poľovnícky
prairie falcon	Falco mexicanus	sokol preriový

Eurasian hobby/hobby	Falco subbuteo	sokol lastovičiar
(common) kestrel	Falco tinnunculus	sokol myšiar (pustovka)

Pri vyslovene zoologický názvov je praktickým pomocníkom prekladateľa Wikipedia, kde sú podobné delenia veľmi dobre spracované a jazykové mutácie stránky sa dajú prepínať. Odkazy v spodnej časti stránky navyše ponúkajú ďalšie zdroje, prostredníctvom ktorých sa prekladateľ dostane k odborným publikáciám voľne dostupným na platformách ako Google Books.

Záver

Práca na učebnici odborného jazyka má nevyhnutne interdisciplinárny charakter, ktorý vychádza z odbornej didaktiky, didaktiky jazyka, ale vyžaduje si aj prekladateľskú a terminologickú prácu. V rámci projektu, ktorého výstupom bude učebnica odbornej angličtiny pre poľovníkov, sme sa preto zamerali na vybrané špecifiká interlingválnej komunikácie v tejto oblasti.

V úvode sme predstavili situáciu v oblasti prekladu poľovníckych textov na základe rešerše v slovenských knižničných databázach, ktorá ukázala, že v tejto oblasti sa prekladá oveľa viac z iných jazykov ako z angličtiny, a to na základe geografickej či historickej príbuznosti s danými krajinami (napr. nemčina a maďarčina).

Ďalej sme sa zaoberali etickým rozmerom prekladu poľovníckych textov a vysvetlili sme, prečo môže byť práca na podobnom projekte pre prekladateľa etickým problémom a ako k nemu pristúpiť. V roku 2019 sme uskutočnili internetový prieskum v komunite prekladateľov s cieľom zistiť, aký postoj (by) zaujali k ponuke preložiť poľovnícky text oni sami. Napriek tomu, že dotazník bol distribuovaný na viacerých miestach vrátane vyše 500-člennej skupiny Slovenskej asociácie prekladateľov a tlmočníkov na Facebooku (Klub prekladateľov a tlmočníkov), vyplnilo ho iba 66 relevantných respondentov, čo naznačuje, že táto téma je v prekladateľských kruhoch na okraji záujmu. Zrejme to súvisí aj s tým, že väčšina slovenských prekladateľov pracuje s angličtinou (Djovčoš & Šveda, 2017) a poľovnícke texty sa (prinajmenšom v knižnej podobe) prekladajú v drvivej väčšine prípadov z iných jazykov. Hoci sa nedá kvantifikovať, koľko textov o poľovníctve sa z/do angličtiny prekladá komerčne, deje sa to. V širšom kontexte ide aj o to, že poľovníci v praxi angličtinu používajú pri komunikácii s kolegami aj laickou verejnosťou, a najmä na medzinárodných (vedeckých aj populárnych) podujatiach hlavne preto, že je to všeobecný dorozumievací štandard, pričom môže dochádzať k nevyhnutnosti využiť profesionálne jazykové služby.

V tretej časti sme predstavili príklady prekladových a terminologických problémov vyplývajúcich z rozdielnych kultúrnych kontextov, gramatických špecifik angličtiny a slovenčiny, ale aj konceptuálnych delení a ponúkli sme možné riešenie a príklady informačných zdrojov.

Ďalší výskum v tejto oblasti by mal mať v prvom rade lexikografický charakter, pretože nedostupnosť overených terminologických zdrojov si vyžaduje zdĺhavú prácu prevažne s paralelnými textami.

Text vznikol v rámci projektu 010TU Z-4/2019 Vytvorenie moderných vysokoškolských študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo.

Použitá literatúra

Bakoš, A. *Poľovníctvo*. Nitra : Vysoká škola poľnohospodárska, 1987. 206 s.

Bakoš, A. – Hell, P. a kol. *Poľovníctvo na Slovensku 1920 – 1995*. Bratislava : PaRPRESS , 1995, 256 s.

Česneková, A. *Poľovnícky slovník nemecko-slovenský a slovensko-nemecký*. Zvolen : Ústav pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov LVH SR , 1995. 162 s. ISBN 80-88677-14-9.

Djovčoš, M. – Šveda, P.: *Mýty a fakty o preklade a tlmočení na Slovensku*. Bratislava : VEDA, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied , 2017. 203 s. ISBN 978-80-224-1566-8.

Ďurica, M.: *Poľovníctvo a socialistický dnešok*. Bratislava : Príroda, 1978. 1. vyd. 85 s.

Ferjentsik, K. *Poľovnícky slovník : Česko-slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-maďarský s latinským názvoslovím zveri*. Praha : HUBERTLOV BOHEMIA, 1999. 387 s.

Forst a kol. *Poľovníctvo*. Bratislava : Príroda, 1976. 461 s.

Garaj, P. *Poľovníctvo*. Zvolen : Technická univerzita, 1995. 162 s. ISBN 80-228-0466-5.

Hell, P. a kol. *Poľovníctvo 2 , Zootechnika a iné disciplíny*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo pôdohospodárskej literatúry, 1964. 575 s.

Hell, P. a kol. *Poľovníctvo . 1 , Poľovnícka zoológia a patológia*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo pôdohospodárskej literatúry, 1962. 524 s.

Kačala, J.: Slovenský preklad *Poľovníctva* in: *Kultúra slova*. č. 10, 1977. S. 359 – 362.

Krenčey, I. *Poľovnícky slovník : slovensko-latinsko-nemecký a nemecko-latinsko-slovenský (elektronický zdroj)*. Bratislava : Vydavateľstvo Krenčey, 2007. ISBN 80-88861-37-3

Kropil, R. – Garaj, P. – Hell, P. *World Game Management*. Zvolen : Technická univerzita, 2013. 100 s. ISBN 978-80-228-2482-8.

Molnár, L. *Naše poľovníctvo*. Bratislava : Obzor, 1984. 400 s.

Niemöller, M., Leiper, H. S.: *From U Boat to Pulpit*, 1937. London : W. Hodge. 217 s.

Scott-Macnab, D. (ed.): *The Middle English Text of 'The Art of Hunting' by William Twiti*, Heidelberg : Winter, 2009. 1. ed., 125 s. ISBN: 978-3-8253-5519-7.

Timko, A. Textová pragmatika a jej význam pri čítaní s porozumením cudzojazyčného odborného textu in *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2019. s. 254 – 266. ISBN 978-80-228-3176-5.

Vyhňáliková, Z. Metaforické pomenovania v poľovníckom jazyku. In *Od textu k prekladu 7* (ed. A. Ďuricová). Praha : JTP, 2013 s. 199 – 210 ISBN 978-80-7374-095-5.

Internetové zdroje

Slovenská knižnica. Portál ku katalógom a zbierkam slovenských knižníc.

<https://chamo.kis3g.sk>

Káčer, M.: Bratislavské lesy budú konečne bezpečnejšie

<https://dennikn.sk/blog/632147/bratislavske-lesy-budu-konecne-bezpecnejsie/>

<https://www.dnes24.sk/svet-o-slovensku-opity-polovnik-zastrelil-nevinneho-286728>

Farmárom sa nepáči návrh zákona o poľovníctve, výhrady majú aj štyria slovenskí europoslanci. Webnoviny. (13. 06. 2019) <https://www.webnoviny.sk/nasvidiek/farmarom-sa-nepaci-navrh-zakona-o-polovnictve-vyhrady-maju-aj-styria-slovenski-europoslanci/>

Lesoochranské združenie Vlk <https://www.wolf.sk/>

Strelba pri škôlke za bieleho dňa. Poľovník zabil chráneného dravca. TVnoviny. (29. 01.

2015) http://www.tvnoviny.sk/domace/1784269_strelba-pri-skolke-za-bieleho-dna-polovnik-zabil-chraneneho-dravca?fb_comment_id=635156806588511_635451123225746

Poľovník zastrelil kŕmiace sa jelenča, video pobúrilo verejnosť. Korzár Prešov. (15. 01. 2019)

<https://presov.korzar.sme.sk/c/22029171/polovnik-zastrelil-krmiace-sa-jelenca-video-poburilo-verejnost.html>

Poľovník zastrelil psa susedov v obci. Tvrdí, že ho ohrozoval. TVnoviny (23. 08. 2018)

<https://www.noviny.sk/slovensko/363851-polovnik-zastrelil-psa-susedov-v-obci-tvrdi-ze-ho-ohrozoval>

Poľovník zastrelil psa pred očami malého chlapca. TVnoviny. (01. 07. 2018)

http://www.tvnoviny.sk/domace/1925625_polovnik-zastrelil-psa-pred-ocami-maleho-chlapca

Hlohovčanovi poľovník zastrelil psa počas venčenia. Pykať nebude. Aktuality. (11. 06. 2016)

<https://www.aktuality.sk/clanok/346348/hlohovcanovi-polovnik-zastrelil-psa-pocas-vencenia-pykat-nejbude/>

Wieżik, M.: *Kríza predátorov* (5.8.2013) <https://wiezik.blog.sme.sk/c/334600/Co-pytliak-to-polovnik-kriza-predatorov.html>

Poľnohospodársky slovník. Lingea. (16. 09. 2019) <https://slovniky.lingea.sk/review>

Tragédia na Spiši, poľovník zastrelil v lese poľovníka. (26. 11. 2014)
<https://www.webnoviny.sk/tragedia-na-spisi-polovnik-zastrelil-v-lese-polovnika/>

Kontaktná adresa autorky:

Marianna Bachledová, Mgr. PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Tajovského 51
974 01 Banská Bystrica
marianna.bachledova@umb.sk
048 446 5021

ⁱ Pri niektorých publikáciách sa uvádza, že boli upravené na slovenské pomery.

ⁱⁱ Prel. O. Sedláková a J. Serdel (1976). Ide o Ministerstvom školstva schválenú učebnú pomôcku pre stredné lesnícke a poľnohospodárske školy (Kačala, 1977).

ⁱⁱⁱ Zdroj: <https://www.wolf.sk/>

^{iv} Zdroj: <https://wiesik.blog.sme.sk/c/334600/Co-pytliak-to-polovnik-kriza-predatorov.html>

^v Zdroj: <https://www.webnoviny.sk/nasvidiek/farmarom-sa-nepaci-navrh-za-kona-o-polovnictve-vyhady-maju-aj-styria-slovenski-europoslanci/>

^{vi} Zdroj: <https://dennikn.sk/blog/632147/bratislavske-lesy-budu-konecne-bezpecnejšie/>

^{vii} Zdroj: http://www.tvnoviny.sk/do-mace/1784269-strelba-pri-skolke-za-bieleho-dna-polovnik-zabil-chroneneho-dravca?fb_comment_id=635156806588511_635451123225746

^{viii} Zdroj: <https://presov.korzar.sme.sk/c/22029171/polovnik-zastrelil-krmiace-sa-jelenca-video-poburilo-verejnost.html>

^{ix} Zdroj: <https://www.noviny.sk/slovensko/363851-polovnik-zastrelil-psa-susedov-v-obci-tvrdi-ze-ho-ohrozoval>

^x Zdroj: <http://www.tvnoviny.sk/do-mace/1925625-polovnik-zastrelil-psa-pred-ocami-maleho-chlapca>

^{xi} Zdroj: <https://www.webnoviny.sk/tragedia-na-spisi-polovnik-zastrelil-v-lese-polovnika/>

^{xii} <https://www.dnes24.sk/svet-o-slovensku-opity-polovnik-zastrelil-nevinneho-286728>

^{xiii} Zdroj: <https://slovníky.lingea.sk/review>

^{xiv} Zdroj: <http://www.panorama.sk/go/clanky/1541.asp?lang=sk>

^{xv} Niemöller, M., Leiper, H. S.: *From U Boat to Pulpit*, 1937. London : W. Hodge. 217 s.

^{xvi} Zdroj: Konzultácia s ornitológom Mgr. Radovanom Jamborom (9. 10. 2019)

SLOVENČINA V MÉDIÁCH POČAS PANDÉMIE KORONAVÍRUSU

OLGA ŠKVARENINOVÁ

Abstrakt

V štúdiu sa zameriavame na zmeny v lexike slovenského jazyka počas pandémie koronavírusu, ktorá sa na Slovensku začala šíriť 6. marca 2020, keď Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky potvrdil prvý prípad nákazy u 52-ročného muža z Bratislavského kraja. Novinári, moderátori, redaktori, politici aj verejne známi ľudia reagovali na pandemickú situáciu mediálnymi vyjadreniami, v ktorých vzrástlo používanie známych slov, ktoré v zmenených podmienkach nadobudli novú rezonanciu. V médiách sa vo väčšej miere vyskytli aj také odborné termíny, ktoré sa dovtedy uplatňovali len v reči profesionálov. Zmenená situácia rovnako ovplyvnila komunikáciu širšej verejnosti – či už v internetových diskusiách alebo na sociálnych sieťach ľudia vytvorili nové hravé a veselé slová alebo spojenia slov ako reakciu na vzniknutý stav či ako spôsob istej kontroly nad ním. Mnohé z týchto slov pomáhali ľuďom vyrovnať sa s ťažkými okolnosťami a zvládnuť ich. Za pár týždňov sme tak získali a aktívne začali používať novú slovnú zásobu, ktorá je spojená s koronavírusom. Všetky príklady na koronalexiku, ktoré uvádzame v tejto štúdii, sú z médií. Rozdelili sme ich do šiestich tematických okruhov: medicínske prostredie, boj a vojna, spolupráca, práca a vzdelávanie, spoločenské kontakty a uvoľňovanie opatrení, tvorivé jazykové hry; špeciálnu pozíciu majú názvy COVID-19 a koronavírus.

Abstract

The study deals with changes in the lexicon of Slovak language during coronavirus pandemic, which began to spread in Slovakia on March 6, 2020, when the Public Health Authority of the Slovak Republic confirmed the first case of infection in a 52-year-old man from Bratislava region. Journalists, anchors, editors, politicians and public figures responded to the pandemic situation with media statements in which the use of familiar words increased, which took on a new word-resonance in changed conditions. There were also more technical terms in the media, which until then were used only in the language of professionals. The changed situation also affected communication of the general public - whether in internet discussions or on social networks, people created new playful and cheerful words or combinations of words in response to the situation or as a way of some control over it. Many of these words helped people cope with these difficult circumstances. In a few weeks, we acquired and actively began to use new vocabulary associated with coronavirus. All examples of coronal lexis presented in this study are from mass-media. They are divided into six thematic areas: medical environment, struggle and war, cooperation, work and education, social contacts and relaxation of restrictions, creative language games; the words COVID-19 and coronavirus, which are initial terms, have a special position in our division.

Kľúčové slová

koronavírus, lexika, neologizmus, slovenský jazyk

Key words

coronavirus, lexis, neologism, Slovak language

Úvod

Zmeny v živote človeka i spoločnosti sa zákonite odrážajú aj v jazyku, predovšetkým v lexike, ktorá na ne reaguje dynamicky, produktívne a inovatívne. Každá spoločenská alebo ekonomická kríza je akousi pomyselnou burzou nových slov a verbálnych konceptov. Spoločenské zvraty, celosvetové otrasy, pandémie, vojny, ekonomické kolapsy či migrácie vždy vtiahli ľudí do nových kontaktov a situácií, ktoré mali dosah nielen na ich existenciu, ale zmenili aj ich vyjadrovanie. Rovnako pandémia COVID-19 zmenila osobný a profesionálny život rovnako náhle, ako zmenila slovnú zásobu. Vytlačila ľudí zo zaužívaných jazykových bublín a priviedla ich do styku so špecializovanou lexikou, ktorú nemohli predvídať, či s existujúcimi slovami, ktoré v zmenených podmienkach nadobudli novú rezonanciu. Niektoré známe slová sa začali používať v inom kontexte, iné pojmy prešli z okraja slovnej zásoby do jej stredu a stali sa tak každodenným výrazivom. Závrtné tempo šírenia vírusu, jeho dominancia v médiách a globálna prepojenosť v čase, keď sa sociálne médiá a vzdialený onlinový kontakt stali nesmierne dôležité, viedli k vzniku nových populárnych a módnych výrazov súvisiacich s pandemiou, z ktorých mnohé prezentujú uvoľnenosť, hravosť až zábavnosť vyjadrovania ako reakciu ľudí na novú situáciu, na jej pochopenie či ako spôsob istej kontroly nad tým, čo sa okolo nich deje. Takáto jazyková tvorivosť zvyčajne nenachádza svoje (dlhodobé) uplatnenie v odborných slovníkoch, reflektuje však úlohu novej lexiky ako mechanizmu zvládnutia krízy.

Východiskové slová počas pandémie COVID-19

Východiskovým slovom, ktoré vzniklo počas pandémie, je názov COVID-19. Za oficiálne oznámenie vzniku tohto slova sa datuje 11. február 2020, keď Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) na základe dohodnutých usmernení so Svetovou organizáciou pre zdravie zvierat (OIE) a Organizáciou pre výživu a poľnohospodárstvo (FAO) odporučila, aby sa koronavírus SARS-CoV-2 pomenoval oficiálnym anglickým názvom „*Coronavirus Disease (COVID-19)*“; samotná WHO uprednostňuje označenie „*vírus zodpovedný za COVID 19*“. V názve COVID-19 je zakomponovaný patogén (CO, koronavírus), povaha spôsobenej

choroby (VI = vírus), anglické slovo „disease“, v preklade „choroba“ (D) a rok vzniku (2019). Toto označenie je tak v súlade s pravidlami WHO z roku 2015 týkajúcich sa pomenovania nových infekčných chorôb, ktoré musí byť vytvorené tak, aby sa vyhlo akejkoľvek diskriminácii alebo stigmatizácii z dôvodu prepojenia názvu choroby s konkrétnym jednotlivcom, skupinou ľudí, zvieratom alebo geografickým miestom, ako to bolo napr. v prípade choroby *MERS* (respiračný syndróm na Strednom východe) v roku 2012. Potreba neutrálneho/inkluzívneho pomenovania bola nevyhnutná aj preto, že označenie vírusu SARS-CoV-2 pripomína epidémiu z roku 2003 a tiež z dôvodu, že niektorí pravicoví konzervatívni politici v USA trvajú na názve „čínsky vírus“ alebo „vírus Wu-chan“. Akcentovanie cudzieho pôvodu choroby však podporuje rasizmus a ovplyvňuje to, ako ľudia chápu riziká, ktoré ochorenie so sebou prináša: je to problém „odtiaľ“, nie je to teda „náš problém“. Americkí predstavitelia naďalej v médiách zdôrazňujú radšej pôvod choroby (čínske mesto Wu-chan alebo Čína) ako jej nebezpečenstvo.

COVID-19 je podľa F. McPhersonovej, hlavnej redaktorky *Oxford English Dictionary*, jediné nové slovo, ktoré sa v súvislosti s koronapandémiou pridalo do oxfordského slovníka počas jeho neplánovanej aprílovej aktualizácie. Tvrdí, že mnoho týchto pridávaných slov – vrátane terminológie –, sa zdá byť nových, v skutočnosti však ide o staršie, známe slová. Podobne aj slovo *koronavírus* je podľa nej v anglických slovníkoch už od 60. rokov 20. storočia, nemožno ho teda považovať za novoutvorené slovo. Vzárástla však frekvencia jeho používania: kým v decembri 2019 sa v onlinej verzii *Oxford English Dictionary* slovo *koronavírus* vyskytlo 0,03-krát na milión tokenov, v apríli to bolo približne 1 750-krát na miliónov tokenov (Ch. Ro, 2020). V slovenských onlinejších vydaniach kodifikačných alebo normatívnych slovníkov sa názov *COVID-19* nenachádza, výraz *koronavírus* však možno vyhľadať v *Slovníku cudzích slov (akademickom)* z roku 2005 vo význame „obalené vírusy z čeľade *Coronaviridae*, izolované u človeka, prasiat a vtákov, vyvolávajúce najmä choroby dýchacích ciest“ (<https://slovník.juls.savba.sk/>), čo podporuje tézu o staršom výskyte tohto slova aj v slovnej zásobe slovenského jazyka. Len pre zaujímavosť uvedieme, že Poliaci používajú slovo *koronavírus* aj ako verbum.

Po začatí šírenia koronavírusu v Európe sa v slovenských médiách začiatkom roka 2020 prejavovala rozkolísanosť v písaní slov *COVID-19* a *koronavírus*. Ochorenie *COVID-19* sa písalo verzáčkami (*COVID-19*) alebo s verzáčkou iba na začiatku slova (*Covid-19*) – toto rozkolísané písanie pretrváva v médiách doteraz. Pri druhom slove „*autori textov používali základný výraz koronavírus v podobe dvoch slov (korona vírus), v zápise so spojovníkom*

(korona-vírus) a svoju neistotu vyjadrovali aj použitím úvodzoviek či výrazu takzvaný... frekvenčne už prevláda ustálená podoba jedného slova bez spojovníka (koronakríza), hoci je možné použiť aj opisnejšie vyjadrenia (kríza, karanténa v čase pandémie koronavírusu, obeť koronavírusu). V rámci ekonomizácie jazyka sa ako hovorová používa skrátená podoba korona (čas, obdobie, obeť korony)“ (M. Šimková, 2020), ktorá slúži nielen ako synonymum na označenie choroby COVID-19, ale tiež ako prvá časť zložených slov, napríklad koronapandémia, koronaepidémia, koronakríza, koronaobdobie, koronaprevrat, koronaprázdniny/koroprázdniny, koronavyučovanie, koronakľúčenka (kľúčenka na bezdotykové otváranie dvier), koronaobchod (obchod otvorený počas koronapandémie), koronaboom (baby boom po koronávirusovej práci z domu), koronadeti, koronababies (deti narodené alebo počaté počas koronakrízy), koronamóda (farebné a štýlové zladenie rúška s ostatným oblečením), koronanonsense/korononsense (nepremyslený návrh opatrenia na zmiernenie dosahov koronapandémie). Vo všetkých uvedených príkladoch obsahuje druhá časť zložených slov známe výrazy, ktoré sa v súvislosti s ochorením COVID-19 začali používať častejšie v pôvodnom alebo v posunutom význame. O udomácnení slov korona a koronavírus v slovnej zásobe svedčia aj adjektíva, ktoré sa z oboch substantív dajú utvoriť: koronový, koronávirusový.

Lexika z medicínskeho prostredia

V médiách, na sociálnych sieťach i v každodenných rozhovoroch sa zvýšila frekvencia používania slov, ktoré sa do koronapandémie vyskytovali predovšetkým v medicínskom prostredí prevažne ako odborné termíny. Mnohé z nich sa presunuli do jadra slovnej zásoby a stali sa každodennou súčasťou mediálnych komunikátov i rozhovorov ľudí. Najpoužívanejším sa stalo slovo *rúško*, ktoré sa používalo aj v spojení s adjektívami na odlíšenie typov rúšok: *ochranné, chirurgické, jednorazové, textilné rúško*, postupne pribudli aj názvy výrobkov, ako *spona na rúško, nadstavec na rúško* (proti bolesti uší pri dlhodobom nosení rúška), slovo *rúško* využili aj tvorcovia sloganu *Rúško nie je hanba!* Verbálne mediálne komunikáty sa postupne obohacovali o ďalšie slová z medicínskeho prostredia, ako napríklad *antibakteriálny, anamnéza* – predovšetkým v spojeniach *epidemiologická anamnéza, cestovateľská anamnéza* –, *epidemiológ, preventívne opatrenia, respirátor, pľúcny ventilátor, PCR test, samoizolácia, prostriedky individuálnej ochrany, osobné ochranné prostriedky*, v súvislosti so slovom *karanténa* pribudli výrazy *štátna karanténa, smart karanténa, e-karanténa, intelingentná karanténa*. V spojitosti so šírením epidémie a počtom potenciálne

infikovaných ľudí sa v médiách modelovalo šírenie koronavírusu prostredníctvom *exponenciálneho rastu*, na základe ktorého sa ochorenie malo začať pomaly, postupne mali počty nakazených narastať rýchlejšie a rýchlejšie, a to geometrickým radom.

V médiách začala vzrastať aj frekvencia takých slov z medicínskeho prostredia, ktoré sa neuvádzajú v kodifikačných príručkách v *Pravidlách slovenského pravopisu (PSP)* ani v *Krátkom slovníku slovenského jazyka (KSSJ)*, zachytené sú v normatívnom *Slovníku súčasného slovenského jazyka (SSSJ)* a/alebo *Slovníku cudzích slov (akademickom) (SCS)*. Ide o slová *antimikrobiálny* (pôsobiaci proti mikroorganizmom, a tým zabezpečujúci dezinfekciu a hygienu), *asymptomatický* (u osoby s ochorením: bez príznakov alebo dôkazov o ochorení), *imunodeficitný* (majúci oslabenú alebo narušenú imunitnú reakciu – len v SSSJ), *pandémia* (hromadný výskyt ochorenia v celej krajine alebo svete – len v SCS), *komunitný prenos/komunitné šírenie* (prenos ochorenia v rámci istého spoločenstva ľudí – slovo *komunitný* sa uvádza iba v SSSJ). V médiách sa už od začiatku roka 2020 čoraz častejšie popri slove *úmrtnosť* používalo aj slovo *smrtnosť*, ktoré sa v *Synonymickom slovníku slovenčiny (SSS)* chybné uvádza ako synonymum k slovu *úmrtnosť*; kodifikačné príručky dokladujú iba slovo *úmrtnosť*, nedokladujú slovo *smrtnosť*. Sémantický rozdiel medzi týmito dvoma slovami je taký, že *smrtnosť* (*letalita, letálnosť*) sa týka iba ľudí, u ktorých sa potvrdil výskyt príslušnej choroby, vyjadruje počet zomretých osôb na chorobu z počtu ľudí nakazených touto chorobou; *úmrtnosť* (*mortalita*) predstavuje počet úmrtí z celej populácie v určitej lokalite (napr. zo všetkých obyvateľov krajiny, mesta). Okrem známeho slova *protilátky* sa v médiách používali aj novoutvorené výrazy *kolektívna imunita* a *premorenie*; slovo *premorenie* sa nenachádza ani v PSP, ani v KSSJ, ani v SSS. *Riadené premorenie* znamená „*plánované uvoľňovanie epidemiologických opatrení tak, aby počet infikovaných nepresiahol kapacitné možnosti poskytovania zdravotnej starostlivosti v danej krajine. Ide v podstate o získanie kolektívnej imunity*“ (M. Švančarková, 2020).

Ďalším zo slov, ktoré nie je zachytené v slovenských kodifikačných ani normatívnych slovníkoch, je slovo *triáž* vzťahujúce sa na vojnu, prírodné katastrofy a hromadné nehody; v súčasnosti aj na ochorenie COVID-19. Používa sa nielen v medicínskom prostredí medzi zdravotníkmi a záchranármi, ale aj vo vojenskom prostredí medzi vojakmi. *Triáž* je pôvodom francúzske slovo, ktoré môžeme preložiť výrazmi *triediť*, *triedenie*. Jeho význam sa dá vysvetliť opisom ako spôsob triedenia a regulácie ľudí pred vstupom do nemocnice na základe ich zdravotného stavu, cestovateľskej a epidemiologickej anamnézy. Do nemocnice sa tak počas koronapandémie nemohol dostať žiadny človek, ktorý by neprešiel kontrolou

označujúcou ho buď za potenciálne alebo preukázateľne nakazeného. V prípade podozrenia na ochorenie COVID-19 bola zabezpečená izolácia tohto človeka v určených priestoroch. Metaforicky môžeme *triáz* charakterizovať ako sito, ktoré má zachytiť osoby, ktoré môžu byť nakazené koronavírusom, alebo sú pozitívne.

Lexika a metafory súvisiace s bojom a vojnou

Počas pandémie sa vo veľkej miere používajú slová a metafory súvisiace s bojom a vojnou, čo platí aj pre koronalexiku. Slová ako *boj*, *bojovník*, *hrdina*, *nepriateľ*, *stratégia*, *vojna*, *agresívny*, *smrtiaci*, *vojnová vláda*, *poraziť* odzneli v mnohých vyjadreniach svetových lídrov. Počas tlačovej konferencie, ktorá sa konala 15. apríla 2020, americký prezident Donald Trump povedal, že „*celá americká spoločnosť sa angažuje a mobilizuje vo vojne proti neviditeľnému nepriateľovi. Aj keď musíme zostať ostražití, je jasné, že naša agresívna stratégia funguje*“ (M. Skapinker, 2020). Podobne aj britský premiér Boris Johnson na druhej tlačovej konferencii venovanej koronapandémii uviedol, že „*musíme konať ako každá vojnová vláda a robiť všetko, čo je potrebné na podporu našej ekonomiky.... tento nepriateľ môže byť smrtiaci, ale je tiež poraziteľný – a vieme, ako ho poraziť*“ (K. Rawlinson, 2020). Na hospitalizáciu Borisa Johnsona v súvislosti s ochorením na COVID-19 reagoval prvý štátny tajomník Dominic Raab, ktorý ho vtedy zastupoval, slovami: „*Som presvedčený, že to prekoná, pretože ak je jedna vec, ktorú o tomto premiérovi viem: je bojovník*“. Toto vyjadrenie kritici Raabovi vyčítali, pretože v ňom prezentoval, že na uzdravenie z Covid-19 stačí byť bojovníkom a mať osobnú odvalu, no tým ľuďom, ktorí sa neuzdravia, akoby odvaha a chuť bojovať chýbali (M. Skapinker, 2020).

V slovenských médiách sme v súvislosti s lexikou a metaforami vzťahujúcimi sa na boj a vojnu zaznamenali výskyt slovných spojení ako *nasadení v prvej línii*, *hrdinovia dnešných dní*, *krízový štáb*, *ťažké chvíle*, *čaká nás skúška*, *zasvätiť život službe ľuďom*. Premiér Igor Matovič používal aj slovo *blackout* vo význame „*uzatvorenie, zamknutie celej krajiny*“. Toto anglické slovo však znamená výpadok dodávok elektriny, dobu, keď v dôsledku výpadku elektrického prúdu nie je žiadne svetlo; počas vojny predstavuje obdobie, keď musia byť všetky svetlá zhasnuté alebo zakryté, aby ich v noci nemohol vidieť nepriateľ útočiaci zo vzdušného priestoru. Používa sa aj v spojení *mediálny blackout*, keď vláda alebo polícia neumožní, prípadne zakáže médiám zverejniť správy alebo informácie o nejakej udalosti/osobe. Na Slovensku *mediálny blackout* využíva najmä polícia pri vyšetrovaní niektorých trestných činov. Počas pandémie koronavírusu uplatnili mediálny blackout turkménske úrady, ktoré zakázali

používať slovo *koronavírus* v štátnych médiách, v zdravotníckych brožúrach distribuovaných v školách či nemocniciach a na verejnosti (ČTK, 2020). Namiesto slova *blackout* mal slovenský premiér použiť výraz *lockdown*, ktorý znamená požiadavku, aby ľudia zostali na mieste, na ktorom sa nachádzajú, a to zvyčajne kvôli osobitným rizikám. Okrem anglického slova *lockdown* možno použiť aj spojenie *pobyť doma*. Úplný *lockdown* znamená, že ľudia musia zostať tam, kde sú, pričom ak nie sú na bezpečnom mieste, musia naň ísť, napr. nemôžu sa pohybovať po uliciach, nemôžu vstúpiť do budovy ani z nej vyjsť.

Zmena metafory boja a vojny na metaforu cesty a spolupráce

V súvislosti s koronapandémiou jazykovedci skúmajú aj meniace sa metafory týkajúce sa boja a vojny. Inés Olzaová, lingvistka na univerzite v Navarre v Španielsku, hovorí, že tieto metafory sú nevyhnutné najmä na začiatku šírenia epidémie, keď sú potrebné na vybudovanie jednoty a rýchlu mobilizáciu, s čím súhlasíme. Nepretržité používanie takýchto metafor, prípadne ich zneužívanie a nedostatok alternatívnych rámcov môže podľa nej spôsobiť úzkosť ľudí a skresliť veci týkajúce sa pandémie (Ch. Ro, 2020). Kriticky sa k používaniu metafory boja a vojny stavia aj americká spisovateľka Susan Sontagová, ktorá ešte v roku 1978 namietala proti opisu choroby ako boja, pretože takáto deskripcia ochorenia prisudzuje chorým konečnú zodpovednosť za nástup choroby aj za uzdravenie. Namiesto metafory vojny či boja je podľa B. Nerlichovej, emeritnej profesorky z univerzity v Nottinghamu, vhodnejšie použiť metaforu cesty, ktorá symbolizuje spoluprácu, snahu vziať ľudí so sebou, kým metafora vojny predstavuje prístup založený na silných ramenách sprostredkovaný bojovými rozhovormi. B. Nerlichová poukázala na metaforu cesty v brífingu Dominica Raaba z 9. apríla 2020, keď sa poďakoval verejnosti za to, že „*prešla ďalšiu mil'ňu*“ a keď vysvetlil, že vláda zatiaľ nemôže zmierniť obmedzenia, pretože „*musíme ísť ďalej*“ (M. Skapinker, 2020). Metaforu cesty použil vo svojej výpovedi aj hlavný hygienik SR Ján Mikas, ktorý na tlačovej konferencii 24. marca 2020 povedal, že „*život musí ísť ďalej*“.

Lexiku súvisiacu so spoluprácou, motivovaním a mobilizovaním ľudí, ich upokojením používala vo svojich prejavoch počas koronapandémie prezidentka SR Zuzana Čaputová. Vo vyhlásení k aktuálnej situácii v súvislosti s koronavírusom dňa 12. marca 2020 povedala: „*Teraz veľmi potrebujeme zomknutie a spoluprácu*“, v mimoriadnom vystúpení v TV Markíza dňa 19. marca 2020 posunula toto tvrdenie ďalej: „*Kríza nás všetkých spája a motivuje k spolupráci*“ a na začiatku Správy prezidentky SR o stave republiky z 5. júna 2020 konštatovala: „*sme... začali čeliť skutočnej hrozbe a začali sme sa spájať*“, neskôr v tejto

správe vyzdvihla úspešnosť krajiny slovami „*patríme medzi najúspešnejšie krajiny vo svete... najzásadnejšie poučenie z pandemickej krízy – keď máme spoločný cieľ a spolupracujeme, dokážeme veľké veci, a to na svetovej úrovni.*“ Vo svojich vyjadreniach často používala verbá v 1. osobe plurálu, čím zahrnula do diania širokú verejnosť a – metaforicky povedané – podala ruku na verejnú kooperáciu. Pri negatívnom vyjadrení používala na zmiernenie negativizmu kondicionál, tak ako napr. pri senioroch, keď o nich povedala: „*aby sa sami nemuseli vystavovať riziku, ktoré by pre nich mohlo mať fatálne dôsledky.*“ Účinok negatívnych dosahov korony oslabil aj diplomatickým vyjadrením s prvkami stratégie verbálneho hedgingu, ktorým sa zjemňuje účinok vyjadrovania, napr. „*Myslíme na to, že svojou prípadnou ľahkovážnosťou a ignorovaním odporúčaní môžeme ohroziť nielen seba, ale hlavne ľudí okolo nás. A možno najviac tých, na ktorých nám najviac záleží – svoje rodiny, blízkych, priateľov.*“ (Všetky príklady sú z webového portálu Prezident.sk.)

V porovnaní s prezidentkou SR premiér Igor Matovič na začiatku pandémie používal skôr negatívne výpovede, hovoril na rovinu, dosah svojich slov na obyvateľov netlmil diplomatickou štylizáciou. Jeho verbálne prejavy mali hovorové a neformálne prvky. Zmena rétoriky u neho nastala v druhej polovici mája, keď v súvislosti so štvrtou fázou uvoľňovania opatrení skonštatoval: „*Zodpovednosť prináša výsledky*“ (SITA webnoviny.sk, 2020).

Lexika súvisiaca s prácou a vzdelávaním

Koronapandémia zasiahla aj do pracovného prostredia a do vyučovania, ktoré sa presunuli do domácností. Mnoho ľudí vykonávalo prácu z domu, ktorá sa v médiách nesprávne nazývala *home office*. Anglické slovo *home office* totiž znamená izbu alebo miesto v dome/byte, ktoré sa využíva na prácu, nepoužíva sa vo význame práca z domu. Do jadra lexiky médií sa dostalo aj pôvodom nemecké slovo *pendler* na označenie človeka, ktorý pravidelne dochádza pracovať do susedného štátu. Zabúdalo sa však na skutočnosť, že slovo *pendler* sa vzťahuje aj na ľudí dochádzajúcich pracovať do susedného mesta alebo obce v rámci jedného štátu. Ďalším nemeckým slovom, ktoré sa začalo v slovenských médiách používať, je výraz *kurz arbeit*, teda skrátená pracovná doba, na ktorej sa dohodnú zamestnanci a zamestnávateľia; do systému kurz arbeit vstupuje aj štát, ktorý pokrýva úslužnú mzdu zamestnanca s cieľom chrániť pracovné miesta.

Pedagógovia, študenti aj žiaci sa zúčastňovali na *online (onlinovom) vyučovaní* či *dištančnom vzdelávaní*. Kratšou formou onlinového vzdelávania boli *webináre* (skratka od webový seminár), t. j. interaktívne semináre, na ktorých sa možno zúčastniť prostredníctvom

internetu cez webový prehliadač. Niektorí študenti v tomto kontexte vytvorili zábavné výrazy *postelové vyučovanie* a *pyžamové vyučovanie*.

Lexika charakterizujúca spoločenské kontakty a uvoľňovanie opatrení

Kontakt s inými ľuďmi sa pokladá za jednu zo základných ľudských potrieb. Na základe odporúčaní WHO vlády mnohých krajín však nariadili obyvateľom vyhýbať sa vzájomným kontaktom, čím sa ľudia dostali do *sociálnej izolácie*. Frekvencia používania pojmu *sociálna izolácia* sa zvýšila aj v slovenských médiách, ktoré upozorňovali na jej dosah na zdravie človeka. V súvislosti s nevyhnutnosťou udržiavať počas spoločenského styku bezpečnú alebo primeranú vzdialenosť od iných ľudí na spomalenie šírenia choroby COVID-19 novinári používali vo väčšej miere aj pojem *sociálny dištanc/sociálne dištancovanie*, ktorý je známy v odbornej literatúre v spojitosti s proxemikou a ochranou osobného teritória už do 40. rokov 20. storočia. V časoch koronakrízy vystúpila do popredia novšia definícia tohto pojmu, ktorá sa týka verejného zdravia a bezpečnosti obyvateľov. V rámci *sociálneho dištancu* platilo, že ľudia by mali byť od seba vzdialení aspoň na dva metre v podnikoch, obchodoch či na verejnom priestranstve, na Slovensku sa percentuálne stanovil aj počet zákazníkov v obchodoch v prepočte na m² predajnej plochy prevádzky. K sociálnemu dištancu prispievali aj slogany *Ostaňme zodpovední!* a *Ostaňme doma!*

Sémantika pojmu *sociálne dištancovanie* však nevyhovovala každému. Napríklad na tlačovej konferencii WHO, ktorá sa konala 20. marca 2020, epidemiologička Maria Van Kerkhoveová uviedla, že WHO uprednostňuje termín *fyzické dištancovanie*, pretože ľudia by mali radšej udržiavať bezpečnú fyzickú vzdialenosť od seba ako ukončiť sociálny kontakt, čo je sémantika pojmu *sociálne dištancovanie*. Ľudia by podľa nej mali zostať v kontakte so svojimi blízkymi prostredníctvom internetu a sociálnych médií, čomu zodpovedá pojem *fyzické dištancovanie* (World Health Organization, COVID-19, zápis zo zasadnutia, 2020, s. 6). V médiách sa však aj napriek tomuto odporúčaniu naďalej používal pojem *sociálne dištancovanie* – frekvencia jeho používania počas koronapandémie vzrástla. Podľa M. Skapinkera (2020) to dokumentuje databáza *Factiva*, v ktorej sa uvádza, že od roku 1995 do konca roku 2019 denníky v USA a Veľkej Británii použili vo svojich článkoch pojem *sociálne dištancovanie* 163-krát. V prvých troch mesiacoch roku 2020 ho použili viac ako 31 000-krát.

Zahraničné médiá informovali aj o vtipných spôsoboch na dodržiavanie predpísanej vzdialenosti, ktoré zaviedli niektoré mestá. Napríklad v kaviarni Rothe v nemeckom meste Schwerin si zákazníci museli dať na hlavu klobúk, na ktorom boli pripevnené dlhé penové slíže,

ktoré sa používajú v bazénoch, v New Yorku v Domino parku nakreslili na trávnu kruhy vzdialené od seba na dva metre – ľudia môžu ležať alebo sedieť iba v týchto kruhoch –, v jednej reštaurácii v americkom Marylande majú veľké gumové stoly, ktoré majú v strede otvor pre zákazníka (H. Whitemanová, 2020). V Singapure stráži vzdialenosť medzi ľuďmi robotický pes, ktorý počas pochôdzky vydáva zvuk „udržme Singapur zdravý, prosím kvôli vašej bezpečnosti a bezpečnosti ostatných dodržiavajte aspoň metrové odstupy“ (M. Biznár, 2020).

Rodičia, ktorí museli obmedziť pracovné kontakty z dôvodu poskytovania osobnej alebo celodennej starostlivosti svojmu dieťaťu, „pretože ho nemohli umiestniť do jasí, predškolských zariadení alebo školy z dôvodu nízkej kapacitnej možnosti alebo zo subjektívnych dôvodov, ak sa napríklad obávajú o zdravie svojho dieťaťa“ (TASR, 16.06.2020), mali nárok na *pandemické ošetrovné* (*pandemické OČR*). Tento pojem sa v médiách zaužíval namiesto slova *ošetrovné* (známe ako *OČR*).

V médiách sa s obmedzením stretávania sa ľudí používalo aj slovo *dišperz*, ktoré patrí do náboženskej terminológie. Znamená, že veriaci neboli povinní zúčastniť sa na sv. omši v nedeľu a v prikázané sviatky. Počas uvoľňovania opatrení sa v súvislosti s dodržiavaním vzdialenosti a počtu osôb na podujatiach zaviedlo *šachovnicové sedenie*, keď ľudia musia obsadzovať každé druhé sedadlo v jednotlivých radoch a sedadlo pred nimi a za nimi musí ostať voľné.

Jedným z dôležitých kritérií uvoľňovania opatrení je *kľzavý medián*, čiže stredná hodnota. Ide o štatistický pojem, ktorý sa na Slovensku počítal z denného počtu nových nakazených za 7 dní, v počte neboli zahrnutí noví nakazení v karanténnych centrách.

Uvoľňovanie opatrení zlepšilo spoločenské kontakty a umožnilo ľuďom vycestovať do zahraničia. V médiách sa začal používať výraz *cestovateľský/cestovný semafor*, čo je interaktívna mapa, ktorá znázorňuje mieru rizika v súvislosti s ochorením COVID-19, označuje stupeň bezpečnosti krajín na cestovanie a otváranie hraníc. V tejto mape sú štáty Európskej únie rozdelené podľa epidemiologickej situácie na tri farebné kategórie. Zelenou farbou sú označené bezpečné krajiny, oranžová farba zahŕňa štáty so stredným rizikom nákazy a červená štáty s vysokým rizikom. *Cestovateľský/Cestovný semafor* zaviedlo Slovensko podľa vzoru Českej republiky. Analogický semafor pripravilo v rámci príprav opatrení na druhú vlnu pandémie aj Mesto Bratislava. Nazvalo ho *COVID-19 semafor* – farby na ňom určujú, kedy sa začnú spúšťať jednotlivé opatrenia hlavného mesta v súvislosti s nárastom počtu chorých. Zelené svetlo signalizuje endemický stav s možným výskytom lokálnej nákazy, ktorá je dobre kontrolovaná, oranžová farba znamená implementáciu krízových plánov pre ohrozené skupiny

obyvateľov a červená farba predstavuje epidemický stav, keď je ochorenie v exponenciálnom raste (nc, 2020). Ukončenie opatrení súvisiacich s obmedzením kontaktu ľudí vo Veľkej Británii nazvali *covexit*; toto slovo sa však v slovenských médiách nenachádza.

V spojitosti s ľuďmi, ktorí sa vracali na Slovensko zo zahraničia, vzrástla v médiách frekvencia používania pôvodom cudzieho slova *repatriant*. Synonymá k tomuto výrazu sú presídlenec, presťahovalec, návratilec – v médiách sa z nich vyskytlo iba slovo *návratilec*.

Do lexiky charakterizujúcej spoločenské kontakty sme zaradili aj slovo *senior*, pretože ide o spoločensky primeraný a neutrálny výraz na označenie starších ľudí; počas koronakrízy vzrástla frekvencia jeho používania. Na začiatku pandémie však premiér SR Igor Matovič hovoril o dôchodcoch a o najviac ohrozených ľuďoch. Počas tlačovej konferencie dňa 12. marca 2020 konštatoval: „*Dôchodcovia, máte 100-krát vyššiu pravdepodobnosť, že vás tá choroba skolí,*“ pri informovaní o otváracích hodinách pre seniorov povedal, že „*sú to špeciálne otváracie hodiny pre najviac ohrozených ľudí*“ (Aktuality.sk, 2020). Takéto vyjadrovanie okrem toho, že posilňuje stereotypy súvisiace s vekom, nezriedka vedie k strašeniu ľudí, čím možno vyvolať negatívne emócie. Podľa O. Škvareninovej (2019, s. 10-11) človek často nie je schopný pod vplyvom takýchto emócií reálne uvažovať.

Tvorivá a hravá lexika

Hra so slovami umožňuje zábavne pomenovať spoločenské dianie i otrasy. Mnoho výrazov jazykovej tvorivosti reflektuje úlohu nových hravých slov, ktoré v komunikácii fungujú ako mechanizmus zvládnutia ťažkej alebo neočakávanej situácie. Ak totiž človek niečo pomenuje, môže o tom hovoriť a ak o tom môže hovoriť, môže mu to pomôcť vyrovnať sa s náročnými okolnosťami a zvládnuť ich. Takúto spoločnú slovnú zásobu môžu komunikanti použiť aj ako formu verbálnej skratky. Veľa nových slov, ktoré sú v súčasnosti v móde najmä v digitálnych médiách, pribudlo do lexiky slovenčiny predovšetkým vďaka tvorivosti ľudí. Väčšina z novoutvorených hravých a zábavných slov sa po istom čase pravdepodobne prestane používať. Výrazy, ktoré ostanú v slovnej zásobe aj po pandémii, sú tie, ktoré opisujú trvalé sociálno-spoločenské zmeny.

Väčšina hravých a tvorivých slov, ktoré v nasledujúcom abecednom prehľade uvádzame, je z webovej stránky <https://ahojmama.pravda.sk>, autorkou článku je G. Bachárová (2020); niektoré z výrazov sme získali v online komunikácii so študentmi Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Covideopárty: online večierky cez Zoom alebo Skype.

Covidiot: človek, ktorý ignoruje opatrenia proti šíreniu koronavírusu, nedodržiava ich.

Horný softvér: oblečenie viditeľné počas videohovorov.

Karanténča: dieťa počaté počas sociálnej izolácie.

Karanténiny: narodeniny, ktoré oslávenec strávil doma, nemohol ísť na narodeninovú párty so svojimi kamarátmi.

Kolónavírus: kolóny na cestách, ktoré vznikli po oznámení, že pred veľkonočnými sviatkami a počas nich sa ľudia môžu zdržiavať iba v rámci jedného okresu – Slováci sa húfn ezačali presúvať zo západu republiky na východ.

Korande: online randenie cez webový prehliadač.

Koroháro: účes, ktorý mali ľudia počas zatvorených kaderníctiev. Charakterizovali ho odrastené a dlhé vlasy.

Koronikár: človek, ktorý si zapisuje informácie o koronovíruse. Niektorí ľudia si napríklad každý deň značili informácie o počte nakazených a o tom, z ktorých krajov či miest Slovenska sú pozitívne testovaní ľudia.

Koronavírus: nedostatok peňazí u ľudí, ktorí pre koronapndémiu prišli o časť platu alebo o prácu.

Materino rúško: rúško, ktoré pre deti vyrobila ich mama.

Nákazník: zákazník, ktorý môže nakaziť ostatných nakupujúcich koronavírusom.

Posteľové vyučovanie/Pyžamové vyučovanie: onlinevé vyučovanie, počas ktorého boli žiaci v posteli/boli oblečení v pyžame.

Pozadie: časť miestnosti, ktorú vidieť za človekom počas videohovorov.

Rúškomat: automat na zakúpenie ochranných rúšok; bol napríklad v Banskej Bystrici, Bratislave, Brezne, Prievidzi, Trnave, Žiline.

Rúškomil: človek, ktorý pravidlá o nosení rúšok nielen dodržiava, ale rúško má nasadené aj tam, kde to nie je potrebné, kde sa jeho nosenie nevyžaduje.

Virokracia: nepochopiteľné vládne nariadenia.

V Českej republike možno nájsť nové slová súvisiace s koronavírusom v online slovníku *Čeština 2.0* (<https://cestina20.cz/>), do ktorého podľa G. Bachárovej (2020) od začiatku pandémie pribudlo 400 nových slov.

Záver

Pandémia koronavírusu a jeho reflexia v jazyku médií potvrdila tézu, že nositelia jazyka nie sú iba jeho pasívnymi používateľmi, ale sú jeho aktívnymi tvorcami. Dokumentovala aj postulát o procesuálnosti ako vlastnosti jazykového systému, ktorú charakterizuje jednota

špecifickej menlivosti a relatívnej stabilnosti (R. Krajčovič, 1985). Závratné tempo šírenia koronavírusu, jeho dominancia v médiách, globálnosť komunikácie a vzdialený spoločenský kontakt viedli k používaniu známych slov, ktoré v pandemických podmienkach získali novú rezonanciu, a k vzniku nových módnych koronaslov, ktoré prezentujú uvoľnenosť, hravosť až zábavnosť vyjadrovania ako reakciu verejnosti na novú situáciu, na jej pochopenie či ako spôsob istej kontroly nad okolitým dianím. Takáto jazyková tvorivosť zvyčajne nenachádza svoje uplatnenie v lexikografii, reflektuje však úlohu novej lexiky ako mechanizmu zvládnutia krízy.

Zmeny, ktoré nastali v lexike slovenského jazyka počas pandémie koronavírusu, boli vyvolané vonkajším vplyvom – stretli sa však „s vnútornou ‚pripravenosťou‘ jazyka, teda aj jeho nositeľov na zmeny, čo vplyv vonkajších síl umocní a urýchlí“ (E. Tibenská, 2007, s. 139). Predpokladáme, že mnohé koronavýrazy, prezentované v našej štúdii, sa budú používať iba počas pandémie COVID-19, neskôr môžu však poslúžiť ako obraz lexiky danej doby. Slová, ktoré majú väčšiu šancu udržať sa v slovnej zásobe aj po pandémii, sú tie, ktoré opisujú trvalé zmeny v živote človeka i v spoločnosti.

Literatúra

ADHANOM GHEBREYESUS, T.: *WHO Director-General's remarks at the media briefing on 2019-nCoV on 11 February 2020*. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-ncov-on-11-february-2020>>.

BACHÁROVÁ, G.: Kolónavírus, materino rúsko, koháro... Hraví Slováci obohatili jazyk o nové veselé slová. In: *Pravda.sk*, 16.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://ahojmama.pravda.sk/clanky/kolonavirus-materino-rusko-koharo-hravi/12809-clanok.html>>.

BIZNÁR, M.: Robotický pes od Boston Dynamics stráži sociálny dištanc v Singapore. In: *Dennikn.sk*, 11.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://techbox.dennikn.sk/roboticky-pes-od-boston-dynamics-strazi-socialny-distanc-v-singapore/>>.

ČTK: V Turkménsku zakázali slovo koronavírus. Platí to pre médiá aj bežnú reč medzi ľuďmi. In: *Medialne.sk*. Publikované dňa 01.04.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://medialne.trend.sk/tlac/turkmensku-zakazali-slovo-koronavirus-plati-to-pre-media-aj-beznu-rec-medzi-ludmi>>.

Koronavírus: Matovič predstavil 4. fázu uvoľňovania opatrení. Otvoria sa obchodné centrá, kiná aj školy a škôlky. In: *SITA webnoviny*, 18.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.webnoviny.sk/vzdravotnictve/koronavirus-na-slovensku-pribudo-l-iba-jeden-nakazen-y-matovic-avizuje-vyrazne-uvolnenie-obmedzeni-a-v-cesku-zrusili-nudzovy-stav-online/>>.

KRAJČOVIČ, R.: Procesuálnosť ako vlastnosť jazykového systému a jej výskum. In: *K princípom marxistickej jazykovedy*. Bratislava : JÚLŠ SAV, 1985, s. 76-80.

KYSEL, T.: Koronavírus: Matovičov zoznam opatrení: Rúška budú povinné všade, študentom rušia vlaky zdarma, dôchodcovia majú nakupovať len od 9 do 12. In: *Aktuality.sk*, 24.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.aktuality.sk/clanok/776089/koronavirus-matovicov-zoznam-opatreni-ruska-budu-povinne-vsade-studentom-rusia-vlaky-zdarma-dochodcovia-maju-nakupovat-len-od-9-do-12/>>.

Mimoriadne vystúpenie prezidentky v TV Markíza. In: *Prezident.sk*, 19.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.prezident.sk/page/prejavvy/>>.

Mimoriadne vystúpenie v RTVS. In: *Prezident.sk*, 09.04.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.prezident.sk/page/prejavvy/>>.

nc: Bratislava sa chystá na prípadnú druhú vlnu pandémie: Pripravila semafor COVID-19. In: *Bratislavské Noviny.sk*, 18.06.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://www.bratislavskenoviny.sk/samosprava/60416-bratislava-sa-chysta-na-pripadnu-druhu-vlnu-pandemie-pripravila-covid-19-semafor>>.

RAWLINSON, K.: 'This enemy can be deadly': Boris Johnson invokes wartime language. In: *The Guardian*, 17.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-22]. Dostupné na: <<https://www.theguardian.com/world/2020/mar/17/enemy-deadly-boris-johnson-invokes-wartime-language-coronavirus>>.

RO, Ch.: Why we've created new language for coronavirus. In: *BBC.com*, 25.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.bbc.com/worklife/article/20200522-why-weve-created-new-language-for-coronavirus>>.

RYBÁROVÁ, E.: Jazykovedkyňa: Ak nové slová používatelia potrebujú, tak sú spisovné. Rozhovor so Sýblou Mislovíčovou. In: *SME.sk*, 05.06.2020. [online]. [cit. 2020-06-22]. Dostupné na: <<https://plus.sme.sk/c/22416314/jazykovedkyňa-sýbla-mislovíčová-korona-i-koronovy-su-spisovne-slova.html>>.

SKAPINKER, M.: Coronavirus crisis creates new words that enter everyday language. In: *Financial Times*, 29.04.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.ft.com/content/b7a6b3f0-830b-11ea-b872-8db45d5f6714>>.

Slovensko zaznamenalo prvý potvrdený prípad ochorenia COVID-19. In: *Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky*, 06.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-22]. Dostupné na: <http://www.uvzs.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=4061:slovensko-zaznamenalo-prvy-potvrdeny-pripad-ochorenia-covid-19&catid=250:koronavirus-2019-ncov&Itemid=153>.

Slovníkový portál Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra SAV. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://slovník.juls.savba.sk/>>.

Správa prezidentky SR o stave republiky. In: *Prezident.sk*, 05.06.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.prezident.sk/page/prejav/>>.

ŠIMKOVÁ, M.: Pomenovania súvisiace s novým vírusom. In: *Quark. Magazín o vede a technike*, 10.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://www.quark.sk/pomenovania-suvisiace-s-novym-virusom/>>.

ŠKVARENINOVÁ, O.: *Komunikácia s médiami a v médiách*. Trnava : UCM, 2019. 124 s. ISBN 978-80-572-0032-1.

ŠVANČARKOVÁ, M.: Ambulantní lekáři sa napokon dohodli s Dôverou. Vyzývajú aj na riadené premorenie populácie. In: *Finreport.sk*, 17.04.2020. [online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné na: <<https://www.finreport.sk/banky-a-poistovne/ambulantni-lekari-sa-napokon-dohodli-s-doverou-vyzyvaju-aj-na-riadene-premorenie-populacie/>>.

TASR: Matovič o živote bez rúška: Až keď bude viac dní po sebe 0 nakazených. In: *SME.sk*. Publikované dňa 10.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://domov.sme.sk/c/22401292/matovic-o-zivote-bez-ruska-az-ked-bude-viac-dni-po-sebe-0-nakazenych.html>>.

TASR: Prezidentka podpísala novelu zákona, ktorá sa zaoberá úpravou pracovného pomeru. In: *Epi.sk*, 16.06.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://www.epi.sk/clanok-z-titulky/prezidentka-podpisala-novelu-zakona-ktora-sa-zaobera-upravou-pracovneho-pomeru-spravodajstvo-6-2020.htm>>.

TASR: Vírus podľa Pompea pochádza z laboratória vo Wu-chane. Čína chce dôkazy. In: *Pravda.sk*, 04.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://spravy.pravda.sk/svet/clanok/550483-virus-podla-pompea-pochadza-z-laboratoria-vo-wu-chane-cina-chce-dokazy/>>.

TIBENSKÁ, E.: Prenikanie cudzích jazykových prvkov do slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca* 36. Eds. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava : Stimul, 2007, s. 139-155. ISBN 978-80-89236-23-7.

Vyhlásenie prezidentky k aktuálnej situácii v súvislosti s koronavírusom. In: *Prezident.sk*, 12.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://www.prezident.sk/page/prejav/>>.

WEBEL, M.: Calling COVID-19 a 'Chinese virus' is wrong and dangerous – the pandemic is global. In: *The Conversation. Academic rigour, journalistic flair*, 25.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-17]. Dostupné na: <<https://theconversation.com/calling-covid-19-a-chinese-virus-is-wrong-and-dangerous-the-pandemic-is-global-134307>>.

WHITEMAN, H.: Domino Park circles keep New York City sunbathers in check. In: *CNN style*, 19.05.2020. [online]. [cit. 2020-06-24]. Dostupné na: <<https://edition.cnn.com/style/article/domino-park-new-york-city-circles-social-distancing/index.html>>.

World Health Organization. COVID-19. Press Conference, 20.03.2020. [online]. [cit. 2020-06-25]. Dostupné na: <<https://www.who.int/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf>>.

Resumé

Jazyk sa dynamicky vyvíja spolu so spoločnosťou a ľuďmi, ktorí v nej žijú. Je prirodzené, že sa stane vysoko produktívnym a inovatívnym v časoch otrasov a tragédií, ktoré vťahujú ľudí do nepredvídaných kontaktov a situácií, meniacich aj ich vyjadrovanie. Rovnako pandémie COVID-19 vytlačila ľudí zo zaužívaných (pravidelných) jazykových bublín a priviedla ich do kontaktu so špecializovanou slovnou zásobou, ktorú používatelia jazyka nemohli predvídať.

Všetky slová, ktoré sú v našej štúdii, sa týkajú pandémie COVID-19 – príklady sú predovšetkým zo slovenských a čiastočne zo zahraničných médií. Rozdelili sme ich do šiestich okruhov: medicínske prostredie, boj a vojna, spolupráca, práca a vzdelávanie, spoločenské kontakty a uvoľňovanie opatrení, tvorivé jazykové hry. Hoci sa na prvý pohľad môže zdať, že do jazyka médií a do lingvistických slovníkov pribudli počas koronakrízy desiatky, ak nie stovky úplne nových slov, nie je to pravda. Mnoho „koronaslov“ sa v slovenskom jazyku aktívne používalo už dávnejšie, aj keď niektoré iba v odbornej komunikácii či v inom význame. Niektoré známe slová nadobudli v zmenených podmienkach koronapandémie novú rezonanciu, ďalšie sa začali uplatňovať v inom kontexte. Tieto nuansy v sémantike slov však môžu byť aj škodlivé, pretože môžu spôsobiť negatívne reakcie mediálneho publika a širšej verejnosti.

Tempo šírenia vírusu, jeho dominancia v médiách a vynútený onlinový kontakt prispeli tiež k vzniku populárnych a módnych koronaslov, z ktorých mnohé prezentujú uvoľnenosť, hravosť až zábavnosť vyjadrovania ako reakciu ľudí na novú situáciu, na jej pochopenie či ako spôsob istej kontroly nad tým, čo sa okolo nich deje. Mnohé tvorivé výrazy súvisia aj so spoločensky vzdialeným kontaktom ľudí, ktorí sa počas koronapandémie nemohli fyzicky stretávať. Takáto jazyková tvorivosť zvyčajne nenachádza svoje uplatnenie v lexikografii, reflektuje však úlohu novej lexiky ako mechanizmu zvládnutia krízy. Predpokladáme, že mnohé z týchto módnych koronavýrazov sa budú používať iba počas pandémie COVID-19. Slová, ktoré majú väčšiu šancu udržať sa v slovnej zásobe aj po pandémii, sú tie, ktoré opisujú trvalé zmeny v živote človeka i spoločnosti.

Résumé

Language develops dynamically with society and people who live in it. It is natural that language becomes highly productive and innovative in times of turmoil and tragedy, which draw people into unforeseen contacts and situations that change their expression. Likewise, the COVID-19 pandemic has pushed people out of their usual (regular) language bubbles and brought them into contact with specialized vocabulary they could not have foreseen.

All the words used in our study in some way refer to the COVID-19 pandemic - examples are mainly from Slovak media and partly from foreign ones. We divided them into six areas: medical environment; struggle and war; cooperation; work and education; social contacts and relaxation of restrictions; creative language games. Although at first glance it may seem that many, if not hundreds, of completely new words have been added to the media texts and linguistic dictionaries during coronavirus crisis, this is not true. Many coronavirus-related words have been actively used in the Slovak language for a long time, although some of them only in professional communication or in another meaning. Some well-known words gained new resonance in changed conditions of corona pandemic; others began to be used in a different context. However, these nuances in semantics of words can also be harmful, as they can cause negative reactions from media audience and general public.

The pace at which the virus has spread, its dominance in the media, and forced online contacts have also led to the emergence of popular and fashionable coronavirus-related words, many of which present relaxation, playfulness, and fun as a reaction of people to a new situation, its understanding or as a way of some control over what is happening around them. Many new creative expressions are also related to the socially distant contact of people who could not physically meet during corona pandemic. Such linguistic creativity usually does not find its application in lexicography, but it reflects the role of new lexicon as a crisis management mechanism. We anticipate that many of these fashionable corona expressions will only be used during the COVID-19 pandemic. Words that have a better chance of staying in vocabulary even after a pandemic are those that describe permanent changes in a person's life and in society.

Kontaktná adresa autorky:

PhDr. Oľga Škvareninová, CSc.

Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda

Námestie Jozefa Herdu 2

917 01 Trnava

e-mail: olga.skvareninova@cm.sk

COMPARISON OF CATEGORIZATION OF VERBS COLLOCATING WITH THE PREPOSITION TO ACCORDING TO LEVIN AND CORPUS-BASED SURVEY

MARIANNA HUDCOVIČOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá analýzou klasifikácie verbálno-predložkových štruktúr typu: sloveso + predložka TO v anglickom jazyku. Autorka porovnáva prístup Beth Levinovej so svojim vlastným triedením slovesno-predložkových štruktúr. Súbor dát bol vytvorený pomocou Pražského závislostného korpusu, konkrétne Pražský Česko-Anglický Závislostný korpus 2.0. Predmetom výskumu boli iba také slovesno-predložkové štruktúry, ktoré boli zo syntaktického hľadiska doplnené predmetom. Neboli zahrnuté štruktúry, kde nasleduje príslovkové určenie zo syntaktického hľadiska, príklady frázových slovies boli taktiež vylúčené. Elektronický korpus ponúkol slovesno-predložkové štruktúry v kontexte celých viet. Slovesno-predložkové štruktúry boli rozdelené do sémantických skupín na základe podobných lexikálno-sémantických vlastností. Každá sémantická skupina je analyzovaná zo syntaktického aj lexikálno-sémantického hľadiska. Boli vytvorené nasledovné sémantické skupiny: “rise to”; “fall to”; “contribute to”; “relate to”; “react to”; “agree to”. Kategorizácia slovies na základe dát z elektronického korpusu bola porovnaná s koncepciou Beth Levinovej. Vo výskume bola použitá kvantitatívna a kvalitatívna analýza a metóda kontrastívnej analýzy.

Abstract

The article deals with the analysis of clasification of verbal-prepositional structures of the type: verb + preposition TO in the English language. The author compares the approach of Beth Levin with her own classification of verbal-prepositional structures. Data collection was provided by the the Prague Dependency Treebank, especially the Czech – English Dependency Treebank 2.0. Subject to analysis were the most frequent verbal prepositional structures containing prepositions TO in English language. Only the examples of objects that contained the preposition TO were included. Any examples of adverbials that contained the preposition TO as well as phrasal verbs were excluded. All verbal-prepositional structures were registered in their full context, i.e. complete sentences. Verbal-prepositional structures were devided into semantic groups, which were created on the base of similar lexico-semantic features. Verbal prepositional structures that belong to the same semantic group are first examined according to two criteria: syntactical relations and lexico-semantic relations. In the survey, qualitative and quantitative approaches are used and the method of contrastive analysis is applied.

Kľúčové slová

anglická predložka "TO", Beth Levinová, kategorizácia, slovesá, slovesno-predložkové štruktúry

Key words

English preposition 'TO', Beth Levin, categorization, verbs, verbal prepositional structures

Introduction

Subject to analysis are verbal-prepositional structures taking the English preposition 'TO'. This preposition belongs to the simple prepositions and belongs to the group of the 5 the most frequent prepositions in the language according to the British National Corpus. In certain cases, it is very difficult to describe the function or the meaning of the individual prepositions. These properties can be revealed in connection with other words they are combined, especially verbs or noun. The prepositions are words that might be dealt in combination with other parts of speech. This is the reason why they are analysed together with verbs in this study.

1. Verb Classes by Levin

Levin (1993) created semantic verb classes by the assumption that the behaviour of a verb, particularly with respect to the expression and interpretation of its arguments, i.e. expressions that help complete the meaning of the predicate, is to a large extent determined by its meaning.

Verb meaning is a key to verb behaviour. Knowing the meaning of a verb helps to know its behaviour. According to Levin (ibid.) the differences in verb behaviour can be explained if the diatheses alternations, which involve a change in a verb's transitivity, are sensitive to particular components of verb meaning.

Alternation means that the verb can occur with a range of possible combinations of arguments and adjuncts in various syntactic expressions.

Some verbs of the similar meaning should belong to the same semantic class. After examining them by alternations, the result is that on the syntactic level, they behave in a different way. To take into account only semantic criterion is insufficient.

A verb's behaviour (Levin, p.11, ibid.) arises from the interaction of its meaning and general principles of grammar. Thus, the lexical knowledge of a speaker of a language must include knowledge of the meaning of individual verbs, the meaning components that determine the syntactic behaviour of verbs, and the general principles that determine behaviour from verb meaning.

Verbs are classified according to diathesis alternations. The alternations are subdivided into 3 main groups on the basis of the syntactic frames involved. These major groups are followed by further divisions of types.

1. Transitivity Alternations.

Alternations involving a change in a verb's transitivity belong to the group of transitivity alternations. These alternations take the form 'NP V NP' alternating with 'NP V' or else 'NP V NP' alternating with 'NP V PP'. The transitivity alternation group involves the *object of transitive=subject of intransitive alternation*. This means that the semantic role of the subject of the intransitive use of the verb is the same as the semantic role of the object of the transitive use of the verb, *unexpressed object alternation, conative alternation, and preposition drop alternation*. Classifying criteria are mostly of the syntactic type.

One of the alternations is *middle alternation*. The intransitive variant of this alternation, the middle construction, is characterized by a lack of specific time reference and by an understood but unexpressed Agent. The middle alternation includes an adverbial or modal element. The middle alternation is described as being restricted to verbs with affected objects, e.g. (Levin, p. 26, *ibid.*):

- a. *The butcher cuts the meat.*
- b. *The meat cuts easily.*

- c. *Bill pounded the metal flat.*
- d. *This metal won't pound flat.*

2. Alternations involving Arguments within the VP.

All of these alternations are displayed by transitive verbs taking more than one internal argument and arise because these verbs allow more than one way of expressing these arguments. This group of alternations includes *Dative, Benefactive, and Locative alternation*. Distinguishing criteria are based on the cases with which the verb is bound.

The Dative alternation is characterized by an alternation between the prepositional frame 'NP1 V NP2 to NP3' and the double object frame 'NP1 V NP3 NP2'. :

- a. *Bill sold a car to Tom.*
- b. *Bill sold Tom a car.*

The group arises from the semantic criteria, the following alternations belong to this group: *creation and transformation, fulfilling, image impression, blame, search, body – part possessor ascension, etc.*

3. “Oblique“ Subject Alternations.

These alternations (Levin, p. 79, 1993) involve a change in the number of noun phrases found with the verb: the verb is found with one less noun phrase in one variant than in the other. These alternations involve verbs that have “agent“ subjects, but that alternatively may take noun phrases as subjects that can be expressed in some type of prepositional phrase when the verb takes its canonical “agent” subject. Such subjects have been referred to as “oblique” subjects because certain prepositional phrases, particularly those expressing nonsubcategorized arguments, are sometimes referred to as oblique phrases.

Following Levin, verb classes are sets of semantically-related verbs sharing a range of linguistic properties, such as possible realizations of arguments and interpretation associated with each possible argument realization. Classification is realized in two ways:

- according to their **semantic content**: manner of motion verbs, sound verbs, change of state verbs, perception verbs, verbs of gestures and signs, weather verbs...
- according to their participation in **argument alternations**: causative, conative, dative, locative, with/against alternation.

2. Methodology

Verbal prepositional structures that belong to the same semantic group are first examined according to two criteria: syntactical relations and lexico-semantic relations. Next, the tendencies for each semantic group are sought. In the survey, qualitative and quantitative approaches are used and the method of contrastive analysis is applied.

Complete sentences with verbal prepositional structures were taken from the Prague Czech – English Dependency Treebank 2.0. Subject to analysis were the most frequent verbal prepositional structures containing prepositions OF and TO in English and their equivalents in Czech (also registered in the full context). All examples of adverbials that contained the preposition OF were excluded as well as all Czech non-prepositional equivalents. The condition was that predicates should be followed by objects from the syntactical point of view. Sometimes the preposition OF was bound to another word other than the predicate, e.g. the qualifier *having plenty of cash*. Cases in which the preposition is bound to the qualifier (such

as *plenty*) were excluded. The verbs *get out of*, *cut off of* are phrasal verbs, thus they did not fulfil the criterion of the full lexical verb with one particle, i.e. preposition. Similarly, complex predicates such as *take control of* were eliminated, because it should not be clear whether the preposition is bound to the verb or the noun.

1. The verbal prepositional structures are classified into groups of verbal-prepositional phrases devised for this particular research. A comparison with the classification of verbs by Levin is made.

2. Verbal prepositional structures that belong to the same semantic group are first examined according to two criteria: syntactical relations and lexico-semantic relations. Next, the tendencies for each semantic group are sought. In the survey, qualitative and quantitative approaches are used and the method of contrastive analysis is applied.

3. The Prague Czech- English Dependency Treebank 2.0 is a sentence-parallel manually annotated treebank. It is a manually parsed Czech- English parallel corpus sized over 1.2 million running words in almost 50,000 sentences for each part. The annotation includes also links to two valency lexicons, PDT- VALLEX for Czech and Engvallex, which contains 6 213 valency frames for 3 823 verbs for English. PDT- VALLEX holds 10 593 valency frames for 6667 verbs. The English part contains the entire Penn Treebank- Wall Street Journal section. The Czech part consists of Czech translations of all of the Penn- Treebank- WSJ texts. The corpus is 1:1 sentence aligned. I used PML- TQ open source search tool for parallel English- Czech treebanks.

3. Analysis of verbal prepositional groups

The following verbal prepositional groups were created: *rise to*, *fall to*, *relate to*, *react to*, *agree to* and *contribute to*.

a) Verbal prepositional group “Rise to”

The most frequent verbal prepositional “to” structure is *rise to*. It was found 238 times. In valency, the following patterns appear: Actor, predicate, Patient, sometimes Origin was added. The “to” phrase that follows the predicate corresponds with the function of the Patient, e.g. *Operating revenue rose 69% to a \$8.48 billion from a \$5.01 billion.* [sic]

Valency slot:

Operating	/revenue	/ rose /	69%/	to a\$ / 8.48 /	billion /	from a\$ /	5.01 /
RSTR	ACT	PRED	RSTR	PAT RSTR	RSTR	ORIG	RSTR

billion.
RSTR

There are synonymous verbs with the meaning *rise to*, e.g. *grow, advance, raise, climb, gain, soar, boost, widen, surge, come, leap*. etc. All of them collocate with the preposition *to*.

The following verbs were found in the data, listed from the highest frequency to the lowest one: *increase, grow, raise, bring, gain, be, soar, boost, advance and lift*.

The verbal prepositional structure *increase to* was translated into the Czech verbs *vzrůst na, zvýšit na, zvednout na, stoupnout na, narůst na*. The valency slot was: Actor, Predicate and Patient. (a), or Actor, Predicate, Patient and Effect. (b).

(a)

[en] *From January to October, the nation's accumulated exports increased 4% from the same period last year to \$50.45 billion.*

Valency slot:

the nation's accumulated exports/	increased / 4% from the same period last year	/to \$50.45
ACT	PRED	PAT

billion.

(b)

[en] *He increases the board to seven.*

Valency slot:

He /	increases	/ the board /	to seven.
ACT	PRED	PAT	EFF

There are three verbs *climb, come* and *inch* that were found as synonymous verbs to *rise*. It can be said that the verb *climb* expresses a neutral meaning and the verb *inch* expresses a certain lexical shade i.e. "to move very slowly." (CIDE, p.716). The verb *come to* was translated as *vyšplhat se*. The translator used an appropriate verb to express the English contents. e.g.

[en] *Sales in the first half came to 159.92 billion yen, compared with 104.79 billion yen in the four-month period.*

The verbs with the meaning to increase in size were found, e.g. *widen, expand* and *swell*. The verbs collocate with the expression of quantity, e.g. *expand the board to 11 members; The Philippine merchandise trade deficit widened to \$1.71 billion during the first eight months of 1989 from \$807 million a year earlier.*

The verbs are of a similar meaning, the difference is that *widen* and *expand* are more frequent in speech than the verb *swell*; all verbs in this group were found once or twice. The valency slot is similar to the previous structures: Actor, Predicate, Patient, e.g.

Valency slot:

assets of all mutual funds / swelled / to a record \$953.8 billion
ACT PRED PAT

Some verbs define the increase in folds, e.g. *double*, *triple* and *quadruple*. All verbs were found once in the data with the preposition *to*, e.g. *profit at Sears's Coldwell Banker Real Estate Group nearly quadrupled to \$81.2 million*

b) Verbal prepositional group “Fall to”

The verbal prepositional structure *fall to* was the second most frequent structure in the data. It represented an antonymous meaning to the first most frequent verbal prepositional structure *rise to*. *Sales fell to \$251.2 million from \$278.7 million*.

Valency slot is similar to the verb *rise to*:

Sales / fell / to \$ 251.2 million / from \$ 278.7 million
ACT PRED PAT ORIG

The verbs *drop*, *sink*, *dip* and *decline* are synonymous verbs with the verb *fall*. *The average dropped 6.40 to 1247.87. The base metal price has dropped 30.3% from a year earlier to 78 cents a pound*. Because of the fact that these verbs are synonymous, it can be expected that they have a similar valency slot: Actor, Predicate, and Patient. In the following example, the functor Difference (DIFF) is present that describes manner, e.g. *The average ACT/dropped PRED /6.40 DIFF /to 1247.87PAT /*

In the databank, there are verbs with a certain lexical shade and these were translated as *klesnout na*. The meaning of the verbs is lexically marked. Here belong the verbs *slide* and *slip*. Both have more than one meaning and the meaning in this context is defined as “to go into a The following verbs were included into the semantic group “fall to“, e.g. the verb *slide*, *collapse*, *edge*, *downgrade*, *ease*, *plunge*, *tumble* and *lose*. *That decline was reflected in revenue for the GM Hughes unit, which edged down to \$2.58 billion from \$2.63 billion*

There is a group of verbal prepositional structures that describe a decrease of a value, position, level in a certain way, i.e. reduction. They are: *cut to*, *lower to* and *slash to*. In the valency slots

for all these verbs there is a verbal inner participant: the Effect (EFF), which is the semantic counterpart of the second object or the verbal attribute (*appoint somebody as somebody*).

Jay Stevens of Dean Witter actually cut (PRED) his per-share earnings (PAT) estimate (PAT) to \$(EFF) 9 from \$9.50 for 1989 and to \$9.50 from \$10.35 in 1990 because he decided sales would be even weaker than he had expected.

The verbal prepositional structure *lower to, slash to, cut to, slow to*. The verb *slash to* that is used in the informal register with a figurative meaning was found as a synonymous expression to the verb with a neutral meaning *cut to*. *He was able to slash the price of the company's least expensive mountain bike to \$279 from \$750.*

The verbal prepositional structure *reduce to* and *trim to* are synonymous and indicate limit. The first one has a neutral meaning. The second one is used in a figurative meaning to its genuine meaning “to cut a small amount of something” (CIDE), in the context of the sentence it defines reduction, e.g. *But Smith Barney's Mr. Doyle, who yesterday trimmed his 1990 Anheuser earnings projection to \$2.95 a share from \$3.10.*

Both of them have a valency slot where the Patient is followed by the Effect, e.g. *It (ACT) would reduce (PRED) its equity stake (PAT) to 15% (EFF)*. The Patient as well as the Effect are valency members that are necessary and the context is not complete without one of them.

The verb *narrow* and *limit* can be put into this group, too. The genuine meaning of the verb *narrow* is: “become less wide,” e.g. *a dirt road narrows to a track of sand*, that is shifted into a figurative meaning, *to limit*, e.g. *Pinnacle's SunCor Development Co. real-estate unit's loss narrowed to \$13.8 million from \$78.4 million.*

c) Verbal prepositional group “Relate to”

This is the first group which expresses another meaning other than rising or falling to a certain position, value, level, etc. There were verbal prepositional structures *connect to, tie to, link to, peg to*, and *apply to* with the similar meaning *relate to*. The individual verbal prepositional structure *relate to* is the representative of the expression with a neutral, basic meaning.

Other verbs that express the meaning ‘relate to’ are *refer to* and *apply to*, e.g. *The word dissemination, it decided, referred only to itself.*

Another meaning of the verb *refer to* is “to describe somebody as somebody.” *“One official newspaper, Legal Daily, even directly criticized Mr. Nixon, who is normally referred to here as an "old friend." (EFF)*

There are some verbal prepositional structures, where the verb *refer* has another meaning: “mention” and was translated as *zmiňovat se o*. In the sentences with this meaning, the valency slot contains the Patient instead of the Effect, e.g. referring to *the victims (PAT)*.

The verbal prepositional structure *apply to* : *apply to elected officials; Under the Delaney clause, which applies to processed food...* In the valency slot, the Predicate is followed by the Patient.

d) Verbal prepositional group “React to”

The following verbal prepositional structures occurred in the databank: *react to*, *respond to* and *alert to*. Their meaning can be described by the definition from CIDE: “to act in a particular way as a direct result of something else. “ (p.1177). The verb *alert* expresses even stronger action. There are only a few examples of the structures with the meaning *react to* in comparison to the group *rise to* or *fall to*. The verb *react* can collocate with the preposition *on* that changes the meaning of the verb and is defined as: “to have a bad effect. “ (CIDE, p. 1177).

e) Verbal prepositional group “Agree to”

The verbal prepositional structures *agree to*, *consent to*, *accustom to* and *acquiesce to* express the meaning *agree to something* in a narrow or a broad sense. The verb *agree* is more frequent in common speech than the verb *acquiesce*, which could be synonymous. It is defined in CIDE as: “to accept or agree to something, often unwillingly. “(p. 12). Another synonymous verb is the verb *consent*. *Consent* is a more formal verb but expresses a similar meaning: “give one’s permission or agreement. “ (CIDE, p. 289). The last verb put into this group is the verb *accustom to*, which can be defined in a broad sense as *agree with certain conditions*. *In a forward-rate agreement, a client agrees to an exchange rate on a future currency transaction. In times past, life-insurance salesmen targeted heads of household, meaning men, but ours is a two-income family and accustomed to it.* In all sentences that belong to this group the valency slot is the same. The Predicate is followed by the Patient that represents the matter of agreement, e.g. *client (ACT) agrees (PRED) to an exchange rate (PAT)*.

f) Verbal prepositional group “Contribute to”

There are only two verbal prepositional structures *contribute to* and *lead to* that were found in the databank and have a similar meaning in the examined sentences, i.e. *to help to cause something*. The typical valency structure contains the Predicate that is followed by the Patient.

Indeed, the earthquake could contribute to a turnaround in the insurance cycle in a couple of ways. it was just another one of the risk factors "that led to the company's decision to withdraw from the bidding," he added.

Another sense is “to write material for publication, TV or radio programme. “ (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, p.252). Because the sentences for this research are taken from the newspaper, this sense occurred frequently. *Laurie McGinley contributed to this article.*

Table 1: English Verbal Prepositional TO Structures

rise to	climb to	slide to
contribute to	happen to	widen to
fall to	gain to	agree to
increase to	slip to	peg to
refer to	soar to	add to
rise to	cut to	react to
tie to	double to	respond to
drop to	apply to	sink to
grow to	boost to	surge to
link to	edge to	attribute to
talk to	plunge to	come to
advance to	lower to	collapse to
decline to	consent to	narrow to
raise to	ease to	slash to
jump to	expand to	leap to
relate to	reduce to	

4. Levin’s classification of verbs taking preposition TO

In the previous sections, verbs collocating with the preposition *to* were analysed and classified. It is possible to compare the previous classification with the Levin’s. Although the number of verbs that Levin examined is impressive, it is still a limited number. There are some verbs in our research and the databank that were not found in any group by Levin, e.g. *boost, consent, reduce, respond, attribute, switch, limit, downgrade, spring, cater, aspire, accustom, etc.* There is a number of verbs that could not be put to any group because their meaning was different, e.g. the verb *lead* in the meaning “causing” is missing and the only meaning that is present is “accompany.” The verbs *trim* and *bring* also were such verbs. Classification of verb classes remains identical with the genuine study *English verb classes and alternations* by Levin. The first group is marked as 9.4. not 1. for better orientation and checking in the genuine study.

9.4. Verbs of Putting with a Specified Direction

These verbs relate to “putting an entity somewhere, typically by moving it in a specific direction.” (Levin, p.114). To this group belong the verbs: *lift*, *lower* and *raise*.

9.3. Funnel Verbs

These verbs relate to “putting an entity in some location in some manner; usually they involve putting entities in spatially confined locations.” Levin says that these verbs are not connected with the preposition *to*. In the corpus 3 examples were verbal prepositional structures containing the verb *dip* and the preposition *to*.

11.2. Slide Verbs

These verbs are described as verbs causing a change of position. The verb that represents this group from the research is *slide*.

13.2. Contribute Verbs

These verbs express the change of possession and are characterized by taking a prepositional phrase. Our research also confirms this fact. To this group belong the verbs: *contribute* and *extend*.

13.3. Verbs of Future Having

These verbs express the change of possession that will take place in the future, e.g. *allocate*.

21.1. Cut verbs

The meaning of these verbs involves notions of motion, contact and effect. To this group belongs the verb *slash*.

22.1. Mix verbs

Levin includes the verbs *add*, *connect*, *join*, *link* and *network* to this group, which collocate with the preposition *to*. Our corpus contained the verbs *add*, *connect* and *link*.

22.3. Shake Verbs

The verbs describe the manner in which things are combined, rather than the result of the combining. The verb *bind* is included in this group.

22.4. Tape verbs

The meanings of these verbs denote the manner/ means in which things are combined. The only representative is the verb *tie*.

22.5. Cling Verbs

The verbs describe attachment of one entity to a second. To this group belongs the verb *cling*.

23.2. Split verbs

There is only one representative of this group, the verb *slip*.

26.5. Knead Verbs

These verbs describe “the bringing about of a change of shape in an entity”; the verb *bend* is included in this group.

31.3. Marvel Verbs

The members of this set of psych-verbs are intransitive verbs. Each takes “an experiencer subject and expresses the stimulus/ object of emotion in a prepositional phrase headed by one of a variety of prepositions.” (Levin, p.193). The verb *react* collocates with the preposition *to*, which is confirmed by our research.

31.4. Appeal Verbs

The group includes intransitive verbs “taking the stimulus as subject and expressing the experiencer in a prepositional phrase headed by one of a variety of prepositions.” (Levin, p. 193). To this group belongs the verb *appeal*.

37.5. Talk Verbs

The verb *talk* belongs to this group and denotes speaking. The verbs that belong to this group collocate with a *to* phrase to express the goal that the communication is directed to.

37.9. Advise Verbs

These verbs denote giving advice or warnings; the verb *alert* belongs to this group.

45.4. Other Alternating Verbs of Change of State

The verbs express externally caused changes of state. The following verbs were put by Levin in this group: *collapse, close, double, ease, expand, narrow, quadruple, sink, swell, triple, tumble, slow* and *widen*.

45.6. Verbs of Calibratable Changes of State

Verbs in this group describe “positive or negative changes along a scale.” They involve entities that themselves have a measurable attribute. (Levin, p.248). Classified in this group is the following verbs from the research: *climb, decline, decrease, drop, fall, gain, grow, increase, jump, rise* and *soar*.

47.8. Verbs of Contiguous Location

These verbs describe “a spatial relation between two entities that are contiguous in space.” (Levin, p. 257). The verb *edge* represents this group.

51.1. Verbs of Inherently Directed Motion

The meaning of these verbs includes a specification of the direction of motion. To this group belong the verbs *advance* and *plunge*.

51.3.2. Run Verbs

Most of the verbs express the manner of moving, e.g. *inch*.

5. Findings

The groups in Levin are created on the basis of mainly semantic but also syntactic criteria. In some groups, verbs grouped together only by semantic criteria prevail, e.g. *run verbs, advise verbs*, etc. In other groups, syntactic criteria prevail and semantic criteria are not taken into account. The result is that the group of verbs have different semantics. When the classification of the verbs in the research is compared with the classification by Levin, there are differences. In the research the main criterion was semantic, examining which semantic features the verbs share. The groups in the research were named after prevailing semantic meanings. Therefore there are differences between the two classifications.

Literature

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2007). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-60499-4

Cambridge International Dictionary of English. (1995). Cambridge: Cambridge University Press.

Kvetko, P. (2014). *Prekladový anglicko – slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1385-5

Kvetko, P. (2015). *English Lexicology In Theory and Practice*. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-639-0

Levin, B. 2009. *English Verb Classes and Alternations. A Preliminary Investigation*. Chicago: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-47533-6

Oxford Advanced Learner's Dictionary. (1995). Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 4311422

Corpus:

Prague-Czech-English Dependency Treebank 2.0

<http://euler.ms.mff.cuni.cz:8183>

Kontaktná adresa autorky:

Marianna Hudcovičová, PhDr., PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Filozofická fakulta UCM

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

marianna.hudcovicova@ucm.sk

POSTAVENIE PODMIENKOVÝCH VIET V ANGLICKOM JAZYKU A ICH SPRÁVNE POUŽÍVANIE VO VYUČOVACOM PROCESE JÁN STRELINGER

Abstrakt

V našej práci sme si vybrali tému postavenia a využitia podmienkových viet a súvetí v anglickom jazyku, keďže v konkrétnom vyučovacom procese sa vyučuje niekoľko typov podmienkových viet a uplatňujú sa rôzne techniky vo vzťahu k špecifickej didaktickej situácii a správnym výberom podmienkových viet ako súčasti gramatického obsahu a uplatnením komunikatívnej metodológie ich vyučovania sa prispeje k rozvoju lingvistickej subkompetencie ako súčasti komunikatívnej kompetencie študenta.

Abstract

We choose a topic of the position and use of conditional sentences and clauses in English language because in a concrete educational process are taught different conditional sentences and applied various techniques with respect to a specific didactical situation and the right choice of conditional sentences as a part of grammar and application of communicative methodology contributes to the development of linguistic subcompetence as a part of communicative competence of a student.

Kľúčové slová

podmienkové vety, súvetia, gramatika, používanie, vyučovací proces, študenti

Key words

conditional sentences, clauses, grammar, use, teaching process, students

1. Základné typy podmienkových súvetí použitých v anglických učebniciach

Podmienkové vety sú v jazyku bežne používané, hoci študenti a niekedy aj pedagógovia namietajú, že nie sú až tak dôležité, aby ich bolo treba učiť do detailov. Vyskytujú sa však tak v bežnej konverzácii, ako aj v akademickej próze. 'With clauses of condition, speakers explicitly mark the conditions on the truth of what they are saying, including both real and unreal conditions.' (Biber 1999:821) Základné vzory podmienkových súvetí, ktoré sú všeobecne prezentované študentom v súčasnosti používaných v zahraničných učebniciach sú nasledovné:

Real possibilities

First conditional sentences sú založené na fakte v reálnom čase, vyjadrujúce možnú podmienku a jej pravdepodobné dôsledky v prítomnosti, alebo budúcnosti

If + Present Simple + will If it *rains*, we will stay at home.
You *won't* pass the exams if you *don't* revise.

If + Present Perfect + modal If you've *finished* your work, you *can* go home.

If + Present Continuous + imperative If you *are feeling* ill, go home and *get* into bed.

If môže nahradiť unless (if not), Unless I hear from you, I'll arrive at 8 o'clock.

In case (because of the possibility) I'll take my umbrella *in case* it rains

Prvý typ podmienkových viet môže tiež vyjadrovať rozličné funkcie (z ktorých všetky vyjadrujú možnú podmienku a pravdepodobný dôsledok):

a threat If you do that again, I'll kill you.

a warning Careful! If you touch that, you'll burn yourself.

an offer I'll post the letter if you like

a promise If you lend me 100 pounds, I'll love you.

Jednoduchý prítomný čas sa spravidla používa v *if* – clauses, ale v určitých situáciách môže byť po podmienkovej spojke použité aj *will/won't*, keď modálne sloveso:

has a volitional meaning: If he'll pay, I'll go with him.

expresses timeless and habitual prediction: If drugs will help him, this drug should do the job.

Express a polite request, especially in business letters We shall be glad *if you will* send us your catalogue

V obchodných listoch sa v týchto prípadoch vyskytuje aj *would*, čo znie zdvorilejšie.

Unreal situations

Second conditional sentences nie sú založené na fakte. Používajú sa na vyjadrenie nereálnej situácie, hypotetickej podmienky, (ktorá je v protiklade s realitou v prítomnosti a budúcnosti) a ich pravdepodobnými dôsledkami. Situácia alebo podmienka je nepravdepodobná, nemožná, imaginárna alebo v protiklade so známymi faktami. Nereálnosť je vyjadrená posunom časov od prítomného k minulému.

If + Past Simple + would If I *won* some money, I'd go round the world.

I'd give up my job if I *didn't* like it.

If + were + would I'd help you if it *were* possible.

Were sa používa namiesto *was* vo formálnom štýle. If I *were* you, I'd apologize to her.

If + Past Simple + modal auxiliary I *could* buy some clothes if I *had* some money.

If you *wanted* that job, you' *d have to* apply very soon.

Rozdiel medzi prvou a druhou podmienkou nie je v čase, obidve podmienky sa vzťahujú na prítomnosť a budúcnosť, rozdiel je v pravdepodobnosti. Prvé podmienkové vety sú reálne a možné (If it rains this weekend... in England). Druhý typ podmienkových viet vyjadruje situácie, ktoré sa pravdepodobne nestanú. Použitím tvarov minulého času, hovoriaci vyjadruje situáciu menej pravdepodobnú, alebo nemožnú, alebo imaginárnu. (If it rained in Sahara desert, ...)

Third conditional sentences nie sú založené na fakte. Vyjadrujú situáciu, ktorá je v protiklade s realitou v minulosti. Táto realita je vyjadrená posunom časov od minulého do predminulého (Past Perfect).

If + Past Perfect + Past Perfect modal

If you ' *d come* to the party,
you' *d have had* a great time.
I *wouldn't have met* my wife
If I *hadn't gone* to France

Je možné, že pre každé z kondicionálnych súvetí platí odlišná časová referencia a výsledkom sú potom zmiešané podmienkové súvetia - **Mixed conditionals** , keďže z hľadiska pravidiel používania časov v hlavnej a vedľajšej vete, kombinujú rozličné kondicionálne štruktúry.

Používame ich vtedy, keď:

Imaginárne minulé udalosti môžu mať následky v prítomnosti, alebo budúcnosti:

If – clause sa vzťahuje na minulosť a hlavná veta na prítomnosť, alebo budúcnosť

If + Past Perfect (ako v tretej podmienke) + would (ako v druhej podmienke)

If he *had broken* the record, he *would be* famous now.

(but he didn't break it in the past, so he isn't famous now)

If they *hadn't invited* me to the party, I *wouldn't be* here.

(but they invited me to the party, so I'm here)

Vyjadrujú sa nimi tiež nereálne prítomné situácie, zvyčajne imaginárne stavy, ktoré by mohli mať nejaké dôsledky v minulosti, *if* clause sa vzťahuje na prítomnosť alebo budúcnosť a hlavná veta sa vzťahuje na minulosť.

If + Past Simple (ako v druhej podmienke) + would + perfect infinitive (ako v tretej).

If he *was/were* a more skilful player, he *would have scored* more points.

(but he isn't a skilful player, so he didn't score more)

If she *didn't speak* a few languages, *she wouldn't have got* that job.

Vedľajšia veta môže byť vyjadrená pomocou *participle clause* alebo *verbless clause*.

Cleared, this side would be very valuable. (If it were cleared ...)

Gramaticky nespojené vety tiež môžu naznačiť podmienkový význam, ale to neznamená, že nie sú spojené významovo, spojenie je naznačené implicitne:

Take this medicine: it will make you feel better. (If you do it, ...)

Vety v súvetí sa často spájajú nielen kvôli významu, ale aj preto, že majú spoločný obsah. Aby sme sa vyhli opakovaniu spoločných rovnakých slov alebo obsahu vo vetách v súvetí, nahradzame ich adekvátnymi gramatickými formami, najčastejšie zámenami, (*cross-reference*):

I'd like some paper if you have any, alebo vynechávame opakované prvky (*commiting*):

I'll open a bank account if you will. (... if you will do so).

Oba tieto javy sú dôležité, pretože skracujú správu a uľahčujú pochopenie významového spojenia.

Komunikatívne významy podmienkových viet

Keďže jazyk je prostriedkom komunikácie medzi ľuďmi, podmienkové vety okrem významu pravdepodobnosti či nepravdepodobnosti splnenia podmienky, vyjadrujú aj náladu, emócie a postoje hovoriaceho, ktorý ich takto používa na ovplyvnenie postojov a správania poslucháča. Niektoré komunikatívne významy už boli prezentované v predchádzajúcom texte, ale všeobecne kondicionálne vety podľa Leecha – Svartvika môžu vyjadrovať nasledovné významy:

- **škálu pravdepodobnosti:** od nemožnosti, určitosti (alebo logickej nevyhnutnosti), možnosti, pravdepodobnosti či nepravdepodobnosti:

If someone were to come to the wrong conclusion, the whole plan could/might be ruined.
(hypotetická možnosť)

If I had to choose, I'd prefer this job to any other. (určitosť, logická nevyhnutnosť)

It looks as if he's ill. (postoj k pravde, zdanie)

- **sklamanie alebo ľútosť:**

I wish that someone had let me know! If only I had known!

- **nesúhlas, vyjadrený taktne:** (často formou otázky):

Don't you think it would have been better if you had told me in advance?

- **prejavenie vôle a z toho najmä vyjadrenie:**

- **ochoty:** The porter will help you if you ask him.

- **zámeru:** He left early in case he should miss the last train.

- **želania:** Shall we cancel the order if it's not needed?

- **dovolenie, súhlas:**

If you were a student, you could travel a half-price (hypotetické)

Would you mind if I opened a window? (taktne požiadanie o dovolenie)

- **hypotetickú povinnosť:**

If you went abroad, you would have to earn your own living.

- **odporúčanie:**

You'd better be quick if you want to catch the train.

- **zákaz:**

You may not go swimming unless you have a certificate.

Ovplyvňovanie iných na dosiahnutie niečoho, konkrétne:

- **zdvorilostnú žiadosť:** I would be very grateful if you would telephone me.

(vyskytuje sa hlavne vo formálnych listoch: I would appreciate if you could ..)

- **mierny rozkaz:** Take this medicine and (then) you'll feel better.

- **návrh:** You can read these two chapters before tomorrow if you like.

- **varovanie:** If you're not careful, that pan will catch fire.

- **prísľub:** Assuming that the order reaches our office by tomorrow, our firm will undertake to _____ to supply the goods by the weekend.

- **hrozbu:** I'll report you if you do that. / Do that, and I'll tell your mother.

- **priateľskú komunikáciu:**

- **ospravedlnenie:** Will you forgive/excuse/if I have to leave early?

Rétorické podmienkové vety

Rétorické podmienkové vety zdanlivo vyjadrujú otvorenú podmienku, majú takú istú štruktúru ako podmienkové súvetie, ale v hlavnej vete v skutočnosti sú silným tvrdením. Možno ich rozdeliť na dva typy:

a) Rétorické podmienkové vety, v ktorých je tvrdenie odvodené z vedľajšej vety a vyjadrujúce, že ak je výpoveď v hlavnej vete zjavne absurdná, výpoveď vo vedľajšej vete je nepravdivá.

If they're Irish, I'm the pope. (Keďže nie som pápež, oni nemôžu byť Íri)

If you believe that, you'll believe anything. (Určite tomu nemožno veriť)

b) Rétorické podmienkové vety vychádzajúce z výpovede vo vedľajšej vete, ktorá je očividne pravdivá, potom aj výpoveď v hlavnej vete je pravdivá. – *If* – clause stojí vtedy na konci podmienkového súvetia.

The package weighed ten pounds i fit weighed an ounce. (Balík isto vážil desať libier)

V hlavnej vete (typ) sa vyskytujú i známe ustálené výrazy, ktoré konštatujú zjavnú nepravdivosť: *I'll eat my hat, He's a Dutchman, I'll be (I'm) damned / hanged*, atď.

If Dave's younger than me, I'll eat my hat. (Určite nie je mladší ako ja.)

I'll /I'm/ damned if apologize. (Isto sa neospravedlím.)

She's nothing if not cruel. (Je krutá.)

Nepriame podmienkové vety

Nepriame podmienky sú otvorené podmienky, ktoré sú závislé od implicitného rečového aktu výpovede, sú teda *style disjuncts*. Tvorí sa najmä pomocou *if*-clause. Možno ich rozčleniť na niekoľko druhov:

a) Vedľajšia veta je konvenčným zdvorilostným výrazom, ktorým si hovoriaci zdanlivo žiada dovoľenie od poslucháča vyjadriť svoju výpoveď. Väčšinou je uvádzaná výrazmi:

if you don't mind my saying so, if I may be (quite) frank with you, If I may say so (without contradiction), if I may be personal, if I may interrupt, if I may change the subject atď.

If you don't mind my saying so, your slip is showing.

b) Vedľajšia veta je metalingvistickou poznámkou, ktorá má poistiť slovné vyjadrenie výpovede buď tým, že hovoriaci upozorňuje, že jeho slovné vyjadrenie nie je celkom presné, alebo nechce aby jeho výpoveď bola pochopená nesprávne, ale v tom zmysle, ako to zamýšľal on. Veta tým explicitne alebo implicitne vyjadruje výzvu na súhlas od poslucháča. Možné výrazy v tomto type viet sú:

if that's the right word, if that's the correct term, if that's the word for it, if you know what I mean, if you like, if I may put so, if you will – formálne atď

His style is florid, if that's the right word. (hovoriaci si nie je istý, či je to správne slovo vyjadrujúce to, čo mal na mysli)

She is resigning, if you know what I mean. (nie je istý, či si poslucháč správne vysvetlil výpoveď a varuje ho, aby si ju interpretoval skutočne tak, ako to bolo povedané a ona sa rozhodla, nebola požiadaná rezignovať)

c) Vedľajšia veta vyjadruje neistotu o mimojazykových vedomostiach potrebných na správnu interpretáciu výpovede, ktorá môže byť na strane hovoriaceho, ale on môže pochybovať aj o vedomostiach poslucháča. Výrazy bežne používané okrem iných sú:

if I'm correct, If I understand you correctly, if you remember, in case you don't know, atď.

The war was started by the other side, if you remember your history lesson.

d) Vedľajšia veta vyjadruje podmienku, ktorá podmieňuje jeho výpoveď. Vedľajšie vety vyjadrujú určitú neistotu a výpovede môžu mať rôzne významy:

- nepriamej požiadavky: If you're going my way, I need a lift back.

- priamej ponuky: Where did your parents go, if you know?

- nepriamej ponuky: If you want to borrow a shoebrush, there's one in the bathroom.

Ak si je hovoriaci istý splnením podmienky, namiesto *if* použije vetu *so since*.

Since you're going my way, I need a lift back.

Neistota podmienky vo všetkých uvedených typoch nepriamych podmienok pridáva týmto vetám zdvorilostný význam výpovede.

Záver

V našej práci sme popísali na konkrétnych typoch a príkladoch jednotlivé druhy podmienkových viet a súvetí, ktoré sa používajú vo vyučovacom procese a na techniky ktoré sa uplatňujú vo vzťahu k špecifickej didaktickej situácii, a poukázali na fakt, že správnym výberom podmienkových viet ako súčasti gramatického obsahu a uplatnením komunikatívnej metodológie ich vyučovania sa prispeje k rozvoju lingvistickej subkompetencie ako súčasti komunikatívnej kompetencie študenta, ktorý bude schopný efektívnejšie produkovať príslušné typy diskurzu.

Literatúra

EASTWOOD, J.(2000) : Oxford Guide to English Grammar. OUP. Fifth impression , ISBN -10 : 9780194313513

GAVORA, P. REPKA, R. (1979): Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov. Bratislava, SPN, 244 strán

HAIS, K. (2018): Anglická gramatika. Bratislava, SPN, Mladé letá, ISBN: 978-80-10-02888-7, 96 strán

HUDDLESTON, R. (1988): English Grammar: An Outline. Cambridge University Press, ISBN – 10: 0521311527

KUBIŠOVÁ, A - BÁZLIK, M. (1991).: Porovnávací gramatika anglického a slovenského jazyka II. Bratislava, Filozofická Fakulta UK 1991

LEECH, G.- SVARTVIK, J.(1994): A Communicative Grammar of English. Longman Second edition. ISBN -10: 9780582506336

PAULÍNY, E.(1981): Slovenská gramatika (Opis jazykového systému) Bratislava, SPN, 319 strán

QUIRK, R. et al. (2010): A Comprehensive grammar of the English Language. Longman

REPKA, R. (2001): Gramatika a perspektívy jej učenia a vyučovania. Bratislava ,
vydavateľstvo RETAAS, ISBN 80-968231-1-6

RICHARDS, J.C. – RODGERS, T. (2001): Approaches and Methods in Language
Teaching. Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-80365-6

WIDDOWSON, H.G. (1990): Aspects of language Teaching . Oxford University Press
Second impression, ISBN 0-19 437128X

Kontaktná adresa autora:

Mgr. Ján Strelinger, PhD

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Ekonomická Univerzita v Bratislave

jan.strelinger@gmail.com

AKTUÁLNY STAV VÝSKUMU ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI SKÚSENÝCH POUŽÍVATEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU

JANA JAVORČÍKOVÁ – STANISLAV KOVÁČ

Abstrakt

Cieľom predloženej štúdie je teoreticko-systemizačný prehľad aktuálneho výskumu čitateľskej gramotnosti (ČG), resp. súvisiacich aspektov merania čitateľského výkonu pokročilých používateľov anglického jazyka (AJ), t. j. univerzitných študentov a študentiek na Slovensku na úrovni B2 podľa SERR. V štúdii prinášame prehľad relevantných publikácií, ktoré rozdeľujeme na teoretické, kvantitatívne a aplikačné. Porovnávame a hodnotíme jednotlivé publikácie, pričom porovnávame relevantnosť metodológie výskumu pre špecifický výskum čitateľského výkonu v AJ. Výsledkom štúdie je konštatácia, že v danej tematike na Slovensku prevládajú analýzy textu, kým experimentálna kvantitatívna analýza čitateľského výkonu nie je dostatočne zastúpená a predstavuje priestor pre ďalší možný výskum.

Abstract

The main aim of this study is a theoretical and systematic review of present-day research of reading literacy and various related aspects of measuring reading output of advanced users of English language (university students) in Slovakia. The authors cumulated a review of relevant publications, categorized in three fields; theoretical, quantitative and application-related studies. The aim of the study is also to compare and evaluate these sources and their research methodology for the follow-up research. Research outcomes lie in confirmation that most available researches relate to text analysis, whereas quantitative analysis of reading performance of advanced users of foreign language is inadequate and could be a subject of future research.

Kľúčové slová

gramotnosť, čitateľská gramotnosť, literárna gramotnosť, wpm – slová za minútu

Key words

literacy, reading literacy, literary literacy, wpm

Úvod

Schopnosť čítania s porozumením sa s nastupujúcou a čoraz intenzívnejšou technológiou stáva kľúčovou jazykovou zručnosťou, a to v profesionálnom aj školskom prostredí. S nástupom internetu v 90. rokoch dvadsiateho storočia sa informačné toky transformovali do vizuálnej podoby, osobnú prezenciu na hodinách čoraz viac sprevádzajú aj nahrádzajú online kurzy s vopred pripravenými textovými podkladmi a na nich založenou následnou komunikáciou (napr. rámci školskej platformy Moodle). Práve prebiehajúca pandémie v r. 2020 spôsobila zatvorenie škôl, obmedzenie fyzickej prezencie žiakov/študentov a učiteľov, stopercentný presun vyučovania do online prostredia a odôvodnene môžeme očakávať, že mnohé z dočasne implementovaných zmien budú trvalé.

Nové podmienky kladú nové výzvy. Pre spoľahlivé zvládnutie fungovania v online prostredí je kľúčové presne poznať možnosti a schopnosti cieľového recipienta (v školskom prípade študenta), aby nedochádzalo k nadmernej čitateľskej záťaži a redukcii komfortu študenta. Profesionálne združenia a národné inštitúcie na Slovensku už dávno anticipovali spomínané zmeny v dôraze na čitateľský výkon (v dôsledku tejto potreby bol napr. rok 2016/2017 vyhlásený za rok čitateľskej gramotnosti), ako reakcia na túto situáciu prebiehajú mnohé výskumné granty a iniciatívy rôznych inštitúcií (NÚCEM, PIRLS, PISA, TIMSS, TALIS, ICCS, ILILS, PIAAC a pod.).

Kým úsilie o zvyšovanie ČG v materskom jazyku (L1) na základných a stredných školách je odborne dobre zmapované, na univerzitnej úrovni v prostredí skúsených používateľov anglického jazyka (AJ) na vyšších užívateľských úrovniach B2 a C1 nemá zatiaľ systematické spracovanie. Upozorňuje na to aj P. Gavora a M. Matúšková (2010) v článku *Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov*. Preto sa v predkladanej štúdii zameriame na zmapovanie doterajšieho teoretického výskumu k čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov v AJ, ktoré môže slúžiť pre účely ďalšieho výskumu.

1. Z histórie medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti (ČG) v L1 a L2

Problematika receptívnej zručnosti čítanie s porozumením je v odbornom diskurze prítomná od r. 1925, kedy v USA vznikla prvá škola rýchleho čítania (Mistrík, s. 11). Zrýchľujúca sa doba, podnikateľské a výskumné prostredie zintenzívnili úsilie o zvyšovanie čitateľského výkonu už

v 70. rokoch 20. storočia. Na Slovensku sa problematikou rýchleho čítania zaoberal v 80. rokoch 20. storočia Jozef Mistrik (Mistrik, s. 11).

Medzinárodní odborníci sa od 90. rokov 20. storočia zhodujú nad zvyšujúcou sa dôležitosťou čítania s porozumením ako dominantnej zručnosti medzi štyrmi integrovanými zručnosťami. Napr. W. Grabe (1991), Celce-Murcia (2001), Richard a Renandya (2002), Jalilifar, Hayati a Saki (2008) ju považujú za prvoradú zručnosť medzi akademickými zručnosťami univerzitných študentov. Navyše už od 70. rokov 20. storočia odborníci (napr. Eskey, 1973; Anderson, 1982; Carrell, 1998; Celce-Murcia, 2001; Harmer, 2007) považujú čítanie za primárnu zručnosť v edukačnom kontexte pre rozvoj druhého jazyka (cudzieho jazyka, L2).

Aj M. Šipošová v novšej štúdii *Konstruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením ako prostriedok zdokonaľovania odbornej jazykovej spôsobilosti* (2017) upozorňuje, že už Krashen (2004) trvá na tom, že čítanie ako také je dostatočne silné na to, aby viedlo k osvojovaniu si jazyka (language acquisition), ktoré on sám považuje za dôležitejšie ako učenie sa (learning) v súvislosti s ovládaním cudzieho jazykom, nakoľko čítanie je základom jazykového vzdelávania a najsilnejším nástrojom pre rozširovanie slovnej zásoby, zlepšovanie pravopisu a porozumenia.

Okrem toho Krashen (1998) postuluje zásadnú hypotézu o nezávislosti, resp. zvyšujúcej sa zodpovednosti čitateľa v tvorbe významu textu, t. j., že čitatelia si v priebehu procesu čítania opätovne vytvárajú obsahovú náplň textu, čím preberajú v procese komunikácie aktívnejšiu úlohu ako kedykoľvek predtým. Z hľadiska efektívnosti takéhoto procesu nachádzania zmyslu a významu textu už v sedemdesiatych rokoch 20. storočia Hosenfeld zaviedol rozdelenie na tzv. úspešných a neúspešných čitateľov. Vzhľadom na uvedený prehľad riešených tém v rámci medzinárodného výskumu ČG v L1 môžeme konštatovať, že táto téma je v medzinárodnom výskumnom kontexte etablovaná a dobre známa už takmer sto rokov. Na druhej strane, ako upozorňuje Alderson (s. 10-33), exaktné meranie ČG má také nedávno zistené úskalia, že autor považuje meranie čitateľského výkonu za takmer nemožné (často sa namiesto vlastného čitateľského výkonu meria napr. inteligencia, všeobecný prehľad, pamäť a pod.).

Pri meraní ČG v cudzom, napr. anglickom jazyku existuje ešte viac aspektov, ktoré vstupujú do procesu kvalitného a reliabilného merania ČG. Podobne ako pri meraní ČG v L1 sa v L2 často sa namiesto čitateľských zručností merajú napr. jazykové zručnosti. Aj porovnanie

národných výskumov je problematické – Alderson (2005) uvádza, že jednotlivé jazyky majú svoje ortografické, lingvistické a kulturologické špecifiká, ktoré ovplyvňujú meranie, a preto nie je možné uvažovať o absolútne reliabilnom a porovnateľnom medzinárodnom výskume ČG jazykovo rôznorodých používateľov CJ. Verejne sú však dostupné merania ČG napr. iránskych študentov medicíny a pod.

V tejto štúdii, súlade s Gavorom a Matúškovou (2010) poukážeme na absenciu konkrétneho výskumu čitateľských kompetencií, resp. ČG ako takej v konkrétnom kontexte skúsených slovenských používateľov jazyka na úrovni B2-C1 (napr. univerzitných študentov).

2 Národný výskum čitateľskej gramotnosti skúsených používateľov AJ (univerzitných študentov)

2.1 Metodológia výskumu

Pre účely predkladaného teoretického výskumu sme sa zamerali na vedecké a odborné články, publikované výskumy a monografie vychádzajúce na Slovensku alebo v zahraničí, zacielené výlučne na problematiku čitateľskej gramotnosti v cudzom (anglickom) jazyku, resp. výkonu skúsených používateľov AJ (aj všeobecnejšie CJ) na úrovni B2-C1. Môžeme sem však zaradiť aj niektoré univerzálne články, tematicky sa prelínajúce s problematikou ČG z iných disciplín, respektíve jazykov, napr. obecné riešiacie problematiku ČG v L1.

V štúdii sa nebudeme zaoberať bakalárskym a magisterským výskumom, rigoróznymi prácami, populárno-náučnými článkami, ani početnými publikáciami amatérskych a záujmových združení, a ani inými médiami, napr. TV. Tiež sa vzhľadom na obsažnosť témy nie je možné zaoberať čitateľskou gramotnosťou a jej rozvíjaním v iných vedných disciplínach (napr. chémii, matematike), hoci mnohé z existujúcich štúdií výskumu ČG, napr. v prírodných vedách sú mimoriadne kvalitné. V záujme systematickosti však upozorníme na niektoré publikácie, ktoré síce neriešia ČG špecificky u pokročilých používateľov AJ, no majú propedeutickú hodnotu pre úvod do skúmanej problematiky. Ide najmä o:

I) Všeobecné pedagogické publikácie parciálne približujúce aj problematiku ČG, napr. v L1

K tematike ČG u pokročilých študentov AJ je možné čiastočne využiť všeobecné pedagogické zdroje, napr. učebnicu **P. Gavoru** *Úvod do pedagogického výskumu* (1999) a **I. Turka** *Inovácie v didaktike* (2005), resp. učebnicu rovnakého autora, *Didaktika* (2008), ako aj v spoluautorstve vytvorenú publikáciu **I. Turka** a **R. Hirma** *Kľúčové kompetencie* (2003). Všeobecne didaktikou AJ sa zaoberá publikácia dvojice autoriek **I. Cimermanovej** a **Z. Strakovej** *Teaching and Learning English Language* (2005), rozvíjajúcich stratégie z osvedčenej publikácie **R. Repku**

a **P. Gavoru** *Didaktika angličtiny* (1987). **G. Lojová** a **K. Vlčková** sa v novšej publikácii *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků* (2011) zaoberajú integrovanými zručnosťami vo vyučovaní. **K. Veselá** sa špecializuje na problematiku *Teaching ESP in New Environments* (2012).

II) Vybrané publikácie k problematike ČG určené pre nižšie vzdelávacie stupne (ZŠ, SŠ)

Čiastočne je pre navrhovaný typ výskumu možné využiť komplexnú odbornú tvorbu slovenskej odborníčky **O. Zápotočnej**, ktorá sa problematikou ČG zaoberá najmä s ohľadom na zlepšovanie ČG na nižších stupňoch škôl. Pre účely výskumu ČG u vysokoškolákov však veľmi dobre poslúžia jej pozorovania prezentované v publikácii *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní* (Veda, 2012) venuje problematike, avšak v kontexte vzdelávania nižších vekových skupín, na ktoré sa orientuje aj vo svojej ďalšej výskumnej činnosti (napr. *Rozvoj počítačovej literárnej gramotnosti*, 2001; *Modely a úrovně gramotnosti*. In *Gramotnost, vývin a jej možnosti didaktického usmerňovania*, 2003; *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov: pedagogické reflexie výsledkov PISA*, 2009 a mnohé iné).

P. Gavora a kolektív analyzuje rovnakú cieľovú skupinu v publikácii *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa* (2008), kde rieši najmä textové porozumenie u mladších žiakov; no mnohé z jeho návrhov aktivít je opäť možné aplikovať aj na starších žiakov a študentov. Zmieňujeme aj vynikajúcu publikáciu autorky **Z. Humajovej** a **Z. Klačanskej** *Zabudnuté čítanie* (2007) a **L. Liptákovéj** a **D. Cibákovéj** *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní* (2013). K problematike čítania u mladších žiakov a študentov sa obracia napr. aj kvalitné periodikum editoriek **I. Cimermanovej** a **S. Pokrivčákovéj** *O dieťať, jazyku, literatúre/On Child, Language and Literature*. Mnohé z príspevkov možno využiť pri skúmaní čitateľských návykov, výkonov u študentov VŠ.

III) Vybrané publikácie analyzujúce vzťah ČG k vzdelávacím dokumentom a inštitúciám Na Slovensku je ČG meraná a analyzovaná:

III.i V rámci rôznych meraní NÚCEM (Národný ústav pre certifikované meranie vzdelávania), ide o inštitúciu, ktorá zabezpečuje tri typy národného testovania (Maturita, Testovanie 9 a Testovanie 5), spolupracuje však aj s vyššie zmienenými medzinárodnými inštitúciami zabezpečujúcimi meranie ČG (napr. PIAAC, PISA, PIRLS a i.) na rôznych stupňoch vzdelávania.

Napr. v rámci štúdie PISA pod záštitou OECD Education Statistics (ktoré prebieha každé tri roky, ide o zisťovanie a meranie úrovne ČG študentov SŠ. Výsledky študentov SR sa nachádzajú na úrovni 2 –3 z celkových 6 úrovní, čo je základná úroveň gramotnosti pod priemerom OECD. Výsledky merané po roku 2003 ukazujú konštantný pokles o tri až šesť bodov v každom trojročnom cykle. Niektorí autori upozorňujú na “nevyhnutnosť rozvíjať ČG v rámci výučby na terciárnom stupni vzdelávania počas celého štúdia” (Bolečková, s. 26). Veľmi podrobne sa výsledkom PISA za rok 2009 venuje **M. Rehúš** (*PISA 2009. Hlavné zistenia a zlyhania*, 2011) v mimoriadne kvalitnej porovnávacej štúdii jednotlivých školských systémov krajín s úspešnými modelmi vzdelávania, napr. Japonsko, Singapur, ale aj Fínsko, Poľsko a i. Ako zaujímavosť uvádzame, že takmer všetky z týchto krajín upustili od využívania výberu z možností ako testovej položky.

V rámci prebiehajúcich výskumov sa vzťahom ČG k vzdelávacím dokumentom venuje napr. **I. Gregorová** a kolektív v publikácii *Podpora rozvoja čitateľskej gramotnosti v Štátnom vzdelávacom programe* (2011). Širším súvislostiam jazykovej prípravy k kontexte Európskej jazykovej politiky sa venuje **J. Lopusanová** (*Europe's Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities*, 2011; a *Aktuálne otázky jazykovej prípravy na vysokých školách pre potreby trhu práce*, 2016).

Publikácie uvádzané v I, II a III však možno z hľadiska skúmania ČG u skúsených používateľov AJ považovať za všeobecné, resp. špecificky zamerané. V nasledujúcej časti štúdie preto uvádzame podrobný prehľad a analýzu tých publikácií, ktoré možno považovať za kľúčové pre odborný diskurz k ČG používateľov AJ na pokročilej úrovni B2-C1.

2.2 Teoretický výskum čitateľského výkonu a ČG skúsených používateľov AJ na úrovni B2-C1 v AJ na Slovensku

Všeobecne sa problematikou rýchlosti čítania a čitateľského výkonu na Slovensku sa detailne zaoberal v 80. rokoch 20. storočia už zmieňovaný **J. Mistrík** v populárno-náučnej publikácii (*Rýchle čítanie*, 1982; revidované vydanie v 1996) je možné konštatovať, že viacero z jeho pozorovaní je stále relevantné pre výskum ČG v AJ.

Mistrík sa však venuje výlučne čitateľskému výkonu pri vecných textoch, v otázkach umeleckých textov je skeptický, keď uvádza: „...čitateľnosť sa môže ako-tak zisťovať pri vecných textoch, no v žiadnom prípade nie pri umeleckých textoch (nakoľko) umelecké texty sú exaktne nemerateľné preto, že sa v nich so zreteľom na kontext môžu ísť jazykové prvky

uplatniť hoci v celkom protichodnej funkcii, než akú majú normovanú“ (Mistrík, s. 108). Na inom mieste uvádza, že čítanie v inom ako materinskom jazyku je pomalšie, neuvádza však zdroje ani ďalej sa tejto téme nevenuje. Ako sme už uviedli, mnohé z jeho záverov (napr. merania rýchlosti čítania) sú aplikovateľné na výskum ČG v AJ aj v súčasnosti, hoci niektoré vyžadujú revíziu alebo spresnenie.

I) Problematika kognitívnych procesov a ČG v AJ

Komplexne sa problematike kognitívnych procesov v ČG venuje **M. Kopčíková** (2018) v monografickej práci *Kognitívne procesy a čitateľská gramotnosť*. Odcitujeme z recenzie:

Publikácia sa venuje vybraným kognitívnym procesom a ich vzťahu k zručnosti čítať v anglickom jazyku ako cudzom jazyku. Hlavným cieľom je definovať charakter vzťahu medzi vybranými kognitívnymi procesmi a čitateľskými zručnosťami v anglickom jazyku a na základe tohto skúmaného vzťahu ponúknuť čitateľovi podnetový materiál so vzorovými úlohami, ktoré možno využívať na hodinách anglického jazyka s cieľom rozvoja čitateľskej gramotnosti v anglickom jazyku. Výsledky empirického výskumu autorky potvrdili domnienku, že predmetné kognitívne procesy nielen integrujú s čitateľskými zručnosťami v materinskom jazyku, ale taktiež predstavujú dôležitý faktor pri čítaní v anglickom jazyku. V závere práca poskytuje čitateľovi edukačné implikácie, ktoré vychádzajú z výskumných zistení. Výsledky výskumu predstavujú základ pre navrhovaný didaktický materiál vo forme súboru úloh na rozvoj čitateľských zručností s využitím princípov simultánneho a sukcesívneho spracovania informácií^{xvi}.

Ide teda o prepojenie teórie a praxe aplikačným spôsobom. **M. Šipošová** (2017) sa v príspevku *Konstruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením ako prostriedok zdokonaľovania odbornej jazykovej spôsobilosti na ceste ku kompetenciám* sústreďuje na podobne komplexnú „reinterpretáciu Piagetovho modelu pedagogického konstruktivismu, spočívajúceho v princípe, kde si žiak sám konštruuje poznanie, spája významy s poznatkami o svete, ktoré už má, porovnáva informácie, prispôsobuje si ich tak, aby mu dávali zmysel“ (Šipošová, 2017, s. 28). M. Šipošová ďalej delí text na jeho lingvistické a informačné atribúty (Šipošová, 2017, s. 39).

A. Dobiášová v teoretickom článku *Čítanie ako základná jazyková zručnosť u dospelých jedincov* (2019) sleduje dôvody motivácie, resp. demotivácie k čítaniu u dospelých opiera sa však najmä o vlastné pedagogické skúsenosti.

II) Publikácie analyzujúce teoretické penzum pojmov k ČG a taxonómiu príslušných pojmov

Od nástupu internetu, kladúceho zvýšený dôraz na vizuálne a textové informácie v súvislosti so skúmanou problematikou vychádzajú na Slovensku články, riešiace pojmovú základňu ČG

(napr. čo je gramotnosť, formy gramotnosti, napr. numerická, banková gramotnosť, no v súvislosti s jazykovou prípravou najmä podstatu pojmov funkčná, či literárna gramotnosť). Mnohí autori a autorky si všimajú nejednotnosť termínov, rozdiely slovenského a medzinárodného terminologického penza a pod. a snažia sa systematizovať. K takýmto príspevkom zaradujeme napr. článok **A. Tomengovej** *Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja* (2008).

Teoretickými aspektami, taxonómiou termínov a pojmovými diskrepanciami sa zaoberali aj **J. Javorčíková** a **S. Kováč** v štúdií *Gramotnosť verzus čítanie: niekoľko poznámok k pojmovej základni* (2018). Upozornili napr. na nejasné definovanie, resp. prekryvanie významov definícií čitateľskej a funkčnej gramotnosti v slovenskej terminológii a pedagogickej praxi.

III) Publikácie vzťahujúce sa k atribútom textu

Azda najväčší počet slovenských odborníkov sa v kontexte kultivovania ČG venuje problematike textu v AJ – jeho atribútom, dĺžke, náročnosti, atribútom tzv. odborného textu, meraniu textovej náročnosti, problematike autentického vs. neautentického textu a pod.

Staršia publikácia **E. Tandlichovej** *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka* (1991) rieši všeobecné otázky využívania anglického textu na hodinách, na túto publikáciu nadväzujú novšie publikácie **E. Homolovej**, najmä *Využívanie autentického materiálu na hodine anglického jazyka* (2003), zacielená na vysokoškolských študentov, v ktorej autorka definuje autentický materiál za „materiál určený na každodenné potreby, s ktorými prichádzajú do styku rodení hovoriaci a má určitú funkciu v danej spoločnosti – najčastejšie informačnú“ (2006, s. 7). Problematike autentickosti textu v internetovom prostredí sa v poslednej dobe venuje **Ž. Pavlíková** v článku *Možnosti využitia on-line autentických textov na rozvíjanie čítania s porozumením, ako kľúčovej komunikatívnej kompetencie* (2019), v ktorom stanovuje kritériá pre výber vhodného autentického textu.

Z novších publikácií spomenieme napr. *Text vo vyučovaní odborného anglického jazyka* (2017) **K. Gajdáčovej Veselej** (s. 7-15). **E. Molnárová** exaktne definuje pojem „text“ v príspevku *Cudzozajčný text v didaktických súvislostiach* (2017) na podklade vyučovania nemeckého jazyka, mnohé z jej pozorovaní sú však aplikovateľné všeobecne na problematiku ČG v CJ, resp. AJ. Textu a jeho atribútom sa venuje aj príspevok **I. Kunovskej** (2017). *Text – základ výučby cudzích jazykov*. **B. Czéreová** a **H. Mazurová** zvažujú výhody personalizovaných textov v štúdií *Výhody a nevýhody tvorby vlastných učebných materiálov* (2017).

Zaujímavým príspevkom k definovaniu atribútov textu vo vzťahu k typu čítania je príspevok *Čítanie v digitálnom veku a jeho vplyv na čitateľské zručnosti v cudzom jazyku* (s. 9-14) **G.**

Boldizárovvej, ktorá porovnáva čítanie klasických printových textov a online textov, a spolu so zahraničnými odborníkmi potvrdzuje, že na rozdiel od zväčša extenzívneho čítania printových textov, pri online textoch prevláda rýchle čítanie, tzv. skimming, pri ktorom čitatelia čítajú maximálne 80% textu na typickej strane (2019, s. 10).

Vizuálnym aspektom textu sa vo svojom výskume komplexne venuje **I. Kolečáni-Lenčová**, konkrétne napr. v príspevku *Visual literacy v cudzojazyčnej edukácii* (2017, s. 17-26)^{xvi} rieši mimoriadne zaujímavú problematiku prepojenia textu a obrázku. Na tento príspevok myšlienково nadväzuje už zmieňovaná **E. Molnárová** v príspevku *Komunikácia obrazu a textu vo vybraných učebniciach nemeckého jazyka* (2019).

S problematikou textu súvisí aj špecifickejšia oblasť odborného textu (napr. textu z oblasti ekonomiky, poľovníctva a pod.), v ktorej sa však jednotlivé odborníčky a odborníci často sústreďujú na špecifickú oblasť svojej pedagogickej praxe a ich závery často nie je možné aplikovať na výskum ČG všeobecne. Predsa však uvedieme niekoľko príspevkov, v ktorých je možné indikovať všeobecne platné závery, využiteľné pre meranie ČG univerzitných študentov.

Takémuto typu odbornému textu sa venuje napr. **M. Binderová** (*Odborný text vo výučbe anglického jazyka pre potreby polície*, 2017). Autorka ponúka učebné stratégie na prácu so špecifickým odborným textom po osvojení ktorých budú frekventanti lepšie pripravení na prácu s textom. Tematikou odborných textov na odborných univerzitách sa zaoberá aj **J. Štefková** v príspevku *Rozvoj jazykovej zručnosti písania a čítania v odbornom jazykovom vzdelávaní na tu vo zvolene* (2017), či **J. Bolečková a P. Laktišová** v príspevku *Špecifiká tvorby edukačného materiálu pre výučbu odborného cudzieho jazyka v odbore automatizácia* (2019), v ktorom stanovujú princípy pre didaktizáciu autentického textu pre takto špecifickú výučbu a tiež praktické spôsoby, akými možno text didaktizovať. Ústredným cieľom textu v perspektíve cieľa vyučovacej hodiny CJ sa zaoberá **A. Timko** v analýze *Textová pragmatika a jej význam pri čítaní s porozumením cudzojazyčného odborného textu* (2019).

Za mimoriadne prínosné považujeme štúdie o spôsoboch určenia náročnosti (didaktického) textu. **K. Meždejová** približuje exaktné možnosti určenia meraním, alebo odhadom, ktorí robia experti alebo používatelia textu (vyučujúci, žiaci) v príspevku *Aspekt určenia náročnosti odborného textu vo výučbe cudzieho jazyka* (2017). Autorka upozorňuje, že „často sa pritom využívajú dotazníky alebo posudzovacie škály na ktorých respondenti hodnotia jednotlivé aspekty textu“. Cieľom analýzy náročnosti textu je nahradiť intuitívne odhady náročnosti

exaktnými kvantitatívnymi údajmi (Pluskal, 1996, s. 62). Je zaujímavé, že Meždejová aplikuje Mistríkov vzorec aj na anglický text.

Čítanie umeleckého, napr. literárneho textu predstavuje zvláštny príklad pri meraní čitateľského výkonu. J. Mistrík, no i viacerí novší odborníci neodporúčajú kvantifikáciu čitateľského výkonu z dôvodu estetickej funkcie umeleckého textu, vnímanie ktorej je podľa nich nemerateľné. Dovoľme si však tento názor poopraviť – vysokoškolskí študenti humanitných predmetov predstavujú zvláštnu skupinu čitateľov, ktorí umelecký text musia zvládnuť prečítať v stanovenom čase. V niektorých štúdiách ich pracovne označujeme ako tzv. „profesionálnych čitateľov“ (Javorčíková – Kováč, *Motivation to Read: Facts and Myths*, 2017). Čítaniu literárneho textu na hodinách L1 sa venuje napr. **J. Lomenčík**, ktorý skúma porozumenie básne, no i **J. Drengubiaka** *Komunikačné jazykové kompetencie a utilitárnosť literárneho kánonu* (2019), ktorý sa venuje čítaniu klasických textov pri čítaní v latinskom jazyku.

IV) ČG a jej význam v širšom zmysle

Autori sa niekedy pristavujú pri úvahách nad významom čítania a čitateľských kompetencií, buď *per se*, alebo v prepojení na ďalšie zručnosti.

ČG a jej význam pre zvládnutie nárokov VŠ štúdia analyzuje **D. Šulovská** v príspevku *Čitateľská kompetencia ako nevyhnutný predpoklad úspešného štúdia* (2017), pričom upozorňuje na meranú alarmujúcu neschopnosť študentov vyhľadať implicitnú informáciu v texte. Autorka aplikuje aj Wilcoxov párový test.

L. Němečková tiež zdôrazňuje kľúčovú úlohu čítania v procese prípravy absolventov štúdia CJ v príspevku *Čítanie a jeho rola vo výučbe odborného cudzieho jazyka* (2019). Článok opisuje výskum a interpretáciu výsledkov v oblasti čitateľskej gramotnosti študentov informatických odborov na hodinách odborného CJ a prináša tiež hodnotenie textov poslucháčmi z hľadiska zaujímavosti a pútavosti.

Skupina autorov, väčšinou vyučujúcich literárne predmety však poukazuje na prepojenie literárnej a čitateľskej gramotnosti, resp. transferovateľnosť zručností nadobudnutých čítaním literárneho textu do čítania iných typov textov, napr. Odborných, vecných a pod. Vnikajúci príspevok tejto téme predstavuje článok **J. Drengubiaka** *Komunikačné jazykové kompetencie a utilitárnosť literárneho kánonu* (2019), v ktorom hovorí o význame literárneho textu pre požiadavky súčasného vzdelávania.

Špecifickým príkladom transferu čitateľských zručností do profesijných zručností sú prekladové štúdiá. V príspevku *Význam čítania pre budúceho prekladateľa* (2019) **A. Koželová** upozorňuje: „Prekladateľ je v prvom rade sám čitateľom, preto by mal ovládať okrem

východiskového a cieľového jazyka aj základné vlastnosti textu, ktoré najlepšie spozná prakticky, aktívnym čítaním“ (2019, s. 104). Článok sa zameriava na vzťah čítania a prekladania a na súvis čítania s interpretačnou kompetenciou prekladateľa. **J. Lauková** rovnako zdôrazňuje „dôležitosť významu dôkladného čítania cudzojazyčných komunikátov v translatologickej príprave (preklad a tlmočenie). Študentky a študenti vo svojej príprave na preklad a tlmočenie často podceňujú komunikačnú zručnosť čítanie, čoho výsledkom sú napr. časté negatívne posuny a konotácie v súvislosti s obsahom komunikátu“, tvrdí autorka v príspevku *Čítanie ako nevyhnutná súčasť translatologickej prípravy (s dôrazom na tlmočenie)* (Lauková, 2019, s. 123).

V) Testovanie ČG a formy testovania

Z novších príspevkov spomenieme autorku **J. Bolečkovú**, ktorá v príspevku *Testové úlohy na overovanie úrovne receptívnej zručnosti čítania* (2019) v nadväznosti na medzinárodný výskum rozdeľuje tri prístupy k testovaniu čitateľskej kompetencie, pričom sa prikláňa k tretiemu spomínanému prístupu: 1. The factorial approach (faktorálny prístup) – psychometrické hľadisko zohľadňujúce odlišnosti ľudí pre vytvorenie validného jazykového testovania. 2. The reading sub-skills approach (čitateľské sub-kompetencie) – prístup, ktorý predpokladá určitú úroveň jazykovej kompetencie, ktorá môže byť rozvíjaná do ďalších sub-kompetencií. 3. Cognitive approach (kognitívny prístup) – psychické procesy, ktoré študent používa počas práce s textom (napr. pamäťové schopnosti, študijné stratégie a pod.) (Bolečková, 2019, s. 26).

VI) ČG a poruchy vnímania a pozornosti

Čoraz významnejšou oblasťou skúmania ČG je skúmanie čitateľských výkonov subštandardných jedincov s rôznymi poruchami (napr. dyslexia, dysgrafia, dysortografia, autizmus, ADHD, ADD a i.). Mladá slovenská odborníčka **K. Hankerová** sa tejto téme venuje komplexne, za všetky spomenieme jej štúdiu *Dyslexia a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v cudzích jazykoch*, v ktorej sa sústreďuje aj na poruchy pozornosti v súvislosti s čítaním v CJ. Nadviazala tým na ranejši výskum **E. Homolovej** (*Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, 2012), **S. Pokrivčákovej** (*Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia a pozornosti* 2009) a **I. Cimermanovej** (2016), zacielenými na mladších žiakov. V tejto súvislosti upozorňujeme aj na publikáciu Slovenskej asociácie logopédov z autorskej dielne **M. Mikulajovej** a kolektívu *Čítanie, písanie a dyslexia* (2012).

2.3 Kvantitatívny výskum čitateľského výkonu skúsených používateľov CJ (AJ) na Slovensku

Za kvantitatívny výskum považujeme všetky typy výskumu, ktoré kvantitatívne merajú čitateľský výkon (rýchlosť, presnosť) pokročilých používateľov CJ, špecificky AJ.

Vynikajúci referenčný zdroj pre problematiku ČG v L2 predstavujú viaceré štúdie vzťahujúce sa k L1. Za všetky spomenieme článok **P. Gavoru a P. Matúškovej** *Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov* (2010), ktorý približuje výsledky výskumu realizovaného na 133 respondentoch v materskom jazyku (autori využili texty hodnotenia PISA). Autori potvrdili (2010, s. 192), že najlepší výkon podali respondenti v textoch určených na pracovné účely (90,8%), slabší v textoch určených na verejné účely (84,5%) a najhorší v textoch určených na vzdelávanie (81,6%). V porovnaní s 15-ročnými respondentami, riešiacimi rovnaký typ textov Gavora a Matúšková potvrdili nízku úroveň čítania vysokoškolákov (s. 195) a poukázali na nedostatok odborných štúdií v tejto oblasti výskumu (ibid.). Aj viacerí iní autori a autorky poukazujú na priemerné, resp. znižujúce sa výsledky medzinárodných testov. Napr. **B. Šimoniová** v článku v *Pedagogických rozhľadoch* *Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou v súvislosti s výsledkami PISA 2006?* (2008) analyzuje príčiny klesajúceho výkonu slovenských žiakov v slovenskom jazyku, jej závery sú však zaujímavé aj pre výskum ČG u starších čitateľov.

Vo sfére vyučovania AJ na vysokých školách na Slovensku trojica autoriek **M. Lacíková, M. Serdulová a D. Šulovská** (2014) približujú *Výskum rozvoja čitateľských spôsobilostí u študentov prvého ročníka nefilologických odborov*. ČG univerzitných študentov AJ je výlučnou témou článku dvojice autoriek **J. Javorčíkovej a R. Vajdičkovej** *Reading literacy as a key strategy to academic achievements (Čitateľská gramotnosť ako kľúčová stratégia akademických úspechov)*, (2017). Autorky sa zameriavajú na meranie čitateľskej a literárnej gramotnosti, sledujú získavanie priamych, nepriamych informácií a ich interpretáciu, pričom dospievajú k záveru, že univerzitní študenti sú výkonnostne lepšie pripravení odpovedať na v texte explicitne obsiahnuté informácie, avšak majú problémy s uchopením implicitných informácií, ich interpretáciou a kritickým myslením. Ide však o pilotný dotazníkový predvýskum testovaný na pomerne malej vzorke 34 respondentov, ktorý bolo potrebné overiť na reliabilnej vzorke.

S. Kováč (2019) analyzuje čitateľský výkon 93 respondentov v príspevku *Rýchlosť čítania a jej vplyv na porozumenie textu*. Z jeho záverov vyberáme:

Výskum bol realizovaný na vzorke 93 respondentov, ktorí boli študentkami a študentmi vysokoškolského štúdia a dosiahli úroveň B2 v anglickom jazyku podľa Spoločného európskeho rámca pre jazyky. Výskum bol realizovaný pomocou vlastného výskumného nástroja (...).

Výskum priniesol nasledovné poznatky: -priemerná rýchlosť čítania textu na úrovni B2 SERR je 159 slov, pričom polovica respondentov sa pohybuje v rozpätí od 138 po 178 slov za minútu; -priemerná úroveň porozumenia textu je 78 %; -korelácia medzi rýchlosťou a porozumením textu zistená nebola –korelačný koeficient dosiahol hodnotu $r = 0,04$ (celkovo) resp. $r = 0,14$ (vyhodnotené len uzatvorené otázky). Tento rozdiel je zapríčinený tým, že nie všetci respondenti zodpovedali aj otvorené otázky (Kováč, s. 98).

Štúdie prezentované v tejto sekcii predstavujú takmer všetky výlučné zdroje informácií o ČG univerzitných študentov na Slovensku v AJ a naznačujú potrebu cieleného výskumu v tejto oblasti.

2.4 Výskum čitateľského výkonu pokročilých používateľov CJ (AJ) na Slovensku z hľadiska aplikačnej praxe

Poslednou kategóriu článkov a publikácií relevantných pre výskum ČG v AJ univerzitných študentov sú publikácie týkajúce sa konkrétnej aplikácie teoretických záverov na prípravu vyučovacej hodiny, výberu textu, jeho didaktizáciu, a pod. Za takýto typ výskumu považujeme pre účely tejto štúdie všetky typy výskumu, ktoré aplikujú závery na pedagogickú prax, konkrétne vyučovanie AJ, resp. CJ.

J. Bialeková v projektovom výstupe s názvom *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka na gymnáziu* (2014) prináša súbor konkrétnych aktivít zameraných na rozvoj ČG. **J. Javorčíková** v štúdiu *Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka* (2011) analyzuje stav čitateľskej a funkčnej gramotnosti (podľa kompletných kvantitatívnych výsledkov posledných zverejnených meraní PIRLS z roku 2006) a možnosti ich zlepšenia prostredníctvom stimulovania čitateľských návykov a zručností žiakov základných škôl. Analýza poskytuje systematický prehľad lingvistických aktivít v používaných učebniciach anglického jazyka, ktoré majú tzv. literárny potenciál, a preto zároveň komplexne zlepšujú schopnosti žiakov pracovať s prozaickým, dramatickým ako aj poetickým textom a zvládnuť základy práce s takýmto typom textu, t. j. zhrnutie, analýzu, komparáciu, syntézu, kritické zhodnotenie a zaujatie vlastného postoja. Cieľom analýzy je zistenie možností zefektívnenia procesu učenia sa cudziemu jazyku so zámerom úspešného fungovania v novej kultúre. Tento výskum je však orientovaný skôr na analýzu učebníc pre mladších žiakov a možností zlepšovania ČG u tejto cieľovej skupiny prostredníctvom tzv. lingvo-literárnych aktivít. Viaceré závery a postupy je však možné využiť aj pre univerzitných študentov.

V príspevku *Poézia v lingvo-literárnych aktivitách ako metodologický nástroj budovania funkčnej gramotnosti* sa rovnaká autorka opäť vracia k téme rozvoja ČG prostredníctvom poézie, pričom uvádza konkrétne príklady aktivít a cvičení. Tento príspevok môže slúžiť skôr pre učiteľov AJ na 1. stupni vzdelávania v rámci ZŠ. Pre úplnosť uvádzame aj príspevok *Zázračná moc čítania: od čitateľského (seba)uvedomenia k samostatnému čitateľovi* (2018), v ktorom J. Javorčíková analyzuje učebnicu *Reading and Speaking - Advanced* (1996) pre dospelých študentov, ktorá sa, ako autori stanovujú v úvode, zameriava na tréning dvoch integrovaných zručností čítania a rozprávania. Autorka si všíma časovú diskrepanciu medzi jednotlivými aktivitami a neproporčnosť času a výkonu. Ďalej sa venuje rozdielom medzi čítaním v materskom a cudzom jazyku a dôležitosti presnosti a rýchlosti čítania pri rôznych typoch čítania (napr. školskom, zážitkovom a i.). V empirickej časti sa venuje porovnaniu optimálneho čitateľského výkonu (výskumný korpus predstavuje 86 respondentov), pričom potvrdzuje, že až 32,63% respondentov nedokázala správne ohodnotiť svoj čitateľský výkon.

J. Lopušánová sa v článku *Didaktické nástroje – návody pre prácu s autentickým textom* venuje na príklade nemeckého jazyka otázkam didaktizácie textu a skúma prínos rôznych techník práce s textom. K riešenej téme zmiňujeme aj jej aplikačne zameraný článok *Stratégie podporujúce čítanie a porozumenie odborného textu* (2017). Didaktizovaním odborného textu sa v zaoberajú aj **D. Sršníková** a **P. Laktišová** (*Hľadanie nových ciest s cieľom zefektívniť výučbu odborného anglického jazyka*, 2017). **P. Laktišová** navrhuje aj zaujímavý a najnovšou literatúrou odporúčaný spôsob hodnotenia čitateľskej gramotnosti formou čitateľského portfólia (*Čitateľské portfólio ako nástroj rozvíjania čitateľskej gramotnosti a odbornej slovnéj zásoby v kontexte technicky zameranej univerzity*, 2019).

H. Mazurová v zastáva názor, že „čítanie nemá byť len receptívnou jazykovou zručnosťou; študenti musia vedieť s odborným textom aktívne pracovať a používať aj akademické zručnosti a „zručnosti 21. storočia“ na rozvíjanie svojej jazykovej kompetencie v odbornom AJ“ (*Metodika výučby čítania odborných textov na univerzitách*). Príbuznou témou sa zaoberá aj už zmieňovaná **D. Sršníková** (*Rozvoj čitateľskej gramotnosti v technických študijných odboroch*). Na prehĺbenie komplexu čitateľských kompetencií je možné využiť aj metódu CLIL. K tejto téme publikuje **J. Štefková** (*CLIL v tvorbe vyučovacích materiálov*).

Zmienime ešte jednu publikáciu, ktorú považujeme za prínosné k otázkam ČG. **A. Tomengová**, (*Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*, 2010) rieši koreláciu vysokých výkonov pri čítaní a celkových študijných schopností.

2.5 Konferencie

V rámci systematického pohľadu na problematiku ČG v AJ uvádzame aj prehľad konferencií, ktoré riešili problematiku ČG ako hlavnú alebo aspoň významnú tému. Hoci bol rok 2017 vyhlásený za rok čitateľskej gramotnosti, jedinou konferenciou, ktorá si za ústrednú tému kládla ČG u študentov VŠ bola konferencia *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*, konaná ako výstup z grantovej úlohy KEGA010TU Z-4/2017 Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania (organizátorom bola Technická univerzita vo Zvolene). Aj predchádzajúce a nasledujúce ročníky tejto periodickej konferencie však vytvorili priestor pre najnovšie poznatky z oblasti ČG. K podobným podujatiam môžeme zaradiť aj konferenciu medzinárodnú vedeckú konferenciu *Cudzie jazyky v EÚ* (konanú II. 2011).

Záver

Z prezentovaného korpusu článkov, publikácií a výskumov ČG na Slovensku vyplýva:

- väčšina výskumného priestoru ČG je venovaná textu a jeho atribútom, pravdepodobne z dôvodu, že viacero autorov učí odborný jazyk na odborných technických typoch VŠ, resp. učí disciplíny, v ktorých text predstavuje kľúčovú formu predávania informácií (napr. odborné technické články v CJ).
- dostatočné zastúpenie mali aj príspevky didaktického charakteru, týkajúce sa pedagogickej praxe, v ktorých autori spracovali konkrétnu prácu s textom, napr. návrhy hodiny, aktivít a i.
- Najmenej príspevkov však riešilo exaktný kvalitatívny a kvantitatívny výskum čitateľského výkonu skúsených používateľov AJ na úrovni B2, naviac, takmer všetky články pochádzali z autorskej dielne J. Javorčíkovej a S. Kováča, resp. R. Vajdičkovej. To poukazuje na absenciu podobných výskumov, malú možnosť porovnateľnosti výskumov a aj reliabilitu dosiahnutých výsledkov. Otvára to však priestor pre ďalší výskum.

Résumé

The article entitled State of Research of Reading Literacy of University Students in Slovakia summarises and evaluates various sources related to the field of quantitative, qualitative and applied research of reading literacy, reading performance in Slovakia. The authors point out the lack of systematic research and focused quantitative analysis of relevant sample unit, which

causes a research gap between international and national research. The study may serve as a basis for further research in the field.

Literatúra

- [1] 2010. Lisabonská stratégia. In *2008-2010 Úrad vlády SR*. [online]. [cit. 2010-01-20], s. 1. Dostupné na internete: <http://vedomostnaspolocnost.vlada.gov.sk/4754/lisabonska-strategia.php>
- ALDERSON, J. CH. 2005. *Assessing Reading*. Cambridge: CUP. 398 s. ISBN 9780521599993.
- ANDERSON, O.S. (1982). Comprehension of College Age Students: The State of the Art. In *Reading World*, 1982, 21, pp. 213-225.
- BIALEKOVÁ, J. (2014). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka na gymnáziu*. In https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/10_ops_bialekova_jana_-_rozvoj_citatejskej_gramotnosti_na_hodinach_anglickeho_jazyka_na_gymnaziu.pdf
- BINDEROVÁ, M. (2017). *Odborný text vo výučbe anglického jazyka pre potreby polície*, (2017). [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- BINDEROVÁ, M. 2011. Možnosti zefektívnenia práce s odborným textom. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky v EÚ*, II.2011, ISBN 978-80-8054-521-5. s. 14.
- BOLDIZSÁROVÁ, G. (2019). Čítanie v digitálnom veku a jeho vplyv na čitateľské zručnosti v cudzom jazyku, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 9-14. ISBN 978-80-228-3176-5.
- BOLEČKOVÁ, J. (2019). Testové úlohy na overovanie úrovne receptívnej zručnosti čítania, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. ISBN 978-80-228-3176-5. [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- BOLEČKOVÁ, J. – LAKTIŠOVÁ, P. (2019). Špecifiká tvorby edukačného materiálu pre výučbu odborného cudzieho jazyka v odbore automatizácia, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 15-23. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- CARRELL, P.L. (1998). Can Reading Strategies Be Successfully Taught? In *Australian Review of Applied Linguistics*, 1998, 21, pp. 1-20.
- CELCE-MURCIA, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : Thomson Heinle, 2001. ISBN 0-8384-1992-5.
- CIMERMANOVÁ, I. – STRAKOVÁ, Z. (2005). *Teaching and Learning English Language*. Prešov: FHPV PU, 138 s. ISBN 80-8068-340-9.
- CIMERMANOVÁ, I. – POKRIVČÁKOVÁ, S. (2019). *O dieťaťi, jazyku, literatúre/On Child, Language and Literature* (Ročník II2014/1).
- CZÉREOVÁ, B. – MAZUROVÁ, M. (2017). *Výhody a nevýhody tvorby vlastných učebných materiálov*, (2017). [online]. [cit. 2010-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf

- DOBLÁŠOVÁ, A. (2019). Čítanie ako základná jazyková zručnosť u dospelých jedincov, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 44-49. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- DREGNUBNIAK, J. (2019). Komunikačné jazykové kompetencie a utilitárnosť literárneho kánonu, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 50-59. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- ESKEY, D.E. (1973). A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language. In *Language Learning*, 1973, 23, pp. 169-184
- GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. (2017). Text vo vyučovaní odborného anglického jazyka, (2017). s. 7-15. [online]. [cit. 2010-02-24]. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- GAVORA, P. (1998/99). Školská gramotnosť vs. funkčná gramotnosť. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. roč. 45, 1998/99, číslo 5-6. s. 143-7. ISSN 1335 2040.
- GAVORA, P. (1999). *Úvod do pedagogického výskumu*, Bratislava: Polygrafické stredisko UK.
- GAVORA, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*. SK. roč. 52, 2002, číslo 2. ISSN 1338 0982. s. 171-181.
- GAVORA, P. a kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka –príručka pre učiteľa*, Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978 80 89132 57 7.
- GAVORA, P. – MATÚŠKOVÁ, P. (2010). Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In *Pedagogika*. SK. roč. 1, 2010, číslo 3. s. 183-196. [online]. [cit. 2010-02-24]. Dostupné na internete:
- GAVORA, P. – MORÁVKOVÁ, Z. (2001/02). Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. roč. 48, 2001/02, číslo 3-4. s. 84-90. [online]. [cit. 2010-06-24]. Dostupné na internete:
<<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Gavora%20-20Sonda%20do%20citatel'skej%20gramotnosti%20vysokoskolskych%20studentov.pdf>>
- GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O. et al. (2003). Modely a úrovne gramotnosti. In *Gramotnosť, vývin a jej možnosti didaktického usmerňovania*, Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-18698.
- GRABE, W. (1991). Current developments in second language reading research. In *TESOL Quarterly*, 25 (3), 1991, pp. 375-397
- GRABE, W. – STROLLER, F. L. (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Ltd., s. 265.
- GREGOROVÁ, I. et al. (2011). Podpora rozvoja čitateľskej gramotnosti v Štátnom vzdelávacom programe, [online] 2011. [cit. 2017-03-15] Dostupné na internete:
http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Katarina_Vaskaninova_Moznosti_rozvijania_gramotnosti_v_Statnom_vzdelavacom_programe.pdf.
- HANKEROVÁ, K. (2019). Dyslexia a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v cudzích jazykoch. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 50-59. ISBN 978-80-228-3176-5.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.) Harlow: Pearson Education. ISBN 978-1405853118.

-
- HOMOLOVÁ, E. (2003). *Využívanie autentického materiálu na hodine anglického jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2003. 98 s. ISBN 80-8055-788-8.
- HOMOLOVÁ, E. 2006. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov. 2006. 151 s. ISBN 80-8068-509-6.
- HOMOLOVÁ, E. 2012. *Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-226-3.
- HOSENFELD, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. In *System*. 1977, Volume 5, Issue 2, pp. 110-123.
- HUMAJOVÁ, Z. – KLAČANSKÁ, Z. (2007). *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. [online]. [2017-02-01]. Dostupné na internete: [http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/ KI_Citateľska_gramotnost_publicacia.pdf](http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/KI_Citateľska_gramotnost_publicacia.pdf).
- JALILIFAR, A. – HAYATI, A. – SAKI, A. (2008). Question strategies in testing reading comprehension: A comparative study of pre-questioning, post-questioning, and infixing. In *Iranian Journal of Language Studies*. 2008, 2 (2), pp. 115-132.
- JAVORČÍKOVÁ, J. (2011). Poézia v lingvo-literárnych aktivitách ako metodologický nástroj budovania funkčnej gramotnosti, In *Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belii Neosoliensis : humanitné vedy - literárna veda : zborník vedeckých štúdií učiteľov a doktorandov Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici*. / vedec. red. Kristína Krnová ; zost. Eva Homolová ... [et al.]; rec. Genovaité Kačuškiené ... [et al.]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. ISBN 978-80-557-0232-2.
- JAVORČÍKOVÁ, J. (2011). Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka, In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0298-8.
- JAVORČÍKOVÁ, J. – KOVÁČ, S. (2018). Gramotnosť verzus čítanie: niekoľko poznámok k pojmovej základni, In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium [elektronický zdroj] = Linguistic, Literary and Didactic Colloquium : non-conference reviewed collection of papers : zborník vedeckých prác a štúdií / zost. Daniel Lančarič ; rec. Jana Javorčíková, Martina Šipošová, Viera Lagerová*. 49. - 1. vyd. - Bratislava: Z-F LINGUA, 2018. - ISBN 978-80-8177-048-7.
- JAVORČÍKOVÁ, J. – VAJDIČKOVÁ, R. (2016). *Reading Literacy as a Key Strategy to Academic Achievement*. Radom: RSF, s. 115-132. 1/4/2016. ISSN 229-1131.
- JAVORČÍKOVÁ, J. (2018). *Zázračná moc čítania: od čitateľského (seba)uvedomenia k samostatnému čitateľovi*. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte V*. [online]. [cit. 2010-02-24]. s. 8-21. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_v.pdf
- JOHNSON, K. (2014). *Causes for Poor Reading Comprehension*. In: <https://www.linkedin.com/pulse/20140423021016-43860532-causes-of-poor-reading-comprehension>. [Accessed May 4, 2016].
- JUHÁSZOVÁ, J. (2017). *Recepcia cudzojazyčného textu ako východisko pre osvojovanie si (druhého a ďalšieho) cudzieho jazyka*, (2017). [online]. [cit. 2010-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
-

- KARIKOVÁ, S. (2007). *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Banská Bystrica: UMB PF, 2007. 108 s. ISBN 978-80-8083-526-2.
- KLAČANSKÁ, Z. (2007).
(http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/KI_Citatejska_gramotnost_publicacia.pdf)
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2012. Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica : FF UMB, 2012. 139 s. ISBN 978-80-557-0428-9.
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2017. Visual Literacy v cudzojazyčnej edukácii. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen: TU vo Zvolene, 2017, s. 16 –26. ISBN 978-80-228-3002-7.
- KOPČÍKOVÁ, M. (2018). *Kognitívne procesy a čitateľská gramotnosť*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 116 s., ISBN 978-80-555-1999-9.
- KOVÁČ, S. (2019). *Rýchlosť čítania a jej vplyv na porozumenie textu*, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 93-103. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- KOŽELOVÁ, A. (2019). Význam čítania pre budúceho prekladateľa. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 104-112. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- KRASHEN, S. (1998). *Second language acquisition and second language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Portsmouth : NH Heinemann, 2004. ISBN 1591581699.
- KUNOVSKÁ, I. (2017). Text –základ výučby cudzích jazykov, In STRADIOTOVÁ, E. a kol. *Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, 2017, s. 9 –23, ISBN 978-80-263-1344-1.
- LAUKOVÁ, J. (2019). Čítanie ako nevyhnutná súčasť translatologickej prípravy (s dôrazom na tlmočenie) In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 123-133. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- LIPTÁKOVÁ, Ľ – CIBÁKOVÁ, D. (2013). *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 84 s. ISBN 978-80-555-0980-8.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M. – ŠULOVSKÁ, D. (2014). Výskum rozvoja čitateľských spôsobilostí u študentov prvého ročníka nefilologických odborov, In *Philologica 70: Lingua academica 3*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, s. 20-30.
- LAKTIŠOVÁ, P. – SRŠNÍKOVÁ, D. (2017). Potreba odbornej spolupráce v translačnom procese. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen: TU vo Zvolene, 2017, s. 111-120. ISBN 978-80-228-3002-7.
- LENČOVÁ, I. (2010). *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: UMB FHV, 2010. s. 124. ISBN 978-80-557-0054-0.
- LOJOVÁ, G. – VLČKOVÁ, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Praha: Portál, 2011. 231 s.
- LOMENČÍK, J. (2019). Úskalia porozumenia básne v literárnej a didaktickej komunikácii. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 184-194. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- LOPUŠANOVÁ, J. (2011). *Europe's Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities*. In *The University of Žilina : Transcom 2011, Social Studies*, s. 47 –50.

- LOPUŠANOVÁ, J. (2016). Aktuálne otázky jazykovej prípravy na vysokých školách pre potreby trhu práce. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III* [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník vedeckých prác. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2016, s. 148–157.
- LOPUŠANOVÁ, J. (2016). Didaktické nástroje – návody pre práce s autentickým textom. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen: TU vo Zvolene, 2017, s. 121-126. ISBN 978-80-228-3002-7.
- LOPUŠANOVÁ, J. (2019). Stratégie podporujúce čítanie a porozumenie odborného textu. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 134-48. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- MAZUROVÁ, J. (2019). Metodika výučby čítania odborných textov na univerzitách. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 159-68. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- MEDŽEJOVÁ, K. (2017). *Aspekt určenia náročnosti odborného textu vo výučbe cudzieho jazyka*, (2017). [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*, Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MISTRÍK, J. (1982). *J. Rýchle čítanie*, Bratislava: SPN, 118 s.
- MOLNÁROVÁ, E. (2017). *Cudzojazyčný text v didaktických súvislostiach*. In [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- MOLNÁROVÁ, E. (2019). *Komunikácia obrazu a textu vo vybraných učebniciach nemeckého jazyka*, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 175-183. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- MULLIS, I. V. S. – MARTIN, M. O. – KENNEDY, A. M., FOY, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Boston : International Study Center, 2007. [online]. [cit. 2010-06-12]. Dostupné na internete: <http://timss.bc.edu/PDF/P06_IR_Ch2.pdf>
- NĚMEČKOVÁ, L. (2019). *Čítanie a jeho rola vo výučbe odborného cudzieho jazyka*, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 184-194. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- OECD: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/slovakia-pisa-and-piaac-worrying-skill-survey-results>. [Accessed March 2, 2017].
- PAVLÍKOVÁ, Ž. (2019). *Možnosti využitia on-line autentických textov na rozvíjanie čítania s porozumením, ako kľúčovej komunikatívnej kompetencie* In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 216-225. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- PISA country overview (2015). In: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/svk>.
- PLUSKAL, M. (1996). *Zdokonalení metody pro Měření obtížnosti didaktických testů*, In: *Pedagogika*, 46, č. 1. s. 62-76.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2009. *Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia a pozornosti*. In POKRIVČÁKOVÁ a kol. 2009.

- Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta: 2009. ISBN 978-80-210-4974-1.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. (2007). **Čítanie sa učí ako spartakiáda, In: *Nové Školstvo***. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?86>.
- REHÚŠ, M. 2011. PISA. Hlavné zistenia a zlyhania.** [online]. [cit. 2019-06-12]. In: **file:///C:/Users/JAVORC~1/AppData/Local/Temp/MR_PISA%202009%20Analyza.pdf**
- REPKA, R. – GAVORA, P. (1987). *Didaktika angličtiny*, Bratislava: SPN, 1987. ISBN 067-2017-87.
- REPKA, R. – ŠIPOŠOVÁ, M. (2016). *Communicative Approach and the Teaching of English Language Means to Slovak Learners*. Bratislava: L-F Lingua, s. 134.
- RICHARD, J.C., RENANDYA, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge : CUP, 2002. ISBN 978-0521004404
- ROGERS, W. – HARLEY, D. (1999). An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: Susceptibility to test wiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 234. In: <http://dx.doi.org/10.1177/00131649921969820>.
- Speed test (2017): In: <http://www.readingsoft.com/>. [Accessed September 3, 2016].
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY (Serr) (2006). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5.
- SRŠNÍKOVÁ, D. (2019). Rozvoj čitateľskej gramotnosti v technických študijných odboroch. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: TU. s. 226-236. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- STRAKOVÁ, Z. – CIMERMANOVÁ, I. (2005). *Teaching and Learning English Language*. 1. vyd. Prešov: GRAFOTLAČ. 124 s. ISBN 80-8068-340-9.
- ŠIMONIOVÁ, B. (2008). Čo ďalej s čitateľskou gramotnosťou v súvislosti s výsledkami PISA 2006? In *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: MPC, 17, 2008, no. 2. s. 1-2. ISSN 1335-0404.
- ŠIPOŠOVÁ, M. (2017). *Konstruktivistické aspekty v procese rozvíjania čítania s porozumením ako prostriedok zdokonaľovania odbornej jazykovej spôsobilosti na ceste ku kompetenciám*, (2017). [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- ŠTEFKOVÁ, J. (2017). *Rozvoj jazykovej zručnosti písania a čítania v odbornom jazykovom vzdelávaní na tu vo Zvolene*, (2017). [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- ŠULOVSKÁ, D. (2017). *Čitateľská kompetencia ako nevyhnutný predpoklad úspešného štúdia*, (2017). [online]. [cit. 2018-02-24]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_iv_0.pdf
- TANDLICOVÁ, E. (1991). *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*, Bratislava: SPN, 1991. 171 s. ISBN 80 08 00596 3.
- TIMKO, A. (2019). *Textová pragmatika a jej význam pri čítaní s porozumením cudzojazyčného odborného textu*, In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen:

-
- TU. s. 245-253. ISBN 978-80-228-3176-5. Dostupné na internete:
https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vi.pdf
- TOMENGOVÁ, A. (2008). *Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja*, In: Pedagogické rozhľady. – ISSN 1335-0404. – Č. 2 (2008), s. 7-9
- TOMENGOVÁ, A. (2010). *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. 2010. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-8052-353-4.
- TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike*, 2. vyd. Bratislava: MTC, 2005. s. 67 –76. ISBN 80–8052–230–8.
- TUREK, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 620 s. ISBN 8080781989.
- TUREK, I. – HRMO, R. (2003). *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU. ISBN 80-227-1881-5.
- VESELÁ, K. (2012). *Teaching ESP in New Environments*, Nitra: ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-06-7.
- Words per minute. In: <http://www.ako-sa-naucit-skor.com/rychllocitanie-test/>. [Accessed September 10, 2016].
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2009. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov: pedagogické reflexie výsledkov PISA*, (2009). s. 264. [online] [cit. 2016-02-20] Dostupné na internete: <http://www.eku.sk/sk/jazykove-skusky/europsky-referencny-ramec-common-european-framework-of-reference>.
- ZÁPOTOČNÁ, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*, Bratislava: Veda. 142 s. ISBN 978-80224 12 810.

Kontaktná adresa autora, inštitúcia (univerzita, fakulta):

Doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela
Tajovského 40, Banská Bystrica
[jana.javorcikova\(at\)umb.sk](mailto:jana.javorcikova(at)umb.sk)

Mgr. Stanislav Kováč, PhD.

Katedra anglického jazyka a literatúry,
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Šoltésovej 4, Bratislava
[stanislav.kovac\(at\)uniba.sk](mailto:stanislav.kovac(at)uniba.sk)

THE FEMALE IMAGES IN THE NOVEL “JANE EYRE” BY CHARLOTTE BRONTE

SAMAMBET MENGZDA KALMAGAMBETKYZY
SAMETOVA ALTYN SEITBEKOVNA

Abstract

This article is devoted to the question of the image presentation in the novel “Jane Eyre” by Charlotte Bronte. The article defines the concept of representation and analyzes two types of representation of images. Special attention was paid to the features of portrait and psychological characterization of female images in the novel. The article discusses the importance of portrait and psychological representation in the creation and perception of literary images.

Abstrakt

Tento článok je venovaný otázke prezentácie obrázkov v románe „Jane Eyre“ Charlotty Bronteovej. Článok definuje pojem reprezentácie a analyzuje dva typy reprezentácie obrazov. Osobitná pozornosť bola venovaná charakteristikám portrétnu a psychologickéj charakterizácie ženských obrazov v románe. Článok rozoberá význam portrétnej a psychologickéj reprezentácie pri tvorbe a vnímaní literárnych obrazov.

Key words

representation, portrait, image, Jane Eyre, character, Charlotte Bronte.

Kľúčové slová

prezentácia, portrét, Jana Eyrová, charakteristika, Charlotte Bronte

Literary works are one of the most important historical, cultural and sociological sources, as they reflect the existing rules of behavior of a particular culture. For a better understanding the role of women in society, it is important to study the representation of women's images in the work of art. Representation is a reflection of what a person observes, living in a particular society and time. In order to understand the problems of representation, it is necessary to

understand the context of the displayed events, its historical and cultural background. However, consciousness does not recreate “reality”, representation becomes a reflection of images, desirable or hypothetical, which translate primarily the author's idea of reality, but not of it itself. Due to its ambiguity, the concept of representation is found in various fields of science: history, philosophy, psychology, and sociology. This article deals with the representation of female images in the novel “Jane Eyre” by Charlotte Bronte.

The question of representation of the literary images in works of art attracts the attention of many linguists and literary critics. Many researchers distinguish two types of representation of the literary images: portrait and psychological representation of the images.

Some authors often put an equal sign between such concepts as “portrait of a character” and “image of a character”. Currently the problem of image and imagery has received a qualitatively new approach. Linguists study the description of figurative means and try to analyze the mechanisms of their creation, actualization and perception.

Selezneva S.Y. in her work “Linguistic means and cognitive models for describing the appearance of characters in English prose” writes that a literary text is a collection of interacting images that are parts of a simulated picture of the world. At the center of the figurative system of a work of art is an image of a person, characters and their relationships, which is the content of the work, in which the author models objective reality. Moreover, an important component of the model of the real world created by the author is its “recognition” by the reader. A visual picture should be formed in the mind of the reader. To achieve this goal, the writer forms a visual impression produced by the phenomena, events of objective reality and the surrounding people. Verbal description of a character's appearance helps to visualize it, create a mental picture, and create a live visual image [1, p.12].

Currently, most researchers believe that a portrait in a literary work is an integral part of the character's image: “A portrait of a literary character, which is one of the ways to create his image, can be considered as a separate problem, the study of which contributes to a more accurate interpretation of the work of art, revealing its ideological content” [1, p.13]. A portrait of a literary character includes an image of the character's appearance, facial features, figure, posture, facial expressions, gestures, gait, voice, clothing, age, and some other characteristics.

The writer Elizabeth Gaskell, who studied the life and work of Ch. Bronte, wrote about how the image of Jane Eyre was created: “*Once she told her sisters that they were wrong, usually portraying their heroines as beautiful. They replied that it was impossible to make the heroine interesting in another way. Her answer was: you will see that you are wrong: I will*

show you the heroine as ugly and small as I am, and she will be as interesting to the reader as yours" [2, p.53]. The writer sought to create an image opposite to the generally accepted literary beauty. Charlotte Bronte describes the facial features and figure of heroines in sufficient details using colored words for emotive and expressive desired impact on the reader: "*Seen now, in broad daylight, she looked tall, fair, and shapely; brown eyes with a benignant light in their irids, and a fine pencilling of long lashes round, relieved the whiteness of her large front; on each of her temples her hair, of a very dark brown, was clustered in round curls, according to the fashion of those times, when neither smooth bands nor long ringlets were in vogue...*" [4, p.47]. A person's face can express thousands of emotions. The author draws every facial expression using metaphor: "...a wretchedness which kept drawing from me **silent tears**. No sooner had I wiped one **salt drop from my cheek** than another followed. Yet I thought I ought to have been happy, for none of the Reeds were there..." [4, p.24]. The voice of a literary character is also a component of the image. The description of Bessie's voice was: "...**Bessie had a sweet voice** – at least, I thought so. But now, though **her voice was still sweet, I found in its melody an indescribable sadness**. Sometimes, preoccupied with her work, **she sang the refrain very low, very lingeringly...**" [4, p.26]. The writer describes not only the appearance of women, but also clothing and some other characteristics: "*her **dress, also in the mode of the day, was of purple cloth, relieved by a sort of Spanish trimming of black velvet; a gold watch** (watches were not so common then as now) **shone at her girdle. Let the reader add, to complete the picture, refined features; a complexion, if pale, clear; and a stately air and carriage, and he will have, at least, as clearly as words can give it, a correct idea of the exterior of Miss Temple-Maria Temple...***" [4, p.53]. The function of the means is to show the evaluative, in a way, subjective attitude of the writer towards the things described. The reader perceives the image of the character more accurately, thanks to such portrait representation.

The portrait representation is combined with other compositional elements of the literary text. As a result, the two speech forms come together - narration and description. The character's movements, his gestures, facial expressions play an important role and are often mentioned in most cases, so in modern studies, even when considering a mostly static portrait, it becomes necessary to refer periodically to a dynamic portrait.

The principles of creating a portrait, the semantic richness of the components and the completeness of the description are directly dependent on the place of a particular character in the work and determined by the peculiarities of the individual style of the author, his verbal-artistic setting in the work and the genre of the text [3, p.152].

Charlotte Bronte proved herself a master of literary portraiture. Her work is characterized by careful choice of words and phrases used for the portrait representation of female images. In “Jane Eyre”, we can identify two levels of representation of images: the first level of the image is external, visual. Inextricably with this, a second, internal, psychological and deeper one arises. Charlotte Bronte describes female images through portrait characterization in this novel. She gives a portrait description of the main character Jane, when she saw her reflection in the mirror while locked in the red room: “...*All looked colder and darker in that visionary hollow than in reality: and the strange little figure there gazing at me, with a white face and arms specking the gloom, and glittering eyes of fear moving where all else was still, had the effect of a real spirit.*” [4, p.16]. The portrait of Miss Georgiana is described as if she were painted: “*Little darling! – with her long curls and her blue eyes, and such a sweet color as she has; just as if she were painted!*” [4, p.31]. The author was able to show the external beauty of heroine using comparisons. The main character Jane had a very good relationship with the maid Bessie, and through her portrait characteristics we can see what she was like: “*She was pretty, too, if my recollections of her face and person are correct. I remember her as a slim young woman, with black hair, dark eyes, very nice features, and good, clear complexion; but she had a capricious and hasty temper, and indifferent ideas of principle or justice...*” [4, p.35]. A portrait characteristic of Mrs. Reed is also given in details: “*Mrs. Reed might be at that time some six or seven and thirty; she was a woman of robust frame, square-shouldered and strong-limbed, not tall, and, though stout, not obese; she had a somewhat large face, the under jaw being much developed and very solid; her brow was low, her chin large and prominent, mouth and nose sufficiently regular; under her light eyebrows glimmered an eye devoid of truth; her skin was dark and opaque, her hair flaxen; her constitution was sound as a bell; illness never came near her; ...she dressed well, and had a presence and port calculated to set off handsome attire.*” [4, p.43].

On this basis, we conclude that portrait representation of a literary image form a visual image in the mind of a reader. The essence of the portrait as an artistic tool is that the writer reveals the nature of the depicted characters and expresses his attitude to them by describing their appearance, its artistic value is determined by visual clarity.

Psychological representation is one of the forms of representation of literary characters through their external signs. In contrast to the usual portrait, a psychological portrait connects the appearance of the character with the features of the inner world, indicates the state of the soul, and focuses the reader's attention on those details of the external appearance of a person

that carry information about the thoughts, feelings, experiences and moods. Ryabinina M.V. distinguishes two types of psychological representation: a portrait description of the appearance corresponds to the inner world; the appearance and the inner world are correlated according to the principle of contrast. The basis of the first kind of psychological representation is the reader's conviction that a person's appearance is a "mirror of his soul", especially if a person is sincere, unable or unwilling to pretend. The correspondence of portrait features to character traits is a rather conventional and relative thing; it depends on the views and beliefs accepted in a given culture, on the nature of artistic conventions. In the early stages of the development of culture, it was assumed that a beautiful external appearance corresponds to spiritual beauty; positive characters were often depicted as beautiful and in appearance, negative ones as ugly and disgusting. In the nineteenth century, it becomes possible to completely reverse the relationship between the portrait and the character. [5, p.302]. It is obvious that any literary portrait is created by the author by selecting certain language tools that together create a living image of the character. A huge role is played by the vocabulary, which performs a number of functions such as: creating a psychological portrait of the characters' image, an emotional interpretation of the world depicted in the text, and its assessment, detecting the inner emotional world of the author's image, and influencing the reader.

The psychological representation of Jane, given by a speech addressed to Mrs. Reed, allows us to find out the psychological characteristics of both characters: *"I'm glad you are no relation of mine. I will never call you aunt again **as long as I live**. I will never come to see you when I am grown up; and if anyone asks me how I liked you, and how you treated me, **I will say the very thought of you makes me sick, and that you treated me with miserable cruelty**...People think you a good woman, but you are bad, hard-hearted. You are deceitful!"* [4, p.45]. Such psychological description helps to create a three-dimensional psychological portrait of the characters. Different points of view and judgments of the characters help, on the one hand, to identify the psychological state, and on the other hand, the relationship between her and other people. In the novel we can find an image of the thoughts and feelings of the main character, as well as the opinions of others about her, which allows to see the emotional state of Jane and make a psychological portrait of her personality: *"**What a consternation of soul was mine that dreary afternoon! How all my brain was in tumult, and all my heart in insurrection! Yet in what darkness, what dense ignorance, was the mental battle fought! I could not answer the ceaseless inward question – why I thus suffered**; now, at the distance of – I will not say how many years, I see it clearly. **I was a discord in Gateshead Hall; I was like***

nobody there...” [4, p.18]. In this case, the author gives the reader the opportunity to experience all the feelings and emotions that Jane felt, thanks to detailed descriptions of her thoughts by means of syntactical devices. This description clearly and accurately conveys complex psychological processes, changing experiences, thoughts in the soul of the character, expressed by expertly selected psychological portrait details. Psychological representation of Miss Temple given in the perception of Jane, vividly and accurately conveys the image of the character: **“Miss Temple had always something of serenity in her air, of state in her mien, of refined propriety in her language, which precluded deviation into the ardent, the excited, the eager; something which chastened the pleasure of those who looked on her and listened to her, by a controlling sense of awe”** [4, p. 91]. This description shows the author’s desire to describe the superiority of intelligence and internal qualities over the appearance of the character. While depicting a psychological portrait, the author’s main attention is directed to details that reveal the features of the character and her worries: **“...I was in my own room as usual – just myself, without obvious change: nothing had smitten me, or scathed me, or maimed me. And yet where was the Jane Eyre of yesterday? – where was her life? – where were her prospects? Jane Eyre, who had been an ardent, expectant woman – almost a bride, was a cold, solitary girl again: her life was pale; her prospects were desolate”** [4, p. 373]. In this passage we can see how important a role the depiction of the human heart’s experiences plays in the description. The portrait clearly demonstrates the objective characteristics of the author, transmitted in the speech of the character, and Jane’s internal subjective judgment. Thus, the spiritual world of the character is objectively represented by a psychological image. Charlotte Bronte sought to give a dynamic portrait for a more complete coverage of the heart, the inner world of the image. With the help of various stylistic devices such as epithets and repetitions and many other means of language, the writer introduces us the inner world of the character. The described portrait can be considered successfully, if it helps to understand the behavior in the certain situations. The psychological portrait of the character makes more or less clear to the reader the course of his/her reasoning, strategy, and modality of emotional attitude.

The analysis leads to the following conclusions that, portrait in literature is one of the means of characteristics, the writer reveals the typical character and expresses the ideological attitude to them in the image of their appearance. Features of a literary portrait depend on the individual style of the author, genre and, no doubt, the stylistic devices and expressive means. In the presentation of a portrait, the author shows the reader the vision of the world, the values

and relationships. Psychological representations in the novel by Charlotte Bronte serve as an important means of revealing the inner world of the characters; they are closely connected with their worldview and actions, as well as with events occurring in their lives. Psychological portraits reflect the dynamics, fluidity, variability of the inner life and, in general, the strategy for the development of images. With the help of the psychological characteristics, the mental and emotional state, psychological response to certain events is reflected, this type of representation is one way of revealing the image.

References:

Selezneva S.Y. Linguistic means and cognitive models for describing the appearance of characters in English prose / Selezneva S.Y. – M., 2001, 299 c.

Gaskell E. The Life of Charlotte Bronte. - M., 2016, 167c.

Syritsa G. S. The language of portraiture in Leo Tolstoy's novels "War and Peace" and "Sunday" / Syritsa G.S. – M., 1986, 254 c.

Charlotte Bronte. Jane Eyre. / Charlotte Bronte – M., 2019, 574 c.

Ryabinina M.V. Image as a means of psychological characteristics of the character in the stories by G. Alexeyev / Ryabinina M.V. – 2012 Вестник Чувашского университета № 4. 302-306 c.

Author's address and Institution

Menzada Samambet

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Department of Foreign Philology

A. Baitursynov Kostanai State University

Baitursynov Str.47

Qostanai, Kazakhstan

menzada.samambet@gmail.com

Sametova Altyn Seitbekovna

Master Student

Department of Foreign Philology

A. Baitursynov Kostanai State University

Baitursynov Str.47

Qostanai, Kazakhstan

RECENZIE

Recenzný posudok publikácie

Communicative Activities for Teaching Grammar in Context

Autorky: Martina Šipošová a Krisítina Hankerová

Posudzovaná publikácia je jedným z výstupov grantového projektu VEGA č. 1/0495/17 „Vzťah medzi mentálnymi reprezentáciami systému anglického jazyka, performanciou v metalingvistických úlohách a produkciou v reálnych komunikačných situáciách pri učení sa anglického jazyka“, ktorý sa realizoval na Katedre anglického jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

V ostatných rokoch sa otázka prístupu k vyučovaniu gramatiky angličtiny stala veľmi aktuálnou, čo nepochybne súvisí s novými vedeckými poznatkami z oblasti didaktiky cudzích jazykov a ich aplikáciou do alternatívnych vyučovacích metód. Zdôrazňuje sa predovšetkým význam kontextovej gramatiky a jej potenciál stimulovať interakciu učiacich sa v reálnych cudzojazyčných komunikačných situáciách.

Výskumy uskutočnené v uplynulom období na slovenských školách však poukazujú na hlboko zakorenený tradičný prístup učiteľov k vyučovaniu gramatiky cudzieho jazyka. Ten zväčša spočíva v teoretickej inštrukcii a kontrolovanom mechanickom precvičovaní pravidiel. Žiaci tak nezriedka ovládajú gramatiku, ale nie sú schopní náležite ju použiť v reálnom prehovore.

Autorky publikácie sa rozhodli situáciu na slovenských školách podrobnejšie zmapovať a zostaviť metodickú príručku gramatiky, ktorá by zohľadňovala najnovšie trendy pri vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. Cieľom je motivovať učiteľov k aplikácii komunikatívneho prístupu, resp. usmerniť ich pri výučbe komunikatívnej gramatiky. Príručka má zároveň stimulovať žiakov používať systémové vzorce neizolovane v každodenných životných situáciách, využívajúc potenciál vrodenej dispozície človeka k osvojeniu si komunikačného systému aj pri učení sa cudzieho jazyka.

Publikácia je určená učiteľom angličtiny ako cudzieho jazyka na stredných školách s cieľovou skupinou žiakov vo veku od 15 až 19 rokov (úroveň jazyka B1 alebo B2). Ide o prehľadný metodologický materiál zameraný na najčastejšie problémy spojené s výučbou

anglickej gramatiky. Text je precízne organizovaný do ôsmich širších kapitol, z ktorých sa každá sústreďuje na špecifický gramatický jav (nacvičovanie časov, podmienkových viet, nepriamej reči alebo otázok). Všetky gramatické pravidlá sa najskôr prezentujú implicitne vstupným textom a cvičením, potom nasledujú rôzne aktivity na precvičovanie vybraných štruktúr v komunikatívnom kontexte jazyka a podrobné inštrukcie k metodologickému postupu.

Sme presvedčení, že publikácia osloví všetkých učiteľov angličtiny, ktorí prejavia záujem o svoj profesionálny rozvoj a sú ochotní prelomiť bariéru tradičného spôsobu vyučovania. Využitie tejto univerzálnej a nadčasovej príručky vidíme aj pri príprave žiakov stredných škôl na maturitnú skúšku, prípadne v oblasti pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka.

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.
Filozofická fakulta UK v Bratislave

Recenzia vedeckej monografie

Rošteková, Mária; Badinská, Mária; Javorčíková, Jana. 2019. *Slovak Diaspora & Media*. Banská Bystrica : Belianum, 120 s. ISBN 978-80-557-1578-0.

Problematika vyst'ahovalectva slovenských kultúrnych elít do sveta a tvorba exulantov v zahraničí sa v odbornej literatúre v období ostatných desaťročí dočkala aspoň čiastočnej odozvy. Tentokrát z pera trojice autoriek k téme žurnalistickej a umeleckej tvorby Slovákov v zahraničí vznikla vedecká monografia s príznačným názvom *Slovak Diaspora & Media* (2019).

Mária Rošteková spracovala kapitolu *Migration, Slovak diaspora and media* (s. 11-34), venovanú historickému a politologickému pohľadu na podstatu a evolúciu pojmu „diaspora“. Vychádza zo vzoru židovskej diaspor (v zmysle núteného opustenia domoviny) a klasických definícií pojmu, všima si však aj rozdiely medzi operačnými a postmodernými definíciami. Dospieva k záveru, že diaspora sa v dnešnej dobe považuje za ekvivalent transnacionálnej komunitnej identity: „transnacionalizmus nie je synonymom diaspor, ale diaspor môžu byť nahliadané ako príklad transnárodných komunít“, tvrdí Rošteková (2019, s. 16). V druhej časti kapitoly sa autorka zaoberá konkrétnymi krajaanskými printovými médiami v Severnej Amerike, pričom obhajuje práva emigrantov na vyjadrenie sa v cudzine v rodnom jazyku.

Mária Badinská, slovenská odborníčka na problematiku krajaanských štúdií, sa v kapitole *Turbulent times in the print media of the Slovak diaspora* (s. 35-58) zaoberá historickým pohľadom na aktivity Svetového Kongresu Slovákov v priereze času, analyzuje aj Bulletin svetového Kongresu Slovákov a jeho príspevky. Všima si aj prínos početných periodík, vychádzajúcich v Severnej Amerike, napr. *Slovenský denník*, *Amerikánsko-slovenské noviny*, *Slovák v Amerike*, *Jednota*, *Slovenský hlásnik*, *Bratstvo*, *Viestnik*, *Sokol*, *Svedok*, *Hlas* (Voice), *Zábavník* (Entertainment), *Zornička* (Morning star), *Rarášek* (The Little Devil) a iných, ktoré by si zaslúžili viac pozornosti v rámci slovenského literárneho kánonu.

A napokon, umelecké aspekty tvorby slovenských autorov v Kanade spracovala Jana Javorčíková v kapitole s názvom *Developmental tendencies in literature written by Slovaks in Canada and their reflection in print and visual media* (s. 59-82). Ako napovedá názov, autorka sa snažila postihnúť vývoj literatúry slovenských exulantov v Kanade od počiatkov (začiatkom 20. storočia), kedy prevládali predovšetkým neliterárne druhy textov, cez tzv. zlatý predvojnový vek žurnalizmu, cez povojnové nostalgické lyrické a prozaické diela, sentiment politických exulantov po roku 1968 i odl'ahčený tón ponovembrových ekonomických migrantov a migrantov obdobia bezvízového styku.

Autorka rozdelila slovenských emigrantov v Kanade na päť migračných vln a podrobne sledovala vývin reflexie skúsenosti emigrácie v jednotlivých vlnách. Dovolila si aj hodnotiace stanovisko k umeleckej a výpovednej hodnote jednotlivých vln. A napokon, zistené výsledky prehľadne spracovala do tabuľky, ktorá je využiteľná aj na pedagogické účely.

Predložená monografia pokrýva pomerne veľký rozsah z komplexnej interdisciplinárnej oblasti migrácie Slovákov v zahraničí. Môže slúžiť ako dobrý zdroj informácií pre ďalší výskum v oblasti migrácie a emigrácie, realizovaný na humanitných pracoviskách, aj ako súbor informácií o Slovenských umeleckých a literárnych aktivitách v zahraničí. Je tak istou odpoveďou na konštatáciu z nedávno publikovanej práce zahraničných autorov (Sowa, 1996) o tom, že Slovenská migrácia nevytvorila v zahraničí žiadne pretrvávajúce dielo.

Autorka recenzie:

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Račianska 59

813 34 Bratislava

Recenzia na vedecký zborník

Autorka publikácie: ŠKOVIEROVÁ, Angela, 2019.

A. M. O. S. *Acta miscellanea orbis scientiae*.

**Univerzita Komenského v Bratislave-Ústav cudzích jazykov, 2019. 179 s.,
ISBN 978-80-223-4828-7**

V roku 2019 sme si pripomenuli 100. výročie založenia Univerzity Komenského v Bratislave a vznik Lekárskej fakulty, ktorá bola prvou z jej štyroch zákonom schválených fakúlt. Pri tejto príležitosti na Ústave cudzích jazykov LFUK vynikol zámer osloviť bývalých absolventov Univerzity Komenského (pôsobiacich v súčasnosti aj na iných univerzitách) a pedagógov jazykových pracovísk – katedier, ústavov a ďalších špecializovaných pracovísk zameraných na jazykovú prípravu študentov – a vydať nekonferenčný recenzovaný vedecký zborník *A.M.O.S. Acta miscellanea orbis scientiae*. Publikáciu zostavila pracovníčka Ústavu cudzích jazykov LFUK Angela Škovierová.

Recenzovaná publikácia sa obsahovo orientuje na odborný jazyk, chápaný ako súbor všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v sociálnych, humanitných a prírodovedných odboroch alebo ich špecializáciách, v medicíne, farmácii, pedagogike, biológii, ekonómii, práve a i. Do zborníka sú zaradené jednak príspevky orientujúce sa na širšie kultúrno-historické aspekty dejín jazyka, jednak štúdie zamerané na slovenčinu ako odborný jazyk, ale aj na latinčinu, angličtinu, nemčinu a ďalšie cudzie jazyky, používané v medzinárodnej odbornej komunikácii.

Ako už naznačuje samotný latinský názov vedeckého zborníka – A. M. O. S. *Acta miscellanea orbis scientiae* – tento obsahuje vedecké a odborné články rôzneho zamerania a rôznej formy. Niektoré majú analytický charakter, iné sumarizujú predchádzajúce výskumy a sú skôr prehľadové a informačné. Všetky však spája platforma jazyka ako ťažiska bádania.

Do prvej časti zborníka je zaradené dielo F. Šimona *Henischove dizertačné tézy o frenitíde* zamerané na dejiny medicíny. Autor v ňom predstavuje bardejovského rodáka Juraja Henischa (1549 – 1618) a analyzuje tézy jeho dizertačnej práce, ktoré predniesol v Bazileji v roku 1576. Nasleduje príspevok J. Prívratskej *Jan Amos Komenský jako myslitel o jazyce* venovaný jazykovej pedagogike J. A. Komenského. Autorka stručne zhrňa Komenského metodológiu cudzojazyčného vyučovania, ako aj ciele, obsah, metódy, učebné materiály a ich

využitie vo vyučovacom procese. Pozornosť je tiež venovaná meniacej sa úlohe latinského jazyka v dobovom kontexte. Komenský, hoci bol sám vynikajúcim znalcom latinčiny, sa k jej pozícii v súdobom jazykovom vyučovaní staval kriticky. Posledným článkom medzi historicky orientovanými štúdiami je článok J. Kačalu dotýkajúci sa vývoja náučného štýlu v slovenčine vo vybranom období – *Formovanie prostriedkov náučného štýlu spisovnej slovenčiny v 20. storočí*. Autor sa v ňom zameriava na identifikáciu špecifických črt charakterizujúcich stav a vývin prostriedkov náučného štýlu v jednotlivých vývinových etapách spisovnej slovenčiny, t. j. v tzv. martinskom období, medzivojnovom období a v období súčasnej spisovnej slovenčiny.

Druhú časť zborníka *A.M.O.S. Acta miscellanea orbis scientiae* tvoria príspevky s vlastným výskumom v didaktike, fonológii a v jazykovede. I. Čermáková je autorkou štúdie *Modelace dialogu při výuce češtiny pro cizince na lékařských fakultách*. Príspevok ukazuje a predkladá konkrétne návrhy ako vytvárať dialógy a ako vypracovať sadu otázok kladených lekárom pacientovi, vychádzajúcich z potrieb anamnézy jednotlivých lekárskeho odborov, a ako primeraným spôsobom zachytiť variabilitu možných odpovedí pacienta. Venuje sa aj konkrétnym problémom, ktoré môžu vzniknúť jednak pri samotnej výučbe jazyka, jednak neskôr na praxi študentov v nemocniciach. Predmetom výskumu A. Molnárovej a I. Grežovej je *Dĺžka nemeckých samohlások ako didaktický problém vo vyučovaní nemeckého jazyka*. V práci sa zamerali na charakteristiku nemeckého a slovenského vokálneho systému, ich porovnaním upriamujú pozornosť na možné problematické oblasti výslovnosti nemeckých samohlások. Zároveň predstavujú špecifiká grafickej fixácie nemeckých samohlások a uvádzajú jej možné problematické oblasti, ktoré podložili výsledkami uskutočneného empirického výskumu. Napokon trojica autoriek K. Klimentová, V. Prídavková a A. Klimentová prispela do zborníka článkom *Obohacovanie odbornej slovnej zásoby prostredníctvom preberania lexém z iných jazykov*. Ich štúdia sa zameriava na slovenskú a španielsku odbornú slovnú zásobu z oblasti manažmentu ľudských zdrojov. Konkrétne sa venuje preberaniu anglicizmov a miere ich adaptácie jazykovému systému slovenčiny a španielčiny.

Nasledujú dva príspevky z oblasti lexikografie. M. Fördösová, A. Holúbeková a V. Prídavková sa zamerali na *Vybrané aspekty tvorby šesťjazyčného slovníka z oblasti hipológie*. Zámerom ich príspevku je priblížiť cieľ a charakter projektu vypracovania *Slovensko-anglicko-francúzsko-nemecko-rusko-španielskeho hipologického slovníka*. Oboznamujú čitateľa s obsahovou náplňou jednotlivých etáp plánovanej práce, a v neposlednom rade aj s počiatočnými problémami súvisiacimi s výberom hesiel slovenskej

verzie slovníka. Tie isté autorky V. Prídavková, M. Fördösová, a A. Holúbeková, v spolupráci s K. Klimentovou napísali aj ďalší článok s titulom *Optimalizácia slovníkového hesla vo viacjazyčnom odbornom slovníku*. Na základe teoretických lexikografických východísk a porovnania rozličných prístupov k výstavbe slovníkového hesla v existujúcich slovníkoch hľadajú a navrhujú konkrétnu formu a schému slovníkového hesla vo viacjazyčnom odbornom slovníku predstavenom v predchádzajúcej štúdií.

V ďalšej skupine sú zaradené príspevky tvorené so zameraním na skúsenosti konkrétnych pracovísk. A. Horňáková je autorkou štúdie *Odborný jazyk ako súčasť výučby odbornej praxe v rádiologickej technike*. Cieľom jej príspevku je poukázať na dôležitosť výučby odborného jazyka ako súčasti odbornej prípravy. Na základe vyhodnotenia dotazníkového prieskumu, ktorého respondentmi boli študenti odboru rádiologická technika, konštatuje, že cudzojazyčná odborná výučba realizovaná v simulačnom laboratóriu zvyšuje motiváciu študentov k výučbe a prispieva k efektívnejším výsledkom odborného vzdelávania. Z. H. K. Kendall a Š. Blažková-Sršňová prispeli k problematike článkom *Problem-based Learning in Teaching Languages with Medical Emphasis*. Ich štúdiu je úvodom k používaniu tzv. problémového učenia (PBL) pri výučbe jazykov na 1. Lekárskej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe. Zaoberajú sa vývojom využívania PBL, venujú sa hlavným pojmom PBL a diskutuje ich výhody, nevýhody a ťažkosti. Nakoniec sumarizujú súčasné celosvetové používanie PBL v rôznych prostrediach výučby jazykov. Ďalším v poradí je článok I. Madárovej, ktorá napísala štúdiu *Frustration of International Medical Students in the Slovak Language Acquisition: What Could Help?* Autorka sa v nej zamerala na skúmanie možností riešenia komunikačných problémov zahraničných študentov medicíny v súvislosti s interkultúrnymi nedorozumeniami v komunikácii s dôrazom na kultúrny aspekt a jeho dimenzie v rámci multikultúrneho prostredia v „triede.“ V poslednom príspevku tejto sekcie nazvanom *Špecifiká vyučovania obchodnej angličtiny na univerzitách*, sa A. Mandáková sústreďuje na špecifiká vyučovania obchodnej angličtiny na univerzitách a vyšších odborných školách. Analyzuje odborný jazyk z hľadiska najdôležitejších faktorov výučby, špecifik slovenského jazykového obchodného priestoru, možných problémov pri vyučovaní, komunikatívneho prístupu a rozvíjania komunikatívnych zručností študentov.

Štúdie zaradené v závere zborníka predstavujú profily vybraných pracovísk zameraných na výučbu odborného jazyka. M. Paté prispela do zborníka štúdiou *Interkultúrny prístup k výučbe cudzích jazykov na príklade nemčiny ako cudzieho jazyka*. V jej prvej časti vysvetľuje

samotný pojem „interkultúrny prístup k výučbe cudzieho jazyka“ a v druhej sa venuje vyučovaniu nemčiny ako cudzieho jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

E. Poórová sa zamerala na *Súčasnú výzvu, ktorým čelia učitelia anglického jazyka v odbornej komunikácii na slovenských vysokých školách*. Zaoberá sa v ňom výučbou odbornej angličtiny, ako aj implementáciou anglického jazyka ako prostriedku výučby na vysokých školách, pričom teoretické východiská sú ilustrované prípadovou štúdiou, ktorá prezentuje túto tému na Fakulte sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Príspevky zaradené do recenzovaného zborníka predstavujú veľmi pestrú zmes odborne zameraných materiálov. Každý príspevok je doplnený stručnou informáciou o profesionálnom pôsobení autora a jeho bádateľských záujmoch. Možno konštatovať, že práve pestrosť výskumných projektov, praktických skúseností a teoretických východísk transformovaná do podoby článkov publikovaných v zborníku *A.M.O.S. Acta miscellanea orbis scientiae*, potvrdzuje skutočnosť, že jazyk ako živý nástroj komunikácie (a nie len tej odbornej) sa neustále vyvíja, mení a inšpiruje stále nové generácie jazykovedcov, literátov i pedagógov, ktorí sa špecializujú na výučbu cudzích jazykov aplikovaných v nefilologických odboroch.

Autor recenzie:

Mgr. Ľubomír Holík

Ústav cudzích jazykov

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií

Lekárska fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

lubomir.holik@fmed.uniba.sk

Recenzia publikácie

Raninec, Jozef - Mironov, Sergej (2018). *Dejiny spevu a literatúra spevu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2. doplnené vydanie. 286 s., ISBN 978-80-223-4485-2.

Autorská dvojica, Raninec, J.-Mironov, S., aktívni pedagógovia zároveň na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, svojou publikáciou, resp. už jej 2. doplneným vydaním, sa snažia o vyplnenie chýbajúcej odbornej literatúry na hudobno-edukačnom trhu. Práca sa zaoberá historickým vývojom uplatnenia vokálnej zložky v hudobno-dramatických dielach a v koncertnej piesňovej tvorbe a približuje tvorivú atmosféru ich vzniku. Čitateľovi, v šiestich kapitolách, prinášajú poznanie filozofických a psychologických pohľadov na spev a jeho vznik a tiež, technicko-tvárných prostriedkov hudobného i dramatického obsahu, čo môže napomôcť ich presvedčivému interpretačnému stvárneniu.

Druhé, doplnené vydanie, nadväzuje na publikáciu *Dejiny a literatúra spevu* (Bratislava: Iris 2001), a autori, ako sami uvádzajú, odstránili jej nedostatky, a spresnili a doplnili nové informácie, čiže práca nemá uzavretú, definitívnu podobu, ako tvrdia autori, čím očakávajú od odbornej verejnosti konštruktívnu kritiku, čo možno považovať za pozitívny prístup autorov k dielu.

Spev bol odpradáвна špecifickým hlasovým prejavom človeka, začínajú svoje úvodné myšlienky. Vyjadroval ním prežívané emócie a citové stavy. Bol tiež najprístupnejším interpretačným nástrojom sprostredkovania hudobného a tanečného umenia. Nechýbal pri kolektívnych rituáloch, ceremóniách a náboženských obradoch, ale aj pri individuálnom zážitkovom spracovaní každodenných udalostí. V priebehu historického vývoja sa neustále zdokonaľoval a pozitívne i negatívne ovplyvňoval jednotlivé formy a druhy hudobného a divadelného umenia.

Hudobno-vokálne skladby boli vždy odkázané na živé predvedenie, ktoré sa tradovalo z pokolenia na pokolenie. Vznik písma, vrátane notového, umožňoval zafixovať živé ukážky do literárnych predlôh, scenárov a partitúr, uvádzajú autori. Zároveň zdôrazňujú, že tento materializovaný produkt umeleckého diela je sám o sebe, i z hľadiska estetickej hodnoty,

umŕtveným *produktom* – oživuje ho až *interpret* a v ďalšom slede *vnímateľ*.

V celej práci akcentuje pozícia interpreta na prvom mieste. Hudba je založená na aktuálnej realizácii jej zvukovej podoby, ktorú realizuje práve interpret. Autori v celej práci vyzdvihujú úlohu interpreta, ktorého poslaním nie je len reprodukovat' výsledok tvorivého úsilia autora (autorov) – skladateľov, vyjadrený v grafickej podobe, ale aj objavovať a odhaľovať v umeleckom diele doteraz neodkryté stránky a obohacovať nimi vnímateľov - poslucháčov. Základné kritériá pozitívneho, konštruktívneho a plodného prístupu k sprostredkovaniu posolstva umeleckého diela možno nájsť tiež v historickom priblížení okolností vzniku vokálnych diel a v pochopení ich štýlových zvláštností, o čo sa v celej šírke práce autori práce snažia.

V prvej kapitole analyzujú počiatky spevu v pravekých a starovekých kultúrach a počiatky vokálneho prejavu a jeho funkcie v praveku. Vychádzajú z predpokladu, že hudobné prejavy siahajú až do samého začiatku ľudstva (do doby kamennej, asi 30 tisíc rokov pred n. l.). Poukazujú na Ch. Darwina, ktorý usudzoval, že spev bol prvým dorozumievacím prostriedkom, že predchádzal reči. Vývíjal sa vďaka neustálej kultivácii v procese fylogenézy, stal sa vyjadrovacím a dorozumievacím prostriedkom človeka, čo ho vyčlenilo z ríše zvierat. Hlasová činnosť sa vyvíjala paralelne so zdokonaľovaním sluchu, dýchacieho a fonačného ústrojenstva. Urýchleniu hlasového vývinu napomohla skutočnosť, že hlas sa stal postupne sprostredkovateľom vzájomnej signalizácie medzi ľuďmi a začal plniť spoločenskú funkciu, čím sa všetko v dejinách spevu mení a začína sa nová éra.

„Počiatočný krik, drsný sipot, škrek a hrubý hlas hrtanového záveru sa neustále zjemňoval v dôsledku špecifického vývinu svalstva v hrtanovej úžine a nástupom kmitania hlasiviek,“ vysvetľujú autori na strane 5. Dochádza tým k funkčnému výcviku, rozvíja sa dynamická a melodická škála hlasového prejavu. Vďaka spresňovaniu spojov medzi sluchom a hlasom, nervosvalovej činnosti hlasového aparátu, sa vývojovo utvárali obidva druhy hlasových prejavov: *reč a spev*. Akusticko-fonačná schopnosť vyjadrovať významy hlasovou moduláciou a emocionálno-výrazovou škálou, bola predpokladom a podmienkou druhosignálnej komunikácie.

Aj po vzniku reči, ktorá je odvodená z tohto spoločného základu, zostala emocionálno-estetická kvalita ľudského hlasu sprievodným znakom verbálnej komunikácie i prostriedkom jej

individuálneho ozvláštnenia. Hlas sa stal postupne špecifickým integrovaným nástrojom vyjadrovania hudobných i verbálnych obsahov. Spoločný základ, z ktorého sa vyvinuli spev i reč, má síce biologický pôvod, ale jeho utváranie determinovali jedine sociálne faktory. Po odborne vysvetlených otázkach vzniku a vývinu hlasu, pristúpili autori k odhaľovaniu dejín spevu a jeho literatúry.

Ako prvú historickú epochu spevu analyzujú *pravekú a starovekú kultúru*, prechádzajú nimi postupne v jednotlivých kapitolách až k analýze *stredovekej vokálnej hudby*, kde dominujú isté formy *liturgickej - cirkevnej hudby*, a na konkrétnych príkladoch a ukážkach charakterizujú stredoveký *svetský spev*. Ten potom prechádza do *renesančného hudobného slohu*. Bohatá vokálna tvorba a hudobno - tanečné tradície na území Čiech, Moravy a Slovenska sú vhodným zdrojom príkladu počiatočnej magicko-kultovej produkcie. Šíriteľmi staroslovienských hudobných prejavov boli potulní *speváci- igrici*, ktorí si svojimi piesňami epického a hrdinského charakteru získali značnú obľubu. Kresťanstvo je späté najmä s liturgickým spevom, ktorý preniká na územie Veľkej Moravy a o rozvoj jednohlasného (byzantského) chorálu sa zaslúžili Metodovi žiaci, uvádza autorská dvojica, ktorá veľmi podrobne rozvádza všetky druhy liturgického spevu, druhy chorálu, uvádza príklady, a tiež literatúru - učebnice spevu, ktoré sa v tom čase objavili.

Vokálnej hudbe obdobia *baroka* (1590- 1750) sa publikácia venuje v tretej kapitole. Vychádza z vtedajšieho stavu rozdelenej Európy, na katolícke a protestantské krajiny, čo malo ďalekosiahle spoločenské a kultúrne dôsledky. Vznikli dva rozdielne životné štýly, od ktorých sa odvíjali aj hudobné odlišnosti.

Obrovskou zmenou, ktorá sa presadila v priebehu 17. storočia, uvádzajú autori, bolo nastolenie *dur-molového tonálneho systému*, pretože starý systém cirkevných tónin (módov) bránil rozvoju harmonického myslenia. Ako ďalšiu zmenu ilustrujú na charakteristike barokovej praxe, tzv. *číslovaného basu* (Generalbass). Tak, ako dozrievali premeny hudobnej štruktúry, začal sa presadzovať nový estetický ideál výrazovosti hudby a zrozumiteľnosti textu, ktorý bol inšpirovaný renesančným zámerom, oživiť antickú drámu. Výsledkom bola tzv. *monódia*, jednohlasný spev s inštrumentálnym sprievodom. Schopnosť skladateľa aj interpreta, dramaticky vyjadrovať vnútorné prežívanie, viedla potom ku vzniku kantáty, oratória a opery, uvádza sa práci. V ďalších podkapitolách rieši práca formy chrámovej hudby, zrod hudobnej drámy (opery), a nevynecháva funkciu kastrátov v hudobnej tvorbe a hudobnom živote.

Vokálne baroko v Čechách a na Slovensku a ich veľikáni, ako bol napr. J. D. Zelenka, či B. M. Černohorský v Čechách a J. Šimbracký, S. Bockhorns-Capricornus, či Zachariáš Zarewutius a iní Slováci, a tiež veľké spevníky **Cithara Sanctorum**, *neb žalmy a písne duchovní* (Juraj Tranovský, Levoča, 1636) a **Cantus Catholici** (Benedikt Szöllösi, 1655) uzatvárajú obsah tejto kapitoly so všetkými príkladmi a ukážkami grafických originálov niektorých diel.

Umeleckému smeru, ktorý sa rozvíjal v Európe od polovice 18. storočia – *klasicizmu*, sa J. Raninec a S. Mironov venujú vo štvrtej kapitole. Klasický sloh vyviedol hudbu z mysterióznej zložitosti a z nadmernej šírky mimosvetového idealizmu, akcentujú autori a uvádzajú zároveň, že ide o odklon od zduchoveného baroka, či vyumelkovaného rokoka k prostému, ale skutočnému zobrazeniu reality, k jej zákonitému usporiadaniu podľa prísnych pravidiel antických estetických vzorov. Rovnováha medzi citom a rozumom charakterizovali tvorbu obsahu a formy umeleckých diel. Celá umelecká aktivita bola koncentrovaná v panovníckych a šľachtických dvoroch, kláštoroch a iných cirkevných rezidenciách. Obdobie klasicizmu, uvádzajú autori, sa často zužuje iba na Haydna, Mozarta a Beethovena, ale spolupracovníkmi štýlu boli tiež Taliani, Nemci a Francúzi. Táto kapitola sa ďalej podrobne venuje formám vokálneho klasicizmu v národných kultúrach, vyzdvihuje aj českých skladateľov, ako bol Jakub Jan Ryba. Na Slovensku bol istý časový posun a vrcholná tvorba klasicizmu sa neprejavila v tvorbe domácich skladateľov, ale sa prejavila v interpretácii veľkých diel klasicizmu, obzvlášť vo veľkých mestách ako boli Bratislava a Košice. Najcennejším príspevkom do slovenskej klasickej hudby bola tvorba františkánov, F. X. Budinského, Edmunda Paschu, Paulína Bajana, G. Zruneka, P. Roškovského, či G. Dettelbacha. Tvorili árie, motetá, pastoreále, omše, pašie a vychádzali v nich z prameňov slovenskej ľudovej melodiky. Autori vyzdvihujú aj významnú osobnosť bratislavského hudobného života, a to Antona Zimmermanna, a predstavujú jeho diela čitateľom. Kapitolu uzatvárajú osobnosťami viedenského klasicizmu a ich dielami, ktoré sú hutne prezentované a doplnené ilustráciami z predstavení veľkých svetových scén.

Aké boli vokálne formy v období romantizmu vo Francúzsku, Nemecku, Rakúsku a aká bola talianska vokálna tvorba romantizmu je obsahom piatej kapitoly. Vychádza z filozofie tej doby a upriamuje pozornosť na najväčších skladateľov a hudobný život v národnej tvorbe. Popri spomenutých krajinách a ich skladateľoch, autori nezabúdajú ani na tvorbu slovenskú, českú (B. Smetana, Z. Fibich ai.), poľskú (F. Chopin, S. Moniuszko), maďarskú (F. Erkel), škandinávsku (E. H. Grieg), fínsku (J. Sibelius), anglickú a ruskú (N. A. Titov, a neskôr M. I.

Glinka, A. P. Borodin, N. R. Korsakov, P. I. Čajkovskij a i.). Autori monografie sa nevyhýbajú ani problémom hospodárskeho, kultúrneho i hudobného vývinu na Slovensku v polovici 19. storočia. Vyzdihujú najmä diela J. L. Bellu, V. Figušu- Bystrého, M. Moyzesa, M. Sch. Trnavského a tiež A. Albrechta. Opäť, ako na záver každej kapitoly, sa autori aj v tejto, zoširoka a s encyklopedickým prehľadom venujú literatúre a vokálnej pedagogike ako súčasť edukácie interpretov vokálneho umenia.

Šiestu kapitolu venujú autori vokálnemu umeniu 20. storočia, ktoré je typické svojou rôznorodosťou štýlov a smerov, ktorých zárodoky vznikli už v období romantizmu. Mohutnosť zvuku a veľké obsadenie orchestra bolo zjemnené impresionistami o subtilnú zvukovosť a ďalšími skladateľmi o ténbrové farby. Takmer vo všetkých európskych krajinách fungovalo hudobné školstvo, profesionálne symfonické orchestre, komorné združenia, operné divadlá a koncertná činnosť. Postupne sa prechádzalo od hudobného impresionizmu k expresionizmu, neoklasicizmu, neofolklorizmu....a vznikali významné kompozičné smery a tvorba velikánov, novátorov, ako bol napr. F. Poulenc, S. S. Prokofiev, D. Šostakovič, I. Stravinský, z amerických skladateľov - G. Gershwin, G. C. Menotti a L. Bernstein a iní, ktorí silno ovplyvnili svojím javiskovým citom, dramaturgickými a inštrumentačnými nápadmi celý svet. Osobitnú podkapitolu venujú autori slovenským skladateľom 20. storočia – A. Moyzesovi, E. Suchoňovi, J. Cikkerovi a iným, ešte žijúcim skladateľom 21. storočia. Ich diela sú už autormi publikácie iba vymenované a doplnené rokmi ich vzniku, čím je text veľmi nahustený a horšie čitateľný (ale, je tu zachytené všetko, čo vzniklo z pera hudobných skladateľov). Možno si to bude vyžadovať spracovanie ďalších dejín hudby a spevu 20. a 21. storočia.

Hudobné i dramatické umenie potrebuje k svojej reálnej existencii auditívnu a vizuálnu podobu, je odkázané na živé predvedenie, konštatujú autori. Grafický záznam diel dosiahne aktuálnu umeleckú hodnotu až praktickou realizáciou prostredníctvom sólovej či kolektívnej interpretácie za spoluúčasti poslucháčov a divákov. V prípade vokálnych skladieb určených na koncertné alebo scénické predvedenie vytvorí skladateľ v intenciách textu básnika či libretistu svoj autentický subjektívny umelecký obraz, ktorý zaznamená do notového zápisu, interpreti ho „prečítajú“ a dodajú mu druhotný umelecký obraz v zvukovej, vizuálnej alebo audiovizuálnej podobe, ktorý má tiež charakter jedinečnosti, neopakovateľnosti a subjektívnosti. Aj poslucháč, či divák, ktorému je dielo autorov alebo interpretov adresované, si aktívne mobilizuje fyziologické, psychologické a estetické funkcie vo svojom vnútri a vytvára si individuálny (subjektívny) terciálny umelecký obraz recipovanej skladby. Teda,

tvorba, interpretácia i recepcia hudobných, koncertných či scénických diel má vždy invariantný subjektívny charakter, dodávajú autori.

Preto táto práca je historickým exkurzom do tvorby a interpretácie vokálnej hudby i speváckej pedagogiky a je nanajvýš potrebný. Každá umelecky hodnotná skladba vyrástla z konkrétnej historickej situácie; okolnosti jej vzniku a spôsob jej vyjadrenia vymedzujú uhol pravdy a všetky prvky tejto hudobnej (hudobno-dramatickej) informácie. Úlohou profesionálnej interpretácie je odhaľovať a objavovať v hĺbinách umeleckého diela doposiaľ neodkryté či nedostatočne interpretačne stvárnené nadčasové stránky, obohacovať nimi život jednotlivca a spoločnosti, dodávať ľudskej psychike a poznávaniu hlboké vnemy a hodnoty, zrodené v konkrétnej historickej situácii, ktoré sú v súčasnosti utlmené, či úplne vymizli zo života pod náporom objektívnych okolností a situácií, konštatujú autori.

Pozitívnemu pôsobeniu na človeka a jeho emócie, môže prísť iba vtedy, ak tvorivá interpretácia plne a do hĺbky pochopí špecifikum historickej pravdy a jej stvárnenia zakódovaného v objavenom posolstve. Dejiny vokálnej hudby tiež učia, že základné kritérium pozitívneho, konštruktívneho a plodného prístupu je smerodajným kompasom pri hľadaní správnej umeleckej orientácie v súčasnom “hudobnom bludisku a krízy európskej civilizácie“ citujeme z myšlienok autorov.

Recenzovaná publikácia poskytne budúcim speváckym pedagógom (a nielen im) a adeptom spevu poznatky, ktoré môžu využiť pri kreatívnom sprostredkovaní operných a koncertných diel, aby sa stali ich samostatnými a objaviteľskými spolutvorcami.

Kontaktná adresa autora:

Richard Tamáš, Mgr.Art.

Katedra muzikológie

Filozofická fakulta UK v Bratislave

Gondova 2, 811 02 Bratislava

e-mail: richard.tamas@post.sk