



***JAZYKOVEDNÉ, LITERÁRNOVEDNÉ
A DIDAKTICKÉ KOLOKVIUM L-5***

Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-5

ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC

A VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ

non-conference reviewed collection of papers

Bratislava 2019

©Názov: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium L-5
Linguistic, Literary and Didactic Colloquium L-5

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

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

Recenzenti/Reviewers: doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.
PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
PaedDr. Viera Lagerová, PhD.

Technická redaktorka: Zuzana Medovičová

- ❖ **Vydal:** Z-F LINGUA Bratislava
- ❖ **Náklad:** 60 ks
- ❖ **Forma:** CD ROM
- ❖ **Rok vydania:** 2019

*** Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov.*

© ISBN: 978-80-8177-073-9
EAN: 9788081770739

PREDSLOV

Zborník vedeckých štúdií *„Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium“* prichádza so svojím L-5. číslom vydania, posledným v roku 2019.

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

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

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

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

Autorom prác, recenzentom, vydavateľovi, ako aj všetkým tým, ktorí sa aj v roku 2019 podieľali na vydávaní zborníka vyjadrujem úprimnú vďaku.

doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

OBSAH / TABLE OF CONTENTS

K NIEKTORÝM SÉMANTICKÝM A PRAGMATICKÝM ASPEKTOM PROCESU KOMUNIKÁCIE – <i>RICHARD REPKA</i>	// 1
FORM UND HÄUFIGKEIT DER VERWENDUNG VON ANGLIZISMEN IM DEUTSCHEN - <i>SILVIA ADAMCOVÁ</i>	// 21
TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS <i>PETER BOJO</i>	// 31
READING FOR STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE – FUTURE TEACHERS OF ENGLISH LANGUAGE <i>MARIANNA HUDCOVIČOVÁ</i>	// 40
SPOZNÁVANIE KULTÚRNYCH ODLIŠNOSTÍ PROSTREDNÍCTVOM LITERATÚRY <i>IVANA STYKOVÁ</i>	// 49
KOMUNIKATÍVNE VYUČOVANIE GRAMATIKY V PRAXI <i>ZUZANA VÁVROVÁ</i>	// 63
INKLUZÍVNE PROSTREDIE STREDNEJ ŠKOLY A POTREBA KOOPERÁCIE UČITEĽOV S RODIČMI ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV A S PORUCHAMI SPRÁVANIA – <i>VIOLA TAMÁŠOVÁ</i>	// 75
NEGATÍVNE HODNOTENIE VO VÝCHOVNO- VZDELÁVACOM PROCESE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A NEMECKEJ SPOLKOVEJ REPUBLIKE <i>LUJZA KOLDEOVÁ</i>	// 93
VZDĚLÁNÍ - VÝZNAMNÝ ČINITEL PROSPERITY SPOLEČNOSTI - <i>LADISLAV ZAPLETAL</i>	// 106

RECENZIE

// 117

Autori: Prusáková, V. - Matúšová, S. a kolektív (2019). *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Vedecká monografia.

Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave. 188 s., ISBN 978-80-89654-49-9

Recenzentka: Viola Tamášová

// 118

Publikácia: PORUBČANOVÁ, Dáša, 2019.

Pedagogická diagnostika v edukačnej teórii a praxi.

Nová Forma, Týn nad Vltavou, 2019. 182 s.

Autor recenzie: Dr.h.c. Prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc.

// 123

Monika Łodej: *Dyslexia in First and Foreign Language Learning. A Cross-Linguistic Approach*

Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016, 138 s.

ISBN 9 781443 894852

Autorka recenzie: Mgr. Kristína Hankeřová, PhD.

// 125

K NIEKTORÝM SÉMANTICKÝM A PRAGMATICKÝM ASPEKTOM PROCESU KOMUNIKÁCIE

Richard Repka

Abstrakt

V príspevku sa pozornosť sústreďuje na dve základné dimenzie procesu komunikácie a interakcie – sémantickú a pragmatickú. Medzi nimi neexistuje ostrá hranica, ale tieto dimenzie sú veľmi úzko prepojené. Obidve sú integrované v produkcii, prenose a interpretácii prehovorov, ktoré sa skladajú z viet.

Východiskom je v tomto procese je kategorizácia. Kategória je konceptualizácia súboru podobných skúseností, ktoré sú pre nás relevantné a zmysluplné.

Pragmatická dimenzia sa vzťahuje na rečové akty a rozličné princípy a prezumpcie, ktoré riadia inferenčné procesy angažované v procese komunikácie.

Abstract

In the present paper attention is focused on two basic dimensions of the process of interaction and communication- semantic and pragmatic. There is not a clear-cut boundary between them but these two dimensions are very closely interrelated. They are integrated in the production, transmission, and interpretation of utterances which consist of sentences.

The point of departure in this process is categorization. A category is a conceptualization of a collection of similar experiences which are relevant and meaningful for us.

The pragmatic dimension relates especially to speech acts and various principles and presumptions governing inferential processes involved in the process of communication.

Kľúčové slová

interakcia, komunikácia, referenčné významy, rečové akty, princíp spolupráce, princíp relevancie, princíp zdvorilosti, implicitné významy.

Key words

interaction, communication, referential meanings, speech acts, the principle of cooperation, the principle of relevance, politeness principle, implicit meanings.

1 Úvod

V jednej z mojich publikácii (pozri Repka 2009) som sa zaoberal modelovaním procesu komunikácie. V nej som charakterizoval dva základné typy komunikačných modelov, a to tzv „message models“, ktoré sa zakladajú na spoločnom kóde a inferenčné modely, ktoré operujú s kontextovými a implicitnými významami a v ktorých spoločný kód nemusí byť prerekvizitou pre proces komunikácie. Modely, v ktorých sa naznačuje vznik, prenos a recipovanie správy majú svoj pôvod v známom modeli od autorov Shannona a Weavera (1949), zatiaľ čo inferenčné modely sa objavujú takmer súbežne so vznikom jazykovej pragmatiky a rozvojom sémantickej teórie. Medzi obidvoma disciplínami je veľmi jemná hranica, pretože obidve disciplíny skúmajú význam a význam, jeho produkcia, prenos a interpretovanie, je imanentný procesu komunikácie. Vo podstate je to všeobecný komunikatívny cieľ.

V tomto príspevku sa preto sústredím na objasnenie špecifických sémantických a pragmatických aspektov inferenčných procesov. To by malo viesť k presnejšiemu objasneniu procesu komunikácie a interakcie, čo následne môže viesť k lepšiemu chápaniu gramatických procesov a komunikačnej podstaty gramatiky vôbec. Následne to povedie k spresneniu princípov komunikačného prístupu a jeho uplatňovaniu v školskej praxi vo výučbe cudzích jazykov, pretože každý cudzí jazyk sa musí vyučovať ako komunikácia a na komunikáciu

2 Teoretické východiská riešenia nastolenej problematiky

Pri riešení nastolenej problematiky budem vychádzať z funkčno-kognitívnej koncepcie jazyka (pozri napr. Langacker 2008, Croft a Cruse 2007), ktorá bola v počiatočných štádiách vyprofilovaná voči formálnym, syntakticko-centristickým prístupom reprezentovaných N.Chomskym a jeho nasledovníkmi. V tomto zmysle jazyk nie je samostatný modul, ktorý je nezávislý od poznania, ale poznanie a jazyk sú úzko prepojené, pričom poznanie jazyka sa nezakladá na jazykovej kompetencii ale komunikačnej kompetencii. Kognitívisti odmietajú aj Chomského univerzálnu gramatiku ako základ osvojovania si jazyka a namiesto toho postulujú, že osvojovanie a učenie sa jazyka je súčasťou všeobecných učebných mechanizmov (general learning mechanisms). Súčasne však uznávajú „the importance of biological endowment and acknowledge that there is an innate anatomical and neurological base which favours linguistic acquisition.“ (Rambaud 2012: 46) Čo je však ešte dôležitejší postulát funkčne-kognitívnej lingvistiky, že: „The emphasis on considering language as, both an information transmission system and as a human communication system, leads functionalists and cognitivists to see the

organization of language (with grammar as one of its most important subcomponents) basically dependent on the different roles that each element plays, towards a more efficient information transmission.’’(Rambaud:2012: 47) Z hľadiska sémantiky prehovoru to súčasne znamená, že ak sa hociktorá jednotka jazyka zmení, nastáva aj zmena významu. Z toho zároveň vyplýva, že význam je produktom všetkých jazykových rovín a že funkciou gramatických konštrukcií je štrukturovať sémantický obsah.

To, že komunikačná funkcia jazyka, resp. sústava jeho komunikačných funkcií, determinuje organizáciu jazyka nie je nové tvrdenie, pretože sa s ním operovalo už v prechádzajúcom storočí na pôde Pražskej lingvistickej školy (pozri napr. Mathesius 1961, Vachek 1975, atď.) Tu sa aj objavujú prvé modely procesu komunikácie založené na komunikatívnych funkciách (pozri napr. Jakobson 1960).

Jazyk ako symbolický systém umožňuje abstrakcie. Ich východiskovou formou je kategorizácia, pomocou ktorej sa ľudia snažia pochopiť svet okolo nich a zorientovať sa v ňom. Kategória vo funkčno-kognitívnej lingvistike je konceptualizácia súboru obdobných skúseností, ktoré sú pre človeka zmysluplné a relevantné (pozri napr. Raden and Dirven 2007:3). Konceptualizácia, v jadre ktorej je základným prvkom pojem, takto umožňuje ľudskému druhu prežiť. Ak napríklad niekto počuje anglickú vetu *Beware of snakes in the trail*,’’ it is the understanding of the concept /snake/ that the word *snake* triggers that allows the hearer to be aware of potential danger.’’ Rambaud 2012: 191)

Je nepochybné, že pojmy sú životne dôležité pre fungovanie nášho poznania. Sú to akési ‘‘mentálne bunky‘‘, v ktorých sú konfigurované a kondenzované vedomosti týkajúce sa udalostí, situácií, eventualít a prežitkov, čiže našej subjektívnej skúsenosti. V podstate sú to naše idey a všeobecné názory o tom ako funguje svet. To, že z kolekcie podobných prvkov našej skúsenosti vytvoríme kategórie nám pomáha uvedomiť si, že sa už predtým stali a že máme k takto uskladneným vedomostiam prístup.

A je tu ešte jeden moment, ktorý treba zdôrazniť. Na základe kategorizácií sme schopní zaujímať intenčné postoje (intentional stances) voči ľuďom a iným entitám. Autorom pojmu *intentional stance* je jeden z najväčších filozofov súčasnosti Daniel D. Dennett (pozri napr. 1989). Autor tvrdí, že ak zaujmeme intenčný postoj, znamená to, povedané zjednodušene, že sa snažíme strategicky odhadnúť budúce správanie sa daného subjektu ako racionálneho agensa, ktorý sa riadi svojím presvedčením a potrebami.

Pojmy sú štrukturované do zložitých multidimenzných sietí - taxonomických, meronymických, atď., ktoré predstavujú samostatný objekt štúdia, a ktoré preto treba osobitne

skúmať. Mám na mysli najmä prístupy založené na prototypoch. Tu ide v podstate o to, že pojmové kategórie nemajú vyhranené hranice, ale že sú organizované okolo najvýraznejších členov, čiže prototypoch (pozri napr. Rosh 1973). Ostatné členy sa k nim pridávajú na základe podobnosti. Zoberme si napríklad pojem *ovocie (fruit)*. V našom prostredí je prototypom ovocia *jablko (apple)*. K nemu sa radia hrušky (pears), slivky (plums), čerešne (cherries), marhule (apricots), broskyne (peaches) a až potom, pomaranče (oranges), citróny (lemons) a datle (dates). V inom prostredí, napríklad v arabských krajinách, majú však výrazné postavenie datle. V tomto zmysle treba preto hovoriť o centrálnych a periférnych členov a ich interkultúrnych interpretáciách.

Pojmové kategorizácie nemožno skúmať izolovane, t.j. len ich referenčné významy, ale treba skúmať aj ich sémantické vzťahy, resp. ich zmysel (sense). Tu prirodzene ide o synonymické výrazy, homonyma, polysémiu, hyperonyma, hyponyma, atď. Súčasne každý pojem je špecifickým spôsobom integrovaný do určitého štrukturovaného celku, resp. rámca (frame) V ňom sa dá najlepšie definovať jeho význam. Pojem rámec navrhol už pred mnohými rokmi Fillmore (napr.1982) ako ďalší spôsob pojmových zoskupení kategórií v porovnaní s taxonómiami a partonómiami. Ako príklady rámcov sa obyčajne uvádzajú rámec auta (car frames), rámec domu (house frame), rámec letiska (airport frames), rámec továrne (factory frames), atď.

Okrem rámcov, taxonómii a meronymii sa kategórie vzťahujú aj na pojmové domény (conceptual domains). Pojmová doména je vo všeobecnosti pole, do ktorého príslušná kategória alebo rámec patria v danej komunikatívnej situácii (pozri Raden and Dirven 2007: 11). Tak napríklad pojem nôž (knife) patrí do domény *stravovanie*, keď sa používa na krájanie chleba pri raňajkách alebo obede, ale taktiež do domény *boj*, keď sa používa ako zbraň. To znamená, že rámce sú špecifické vedomostné štruktúry zahrnujúce kategórie, zatiaľ čo pojmové domény sú veľmi všeobecné oblasti konceptualizácie. Medzi typické domény patria: priestor (space), čas (time), emócie (emotions), športy (sports), cestovanie (travelling), atď. Pojmové domény „crosscut with frames and thus allow us to link frames to one another.“ (Radden and Dirven 2007: 11) Uvedení autori uvádzajú ako príklad spojenie rámcov auta a domu v doméne *spaľovanie*, t.j. v motore auta a vo vykurovacom systéme domu sa používajú fosílna paliva.

Významnou súčasťou sémantiky prehovoru sú metonymie a metafory, t.j. prenesené významy koncepčných kategórií. Pri konfrontácii s neustále sa meniacou realitou nemôžeme stále tvoriť nové a nové pomenovania jednotky, pretože by to nezvládla naša pamäť. Namiesto toho je efektívnejšie využívať existujúce jazykové jednotky a rozširovať ich význam.

Rozširovanie zmyslu slova je takto nielen záležitosťou jazyka ale súčasne aj nášho poznania. Ide tu o špecifickú problematiku, ktorej treba venovať osobitnú pozornosť.

Zatiaľ čo sa v sémantike prehovoru manifestujú viac-menej dynamicky stabilné propozičné významy, v pragmatike prehovoru ako súčasti procesu komunikácie je význam determinovaný a aktualizovaný kontextom. Pri výbere formy prehovoru prvý komunikant musí najskôr odhadnúť do akej miery recipient zdieľa jeho kognitívne a kontextové zdroje, zvlášť to, čo by malo byť explicitné a čo by sa malo zostať implicitné. Ak chce prvý komunikant, aby jeho prehovor bol určitým spôsobom recipovaný a interpretovaný, musí veriť, že jeho komunikačný partner bude schopný nájsť kontext, ktorý povedie k požadovanej interpretácii. Kontext sa recipientom prehovoru vyberá tak, že sa berú do úvahy predchádzajúce inferencie, encyklopedické vedomosti obsiahnuté v správe a bezprostredné fyzické okolie. Kontext je podľa viacerých autorov predovšetkým psychologický konštrukt. Je to recipientova sústava hypotéz o svete, ktorá ešte zahŕňa vedecké hypotézy a predikcie, spomienky, emócie, kultúrne predsudky, religiozitu a pod. Chýba tu však socio-psychologická dimenzia kontextu, a tou je komunikatívna situácia.

V komunikatívnej situácii sa realizujú špecifické komunikatívne ciele, v ktorých nemusí vždy ísť o výmenu informácií, participant(i) (nemusia byť iba dvaja) majú v nej určité úlohy a platia tu príslušné mocenské vzťahy, ktoré v podstate určujú modalitu prehovoru.

3 Sémantické aspekty procesu komunikácie

Medzi základné referenčné prvky, pomocou ktorých sa spája percipovaná realita s jej pomenovaním patrí deixia, kategórie času, vidu, modalít, sémantické roly vetných členov a informačná štruktúra. Prv než začneme v krátkosti objasňovať niektoré z uvedených javov, pretože nemáme priestor na ich celostné skúmanie, je potrebné, aby sme si uvedomili tie najvšeobecnejšie ontologické kategórie, ktoré sú základom koncepčného parcelovania reality. Podľa môjho názoru ide o nasledujúce kategórie: priestor (space), čas (time), hmota (matter), energia (energy), zmena (change), kvantita (quantity).

V evolúcii jazyka nastal moment, keď človek pocítil potrebu vyjadriť svoje delenie priestoru a času okolo neho, t.j. jeho časo-priestorovú orientáciu, čo je už typické pre deskriptívnu funkciu jazyka (pozri Leech 1983:49), ktorá sama o sebe predstavoval dôležitú etapu vo fylogénéze jazyka. V angličtine patria medzi najbežnejšie prostriedky vyjadrovania **priestorovej deixie** (spatial deixis) príslovky miesta (adverbs of place). Pomocou nich si

komunikant vyberá a poukazuje na miesta, ktoré sú v jeho blízkosti alebo nie, t.j. sa nachádzajú v určitej vzdialenosti od neho. Napríklad:

It's forbidden to park **here**.

It's too dangerous to park **there**.

Here is the place which we want to see.

We moved **there** two years ago.

V približne rovnakej funkcii sa používajú **ukazovacie** zámená, a to **this** a **that**:

this table-that table

this student-that student

Tu si aj môžeme všimnúť elementárne rozdiely medzi angličtinou a slovenčinou. Základný rozdiel spočíva v tom, že zatiaľ čo v angličtine sa ukazovacie zámená nerozlišujú podľa rodov (pozri vyššie uvedené príklady), v slovenčine rodové rozdiely sú evidentné: ten (this - male), tá (this-female), to (this-neuter). Navyše slovenské ukazovacie zámená môžu mať zdôrazňovaciu formu: tento (this - male), táto (this -female), toto (this-neuter).

Anglickému ukazovaciemu zámenu *that* v slovenčine zodpovedajú opäť rodovo rozlíšené ukazovacie zámená: tamten (that-male), tamtá (that-female), tamto (that-neuter):

tamten muž-that man

tamtá žena-that woman

tamto dievča-that girl

Tu treba ešte dodať, že v slovenčine má rod formálny a nie biologický charakter ako je tomu v angličtine, a preto životné podstatné meno *dievča* je stredného rodu a nie ženského rodu.

V angličtine sa môžu demonštrátiva vyjadrujúce priestorové dimenzie používať aj na vyjadrenie **časovej deixie** (temporal deixis):

this year – that year

this month – that month

this summer – that summer

this winter – that winter

Platí to do istej miery aj v slovenčine, napr. tento rok (this year), tento mesiac (this month), toto leto (this summer), táto zima (this winter). Prinajmenšom neobvyklé by však zneli príklady s ukazovacími zámenami tamten (that), tamtá (that), tamto (that). Na prvý pohľad sa zdá, že slovenčina môže využívať základné demonštrátiva – ten, tá, to – na anaforické vyjadrenie minulých časových dát, napríklad ten rok (that year), tu zimu (that winter), to leto (that

summer), a ich emfatické tvary – tento, táto, toto – na označenie bezprostredných časových súvislostí, napríklad tento rok (this year), táto zima (this winter), toto leto (this summer).

V angličtine a slovenčine existuje ďalší deiktický systém, pomocou ktorého sa stanovujú elementárne úlohy participantov v procese verbálnej komunikácie. Z gramatického hľadiska ide pochopiteľne o kategóriu osoby, resp. **person deixis**, ktorá sa realizuje pomocou osobných zámen v jednotnom a množnom čísle :

Sg.1.ja (I),	Pl. my (we)
2.ty (you),	vy (we)
3.on (he), ona (she), ono (it)	oni (they-masculine), ony (they –feminine)

V oboch jazykoch sa pomocou prvej osoby označuje hovorca alebo pisateľ, pomocou druhej osoby adresát a pomocou tretej sa poukazuje na osoby a veci, ktoré nepatria do prvých dvoch kategórií. Vidíme tiež, že v angličtine sa používa rovnaké zámeno *you* v singulári i pluráli a že slovenčina na rozdiel od angličtiny rozlišuje ženský a mužský rod v tretej osobe množného čísla.

Pomocou sústavy zámen sa v rozličných jazykoch taktiež vyjadruje **sociálna deixis** (social deixis). Ide o druh deixie, ktorá sa vo svojej podstate týka identifikácie sociálneho štatútu a identity participantov v procese komunikácie. V slovenčine sa sociálny rešpekt gramaticky kodifikuje pomocou opozície *ty-vy*. Podobná situácia je aj vo francúzštine: *tu-vous*. V nemčine sa zasa vo všeobecnosti rozlišuje *du-Sie* a v španielčine *tú-usted*. V angličtine sa sociálny rešpekt gramaticky nerozlišuje, pretože osobné zámeno *you* sa používa v jednotnom i množnom čísle.

Zatiaľ čo deixia ukotvuje náš rečový prejav do určitého časo-priestoru a určitých sociálnych relácií, iné lexikálno-gramatické prostriedky nám umožňujú vyjadrovať rozličné typy situácii alebo eventualít. Ide tu predovšetkým o také gramatické kategórie ako aspekt, čas a modalita, ktoré, ako je všeobecne známe, sú navzájom prepojené. Pomocou nich sa vyjadruje dynamický rozvoj reality. Vývoj ide od známej reality(minulý čas) k bezprostrednej realite (prítomný čas) a napokon ku projektovanej realite (budúci čas). Známa a bezprostredná realita je vlastne faktická realita, zatiaľ čo projektovaná realita je potenciálna realita (pozri napr. Radden-Dirven 2007:172-173) a potenciálna realita sa prirodzene vyjadruje pomocou modálnych slovies.

Problematike aspektu a času som sa venoval v jednej z mojich gramatických štúdií (pozri Repka 2015) a jej výsledky môžem iba v skrátenej podobe zhrnúť, pretože ide o komplexnú problematiku, ktorá je neustále v centre pozornosti lingvistov na celom svete.

Gramatický čas môžeme definovať ako sústavu foriem, pomocou ktorých lokalizuje hovorca alebo pisateľ situáciu v čase vo vzťahu k momentu hovorenia. Lokalizácia súčasne implikuje deixiu. Aj aspekt ako systém foriem sa vzťahuje na čas. V tomto prípade sa však pozornosť sústreďuje na vnútornú temporálnu povahu situácie. Napríklad ak hovoríme o situácii v minulosti, môžeme ju prezentovať ako ohraňenú udalosť (bounded event) neohraňenú udalosť (unbounded event), trvalý stav (lasting state), dočasný stav (temporary state), atď. Zo všeobecného hľadiska možno povedať, že aspekt nám umožňuje vyjadriť, ako prebieha, resp. postupuje, dej (action) v časo-priestore. Podľa rozličných autorov pojem aspekt (vid) sa vzťahuje na tri základné dištinkcie: lexikálny (lexical) aspekt, gramatický (grammatical) aspekt, fázový (phasic) aspekt (pozri napr. Binnick 2006). Z pochopiteľných dôvodov sa v tomto príspevku sústredím predovšetkým na lexikálny aspekt. Nositeľom lexikálneho aspektu sú predovšetkým slovesá (môžu to byť aj adjektíva), ktoré svojimi inherentnými sémantickými dištinkciami nám umožňujú opísať rozličné situačné typy.

Za základnú slovesnú sémantickú dištinkciu považujem rozdiel medzi telickými (telic) a atelickými (atelic) slovesami. Telické slovesá sú také slovesá, ktoré slúžia na vyjadrenie distribúcie deja v čase, ktorý smeruje k určitému prirodzenému ukončeniu, avšak atelické slovesá vyjadrujú také eventuality, ktoré nemajú špecifický cieľ a ktorých realizácia je totožná s ich začiatkom. Napríklad anglické slovesá *die, kill, recover, erupt*, atď. sú telické a slovesá *sleep, carry, gaze, swim*, atď. sú atelické slovesá :

John recovered in an hour. – telic

Vesuvius erupted three times. - telic

John swam for an hour. - atelic

John slept a lot last night. - atelic

Horatio killed the criminal with a knife. -telic

The visitors gazed at the sea. – atelic

Už pomerne dlhý čas je v odbornej literatúre populárna nasledujúca aspektová klasifikácia situácií (tzv. *Aktionsart(en)*), ktorej autorom je Vendler (1967) a ktorú formalizoval Dowty (1979, str. 51-60):

<i>States</i>	<i>Activities</i>	<i>Accomplishments</i>	<i>Achievements</i>
know	run	paint a picture	recognize
believe	walk	make a chair	spot it
have	swim	deliver a sermon	find it
desire	push a cart	draw a circle	lose it

love drive a car recover from illness reach the top

Na prvý pohľad je zrejmé, že do uvedených situácií sa premietli okrem telickosti ďalšie sémantické dištinkcie slovies. Konkrétne ide o primárnu klasifikáciu slovies na **stavové** (stative) a **činnostné** (dynamic). Pomocou stavových slovies reflektujeme takú situáciu, ktorá sa nevyznačuje vnútornými zmenami, t.j. neprebiehajú v nej vnútorné fázy a začiatok a koniec stavu nie je v centre pozornosti. Napríklad:

Her parents have a farm.

He loved to swim in the sea.

V oboch príkladoch začiatok a koniec stavu nie sú v centre pozornosti.

Na rozdiel od stavových slovies, činnostné slovesá reflektujú vnútornú temporálno-fázovú dynamiku situácií, t.j. distribúciu deja v čase. Talmy v tejto súvislosti rozlišuje nasledujúce „patterns of distributions for action through time“: one-way non resettable (die, kill), one-way resettable (fall, drop), full-cycle (flash, hit), multiplex (breathe, beat), steady-state (sleep, carry), gradient (widen – intrans., widen – trans.).

Pomocou uvedených typov slovies sa vyjadrujú stavy, procesy a udalosti. Stavy sú vlastnosti časov, avšak udalosti a procesy sa vyskytujú v čase. Taktiež treba zdôrazniť, že uvedené typológie priamo ovplyvňujú výber gramatických foriem, čiže gramatický vid.

S kategóriami času a vidu je veľmi tesne prepojená modalita, pomocou ktorej sa v procese komunikácie vyjadruje, ako som sa už zmienil, potenciálna realita a mocenské vzťahy. Existuje široká škála modálnych významov, ktoré sa v angličtine primárne vyjadrujú pomocou systému pomocných modálnych slovies (modal auxiliaries). V tomto rámci sa podľa môjho názoru vydeľujú tri základné okruhy modalít. Konkrétne ide o **deontickú modalitu** vzťahujúcu sa na také pojmy ako dovoľenie (permission), povinnosť (obligation), požiadavka (request), výčitka (reprimand), návrh (suggestion), príkaz (order), atď. Napríklad:

You may borrow my dictionary. (permission)

We must return the car in the afternoon. (obligation)

I should invite him to my birthday party. (obligation)

They ought to visit their parents. (obligation)

You might have let me know about the lecture. (reprimand)

Can you pass the salt? (request)

You will put that camera down. (order)

You might call me when the package arrives. (suggestion)

Tieto pojmy sú implikované v konatívnej funkcii jazyka ako také sa vzťahujú na rečové akty a nie propozície.

Z deontickej modality sa vyvinula **epistemická modalita**, ktorá sa už evidentne týka hodnotenia pravdivostnej validity propozičných významov. Epistemické modálne slovesá tu vyjadrujú významy v rozsahu od malej možnosti (slight possibility) až po absolútnu istotu (pozri napr. Berk 1999: 133). Napríklad:

The road may be blocked.

The road can be blocked.

He must be crazy.

That must be Robert at the door.

That should be Robert at the door.

That might be Robert at the door.

Tretí okruh modality pokrýva modálne významy, ktoré sú orientované na schopnosti a želania subjektu (**subject-oriented and volition**). To znamená, že sa subjektu vety pripisujú špecifické schopnosti a a vôľové vlastnosti. Napríklad:

George can speak French. (ability)

She can't roller skate.

He will play with matches. (strong volition)

I'll pay your debt for you. (willingness)

I'll take you to the theatre tomorrow. (promise)

I'll shoot you if you come any closer. (threat)

V neposlednom rade je imanentnou súčasťou sémantickej dimenzie komunikačného procesu parcelovanie a distribúcia informácii vo vzťahu ku kontextu, čiže informačná štruktúra. Veta sa už v tom prípade chápe ako správa (message). V tom zmysle sa u nás už dlhší čas hovorí o aktuálnom členení vetnom, ktorý ako prvý začal používať V. Mathesius (pozri napr. 1939). Mathesius rozlišoval dva základné informačné jednotky vo vete, a to tému (theme) a rému (rheme). Téma predstavuje východisko výpovede a je to niečo známe z kontextu, zatiaľ čo réma je jadro správy prinášajúce niečo nové. Napr.:

The students didn't attend the lecture.

Téma Réma

Firbas (1992) ďalej rozpracoval teóriu V Mathesia. Zavádza termín „funkčná vetná perspektíva“ (functional sentence perspective) a jeho hlavný axióm je, že každý vetný element, ktorý vyjadruje význam posúva komunikáciu dopredu a je nositeľom komunikačného

dynamizmu. Stupne komunikačného dynamizmu sú v podstate stupne komunikačnej dôležitosti, ktoré špecifickou mierou prispievajú k rozvoju komunikačného procesu. Namiesto dvoch informačných jednotiek (T-R) hovorí o troch jednotkách: téma-prechod (transition)-réma. Napr.

His father built a house..

Téma Tr, Réma

Najnižší stupeň komunikačného dynamizmu má pochopiteľne téma, pretože tu ide o niečo z kontextu známe, vyšší stupeň „transition“ a najvyšší stupeň réma. Ak chceme ďalej rozvíjať diskurz na začiatku ktorého je uvedená veta, tak potom réma sa stáva témou v nasledujúcej vete:

The house was rather small

Téma Tr. Réma

Čo je však ešte dôležitejšie, pojem funkčná vetná perspektíva sa stáva jedným z princípov determinujúcim nielen slovosled anglickej ale aj slovenskej vety.

Naznačili sme najdôležitejšie aspekty sémantickej dimenzie komunikačného procesu. V tejto súvislosti treba ešte podčiarknuť jednu zásadnú vec, a to, že pri generovaní významov sa uplatňujú vo všeobecnosti špecifické jazykové pravidlá. To však ale neplatí v súvislosti s pragmatickou dimenziou komunikačného procesu. Tá sa neriadi jazykovými pravidlami, ale dominujú tu špecifické princípy, prezumpcie a hypotézy. Budem o nich hovoriť v nasledujúcej pasáži.

4 Pragmatické aspekty procesu komunikácie

Pragmatické aspekty komunikačného procesu sa dostávajú do popredia v čase, keď sa začali objavovať významné diela od takých autorov ako Austen (1962), Searle (1969), Grice (1975), Leech (1983), Sperber and Wilson (1986), ktoré podstatnou mierou prispeli k rozpracovaniu nových teoretických koncepcií komunikačných procesov, ktoré sa nezakladajú na dominancii spoločného kódu. Podľa nich komunikácia je možná aj bez použitia kódu. Proces komunikácie sa považuje za určitý spôsob riešenia problému a komunikácia je úspešná vtedy, keď komunikant pochopí komunikačný zámer vysielateľa správy. V jadre týchto koncepcií a modelov sú inferenčné procesy, pretože význam správy sa nielen prenáša, ale predovšetkým vyvodzuje, čiže kľúčový pojem je tu **inferencia**. To súčasne predpokladá, že správa obyčajne nemá jednoduchý obsah, ale že “ we manage to communicate much more than we encode and decode, and not just occasionally, but all the time.”(Sperber 1995: 1) V správe(prehovore)

sú obsiahnuté implicitné významy, ktoré komunikanti interpretujú , aby sa dosiahlo vzájomné porozumenie. Napríklad veta „ Prišiel si neskoro“. neznamená iba konštatovanie o neskorom príchode jedného z komunikantov , ale tiež „ Autobus(vlak) už odišiel.“ “ Predstavenie už začalo.“ „Dostaneš pokutu.“ „ Je po ňom.“, atď. V uvedenej vete možno rozlíšiť dva typy významov. Prvý význam je pochopiteľne propozičný význam, ktorý sa inferuje pomocou pomenovacích jednotiek, sémantických a syntaktických vzťahov, referenčných výrazov a pod. Procesu inferencie tu napomáhajú všeobecné vedomosti a názory o svete, sociálne konvencie a znalosť jazyka(znalosť gramatiky a lexiky), čiže kontext.

Druhý typ významu sa týka ilokučnej sily prehovoru a prirodzene je tiež určovaný kontextom. To je už však pragmatika rečových aktov. V nej ide predovšetkým o snahu uskutočňovať nejakú činnosť, čiže komunikanti sa pomocou jazyka navzájom ovplyvňujú. Jeden komunikant pôsobí na druhého komunikanta v tom zmysle, aby niečomu uveril, aby niečo urobil, aby niečo pochopil, aby niečo cítil, aby odpovedal, aby sa na niečo pýtal a pod. Austin(1962) rozlišuje tri druhy rečových aktov: lokučné (komunikant A vysloví vetu, napr. „ Som smädný.“), ilokučné (prehovor komunikanta A vytvorí vzťah medzi ním a komunikantom B, napr. A informuje, presviedča, pýta sa, atď.), perlokučné (vzťahujú sa na účinky prehovoru na jeho príjemcu, napr. prehovor môže príjemcu utešiť, zastrašiť, presvedčiť, spliesť a pod.). V pragmatike sa najväčšia pozornosť sústreďuje na ilokučné akty. V tomto rámci sa vyskytujú aj nepriame rečové akty, pretože nie je priamy vzťah medzi formou vety a rečovým aktom. Napríklad interogatívne vety majú ilokučnú silu nielen otázky, ale aj požiadavky. Uvediem klasické príklady z angličtiny: Can you pass the salt? a Where is my watch? Obidve vety majú ilokučnú silu požiadavky. Aj deklaratívne vety môžu implikovať žiadosť, napr. „ It is getting late.“ nie je iba jednoduché konštatovanie , ale súčasne výzva(žiadosť), aby sa niečo ukončilo.

Vyvodzovanie implicitných významov z prehovoru sa neuskutočňuje nahodilo, ale komunikantom pomáhajú pritom určité princípy. Takéto princípy sformuloval Grice(1975) vo svojom modeli komunikačného procesu, ktorý má aj v súčasnosti značný vplyv. Model sa zakladá na Princípe spolupráce(Principle of Cooperation), čo predpokladá, že komunikanti uplatňujú určité konverzačné maxima pri inferovaní komunikačného zámeru vysielateľa správy. Ide o nasledujúce maxima:

Kvantita (Quantity):

Prehovor by mal byť taký informatívny , ako si to vyžaduje účel komunikačnej výmeny a nie viac.

Napríklad: „ I have three children“ implikuje, že nemám štyri deti.

Kvalita (Quality):

Nehovorme to, čo je z kontextu jasné, čo je nesprávne, alebo to, na čo nemáme dôkaz. Ak napríklad niekomu povieme „ Bolí to ?“, keď vidíme, že je vážne zranený, tak potom toto maximum nedodržiavame.

Spôsob(Manner)

Vyhýbajme sa dvojzmyselným vetám a nejasným výrazom. Buďme stručný a postupujme podľa logickej sekvencie.

Vzťah(Relation)

Prehovor musí byť relevantný, t.j. musíme hovoriť k veci a nesmieme odbiehať od témy.

Griceove maxima majú pochopiteľne ideálny charakter a sotva si možno predstaviť konverzáciu, kde by sa mohli absolútne dodržiavať, pretože každá komunikácia sa odohráva v určitom kontexte. Len ťažko si preto môžeme predstaviť dodržiavanie uvedených princípov napríklad pri policajnom výsluchu. Taktiež treba povedať, že kladú väčší dôraz na producenta ako na recipienta správy. Túto nerovnováhu sa pokúsili vyrovnať napr. Clark and Brennan(1981), ktorý zavádzajú pojem „grounding“, čo možno parafrázovať ako „nastolenie vzťahu vzájomného porozumenia“. Vzťah sa realizuje pomocou dostupných prostriedkov a zdrojov limitácií interpretácie významu. Napríklad pri telefonovaní gestikulácia neovplyvňuje interpretáciu významu tak, ako je to v priamej komunikácii(face-to-face communication).

Na Gricea nadväzujú predovšetkým Sperber and Wilson (1986,1995,1998,atď.). Na rozdiel od Gricea však autori vychádzali z definície relevancie a dvoch princípov. Relevancia sa definuje ako vlastnosť prehovorov a iných inputov vo vzťahu ku kognitívnym procesom. Spracovanie inputu vyprodukuje niektoré kognitívne účinky , napr. posilnenie existujúcich predpokladov, kontradikcie a eliminovanie existujúcich predpokladov a pod. Pri rovnosti ostatných faktorov, čím väčšie sú kognitívne efekty, tým je väčšia relevantnosť inputu. Spracovanie inputu predpokladá vynaloženie určitého mentálneho úsilia. Potom platí, že čím väčšie je vynaložené úsilie, tým nižšia je relevantnosť. Z definície relevancie autori vyvodzujú nasledujúce dva princípy:

Cognitive principle of relevance:

Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance.

Communicative principle of relevance:

Every utterance(or act of overt communication) communicates a presumption of its own relevance.

Prvý princíp znamená, že producent prehovoru tým, že niekoho osloví súčasne komunikuje, že jeho prehovor "...is the most relevant one compatible with her abilities and preferences, and is at least relevant enough to be worth his processing effort." Druhý princíp naznačuje, že dosiahnuté komunikačné účinky by mali postačovať na zdôvodnenie vynaloženého úsilia. To je teoretická motivácia pre interpretačný postup, v ktorom je obsiahnutá cesta najmenšieho úsilia: "The hearer takes the conceptual structure recovered by linguistic decoding; following a path of least effort, he enriches it at the explicit level and complements it at the implicit level, until the resulting interpretation meets his expectations of relevance; at which point he stops." Interpretačná procedúra má potom nasledujúce znenie:

Relevance-theoretic comprehension procedure:

- a. Follow a path of least effort in computing cognitive effects;
- b. Stop when the expected level of relevance is reached.

Popri ceste najmenšieho úsilia je druhým kľúčovým pojmom pojem kontextových účinkov (contextual effects). Podľa autorov čím väčšie sú kontextové efekty prehovoru, tým relevantnejší je v danom kontexte.

Dôležitým faktorom teórie relevancie je prirodzene kontext.

Proces komunikácie ako riešenie komunikačných problémov na základe inferovania pragmatických významov úspešne rozpracovali aj Bach a Harnish (1979), Harnish (1997:352-384). Autori sformulovali súbor prezumpcií a stratégií, ktoré umožňujú úspešnú komunikáciu. Najskôr uvediem súbor prezumpcií:

Linguistic Presumption

The hearer is presumed as capable of determining the meaning and the referents of the expression in the context of utterance.

Communicative Presumption

The speaker is assumed to be speaking with some identifiable communicative intent.

Presumption of Literalness

The speaker is assumed to be speaking literally.

Conversational Presumption

Relevance: The speaker's remarks are relevant to the conversation.

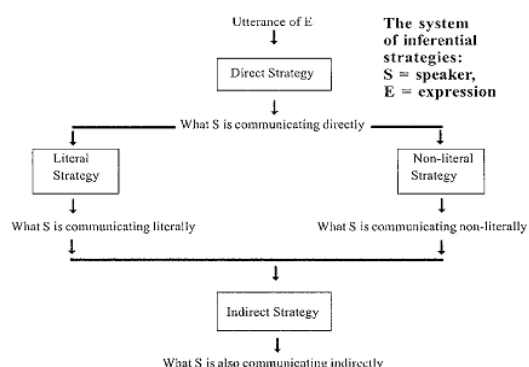
Sincerity: The speaker is being sincere.

Truthfulness: The speaker is attempting to say something true.

Quantity: The speaker contributes the appropriate amount of information.

Quality: The speaker has adequate evidence for what she says.

Vyššie uvedené prezumpcie treba chápať vo vzťahu k nasledujúcemu modelu, v ktorom sa znázorňujú inferenčné stratégie (Akmaljian et al. 1997:354):



Na prvý pohľad je zrejmé, že vyššie uvedené prezumpcie a stratégie spresňujú a sumarizujú princípy, ktoré rozpracovali Grice, Sperber a Wilson, atď. Treba ich vo všeobecnosti považovať za dôležitý krok pri objasňovaní procesu verbálnej komunikácie a interakcie.

Naša diskusia by bola neúplná, keby sme sa nezmienili ešte o jednom pragmatickom princípe, ktorý navrhuje G. Leech (1983). Prirodzene tu ide o **princíp zdvorilosti** (politeness principle) a jeho maxima, ktorý jeho autor postuluje ako reakciu na Griceov princíp kooperácie. Voči princípu kooperácie s jeho maximami namieta, že “it does not stand up to evidence of real language use” (80) a že “...the maxims of the CP are not universal to language...(80). To súčasne znamená, že tento princíp dostatočne nevysvetľuje vzťah medzi propozičným významom a pragmatickou silou (ilokučnou, performatívnou) prehovoru v procese interpersonálnej komunikácie a že princíp zdvorilosti by mal zabezpečiť realizáciu takejto relácie. Podľa Leecha (1983: 132) zdvorilostný princíp vytvárajú nasledujúce maxima:

1. **Maxim taktu** (maxim of tact): minimalizuj výdavky pre druhého, maximalizuj benefity pre druhého.
2. **Maxim štedrosti** (maxim of generosity): minimalizuj benefity pre seba, maximalizuj výdavky pre seba.
3. **Maxim chválenia** (maxim of approbation): minimalizuj kritiku druhého, maximalizuj pochvalu druhého.
4. **Maxim skromnosti** (maxim of modesty): minimalizuj chválu seba, maximalizuj kritiku seba.
5. **Maxim súhlasu** (agreement maxim): minimalizuj nesúhlas medzi tebou a druhým, maximalizuj súhlas medzi tebou a druhým.

6. **Maxim sympatie**(sympathy maxim): minimalizuj antipatiu medzi tebou a druhým, maximalizuj sympatiu medzi tebou a druhým .

Uvedené maxima Leech orientuje na relevantné rečové akty, asertívne, komisívne, expresívne, atď. A do tohto rámca, ktorý podľa neho delimituje interpersonálnu rétoriku, zaraďuje i tzv. Pollyanna hypotézu, ktorá je súčasťou litotesu. Názov princípu pripomína kladnú postavu z románu Eleanor H. Porter, ktorý sa nazýva Pollyanna (1913). Táto hypotéza poukazuje na to, že ľudia vo všeobecnosti uprednostňujú pozitívny a optimistický pohľad na svet.

Načrtli sme v dost' zjednodušenej podobe inferenčnú teóriu komunikácie, ktorá podľa nášho názoru predstavuje logickú perspektívu skúmania interakčných a komunikačných procesov. Nazdávame sa, že okrem vyššie uvedených princípov sa musí ďalej rátať napríklad aj so sociálnymi rolami s fungovaním sociálnych mocenských vzťahov, kognitívnymi a metakognitívnymi aktivitami, koordináciou aktivít, meniteľnosťou plynutia konverzácie v zmysle využívania konverzačných príležitostí, atď. Vo forme modelu, resp. koncepčného rámca, to presne vyjadrili Celce-Murcia a Olshtain(2007:14):

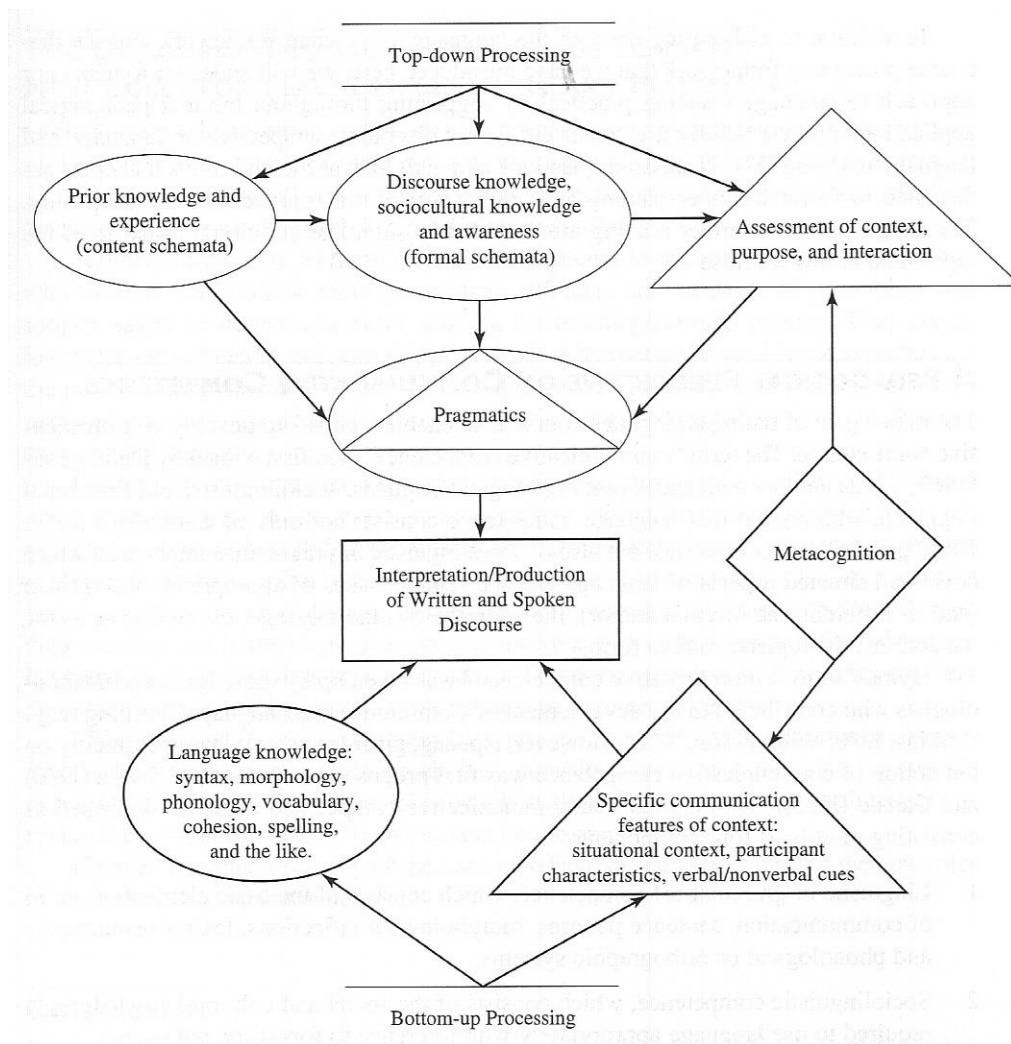


Figure 1.2 Discourse Processing Framework

Model je konštruovaný z hľadiska produkcie a interpretácie diskurzu, ktorý od komunikácie nemožno oddeľovať.. Presne načrtáva dve perspektívy produkcie a interpretácie komunikačného procesu ako diskurzu. Prvá perspektíva naznačuje produkciu a interpretáciu diskurzu zdola nahor. Znamená to, že sa diskurz tvorí a pragmaticky interpretuje na základe použitia jazykových prostriedkov, vrátane kohéznych prostriedkov, vo vzťahu ku kontextu.

Druhá perspektíva mapuje produkciu a interpretáciu diskurzu od hora dolu. Tu sa berú do úvahy najskôr schémy vedomostí(reprezentujúce naše skúsenosti) a vedomosti o forme diskurzu vo vzťahu ku komunikačným a interakčným zámerom vyplývajúcich z hodnotenia kontextu. Všetko toto vyúsťuje do pragmatiky produkcie a interpretácie diskurzu a napokon sa identifikujú jazykové prostriedky v kontexte ich použitia.

5 Záver

V príspevku načrtávam dve základné dimenzie komunikačného procesu, a to sémantickú a pragmatickú. V sémantickej dimenzii analyzujeme také javy ako deixia, čas, aspekt a informačná štruktúra prehovoru. Tuto problematiku sme prirodzene nemohli vyčerpať, pretože sa v tejto súvislosti vyskytuje celý komplex zložitých problémov.

Čo sa týka pragmatickej dimenzie, sústredili sme sa predovšetkým na rečové akty, konverzačné maxima (Grice), komunikatívne a kognitívne princípy relevancie (Sperber-Wilson), princíp zdvorilosti a sústavu prezumpcií a stratégií umožňujúcich inferenciu a tým aj úspešnú komunikáciu. Uvedené princípy, stratégie a prezumpcie sa ako celok aktivizujú v rámci produkcie diskurzu, ktorý postulujú autorky Celce-Murcia- Olshtain. Argumentujem v prospech inferenčných modelov procesu komunikácie, ktoré treba ďalej teoreticky skúmať a prakticky uplatňovať.

K uvedenému treba ešte dodať, že jazyk sa v procese komunikácie neustále resemantizuje a reštrukturalizuje vo vzťahu ku kontextu, čím sa súčasne kontext kontinuálne aktualizuje.

References

BERK, LYNN, M. (1999). English Syntax. From Word to Discourse. Oxford University Press: New York, Oxford.

BINNICK, R. I. (2006). Aspect and Aspectuality. In: Bas Aarts and April McMahon (eds.), The Handbook of English Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

CAPPELEN, H. and J. DEVER. (2016). Context and Communication. Oxford University Press.

CROFT, W. and D. A. CRUSE. (2007). Cognitive linguistics. Cambridge University press.

CRUSE, D. A. (2000). Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford linguistics.

DENNETT,D.C. (1989).The Intentional Stance. The MIT Press.

FILLMORE, Ch.,J.(1982).Frame semantics.In Linguistics Society of Korea(ed) Linguistics in the morning calm,111-138. Seoul:Hanshin.

FIRBAS, J. (1992). Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication. Cambridge: Cambridge University Press.

JAKOBSON,R. (1960). Linguistics and Poetics: Closing Statement.. Style in Language (ed. Thomas Sebeok),Cambridge, Mass.:MIT Press.

LANGACKER, R.W.(2008). Cognitive Grammar. Basic Introduction.Oxford University Press.

LEECH, G. (1983). Principles of Pragmatics. Longman: London and New York.

MATHESIUŠ, V. (1939). O tzv. Aktuálním členení věty. SaS, 5, pp.171-174.

MATHESIUŠ, V. (1961). Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistického. ed. J.Vachek. Praha.

RADDEN,G. and **R.DIRVEN**. (2007). Cognitive English Grammar. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

RAMBAUD, M.G. (2012). Basic Semantics. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

REPKA, R. (2009).Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania. Praha: Kernberg Publishing, s.r.o.

REPKA, R. (2015).Notes on Aspect in English and Slovak.Philologia,Vol.XXV, No 1, str.35-66.

REPKA, R. (2014).Notes on a Cognitive Approach to Language and Grammar. Studies in Foreign Language Education, vol.6,pp.96-112. Comenius University Bratislava, University of Cologne. Kirsch-Verlag.

ROSH, E.H. (1973). ‘ Natural Categories’. Cognitive Psychology 4, 328-350.

SAEED, J.I. (2003). Semantics. Blackwell Publishing.

TALMY, L. (2006). The relation of grammar to cognition. In Dirk Geraerts (ed.): Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

VENDLER, Z.(1967). Linguistics in Philosophy. Ithaca: Cornell UP.

VACHEK, J.(1975). Linguistic Charakterology of Modern English. UK Bratislava

Resumé

V príspevku analyzujeme hlavné aspekty dvoch základných dimenzií procesu komunikácie, a to sémantickej a pragmatickej. Sémantická dimenzia sa v podstate týka generovania propozičných významov a riadi sa dynamickými pravidlami. Sústredili sme sa predovšetkým na deixiu, aspekt a čas, modalitu a informačnú štruktúru vety.

Pragmatická dimenzia komunikačného procesu je determinovaná pragmatickými princípmi a prezumpciami. V tejto súvislosti charakterizujeme rečové akty a maxima vytvárajúce analyzované princípy kooperácie, zdvorilosti, atď.

Kontaktná adresa autora:

Prof. PhDr. Richard Repka, CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59
813 34 Bratislava

FORM UND HÄUFIGKEIT DER VERWENDUNG VON ANGLIZISMEN IM DEUTSCHEN

SILVIA ADAMCOVÁ

Abstract

Die Diskussion zum Fremdwortgebrauch im Deutschen geht weiter. Außer Linguisten beteiligen sich an diesem Prozess auch andere Wissenschaftler, Politiker, Historiker, Lehrbuchautoren. Es geht darum, den Prozess der Fremdwortübernahme (hauptsächlich der Anglisierung der deutschen Sprache) aufzuhalten, den enormen Einfluss des Englischen auf das Deutsche zu minimalisieren. Viele Wissenschaftler vertreten die Meinung, dass diese Übernahme den Sprachverfall des Deutschen in der Zukunft verursachen kann.

Abstrakt

Diskusia o používaní cudzích slov v nemčine je stále aktuálnou témou v nemeckej lingvistiky. Na tejto diskusii sa okrem lingvistov podieľajú aj iní vedci, politici, historici a autori učebníc. Ide o zastavenie procesu osvojovania cudzích slov (najmä angloamerických slov v nemeckom jazyku) a minimalizovanie enormného vplyvu angličtiny na nemčinu. Mnoho vedcov zastáva názor, že toto prevzatie cudzích slov môže v budúcnosti viesť k úpadku nemeckého jazyka.

Schlüsselwörter

Sprachloyalität, Sprachverfall, Fremdwörter im Deutschen, Anglisierung, Sprache und Gesellschaft

Kľúčové slová

jazyková lojalita, úpadok spisovného jazyka, cudzie slová v nemčine, jazyk a spoločnosť

1 Vorbemerkungen

Es gibt viele Tendenzen, die den Wandel der deutschen Sprache charakterisieren. Hervorgerufen durch Internationalisierung, Globalisierung, Migration ist das Aussterben der Dialekte und das zunehmende Interesse am Fremdsprachenstudium zu beobachten. Um beliebt

zu sein oder im Mittelpunkt zu stehen, kommt es zu Übertreibungen, zur überflüssigen Übernahme von Fremdwörtern, wie zum Beispiel „voll-geil“ oder „super-krass“. Der „Abkürzungsfimmel“ erfreut sich immer größer werdender Beliebtheit. Beispiele hierfür sind „BGS, KiTa, OK“. Auch ein häufigerer Gebrauch von Neubildungen oder Neologismen, wie zum Beispiel „Nullwachstum, Waldsterben, Easy-Jet, Inter-City“ oder Entlehnungen wie *Scanner, Keeper, Display, einscannen, Kids, Facebook* ist zu verzeichnen.

In Anlehnung an die aktuellsten Fragestellungen der linguistischen Forschung im Deutschen versucht der Beitrag, die Fremdwortproblematik im Deutschen der letzten Jahre kurz zu skizzieren und zum damit verbundenen Sprachverfall des Deutschen Stellung zu nehmen. In einem ersten Schritt wird der Einfluss der Anglizismen aufs Deutsche erörtert, damit man den Begriff der „Sprachloyalität“ besser verstehen und erklären kann. In einem nächsten Schritt wird die Diskussion der Linguisten über Entlehnungen behandelt und die Beziehung der Sprachwissenschaft zur Anglisierung des Deutschen erklärt. In einem Ausblick werden dann einige Empfehlungen für den Anglizismengebrauch angeboten und die gegenwärtige Sprachsituation in der deutschen Gesellschaft angedeutet.

2 Was halten die Deutschen von den Fremdwörtern?

Die Sprache wandelt sich ständig – auch das Deutsche – auf allen sprachlichen Ebenen, wobei die Lexik am schnellsten auf die veränderten gesellschaftlichen Veränderungen reagiert. Neue Situationen und Entwicklungen müssen benannt werden, neue Zielgruppen sollen sprachlich erreicht werden. Der dadurch bedingte Sprachwandel zeigt sich besonders deutlich im Wortschatz und in der Wortbildung. Während frühere Epochen sprachliche Veränderungen meist als „Sprachverfall“ nannten, wird der Sprachwandel heute eher als selbstverständliches Resultat einer sich ständig ändernden Gesellschaft beschrieben. Manchmal allerdings ist ohne Zweifel Kritik angebracht, etwa an Wortneuschöpfungen, die zur Verschleierung dienen oder die die Verständlichkeit eher behindern als fördern (z. B.: *Rentnerschwämme, Schurkenstaaten, Präventivschlag, Entsorgungspark, rumharzen, schmuseweich, abheben, Ellbogengesellschaft, Stauberater*, usw.)

Neue Wörter bilden und verstehen zu können ist ein wichtiger Teil unseres Sprachvermögens, so können aus bereits vorhandenen Wörtern neue Wörter oder Komposita zusammengesetzt werden (z. B. *Schnellschuss, eiskalt, Fahrweg, staubsaugen, rennlaufen, Lebensabschnittspartner, Weihnachtsamnestie*). Politik, Technik, Wissenschaft, Wirtschaft und

das gesellschaftliche Leben erfordern immer neue Begriffe. Oft liefern uns Augenblickskomposita für neue Fakten und Dinge die nötigen Wörter und geben der Sprache Prägnanz und Präzision. Sie können manchmal aber auch zu unübersichtlichen Wortgebilden und zu Unwörtern ausarten, wie z. B. *Teuro*, *Kahnsinn*, *Kaufrausch*, *Menschenmaterial*, *Bosswoman*, *Powerfrau*, usw. Auch Journalisten und anderen Berufen fehlen ab und zu die Worte. Manche von ihnen schaffen sich deshalb ihre eigenen Wortschöpfungen. Besonders originelle Wortkreationen werden alljährlich von der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ (Wiesbaden) gesammelt und herausgegeben und von einem deutschen Wörterbuchverlag mit einem Preis ausgezeichnet. So werden „neue Wörter und Unwörter“ gesammelt und bekannt gegeben.

Zu den auffälligsten Tendenzen des Gegenwartsdeutschen gehört eindeutig der Gebrauch von Anglizismen und Amerikanismen. Es ist fast eine Krankheit des deutschen Sprachgebiets – die Krankheit der „Anglomanie“. Auf Schritt und Tritt wird man fast jeden Tag in Deutschland mit Anglizismen konfrontiert. Mit Wörtern, die man oft nur ungenau, nur dem Gefühl nach oder gar nicht versteht.

Vor einigen Jahren fragte Professor Günther Drosdowski, der Leiter der Duden-Redaktion in einem Vortrag: „*Ist die deutsche Sprache noch zu retten?*“ Und er setzte fort: „*Oder sind die Deutschen noch zu retten, die so wenig sprachbewusst sind, die angloamerikanischen Sprachgewohnheiten übernehmen und wie die Papageien alles nachplappern?*“ (Lubeley 2009: 3). Wir stimmen diesen Ansichten zu, dass die „galoppierende Amerikanisierung“ der deutschen Sprache, die unkritische Übernahme von Anglizismen, die als weltoffenes Deutsch von der Werbung und den Medien präsentiert wird, die tägliche deutsche Realität ist. Nein, die deutsche Sprache ist nicht zu retten, wenn die Deutschen weiterhin so fahrlässig mit ihrer eigenen Kultur umgehen und so illoyal zu ihrer Muttersprache sind, behauptet Rudolf Lubeley (2009).

Zu den Anglizismen und zum englischen Einfluss ist in den letzten Jahren eigentlich fast alles gesagt worden (vgl. Hoberg et al. 2008; Hoberg 2013; Burkhardt 2013; Munske 2013; Pogarell 2007). In unserem Beitrag möchten wir nochmals dieses Thema kurz aufgreifen und einen kurzen Blick in die Gegenwart werfen. Viele Menschen beschäftigen sich intensiv, emotional, ablehnend, aggressiv mit diesem Phänomen und setzen sich (so wie die Sprachgesellschaften vor gut 300 Jahren) für die „Reinheit des Deutschen“ ein. Was ist schlimm an Anglizismen, warum soll man sich vor Fremdem hüten – fragen sich manche Wissenschaftler in Deutschland (z. B. Hoberg 2013).

Man kann beobachten, dass die Fremdwortdiskussion und der Purismus der letzten Jahre in Deutschland wieder intensiv geworden sind. Fast auf jeder sprachwissenschaftlicher Tagung wird dieses Thema angeschnitten. Die Anglizismen-Gegner rufen aufregend: Wir sind doch keine Puristen, wir haben doch nichts gegen Fremdwörter, wir sind nur gegen die überflüssigen Anglizismen. Aber überflüssige Wörter gibt es überhaupt nicht und zwar aus zwei Gründen: zum einen, weil für Sprecher und Schreiber selbstverständlich kein von ihnen gebrauchtes Wort überflüssig ist, zum anderen, weil Sprachen so gut wie keine synonymen Wörter enthalten: „*Kids und Kinder, Event und Ereignis - unterscheiden sich in ihren Bedeutungen*“ (Hoberg 2013: 3).

Es ist interessant zu beobachten, wie sich die Meinung der deutschen Linguisten zum Begriff „**Sprachloyalität**“ entwickelt und ändert. Hoberg (2013: 3) hält ihn nicht für sehr glücklich. Die Bedeutung von *loyal* wird in den Wörterbüchern, anknüpfend an seinen lateinischen Ursprung, meist mit „gesetzlich, pflichttreu, vertragstreu, treu, redlich, anständig“ übersetzt und das ist ihm im Hinblick auf die Muttersprache zu wenig. Loyal verhält man sich gegenüber dem Staat, dem Arbeitgeber oder den Kollegen, nicht aber gegenüber der Ehefrau, den Kindern oder Freunden. Warum soll man aber diese Loyalität nicht besitzen, wenn man sich über Fremdwörter und besonders die überflüssigen Anglizismen aufregt? Man bedenke, dass die Angelsachsen die sprach-illoyalsten Völker sein müssten, denn wohl kaum eine andere Sprache so viele fremde Wörter aufgenommen hat wie die englische, und es kommen noch weitere hinzu. Und das Englische zeigt auch, dass die Aufnahme von Fremdwörtern nicht unbedingt zum Untergang einer Sprache führt, wie im Allgemeinen angenommen wird (Munske 2013).

Die Attraktivität einer Sprache hängt von ihrem (inneren) Zustand ab, der von vielen Faktoren bestimmt wird (Greule 2000). Einer davon stellt die Sprachloyalität der Sprachbenutzer dar, die wiederum mit Sprachkultur viel zu tun hat. „*Beide Faktoren beeinträchtigen maßgeblich die Attraktivität der Sprache*“ (Greule 2000: 82). Greule geht von Untersuchungen zur Unattraktivität der deutschen Sprache, bzw. zum abnehmenden Interesse an Deutsch aus, die einerseits mit der Plurizentrität, bzw. Variabilität des Deutschen zusammenhängt. Dabei betont er, dass es sich um das Desinteresse der deutschen Sprachgemeinschaft, um mangelnde Sprachloyalität der Deutschen gegenüber ihrer Muttersprache handelt (Greule 2000: 83). Die Förderung und Pflege der deutschen Sprache kann man nicht allein dem Goethe Institut überlassen. Auch andere weltweit bekannte Institutionen (Institut für deutsche Sprache Mannheim, Gesellschaft für deutsche Sprache

Wiesbaden, Verein Deutsche Sprache, Universitäten u. a.) setzen sich bewusst für Sprachkultur ein und versuchen, in der Welt Lust auf Deutsch zu wecken. In vielen Ländern sind die Bemühungen dieser Institutionen erfolgreich – die Expansion der deutschen Sprache kann man in einigen Ländern Europas (z. B. in ehemaligen Ostblockstaaten – auch in der Slowakei), Asiens und Afrikas beobachten. Linguisten appellieren in diesem Zusammenhang auch an die sprachliche Verantwortung deutscher Politiker, Diplomaten, Hochschuldozenten, Unternehmer, um z. B. der deutschen Wissenschaftssprache ihre historische Führungsstelle wiederherzustellen.

Viele Deutsche sind sich selbst dessen nicht bewusst, dass sie ihre eigene Sprache im Umgang mit dem Ausland zugunsten des Englischen aufgeben. Es kommt vor, dass auf wissenschaftlichen Kongressen oder während geschäftlichen Verhandlungen Englisch anstatt Deutsch verwendet wird, obwohl deutschsprachige Dolmetscher in Menge da sind. Es ist ein indirektes Signal der Inattraktivität der eigenen Sprache. In solchen Situationen kann die Sprachkultivierung unter der Bevölkerung weiterhelfen: durch Unterricht in Schulen, durch Massenmedien, durch Institutionen der Sprachberatung und durch Politiker.

Bis das fehlende Interesse der Politik, der Wissenschaft, der Bildung und der Kultur an der deutschen Sprache vorliegt, werden ständig neue Fremdwörter (in erster Linie Anglizismen) ins Deutsche übernommen. Die Sprachloyalität soll sich in der kommunikativen Realität bewähren, in der Einforderung der Verwendung der eigenen Muttersprache. Denn: Niemand mehr interessiert sich für eine Sprache, die von den eigenen Muttersprachlern als unbedeutend und unwichtig eingeschätzt wird. Für die Sprachkultivierung sind in erster Linie die Deutschlehrer verantwortlich, die aber oft fehlendes Sprachwissen, Normunsicherheit vorweisen. Diese Sprachunsicherheit erzeugt Gleichgültigkeit, negative Stellung zur Sprache (sei es auf dem Gebiet der neuen Rechtschreibung oder auf dem stilistischen, grammatischen usw. Gebiet). Zu den Zielen sollte gehören z. B. die Einhaltung der standardsprachlichen Normen auch in den Medien (dabei geht es auch um die gesprochene Sprache, um richtige und verständliche Aussprache, Betonung usw.). Gerade angesichts der Stellung des Englischen als internationale Wissenschaftssprache sollten wir das Interesse für Deutsch nicht einfach aufgeben (vgl. Greule 2000: 90).

3 Sprachkontakt und Anglisierung

Es begann schon vor hundert Jahren. Nachdem der Einfluss des Französischen auf das Deutsche nachgelassen hat, kam ein neues Sprachidol: Englisch war plötzlich modern. Es war ein Paradox: Während Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts zur europäischen Großmacht wurde, verehrten die Deutschen die Engländer. Der „**Allgemeine deutsche Sprachverein**“ veröffentlichte 1899 eine Streitschrift „Wider die Engländerei in der deutschen Sprache“, wo folgendes stand: Vor hundert Jahren (1799) fand Kinderling, der Verfasser einer Schrift über die Reinheit der deutschen Sprache, nur zwölf englische Fremdwörter im Deutschen, nämlich *Bill, Bombast, Dogge, Frack, Guine, Jury, Lord, Mops, Park, Pudding, Quäker, Spleen*. Vor dreißig Jahren (also 1869) fand man schon 148 Wörter. - In dieser Zeit ist ihre Zahl gewaltig gewachsen. Und was wichtig ist, nicht nur für Dinge und Begriffe, die aus England und Amerika nach Deutschland gekommen sind gebrauchten die Deutschen englische Ausdrücke, sondern oft auch für die einfachsten Begriffe des gewöhnlichen Lebens. In der nachfolgenden Zeit trugen die *Teenager* aus Germany *Bluejeans*, kauten *Chewing gum* und sagten *okay*. Filme waren *Remakes, Thrillers, Western Stories* oder *Sex Stories*. Die *Stars* feierten ihr *Comeback* und bemühten sich um *Publicity*. Die Beispiele lassen sich beliebig vermehren. „Für manchen jungen Deutschen war es am Anfang des 20. Jh. das höchste Ziel seines Ehrgeizes, für einen Engländer gehalten zu werden“ (Lubeley 2009: 5).

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

der sprachlichen Entlehnungen fort (freier Kultur- und Geistes Austausch). Die offizielle Bundesrepublik stand von Anfang an politisch, kulturell und sprachlich unter amerikanischem Einfluss. „Große Teile der Generationen nach 1945 führten sich so auf, als sei ihr größter Wunsch, selbst Amerikaner zu werden. Das ist vielfach auch heute noch so“ (Lubeley 2009: 61).

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

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

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

Heute ist die deutsche Sprache auf vielen Gebieten des öffentlichen Lebens ähnlich mit Englisch durchmischt wie seinerzeit mit Französisch. Wir vertreten die Ansicht, dass im Zeitalter der europäischen Integration eine negative Haltung gegenüber Fremdwörtern anachronistisch wäre. Die gesellschaftliche Wertschätzung hängt in manchen Kreisen der Bevölkerung sehr davon ab, wie weit man dies alles (Mode, Elektronik, Medien, Unterhaltung, Politik) auf Englisch ausdrücken kann. Der deutsche Geist hat sich nach dem Schock von 1945

sehr verändert – er wollte sich von der Nazizeit distanzieren. Sein Ideal ist seither die multinationale, multikulturelle und multisprachliche Gesellschaft, die traditionelle deutsche Weltoffenheit. Wir stimmen mit Linguisten überein, die behaupten, dass jeder selbst entscheiden soll, wie er es mit englischen Wörtern hält, warum werden einige anerkannt und überflüssig und andere nicht (vgl. Hoberg 2013).

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Wortimport nach Deutschland aus Amerika und Großbritannien auch in der Zukunft fortgesetzt wird. Über Motive, Methoden und Ziele der Verantwortlichen mag man nachdenken – es ist aber die Tatsache: Industrie, Werbung, Medien, Presse, Marketing und Meinungsmacher mischen unentwegt und konsequent jeden Tag neue englische Vokabeln in ihre Texte. Und vieles von dem, was sie vor Jahren begannen, ist inzwischen längst Wirklichkeit. Ihre Anglizismen stehen als deutsche Wörter im Duden. *„Zweifellos wird der Sprachgebrauch zielstrebig und absichtlich verändert. Aber die geistige Elite hält sich zurück. Sie überlässt die deutsche Kultursprache denen, die keine sprachlichen, sondern wirtschaftlichen und politischen Ziele haben und das Volk massiv manipulieren“* (Lubeley 2009: 58). Sprachwissenschaftler, Vereine, Lehrer, Diplomaten, Didaktiker sollten eingreifen und:

- über die Reinheit und Richtigkeit der deutschen Sprache wachen;
- unermüdlich Anweisungen zum richtigen Sprachgebrauch geben;
- mit Linguisten strittige Fragen konsultieren;
- in Fachkreisen und auf Tagungen fürs reine Deutsch kämpfen;
- die Öffentlichkeit aufklären und zur Sprachloyalität auffordern.

LITERATUR

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

EISENBERG, P. (2011): *Das Fremdwort im Deutschen.* Berlin: de Gruyter.

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

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

GÖTTERT, K.-H. (2013): *Abschied von Mutter Sprache.* Frankfurt am Main: S. Fischer.

GREULE, A. (2000): *Sprachloyalität – Sprachkultur- Sprachattraktivität.* Warum noch

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

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

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

KUPPER, S. (2007): *Anglizismen in deutschen Werbeanzeigen. Eine empirische Studie zur stilistischen und ökonomischen Motivation von Anglizismen.* Frankfurt am Main: Lang.

LUBELEY, R. (2009). *Sprechen Sie Engleutsch?* Düsseldorf: Verlag Gartenstadt.

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

POGARELL, R. (2007): *Warum sollen Dänen Deutsch lernen, studieren und sprechen?* In: *Schriften des Centers für deutsch-dänischen Kulturtransfer*, Nr. 16. Hrsg. Ernst-Ullrich Pinkert, Aalborg Ost.

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

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

SICK, B. (2013): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod - Folge 5: Das Allerneueste aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Berlin.

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

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Silvia Adamcová, PhD.

Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 85235 Bratislava
Slovenská Republika
Email: silvia.adamcova@euba.sk

TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS

PETER BOJO

Abstract

This article deals with adult learners and the specificity of teaching English to adults. Adult learners are viewed through andragogy as “the art of teaching adults.” The aim of the article is to highlight the specific character of teaching and learning English to this age group and to distinguish adult learners from other types of learners. The article also presents specific requirements of adult learners which are subsequently transformed to the teaching and learning process.

Abstrakt

Článok sa zameriava na dospelého učiaceho sa a na špecifickosť vyučovania dospelých. Na dospelých učiacich sa v článku nazerá cez perspektívu andragogiky ako “umenia vyučovať dospelých” Cieľom článku je zdôrazniť špecifický charakter vyučovania a učenia tejto vekovej skupiny a poukázať na rozdiely medzi dospelými učiacimi sa a inými typmi žiakov. Článok sa tiež venuje špeciálnym požiadavkám dospelých učiacich sa, ktoré sa následne premietajú do vyučovacieho procesu.

Keywords

adult learners, andragogy, teaching and learning, needs analysis

Kľúčové slová

dospelý učiaci sa, andragogika, vyučovanie a učenie, analýza potrieb

Adult education as a domain of andragogy is a special branch of pedagogy which, as the title suggests, focuses on adult teaching and learning.

The term “adult education” denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or

replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby person regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications or turn them to in a new direction and bring about changes in their attitudes and behaviours in the twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development.¹

An adult learner is traditionally considered within the recent pedagogical branch referred to as Andragogy. Andragogy is a branch of pedagogical sciences whose concern is to study adult learning. Adult learning contrast andragogy to pedagogy which primarily concerns learning and teaching of young learners. (andra – adult, peda – kid). The term is most closely associated with Malcolm Knowles, an educator who had a massive impact on adult learning field.

In 1950's Malcolm Knowles was and executive director of the Adult Education Association of the United States of America. He wrote the first major accounts of informal adult education and the history of adult education in the United States. Furthermore, Malcolm Knowles' attempts to develop a distinctive conceptual basis for adult education and learning via the notion of andragogy became very widely discussed and used. He also wrote popular works on self-direction and on group work (with his wife Hulda). His work was a significant factor in reorienting adult educators from 'educating people' to 'helping them learn'.²

A detailed distinction between pedagogy and andragogy is introduced in the table below. The first distinction between pedagogy being teacher centred whereas andragogy being learner centred is an extreme which quite heavily relies on traditional approaches to pedagogy. In modern approaches, pedagogy may be, and often is, learner centred.

¹ Athanassiou, A. At al. Handbook for adult teaching staff, Nicosia 2014, ISBN 978-9963-2011-2-9

² <https://www.comerstone.edu/blogs/lifelong-learning-matters/post/a-simple-easy-to-understand-guide-to-andragogy>

Pedagogy (teacher centred)	Andragogy (learner centred)
Learners are dependent	Learners are independent (self-directed)
Learners are externally motivated (by rewards, competition, etc.)	Learners are intrinsically motivated (i.e. interested in learning for learning's sake)
The learning environment is formal and characterized by competitiveness and value judgements	The learning environment is more informal and characterized by equality / mutual respect and cooperation
Planning and assessment is conducted by the teacher	Planning and assessment is collaborative affair (i.e. teacher and students)
Teaching is characterized by transmittal techniques (e.g. lectures, assigned readings)	Teaching is characterized by inquiry projects, experimentation, independent study
Evaluation is accomplished mainly by external methods (e.g. grades, tests and quizzes)	Evaluation is characterized by self-assessment

Needs Analysis

Successful language learning is vital for adult learners in occupations requiring advanced foreign language proficiency. The combination of target language varieties, skills, lexicons, genres, registers, etc., means that generic programs and materials, not designed with particular groups in mind, will be inefficient, at the very least, and in all probability, grossly inadequate. (Long, H. M. 2007)³

Needs analysis is the type of analysis in education which involves doing some kind of activity with a learner in order to find out what their learning needs are. A good understanding of learner needs can contribute to successful course planning. Procedures used to collect information about learners' needs are known as needs analysis.⁴

For example: on the first day with a new group the teacher gives the proposed syllabus aims for the course, and asks learners to prioritise them in relation to the contexts that they will need to use language in.

In the classroom, needs analysis is part of building learner awareness and autonomy. Asking learners what they feel they need to practise is a good initial step. As well as providing data, it can encourage them to start thinking about their learning and taking responsibility for it.⁵

A needs analysis process can be used as the basis for developing curricula and classroom practice that are responsive to learners' needs. It encompasses both what students know and can do and what they want to learn and be able to do. Learners also need opportunities to evaluate

³ Long, H. M. And Richards, C. J. Second Language Needs Analysis, Cambridge University Press 2007

⁴ <https://www.slideshare.net/tahajoon/needs-analysis-55452703>

⁵ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/needs-analysis>

what they have learnt – to track their progress towards meeting goals they have set for themselves in learning English.⁶

Once a detailed needs analysis has been conducted, teachers can decide on various aspects on their course design, namely the form and the content. With respect to the forms, the specific features to be considered are teaching and learning English in small groups and /or individually.

Teaching small groups has become popular especially among adult learners. It is worth bearing in mind that many adults who choose to study English will be coming to classes when they have finished work, or over a lunch break. It is therefore essential to ensure that lessons are challenging but that you are not too demanding. Adults often have a specific purpose for wanting to study and like to take charge of their learning. Many adults will have had a very traditional style of education so may need to adjust to more contemporary methods of language teaching. Be prepared to potentially work with more [advanced ESL students](#) if they have studied the language for quite some time.⁷ Given the fact that a majority of adult language education is delivered by language schools at their premises or as in-company classes, small groups are preferred and, in fact, the prevalence of small and middle-sized groups is given by the circumstances. There is not a “magical number which would distinguish a small group from a big one. In the Slovak context an overall estimation is that a small group may be that with maximum 10 students.

Research has shown that learning in small groups improves academic achievement, relationship with classmates and promotes psychological well-being. As for the academic achievement, students are better at solving problems and develop a deeper understanding of the material when working in groups. Regardless of the subject, students learn more and retain material longer in small-group learning than when the same content is presented in other instructional practices. With respect to social skills that students develop, students develop better social and leadership skills such as learning how to draw out reluctant speakers, handle people who dominate the conversation and making sure that all members contribute. As for the psychological aspect,

⁶ http://www.cal.org/caela/tools/program_development/elltoolkit/Part2-5NeedsAssessment&LearnerSelf-Evaluation.pdf

⁷ <https://www.gooverseas.com/blog/tips-for-teaching-english-abroad-in-small-groups>

small-group learning helps draw people out who normally would not participate in front of the whole class.⁸

Teaching students individually (one-to-one classes) is very popular in adult learning, particularly because most of the adult teaching and learning is organized in companies. Undoubtedly, individual classes are marked by some specific features. Classroom management does not seem required in one-to-one classes, yet there are some discussions to make on where to sit, how to manage your physical resources, etc.⁹

The following part relies on the information about teaching one-to-one classes as it is introduced and presented on Cambridge teacher training website. One to one brings both advantages and disadvantages, stemming from the specific nature of the class as well as specificity of tailored content. Among others, the following advantages may be observed in one-to-one ELT class: One practical advantage (for both students and teachers) is flexibility. Dates and times of lessons can be adjusted to suit individual schedules. The informality of one-to-one lessons is also an advantage as it can be less stressful than group teaching and often less time-consuming with regard to lesson planning and homework marking.

In terms of teaching methodology, you have the opportunity to get to know your student and create lessons that are suited to their individual needs and preferences. You can collaborate more, encouraging the student to take an active role in their learning and become more self-directed. You can also be more flexible by responding to language points as they come up, even though they weren't necessarily in your lesson plan. It's also fun and easy to arrange *field trip* lessons by going shopping together or visiting a museum or library or in the case of online teaching, visiting a website. In these kinds of settings, students can build their confidence quite quickly, often resulting in rapid progress over the first few meetings. One of the most enjoyable aspects of one-to-one teaching is seeing how quickly language progress can be made through natural communication in an informal setting.¹⁰

On the other hand, the same specific nature of this type of teaching and learning may bring a number of disadvantages. Among others, the following could be listed: One practical disadvantage is that you may have to travel a lot from one lesson to another. In addition, some

⁸ <https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/Academic%20Dean%27s%20Office/Guide%20to%20Small-Group%20Learning.pdf>

⁹ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-one-one>

¹⁰ <https://www.cambridgeenglish.org/Images/525581-teaching-one-to-one-part-1.pdf>

investment of time may be needed (especially at first) in advertising and finding students. Another practical problem can be when students cancel lessons unexpectedly, or don't show up. Access to print materials may also be restricted (a smartphone or a laptop with Internet access is a big plus). In addition, one-to-one teachers usually work on their own and this means that they aren't able to exchange ideas with other teachers or engage in reflective professional talk that is such an important aspect of development. Group teaching offers many opportunities to vary the interaction style, such as pair work and group work. However, in one-to-one teaching, it is more of a challenge to find ways of keeping the lessons varied and interesting. In addition, many teachers say that one-to-one lessons are exhausting because you are constantly interacting with your student. Another challenge is maintaining motivation. After initial progress over the first few lessons, students may feel that they have reached a plateau. Their progress is less obvious to them because they don't have other students to compare themselves with. Learner expectations are another important factor. Some students are reluctant to talk, while others love talking, but hate being corrected! The one-to-one teacher needs to draw out shy students and handle feedback sensitively. It can be difficult to establish realistic goals and there are sometimes personality clashes too.

As mentioned in the earlier parts of the article, a detailed needs analysis also gives rise to the content and the design of the curriculum. As for the content, two broadest bipolar groups need to be introduced: the type of language being taught (general or specific) and the purpose (general classes, conversational classes, exam classes, etc.)

Purpose-directed classes: The distinction to be made with respect to the type of adult classes is what purpose the class serves. As mentioned before, adult courses should undergo a detailed needs analysis. In this part, a reference needs to be made to general English class. With respect to the purpose of adult English classes general are referred to those classes whose purpose is not neatly specified as opposed to the classes with a highly focused purpose, e.g. exam preparation classes, conversational classes and other types of classes specially tailored to meet learners needs.

General and specific types of English: there are numerous definitions of general English each of them highlighting a different aspect or more aspects of teaching, learning or linguistics. A definition regarding the standard versus non-standard English is that general English is the English which is contrasted with a usage, variety, dialect, or register. E.g. Cockney is not general English. Another definition, regarding its users states that General English is semi-technical term for a course in English, usually as a mother tongue within a framework of general

education, usually teaching reading, listening, speaking and writing. In Linguistics, General English is a range of English that includes the standard but contrasts with specific accents and dialects. The last definition, the most relevant for the field of teaching methodology is that General English (also English for general purposes) is a term in language teaching for a broadly based, usually long-term EFL or ESL course, in contrast to English for Specific Purposes.¹¹ It may be concluded that General English, and subsequently, a **General English class** is a type of English class where general (non-specific) grammar and vocabulary is taught. It is the class where language skills are taught in and for general, everyday use. As compared to ESP class, a General English class has more freedom. General English classes are designed to build and improve general English skills.

As opposed to General English classes, another type of classes are the **Business** and the so-called **ESP classes** (English for Specific Purposes). The term Business English and English for Specific Purposes are sometimes used interchangeably, especially in such cases when both of them are distinguished from General English classes. ESP classes share some common characteristics with Business English classes in that both Business and ESP classes require teaching of a specific range of vocabulary and both types rely on using English in specific environments. On the contrary, some methodologists state that to use the terms Business classes and ESP classes interchangeably is quite a common misconception as both types of classes use a different range of vocabulary, may require different skills and are designed to meet different requirements of students. For the purpose of this paper though, the two types of English classes will be put in one category – Business and ESP classes. Then, ESP is an advanced approach to language teaching in which all the choices related to the content and strategy are supported on the learner's reason for learning. It is an advanced approach as compared to General English. The ESP class has been designed for mature learners in an expert work situation.¹² ESP is usually designed for intermediate (B1) level and above.

A class may be considered a Business and / or ESP when has the below characteristics:

- It is all based on learner's requirement, inspiration related to job.
- It has particular use of vocabulary
- It uses different tactics to accomplish its target
- It is often use for e-commerce or business communication purposes.

¹¹ <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/general-english>

¹² <http://www.writeawriting.com/writers/what-is-the-difference-between-esp-and-general-english/>

Teaching English to adults is a special domain of ELT and requires particular attention. The aspects mentioned in this article or, at least, some of them, are typical for adult classes and that is why this kind of language teaching should not be neglected or treated irrespective of age and the needs of these learners.

Resume

The present article introduced and described some specific features of adult education with a focus on teaching and learning foreign language. The learner is viewed within the domain of Andragogy (the pedagogy for adults). One of the essential parts of designing a course is a proper needs analysis. The article brings some suggestions and procedures of elaborating a detailed needs analysis. It is the needs analysis which further determines the forms of teaching and learning (in this article based on the number of students – large groups, small groups, teaching one to one) and the content (General or Specific English (ESP). Teaching English to adults is, and should be treated as an individual branch of pedagogy with a particular focus on the aspects which make teaching adults different from other age groups.

Resources

ATHANASSIOU, A. At al. Handbook for adult teaching staff, Nicosia 2014

BRYSON, J.D. Engaging adult learners, Philosophy, Principles and Practices, 2013

COZMAA, M.: The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World

KAPUR, S.: Understanding the Characteristics of an Adult Learner, 2015

KNOWLES, M. Andragogy in Action, Applying Modern Principles of Adult Learning 1984

LAWLER, P. A. The Keys to Adult learning: Theory and Practical Strategies, Research for Better Schools, PaAnd **RICHARDS, C. J.** Second Language Needs Analysis, Cambridge University Press 2007

Internet resources

<https://www.cornerstone.edu/blogs/lifelong-learning-matters/post/a-simple-easy-to-understand-guide-to-andragogy> cited on 29th Dec. 2019

<https://www.slideshare.net/tahajoon/needs-analysis-55452703> cited on 29th Dec. 2019

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/needs-analysis> cited on 29th Dec. 2019

http://www.cal.org/caela/tools/program_development/elltoolkit/Part2-5NeedsAssessment&LeamerSelf-Evaluation.pdf cited on 29th Dec. 2019

<https://www.goverseas.com/blog/tips-for-teaching-english-abroad-in-small-groups>

<https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/Academic%20Dean%27s%20Office/Guide%20to%20Small-Group%20Learning.pdf> cited on 29th Dec. 2019

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-one-one> cited on 29th Dec. 2019

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/525581-teaching-one-to-one-part-1.pdf> cited on 29th Dec. 2019

<https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/general-english>
cited on 29th Dec. 2019

Kontaktná adresa autora:

PaedDr. Peter Bojo, PhD.

UK v Bratislave

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pracovisko: Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

READING FOR STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE - FUTURE TEACHERS OF ENGLISH LANGUAGE

MARIANNA HUDCOVIČOVÁ

Abstract

We try to enrich this topic on reading at advanced level by our experiences at lectures: Reading – receptive language skill. It is important to follow the skeleton, the structures in the reading process: pre-reading; while – reading; and the post -reading stage.

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá jednou zo základných komunikačných zručností: čítaním. Autorka analyzuje situáciu na predmete Rozvíjanie receptívnych zručností- čítanie, ktorý je poskytnutý študentom odboru Anglický jazyk v odbornej komunikácii. Analýza sa zameriava na definovanie čítania ako samotného procesu, typy čítania, štádiá procesu čítania, techniky a stratégie.

Key words

reading, techniques, stages in reading process, strategies, activities

Kľúčové slová

čítanie, techniky, štádiá v procese čítania, stratégie, aktivity

I would like to share my ideas on reading lectures, which have been prepared for future teachers of English language at our university. The students go through all productive and receptive language skills: reading, writing, listening and speaking. According to the European language framework they are supposed to reach the highest level – advanced level, particularly levels C1, C2.

For C1 it means to understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinction in style. They might be able to understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to their field.

For C2 it means the ability to read with ease virtually all forms of written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.

Even though we teach each language skill separately, it does not mean that we do reading for reading. Proper reading is only one step in the whole reading process.

At the beginning I ask my students what they think we are going to do at our lectures -Reading – receptive language skill? Most of them think that we are going to read interesting books. The fact, that they had not heard, at least, about reading skills such as skimming, scanning, surprised me. Then I asked myself, why were my students not interested in reading before? Is it because they find reading easy? What about comprehension, fast reading and specific reading skills? Many students master sooner the receptive skills than the productive ones. Experienced teachers know that the most successful language learners read a lot, they are dedicated readers in English.

The goal of the subject Reading-receptive language skill is to train students in managing reading skills at advanced level. It is important to emphasize that reading involves an active participation on the part of the reader. I have used this fact and told the students that they can bring interesting texts for classmates, if they meet requirements of the advanced language. Reading is a process consisting of 3 main stages:

1. pre-reading stage
2. while-reading stage
3. post-reading stage.

During the lectures we look at some basic reading skills, techniques and types of exercises focusing on developing reading skills. According to Harmer (1990) readers employ a number of specialist skills. We can look at six of these skills: predictive, extracting specific information, getting the general picture, extracting detailed information, recognising function and discourse patterns, deducing meaning from context.

PRE-READING STAGE

Skills

- **Predictive skills**

Efficient readers predict what they are going to read. The process of understanding the text is the process of seeing how the content of the text matches up to those predictions. In the first instance their predictions will be the result of the expectations they have. One of the main functions of the pre-reading stage (lead-in stage) is to encourage predictive skills.

Through different predicting activities we can motivate students and develop some reading skills, too. I offer a few of them, that we use at our lectures.

Predictive activities :

a) Brainstorming

I tell the students: Today we are going to read about travelling, what is your first idea connected with travelling? Then the teacher writes down the ideas on the blackboard. Students can revise vocabulary in the same time.

The second step could be reading the title of the text e.g. Look daddy, I can fly. It means, we draw students' attention to a narrower thinking about the topic. We simply form our specific title that we are going to read about, e.g.: Travelling with kids; Troubles when travelling with kids by air. Then we can sum up that the topic might be about travelling with kids by plane. Students are by nature curious, so in this way we encourage their motivation to read the text attentively. They would like to know whether their predictions are right or not.

b) Title –question, word games

In order to make text in newspapers 'catchy' for readers, journalists use a lot of word games and questions in the titles. We ask students to read only the titles of the articles and they should answer or explain them.

When we use the text with the word game in the title, we use it to show the richness of the language and linguistic relationships. Sometimes the titles are formed from synonyms, antonyms, oxymorons, polysemy, etc. The oxymoron is composed of two words of opposite

meanings: old news, deafening silence, civil war, pretty ugly. Again at the same time students learn something new and motivate themselves to read the text.

c) *Quiz topic*

Students, in pairs, prepare quiz questions what they know about the topic. They can prepare 3 types of questions? What do I know about the topic? What information am I not certain about? What do I not know?

d) *Topic pictures*

The teacher brings some pictures, related to the topic, to motivate students or we can use pictures in post-reading stage and encourage students to use information and vocabulary from the text in a picture description.

e) *A-Z activity*

Students read the first sentence or paragraph and last sentence or paragraph. Then they predict the text in between.

WHILE – READING STAGE

- **Extracting specific information-scanning**

We read something because we want to extract specific bits of information. We usually quickly look through a film review just to find the name of the star. It means that we disregard the other information in the review. We will be aware of this information and may even at some level take it in, but we do so at speed as we focus in on the specific information we are searching for. This skill when applied to reading is often called scanning and we will concentrate on the skill of extracting specific information.

- **Getting the general picture-skimming**

We often read because we want to get the general picture. We want to have an idea of the main points of the text, e.g. an overview, without being concerned with the details. When applied to reading this skill is often called skimming and it entails the reader's ability to pick out main points rapidly.

- **Extracting detailed information**

A reader has to be able to access texts for detailed information. The information required can be of many kinds. Exactly what does the writer mean? Sometimes the detail we are looking for are the writers' attitudes; how do they feel about the situation/ person they are describing? In our need to understand the text we should not forget the importance of detailed reading.

- **Recognising function and discourse patterns**

Native speakers of English know that when they read someone say 'for example' this phrase is likely to be followed by an example. When they read 'in other words' a concept is about to be explained in a different way. Recognising such discourse markers is an important part of understanding how the text is constructed. We understand paragraph structure and paragraph organisation and we recognise devices for cohesion.

- **Deducing meaning from context**

The other important sub-skill is developing the reader's ability to deduce the meaning of unfamiliar words from the context in which they appear.

POST-READING STAGE

At the beginning I mentioned that we recognize 3 stages in reading process. The post reading stage consists of pure post reading, usually comprehension check, but here we must not stop. We should work further with vocabulary, structures and we should lead students to use the language productively. It is insufficient to finish reading with a comprehension check. We use the following types of exercises on developing reading skills and do comprehension check:

- A) Multiple Matching Questions
- B) Gapped Text
- C) Multiple Choice Questions

The important thing to remember is that it is necessary to approach each kind of exercise in a different way, using different reading skills. For some types of exercises, it is necessary to read the whole text very carefully, for example. For others, the goal is to find the key information as quickly as possible.

A) Multiple Matching Questions

In this type of exercise the readers are given a list of questions (1,2,3) and a list of possible answers (A,B, C).The general advice for this type of the exercise is:

1. Read the instructions very carefully so you know exactly what to do.
2. Glance at the text, just see what it is about and how it is organised.
3. Look through the questions. These will tell you what information to look for.
4. Scan the text for the information you need; it may be in the same words as the question but more often it is expressed slightly differently, so you need to be on the look-out for this.

B) Gapped Text

In this task, which focuses on text structure, you are given a text with gaps in it. You have to choose from a list of possible paragraphs to fill each gap.

To complete the task successfully, you need to understand the development of ideas, opinions or events. It is often considered one of the most difficult type of exercise.The general advice for this type of the exercise is:

1. Read through the incomplete text first so that you understand what the general meaning and structure is.
2. Read the text more carefully. Study the information before and after each gap and look for grammatical and logical clues which can help you find the missing piece of the jigsaw.
3. Cross off each paragraph you choose, so that the choice becomes easier.
4. When you have finished, check that the completed text makes sense.

C) Multiple Choice Questions

This is the type of the exercise where you are given a question or an unfinished statement and you have to select the best answer from four choices.

The general advice for this type of exercise is:

1. Read the text quickly for the general meaning before you look at the questions. This will give you a general idea about the topic, the writer's point of view and how the text is organised.
2. Do not worry about difficult vocabulary at this stage. You might not need to understand it in order to answer the questions.
3. Look through the questions to see which parts of the text you need to read again more carefully. Try to guess what the right answer is at this stage. Even if it is a wild guess, this will help you read more effectively later.
4. Find those parts of the text and then read them slowly and carefully.

Communicative post-reading activities:

The second stage of the post-reading task can lead to follow-up speaking tasks.

a) Discussions

The most common speaking activity is discussion. The teacher prepares questions according to the topic, students share their opinions in small groups and then as a whole class.

b) Language work

The teacher draws the students' attention to interesting syntactic structures, phrases, collocations and slang. Then the students should use this material in dialogues, role-play or narrative stories. We can choose the unusual combinations of words, structures from the text to make it funny.

c) Summary

The students sum up what they read about, orally, or they can write a short summary.

Guided summary: The teacher prepares words, which the students should use in the summary.

Materials

What is important about choosing materials for reading? We use material on advanced level, we can prepare copies of the texts-authentic and non-authentic. The source of non-authentic texts are mainly textbooks at advanced level, there are specific textbooks focusing on improving reading skills. I would say it is vitally important to use English newspapers, magazines. A

greatest source of materials is the Internet. We use for our students materials from specific websites focusing on English learning such as BBC, British council, etc. The teacher should choose materials carefully and think how effective is certain text for their students.

Conclusion

There are a lot of questions we can analyse in the reading process. We try to enrich this topic on reading at advanced level by our experiences at lectures: Reading – receptive language skill. It is important to follow the skeleton, the structures in the reading process: pre-reading; while – reading; and the post -reading stage. In order to make this subject interesting for students we should use at each stage different kinds of exercises, activities and consequently develop different skills for reading.

At the first stage we develop predictive skills, at the second stage we focus on specific skills, e.g. scanning, skimming, extracting detailed information, recognising function and discourse patterns and deducing meaning from context. At the third stage we draw our attention to communicative skills. Teacher should be creative and no lecture must not be the same as the previous one.

References

- LITTLEWOOD, W.** (1981). Communicative Language Teaching. Cambridge. CUP.
ISBN 978 0 521 28154-6
- HARMER, J.** (1991). The Practice of English Language Teaching. London. Longman .
ISBN 978 813 1702 369
- HARMER, J.** (2007). How to Teach English, London. Pearson Longman,
ISBN 9781405853095

Résumé

Príspevok sa zaoberá jednou zo základných komunikačných zručností: čítaním. Autorka analyzuje situáciu na predmete Rozvíjanie receptívnych zručností- Čítanie, ktorý je poskytnutý študentom odboru Anglický jazyk v odbornej komunikácii. Analýza sa zameriava na definovanie čítania ako samotného procesu, typy čítania, štádiá procesu čítania, techniky a stratégie.

Rozoznávajú sa tri štádiá v procese čítania: štádium pred začatím čítania, samotný proces čítania, proces po ukončení čítania. Všetky štádiá sú veľmi dôležité a nemožno ich ignorovať, ak chceme zlepšiť zručnosti čítania u absolventov predmetu Rozvíjanie receptívnych zručností-Čítanie. Študenti by mali zvládnuť úroveň C1,2. Z toho pohľadu sa ponúkajú najvhodnejšie stratégie, aktivity a techniky pre študentov, aby mohli napredovať v zručnosti čítania.

Jazyková úprava: David Payne

Kontaktná adresa autorky:

PhDr.Marianna Hudcovičová,PhD.

UCM, Filozofická fakulta

Katedra anglistiky a amerikanistiky

Nám.J.Herdu č.2 917 01 Trnava

SPOZNÁVANIE KULTÚRNYCH ODLIŠNOSTÍ PROSTREDNÍCTVOM LITERATÚRY

IVANA STYKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa venuje interkultúrnym rozdielom zobrazených v literárnych dielach pôvodne napísaných v anglickom jazyku, preložených do slovenského jazyka, ktorých dej sa odohráva vo vybraných moslimských krajinách (Irán, Afganistan). Vzhľadom na aktuálnosť otázky týkajúcej sa migrácie obyvateľov z východných krajín do Európy, s ktorou súvisí aj pochopenie „inakosti“, venujeme pozornosť rozdielom v bežnom živote, ako je spôsob komunikácie, používanie titulov, vnímanie času, náboženstvo, hygiena, odievanie, stravovanie a iné jedinečné odlišnosti. Článok má prispieť k pochopeniu „inakosti“ a zmierniť averziu voči odlišnej kultúre.

Abstract

The article deals with the intercultural differences depicted in literary works originally written in English, translated into Slovak, which plot is set in selected Muslim countries (Iran, Afghanistan). Regarding the question of migrating people from Eastern countries to Europe, which is also related to the understanding of "otherness", we pay attention to differences in everyday life, such as the way of communication, use of titles, time perception, religion, hygiene, clothing, eating and other unique differences. This article is intended to contribute to the understanding of "otherness" and soften aversion towards different cultures.

Kľúčové slová

interkultúrne rozdiely, literatúra, moslimovia, východ, „inakosť“, stereotypy a predsudky, Irán, Afganistan

Key words

intercultural differences, literature, Muslims, East, "otherness", stereotypes and prejudices, Iran, Afghanistan

Úvod

Na slovenskom knižnom trhu čoraz častejšie pribúdajú dramatické príbehy žien, ktoré majú osobné skúsenosti so vzťahom s moslimom a životom v moslimskej krajine, čo čitateľov podnecuje k spoznávaniu odlišnej kultúry. Čitatelia reagujú na tieto príbehy ambivalentne, na jednej strane považujú tieto diela za literárne a kultúrne obohatenie a na strane druhej v nich vyvolávajú pocity odmietania a odporu voči „inakosti“. S „inakosťou“ sa stretávame nielen v knihách, ale v súčasnosti aj v reálnom živote vplyvom migrácie obyvateľov z tzv. východných kultúr. Pri kontakte s týmito cudzincami dochádza k situáciám, ktoré je možné charakterizovať ako stret, konfrontáciu či konflikt identít. Tieto procesy sa často prejavujú nezáujmom, odmietaním, diskrimináciou, ale aj snahou o asimiláciu, či segregáciu migrantov.¹³ Hoci migrácia obyvateľstva nie je historicky nový ani ojedinelý fenomén, súčasná utečenecká kríza (so začiatkom v roku 2015) zasiahla takmer všetky sféry fungovania postmodernej spoločnosti, čím vzrástol význam schopnosti interkultúrnej komunikácie a kompetencie. Interkultúrna komunikácia je súčasťou globalizovaného sveta, v ktorom technika a technológia stierajú hranice.¹⁴ Bariéry vo vzťahoch, osobných i pracovných, pretrvávajú. V odbornej literatúre týkajúcej sa interkultúrnych rozdielov majú autori (Olejárová, Borec) tendenciu zovšeobecňovať a zľúčiť kultúrne rozdiely moslimských krajín do jedného celku. Dokonca sa môžeme stretnúť s tým, že niektorí zamieňajú moslimský svet so svetom arabským, respektíve sa obmedzujú na pomenovania ako Blízky východ alebo Ázia, bez prihliadania na rozdiely jednotlivých krajín, ktoré do týchto nadnárodných zoskupení patria. Napriek narastajúcej ekonomickej sile krajín ázijského kontinentu a čoraz rýchlejšiemu šíreniu sa islamu, či už do Európy alebo iných častí sveta, takéto publikácie, ktoré by objasňovali interkultúrne rozdiely jednotlivých moslimských krajín, na knižnom trhu stále chýbajú. Pričom krajinám Európskej únie sa venuje značná pozornosť a sú analyzované samostatne.

Cieľom predkladaného príspevku je priblížiť „inakosť“ moslimských kultúr prostredníctvom interkultúrnych rozdielov zobrazených v literárnych dielach pôvodne napísaných v anglickom jazyku preložených do slovenského jazyka, ktorých dej sa odohráva vo vybraných moslimských krajinách (Irán, Afganistan), pričom autori majú osobnú skúsenosť so životom v moslimskej krajine a v Spojených štátoch. Vzhľadom na aktuálnosť otázky týkajúcej sa migrácie obyvateľov z východných krajín do Európy, s ktorou súvisí aj pochopenie

¹³Letavajová, 2009, s. 64

¹⁴Pecníková, 2017, s. 88

„inakosti“, venujeme pozornosť rozdielom v bežnom živote, ako je spôsob komunikácie, používanie titulov, vnímanie času, náboženstvo, hygiena, odievanie, stravovanie a iné jedinečné odlišnosti.

Výskum interkultúrnych rozdielov sme založili na korpuse vytvorenom zo súboru románov s problematikou života v moslimských krajinách. Prvá skupina románov je z iránskeho prostredia, ktorú tvorí nezámerná tetralógia románov od troch autorov, ktorými sú Betty Mahmoodyová, autorka románov *Bez dcéry neodidem* (1987) a *Z lásky k dieťaťu* (1992), jej dcéra Mahtob¹⁵, autorka románu *Otcovi som odpustila* (2013), a Moody, Mahmoodyovej ex-manžel a Mahtobin otec, ktorý napísal román *Lost without my Daughter* (2013). Táto zmiešaná trojica kontroverzne reaguje na stret dvoch odlišných kultúr, ktorý ovplyvnil ich životy. Druhý, kontrastný pohľad na problematiku „inakosti“ kultúry naopak reprezentuje „insider“, afgansko-americký spisovateľ Khaled Hosseini, autor románu *Tisíc žiarivých slnôk* (2007), v ktorom opisuje vývoj afganskej spoločnosti (obdobie od 60. rokov 20. storočia po nástup milénia) a vplyv upevňovania islamu na životy ľudí v tejto krajine.

V príspevku analyzujeme zóny citlivé na rozdiely, ktoré nám sprostredkávajú autori literárnych diel, nakoľko ich považujeme za cenné zdroje interkultúrnych rozdielov. Emíre Khidayerová považuje romány za odraz životnej skúsenosti, pričom „záleží od autora, akým spôsobom prežitú alebo inak poznanú skutočnosť chápe a ako ju sprostredkúva ďalej.“¹⁶ Rozdielov medzi východom a západom je mnoho, pričom pozornosť venujeme iba tým, v ktorých vidíme najväčšie odlišnosti. Zameriavame sa na rozdiely medzi štyrmi kultúrami – slovenskou, iránskou, afganskou a americkou.

Odlišnosti a podobnosti medzi východom a západom

Bez základného pochopenia pohnútok, ktoré spôsobujú, že ľudia v rozličných kultúrach rozmyšľajú a konajú rôznymi spôsobmi, je spolunažívanie alebo spolupráca takmer nemožná. O svojej skúsenosti s „inakosťou“ píše aj B. Mahmoodyová, u ktorej, absentovala schopnosť rešpektovať kultúrne odlišnosti. „*Nech som chcela robiť čokoľvek, vždy som narazila na prekážky, ktoré spôsobovali odlišnosti medzi iránskou a americkou kultúrou.*“¹⁷ Tomáš Borec vysvetľuje, že bariéry medzi dvomi odlišnými kultúrami sa prekonávajú vedomosťami o histórii, politike, kultúre, podnikateľskej etikete príslušnej krajiny, pravidlách zdvorilého

¹⁵Vzhľadom na rovnaké priezviská matky a dcéry, používame v prípade dcéry jej krstné meno Mahtob.

¹⁶Styková, 2019, s. 107

¹⁷Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 39

správania, odievania, stolovania, o stravovacích zvyklostiach, ale aj odlišnostiach v oslovovaní, formulovaní žiadostí, pokynov, kritiky až po rozdielnosti v myslení, vedení rozhovoru a pod.¹⁸ Tým, že si uvedomíme interkultúrne rozdielnosti, akceptujeme ich, ale nie za cenu potláčania vlastnej identity, predídeme prípadným stretom a nedorozumeniam.

Napriek odlišnostiam medzi východom a západom, je možné nájsť aj podobnosti. Moslimský svet je primárne orientovaný na vzťahy. Tak isto ako na Slovensku aj moslimovia považujú za najdôležitejšiu sociálnu jednotku rodinu. Moslimovia a aj Slováci uprednostňujú rodinu, priateľov a osoby, prípadne skupiny, ktoré sú im dobre známe a môžu im dôverovať. Na rozdiel od Američanov, s takýmito ľuďmi aj uzatvárajú obchody. Tak ako uvádza T. Borec, najprv sa musia spriatelíť a až potom pristúpia k obchodu.¹⁹ Pri uzatváraní obchodu s moslimom je potrebné rešpektovať kultúrne tradície a náboženské zvyky. Slovenská kulturologička Jana Pecníková upozorňuje, že „*kultúrna výchova a jazyková výučba by mala ľudí pripraviť na interkultúrnú komunikáciu*“²⁰. Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií je základom efektívnej obchodnej spolupráce a harmonického spolužitia.

Význam mien, spôsob oslovovania a používanie titulov

V moslimskom svete majú mená úplne odlišný význam ako v západnej kultúre, niekedy nekonečne dlhé moslimské mená v sebe zahŕňajú celý rodokmeň. Klasické mená pozostávajú zvyčajne z mena, pôvodu (rod) a priezviska, ktoré sa môže tvoriť podľa kmeňa, národnosti, mesta, povolania, podľa zvierat, prípadne podľa prezývky.²¹ V úvode románu *Bez dcéry neodídem* B. Mahmoodyová vysvetľuje: „[...]môj manžel pochádzal z váženej iránskej rodiny, čo naznačovala aj jeho meno. Perzské mená v sebe zahŕňajú rôzne významy a hociktorý Iránec by si vedel odvodiť všetič z Moodyho celého mena, ktoré znie Sajjed Bozorg Mahmoody. Sajjed je náboženský titul označujúci priameho potomka proroka Mohameda po matke aj po otcovi. A Moody dokonca vlastnil kompletný rodostrom napísaný po farzsky, ktorý to dokazoval. Jeho rodičia mu vybrali meno Bozorg v nádeji, že ho v dospelosti bude nosiť, lebo sa dáva iba tým ľuďom, ktorí sú význační, bohatí a vážení. Pôvodné rodinné priezvisko bolo Hakim, no Moody sa narodil práve v čase, keď šach vydal nariadenie, ktorým sa takéto islamské mená zakazovali, a tak si ho Moodyho otec zmenil na Mahmoody, čo znelo viac perzsky než islamsky. Je odvodené

¹⁸Borec, 2009, s. 5

¹⁹Borec, 2009, s. 123

²⁰Pecníková, 2017, s. 92

²¹ibid, s. 127

od slova *mahmood* (*mahmúd*), čo znamená „pochválený“. ²² Aj meno jej dcéry, Mahtob, má symbolický význam: „*Vo farzštine, ktorá je úradným jazykom v Iránskej islamskej republike, toto meno znamená „mesačný svit“. Ale pre mňa bola Mahtob slniečkom*“. ²³ Meno nesie v sebe symboliku, identitu a tiež sa viaže na postavenie človeka a jeho dôležitosť. Napríklad meno Baba Hadži znamená „otec, ktorý bol v Mekke“ ²⁴. Rodinná známa pani Hakimová „sa honosila pyšnou prezývku Bebe Hadži, „žena, ktorá bola v Mekke““. ²⁵ V románe *Tisíc žiarivých slnôk* autor vysvetľuje mená obidvoch hlavných hrdiniek: „Nana povedala, že meno Mariam vybrala ona, pretože sa tak volala jej matka. Džalil vrazil, že meno vybral on, pretože Mariam značí tuberóza, krásny voňavý kvet“ ²⁶, ďalej „Laila. Kráska noci“ ²⁷.

Vzhľadom na zložitosť moslimských mien v komunikácii s cudzincami sa v bežnom živote používa oslovenie „pán“ a „pani“ v spojení s menom. V Iráne sa používa oslovenie *aga* ²⁸, pán a *chanum* ²⁹, pani. Od K. Hosseiniho sa dozvedáme, že v Afganistane sa bežne používa oslovenie *hamšira* ³⁰, sestra. Mužov oslovujú slovom brat, ale afganský ekvivalent autor neuvádza. Tento spôsob oslovovania, samozrejme, nepoukazuje na neformálny a priateľský vzťah.

V komunikácii s Američanmi platí pravidlo, ak sa Američan predstaví menom, oslovujte ho tak, ale neznamená to neformálny vzťah. Na Slovensku sa pri oslovovaní uprednostňuje používanie priezvisk spolu s akademickými titulmi. Aj moslimovia si potrpia na tituly a hodnosti. Rovnako sa netreba ostýchať dávať na vedomie tituly, pretože sú pre moslima dôležitým znakom postavenia a kompetentnosti.

Spôsob komunikácie a pozdravy

Vzájomne komunikovať môžeme rozličnými spôsobmi. Komunikácia môže prebiehať hovoreným slovom, ale aj mlčaním, písomným prejavom, rečou tela, úpravou zovňajšku, vôňou, farbami, zvyklosťami, ale aj určitými spôsobmi, ktoré odrážajú postavenie

²²Mahmoodyová - Hoffer, 1991, s. 8

²³ibid, s. 10

²⁴ibid, s. 14

²⁵ibid, s. 100

²⁶Hosseini, 2009, s. 14

²⁷ibid, s. 81

²⁸Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 99

²⁹ibid, s. 100

³⁰Hosseini, 2009, s. 55

spoločnosti.³¹ Komunikačný prostriedok volíme v závislosti od účelu komunikácie a od partnera, s ktorým komunikujeme.

Kultúry sa odlišujú aj priamosťou, s akou komunikujú. Americký spôsob komunikácie je priamy bez zbytočností, nakoľko pre každého Američana čas sú peniaze a premárniť ho považujú za „hriešne“³². Tento komunikačný štýl je pre moslimov zarážajúci, považujú ho za nezdvorilosť a nevychovanosť.³³ Slováci majú diplomatický prístup ku komunikácii a taký istý prístup aj očakávajú.³⁴ Tento štýl komunikácie je pre moslimov prijateľnejší. Ich komunikácia je sprevádzaná nepriamosťou, emóciami, výrazným expresívnym vyjadrovaním, gestikuláciou a hlukom, čo B. Mahmoodyová opisuje nasledovne: „*Západniarovi pripadal bežný rozhovor Iráncov ako zápalistá hádka, prešpikovaná vreskotom a gestikuláciou, na konci vždy zdupľovaná zbožným „Inšallah“.* Ten hluk bol neznesiteľný“³⁵. Slovné vyjadrený zápor považujú za vyslovene nezdvorilý. A oni sa chcú správať slušne.³⁶ „Áno“ nemusí vždy znamenať súhlas. Základné pravidlo je: ak moslim povie „áno“, myslí tým „možno“, ak povie „možno“, myslí tým „nie“. Takto sa vyhýbajú otvorenej konfrontácii. Odporúča sa pozorne sledovať neverbálne signály, ktoré v komunikácii tvoria oveľa väčší podiel ako u nás. Napríklad mľasknutie jazykom môže signalizovať dôrazné „nie“.³⁷ Ako príklad môžeme uviesť situáciu, keď B. Mahmoodyová chcela telefonovať zo školy, do ktorej chodila jej dcéra: „*Riaditeľka zdvihla hlavu a mľaskla jazykom. Nie. A zamrmlala pár slov, ktoré mi Azahrová preložila: „Sľúbili sme vášmu mužovi, že vás nepustíme von zo školy, ani vám nedovolíme telefonovať.“*“³⁸ Ako sme už spomenuli, komunikácia prebieha jazykom, gestami, ale aj rečou tela. Kultúry môžeme rozdeliť aj na kontaktné a nekontaktné.³⁹ Vo východných kultúrach sa osobným dotykom vyhýbajú, čo obzvlášť platí pri pozdravení žien. Pokiaľ sama nevystrie ruku na pozdrav ako prvá, muž tak nesmie urobiť. Toto pravidlo platí aj v západných krajinách, ale prípadné porušenie sa nepovažuje za taký veľký prehrešok voči slušnému správaniu, ako by tomu bolo v Oriente. Muži sa medzi sebou zdravia podaním ruky a povedia *salam*⁴⁰, mier s vami, alebo pokoj s vami.

³¹Olejárová a kol., 2007, s. 3

³²Friedová, 2004, s. 166

³³Borec, 2009, s. 128

³⁴Poliak, 2015, s. 47

³⁵Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 21

³⁶Borec, 2009, s. 128

³⁷ibid

³⁸Mahmoodyová - Hoffer, 1991, s. 109

³⁹Dolinská, 2004, s. 33

⁴⁰Hosseini, 2009, s. 60

Vnímanie času

Jednotlivé kultúry majú rozdielne chápanie času a táto skutočnosť súvisí s viacerými činiteľmi. Medzi tieto činitele patria geografia, historické ako aj klimatické hľadisko, ale aj charakter a unikátnosť jednotlivca, ktorý je súčasťou určitej kultúry. Nesmieme zabúdať, že súčasťou každej kultúry sú jedinci, u ktorých sa niekedy vyskytuje protichodný prístup k času.⁴¹ Tento prístup k času je spôsobený uvedenými činiteľmi, čo môžeme považovať za kritérium pre charakterizovanie správania a preferencií jednotlivcov v monochronickej a polychronickej kultúre.

Charakteristiku uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Charakteristika správania sa ľudí z hľadiska vnímania času

	Monochronickej	Polychronickej
Venujú sa	jednej veci	viacerým veciam súčasne
Časové rozvrhy a plány	berú vážne	nie sú dogma, možno ich porušiť
Za najdôležitejšie považujú	prácu	rodinu a interpersonálne vzťahy
Súkromie	dôležité	aktívne kontakty s druhými ľuďmi
Pracujú	nezávisle od druhých	s viacerými ľuďmi súčasne

(Zdroj: Dolinská, 2004, s. 11)

Západné kultúry zaradíme medzi monochronické, nakoľko čas má dôležitú hodnotu. V kontraste k nim sú východné kultúry, kde čas je považovaný za relatívny pojem a chápu ho celkom inak. Rodinné a súkromné záležitosti majú vždy prednosť, všetko ostatné musí jednoducho počkať. Východné kultúry patria medzi polychronické kultúry. Tak ako uvádza B. Mahmoodyová: „pre priemerného Iránca čas nehrá úlohu“⁴², alebo „pre Iráncov znamená čas veľmi málo; len s veľkými ťažkosťami vedia dodržať akýkoľvek program“⁴³. Napokon, hoci to znie nelogicky, ale pravidlom býva, že moslimovia budú očakávať dochvilnosť a slovné spojenie „nemám čas“ považujú za mimoriadne nezdvorilé, dokonca ho môžu chápať aj ako urážku.⁴⁴

Náboženstvo

⁴¹Dolinská, 2004, s. 11

⁴²Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 59

⁴³ibid, s. 270

⁴⁴Borec, 2009, s. 125

Na kultúru môže mať vplyv náboženstvo, a to najmä v tých krajinách, kde je náboženský a politický systém úzko-prepojený.⁴⁵ Príkladom sú moslimské krajiny, v ktorých islam a s ním spojené náboženské rituály a obrady zohrávajú ústrednú úlohu. Islam nie je iba náboženstvom, ale aj spoločenským poriadkom a životným štýlom. Na rozdiel od ostatných kultúr, preniká do všetkých oblastí ľudského života, pričom ovplyvňuje myslenie a aj konanie jeho vyznávačov. Samozrejme, vplyv islamu nie je v celej oblasti pôsobenia rovnaký. Ale všade platí, že islam je rozhodujúcim činiteľom k pochopeniu moslimského sveta. Od cudzinca si to vyžaduje veľa ohľaduplnosti a pripravenosti prispôbiť sa miestnym pravidlám. A preto je nutné oboznámiť sa so spoločenskými pravidlami moslimskej kultúry, kde rešpektovanie náboženstva je dôležitým predpokladom vytvorenia atmosféry dôvery a priateľského vzťahu.

Islam je praktizovaný veľkou väčšinou Afgancov aj Iráncov. To si vyžaduje, aby sa modlili päť denných modlitieb, čo sa nazýva *namaz*⁴⁶, a to za úsvitu, na pravé poľudnie, popoludní, pri západe slnka a večer. V mestách, ale aj vo väčšine vidieckych oblastí počuť z reproduktorov *azan*⁴⁷, výzvu na modlitbu. Piatok je deň pokoja podobne ako nedeľa pre kresťanov. Je to moslimský sviatok, „*keď sa príbuzní stretávajú v dome najstaršieho z rodu a trávajú čas modlením*“⁴⁸. Väčšina obchodov a kancelárií je zatvorená. Pracovný režim je odlišný aj počas *Ramadánu*, deviateho mesiaca islamského kalendára, kedy sa všetci moslimovia postia počas hodín denného svetla. E. Khidayerová uvádza, že arabské náboženské autority sa pretekajú v tom, ktorej sa ako prvej podarí stanoviť začiatok *ramadánu*. Ak je prvá Saudská Arábia, ostatné arabské krajiny, ale aj iné moslimské krajiny, na znak úcty ku krajine Dvoch svätých (Mekke a Medine), sa prispôbia a vyhlásia *ramadán* v ten istý deň. Irán ako nearabská krajina musí ukázať svoju „inakosť“ a vyhlási ho inokedy.⁴⁹ *Ramadán* ovplyvňuje akúkoľvek činnosť, dokonca sa neuzatvárajú ani obchody. Od cudzincov sa neočakáva, že budú pôst dodržiavať, ale očakáva sa, že prejavia rešpekt k tejto praktike.

Hygiena

Aj hygienické návyky sú ovplyvnené kultúrou, náboženstvom a výchovou. Pripomínáme, že v moslimských krajinách je potrebné rešpektovať jedno z najdôležitejších

⁴⁵Dolinská, 2016, s. 53

⁴⁶Hosseini, 2009, s. 17

⁴⁷Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 151

⁴⁸ibid, s. 16

⁴⁹Khidayer, 2010, s. 30

pravidiel a to, že pravá ruka nie je taká ako ľavá. Moslimovia považujú ľavú ruku za nečistú, nakoľko ju používajú pri osobnej hygiene.

V moslimských krajinách je osobná hygiena spojená aj s určitými rituálmi vyplývajúcimi z náboženstva. Každý moslim musí byť pred modlitbou, teda pred spojením sa s Bohom, rituálne očistený. Patrí sem umytie tváre, uší, nosných dierok a rúk a malo by sa k tomu pridružiť aj umytie intímnych partií.⁵⁰ Korán (4:43, 5:6) predpisuje spôsob očisty. Pokiaľ moslim nemá možnosť fyzicky sa očistiť, môže vykonať tzv. *tajammom*⁵¹, symbolické očistenie.

V románe *Bez dcéry neodidem* B. Mahmoodyová orientalisticky hodnotí moslimskú hygienu. Moodyho rodina patrila k tzv. vyššej spoločnosti, ale z amerického pohľadu boli iba „špinavými“ Iráncami, čo vidieť aj pri opise Moodyho bratranca Mammala: „[...] *nad'alej nosil tú istú odporne páchnúcu košeľu a džínsy*“⁵² alebo „*Sprchu zrejme veľa krát v živote nevidel, lebo mu pripadala väčšmi ako nepríjemná povinnosť než ako osviežujúci zážitok*“⁵³. Okrem zanedbaného vzhľadu domácich obyvateľov, ktorí autorke pripadali spotení a hluční, špina a zápach boli podľa jej opisov všadeprítomné, či už v meste alebo domácnostiach. Jej kritika bola ovplyvnená najmä kultúrou, z ktorej sama pochádzala. O Američanoch sa hovorí, že sú pomerne posadnutí hygienou a „dobrou vôňou“.⁵⁴ Človek má byť čistý, upravený a príjemne voňať. Jemný parfum alebo kolínska voda je nutnosťou, čo súvisí s americkým zmyslom pre hygienu. Je zvykom, že si Američan nikdy dva dni po sebe neoblečie to isté (ani nohavice) a to isté očakáva aj od svojho okolia. V opačnom prípade sa to považuje za znak nižšieho životného štandardu.⁵⁵ Sprchovanie je v západnom svete každodennou hygienickou záležitosťou, v Iráne tomu tak nemusí byť. Iránci uprednostňujú návštevu tzv. *hammámov*⁵⁶, orientálnych kúpeľov, ktoré prenikli aj na Slovensko, konkrétne, do Trenčianskych Teplic.⁵⁷ *Hammámy* poskytujú spojenie fyzickej a psychickej očisty. Návšteva *hamamu*⁵⁸ sa aj v Afganistane považuje za mimoriadne príjemnú: „*nie je nič príjemnejšie, než vyjsť z horúcej vody von, nadýchnuť sa studeného vzduchu a cítiť, ako z pokožky vystupuje horúčava*.“⁵⁹ Interkultúrne rozdiely

⁵⁰ibid, s. 187

⁵¹Al-Sbenaty, 2015, s. 153

⁵²Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 310

⁵³ibid

⁵⁴Olejárová, 2007, s. 73

⁵⁵ibid

⁵⁶Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 29

⁵⁷Khidayer, 2010, 189

⁵⁸Hosseini, 2009, s. 71

⁵⁹ibid

v oblasti hygieny sa prejavujú nielen v osobnej hygiene jednotlivcov, ale aj v celej spoločnosti, od individuálnych domácností až po spoločné, resp. vonkajšie priestory celej krajiny.

Odievanie

Oblečenie má v moslimskej kultúre veľký význam. Na pracovné stretnutie môže moslim prísť v tradičnom odeve, avšak od zahraničného partnera sa vyžaduje západné konzervatívne oblečenie. Pre manažéra je vhodný tmavomodrý alebo čierny oblek. Napriek horúčavám sa neodporúča vyzliecť si sako, pretože uvoľnené správanie môže moslimský partner považovať za nedostatok rešpektu.⁶⁰ Oblečenie žien by nemalo odhaľovať pokožku a zdôrazňovať postavu. Vhodné sú decentné sukňové alebo nohavicové kostýmy, pričom dĺžka sukne by mala byť pod kolená. Moslimskú módu spolu s gastronómiou považujeme za oblasti najväčších interkultúrnych rozdielov, a preto sa tejto problematike venujeme v samostatných príspevkoch.

Stravovanie a pohostinnosť

Jedným z najväčších rozdielov medzi východom a západom je spôsob stravovania. Zatiaľ čo sa v západných krajinách sedí pri stole a je príborom, v Oriente je bežné sedieť so skríženými nohami na zemi a jesť rukami. Najobľúbenejším nápojom je čaj. V Iráne sa nalieva do *estakonov*⁶¹, drobných pohárikov. „*Príprava a pitie čaju prebieha v Iráne podľa tradičného rituálu, ktorý sa dodržiava niekoľkokrát denne. [...] Farba a jemná aróma nápoja vypovedá o umení toho, kto ich pripravoval.*“⁶² Orientálne krajiny sa vyznačujú svojou pohostinnosťou. Aj v prípadných skromnejších podmienkach si uctia hostí tým, že pripravia najlepšie jedlo, ktoré majú.

Rovnako aj Slováci radi o sebe hovoria ako o pohostinnom národe, avšak nedávne výskumy ukazujú opak. Do roku 1989 bolo správanie Slovákov vnímané pozitívnejšie. Avšak revolúcia priniesla mnohé zmeny, ktoré sa odzrkadlili aj na správaní ľudí voči cudzincom. V správe *Svetového ekonomického fóra*, ktorá skúmala turizmus v 140 krajinách, v jednej z kategórií - *Postoj populácie voči zahraničným turistom*, skončilo Slovensko ôsme od konca.⁶³

⁶⁰Borec, 2009, s. 124

⁶¹Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 24

⁶²Nafisiová, 2011, s. 31

⁶³ČEVELOVÁ, J. 2013. Slovenská pohostinnosť je mýtus, turistov nemáme radi. In: *Sme – Cestovanie*. [online]. [citované: 2018-08-09]. Dostupné na: <https://cestovanie.sme.sk/c/6733846/slovenska-pohostinnost-je-mytus-turistov-nemame-radi.html>

Celkovo sa Slovensko umiestnilo na 54 mieste.⁶⁴ Rozdielnosť v pohostinnosti závisí od orientácie kultúry. Zatiaľ čo východ je vzťahovo a duchovne orientovaný, západné krajiny preferujú materiálne hodnoty.

Ďalšie kultúrne špecifiká

Pestrosť kultúr sa prejavuje aj v tom, že existujú zvyky, ktoré sú typické iba pre jednu konkrétnu kultúru. Takýmto zvykom je v Iráne *taraf*⁶⁵, spoločenský zvyk, ako niekoho zdvorilo, hoci veľmi neurčito pozvať. V afganskej spoločnosti je dôležitý koncept cti a hanby. Muž, hlava rodiny, je zodpovedný za ochranu cti celej rodiny. V románe *Tisíc žiarivých slnôk* sa dočítame o dodržiavaní *purdah* v afganskej spoločnosti. *Purdah* predstavuje náboženskú a spoločenskú izoláciu žien, ktorá chráni orientálne ženy pred pohľadmi iných mužov, než rodinných príslušníkov. *Purdah* má dve podoby, a to fyzickú segregáciu žien (napr. oddelenie časti domu iba pre ženy, aby sa nestretli s cudzími mužmi⁶⁶) a požiadavku, aby sa ženy zahaľovali. *Purdah* je možné interpretovať aj ako „závoj“⁶⁷ pre orientálne ženy. Mariam dodržiavanie *purdah* neprekážalo. Bola skôr polichotená, považovala to za prejav manželavej starostlivosti. Cítila sa vzácna, dôležitá a chránená, čo sa zmenilo po tom, ako nebola schopná dať manželovi potomka.

Okrem poznania toho, čo sa v jednotlivých krajinách patrí, je dôležité vedieť, čoho sa vyvarovať. Iránci sú obzvlášť citliví, ak si ich niekto zamieňa za Arabov. V oboch krajinách je vhodné vyhýbať sa témam týkajúcich sa politiky. Preukázanie úcty a skromnosti je nevyhnutnou súčasťou moslimskej kultúry.

Resumé

Ak chceme komunikovať s ľuďmi z odlišných kultúr s čo najmenším množstvom nedorozumení, musíme chápať svet a myslieť ako druhí, ale nie za cenu skrývania vlastnej identity, alebo príliš horlivého prispôsobovania sa. Je ťažké predstaviť si harmonické spolunažívanie, ak by sme nedokázali efektívne reagovať na kultúrne podnety miestnych obyvateľov a využiť ich na splnenie svojich očakávaní v tej ktorej krajine resp. kultúre.⁶⁸ Predchádzajúcou analýzou sme potvrdili, že aj literárne diela dokážu sprostredkovať dôležité

⁶⁴Slovenská pohostinnosť? Dnes už iba biznis, ktorý nevieme robiť. In: *Hlavné spravy*. [online]. [citované: 2018-08-09]. Dostupné na: <https://www.hlavnespravy.sk/wef-sr-patri-medzi-krajiny-so-zlym-pristupom-obyvateľstva-k-turistom/79775>

⁶⁵Mahmoodyová – Hoffer, 1991, s. 79

⁶⁶Forster, 1949, s. 17

⁶⁷ibid

⁶⁸Poliak, 2015, s. 8

informácie týkajúce sa interkultúrnych rozdielov. Čím viac vieme o každodennom živote iných ľudí, tým väčšia je nádej, že prostredníctvom vzájomného poznania a pochopenia sa zabudnú staré averzie a zablokuje sa vznik nových.⁶⁹ Nestačí len chápať, ale je tiež potrebné byť otvorený a tolerantný voči „inakosti“.

V súčasnosti sa pri styku s cudzincami kladie veľký dôraz na poznanie kultúrnych rozdielov, čo neznamená, že jazyková príprava je menej dôležitá. Jazyk je most, ktorým sa bezpečne dostaneme z jedného miesta na druhé a pomocou neho získavame informácie o iných kultúrach.⁷⁰ Kultúra sa prejavuje v jazyku, pričom jazyk možno považovať za nositeľa kultúry, ktorá sa šíri aj literárnymi dielami a ich prekladmi do národných jazykov.

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.

Literatúra

AL-SBENATY, A. 2015. *Korán s vysvetlivkami a výkladom*. Bratislava: EPOS, 2015. 872 s. ISBN 978-80-562-0105-3.

BOREC, T. 2009. *Manažéri na cudzom parkete. Ako prekonať nástrahy interkultúrnej komunikácie*. Bratislava : Neopublic Porter Novelli, 2009. 218 s. ISBN 978-80-970227-5-4.

DOLINSKÁ, V. 2004. *Prieniky kultúr v globálnom priestore*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2004. 62 s. ISBN 80-8055-929-5.

FORSTER, E. M. 1949. *Cesta do Indie*. Martin: Matica Slovenská, 1949. 332 s.

FRIEDOVÁ, A. 2004. Interkultúrne hodnoty v anglicky hovoriacich krajinách a na Slovensku. In: *Acta oeconomica N. 17. Cestovný ruch v nových členských štátoch po vstupe do Európskej únie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta, 2004. s. 165 - 168. ISBN 80-8055-898-1.

HOSSEINI, K. 2009. *Tisíc žiarivých slnôk*. Bratislava: Ikar, 2009. 328 s. ISBN 978-80-551-1865-9.

KHIDAYER, E. 2010. *Život po arabsky*. Bratislava: Marenčin PT, 2010. 328 s. ISBN 978-80-8114-050-1.

⁶⁹Podoláková, 1998, s. 17

⁷⁰Kučmová, 2006, s. 325

- KUČMOVÁ, A.** 2006. K problematike medzikultúrnej komunikácie. In: *Sociokultúrne aspekty prekladu a tlmočenia: prítomnosť a budúcnosť*. Banská Bystrica: Univerzita Matej Bela, Filologická fakulta, 2006. s. 325 – 329. ISBN 80-8083-342-7.
- LETAVAJOVÁ, S.** 2009. Moslimovia v Bratislave. In: *Kultúrna a sociálna diverzita na Slovensku II. Cudzinci medzi nami*. Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2009. s. 64 – 74. ISBN 978-80-8083-700-6.
- MAHMOODY, S.** 2013. *Lost without my daughter*. London: Thistle Publishing, 2013. 153 s. ISBN 978-1-909869-79-0.
- MAHMOODYOVÁ, B. – HOFFER, W.** 1991. *Bez dcéry neodídem*. Bratislava: Ikar, 1991. 372 s. ISBN 80-7118-038-6.
- MAHMOODYOVÁ, M.** 2014. *Otcovi som odpustila*. Bratislava: Ikar, 2014. 351 s. ISBN 978-80-551-3726-1.
- MAHMOODYOVÁ, B. – DUNCHOCK, A.** 1992. *Z lásky k dieťaťu*. Bratislava: Ikar, 1992. 256 s. ISBN 80-7118-072-6.
- NAFÍSIOVÁ, A.** 2011. *Jak jsme v Teheránu četly Lolitu : knihy a vzpomínky*. Praha: Paseka, 2011. 369 s. ISBN 978-80-7432-135-1.
- OLEJÁROVÁ, M. a kol.** 2007. *Charakteristika vybraných krajín z pohľadu interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007. 88 s. ISBN 978-80-8083-507-1.
- PECNÍKOVÁ, J.** 2017. Rozvoj kľúčových kompetencií v interkultúrnej komunikácii. In: *Cudzie jazyky v premenách času VII. Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11. 11. 2016 na Fakulte cudzích jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave*. Bratislava : Ekonóm, s. 88 – 92. ISBN 978-80-225-4388-0.
- PODOLÁKOVÁ, K.** 1998. Národná a kultúrna identita a európska integrácia. In: *Acta Culturologica*. Bratislava: EL&T, 1998. 9 – 19 s. ISBN 80-88812-09-7.
- POLIAK, P.** 2015. *Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií*. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 141 s. ISBN 978-80-557-1029-7.
- STYKOVÁ, I.** Orient – neoddeliteľná súčasť západného sveta. Rozhovor s arabistkou Emíre Khidayer. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 51. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. Bratislava : Z-F Lingua, 2019. s. 104 -111. ISBN 978-80-8177-057-9.

Internetové zdroje

- [1] ČEVELOVÁ, J. 2013. Slovenská pohostinnosť je mýtus, turistov nemáme radi. In: *Sme – Cestovanie*. [online]. [citované: 2018-08-09]. Dostupné na: <https://cestovanie.sme.sk/c/6733846/slovenska-pohostinnost-je-mytus-turistov-nemame-radi.html>
- [2] Slovenská pohostinnosť? Dnes už iba biznis, ktorý nevieme robiť. In: *Hlavné spravy*. [online]. [citované: 2018-08-09]. Dostupné na: <https://www.hlavnespravy.sk/wef-sr-patri-medzi-krajiny-so-zlym-pristupom-obyvateľstva-k-turistom/79775>

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Ivana Styková, PhD.

Katedra európskych kultúrnych štúdií
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica
ivana.stykova@umb.sk

KOMUNIKATÍVNE VYUČOVANIE GRAMATIKY V PRAXI

ZUZANA VÁVROVÁ

Abstrakt

Tento príspevok poskytuje konkrétne námety na komunikatívne vyučovanie gramatiky pre úroveň B1 v kontexte vyučovacích hodín s dôrazom na prístup zameraný na žiaka. Cieľom navrhnutých hodín je deklarovať, že aj v bežne používaných témach, pri bežne dostupných materiáloch a pomôckach je možné zmeniť učenie sa gramatiky anglického jazyka na aktívnejšie, motivujúcejšie a efektívnejšie. Príspevok vznikol a bol vydaný s podporou projektu VEGA 1/0495/17.

Abstract

This paper provides ideas for contextual and communication teaching grammar for B1 level in the context of lessons with emphasis on student-centred approach. The aim of the proposed lessons and activities is to declare that even in commonly used topics, with commonly available materials and aids, English grammar learning can be made more active, motivating and effective. The paper was written and published with the support of the VEGA project 1/0495/17.

Kľúčové slová

komunikatívny prístup, prístup zameraný na žiaka, učenie v kontexte, vyučovanie gramatiky, rozvoj komunikatívnej kompetencie, aktivizujúce metódy, dramatizácia, motivácia a záujem učiacich sa, stimulácia pamäte, automatizácia

Key words

Communicative approach, student-centred approach, context learning, grammar teaching, development of communicative competence, activating methods, dramatization, motivation and interest of learners, stimulation of memory, automaticity

Návrhy vyučovacích hodín pre žiakov s úrovňou B1

Cieľom navrhnutých vyučovacích hodín je poukázať na efektívny spôsob výučby anglického jazyka prostredníctvom komunikatívneho prístupu a zaradením inovatívnych a aktivizujúcich metód a prvkov dramatizácie. Venovaný čas, úsilie a kreativita zo strany učiteľa určite stoja za to, aby aktivizujúce metódy a prvky dramatizácie dostali vo výučbe cudzích jazykov svoje miesto.

Návrh 1. vyučovacej hodiny pre žiakov s úrovňou B1

Téma: Šikanovanie

Jazyková úroveň: B1

Trvanie: 2x45 minút

Cieľ: vedieť dobre argumentovať, prezentovať svoj názor, spolupracovať v rámci skupiny, utvrdiť si slovnú zásobu o prídavných menách, upevniť si tvorbu a použitie prítomného a minulého času vo vetách a príbehoch blízkych reálnemu životu, precvičiť tvorbu otázok, zautomatizovať komunikačné frázy, trénovať pamäť, využiť získané vedomosti a zručnosti v praxi

Rozvíjané kompetencie: schopnosť lepšie komunikovať, počúvať druhého, schopnosť rýchlo a pohotovo reagovať, schopnosť interakcie a participácie všetkých účastníkov, rozvoj tímovej spolupráce, rozvoj motivácie

Jazykové kompetencie: nácvik plynulosti rozprávania, upevňovanie lexiky z témy šikanovanie a precvičovanie gramatiky (výrazy spojené s vyjadrením názoru a tvorenie otázok)

Komunikačné kompetencie: nácvik rýchlych a pohotových odpovedí, automatizácia bežných komunikačných fráz v konkrétnych situáciách, výrazy spojené s vyjadrením názoru (*in my opinion..., I agree..., I disagree... from my point of view..., „I think it's a good idea..., I don't think it's a good idea..., I would suggest... a pod.)* a nácvik pamäte

Medzipredmetové vzťahy a prierezové témy: slovenský jazyk a literatúra, etická výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, tvorba projektu a prezentačné zručnosti

Metódy a techniky práce: metóda brainstormingu, technika voľných asociácií, technika kategorizácie, metóda kladenia otázok, dramatická hra, interpretácia prečítaného textu, tvorivá diskusia, dramatická technika „Kabát odborníka,“ improvizácia, rolová hra, pantomíma

Pomôcky a materiály: učebnica, zošit, slovníky, CD prehrávač, menovky s fiktívnymi menami pri aktivite „Kabát odborníka“, tvrdý papier, fixky alebo farebné perá

Metodický postup hodiny: Motivačná časť/Evokácia:

Učiteľ napíše žiakom na tabuľu niekoľko prídavných mien, napr. *angry (nahnevaný), confident (sebavedomý), attractive (atraktívny), pretty (pekný), friendly (priateľský), generous (dobrosrdečný), overweight (plnoštíhly), shy (plachý), honest (čestný), amusing (zábavný)*

a pod. a žiaci ich majú za úlohu zoradiť do dvoch kategórií, podľa toho, či popisujú vzhľad, alebo osobnosť človeka, napr. attractive – vzhľad človeka a friendly – osobnosť človeka.

Následne si žiaci zahrajú dramatickú hru „**Hádaj, kto som**“ (Guess who I am), v ktorej zvolený žiak má za úlohu čo najvýstižnejšie stvárniť rolu športovca, speváka, alebo nejakú známu osobnosť z verejného života, a ostatní žiaci sa pomocou otázok a s využitím predstavenej slovnej zásoby snažia zistiť, koho žiak predstavuje. Otázky sú zamerané aj na jeho vzhľad, aj na jeho charakterové vlastnosti. Takto sa môže vystriedať viacero žiakov v hre. V tejto aktivite si žiaci precvičujú kladenie otázok a utvrdia použitie prídavných mien. Dôležitá je aj schopnosť kreativity pri tvorení otázok, aby sa otázky neopakovali, schopnosť pohotovo reagovať a aktívne sa počúvať.

Expozičná časť/Uvedenie:

Následne pracujú žiaci s textom v učebnici, ktorý sa týka problematiky šikanovania. Na základe prečítaného textu si po spoločnej diskusii zhrnú základné fakty o šikanovaní, pomôcť im môžu aj pravidlá v učebnici pod textom.

Príklady faktov o šikanovaní: *many young people has a personal experience with bullying (veľa mladých ľudí má osobnú skúsenosť so šikanovaním), bullying based on the internet and text messages – cyberbullying (šikanovanie formou internetu a textových správ – kyberšikana), physical bullying and verbal bullying (fyzické a slovné šikanovanie), serious consequences of bullying (vážne následky šikanovania), most victims are people who are different (väčšina obetí sú ľudia, ktorí sú rozdielni), f. e. they have a different skin color, or other religion, they are small, overweight, silent/fearful, or introverts, they wear glasses or have red hair (napr. majú inú farbu pleti, alebo iné náboženstvo, sú malí, majú nadváhu, sú tichí/bojazliví, alebo sú introverti, nosia okuliare alebo majú ryšavé vlasy), those who bully are mostly popular, intelligent, good-looking, fashionable, and have a success in the opposite sex, (tí, ktorí šikanujú sú väčšinou obľúbení, inteligentní, sympatickí, moderní a obľúbení u opačného pohlavia), most of them have experience of bullying in the past. (väčšina z nich má sama skúsenosť so šikanovaním v minulosti).*

Učiteľ vedie krátku diskusiu, v ktorej sa pýta žiakov napr. ako sa dá zistiť, že je niekto šikanovaný, čo by poradili obeti šikanovania, ako by mala škola riešiť daný problém a pod.

V hlavnej časti hodiny zaradí učiteľ dramatickú techniku „**Kabát odborníka**“ (The Mantle of the Expert) a vysvetlí postup aktivity. Následne rozdelí žiakov na tri skupiny po 4-5 žiakov. Žiaci si predstavia, že sú účastníkmi medzinárodnej konferencie na tému „**Bullying – victim or bully?**“. Jedna skupina bude zložená zo „zástupcov učiteľov“, druhá skupina bude zložená zo „zástupcov rodičov žiakov“ a tretia skupina zo „psychológov“. Žiaci sa vcítia do role niekoho iného, pripraví si menovky, na ktoré si napíšu svoje fiktívne mená. Na začiatku konferencie sa krátko predstavia.

Následne vo svojich skupinách diskutujú na danú tému, príp. zapisujú svoje myšlienky a skúsenosti so šikanovaním a zamyslia sa nad tým, ako by asi riešili problémy so šikanovaním učelia, rodičia a psychológovia. Pri práci používajú slovníky. V skupine si napokon zvolia svojho hovorcu, ktorý na záver zhrnie názory a odporúčania ako riešiť problémy so šikanovaním, ako pomôcť obeti šikanovania, ako predchádzať šikanovaniu na školách

a prezentuje ich pred všetkými účastníkmi konferencie. Učiteľ môže byť v roli moderátora konferencie, kde privíta a predstaví všetkých zúčastnených, oboznámi s programom konferencie a usmerňuje celý priebeh.

Žiaci pri tejto aktivite nacvičujú komunikačné zručnosti ako i použitie novej slovnej zásoby na tému „šikanovanie“, ktorú si postupne osvojili. Učiteľ ju spoločne so žiakmi zopakuje a napíše ju na tabuľu. Žiaci sa zároveň učia vyjadrovať svoj názor, argumentovať, prezentovať svoj názor, spolupracovať v rámci skupiny. Precvičujú výrazy: „*in my opinion*,“ „*I agree*,“ „*I disagree*,“ „*from my point of view*,“ „*I think it's a good idea*,“ „*I don't think it's a good idea*,“ „*I suggest/would suggest*,“ „*I recommend*,“ „*It's very important*,“ „*I judge*“ a pod.

Zhrnutie skupiny učiteľov: „*We solve the problems of bullying individually. It's very important to talk and discuss this problem also within the whole class. We have a school psychologist who help to students becoming the victims. We recommend to parents to be sensitive and observe the changes in the behaviour of their children. We think it's a good think to prepare common school projects/events and discussions with this topic. We suggest to sanction the students who become bully by the reduction of behavioral grade or by the school exclusion.*“

Zhrnutie skupiny rodičov: „*We definitely judge the bullying at schools and we agree with the school order where are the sanctions for bully students. We often have a personal experience with bullying but fortunately not so serious so we solve the problem with teachers or school director immediately. In our opinion it is very important to prevent this problem by various forms of common school activities, events, trips and discussions.*“

Zhrnutie skupiny psychológov: „*We solve the problem of bullying at schools more often. Mostly the forms of bullying are not so serious (verbal bullying: sarcasm, insults, vulgarisms, irony, various taunts, or physical: battles, scuffles, kicking). Students have experience also with cyberbullying on the social networks or by the text messages. We make school therapies for the victims in the form of round seating where the students train the ways of defense. We recommend to teachers to make the discussions and different role plays with students.*“

Na záver hodiny si žiaci zahrajú **pantomímu s charakterizáciou**. Učiteľ pripraví kartičky s prídavnými menami s rôznymi vlastnosťami ľudí. Úlohou dobrovoľníkov v tejto aktivite je na základe vybranej vlastnosti zahrať/stvárniť pomocou výrazu, gestikulácie a mimiky charakteristiku danej osoby (*napr. priateľský, veselý, agresívny, smutný, nahnevaný, hanblivý...*), zaklopať na dvere, vojsť dnu a pozdraviť sa. Ostatní žiaci hádajú akú vlastnosť aktér hry stvárnil. Hra je dobrým spôsobom ako zbaviť žiakov strachu pred vystupovaním na verejnosti a nacvičovať neverbálnu komunikáciu.

Učiteľ na záver vyučovacej hodiny zadá domácu úlohu – napísať list riaditeľovi školy z pozície rodiča šikanovanej dcéry/syna a požiadať o pomoc pri riešení daného problému.

Reflexia:

Učiteľ zisťuje formou spätnej väzby reakcie žiakov na zvolené metódy a aktivity, dáva im priestor na vyjadrenie pocitov a skúseností. Ciele vyučovacej hodiny sa podarilo naplniť a žiaci ocenili zaradenie dramatických aktivít, páčilo sa im, že mohli pracovať v skupinách, spolupracovať, aktívne si pomáhať a interagovať. Slabší žiaci sa od lepších mnohému naučili a

vrstovnícke učenie bolo pre nich efektívne a motivujúce. Pri aktivite „Kabát odborníka si žiaci utvrdili slovnú zásobu, zautomatizovali jazykové zručnosti a komunikačné frázy, pohotovo vyjadrovali svoje názory a myšlienky. Vďaka problémovému učeniu sa učili vyjadriť svoj názor na rôzne medzilidské problémy. Ocenili aj personalizované aktivity „Hádaj, kto som“ a „Pantomímu“ v závere hodiny. Učiteľ bol pri všetkých činnostiach pre žiakov poradca, manažoval čas i aktivity, korigoval chyby a pomáhal žiakom pri skupinovej činnosti. Za prácu v skupinách každú skupinu ohodnotil známku a pochvalou odmenil aktívnejších žiakov.

Návrh 2. vyučovacej hodiny pre žiakov s úrovňou B1

Téma: Povolania / Rodina

Jazyková úroveň: B1

Trvanie: 2x45 minút

Cieľ: precvičiť a upevniť používanie jednoduchého minulého času vo vetách a príbehoch, blízkych reálnemu životu, utvrdiť si slovnú zásobu z témy povolanie a rodina, precvičiť tvorbu otázok typu Wh-otázok a Yes/No, vedieť prezentovať svoj názor, precvičiť komunikačné frázy, trénovať pamäť, využiť získané vedomosti a zručnosti v praxi

Rozvíjané kompetencie: rozvoj komunikácie, nácvik aktívneho počúvania, schopnosť rýchlo a pohotovo reagovať, rozvoj tímovej spolupráce, rozvoj motivácie, schopnosť interakcie a participácie všetkých účastníkov

Jazykové kompetencie: nácvik plynulosti rozprávania, lexiky z témy povolanie a rodina a gramatiky (výrazy spojené s vyjadrením myšlienok o sebe)

Komunikačné kompetencie: nácvik rýchlych a pohotových odpovedí, automatizácia bežných komunikačných fráz v konkrétnych situáciách (*study at grammar/high school, study at university, graduate from, find a job, start a career, become a doctor, work as a teacher, work for a company, work in a bank, get married to, have a wedding, have a child, live in a flat/house, travel, move, change, leave, years ago, after, before, during, then...*) a nácvik pamäte

Medzipredmetové vzťahy a prierezové témy: etická výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, tvorba projektu a prezentačné zručnosti

Metódy a techniky práce: tvorivá diskusia, metóda brainstormingu, technika voľných asociácií, metóda kategorizovania, technika kladenia otázok, dramatická hra, technika simulácie, charakterizácia, rolová hra.

Pomôcky a materiály: zošity, fotografie zo stretávky, obrázky rôznych povolání, dvojjazyčné slovníky, tabuľa, etikety, fixky, farebné perá, dataprojektor, laptop

Metodický postup hodiny: Motivačná časť/Evokácia:

V úvode hodiny si žiaci zahrajú aktivitu „Two truths, one lie“ (Dve pravdy, jedna lož). Obsahom tejto aktivity je príprava 3 jednoduchých viet opisujúcich seba samého, záľuby, rodinu alebo priateľov. Z uvedených viet sú pritom len dve pravdivé a jedna je klamstvo. Žiaci

sedia v kruhu, postupne jeden po druhom hovoria o sebe informácie a ostatní žiaci sa snažia uhádnuť a odhaliť, ktorá informácia je lož. Aktivita dáva možnosť spolužiakom lepšie sa spoznať a odkryť nové informácie. Zároveň je to forma personalizovaného vyučovania, žiaci majú príležitosť hovoriť o sebe.

Expozičná časť/Uvedenie:

Učiteľ vopred pripraví obrázky rôznych povolání Medzi povolaniami sú napr. *doctor (lekár)*, *nurse (zdravotná sestra)*, *rescue worker (záchrannár)*, *policeman/policewoman (policajt)*, *scientist (vedec)*, *teacher (učiteľ)*, *photographer (fotograf)*, *speaker (moderátor)*, *actor/actress (herec/herečka)*, *singer (spevák)*, *hockey player (hokejista)*, *skier (lyžiar)*, *pilot (pilot)*, *model/photo model (modelka)* a iné.

Následne žiaci povolania kategorizujú podľa rôznych oblastí, napr. manuálna a intelektuálna práca, práca v interiéri a v exteriéri, nebezpečná práca, práca pre ženy a mužov, práca s ľuďmi a pod. Učiteľ pripraví na tabuľu zoznam slovnej zásoby, ktorú budú žiaci pri opise využívať. V tejto aktivite budú žiaci klásť otázky a odpovedať na ne.

Učiteľ zaradí v tejto časti aktivitu s využitím dramatickej techniky „**Simulácie**“. Aktivitu začína evokáciou/elicítovaním a pýta sa žiakov čo je stretávka a či chodia ich rodičia na stretávky. Slovo si spoločne vysvetlia a preložia ho (Class reunion – stretávka). Cez dataprojektor ukáže žiakom dve spoločné fotografie jednej triedy, spoločnú fotku spolužiakov základnej školy a spoločnú fotku triedy zo stretávky po 20. rokoch.

Spýta sa žiakov, ako si predstavujú svoju budúcnosť po skončení základnej resp. strednej školy. Každý žiak si vytiahne jeden obrázok znázorňujúci povolanie a následne sa identifikuje s danou postavou a predstiera, že je to on/ona po 20 rokoch. Na základe osnovy si žiaci pripravujú rozprávanie o svojom živote, rodine a kariére. Pri práci môžu využiť dvojjazyčné slovníky a pomocnú slovnú zásobu. Okrem toho si pripravujú aj otázky, ktorými by sa spýtali svojich spolužiakov na to čo ich zaujíma. Na prípravu majú žiaci 15 minút. Mali by vytvoriť 8 až 10 viet a 2 až 3 otázky typu Yes/No a Wh-questions. Pri rozprávaní sa pridávajú danej osnovy avšak nesmú celé rozprávanie čítať, ale snažiť sa spontánne komunikovať a interagovať.

Osnova na rozprávanie:

1. *What did you do after leaving primary/high school.*
2. *The university you studied.*
3. *The job you got.*
4. *Boyfriends/girlfriends/getting married/being single/divorced.*
5. *Family, life, children, housing.*
6. *Hobbies, likes.*
7. *Changes in your look.*
8. *Your present life.*

Po príprave si všetci žiaci sadnú do kruhu a predstavujú si, že sú na stretávke po 20 rokoch. Učiteľ im môže rozdať lepiace etikety, na ktoré si fixkami napíšu svoje mená a prilepia ich na viditeľné miesto na oblečení. Učiteľ začína stretávku slávnostným príhovorom, v ktorom privíta žiakov a bilancuje úspechy svojich žiakov, spoločné zážitky a výlety počas štúdia na ZŠ.

Ukážka príhovoru:

„Dear classmates, dear friends, dear graduates, welcome to the 20th class reunion. Here I want to mention the class accomplishments and success and remember the common memories and experience from the study at school.

I am very proud to this class due to many talented students in different fields ranging from Maths competitions to sport areas. I should mention here Andrej, Tatiana, Pavol who used to successfully represent our school at Math competitions and Ján, Matej, Henrieta as athletes with much success in major league sport.

Many of you are now respected experts in your fields of business, science, art and media. I hope it is also due to your teachers who influenced you and helped you succeed in your current career choice.

Many things have changed after 20 years. Do you remember how you study and complete tasks in the past? Now every school use the modern technologies from the computers to tablets or interactive boards, including wi-fi and internet connection. Students learn by problem-solving, interact, make projects, work as a team, study for their real life, use modern teaching strategies and up-to-date teaching materials.

I would like to remember also those who cannot attend the class reunion, some of them live far away or have schedules that do not allow them to attend, others though, may have passed away since the last class reunion.

Now it is time to introduce yourself and talk together. Enjoy the great time together, remember common school memories and have fun!“

(vlastný zdroj)

Postupne každý z nich predstaví svoju novú identitu. Snaží sa povedať čo najviac informácií zo svojho súkromia, štúdia a kariéry za posledných 20 rokov. Ostatní žiaci sa ho spýtajú rôzne doplňujúce otázky. Žiaci precvičujú jednoduchý prítomný a minulý čas. V aktivite sa postupne vystriedajú všetci žiaci. Danú simuláciu môžu žiaci doplniť inscenovaním/dotvorením prostredia: napr. kvetmi, občerstvením, nápojmi, sviečkami, hudbou, projekciou fotiek a pod. Na záver si žiaci môžu zhotoviť spoločnú fotografiu.

Na konci hodiny učiteľ so žiakmi vyhodnotí aktivitu a zadá žiakom na domácu úlohu napísať opis „My dream job.“

Reflexia:

Žiaci si utvrdili a zopakovali učivo gramatiky o minulom čase v situácii podobnej reálnemu životu – simulácia (Stretávka). Mali možnosť hovoriť o sebe a mohli uviesť povolanie, predstavy o živote, o ktorých snívajú v budúcnosti. Táto dramatická technika pomohla žiakom predstaviť si simulovanie situácie a vcítiť sa do role inej osoby, bola autentická a vychádzala z reálneho života. Žiaci si zautomatizovali učivo gramatiky, rozšírili slovnú zásobu z témy rodina a povolania, rozvíjali komunikačné zručnosti, formovali sociálne zručnosti a kooperáciu. Takto pripravená hodina sa im páčila pretože mohli komunikovať a precvičovať gramatiku v autentických situáciách a nie na cvičeniach z učebnice. V aktivitách bola využitá

aj personalizácia, pre žiakov bolo motivujúce hovoriť o sebe. Učiteľ na konci známku alebo slovné ohodnotil jednotlivé výstupy žiakov.

Návrh 3. vyučovacej hodiny pre žiakov s úrovňou B1

Téma: Svet mladých / Vzťahy

Cieľ: porozumieť prečítanému textu (citáty o láske), zvládnuť základnú slovnú zásobu na tému priateľstvo/vzťahy, rozvíjať produktívne zručnosti, manifestovať svoj názor/myšlienky/radu zaujímavou formou a gramaticky správne, uplatniť prvky tvorivého písania

Ročník: 8. ročník ZŠ

Rozvíjané kompetencie: rozvoj motivácie, schopnosť plynule a pohotovo reagovať v komunikácii, rozvoj aktívneho počúvania, schopnosť spolupráce, interakcie a participácie všetkých účastníkov v skupinovej práci a v dialógu, schopnosť tvorivo písať a dramatizovať príbeh

Jazykové kompetencie: nácvik plynulosti rozprávania, lexiky z témy priateľstvo/vzťahy a gramatiky (výrazy spojené s vyjadrením názorov a rozhodnutím a modálnych slovies), rozvoj písania

Komunikačné kompetencie: nácvik rýchlych a pohotových odpovedí, automatizácia bežných komunikačných fráz spojených s vyjadrením názorov/rozhodnutí a poskytnutím rád (*in my opinion, from my point of view, I suggest, I recommend, you should, you need to, you could, I decided, I convince...*) a nácvik pamäte

Medzipredmetové vzťahy a prierezové témy: hudobná výchova, etická výchova, multikultúrna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, tvorba projektu a prezentačné zručnosti

Metódy a techniky práce: tvorivá diskusia, dialóg, pieseň, technika voľných asociácií, brainstorming, metóda kladenia otázok, dramatická hra, technika „Ulička svedomia“, komiksové písanie, dramatizácia príbehu, improvizácia

Pomôcky a materiály: zošity, laptop, dataprojektor, reproduktory, dvojazyčné slovníky, tabuľa, dekoračná krabička s citátom, fotokópie učeních materiálov

Metodický postup hodiny: Motivačná časť/Evokácia:

Na začiatku vyučovacej hodiny učiteľ oboznámi žiakov s priebehom hodiny. Učiteľ pripraví citát a vloží ho do dekoračnej krabičky. Žiaci sedia na stoličkách v kruhu a postupne si podávajú krabičku, otvoria ju a potichu si prečítajú, čo je v nej napísané. Keďže žiaci nevedia, čo je v krabičke, ide o moment prekvapenia, a práve to robí túto dramatickú aktivitu zaujímavou.

Znenie citátu: John Lennon "Love is the flower; you 've got to let it grow."

Následne citát prečíta učiteľ pred žiakmi nahlas a začína diskusiu s vyjadrením voľných myšlienok a asociácií k danému citátu. Asociácie k téme láska: „*giving, girlfriend/boyfriend,*

friendship, forgiveness, hope, faith, trust, reliance, wedding, children, you and me a pod. Z uvedených asociácií žiaci vytvoria na tabuľu pojmovú mapu (Mind map), učiteľ ju následne doplní. Neskôr ju žiaci využijú v dramatickej aktivite „Ulička svedomia.“

Spýta sa, čo pre nich znamená láska: „*What does love mean to you?*“ Aké druhy lásky poznajú/rozlišujeme: „*What kinds of love do you know/we distinguish?*“ Ako si vysvetľujú obsah citátu: „*How can you explain the content of the given slogan?*“, „Prečo autor citátu prirovnáva lásku ku kvetu: „*Why does the author compare/resemble the love with the flower?*“ Akým spôsobom môžeme nechať lásku rásť/rozkvitať: „*How can we let love grow/blossom?*“ a pod.

Túto aktivitu učiteľ zakončí prehraním piesne od Johna Lennona <https://www.youtube.com/watch?v=h0m3f6O2cPs> s jednoduchými slovami s krásnymi citátmi o láske, žiaci pozerajú a čítajú myšlienky, niektoré z nich si zapisujú do zošita. V závere hodiny im učiteľ zadá úlohu napísať k danému citátu voľné písanie.

Expozičná časť/Uvedenie:

V tejto aktivite učiteľ využije dramatickú techniku „Ulička svedomia“ (The Conscience Alley). Učiteľ žiakom vysvetlí pravidlá hry. Žiakov rozdelí do dvoch skupín a vytvoria dva rady oproti sebe s uličkou v strede. Skupina po pravej strane bude predstavovať dobré svedomie a skupina po ľavej strane zlé svedomie. Vyberieme dobrovoľníka (dievča), ktoré bude predstavovať aktéra hry a riešiť morálnu dilemu spojenú s rozchodom. Úlohou žiakov je vžiť sa do nasledujúcej situácie/problému:

„Kate has broken up with her boyfriend because he cheated on her. She still loves him. Should she get back to him after a break up?“ (Kate sa rozšla s priateľom, lebo ju podviedol. Stále ho však miluje. Mala by sa vrátiť k nemu po rozchode?)

Aktér bude postupne prechádzať stredom radu, pričom žiaci po ľavej a pravej strane mu budú dávať svoje rady, ako by malo danú situáciu riešiť. Učiteľ zopakuje so žiakmi výrazy na vyjadrenie názoru a rozhodnutia.

Žiaci si v skupinách pripravujú rady, podľa toho, či ide o dobré alebo zlé svedomie. Každý žiak si pripraví 1 radu, v skupine sa jednotlivé rady nesmú opakovať. Na prípravu majú žiaci limit 6-8 minút. Učiteľ monitoruje prácu žiakov a usmerňuje ich. Vždy jeden žiak stojaci po ľavej strane a následne po pravej strane povie svoj názor, takže sa striedajú negatívne a pozitívne návrhy. Žiaci stojaci po pravej strane sú proti rozchodu a radia jej, aby sa k priateľovi vrátila a odpustila mu.

Príklady rád: „*You should come back to your boyfriend and forgive him.*“ „*In my opinion you can give him a second chance.*“ „*I suggest to stay with him because love is the strongest feeling.*“ „*From my point of view love is blind so you should come back to him.*“ „*I suggest to stay good friends and the you will see.*“ „*You need him so say yes to your relationship.*“

Žiaci stojaci po ľavej strane súhlasia s rozchodom a radia jej, aby na chlapca čím skôr zabudla, nestrácala s ním čas a opäť sa nesklamala.

Príklady rád: „*I agree with breaking up, I think it is a right thing.*“ „*In my opinion you should forget about him as soon as possible.*“ „*It is a good idea to leave him because he can cheat on*

A PERFECT FIRST DATE



Príklad konečného rozhodnutia hlavného aktéra hry: „It is very difficult for me to say my final decision because I am still in love and my heart is broken but I finally decided to leave my boyfriend. I cannot still forgive him but what I know is that I do not want to experience it once again.“

Komiks/role play: A Perfect first date

Učiteľ žiakom rozdá fotokomiks vytvorený z clipart obrázkov, ktorý ilustruje prvé rande dvoch mladých ľudí. Úlohou žiakov je vo dvojiciach vytvoriť komiksový príbeh s replikami dvoch protagonistov s využitím priamej reči. Následne pripravený príbeh formou dramatizácie môžu zahrať pred triedou. Žiaci tak precvičujú reálnu komunikáciu a interakciu v rámci dialógu. Ide o autentický jazyk, v ktorom sa prezentujú „reálne“ situácie, vekovo a názorovo blízke k cieľovej skupine. Žiaci sa tak snažia štylizovať do nejakej inej postavy.

Ukážka komiksu (vlastný zdroj):

Reflexia:

Žiakom sa hodina páčila, téma im bola blízka a stotožňovali sa s ňou. Počas celej hodiny boli aktívni a motivovaní. Aktivitu „Ulička svedomia“ žiaci zahrali aj s novou situáciou, zvolili si problém: „*Moji rodičia nesúhlasia so vzťahom s mojím terajším priateľom, ako sa mám zachovať?*“ Aktivita ich zaujala a riešenie problému bolo pre nich výzvou. Rovnako sa im páčilo aj zaradenie piesne do vyučovacej hodiny. Komiksové písanie a následná dramatizácia príbehu dávala priestor na nácvik reálnej, autentickej komunikácie a interakcie v rámci dialógu. Slabší žiaci ocenili, že sa pri skupinových prácach cítili sebaistejší a nemuseli sa spoliehať len

sami na seba. Žiaci sa dokázali naplno vžiť do daných situácií a prežívať ju ako naozaj. Vo všetkých aktivitách si žiaci precvičovali a upevňovali slovnú zásobu na danú tému a učili sa ju správne používať. Učiteľ bol pri všetkých činnostiach pre žiakov poradca, manažoval čas i aktivity, korigoval chyby a pomáhal žiakom pri skupinovej činnosti. Za prácu v skupinách každú skupinu ohodnotil známkou a slovné vyzdvihol najaktívnejších žiakov.

Záver

V súvislosti s prehodnocovaním metód, koncepcií a základného poslania vyučovania cudzích jazykov, vyplývajúcich z dokumentov Rady Európy a ich záverov skonkretizovaných v Koncepcii vyučovania cudzích jazykov na základných školách sa k slovu opätovne dostávajú výzvy po inovácii, väčšej efektivite a komplexnosti vyučovania cudzích jazykov. Vyučovanie cudzích jazykov sa svojím obsahom aj formou má približovať žiakovi, jeho každodennej praxi a bezprostrednej skúsenosti. Dôraz sa kladie na komunikatívny princíp tak, ako ho využíva známy a osvedčený „fínsky model“ vyučovania cudzieho jazyka.

Zoznam bibliografických odkazov

BAČOVÁ, D. – BILLÍKOVÁ, A. – KIŠŠOVÁ M. 2013. *Didaktické techniky a ich potenciál vo výučbe cudzích jazykov*. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0279-4.

DUCHOŇOVÁ Z. 2014. Využitie drámy vo vyučovaní anglického jazyka. MPC. Bratislava. [online], [cit. 06. 12. 2018]. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/vyuzitie_dramy_vo_vyucovani_anj.pdf

HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1. vyd. ISBN 80-7178-387-0.

MACHKOVÁ, E. 1992. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, E. 2004. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. In Majzlanová, K.: *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-65-3.

MALEY, A. – DUFF, A. 1982. *Drama techniques in Language Learning*. CUP. 2000. ISBN 80-7184-756-4.

Rezumé

Článok poskytuje praktickú ukážku zavádzania inovatívnych prvkov do výučby anglického jazyka, pričom dôraz sa kladie na komunikatívny prístup a prístup orientovaný na žiaka. Aktivitujúce metódy a prvky dramatizácie sú veľmi užitočným nástrojom, a zdrojom autentických jazykových modelov konkrétnych gramatických javov.

Résumé

The article provides a practical demonstration of the introduction of innovative elements into English language teaching, with an emphasis on communicative and learner-centered approaches. Activating methods and elements of dramatization are a very useful tool, and sources of authentic language models of specific grammatical points.

Kontaktná adresa autorky:

PaedDr. Zuzana Vávrová

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Katedra anglického jazyka a literatúry

Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

vavrova67@uniba.sk

INKLUZÍVNE PROSTREDIE STREDNEJ ŠKOLY A POTREBA KOOPERÁCIE UČITEĽOV S RODIČMI ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV A S PORUCHAMI SPRÁVANIA

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE INCLUSIF ET IMPORTANCE DE LA
COOPERATION DES ENSEIGNANTS AVEC LES PARENTS D'ELEVES
DESAVANTAGES ET LES ELEVES AYANT DES BESOINS EDUCATIFS
PARTICULIERS

VIOLA TAMÁŠOVÁ

Abstrait

L'étude théorique porte sur l'inclusion des élèves du secondaire qui présentent certains désavantages ou besoins éducatifs particuliers. L'auteur fait appel à la nécessité d'une coopération de tous les acteurs impliqués dans l'éducation. Surtout les parents et les enseignants. Si les parents s'engagent dans la collaboration, la réussite des élèves dans l'apprentissage et dans leur vie future augmentera (Szobiová, 2019). La communication doit être ouverte des deux côtés, telle, qui cherche une solution, qui est tolérante et armée de patience. La tâche de l'école est de créer des conditions spatiales et temporelles spécifiques pour une bonne communication, d'avoir un personnel de l'école pédagogique et professionnel bien préparé et de soutenir leur communication interdisciplinaire mutuelle, où il y a encore certaines réserves. Une famille qui a un problème mérite une attention accrue, car pour un jeune c'est le premier modèle de société et le système relationnel qui le façonne.

Abstrakt

Teoretická štúdia rieši otázky inklúzie žiakov-stredoškôľakov, ktorí majú isté znevýhodnenie alebo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Autorka apeluje na potrebu kooperácie všetkých zúčastnených aktérov v edukácii. Obzvlášť rodičov a učiteľov. Ak sa rodičia zapoja do spolupráce, zvýši sa úspešnosť žiakov v učení a aj v ich ďalšom živote (Szobiová, 2019). Komunikácia musí byť na oboch stranách otvorená, taká, ktorá hľadá riešenie, toleranciu a je vyzbrojená trpezlivosťou. Úlohou školy je vytvoriť konkrétne časové i priestorové podmienky pre dobrú komunikáciu, mať kvalitne pripravených pedagogických i odborných zamestnancov školy a podporovať ich vzájomnú medziodborovú komunikáciu. Rodina, ktorá má problém, si

zasluhuje väčšiu pozornosť, lebo je pre mladého človeka prvým modelom spoločnosti a vzťahovým systémom, ktorý ho formuje.

Kľúčové slová

inklúzia a inkluzívna škola, inakosť, znevýhodnenie, prostredie a klíma rodiny a školy, kooperácia.

Mots clés

inclusion et école inclusive, altérité, désavantage, environnement familial et scolaire et climat, coopération.

Úvod

„Hľadám zvláštne tajomstvo každého dieťaťa a pýtam sa, akoby som mu mohol pomôcť v tom, že bude samo sebou?“ (Janusz Korczak).

Životnú spokojnosť, výkonnosť a školskú úspešnosť žiakov, spokojnosť ich rodičov a učiteľov, kvalitu ich života a wellbeing, výrazne ovplyvňuje priaznivá sociálna klíma v rodine a škole. Ku klíme sa pridružujú vzťahy, založené na vzájomnej dôvere a pomoci, sociálnej opore a podpore a tolerancie *inakosti* (Barabási, T. – Dósa, Z, 2019).

Inakosť je fenomén, s ktorým sa v dnešnej dobe stretáva takmer každý učiteľ, každá škola. Počet žiakov, ktorí sú v nejakej oblasti odlišní, či už ide o zdravotnú, sociálnu, kultúrnu, sa totiž v posledných rokoch čoraz viac zvyšuje. Je to podmienené najmä: značným populačným prírastkom rómskeho obyvateľstva (pri poklese prírastku majoritného obyvateľstva v SR), stratou zamestnania, či rastom nezamestnanosti, stratou zdravého rodinného života, migráciou za prácou a „lepším životom“, stresujúcim životným štýlom, „honbou“ za úspechom, kariérou a ziskom, pracovnou preťaženosťou, mohutným nástupom a vplyvom informačných technológií, šírením drog, prírodnými katastrofami a rôznymi inými faktormi súčasnej doby.

K dôležitým kritériám inkluzívnej školy patrí *úspešná spolupráca s rodičmi*. Jednak prehlbuje vzájomné vzťahy, a jednak napomáha základným predpokladom pre úspešný výchovno-vzdelávací proces. V tejto oblasti, napriek tomu, že ju nikto nespochybňuje, je mnoho nevyriešených konfliktov, problémov a často aj nedorozumení. Zapojenie rodičov do kooperácie je prínosom pre všetkých, a keď sú rodičia považovaní za partnerov školy (

Sholzová, 2012, Čapek, 2013), tak to napomáha aj školskému úspechu ich detí a ich ďalšiemu úspechu v živote.

Sociálne znevýhodnené prostredie stredoškola

Sociálne znevýhodnenie sa stáva problémom dnešnej modernej doby. Špecifikovať sociálne znevýhodnené prostredie, resp. sociálnu znevýhodnenosť, nie je vôbec jednoduché, pretože sa na ňom podieľajú rozličné faktory a to v rôznej miere a veľa závisí od konkrétneho žiaka a jeho vyhodnotenia danej situácie i jeho reakcie na ňu (Slobodová, 2019). V dostupnej literatúre na trhu sa v súvislosti s problematikou sociálne znevýhodneného prostredia spomína aj pojem *zanedbávanie*. Zanedbávanie ako častý ekvivalent pojmu znevýhodnenia, je považované za jednu z foriem násilia. Je spájané s materiálnou a sociálnou marginálnosťou rodiny, ktorá v užšej sociálnej vrstve sťažuje schopnosť pravidelného zaopatrenia ich detí – napríklad prípad veľmi mladých rodičov, rodičov so závislosťou, trpiacimi psychickými ochoreniami a s určitým zdravotným postihom, taktiež prípad nechcených a neplánovaných detí, keď rodičia neakceptujú a nevnímajú ich potreby. Jeho špecifickú formu možno nájsť aj v stredných a vyšších sociálnych vrstvách ako *zanedbanosť v blahobyte* – napríklad nedostatok času pre dieťa, chýbajúce vzájomné vzťahy s deťmi a dospelými, kariéra, úspech či mnohorakosť spoločenských záujmov rodičov na úkor času venovaného deťom. Následkom tejto formy zanedbávania môžu byť poruchy osobnosti, poruchy príjmu potravy, poruchy správania sa, ohrozenie samovraždou či drogová závislosť. Zanedbávaním sú tak postihnuté deti, ktorým sa v dostatočnej miere neposkytuje nielen starostlivosť (opatera, výživa, zdravotná starostlivosť, hygiena), ale i podnety na podporovanie motorického, duševného, emocionálneho a sociálneho vývinu, potrebné pre ich rozvoj a životnú spokojnosť. Najčastejšie príčiny zanedbávania rodičovskej výchovy podľa Novotnej – Pružinskej (2006) sú: pracovné zaneprázdnenie rodičov, nevhodná hodnotová orientácia rodičov, nevhodné výchovné štýly, nedostatočné emocionálne zázemie, nízka kultúrna úroveň rodiny, ekonomické problémy rodiny a iné.

Dieťa môže pochádzať z rôznorodého prostredia (rodina s nižším príjmom, nižším vzdelaním rodičov, so zanedbávajúcou výchovou a pod.) a jeho znevýhodnenosť môže pretrvávať od narodenia až počas celého školského obdobia, čo sa potom prejavuje rozličnými znakmi. Ide o také znevýhodnené prostredie, kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré by prospeli k integrite osobnosti. K tým faktorom patrí: *nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, negramotnosť, chudoba, nezamestnanosť, alkoholizmus, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom*

priestore, násilie, nezáujem o deti, nízka miera starostlivosti a motivácie detí, rozvodovosť, a. Sociálna pedagogika hovorí o sociálnej znevýhodnenosti v podobe neschopnosti rodičov vychovávať deti, nespôsobilosti pochopiť základné potreby detí, absencie akýchkoľvek hodnôt v rodine či nezvládnutie rodičovskej role. Výchovne znevýhodňujúce či menej podnetné prostredie tak predstavujú ľudia, ktorí svojím pôsobením znižujú pravdepodobnosť zdravého normálneho vývinu osobnosti dieťaťa. V tejto súvislosti tak podľa Novotnej a Pružinskej (2006) možno hovoriť o týchto existujúcich podobách znevýhodnenia:

- ♣ *znevýhodnenie citové, ako je zanedbávanie, odmietanie, zneužívanie, týranie dieťaťa,*
- ♣ *znevýhodňovanie intelektuálne v podobe nepravdivých informácií a podnetov pre intelektuálny rozvoj dieťaťa,*
- ♣ *znevýhodňovanie mravné v podobe vzorov a noriem správania, ktoré naruša práva iných a podporuje život na úkor iných* (Novotná – Pružinská, 2006). Znevýhodnenie môže byť trvalé od narodenia, ale taktiež sa dá tento status nadobudnúť aj behom života.

Jednou z podmienok úspešnej adaptácie jednotlivca do spoločnosti je adaptácia na požiadavky, ktoré sa v danej spoločnosti vyžadujú. Preto výchova a vzdelávanie musí na žiaka pôsobiť stimulačne a zvlášť čo sa týka znevýhodnených žiakov, resp. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Kvalitná školská príprava je nevyhnutná a nezastupiteľná najmä v prípade, ak žiaka nedostatočne stimuluje rodina po stránke intelektovej, citovej, či charakterovej. A tu prichádza na pomoc *inklúzia žiaka v inkluzívnej triede* (Lechta, et al., 2010).

Legislatíva vymedzuje dieťa, resp. žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p) nasledovne: „*dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa rozumie dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.*“

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba – je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona (Zákon 245/2008Z.z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

Do kategórie žiakov so špeciálno-výchovno-vzdelávacími potrebami podľa školského zákona (2008) patrí: **1. žiak so zdravotným znevýhodnením:**

- a) žiak so zdravotným postihnutím,
- b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený
- c) žiak s vývinovými poruchami
- d) žiak s poruchou správania

1a) žiakom so zdravotným postihnutím je žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,

1b) žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným je žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,

1c) žiakom s vývinovými poruchami je žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia,

1d) žiakom s poruchou správania je žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia

2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia – je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj

mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

3. žiak s nadaním – má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja (Štátna školská inšpekcia, 2012, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je poškodzovaný, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho znevýhodnenia alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Ich uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka, dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. Rovnako je žiak poškodzovaný, ak učiteľ nepozná a nerealizuje potrebnú špeciálno-pedagogickú starostlivosť. Spôsobí mu tým obmedzenie rozvoja schopností kompenzovať orgánové a funkčné nedostatky spôsobené jeho zdravotným znevýhodnením, resp. postihnutím. Vždy je potrebné zvážiť pred rozhodnutím o začlenení žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej triedy, či sú vytvorené všetky podmienky potrebné pre jeho úspešnú integráciu, ďalšiu rehabilitačnú starostlivosť a jeho osobnostný rozvoj. Ak škola tieto podmienky nemá, alebo ich dokázateľne nie je možné zabezpečiť, rodič koná proti právam dieťaťa, ak aj napriek tejto skutočnosti trvá na jeho prijatí do bežného typu školy, školského zariadenia. Nesplnenie podmienok môže znamenať neúspech snaženia o integráciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a môže mať negatívne následky pre celý jeho ďalší život. (Autorský kolektív PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie, 2014).

Na posúdenie, či je žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú ustanovené podľa odborných knižných publikácií 4 posúdenia. Podľa Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, ide o rodiny ktoré sa stotožňujú aspoň s jedným z týchto typov rodín: „- rodina ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,

- rodine v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,

- rodine v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,

-rodine ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).“ (ŠPU, 2008)

Výchova a vzdelávanie žiakov so znevýhodnením sa realizuje:

♣ v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy, pričom niektoré vyučovacie predmety môže žiak absolvovať v rámci individuálneho vzdelávacieho programu,

♣ v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie; zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť (www.statpedu.sk).

Žiak s poruchou správania

Zákon 245/2008 Z.z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) § 2, uvádza: „*dieťaťom s poruchou správania alebo žiakom s poruchou správania sa rozumie dieťa alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n).*“ Mnohí autori uvádzajú rozličné ponímania poruchy správania. V súčasnosti je čoraz väčšie množstvo žiakov s výchovne problémovým správaním, uvádza S. Bendl (2005, s. 5) a predkladá napr. jednu stránku nedisciplinovanosti žiakov, ktorou je „*organizácia dnešného života, táto „ochudobňuje“ deti o možnosť rozvíjať svoje sebaovládanie, pretože v minulosti bolo dieťa „nútené“ realitou ovládať sa, cítiť povinnosť, byť zodpovedné.*“

Za iný aspekt problémového správania žiakov v školách podľa Zemančíkovej (2014) možno považovať zmenu ideálu osobnosti človeka, ktorý sa odráža i v zmene dnešných výchovných cieľov. Na spoločenskú determináciu výchovne nevhodného správania žiakov poukazuje cez javy nazývané ako: *kríza autority a hodnôt rodiny, školy, či učiteľskej profesie.*

Š. Matula a A. Kopányiová (2002, s. 19) prezentujú výsledky domáceho výskumu, ktorý bol spracovaný na vzorke 881 žiakov. Autori zistili, že medzi výrazné znaky v správaní, ktoré ďalej môžu vyvolať *mechanizmus rizikového správania*, v hraničných situáciách i *poruchy správania*, patrí hlavne „*maladaptivita, inklinovanie k problematickej skupine, impulzivita a emočná labilita*.“. U problémových detí ďalej zistili aj interpohlavné rozdiely, čo znamená, že u chlapcov sa v najväčšej miere zaznamenali vlastnosti ako nesamostatnosť a negativizmus, pri dievčatách v osobnostnom vývine prevládala impulzivita a znížená vôľová kontrola.

Príčiny nevhodného správania detí delí Z. Michalová (2012) do troch oblastí: ► Vnútorne kauzálné determinanty – ide tu o psychické zdravie, kognitívne schopnosti dieťaťa, vedľajšie účinky medikamentov, bolesť, druhotné dôsledky telesného poškodenia.

► Vonkajšie kauzálné determinanty – podmienky, kde je neprimerané svetlo, teplota, či hluk, nedostatočné pochopenie inou osobou, neakceptovanie súkromia a osobného priestoru dieťaťa, zneužívanie, preľudnenosť prostredia.

► Medziľudské kauzálné determinanty – ako neprimerané ocenenie, rôzne nedostatky v komunikácii, strach, sklamanie, preceňovanie, či podceňovanie sa, naučené správanie.

K ďalším príčinám, ktoré môžu viesť k problémom v rámci správania dieťaťa patrí genetická výbava, temperament dieťaťa, osobná história dieťaťa, rodinná atmosféra, vplyv skupiny rovesníkov, subkultúry, či štádium vývinu, v ktorom sa dieťa práve nachádza a problémy z predchádzajúceho vývinového obdobia, ktoré môžu a nemusia ovplyvňovať jeho terajší stav správania i prežívania (Z. Michalová, 2012).

Škola, ktorá vytvára adekvátne podmienky pre inkluzívne vzdelávanie

Školská trieda je prostredím mimo rodiny, v ktorom žiak prežíva určité obdobie svojho života. Škola a učitelia by mali vytvoriť takú atmosféru a klímu v triede, ktorá by pozitívne ovplyvnila úroveň sociálnej integrácie a inklúzie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, uvádza Kušnírová, (2017) a Slobodová (2019)a. Často sa však zužuje ponímanie inkluzívneho vzdelávania, ktoré je redukované len na spoločné vzdelávanie žiakov zdravých a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov rôznych národností, kultúr či náboženstva. Menej sa prezentuje podľa Hornáka (2014) skutočnosť, že „ide najmä o vytvorenie takých podmienok

v škole, aby sa každé dieťa bez výnimky, cítilo v škole dobre, aby do nej chcelo chodiť, aby ju považovalo za svoju. Inkluzívna škola je tak náročný koncept, že ho nemožno riešiť komplexne ani okamžite.“

Inklúzia podľa Tomčanievej (2003), je *termín, vystihujúci „proces integrácie do spoločnosti a označujúci to isté čo mainstreaming.“* Je to „*nikdy sa nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia s postihnutím môžu v plnej miere zúčastňovať všetkých aktivít spoločnosti rovnako ako ľudia bez postihnutia.*“ Ponímanie inklúzie však spočíva v tom, že nedelí ľudí na „postihnutých a tých bez postihnutia.“ Inklúzia zahŕňa predovšetkým vzdelávanie začleňujúce všetky deti do bežných škôl. Podstatou je zmenený pohľad na zlyhanie žiaka v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho žiaka. Pri neúspechu je treba hľadať bariéry v systéme, ktorý nie je dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca. Každý žiak má jedinečnú charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby. Ide o proces, ktorý rieši a reflektuje otázky diverzity potrieb všetkých detí, mladých i dospelých tým, že zvyšuje ich účasť v edukácii, kultúre i komunite a eliminuje exklúziu.

Preto inkluzívnu edukáciu možno chápať podľa Balogovej (2002) ako pokus posunúť predstavy o edukácii pre všetkých za hranice integrácie a tzv. „mainstreamingu“ - keď boli, príp. stále sú edukanti síce integrovaní, t.j. umiestnení v rovnakom priestore, ale neboli, príp. stále nie sú rovnako zapojení do edukačného procesu. To znamená, že zatiaľ čo sa integrácia zameriavala, príp. stále zameriava na vymedzenie, vytvorenie a zabezpečenie optimálnych podmienok na to, aby sa integrovaní mohli prispôbiť väčšine, inklúzia predstavuje vytvorenie slobodného prostredia, kde sa nik nemusí prispôbovať, lebo je akceptovaná akákoľvek heterogenita, resp. rozdielnosť, odlišnosť, inakosť, „postihnutie“ atď.

Heterogenita neznamena zasahovanie do práv iných

Avšak, je potrebné brať do úvahy aj morálne a sociálne hľadisko, teda skutočnosť, či uvádzaná heterogenita neznamena zasahovanie do práv iných ľudí. Inkluzívna edukácia je predložený komplex ideálov v edukácii a možno ju vnímať ako časť z celku, ktorý tvorí víziu, prinášajúcu aktuálny inkluzívny trend – maximalizujúci individuálny rast a ovplyvňujúci všetky oblasti súčasnej i budúcej spoločnosti. Vyplyva z faktu, že žiaci, ktorí sa učia spolu, zároveň sa učia aj

spolu žiť. Ide o dlhodobý proces, vyžadujúci si taký program politických a sociálnych zmien, ktorý by zjednotil úsilie mnohých ľudí. Je ďalej potrebné nielen zjednotenie, ale aj kompatibilita hodnôt rodiny, školy, spoločnosti, pretože iba tak bude možná plnohodnotná socializácia.

Budovanie inkluzívneho (po)vedomia predpokladá jednoznačný odklon od segregácie smerom k humanistickejšiemu prístupu - k sebe samému, k ľuďom okolo i celej spoločnosti, nielen na úrovni slov, ale predovšetkým myslenia, činov. Posun v chápaní pojmu postihnutie (WHO, 2001), možno vnímať ako jeden z potrebných krokov na ceste budovania inkluzívnej spoločnosti. Vzájomné vzťahy sú stále súčasťou predsudkov a postojov k nim. Preto je potrebné, aby sa pri presadzovaní inkluzívneho trendu postupovalo nielen odhodlane (dlhodobá perspektíva), ale aj rozvážne (objektívne riešenie s prihliadaním na vývinové trendy). Ved' iba postupnými, systematickými zmenami - založenými na zmene edukačného prístupu, na úsilí o celkovú štrukturálnu spoločenskú zmenu, možno podľa Balogovej (2002), Bisaki - Gajdošovej-Sodomovej (2019), Gajdošovej (2019), Szobiovej (2019), Szobiovej a Poláka (2019) Svetlíkovej (2017), Zelinu (2019) vybudovať inkluzívnu spoločnosť. Podľa Balogovej (2002) treba však pripomenúť potrebu hraníc - „smieme byť síce takí akí sme, ale v súlade s určitými pravidlami, napr. etickými, náboženskými, morálnymi a nie na úkor iných, aby chápanie inklúzie nevyústilo do nezvládnuteľnej situácie.“

Rodičia- inklúzia –učitelia

Každá škola, každý učiteľ, by chcel, uvádza Slobodová(2019), aby rodičia žiakov boli takzvanou „predĺženou rukou školy.“ Žiaci sú podobní ako aj v minulosti, len s tým rozdielom, že v súčasnosti na nich silne vplýva množstvo okolitých faktorov. Každý žiak chce a túži spoznávať nové veci vo svojom živote, pri tomto procese im pomáhajú rodičia a škola. Ale rodičia sú často až príliš precitlivení na svoje deti a málo kritickí k nim.

Aj deti, ktoré sú nejakou formou znevýhodnené, potrebujú byť začlenené v bežnom živote. Čím chceme poukázať na to, že každý má právo sa rozvíjať v rámci svojich možností. Preto by im malo byť umožnené viesť spôsob života tak, aby bol pre nich optimálny. Valenta uvádza päť hlavných faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť školskej integrácie/inklúzie. Jedná sa o

nasledovné: rodičia - rodina, škola a učitelia, diagnostika a poradenstvo, prostriedky špeciálnopedagogickej podpory, ďalšie faktory (Valenta, 2003). Prvoradým činiteľom vo formovaní, teda výchove dieťaťa je rodina, a teda rodičia, a preto inklúzia má hľadať riešenia a všetky možné cesty na to, aby sa odstránili ťažkosti, bariéry, ktoré vznikajú medzi rodičmi a deťmi a školou. Škola by preto mala pozývať členov rodiny, teda rodičov, do diania života školy. Podľa Šustrovej a kol. (2004) je nutné zachovať dve hlavné úlohy v súvislosti so začleňovaním rodičov/rodiny do školy, a to sú:

- ☀ akceptovať rodičov ako vychovávateľov a dať im priestor, aby mohli preukázať svoje kompetencie,
- ☀ a prehodnotiť meniace sa úlohy pedagógov, naučiť ich viesť dialóg s rodičmi, viesť ich k spolupráci a uznaniu pozitívnej kritiky, aj k ich skupinovej práci.

M. Hornáková (2014) a Svetlíková (2008) upozorňujú, že treba upútať pozornosť k budovaniu jednotlivých postojov k inklúzii na úrovni rodín. Každý rodič má o svojom dieťati určitú predstavu, očakávania a vízie do budúcnosti a chce, aby jeho dieťa bolo úspešné, zdravé, nadané, krásne, aby sa o dieťa v škole všetci zaujímali, našlo si priateľov a dobre sa cítilo v škole. Avšak, nie každý rodič je prajný typ a často nie je schopný oceniť úsilie, ktoré vynakladajú učitelia voči žiakom v inklúzii. Ešte stále je veľa rodičov, ktorí si neželajú, aby ich deti chodili do triedy s deťmi v inkluzívnej edukácii.

Tento typ rodičov pravdepodobne naivne vychádza z toho, že má pocit neistoty kvôli tomu, že sa pedagóg nebude vzorne, pozorne a naplno venovať jeho dieťaťu. Ďalšou príčinou je myšlienka zhoršenia správania a známok pri spoločnom vyučovacom procese s inkluzívnymi žiakmi a štandardnými. Práve tieto skreslené tvrdenia zhoršujú situácie v školskom prostredí, nehovoriac o tom, ak tieto tvrdenia počuje dieťa doma. Potom vzniká v škole často napätá atmosféra. Avšak, ak si škola vie zariadiť vhodné podmienky a argumenty pre rodičov, tak vízia inkluzívnej školy je reálna (Zelina, 2018, Hornáková, 2019). Vždy je základ vypočuť rodiča, správne pochopiť jeho námietky a správne mu vedieť podať odpoveď. Pri splnení týchto postupov je však potrebné, aby rodičia žiakov získali nové kladné skúsenosti. A tie získajú práve tým, že vyskúšajú prijať náležité odlišnosti. A práve takíto rodičia sú veľmi dobrým príkladom ako komunikuje škola a rodina v závislosti od určitých či už kladných alebo záporných poruchách, obmedzeniach, nadaniach. (Hornáková, 2014, 2017).

Vždy sa nájde aj typ takého rodiča, ktorého nezaujíma čo sa deje v škole, kde jeho dieťa chodí, ako sa mu darí v škole, či má dieťa nejaký problém. Potom tu je skupina rodičov, ktorí majú problém zvládať svoje dieťa doma. A školské neúspechy svojho dieťaťa berú ako svoje osobné zlyhanie. Vo väčšine prípadov by chceli rodičia zmenu, ale sami si nevedia rady. Tu by sa mala škola so svojimi pedagogickými aj nepedagogickými zamestnancami priblížiť k takýmto rodinám, a hlavne pomôcť rodičom v tom, aby ich deti boli úspešné. Pýtať sa ich na konkrétne otázky: „Čo by ste chceli dosiahnuť pre svoje deti? Aké máte s nimi plány? Ako by sme vám v tom mohli pomôcť?“ Po takomto prístupe by mohli nastať zmeny a posuny v rodinách.

Hornáková (2014, s.74) uvádza: „V rámci inklúzie sa partnerstvo učiteľov a rodičov nemôže obmedzovať na sponzoring školských akcií a účasť na rodičovskom združení. Musí nájsť priestor pre spoluúčasť na spoločnom bytí v danom životnom priestore. Stretnutia sú o dávaní a prijímaní, o spoločnom úsilí znížiť bariéry, hľadať riešenia, nieť zodpovednosť.“ Podobný názor zdieľajú E. Petlák a J. Fenyvesiová, (2009, s. 8), keď apelujú na vlastné správanie sa rodičov, ale aj učiteľov a upozorňujú na to, že dieťa vychovávajú nielen vtedy, keď s ním hovoria, počujú ho, alebo keď mu rozkazujú, ale v „každej chvíli svojho života, dokonca aj vtedy, keď nie ste doma.“ Navrhujú preto využívať interakcie vo vyučovaní, riešiť situácie nevhodného správania sa žiakov a výchovné pôsobenie zo strany školy a sociálneho prostredia, v ktorom vyrastá. Základ vidia nielen v poznaní zdravotného stavu dieťaťa a jeho celkovej osobnosti, ale i v poznaní rodiny a jej pôsobenia na žiaka.

Eckert a Sdogé (2016) vypracovali Dotazník o spolupráci s rodičmi a s odbornými zamestnancami škôl, s presne vymedzenými 4 kritériami: základy spolupráce, dispozície školy pre spoluprácu, obsahy spolupráce, postoje v spolupráci. Na základe týchto oblastí a v komparácii s *Indexom inklúzie autorov* Booth, T.- Emscow, M. (2002) sa tento dotazník stal hlavným nástrojom pre výskum v rámci projektu Komunikácia a spolupráca s rodinou v inkluzívnej škole (Janoško, P. 2013, Svetlíková, J. 2017). Výskum sledoval mieru dosahovania indikátorov komunikácie a spolupráce škôl s rodinami a identifikoval bariéry v efektívnej komunikácii. Výskum odhalil nedostatočnú úroveň pripravenosti škôl v oblasti spolupráce a poukázal na výraznú závislosť od personálneho zabezpečenia a kvalifikovanosti učiteľov a odborných zamestnancov pre prácu s rodinami a tiež nedostatočné rámcové podmienky. Školy nemajú určený čas pre komunikáciu s rodinami, nie sú k dispozícii vhodné

miestnosti, a metodika pre prácu s rodinami. Často chýbajú liečební a sociálni pedagógovia, ktorí sú v rámci pregraduálnej prípravy viac školení na prácu s rodičom, než budúci učitelia.

a *Ako môže v tomto ohľade pomôcť škola a odborné inštitúcie v teréne?*

Autor Beth L. Swedeen (cit. podľa Slobodová, 2019) uvádza otázky, ktoré hľadajú odpovede ohľadom efektívnosti školy v smere poskytovania inkluzívnych, zmysluplných a vzdelávacích skúseností pre všetkých znevýhodnených žiakov, ale aj žiakov štandardných.

V triede:

- Sedia všetci žiaci spolu?
- Nachádzajú sa v triede *izolovaní* žiaci sami alebo sa pohybujú iba s dospelým?
- Sú všetci žiaci vyzvaní a podporovaní zúčastňovať sa na triednych aktivitách?
- Majú žiaci dostatočné množstvo možností k zúčastneniu sa žiackych aktivít?
- Existujú dôkazy o ich aktívnom vzdelávaní?
- Sú všetci žiaci vzdelávajúci sa podľa rovnakého učebného plánu, ale s rôznou úrovňou zložitosti?
- Podporujú sa žiaci navzájom?
- Má každý člen učiteľského zboru možnosť mentoringu nad všetkými žiakmi?

V školskej budove:

- Majú všetci žiaci pocit, že sú súčasťou komunity?
- Sú služby súvisiace s chodom školy začlenené pravidelne do aktivít počas školského dňa?
- Má možnosť každý žiak prejaviť svoj talent, schopnosť, vášň, dar pre niečo?
- Uskutočňujú sa schôdzky, neformálne stretávania sa žiakov a zahŕňajú čas na uvažovanie o vlastnom úspechu, o vlastnom prežívaní ?

Tieto otázky a odpovede na ne, treba pravidelne vyhodnocovať v škole. Momentálna situácia v školstve poukazuje na potrebu špeciálnych, výchovných a sociálnych pedagógov a psychologov, na potrebu asistentov učiteľa priamo v teréne nielen v základných a stredných školách, ale už aj v predškolských zariadeniach (Rosinský - Rusnáková, et al. 2013)

B. Lazarová (2002) danú skutočnosť potvrdzuje, a taktiež vyjadruje požiadavku úzkej spolupráce odborníkov priamo v teréne, či už ide o školy, alebo komunitné centrá. Pri

zlepšovaní inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutná spolupráca odborných zamestnancov s pedagogickými zamestnancami súčasných škôl. Aj keď je kooperácia daných zamestnancov viac než potrebná, autorka uvádza i komplikácie, ktoré v rámci danej problematiky vidí, a to: *absencie otvorenej komunikácie, nejasné definovanie kompetencie odborníkov a učiteľov pri riešení výchovných ťažkostí žiakov, či neprijatí zodpovednosti za výsledok riešenia problémov pri spolupráci.*

V pedagogickej praxi je dôležité si uvedomiť, že stredoškólak je stále sa vyvíjajúca osobnosť, a práve problémové alebo nevhodné správanie sa, ktoré sa v tomto období odzrkadľuje v jeho konaní, môže byť len krátkym obdobím, teda ojedinelou epizódou alebo, čo je horšie, aj začiatkom kriminálneho vedenia života v neskoršom veku. Je preto vhodné nájsť stratégie a metódy i v rámci širšej spolupráce, ktoré by sa mohli využiť pri čiastočnej, alebo úplnej eliminácie výchovne problémového správania sa žiakov, ale aj niektorých jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb na školách. Aj Zemančíková (2014) realizovala výskum medzi učiteľmi základných a stredných škôl na Slovensku, kde hlavným predmetom záujmu bolo problémové správanie sa žiakov. Výsledky poukázali na to, že výskyt i miera závažnosti nevhodného správania je odlišná v rámci oboch typov škôl i to, že samotní učitelia problémové správanie žiaka spájajú predovšetkým s vhodným pôsobením sociálneho pedagóga, ale určité pozitívne premeny možno docieľiť aj správnou spoluprácou rodiny, pedagogických i odborných zamestnancov, terénnych inštitúcií i samotného žiaka. V akom prostredí dieťa vyrastá a čo si z daného prostredia odnáša v rámci svojho správania do života, by malo byť otázkou pre každého jedného človeka, ktorý má možnosť ovplyvniť kroky inkluzívneho i štandardného dieťaťa.

Záver

V škole sa žiak ocitá dlhodobo mimo rodinného zázemia. Vstupuje medzi svojich rovesníkov oboch pohlaví, stáva sa členom kolektívu s veľmi bohatou sociálnou štruktúrou. Učí sa tu nadväzovať prvé sociálne kontakty s rovesníkmi, so staršími žiakmi, ale i s dospelými. Učí sa komunikovať, rieši nové sociálne situácie. Poznáva nové vzory v správaní a konaní detí a dospelých. Niektoré vzory, predovšetkým tie, ktoré na dieťa silne zapôsobili začína napodobňovať. Dôležitá je kvalita inkluzívneho prostredia, ktorá vychádza z prijatia diverzity

– odlišnosti detí (Dočkal - Duchovičová, 2017). Za ukazovatele kvality inkluzívnej školy považujú títo autori budovanie *inkluzívnej kultúry, inkluzívnej politiky a rozvíjanie inkluzívnej praxe*.

V škole to znamená pochopiť a porozumieť výnimočnosti, projektovať vyučovanie na heterogénnosti a rozdieloch a aplikovať stratégie, ktoré rešpektujú edukačné potreby detí.

Literatúra

Autorský kolektív (2014) PRINED. Projekt inkluzívnej edukácie. Prešov: MPC v Prešove.

BALOGOVÁ, B. et al. (2002). *Úvod do sociálnej práce*. Prešov: PU, ISBN 80-8068-12-01.

BARABÁSI, T.- DÓSA, Z. (2019). *A különbségek pszichológiája és differenciáló pedagógia*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-606-37-0435-02.

BENDL, S. (2005). *Ukáznená třída*. Praha: TRITON. EAN 9788072546244.

BISAKI, V. - GAJDOŠOVÁ, E.- SODOMOVÁ, S. (2019). Duševné zdravie a osobnostný rozvoj žiakov v inkluzívnej škole. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN978-80-89902-13-2.

BOOTH, T.- AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion:Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education.

ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič*. Praha : Grada, ISBN 978-80-247-4640-1.

DOČKAL, V. - DUCHOVIČOVÁ, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: SK:RAABE.

ECKERT, A.-SODOGÉ, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. In Zusammenarbeit von sonder-pädagogischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Bern, Oktober 2016, Nr. 10, S. 7-13. ISSN 1420-1607.

GAJDOŠOVÁ, E. et al. (2019). *Psychológia a inkluzívna škola. Vybrané psychologické poznatky*. České Budějovice: VŠEARS. ISBN 978-80-7556-057-5.

HORNÁK, L. (2014). *Teoretické východiská inklúzie, sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie*. In Autorský kolektív (2014) PRINED. Projekt inkluzívnej edukácie. Prešov: MPC v Prešove.

HORNÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-5610187-2.

HORŇÁKOVÁ, M. (2017). Inkluzívne posolstvá v komunikácii školy. In Janoško, P.-Kušnířiková, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.

HORŇÁKOVÁ, M. (2019). Inklúzia? Doma nie je. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN 97880-89902-13-2.

JANOŠKO, P. (2018). Spolupráca ZŠ s rodinami v procese inkluzívnej edukácie – aktuálne bariéry a možnosti ich riešenia. In ROCHOVSKÁ, I. – ŠILONOVÁ, V.(eds.) *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum.

KUŠNÍROVÁ, V. (2017). Opatrenia na podporu inkluzívnej klímy triedy. In Janoško, P.-Kušnířiková, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.

LAZAROVÁ, B. (2002). Vzdelávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi. In *Pedagogická orientace*, vol. 12, 2002, no. 3.

LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky : Deti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATULA, Š. – KOPÁNYIOVÁ, A. (2002). Sociálna patológia. BAKOŠOVÁ, Z. et al (eds). *Potreby, podmienky a perspektívy detí a mládeže na Slovensku*. Bratislava: Nadácia detí Slovenska.

MICHALOVÁ, Z. (2012). *Predškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, ISBN 97-880262-018-23.

NOVOTNÁ, E.- PRUŽINSKÁ, Ľ.(2006). *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov : trojuholník spolupráce: učiteľ - asistent učiteľa - rodič*. Prešov: PU, ISBN 80-8068-486-3.

PETLÁK, E.-FENYVESIOVÁ, Ľ.(2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS, IRIS 978-80-89256-31-0.

ROSINSKÝ, R.- RUSNÁKOVÁ, J, et al. (2013). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov . MPC, s. 96.

SVETLÍKOVÁ, J. (2008). Rodina ako prostredie psychoedukácie. In Kolektív autorov, Svetlíková, J. (ed). *Psychoedukácia I*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-25561-1.

SVETLÍKOVÁ, J. (2017). Komunikácia a spolupráca inkluzívne nasmerovanej ZŠ s rodinou (Prípadová štúdia). In JANOŠKO, P. – KUŠNÍROVÁ, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.

SCHOLZOVÁ, C. (2012). *Význam spolupráce rodiny a školy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica: MPC. Výstup z projektu.

SLOBODOVÁ, M. (2019). *Faktory inkluzívneho prostredia strednej školy a ich vplyv na spoluprácu a komunikáciu s rodinou žiakov znevýhodnených, nadaných, s poruchami správania a s problémami v profesijnej orientácii* [Diplomová práca]. Dubnica n/V: Vysoká škola DTI.

SZOBIOVÁ, E. (2019). Podporovanie a rozvíjanie tvorivosti v inkluzívnej škole. Vybrané psychologické poznatky. In Gajdošová, E. - Szobiová, E. et al. *Psychológia a inkluzívna škola*. České Budějovice: VŠEARS, ISBN 978-80-7556-057-5.

SZOBIOVÁ, E. - POLÁK, J., D. (2019). Klíma inkluzívnej školy očami jej aktérov. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN 978-80-89902-13-2.

ŠUSTROVÁ, M. a kol. (2004). *Diagnóza: Downov syndróm*. Bratislava: Spoločnosť Downovho syndrómu na Slovensku. ISBN 80-8046-259-3.

TOMČÁRIOVÁ, B. (2003). Prístupy k integrovanému vzdelávaniu postihnutých detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*.. 2003. roč. 38, č. 1, s. 32-39, ISSN 0555- 5574.

VALENTA, M., a kol. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*.. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.

ZELINA, M. (2018) *Psychoedukácia*. Dubnica n/V: VŠ DTI.

ZELINA, M. (2019). Východiská inkluzívnej edukácie rómskych detí. *Prevencia*., č. 1, s.3-9.

ZEMANČÍKOVÁ, V. (2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. In *Sociálna pedagogika/ Social Education* (online), 2, č.1, s. 22-36.

Internetové zdroje

http://www.skolskysport.sk/file/245_2008.pdf

<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/ziak-so-sociane-znevychodneneho-prostredia/svvp/ziak-so-sociane-znevychodneneho-prostredia/>

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/05/STUDIE_Problémové-správanie-žiakov-a-a-úloha-sociálneho-pedagóga-v-reflexii-učiteľov.pdf

Zákon č. 317/ 2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov s novelami (č.390/2011, č. 312/2013)

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

http://zsodborne.sk/wp-content/uploads/2017/01/ODBORNA%CC%81-METODIKA_PROFmeZ%C5%A0-final.pdf

https://www.1zszv.sk/download_file_f.php?id=589304

Resumé

Autorka v celej štúdii zdôrazňuje, že v procese inkluzívneho vzdelávania stredoškôľakov, by sa hodnoty a vzťahy mali budovať na spolupráci miestnych i regionálnych komunit, na kooperácii s podpornými centrami, ale stavať treba aj na úrovni komunikácie učiteľa so žiakom a všetkými zúčastnenými partnermi – rodičmi, mentormi, odbornými zamestnancami školy i s odborníkmi v rámci stredoškolskej praxe (cvičný učiteľ, majster odbornej výchovy). Spoluprácu tvorí základ, ktorý podporuje kroky pre zlepšenie učenia sa a zapájania sa všetkých žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu, čím sa tvoria inkluzívne hodnoty, vzťahy a buduje sa komunita.

Résumé

Dans la présente étude l'auteur souligne que dans le processus d'éducation inclusive des élèves du secondaire, les valeurs et les relations devraient être fondées sur la coopération entre les communautés locales et régionales, la coopération avec les centres de soutien, mais il faut également miser sur le niveau de communication de l'enseignant avec l'élève et tous les partenaires impliqués – les parents, les mentors, le personnel professionnel de l'école ainsi que les spécialistes de la pratique dans le secondaire (maître de formation, maître de formation professionnelle).

La collaboration est le fondement qui soutient les actions visant à améliorer l'apprentissage et la participation de tous les élèves au processus éducatif, créant les valeurs inclusives et construisant la communauté.

Teoretická štúdia je čiastkovým výstupom riešenia projektu VEGA 1/0142/19 2019 – 2021- Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl (Hl. riešiteľ: Zelina Miron, Dr. h. c. prof. PhDr., DrSc., Vysoká škola DTI).

Jazyková úprava : SJ – Viola Tamášová, FJ- Zoltán Tamáš

Kontaktná adresa autorky:

Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
DTI University v Dubnici nad Váhom, SK
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20
01841 Dubnica nad Váhom
tamasova@dti.sk

NEGATÍVNE HODNOTENIE VO VÝCHOVNO- VZDELÁVACOM PROCESE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A NEMECKEJ SPOLKOVEJ REPUBLIKE

LUJZA KOLDEOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou hodnotenia správania prostredníctvom využívania trestov. Je zameraný na oblasť aplikácie trestov vo výchovno-vzdelávacom prostredí z hľadiska vnímania nevyhnutnosti negatívneho hodnotenia a vnímania jeho efektívnosti a opodstatnenosti. V príspevku prezentujeme vybrané výsledky empirického výskumu, ktorý sme realizovali v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.

Abstract

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Problematik der Bewertung von Benehmen mithilfe von Strafen. Er konzentriert sich auf die Anwendung von Strafen im schulischen Umfeld unter dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit einer negativen Bewertung und Wahrnehmung ihrer Wirksamkeit. Weiterhin werden ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen präsentiert, die in der Slowakischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland realisiert wurden.

Kľúčové slová

hodnotenie, negatívne hodnotenie, tresty, funkcie trestov, vnímanie trestov, výchovno-vzdelávací proces, škola, učiteľ, žiak.

Schlüsselwörter

Bewertung, negative Bewertung, Strafen, Funktionen von Strafen, Wahrnehmung von Strafen, Prozess der Erziehung und Bildung, Schule, Lehrer, Schüler.

Úvod

Výchovné pôsobenie vo vzťahu učiteľa a žiaka sa realizuje pomocou rôznych výchovných metód. Základnou metódou negatívneho hodnotenia v prostredí školy sú tresty, ktorých aplikácia je determinovaná celkovou výchovnou situáciou, konkrétnymi podmienkami, osobnosťou učiteľa i žiaka a ich vzájomnými vzťahmi.

Negatívne hodnotenie vyjadrené v podobe trestu znamená negatívny dôsledok istého správania, konania alebo činnosti žiaka. V najširšom zmysle môže byť podľa Geißlera (2006) pre žiaka trestom frustrácia ktorejkoľvek z aktuálnych potrieb. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa chápu tresty v užšom zmysle ako zámerne navodené následky nesplnenia určitých požiadaviek. (Bastian, 1995)

V pedagogických vedách sa trest definuje ako negatívne hodnotenie správania alebo konania žiaka, ktorým učiteľ vyjadruje nesúhlas s daným správaním alebo konaním. Ako ďalej konštatuje Uhl (1997) vhodný trest by mal zároveň podporiť žiaduce správanie alebo konanie.

Cieľom trestov je upozorniť na nedostatky v správaní alebo na nedodržiavanie a porušovanie mravných noriem a pravidiel alebo nesplnenie stanovených požiadaviek. Z tohto hľadiska sa tresty zameriavajú na usmernenie správania a konania žiaka vo výchovno-vzdelávacej situácii spoločensky žiaducim smerom, pričom vychádzajú z negatívneho zážitku, ktorý je následkom daného správania. (Matějček, 2007)

Pri aplikácii trestu je významným faktorom jeho chápanie zo strany žiaka, pretože v istých situáciách môže dôjsť k rozdielnemu vnímaniu konkrétneho trestu žiakom a učiteľom. Pochopenie a prijatie negatívneho hodnotenia vo forme trestu je determinované celkovou morálkou žiaka, jeho hodnotovými preferenciami, morálnymi postojmi a ich vzájomnými vzťahmi vo vzťahu k všeobecne uznávaným hodnotám spoločnosti. (Matějček, 2007)

Negatívne hodnotenie ovplyvňuje správanie a morálku žiaka v kontexte rôznych výchovno-vzdelávacích situácií. V tomto zmysle môžeme medzi základné funkcie trestov zaradiť nasledovné funkcie:

Informačná funkcia.

Udelený trest poskytuje žiakovi spätnú väzbu v zmysle konštatovania, že žiak nedodrжал morálne normy a upozorňuje na nevhodnosť jeho správania alebo konania. Na základe aplikovaného trestu informuje učiteľ žiaka o tom, že jeho správanie alebo konanie nie je v súlade so stanovenými normami a v budúcnosti by sa nemalo opakovať. (Hrabal et al., 1989)

Významným kritériom správneho trestu je nielen zastavenie nevhodného správania a zabránenie jeho opakovaniu v budúcnosti, ale vhodne zvolený trest by mal žiakovi jednoznačne ukázať žiaduce správanie a konanie. (Uhl, 1997)

Aplikácia negatívneho hodnotenia poskytuje významné informácie aj pre hodnotiaceho učiteľa, pre ktorého je spätnou väzbou, odpoveďou na jeho výchovné pôsobenie. V prípade potreby mu umožňuje korekciu vlastného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ako uvádza Hrabal et al (1989).

Motivačná funkcia.

Základnou funkciou negatívneho hodnotenia je zabrániť opakovaniu nežiaduceho správania v budúcnosti. Vychádza sa tu z predpokladu, že ak určité správanie pravidelne sprevádza nepríjemný zážitok, ovplyvní to žiaka tým smerom, že sa bude snažiť vyhnúť takémuto správaniu a nebude ho opakovať. Negatívne hodnotenie tu vytvára motivačný konflikt pozitívneho a negatívneho pôsobenia a žiak sa musí rozhodnúť medzi nežiaducim správaním s následným potrestaním a medzi žiaducim správaním bez trestu. (Hrabal, 1989)

Motivačné účinky trestov významne vplyvajú na morálku dieťaťa, na jeho morálne vedomie a determinujú jeho morálne postoje. Motivačný účinok trestu závisí predovšetkým od toho, ako dobre učiteľ pozná osobnosť hodnoteného žiaka. (Matějček, 2007)

Interpersonálna funkcia.

Podľa Hrabala et al. (1989) trest pre žiaka neznamena len informáciu o vhodnosti, resp. nevhodnosti istého správania, ale jeho súčasťou je aj vyjadrenie emocionálneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom v podobe prejavu osobnej nedôvery, sklamaní a poukázania na neperspektívnosť vzájomného vzťahu, ak nenastane zmena. Toto hľadisko upozorňuje na skutočnosť, aby žiak mal aj pri potrestaní vedomosť o pozitívnom vnímaní vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka napriek momentálnemu nesúhlasu učiteľa s konkrétnym správaním. (Matějček, 2007)

Negatívne hodnotenie vyvoláva pocit odcudzenia medzi učiteľom a žiakom za predpokladu, že žiak si je vedomý nevhodnosti vlastného správania alebo konania a prežíva

vinu. Bez uvedomenia si dôsledkov nežiaduceho správania bude trest pre žiaka znamenať len nespravodlivosť a pomstu. (Matějček, 2007)

Niektorí učitelia odôvodňujú trestanie tvrdením, že trest žiaka motivuje k lepšiemu správaniu. Oprávnenosť tohto tvrdenia je otázná, pretože trest môže dieťa demotivovať, vyvolať introverziu, alebo naopak, môže vzbudiť alebo zvýšiť jeho agresivitu. Z hľadiska účinnosti trest zväčša nevhodné správanie alebo konanie nevyrieši, pretože sa ním zasiahne len vonkajší prejav správania alebo konania. V tomto prípade ide väčšinou o krátkodobú zmenu správania a nežiaduce správanie sa môže po určitom čase zopakovať. Preto je dôležité hlavne starším a psychicky vyspelejším žiakom vysvetliť a zdôrazniť nevhodnosť ich správania. (Mühlan, 2009)

Negatívne hodnotenie a jeho typológia

Vo výchovno-vzdelávacom procese rozlišujeme zámerné a nezámerné trestanie. Zámerné trestanie znamená udelenie trestu, kedy učitelia na základe identifikovania a posúdenia nevhodného správania žiaka potrestajú. Nezámerné trestanie predstavujú neuvedomé prejavy učiteľov v ich každodennom správaní, ktoré na žiakov pôsobia ako trest a pri ich dlhodobom uplatňovaní môžu mať výrazne nepriaznivý vplyv na ich osobnosť. Môžeme sem zaradiť neuvedomé ignorovanie žiaka, mlčanie, prerušenie rozhovoru so žiakom, kritické poznámky, „skákanie“ žiakovi do reči, vylúčenie žiaka z rozhovoru, kladenie otázok so zápornou odpoveďou, netrepezlivé naliehanie, odchod z miestnosti, zdôrazňovanie chýb žiaka alebo neocenenie pozitívneho výkonu žiaka. Tiež sem patrí vyhýbanie sa očnému kontaktu, prejavy nudy, výsmech, irónia alebo neodôvodnený smiech. (Prvá, 2000)

Vnímanie efektívnosti a oprávnenosti trestov zo strany žiaka je výrazne determinované rôznorodými faktormi jeho osobnosti. Jedným z významných faktorov je vekové hľadisko, na základe ktorého rozlišujeme tri úrovne vnímania trestov žiakom (Čečetka, in Žilínek, 1998):

- **Trest ako zastrášenie.** V raných obdobiach veku plnia tresty zastrášovaciu funkciu. Tresty vyvolávajú nepríjemnú, negatívnu predstavu, ktorá má odradiť žiaka od nevhodného správania v budúcnosti.
- **Trest ako odplata.** V súlade s vývinovými zmenami začína dieťa vnímať trest ako „odplatu“ za nevhodné správanie alebo konanie. Ak má trest pôsobiť na dieťa v tomto zmysle, musí dieťa dosiahnuť istý stupeň duševnej vyspelosti a schopnosti prežiť vinu.

- **Trest ako prostriedok mravného formovania.** Vyšší stupeň morálnej účinnosti trestov sa rozvíja spravidla až v puberte, kedy si mladý človek už spravidla dokáže uvedomiť nevhodnosť svojho správania. Hlavným cieľom trestania je vyššia mravná zmena osobnosti žiaka, jeho charakterových čŕt, morálnych postojov a postupne sa začína rozvíjať aj ich mravné uvedomenie. (Čečetka, in Žilínek, 1998)

Aktuálna situácia výchovno-vzdelávacieho procesu potvrdzuje pozitívny trend vzniku zákazov psychického i fyzického trestania vo výchovno-vzdelávacom systéme. Otázkou však zostáva realita aplikovania negatívneho hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom procese, ako aj v súčasnosti stále výraznejšie diskusie vo vzťahu k nárastu nedisciplinovaného správania žiakov a možnosti jeho adekvátneho riešenia.

Negatívne hodnotenie vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska empirického výskumu

Empirický výskum so zameraním na problematiku negatívneho hodnotenia sme realizovali v priebehu rokov 2001 až 2018 v dvoch krajinách – v Slovenskej republike (SR) a v Nemeckej spolkovej republike (NSR). Výskumnú vzorku tvorili žiaci vyššieho sekundárneho vzdelávania zo SR a NSR vo veku 14 až 19 rokov a ich rodičia.

Naším výskumným zámerom bolo porovnanie vybraných aspektov problematiky negatívneho hodnotenia v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike. Pri porovnaní výchovnej reality v týchto krajinách môžeme pozorovať isté rozdiely. V Nemecku celkovo prevláda liberálna výchova a uplatňovanie negatívneho hodnotenia v podobe fyzických i psychických foriem trestov v prostredí rodiny a školy je zakázané. (Späth, 2002)

Na Slovensku je situácia ohľadom aplikovania negatívneho hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom procese v posledných rokoch ovplyvnená zmenami vo výchovno-vzdelávacích cieľoch a hodnotových postojoch v mikro- i makroprostredí. Využívanie trestov v školskom prostredí je síce zakázané, avšak doteraz nebolo legislatívne upravené aplikovanie trestov v rodinnom prostredí. Hoci sa vo výchove stále viac diskutuje o pozitívnej výchove a nahradení autority demokratickými vzťahmi, stále sa v určitých situáciách v rodine i škole uplatňuje tradičný model výchovy založený na disciplíne, striktnom rešpektovaní pravidiel a dodržiavaní výchovno-vzdelávacích tradícií. Tieto skutočnosti potvrdzujú aj viaceré výskumné zistenia, napríklad Gurán (2009), Fico (2013) alebo Koldeová (2018).

Ciele výskumu

Základné ciele nášho výskumu boli nasledovné:

- Zistiť názory rodičov na nevyhnutnosť trestania vo výchovno-vzdelávacom procese.
- Poukázať na názory žiakov na účinnosť trestov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Metódy a metodika výskumu

Výskumné zistenia sme realizovali kvantitatívnou výskumnou metódou - dotazníkom vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval informácie o ciele, stručné vysvetlenie a rôzne druhy základných demografických a vecných položiek. Respondenti mali možnosť vybrať si pri zatvorených položkách niektorú z odpovedí, ako aj vyjadriť vlastné názory pri otvorených položkách. Taktiež sme použili kombinované polouzavreté položky.

Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor nášho výskumu tvorili rodičia žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike v okrese Bratislava, Kežmarok a Nitra a v Nemeckej spolkovej republike v okrese Freiburg. Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou zámerného a dostupného výberu.

Tabuľka 1 Počet rodičov

Pohlavie rodičov	SR		NSR		spolu	
	n	%	n	%	n	%
ženy	179	56,3	104	56,5	283	56,4
muži	139	43,7	80	43,5	219	43,6
spolu	318	100,0	184	100,0	502	100

Rodičom sme dotazníky distribuovali dvoma spôsobmi: prostredníctvom ich detí – žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania a online formou. Návratnosť priamej formy rodičovských dotazníkov bola na Slovensku 84,2% a v Nemecku 76,6%. Rozsah výskumnej vzorky tvorilo 502 rodičov, z toho bolo 56,4% rodičov zo SR a 43,6% z NSR.

Z celkového počtu 318 respondentov zo Slovenskej republiky bolo 56,3% žien a 43,7% mužov. V Nemeckej spolkovej republike mali podobne miernu prevahu ženy 56,5% oproti 43,5% mužov.

Tabuľka 2 Počet žiakov

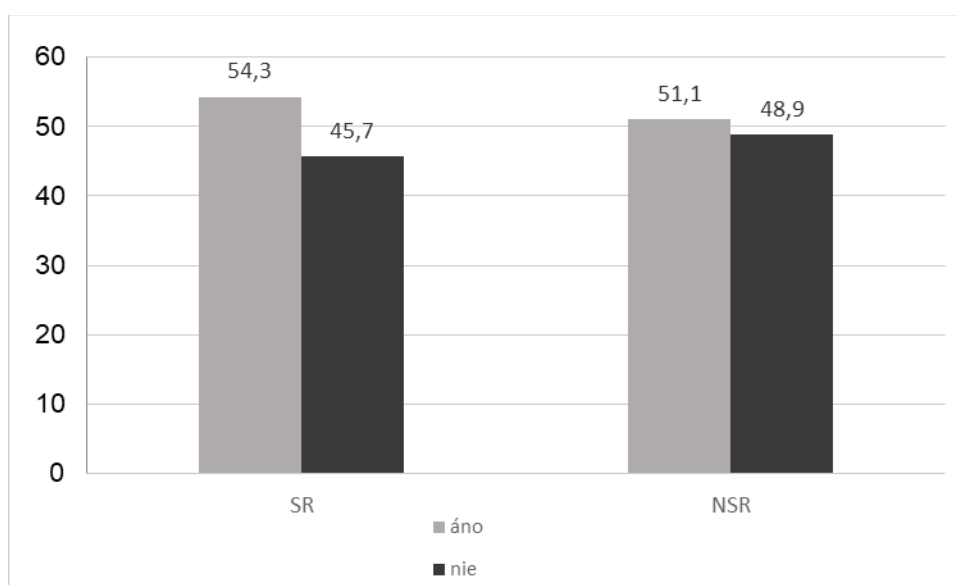
Pohlavie žiakov	SR		NSR		spolu	
	n	%	n	%	n	%
dievča	148	55,0	69	57,5	217	55,8
chlapec	121	45,0	51	42,5	172	44,2
spolu	269	100,0	120	100,0	389	100

Z hľadiska žiakov tvorilo našu výskumnú vzorku celkovo 389 žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania, konkrétne 55,8% dievčat a 44,2% chlapcov. Návratnosť na Slovensku bola 89% a v Nemecku 91,2%, čo bolo zapríčinené, ako predpokladáme, osobnou účasťou výskumníka v triedach počas vyplňovania dotazníkov.

Z celkovej výskumnej vzorky 269 študentov zo Slovenska bolo s rozdelením 55,0% dievčat a 45,0% chlapcov. Študentov z Nemecka bolo v našom výskumnom súbore 120, pričom aj tu vykazovala väčšie zastúpenie skupina dievčat – 57,5% pri porovnaní s chlapcami, ktorých bolo 42,5%.

Výsledky empirického výskumu

Vychádzajúc zo základnej tézy založenej na názore, že rodina tvorí základný činiteľ výchovy sme sa vo výskume zamerali na zistenie názoru rodičov na význam a nevyhnutnosť využívania trestov vo výchovno-vzdelávacom procese. V kontexte týchto súvislostí nás zaujímali názory rodičov na nutnosť aplikovania trestajúcich metód vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré znázorňuje nasledovný graf.



Graf 1 Nevyhnutnosť aplikácie trestov vo výchovno-vzdelávacom procese (%)

Z výskumných dát vyplývajú relatívne identické názory rodičov zo SR a NSR na nevyhnutnosť využívania trestajúcich metód výchovno-vzdelávacom procese. Takmer rovnaký počet slovenských rodičov 54,3% a 51,1% nemeckých rodičov si myslí, že trestať žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné. Svoje názory odôvodňujú tým, že ak žiak vedome alebo z nedbanlivosti vykoná niečo nevhodné, musí niesť za to aj zodpovednosť. Žiak si musí uvedomiť, čo spravil nesprávne a zamyslieť sa nad sebou a vždy by mal mať rešpekt pred trestom. Rodičia uviedli, že potrestaný žiak si v budúcnosti rozmyslí, či nežiaduce správanie zopakuje. Trestanie je jeden zo spôsobov, ako ho priviesť k náprave, aby sa v budúcnosti vyhol správaniu v rozpore so stanovenými morálnymi zásadami, konšatovali rodičia.

Iná kategória odpovedí rodičov uviedla, že trestanie je súčasťou výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ak sa odmeňuje, tak sa musí aj trestať, pretože je to spôsob výchovno-vzdelávacieho

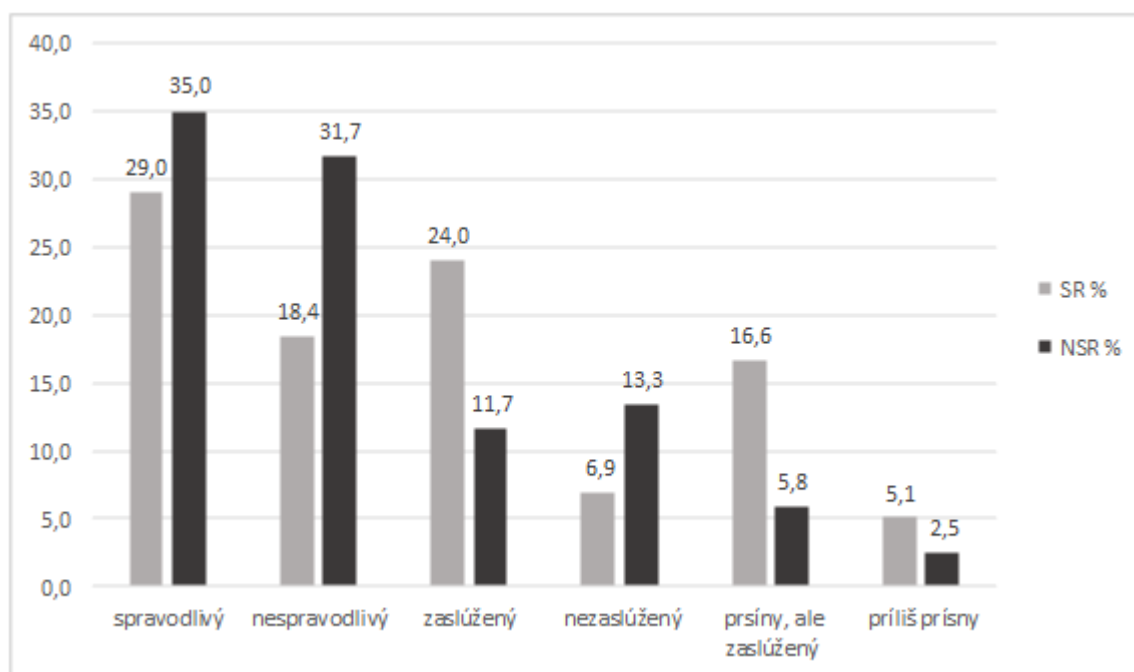
procesu. Rodičia však výrazne odmietli využívanie a aplikáciu telesného potrestania a zdôraznili ako najvhodnejší spôsob uviedli dohodu a vysvetlenie dôsledkov nesprávneho konania.

Trest sa má použiť len ako posledný prostriedok výchovy, keď nič iné nepomáha, uviedli ďalší respondenti. Menší trest (podstatné je uvedomiť si individuálne vnímanie primeranosti trestu z hľadiska jednotlivých učiteľov a žiakov) dieťaťu neublíži, upevní jeho charakter a morálne vlastnosti. Ak má mať žiak rešpekt, musí vedieť, že si nesmie všetko dovoliť. Zároveň títo rodičia upozorňujú na primeranosť trestov.

Pre 45,7% respondentov zo Slovenska a 48,9% z Nemecka tresty nie sú potrebné. Je to predovšetkým v tých situáciách, kedy učitelia vedia žiakov usmerniť bez toho, aby ich fyzicky alebo psychicky trestali. Tresty vo výchovno-vzdelávacom procese nie sú nevyhnutné a odporúčajú so žiakmi viac komunikovať a spoločne hľadať riešenia, konkretizovali nezmyselnosť trestania ďalší rodičia. Nie trestať, ale vychovávať, zdôrazňujú „odporcovia“ trestania vo výchove a vzdelávaní z radov rodičov. Veľkú nevýhodu trestu vidia rodičia v tom, že potrestanému žiakovi sa po treste nezdá potrebným vnútorné zhodnotenie svojho správania.

Iná skupina rodičov uznáva určitý kompromis v oblasti trestania, avšak zdôrazňujú, že ak už učitelia pristúpia k trestom, musia ich aplikovať premyslene a spravodlivo. Nespravodlivý trest môže vyvolávať nenávisť žiakov k osobe, ktorá trestá a v tomto chápaní môže mať negatívne následky.

Ako tvrdí Žilínek (1996) proces akceptovania morálnych hodnôt by nemal byť založený na vonkajšom rešpekte mravných noriem autoritatívneho vplyvu učiteľov s nedostatočným akcentom na mravnú autonómiu žiaka.



Graf 2 **Spravodlivosť a opodstatnenosť trestu vo výchovno-vzdelávacom procese z pohľadu žiakov (%)**

Účinnosť každého trestu závisí od jeho vnímania zo strany žiaka z hľadiska spravodlivosti. Zistili sme, že 35% žiakov z NSR a 29,0% žiakov zo SR považuje aplikované tresty za spravodlivé. Ak má byť trest výchovne užitočný, musí zapadať do predstavy spravodlivosti dieťaťa. V opačnom prípade budú tresty zo strany žiakov prijímané ako prezentácia moci, násilia alebo pomsty zo strany učiteľov.

V názoroch žiakov na kategóriu nespravodlivosť trestu sme zistili väčšie diferencie medzi slovenskými a nemeckými žiakmi. Potvrdzujú to vyjadrenia 18,4% žiakov zo Slovenska a až 31,7% z Nemecka, podľa ktorých bol udelený trest nespravodlivý. Dôvodom môže byť nedostatočné zhodnotenie vlastného správania, ale aj uplatnenie nevhodného a neprimeraného potrestania. Ak má byť trest žiakom zrozumiteľný, mal by nasledovať (hlavne u menších žiakov) ihneď po nevhodnom správaní a konaní. (Matějček, 2007)

Určité rozdiely existujú aj v názoroch na to, či bol trest zaslúžený. Zistili sme, že 24,0% žiakov zo SR súhlasí s uplatnením trestu ako výchovnej metódy a považuje tresty za zaslúžené, zatiaľčo v NSR sa takto vyjadrilo len 11,7% opýtaných žiakov.

Usudzujeme, že vyjadrenia o prísnom, ale zaslúženom treste u 16,6% slovenských žiakov, bolo predovšetkým u vekovo starších a vyspelejších žiakov, ktorí si uvedomujú, že vykonali niečo, čo si vyžaduje potrestanie. Naopak respondenti z NSR sa v tomto zmysle vyjadrili len v 5,8%. Existujú i situácie, v ktorých si žiaci niekedy neoprávnene pripisujú vinu,

pretože zlý sebaobraz a sebahodnotenie majú pre ne obrannú funkciu a snažia sa nejakým spôsobom odôvodniť aplikáciu trestu. Trvalá predstava človeka o vlastnej menejcennosti mu umožňuje prijať a prežiť ďalšie tresty. Tak vzniká patologická väzba medzi zlým sebaobrazom a trestom, kedy človek svojou zvnútorňovanou menejcennosťou lepšie znáša každý nový trest, konštatuje Matějček (2007).

Trest nebol zaslúžený pre 6,9% žiakov zo Slovenska a 13,3% z Nemecka. Môže to byť spôsobené tým, že trestajúci učitelia žiakov vopred nedostatočne oboznámili s hranicami žiaduceho správania a neukázali, čo je nežiaduce, prípadne potrestali žiaka v rozčúlení alebo pod vplyvom hnevu. Na druhej strane je možné, že potrestaný žiak si neuvedomuje nevhodnosť svojho správania. Skúsenosti ukazujú, že tresty, ktoré sú prirodzeným následkom priestupku, deti pokladajú za zaslúžené a spravodlivé. Len 5,1% opýtaných zo SR a o niečo menej respondentov z NSR 2,5% uviedlo, že trest, ktorým ich potrestali učitelia, bol príliš prísny.

V názoroch na skúsenosti žiakov so spravodlivosťou trestu badať určité odlišnosti medzi respondentami z NSR a SR. Pri aplikácii negatívneho hodnotenia záleží podľa Matějčka (2007) na tom, či žiak po udelení trestu prežíva voči trestajúcemu učiteľovi určité odcudzenie, či prežíva svoju vinu. Predpokladom účinnosti výchovného trestania sú pozitívne vzájomné vzťahy a emocionálne väzby medzi učiteľmi a žiakmi.

ZÁVER

Využívanie negatívneho hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom procese a výber ich jednotlivých foriem a druhov trestov je nielen otázkou ich efektívnosti, ale má aj výrazný etický rozmer. Výchova pomocou trestov je v rozpore nielen s humanistickými princípmi, v zmysle ktorých narušuje medzilidské vzťahy, ale tiež v rozpore so zákonmi zakazujúcimi aplikovať vo výchovno-vzdelávacom prístupe k žiakom fyzické i psychické tresty. (<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>)

V súčasnosti sa dostáva do popredia pozitívna výchova, minimalizovanie, resp. neurčovanie limitov žiaduceho správania, prehnané preferovanie liberálnosti, ako aj neraz sa vyskytujúca bezradnosť učiteľov (i rodičov) pri riešení problémového správania. Na druhej strane je badať nárast nedisciplinovaného správania, nedodržiavania mravných noriem správania zo strany žiakov. Táto situácia môže byť dôvodom toho, že napriek legislatívnym opatreniam i morálnemu uvedomeniu si nežiaducich dôsledkov akéhokoľvek násillia vo výchove patria tresty aj v súčasnosti k používaným výchovným metódam v rôznorodých výchovných prostrediach.

Pri výchovno-vzdelávacom pôsobení je žiaduce stanoviť jasné pravidlá z dôvodu predchádzania negatívnemu správaniu. V prípade účinnej prevencie nebude potrebné aplikovať tresty, ktoré majú na žiakov negatívny vplyv z rôznych hľadísk. Tresty vyvolávajú strach, pocity poníženia, urážky a slabosti a môžu vzbudiť v dieťati nenávisť a túžbu po pomste. Zabraňujú vývoju pozitívneho pocitu vlastnej hodnoty, deti strácajú dôveru vo vlastné schopnosti a prestávajú učiteľom dôverovať. Tresty sú často výrazom bezmocnosti a pedagogickej improvizácie a predstavujú odplatu, nátlak a nadvládu. Hoci tresty môžu mať krátkodobý úspech, zároveň vyvolávajú negatívne morálne postoje, konštatuje Matějček (2007). V dôsledku týchto súvislostí sa žiada výraznejšia komunikácia rodičov a detí. Ako tvrdí Žilínek (1998) proces akceptovania mravných hodnôt by nemal byť založený na vonkajšom rešpekte mravných noriem autoritatívneho vplyvu učiteľov s nedostatočným akcentom na mravnú autonómiu žiaka.

Vhodné, spravodlivé a na vzájomnej úcte založené riešenia nežiaduceho správania predpokladajú, že učitelia chápu motívy správania nielen žiakov, ale aj seba samých. Tieto skutočnosti považujeme za výrazne pozitívne a boli by ideálne nahradiť fyzické i psychické trestanie implementovaním metód výchovy vychádzajúcich z humanistických princípov, napríklad metódu prirodzených a logických dôsledkov.

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.

FICO, M. 2013. *Prevalencia násilia páchaného na deťoch v Slovenskej republike.* In: https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2013/Fico/vu_fico_prevalencia.pdf

GEIBLER, E. E. 2006. *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel.* Würzburg: Ergon, 2006. 334 s. ISBN 3-89913-535-0.

GURÁŇ, P. – FILADELFIOVÁ, J. 2009. *Deti o svojich právach – Slovensko 2009.* In: <https://www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/deti-o-svojich-pravach---unicef-slovensko-2009.pdf>

HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN, 1989. 254 s.

KOLDEOVÁ, L. 2018. *Odmeny a tresty v rodinnej výchove.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2018. 161 s. ISBN 978-80-223-4649-8.

MATEJČEK, Z. 2007. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.

MÜHLAN, C. 2009. *Bleib ruhig, Mama!* Holzgerlingen: SCM Hänssler, 2009. s. 144. ISBN 3-775-14861-2.

PRVÁ, E. 2000. Odmena a trest. In: *Rodina a škola*, roč. 48, 2000, č. 10, s. 23.

SPÄTH, K. 2002. *Das Recht auf gewaltfreie Erziehung*. Dostupné na internete: http://www.familienhandbuch.de/print.html/f_Fachbeitrag/a_Rechtsfragen/s_125 (cit. 2012-08-22)

UHL, S. 1997. *Muß Strafe sein?* In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, č. 1, s. 11-12.

ŽILÍNEK, M. 1998. Mravná výchova v diele Juraja Čečetku. In: *Pedagogická revue*, roč. 50, 1998, č. 3, s. 278 – 287.

<http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html>

Resümee

Das Ziel des Beitrags ist die negative Bewertung im Erziehungsprozess im schulischen Umfeld zu beschreiben. Ausgegangen von den Grundfunktionen von Strafen werden die aktuellen Tendenzen in der Erziehung im Hinblick auf die heutige pädagogische Realität präsentiert. Die Ergebnisse unserer empirischen Untersuchungen beschreiben die Einstellungen und Meinungen von Schülern der Sekundarstufe II und deren Eltern zu der Problematik der negativen Bewertung im Prozess der Bildung und Erziehung.

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

VZDĚLÁNÍ - VÝZNAMNÝ ČINITEL PROSPERITY SPOLEČNOSTI

LADISLAV ZAPLETAL

Abstrakt

Česká společnost se stále potýká s řadou nevyřešených otázek, které jsou překážkou toho, aby se vzdělání stalo významnou prioritou přispívající k ekonomickému růstu, který je podmínkou obecného růstu blahobytu naší společnosti. Jednou z těchto otázek je problematika financování vysokých škol.

Abstract

Czech society is still confronted with a number of unsolved questions that are an obstacle to make education a significant priority contributing to economic growth, which is a precondition for the general growth of our society's well-being. One of these problems is the problem of financing at universities

Klíčová slova

ekonomika, vzdělávání, kvalifikace, zaměstnanost, lidské zdroje, produktivita práce, vysoké školy.

Keywords

economy, education, qualification, employment, human resources, labor productivity, universities.

Základním rysem naší euroamerické společnosti je to, co se označuje jako vědecko-technická revoluce. Rozvoj vědy vyvolal prudký rozvoj techniky kladoucí na člověka stále větší nároky, mnohdy nepřiměřené jeho průměrným schopnostem. Navíc ho zbavuje práce, takže v kvalitativně vyšší poloze se znovu opakuje situace z počátku technické revoluce.

Prudký rozvoj vědy a techniky je jednou z hlavních podmínek stejně prudkého rozvoje ekonomiky. Ekonomická funkce je bezesporu jednou ze základních sociálních funkcí, spolu s funkcí reprodukční je základní podmínkou existence společnosti a člověka. V posledním období

naší civilizace se však ekonomická funkce stále více osamostatňuje: z nástroje na zvládnání skutečnosti, stává se samostatně se rozvíjejícím a samostatným subjektem. A člověk se stává jen jejím nástrojem. Dříve člověk vyráběl a směřoval proto, aby žil, nyní vyrábí odosobněná "výroba" a člověk je jednak jejím nástrojem, jednak konzumentem jejich výrobků. A konzumuje nikoliv proto, aby žil, nýbrž aby umožňoval další rozvoj výroby. Dynamika naší civilizace se projevuje nejsilněji právě v oblasti ekonomiky: výroba se musí stále rozvíjet, podnik, jehož vývoj se zastaví, odumírá. Proto vyrábí stále více, proto se rozšiřuje do dalších oblastí. Člověk už není subjekt, nýbrž pouhý nástroj výroby, nezbytně se cítí vůči výrobě bezmocným. A je vystavován stále silnějším stresům všeho druhu.

Peníze vždy byly (kromě jiného) měřítkem hodnot. V poslední době se však stávají měřítkem univerzálním, dokonce jediným, všechno, všechny hodnoty se převádějí na peníze. Tlak ekonomiky pak vede k jednostrannému zužování lidských zájmů a lidských aktivit na zájmy a aktivity ekonomické, povyšování peněz na hlavní, ne-li jediný cíl. A tím k podstatnému deformování člověka.

S těmito faktory souvisí další rys, na který sociologové upozorňují již delší dobu: bu-jení a přebujení sociálních institucí a organizací a jejich nadvláda nad člověkem. Nejde jenom o stát, daleko spíše jde o organizace ekonomické, které v důsledku globalizace přesahují státy a přirozené společnosti. Člověk se cítí vůči nim stále bezmocnějším.

Zmíněné procesy vedou nepochybně k narůstání ekonomického bohatství naší civilizace. Lze říci, že naše civilizace je až příliš bohatá, až vzniká otázka, zda není parazitujícím faktorem na civilizacích jiných. Bohatí jsou stále bohatší, jejich podíl na bohatství společnosti je stále větší. Chudí jsou stále chudší. Nůžky se stále více otvírají uvnitř civilizace. Nejde tu jenom o skutečnou chudobu, ale o pocit chudoby. A to je zdrojem neustálého napětí ve společnosti. Není podstatné, zda jde o pouhou závist, jak je to často klasifikováno, nebo o pocity jiné, například o odmítání nespravedlivosti.

Charakteristika konzumní společnosti

Konzumní společnost se stala hojně diskutovaným civilizačním rysem současnosti. Konzumní společnost není pouze negativní rys. Souvisí s rozvojem techniky a ekonomiky, které vedly k odstranění hladu a bídy v klasickém slova smyslu. Konzumní společnost ve vyspělé civilizaci předpokládá jistou ekonomickou úroveň masového spotřebitele a svým způsobem odráží zvýšenou životní úroveň. Aby spotřebitel mohl konzumovat, musí mít možnost si konzumní statky koupit. A to vede k nutnosti pře-hodnotit mnohé ekonomické kategorie, především mzdu

a zisk. Konzumní společnost má tedy dvě stránky: jednak stránku ekonomickou, stále rostoucí výroba musí najít masového spotřebitele, kterého si různými způsoby (reklama a jiné) vytváří. Druhou stránkou, možná odvozenou, nicméně sociálně stejně vážnou, je stránka sociálně psychologická nebo přímo etická: hedonismus, ne pouze jako individuální jev, nýbrž jako jev sociální, jeden z rysů naší civilizace.

Stejně vážným rysem naší civilizace je stále pokračující oslabování sociálních vazeb, rozklad tradičních pospolitostí, do nichž je člověk zapojen a v nichž nachází oporu. Nejde tu pouze o rodinu, ale ještě více o vesnickou pospolitost, sousedská společenství, různé spolky a sdružení. Jednotlivec je stále více po-necháván sám sobě, je izolován od jiných a od pospolitosti. Mluvíme o atomizaci společnosti a přexponování individualismu. Člověk je osamocen tváří v tvář nezvladatelným a namnoze nepochopitelným sociálním útvarům a silám. Produktem oslabení sociálních vazeb je oslabení síly sociálně kulturních regulativů, rozkolísání morálky se známými sociálně negativními důsledky

Skutečně novým jevem je vznik informační společnosti, v důsledku informační ex-ploze. Zahlcení informacemi nebo přechod do virtuální reality, to jsou jevy, jejichž dosah si ani nedokážeme domyslet. Na jedné straně jsou informace demokratizovány, zpřístupňovány v dosud nebývalé míře všem lidem, stávají se prvkem masové kultury, na druhé straně se mohou stát individuálním vlastnictvím, sociální výsadou, nástrojem ekonomického prospěchu a moci nad lidmi. Kladou také na člověka značně vysoké nároky - dokáží je lidé zvládnout? A u informací platí mnohonásobně silněji než v jiných oblastech, že mají tendenci osamostatňovat se, vymykat se člověku z rukou. V souhrnu těchto skutečností vyvstává otázka: jaká jsou východiska z této složité situace, je nějaká cesta, nepomůže nám obrátit se k staré myšlence dávných filozofů a vsadit na myšlenku, že vzdělávání je účinným nástrojem řešení řady závažných problémů společnosti?

Situace v oblasti vzdělávání na konci 20. století

Celé pojetí vzdělávání je v současnosti příliš ekonomizováno, avšak vzdělávání není jenom ekonomická kategorie, profesní a ekonomické vzdělávání, právě naopak: občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání jsou oblasti nejméně stejně významné. Přes všechno pozitivní, co tento zájem o vzdělávání a učení znamená se zdá, že je poněkud deformován přebujelou ekonomickou funkcí.

Celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení klade na člověka značné nároky. Bude schopen jim dostát? Nestane se naopak dalším stresujícím faktorem?

Vzdělání mělo až dosud instrumentální charakter: bylo nástrojem lidské, národní, sociální emancipace. A kromě toho mělo vždy hodně rysů sociální výsady nebo cesty k sociálním výsadám, bylo cestou k zaujetí sociálně a ekonomicky výhodné pozice. Ukazuje se, že tento instrumentální charakter vzdělání ztrácí, že už není nástrojem něčeho, nýbrž konstruktivní součástí civilizace, života společnosti, člověka.

Posledním výrazným rysem naší euroamerické civilizace je značné sobectví, sobectví kolektivní i individuální, lhostejnost, lhostejnost ke třetímu světu, stejně tak jako lhostejnost k méně nadaným, k méně schopným, méně zdravým, somaticky, psychicky, sociálně či jinak handicapovaným. Výrazně se projevuje značná míra ztráty solidarity.

Je možné nazvat situaci současné civilizace krizí? Je tedy naše euroamerická civilizace v krizi? Je přece silnější než kdykoli v minulosti, silnější než všechny ostatní minulé i současné civilizace. Nebo jde spíše o fenomény přechodu, transformace? Prvky krize jsou neoddiskutovatelné, ale přece jen převažují prvky přechodu, přechodu k nové kvalitě. Takový přechod, přechod takového rozsahu vždycky přináší krizové jevy - ledaco mizí, ledaco musí zmizet, udělat místo novému. Vznik nového má ostatně vždycky nejdříve charakter destrukční. Naše civilizace zatím nekončí a její konec není na obzoru.

Vzdělávání se v procesu globalizace stává významným prostředkem k možnému řešení velké řady otázek souvisejících se současnou společenskou, sociální a ekonomickou problematikou. Disproporčně k tomuto konstatování však stojí skutečnost, že v posledních letech se vydává relativně stále méně prostředků na vzdělávání, že vzdělávání nepatří mezi priority při vyjádření potřeb, že vzdělávání není pojímáno jako investice do lidských zdrojů, ale pouze jako nezbytný náklad.

Odborníci v oblasti vzdělávání se shodují v názoru, že existuje formule, která vyjadřuje schopnost společnosti vyrábět národní statek v 21. století. Je to:

1/2 - 2 - 3

To znamená, že bude potřeba jenom polovina pracovních sil, ale musí být dvakrát schopnější, připravenější, čili vzdělanější a budou tedy vyrábět třikrát více, než vyrábí současný stav. To je vzorec, na jehož druhé straně je zisk, čili profit. Je to trend, kterým se naše civilizace vydává, je to trend, který vede k prosperitě, k seberealizaci jednotlivců, k seberealizaci celých skupin lidí. Je to jakýsi Damoklův meč nad společnostmi, který říká, že v této chvíli nejdůležitější investicí pro budoucnost je vzdělávání celého společenství, celé společnosti.

Významný odborník na problematiku vzdělávání prof. Kotásek chápe vzdělávání systémově a průřezově, kdy není možno zcela oddělit jednotlivé složky jednotlivé soustavy, protože každá

je pouze prvkem nebo subsystémem, který ovlivňuje fungování celku. Ten má svůj vývoj odpovídající společenským podmínkám i úrovni poznání. Úroveň naší vzdělávací soustavy dokumentuje Kotásek řadou konkrétních údajů. Závislost dalšího vzdělávání na vzdělávání školském je přede-vším ve vztahu ke vzdělávání. Ze sociologických výzkumů je známo, že nejčastěji se dalšího vzdělávání zúčastní lidé s vyšší úrovní vzdělání a nejméně s nižší úrovní. Projekt OECD - Přejít mezi školou a prací (School to Work transition) prezentuje potřebu realizace programů pro ty, kteří nemají sklon se dále vzdělávat. Navrhuje, aby tito lidé byli v období školní docházky, případně po ní, k dalšímu vzdělávání vhodnou sociální politikou a politikou zaměstnanosti přitahováni a motivováni. Vzdělání není pouze věcí pedagogů či andragogů, ale věcí celospolečenskou.

Přední rakouský teoretik prof. Werner Lenz (2011) nastavuje současně pojímanému "no-vému Evropanovi" kruté zrcadlo: "..... vychází nám jasně ekonomicky determinovaný obraz člověka: vyžaduje se flexibilní kus lidského potenciálu, polyglotní, ze života se těšící konzument, disponibilní, kvalifikovaná pracovní síla, kterou neruší, daří-li se mnoha bližním špatně a která s plnou důvěrou spoléhá na svou výkonnost." A hned říká svůj názor: "Sympatizuji s takovým chápáním vzdělávání, které v sobě zahrnuje schopnost říci ne a vzepřít se učení (pozn. nového evropanství), a které uznává jako podstatnou lidskou kvalitu kritiku ve smyslu věci posuzovat". Staví se proti (i u nás vzdělavateli kritizované) pragmatizaci a ekonomizaci vzdělávání. Lenz dále konstatuje, že za daných společenských poměrů se nezdá být účelné zdůrazňovat profes-ní vzdělávání, proti vzdělávání všeobecnému, politickému (občanskému). Jde o zá-hyby téhož oděvu. Právě tak nevhodné se zdá oddělování školního, univerzitního a dalšího vzdělávání, označovaného často jako "model tří sloupů". Vzdělávání, jako život doprovázející komponenta lidské existence, není žádný segmentovaný trh pro instituce, nýbrž sebeutvářející proces osobnosti.

Ekonomické analýzy poskytují poměrně průkazné závěry o tom, že investice do vysokoškolského vzdělávání patří v rozvinutých zemích k podstatnému faktoru přispívajícímu k ekonomickému růstu, který je podmínkou obecného růstu blahobytu v jednotlivých zemích. Analýza, kterou publikoval profesor Bano z Harvardovy univerzity (Lewis, 2017) ukazuje, že jeden rok školy navíc v průměrné délce vzdělání, které se dostává populaci v dané zemi, přináší zvýšenou úroveň výstupu ekonomických aktivit o 19 %. Reálná návratnost investic do vzdělávání, při zanedbání odpisů a za předpokladu, že jeden rok školy stojí zhruba ekvivalent produkce HDP na hlavu (nadsazený údaj a spíše horní hranice), vychází 7 % za rok a jedná se tak z hlediska vynakládání veřejných prostředků o efektivně vynakládané prostředky.

Ekonomické analýzy efektů „nové ekonomiky“, tj. ekonomického prostředí vytvářeného souhrou nových technologií a převážně vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků, ukazují na podstatně změněný charakter Phillipsovy křivky vztahu inflace a míry nezaměstnanosti. Zvýšené tempo růstu produktivity práce se v USA v devadesátých letech zasloužilo o snížení tzv. přirozené míry nezaměstnanosti o třetinu a propočty ukazují, že polovina tohoto snížení zůstane dlouhodobým důsledkem stabilizace ekonomiky na nové hladině. Vysoká míra vzájemné propojenosti mezi nasazováním nových technologií a požadavky na kvalifikaci pracovních sil způsobuje, že mizí pracovní místa s netvůrčím, rutinním charakterem práce a na mnoha místech, kde před několika málo desetiletími stačila pouze středoškolská kvalifikace, se nutností stává kvalifikace vysokoškolská, alespoň na bakalářské úrovni. Zvyšování podílu vysokoškolsky vzdělané populace je tak jednou ze základních podmínek ekonomického růstu a na něm závislé prosperity členů společnosti. Zvýšená kvalifikace tak dlouhodobě znamená i větší zaměstnanost pro všechny, nejen prosperitu pro úspěšné.

Před vzdělávací soustavou je základní úkol, a sice připravit absolventy tak, aby se mohli uplatnit na trhu práce a stát se zaměstnatelnými. To ovšem neznamená, že by oblast vzdělávání jako celek měla být podřízena světu práce. Spíše by tyto dvě oblasti – vzdělávání a trh práce – měly být v kontinuálním vztahu a to při zachování určité autonomie.

Průměrná doba školní docházky v populaci je adekvátním měřítkem rozvinutosti lidských zdrojů ve společnosti a existují empirická data, která ukazují, že vysokoškolským vzděláním získávají absolventi podstatné další kompetence a že vysokoškolský diplom neposkytuje pouze indikaci obecných schopností nezávislých na absolvovaném stupni vzdělání. Časté zpochybňování toho, proč by naši maturanti měli v širším rozměru dostat šanci ke studiu na VŠ a co by se získaným vzděláním dělali, je ve vztahu k makroekonomickým parametrům velmi problematické, protože si zřejmě nejvíc škodíme právě bržděním průchodu mladé populace vysokými školami; vzhledem k tomu, že na středoškolské úrovni, na úrovni maturitní je z hlediska objemu studující populace dosaženo vysoké míry saturace.

Charakter vysokoškolského studia se všude na světě mění z někdejšího elitního studia malé části populace na studium masového charakteru, kterým prochází více než polovina populačních ročníků, a právě ekonomické přínosy přesahující individuální návratnost pro konkrétní absolventy jsou jedním z podstatných hnacích motorů těchto změn a jejich politické podpory. Podle posledních statistik vstupuje v zemích OECD do vysokoškolského vzdělání v průměru 45 % populačního ročníku. Více než 60 % populačního ročníku vstupuje do universitních studijních programů ve Finsku a Švédsku, více než 50 % v Polsku, Maďarsku,

Norsku, Islandu, Holandsku a Argentině, a průměrná hodnota 45 % je dosažena nebo překročena v Koreji, Spojených státech, Velké Británii nebo Izraeli. V ČR vstupovalo v roce 1999 do universitních studijních programů pouze 23 % populačního ročníku. (Simonová, 2011) Absolventi VŠ se snáze uplatní na odborných a manažerských místech a tento efekt se uplatňuje i u studentů, kterým se nepodařilo studium dokončit. Vysokoškolské vzdělání také poskytuje velmi dobrou ochranu proti nezaměstnanosti. Neekonomické přínosy vysokoškolského vzdělání jsou podstatně hůře kvantifikovatelné, než přínosy měřitelné ekonomicky. Z britského výzkumu, který sponzorovala Rada pro financování vysokoškolského vzdělávání v Anglii a Smithův institut, vyplývají následující výsledky hodnocené převážně pro populaci ve věku 33 let a byly korigovány o vlivy rodinného prostředí a dřívější vliv vzdělání v rozmezí od narození po 33 let (Rabušicová, 2009):

- Absolventi VŠ vykazovali v desetiletém období výraznější zlepšování kvalifikace než lidé, kteří neabsolvovali vysokou školu (nejvýrazněji se dobrý fundament pro další vzdělávání projevuje v užití informačních technologií, organizačních schopnostech a výuce).
- Absolventi VŠ vykazují větší relativní četnost výborného zdravotního stavu
- Absolventi VŠ jsou méně náchylní k depresím, než lidé bez středoškolské kvalifikace (neplatí to pro studenty, kteří nebyli úspěšní v dokončení studia)
- Muži, kteří absolvovali VŠ, jsou v menší míře obětmi nehod nebo násilných činů než neabsolventi; ženy, které absolvovaly VŠ, jsou v menším nebezpečí být obětmi domácího násilí při rozpadu partnerských vztahů
- Rodiče, kteří absolvovali VŠ, mají menší problémy se vzděláním u svých dětí; tyto děti mají také v průměru víc knih než děti méně vzdělaných rodičů, a předběžná analýza svědčí i o tom, že zkušenost získaná vysokoškolským vzděláním je postačující ke kompenzaci předchozího znevýhodnění ve vzdělávací sféře
- Přestože není podstatný rozdíl v účasti na volbách, jsou absolventi VŠ aktivnější v občanských orientovaných činnostech a vykazují menší míru politického cynismu

Absolventi VŠ mají mnohem vstřícnější postoj k rovnosti pohlaví a jsou s vyšší pravděpodobností odpůrci rasismu (a to bez ohledu na zastávané zaměstnání). Absolventi VŠ vykazují vyšší míru důvěry v politické procesy, než je tomu u lidí bez VŠ včetně maturantů.

V diskusích o českých VŠ jsou podobné dopady vysokoškolského vzdělání často přehlíženy a neúměrně velká pozornost je věnována relevanci absolvovaného vzdělání pro konkrétní pracovní zařazení či konkrétní místo na trhu práce (či spíše v jeho podvědomě plánované

struktura, což je představa, která je stále ještě příliš rozšířená i mezi lidmi výrazně ovlivňujícími politické postoje a strategie v oblasti vzdělávání).

Úroveň VŠ je třeba poměřovat se standardy srovnatelných institucí ve světě jednak z důvodu srovnatelnosti kvality vzdělání a zkušenosti z absolvování VŠ pro studenty a jednak z hlediska konkurenceschopných podmínek, které vyžaduje prohlubování mobility vysokoškolských akademických pracovníků, která by se neměla omezovat pouze na výjezdy či odjezdy na univerzity v bohatších zemích. Při posuzování úrovně financování je tak třeba rovněž vycházet z mezinárodních srovnání a poměřovat výdaje na vysokoškolský sektor srovnatelnými výdaji v rozvinutých zemích. Toto srovnání samozřejmě není možné mimo proporce celkového výkonu ekonomiky a celkových možností veřejných financí či dalších soukromých zdrojů pro financování.

Pro srovnání výdajů na VŠ vzhledem k rozvinutým zemím lze použít parametr, který je vyjádřen v poměru k ekonomickým možnostem jednotlivých zemí. Tím základním je podíl výdajů vzhledem k velikosti hrubého domácího produktu (HDP) v dané zemi. Obecně uváděná čísla svědčí o tom, že je menší než polovina státních výdajů, které vzhledem ke své ekonomické výkonnosti věnuje na své VŠ nejen Rakousko, ale i např. Malajsie nebo Tunisko.

Menší úroveň dosahovaného HDP na jednoho obyvatele v ČR vůči jiným rozvinutým zemím by měla být spíše důvodem pro vyšší výdaje na vysoké školství, protože dosažení vyššího podílu vysokoškolské vzdělanosti obyvatel by zpětně umožňovalo rychlejším tempem zvyšovat HDP a vyspělejší zemím se méně pomaleji vzdalovat (Simonová, 2011).

Na vývoji reálných nákladů na jednoho vysokoškolského studenta v průběhu minulých let lze dokumentovat skutečnost, že se všechny deklarace o prioritách vzdělání nebo dokonce vysokoškolského vzdělávání zcela míjejí praktickým dopadem. Nejedná se přitom pouze o problém současné vlády, ale o problém všech stran napříč politickým spektrem. Žádná politická strana ve vládě ani v opozici nenabízí vážně použitelné řešení (nebo tím směrem nepodniká praktické kroky), které by přispívalo k tomu, aby se obecně vysokoškolská vzdělanost zvyšovala tempem, kterého by bylo třeba dosáhnout. Krucíálním problémem je přitom přístup k vysokoškolskému vzdělání, nikoli financování konkrétních institucí; současný stav však vede k tomu, že se přístup omezuje proto, aby instituce byly ze státního rozpočtu financovatelné. Dlouhou dobu přetrvávající deficit financování VŠ se nemůže neprojevit na úrovni vysokoškolského vzdělávání českých studentů. Hrozí nebezpečí, že eroze jeho kvality bude postupná, ale ve světle tak markantních rozdílů ve finančních zdrojích ve srovnání s ostatními

zeměmi zcela jistě nevyhnutelná. VŠ přitom nebudou hlavními oběťmi, tím bude především vysokoškolská vzdělanost a přístup mladé generace ke vzdělání.

Způsobem provedení transformace státních VŠ do veřejnoprávních institucí hodil stát VŠ de facto přes palubu. Velmi zřetelně se to projevuje ve způsobu, jakým jsou zohledňovány nárůsty platů ve státních institucích (ať již regionálních školách nebo Akademii věd), kde je vazbou na konstrukci platových tabulek počítáno s automatickými platovými nárůsty, a v kontrastu s přístupem k financování veřejných VŠ, kde není zohledněna skutečnost, že koeficienty, podle kterých se přidělují dotace na vzdělávací činnost, by v sobě měly implicitně obsahovat i parametr financovaného počtu vyučujících na příslušný počet studentů. Výdaje na mzdy určují kvalitu vysokoškolských akademických pracovníků, kteří na VŠ budou ochotni působit, a zároveň určují i počty studentů, které jsou naše VŠ schopny vzdělávat. Současná úroveň evidentně nedostačuje k zabezpečení obměny pracovníků VŠ a vytváří situaci, ve které se nelze divit tomu, že mladí lidé z tohoto prostředí mají snahu odcházet pryč.

V moderní společnosti vystavené multikulturnímu působení a vysoké míře globálních vlivů rychle ovlivňující místní podmínky a vyžadující poučenější reakci na takové změny, je vyšší úroveň vzdělání i důležitou složkou rozvoje k odpovědnému občanství. Rasismus a intolerance jsou snáze překonatelná s větší mírou obecného rozhledu. Stejně tak v rozhodování o věcech veřejných je vzdělaná populace méně snadno ovlivnitelná demagogií účelovými manévry na politických kolbištích. V evropském kontextu jsou důležité i iniciativy, které přispívají k výraznější dimenzi kultivující kulturní i společenské prostředí, které se stávají významnou součástí vysokoškolského vzdělávání. Vzdělání je také významnou podmínkou pro vytváření rovnosti příležitostí ve společnosti, která na vzdělání významně závisí. Z vyšší úrovně vysokoškolské vzdělanosti populace budou mít prospěch všichni. Zvýší se celková kvalita života v celé populaci, lidé budou mít lepší možnosti tvůrčího uplatnění i k tomu, aby věci veřejné byly ovlivňovány informovanějším a odpovědnějším elektorátem s větší mírou porozumění pro složitosti spravování moderní demokratické společnosti.

Informační zdroje:

Analýza vzdělávací politiky 1998. Praha: ÚIV a OECD, 1999.

České vzdělání a Evropa. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.

EUROPEAN COMMISSION. White Paper on education and training: Teaching and learning – towards the learning society.

KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY V ČESKÉ REPUBLICE. Praha: MŠMT ČR, 1999.

LEWIS. C.S. *Zničení člověka.* 2017. Praha: Návrat domů . ISBN: 978-80-7255-364-8.

MANSFELDOVÁ, Zdenka, Milan **TUČEK** (eds.). 2002.*Současná česká společnost.* Sociologické studie. Praha:Sociologický ústav AV ČR. 381 s. ISBN 80-7330-009-5.

PALÁN, Z. *Filozofie vzdělávání světa - učící se svět.* In Andragogika, čtvrtletník pro vzdělávání dospělých 4/1997. Praha: DAHA, s. 19 - 20.

Priority pro českou vzdělávací politiku. Sborník ze zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze (duben 1999). Praha: UK, 1999.

RABUŠICOVÁ, M. *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 2009 Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě. Česká republika 2009/10.

SIMONOVÁ, N. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti,* Praha : Sociologické nakladatelství (SLON) ; Sociologický ústav AV ČR, 2011.

SIMONOVÁ, N, 2005. České vysoké školství na křižovatce. *Investiční přístup k financování studia na vysoké škole v sociologické reflexi.* Praha:Sociologický ústav AV ČR. 263 s. ISBN 80-7330-072-9.

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2001

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2005

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2008

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2011

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2013

Statistická ročenka České republiky. Praha: ČSÚ, 2016

LENZ, W. *Wertvolle Bildung. Kritisch -skeptisch - sozial.* Löcker, Wien 2011, ISBN 978-3-85409-591-0.

LENZ,W. *Bildung - Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen.* Löcker, Wien 2012, ISBN 3-8540-9606-2.

LENZ.W.*Bildung baut Brücken. Alternativen zur Lernindustrie.* Löcker, Wien 2013, ISBN 978-3-85409-695-5.

Kontaktná adresa autora:

Doc. PhDr. Ladislav Zapletal, PhD.

VŠ DTI

Sládkovičova 533/20

Dubnica nad Váhom 018 01

zapletal@dti.sk

RECENCIE

RECENZIA

Autori: Prusáková, V. - Matúšová, S. a kolektív (2019). *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Vedecká monografia. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave. 188 s., ISBN 978-80-89654-49-9

Recenzentka: Viola Tamášová

Vzdelávanie dospelých sa stáva prierezovou i multidimenzionálnou témou, konštatuje päťica autorov: Prusáková, V. – Dudová, I.- Kabát, I.-Kirchmayer, J.- Matúšová, S. v úvodných slovách vedeckej monografie. V procese celoživotného vzdelávania má rozvoj vzdelávania dospelých preto osobitné postavenie z aspektu zvyšovania zamestnateľnosti, zvyšovania zamestnanosti a sociálneho začlenenia v regióne, argumentujú. Medzi štruktúrou ponuky a dopytu na trhu práce existuje výrazný nesúlad. Práve *rozvoj ďalšieho vzdelávania na národnej a regionálnej úrovni* považuje autorský kolektív za motivačný, ktorý môže mať pozitívny vplyv na riešenie deficitu pracovnej sily v regióne a na odstraňovaní negatívnych činiteľov v vývojových tendenciách nezamestnanosti, rozvoja regiónov a posilňovania kohézie v regiónoch. Zamestnanosť v jednotlivých regiónoch na Slovensku je rozdielna, a preto sa autori rozhodli riešiť otázky regionálneho rozvoja podľa samosprávnych krajov.

Komplexnosť systémového prístupu spočíva najmä v tom, že pokrýva širokú škálu funkcií, ktoré sa navzájom dopĺňajú a podmieňujú, a tak zabezpečujú efektívnosť systému ako celku. Ďalšie vzdelávanie sa uskutočňuje v regiónoch, uvádza V. Prusáková, ktoré si uvedomujú jeho význam pre rozvoj ľudských zdrojov, a teda aj pre konkurencieschopnosť daného regiónu. Na vybudovanie systému ďalšieho vzdelávania s takýmito črtami vplýva celý rad determinantov, ktoré určujú napredovanie jeho rozvoja nielen v národnom, ale i v regionálnom meradle. Jedná sa najmä o legislatívne determinanty vybudovania systému akreditácie, overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania, vypracovanie koncepcie a stratégie ďalšieho vzdelávania, ich realizáciu a koordináciu, organizačné a inštitucionálne zabezpečenie zo strany štátnej správy, regionálnej a miestnej samosprávy, ekonomické determinanty a informačné determinanty z hľadiska fungovania komplexného informačného systému, databázy štatistických údajov a informácií o prístupe k financovaniu ďalšieho vzdelávania.

Cieľom vedeckej monografie - Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých - bolo spracovať problematiku vzdelávania dospelých z aspektu regionálneho, národného a európskeho, najmä na základe štúdia a analýzy európskych podnetov, verejnej politiky vzdelávania dospelých a regionálnej dimenzie vzdelávania dospelých na Slovensku. Jednotlivé kapitoly monografie sa zaoberajú ťažiskovými témami, ako sú regionálne aspekty vzdelávania dospelých, ktoré sleduje Prusáková, V., a na druhej strane sú stimuly, ktoré vychádzajú z európskej úrovne vo forme stratégií, strategických dokumentov, nariadení a odporúčaní. Osobitnú problematiku predstavuje prepojenie ekonomických aspektov vzdelávania dospelých, trhov práce a investícií do vzdelávania dospelých, ktoré v monografii spracúva I. Dudová. Vo vzdelávaní dospelých sa jednoznačne identifikuje nástroj zvyšovania vzdelanostného potenciálu, ekonomického rastu a sociálneho potenciálu štátov a regiónov, ktorý na základe vybraných ukazovateľov určuje a porovnáva, L. Kabát, vo štvrtej kapitole. Predpokladom úspešného vzdelávania dospelých je motivácia jednotlivca, na čo poukazuje v piatej kapitole S. Matúšová, a apeluje na nutnosť ďalej sa vzdelávať a dosahovať vytýčené ciele vo vzdelávaní a sebarozvoji, a naopak, existencia bariér vo vzdelávaní dospelých je prekážkou k prístupu, účasti a absolvovaniu programov vzdelávania dospelých, uvádza autorka. V súčasnosti sa digitálna gramotnosť stala determinujúcou podmienkou vzdelávania dospelých v regiónoch, na čo poukazuje J. Kirchmayer, v šiestej kapitole.

Potvrdilo sa, že vzdelávanie dospelých v regiónoch podmieňujú vonkajšie faktory (sociálno-ekonomické podmienky, kultúrny rozvoj vrátane tradícií, spoločensko-politický charakter krajiny a z neho vyplývajúca kultúrna a vzdelávacia politika, inštitucionálne, personálne a organizačné zabezpečenie vzdelávania, interakcia, dialóg a partnerstvo medzi regionálnymi inštitúciami vzdelávania dospelých a samosprávnymi orgánmi). K vnútorným faktorom sa zaraďujú individuálne charakteristiky vzdelávajúcich sa a vzdelávateľov, úroveň odborných kompetencií a zručností, charakter osobnostných vlastností, motivačná úroveň a pod.

K najdôležitejším zisteniam v monografii sa zaraďuje potvrdenie *rozvojového konceptu vzdelávania dospelých z hľadiska ľudského rozvoja, udržateľného rozvoja, sociálneho rozvoja a ekonomického rozvoja a rastu v regiónoch*. Vzdelávanie dospelých predstavuje základný faktor týchto rôznych rozvojových aspektov a súčasne sa stáva ich neoddeliteľnou súčasťou. Koncept rozvoja reálne ovplyvňuje všetky aspekty života miest, obcí a regiónov s udržateľnými účinkami. Vzdelávanie dospelých sa stáva hybnou silou pri tvorbe nového modelu miestneho a regionálneho rozvoja pre potreby *znalostnej ekonomiky a učiacej sa spoločnosti*. Znalostná ekonomika a spoločnosť predstavuje novú paradigmu ekonomického rastu. Základný zdroj

tvorby bohatstva v regiónoch spočíva v znalostiach a kompetenciách. Nevyhnutnou podmienkou získavania a rozvíjania znalostí, zručností a kompetencií je podpora vzdelávania dospelých na úrovni samosprávnych orgánov v zmysle ich originálnych a prenesených kompetencií, ako aj *podpora vzdelávania dospelých zo strany zamestnávateľov* a požiadaviek miestnych, regionálnych, národných a európskych trhov práce. Čoraz výraznejšou podmienkou vzdelávania dospelých je na jednej strane *zvládnutie digitálnej kompetencie*, ktorá ovplyvňuje efektívnosť vzdelávania dospelých a ich účasť v pracovnom, občianskom a osobnom živote, a na druhej strane je to ***potreba profesionalizácie a manažmentu vzdelávania dospelých v regiónoch***, vrátane inovačných pedagogických postupov pri využívaní informačno-komunikačných technológií.

Vzdelávanie dospelých sa v súčasnosti nezaobíde bez tvorby *formalizovanej politiky vzdelávania na národnej úrovni aj v regionálnom kontexte*. Cieľom autorov je poukázať na potrebu vytvárania a implementácie politiky vzdelávania dospelých v podmienkach regiónov pri zohľadňovaní sociálno-ekonomických a kultúrnych faktorov rozvoja. V podmienkach viacerých samosprávnych krajov Slovenska nemožno zatiaľ hovoriť o komplexnom a systémovom prístupe k tvorbe politiky vzdelávania dospelých v kontexte rozvoja regiónov, kriticky poukazujú na problém autori. Prevláda torzovitosť, ad-hoc prístup a jednostrannosť, málo sa využívajú nástroje občianskej participácie, interakčných vzťahov a partnerstva aktérov regionálneho rozvoja. Formulovanie politiky vzdelávania dospelých v regionálnom kontexte môže čerpať z výsledkov viacerých relevantných prieskumov a odporúčaní Európskej únie a OECD.

Makroekonomické výsledky Slovenska potvrdzujú dlhodobý trend konvergenzie k úrovni vyspelých krajín EU. Uspokojivé agregované výsledky ekonomického rastu však prekrývajú viaceré dlhodobé neriešené problémy v oblasti zdravotníctva, školstva, sociálneho systému a osobitne problémy vysoko disproporcionálneho ekonomického vývoja na regionálnej úrovni. Je *nevhodná priestorová alokácia investičných projektov a výrobných kapacít* sťažuje efektívne prepojenie voľných pracovných síl *stredného a východného Slovenska* so zamestnaneckými príležitosťami v západnej časti krajiny, argumentujú autori.

Osobitným problémom, ktorý súvisí s riešením problémov trhu práce, je však nielen nevhodné geografické rozloženie priemyslu na Slovensku, ale aj nedostatok kvalifikovanej pracovnej sily, je ďalší závažný problém v pozornosti autorského tímu. Novobudované sektory, osobitne strojárenského a automobilového priemyslu, sú charakteristické sofistikovanými technológiami

na báze výpočtovej a informačnej techniky a ich zvládnutie si vyžaduje *adekvátne pripravenú vysoko kvalifikovanú pracovnú silu*.

Súhrn takto budovaných odvetví sa stáva rozhodujúcou súčasťou národnej ekonomiky, ktorá sa označuje aj ako *znalostná ekonomika*. Jej výrobné a vývojové kapacity tvoria základ pre tzv. inovačný potenciál a zabezpečujú súčasnú i budúcu konkurencieschopnosť národnej i regionálnej ekonomiky a tým aj jej dlhodobý rast.

Skúsenosti ukazujú, uvádza sa v monografii, že pracovné sily v sektoroch znalostnej ekonomiky musia byť schopné absorbovať relatívne rýchle zmeny v technológii výrobných procesov. Toto znamená, že zamestnanci musia byť schopní absolvovať *programy doplnkového a celoživotného vzdelávania podľa požiadaviek trhu práce*.

V teórii a praxi vzdelávania dospelých sa nevyhneme otázke motívov vzdelávania, akcentuje S. Matúšová, aktivácie potrieb a záujmov o vzdelávanie, formovania postojov k vzdelávaniu, identifikovania hodnôt, hodnotových orientácií a aspirácií dospelých z hľadiska dosahovania cieľov učenia sa a vzdelávania, aj problematike zjavných a vyhranených životných cieľov v oblasti osobnostného rozvoja učiacich sa a vzdelávaných subjektov. Vzdelávatelia a účastníci vzdelávania sa nevyhnú ani otázke prekážok, ktoré do procesu vzdelávania dospelých zasahujú. Pri vzdelávaní sa dospelých ja možné sa stretávať so *psychologickými a sociálnymi bariérami*, resp. *motivačnými prekážkami*, ktoré sa kategorizujú ako vnútorné a vonkajšie motivačné bariéry. Za vnútorné motivačné bariéry S. Matúšová považuje napríklad: *nesúlad osobných záujmov, potrieb a aspirácií so zameraním učenia sa a vzdelávania, nesúlad zamerania učenia sa a vzdelávania s možnosťami seberealizácie a kariérneho postupu, nepripravenosť na konkrétne učenie sa a vzdelávanie z hľadiska preferencií rodiny a zamestnávateľa, neprimerané prežívanie alebo nezvládnutie osobných (ekonomických, vzťahových a iných) problémov*.

Digitálna kompetencia človeka, píše J. Kirchmayer, je jednou z kompetencií, ktorú by mal každý človek poznať a rozvíjať ju tak, aby mohol pružne reagovať na všetky zmeny, ktoré prináša technologický rozvoj. Nový *Akčný plán digitálneho vzdelávania prijatý Európskou komisiou a aktivity Digitálnej koalície – Národnej koalície pre digitálne zručnosti a povolania SR*, by mohli byť hnacím motorom k zlepšeniu podmienok vzdelávania obyvateľov v oblasti IKT a digitálnych technológií.

Ovládanie informačno-komunikačných technológií výrazne ovplyvňuje efektivitu v pracovnom a osobnom živote. Digitálna gramotnosť v SR sa sledovala od roku 2005 do roku 2018 prostredníctvom indexu digitálnej gramotnosti a porovnávala sa s podobnými ukazovateľmi,

napr. s indexom digitálnej ekonomiky a spoločnosti DESI (Digital Economy and Society Index). Digitálna priepasť je otvorenou hrozbou pre každú technologicky vyspelú spoločnosť. V závere 6. kapitoly sú uvedené možnosti zvyšovania digitálnej gramotnosti prostredníctvom celoživotného vzdelávania na Slovensku.

V recenzovanej monografii autorský team overoval inovačný potenciál krajín a regiónov a postavenie vedomostnej ekonomiky v štruktúre národnej a regionálnej ekonomiky, s cieľom potvrdiť význam vzdelávacích projektov a programov, ktoré generujú pracovnú silu pre sektory vedomostnej ekonomiky. Osobitne zdôrazňujú autori ekonomický význam celoživotného vzdelávania dospelých, ktorí tvoria na Slovensku významnú zložku voľnej pracovnej sily.

Hlavným cieľom je a bude neustále analyzovať a kvantifikovať determinanty znalostnej ekonomiky, konkrétne zdroje ekonomického potenciálu Slovenska a jeho regiónov ako aj faktory ich konkurencieschopnosti v kontexte krajín a regiónov EÚ.

Vedecká monografia - *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*,

autorského kolektívu - Prusáková, V. - Dudová, I. - Kabát, L. - Kirchmayer, J. - Matúšová, S. – je systematicky spracovaným výstižným textom, ktorý v 7. kapitolách, poskytuje čitateľom na vysokých školách, vo verejnej aj štátnej správe, v súkromnom sektore, ale aj pre manažérov v podniku možnosť, pochopiť determinujúce faktory regionálneho vzdelávania dospelých, ich motivovanie do vzdelávania v slovenskom aj v medzinárodnom kontexte, vychádza z výskumu a z analýz slovenských a zahraničných výsledkov, ktoré autori porovnávajú, hodnotia a kriticky systematizujú. Je to monografia, ktorá by nemala chýbať v knižnici učiaceho sa človeka v učiacej sa spoločnosti.

Recenzentka: Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

VŠ DTI v Dubnici nad Váhom

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

091841 Dubnica nad Váhom, Sládkovičova 20

tamasova@dti.sk

Recenzia na vysokoškolskú učebnicu

Publikácia: PORUBČANOVÁ, Dáša, 2019.

Pedagogická diagnostika v edukačnej teórii a praxi.

Nová Forma, Týn nad Vltavou, 2019. 182 s.

Autor recenzie: Dr.h.c. Prof. PhDr. Rudolf Dupkala,CSc.

Medzi frekventované pojmy súčasnej pedagogiky sa oprávnené zaraďuje aj pojem *diagnostika* (z gr. *diagnosis* - rozpoznávať, určovať na základe poznania). Niet pochybností o tom, že obsah tohto pojmu je sui generis polysémantický a interdisciplinárny, čo dokladá tiež skutočnosť, že funkčne sa uplatňuje nielen v pedagogike, resp. v psychológii, ale tiež v medicíne, či dokonca v oblasti niektorých technických vied.

V posudzovanom texte - ako na to poukazuje aj autorka - je *diagnostika* vnímaná „z uhla edukačnej praxe, postavenej na vedeckej teórii“. Interpretačne dominantným spôsobom je celá problematika *diagnostiky* nasmerovaná na osobnosť učiteľa, ktorý je v predloženom texte prezentovaný ako „alfa i omega“ všetkej pedagogickej diagnostiky, t. j. „rozpoznávania“ žiakov v edukačnom procese, „rozpoznávania“ sociálnej klímy v triede, „rozpoznávania“ možností aj limitov spolupráce učiteľa s rodičmi... atď.

Text - ako to učebnica predpokladá - je funkčne členený na desať (problémovo koherentných) kapitol. Každá z kapitol zahŕňa minimálne štyri a viac podkapitol, čo garantuje ich didaktickú prehľadnosť a názornosť. Na ilustráciu možno uviesť už druhú kapitolu, ktorá má názov: *Klasifikácia prístupov pedagogickej diagnostiky*. Jej jednotlivé podkapitoly sú zamerané na: charakteristiku a druhy diagnózy, typy diagnóz v edukačnej praxi, oblasti pedagogickej diagnostiky ako vedy, špeciálne didaktické diagnostiky a pod. Takto prehľadne a funkčne sú vnútorne štrukturované aj ďalšie kapitoly.

Za osobitne prínosnú považujem tretiu kapitolu, ktorej leitmotívom je miesto a význam učiteľa v procese pedagogickej diagnostiky. Autorka tu na interpretačne „skromnom“ priestore precízne a presvedčivo vymedzila: status učiteľa, kompetencie učiteľa, problematiku sebareflexie i autoregulácie učiteľa. Podobný charakter má aj šiesta kapitola, ktorú možno považovať za symbolické jadro celej učebnice, lebo je v nej analyzovaná a interpretovaná samotná *diagnostika* žiaka v edukačnom procese. Autorka sa tu na veľmi dobrej úrovni zmocnila problematiky *poznávania* osobnosti žiaka v edukačnom procese, presvedčivo zdôvodnila význam individuálnych prístupov v *poznávaní* žiaka, pričom poukázala aj na nezastupiteľný význam aplikácie psychologických metód v diagnostikovaní žiakov. Inovovaným spôsobom tu predstavila aj *diagnostiku* nežiaducich prejavov správania žiaka. Akiste nie náhodou práca vyústila do kapitoly, ktorá implikuje *diagnostiku* rodinného prostredia. Obrazne možno konštatovať, že práve v tejto kapitole sa - akoby - „hermeneutický kruh“ uzatvára.

Autorka, opierajúca sa o - vskutku - reprezentatívnu vzorku interpretačnej literatúry (napríklad práce J. Bajtoša, P. Gavoru, E. Petláka, J. Prúchu, I. Tureka, P. Vajcika, M. Zelinu a ďalších), nielen „spropagovala“, ale tiež na základe ich tvorivého (a aplikatívneho) použitia, prehĺbila aktuálnu úroveň pedagogického poznania v tejto oblasti. Na viacerých príkladoch (a

zároveň vo viacerých prílohách) zrozumiteľným spôsobom prezentuje, *osvetľuje* a tým aj širšej verejnosti *sprístupňuje* všetky podstatné metódy pedagogickej diagnostiky. Z tohto hľadiska plní posudzovaný text učebnice svoju funkciu nielen vo vzťahu k študentom a pedagógom učiteľských študijných programov, ale môže byť cennou pomôckou aj pre rodičov a vôbec všetkých čitateľov, ktorý sa zaujímajú o problematiku výchovy a vzdelávania z pedagogického, psychologického i filozoficko-axiologického aspektu.

Učebnica je napísaná primeraným vedecko-didaktickým štýlom a spĺňa všetky ideové, obsahové i formálne kritéria, ktoré sú kladené na tento druh odborných prác. Odporúčam ju na vydanie.

Autor recenzie: Dr.h.c. Prof. PhDr. Rudolf Dupkala,CSc.

Recenzia na odbornú publikáciu

Monika Łodej: Dyslexia in First and Foreign Language Learning. A Cross-Linguistic Approach

Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016, 138 s.

ISBN 9 781443 894852

Autorka recenzie: Mgr. Kristína Hankerová, PhD.

Odborná vedecká publikácia sa zameriava na problematiku dyslexie z kroslingvistického hľadiska ako aj z hľadiska jej prejavov v materinskom a cudzom jazyku. Problematika prezentovaná v tejto publikácii má prierezový charakter, nakoľko sa dotýka oblasti neurolingvistiky, psycholingvistiky ako aj lingvodidaktiky, a preto je určená najmä lingvistom a didaktikom cudzích jazykov, užitočná však môže byť i pre učiteľov z praxe, ktorí majú záujem dozvedieť sa viac o prejavoch dyslexie v rôznych jazykoch.

Publikácia pozostáva z piatich kapitol, ktoré sú proporcionálne vyrovnané, detailne rozpracované a vychádzajú z najnovších poznatkov získaných prostredníctvom výskumov v oblasti neurolingvistiky a psycholingvistiky. V kapitole jedna autorka najskôr definuje dyslexiu ako výskumný problém v oblasti neurolingvistiky a vzdelávania, pričom sa zameriava na objasnenie biologickej a kognitívnej podstaty dyslexie zdôrazňujúc genetické faktory podieľajúce sa na jej vzniku. V druhej kapitole následne pokračuje so systematickým opisom vzniku konceptu „dyslexia“, zároveň sa zamýšľa nad jeho etymológiou a celkovým procesom jeho vzniku. V nasledujúcej kapitole sa čitateľ dostáva k vývinu čitateľských schopností v materinskom a cudzom jazyku, pričom sa pozornosť venuje najmä kroslingvistickému transferu čitateľských zručností medzi prvým a druhým jazykom. Autorka svoje tvrdenia ilustruje na komparatívnych štúdiách rozdielnych jazykov, ktoré reprezentujú transparentné ako aj netransparentné ortografie. V kapitole štyri sa čitateľ oboznamuje s rôznymi dosiahnutými úrovňami jazykových a čitateľských schopností dyslektikov v cudzích jazykoch, rôznymi hypotézami ako aj tým ako rôzne čitateľské stratégie ovplyvňujú čítanie dyslektikov v jazykoch s rozdielnymi ortografiami. Posledná kapitola predstavuje akýsi sumár výskumov, ktoré sa zaoberali vzťahmi medzi čitateľskými zručnosťami dyslektikov v prvom a druhom jazyku, pričom autorka člení výskumy do troch skupín. Prvá skupina sa zaoberá otázkami vývinu čítania u detí z rozličných prostredí a s rozličným tzv. prvým jazykom. Druhú skupinu

tvoria výskumy, ktoré sa zamerali na skúmanie dyslektikov, pre ktorých je angličtina prvým jazykom a zároveň sa učia cudzí jazyk. Do poslednej skupiny patria štúdie zaoberajúce sa čítaním dyslektických žiakov, ktorí sa učia angličtinu ako cudzí jazyk vo vzťahu k čítaniu v ich materinskom jazyku.

Celkovo možno konštatovať, že recenzovaná publikácia je napísaná odborným, avšak súčasne zrozumiteľným jazykom, a preto je prínosom nielen pre oblasť neurolingvistiky, psycholingvistiky či lingvodidaktiky ale aj pre pedagogickú prax a každého, kto má záujem sa dozvedieť viac o prejavoch dyslexie v rôznych jazykoch.

Autorka recenzie:

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.

Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
hankerova@fedu.uniba.sk