



***JAZYKOVEDNÉ, LITERÁRNOVEDNÉ
A DIDAKTICKÉ KOLOKVIUM XLIV.***

Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIV.

ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÁC

A VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ

non-conference reviewed collection of papers

Bratislava 2017

©**Názov:** Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XLIV.
Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XLIV.

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

Vedecká redaktorka: prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

Recenzenti/Reviewers: prof. PhDr. Richard Repka, CSc.
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: | 2017 |

*** Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov.*

© **ISBN: 978-80-8177-036-4**
EAN: 9788081770364

PREDSLOV

Zborník vedeckých prác a štúdií „*Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*“ prichádza so svojím XLIV. číslom vydania, tretím v roku 2017. Odbornosťou a zameraním si chce opäť získať množstvo prispievateľov, jednak z radov učiteľov na univerzitách v Slovenskej republike, ako aj medzi odborníkmi zo zahraničných univerzít.

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, taktiež aj z iných, to znamená nefilologických oblastí výskumu na univerzitách. Dôraz sa kladie aj na niektoré ekonomické, 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 opäť nových priaznivcov, čitateľov aj prispievateľov, ktorí v nasledujúcich číslach rozšíria naše vedomosti o jazyku, literatúre, didaktike, psycholingvistike, pedagogike, psychológii a sociológii a stanú sa zdrojom inšpirácií pre ďalší výskum v týchto oblastiach.

Všetkým autorom príspevkov, recenzentom, ako aj vydavateľovi a všetkým tým, ktorí sa podieľajú na vydávaní sérii zborníkov 2017 srdečne ďakujem.

Doc. PhDr. Daniel Lančarič, PhD.

OBSAH / TABLE OF CONTENTS

**APLIKÁCIA PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA DO VYUČOVANIA
ANGLICKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU - LOJOVÁ GABRIELA // 1**

**AN INTERPLAY OF THEORY AND PROSPECTS OF CURRENT GRAMMAR
PRACTICE IN THE SLOVAK EDUCATIONAL CONTEXT
ŠIPOŠOVÁ MARTINA // 10**

**THE VALUE OF SONGS IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS
HANKEROVÁ KRISTÍNA // 24**

**LEXIKÁLNE ASPEKTY TVORENIA ANGLICKÝCH NEOLOGIZMOV
Z POHĽADU EKONOMIZÁCIE JAZYKA - BOJO PETER // 32**

**ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ
ҚОНЫСБАЕВ Қ.Б.- РАСУЛОВ С.М // 59**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РУКОВОДСТВУ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫМИ
ИГРАМИ - ЖАНДИЛДИНА Р.Е. - САТТАР.Т.Т // 65**

**SOURCES OF THE EU ENGLISH TERMINOLOGY (THE USE OF
ABBREVIATIONS) - KAPRÁLIKOVÁ IVANA // 70**

**ВНЕДРЕНИЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС
ВУЗОВ - ДУЙСЕБЕКОВА А.Е., ЖУНУСОВА Р.К. // 81**

**KONDENZÁCIA – TLMOČNÍCKA STRATÉGIA ZAMERANÁ NA PRODUKCIU
TRANSLÁTU – ŠTUBŇA PAVOL // 86**

**ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В
ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

КАРА А.Б - УМБЕТОВА М.Ж. // 92

**METÓDA PRIRODZENÝCH A LOGICKÝCH DÔSLEDKOV VO VÝCHOVNO-
VZDELÁVACOM PROCESSE - KOLDEOVÁ LUJZA // 97**

FRAZEOLOGIZMY V POLITICKOM JAZYKU A ICH TRANSLÁCIA

MOYŠOVÁ STANISLAVA // 104

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЖУНУСОВА Р.К.,ТЕМИРХАНОВА К.Ш. // 113

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ -

ГАЛЫМЖАНОВА ЗАУРЕ ТОЙШЫБЕКОВНА, ШАЯХМЕТ АЙГУЛЬ

КЕЛДЕНКЫЗЫ // 121

ODBORNÉ ŠKOLY V MEDZIVOJNOVOM ČESKOSLOVENSKU (TRENČÍN)

ZAPLETAL LADISLAV – MARKS IGOR // 126

IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN LEARNING AND TEACHING FOREIGN

LANGUAGE - STRELINGER JÁN // 138

LITERARISCHE TEXTE IM DAF-UNTERRICHT

BOROVSKÁ EDINA // 144

PREFERENCIA V IDENTIFIKÁCII VÝRAZOVÝCH A ŠTYLISTICKÝCH

PROSTRIEDKOV - SIANTOVÁ GABRIELA // 154

К ВОПРОСУ ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ

ПАРАДИГМЕ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

КОЛДАСБАЕВА ЗИНА ШАКИРОВНА // 161

**THE BRIGHT PERSONALITY OF AMANGELDY IMANOV IN THE HISTORY OF
THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**
ZHARMAGAMBETOV ERBOL // 168

NEFILOLOGICKÉ PRÍSPEVKY // 175

**ROZPOČTOVÉ HOSPODÁRENIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A JEHO
EFEKTIVITA - PORUBSKÁ MIRIAMA // 176**

**MEDZINÁRODNÉ HUMANITÁRNE PRÁVO V SYSTÉME MEDZINÁRODNÉHO
PRÁVA - PORUBSKÁ MIRIAMA // 183**

**ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ POLSKEJ
REPUBLIKY II. - ONDRUŠEK DÁVID // 191**

APLIKÁCIA PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ŽIAKA DO VYUČOVANIA ANGLICKÉHO JAZYKA NA SLOVENSKU

LOJOVÁ GABRIELA

Článok je publikovaný ako výstup projektu:

VEGA 1/0495/17

Vzťah medzi mentálnymi reprezentáciami systému anglického jazyka, performanciou v metalingvistických úlohách a produkciou v reálnych komunikačných situáciách pri učení sa anglického jazyka

Kľúčové slová

Prístup zameraný na žiaka, výučba cudzích jazykov na Slovensku, historický vývin

Key words

Learner-centred approach, teaching English as a foreign language in Slovakia, historical development

Anotácia

Článok je zameraný na úvodné definovanie základných pojmov a zdôvodnenie rôznorodého chápania konceptu prístupu zameraný na žiaka. Stručne prezentuje hlavné činitele determinujúce vznik prístupu z hľadiska diachronického. Súčasne podčiarkuje nutnosť transformácie transmisívno-inštruktívneho modelu riadenia učebnej činnosti na model zameraný na žiaka v podmienkach slovenského edukačného kontextu na pozadí dominujúcich vzdelávacích prístupov vo svete.

Annotation

The article is focused on defining basic notions related to the learner-centred approach as well as the reasons for their diverse understanding. A brief overview of the development of pedagogical thinking will be followed by a summary of the main components determining the approach. The need to transform the transmissive-instructional paradigm into a learner-centred one in the Slovak educational context is emphasized.

Úvod

Potreba humanizácie vzdelávania na Slovensku je dnes skloňovaná v najrôznejších súvislostiach a je v pozadí takmer všetkých odborných diskusií, publikácií, dokumentov, reformných návrhov či inovatívnych vyučovacích materiálov. Nemenej často zdôrazňovaná je

aj potreba zefektívňovania a diverzifikácie vyučovania cudzích jazykov v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami i s trendmi vo vzdelávaní v najvyspelejších krajinách. (Lojová 2010, 2016). V uvedených súvislostiach jednoznačne vystupuje do popredia potreba dôsledného aplikovania prístupu zameraného na žiaka, jeho teoretické dopracovanie a modifikovanie reflektujúce podmienky nášho socio-kultúrneho a edukačného kontextu.

Prístup zameraný na žiaka je pojem dobre známy aj v lingvodidaktike, avšak empirické skúsenosti i výsledky výskumov ukazujú, že jeho aplikácia do pedagogickej praxe v našom edukačnom kontexte výrazne zaostáva za jeho deklarovaním, či teoretickým rozpracovaním vo svete (Lojová a kol. 2015). Jedným z dôvodov je bezpochyby aj nedostatočné chápanie tohto komplexného konceptu, a to hlavne z hľadiska aplikačného potenciálu jednotlivých princípov pre konkrétnu prax výučby cudzích jazykov. Cieľom tohto článku je uviesť odbornú verejnosť do problematiky z hľadiska diachronického a definovať chápanie tohto konceptu v našich podmienkach. V následných článkoch budú podrobne analyzované hlavné princípy s dôrazom na možnosti ich aplikácie pri vyučovaní angličtiny v slovenskom edukačnom prostredí.

Definovanie pojmov

Prístup orientovaný na žiaka je východisková vzdelávacia filozofia, pri ktorej je ústredná pozornosť zameraná na žiaka, na proces učenia sa, od ktorého sa odvíjajú všetky pedagogické rozhodnutia. Podstatné teda je, čo žiak na hodine robí, čo pri tom prežíva, čo a ako kvalitne sa naučí. Je to **spôsob myslenia** učiteľa, ktorý determinuje všetky jeho pedagogické rozhodnutia a jeho vlastné správanie sa na vyučovaní. Takáto zjednodušená charakteristika je veľmi ľahko pochopiteľná, avšak len na povrchovej úrovni. Pre jej plné pochopenie a dôslednú aplikáciu je potrebné preniknúť do hĺbky a pochopiť skutočnú podstatu tohto prístupu tak, aby si ju učiteľ dokázal plne zvnútorniť, aby sa stala prirodzenou súčasťou jeho myslenia a nosným pilierom jeho prístupu k žiakom, k učivu i celému komplexnému procesu učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka.

V odborných publikáciách zriedkavo nájdeme prístup orientovaný na žiaka ako samostatnú pedagogickú teóriu alebo edukačnú filozofiu. Avšak diskutovaný, či do rôznej miery obsiahnutý je v mnohých, prevažne humanistických, teóriách, v ktorých tvorí buď nosné fundamentálne východisko, prípadne jeho základné princípy sú implicitne obsiahnuté v jednotlivých podrobne rozpracovaných aspektoch¹. Alebo jednoducho určitá teória je postavená na rovnakých pilieroch ako prístup orientovaný na žiaka, len sú rôzne modifikované v príslušných súvislostiach (napríklad viaceré alternatívne pedagogické prístupy). Práve táto skutočnosť spôsobuje, že sa prístup zameraný na žiaka môže javiť ako ťažko uchopiteľný. U nás je najviac obsiahnutý v tvorivo-humanistickej pedagogike, ktorú podrobne rozpracoval Zelina (1993). Podobne aj v celostnej pedagogike, ktorá bola rozpracovaná od 70 rokov hlavne v nemecky hovoriacich krajinách a ktorú niektorí odborníci aplikujú aj na výučbu cudzích jazykov u nás (Lenčová a Daňová 2010). Z uvádzaných faktov je zrejmé, že v daných súvislostiach sa v odbornej literatúre objavuje aj rôzna terminológia, ktorej

¹ Podrobne pozri vo Weimer 2013

vhodnosť, presnosť, či obsahová totožnosť je diskutovaná v početných publikáciách (napr. v Mikoška 2016)

V angličtine sú najčastejšie používané pojmy: Person-centred Approach, Student / Learner-centred approach, Student-centred learning, Student-centred teaching /instruction/ education/ model / paradigm, Person-centered education a rôzne ďalšie varianty, ktoré sú v podstate totožné. Používajú sa aj ďalšie varianty, ktoré podčiarkujú dominantnosť niektorých aspektov tejto všeobecnej vzdelávacej filozofie ako flexible learning, experiential learning, autonomous learning a podobne. Rovnako početné sú aj terminologické varianty v iných jazykoch.

Najvšeobecnejšie možno povedať, že prístup orientovaný na žiaka v sebe integruje rôznorodé pedagogicko-psychologické a sociálno-psychologické aspekty a vytvára tak východiskovú teoretickú bázu, ktorej podstata postuluje, že všetko čo sa na vyučovaní deje je determinované predovšetkým samotným žiakom v celej jeho komplexnosti a celostnosti psychického fungovania. Prirodzeným dôsledkom teda je, že uvádzaný prístup sa dá chápať rôznymi spôsobmi, ako je zrejme aj pri čítaní početných vedeckých publikácií a teoretických analýz. Podstatnejší rozdiel je však len v tom, z akej východiskovej filozofickej platformy ten-ktorý autor vychádza, či ktorý aspekt tejto relatívne ucelenej a komplexnej teórie považuje za najpodstatnejší. Či je to výchova autonómneho žiaka, ako zdôrazňuje Weimerová (2013), alebo tvorba kurikula dominujúca v prácach Nunana (1996), akcentovanie spolupôsobenia intrapsychických faktorov učiacich sa jedincov v prácach Tudora (1996), rešpektovanie potrieb a sebarealizácia žiaka v duchu Maslowovej teórie, či poznanie a rešpektovanie individuálnych osobitostí, na ktoré sa zameriava Lojová (2005). Freiberg dopĺňa prezentáciu Rogersovej teórie deskripciou početných konkrétnych príkladov fungovania jednotlivých princípov v amerických školách, pričom vyzdvihuje účinnosť kooperatívneho učenia v protiklade s kompetitívnym zacielením (Rogers and Freiberg 1994). Campbell a Krysevszka (1992) zase poskytujú učiteľom angličtiny súbor konkrétnych vyučovacích aktivít. Niektorí odborníci majú tendenciu nadhodnocovať kognitívny potenciál alebo afektívne činitele, či osobnostné predpoklady, iní zase podčiarkujú nutnosť vyváženého využívania a rozvíjania celkového potenciálu žiakov (Gardner 1999).

Z uvedenej všeobecnej charakteristiky je zjavné, že prístup orientovaný na žiaka je široký pojem a odborníci ho vnímajú a používajú rôzne. V odborných publikáciách nájdeme nespočetné definície a diskusie o obsahu a rozsahu pojmu prístup orientovaný / zameraný na žiaka už od jeho vzniku². A to od najvšeobecnejšieho ponímania zahŕňajúc všetko, čo súvisí so vzdelávaním až po definície, ktoré explicitne vymedzujú niektoré pedagogické aspekty (ciele, obsah), či konkrétne súčasti žiakovej osobnosti, ktoré považujú za nosné. Niektoré definície sú skôr didaktické popisujúce dianie na hodinách, iné viac psychologické postavené na poznaní psychiky žiaka. Niektoré dokonca svojou podstatou pripomínajú psychoterapeutické praktiky v ich najľahšej forme.

V našej koncepcii vyučovania cudzích jazykov chápeme pojem prístup zameraný na žiaka vo viacerých rovinách:

² Podrobne pozri napríklad v Mikoška 2016

1. Ako **celkový prístup**, východiskovú vzdelávaciu filozofiu, ktorá determinuje všetky aspekty výchovy a vzdelávania, a to od koncipovania vzdelávacej politiky až po „každé slovo, ktoré učiteľ vysloví“.
2. Ako **spôsob myslenia** učiteľa, jeho vlastná filozofia / teória učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka. Teda ako súbor jeho presvedčení, názorov a postojov, ktoré ovplyvňujú všetky jeho rozhodnutia v dynamicky sa meniacich pedagogických situáciách.
3. Ako **prístup k žiakom** vychádzajúci z vnútorného presvedčenia, že každý žiak je jedinečný, hodnotný a má v sebe potenciál, ktorý je potrebné odhaliť a vytvárať podmienky na jeho optimálne rozvíjanie. Žiak nie je vnímaný ako objekt výchovy, ktorému učiteľ sprostredkováva poznatky, usmerňuje ho v konaní, myslení i cítení a očakáva, že žiak ho poslúcha a nasleduje. Žiak je vnímaný ako spolutvorcu vyučovacej hodiny, kde učiteľ udáva hranice, v rámci ktorých sa žiaci slobodne pohybujú. Učiteľ tak facilituje ich učenie sa a vytvára podmienky pre ich plnú seberealizáciu.
4. Ako konkrétny **vyučovací prístup**, pri ktorom všetky aspekty vyučovania sú odvodzované od samotného žiaka v celej jeho komplexnosti. Ciele, obsah, metódy i formy vyučovania, každej hodiny i každej aktivity sú volené tak, aby žiak mohol plne realizovať svoj potenciál na rozvíjanie požadovaných cudzojazyčných zručností a kompetencií v rámci svojich možností. Je to široký pojem, ktorý v sebe zahŕňa všetky aspekty didaktiky, pričom umožňuje flexibilne využívať všetky formy, metódy, aktivity a techniky, ktoré súčasná lingvodidaktika ponúka. Súčasne umožňuje plné rešpektovanie aktuálnych kultúrno-sociálnych, priestorových, materiálnych a časových podmienok.
5. Ako **podstata spôsobu seberealizácie učiteľa**. Ak má učiteľ plne zvnútornené princípy tohto prístupu a dokáže ich adekvátne aplikovať vo svojej práci, bezpochyby to vedie k jeho plnej seberealizácii, spokojnosti a k napĺňaniu jeho vízií a profesijných ambícií. Umožňuje mu to prežívať úspech a pozitívne emócie a v plnej miere dosahovať svoje ciele spočívajúce v odhaľovaní potenciálu žiakov, plnému využívaniu a rozvíjaniu ich vnútorných predpokladov. V dôsledku pozitívnej spätnej väzby od žiakov a rodičov dosahuje uspokojenie, plnú seberealizáciu.

Zameranie na žiaka v diachronických súvislostiach

Pre lepšie chápanie hĺbky uvádzaných nosných ideí sa žiada aspoň stručne načrtnúť diachronické súvislosti s dôrazom na tie aspekty, ktoré v podstatnej miere determinovali naše súčasné chápanie prístupu zameraného na žiaka.

Základné charakteristiky prístupu zameraného na žiaka implikujú skutočnosť, že to vôbec nie je nové smerovanie, je tu od nepamäti. Už pri samotnom vzniku školy bol podstatný žiak a potreba niečo ho naučiť. Len sa naňho v určitých obdobiach pozabudlo, do úzadia ho zatlačilo niečo nové, v danom historickom kontexte vnímané ako dôležitejšie. V dejinách pedagogického myslenia sa zdôrazňovanie zamerania na žiaka cyklicky znova a znova objavuje v rôznych modifikáciách na pozadí aktuálneho rozvoja spoločnosti a filozofického myslenia. Formoval a formuje sa súbežne s rozvojom jednotlivých filozofických, pedagogických a psychologických škôl, ktorých poznatky ho rôzne modifikujú, aktualizujú a posúvajú vpred. Už v ranom stredoveku Sokrates, Platón, Aristoteles a ich nasledovníci rozpracovali rôzne

aspekty vzdelávania s hlavným dôrazom na samotného učiaceho sa jedinca, na rozvíjania vedomostí a zručností, podčiarkujúc dôležitosť objavovania, kritického myslenia, diskusií a výmeny názorov. Podobne možno považovať za predchodcu dnešného chápania prístupu zameraného na žiaka aj veľkého učiteľa národov Jána Amosa Komenského ako jednu z prvých osobností novoveku, ktorý sa snažil vzdelanie priamo či nepriamo prispôbovať psychike učiacich sa jedincov. Didaktické princípy a zásady, ktoré podrobne rozpracoval v známej práci *Didactica Magna*, sú svojou podstatou do veľkej miery platné aj v súčasnej modernej didaktike. Jeho nosné myšlienky ďalej rozpracovávali mnohí ďalší veľikáni vzdelávania ako John Locke, Johan Heinrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau a iní humanisticky orientovaní filozofi či pedagógovia, ktorých nosné myšlienky možno bezpochyby považovať za dobové modifikácie súčasných princípov prístupu zameraného na žiaka. Podobné zmýšľanie viedlo aj Máriu Teréziu, zakladateľku prvého školského systému v Habsburskej monarchii, pri zavádzaní historicky obzvlášť významných školských reforiem v 18. storočí. Avšak v podstatnejšej miere sa myšlienky humanizácie vzdelávania rozpracovávali od začiatku dvadsiateho storočia, označovaného aj ako storočie dieťaťa. Samotný pojem *student-centred learning* sa objavil už v 1905 v práci Haywarda. Neskôr ho vo svojej pragmatickej pedagogike používal John Dewey, ktorý, vychádzajúc z presvedčenia, že zmyslom vzdelávania je príprava na život, významne obrátil pozornosť na dieťa a spôsob, ako sa učí. Žiak ako centrum pedagogického zmýšľania dominuje v prvej polovici dvadsiateho storočia aj pri zrode viacerých reformných, či tzv. alternatívnych prístupov ako Montessori, či Waldorfská pedagogika, ktoré majú dnes svoje siete škôl po celom svete i u nás.

Dôraz na proces učenia sa a psychiku žiaka podstatne ovplyvnil hlavne rozvoj psychológie v 20. storočí, predovšetkým psychológie učenia sa a vyučovania. V ranom vývine to bol hlavne behaviorizmus vysvetľujúci mechanizmus učenie sa ako vytváranie a automatizovanie návykov. Následný rozvoj kognitívnej psychológie, skúmajúcej kognitívne procesy a ich zástoj v učení, sa premietal do podčiarkovania zmysluplného učenia sa a chápania súvislostí. Toto smerovanie v psychológii viedlo k posilňovaniu vyučujúcich prístupov dnes často označovaných ako „tradičné“, čo však v tom čase do veľkej miery zodpovedalo úrovni rozvoja vedeckého myslenia i kultúrno-spoločenským podmienkam. Avšak prístup zameraný na žiaka sa v podstatnej miere modifikoval a najviac sa presadil od rozvoja humanistickej psychológie v sedemdesiatych rokoch 20. storočia ako prirodzený dôsledok kritiky prístupov opierajúcich sa o behavioristické a kognitívne teórie učenia. Východiskový teoretický rámec tvoria nosné myšlienky Carla R. Rogersa, A. Maslowa a E. Erikssona. Popritom však možno konštatovať, že každý významný humanistický pedagóg či psychológ do určitej miery modifikoval dnešné komplexné ponímanie prístupu zameraného na žiaka, ktoré v sebe integruje najrôznejšie aspekty podčiarkované jednotlivými odborníkmi. Carl Ransom Rogers, jeden zo zakladateľov humanistickej psychológie, nadväzujúc na práce svojich rovnako zmýšľajúcich predchodcov³, rozpracoval v tom čase revolučný terapeutický prístup zameraný na človeka, tzv. *Client-centred counselling* (Rogers 1951). Tento prístup, hlavne jeho celkové pozitívne vnímanie človeka, sa veľmi rýchlo prebral, modifikoval a rozšíril do mnohých oblastí spoločenského diania a predovšetkým do vzdelávania ako prístupu zameraný na žiaka. V podstatnej miere ovplyvnil

³ Podrobne pozri v Rogers a Freiberg 1994.

didaktiku a principiálne zmenil spôsob vyučovania. Jednoznačne postavila žiaka do centra pozornosti, deklarujúc, že čokoľvek sa v škole deje, musí smerovať k jeho skutočnému prospechu. Rešpekt k žiakovi, viera v jeho vnútorný potenciál a v schopnosť pozitívneho seba rozvíjania podstatne zmenila chápanie rolí učiteľa ako facilitátora a žiaka ako autonómnej osobnosti a aktívneho spolutvorcu diania na vyučovaní. V osemdesiatych a deväťdesiatych rokoch sa prístup zameraný na žiaka objavuje v početných pedagogických a pedagogicko-psychologických publikáciách ako výrazný odklon od jednostranného kognitívneho učenia v prospech učenia sa ako prežívania. Krátko po jeho vzniku sa relatívne rýchlo rozšíril hlavne v USA, keďže pozitívny dopad tohto nového ‚moderného‘ prístupu na žiakov a na efektívnosť učenia sa nedal na seba dlho čakať. Avšak prílišné nadšenie a prehnaná aplikácia inak skvelých ideí zákonite viedla v prvých rokoch ku kyvadlovému efektu. Dôsledky nesprávne chápaných princípov sa čoskoro dostavili v podobe ‚nezvládnutej slobody žiakov‘ a v zníženej efektívnosti vyučovania, čo samozrejme nahrávalo jeho oponentom, odporcom a kritikom, či rôznym mýtom a dezinterpretáciám základných princípov.

transmisívno-inštruktívny model riadenia učebnej činnosti žiakov (Škoda 128) ...a z neho vychádzajúce vyučovacie stratégie

Táto fáza zákonite veľmi rýchlo prešla do triezvejšieho chápania, uvedomovania si silných a slabých stránok, možných rizík a nutnosti situačných modifikácií prístupu. Bolo to hlavne dôsledkom kritického analyzovania empirických skúseností, prehodnocovania chápania jednotlivých princípov, teoretického dopracovávaníu konceptu a experimentálnemu skúmaníu rôznych aspektov⁴. Takéto smerovanie viedlo a vedie k vytváraniu ďalších modifikácií prístupu adaptovaním na rôzne kultúrno- historické, spoločensko-politické a edukačné podmienky. V súčasnosti tak dochádza v mnohých krajinách k odklonu od tradičného transmisívno-inštruktívneho vyučovacieho paradigmu zameraného dominantne na rolu učiteľa a učebný obsah k paradigmu zameraného na žiaka. A to buď postupnou transformáciou a prenikaním rôznych aspektov tejto edukačnej filozofie do vzdelávania, alebo razantnejšími školskými reformami. Aj keď, ako naznačujú výsledky viacerých výskumov, proces transformácie tradičného direktívneho vzdelávania na vzdelávanie podporujúce študentovu autonómnosť a spoluzodpovednosť prebieha ťažšie, ako si jeho protagonisti predstavujú. Spravidla prebieha viac na úrovni deklaratívnej ako faktickej a praktická aplikácia do rôznej miery zaostáva za teoretickou rozpracovanosťou či za administratívnym deklarováním. No aj napriek tomu je prístup zameraný na žiaka v súčasnosti východiskovou vzdelávacou filozofiou v mnohých vyspelých krajinách s vysokou úrovňou vzdelávania, hlavne v škandinávskych krajinách. A to nielen teoreticky, ale aj prakticky. V školách tu jednoznačne dominujú učitelia, ktorí majú humanistické princípy prirodzene zvnútornené. Pozitívny dopad prístupu zameraného na žiaka na efektívnosť učenia sa a vyučovania je dnes už nepopierateľný. Jednoznačne to potvrdzujú nielen empirické skúsenosti z krajín s vysokou úrovňou vzdelávania, ale aj výsledky

⁴ Stručný prehľad výskumov pozri v Mikoška 2016

najrôznejších výskumov a medzinárodných štandardizovaných meraní kvality vzdelávania (PISA a iné).

Záver

Na pozadí uvádzaného vývinu pedagogického myslenia a poznajúc problematiku kvality vyučovania cudzích jazykov na Slovensku, je našou snahou implementovať prístup zameraný na žiaka aj do našich škôl. Vychádzame z presvedčenia, že ak sa základné humanizujúce princípy stanú prirodzenou súčasťou myslenia učiteľov a samozrejmom vzdelávacou filozofiou v našich základných, stredných a vysokých školách, bezpochyby sa zvýši efektívnosť cudzojazyčného vzdelávania. S týmto cieľom plánujeme v nadväznosti na tento úvodný článok postupne detailnejšie analyzovať jednotlivé nosné princípy prístupu zameraného na žiaka s dôrazom na ich aplikáciu do výučby anglického jazyka. Nemenej dôležitým cieľom je stimulovať záujem vedecko-výskumných pracovníkov o skúmanie danej problematiky v našom edukačnom kontexte. Výsledky relevantných výskumov by bezpochyby urýchlili požadovanú transformáciu vzdelávacích prístupov v našich školách.

Resumé

Cieľom článku je zamerať pozornosť odborníkov na možnosti zefektívňovania vyučovania angličtiny v našom edukačnom kontexte aplikáciou prístupu zameraného na žiaka. Po náčrte rôzneho ponímania a definovania tohto konceptu jednotlivými odborníkmi autorka prezentuje svoje chápanie prístupu zameraného na žiaka ako 1. východiskovej vzdelávacej filozofie, 2. spôsobu myslenia učiteľa, 3. Vnímanie žiakov a prístup učiteľa ku žiakom, 4. Konkrétny vyučovací prístup a 5. Spôsobu sebarealizácie učiteľa. Následne poskytuje stručný pohľad na pedagogické zameranie na učiaceho sa jedinca v diachronických súvislostiach podčiarkujúc významných protagonistov nosných myšlienok, a to od Sokrata, cez Komenského až po súčasnosť. Na pozadí stručného pohľadu na vývin psychologického myslenia prezentuje hlavné faktory smerujúce k aplikácii teórie C. R. Rogersa do vzdelávania. Teoretické východiská priebežne modifikované empirickými skúsenosťami vo vyspelých krajinách v podstatnej miere determinujú súčasné chápanie prístupu zameraného na žiaka. Nosnou myšlienkou implicitne rezonujúcou v článku je nutnosť transformácie transmisívno-inštruktívneho modelu riadenia učebnej činnosti na model zameraný na žiaka v podmienkach slovenského edukačného kontextu. Uvádzaný článok predstavuje úvod do problematiky, keďže v plánovaných následných článkoch budú podrobne analyzované jednotlivé princípy prístupu zameraného na žiaka s dôrazom na ich aplikáciu do praxe vyučovania cudzích jazykov na Slovensku.

Resumé

The aim of the article is to draw the attention of educators and researchers to the possibilities of increasing the efficacy of teaching English as a foreign language in Slovakia by implementing the learner-centred approach. Based on a brief overview of diverse explanations and definitions of the concept, the author presents her understanding of the learner-centred approach as: 1. a fundamental educational philosophy; 2. a way of thinking (mind-set) for teachers; 3. teachers' perceptions of learners and their approach to them; 4. an educational approach for teachers; and 5. an opportunity for teachers to achieve professional self-

actualization. The development and modifications of the basic principles from the diachronic perspective are briefly outlined and the ideas of philosophers such as Socrates, Comenius and others are mentioned. The development of psychological thinking in the 20th century resulted in Carl Rogers' revolutionary client-centred therapy which was transformed into the learner-centred educational approach. Its application to education in many countries has provided empirical and research evidence confirming the effectiveness of this approach. The dominant idea implicitly expressed through the article is the need to transform the transmissive-instructional teaching paradigm into learner-centred one within the Slovak educational context.

The article is the first of a series of articles in which the principles of the learner-centred approach will be analysed in detail with a focus on their application to teaching English as a foreign language in Slovakia.

Použitá literatúra

CAMPBELL, C. & KRYSEVSZKA, H. 1992. Learner-based Teaching. Oxford: Oxford University Press. ISBN-13: 978-0194371636.

GARDNER, H. 1999. Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books. ISBN 978-04650-26-111.

LENČOVÁ, I. a DAŇOVÁ, M. 2010. Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 978-80-557-0054-0.

LOJOVÁ, G. 2005. Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, G. 2010. Náčrt východiskových aspektov procesu humanizácie vyučovania a učenia sa cudzích jazykov. In: Lojová, G. (ed.): Humanizácia v cudzojazyčnom vzdelávaní 1. Bratislava: Y-F LINGUA, 2010, s. 6-13.

LOJOVÁ, G. 2016. Humanizing English language teaching in Slovakia. Xlinguea, vol.9, n. 4. pp. 30-36. ISSN 1337-8384.

LOJOVÁ, G. et al. 2015. Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe anglického jazyka. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3754-0.

MIKOŠKA, P. 2016. Vzdelávaní zaměřené na studenta. Hradec Králové: UHK PdF. ISBN 978-8-7465-249-3.

NUNAN, D. 1996. The learner-centred curriculum. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521 35843 4.

ROGERS, Carl. 1951. Client-Centered Therapy. Cambridge Massachusetts: The Riverside Press.

ROGERS, C. & FREIBERG, H.J. 1994. Freedom to learn. NY: Macmillan. ISBN 0-02-403121-6.

TUDOR, I. 1996, 2009. Learner-centredness as language education. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521 48097.

WEIMAR, M. 2013. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. CA: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-1-118-11928-0.

ZELINA, M. 1993. Humanizácia školstva. Bratislava: Psychodiagnostika.

Kontaktná adresa autorky:

Doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav filologických štúdií
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pracovisko: Šoltésovej 4
813 34 Bratislava
e-mail: lojova@fedu.uniba.sk

AN INTERPLAY OF THEORY AND PROSPECTS OF CURRENT GRAMMAR PRACTICE IN THE SLOVAK EDUCATIONAL CONTEXT

ŠIPOŠOVÁ MARTINA

Článok je publikovaný ako výstup projektu:

VEGA 1/0495/17

Vzťah medzi mentálnymi reprezentáciami systému anglického jazyka, performanciou v metalingvistických úlohách a produkciou v reálnych komunikačných situáciách pri učení sa anglického jazyka

Kľúčové slová

vyučovanie gramatiky, komunikatívny prístup, deklaratívne vedomosti, procedurálne vedomosti, automatizácia, proceduralizácia, komunikatívne aktivity

Key words

grammar teaching, communicative approach, declarative knowledge, procedural knowledge, automatization, proceduralization, communicative activities

Abstrakt

Článok poukazuje na rôzne kľúčové koncepty, ktoré zohrávajú významnú úlohu v procese výučby gramatiky cudzieho (anglického jazyka). Odvolávajú sa na teoretické východiská a mnohé realizované výskumy v danej oblasti, autorka zdôrazňuje, že i napriek tomu, že doposiaľ neboli preukázané jednoznačné riešenia problematiky výučby gramatiky cudzieho jazyka, je potrebné ukotviť kľúčovú úlohu gramatiky vzhľadom k dosahovaniu a napĺňaniu zmysluplnej a cieľavedomej komunikácie v cudzom jazyku.

Abstract

The article identifies and discusses a number of key concepts relating to the teaching of grammar in the English classroom and, by drawing on theory and research, suggests possible ways to address these issues. It emphasizes the fact there are no clear solutions currently available, but the role of grammar learning, practising and utilising is crucial with regard to achieving meaningful and purposeful communication in a foreign language.

“Grammar is the business of taking a language to pieces, to see how it works.”

(David Crystal)

The shift of the pendulum

No other language issue has so preoccupied language-teaching scholars, educators, educational researchers, linguists as well as language teachers as the role, importance of and approaches to grammar teaching and learning, either in the EFL or ESL classroom. Recent reviews of the professional literature have attempted to sort out the major approaches to teaching grammar in the language classroom (Ellis, 2006; Brown, 2001; Thornbury, 1999, Ur, 2012; Scrivener, 2005; Batstone, 1994; Lojová, 2015, 2016; Johnson, 1996; Cullen, 2001; Spada, 2007; Newby, 2003, 2006). Different views of theorists and practitioners take into consideration a representation of different teaching methods and approaches viewing the status of grammar within each of them dealing with, for instance inductive versus deductive approaches to grammar teaching, the functional-notional approach to grammar teaching, the application of Presentation-Practice-Production Model (PPP) of grammar teaching, teaching grammar in situational contexts or following task based language teaching (TBLT), not omitting the Johnson Model of teaching grammar as a skill. The Pendulum Metaphor (applied to the history of language teaching) can also be applied to grammar teaching. We have seen a pendulum swing in grammar teaching setting off from structural view of language, i.e. language is a linguistic system made up of structural rules and vocabulary (the well-established Grammar-Translation Method and its many variants, e.g., Audio-lingual Method) through functional view of language where language is viewed as a linguistic system as well as a means for accomplishing goals to interactional view of language where language is considered a communicative tool to maintain social relations (e.g., Communicative language teaching, particularly the Deep-end Approach to CLT which is based on the belief that grammar is acquired unconsciously during the performance in communicative situations, so it is considered useless to teach grammar explicitly). It is also important to notice that Spada (2007) argues that the thought that Communicative Language Teaching (CLT) means an exclusive focus on meaning is a myth or a misconception. Persistent dichotomies that arise whenever focusing on grammar teaching, which are basically form vs. function, form vs. meaning, accuracy vs. fluency, form-based instruction vs. meaning-based instruction, intensive vs. extensive grammar instruction or simply zero grammar approach have generally been viewed throughout the history of ELT. In other words – simplified, according to Newby (2003), the dichotomies have been “solved” by three general ways of approaching grammar: traditional grammar teaching, communicative language teaching (CLT) and post-communicative approaches (e.g., Task based language teaching or Content based instruction).

Anyway, recent years have seen a growing trend of reappraising the role of grammar in English language teaching which goes hand in hand with denial of various alternative methods, and goes in favour of searching for alternatives to a method, emphasizing individual differences among particular groups of EFL learners. Many experts in the field claim that the time of packaged solutions of methods for language teaching is over. Likewise, Ellis (2006) claims he

does not believe (and does not think the research demonstrates) that there is just one preferred approach to teaching grammar since the acquisition of the grammatical system of a L2 is a complex process and almost certainly can be assisted best by a variety of approaches. Furthermore, he emphasizes that it is important to recognize what options are available, what the theoretical rationales for these options are, and what the problems are with these rationales. Hence, this can be summarized as the starting point for developing a personal theory of grammar teaching which encourages language teachers to experiment in their classrooms taking into consideration linguistic and psychological aspects of ELT, learners' variables as well as socio-cultural and educational conditions influencing language learning.

Inferior changes disguised as progress

Currently, abundant discussions in educational sciences in Slovakia lead towards the necessity of change and subsequent new School Reform (after several successive failures) at all levels of educational system. Regarding the sphere of EFL teaching and learning much has been done in order to enhance communicative domain. Unfortunately, the theory has very little implementation in practice, particularly in Slovak mainstream schools, either in the way of the incessant re-evaluation of the teaching practice or efforts to implement activating methods and techniques in order to make English language teaching and learning more efficient and to meet the requirements of purposeful foreign language communication. Although English has fully taken up a status of an obligatory school subject at all levels, i.e. primary, lower and upper secondary education, the reality proves that both teachers and learners struggle with the fact that language learning is not a mere habit formation nowadays (as it used to be in the past), but a balanced all four-skill development leading to the overall development of communicative competence. Contrary to the underlying eclectic principle that teachers should strive to balance forms, meanings, and uses in the language classroom, students are still forced to overlearn the forms and meanings, followed by restricted language practice. Even though scholars emphasize the era of post-communicative approach to language teaching, in most Slovak mainstream schools the traditional teaching methods still prevail, notwithstanding the learners' failures and backsliding. As Lojová (2016) claims, our (Slovak) learners seem to achieve a relatively high level of knowledge about the target language, but their ability to use this knowledge in real life communication is often inferior. She explains the drawbacks of the researched issue in a way that this phenomenon (from the perspectives of grammar teaching) seems to be caused by the traditionally dominant focus on explicit grammar knowledge, on the presentation of grammar structures and the overemphasizing of correct forms to the detriment of their meaning and functions, i.e. overemphasizing accuracy over fluency. This approach also leads to a lack of focus and classroom time for practicing and the automatization of learnt theoretical knowledge, which is crucial for fluent and correct speech perception and production in real communicative situations. The research which was carried out in Slovak mainstream schools (Lojová, 2001, 2015; Hankerová, 2014; Hlava, 2015; Rafajlovičová, 2000) only proved that Slovak teachers believe they do not overemphasize teaching and learning grammar rules to the detriment of the practical usage of grammar in real-life communication, but on the other hand, they agreed that

they predominantly use course books (textbooks) and workbooks in order to practise grammar in the ready-made tasks reflecting functional as well as structural aspects of the target language.

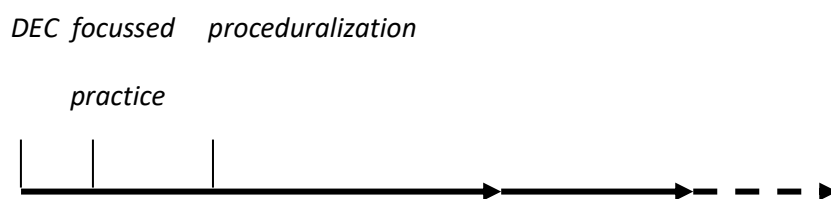
The shift from “message focus” to “form defocus”

According to Ellis (2006, p.102), there is “a clear conviction that a traditional approach to teaching grammar based on explicit explanations and drill-like practice is unlikely to result in the acquisition of the implicit knowledge needed for fluent and accurate communication.” However, there is no clear-cut answer regarding which approach to teaching grammar should replace it. The opposition explicit vs implicit knowledge, deductive vs inductive instruction, a focus-on-forms vs a focus-on-form approach, interface vs noninterface position needs to be reflected at different levels with regard to particular purposes. Undoubtedly, the supporters of the interface position, which addresses the role of explicit knowledge, realize the fact that there is no research evidence whether explicit knowledge of a grammatical structure converts directly into implicit knowledge or simply it facilitates its development. DeKeyser (1998) claims that explicit knowledge becomes implicit if learners have the opportunity for plentiful communicative practice. Ellis (2006, pp.102-103) explains that “a case exists for teaching explicit grammatical knowledge as a means of assisting subsequent acquisition of implicit knowledge.” Teaching explicit knowledge can be incorporated into both a focus-on-forms (focus on form; mainly accuracy) and a focus-on-form approach (focus on meaning with attention to form arising out of the communicative activity). He also adds that in the case of a focus-on-forms approach, a differentiated approach involving sometimes deductive and sometimes inductive instruction may work best. He emphasizes the fact that the acquisition of the grammatical system of L2 is a complex process which can be assisted best by a variety of approaches as it has already been stated above.

With regard to this, Lojová (2004) proposes the elaborated model of teaching and learning grammar (rooted in the Johnson’s Model) in the Slovak educational context which is based on contemporary neuropsychological knowledge of mechanisms of learning. This model is based on Johnson’s conception of language learning as skill development based on Anderson’s cognitive ACT model of learning. (Anderson 1989; Johnson 1996). The conception provides us with the detailed characteristics of the central psychological concepts within the study of cognitive skills acquisition: declarative knowledge, procedural knowledge, and automatization. Psychologically speaking, the distinction between declarative and procedural knowledge is the distinction in how knowledge is represented in memory. Declarative representation (i.e. the knowledge of theoretical rules) means that learners store knowledge in long-term memory as a database, which takes the form of a set of semantic networks and also a general set of interpretative procedures (rules) to use the knowledge. When parts of the database are required to perform a certain operation, a set of general procedures is used (learners consciously apply the learned rule). Procedural knowledge (i.e. the ability to use the form correctly without being aware of the explicit rule) is embedded in procedures for action and not kept in a separate storage area. When the form is required, it is there readily to hand – a set of specific programs that incorporate required data within them. Automatization is a fundamental component of skill development. A newly learned skill takes up a great deal of conscious

attention, or channel capacity. The role of automatization in skill learning is to free important channel capacity for the higher-level tasks which require it. Declarative representation has generative character, it is economical as for memory capacity, there is low risk as for an appropriate use, but it is heavy on channel capacity as it requires conscious processes, and therefore is slow in production. Procedural knowledge, on the other hand, is faster in production, light on channel capacity, but it is not in generative form, uneconomical, and there is higher risk that the form will not be used properly and adequately in new situations and contexts. Johnson (1996, p.85), in reference to Bialystok, states that the specific role of these two (declarative vs procedural) sorts of knowledge depends on the language task being considered. Hence, for tasks such as spontaneous conversations where immediate access to knowledge is required, procedural knowledge is important.

Johnson's Model



Johnson focuses on the distinction between the amount of time given to the DEC stage and the stage of proceduralization. As it can be seen from the diagram, in Johnson's Model the biggest proportion of time is given to stage of proceduralization. The DEC stage, as well as the focussed practice stage, is given just a fraction of the time given to proceduralization. This is so because in Johnson's Model the emphasis is placed on the stage of proceduralization, which is the most important stage in the process of teaching a foreign language since leading learners to achieve full proceduralization is considered the main aim of Johnson's Model.

The reflection of Johnson's Model in Slovak educational context

Lojová (2005, p.379) presents the detailed explanation of psychological characteristics of declarative and procedural knowledge, of their distinction and relations (see also Johnson, 1996) that enables different sequencing of methodological steps when teaching languages in different situations, conditions and contexts. On the basis of her long-time research she provides us with the learning sequence that seems the most suitable in the conditions of lower and upper secondary education as well as tertiary education in Slovakia.

Declarative encoding means that the information, i.e. an explicit grammar rule, is provided usually through instruction. The aim is for a learner to develop the initial declarative representation of the language structure, which is a starting point for proceduralization. Procedural encoding is the movement from declarative to procedural, i.e. a change in how knowledge is represented in memory. With practice, the knowledge is converted into a procedural form in which it is directly applied. In that case required information is retrieved from long-term memory and held in working memory. That is, the database specific to the task becomes incorporated into the production. Proceduralization, i.e. changing declarative knowledge to procedural, occurs through the process of automatization when learners gradually automate the use of consciously learnt grammar forms so that they can free their channel capacity and concentrate attention on more complex functions such as to convey the proper meaning, semantic relations, the choice of adequate linguistic devices, feedback from an interlocutor or social environment, etc. At the procedural stage three general learning mechanisms operate: generalization, discrimination and strengthening process. These mechanisms together constitute a process of tuning, which is needed in comprehending and conveying meanings clearly (Johnson 1996). Tuning is a very important long-lasting process that we tend not to be aware of and therefore underestimate. The result of sufficient tuning is that learners fully understand not only the form but mainly the possible meanings and functions of a given structure in various contexts and situations. Particularly obvious it is in the ability to differentiate between similar structures and to use them correctly and appropriately in diverse communicative situations, contexts and discourses. As the results of Lojová's long-time research, this seems to be the key problem of secondary school learners. Lojová (2004) stresses the fact that Johnson's conception reformulates the aims of communicative methodology as a shift from "message focus" to "form defocus", which explicitly defines the place of declarative grammar knowledge in communicative teaching. In addition, it justifies and underlines the importance of meaningful practice for the development of communicative competence. The analysis of automatization of language forms emphasizes its central place and points to an urgent need to focus much more on appropriate teaching and learning activities. Since automatization is a long-lasting process, during this process learnt knowledge needs time for maturation, which must be respected also in the treatment of errors. It is obvious that in any learning activity more structures are automatized at a time. Their different stages of automatization should be carefully monitored and systematically coordinated by the teacher, which seems to be the most difficult task. It is obvious that automatization may be facilitated mainly through repetition and "never-ending" practice. There is an urgent need in Slovakia to adopt appropriate teaching and learning activities that facilitate the automatization of language forms much more than we have been doing so far. When organizing teaching activities and selecting appropriate techniques, teachers should be aware of some fundamental principles derived from psychology of learning that underlie the effective practice with long-lasting effect. Another important advantage of implementing Johnson's theory to a foreign language teaching in Slovakia is that it respects our educational traditions which have lead to a relatively high level of metalinguistic awareness as

a consequence of the ways of teaching the Slovak language in our schools. In accordance with Lojová (2004; 2016); Ellis (2006); Skehan (1998a); Willis (1996), **the summary of principles for the effective grammar teaching and learning** is as follows:

- ✓ as for declarative knowledge, teachers may rely on benefits of both deductive as well as inductive approaches to grammar teaching in order to present information and assist learners to consciously create a comprehensible inner representation of a foreign language grammar system, which is a starting point for proceduralization;
- ✓ fundamental is the choice and sequencing of theoretical knowledge, which is normally given in a textbook. However, a teacher should be flexible and adapt the content to learners;
- ✓ teachers should not overestimate the importance of theoretical knowledge as it tends to create communication barriers; teaching explicit grammatical knowledge should be viewed as a means of assisting subsequent acquisition of implicit knowledge;
- ✓ teachers should endeavour to focus on those grammatical structures that are known to be problematic to learners rather than try to teach the whole of grammar; learners should learn rules relevant for their communicative needs, otherwise they cannot practise them meaningfully and effectively;
- ✓ it is better to develop in learners self-confident communication at a lower level than to overload them with too many rules, which may create communicative barriers, inhibitions, demotivation and frustration with their ability to use all the rules correctly and fluently; learners should not be overloaded at a given time, to avoid creating chaos in their system of grammar knowledge;
- ✓ new rules must be connected with the learner's existing system so that permanent restructuring may occur; newly practised knowledge must be permanently connected with the existing system of knowledge (so called "snowball learning"). As a result of the cyclical practice of learnt structures, learners will comprehend differences in the usage, meaning, and function of similar structures and gradually use them correctly and fluently in communication;
- ✓ for the automatization of lower subskills various drills, decontextualized and focussed activities may be effectively used. Learners, however, should not spend too much time on these activities;
- ✓ a short period of focussed activities should be followed by extensive practice in communicative and productive activities;
- ✓ real and productive communication tasks oriented on problem-solving should be done as an opportunity for students to express themselves and communicate in a meaningful way; tasks and activities should not just be an opportunity to revise and practise grammatical rules and forms;
- ✓ principles of learner-centred teaching should be followed by teachers because practice will be more effective when respecting learners' feelings, interests, opinions, etc.;
- ✓ teachers should personalize everything and anytime, as well as utilize momentary situations;
- ✓ language practice must also be based on the principles of task-based learning in which the tasks are sequenced according to their level of difficulty and practised from:

individual → monological → dialogical → group → whole class
personalized → environment → distant, unknown
particular → abstract
written → oral (tasks)

- ✓ teacher should control the gradation of task difficulty in many ways (see also Skehan 1998b, Willis 1996). Teacher should increase task complexity, gradually require longer utterances, require immediate response, increase the number of participants in communication, adequately combine part-whole practice, increase communicative stress (e.g., in front of the classroom, examining, peer-relations, etc.);
- ✓ language structures should be divided into:
 - the most frequent grammar structures – full automatization is necessary
 - more complex but less frequent grammar structures – partial automatization is useful
 - the most complex and rarely used grammar structures – beginning of automatization and theoretical knowledge followed by short period of focused practice is useful;
- ✓ corrective feedback is important for learning grammar. It is best conducted using a mixture of implicit and explicit feedback types that are both input based and output based (see also Ellis, 2006).

Undoubtedly, English in Slovak educational context is taught and learnt as a foreign language, which means that Slovak learners in their everyday life are not immersed in the foreign language environment where proceduralization could be enhanced. Thus it is not possible to achieve full automatization of all grammar structures covered in lower and upper secondary school syllabus. With regard to this, Lojová (2004) suggests differentiating and selecting which structures should be fully proceduralized, which just partially and which can achieve just the declarative stage. As it has been stated above, fundamental (for the effective grammar teaching and learning) is the choice and sequencing of theoretical knowledge, which is normally given in a textbook. However, a teacher should be flexible and adapt the content to learners in order to provide them with various activities aimed at developing students' communicative competence.

Handling the choice of activities – a teacher's privilege or burden?

As it has been stated above, Slovak teachers believe they do not overemphasize teaching and learning grammar rules to the detriment of the practical usage of grammar in real-life communication, but on the other hand, they agree that they predominantly use course books (textbooks) and workbooks in order to practise grammar in the ready-made tasks (activities) reflecting functional as well as structural aspects of the target language. Since the main aim of the process of teaching a foreign language is to prepare a learner to be able to speak fluently and react spontaneously in various situations, teachers create suitable conditions and select appropriate activities by which language learners might practise a vast range of language structures which have been introduced. Undoubtedly the influence of a good language teacher can never be erased. This also includes constant searching for answers to the most frequently asked questions: What real-life situations might the learner encounter? What language activities should be practised in the classroom which simulate real-life situations learners might

encounter? What functions of language are likely to be most useful? What topics are likely to be important?

Although current English language course books (textbooks) published by renowned publishers are based on communicative syllabi consisting of a combination of structural and functional items like situations where learners typically need to use the L2 (e.g., travel, work, business); topics they need to talk about (e.g., education, shopping, going to the cinema); the functions they need the language for (e.g., describing something, requesting information, making suggestions, apologizing); vocabulary and grammar representation, Slovak teachers have to handle the choice of meaningful activities.

Plentiful research in the particular area of language activities distinction has brought out important findings which have been implemented in EFL/ESL classrooms. Almost five decades ago Prator (1969) emphasized that the principal methodological change that should characterize the progression from the lower to the upper levels of language teaching is precisely the increased freedom of expression given students in the higher classes. He focused his research on the development of a manipulation-communication scale where he divided classroom activities into four major groups: (1) completely manipulative, (2) predominantly manipulative, (3) predominantly communicative, and (4) completely communicative. The well known Brown's (2001) taxonomy of tasks and techniques also deals with distinction regarding controlled, semi-controlled and free opposition. With regard to this Gondová (2013, p. 22) claims that while practising grammar and lexical structures it is reasonable to start with activities aimed at controlled output and gradually proceed to authentic output. The more language learners produce authentic output the more proceduralization is executed. There is a vast range of communicative activities (also called social interaction activities, see Littlewood, 1981) provided they engage learners in meaningful communication and require the use of the language for information sharing, negotiation of meaning or interaction. Some examples are: information gap, dialogues and role-plays, interviews, debates, discussions, etc. Richards and Rodgers (1991) classify communicative materials into three types:

1. Text-based. Most current textbooks feature a syllabus with functional and structural content which is carried out through units containing a) real-world or adapted texts with comprehension questions b) communicative activities for pair work or group work and c) grammar explanations with grammar exercises (e.g., fill in the gaps).
2. Task-based. These consist of games, role plays, cue cards, activity cards, or pair-communication practice materials. They come in the form of "activity packs", "workbooks", or simply appear as an appendix at the end of the textbook.
3. Realia. Real-world material which can be magazines, newspapers, and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts.

It is important to emphasize that within each cycle (controlled – completely manipulative or predominantly manipulative through semi-controlled – predominantly communicative towards free – completely communicative) the activities would be so arranged as to constitute a gradual progression from manipulation to communication. The same progression would characterize the whole movement from A1 / A2 through B1 / B2 to C1 /C2 English courses. This process takes a long time and the teacher's role in this process is

significant. Throwing balls over a net does not mean that one is learning how to play tennis. This is why it is important to combine communication with controlled and manipulative activities in harmony with free and completely communicative activities in order to provide scaffolded learning and language practice. Thus English teachers should encourage their students to try using “real-life“ communication even at lower levels although the students’ production is considerably restricted. Undoubtedly, teachers simply cannot be sure that their students have mastered a given structure until they have heard them produce it in communicative situations free of all controls. Students must use language productively and receptively in unrehearsed contexts and teachers must give them enough opportunities for doing so. With regard to this Johnson (1996, p.80) states that mastery involves a degree of control (i.e. the system that controls certain knowledge in the process of actual performance) as well as a degree of knowledge (i.e. the method used to represent the system of language in the learner’s mind). Hence the most significant proof of language mastery is the appropriate usage of knowledge in particular communicative situations. Among the most frequently utilised communicative situations in the EFL classroom there are role-plays, discussions, simulations, interviews, question-answer exchanges, problem-solving activities, personalized presentations on different topics. The distinctive feature of all of them is so called “information gap”, i.e. one student has a piece of information which the others should ask for or simply should negotiate so that the message is got across. The aspect of personalization is an important part of communicative approach which can take place in any stage of a lesson since it involves true communication as learners communicate real information about themselves while using the target language. With regard to this adapting materials to make them more relevant to the students is an important part of personalisation. For example, EFL students studying English in Slovakia, who read a text which compares living in New York and Tokio, will have little to no interest since the context is so far removed from what they know, particularly if they have never been to any of those two cities. The students will have a hard time identifying with the text, moreover trying to compare both cities using comparative forms of adjectives. A possible solution might be asking students to compare, for example, the town they visited last summer and their hometown. Adapting materials and activities can produce excellent results, and provide students with a successful and dynamic learning experience.

These are a few practical examples of adapted personalized communicative activities in which particular grammar structures play crucial role:

1. *Past simple of modal verbs*: describing holiday experience concerning recent tightening of airport security (e.g. we had to take off our shoes; my mother / my wife had to drink half the baby’s milk to prove that it was not bomb making material; we couldn’t take a bottle of water on board; we had to take out the laptop battery to have it checked ...)
2. *Imperative forms*: what to do in an emergency (e.g. First, you must do this ... then ...)
3. *Second conditional*: entering a lottery, winning a radio competition on the Slovak radio (e.g. If I won €2000, I would spend the money on ... I definitely wouldn’t spend the money on ...); inviting your companion to share day dreams (e.g. ... Where would you like to be if you were not here?); ask your students to say what they would do if they

lost their job, learned that they must have a serious operation, quarrelled with their best friends or partners ...)

4. *Comparative forms of adjectives*: comparing prices in two countries after a holiday (e.g. In Slovakia one ice-cream costs €0.80 and in Croatia it was more expensive, but it the cone was bigger ...)
5. *Superlative forms of adjectives*: the best things in our town (e.g. The best disco club in our town is ... the most expensive restaurant is ...)
6. *Used to form and passives*: talking about changes in society or in a town (this town used to be a quiet small town but recently the roads have been built to accommodate traffic density ... an office block has been built ... new blocks of flats were built in ... the Sony factory was built in ... 3,000 workers are employed by KIA ...)
7. *Modal verbs for speculation (present, past)*: looking at a holiday brochure and discussing possibilities (e.g. ... I think we might go sightseeing to ...); mail order catalogue (e.g. ... My partner might like this colour because she ...); unexpected, ambiguous, unpleasant phone call (e.g. ... Who might it have been? ... Why might s/he have said such things? ... What might I have said? ...); a glimpse of someone through the classroom window or a magazine photo (e.g. ... Who might s/he be? ... Where might s/he be going? ... What might s/he be thinking about/worrying about? ... What has s/he been doing? ... What will s/he do next? ...); photo of an unspecified place or happening (e.g. ... speculating about where it might be and what might be happening or have happened: might be/could be ... probably ... definitely ... on the other hand ...)
8. *Past continuous*: personal feelings and experiences (e.g. ... tell the students a precise date in the last five years and ask them to tell each other what they were doing ...).
9. *Wh-questions*: preparing various surveys with the intention of collecting information, providing it is a survey into an area of interest to the students (e.g. What seems to be hope for the world? What are the main threats to our existence? Which are the most controversial political issues or laws in Slovakia nowadays? ...)
10. *Past perfect*: video scene (2-3 min. long), after watching it students are asked to prepare a creative scene what had happened before and discuss it in groups.

The above activities can be considered stepping stones in order to proceed to developing students' fluency since they provide learners with safe environment where they can produce their utterances. At present, teachers have a vast range of resources to fall back on in creating communicative activities. Whether selecting ready-made communicative activities from teaching resources, or creating activities for a specific situation, teachers should insure that all communicative activities should lead to fluency and focus learners' attention on getting their meaning across. Brown (2013) claims "a meaning focus can be achieved by creating activities wherein students have a specific task to perform, a particular problem to solve, or a clearly defined goal to reach. If the activities are properly designed, the students will become so involved in succeeding at their tasks that they will necessarily be focused on getting their meaning(s) across." Moreover, he adds he feels that fluency can best be understood not in contrast to accuracy but rather as a complement to it. In conclusion we want to emphasize that is essential that language teachers select and utilise all possible ways in order to achieve the

real purpose of foreign language teaching, which is to make the language learning process more efficient and less painful, and to prepare students for real-life communication.

Resumé

Autorka sa v článku zaoberá rôznymi prístupmi k vyučovaniu gramatiky anglického jazyka. Poukazuje na dištinkciu rôznych druhov vedomostí (deklaratívnych, procedurálnych) ako aj foriem precvičovania a praktizovania gramatiky, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu v procese vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka. Napriek tomu, že doposiaľ neboli výskumami jednoznačne zodpovedané otázky uchovania a spracovania a následného použitia gramatických vedomostí a kompetencií, jej významná úloha sociálneho fenoménu a lingvistického kódu na všetkých úrovniach výučby a učenia sa cudzieho jazyka musí byť zohľadňovaná pri napĺňaní účelu a cieľov komunikácie nositeľov jazykového spoločenstva.

Resume

The article focuses on the overview of different approaches to English grammar teaching. It deals with different types of knowledge (declarative, procedural) as well as forms of grammar practice which play crucial roles in teaching and learning processes. Although answers to questions of how grammar is stored in the human brain, processed and utilised have not been completely confirmed by the research yet, the main role of grammar as a social phenomenon and linguistic code should be emphasized at all levels of English as a foreign language teaching and learning due to the fact that its main aim is to communicate messages among human beings who form part of speech communities.

Literatúra

ANDERSON, J. R. (1989). Practice, Working Memory, and the ACT Theory of Skill Acquisition. In *Journal of Experimental Psychology*, 1989, Vol.15, No.3, pp.527 - 530

BATSTONE, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, J. D. (2013) *Promoting fluency in EFL classrooms*. Proceedings of the 2nd annual JALT-Pan –SIG conference. Kyoto, Japan. [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na <<http://hosted.jalt.org/pansig/2003/html/brown.htm>>

BROWN, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Second Edition. N.Y.: Pearson Education. ISBN 0-13-028283-9.

CULLEN, R. (2001). "Beyond PPP: towards a learning-centered approach to teaching grammar." In Mora, H. et al. (eds) *Teaching English in a Spanish setting*. Valencia: Universidad de Valencia.

DE KEYSER, R. M. (1998). Beyond Explicit Rule Learning. In *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, vol.19, no.2, pp. 195 - 221

ELLIS, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In *TESOL Quarterly*, March 2006, Vol. 40, No. 1, pp. 83-107. [online]. [cit. 2017-11-11].

Dostupné na

<<https://pdfs.semanticscholar.org/b0a3/62f92fe872dc88caebf0edac938b674f8420.pdf>>

GONDOVÁ, D. (2013). *Od gramatiky k hovoreniu*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-545-0.

HANKEROVÁ, K. (2014). Proceduralization and teaching of English in Slovak primary education. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXIV*. Bratislava: Z-F Lingua, pp. 39-53. ISBN 978-80-89328-96-3.

HLAVA, T. (2015). *Dimenzia vyučovania gramatiky: rozvíjanie plynulosti ústneho prejavu*. Bratislava: Z-F Lingua. ISBN 978-80-8177-013-5.

JOHNSON, K. (1996). *Language Teaching and Skill Development*. Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0-631-16877-6.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.

LOJOVÁ, G. (2016). Current situation in the research of teaching English grammar in Slovakia. In *XLinguae*, 2016, Vol. 9, Issue 3, pp. 70-80. eISSN 2453-711X.

LOJOVÁ, G. (2015). *Deklaratívne a procedurálne vedomosti vo výučbe anglického jazyka*. Bratislava: UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-3754-0.

LOJOVÁ, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

LOJOVÁ, G. (2004). *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion.

LOJOVÁ, G. (2001). *Psychologické aspekty učenia sa a osvojovania gramatiky Angličtiny ako cudzieho jazyka: Doktorandská dizertačná práca*. Bratislava: Univerzita Komenského.

NEWBY, D. (2006). "Teaching grammar and the question of knowledge" In A.B. Fennerand and D. Newby (eds.) *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Press, 1-11.[online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na <https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Anglistik/Fachdidaktik/Downloads/angl3www_newby_teaching_grammar_and_the_question_of_knowledge.pdf>

NEWBY, D. (2003). *Cognitive + Communicative Theory of Pedagogical Grammar*.

Habilitationsschrift. Karl-Francens Universität Graz. [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na <https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Anglistik/Fachdidaktik/Downloads/angl3www_newby_pedagogical_grammar.pdf>

- PRATOR, C. (1969). *Development of a Manipulation-Communication scale*. Education Resources Information Centre. [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED041258.pdf>>
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. (2000). *Testing verb forms through discrete-point and open-ended tasks*. Prešov: PU FHAPV. ISBN 80-8068-002-7.
- RICHARDS, J., & RODGERS, T. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31255-8.
- SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education. ISBN 1-4050-1399-0.
- SKEHAN, P. (1998a). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 4372170.
- SKEHAN, P. (1998b). Task based instruction. In W. Grabe, et al. (eds) *Annual Review of Applied Linguistics 18: Foundations of second language teaching*, (pp. 268-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- SPADA, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. In Cummins, J. and Davison, C. (eds) *International Handbook of English Language Teaching. Part I*. N.Y.: Springer, pp. 271-288.
- THORNBURY, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited. ISBN 0382 339324.
- UR, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: CUP. ISBN 978-1-107-68467-6.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman. ISBN 0-582-25973-8.

Kontaktná adresa autorky:

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav filologických štúdií

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pracovisko: Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

e-mail: siposova@fedu.uniba.sk

THE VALUE OF SONGS IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

HANKEROVÁ KRISTÍNA

Key words

music, songs, English language teaching, neurolinguistics, affective filter

Kľúčové slová

hudba, piesne, výučba anglického jazyka, neurolingvistika, afektívny filter

Abstract

Songs and music have been used in foreign language teaching for many years. Their role in language learning and teaching has been the object of many studies in neurolinguistics and psycholinguistics. The article presents the findings of various research pointing at the connection between music and language, explaining why songs might be effective in learning and teaching foreign languages.

Abstract

Už niekoľko rokov sa využívajú piesne a hudba vo výučbe cudzích jazykov. Ich úloha vo výučbe jazykov je predmetom mnohých štúdií v neurolingvistike a psycholingvistike. Článok predstavuje zistenia viacerých výskumov poukazujúcich na prepojenie hudby a jazyka a vysvetľujúcich dôvody, prečo by hudba a piesne mohli byť efektívne pri učení sa a vyučovaní cudzích jazykov.

Introduction

Music has always played a very important role in people's lives. McDermott and Hauser (2005: 29) claim that music can be found in every human culture. Sacks (2009: 12) states that "we the people, we are a species to a lesser extent in music or speaking". The use of music and songs in English language learning and teaching has been the object of study in anthropology, sociolinguistics, psycholinguistics, neurolinguistics, First Language Acquisition, Second Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language. Music was used in audiolingual method to reduce the boredom that appeared when the students were doing repetitive drills (Bartle, 1962; Kanel, 2000). Later, classical music was used in the method called Suggestopedia in order to produce a relaxed state of mind resulting in activating the subconscious processes in the brain (Lozanov, 1978). Nowadays, the Communicative Language Teaching Approach as well as Task Based Learning Approach have put emphasis on the use of songs in teaching English as a foreign language (Engh, 2013).

Neurolinguistic Research and the Role of Music and Songs

Most children like listening to songs and singing not only in their mother tongue but also in foreign languages. Research has shown that there is a developmental connection between the elements of movement, language and song. Tomatis (as cited in Thompson and Andrews: 182) highlights that *“the ear’s integration of information from sound and motor movements is crucial to the early nervous system. From aural input, an infant develops not only sound perception, location, and discrimination, but also the physical movements of verticality and laterality, as well as language.”* The fetus in the mother’s body cannot hear consonants, it can only hear musical vowel sounds. Mora (2000) claims that *“discourse intonation, the ordering of pitched sounds made by a human voice, is the first thing we learn when we are acquiring a language. Later on, it is through interaction that a child picks up not only the musicality of each language, but also the necessary communication skills.”* Loewy (1995) points out that the intonation contours within babies’ crying and babbling behaviour is the baby’s first audible expression of emotional need and therefore has a communicative purpose. Chen-Hafteck (1997: 85-97) states that *“music and language are the two ways that humans communicate and express themselves through sound. Since birth, babies start to listen and produce sound without distinguishing between music and language, singing and speech.”*

Recent research in neurolinguistics has shown the differences between the two hemispheres regarding the processing of music and language. While the left hemisphere plays an important role in specific language tasks aimed at analyzing the language information into more analytical details, the right hemisphere deals with the prosody of language (musicality and rhythm of a language including accent, intonation etc.). The right hemisphere, therefore, takes the phrase as a whole and puts it into a broader semantic context, while the left hemisphere concentrates on the analysis of the more analytical details. Therefore the right hemisphere is supposed to be the one where songs and chants are processed for the first time and the importance is put on the musicality, rhythmic and communicative aspect (Forster, 2006). Joudrain (2008) explains that music and language are lateralized in the two temporal lobes, *“the left one being 90 percent better at recognizing words, and the right one about 20 percent better at recognizing melodic patterns. The two temporal lobes compete fiercely, and failure on one side can make the other stumble.”* Moreover, recent neuroimaging data (Maess, Koelsch, Gunter and Friederici, 2001: 50) have shown that *“musical structure is processed in language areas of the brain, specifically localized in Broca’s area and its right-hemisphere homologue, in areas involved in syntactic analysis during auditory language comprehension... indicating that these regions process syntactic information that is less language-specific than previously believed. Hence, because they are processed in the same region, our brains may recognize aspects of linguistic and musical sequences in a similar manner.”*

The described difference between the right and left hemisphere is also connected with the distinction of explicit and implicit learning. Implicit learning is a subconscious process while explicit learning is a conscious and analytical process of learning a foreign language (Ellis, 2008). Learners in the primary education learn songs and chants implicitly without analyzing the particular grammatical structures from the metalinguistic aspect due to the

incomplete development of abstract thinking at this age. Therefore, it is assumed that learning songs and chants at this age is situated in the right hemisphere.

Why and how to use songs in teaching foreign languages?

Regarding reasons for using songs in teaching foreign languages, there are two aspects to be taken into consideration – the affective and the cognitive rationale. The affective reasons are connected with Krashen's (1982: 45) Affective Filter Hypothesis stating that *“for affective learning the affective filter must be weak. A weak affective filter means that a positive attitude to learning is present.”* Various research (Claerr, Gargan, 1984; Wilcox, 1995) have shown that the music plays a significant role in lowering the learners' stress and affective barriers and helps them feel more relaxed. Eken (1996) also considers songs and music as one of the methods that can be used for obtaining the weak affective filter and he explains why songs should be used in teaching foreign languages. According to him, songs can be used to present the topic, language items or vocabulary, for practising lexis, for stimulating discussions about feelings and attitudes. They can also provide good material for intensive and extensive listening. Jolly (1975: 11) says that *“normal speech and songs are on the same continuum of vocally-produced human sounds. Namely, they both represent forms of communication in a linguistic sense and have melodic and rhythmic content.”* Therefore, songs can be used for practising listening, as they provide learners with different forms of intonation and rhythm. Learners usually practise intonation in drills that are decontextualized and not so interesting for them. However, songs give them a chance to “drill” the intonation in a context and in a motivating way in connection with music. Murphey (1992: 3) believes that songs *“work on our short- and long-term memory.”*

The cognitive reason for using songs is connected with their positive influence on developing automaticity in the language which is defined by Gatbonton et. Segalowitz (1988: 473) as *“a component for language fluency which involves both knowing what to say and producing language rapidly without pauses.”* Songs contain linguistic knowledge, such as vocabulary items, grammatical structures and pronunciation. Researchers such as Young (1992), Dunbar (2010), O'Donnell (1999) and Fonseca-Mora et. al (2011) believe that songs provide authentic examples of the second language and that the combination of words, phrases and music reinforces memorization. Whittaker (1981) believes that songs are also a good source for teaching or reviewing grammar. Songs can be used as an introduction to a drill of a certain grammatical structure or as a drill of the structure. Learners learn the target patterns by memorizing lyrics and without even noticing it.

Moreover, grammatical structures should be learned in context and young learners should have the opportunity to explore grammar in meaningful ways, otherwise as Nunan (2001:192) suggests *“it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings.”* When young learners learn English songs, they can learn new vocabulary and grammatical structures without being aware that the learning process takes place. As we have already mentioned, songs can be used also for learning

grammatical structures in an implicit way. They can be used to illustrate a particular grammatical structure, or to practise using a particular grammatical structure in context (Forster, 2006).

Kuśnierek (2016) states that when using songs during English lessons, songs should be presented in these three stages. Firstly, pre-study activities should be used to prepare the pupils thematically, linguistically and psychologically for the activities when listening to a particular song. During the second activity, pupils do (fill in) the activities that are directly connected with listening to the song. During the third stage, pupils should do follow-up activities that should focus on practicing pupils' productive skills (Kuśnierek, 2016). Forster (2006) mentions some specific recommendations for using songs in teaching English to young learners. According to her, it is recommended to start orally and add the written language later, to add a little each lesson rather than spending too much time on one activity for a long time period, to revisit already learned songs and chants because this helps the pupils build confidence and it leads to proceduralization of the learned language items. Later, the teacher should expand the song and chant for further grammar and vocabulary and use them for practicing pronunciation, intonation, stress and rhythm (Forster, 2006). Brewster et al. (2004) state the following flexible framework for using songs, rhymes and chants:

1. The teacher should set the context.
2. The teacher should pre-teach vocabulary. He/she can use visual aids, actions, puppets, focus questions etc.
3. The teacher plays/sings the song or chant and allows his/her learners to listen to it, familiarize themselves with the rhythm, tune...
4. Further listening activities should be done.
5. The teacher makes his/her pupils aware of the pronunciation, he/she helps them identify intonation patterns, stressed words or syllables etc.
6. Learners should repeat and learn the song or chant. They may use actions, mime, drama etc. This should be practiced several times.
7. The teacher should give the learners a written record of the text. They can do various types of activities, such as filling in gaps, putting written phrases in order, matching pictures and lines, illustrating verses etc. (Brewster et. all, 2004)

Brewster et all. (2004) distinguish the following types of songs that can be used for teaching English to young learners:

1. Physical action songs which enable learners to develop their memory, concentration, grammatical structures, vocabulary and social skills as learners perform certain actions and movements. There are several action songs that can be used, for example *Hokey Pokey*, *Ants in my Pants*, *Everybody Wave Hello*, *Let's Get Moving* etc. (<http://www.songsforteaching.com/movement.htm>, cited 30.10.2017)
2. Hand action songs which enable learners to develop memory, concentration, coordination, acting out, vocabulary as learners perform hand actions. Some examples of these are: *Two fat gentlemen met in a lane*; *Tommy Thumb*, *Tommy Thumb* etc.
3. Ring games songs which help learners develop turn taking and social skills as learners have to perform actions and provide exercise.

4. Songs for counting and numbers which reinforce numbers and counting, addition and subtraction, size and shape. Examples of such songs are: *10 green bottles*, *10 fat sausages*, *5 current buns*.
5. Songs consisting of short dialogues, such as *Who stole the cookie from the cookie jar?*. These songs enable learners to learn chunks of language and a dialogue that can be later used in similar situations.
6. Repetition songs that enable pronunciation practice of rhyming and sound words in songs such as *The wheels on the bus*; *In a dark, dark wood*; *Today is Monday*.
7. Songs containing narrative that enable learners to develop logical thinking and understanding of a narrative. Examples of such songs are: *We're going on a bear hunt*; *I had a little brother*.
8. Songs that fit in a particular topic such as *Head, shoulders, knees and toes* (body), *Old McDonald had a farm* (farm animals), *I hear thunder* (the weather).
9. Scary rhymes developing awareness of a dramatic effect (*In a dark, dark wood*)
10. Songs containing alliteration such as tongue twisters, limericks and nonsense verse.
11. Songs with a didactic message teaching learners about day to day routines, for example *Here we go round the mulberry bush* (personal hygiene).
12. Songs from around the world, such as *Little Green Frog* (Turkey) or *Kookaburra* (Australia).
13. Songs referring to a famous place, such as *London Bridge is falling down*.
14. Songs connected with a special occasion, such as *Happy Birthday*; *Roses are red* (Valentine's Day).
15. Songs with predictable patterns that develop thinking skills. These include riddles and jokes.

As it has been shown, there are various types of songs teachers can choose from. Many of them can be easily adapted according to the particular topic the teacher needs to practice. Primary school learners love learning and singing songs and for their repetitive nature songs are a good way of teaching foreign languages.

Conclusion

The results of various research have shown that music, songs and language should be used together. They can be used as a good source of various language input and as Mora (2000) states "*verbal practice associated to musical information seems to be more memorable, using memory with new phrases lowers the students' anxiety, and foreign sounds paired with music will be stored in long-term musical memory and accessible for mental rehearsal and memorization... The musical method enhances the EFL learners awareness of sounds, rhythms, pauses, and intonations and encourages them develop linguistic fluency through imitation and subvocal rehearsal.*" Songs are worth using in foreign language teaching not only because of lowering anxiety and improving better memorization of structures, vocabulary, pronunciation but also from the social point of view as research have also shown that songs enhance social harmony in language classrooms, help to create a community and develop cooperation among

learners (Huy Le, 1999; Lake, 2003). Music has always played an important cultural, affective, cognitive and social role in peoples' everyday lives and so does it in foreign language learning and teaching.

References

BARTLE, G. 1962. Music in the language classroom. In *Canadian Modern Language Review*, Fall. 1962, pp. 11-14. ISSN 0008-4506

BREWSTER, J. – ELLIS, G. – GIRARD, E. 2004. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited, 2004. ISBN 0-582-44776-3

CHEN-HAFTECK, L. 1997. Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. In *ECDC*. 1997, Vol. 130, pp.85-97. ISSN 2363-2666

CLAERR, T. - GARGAN, R. 1984. The Role of Songs in the Foreign Language Classroom. In *OMLTA Journal*, pp. 28-32.

DUNBAR, R. 2010. All together now... In *Times Higher Education*. 2010, Vol. 43. ISSN 0049-3929

EKEN, D. K. 1996. Ideas for Using Songs in the English Language Classroom. In *English Teaching FORUM*. 1996, Vol. 34, No.1, p. 46. ISSN 0425-0656

ELLIS, R. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0194422574

ENGH, D. 2013. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. In *English Language Teaching*. 2013, Vol. 6, No. 2, ISSN 1916-4742.

FONSECA-MORA, C., TOSCANO-FUENTES, C. - WERMKE, K. 2011. Melodies that help: The relation between language and aptitude and musical intelligence. In *Anglistik International Journal of English Studies*. 2011, Vol. 22, No. 1, pp. 101-118. ISSN 0938-5819

FORSTER, E. 2006. The Value of Songs and Chants for Young Learners. In *Encuentro*, Vol. 16, pp. 63 - 68. ISSN 1989-0796

GATBONTON, E. – SEGALOWITZ, N. 1988. Creative Automatization: Principles for Promoting Fluency within a Communicative Framework. In: *TESOL Quarterly*. 1988, Vol. 22, No. 3, pp. 473-492. ISSN 1545-7249

HUY LE, M. 1999. The Role of Music in Second Language Learning: A Vietnamese Perspective. In *Paper presented at Combined 1999 Conference of the Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education*: LE99034.

JOLLY, Y. 1975. The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. In *The Modern Language Journal*. 1975, Vol. 59, No. 1,2, pp. 11-14. ISSN 1540-4781

JOURDAIN, R. 2008. *Music, the Brain, and Ecstasy: How Music Captures our Imagination*. New York: William Morrow and Company, 2008. ISBN 978-0380782093

KANEL, K. 2000. Songs in Language Teaching: Theory and Practice. In *Paper presented at The Proceedings of the JALT (Japan Association for Language Teaching) 25th Annual International Conference on Language Teaching & Learning and Educational Materials Expo*, 69-75.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. ISBN 978-0080286280

KUŚNIEREK, A. 2016. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. In *World Scientific News*. 2016, Vol. 43, No. 1, pp. 1 -55. ISSN 2392-2129.

LAKE, R. 2003. Enhancing Acquisition through Music. In *The Journal of Imagination in Language Learning, Jersey City State College*. 2003, Vol. 7, pp.98 – 107. ISSN 1071-6157

LOEWY, J.V. 1995. The musical stages of speech: A developmental model of pre-verbal sound making. In *Music Therapy*, Vol. 13, No.1, pp. 47-73. ISSN 0734-7367

LOZANOV, G. 1978. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Publishing, 1978. ISBN 978-0677309408

MAESS, B. – KOELSCH, S. - GUNTER, T. - FRIEDERICI, A. 2001. Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study. In *Nature Neuroscience*, Vol. 4, No. 5, pp. 540-545. ISSN 1546-1726

MCDERMOTT, J. – HAUSER, M. D. 2005. The origins of music: Innateness, uniqueness and evolution. In *Music Perception*. 2005, Vol. 23, pp. 29 -59. ISSN 0730-7829

MORA, C. F. 2000. Foreign language acquisition and melody singing. In *ELT Journal*, Vol. 54, No. 2, pp.146-152. ISSN 1477-4526

MURPHEY, T. 1992. *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN 978-0194370554

NUNAN, D. 2001. Teaching grammar in context. In CANDLIN, C.N. - MERCER, N. (eds). 2001. *English language teaching in its context – A Reader*. Routledge Publications, 2001. ISBN 978-0415241229

O'DONNELL, L. 1999. Music and the Brain. In *Music Power* [online] <http://users.characterlink.net/odonnell/report.html> (Accessed 09 October 2010).

SACKS, O. 2009. *Muzykofilia: opowieści o muzyce i mózgu*. Poznań: Zys i S-ka. ISBN 978-83-7506-322-6

THOMPSON, B. M. - ANDREWS, S. R. 2000. A historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart and neuropsychology. In *Integrative Physiological & Behavioral Science*. 2000, Vol. 35, No.3, pp. 174-188. ISSN 1936-3567

YOUNG, D. J. 1992. Language Anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. In *Foreign Language Annals*. 1992, Vol. 25, No. 2, pp. 157-172. ISSN 1944-9720

WILCOX, W. 1995. Music cues from classroom singing for second language acquisition: Prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers. *Doctoral dissertation, University of Kansas: UMI 9544866*.

WHITTAKER, F. 1981. *Singing in ESL with songs for the grammar class*. Honolulu, HI: (ERIC Document Reproduction Service No. ED207336)

Action Songs. Children's Music that Calls for Movement, Participation and Dance. [online] Songs for Teaching. Using Music to Promote Learning. 2002 – 2016. [cited 2017-10-29] Available on: <http://www.songsforteaching.com/movement.htm>.

Résumé

Research in anthropology, linguistics and neurolinguistics point at the connection between language and music as the development of mother tongue is preceded by the stage when children just distinguish the melody of the particular language. Songs are also a good source of various language input and therefore can be used in teaching pronunciation, listening comprehension as well as grammatical structures and lexical units. Various research confirm that verbal information connected with music seem to be more memorable and songs decrease the anxiety felt by learners when learning foreign languages.

Résumé

Antropologické, lingvistické či neurolingvistické výskumy poukazujú na prepojenie jazyka s hudbou, nakoľko samotnému vývinu materinského jazyka u detí predchádza najskôr fáza melodického rozpoznávania jazyka. Piesne sú zároveň zdrojom rôznorodého jazykového inputu, a preto sa môžu využiť či už pri výučbe výslovnosti, počúvania s porozumením ako aj pri učení sa gramatických štruktúr a lexikálnych jednotiek. Viaceré výskumy potvrdzujú, že verbálne informácie prepojené s hudbou sa javia ako viac zapamätateľné a piesne zároveň znižujú úzkosť, ktorú žiaci pociťujú pri učení sa cudzích jazykov.

Author's address:

Kristína Hankerová, Mgr. PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav filologických štúdií

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pracovisko: Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

e-mail: hankerova@fedu.uniba.sk

LEXIKÁLNE ASPEKTY TVORENIA ANGLICKÝCH NEOLOGIZMOV Z POHLADU EKONOMIZÁCIE JAZYKA

BOJO PETER

Kľúčové slová

neologizmus, sémantický posun, minoritný slovotvorný proces, elektronická komunikácia

Keywords

neologism, semantic shift, minor word-formation process, electronic communication

Abstrakt

Prekladaný článok sa venuje problematike tvorby neologizmov v anglickom jazyku so zreteľom na uplatňovanie rôznych foriem ekonomizácie a ekonomickosti ich tvorby. Ťažisko sa kladie na dve oblasti, ktoré odrážajú ekonomickosť jazykového správania lingvistickej komunity pri tvorbe neologizmov. 1. uplatňovanie minoritných slovotvorných procesov, 2. uplatňovanie sémantických posunov – rozširovania, alebo naopak zúženia pôvodného významu slova. Článok rieši problematiku uplatňovania týchto dvoch mechanizmov pri tvorbe neologizmov v oblasti elektronickej komunikácie v kontraste s neologizmami v iných oblastiach jazyka pričom sa snažíme poukázať na rozdielnú mieru používania dvoch ekonomizačných mechanizmov v závislosti od špecifik elektronickej komunikácie.

Abstract

The article deals with the problem of neologisms in English and the tendencies towards language economy when neologisms are created and used in the language. The main focus is laid upon two major lexical phenomena of language economy, namely minor word-formation processes and semantic shifts – broadening and narrowing of meaning. The article explores the application of these lexical phenomena into creating of neologisms in the field of electronic communication in contrast with neologisms in other fields of language. The article attempts to point out a different degree of application of the two lexical processes with the focus on specific features of electronic communication.

Termín neologizmus sa v angličtine po prvý krát objavil v roku 1803. Anglický variant však nebol úplne nový, pretože mu predchádzali varianty tohto slova v iných jazykoch, konkrétne vo francúzštine, taliančine a nemčine. Prvé pokusy o udomácnenie slova v angličtine prišli práve z prekladu francúzskeho slova *néologisme* z roku 1773. Pôvod slova nachádzame v prípone „neo“ – nový a gréckom slove „logos“ – slovo. (www.etymonline.com). V oblasti

literatúry sa termín neologizmus chápal ako analogický k neustálemu vytváraniu a uvádzaniu nových lexikálnych jednotiek do jazyka. Tento jav sa však vo vývoji jazyka vnímal ako negatívny, niekde sa dokonca hovorí o úpadku jazyka následkom čoho sa pojem neologizmus objavoval na lingvistickom či literárno-estetickom poli iba v pejoratívnom význame (Khurshid 2000).

Slovom neologizmus sa označuje inovačný prvok v stavbe jazykových prejavov. Dôležitú úlohu pri tvorbe a uplatňovaní neologizmu zohráva jazyková komunita. Janssen (2003) vyslovil názor, že bez možnosti verifikovania nového slova v stabilnej jazykovej komunite sa pojem redukuje iba na subjektívny pocit „nového“ zatiaľ čo prijatím komunitou používateľov jazyka a získaním stabilného miesta v slovnej zásobe jazyka neologizmus získava objektívny prívlastok „nový“. Pri neologizmoch nejde len o jednotlivé slová, lexikálne jednotky, ale aj o nové významy a o nové spojenia slov, inými slovami, ide o pomenovania ako realizáciu nominatívneho, resp. systémového jazykového znaku (Horecký 1986). Martincová (1983) poukazuje na novosť tvaru na základe vzťahu medzi významom a formou. Za prvý príznak novosti pokladá pomenovanie nového obsahu novou formou, čo opäť implikuje momentálnu potrebu hovoriaceho reagovať na novú skutočnosť novým pomenovaním. Iba zriedka sa stáva, že sa už existujúce koncepty pomenovávajú novými slovami.

Dynamický charakter jazyka môže poukazovať na temporalitu jednej, alebo viacerých vlastností lexémy (napr. jej štylistického príznaku). V súvislosti s temporalitou neologizmu vystáva otázka: Dokedy sa neologizmus považuje za neologizmus? Podľa Ološtiaka, na túto otázku nie je možné nájsť jasnú odpoveď. Je možné napr. slovo e-mail stále považovať za neologizmus v sémantickom poli elektronickej komunikácie? Štandardne áno, jeho temporalita však nie je prísne časovo ohraničená. David Crystal označuje neologizmy ako „príležitostné slová“ (*nonce words*) z toho dôvodu, že mnoho neologizmov vznikne, len málo sa však zachová.

V protiklade so vzťahom ktorý predpokladá novátorstvo obidvoch aspektov neologizmu, teda formy a významu, Newmark definuje neologizmy ako novovzniknuté lexikálne jednotky, alebo existujúce lexikálne jednotky ktoré nadobudli nový význam.

Andy Bodle sa v článku uverejnenom v *The Guardian* zamýšľal nad neologizmami a ich celkovou potrebou pre súčasnú jazykovú situáciu. Článok nazýva výstižne: „Ako sa rodia nové slová“ (*How new words are born*). Tvrdí, že anglicky hovoriaci majú v súčasnosti k dispozícii viac ako milión slov, následne si kladie otázku, prečo a ako anglický lexikón nadobúda viac ako 1000 nových slov ročne. Tento počet slov je zároveň len tá hĺstka preživších, ktoré sa dostanú do tlače a štandardného použitia. Prekvapujúco, podľa výskumu *Global Language Monitor*, ročne vzniká v anglickom jazyku približne 5400 nových slov. Z histórie anglickej literatúry poznáme niekoľko osobností známych tvorbou neologizmov, napr. Shakespeare, či Milton, nevynímajúc Chaucera. V prípade Williama Shakespeara sa diskutuje o tom, či to boli úplne nové slová, alebo si ich „vypožičal“ a modifikoval. Andy Bodle vo svojom článku uvádza 13 v súčasnosti známych mechanizmov na tvorbu neologizmov, ktorými sú: derivácia, spätné tvorenie (*back-formation*), zloženiny, používanie pôvodných slov za iným účelom, konverzia, eponymy, abreviácie, slovné výpožičky, zvukomalba, reduplikácia, príležitostné slová, chyby a slová vzniknuté krížením (*poartmanea*s).

Nové slová vznikajú za účelom pomenovania nových skutočností a odrážajú otvorenosť systému jazyka, ktorá umožňuje neustále pretváranie už existujúcich, alebo tvorbu úplne nových tvarov v závislosti od individuálnych potrieb hovoriaceho.

Predmetom tohto článku je skúmanie anglických neologizmov z perspektívy ekonomizačných tendencií súčasnej angličtiny. Na tvorenie neologizmov nazeráme z dvoch perspektív – 1. tvorenie neologizmov prostredníctvom uplatňovania minoritných slovotvorných procesov, 2. tvorenie neologizmov prostredníctvom pripísania nového významu už existujúcej forme bez zmeny tejto formy.

Minoritné slovotvorné procesy a ich vzťah k neologizmom

Slovotvorné procesy zabezpečujú tvorbu úplne nových, alebo odvodených lexikálnych jednotiek. Podľa Štekauera (2000), tradične sa zohľadňujú tri teórie súvisiace so slovotvorbou: Štrukturalistická teória, Transformalistická hypotéza a lexikalistická hypotéza.

Štrukturalistická teória: je založená na európskom štrukturalizme, ktorého hlavným predstaviteľom je Ferdinand de Saussure. Štrukturalisti považujú slovotvorbu za samostatnú lingvistickú disciplínu. Túto teóriu rozvinul Kastovski (1982), ktorý trvá na relatívnej nezávislosti slovotvorných komponentov, zároveň však pripúšťa systémovú interakciu s ostatnými gramatickými komponentami. Z toho dôvodu, slovotvorba si vyžaduje mulidimenzionálny prístup, ktorý by odzrkadľoval morfológické, fonologické, syntaktické, sémantické i pragmatické aspekty jazyka. Štrukturalisti zdôrazňujú sémantický aspekt.

Transformalistická hypotéza: Je založená na princípoch, ktoré formuloval Lee. Lee zdôrazňoval postupnú transformáciu z kernelových viet na slovné zloženiny, napr. *The course is a snap* (kernelová veta)...*course which is a snap* (vzťažná veta) ...*course a snap* (výraz s post-nominálnym prívlastkom)...*snap course* (slovná zloženina). Táto teória bola vystavená opozícii z dôvodu nedostatku morfológického a sémantického opisu.

Lexikalistická hypotéza: postuluje derivačné, v niektorých prípadoch inflekčné procesy. Podľa lexikalistickej teórie, tieto by sa mali riešiť nezávisle od syntaxe, pretože syntax nemá priamy vplyv na vnútornú morfológickú štruktúru a teda ani na derivačné procesy (Štekauer 2000).

Slovotvorba sa v súčasnosti chápe ako multi-disciplína, ktorá zohľadňuje viaceré lingvistické disciplíny. Nazeráme na ňu ako na sčasti lexikálnu a sémantickú, okrajovo sa dotýkajúcu morfológie. Vzhľadom na existujúce prístupy k slovotvorbe, vytvorili sa dve hlavné skupiny slovotvorných procesov – majoritné a minoritné slovotvorné procesy. Takéto delenie je založené na celkovej miere ich produktivity. Pri tvorbe neologizmov sa využívajú všetky kategórie slovotvorných procesov. V našej práci sa však sústredíme na minoritné procesy a to z toho dôvodu, že skúmame a stanovujeme hypotézy zohľadňujúce ekonomizačný charakter tvorby neologizmov, čoho sú minoritné procesy hlavným nástrojom.

Keď sme v predchádzajúcej časti zdôrazňovali multidisciplinárny charakter, sme toho názoru, že slovotvorné procesy tvoria hraničnú, výskumnú kategóriu medzi lexikológiou a morfológiou. Zatiaľ čo morfológia sa sústreďuje výlučne na štruktúru, lexikológia zahŕňa štruktúru aj význam, s cieľom vytvoriť novú lexikálnu jednotku. Vo všeobecnosti sa za

slovotvorbu považuje každý proces, ktorý spôsobí, že sa z existujúcich lexikálnych jednotiek vytvorí nová lexikálna jednotka. (Lectures on English Lexicology 2010).

Medzi minoritné slovotvorné procesy, ktoré majú výrazný vplyv na tvorbu neologizmov zahŕňame nasledovné slovotvorné procesy:

Clipping

Clipping je charakterizovaný ako krátenie slova. V tomto slovotvornom procese sa zo slova odstraňuje jedno, alebo viac slabík a používa sa nová, skrátená verzia. Slová, ktoré boli skrátené na konci sa nazývajú *apocope* (*doc* – *doctor*, *vet* – *veterinary*), v anglickej terminológii sa im tiež hovorí *final clipping*. Slová, ktoré boli skrátené na začiatku sa nazývajú *aphaeresis* (*phone* – *telephone*), alebo tiež “initial clipping” a slová v ktorých jedna, alebo viac slabík bolo vynechaných v strede sa nazývajú *syncope* (*specs* – *spectacles*). V niektorých prípadoch dochádza ku kombinácii týchto typov, ktorá sa v anglickej terminológii označuje ako **mixed clipping**, alebo **complex clipping**, napr: “*sitcom*” (situational comedy) (www.brighthouseeducation.com)

Vzniknuté slovo môže diachronicky byť výsledkom kombinácie viacerých slovotvorných procesov. Príkladom takého tvorenia je neologizmus „deli“, ktorý bol na prvom stupni vývoja výpožičkou (borrowing) z nemeckého slova *delicatessen* a následne skrátené na súčasnú formu používanú predovšetkým v americkej angličtine medzi mladými ľuďmi (Hosseinzabeh 2014).

Blending

V porovnaní s inými slovotvornými procesmi napr. zloženinami, zatiaľ čo v zloženine sú obidva lexikálne komponenty zastúpené v celosti, v minoritnom slovotvornom procese *blending* je aspoň jeden z lexikálnych komponentov zastúpený iba čiastočne. (Carstairs-McCarthy 2002). *Blending* je teda kombináciu dvoch alebo viacerých slov z ktorých následne vzniká nové slovo, obvyčajte pozostávajúce z prvej časti jedného a poslednej časti druhého slova *spork* (spoon + fork), *bromance* (brother + romance), *Spanglish* (Spanish + English). Okrem už spomínaného, *blending* môže tiež pozostávať z iba z prvých častí originálnych slov, napr. *cyborg* (cybernetic + organism), alebo využíva jedno celé slovo v kombinácii s časťou ďalšieho slova, napr. “*guesstimate*” (guess + estimate), „*talkathone*“ (talk + marathon) (Yousefi 2009 in Wagner 2010). Lančarič opisuje *blending* ako dvojúrovňový proces kde na prvej úrovni sa skráti aspoň jedno z dvoch slov, následne toto sa kombinuje s ďalším slovom, alebo jeho časťou a vzniká zlúčenina (*blend*). Kvetko (2012) predstavil typ *blendingu*, kde aspoň jedno zo slov je skrátené na písmeno, ktoré sa následne kombinuje s ďalším slovom napr. *V-Day* (*Victory Day*). *Blending* ako taký sa chápe ako produktívny minoritný proces, niekedy využívajúci napr. vlastné podstatné mená, napr. dnes už neaktuálny neologizmus “*Brangelina*” využíva vlastné podstatné mená celebrit tvoriacich pár práve v čase vzniku neologizmu Brad Pitt a Angelina Jolie. Lewis Carroll v roku 1882 prvýkrát predstavil pre *blending* termín *portmanteau words* vo svojej knihe *Through the Looking Glass Humpty Dumpty* opísal jeho novo vytvorené slovo nasledovne: “*Well, slithy means lithe and slimy /.../ You see, it’s like a portmanteau*” v jednom slove sú spojené dva významy. (Carroll 1996 in Wagner 2010). *Portmanteau* slová môžeme

teda charakterizovať ako spojenie dvoch alebo viacerých slov s cieľom vytvoriť nové slovo, ktoré by malo význam nejakým spôsobom príbuzný významu slov z ktorých bolo vytvorené. Tu je potrebné poukázať na rozdiel medzi portmanteau a slovnými zloženinami. V prípade slovnej zloženiny, význam novo vzniknutého slova môže byť úplne iný ako významy slov z ktorých bola zloženina vytvorená. Slová *breakfast* and *lunch* sa teda môžu spojiť do slova *brunch*, ktorý si stále zachováva kompozičný význam dvoch jedál. V protiklade s týmto javom, význam slovnej zloženiny *blackbird* je úplne iný ako významy slov *black* a *bird*, z ktorých bola zloženina vytvorená.

Jedným z problémov, ktorým čelíme pri analýze zlúčenín (*blending*), je ich príbuznosť, resp. zameniteľnosť so slovotvorným procesom „*complex / mixed clipping*“. Odpoveďou na túto otázku by mohla byť klasifikácia slovných zlúčenín podľa Algea, ktorý považuje „*clipping*“ za súčasť alebo podkategóriu slovotvorného procesu „*blending*“. Algeo rozdeľuje slovné zlúčeniny do nasledovných podskupín:

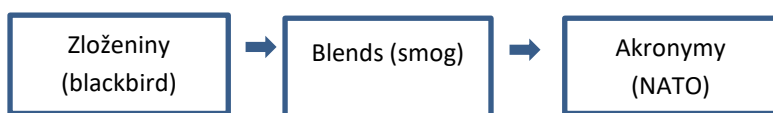
- a) Fonemické prelínanie: slová zdieľajú slabiku, alebo jej časť. Najbežnejším prípadom je proces pri ktorom sa finálna časť prvého slova prelína s počiatočnou druhého slova. Prelínanie môže byť jedna fonéma alebo viac, napr. *Slanguage* (slang + language), *sexpert* (sex + expert), *celebrity* (cell + celebrity – famous criminal), *alcoholiday* (alcohol + holiday)
- b) Clipping s jeho podkategóriami (back clipping, front clipping, middle clipping a complex clipping) v kategórii complex clipping uvádza niekoľko príkladov, napr. *cablegram* (cable + telegram), *org-man* (organization man), *navicert* (navigation certificate) a pod. Algeo pripúšťa, že v niektorých prípadoch je náročné rozlíšiť medzi slovotvornými procesmi „*clipping*“ a „*blending*“. Podľa neho, jedným zo spôsobov ako dané dva slovotvorné procesy rozlíšiť je nazerať na ich fonemickú stránku. Tie slová ktoré si ponechávajú prízvuk zloženiny sú skrátené zloženiny (complex clipping) a slová v ktorých sa aplikuje prízvuk jednoduchých slov sú zlúčeniny (blends). V zlúčeninách s krátením (clipping) teda nedochádza k fonemickému prelínaniu, sú poznačené len vynechaním vybraných častí.
- c) Fonemické prelínanie a clipping: skrátenie slov tak aby zdieľali spoločnú slabiku a ich následné skrátenie, napr. *Californication* californi (a) + fornic (e) (komediálna dráma napísaná Tomom Kapinosom), *suspose* (susp(ect) + sup(pose), glamazon (glam(orous) + amazon) (Algeo 1977 v Hosseinzabeh 2014)

Akronymy

Podľa Blooma, redukcia slova, alebo frázy do akronymu (inicializmu) je pomerne nedávny jazykový fenomén, často opisovaný ako „americký“. Akronym je neologizmus vychádzajúci z krátenia pôvodne dlhšej skupiny slov, pričom výsledné slovo je vo väčšine prípadov podstatné meno, zriedkavejšie sloveso. V tejto kategórii operujeme s dvomi základnými pojmi: akronym a inicializmus. Finegan (2007) poukázal na základný rozdiel – akronymy sa vyslovujú ako jedno slovo, zatiaľ čo inicializmy sa vyslovujú ako začiatkové písmená komponentov pôvodnej skupiny slov, alebo frázy. (napr. akronym *NASA* a inicializmus *DNA*). Niektoré akronymy sa v priebehu ich používania lexikalizujú, sú zastúpené ako heslá v slovníku a nadobudnú právoplatný charakter lexikálneho slova, ktoré

zároveň získava postavenie neologizmu v slovnej zásobe daného jazyka. Príkladom takéhoto slova je napr. austrálsky neologizmus *wowser* so slovenským významom „puritán, suchár.“ Z etymologického hľadiska neologizmus *wowser* vznikol z akronymu „*we only want social evils remedied*“. Presnejšie, je to jedna z možností ako mohlo dané slovo vzniknúť nakoľko presný pôvod nie je ľahké vypátrať. (Burridge 2005).

Vyššie spomínaná príbuznosť a prelínanie medzi jednotlivými minoritnými slovotvornými procesmi sa v klasifikácii lexikálnych javov vyskytuje pomerne často. Carstairs-McCarthy (2002) vidí súvislosť medzi akronymom a slovotvornou zlúčeninou (blending). Akronymy sú podľa neho zlúčeniny ktoré podstúpili navyšší stupeň redukcie, redukciu zastúpených lexikálnych komponentov na jedno písmeno pôvodných slov. Ak vezmeme do úvahy mieru redukcie pôvodných lexikálnych komponentov, táto môže spolu so slovotvornými procesmi byť vyjadrená nasledovne:



Slovotvorné procesy sú teda radené od najnižšieho po najvyšší stupeň redukcie pôvodných lexikálnych komponentov. Takéto delenie však nie je úplne jednoznačné, nemožno povedať, že v prípade akronymov sa všetky pôvodné lexikálne komponenty redukujú na začiatkové písmená. Často sa stretávame s prelínaním medzi kategóriou blending a kategóriou akronym, napr. v slove *sonar* (sound navigation and ranging), kde prostredný lexikálny komponent nie je plne redukovaný, nakoľko obsahuje viac ako len začiatkové písmeno pôvodného lexikálneho komponentu. Podobne chápe problém prelínania akronymov a inicializmov aj Wagner (2010), keď rozlišuje niekoľko typov akronymov a inicializmov:

- Akronymy ktoré obsahujú aj iné ako len začiatkové písmená - *Interpol* – (International Criminal Police Organization), *radar* - radio detection and ranging)
- Útvary vyslovené ako kombinácia akronymu a inicializmu (*CD-ROM*, *JPEG*)
- Rekurzívne inicializmy pri ktorých abreviácia definuje samú seba (*PHP* - PHP hypertext preprocessor)
- Pseudo-inicializmy: pozostávajú zo sekvencie písmen, ktoré skracujú pôvodne dlhšie slová (*IOU* – I owe you, *CU* – See you).
- Akronymy, ktorých posledné skrátené slovo je bezdôvodne ponechané ako súčasť akronymu aj v neskrátenej podobe (*PIN number*)

Spätné tvorenie slov (Back-formation)

Hoci „spätne vytvorené slová“ môžeme nájsť v lingvistike už v 16. storočí, samotný termín „back-formation“ sa po prvý krát objavil v roku 1889 v publikácii New English Dictionary, následne premenovanej na Oxford English Dictionary (Stašková 2013). Bloomfield (1933) vyslovil teóriu, že prvé spätne tvorené slová vznikli zo substantív s príponou „tion“. Anglické slovesá ako *act*, *afflict*, *separate* sú teda príbuzné ich nominálnymi ekvivalentmi *action*, *affliction*, *separation*. Podľa Pannanenovho výskumu z roku 1975, približne 87% spätne tvorených slov sú slovesá (Bloomfield 1933 v Štekauer 2001). Podľa Staškovej, spätne

tvorenie slov (back-formation), nazývané tiež spätná derivácia (back-derivation), zaberá špeciálnu pozíciu medzi ostatnými slovotvornými procesmi z toho dôvodu, že ide o proces, ktorý je derivačného hľadiska protikladom azda najproduktívnejšieho slovotvorného procesu, procesu afixácie. Zatiaľ čo v procese afixácie sa nové prípony pridávajú, naopak, proces spätého tvorenia sa vyznačuje odoberaním častí slov. Bežným prípadom je, že slovo jedného slovného druhu (najčastejšie substantívum) sa zredukuje a vytvorí tak príbuzné slovo iného slovného druhu, najčastejšie sloveso. Napr. najprv bolo známe slovo „*television*“ a následne bola aktivita vysielania televízneho prenosu označená slovesom „*televise*“ Dawud a kol (2011). Viac príkladov odstránenia predpokladanej prípony z už existujúceho slova poskytuje Zapata (2007), konkrétne slová *peddle*, *edit*, *hawk*, *enthuse*, *stoke*, *swindle*, *televise*, *donate*, *sculpt* boli vytvorené z už existujúcich substantív *peddler*, *editor*, *hawker*, *enthusiasm*, *stoker*, *swindler*, *television*, *donation*, *a sculptor*. Zo spomínaného je zrejmá jedna z najbežnejších vlastností spätne tvorených slov, teda, že nové, spätne vytvorené slovo patrí do inej slovotvornej kategórie ako jeho predchodca. Tento jav je zároveň pravým opakom slovotvorného procesu skracovania (shoretning), kde nový, skratený ekvivalent pôvodného slova stále patrí do rovnakej slovotvornej kategórie.

Jednou z kategórií minoritných slovotvorných procesov sú aj grafické skrátené útvary, ktoré sa používajú výlučne v písanej forme a ich hlavnou úlohou je šetriť priestor a čas, napr. (€, \$, £... a pod). Tieto však nie sú relevantné pre náš výskum.

Vplyv sémantických posunov na tvorbu neologizmov

Kempson (1979) vyslovil teóriu, že slová sú priamou referenciou ideí používateľov jazyka. Vo chvíli keď sa význam slova personalizuje v zmysle reflexie zámerov používateľa jazyka, logickej nadväznosti a kontextu, je možné skúmať dynamický charakter jazyka a významu slov v ňom. (Kaburise a Klu 2014). V dôsledku personalizácie a zisťovania aktuálnej potreby pomenovania sa môže rozšíriť, alebo naopak zúžiť pôvodný význam slova. Okrem vyššie uvedených minoritných slovotvorných procesov, neologizmy sa často tvoria prevzatím pôvodnej formy slova a pripísaním tejto forme nový význam, ktorý môže byť buď odvodený od pôvodného významu (camouflage: 1. Maskovanie, zastieranie, 2. Služba mobilných operátorov, ktorá poskytuje postranný hluk na vzbudenie falošnej situácie, napr. zvuk dopravnej zápchy, aby volajúci mohol povedať, že je v dopravnej zápche zatiaľ čo napr. sedí v reštaurácii.) alebo úplne odlišný (troll: 1. Trpaslík, 2. Človek, ktorý neustále posiela do skupiny alebo fóra provokatívne komentáre s cieľom vyvolávať hádku). V takomto prípade hovoríme o sémantickom posune. Jedným zo spôsobov zisťovania a nazerania na sémantické posuny je skúmanie pôvodu slov, ich etymológie – procesu vývoja, kde dané slovo môže okrem významu meniť i štylistickú hodnotu, napr. prechádza procesom pejorácie a degradácie pôvodného významu alebo naopak, ameliorácie, kedy je pôvodný význam slova zmenený tak, aby slovo malo pozitívnejšiu konotáciu. Takéto skúmanie ponúka otázku, či neologické pomenovanie vzniká ako náhly a jednorazový jav, alebo kontinuálny proces. Sme toho názoru, že aj pri tvorbe neologizmov sa pravdepodobne zachováva postupnosť viditeľná v spomínanom etymologickom skúmaní, ktoré vyúsťuje do vzniku tradičných sémantických posunov, teda polysémnych slov. Pri tvorbe neologizmu vychádzame z predpokladu, že ak nie je zmenená

forma slova, iba jeho význam, spravidla dochádza k rozšíreniu, alebo naopak zúženiu pôvodného významu a teda, nevzniká úplne rozdielne slovo, ale iba nový sémantický variant pôvodného slova, ktoré, aj keď v rozličnej miere, stále si však ponecháva väzbu na pôvodný význam slova. Tvorba neologizmu prostredníctvom rozšírenia, alebo naopak zúženia pôvodného významu je teda viac doménou polysémie ako homonýmie.

Typová a tokenová frekvencia výskytu slov

Na začiatku si položíme otázku koľko slov sa nachádza v nasledujúcej vete?

„Mary goes to Edinburgh next week, and she intends going to Washington next month.“

Ak vezmeme do úvahy konkrétny počet slov oddelený medzerami, pomerne ľahko sa dopracujeme k číslu 14. V istom zmysle však táto veta obsahuje menej slov pretože dve zo slov (slová „to“ a „next“) sa opakujú. Ak vnímame skutočnosť týmto spôsobom, tretie slovo je rovnaké ako jedenáste a piate je rovnaké ako trináste takže veta vlastne obsahuje iba 12 slov. Je možné povedať, že tretie a jedenáste slovo sú dva rozdielne tokeny toho istého typu podobne ako piate a trináste slovo. Vzhľadom na vzťah token – typ a na slovo ako také, v komunikácii sa vyskytujú slová v ich tokenovej podobe, v tejto podobe ich však nenájde v slovníku – slovník pracuje s typom, nie s tokenom. Ak sa teda jedno lexikálne slovo (hoci napr. s inflexčnými variáciami) vyskytuje v texte viac krát, každý výskyt hodnotíme ako zvláštny token toho istého typu (reprezentanta slova ktoré sa v texte vyskytuje) (Carstairs-McCarthy 2002). Pre potreby tejto práce, toto kritérium chápeme ako rozdiel medzi typovou a tokenovou frekvenciou, ktorý, okrem ďalších aspektov, bude predmetom výskumu aj v prípade výskytu minoritných slovotvorných procesov. Frekvencia sa súčasne vzťahuje na pojem „produktivita“. Niektorí autori sa zámerne vyhýbajú slovu produktivita, z dôvodu rozmanitosti jej definície. Carstairs and McCarthy ponúkajú niekoľko pohľadov na produktivitu. Jedným z nich je chápanie produktivity vo vzťahu k pravidelnosti tvaru. Ako príklad pravidelnosti tvaru uvádzajú morfológickú príponu „ness“, ktorá sa pri tvorení substantív z prídavných mien uplatňuje vo vyššej miere (je pravidelnejšia, všeobecnejšia) ako napríklad slovotvorná prípona „ity“ s rovnakou funkciou. (napr. *happiness, sensitivity*). Slovotvorná prípona „ness“ sa vyznačuje vysokou mierou produktivity v prípade tvorby abstraktných substantív. Z komunikačného hľadiska je tento fakt overiteľný tak, že ak cudzinec povie slovo „longness“ namiesto správneho ekvivalentu „length“ rodený hovoriaci takmer s určitosťou porozumie komunikovaný odkaz práve z dôvodu, že prípona „ness“ sa často používa v danom kontexte abstraktných substantív.

Tendencia k ekonomizácii jazyka, výskumné predpoklady a hypotézy

Ak hodnotíme mieru ekonomizácie v tvorbe neologizmov, táto môže byť závislá aj od vonkajšieho kontextu, napr. formy komunikácie, či komunikačného okruhu (sémantickej domény). Najmarkantnejšia sa z tohto pohľadu javí elektronická komunikácia o ktorej predpokladáme, že vo svojej strohosti, rýchlosti a nedostatku priestoru sa vyznačuje vyššou mierou ekonomizácie ako iné oblasti jazyka. Ekonomizácia v zmysle skracovania pôvodne dlhších lexikálnych jednotiek v jazyku sa spravidla prejavuje prostredníctvom vybraných minoritných slovotvorných procesov. Chceli by sme vysloviť predpoklad, že tvorba anglických neologizmov v elektronickej komunikácii sa vyznačuje vyššou mierou produktivity

minoritných slovotvorných procesov ako iné oblasti. Naopak, neologizmy tvorené v iných oblastiach sa vyznačujú nižšou produktivitou minoritných slovotvorných procesov a nové slová sa tvoria prostredníctvom vybraných majoritných procesov (namä ako zloženiny alebo derivované lexikálne jednotky).

Podľa Lančariča, jednou z dominantných črt súčasnej angličtiny je tvorenie nových slov prostredníctvom pridelenia nového významu k už existujúcej forme a prvotnému významu slova, teda tvorba novej semémy. Predpokladáme, že takýto spôsob tvorby neologizmu sa vo vyššej miere vyskytuje v iných oblastiach, v elektronickej komunikácii sa však vyskytuje iba v malej miere z toho dôvodu, že pri rozširovaní nedochádza k formálnemu kráteniu a teda k formálnej ekonomizácii neologizmu z dôvodu šetrenia času a priestoru, príznačnej pre elektronickú komunikáciu.

Na základe vyššie uvedených predpokladov formulujeme nasledovné hypotézy:

H1: V elektronickej komunikácii sa tvorba neologizmov vyznačuje vyššou mierou produktivity minoritných slovotvorných procesov ako tvorba neologizmov v iných oblastiach jazyka.

H2: Tvorba neologizmov pomocou rozširovania, alebo zužovania pôvodného významu slova sa vyskytuje vo vyššej miere v neologizmoch z iných oblastí ako v neologizmoch v oblasti elektronickej komunikácie.

Spolu s vyhodnotením a získanými výsledkami formulovaných hypotéz sa v rámci parciálnych zistení zaujímate o typovú a tokenovú frekvenciu (teda o zastúpenie jednotlivých minoritných slovotvorných procesov) v neologizmoch v dvoch skúmaných oblastiach.

Korpus

V rámci pilotného výskumu sme zhromaždili korpus 200 anglických neologizmov, 100 neologizmov z oblasti elektronickej komunikácie a 100 neologizmov z iných oblastí. Výber korpusu bol náhodný a nezámerný. Anglické neologizmy boli získané z rôznych internetových zdrojov pričom kritériom pre identifikáciu slova ako neologizmu boli samotné webové stránky na ktorých bolo dané slovo označené ako neologizmus. Získané neologizmy podrobíme kvantitatívnej analýze a v závislosti od získaných výsledkov vyvodíme zovšeobecnenia pre budúcu prax.

Testovanie hypotéz

H1: Testuje premennú - minoritné slovotvorné procesy v anglických neologizmoch v dvoch skupinách neologizmov: 1. neologizmy v elektronickej komunikácii, 2. neologizmy v ostatných oblastiach. Dôvodom predpokladu pre vyššiu mieru produktivity minoritných slovotvorných procesov v neologizmoch v elektronickej komunikácii je fakt, že práve tento typ komunikácie používa ekonomizačné nástroje na skrátenie prejavu a transfer pokiaľ možno čo najväčšieho množstva informácií v čo najkratšom čase. Sme toho názoru, že práve prítomnosť minoritných slovotvorných procesov je indikátorom ekonomizácie z toho dôvodu, že v každom z týchto procesov dochádza k skracovaniu pôvodne dlhších variantov.

Súborná premenná minoritných slovotvorných procesov pozostáva z nasledovných procesov:

	Typ slovotvorného procesu
1.	Clipping
2.	Acronyms and initialisms
3.	Back-formation
4.	Blending
5.	Reduplication

V prvej časti budú procesy testované ako jedna súborná premenná, ďalej určíme typovú a tokenovú frekvenciu každého procesu individuálne.

Minoritné procesy v elektronickej komunikácii

Heslo	Význam	Výskyt a typ slovotvorného procesu
Google	Internetový vyhľadávač	0
Tweet cred	Človek, ktorý píše dobré komentáre na sociálnej sieti twitter.	0
404	(four-o-four), keď si človek nevie poradiť s nejakou vecou. Neologizmus pochádza z chybového hlásenia 404 or Not Found error message – štandardný odkaz http signalizujúci, že klient nedokáže komunikovať so serverom.	0
crowdsourcing	Označuje situáciu v ktorej sa pracovná úloha, ktorú obyčajne vykonávajú zamestnanci, alebo outsourcing prideli bližšie nešpecifikovanej skupine ľudí ako všeobecná výzva.	0
Spam	Nechcený, alebo hromadný e-mail.	0E
Geobragging	Blending , neustále pridávanie statusu o polohe / pozícii za účelom získania pozornosti.	1
App	Clipping , skrátená forma pre slovo aplikácia	1
Noob	Človek, ktorý je neskúsený v nejakej oblasti, najmä v oblasti informačných technológií, variant slova newbie, má však negatívnejšiu konotáciu	0
Troll	Človek, ktorý neustále posiela do skupiny alebo fóra provokatívne komentáre s cieľom vyvolávať hádku.	0E
Ego surfer	Ten kto prehľadáva internet s cieľom nájsť informácie o sebe samom.	0
Internet	Blending , Internet	1
Blog	Clipping , slovo pochádza z r 1998. Ide o skrátený tvar slova weblog označujúce online denník, alebo miesto kde prispievateľ pravidelne prispieva článkami	1

MMS	Akronym , (<i>Multi Media Messaging Service</i>) funkcia inteligentných telefónov, ktorá umožňuje posielanie multimediálnych správ (najmä fotografií).	1
ROM	Akronym , (<i>Read Only Memory</i>) – skrátenie do formy akronymu z dôvodu ekonomizácie jazyka.	1
URL	Akronym , (<i>Universal Resource Locater</i>) inicializmus, ktorý sa používa v počítačovej terminológii pri surfovaní na internete.	1
Btw	Akronym , <i>By the way, mimochodom</i>	1
2moro	Abreviacia , tomorrow	0
EOM	Akronym , <i>End of message (koniec správy)</i>	1
Radar	Akronym , <i>Radio detecting and ranging - radar</i>	1
Lol	Akronym , (<i>Laughing out loud</i>) akronym ktorý sa používa predovšetkým v elektronickej komunikácii na vyjadrenie dobrej nálady (nahlas sa smejem)	1
TBH	Akronym , (<i>to be honest</i>) inicializmus používaný v písomnej komunikácii na skrátenie frázy „ak mám byť úprimný“	1
DGMW	Akronym , <i>Don't get me wrong, necháp ma zle</i>	1
Emoticon	Blending , spojenie slov „ <i>emotion</i> “ a „ <i>icon</i> “ znak, ktorý nachádzame predovšetkým v elektronickej komunikácii na komunikovanie nálady a výrazu pisateľa správy.	1
Cu	Akronym , (<i>See you</i>), uvidíme sa	1
Netizen	Blending , zlúčenie slov „ <i>net(work)</i> “ a „ <i>citizen</i> “ označuje človeka, ktorý trávi značné množstvo času na surfovaní na internete.	1
Lib	Clipping , (<i>library</i>), knižnica	1
App	Clipping , (<i>approximately</i>), približne	1
Abbr	Clipping , (<i>abbreviation</i>), skratka	1
Wifi	Blending , spojenie slov „ <i>wireless</i> “ a ľubovoľného elementu „ <i>fi</i> “ často mylne interpretovaného ako skrátená forma „ <i>fidelity</i> “ podobne ako skrátená forma „ <i>hifi</i> “ (<i>high fidelity</i>), ktorá vznikla v roku 1950, bezdrôtová sieť	1
QR code	Akronym , Štvorčekový kód čitateľný elektronickými aplikáciami. <i>QR</i> je skrátená forma slov „ <i>quick response</i> “ (rýchla odpoveď)	1
Wedsite	Blending , zlúčenina slov „ <i>wedding</i> “ a „ <i>website</i> “ označujúca internetovú stránku, ktorá vznikla špeciálne za účelom šírenia informácií o nejakej svadbe.	1

Cyberspace	Zloženina slov „cyber“ a „space“ označujúca kybernetický priestor.	0
Broadband	Zloženina slova „broad“ a „band“ označujúca vysokorýchlostné internetové pripojenie.	0
Podcast	Blending , zlúčenina slov „i-pod“ a „broadcast“ označujúca digitálne audio súbory, ktoré používateľ môže stiahnuť a počúvať.	1
ABI - Binary	Akronym , (<i>application binary interference</i>) Špecifikácia pre hardwarovú platformu a operačný systém. Zabezpečuje komunikáciu medzi aplikáciou a operačným systémom. Považuje sa za krok nad API (<i>application program interference</i>). ABI definuje API a k tomu komunikačný jazyk pre matičnú dosku.	1
Ad click	Kombinácia slov „ad“ a „click“ označujúca kliknutie na online reklamu, ktorá používateľa presmeruje na ďalšiu internetovú stránku.	0
Acqhire	Blending , zlúčenina slov „acquire“ a „hire“ označujúca proces v ktorom spoločnosť najíma zamestnancov konkurenčnej spoločnosti.	1
activeX	Technológia vytvorená spoločnosťou Microsoft, ktorá zabezpečuje fungovanie interaktívneho obsahu na internetových stránkach. Ide o bežný názov. Nebol zistený bližší abreviačný význam písmena „X“	0
camouflage	Služba mobilných operátorov, ktorá poskytuje postranný hluk na vzbudenie falošnej situácie, napr. zvuk dopravnej zápchy aby volajúci mohol povedať, že je v dopravnej zápche zatiaľ čo napr sedí v reštaurácii.	0E
caching proxy	Miesto v pamäti počítača, kde sú uložené už prehliadané internetové stránky za účelom ich rýchlejšieho opätovného otvorenia.	0
CBT	Akronym , <i>computer based training</i> , tréning prostredníctvom počítača (online)	1
CBB	Akronym , <i>can't be bothered</i> , neobťažovať sa	1
C shell	Program na komunikáciu s počítačom na vytváranie funkcií. C je skrátená forma slova „command“	0
BMGWL	Akronym , <i>busting My Gut With Laughter</i> , rozosmiať sa	1

Bellhead	Prezývka pre pracovníka v telekomunikáciách	0
BMW	Akronym , <i>B*tch</i> , <i>Moan</i> , <i>Whine</i> , nadávať a bedákať	1
Beta	Predbežná, alebo testovacia úroveň software alebo hardware produktu. Pri práci s Beta verziami sa zisťujú nedostatky pred spustením do „ostrej“ prevádzky.	0
bandwidth	Šírka vlnového pásma	0
Back button	Tlačidlo na povel „jeden krok späť“	0
cupertino	Spolu so slovom „effect“ opisuje stav keď počítač na základe automatickej kontroly pravopisu opravuje to, čo používateľ píše na niečo nesprávne, alebo nezrozumiteľné.	0E
Huh	What (čo)	0
Anat	Blending , spojenie slov „ <i>and that</i> “ neologizmus používaný predovšetkým v konverzácii medzi mladými ľuďmi na rýchlejšie ukončenie vety vo význame.... „ <i>a tak</i> “	1
ANAP	Akronym , (As Ninja As Possible), neologický akronym označujúci túžbu stať sa nindžom	1
Innit	Blending , spojenie slov „ <i>is it not</i> “ – gramatický neologizmus skracujúci dopĺňujúcu otázku. Používa sa predovšetkým v kolokviálnom jazyku a je typický pre ázijskú subkultúru v anglicky hovoriacich krajinách.	1
S’up	Clipping , skrátená forma slov „ <i>what’s up</i> “ používaná v kolokviálnej angličtine ako pozdrav.	1
Yahoo	e-mailový server	0
AAA Server	Akronym , počítačový systém, ktorý poskytuje tri základné komponenty bezpečných finančných transakcií online: autentifikáciu, autorizáciu a účtovnú zložku (accounting)	1
HOPE	Akronym , have only positive expectations, akronym – maj iba pozitívne očakávania.	1
Mishu	Akronym , miss you, blending – chýbaš mi	1
GIF	Akronym , graphic interchange format, akronym	1
Mistweet	Blending , zlúčenina slov Tweet a mistake	1
ITMT	Akronym , in the meantime, akronym, zatiaľ	1
GG	Akronym , good game, akronym, dobrá hra	1
Fav	Clipping , favourites, obľúbený	1

Detweet	Blending , delete a tweet, blending, vymazať komentár na twitteri.	1
FB	Akronym , Facebook	1
Dtweet	Blending , drunk tweet, blending, mylné vyjadrenie na twitteri	1
BION	Akronym , believe it or not, akronym, ver či nie	1
AHFY	Akronym , always here for you, akronym, som tu vždy pre teba	1
Addy	Clipping , address, adresa	1
CAD	Akronym , control+alt+delete, akronym – počítačový príkaz	1
Iframe	Blending, inline frame zariadenie / funkcia, ktorá umožňuje vložiť HTML dokument do ďalšieho HTML dokumentu a zobraziť obsah v tomto dokumente.	1
DBEYR	Akronym, don't Believe Everything You Read, never všetkému, čo čítaš	1
CIO	Akronym , check it out, skontroluj to	1
CHAP	Akronym, challenge-Handshake Authentication Protocol (vyslovené ako jedno slovo – akronym chap). Bezpečný spôsob validovania žiadosti o sieťové pripojenie.	1
Spoopy	Blending, scarce and funny,	1
YOLO	Akronym, you only live once, žiješ iba raz	1
Weathermagedon	Blending, zlúčenina slov weather a armagedon ozančujúca veľmi zlé počasie	0
Tweeple	Blending, zlúčenina slov twitter a people, twitter a ľudia	1
Teawesdropping	Blending, eavesdropping on twitter, odpočúvanie, sledovanie na twitteri	1
Twewbie	Blending, tweeter newbie, nováčik na sociálnej sieti twitter	1
TTYL	Akronym, talk to you later, porozprávame sa neskôr	1
Vlog	Blending, video blog	1
Tweetsult	Blending, zlúčenina slov twitter a insult, urážka na twitteri	1
Tweeps	Blending, zlúčenina slov Twitter a peeps	1
ROFL	Akronym, rolling on the floor laughing	1
Ridic	Clipping, skrátená forma slova ridiculous	1
Twitter	Twitter, názov sociálnej siete	0

Wi-fi	Blending , zlúčenina slov wireless a druhé slovo nie je úplne jasné, jedna z alternatív hovorí, že „fi“ v slove wi-fi označuje „frequency“	1
Y2K	Akronym , Year 2000, 2K – two times K (kilo) – referring to 1000. Podľa predpovede mali o polnoci 1 januára 2000 prestať fungovať všetky elektronické prístroje. Ľudia sa pripravovali na túto udalosť a robili si zásoby jedla. Udalosť sa však nestala.	1
newbie	Clipping , zlúčenina slov „new“ a „boy“. Nováčik v hre, alebo na fóre	1
Spam	Automaticky generovaný e-mail za účelom reklamy (jednorázový)	0
Spim	Blending , zlúčenina slov spam a IM (instant messaging), automaticky generovaný opakujúci sa e-mail za účelom reklamy	1
Ginger	Read head (červená hlava)	0E
Gma	Clipping , skrátená forma slova „Grandma“	1
GTG	Akronym , good to go, je dobré odísť	1
Handle	Používateľské meno	0
HK	Akronym , hugs and kisses - akronym	1
facestalking	Blending , sledovanie niekoho prostredníctvom profilu na facebooku. Prvá časť slova je skrátená forma slova „Facebook“	1
IDEK	Akronym , I don't even know, neviem	1

Minoritné slovotvorné procesy v iných oblastiach

Heslo	Význam	Výskyt a typ slovotvorného procesu
Abdicate	Vzdať sa (nároku, práva, úradu)	0
Amuzing	Blending , spojenie slov „amazing“ a „amusing“ označujúce niečo, čo je perfektné, úžasné	1
ANAC	Akronym , (<i>Automatic Number Announcement Circuit</i>) obvod (funkcia) poskytovateľa telefonických služieb, ktorá umožňuje príjemcovi hovoru vidieť číslo volajúceho. Táto služba je dostupná v závislosti od telefónnej spoločnosti.	1
Aspirin	Názov lieku	0
Balderdash	Horoviť nezmysly	0
Banana republic	Politicky a ekonomicky nestabilný malý štát	0
Band-aid	náplast	0E
Banging	Búchanie, niečo je sexi	0E

Beatnik	Príslušník hnutia beatnikov	0
Beef	Slovo na označenie odporu, alebo nechuti k niečomu	0E
Big mac	Názov hamburgera v sieti McDonald	0
Bonk	Mať sex (hovorovo)	0E
Boom	O zvuku, keď zrazu narastie popularita	0E
Bootylicious	Blending , spojenie slov „ <i>booty</i> “ a „ <i>delicious</i> “ označujúce ženu s dobre vyvinutou postavou a zvodným zadkom. Neologizmus je známy približne od roku 1998 ako hip hop slang.	1
Brangelina	Blending , Spojenie slov Brat Pitt a Angelina Jolie	1
Brit pop	Spojenie slov „ <i>British</i> “ a „ <i>pop</i> “ označujúce napr. kapely 90 rokov ako OASIS, či BLUR	0
Butterfingers	Nemotorný človek, padajú mu z rúk veci, ktoré sa snaží nieť, alebo chytiť	0
Glamping	Blending , spojenie slov glamorous camping	1
Carjacking	Spojenie slov „ <i>car</i> “ a „ <i>hijacking</i> “ označuje ozbrojeného útočníka, ktorý prinúti majiteľa auta aby vystúpil a zmocní sa auta.	0
Circumvent	Vyhnúť sa niečomu	0
Coffee	Káva, človek čo často kašle	0E
Crack	Trhlina, droga	0
crackberry	Blending , spojenie slov „ <i>crack</i> “ a „ <i>blackberry</i> “ a následné vypustenie slova „black“. Význam: označuje človek, ktorý nadmerne využíva telefón „ <i>blackberry</i> “ slovo „ <i>crack</i> “ v tomto prípade označuje drogu, aby sa tak zvýraznilo obsesívne používanie telefónu	1
Detox	Clipping , skrátená forma slova „ <i>detoxication</i> “ označujúca proces detoxikácie organizmu, prípadne kliniku v ktorej sa uskutočňuje detoxikácia.	1
Doormat	Človek z ktorého si iní robia „dobrý deň“ slovo prvý krát použité v tomto význame v diele Charlesa Dickensa Great expectations	0
Esplanade	Vysvetľovanie niečoho keď je človek opitý (pokus o vysvetľovanie)	0
Escalator	Pohyblivé schody	0
Factoid	Pochybná informácia/fakt prezentovaný v tlači bez ďalších podporných dôkazov	0
Fantabulous	Blending , Spojenie prídavných mien „ <i>fantastic</i> “ a „ <i>fabulous</i> “ slovo označujúce niečo skvelé, či úžasné. <i>Fantabulous</i> sa používa ako kolokviálny výraz medzi mladými ľuďmi	1

fashionista	Človek posadnutý módou	0
Feminist	Feministka	0
Filofax	Spojenie slov „file“ a „fax“ označujúci trhaciu knižku / diár do ktorého sa zaznačujú dôležité termíny a informácie.	0
Flabbergasted	Prídavné meno, človek, ktorý je zhrozený nad tým koľko pribral	0
Flatulance	Blending , flat, ambulance - Záchranka ktorá vieze človeka do nemocnice keď ho prejde parný valec (žart)	0
Frappucino	Blending , spojenie slov „frape“ a „capucino“ označujúce ľadovú kávu	1
Freelance	živnostník	0
Frisbee	Okrúhly plastový tanier na hádzanie.	0E
Frisbeetarianism	Viera, že keď človek zomrie, jeho duša vyletí pod strechu a ostane tam zakliesnená	0
Fro-yo	Blending , spojenie slov „frozen“ a „youghurt“ označujúce mrazený jogurt	1
Gargoyle	Ústna voda s príchut'ou olív	0
Granola	Granula	0
Gremlin	Chyba zariadenia spôsobená „škriatkom“	0
Hard-Boiled	Tvrdá povaha	0
Homophobic	Blending , spojenie slov „homosexual“ a „phobia“ označujúce človeka ktorý sa obáva, alebo má averziu z homosexuálov.	1
Hoover	Obchodná značka, činnosť – vysávať	0E
charlie	Clipping ,	1E
chillax	Blending , spojenie slov Chill out a relax (obidve slová v sk. význame oddychovať)	1
Chortle	Blending , spojenie slov Chuckle a snort	1
Chuddy	Bledning , spojenie slov Chewing-gum, clipping	1
i-Pod	Clipping , Mp3 prehrávač od spoločnosti Apple. Počiatkový clipping vo forme „i“ označovalo pri jeho vzniku v roku 1998 „internet“ Odvtedy je písmeno „i“ symbolom spojenia medzi internetom a jednoduchosťou Macintosh. Idea clippingu „i“ sa rozvinula a Steve Jobs ju v prednáške prezentoval ako „i“ ktoré znamená „internet, individual, instruct, inform, inspire“	1
Kankles	Blending , spojenie slov „calves“ a „ankles“ slúži na pomenovanie tučných členkov a lýtok, ktoré do seba splynú.	1

Kleenex	Blending , Obchodná značka, z ang clean a Kotex	1
Laundromat	Blending , spojenie slov Laundry, automatic	1
Liposuction	Spojenie slov „ <i>lipos</i> “ (grécke slovo pre tuk) a „ <i>suction</i> “ (sanie). Neologizmus je známy od roku 1983	0
Lymph	Ten kto má hlučnú chôdzu	0
Manny	Blending , spojenie slov „ <i>man</i> “ a „ <i>nanny</i> “ označuje mužského opatrovateľa detí. Neologizmus vznikol z dôvodu potreby pomenovať tento novovzniknutý fenomén keďže donedávna táto úloha pripadala takmer výlučne ženám.	1
Meme	Blending , spojenie slov Modeled on gene	1
metrosexual	Blending , spojenie slov metro (skrátene metropolitán) a sexual	1
Mic	Clipping , skrátaná forma slova „ <i>microphone</i> “	1
Mini	Clipping , skrátaná forma slova „ <i>mini cooper</i> “ označujúceho značku automobilu.	1
Mitthead	Niektor kto neustále mení svoje politické zmýšľanie / orientáciu tak aby sledoval svoje ciele alebo ulahodil publiku	0
Mockbuster	Blending , spojenie slov „ <i>mock</i> “ a „ <i>blockbuster</i> “ označujúce nízorozpočtový film, ktorý je názvom a / alebo zápletkou podobný naozajstnému súčasnému trháku.	1
Mohawk	Blending , spojenie slov „ <i>mohican</i> “ a „ <i>hairstyle</i> “ označujúce človeka s účesom pri ktorom je vyholená takmer celá hlava okrem pásika pozdĺž hlavy od čela ku krku.	1
Moobs	Blending , spojenie slov „ <i>man</i> “ a „ <i>boobs</i> “ označujúce mužov, ktorí majú v dôsledku obezity prsia podobné ženám.	1
Moon-basing	Keď niekto navrhuje vehementne navrhuje stratégiu, ktorá vážne spochybňuje jeho zvoliteľnosť.	0
Moto	Clipping , skrátaná forma slova „ <i>motivation</i> “ určujúca energiu na dosiahnutie nejakého cieľa.	1
MRSA	Akronym (inicializmus), (<i>Methicillin Resistant Staph Aureus</i>) – skrátaná forma názvu choroby meticilin rezistentný zlatý stafylokok z dôvodu jej častejšieho výskytu.	1
Muffin top	Keď prečnieva brucho cez nízky pás nohavíc. Používané najmä u žien.	0E
Negligent	Clipping : Nedbanlivý človek, človek ktorý sa o seba nestará. Z lat negligentem (ten kto sa nestará)	1

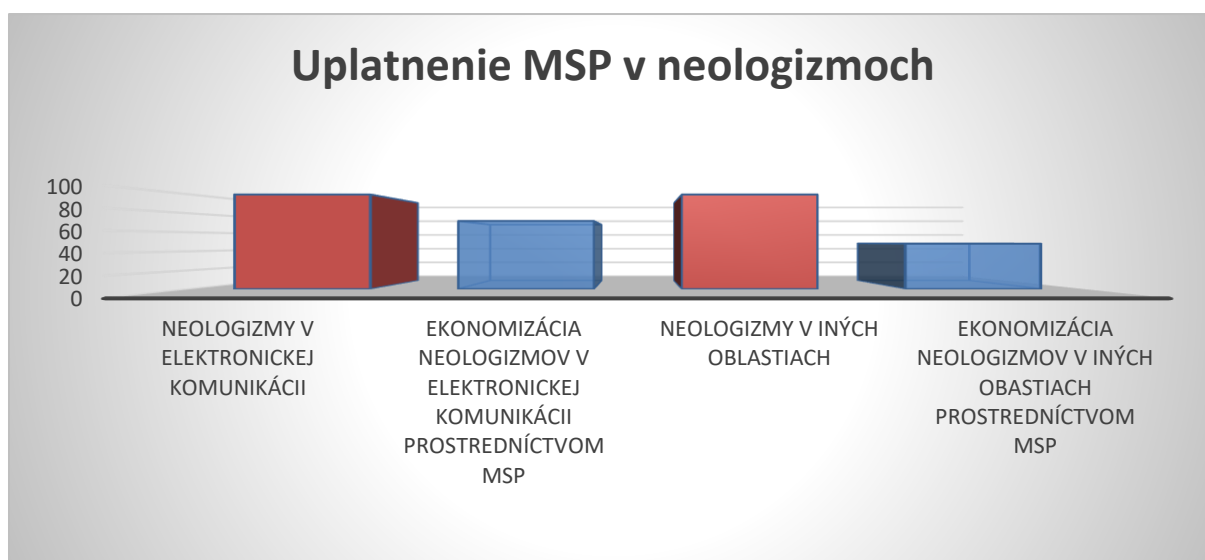
Oxbridge	Blending , spojenie slov Oxford a Cambridge	1
Oyster	Človek, ktorý konverzuje o jidiši	0E
PC	Akronym , (<i>political corectness</i>), inicializmus používaný na označenie takého správania a prejavu, ktorý neuráža a nepoškodzuje žiadnu kultúru, rasu a zachováva rodovú rovnosť.	1
Pedestrian	chodec	0
Pob	Blending , spojenie slov „posh“ a „bob“ takto médiá pomenovali nový účes Viktórie Backham. Id o kombináciu „bob haristyle“ účesu pri ktorom sú vlasy rovnomerne ostrihané na odivoch stranách hlavy. Štýl „pob“ predstavený Viktoriou Backham bol však asymetrický.	1
Pokemon	Blending , pocket monster	1
Pruno	Blending , spojenie slov „ <i>prune</i> “ a kolokviálneho výrazu „ <i>wino</i> “ označujúce alkoholický nápoj vyrábaný väzňami. Nápoj sa vyrábal kvasením sušených sliviek, alebo hrozienok s cukrom. Tento názov nápoja bol prvý krát použitý v roku 2006	1
Psycho-killer	Blending , spojenie slov „ <i>psycho(tic)</i> “ a „ <i>killer</i> “ označujúce psychopatického vraha	1
acne	Akné	0
Rectitude	Clipping , skrátenie latinského slova <i>rectitudinem</i>	1
Republican	Príslušník, sympatizant so stranou republikánov.	0
Retronym	Blending , spojenie slov „ <i>retro</i> “ a „ <i>onym</i> “ označuje modernejšiu verziu niečoho čo už dávno existuje, napr. gitara a jej modifikácia elektrická gitara je retronym.	1
Santorum		0E
Sexercise	Blending , spojenie slov „ <i>sexual</i> “ a „ <i>exercise</i> “ na označenie sexuálnej aktivity.	1
Shopaholic	Blending , spojenie slov „ <i>shopping</i> “ a „ <i>alcoholic</i> “ označujúce človeka ktorý má obsesiu v nakupovaní.	1
SIM card	Akronym , (<i>subscriber identification module</i>) plastová karta vo vnútri telefónu, ktorá slúži ako úložisko dát používateľa. Slovo je zaradené medzi akronymy nakoľko akronymická je jeho prvá časť. Táto vstupuje do kombinácie s neskráteným slovom „ <i>card</i> “ ktoré nepodlieha žiadnemu minoritnému slovotvornému procesu.	1
Sitcom	Bleding , spojenie slov „ <i>situation</i> “ a „ <i>comedy</i> “ označujúce krátke situačné komediálne seriály.	1
Staycation	Blending , spojenie slov <i>stay at home and vacation</i>	1

Stitch ‘n’ bitch	Abreviácia , stretnutie ľudí pri ktorom štrikujú /háčkujú a zároveň klebetia a ohovárajú.	0
Tebowing	Kľaknúť si na kolená a modliť sa na verejnosti aj keď okolostojáci robia niečo úplne iné.	0
Testicle	Clipping , skrátenie latinského slova – testiculus	1
Tipex	Bielitko, korektor	0
Travellator	Blending , spojenie slov „travel“ a „escalator“ označujúce pohyblivý pás (chodník) na letiskách.	1
Treggings	Blending , spojenie slov „trousers“ a „leggings“ označujúce úzke nohavice, ktoré nosia predovšetkým ženy.	1
Trekki	Clipping , skrátená forma slova „trek“ a prípony „i“ označujúce fanúšika filmu Star Trek	1
Vajayjay	Slangový výraz pre vagínu	0
VAT	Akronym (inicializmus) (<i>value added tax</i>) akronym označujúci daň z pridanej hodnoty.	1
Videophille	Compound , niekto kto má záľubu / dosahuje dobré výsledky v spracovávaní videa.	0
WAG	Akronym, inicializmus , (<i>wives and girlfriends</i>) akronym označujúci partnerky športovcov, najmä futbalistov.	1
Wanksta	Blending , spojenie slov „wanker“ a „gangsta“ označujúce človeka ktorý predstiera, že je gangster, správa sa tak, ale v skutočnosti nič zlé (gangsterské) neurobil.	1
Wigger	Blending , spojenie slov „white“ a „nigger“ označujúce osobu bielej rasy, ktorá sa aktívne zúčastňuje na hip hope a iných prvkov afroamerickej kultúry.	1

Výsledky a závery

Testovanie H1 potvrdilo, že neologizmy vytvorené a ekonomizované prostredníctvom minoritných slovotvorných procesov a abreviácií sa vyskytujú vo vyššej miere v elektronickej komunikácii a súvisiacich žánroch, ako v iných druhoch komunikácie. Neologizmy v ktorých sa uplatňujú MSP v elektronickej komunikácii tvoria 72% z celkového množstva skúmaných neologizmov z oblasti elektronickej komunikácie, zatiaľ čo neologizmy z iných oblastí, v ktorých sa uplatňujú minoritné slovotvorné procesy tvoria iba 48% z celkového množstva tejto kategórie neologizmov. Výsledky dokumentuje nasledovná tabuľka a graf.

neologizmy v elektronickej komunikácii	ekonomizácia neologizmov v elektronickej komunikácii prostredníctvom MSP	neologizmy v iných oblastiach	ekonomizácia neologizmov v iných oblastiach prostredníctvom MSP
100	72	100	52



Pravdepodobnosť výskytu minoritného slovotvorného procesu v neologizmoch v elektronickej komunikácii v budúcich skúmaných javoch je $p = 72:28$. Pravdepodobnosť výskytu minoritného slovotvorného procesu v neologizmoch v iných žánroch je $p = 48:52$. Konštatujeme, že H1 sa potvrdila. Produktivita minoritných slovotvorných procesov v tvorení anglických neologizmov v elektronickej komunikácii je vyššia ako produktivita minoritných slovotvorných procesov pri tvorbe neologizmov v iných oblastiach.

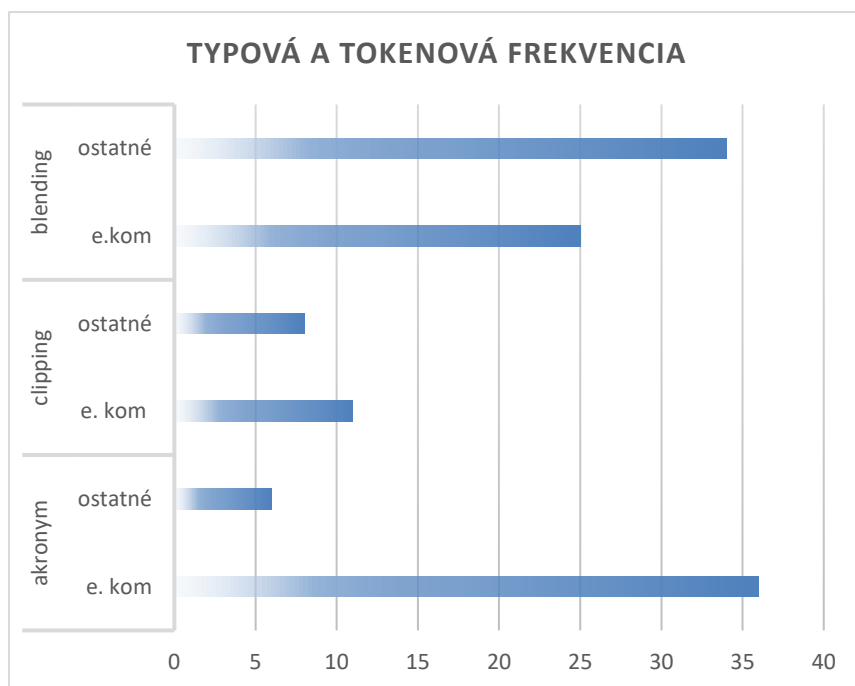
Z výsledkov je zrejmé, že signifikantnosť ekonomizácie jazyka v oblasti elektronickej komunikácie je markantná aj s ohľadom na tvorenie a prijímanie nových slov do lexikónu tejto oblasti. Ako už bolo spomenuté, miera ekonomizácie v elektronickej oblasti môže byť daná nedostatkom času a priestoru a zároveň snahou doručiť maximálne možné množstvo informácií v minimálnom čase a priestore. Tento trend teda sledujeme aj v prípade neologizmov v danej oblasti, z lexikálneho hľadiska sa uplatňujúci prostredníctvom minoritných slovotvorných procesov z ktorých každý (hoci v rozličnej miere) zodpovedá za skracovanie pôvodne dlhších lexikálnych variantov. Zároveň možno sledovať, že miera ekonomizácie vyjadrená prostredníctvom minoritných slovotvorných procesov v neologizmoch v iných oblastiach je nižšia, čo v súlade so stanovenou hypotézou, môže súvisieť s celkovo menšou snahou o ekonomizáciu ako je tomu v oblasti elektronickej komunikácie. Otázkou stále zostáva spôsob tvorenia nových slov vo svojej podstate. Minoritné slovotvorné procesy (skracovanie pôvodne dlhších variant) je iba jeden zo spôsobov tvorenia. Ako uvádzame vyššie, ďalšie, pomerne produktívne lexikálne procesy sú tie, ktoré označujeme ako majoritné, predovšetkým slovné

zloženiny a proces afixácie (pridávania predpôň a prípon) k už existujúcim slovám (napr. neologizmus „*republican*“ ktorý vznikol procesom afixácie pridaním prípony „*an*“ ku koreňovej morféme „*republic*“. Aj keď sa slovo podľa internetových zdrojov považuje za neologizmus, jeho vznik sa datuje do roku 1712, kedy sa spájal s významom „*patriaci*, sympatizujúci s republikou. Neskôr označoval príslušníka politickej strany.

Typová a tokenová frekvencia jednotlivých minoritných slovotvorných procesov

Typovú a tokenovú frekvenciu jednotlivých procesov znázorňuje nasledovná tabuľka a graf.

typ	akronym		clipping		blending	
	<i>e. kom</i>	<i>ostatné</i>	<i>e. kom</i>	<i>ostatné</i>	<i>e.kom</i>	<i>ostatné</i>
token	36	6	11	8	25	34



Vzhľadom na typ minoritného slovotvorného procesu pozorujeme, že v zastúpenej vzorke neologizmov sa vyskytujú tri typy, konkrétne akronym, clipping a blending. Ich tokenové zastúpenie sa líši vrámci každej z výskumných kategórií, ale i medzi nimi. Oblasť elektronickej komunikácie sa vyskytuje najvyšším počtom akronymov, čo len odzrkadľuje predchádzajúce tvrdenia o ekonomickosti prejavu a nedostatku času a priestoru. Na druhej strane, kategória akronymov je zastúpená iba v malej miere v neologizmoch z ostatných oblastí, ktoré naopak nevyžadujú takú úsporu času a priestoru. V protiklade s kategóriou akronymov, v neologizmoch z iných oblastí má najväčšie zastúpenie kategória slovotvorných zlúčenín (blending), čo môže poukazovať na fakt, že neologizmy majú tendenciu vznikať z už používaných jazykových jednotiek a nevznikajú ako úplne nové slová. Kategória skrátených

slov (clipping) sa vyznačuje pomerne rovnomernou tokenovou frekvenciou v obidvoch skúmaných oblastiach neologizmov.

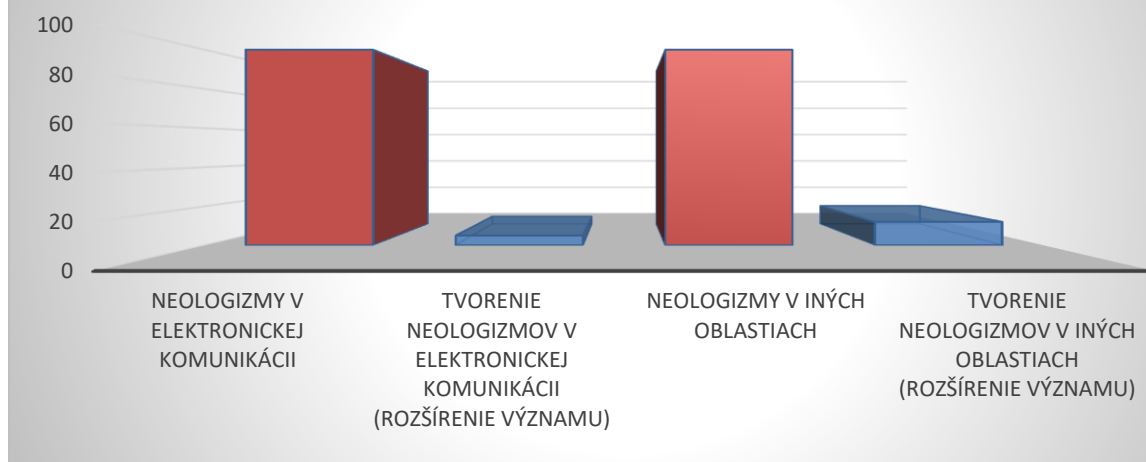
Neologizmy z lexikálneho a etymologického hľadiska iba veľmi zriedka vznikajú ako úplne nové slová bez „predkov“. Zväčša ide o nejakým spôsobom odvodené slová, ktorých pôvod je možné historicky sledovať v iných slovách, napr. anglický neologizmus *granola* vzniklo ako modifikovaná výpožička z talianskeho „*grano*“ (zrno). Až do roku 1967 sa toto slovo považovalo za amerikanizmus. Podobne je tomu napríklad v slove „*pedestrian*“ chodec, kde je z etymologického hľadiska možné sledovať niekoľko odvodených variantov. Prvý z nich pochádza z roku 1716 (lat. slovo *pedester*) označovalo nudný text (doslovne – bez chuti). Neskôr slovo „*pedester*“ pomenovávalo človek ktorých chodí pešo v kontraste so slovom „*equester*“ – ten kto jazdí na koni. Je možné predpokladať, že význam slova „*pedester*“ ako opozita k slovu „*equester*“ bol v čase vzniku neologizmom k pôvodnému významu z roku 1716. Rovnako, súčasný význam slova „*pedestrian*“ – chodec – účastník cestnej premávky bol pravdepodobne v čase svojho vzniku neologizmom k skoršiemu slovu „*pedester*“. Z uvedeného je viditeľný diachronický vzťah medzi jednotlivými variantami, kde neologické pomenovania (najmä v prvom a v druhom prípade) vznikli bez zmeny formy, výlučne pridaním (rozšírením) významu a vytvorením novej semémy. Podobnými prípadmi sme sa zaoberali pri testovaní druhej z vyššie uvedených hypotéz.

H2: Interpretácia zistení a záverov

V oblasti elektronickej komunikácie sa tvorba neologizmov prostredníctvom rozšírenia pôvodného významu / pripísania nového významu existujúcej forme uplatňuje v 5 prípadoch zo 100. V prípade neologizmov z iných oblastí nachádzame jav pripísania nového významu existujúcej forme v 12 prípadoch zo 100. Pravdepodobnosť výskytu tohto spôsobu tvorenia neologizmu je teda 5:95 v prípade elektronickej komunikácie a 12:88 v iných komunikačných žánroch. Získané výsledky interpretuje nasledovná tabuľka a graf.

neologizmy v elektronickej komunikácii	tvorenie neologizmov v elektronickej komunikácii (rozšírenie významu)	neologizmy v iných oblastiach	Tvorenie neologizmov v iných oblastiach (rozšírenie významu)
100	5	100	12

Tvorenie neologizmov rozšírením významu



Z uvedených údajov možno konštatovať, že H2 sa potvrdila. Z pomerov pravdepodobnosti je však rovnako viditeľné, že testovaný spôsob tvorenia neologizmov sa nevyznačuje významnou mierou produktivity. Relevantnosť skúmania pripisovania existujúcej forme sekundárny význam a teda tvorenie polysémneho slova v okamihu vzniku neologizmu pripisujeme faktu, že aj takýto spôsob tvorenia neologizmov považujeme za jeden z významných trendov súčasnej angličtiny. Ako máme možnosť sledovať vo výskumnej vzorke, sa okrem všeobecných podstatných mien (napr. „bonk“ alebo „beef“) spája s tvorením eponymických neologizmov, kde sa neologizmus tvorí z existujúceho vlastného podstatného mena (napr. „Santorum“, či „Hoover“). Sekundárny význam sa lexéme v niektorých prípadoch pripisuje ako výsledok fonemickej zhodnosti. V tomto prípade ide podľa nášho názoru skôr o homonymný, nie polysémny vzťah, nakoľko medzi nový význam nie je sémantickým variantom pôvodného slova, ale významovo úplne odlišné slovo, ktoré spája s pôvodným slovom iba príbuzná homofónna podoba. Príkladom takéhoto tvorenia je slovo „coffee“ ktorého prvotný význam spočíva v názve nápoja. Sekundárny význam však tvorí významovo odlišné slovo, ktoré bolo modifikované do takej miery, že vznikol homonymný tvar. Neologický význam slova „coffee“ pochádza z slova „cougher“ ten kto kašle, kde pôvodná prípona „er“ bola nahradená menej formálnou príponou „ee“ podobne ako v slove „mortgagor“ a jeho alternatíve „mortgagee“. Pridaním prípony „-ee“ k slovu „cough“ teda vznikla nová forma „coughee“ /'kɒf.i/ homonymná k slovu „coffee“. Následne vznikol neologizmus so sekundárnym významom „coffee“ – ten kto kašle.

Resumé

Neologisms constitute a vivid part of each language. Hundreds of new words are constantly created and the survivors become the part of the language lexicon. This article has dealt with neologisms and their position in English with respect to tendencies towards language economy since language economy appears to be one of the dominant features of the present-day English. The theoretical overview gives a framework for the later empirical analysis. Among others, minor word-formation processes are perceived as an overlapping category between creating neologisms and the tendencies towards language economy because many of

the new words are created by these lexical process. One of the aims of the theoretical background was to present and, at least partly, clarify the mismatch between minor word-formation processes, namely between the categories of complex clipping and blending. Where the category was not quite clear, the words have been classified as blends, rather than complex / mixed clippings. The distinction was made between two fields of communication (semantic domains), the field of electronic communication and the second field named „others“ which includes the neologisms of all other randomly chosen fields. The paper tested two hypotheses. The first hypothesis was to prove or reject the fact that neologisms in electronic communication apply minor word-formation processes more frequently than neologisms from other fields. This statement is to reflect the fact that electronic communication is quite heavily marked by the efforts to save both space and time used. Hypothesis 2 tested the importance of semantic shifts, particularly the fact that a number of neologisms arise from assigning a new meaning to the already existing form. According to hypothesis 2, such semantic shifts are more frequently applied to neologisms of other fields than they are applied to neologisms from the field of electronic communication. Both hypotheses were proved. Minor word-formation processes prevail in electronic communication whereas semantic shifts take their dominance in neologisms of other fields. Within the partial results, the type and token frequency of occurrence of minor word-formation processes was tested. As for the type, three main types of minor word-formation processes were identified being acronym, clipping and blending. The token frequency shows that in electronic communication acronyms take prevalence over the other ones, again, declaring the time and space saving efforts. In the neologisms from other fields, the most widely used category was blending. In contrast with electronic communication, neologisms from other fields do not call for the economy of time and space, that is why blending is applied more frequently than acronyms. The token frequency of clipping was almost equal in neologisms from both fields.

Literatúra

BAUER, L.: English Word-formation, Victoria University of Wellington, Cambridge University Press 2002.

BLOOM, D.A.: Acronyms, Abbreviations and Initialisms (REVIEW), BJU International (2000), 86, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA, 2000.

DAWUD, D. and col.: The Paper of Linguistics, Word-formation process, Mualana Malik Ibrahim State Islamic University, Malang 2011.

JANSSEN, M.: Orthographic Neologisms, Selection Criteria and Semi-automatic detection, Instituto de Linguística Teórica e Computacional 2011.

KHURSHID, A.: Neologisms, Nonces and the Word Formation, in Lexicological Phenomena of Lexicographical Relevance, Proceedings of EURALEX 2000.

KVETKO, P.: English Lexicology in Theory and Practice, 2nd E, Univerzita sv Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava 2007.

LANČARIČ, D.: Jazykové skratky, Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentná sémantizácia anglických a francúzskych abreviátúr, Lingos Bratislava, Bratislava 2008.

LANČARIČ, D.: Linguistics for English Language Students, ZF Lingua, Bratislava 2010.

LAPPIN, S.: Review of Kempson's Semantic Theory, The Handbook of Contemporary Semantic Theory, King's College, London 2010.

OLOŠTIAK, M.: O vzťahu medzi lexikológiou a štylistikou v slovenskej lingvistike, Prešovská univerzita, Prešov 2013.

PEPRNÍK, J.: English Lexicology, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2006. PLAG, I.: Word-formation in English, Universitat Siegen, Cambridge University Press, Draft version of September 27, 2002.

STAŠKOVÁ, N.: English Back-formation: Recent Trends in Usage, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň 2013.

ŠTEKAUER P., LIEBER, R.: Handbook of Word-formation, Studies in Natural Language and Linguistic Theory, Vol 64, Springer 2005.

ŠTEKAUER, P.: Rudiments of English Linguistics, Slovacontact Prešov 2000.

TLEUMERATOV, G.: Lectures on Lexicology, Chair of English Philology, NUKUS 2007.

VICENTINI, A.: The Economy Principle in Language, Università de Milano, Milano 2003.

VOGEL, R.: Basics of Lexicology, Masarykova univerzita, Brno 2007.

WAGNER, M.: Word-formation Processes, How New Words develop in English Language, LING 301 Lexical Semantics, 2010.

ZAPATA, A.: Types of Words and Word-formation Processes in English, Inglés IV (B-2007), Universidad de Los Andes 2007.

Internetové zdroje:

www.etymonline.com

<http://www.davidcrystal.com/?id=3028>

<https://www.theguardian.com/profile/andybodle>

<http://jurnalonline.um.ac.id/data/artikel/artikel6239E816CCA22BC115F0BD29D017905A.pdf>

<https://linguistlist.org/issues/16/16-654.html>

<https://books.google.sk/books?id=B7AbAgAAQBAJ&pg=PA51&lpg=PA51&dq=Carstairs-McCarthy,+acronym&source=bl&ots=TNUX3amAAI&sig=nsVpZEkolzzHFfS78GZR-kqeUdk&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjOp5iR58XXAhUCrxoKHUMmCs0Q6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false>
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09751122.2014.11890233?journalCode=reds20>

Kontaktná adresa autora:

PaedDr. Peter Bojo, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav filologických štúdií

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pracovisko: Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

e-mail: bojo@fedu.uniba.sk

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ

ҚОНЫСБАЕВ Қ.Б.- РАСУЛОВ С.М

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Волейбол, командная игра, игрок, партнер, движений, быстрая смена, ситуация, интенсивности, продолжительности, деятельности

Key words

Volleyball, team game, player, partner, movements, quick change, situation, intensity, duration, activity

Abstract

Volleyball is a team game, where each player acts according to the actions of his partner. The game is characterized by a variety of alternations of movements, rapid change of situations, change of the intensity and duration of each player's activity.

АННОТАЦИЯ

Волейбол – командная игра, где каждый игрок действует с учетом действий своего партнера. Для игры характерны разнообразные чередования движений, быстрая смена ситуаций, изменение интенсивности и продолжительности деятельности каждого игрока.

В учебном процессе волейбол используется как важное средство общей физической подготовки учащихся. Программой по волейболу предусматривается приобретение учениками теоретических сведений, овладение основными приемами техники и тактики, приобретение навыков участия в игре и в организации самостоятельных занятий.

Широкое применение волейбола в физическом воспитании объясняется несколькими причинами:

- доступностью игры для различного возраста;
- возможностью использования его для всестороннего физического

развития и укрепления здоровья, воспитания моральных и волевых качеств и, в тоже время, использование его как полезного и эмоционального вида активного отдыха при организации досуга молодежи;

- простотой правил игры;
- высокой зрелищностью;
- простотой инвентаря, оборудования и площадки для игры.

Волейбол – командная игра, где каждый игрок действует с учетом действий своего партнера. Для игры характерны разнообразные чередования движений, быстрая смена ситуаций, изменение интенсивности и продолжительности деятельности каждого игрока[1.58с.].

Условия игровой деятельности приучают занимающихся:

- ✓ подчинять свои действия интересам коллектива в достижении общей цели;
- ✓ действовать с максимальным напряжением своих сил и возможностей;
- ✓ преодолевать трудности в ходе спортивной борьбы;
- ✓ постоянно следить за ходом игры, мгновенно оценивать изменившуюся обстановку и принимать правильное решение.

Эти особенности способствуют воспитанию у учащихся чувства коллективизма, настойчивости, решительности, целеустремленности, внимания и быстроты мышления, способности управлять своими эмоциями, совершенствованию основных физических качеств.

Волейбол широко используется в физическом воспитании учащихся. Быстрая смена игровых ситуаций и выполнение приемов игры, способствуют развитию быстроты, ловкости, выносливости, силы. Волейбол развивает у детей настойчивость, смелость, решительность, инициативу, сообразительность и мышление. Учит детей подчинять личное интересам коллектива, способствует укреплению чувства товарищества и дружбы.

Школьная программа по физическому воспитанию предопределяет техническую и тактическую подготовку учащихся. Техническая подготовка является необходимой базой для успешного решения тактических задач. Поэтому перед изучением технического приема объясняют его тактическое применение. Изучение приемам игры проводят в основной части урока. Во время обучения технике и тактике игры применяют метод изучения по-частям и в целом. Существенное значение в технической подготовке имеют подготовительные упражнения. Однако задерживаться на подготовительных и подводящих упражнениях не целесообразно. Следует переходить к изучению приема в целом. Упражнения по обучению подбирают с таким расчетом, чтобы их сложность постепенно увеличивалась.

Для совершенствования уже освоенных приемов используются упражнения в форме эстафет, подвижные и учебные игры, которые должны включать в себя изученный материал по технике и тактике. Для лучшего усвоения материала на каждом уроке повторяют ранее изученные приемы до тех пор, пока они не будут прочно закреплены. Длительное выполнение одних и тех же приемов в однообразно построенных упражнениях утомляет учащихся. Чтобы поддержать высокую эмоциональную обстановку на уроке, изменяют условия выполнения упражнений, пользуются комплексными упражнениями, применяют соревновательный метод. Демонстрация упражнения обязательно сопровождается образным объяснением. Иногда хорошее

объяснение и удачное сравнение вполне могут заменить показ. Для этого используются наглядные пособия, фильмы и т.д.

При появлении ошибок в технике и тактике нужно выявить их причину. Ошибки бывают основные и второстепенные. Основные ошибки приводят к полному изменению структуры движения, второстепенные – влияют на отдельные части. Часто с ликвидацией основных ошибок исчезают второстепенные. Следует помнить, что исправить движение заученное неправильно, намного труднее, чем обучить упражнению заново. Именно поэтому учитель с самого начала обучения должен внимательно относиться к возникновению ошибок и как можно быстрее их исправлять[2.69с.].

Методика исправления ошибок: повторный показ и рассказ, использование серии подготовительных и подводящих упражнений, выполнение упражнения в упрощенных условиях, контрастный показ (правильно – неправильно), использование наглядных пособий. Широко используется взаимное обучение учащихся, прикрепляя к сильному слабого ученика. Опрашивать детей целесообразно в начале урока или перед выполнением упражнения. Для закрепления и совершенствования изученных приемов, а также с целью проверки программного материала после обучения отдельным элементам, проводят соревнования на лучшее выполнение. За правильность выполнения приема ставят оценку. В дальнейшем учитывается скорость выполнения.

К судейству соревнований привлекают учащихся. Это дает возможность анализировать технику выполнения и способствует быстрейшему овладению необходимыми навыками. Особое значение придают планированию учебного материала и подбору средств для обучения. Распределение времени по четвертям и определение задач обучения зависит от подготовленности учащихся, материальной базы школы, климатических условий.

Учебная программа по волейболу в течение учебного года осуществляется преимущественно в первой четверти, количество уроков распределяется примерно поровну. Уроки планируются подряд, так как больше эффективности. В отдельных случаях возможно изучение волейбола в третьей четверти, когда уроки сдвоены для лыжной подготовки, и по каким-то причинам не могут проводиться на улице. Следует практиковать самостоятельные занятия учащихся и домашние задания.

Программа

5 класс – стойки, перемещения, верхняя передача, подготовительные игры к волейболу;

6 класс – элементы 5 класса, обучение передаче мяча двумя руками снизу;

7 класс – элементы 5-6 класса, обучение нижней прямой подаче;

8 класс – верхняя передача во встречном движении, многократно над собой, отбивание кулаком у сетки, нижняя прямая подача, прием подачи, игра в три касания;

9 класс – верхняя передача во встречном движении через сетку, передача в прыжке, прием мяча отскочившего от сетки, многократные передачи снизу, подача на точность.

Тактические действия: нападение со второй линии через игрока передней линии, защита углом вперед;

10 класс – прием подачи, доводка в зону 2, прием мяча снизу с последующим перекатом на бедро, на спину, подача верхняя прямая, прямой нападающий удар, одиночный блок, учебная игра с заданиями;

11 класс – прием подачи, доводка в з.2, 3, нападение из з.3, страховка у сетки, групповой блок; двухсторонняя игра; совершенствование приемов, изученных в 5-10 классах.

Уроки по волейболу подчинены общим методическим требованиям для уроков физической культуры. Урок состоит из трех частей. Упражнения в подготовительной части урока должны способствовать подготовке организма для работы в основной части. В урок нужно включать подвижные игры[3.37с.].

Рост массовости занятий волейболом, повышение требований к волейболистам высших разрядов и подготовка спортивных резервов при возрастающей конкуренции со стороны зарубежных команд значительно усложняют функции управления. В этих условиях важнейшее значение приобретает использование принципов системного подхода, внедрение которого характерно для спорта на современном этапе. Под системой понимают совокупность взаимосвязанных элементов, образующих целостное единство и ориентированных на достижение определенной цели. С этих позиций подготовка волейболистов будет успешной только в том случае, если ее рассматривать как единую систему, составные части которой согласованы между собой и направлены на успешное решение основных задач.

Понятие "подготовка волейболистов" включает в себя всю совокупность мероприятий по обеспечению достижения волейболистами высших спортивных результатов, с одной стороны, и массового охвата систематическими занятиями как можно большего числа занимающихся - с другой. Нельзя отождествлять это понятие с тренировкой, которая входит составной частью в подготовку наряду с другими.

При построении системы многолетней подготовки волейболистов важно четко определить ее составные части (подсистемы), установить связи и взаимоотношения между ними. Можно выделить три подсистемы подготовки волейболистов: подготовку волейболистов высших разрядов, подготовку спортивных резервов и подготовку в массовых формах физкультурно-спортивной работы. Подсистема подготовки волейболистов высших разрядов - высший уровень достижений волейболистов, формирующий модельные характеристики и комплекс контрольных нормативов, эффективные средства и методы, объем и интенсивность тренировочных и соревновательных нагрузок, агитацию и пропаганду волейбола[4.17с.].

Эффективность урока во многом зависит от организации учащихся при выполнении задания. Важную роль здесь играет использование инвентаря и оборудования. Необходимо иметь на уроке набивные мячи, мячи на амортизаторах, держатели мячей, подвесные мячи, подставки для блока, дополнительные сетки. В упражнении должны участвовать все учащиеся в равной мере. Фронтальный метод надо использовать в сочетании с групповым.

РЕЗЮМЕ

Волейбол широко используется в физическом воспитании учащихся. Быстрая смена игровых ситуаций и выполнение приемов игры, способствуют развитию быстроты, ловкости, выносливости, силы. Волейбол развивает у детей настойчивость, смелость, решительность, инициативу, сообразительность и мышление. Учит детей подчинять личное интересам коллектива, способствует укреплению чувства товарищества и дружбы.

Школьная программа по физическому воспитанию предопределяет техническую и тактическую подготовку учащихся. Техническая подготовка является необходимой базой для успешного решения тактических задач. Поэтому перед изучением технического приема объясняют его тактическое применение. Изучение приемам игры проводят в основной части урока.

Resumé

Volleyball is widely used in the physical education of students. Quick change of game situations and the execution of game techniques contribute to the development of speed, agility, endurance, and strength. Volleyball develops child's perseverance, courage, determination, initiative, intelligence and thinking. It teaches children to subordinate personal interests to the team, it contributes to strengthening the feeling of comradeship and friendship. The school programmes or curriculum related to physical education predetermines the technical and tactical preparation of students. Technical training is a necessary base for successful tactical tasks. Therefore, before studying the technique, teachers should explain its tactical application. The study of the methods of the game is carried out in the main part of the lesson.

Resumé

Volejbal je športová hra široko využívaná v telesnej výchove študentov. Rýchla zmena herných situácií a vykonávanie herných technik prispievajú k rozvoju rýchlosti, agility, vytrvalosti a sily. Volejbal vyvíja a stimuluje vytrvalosť dieťaťa, jeho odvahu, odhodlanie, iniciatívu, inteligenciu a myslenie. Učí deti podriaďiť osobné záujmy tímu, prispieva k posilneniu pocitu spolupatričnosti a priateľstva.

Školské programy alebo učebné osnovy týkajúce sa telesnej výchovy predpisujú technickú a taktickú prípravu študentov. Technická príprava je nevyhnutnou základňou pre úspešné taktické úlohy. Preto pred preštudovaním techniky by učitelia mali vysvetliť jej taktickú aplikáciu. Štúdium metód hry sa uskutočňuje v hlavnej časti lekcie.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ашмарин Б.А. «Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании» - М., Физкультура и спорт, 1978.

Ашмарин Б.А., Завьялов Л.К., Курамшин Ю.Ф. «Педагогика физ культ» Спб, ЛГОУ,1999,

Волейбол (Под ред. А.В.Беляева, М.В.Савина – М.: СпортАкадем, 2002.

Волейбол: Сб. статей /Сост.: Ю.Н.Клещев – М.: Физкультура и спорт. 1983.

Authors' address:

Қонысбаев Қ.Б.Расулов С.М,

Ст преподаватели, магистр Аркалыкский педагогический институт им Ы.Алтынсарина,
Казахстан

Аркалыкский педагогический институт им Ы.Алтынсарина,

Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан

e-mail: roza.zhandildina@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РУКОВОДСТВУ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫМИ ИГРАМИ

ЖАНДИЛДИНА Р.Е.
САТТАР.Т.Т

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

сюжетная игра, способности, развлечение, отдых, обучения, творчество, моделирование человеческих отношения

Keywords

story game, abilities, entertainment, recreation, learning, creativity, modelling human relations

Abstract

Gradually becoming more complicated tasks of game activities will allow children to grow and go forward and improve independently, developing their creative abilities, and the game, taken as entertainment and relax, is able to change into learning, creativity, modelling human relations and their manifestations in various spheres of life.

АННОТАЦИЯ

Постепенно усложняющиеся задачи игровой деятельности позволяют ребёнку идти вперёд и совершенствоваться самостоятельно, развивая свои творческие способности, а игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, творчество, моделирование человеческих отношений, их проявлений в различных сферах жизни.

«Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» писал В.А.Сухомлинский.

Современная система дошкольного образования находится в состоянии обновления и развития. Новый Государственный стандарт подчёркивает, что основу образовательной деятельности в дошкольной организации определяет не деятельность педагога, регламентируемая базисным учебным планом, а ребёнок как субъект педагогического процесса. Постепенно усложняющиеся задачи игровой деятельности позволяют ребёнку идти вперёд и совершенствоваться самостоятельно, развивая свои творческие способности, а игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, творчество, моделирование человеческих отношений, их проявлений в различных сферах жизни[1.15с.].

Свободная сюжетная игра — самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений — всего того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Для воспитателя ориентиром развития сюжетно-ролевой игры на протяжении детства являются выделенные Д.Б.Элькониним четыре ее уровня.

Первый уровень. Центральным содержанием игры являются преимущественно предметные действия. Фактически роли в игре есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из характера производимых ребенком действий. Как правило, нет предварительного планирования игры: дети не называют ролей, а обозначают их только после совершения игрового действия. Действия однообразны и обнаруживают тенденцию к многократному повторению, их логика легко нарушается. Сложная последовательность действий, составляющих ролевое поведение, ребенком в игре не воспроизводится.

Второй уровень. Основным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. В игре воспроизводится достаточно сложная цепочка действий. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется диапазон видов игровых действий. Возможности замещения ограничены. Игровое переименование предметов нестойкое, новое значение предметов-заместителей быстро теряется. Дети называют роли, однако принятие ребенком той или иной роли решающим образом определяет выбор игрового предмета и само игровое действие.

Третий уровень. Основным содержанием игры является выполнение ребенком роли и связанных с нею действий. Возникает предварительное планирование игровой деятельности, контроль за выполнением ролей и его коррекция. Роли ясные, четкие, определяются детьми до начала игры и обуславливают логику и характер действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Эти действия становятся разнообразными, обобщенными, часто выполняются только в речевом плане (называются). Возникает специфическая ролевая речь, отражающая отношения между персонажами; расширяются возможности замещения: новое игровое значение предмета достаточно устойчиво, но лишь тогда, когда предмет-заместитель не имеет четко фиксированной предметной функции, т.е. в случаях неформальных предметов-заместителей. Правило в явной, открытой форме не представлено, но фактически регулирует выполнение ролей и актуализируется при нарушении логики игровых действий.

Четвертый уровень. Центральным содержанием игры является выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Осуществляется предварительное планирование: формулируется замысел игры, распределяются роли и игровые предметы, иногда определяются правила игры. Роли ясные и четкие, их выполнение регулируется правилом. Речь выразительна, развернута и носит явно ролевой характер. Дети обнаруживают способность к устойчивому сохранению новых

игровых значений, даже когда в качестве заместителей используются предметы, имеющие четко фиксированную функцию[2.28с.].

Содержание развивается от игр, где основным является отражение реальных действий взрослых, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношениям.

Игра в детском саду должна организовываться:

Во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнёр и одновременно как носитель специфического «языка» игры. Естественное эмоциональное поведение воспитателя, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринуждённость, удовольствие ребёнка от игры, способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми способами.

Во-вторых, на всех возрастных этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объединяются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в известной мере независимый от взрослых мир детства. Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Предметная обстановка для сюжетной игры детей должна быть более гибкой, чем ранее, и организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой. Для своевременного формирования сюжетно-ролевой игры наиболее успешным является использование метода комплексного руководства.

I. Комплексный метод руководства игрой включает взаимосвязанные компоненты: ознакомление с окружающим в активной деятельности детей; обучающие игры; организацию предметно-развивающей среды; общение взрослого с детьми в процессе игры.

II. Обогащение детей знаниями, впечатлениями. Формирование представлений: наблюдения; экскурсии (первичная, повторная, завершающая); встречи с людьми творческих профессий; чтение художественной литературы; рассказ воспитателя; беседа-рассказ; составление детьми рассказов на определённые темы; индивидуальные беседы с детьми; инсценировки литературных произведений (по литературному сюжету, с изменением начала или конца произведения); игра-фантазия; этическая беседа.

III. Методы, способствующие становлению и развитию творческой деятельности: предложение; напоминание; совет; подбор игрового материала; беседа-разговор по поводу замысла игры; поручения; вопросы; разъяснения; использование иллюстрированного материала; изготовление элементов костюма; совместное выполнение с детьми; участие воспитателя в игре (игра с одним ребёнком, выполнение ведущей или второстепенной роли).

IV. Обучение конструированию из строительного материала и обыгрыванию построек: рассматривание образца; показ приёмов конструирования; использование схем, рисунков, фотографий, таблиц, моделей; использование тематических заданий; подбор материала для обыгрывания построек; обучение умению делать игрушки из бумаги, картона, природного и дополнительного материала[3.96б.].

Воспитатель в детском саду в силу ограниченности своих временных возможностей не в состоянии обеспечить детям такой объем совместной игры, который позволил бы им в ходе постепенного накопления и обобщения конкретного игрового опыта овладеть теми или иными игровыми умениями.

Для формирования игровых умений можно строить игру таким образом, чтобы на соответствующем возрастном этапе дети сразу ставились перед необходимостью использовать именно новый, более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала как бы «открывают» и используют новый способ в «чистом» виде в совместной игре с взрослым, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным конкретным содержанием. На этапе формирования условных игровых действий взрослый должен развертывать преимущественно «однотемные, одноперсонажные» сюжеты игры как смысловую цепочку действий, акцентируя именно этот аспект сюжета для детей. На этапе формирования ролевого поведения опорой для воспитателя должен стать «многоперсонажный» сюжет как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который развертывается через взаимодействие одного персонажа с другими, введение новых персонажей. На этапе формирования умений строить новые сюжеты игры воспитатель в совместной игре с детьми должен развертывать «многотемные» сюжеты, предполагающие комбинирование разнообразных событий, выстраивание новых событийных рядов. Воспитатель должен свободно оперировать элементами игровых сюжетов - событиями, персонажами (ролями), их действиями, уметь с детьми каждого возраста развертывать сюжеты.

В целом, в педагогическом процессе по отношению к игре необходимо различать две тесно связанные составляющие: совместную игру воспитателя с детьми, в процессе которой формируются новые игровые умения, и самостоятельную детскую игру, в которую воспитатель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале игровых умений.

РЕЗЮМЕ

Содержание развивается от игр, где основным является отражение реальных действий взрослых, к играм, отражающим отношения между людьми, и, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и отношениям.

Игра в детском саду должна организовываться: Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Предметная обстановка для сюжетной игры детей должна быть более гибкой, чем ранее, и организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой.

Resumé

The article deals with games and their importance in kindergartens. It develops from the games, where the main principle is the reflection of real actions of adults, through the games that reflect the relationship between people, and, finally, to the games in which the main content is the submission to the rules of social behaviour and relationships.

The game in the kindergarten should be organized: an independent play of children largely depends on the organization of the object-game environment and the selection of the appropriate game material. The situation or environment for the child's play should be more flexible than before and should be organized by the educator together with the children (and later by the children themselves) just before the game starts.

Resumé

Článok sa zaoberá hrami a ich významom v materských školách. Odvíja sa od hier, v ktorých hlavným princípom je odzrkadlenie skutočných akcií a činov dospelých, prechádza cez hry, ktoré odrážajú vzťah medzi ľuďmi a nakoniec poukazuje na tie hry, v ktorých je hlavným obsahom podriadenie sa pravidlám sociálneho správania a vzťahov.

Hra v materskej škole by mala byť organizovaná: samostatná hra detí do značnej miery závisí od organizácie prostredia a výberu vhodného herného materiálu. Situácia alebo prostredie pre detskú hru by malo byť pružnejšie ako kedykoľvek predtým a hra by mala byť organizovaná pedagógom spolu s deťmi (a neskôr samotnými deťmi) tesne pred jej začiatkom.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ЛИТЕРАТУРЫ:

Березина В.Г., Викентьев И.Л., Модестов С.Ю. Детство творческой личности.- СПб.: изд.Буковского, 1994;

Инновационная технология «Step by step» в дошкольных учреждениях Казахстана методическое пособие Айджанова Д.К., Бейсенбаева С., Искакова А., Попова Т.Н., Саймасева Г., 2000;

Образцова Т.Н. «Ролевые игры для детей», М., 2005

Authors' address:

Жандилдина Р.Е.,

Ст преподаватель, магистр педагогических наук Аркалыкский педагогический институт им Ы.Алтынсарина

Саттар.Т.Т,

Преподаватель, магистр педагогических наук Аркалыкский педагогический институт им Ы.Алтынсарина

Аркалыкский педагогический институт им Ы.Алтынсарина

Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан

e-mail: roza.zhandildina@mail.ru

SOURCES OF THE EU ENGLISH TERMINOLOGY (THE USE OF ABBREVIATIONS)

IVANA KAPRÁLIKOVÁ

Kľúčové slová

Európska Únia, terminológia, Euroangličtina, skratky

Keywords

European Union, terminology, EU English, abbreviations

Abstract

The paper seeks to contribute to the issues of English language lexicology focusing on current available sources of terminology of the supranational EU community. Numerous guidelines provide specific information to anyone who deals with legal and administrative terminology and does or intends to do terminology work in this domain. Most of them are written for terminologists and terminology managers, also for translators, interpreters, legal experts, drafters, standardizers and end users who are involved in terminology workflows. These can be useful for private and public administrators, especially in multilingual settings, as well as for IT staff at the service of terminology work and for students (e. g. of translations studies). Taking into consideration the fact that creation of numerous new lexical units or the usage of original ones with different meaning within the EU bureaucracy is, in many cases, unpredictable and very dynamic process, various analyses revealed that EU texts in many official languages have their characteristic syntax, lexis, terminology, and particular style.

Abstrakt

Článok prispieva k problematike lexikológie anglického jazyka zameranej na aktuálne dostupné zdroje terminológie nadnárodnej komunity Európskej Únie. Množstvo materiálu je dostupného každému, kto sa zaoberá právnou a administratívnou terminológiou. Väčšina z nich je určená pre terminológov, prekladateľov, tlmočníkov, právnikov, tvorcov textov, štandardizátorov a koncových používateľov, ktorí sa podieľajú na terminologických pracovných postupoch. Tieto môžu byť užitočné pre súkromných a verejných správcov, najmä v oblasti viacjazyčného prostredia, ako aj pre IT pracovníkov kompilujúcich terminológiu a pre študentov, napr. prekladateľstva a tlmočníctva. Vzhľadom na skutočnosť, že tvorba mnohých nových lexikálnych jednotiek alebo použitie originálnych s rozdielnym významom v rámci inštitúcií EÚ je v mnohých prípadoch nepredvídateľným a veľmi dynamickým procesom, viacero analýz ukázalo, že texty EÚ v mnohých úradných jazykoch majú svoju charakteristickú syntax, terminológiu a konkrétny štýl.

Introduction

EU English is becoming an especially important field within various types of researches mostly on English for Specific Purposes (ESP) not only in the countries which have recently joined the EU or are in the process of accession as future Member States but also for those which are preparing for their turn of the EU Council Presidency. Given that the Slovak Presidency of the Council of the European Union was scheduled for the second half of 2016 - in a trio with the Netherlands (January- June 2016) and Malta (January- June 2017)-, it has been very challenging recently for all Slovak EU experts, ministry officials and administrative staff to cope with overwhelming quantity of reference materials published in English that require proper comprehension and precise translation.

Taking into account numerous studies on the languages used in the EU context we agree with Jablonkai's (2010) claim that most of them „concentrate on issues of translation and terminology (e.g., Born & Schütte, 1995; Dróth, 2000; Fischer, 2006, 2007; Károly, 2007; Klaudy, 2001; Schäffner & Adab, 2001a, 2001b), language policy or international relations theories (e.g., Diez, 2001; Pym, 2000; Truchot, 2002).“ There are also several studies in various forms that focus on the linguistic analysis of documents issued by institutions of the European Union (Born & Schütte, 1995; Laviosa, 2000; Pym, 1993, Sageder, 2013), however, particularly with the intention of pointing out issues in translation (see Trosborg, 1997; for an overview see Károly, 2007).

„These analyses revealed that EU texts in many official languages have their characteristic syntax, lexis, terminology, and particular style (Born & Schütte, 1995; Dróth, 2000; Fischer, 2006, 2007; Károly, 2007; Klaudy, 2001; Pym, 1993; Pym, 2000, Schäffner & Adab, 2001a, 2001b).“ (Jablonkai, 2010). It is also worth noting the research, conducted by Kast-Aigner, 2009, which presents some of the results of a diachronic analysis of the English terminology that the European Union has created and used in the field of development cooperation since 1957, aiming at portraying the conceptual and terminological changes in this field over time.

According to the language policy of the EU, all documents should be made available in the twenty-four official languages⁵ (e.g. Council Regulation (EC) No 1791/2006). In practice, however, due to time and financial constraints, the documents are produced first in one or just some of the working languages of the EU, and very often EU documents are issued first in English (Truchot, 2002 in Jablonkai, 2010) regardless of Brexit. With English being the language that dominates the institutions of the European Union, what will the consequences be for the language following Brexit is beyond the scope of this article, although it has been very attractive topic recently for linguists dealing with languages used in the European institutions.

⁵ The 24 official EU languages as of January 2014 are Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovene, Spanish and Swedish. For most of the EU's corpus resources, no documents are furthermore available in the Irish language (Gaeilge, GA). Irish became an official EU language in 2007, but the EU Institutions are currently exempt from the obligation to draft all acts in Irish. (An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora, 2014)

Sources of the EU terminology

Numerous guidelines provide specific information to anyone who deals with legal and administrative terminology and does or intends to do terminology work in this domain. Most of them are written for terminologists and terminology managers, also for translators, interpreters, legal experts, drafters, standardisers and end users who are involved in terminology workflows. These can be useful for private and public administrators, especially in multilingual settings, as well as for IT staff at the service of terminology work and for students (e.g. of translations studies).

Multilingual parallel language resources of the EU

As a source of observation of the EU texts, starting in 2006, the European Commission's Joint Research Centre and other European Union organisations have made available a number of largescale highly-multilingual parallel language resources in between 22 and 26 languages. These are the full-text corpora JRC-Acquis (2006), DGT-Acquis and Digital Corpus of the European Parliament (DCEP,2014), the translation memories (TMs) DGT-TM (2012), ECDC-TM and EAC-TM; as well as the document collection accompanying the multi-label categorisation software JRC EuroVoc Indexer (JEX,2012). Moreover, a number of further important parallel language resources have been created in this context, even though they were either the outcome of a private initiative or of EU-funded projects.

As stated in the overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora, the EU is releasing this data to support the development of multilingual text analysis tools to be related to four main values and objectives:

1. the development of more business potential, 2. the improvement of democracy through transparency of information, 3. the maintenance of the EU's linguistic diversity and 4. the preservation of the EU's cultural diversity. These main objectives can be derived from Directive 2003/98/EC of the European Parliament and of the Council on the re-use of public sector information, as well as from Commission Decision 2011/833/EU of 12 December 2011 on the reuse of Commission Documents.

On the other hand, it is important to mention that EU document collections are a very rich resource, but their usefulness has its limits. To summarise, multilingual parallel corpora are useful

- as monolingual corpora for each of the languages involved
- as resources to project linguistic annotation from one highly resourced language to various others and to thus produce multilingual comparable annotated corpora while saving annotation time
- to improve monolingual text analysis tools by exploiting features and semantic distinctions found in other languages
- to produce bilingual or even multilingual cross-language resources such as dictionaries and multilingual vector space representations or to produce applications such as cross-lingual word sense disambiguation, cross-lingual information retrieval, etc.

(An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora, 2014)

The source language for most documents produced by the EU institutions is no longer known. Generally speaking, it is known that, in 2008, 72 % of all EC documents were drafted in English and 11 % in French. It is likely that at least some documents were translated via an intermediate language, i.e. that there are translations of translations. The cooperation of terminologists, language experts and legal experts is extremely important, due to the many particular features of EU English.

IATE

Other important activity could be mentioned, such as the creation of the inter-institutional terminological database of the European Union (IATE) in 2004, that collected the formerly separate terminological databases of several EU institutions. The use of this database has proven that sharing terminological data is an urgent need today.

IATE has been used in the EU institutions and agencies for the collection, dissemination and shared management of EU-specific terminology. The project partners are:

- ✓ European Commission
- ✓ Parliament
- ✓ Council
- ✓ Court of Justice
- ✓ Court of Auditors
- ✓ Economic & Social Committee
- ✓ Committee of the Regions
- ✓ European Central Bank
- ✓ European Investment Bank
- ✓ Translation Centre for the Bodies of the EU

The project was launched in 1999 with the objective of providing a web-based infrastructure for all EU terminology resources, enhancing the availability and standardisation of the information. IATE incorporates all of the existing terminology databases of the EU's translation services into a single new, highly interactive and accessible interinstitutional database. The following legacy databases have been imported into IATE, which now contains approximately 1.4 million multilingual entries:

- ✓ Eurodicautom (Commission),
- ✓ TIS (Council),
- ✓ Euterpe (EP),
- ✓ Euroterms (Translation Centre),
- ✓ CDCTERM (Court of Auditors)

Terms in IATE are classified as “term” and “abbreviation”. One can use this distinction to focus his/her query. This is especially interesting if trying to find a translation for an abbreviation. “Term” has to be considered broadly: it will include terms, group of terms, sentences and formulas.



Image 1 Type of search in IATE as it is displayed for users on the website of IATE, 2016

Source: www.iate.europa.eu/help

Interinstitutional Style Guide of the European Union as a reference tool for the written texts for all EU institutions

Originally published in 1997 in 11 languages, then extended to 24, this guide now represents an achievement in linguistic harmonisation unique in its field.

Its development required the establishment of an interinstitutional steering committee, which designated representatives for each institution and for each language, working under the leadership of a coordinating group based at the Publications Office. The effort of harmonizing sometimes divergent practices is carried out taking into account the multilingual perspective of the institutions, which requires texts in all official languages to be comparable while retaining the specific character of each language. The Guide assembles the rules for strict application in editing the acts published in the Official Journal and gives the main technical and editorial norms for general publications. As well as being in agreement with the individual language rules, the 24 groups have concluded unique working conventions for all languages and those are indicated in the Guide. The conventions serve as a base providing for augmentation of the harmonization process between all languages and all institutions. As stated on the website of Publications Office of the EU, „the uniform conventions retained in the guide prevail over any other solution proposed elsewhere or used previously; they must be applied at all stages of the written work. “

Abbreviations – the frequent phenomena in the EU documents

Europeak, eurojargon, eurobabble can be very tiresome to comprehend and quick definitions are often impossible to find. Often the critics e.g. Blažek, refer to as a sign of isolation and obscurity of euroworld when EU officials use abbreviations as the most frequent language units in documents without explaining, it's like abbreviations are used as special passwords and are on permanent testing of reader's attention. We consider this assumption as one of those extreme ones. On one side, the excessive use of abbreviations can indeed detract from the readability of EU documents and can create unnecessary problems not only for translation but generally for understanding the text.

On the other side, due to our experience working with the EU documents, we came across the signs of obscurity in terms of frequent abbreviation phenomena, however, with the availability of numerous linguistic sources, listed above, which help to find the definitions of the abbreviated forms, it did not cause the significant hurdle in comprehension. Nevertheless, one must admit, once the recipient is not involved in the world of unique supranational bureaucracy, comprehensibility of the content in the EU documents could be challenging.

The specific EU definitions of commonly used types of the English abbreviations in the EU documents

Concerning the usage of the abbreviations in the documents, the authors of Interinstitutional Style Guide of the EU Publications Office (see above) recommend, with the exception of commonly known ones, like ‘the EU’ and ‘NATO’, abbreviations should be avoided wherever possible, bearing in mind that the unspecialised reader is unlikely to be able to memorise more than a handful. It is necessary to bear in mind, the specific definitions of commonly used types of English abbreviations in EU documents as they are stated in Interinstitutional style guide of the EU (ISG). I would like to point out the uniqueness of such compilation of various definitions of the most frequently used abbreviation categories within EU texts regarding to authors of the ISG. We consider such generalizations on language use in specific register lax if not improper, however for the purpose they serve, these definitions are practical in their nature:

Acronyms are words formed from the first (or first few) letters of a series of words, and are pronounced as words (Benelux, NATO, etc.). They never take full stops. Some of these are formed from French titles (e.g. Cedefop).

Initialisms are formed from the initial letters of a series of words and each separate letter is pronounced (BBC, MEP, USA, etc.).

As a general principle, acronyms and initialisms do not have a full stop between the capitals. Furthermore, they are treated as normal nouns and therefore take a plural (s) and the possessive form (’s).

According to the style guide: „*except for well-known acronyms and initialisms*, (here, again the issue of being certain language pattern considered as „well-known“ is very vague) *write out the full term followed by the abbreviation in brackets on its first mention in a document (or, where necessary, in long reports, on its first mention in each section):*

The emissions trading scheme (ETS) should enable the EU to meet its Kyoto target. “

And the description of internal „rules“ follow: „*Generally speaking, acronyms do not take a definite article (NATO, REACH, etc.), but initialisms do (the UK, the BBC, the EU, etc.). However, established usage may be different, particularly for the names of companies (ICI, IBM, etc.) and universities (UEA, UCL, etc.). Acronyms and initialisms, including the names of EU programmes, of up to five letters are printed in capitals (e.g. COST, CIP); those with six letters or more and which can be pronounced are printed with the first letter in capitals and the rest in lower case (e.g. Esprit, Coreper).*“ „*Plurals of acronyms, initialisms and figures do not take an apostrophe unless they are in the possessive :MEPs, OCTs, SMEs, 1920s, 747s but MEPs’ salaries*“ . (ISG,2016)

Noting the difference between a truncation, in which the end of the word is deleted (for example vol., co. or inc.), and a contraction, in which the interior of the word is removed (for example Mr, Dr, contd or Ltd) along with the rule that truncations take a full stop, but contractions do not is another illustration of so called “self-formation of language rules” using particular language pattern in specific registers.

Overview of the usage of the specific abbreviations by the EU linguists

English Style Guide, A handbook for authors and translators in the European Commission, as one of EU publications on the usage of various linguistic patterns while composing the EU text, compiled by group of EU linguists, determines set of rules (which we prefer to call analogies instead of strict morphological rules, because they are less constrained and used partially in arbitrary manner in our opinion). These rules specify the appropriate forms how should the abbreviations be used in EU texts.

According to Style Guide, if the document contains a lot of abbreviations, eurocrats⁶ consider including a list of them and their meanings at the beginning or end of the document. Also, they claim that they should not be used needlessly. If an abbreviation occurs only once or twice, it is best to dispense with it altogether and use the full form. In repeated references, it is also often possible to use a short form instead of an abbreviation, for example: The emissions trading scheme is now in operation throughout the EU ... The scheme will involve constant monitoring of emissions trading activities. In our thesis we consider this process as an elliptic construction used clearly to economize the space. However, whether these constructions do cause obscurity in comprehensibility of the text could be the question. Moreover, according to the Style Guide, an abbreviation in an original text for translation should not be rendered by an improvised one in English (e.g. repeated references to „MZV“ in a Slovak text should be spelled out as „the Foreign Ministry“ or just „the Ministry“ rather than something like “FM”). Acronyms with five letters or less are uppercased: AIDS, COST, ECHO, EFTA, NASA, NATO, SHAPE, TRIPS, and the exceptions are Tacis and Phare, are no longer considered acronyms. Acronyms with six letters or more should normally be written with an initial capital followed by lower case. Thus: Benelux, Esprit, Helios, Interreg. Exceptions are organisations that themselves use upper case (such as UNESCO and UNCTAD) and other acronyms conventionally written in upper case (such as WYSIWYG). However, some acronyms eventually become common nouns, losing even the initial capital, e.g. laser, radar or sonar. Initialisms are usually written in capitals, whatever their length, and take no points: EEA, EAGGF, EMCDDA, UNHCR, and WTO. If the full expressions are lower-case or mixed-case, however, the initialisms may follow suit: aka, BAe (British Aerospace), cif, fob, MoD, PhD, TfL (Transport for London). To ensure clarity, they claim that initialisms written in lower case may take points or be italicised: f.o.b. or fob, c.i.f. or cif. “e.g.” and “i.e.” are never capitalised (even at the beginning of footnotes) and always take points. In contrast, “plc” (public limited company) is usually without points even if written in lower case. “Truncations” considered as various types of shortenings by EU linguists and definitely not understood in its proper definition as defined by scholars outside the EU world, take a point at the end: Jan., Sun., Co., fig., etc., cf., chap., dict., ibid. Any plural forms are regarded as truncations rather than contractions, so also take a point: chs. 7 to 9, figs. 1 to 3. However, truncated forms used as codes or symbols, e.g. EN, kg, do not take points.

⁶ The term eurocrat means an official, especially an important one, of the European Union (Definition of Eurocrat from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus © Cambridge University Press)

Further, no point is used after the *v* in the names of court cases (Smith *v* Jones) and sporting contests. The abbreviation No for “number” (plural Nos) also has no final point, as it is in fact a contraction of the Latin *numero*. Further, according to the handbook, the first names should be abbreviated with a single letter only, followed by a point (Philippe, P., Theodor, and T.). Multiple initials should normally be written with points and separated by a hard space (J. S. Bach). For compound first names, use both initials (Jean-Marie: J.-M.). As in the case of e.g. and i.e., some common truncations are traditionally never written in upper case, even at the beginning of a footnote (c. circa], p., pp., l., ll. - line/s). Concerning indefinite articles, EU linguists apply the rule “a before a consonant, an before a vowel” as if the abbreviation following the article were being spoken: a UN resolution, a WTO representative, a NATO decision. Acronyms constituting proper names do not take the definite article even if the full names do (Cenelec, NATO, Unesco). Where used as common nouns, however, they take a definite (or indefinite) article as necessary (a/the BLOB, WASP). Initialisms generally take the definite article if the expression they stand for does (the OECD, the WTO, but TNT). However, there is a tendency to drop the article if the initialism is regarded more as a name in its own right, for example where the full expression is hardly ever used or no longer even known. Bare initialisms are also seen as “cooler”, which probably explains DGT for the Directorate-General for Translation.

Plurals of abbreviations are formed in the usual way by adding a lower-case “s” without an apostrophe: DGs, ICTs, OCTs, PhDs, SMEs, UFOs. While an abbreviation ending in “S” should also take an s for the plural form, e.g. SOSs, this looks clumsy if it is often used in the plural. In such cases, the abbreviation may be taken to stand for both the singular and the plural form, e.g. MS (Member State(s)), PES (public employment service(s)) or RES (renewable energy source(s)), so does not need an extra s.

Concerning foreign-language abbreviations, untranslated foreign-language abbreviations should retain the capitalisation conventions of the original (e.g. GmbH). The overview listed above demonstrates again the uniqueness and establishment of its own EU institutional linguistic analogies in order to function efficiently, consistently within vast multilingual environment.

Conclusion

The overview listed above demonstrates again the uniqueness and establishment of its own EU institutional linguistic analogies in order to function efficiently, consistently within vast multilingual environment. The EU English, which without question is the core language of the EU institutions has been widely used and distributed all over Europe. Recently, with the emerging crisis on functioning of the European Union due to the worsened global political situation, the citizens of the EU view Euro-English to be the language of the elite. Hence one of the main challenges of European polity is to avoid at all costs the language “isolation” to its citizens by producing comprehensive and clear policy (encoded into documents) as it is in fact the guarantee of the right of all citizens of the EU to have access to the law that directly concerns them.

Generally, what the future holds for the status of Euro-English? In our opinion, the ongoing process of European integration could profit from recognizing Euro-English as a

distinct feature of citizens of EU. Unfortunately, we still have failed to answer extensively the question whether the term Euro-English describes a self-sufficient entity. Nevertheless, if we committed ourselves to conceiving EU English *sensu stricto* but also *sensu largo* as a new linguistic reality, assuming it could be subject to codification, it would secure the novel variety's standing. The first steps are being done by bringing EU English to linguists' centre of attention and as an issue for further deeper analysis and it has been definitely making its way to language classrooms.

Sources

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge University Press.

JABLONKAI, R. (2009). In the light of: A corpus-based analysis of two EU-related registers. WoPaLP, 3, 1-27. Available at: <http://langped.elte.hu/W3Jablonkai.pdf>.
[7.3.2016](#)

JABLONKAI, R. (2009). Lexikai csoportok az angol sajtónyelvben és EU szaknyelvben [Lexical bundles in English journalism and in the language of the EU]. In T. Váradi (Ed.), III. Proceedings of the III. Applied Linguistics PhD Conference] (pp. 13-27). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.

JABLONKAI, R. (2010). A corpus-linguistic investigation into the lexis of written English EU discourse: An ESP pedagogic perspective. Doctoral dissertation.
Available at: file:///C:/Users/faj222/Downloads/Jablonkai%20dissertation_2011.pdf

BIBER, D., CONRAD, S., & REPPEN, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

TRIBBLE, C. (2000). Genres, keywords, teaching: Towards a pedagogic account of the language of project proposals. In L. Burnard, & T. McEnery (Eds.), *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective* (pp. 75-90). Frankfurt am Main: Peter Lang.

TRIBBLE, C., & JONES, G. (1997). *Concordances in the classroom: using corpora. A resource guide for teachers*. London: Longman.

TREBITS, A. (2008). English lexis in the documents of the European Union – A corpus-based exploratory study. WoPaLP, 2, pp. 38-54. Retrieved September 1, 2009

TREBITS, A. (2009). Conjunctive cohesion in English language EU documents – A corpusbased analysis and its implications. *English for Specific Purposes*, 28(3), 199-210.

TREBITS, A. (2009). The most frequent phrasal verbs in English language EU documents – A corpus-based analysis and its implications. *System*, 37(3), 470-481.

UPTON, T. A., & CONNOR, U. (2001). Using computerized corpus analysis to investigate the textlinguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, 20(4), 313-329.

HENRY, A., & ROSEBERRY, R. L. (2001). Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In Ghadessy, M., Henry, A., & Roseberry, R.L. (Eds.), *Small corpus studies and ELT* (pp. 93-134). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

FLOWERDEW, J. (1994). Specific language for specific purposes: Concordancing for the ESP syllabus. In R. Khoo (Ed.), *LSP problems and prospects* (pp. 97-113). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

FLOWERDEW, L. (2001). The exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In M. Ghadessy, A. Henry & R. L. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies and ELT* (pp. 363-380). Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

FUENTES, A. C. (2002). Exploitation and assessment of a business English corpus through language learning tasks. *ICAME Journal*, 26, 5-32.

CORTES, V. (2004). Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology. *English for Specific Purposes*, 23(4), 397-423.

CORTES, V. (2006). Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class. *Linguistics and Education*, 17(4), 391-406.

KOLTAI, A. (2012). *Exploring student motivation: teaching students specializing in EU English*, Working Papers in Language Pedagogy, Vol.6, 2012, pp.46-63

TANDLICHOVÁ, E. (1992). Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka. Univerzita Komenského, Bratislava. 1992. ISBN 90-223-0452-2.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, England, Language Teaching Publications.

SAGER, J.C., DUNGWORTH, D., & MC DONALD, P.F. (1980). *English Special Languages*. Wiesbaden: Brandstetter.

SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Resumé

Práca prispieva k problematike lexikológie anglického jazyka so zameraním na zistenia procesov skracovania a poukazovaniu na charakteristické črty skracovania slov. Poukazuje na skutočnosť, že tvorenie skrátených jednotiek je v mnohých prípadoch nepredvídateľné a veľmi dynamické, texty sú vytvárané jazykovými špecialistami pôsobiacimi v nadnárodnom spoločenstve Európskej Únie a v jej inštitúciách, ktoré kreujú vlastné zdroje európskej terminológie. Eurokritici sa veľmi často odvolávajú na tento fakt ako na znamenie izolácie a nejasnosti eurosвета, vrátane skratiek používaných v dokumentoch bez vysvetlenia.

Resume

The work contributes to the problems of English language lexicology, focusing on findings on shortening processes and pointing out characteristic features of word shortening. It points out the fact that the creation of truncated units is in many cases unpredictable and very dynamic; the texts are created by language specialists operating in the multinational community of the European Union and its institutions, which create their own resources of European terminology. Eurocritics very often refer to this fact as a sign of the isolation and ambiguity of euroworld, including abbreviations used in documents without explanation.

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Ivana Kapráliková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemska 1

Bratislava

e-mail: ivak333@gmail.com

ВНЕДРЕНИЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗОВ

ДУЙСЕБЕКОВА А.Е., ЖУНУСОВА Р.К.

Ключевые слова

Государственный язык. Русский язык. Полиязычие. Полиязычное образование.

Keywords

State language. Russian language. Multilingualism. Multilingual education.

Abstract

The article deals with the problems and perspectives of formation and development of multilingual education in Kazakhstan, the main stages of the implementation of the trilingual programme in the educational process.

Аннотация

В научной статье рассматриваются проблемы и перспективы становления и развития полиязычного образования в Казахстане, выделяются основные этапы реализации программы внедрения трехязычия в образовательный процесс.

Что такое полиязычие и для чего нужно внедрять полиязычное образование в учебный процесс? Полиязычие – основа формирования поликультурной личности.

Казахстан – страна многонациональная. В Казахстане в дружбе и согласии проживает более 130 народностей и национальностей. На сегодняшний день для казахстанцев открыты двери почти во все страны мира. Для молодежи есть возможность обучаться, стажироваться в зарубежных вузах посредством различных программ обучения и академической мобильности. Знание языков дает возможность увидеть мир, перенять опыт и быть востребованным специалистом не только в своем регионе и стране, но и также далеко за его пределами. Успешно на сегодняшний день идет реализация принципов Болонского процесса в вузах Казахстана. Внедрение принципов Болонского процесса непосредственно связано с полиязычным обучением.

Современные исследования показывают, что распространение многоязычия в мире – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании.

Ведущую роль в процессе модернизации современного общества занимает образование. Президент страны Н.А.Назарбаев поставил достаточно высокие требования перед национальным образованием. «Казахстан должен восприниматься во всем мире

как высокообразованная страна, - неоднократно подчёркивал Президент, - население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык – государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику»[1].

Образование должно стать конкурентоспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанских высших учебных заведений могли легко продолжить обучение в зарубежных вузах. В связи с этим в нашей стране начата поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков». Идею триединства выражает простая и понятная формула: развиваем государственный язык, поддерживаем русский и изучаем английский. Впервые эта идея была озвучена в октябре 2006 года на XII сессии Ассамблеи народа Казахстана. Тогда глава государства отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего детей Казахстана. В Послании 2007 года «Новый Казахстан в новом мире» Нурсултан Абишевич предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков». Проект был выделен как отдельное направление внутренней политики. Результатом такого послания президента стала Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы, являющаяся продолжением и дополнением аналогичной программы на 2001-2010 годы. Здесь указано, что доля населения, владеющего тремя языками (государственным, русским и английским) должна быть к 2014 году -10%, к 2017 году-12%, к 2020 году-15%[2].

На наш взгляд, для разработки тактики внедрения в учебный процесс вузов полиязычного образования, общей стратегии развития полиязычного образования в Республике Казахстан необходимо:

- разработать пакет нормативных документов, регламентирующих внедрение полиязычного образования;

- осуществлять подготовку педагогических кадров для системы полиязычного образования;

- использовать опыт иноязычного образования, который может и должен найти свое применение в плоскости обучения государственному языку и может быть адаптирован в контексте полиязычного образования;

- изучить и обобщить опыт внедрения уровневой модели обучения иностранным языкам с целью разработки аналогичных моделей обучения казахскому и русскому языкам. Это позволит создать единую и преемственную национальную систему, разработать стандартизированное содержание обучения государственному и русскому языкам[3].

Выполнение этих условий будет способствовать развитию полиязычного образования, которое позволит нам подготовить конкурентоспособных специалистов, выступающих в качестве основного стратегического фактора экономической и социальной модернизации нашего общества.

По мнению Олжаса Сулейменова, если данная Программа триязычия будет реализована, то через десяток лет перед нашей молодежью будет открыт весь мир [4].

Центральными проблемами внедрения полиязычия являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке

которых наиболее эффективными представляются идеи не просто об обучении одному иностранному языку, а о формировании полиязычной личности в широком смысле этого слова.

Известно, что существовавшая до недавнего времени практика преподавания языковых дисциплин в Республике Казахстан вызывала резкие и в чем-то справедливые упреки в адрес методистов, преподавателей, авторов учебников по поводу слабой языковой подготовки в школах и высших учебных заведениях (неязыковых вузов). Большинство выпускников, имея возможность реально использовать три и более языка как в бытовом, так и профессиональном общении, испытывают известные затруднения и, как следствие, «разочарования» в результатах обучения предмету.

В целях решения данной проблемы необходимо подготовить педагогические кадры для неязыковых дисциплин и в полной мере обеспечить учебно-методическими комплексами для обучения самих преподавателей.

К сожалению, до настоящего времени в системе среднего и высшего образования не было четко организованной преемственности и непрерывности полиязычного образования.

Такое положение дел было в определенной мере обусловлено следующими факторами:

- неопределенность государственной концепции в области полиязычного образования;
- недостаточная разработанность концептуальных подходов к содержанию языковых дисциплин и их организации в контексте общеобразовательных и профессионально-ориентированных задач;
- дефицит кадрового состава, способного в полной мере обеспечивать профессиональное обучение языкам в системе профильного высшего образования;
- необходимость подготовки преподавателей языковых и неязыковых дисциплин.

В настоящее время необходимо найти пути восстановления образовательного пространства, меры по унифицированию содержания полиязычного образования, в первую очередь на уровне начального обучения, средней школы, которая должна обеспечить нормативный, базовый уровень языковой подготовки для преемственного продолжения формирования полиязычной компетенции на уровне высшего и послевузовского образования [5].

Следовательно, владение казахским, русским и иностранным языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное, как в социальном, так и в профессиональном отношении, положение.

В настоящее время необходимо обеспечить преемственность среднего и высшего звеньев полиязычного образования, дифференцировать подготовку кадров для дошкольного, школьного, профильного, вузовского и послевузовского уровней образования.

Исходя из сказанного выше многие вузы в течение последних лет ведут последовательную работу по научной разработке и внедрению кредитной технологии на основе международных стандартов и отечественных программ обучения. В целях внедрения полиязычия предлагается увеличение количества кредит/часов на изучение языковых дисциплин. Помимо этого, в перечень элективных курсов включены дисциплины, которые для русских групп будут изучаться на казахском и английском языках, для казахских – на русском и английском. Одним из эффективных путей первичной подготовки полиязычных кадров является включение в перечень базовых дисциплин типовых учебных планов таких дисциплин, как «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профессиональный казахский/русский языки».

Таким образом, динамичное и перспективное развитие полиязычного образования предполагает реализацию следующих стратегических направлений, которые должны обеспечить сертифицируемость и конвертируемость отечественных дипломов образования, а именно: наличие общенациональной программы непрерывного и преемственного полиязычного образования, создание единой системы мониторинга и оценки, отвечающей международно-стандартным требованиям и процедурам по международному признанию наших дипломов.

РЕЗЮМЕ

Высокий уровень социальных преобразований на современном этапе исторического развития общественных взаимоотношений, когда происходит сближение стран и народов в разных сферах, глобальное осознание единства и целостности мира требуют количественных и качественных изменений и в системе образования.

В области языкового образования эти тенденции выявляют необходимость формирования новой личности, которая готова к межкультурной коммуникации и диалогу между культурами. В соответствии с этой необходимостью изменяются и требования к формированию и проектированию системы языкового образования.

Resumé

The high level of social transformations at the present stage of the historical development of social relations, when the countries and peoples converge in different spheres, the global awareness of the unity and integrity of the world requires quantitative and qualitative changes in the education system. In the field of language education, these trends reveal the need for the formation of a new personality, which is ready for intercultural communication and dialogue between cultures. In accordance with this need, the requirements for the formation and design of the language education system are also changing.

Resumé

Vysoká úroveň sociálnych transformácií v súčasnej fáze historického vývoja sociálnych vzťahov, keď sa krajiny a národy zblížujú v rôznych sférach a globálne povedomie o jednotnosti a celistvosti sveta, vyžaduje kvantitatívne a kvalitatívne zmeny vo vzdelávacom systéme. V oblasti jazykového vzdelávania tieto trendy odhaľujú potrebu vytvorenia novej osobnosti, ktorá je pripravená na medzikultúrnu komunikáciu a dialóg medzi kultúrami. V súlade s touto potrebou sa tiež menia požiadavky na formovanie a dizajn systému jazykového vzdelávania.

Článok sa zaoberá problémami a perspektívami tvorby a rozvoja viacjazyčného vzdelávania v Kazachstane a predstavuje hlavné fázy realizácie trojjazyčného programu vo vzdelávacom procese.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Послание Президента РК Н.А.Назарбаева к народу Казахстана 2007 года «Новый Казахстан в новом мире»

Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы

С.Е.Шишов. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования «Государство и образование», 2002.с. 88

Сулейменов О. Всегда был и остаюсь интернационалистом / «Литер», 4 сентября 2008 г

В.А.Хуторской. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования. «Народные образования», №2, 2017.с. 58-94

Личные данные об авторе (авторах)

Имя автора (соавтора)	Дуйсебекова Айсауле Есенгазиновна	Жунусова Рыскуль Капаровна
Ученая степень	Кандидат филологических наук	Магистр педагогических наук
Должность	Зав.кафедрой дошкольного и начального образования	Ст.преподаватель
Название учреждения	Аркалыкский государственный педагогический институт им.Ы.Алтынсарина	Аркалыкский государственный педагогический институт им.Ы.Алтынсарина
Институциональный адрес	Казахстан, Костанайская область, г.Аркалык ул.Ауельбекова 17	Казахстан, Костанайская область, г.Аркалык ул.Ауельбекова 17
Телефон /факс, контактные номер (а)	871430 87024884775	871430 87783364349
Адрес электронной почты	Aisaule_duisebekova@mail.ru	ryskul_zhunosova@mail.ru

KONDENZÁCIA – TLMOČNÍCKA STRATÉGIA ZAMERANÁ NA PRODUKCIU TRANSLÁTU

ŠTUBŇA PAVOL

Kľúčové slová

simultánne tlmočenie, stratégia, kondenzácia, tlmočnícka prax

Key words

simultaneous interpreting, strategy, compression, practice

Abstract

The study deals with the theory and practice of a particular simultaneous interpreting strategy – compression.

In general, it is used in speeches marked by a fast rate of delivery. It is made possible thanks to linguistic redundancy of the source text. Compression in simultaneous interpretation can take place at various levels of language: syllables, words, syntax, meaning or context.

Abstrakt

Predkladaná štúdia sa zaoberá teoretickými aj praktickým aspektami tlmočníckej stratégie primárne zameranej na produkciu translátu – kondenzáciou.

Táto tlmočnícka technika je obzvlášť užitočná v prípade, ak je tempo rečníkovho prejavu príliš vysoké, alebo ak sa počas jeho prejavu výrazne zmení. Podľa Černova sa počas simultánneho tlmočenia uskutočňuje vedomá aj podvedomá kondenzácia na viacerých jazykových úrovniach – slabiky, slová, syntax, význam alebo kontext.

Simultánne tlmočenie je procesuálna aktivita orientovaná na konkrétny komunikačný cieľ a realizovaná za pomoci viacerých tlmočníckych *stratégií* alebo tzv. *kompetencií*. Klasifikácia, s ktorou sa v odbornej literatúre stretávame najčastejšie, prináša ich nasledovné rozdelenie (Riccardi, 2005: 754):

- a) stratégie orientované na porozumenie (*anticipácia, segmentácia, triedenie informácií podľa významu, vyčkávanie* – angl. *stalling*),
- b) stratégie orientované na produkciu (*komprimácia, kondenzácia, amplifikácia, aproximácia, generalizácia, použitie prozodických prvkov ako pauza a intonácia*),
- c) stratégie orientované na celok (*fázový posun a monitorovanie produkcie tlmočníka*),

d) núdzové (*kompenzačné*) stratégie (môžu obsahovať *vynechanie, prekódovanie, paralelné preformulovanie* a iné).

V slovenskej teórii translatológie aj v tlmočnickej praxi termín *komprimácia* znamená „významové zhustenie textu (*vynechanie redundantných informácií, tautológií, autokorektúr rečníka a pod.*)” (Müglová, 2009: 193) a „*kondenzácia je (zasa) stratégia, pod ktorou rozumieme ekonomizáciu výrazových prostriedkov. Jednoducho povedané, ide o použitie kratších formulácií*” (Ibidem, 194).

„*Pojmy komprimácia a kondenzácia sa v odbornej literature často používajú ako synonymá hoci je medzi nimi rozdiel. Ak by sme ho vyjadrili v terminológii textovej lingvistiky, bol by to rovnaký rozdiel ako medzi koherenciou a kohéziou*” (Ibidem). Mnohé zahraničné tlmočnicke školy však tieto techniky nerozlišujú a používajú jednotiaci termín *kompresia* (angl. *compression*).

Vzhľadom na obtiažnosť rozlíšiť v niektorých prípadoch medzi uvedenými tlmočnickými technikami (napríklad pri krátkych textových segmentoch), rozhodli sme sa používať v ďalšom diskurze len zastrešujúci termín *kondenzácia* vo význame kvantitatívnej redukcie zdrojovej informácie (z rečníckeho oralizovaného textu).

Kondenzácia ako tlmočnická technika je obzvlášť užitočná v prípade, ak je tempo rečníkovho prejavu príliš vysoké, alebo ak sa počas jeho prejavu výrazne zmení (zvyčajne z nižšej rýchlosti na vyššiu, napríklad v dôsledku časového stresu).

Kvalitu svojho výkonu dokáže tlmočník ovplyvniť dôkladnou prípravou – nielen jazykovou, ale aj odbornou, ďalej zdokonaľovaním príslušných tlmočnických zručností a v neposlednom rade aj svojou psychickou a fyzickou kondíciou. Rýchlosť rečníkovho prejavu je však premennou, na ktorú tlmočník zvyčajne nemá vplyv. Inými slovami „*externá kontrola (respektíve nemožnosť externej kontroly) tempa tlmočeného textu predstavuje jeden z hlavných parametrov odrážajúcich extrémne podmienky simultánneho tlmočenia*” (Černov, 2004: 117).

Už prvé výskumy v oblasti rýchlosti tlmočenia poukázali na fakt, že prekročením istej hranice tempa reči simultánne tlmočenie nie je ďalej realizovateľné. Aj pri dokonalom ovládaní tlmočnických zručností sa ideálna rýchlosť recepcie zdrojového textu v priebehu simultánneho tlmočenia pohybuje v rozpätí 100 – 120 slov za minútu. Maximálna, avšak len krátkodobovo únosná frekvencia predstavuje podľa výskumov 150 – 200 slov za minútu. (Seleskovitch, 1999: 67). Prekvapujúco, táto hraničná možnosť nesúvisí ani tak so schopnosťou rečového aparátu produkovať zmysluplné zvuky, ako s kapacitou mozgu chápať recipované informácie – spájať zvukové signály s ich kognitívnym významom. Navyše, aplikácia akéhokoľvek fyzikálneho (napríklad mechanického – počet slov za minútu) kritéria nemá žiadnu výpovednú hodnotu týkajúcu sa náročnosti (lexikálnej či konceptuálnej) zdrojového textu, a tým ani náročnosti príslušných kognitívnych procesov účastných na procese tlmočenia. Setton upozorňuje, že „*význam fázového posunu alebo porovnávanie tempa rečníka a tlmočníka udávaného počtom slov alebo slabík je výrazne otáznne. Po prvé pre morfosyntaktické rozdiely medzi oboma jazykmi a po druhé preto, lebo pri translačnom prenose môže byť význam jediného slova vyjadrený celou vetou alebo len prozodickým prvkom alebo naopak. Nadbytočné výrazy môžu byť tiež vynechané alebo iné výrazy dodatočne vysvetlené.*” (Setton, 1999: 30) Navyše, aktívni tlmočníci môžu z vlastnej praxe potvrdiť, že neraz je podstatný rozdiel medzi tým, čo bolo rečníkom reálne vypovedané, a tým, čo mal použitím konkrétnej formulácie na mysli.

To nás v súvislosti s *kondenzáciou* privádza k faktoru *informačnej hustoty* zdrojového textu. Tá sa v závislosti od konkrétneho prejavu rečníka, dokonca neraz v rámci toho istého prejavu, výrazne mení. Podľa viacerých psycholinguvistov je informačná hustota textu kľúčovým determinantom pri posudzovaní komplexnosti a náročnosti kognitívnych a pamäťových procesov aktivovaných v priebehu simultánneho tlmočenia. „*Vysoká informačná hustota textu je pravdepodobne najčastejším zdrojom ťažkostí pri tlmočení. Navyše sa spája s radením informačných jednotiek jednej za druhou bez gramatických súvislostí alebo použitia výrazov s nižšou informačnou hustotou*” (Schlesinger, 2003: 39). Preto je v súčasnosti z vedeckého hľadiska najpriateľnejšou kvantitatívno-kvalitatívnou alternatívou merania rýchlosti produkcie (rečníka, tlmočníka) počet slov vyjadrených za sekundu (nie za minútu). Zameraním sa na kratšie časové (a rečové) intervaly je možné nielen presnejšie porovnať ekvivalentné úseky v zdrojovom a cieľovom jazyku, ale aj detailne zaznamenať zmeny tempa reči počas rečníkovho alebo tlmočnickovho výstupu. V praxi sa meranie počtu slov za sekundu odvíja od dĺžky trvania jednotlivých rečových segmentov – zistí sa trvanie prílušného segmentu v sekundách a vydolí sa počtom slov, ktoré segment obsahuje.

V procese simultánneho tlmočenia sa takmer vždy vytvára časový odstup medzi rečníkovou a tlmočnickovou produkciou – *fázový posun* (angl. *ear-voice span*, fran. *décalage*). Uvedomujeme si, že simultánne tlmočenie v skutočnosti nie je simultánnym procesom, ale že prenášaná informácia musí byť na niektorom mieste v mozgu na určitý čas umiestnená (uskladnená) a zadržaná, kým ju tlmočník preniesie do cieľového jazyka. Rozsah takto umiestňovanej informácie (čím rýchlejšie rečník rozpráva, tým väčší musí byť rozsah krátkodobo ukladanej informácie) výrazne ovplyvňuje nielen kvalitu tlmočnickovho výkonu, ale aj mieru jeho psychických a fyzických energetických výdajov. To je tiež dôvodom, prečo sa tlmočníci v podobných prípadoch utiekajú ku komprimácii a kondenzácii ako efektívnym – čas a energiu šetriacim – stratégiám s primárnym zámerom redukcie nadbytočného informačného a štrukturálneho obsahu zdrojového komunikátu a súčasnej eliminácie rizika vyplývajúceho z prípadného vynechania podstatných informácií. „*Uchovávanie informácií v pamäti je v priebehu simultánneho tlmočenia obzvlášť namáhavá činnosť – tak pre rozsah formácií, ako aj pre rýchlosť ich uskladňovania a následného odberu*” (Setton, 1999: 36).

Na základe opakovaných tlmočnických výskumov sa zistilo, že kapacita krátkodobej, respektíve operačnej pamäti sa výrazne rozšíri, ak ukladané informácie nebudú mať podobu konkrétnych izolovaných slov, ale informačných úsekov – segmentov reči: „*Lepšie, než ukladať každú informačnú jednotku oddelene, je ukladať ich spolu ako súvislý celok, ktorý tak zaberie menšiu časť celkovej kapacity pamäte*“ (Barsalou, 1992: 114). Veľmi jednoduchým dôkazom správnosti tohto zistenia môže byť rad nesúvisiacich čísel 19842013, ktorý ak je uložený v krátkodobej pamäti v podobe izolovaných jednotiek, vyžaduje väčšiu sústredenosť a námahu ako jeho uloženie v podobe dvoch štvorciferných čísel 1984 a 2013 (pripomínajúcich kalendárne roky). Rozložením na dva chronologické údaje vzniká pamäťová stopa, ktorá pretrvá dlhšie ako v prípade pamäťového uchovávania nesúvisiacich čífer. Uchovávanie informácií v krátkodobej pamäti nemá v žiadnom prípade čisto mechanický charakter (ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať), ale je podmienené pochopením a vytváraním vzťahov medzi jednotlivými zapamätávanými prvkami.

Podľa Černova sa počas simultánneho tlmočenia uskutočňuje vedomá aj podvedomá kondenzácia na viacerých jazykových úrovniach – slabiky, slová, syntax, význam alebo kontext.

Slabiková kondenzácia znamená cieleň výber slov, ktoré obsahujú menej slabík ako ich ekvivalenty v zdrojovom jazyku, alebo takých slov, ktoré obsahujú najmenej slabík zo skupiny absolútnych synonym zodpovedajúcich správne translátu príslušného cudzojazyčného výrazu, napríklad v *dôsledku* (3 slabiky) zameníme za *kvôli*, *vd'aka*, *vinou* (2 slabiky) alebo *nezamestnaný* (5 slabík) nahradíme výrazom *bez práce* (3 slabiky) či predložkové spojenie *z tohto dôvodu* (5 slabík) nahradíme spojku *preto* (2 slabiky). Tým tlmočník dosiahne, že môže rozprávať pomalšie ako rečník, respektíve, že rýchlosťou svojho výstupu sa začne približovať k tempu prejavu v zdrojovom jazyku.

Z Černovovho výskumu v roku 2004 ďalej vyplýva, že bez ohľadu na typ cieľového jazyka obsahujú tlmočené výstupy takmer vždy menej slabík ako zdrojový text (Černov, 2004: 114). *Kondenzácia* v tlmočnickom procese nie je teda iba výsledkom vedomej snahy tlmočníka o redukciu pôvodného textu alebo následkom skutočnosti, že cieľový jazyk obsahuje (zo štatistického hľadiska) kratšie slová ako jazyk zdrojového textu, ale sylabická kondenzácia môže byť jednoducho vedľajším produktom procesu reštrukturalizácie zdrojového textu pri jeho transformácii na výstup v cieľovom jazyku.

Analogicky **lexikálna kondenzácia** predpokladá použitie menšieho počtu slov na vyjadrenie rovnakého významu (myšlienky), napríklad výraz *predseda vlády* nahradíme slovom *premiér*. Paradoxne, táto stratégia sa v niektorých prípadoch môže stať dokonca namáhavejšou a vyžadovať od tlmočníka vyššiu hladinu koncentrácie aj väčšie úsilie ako eventuálne „doslovné” pretlmočenie zdrojového výrazu, pretože vyjadrenie rovnakej myšlienky pomocou menšieho počtu slov – jej preformulovanie – je zložitá lexikálna, syntakticko-štruktúrna aj sémantická operácia.

Syntaktická kondenzácia predpokladá použitie kratších alebo jednoduchších vetných konštrukcií v porovnaní s tými, ktoré sa vyskytujú v pôvodnom texte, alebo ktoré sa tlmočníkovi ponúkajú ako invarianty v cieľovom texte. Najčastejšie sa realizuje:

- Prostým **rozčlenením** zložitých súvetí na krátke a jednoduché vety. Setton túto techniku nazýva tiež „salámová” (Setton, 1999: 50).
- **Nahradením časti súvetia** prídavným alebo predložkovou konštrukciou (*Keďže si uvedomoval, že...* → *Uvedomujúc si, že...* alebo *Pokúšali sa vyriešiť kritickú situáciu...* → *V snahe vyriešiť kritickú situáciu...*)

Ďalšími formami syntaktickej kondenzácie sú:

- Nahradenie **predložkovej konštrukcie**: 1. prídavným – minulým alebo prítomným (*vedela o tom, že* → *vediac, že*), 2. prídavným menom (*zahĺbený v myšlienkach* → *zamyslený*), respektíve 3. príslovkou (*s nebojácnyim postojom* → *nebojácne*).
- Nahradenie **skupiny slov** skratkou (namiesto *Organizácia spojených národov* použijeme *OSN*).

Sémantická kondenzácia vo viacerých ohľadoch pripomína lexikálnu kondenzáciu. Jej najjednoduchším príkladom je použitie menšieho počtu slov (zvyčajne začiatočného slova alebo prvých dvoch slov, nezriedka tiež posledného slova) z pôvodne viacslovného

pomenovania na vyjadrenie rovnakého významu (*Daňové* namiesto *Daňové riaditeľstvo*, *Spojené štáty* namiesto *Spojené štáty americké* alebo *Únia* namiesto *Európska únia*).

Situačná kondenzácia – komprimácia – znamená vynechanie časti vety, alebo dokonca celej vety, pretože informácia, ktorú obsahuje, je plnohodnotne obsiahnutá už v metalingvistickej rovine prebiehajúcej komunikácie. Známym a tiež často uvádzaným príkladom tohto typu kondenzácie (komprimácia) je citácia zo zápisnice zasadania OSN, keď jeden z tlmočníkov transponoval vetu predsedajúceho „*A teraz odovzdávam slovo váženému delegátovi z Tanzánijskej zjednotenej republiky*” jediným slovom „*Tanzánia*”. V tomto prípade sa tlmočník pravdepodobne domnieval, že väčšina kontextuálnej informácie mohla byť reálne vynechaná, pretože 1) vystúpenia delegátov jednotlivých krajín nasledovali za sebou a z enumeračného hľadiska (podľa poradia) sa odlišovali iba názvom krajiny. Rovnako bola zrejmá informácia, že 2) Tanzánia je taktiež zastúpená „delegátom” a že 3) Tanzánia je „zjednotená republika”. Navyše všetci prítomní delegáti bez rozdielu sú 4) „vážení”, 5) „slovo odovzdáva” vždy predseda zhromaždenia v danej chvíli, čiže 6) „teraz”. V uvedenom prípade bolo úlohou poslucháčov zrekonštruovať na základe situačného a komunikačného kontextu jednotlivé časti informácie, ktoré tlmočník vynechal pomocou kognitívneho procesu, ktorý Seleskovitchová nazvala „princíp logiky”, či „princíp zdravého rozumu” (angl. *principle of non imbecility*) (Seleskovitch, 1999: 81). U niekoho by uvedený príklad mohol vyvolať pocit, že tlmočník bol prosto „lenivý“, aby pretlmočil celú vetu, avšak znalci prostredia konferenčného tlmočenia vedia, že pri prepínaní jazykových kanálov na tlmočníckom pulte ostáva reálne len veľmi málo času na to, aby sa tlmočníci vymenili a včas začali tlmočiť reč nasledujúceho rečníka.

Na záver si dovoľíme pripomenúť, že voľba konkrétnej tlmočnickej techniky v rámci procesu simultánneho tlmočenia vždy závisí od viacerých faktorov – kombinácia pracovných jazykov, informačná hustota textu, rýchlosť prejavu rečníka, komunikačná a lingvistická zručnosť tlmočníka, komunikačný kontext, typ tlmočeného textu a iné – ktoré musí tlmočník pred začatím, alebo v priebehu svojho vystúpenia dôsledne zvážiť a zohľadniť, pretože môžu rozhodujúcim spôsobom ovplyvniť kvalitu jeho pracovného výkonu.

BIBLIOGRAFIA

BARSALOU, L. W. (1992). *Cognitive psychology: An Overview for Cognitive Scientists (Tutorial Essays in Cognitive Science)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ČERNOV, G. (2004). *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A probability - prediction Model*. Benjamins Translation Library Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

HAMAR, T. (2016). *Latinské frázy deus ex machina a vis maior: dve strany tej istej mince*. In: *Kultúra slova*, roč. 50, č. 4, s. 227-228. ISSN 0023-5202.

MÜGLOVÁ, D. (2009). *Komunikácia, tlmočenie, preklad*. Bratislava: Enigma Publishing.

RICCARDI, A. (2005). *On the evolution of Interpreting Strategies in Simultaneous Interpreting*. In: *Meta: Translators' Journal*, 2005, volume 50, n. 2, s. 753-767.

SCHLESINGER, M. (2003). *Effects of presentation rate on working memory in simultaneous interpreting*. In: *The Interpreters' Newsletter*. Trieste, 2003, vol. 12, s. 37-49.

SELESKOVITCH, D. (1999). *Teaching conference interpreting*. In: Lambert, S. – Moser-Mercer, S. (eds.) *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy, Training Language Professionals*. Amsterdam: John Benjamins Publishing co, s. 65-88.

SETTON, R. (1999). *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Chapel Hill: Benjamins Publishing co.

Résumé

Kondenzácia ako tlmočnická technika je obzvlášť užitočná v prípade, ak je tempo rečníkovho prejavu príliš vysoké, alebo ak sa počas jeho prejavu výrazne zmení. Podľa Černova sa realizuje na viacerých jazykových úrovniach – slabiky, slová, syntax, význam alebo kontext.

Slabiková kondenzácia znamená cieľový výber slov, ktoré obsahujú menej slabík ako ich ekvivalenty v zdrojovom jazyku. Lexikálna kondenzácia predpokladá použitie menšieho počtu slov na vyjadrenie rovnakého významu. Syntaktická kondenzácia znamená použitie kratších alebo jednoduchších vetných konštrukcií. Situačná kondenzácia, čiže komprimácia predstavuje vynechanie časti vety, alebo dokonca celej vety.

Résumé

The study deals with the theory and practice of particular simultaneous interpreting strategy – compression.

In general, it is used in speeches marked by a fast rate of delivery. It is made possible thanks to linguistic redundancy of the source text. Compression in simultaneous interpretation can take place at various levels of language: syllables, words, syntax, meaning or context. For example, syllabic compression means a targeted selection of words that contain fewer syllables than their equivalents in the source language.

Kontaktná adresa autora:

Gondova 2, P.O. BOX 32, Bratislava, 814 99

Mgr. Pavol Štubňa, PhD.

Pracovisko: Filozofická fakulta UK,

Katedra romanistiky

Adresa pracoviska: Gondova 2, Bratislava 814 99

e-mail: pavol.stubna@uniba.sk

telefón: 0948/552123

ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

КАРА А.Б
УМБЕТОВА М.Ж.

Ключевые слова

функциональная грамотность, грамотность в науке естествознания, познание, познание мира, природа, эстетическое воспитание.

Key words

functional literacy, the natural science literacy, cognition, knowledge of the world, nature, aesthetic education.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены содержания понятий «естествознание», «функциональная грамотность». Уточнены проблемы усвоения грамотности по естествознанию в процессе формирования личности и показаны некоторые пути ее решения. Выяснено значение дисциплины «Познание мира» в формировании знаний, умений и навыков по естествознанию через современные научные знания. Определено всестороннее развитие отношения грамотности через вооружение учащихся на основе распознавания методов в информировании разных областей культуры.

Abstract:

In this article, the contents of the concepts "natural science" and "functional literacy" are examined. The problems of mastering literacy in natural science in the process of personality formation are specified and some ways of its solution are shown. The significance of the discipline "Cognition of the world" in the formation of knowledge and skills in natural science through modern scientific knowledge is clarified. A comprehensive development of the literacy relationship through the students' abilities and performance is determined on the basis of recognition of methods within different areas of culture.

Известно, что грамотность зависит от образования человека. То есть, грамотным считается человек, у которого сформированы умения и навыки чтения, письма, счета, умеющий грамотно читать, писать и говорить с грамматической точки зрения.

В связи с развитием общества значение понятия грамотность несколько изменилось: грамотным считается не только человек, владеющий навыками чтения,

письма и счета, но и человек, владеющий комплексом мер умения и навыков, необходимых для жизни в определенном обществе, то есть достичь уровня функциональной грамотности. В современном мире, в связи с тем, что развиваются разные течения разных направлений, в результате кардинального изменения требований, которые ставятся обществом перед человеком, широко распространяется понятие, как функциональная грамотность.

Понятие грамотность расширяется только в единстве с действенным аспектом образования. Функциональная грамотность - сформированная система возможностей применения предметных знаний, умении, навыков в социально-общественной среде в соответствии с любой ситуацией.

Поскольку грамотность считается устойчивым качеством личности, функциональная грамотность отражается в знаниях, умениях и навыках личности, которые он усвоил.

Формирование знания, умения и навыков по естествознанию в школе реализуется через предмет «Познание мира». Этот предмет имеет особое значение, потому что через этот предмет закладывается фундамент таких предметов, как география, химия, экология. С самого рождения ребенок начинает познавать мир. Ученик начальных классов- активный познаватель. Поэтому через обучение этому предмету уделяется большое внимание воспитанию личности учащихся.

Как и любой другой отрасль науки, предметы направления естествознания способствуют формированию научных мировоззрения, основываясь на логико-сознательные приемы познания, способствуют глубже применять научные категории и обоснования, которые характеризуются теоретическими знаниями[1].

В данное время перед системой образования ставятся большие требования, учитывая, что в обществе происходят демократические изменения. Одно из таких требований – совершенствование содержания образования, которое способствует в формировании познания учащегося. Знание – источник познания мира. Чем глубже знания, тем устойчивее формируется познание ребенка.

Познание мира – активный советник человека. Его особенность – определить ориентацию и направление деятельности и действия человека, отмечая его отношение к природе и обществу. Правильное познание ведет детей к оптимизму, помогает стремиться к перестройке прогрессивной жизни[2].

Знания о человеке, природе, обществе становятся опорой в формировании познания. Человек, природа, общество – целостны. Дети с начальных классов должны учить и понимать, что они между собой тесно связаны и развиваются в единстве, так как в процессе обучения познанию мира в начальной школе совершенствуются процесс познания учеников.

Познание мира – новый предмет в учебном плане, где дети получают знания о реальном мире, то есть о человеке, природе и обществе. Цель преподавания предмета – формировать целостное отношение о человеке, природе и обществе, о трех составляющих реального мира, помочь понять о роли человека в этом мире.

Содержание предмета познание мира позволяет воспитывать грамотное отношение с окружающей средой, вооружая приемами (наблюдение, эксперимент,

практика, моделирование, анализ, синтез, сравнение, и т.д.) познания, основываясь на информации о разных отраслях научных знаний, культуры (общественные и естественные науки, экономика, этика, эстетика, право, искусство, и т.д.).

Природа духовно обогащает человека, так как общение с ней позволяет формировать у человека высокие моральные качества. Общеизвестно, что природа обладает настоящей красотой, поэтому учитель должен обучать детей умениям увидеть, ценить и применять на практике увиденное. Поэтому, нужно указывать эстетические знаки, которые должны входить в содержание понятий, формируемых при исследовании объектов природы.

Воспитывать в учащихся чувство прекрасного – дело непростое. При этом невозможно достичь каких-либо успехов без направления учителя. Поэтому учитель сам должен быть готов к принятию прекрасного. А эта работа должна начинаться с рассказывания об увиденном на природе[3].

Раскрыть красоту природы возможно лишь при непосредственном общении с природой. Во всех начальных классах по программе предусмотрены экскурсии на природу. Во время экскурсии появляются большие возможности эстетическому воспитанию учащихся.

Работа по эстетическому воспитанию продолжается на уроках, особенно, на предметных уроках. При формировании какого-либо понятия нужно обязательно сделать акцент на его эстетическую сторону.

Наглядные пособия, которые применяются при обучении познанию мира, также являются средством развития эстетических чувств учащихся.

Знания, которые вызывают интерес у детей, прочно закрепляются в памяти учащихся и способствуют формированию деловых навыков. А формирование знаний, умений и навыков – источник формирования функциональной грамотности.

То есть, главная задача функциональной грамотности – применение теоретических знаний учащихся на практике, также внести свою лепту для светлого будущего нашего независимого государства. При этом большое значение имеет правильная организация преподавания предметов естественного направления.

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассмотрено познание мира ребёнком. Ученик начальных классов - активный познаватель. Поэтому через обучение этому предмету уделяется большое внимание воспитанию личности учащихся. Как и любой другой отрасль науки, предметы направления естествознания способствуют формированию научных мировоззрения, основываясь на логико-сознательные приемы познания. Также в данной статье рассмотрены содержания понятий «естествознание», «функциональная грамотность». Уточнены проблемы усвоения грамотности по естествознанию в процессе формирования личности и показаны некоторые пути ее решения. Выяснено значение дисциплины «Познание мира» в формировании знаний, умений и навыков по естествознанию через современные научные знания. Определено всестороннее развитие отношения грамотности через вооружение учащихся на основе распознавания методов в информировании разных областей культуры. Цель преподавания предмета –

формировать целостное отношение о человеке, природе и обществе, о трех составляющих реального мира, помочь понять о роли человека в этом мире. То есть, главная задача функциональной грамотности – применение теоретических знаний учащихся на практике, также внести свою лепту для светлого будущего нашего независимого государства. Содержание предмета познание мира позволяет воспитывать грамотное отношение с окружающей средой, вооружая приемами Воспитывать в учащихся чувство прекрасного.

Resumé

In this article, the child's cognition of the world is considered. A pupil of primary classes is an active thinker. Therefore, great attention is paid to the education and development of the students' personality. Like any other branch of science, the subjects related to natural science contribute to the formation of a scientific worldview, based on the logical-conscious methods of cognition. This article also examines the contents of the concepts of "natural science" and "functional literacy". The goal of teaching the subject is to form a holistic attitude towards man, nature and society, the three components of the real world, and to help understand the role of man in this world. The main task of functional literacy is thus the application of students' theoretical knowledge in practice. The content of the subject knowledge of the world can bring up a relationship of the students with the environment as well as his or her sense of beauty.

Resumé

Článok ponúka niekoľko postrehov o detskom poznaní a ponímaní sveta. Žiak základnej školy je aktívnym mysliteľom. Preto veľkú pozornosť kladieme vzdelaniu a rozvíjaniu detskej / študentskej osobnosti. Podobne ako iné učebné predmety, i tie, ktoré sa týkajú prírodných vied pomáhajú formovať a rozvíjať vedecký svetonázor predovšetkým cez logické metódy učenia a poznávania. Autori článku rozoberajú aj obsah takých pojmov, ako napríklad „prírodné vedy“ a „funkčná gramotnosť“. Predstavujú cieľ výučby prírodovedných predmetov – vytvorenie holistického prístupu a postoja žiaka k človeku, k prírode a k spoločnosti – k trom zložkám skutočného sveta - a pomôcť im porozumieť úlohe človeka v tomto svete. Ako záverom konštatujú, hlavnou úlohou funkčnej gramotnosti je aplikácia teoretických vedomostí žiakov a študentov v praxi. Vďaka obsahu predmetu a znalosti sveta si môže študent vytvoriť pozitívny a správny k životnému prostrediu a k estetike.

Список использованной литературы:

Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы при освоении дисциплин общественно-гуманитарного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013.

Кукушин В.И. Теория и методика воспитания. – М.: «Академия», 2002.

Пакулова В.И., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения. М.: «Просвещение», 1990.

Авторы:

1 КАРА А.Б., старший преподаватель Аркалыкского государственного педагогического института имени И.Алтынсарина

2 УМБЕТОВА М.Ж., старший преподаватель Аркалыкского государственного педагогического института имени И.Алтынсари

Место работы:

Аркалыкский государственный педагогический институт, Казахстан.

Адрес места работы:

Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан.

e-mail: asel_kara@mail.ru

Mahabbat-j@mail.ru

METÓDA PRIRODZENÝCH A LOGICKÝCH DÔSLEDKOV VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

KOLDEOVÁ LUJZA

Kľúčové slová

hodnotenie, metóda prirodzených a logických dôsledkov, znaky, princípy a realizácia metódy prirodzených a logických dôsledkov, tresty

Schlüsselwörter

Bewertung, Methode der natürlichen und logischen Folgen, Merkmale, Prinzipien und Realisierung der Methode der natürlichen und logischen Folgen, Strafen

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme problematikou hodnotenia správania v školskom prostredí prostredníctvom metódy prirodzených a logických dôsledkov. Východiskom sú znaky a podstata metódy prirodzených a logických dôsledkov, pričom túto metódu porovnávame s metódou trestov z viacerých hľadísk. Uvádzame tiež hlavné princípy tejto metódy a jej základné postupy pri realizácii v školskej praxi.

Abstract

In unserem Beitrag widmen wir uns der Problematik der Bewertung des Benehmens mit der Methode der natürlichen und logischen Folgen im schulischen Umfeld. Den Ausgangspunkt bilden die Merkmale und Grundlagen der Methode der natürlichen und logischen Folgen, wobei diese mit der Methode der Strafe aus mehreren Gesichtspunkten verglichen wird. Weiterhin richten wir die Aufmerksamkeit auf Grundprinzipien dieser Methode und ihre Einführung und Realisierung in der Praxis.

Úvod

Pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov sa uplatňujú rôzne výchovno-vzdelávacie prostriedky a metódy. Ich výber a uplatnenie závisí od konkrétnej situácie, od osobnosti učiteľa i žiaka, ich vzájomného vzťahu a celkového výchovno-vzdelávacieho kontextu.

Dôležitými metódami vo výchovno-vzdelávacom procese sú odmeny a tresty, pomocou ktorých môže učiteľ vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s istým správaním alebo konaním žiaka. Odmena znamená kladné

ohodnotenie správania alebo konania a motivuje k správaniu lepšiemu. Odmena zároveň vyvoláva príjemný pocit uspokojenia, ktorý by si žiak rád čo najdlhšie udržal a znovu zopakoval. (Matějček, 2000)

Trest odsudzuje nevhodné správanie alebo konanie žiaka. Cieľom trestu je ukázať žiakovi nevhodnosť jeho správania a zabrániť opakovaniu nevhodného správania. Vhodný trest by mal zároveň u žiaka formovať žiaduce správanie a tiež vyvolať jeho mravné očistenie, nápravu a upevnenie charakteru. (Uhl, 1997)

V súčasnosti sa aj v súvislosti s uzákonením zákazu fyzických trestov vo výchove stále viac diskutuje o nevhodnosti fyzického i psychického trestania vo výchovno-vzdelávacom procese, pretože je v rozpore so základnými ľudskými právami a uráža dôstojnosť človeka. Okrem negatívnych účinkov trestov na osobnosť je nežiaduca aj reakcia potrestaného žiaka na trest. Môže nastať situácia, že žiaci si budú myslieť, že ak majú dospelí právo trestať ich, majú rovnaké právo aj oni a môže sa to prejavovať narastajúcim násilím, agresivitou, prípadne túžbou po odplate. (:.....)

V súčasnom výchovno-vzdelávacom procese sa zdôrazňuje nahradenie tradičného spôsobu vonkajšej motivácie vnútornou motiváciou. Jednou z vhodných možností je využívať namiesto trestov metódu prirodzených a logických dôsledkov.

Charakteristika a uplatnenie metódy prirodzených a logických dôsledkov

Teóriu prirodzených následkov spomínal už J. J. Rousseau (1762), ktorý vo svojom diele „Emil“ žiadal, aby sa dieťa naučilo vhodne správať nie preto, aby poslúchlo zákazy dospelých, ale aby sa vyhol nepríjemným následkom nesprávneho konania.

J. J. Rousseau (in Hahn – Janssen, 1995) trest definoval ako prirodzený následok správania, a nie ako prejav učiteľovej ľubovôle. Ak žiak napíše zle domácu úlohu, bude ju musieť prepracovať. Miera napravenia v zmysle prirodzených dôsledkov by mala zodpovedať veku dieťaťa, jeho schopnostiam, fyzickým predpokladom a zrelosti.

H. Spencer (in Dinkmeyer – McKay, 1999) sa ako prvý zaoberal aplikáciou metódy prirodzených a logických dôsledkov do výchovno-vzdelávacej praxe. Prirodzené dôsledky nie sú tresty v pravom zmysle slova. Nie je to umelé potrestanie, ale kontrola činností žiaka. Je to metóda zameraná na nevyhnutné dôsledky správania alebo konania, ktoré im predchádzali.

H. Spencer (tamtiež) osobitne nerozlišoval medzi činnosťami, ktorých dôsledky boli výhradne výsledkom správania detí, a tými, ktorých dôsledky boli usporiadané dospelými. Zároveň navrhol uplatňovať vo výchove skôr logické ako prirodzené dôsledky. Ak majú mať logické dôsledky želaný efekt, musí ich dieťa vidieť a pochopiť v logickej nadväznosti na svoje správanie alebo konanie, preto by učitelia mali najprv zistiť dôvod správania alebo konania žiaka.

Základnými znakmi metódy prirodzených a logických dôsledkov sú priateľský prístup učiteľa k žiakovi, vecný tón hlasu a ochota učiteľa prijímať rozhodnutia žiaka. Metóda prirodzených a logických dôsledkov robí žiakov zodpovedných za vlastné správanie tým, že im umožňuje robiť vlastné rozhodnutia, učí ich samostatnosti a rozhodnosti, a na rozdiel od metódy trestov im nič neprikazuje, nezakazuje a nenúti ich k poslušnosti. Pri metóde prirodzených a logických dôsledkov majú deti možnosť slobodne sa rozhodnúť sa zodpovedne znášať dôsledky svojho konania, aj keby mali byť

nepríjemné. Majú možnosť reálne zažiť dôsledky prírodného alebo spoločenského poriadku. (Dinkmeyer – McKay, 1999)

Pri aplikácii metódy prirodzených a logických dôsledkov do praxe zohráva mimoriadne dôležitú úlohu časový faktor. Učitelia by mali byť objektívni, priateľskí, konkrétni, nezaujať trestajúci postoj a mali by oddeľovať „čin“ od „činiteľa“. (Dreikurs – Grey, 1997)

Cieľom metódy prirodzených a logických dôsledkov nie je žiaka potrestať, ale vyjadriť dosah prirodzených a logických dôsledkov jeho správania. Metóda prirodzených a logických dôsledkov uľahčuje žiakovi pochopiť, čo svojim správaním alebo konaním spôsobil, aké dôsledky má jeho správanie alebo konanie a samotný dôsledok je logicky zdôvodnený.

Porovnanie metódy prirodzených a logických dôsledkov a metódy trestu

Metóda trestu a metóda prirodzených a logických dôsledkov sa líšia v niekoľkých základných rozdieloch (Dinkmeyer – McKay, 1994):

1. Trest vyjadruje osobnú autoritu.

Prirodzené a logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku a spoločenských zvyklostí.

Tresty môže žiak vnímať ako svojvôľu a prezentáciu nadradenosti a autority učiteľa voči nemu.

Prirodzené a logické dôsledky vychádzajú zo vzájomných práv a rešpektu a sú reprezentované hodnotami uznávanými v danej spoločnosti. Vhodným pravidlom sociálneho poriadku, ktorému by sa dieťa malo naučiť, je dodržiavanie stanovených termínov.

2. Trest je osobný a obsahuje morálne odsúdenie.

Prirodzené a logické dôsledky sú neosobné a neobsahujú morálne hodnotenie.

Tradičné tresty podporujú autoritu učiteľa a sú založené na morálnom odsúdení. Trest má v sebe druhotný význam „hriechu“ vo význame nesúhlasu s ustálenými pravidlami. To znamená, že ak je žiak poslušný, tak súhlasí s autoritatívnymi pravidlami: „Ak so mnou súhlasíš, si dobrý, a preto aj cnostný. Ak nesúhlasíš, si zlý a teda hriešny.“

Prirodzené a logické dôsledky rozlišujú medzi správaním a osobnosťou dieťaťa a vyhýbajú sa vytváraniu akéhokoľvek hodnotenia. Žiak nemá pocit, že je vystavený subjektívnej nálade učiteľa a má možnosť rozhodnúť sa, ako sa bude správať. Prirodzené a logické dôsledky hodnotia konkrétne správanie a konanie žiaka z hľadiska dobra a zla, avšak týmto spôsobom neposudzujú jeho osobnosť. (Dinkmeyer – McKay, 1999)

3. Medzi trestom a správaním nie je zjavná súvislosť.

Prirodzené a logické dôsledky sa logicky vzťahujú na správanie.

Aplikácia trestu často vôbec nemá súvislosť s daným správaním: „Zabudol si si úlohu, tak máš päťku!“ Žiak musí jasne vidieť vzťah medzi svojim správaním a jeho výsledkom, ak má svoje správanie chápať ako prirodzený/logický dôsledok, a nie ako trest.

4. Trest sa týka správania v minulosti.

Prirodzené a logické dôsledky sú zamerané na súčasnosť a budúcnosť.

Trestom sa hodnotí správanie žiaka v minulosti a jeho podstatou je: „Musíš pykať za svoje nevhodné správanie alebo nedostatočný výkon.“ Prirodzené a logické dôsledky neobsahujú „hriech“ alebo „ľútosť“. Žiak si uvedomí, že po každom nevhodnom správaní alebo nedostatočnom výkone bude nevyhnutne nasledovať nepríjemný dôsledok, a preto si môže rozmyslieť a vybrať si, ako sa bude správať. Nepríjemné dôsledky sú v tomto prípade vytvorené sociálnym poriadkom a prirodzenou autoritou učiteľa, a nie jeho ľubovoľným pôsobením.

5. Pri treste sú učitelia zodpovední za správanie žiakov.

Pri metóde prirodzených a logických dôsledkov sú samotní žiaci zodpovední za svoje správanie.

O udelení trestu rozhodujú učitelia na základe správania alebo výkonu žiaka. V tomto kontexte vnímajú žiaci tresty ako svojvoľné rozhodnutie učiteľa. Ak žiak trest neprijme, alebo sa mu zdá nespravodlivý, môže to u neho vyvolať nezáujem alebo dokonca odpor. Metóda prirodzených a logických dôsledkov robí žiakov zodpovedných za výsledok svojho správania alebo výkonu, pretože žiaci sa poučia z prírodnej alebo spoločenskej skutočnosti.

6. Trest uráža a vyhráža sa stratou rešpektu a lásky.

Prirodzené a logické dôsledky sú prejavované priateľsky a pokojne.

V hlase trestajúceho učiteľa je často badať otvorený alebo skrytý hnev. Pri aplikácii prirodzených a logických dôsledkov je dôležitá priateľská a pokojná atmosféra, primeraná intenzita hlasu a neverbálna komunikácia. Prirodzené a logické dôsledky sú založené na vzájomnom rešpekte, pochopení a porozumení. Je nevhodné, keď sú zamýšľané ako odplata v zmysle: „Toto ťa naučí, toto ti dá lekciu.“ Aplikácia dôsledkov predpokladá, že učiteľ preberie rolu „priateľského diváka“ a môže prejavovať ľútosť, že za daných okolností nemôže robiť nič iné, len nechať žiaka znášať dôsledky vlastného správania alebo konania.

Základné princípy metódy prirodzených a logických dôsledkov

Ak sa učitelia rozhodnú hodnotiť žiakov pomocou metódy prirodzených a logických dôsledkov, mali by sa riadiť nasledujúcimi pravidlami (Dinkmeyer – McKay, 1996):

1. Porozumenie nevhodnému správaniu.

Účinné riešenie dôsledkov správania alebo konania predpokladá zistiť cieľ správania alebo konania. V prípade prirodzených dôsledkov dieťa „potrestá“ prirodzená realita. Prirodzené dôsledky sa dajú použiť hlavne v situáciách, keď sa žiaci na vyučovaní snažia získať moc.

Realitu spoločenského poriadku dieťa zažije v podobe logických dôsledkov. Túto metódu je vhodné použiť predovšetkým v tých výchovno-vzdelávacích situáciách, ktoré sa snažia na seba upozorniť alebo získať pozornosť. Jej výhodou je aj to, že si nevyžaduje žiadnu prípravu zo strany učiteľov.

2. Prirodzená autorita kombinovaná s láskavosťou.

Učitelia sú neraz vo vzťahu k žiakom buď láskaví, alebo prísni, pretože sa obávajú, že spojením týchto dvoch vlastností by stratili svoju autoritu. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa odporúča uplatňovať symbiózu láskavosti a primeranej prirodzenej autority doplnenú o pochopenie. Priateľským postojom si učitelia žiaka získajú a prirodzenou autoritou si udržia jeho rešpekt. Prísnosť sa v tomto zmysle môže prejavovať v tom, že keď učiteľ žiakovi niečo zakáže, mal by na svojom stanovisku trvať. Vhodným spojením lásky a primeranej autority sa predpokladá väčšia úspešnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.

3. Dôslednosť vo výchovno-vzdelávacom procese.

Učitelia by mali v triede vopred stanoviť jasné hranice správania a konania a pri hodnotení byť dôslední. Samotné rozhodnutie a výber správania je vhodné ponechať na samotnom žiakovi. Dané pravidlá je potrebné v každodennom edukačnom pôsobení dodržiavať, pretože bez ich dôsledného dodržiavania nemožno v žiakoch formovať pevné návyky a vlastnosti, ako vytrvalosť, samostatnosť, usilovnosť, zodpovednosť a ďalšie dôležité hodnoty. (Škoviera – Murínová, 2012)

4. Rozlišovanie medzi správaním a osobnosťou žiaka.

Pri aplikácii hodnotenia by učitelia mali žiakovi dať verbálne, gestikuláciou, ale aj mimikou najavo, že rešpektujú jeho osobnosť i vtedy, keď jeho momentálne správanie nie je vhodné. V opačnom prípade by sa logické dôsledky mohli zmeniť na trest.

5. Podpora samostatnosti.

Nielen prehnaná prísnosť, ale i prílišné ochraňovanie žiaka nie je vo výchovno-vzdelávacom pôsobení vhodné. Ochranársky štýl sa prejavuje, ak učitelia zo strachu o žiaka mu odstraňujú z cesty každú prekážku, obmedzujú jeho samostatnosť a bránia rozvoju jeho osobnosti.

Dôsledky ochranárskej výchovy môžu byť, že si žiak zvykne spoliehať sa vo všetkom na iných ľudí, môže byť pasívny, nesamostatný, bojazlivý, rozmazaný. Čím viac a bude žiak môcť spoľahnúť sám na seba, tým lepšie bude pripravený na zodpovedný a šťastný život a budú sa cítiť schopnejšie a istejšie. V týchto súvislostiach by mali učitelia nechať žiaka pocítiť dôsledky svojich vlastných rozhodnutí a nebrať na seba zodpovednosť, ktorá logicky patrí žiakovi.

Postup pri aplikácii metódy prirodzených a logických dôsledkov do praxe

Pri metóde prirodzených a logických dôsledkov sa odporúča nasledujúci postup (Dinkmeyer – McKay, 1996):

1. krok: Možnosť voľby.

Pri uplatňovaní metódy prirodzených a logických dôsledkov v praxi je dôležité a prirodzené nechať žiaka rozhodnúť sa a jeho rozhodnutia prijímať. Vo výchovno-vzdelávacích situáciách učiteľ môže uviesť možnosti a alternatívy správania, pričom samotné rozhodnutie by mal ponechať na žiakovi. Žiak si môže slobodne vybrať medzi vhodným správaním alebo pokračovaním v nevhodnom správaní. Ak sa rozhodne pokračovať v nežiaducom správaní, potom by mali nasledovať vopred stanovené dôsledky. (Dreikurs – Grey, 1997)

Významnú úlohu vo výchovno-vzdelávacom prístupe zohráva aj tón hlasu učiteľa a vhodný výber slov, ktorý by mal odrážať rešpekt a prijatie rozhodnutia žiaka.

2. krok: Možnosť zmeny rozhodnutia.

Môže sa stať, že žiak sa už rozhodol, ale neskôr bude chcieť svoje rozhodnutie zmeniť. Učiteľia by už vopred mali počítať s nesprávnymi rozhodnutiami a chybami. Z tohto dôvodu by mali byť na túto alternatívu pripravení a umožniť žiakovi zmenu rozhodnutia. Je dôležité správanie žiaka hneď neodsudzovať, ale umožniť mu prehodnotiť svoje rozhodnutie.

3. krok: Predĺženie termínu zmeny rozhodnutia.

Ak učiteľ zistí, že žiak dané podmienky nesplnil, môže predĺžiť čas na ich splnenie. Od tejto chvíle by nemal nič viac hovoriť, len žiaka uistiť, že bude mať možnosť svoje rozhodnutie zmeniť a stanovi presný termín.

Záver

Cieľom metódy prirodzených a logických dôsledkov nie je žiaka potrestať, ale vyjadriť dosah dôsledkov jeho správania alebo konania. Metóda prirodzených a logických dôsledkov ponúka možnosti voľby správania samotným žiakom a rešpektovania tohto rozhodnutia učiteľom. Veľmi dôležitá je vzájomná komunikácia medzi učiteľom a žiakom, ktorá musí byť priateľská, úprimná a otvorená. (Dreikurs, R. - Grey, L., 1997)

Metóda prirodzených a logických dôsledkov uľahčuje žiakovi pochopiť, čo spôsobil, aké dôsledky má jeho správanie a samotné „potrestanie“ je logicky zdôvodnené. Metóda prirodzených a logických dôsledkov dáva žiakovi najavo, že učiteľ nesúhlasí s jeho správaním a dôrazne požaduje zmenu. Na rozdiel od iných druhov trestov je však jeho obsah pochopiteľnejší a logickejší. Nápravu správania realizuje žiak vlastnou činnosťou, snahou, prekonaním problémov a citovým zážitkom prežíva význam hodnôt, ktoré porušilo. (Dinkmeyer, D. – McKay, G., 1994)

Metóda prirodzených a logických dôsledkov nie je možné aplikovať v každej výchovno-vzdelávacej situácii. Najvhodnejšie použitie má pri riešení nevhodného správania, ktorým chce

žiak vzbudiť pozornosť. Prirodzené a logické dôsledky by mali žiakovi vždy ponúknuť možnosť výberu vlastného správania a jeho dôsledkov. Žiak musí pochopiť a akceptovať vzťah svojej voľby a toho, čo bude nasledovať. Učitelia by mali byť objektívni a zaujímať sa o situáciu a jej výsledok. (Dreikurs, R. - Grey, L., 1997)

Metóda prirodzených a logických dôsledkov by sa mala vo výchovno-vzdelávacom procese čo najviac uplatňovať a rozvíjať, pretože pozitívne vplýva na úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu založeného na humanite, rovnocennosti a vzájomnom rešpekte všetkých zúčastnených.

Literatúra

DINKMEYER, D.- McKAY, G.: Efektivní výchova krok za krokem. Portál, Praha 1994.

DREIKURS, R.- Grey, L.: Logické dôsledky. Artus, Nové Zámky 1997.

MATĚJČEK, Z.: Po dobrém nebo po zlém? Portál, Praha 2000.

NACK, C.: Wenn Eltern aus der Haut fahren. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 2001.

UHL, S.: Die Strafe aus der Sicht der Empirischen Erziehungswissenschaft. Pädagogische Rundschau, Jh.51, 1997, s.661-675.

Resümee:

Das Ziel des Beitrags ist die Methode der natürlichen und logischen Folgen im schulischen Umfeld zu präsentieren. Es werden die Merkmale, Prinzipien und Realisierung dieser Methode vorgestellt. Ein Vergleich der Methode der natürlichen und logischen Folgen mit der Methode der Strafen weist auf die Grundunterschiede dieser beiden Bewertungsmethoden hin.

Kontaktná adresa autorky:

Koldeová, Lujza, PaedDr. PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta UK

Račianska 59

813 34 Bratislava

E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

FRAZEOLGIZMY V POLITICKOM JAZYKU A ICH TRANSLÁCIA

MOYŠOVÁ STANISLAVA

Kľúčové slová

politický jazyk, simultánne tlmočenie, frazeologizmy, obrazné pomenovania, Európsky parlament

Key words

political language, simultaneous interpretation, idioms, metaphorical expressions, European Parliament

Abstrakt

Štúdia vychádza z priesečníka medzi politológiou a lingvistikou, presnejšie politickým jazykom a obraznými pomenovaniami, ktoré sa v ňom vyskytujú. Metaforické pomenovania a frazeologizmy sú nositeľmi persuzívnej funkcie politického jazyka a mali by byť zrozumiteľné pre všetkých recipientov. Na medzinárodných politických fórach so simultánnym tlmočením sú neraz výzvou pre tlmočníkov. Štúdia na základe kontrastnej metódy analyzuje ich prístup pri pretlmočení metaforických pomenovaní do cieľového jazyka.

Abstract

Idioms and metaphorical expressions represent a very important part of political language because they are conveying the persuasive function of this language. They should be understandable for all recipient. The question is what happens with this kind of expressions in the multilingual meeting where they have to pass through the simultaneous translation. This study analyzes cases of simultaneous interpretations of the metaphorical expressions from French to Slovak.

Politický jazyk sa stal neoddeliteľnou súčasťou spoločenského diania a verejného priestoru. Používa sa v parlamentných diskusiách, na rôznych audiovizuálnych fórach, v oficiálnych vyhláseniach verejných predstaviteľov. Charakterizuje ho najmä persuzívna funkcia, teda snaha čo najpresvedčivejšie osloviť cieľovú skupinu, získať si sympatizantov, poprípade manipulovať niektoré názorové skupiny alebo verejnú mienku (Vertanová – Andoková, 2017: 87). Na to politický diskurz používa širokú škálu jazykových, ale aj mimojazykových prostriedkov. Spomedzi mimojazykových spomeňme reč tela, čiže gestikuláciu, ktorá má zvýrazniť slová hovoriaceho, alebo *imidž* politika, ktorý sa vytvára

okrem iného aj spôsobom obliekania (napr. štýl *décontracté* pri tlačovej konferencii v teréne, ktorý má navodiť dojem, že politik je „človekom z ľudu“) alebo pozorným a cieleným umiestňovaním fotografií alebo komentárov na sociálne siete. Spomedzi jazykových prostriedkov je to uvážlivé volenie hesiel, ustálených slovných spojení typických pre diskurz danej politickej tendencie, zo syntaktického hľadiska zložitejšie či jednoduchšie vety, zo štylistického hľadiska výber určitého jazykového registra.⁷ Zaujímavou črtou politického jazyka je aj výskyt obrazných pomenovaní. Hlavným dôvodom, prečo sa v politickom a mediálnom jazyku využívajú obrazné pomenovania (metafory, idiomatické výrazy a frazeologizmy) je práve spomínaná snaha upútať pozornosť recipientov a posilniť persuzívnu funkciu prejavov⁸. Predpokladá sa, že metafory a idiomatické výrazy by mali byť zrozumiteľné všetkým členom jednej lingvistickej skupiny. Čo sa s nimi deje na medzinárodných fórach, teda vo viacjazyčnom priestore, kde na to, aby ich recipienti pochopili, musia byť v reálnom čase preložené – simultánne pretlmočené? Zachovávajú si svoju jedinečnú podobu a črty svojej persuzívnej funkcie?

Na túto otázku sa pokúsime odpovedať s využitím kontrastívnej metódy na základe korpusu prejavov vo francúzštine, ktoré zazneli v Európskom parlamente a nahrávok ich pretlmočenia do slovenčiny. V prvom rade vysvetlíme špecifiká viacjazyčného fungovania Európskeho parlamentu, následne uvedieme definíciu politického jazyka a obrazných pomenovaní (idiomatických výrazov a metafor), ktoré obsahuje a napokon budeme analyzovať prístup tlmočníkov pri preklade týchto výrazov do cieľového jazyka (slovenčiny). Na záver sa pokúsime zistiť, do akej miery tlmočník pri translácii metafory alebo idiomatického výrazu zasahuje do tvorby významu ekvivalentu v cieľovom jazyku.

Európsky parlament so sídlom v Štrasburgu a v Bruseli sa ako verejná inštitúcia snaží rešpektovať jazykovú rozmanitosť typickú pre Európu⁹. Táto snaha o transparentnosť a prístupnosť k občanovi sa v praxi dosahuje tým, že veľká väčšina stretnutí je tlmočená do veľkých jazykov EÚ a prístupná aj vďaka priamemu prenosu rôznych zasadnutí (predovšetkým plenárnej schôdze, v rôznej miere aj zasadnutí výborov) na internete. Európsky parlament si v praxi osvojil viacjazyčnú politiku, čo sa napríklad premieta do toho, že všetky oficiálne dokumenty sú prekladané do všetkých oficiálnych jazykov a každý poslanec Parlamentu má

⁷ Pozri aj kapitolu 10. *Jazyk politikov* v publikácii *Štylistika talianskeho jazyka* (Sehnal, 2017).

⁸ Politickým jazykom a jeho funkciami sa u nás zaoberá napr. Radoslav Štefančík pôsobiaci na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej Univerzity v Bratislave (pozri zborník *Jazyk a politika*, Na pomedzí lingvistiky a politológie I a II).

⁹ Tento prístup potvrdzuje viacero legislatívnych textov: článok 3 Zmluvy o Európskej únii uvádza, že Európska únia „rešpektuje bohatstvo svojej kultúrnej a jazykovej rôznorodosti“. Charta základných práv Európskej únie, ktorá bola prijatá v roku 2000 a ktorá je vďaka Lisabonskej zmluve právne záväzná, zakazuje diskrimináciu založenú na jazyku (článok 21) a zaväzuje Úniu rešpektovať jazykovú rôznorodosť (článok 22). Okrem toho prvé nariadenie Európskeho hospodárskeho spoločenstva z roku 1958, ktoré stanovovalo jazykový režim, sa priebehom ďalších rokov modifikovalo podľa toho, aké štáty pristupovali do spoločenstva. Oficiálne jazyky EÚ sa uvádzajú v článku 55, odsek 1 Zmluvy o EÚ. Podľa článku 24 Zmluvy o fungovaní EÚ európski občania môžu kontaktovať všetky inštitúcie EÚ v jednom z týchto oficiálnych jazykoch a dostať odpoveď v tomto jazyku.

právo používať jazyk podľa svojho výberu.¹⁰ To znamená, že Parlament musí zabezpečiť tlmočenie z a do všetkých oficiálnych jazykov EÚ. Právo každého poslanca čítať a písať parlamentné dokumenty, sledovať debaty a vyjadrovať sa vo svojom vlastnom jazyku je výslovne uznané v rokovacom poriadku Európskeho parlamentu. A to nie je všetko. V roku 2013 prijal Parlament uznesenie o európskych jazykoch, ktorým hrozí zánik a o jazykovej rozmanitosti v rámci Európskej únie¹¹. Toto uznesenie nadväzovalo na iné uznesenie Parlamentu o regionálnych alebo menej rozšírených európskych jazykoch a na uznesenie Rady o podpore jazykovej rozmanitosti a jazykového vzdelávania. Po tomto uznesení Komisia zaviedla na podporu jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti viacero akčných plánov a rámcových stratégií.¹²

Zabezpečenie vernej a presnej translácie ústnych prejavov poslancov v reálnom čase a do všetkých oficiálnych jazykov je hlavnou úlohou tlmočníkov Európskeho parlamentu. Pri 24 oficiálnych jazykoch tlmočených do 24 jazykov je vďaka metóde *relais* možných 540 jazykových kombinácií. V našej štúdii sa obmedzíme na jediný jazykový pár: francúzštinu (východiskový jazyk) a slovenčinu (cieľový jazyk).

Predmetom nášho záujmu budú prejavy frankofónnych rečníkov (t. j. tých, ktorí majú francúzštinu ako materinský jazyk). V Európskom parlamente je ich 88 z celkového počtu 751 europoslancov¹³. Francúzština spolu s angličtinou, nemčinou a španielčinou sú štyri najpoužívannejšie jazyky v Európskom parlamente. Frekvencia použitia obrazných pomenovaní sa líši podľa rečníkov (Franck Proust, europoslanec Európskej ľudovej strany použil vo svojom krátkom prejave z 13. septembra 2017 tri frazeologické výrazy; na druhej strane, sú rečníci, ktorí obrazné pomenovania nepoužívajú nikdy).

Je samozrejmé, že členovia Parlamentu, ktorý je politickou inštitúciou, používajú politický jazyk. Politická reč podáva informácie a argumentácie s rôznym stupňom objektivity a logiky, no jej hlavným cieľom je presvedčiť. Hlavní politickí predstavitelia prednášajú svoje prejavy na inštitucionálnych fórach, aby legitimizovali vlastné politické záujmy, týkajúce sa nadobudnutia alebo udržania moci. Vďaka svojim prejavom sú prítomní vo verejnom priestore, kde sa snažia rôznymi argumentami, výrazmi, výzvami či sloganmi presvedčiť verejnosť o správnosti svojich postojov.¹⁴ Keďže hlavným cieľom politickej reči je presvedčiť (informatívna funkcia tohto jazyka je až sekundárna), použitie metafory alebo idiomatického

¹⁰ Viac v *Princíp viacjazyčnosti v európskych inštitúciách a jeho aplikácia v praxi* (Moyšová – Štubňa, 2017).

¹¹ Uznesenie Európskeho parlamentu z 11. septembra 2013 o ohrozených európskych jazykoch a o jazykovej diverzite v Európskej únii – 2013/2007 (INI).

¹² Porovnaj *Cross-cultural affairs in EU context and their effects on translation* (Nikolajová Kupferschmidtová, 2016).

¹³ Tento počet sa vzťahuje na ôsme volebné obdobie Európskeho parlamentu (2014-2019) a zahŕňa doň 74 francúzskych, 6 luxemburských a 8 belgických europoslancov z frankofónneho spoločenstva Belgického kráľovstva.

¹⁴ Pozri aj *Špecifické dispozície ľudskej psychiky* (Štubňa, 2016).

výrazu má v tomto kontexte špecifickú úlohu – upútať pozornosť kolegov poslancov, ďalej širokej verejnosti, a v neposlednom rade pozornosť médií, ktoré predstavujú hlavný kanál šírenia informácií. Média (či už audiovizuálne alebo tlačové) si veľmi často všimajú metaforické pomenovania alebo výstižné výroky, ktoré v prejave tvoria jazykovú jednotku alebo vyjadrujú určitý uhol pohľadu. Vo veľkej väčšine prípadov umiestnenie takéhoto obrazného pomenovania v politickom prejave nie je náhodné – politickí predstavitelia si dobre uvedomujú moc médií a ich špecifické postupy, a to tiež vďaka mediálnemu tréningu, ktorý je nevyhnutnou súčasťou profesionálnej výbavy každého dnešného politika. Metafora, ktorú použil Nigel Farage, britský europoslanec, predseda nacionalistickej strany UKIP a šéf hnutia, ktoré viedlo k brexitu, vo svojej slávnej reči pri nominácii Belgičana Hermana Van Rompuya do funkcie predsedu Únie, je symbolická – jeho metaforické vyjadrenie na adresu tohto kandidáta: „*You have all the carisma of a damp rag...*“ (24. február 2010, Štrasburg, Európsky parlament)¹⁵ citovali všetky médiá v Európe. Vystihovalo totiž vtedajší Farageov názor, podľa ktorého bol Herman Van Rompuy ako predseda Únie „nudný človek“, bez akéhokoľvek entuziazmu, priemerný, bez politickej energie, neschopný samostatne konať. Okrem toho touto metaforickou invektívou pritiahol pozornosť európskych médií a upevnil si *imidž* zarytého euroskeptika.

Obrazné a idiomatické pomenovania s obľubou používajú aj novinári vo frankofónnej tlači. Články vo francúzskych a belgických frankofónnych denníkoch sú plné idiomatických výrazov – nachádzajú sa v samotných textoch článkov, no často sú umiestnené v medzititulkoch či pod fotografiami¹⁶. Obrazné pomenovania majú teda v politickom jazyku dôležitý význam, pretože sa ľahko pamätajú a na relatívne obmedzenom priestore vystihujú postoj rečníka. Je dosť príznačné, že väčšina z výrazov, ktoré tvoria korpus nášho výskumu, bola použitá v rámci parlamentných zasadnutí a prejavy boli umiestnené na sociálnych sieťach politických strán, pričom nezazneli na schôdzach parlamentných výborov. Tie sú totiž skôr „technické“ a nie vždy sú zverejnené na internete.

Pracovali sme s korpusom asi tridsiatich idiomatických alebo metaforických výrazov, ktoré zazneli v Európskom parlamente, či už počas plenárnych zasadnutí alebo na schôdzach výborov. Následne sme analyzovali prekladateľské stratégie týchto výrazov.

Poznáme dva druhy obrazných pomenovaní, s prekladom ktorých si tlmočníci často „lámu hlavu“. ¹⁷ V prvom rade sme pracovali s „klasickými“ frazémami, čiže s výrazmi zloženými z viacerých slov, ktoré tvoria významovú jednotku a ktorých spojenie je viac či menej ustálené. Črty charakterizujúce frazému sú: jednota tvaru a významu, odchýlka od

¹⁵ *Máte charizmu mokrej handry*. Pre upresnenie dodajme, že tu ide o kreatívnu obmenu pôvodného metaforického a idiomatického výrazu *wet blanket* (*mokrý deka*), ktorý označuje depresívnu, nudnú osobu. Farageova verzia je však poznačená negatívnou expresívnosťou.

¹⁶ Napríklad v článku o šéfovi americkej diplomacie Rexovi Tillersonovi a jeho domnelých úmysloch odstúpenia z tejto funkcie (Les "acrobaties" de Rex Tillerson, *Le Soir*, 5. október 2017, s. 14), sa výraz *tuer dans l'oeuf la rumeur* (*umlčať tú klebetu už v zárodku*) objavuje trikrát, z toho raz v komentári pod fotografiou.

¹⁷ Pozri aj *Fraseología en la cabina de interpretación – Acerca de la preparación de futuros intérpretes* (Vertánová, 2008).

gramatickej či lexikálnej normy a špecifické metaforické hodnoty (kontrastnosť, obraznosť, citové zafarbenie).¹⁸ V druhom rade to boli metafory prítomné v prejavoch, ktoré nemajú potrebné slovné ustálenie ako frazeologizmy, sú typické svojou kreatívnosťou a jedinečnosťou (por. Domenech-Cunillera, 2010).

Pre potreby našej práce sme obrazné, idiomatické a metaforické pomenovania rozdelili do troch skupín: ustálené slovné spojenia (frazeologizmy), ktoré v slovenčine nemajú doslovný ekvivalent, ustálené slovné spojenia, ktoré v slovenčine majú ekvivalent a kreatívne metaforické výrazy. Ustálené slovné spojenia sú také spojenia slov, ktoré sa nemôžu ľubovoľne meniť a ktoré tvoria lexikálne jednotky. Typickou lexikalizovanou slovesnou konštrukciou je napríklad idiomatický výraz *marcher sur les oeufs* (kráčať po vajciach) – pravý zmysel sa skrýva za primárnym a doslovným významom, teda dávať si pozor pri nejakej činnosti, postupovať obozretne; toto obrazné pomenovanie prenáša silný pocit neistoty, nemá v slovenčine doslovný ekvivalent s rovnakým stupňom imaginácie a citového zafarbenia (slovenský výraz *chodiť ako s puknutým vajcom* predstavuje lexikálnu koreláciu, no vychádza z iného jazykového registra). Tento druh idiomatických výrazov tvorí prvú skupinu analyzovaných pomenovaní. Druhá skupina idiomatických výrazov je zložená z pomenovaní, ktoré v slovenčine majú doslovný ekvivalent, ako napríklad *balayer devant sa propre porte* (zametať pred vlastnými dverami). Vo väčšine prípadov je v slovenčine opísaný ten istý obraz (*pozametať si pred vlastným prahom*).

Pokiaľ ide o preklad obrazných pomenovaní, je jasné, že druhá kategória predstavovala pre tlmočníkov najjednoduchšie prípady na preklad. V tomto prípade nie je potrebná deverbilizácia a tlmočník tak získava čas a energiu, aby mohol analyzovať nasledujúce výpovede. To bol aj prípad ustáleného slovného spojenia *porter son fruit* (prinášať svoje ovocie) („*Afin que les dispositions existantes dans ce pays continuent à porter leur fruit*“, Constance Le Grip, 2016), ktoré bolo doslovne preložené („...aby legislatívne nástroje mohli prinášať i naďalej svoje plody“). V slovenčine má toto ustálené slovné spojenie dve verzie: prinášať ovocie a prinášať plody, ktoré sú synonymá. Takisto frazeologický výraz „*Il faut tout d’abord balayer devant notre propre porte*“ (Louis Michel, ALDE, 15/09/2014) bol preložený verne a doslovne, keďže rovnaký výraz existuje aj v slovenčine. V prípadoch lexikálnej ekvivalencie je doslovný prístup k prekladu, slovo po slove, najjednoduchší a najprirodzenejší. V prípadoch, keď lexikálna ekvivalencia nezahrňa celú frazému, sa však môže ukázať ako trochu „povrchný“. To je prípad ustáleného slovného spojenia *retrouver grâce dans les yeux de quelqu’un* (nájsť milosť v niečích očiach)¹⁹, pôvodne literárny výraz *obtenir l’indulgence de*

¹⁸ Viac v *Frazéma ako prostriedok obohacovania jazyka (korelácia frazematickej a sémantickej výdatnosti somatosubstantív)*, Vertanová, 2005).

¹⁹ Išlo o ironický úvod v prejave Nicolasa Baya, člena francúzskeho Národného frontu (Front national) a člena politickej skupiny Európa národov a slobody, ktorým reagoval na prítomnosť Jeana-Claudea Junckera, predsedu Európskej komisie („*Alors Monsieur Juncker, ce Parlement a-t-il retrouvé grâce à vos yeux ou le trouvez encore „ridicule“ comme en juillet dernier*“? 12. september 2017, Štrasburg – Tak čo, pán Juncker, už ste tento parlament zobrali na milosť, alebo si stále myslíte, že je na smiech, ako ste povedali v júli?). Juncker sa totiž na júlovej plenárnej schôdzi Európskeho parlamentu v svojom prejave ostro vyjadril na margo neprítomnosti drvivej väčšiny europoslancov (zo 750 ich bolo v sále približne tridsať) a nazval Európsky parlament „smiešny“ (*ridicule*); okrem toho vyhlásil, že na podobné zasadnutie už nikdy nepríde. O niekoľko mesiacov neskôr, teda 12. júla 2017, sa tam vrátil, aby prezentoval pred plenárnym zhromaždením svoju správu o stave Únie.

quelqu'un – dosiahnuť niečiu zhovievavosť. Toto idiomatické pomenovanie bolo doslovne preložené ako *nájsť u vás milosť*, čo je síce verný a doslovný preklad, no v slovenčine na začiatku prejavu tak vznikol literárny odtieň; význam bol zachovaný, no irónia sa v slovenskej verzii stratila. V slovenčine existujú dva rôzne výrazy obsahujúce slovo milosť – ustálené slovné spojenie *vziať/zobrať niekoho na milosť* a sloveso *omilostiť*, ktoré by mohli byť dobrým riešením. Pri hodnotení prekladateľských riešení tlmočníkov však nemôžeme zabúdať na to, že je nevyhnutné vziať do úvahy obmedzenia súvisiace s časom (tempo prednesu rečníka a reálny čas) a s typológiou prejavov (úroveň abstrakcie, technickosti, prízvuk rečníka a podobne). Ideálne riešenie neexistuje a ak tlmočník aj zvolil také riešenie, ktoré verne prenáša všeobecný význam výpovede, rozhodol sa správne²⁰.

Prvá skupina ustálených slovných spojení – teda tie, ktoré nemajú lexikálny ekvivalent v slovenčine – predstavuje viacero prekladateľských ťažkostí. Prvá súvisí s ich významom – v ojedinelých prípadoch sa stáva, že tlmočník daný výraz nepozná. V takom prípade použije stratégiu vynechania, alebo sa pokúsi dedukovať význam výrazu z kontextu. Frazologizmus *chercher la petite bête* (doslova: *hľadať chrobáka*, prenesene: *zaoberať sa detailmi, snažiť sa nájsť problematické maličkosti*) mohol spadať do kategórie tohto typu, keďže v tlmočení nezaznel („*Je ne viens pas de chercher la petite bête*“, Sylvie Goulard, z politickej skupiny Aliancia demokratov a liberálov za Európu, Ministerka obrany súčasnej vlády (2017). Mohlo však ísť aj o úsporu z hľadiska času, pretože v tomto prípade mal frazeologizmus funkciu rečníckeho úvodu, kde táto informácia nemala kľúčovú povahu. Rovnaká situácia, teda vypustenie frazeologizmu, nastala pri výraze, ktorý má korene v latinskej kultúre - *remettre, renvoyer quelque chose aux calendes grecques* (doslova: *odložiť niečo na grécke kalendy*, prenesene: *odložiť niečo na čas, ktorý nikdy nenastane*; podľa reorganizácie rímskeho kalendára, *calendae* boli prvé dni mesiaca, kedy dlžníci museli splatiť dlhy; Gréci *calendae* nemali, čas aj naďalej počítali svojim spôsobom, čo znamená, že v Grécku ku *kalendám* nikdy nedošlo).²¹ Veta Marine Le Pen, predsedkyne Národného frontu vo Francúzsku, „...*enterrer le brexit en le repoussant aux calendes grecques*“ (*pochovať brexit tak, že sa odloží na neurčito*) bola do slovenčiny prenesená v skrátenej verzii: „*pochovať brexit*“. Avšak v slovenčine existuje v rovnakom jazykovom registri výraz *odložiť ad acta*, alebo jednoducho, ak tlmočník nemá čas a energiu, aby hľadal frazeologický ekvivalent, vždy môže použiť spojenie odkladať na neskôr.

Nasledujúci príklad nám ukazuje, že informácie obsiahnuté vo výpovedi rečníka môžu tlmočníkovi pomôcť v prípade, že spomenutý výraz nepozná: ustálené slovné spojenia *marcher sur les oeufs* (*kráčať po vajciach*) a *marcher sur la tête* (*kráčať po hlave*) boli použité v dvoch za sebou nasledujúcich vetách jedného prejavu („*L'incertitude de nos politiques vient de notre traité qui nous fait marcher sur des oeufs concernant nos obligations légales. L'ambitieux projet de règlement que j'ai déjà pu lire devra nous éviter surtout de marcher sur la tête*“, Franck Proust, Európska ľudová strana; EP, 13/09/2017). Zatiaľ čo prvé obrazné pomenovanie,

²⁰ Na tomto princípe sa zakladá argumentácia Viery Makarovej, jednej z prvých slovenských translatologičiek, ktorá sa zaoberala výlučne tlmočením a odráža sa aj v názve knihy *Tlmočenie: hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*.

²¹ V slovenskom kultúrnom prostredí spôsobuje najviac nedorozumení nesprávne používanie latinských frazém *deus ex machina* a *vis maior* (Hamar, 2016).

ľahko dekodovateľné (konotácia pocitu opatrnosti, neistoty) bolo do slovenčiny preložené ako *opatrne napredovať*, druhé pomenovanie bolo preložené výrokom so zovšeobecňujúcim významom (*vyhnúť sa ťažkostiam*). V tomto prípade ide však o modifikáciu významu výpovede (významový posun), pretože *marcher sur la tête – kráčať po hlave* – znamená *konat' proti zdravému rozumu*. Podobný prekladateľský prístup bol aplikovaný pri preklade ustáleného slovného spojenia *dérrouler le tapis rouge (prijat' niekoho s okázalosťou)*: obrazné pomenovanie vo vete « ... vous déroulez le tapis rouge de l'extrême droite et de tous nationalismes » (Yannick Jadot, 2017) bolo preložené neutrálnym výrazom – *pozvať*. V slovenskej verzii bola metaforická stránka výrazu vynechaná a bol pretlmočený neutrálny význam.

Príslovia a porekadlá obsahujúce obrazné pomenovania predstavujú pre tlmočníkov skutočnú výzvu. V princípe si môžu vybrať medzi rôznymi prekladateľskými postupmi, napr. exotizáciou (príslovie je preložené doslovne a v cieľovom jazyku nadobúda exotický odtieň, neznámy pre prijímateľa) alebo naturalizáciou (tlmočník má potrebný čas a energiu na to, aby našiel ekvivalent spomedzi slovenských prísloví a porekadiel). Môže príslovie tiež opísať či vysvetliť, pričom sa stratí obrazná a metaforická vlastnosť.²² Vezmime si ako príklad oblúbené príslovie francúzskych politických predstaviteľov, ktoré má v politickom jazyku veľký úspech. Existuje vo viacerých verziách, viac či menej citovo zafarbených, exotických alebo vulgárnych a má nejasný pôvod. Toto príslovie sa používa, keď rečník chce kritizovať tých, čo neustále poučujú, ale sami konajú pravý opak a odsúdiť pokrytectvo protivníkov (najmä tých, čo kritizujú finančné a iné škandály oponentov, ale sami sa podobných dopustili): „*Quand on monte à l'arbre il faut avoir le cul propre*“ (tiež *quand le singe veut monter au cocotier il faut qu'il ait les fesses propres* – *keď chce opica vyliezť na kokosovník, musí mať čistý zadok*). V Európskom parlamente Dominique Martin (14.4.2016) vo svojom prejave uviedol túto kreatívnu verziu: „...comme on dit chez nous en France, pour monter au cocotier il faut avoir les braies propres“ (*Ako hovoríme u nás vo Francúzsku, keď niekto chce vyliezť na kokosovník, musí mať čisté gate*). Všimnime si iróniu založenú na prepojení francúzskych reálií (*braies* - mužské nohavice rozšírené medzi Galmi, predkami Francúzov) a exotického prvku (kokosovník, ktorý rastie na Antilách, teda v bývalej francúzskej kolónii), ktorú je v takom malom časovom rozmedzí, aké má tlmočník k dispozícii, skoro nemožné vhodne a celistvo previesť do slovenčiny. Napriek tomu sa tlmočníkovi veľmi dobre podarilo zachovať význam príslovia a obrazná a frazeologická stránka bola vďaka vysvetľujúcemu prístupu a vďaka vhodnému frazeologickému ekvivalentu dobre pretlmočená: *Treba mať naozaj čisté ruky, ak chcete niekomu niečo vyčítať*.

Na záver môžeme teda povedať, že obrazné pomenovania frazeologického a idiomatického typu predstavujú dôležitý prvok politického jazyka aj na medzinárodných fórach, kde účastníci komunikujú vďaka simultánnemu tlmočeniu. Profesionalita tlmočníkov je potom rozhodujúcou premennou pri ich prevode do cieľového jazyka. Ako sme mohli vidieť, vo francúzštine jestvuje viacero typov frazeologických a obrazných spojení s rôznym stupňom obtiažnosti v súvislosti s ich pretlmočením. Preto je vždy dôležité zvoliť správnu stratégiu, pričom minimálnou požiadavkou je komunikovať všeobecný zmysel frazeologizmu. Maximom, čo tlmočník dokáže urobiť, je voľba ekvivalentného frazeologizmu v cieľovom

²² Viac v *Kompenzačné stratégie v procese simultánného tlmočenia* (Štubňa, 2014) a podkapitola 10. 9. *Tlmočenie ambivalentných konštrukcií* v publikácii *Základy simultánného tlmočenia* (Štubňa, 2015).

jazyku, v našom prípade v slovenčine, a ideálne je, ak má daný frazeologizmus aj rovnakú úroveň expresívnosti.

Résumé

Preklad frazeologizmov a obrazných pomenovaní v rámci simultánneho tlmočenia na medzinárodných politických fórach je charakterizovaný viacerými špecifikami: frazeologizmy sú totiž jednou zo súčastí politického jazyka, kde sa najviac prejavuje jeho persuzívna funkcia. Na jazykovom páre francúzština – slovenčina sme poukázali na to, že je vždy dôležité zvoliť správnu stratégiu, teda komunikovať všeobecný zmysel frazeologizmu, v lepšom prípade zvoliť ekvivalentný frazeologizmus v cieľovom jazyku, a ideálne aj rovnakú úroveň expresívnosti zodpovedajúcu originálu.

Résumé

Translation of idioms and metaphorical expressions in the context of simultaneous interpreting in the international political arena represents a few challenges for the translator. In fact, these expressions are conveying the persuasive function of the political language because of their expressivity and metaphorical character. The choice of an appropriate strategy is a key factor for an understandable translation. The main aim is, of course, to translate a general meaning, but in the ideal case, the expressivity should be conveyed too.

Bibliografia

ARCHÍVY EUÓPSKEHO PARLAMENTU – www.europarl.europa.eu

CUNNILERA, D. M. (2010) *Les métaphores dans le discours politique: les tendances de traduction à l'espagnol*. in: Synergies Espagne, n. 3, s. 107-117.

FONTENELLE, T. (2016). *Traduction au sein des institutions européennes*. In: Revue française de la linguistique appliquée, vol. XXI, n. 1, s. 53-66.

HAMAR, T. (2016). *Latinské frázy deus ex machina a vis maior: dve strany tej istej mince*. In: Kultúra slova, roč. 50, č. 4, s. 227-228. ISSN 0023-5202.

MAKAROVÁ, V. (2004) *Tlmočenie – hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*. Bratislava: Stimul.

MOCANU, M. (2011). *Verbal Language – a Sign of Political Power in the Political Arena*. In: *Philologica Jassiensya*, roč. 14, č. 2, s.335-342.

MOYŠOVÁ, S. – ŠTUBŇA, P. (2017). *Princíp viacjazyčnosti v európskych inštitúciách a jeho aplikácia v praxi*. In: Štefančík, R. (ed.) (ed.) *Jazyk a politika II – Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 382-389. ISBN 978-80-225-4424-5.

NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. (2016). *Cross-cultural affairs in EU context*

and their effects on translation. In: Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 38, s. 84-92. Bratislava: Z-F LINGUA. ISBN 978-80-8177-024-1.

SEHNAL, R. (2017). *Štylistika talianskeho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4365-7.

ŠTEFANČÍK, R. (2016). (ed.) *Jazyk a politika I - Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm.

ŠTEFANČÍK, R. (2017). (ed.) *Jazyk a politika II – Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm.

ŠTUBŇA, P. (2014). *Kompenzačné stratégie v procese simultánneho tlmočenia*. In: Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia 3. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 126-138. ISBN 978-80-223-3750-2.

ŠTUBŇA, P. (2015). *Základy simultánneho tlmočenia*. Bratislava: Univerzita Komenského. 162 s. ISBN 978-80-223-3943-8.

ŠTUBŇA, P. (2016). *Špecifické dispozície ľudskej psychiky*. Jazykovedné, literárne a didaktické kolokvium XXXVIII. Bratislava: Z-F Lingua 2016, s. 62-83. ISBN 978-80-8177-024-1.

VERTANOVÁ, S. (2005) *Frazéma ako prostriedok obohacovania jazyka (korelácia frazematickej a sémantickej výdatnosti somatosubstantív)*. In: Filozofické teórie, praktická aplikácia a evalvácia vedomostí, Trnava: UCM, s. 141-147. ISBN 80-890-34-89-6.

VERTANOVÁ, S. (2008). *Fraseología en la cabina de interpretación – Acerca de la preparación de futuros intérpretes*. In: XII. encuentro de profesores de español – Actas. Bratislava: AnaPress, s. 51-66. ISBN 978-80-89137-42-8.

VERTANOVÁ, S. – ANDOKOVÁ, M. (2017). Skryté formy manipulácie v súčasnom politickom diskurze. In: Štefančík, R. (ed.) (ed.) *Jazyk a politika II – Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Ekonóm, s. 85-97. ISBN 978-80-225-4424-5.

Kontaktná adresa autorky:

Gondova 2, P.O. BOX 32, Bratislava, 814 99

Mgr. Stanislava Moyšová, PhD.

Pracovisko: Filozofická fakulta UK, Katedra romanistiky

Adresa pracoviska: Gondova 2, Bratislava 814 99

e-mail: stanislava.moysova@uniba.sk

telefón: 0910 446 389

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЖУНУСОВА Р.К., ТЕМИРХАНОВА К.Ш.

Ключевые слова

Младшие школьники. Художественная литература. Чтение художественных произведений.

Keywords

Younger schoolchildren. Fiction. Reading an artwork.

Аннотация

В данной статье была рассмотрена методика чтения художественного произведения в начальной школе; описаны три основных этапа работы над художественным произведением, определенных современной методикой. При этом акцент сделан на следующем этапе работы – на этапе анализа художественного произведения: выделена система умений анализировать произведение, определен порядок работы при анализе, описан ряд приемов и творческих заданий.

Abstract

In this article, the method of reading an artwork in an elementary school is considered; it describes three main stages of working with an artwork, associated with present modern teaching techniques. At the same time, the article focuses on the other stage of the work - at the stage of analysing the artwork and the skills that need to be used to analyse it. A number of techniques and creative tasks are described.

Главная цель школьного обучения – формирование личности ученика. Чтение как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на личность, как художественная литература. Художественная литература несет в себе огромный развивающий и воспитательный потенциал: приобщает ребенка к духовному опыту человечества, развивает его ум, облагораживает чувства. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше воздействие на личность оно оказывает. Поэтому в качестве одной из ведущих задач обучения чтению программа выдвигает задачу обучения восприятию художественного произведения. К. Д. Ушинский одну из важнейших задач школы видел в том, чтобы “приучить дитя к разумной беседе с книгой” [1]. Чтобы решить данную задачу, учителю необходимо создать благоприятные условия для работы над содержанием, разбором и усвоением прочитанного на основе разнообразных видов работы. В процессе чтения

художественных произведений у ребенка накапливается опыт разнообразных непосредственных читательских переживаний: различно окрашенных читательских эмоций—от восторга до грусти и даже страха; чувств, связанных с восприятием произведений разных жанров. Чтение художественных произведений развивает речь и общий кругозор детей: обогащает, уточняет и активизирует словарь учащихся на основе формирования у них конкретных представлений и понятий, развивает умение выражать мысли в устной и письменной форме[2]. Это развитие осуществляется благодаря тому, что художественные произведения написаны литературным языком, точным, образным, эмоциональным, наиболее соответствующим особенностям детского восприятия. На примерах простых, доступных рассказов дети учатся понимать содержание произведения, его основную мысль, знакомятся с действующими лицами, их характерами и поступками, учатся оценивать данные поступки. В элементарной форме дети получают представление об изобразительных средствах языка художественных произведений. "На каждое произведение, - писал К. Д. Ушинский, - мы должны смотреть как на окно, через которое мы можем показать детям ту или другую сторону жизни" [1]. И действительно, художественная литература является важным средством познания детьми окружающего их мира. Знания, которые получают дети при чтении художественных произведений—об окружающем мире, о своих сверстниках, об их жизни, играх, приключениях, о природе и ее охране, первоначальные сведения из истории нашей Родины— помогает накоплению социально-нравственного опыта ребенка [3]. Таким образом, художественная литература решает не только образовательные, но и воспитательные задачи развития личности учащихся. Чтение художественных произведений способствует формированию нравственных представлений и воспитанию чувств и эмоций у младших школьников. У ребят расширяются конкретные представления об отношении к товарищам. Это помощь друг другу в совместных делах, в учебе, игре, посильном труде, в беде, внимательное отношение к окружающим (родным, товарищам, знакомым и незнакомым людям), проявление честности и доброжелательности. Учащиеся знакомятся с ситуациями, требующими высокой и моральной готовности человека, получают представление о чувстве справедливости, скромности, а так же об отрицательных чертах характера— несправедливости, грубости и жадности [4]. Воспитательное воздействие книги на ребенка проявляется и как сила примера, но оно никогда не сказывается сразу на поведении, поступках читателя; это воздействие гораздо более сложно и опосредованно действительностью. "Искусство, - писал психолог Л. С. Выготский, - никогда прямо не поражает из себя того или иного практического действия, оно только приготавливает организм к этому действию" [5].

Приобщение младшего школьника к классике художественной литературы формирует эстетическое отношение ребенка к жизни, развивает его интерес к литературному творчеству, творчеству писателя, создателей произведений словесного искусства, развивает способность маленького читателя сопереживать любимым персонажам.

Эмоционально правильно воспринятая книга вызывает у ребенка устойчивое эмоциональное отношение, которое помогает ему прояснить для себя и осознать нравственные переживания, возникающие у него при чтении. Ни в коем случае нельзя

забывать о том, что тексты художественных произведений являются прекрасным материалом для формирования и развития у учащихся речевых навыков, главным из которых является навык чтения. Чтение и адекватное восприятие художественных произведений, во-первых, расширяет и углубляет кругозор учащихся и обогащает их знания и эмоции; во-вторых, служит средством воспитательного воздействия на учащихся; в-третьих, способствует обогащению и развитию языка учащихся.

Согласно исследованиям Н. Р. Львова, существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I-II классов и III-IV классов. Учащиеся I-II классов не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: "страшно", "смешно"; читатель шести-восьми лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы. Учащиеся III-IV классов уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Как читатели они проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся, находящихся на этом уровне, появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы. В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое.

У детей, находящихся на данном уровне, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отмечают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение развито слабо. Дети не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Отвечая на вопросы учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, часто отказываются говорить. Художественное произведение воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности, они не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное.

При постановке вопросов к тексту произведения дети, находящиеся на фрагментарном уровне восприятия, или вовсе не справляются с заданием, или ставят один– два вопроса, как правило, к началу текста.

М. Р. Львов, В. В. Горецкий, О. В. Сосновская предлагали разделить все приемы работы, используемые на подготовительном этапе урока, на две группы: компенсирующие несформированность типа правильной читательской деятельности; формирующие тип правильной читательской деятельности.

К первой группе приемов можно отнести беседу учителя с детьми, рассказ учителя, словарную работу. Ко второй–предварительное рассматривание иллюстраций, работу с названием произведения, выделение из текста ориентирующих слов. Беседа используется в том случае, если дети уже владеют определенными знаниями по теме чтения и у них есть по этой теме минимальный читательский опыт. Во вступительной беседе учитель актуализирует имеющиеся знания детей, обращаясь к читательскому опыту. В беседе следует опираться и на личный житейский опыт детей. Рассказ учителя целесообразен тогда, когда предстоящая тема чтения или совсем незнакома детям, или знакома мало.

Словарная работа –вид деятельности, которая обязательно присутствует на уроках чтения. Словарная работа проводится или на подготовительном этапе, или на этапе анализа произведения.

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например, загадок по теме; показ репродукции картин, демонстрацию слайдов, фото, аудио- видеозаписей.

Не трудно заметить, что в перечисленных видах работы активная роль принадлежит учителю, ученики–пассивны. Приемы, формирующие правильный тип читательской деятельности, предполагают активную роль ученика. Предварительное рассматривание иллюстраций поможет уточнить предположения по теме предстоящего чтения.

Вычленение ориентирующих слов проводится при рассматривании того, как напечатан текст в хрестоматии: разделен ли он на части, снабжен ли подзаголовками, есть ли к нему вопросы. Следует приучить детей прочитывать первое или последнее предложение текста или каждой части, если есть рубрикация. Можно прочитывать некоторые вопросы к тексту, так как они помогут более точному прогнозированию, а так же нацелят на диалог с текстом.

Такой вид работы задает читателю определенный тип деятельности с текстом. Постепенно, осваивая его, ребенок сможет повторить все действия самостоятельно. Такие действия помогут учащимся подготовиться к восприятию произведения, опираясь только на элементы книги– хрестоматии. Первичное восприятие текста, как правило, обеспечиваются таким приемом, как чтение учителем вслух. Вовремя чтения учителя книги у детей закрыты, их внимание полностью направленно на слушание произведения и сопереживание учителю–чтецу. Выбор такого приема для первичного восприятия аргументируется несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста. Однако на поздних этапах обучения чтению (III-IV класса) могут

быть использованы и другие приёмы: чтение текста специально подготовленными детьми; чтение текста детьми по цепочке; комбинированное чтение— когда учитель и вызванные ученики читают текст попеременно. Проверка первичного восприятия —это уяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимания общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого— беседа. Однако число вопросов, обращенных к детям, должно быть не велико: три —четыре, не более. При этом в беседу не должны включаться вопросы, выясняющие подтекст произведения. Беседа после первичного восприятия, прежде всего должна прояснить и закрепить первичные читательские впечатления детей. Например, можно обратиться к детям с вопросами: Понравилось ли вам произведение? Что особенно понравилось? Когда было страшно? Что вызвало ваш смех? Когда героя было жалко? А было ли вам стыдно за героя? И т. п.

Ответы должны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром для анализа произведения. В некоторых случаях такая беседа может завершиться проблемным вопросом. Поиск ответа на него сделает анализ произведения естественным и необходимым процессом. Ответы детей на проблемный вопрос могут быть разными, но именно этот факт и влечет за собой чтение и обдумывание произведения.

Следующим этапом работы над художественным произведением является *анализ*. Современная методика чтения художественного произведения предполагает обязательный анализ текста в классе под руководством учителя. Такой принцип работы, во-первых, имеет исторические корни, во-вторых, обуславливается особенностями художественной литературы как вида искусства, в-третьих, диктуется психологией восприятия художественного произведения младшими школьниками. [6]. Самый распространенный прием анализа —постановка вопросов к прочитанной части. Вопросы помогают детям уяснить факты произведения, осмыслить их с точки зрения идейной направленности произведения, т. е. понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, а так же выбрать собственное отношение к читаемому.

Методисты выделяют ряд приемов, помогающих ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному. К ним относятся: чтение по ролям, пересказ, выразительное чтение. Чтение по ролям удобно применять при работе с текстами, насыщенными диалогами, а так же при чтении таких жанров, как сказка, басня. Что бы осуществить этот вид деятельности на уроке, детей надо к нему подготовить: выбрать эпизод, который может быть прочитан по ролям; затем вместе с детьми назвать действующих лиц, участвующих в выбранном эпизоде, определить сколько нужно учеников, сто бы прочитать сцену по ролям. После этого можно предложить детям найти слова каждого персонажа, обсудить интонацию их реплик и подготовиться к чтению. В заключении эпизод читается по ролям вызванными к доске учениками. Пересказ текста помогает ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному. Более подробно пересказ как творческий вид работы будет описан в следующем параграфе. Выразительное чтение текста базируется на таком качестве навыка чтения, как выразительность—способность средствами устной речи передать слушателям свое отношение к идеи произведения.

Третьим этапом работы над художественным произведением является *вторичный синтез*—этап работы, который предполагает обобщение по произведению, его перечитывание и выполнение детьми творческих заданий по следам прочитанного. На этапе обобщения обычно используются такие приемы работы, как беседа, выборочное чтение, соотнесение идеи произведения с пословицами, заключительное слово учителя. Перечитывание —это особый вид читательской деятельности. Если произведение затронуло чувства читателя, вызвало его размышления, то после завершения чтения он испытывает потребность ещё раз вернуться к прочитанному, воссоздать в своем воображении отдельные эпизоды, перечитать понравившиеся отрывки. У неопытного читателя такую потребность нужно воспитывать, нужно помочь ему реализовать смутное желание ещё раз "пережить" произведение. Однако учителю следует помнить, что бесцельное перечитывание текста не может увлечь младшего школьника. Обращение к тексту должно быть оправданно какой-либо новой поставленной задачей, например подготовкой к чтению по ролям, к пересказу, к выразительному чтению, нахождением в тексте описание какого-либо героя, предмета, пейзажа. В последнем задании может быть предложено определенная система: внешний вид; поступки; прямая речь героя; высказывания других персонажей о герое; его собственные мысли. Творческие работы учащихся на уроках чтения, реализующие собственное отношение детей к прочитанному, будут более подробно освещены в следующем параграфе. Итак, в данном параграфе были рассмотрены основные этапы работы над художественным произведением. При этом центральным этапом работы является собственно анализ художественного произведения, так как именно целенаправленный анализ призван способствовать литературному развитию детей. Анализ художественного произведения осуществляется посредством разного рода творческих работ, значение которых заключается в том, чтобы образно и ярко "оживить" прочитанное, воссоздать его в воображении, предоставить учащимся возможность заново почувствовать, пережить, сделать ближе, а значит, лучше понять то, что описано в литературном произведении. Пересказ текста является прекрасным упражнением, которое помогает ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному. Пересказ—это прекрасное средство для развития как логического, так и образного мышления. По форме изложения пересказ представляет собой репродуктивный вид деятельности. Это объясняется тем, что пересказ всегда связан с исходным текстом, на основе которого он выполняется, а так же с тем, что его основная функция—приучить детей правильно (с лексической и грамматической точек зрения), без искажения передавать чужую мысль. [7]. Предлагая детям пересказать какой-либо текст, учителю следует подумать о цели такой деятельности. С точки зрения ребенка, пересказывать текст "просто так" бессмысленно. Можно предложить учащимся представить, что сказку они хотят рассказать своим младшим братьям и сестрам, а понравившийся рассказ надо посоветовать прочитать товарищу или поделиться впечатлением о прочитанном произведении с мамой и бабушкой. Для того, чтобы пересказ получился, нужно составить план пересказа.

РЕЗЮМЕ

Формирование у детей правильного, полноценного восприятия художественного произведения является одной из задач учителя начальной школы. Но этого невозможно достичь без целенаправленного использования приемов анализа художественного произведения. Умелое и своевременное применение того или иного приема, того или иного творческого задания, при анализе художественного произведения будет способствовать осознанию его идейного содержания, той основной мысли, которую стремился донести автор до своего читателя, а так же выявлению художественной ценности произведения.

Resumé

Creating a correct, full-fledged perception of an artwork by children is one of the tasks of an elementary school teacher. This, however, cannot be achieved without a purposeful use of proper methods of analyzing an artwork. The use of various teaching methods to implement creative tasks when analyzing an artwork will contribute to the realization of this ideological content – to introduce the main idea that the author of an artwork planned to convey to their readers, as well as the identification of the artistic value of the work.

Resumé

Autori príspevku uvažujú nad spôsobom čítania umeleckých diel v základnej škole a opisujú tri hlavné fázy práce s umeleckými dielami v súlade so súčasnými modernými vyučovacími technikami. Súčasne sa zameriavajú na ďalšiu fázu práce – je to fáza analýzy umeleckých diel. Tiež predstavujú zručnosti, ktoré je potrebné použiť na túto analýzu. Autori článku sa usilujú ponúknuť viaceré techniky a kreatívne úlohy, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia učiteľovi na základnej škole. Ako zdôrazňujú, jednou z hlavných úloh učiteľa základnej školy je vytvoriť prostredie pre správne a plnohodnotné vnímanie umeleckého diela deťmi, teda žiakmi. To však nemožno dosiahnuť bez účelného využitia rôznych metód analýzy umeleckého diela. Vhodné uplatnenie tej-ktorej metódy pri tvorivej úlohe spojenej s analýzou umeleckého diela prispeje nielen k realizácii ideologického obsahu predmetu, ale predovšetkým pomôže sprostredkovať žiakom základnú myšlienku, ktorou sa autor umeleckého diela snažil osloviť svojho čitateľa. Práve cez pochopenie tejto myšlienky môže žiak správne odhaliť hodnotu umeleckého diela.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УШИНСКИЙ К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М. : Просвещение, 1968.

ЛЬВОВ М. Р. , ГОРЕЦКИЙ В. Г. , Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М. : Академия, 2000.

РАМЗАЕВА Т. Г. , Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М. : Просвещение, 1979.

НИКИФОРОВА О. И. Психология восприятия художественной литературы. – М. : Книга, 1972.

ВЫГОТСКИЙ Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959.

КУБАСОВА О. В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения //Начальная школа. – 1991. - №9

ЯКОВЛЕВА В. И. Обучение пересказыванию прочитанного //Начальная школа. – 1985. - №1

Личные данные об авторе (авторах)

Имя автора (соавтора)	Жунусова Рыскуль Капаровна	Темирханова Кымбат Шашубаевна
Ученая степень	Магистр педагогических наук	Магистр педагогических наук
Должность	Ст.преподаватель	Ст.преподаватель
Название учреждения	Аркалыкский государственный педагогический институт им.Ы.Алтынсарина	Аркалыкский государственный педагогический институт им.Ы.Алтынсарина
Институциональный адрес	Казахстан, Костанайская область, г.Аркалык ул.Ауельбекова 17	Казахстан, Костанайская область, г.Аркалык ул.Ауельбекова 17
Телефон /факс, контактные номер (а)	871430 87783364349	871430 87023253745
Адрес электронной почты	ryskul_zhunosova@mail.ru	Kimbat.sh@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ГАЛЫМЖАНОВА ЗАУРЕ ТОЙШЫБЕКОВНА
ШАЯХМЕТ АЙГУЛЬ КЕЛДЕНКЫЗЫ

Ключевые слова

язык, развития речи, начальное образование, словарь

Key words

language, speech development, primary education, dictionary

Аннотация

Развитие речи детей младшего школьного возраста занимает важное место в развитии личности ребёнка, поэтому особенно важна практическая работа, которая должна проводиться на основе педагогико-психологических наук, используя языковые материалы учебника.

Abstract

The development of speech of children of primary school age occupies an important place in the development of the personality of the child, therefore practical work conducted on the basis of pedagogical and psychological sciences and using the language materials of the textbook, is especially important.

Известно, что выявление приоритетных направлений в воспитании и обучении подрастающего поколения XXI века, формирование в педагогике национального сознания является одной из актуальных проблем. Поэтому новое поколение следует воспитывать в национальном, народном духе.

Президент нашей страны Н.А.Назарбаев в своем послании народу Казахстана «Казахстан-2030» об основных ориентированных идеях национального воспитания молодого поколения пишет: «Для того, чтобы стать цивилизованной страной, сначала должны стремиться впитывать в себе свою культуру, свою историю. После этого должны освоить другое»[1]. Значит, наша главная цель – это воспитание молодежи в преемственности национальных благ и гуманных ценностей, духовно-культурных наследии.

Президент предупреждал, что национальная модернизация продлится надолго. Это намного сложнее, чем экономическая модернизация. Сохранение национальных ценностей – залог процветания и роста той страны в будущем.

В Законе «Об образовании» Республики Казахстан ставятся задачи подготовки интеллигентного гражданина, создавая условия для всестороннего совершенствования личности. На основе национальных и общечеловеческих ценностей, на основе достижения науки и опытов формировать и развивать личность человека, а также дать ориентированные знания для профессионального роста и для совершенствования творческого духа и компетентной энергии [2].

Значит, воспитание личности эрудированного человека, не ограничивающегося быть только информированным в области образования и воспитания, но и личности, которая всегда во всех действиях придерживается творческих поисков и сумеющего показать свою сущность – это требование времени.

Для воспитания личности, которая способна поднять наши национальные ценности на мировой уровень, нужно формировать национальное сознание учащихся, воспитывать чувство любви, уважения к родному народу, чувство гордости за свой народ, развитие национального духа, чтить родной язык и религию, его историю, культуру, искусство, традиции, духовно-культурные наследия. Только тогда можно достичь поставленной цели.

В современном этапе сфера образования и обучения в целях развития личности учащихся и для качественного обучения требует постоянного поиска обновленного содержания и эффективных методов обучения. В связи с этим разрабатывается формирование системы, ориентированной на развитие всех знаний, умений, навыков учащихся в целостном соответствии. С начальных классов особое внимание уделяется на подготовку всесторонне развитой личности с собственным мнением, с высокой культурой речи.

Методика развития речи детей младшего школьного возраста занимает особое место в развитии личностных особенностей ребенка. Такое важная вещь в жизни человека, как формирование речевой культуры, не проводится без системы, необоснованно, случайно.

Разговорная речь казахского народа – как символ жизни, характера, быта, деятельности и хозяйства народа. В первую очередь, она – главное средство, которое сближает детей со средой общения, которое распахивает двери к государственному языку нашей республики.

На современном этапе актуальность культуры речи возросла. Будущее языка казахского народа в руках молодого поколения. Исследуя и анализируя множество научных, педагогических литератур и информации периодической литературы, можно сделать вывод, что на сегодняшний день речь детей особенна, культура речи многих детей на низком уровне. Не могут объяснить свою мысль правильно, доходчиво, используют слишком много лишних слов. Некоторые разговаривают, смешивая с

другими языками, а некоторые любят использовать в речи жаргоны, диалекты. Об этом говорят и пишут очень давно. На сегодняшний день необходимо обратить внимание на воспитание граждан, который умеет грамотно писать, умеет внятно донести свою мысль до слушателей, поднять культуру речи детей, являющуюся одной из актуальных проблем.

Язык – золотая опора всей жизни. Ясно, что любая сфера науки, образования развивается через язык. Для того, чтобы оптимально вести работу по развитию речи, учитель должен дать глубокие знания не только в сфере лингвистики, но и в области психологии, педагогики. Развитие речи должно вестись, в первую очередь, в связи со знаниями в сфере языкознания. Развитие речи детей, рассматривая знания по литературе и языку в единстве, не только обеспечивает глубокие знания по данному предмету. Тем самым является эффективным средством совершенствования устной разговорной речи и развития навыков грамотного и красивого письма.

Работа по развитию речи – практическая работа, которая проводится в тесной связи с педагогическими принципами, с учетом психологических особенностей учащихся, на основе языковых материалов в учебнике. Расширение кругозора учащихся, формирование взглядов, познания, воспитание правильно понимать значение слова и уместно применять их в речи, совершенствование навыков говорения и письма – все это является проблемами развития речи.

Работа по развитию речи – самая важная, самая сложная проблема в учебной деятельности. Оно помогает ребенку получить знания по всем областям науки, развивать кругозор, самопознание, совершенствовать и формировать индивидуальные особенности личности. Межпредметная связь, то есть, казахский язык и литература, как один из продуктивных путей развития речи, ведет к единому глубокому знанию языка. Развитие речи способствует не только обогащению словарного состава ученика, но и обучает красиво и выразительно говорить, передать свою мысль литературным языком.

Начальное образование - первая ступень непрерывного образования, сложная и ответственная работа. Самое главное, начальная школа дает ребенку не только определенные знания, но и развивает, то есть, формирует правильное мировоззрение об окружающей среде, воспитывает наблюдать ситуации и делать объективные анализы, а также правильно передать мнение, сравнивать, доказывать и обучает культуре речи. На уроках по развитию речи в начальных классах важно акцентировать внимание на такие важные моменты:

- 1) Обучать правильно выговаривать звуковой состав слова.
- 2) Грамматически правильно построить предложения.
- 3) Обучение устной речи и повествованию.
- 4) Роль литературных произведений в развитии речи.
- 5) Значение применения национальных игр.

Уроки по развитию речи должны начинаться с обучения правильно выговаривать звуки в слове. Многие дети затрудняются выговаривать звуки

р, л, с, ш, ж, з, б, п, ф. Иногда они проносят их правильно по отдельности, а в предложении не могут выговаривать.

Обучение звуковому строю слова тоже является одной из составной частью урока по развитию речи. После того, как исследует особенности речи каждого ребенка, учитель в образовательном процессе организует плановую работу по формированию правильно выговаривать звуки речи. Главная цель – плавно развивая речь ребенка, обучать умению передать свою мысль простым предложением, соблюдая интонацию.

В работе по развитию речи большое значение имеет работа со словарем. Словарь – очень нужный материал для языка. Для изучения любого языка понадобится владение его словарным запасом. В начальных классах большое значение имеет обучение детей умению работать со словарем. Потому что, несмотря на то, что это их родной язык, у маленьких детей очень бедный словарный запас. Поэтому обогащение словаря детей – одна из важных работ педагога. Значит, развитие речи – вид учебной деятельности, который проводится систематически. Оно помогает повышению словарного запаса учащихся, прививает навыки уместно применять каждое слово, грамотно передать свою мысль.

Литература:

НАЗАРБАЕВ Н.А. «Казахстан-2030» Послание Президента к народу Казахстана. – Алматы: Білім, 1998

2. Закон об Образовании РК. – Алматы: Юрист, 2007

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматриваются особенности работы по развитию речи детей в начальной школе. Развитие речи детей младшего школьного возраста занимает важное место в развитии личности ребёнка, поэтому особенно важна практическая работа, которая должна проводиться на основе педагогико-психологических наук, используя языковые материалы учебника.

Resumé:

The article examines the specifics of work on the development of children's speech in primary school. The development of speech of children of primary school age occupies an important place in the development of the children's personality therefore practical work conducted on the basis of pedagogical and psychological sciences, using the language materials of the textbook, is especially important.

Resumé:

Článok skúma špecifika práce na rozvoji detského prejavu v základnej škole. Jazyk je podporou a oporou života. Je zrejmé, že každá sféra vedy a vzdelávania sa rozvíja prostredníctvom jazyka. Aby učiteľ mohol optimálne pracovať na rozvoji reči, musí poskytnúť hlboké vedomosti nielen v oblasti lingvistiky, ale aj v oblasti psychológie a pedagogiky. Vývoj ústneho prejavu by sa mal uskutočniť predovšetkým v súvislosti so znalosťami v oblasti lingvistiky. Vývoj ústneho prejavu, u detí berie do úvahy znalosť literatúry a jazyka v jednotnosti. Rozvoj reči detí vo na základnej škole zaujíma dôležité miesto vo vývoji detí. Ide o veľmi dôležitú praktickú – teda konkrétnu prácu vykonávanú na základe pedagogických a psychologických vied s využitím jazykového materiálu učebnice. Ďalšou kľúčovou pomôckou pri rozvíjaní reči u detí mladšieho školského veku je slovník.

Авторы:

1 Галымжанова Зауре Тойшыбековна, Преподаватель Аркалыкского государственного педагогического института имени И.Алтынсарина

Место работы: кафедра иностранных языков, русского языка и литературы

Аркалыкский государственный педагогический институт, Казахстан.

2 Шаяхмет Айгуль Келденкызы, Учитель начальной гимназии имени А.Байтурсынова

Место работы: Начальная гимназия имени А. Байтурсынова, Казахстан

Адрес места работы: Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан. e-mail: pkkriya@mail.ru

phone number: +77753593288; +77025241969.

Начальная гимназия имени А. Байтурсынова, Костанайская область, г.Аркалык,Маясовой,9 Казахстан

ODBORNÉ ŠKOLY V MEDZIVOJNOVOM ČESKOSLOVENSKU (TRENČÍN)

ZAPLETAL LADISLAV – MARKS IGOR

Kľúčové slová

dejiny školstva, odborné školy, odborné vzdelávanie

Keywords

history of education, vocational schools, vocational training

Abstrakt

V príspevku analyzujeme vybrané odborné školy v Trenčíne v Československej republike v medzivojnovom období. V prvej časti príspevku sa venujeme charakteristike odborného školstva na území Slovenska v priereze dejín. V druhej časti príspevku historickým bádáním zaznamenávame existujúce odborné školy, ich formy vzdelávania, prácu pedagógov a materiálno-technické vybavenie škôl, ktoré v tomto období existovali v Trenčíne.

Abstract

The study analyses the formation and functionality of selected vocational schools in the Czechoslovakia in Trenčín during the interwar period. In the first part of the paper we focus on the characteristics of vocational education in Slovakia in the history. In the second part of the paper describe the creation of vocational schools in Trenčín.

Cieľom štúdie je preskúmať odborné školy, ktoré vznikli v Trenčíne v medzivojnovom období (1918 – 1939), resp. akým spôsobom vykonávali svoju činnosť. Naším bádáním chceme priblížiť históriu odborného školstva na území Slovenska najmä v medzivojnovovej Československej republike (ďalej len ČSR), konkretizovať odborné vzdelávanie, spôsob realizácie výchovy a vzdelávania takýchto škôl, taktiež sa zamerať vybrané školy v meste Trenčín v danom období..

Vo výskume sme sa zamerali na tri odborné školy, ktoré existovali v danom období v Trenčíne. Prvá škola pod názvom Obchodná akadémia Dr. Milana Hodžu pôsobí v Trenčíne dodnes. Druhou školou bola odborná škola pre ženské povolania v Trenčíne. Tretia odborná škola, ktorá v sledovanom období fungovala v Trenčíne bola učňovská škola.

Hlavným cieľom štúdiu je zistiť, aký bol prínos odborného školstva v medzivojnovovej ČSR pre Trenčín. Ďalej máme ambíciu charakterizovať systém odborného školstva v ČSR,

preskúmať v archívoch vznik a pôsobenie odborných škôl v Trenčíne v medzivojnovom období, zistiť v záznamoch jednotlivých škôl personálne obsadenie a materiálne zabezpečenie v medzivojnovom období, preštudovať finančné požiadavky škôl kladené na žiakov, potrebné k absolvovaniu odbornosti a preskúmať systém pomoci vzdelávania sociálne slabým žiakom.

Počiatky odborných škôl na území Slovensku siahajú do druhej polovice 18. storočia, keď bol pri bratislavskej normálke zriadený nedeľný kurz pre učňov (1776). V 19. storočí sa s rozvojom jednotlivých odvetví hospodárstva a priemyslu objavuje požiadavka kvalifikovanej pracovnej sily. Vznikajú odborné školy zamerané na lesníctvo – Kráľovská komorská lesná škola v Liptovskom Hrádku (1802), na obchod – obchodné školy (Martin, Dolný Kubín, Humenné), priemyselné školy – Strojnícka škola v Košiciach (1872), banícke školy – Odborná škola banícka v Banskej Štiavnici (1850). (Jurkovičová, 2015, s. 304)

Na území Slovenska koncom 19. storočia organizáciu učňovských škôl určil živnostenský zákon XXVII/1884 (v Uhorsku). Podľa tohto zákona obce majúce najmenej 50 učňov a neexistovala pre nich osobitná škola, museli sa postarať o ich ďalšie vzdelávanie v kurzoch. Podľa organizačného štatútu Ministerstva kultu a výučby z roku 1893 boli dvojaké učňovské školy: všeobecné a odborné. V školskom roku 1917/18, teda krátko pred vznikom ČSR, bolo na území Slovenska 98 učňovských škôl s 12.176 žiakmi. Nemali odborne zameraný učebný plán. teoretické a praktické základy remesiel v nich učni nedostávali.

Odborné školy na území Slovenska boli veľmi skromne rozvinuté. Stredné, vyššie, priemyselné a poľnohospodárske školy začali vznikať až v poslednej štvrtine 19. storočia. Najstaršou priemyselnou školou na území Slovenska je strojnícka škola v Košiciach založená v roku 1842. Ďalšie vznikali v Bratislave, Banskej Štiavnici, Banskej Bystrici a Prešove. V rokoch prvej svetovej vojny fungovala v Gelnici zámočnícka škola. Drevárska škola sídlila v Spišskej Novej Vsi a tkáčska škola bola v Kežmarku.

Sieť obchodného školstva sa rozšírila na obchodné školstvo. Išlo väčšinou o trojročné odborné školy, ktoré nadväzovali na meštiansku školu alebo nižšiu strednú školu. Vyššie odborné školy boli v Dolnom Kubíne, Veľkej Revúcej, Nitre, Kežmarku, Turčianskom Sv. Martine, Humennom a v Košiciach.

Do roku 1918 nebolo vybudované slovenské poľnohospodárske školstvo. V roku 1918 existovali len 4 odborné roľnícke školy v Brezne nad Hronom (1901), v Komárne (1901), v Rimavskej Sobote (1884) a v Sabinove (1917). V školskom roku 1913/1914 otvorili ďalšiu roľnícku školu v Oravskom Podzámku.

Okrem roľníckych škôl boli na Slovensku ešte lesnícke školy. V Liptovskom Hrádku malo sídlo horárska škola, v Bratislave vinárska, v Banskej Štiavnici Banská a lesnícka akadémia a v roku 1906 bola založená poľnohospodárska akadémia v Košiciach.

Rozvoj odborného školstva nastal po roku 1918. Rozpad rakúsko-uhorskej monarchie, ako aj vznik ČSR v roku 1918, sa stal pre dejiny slovenského stredného a odborného školstva významným historickým medzníkom.

Medzi **odborné školy** patrili na Slovensku v období existencie medzivojnovnej ČSR hospodárske školy, obchodné, priemyselné a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu, odborné školy pre ženské povolania a učňovské školy. (Pšenák, 2011, s. 71 – 74)

Hospodárske školy. Hospodárske školy sa delili na viac druhov (roľnícke, zimné hospodárske a špeciálne hospodárske školy, gazdinské, lesnícke a drevárske a ľudové hospodárske školy). Patrili k nim aj vyššie hospodárske školy, ktorých úlohou bolo pripravovať samostatných poľnohospodárskych podnikateľov. Výchova úradníckeho dorastu pre veľkostatky sa ponechala vysokým školám. Štúdium na týchto školách trvalo 4 roky a výučba mala teoretický aj praktický charakter. Školy mali vlastné poľnohospodárske podniky. Absolventi vyšších hospodárskych škôl mohli študovať na poľnohospodárskom odbore vysokej školy technického smeru.

Obchodné školstvo. Do vzniku ČSR v roku 1918 existovali na Slovensku obchodné školy uhorského typu s maďarským vyučovacím jazykom. Zákom č. 72/1922 sa uskutočnila unifikácia obchodného školstva na celom území ČSR. Zaviedol sa jednotný typ štvorročnej obchodnej akadémie, dvojročnej obchodnej školy, jednoročných obchodných kurzov, jednoročných abiturientských kurzov a dvojročných kupeckých pokračovacích škôl.

Najnižším typom obchodných škôl boli odborné obchodné školy, ktoré dopĺňali praktický výcvik učňa teoretickými vedomosťami v obchodnej živnosti, aby dosiahol ucelené vzdelanie a výučný list. Ďalším typom obchodných škôl boli verejné jednoročné kurzy, ktoré slúžili pre výcvik pomocného kancelárskeho personálu alebo pre výcvik pomocného personálu v obchode. Dvojročné obchodné školy pripravovali žiakov na samostatné vedenie obchodných živností. Štvorročné obchodné akadémie sa končili maturitnou skúškou, ktorá oprávňovala absolventa, aby pokračoval v štúdiu na vysokej škole obchodnej alebo po doplňovacej skúške na právnickej fakulte. Maturitná skúška z obchodnej akadémie oprávňovala po jednoročnej praxi na samostatné vedenie živnosti. V obchodnom školstve bolo pravidlom, že k základnej (obchodnej akadémii alebo dvojročnej obchodnej škole) sa pripájali školy nižšieho typu.

Priemyselné a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu. Priemyselné odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu poskytovali mládeži teoretické i praktické technické vzdelanie. Priemyselné školy tvorili súbor niekoľkých škôl alebo kurzov rozličných typov. Ich organizácia nebola jednotná, mávali dve alebo viac oddelení (stavebné, strojnícke, elektrotechnické a pod.). V období prvej ČSR existovali na Slovensku tieto typy priemyselných a odborných škôl pre jednotlivé odvetvia priemyslu: vyššie priemyselné školy, majstrovské školy a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu.

Vyššie priemyselné školy poskytovali absolventom meštianskej školy alebo nižších tried gymnázia také všeobecné a odborné vzdelanie, aby po skončení školy mohli zastávať miesta konštrukčných a prevádzkových odborníkov v priemyselných odvetviach. Štúdium

trvalo štyri roky a končilo sa maturitnou skúškou. Absolventi vyšších priemyselných škôl mohli pokračovať v štúdiách na vysokých školách technických.

Majstrovské školy vychovávali a vzdelávali ľudí, ktorí sa vyučili istému remeslu a boli istý čas zamestnaní. Po ukončení štúdia dostávali vysvedčenie, ktoré ich oprávňovalo na samostatné vykonávanie príslušnej živnosti. Majstrovská škola bola dvojročnou školou.

Odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu prijímali absolventov meštianskej školy. V nich sa vyučili niektorému remeslu a nahradzovali vyučeniu u majstra. Štúdium v nich trvalo 2-3 roky.

V priemyselných a odborných školách platili žiaci školné.

Odborné školy pre ženské povolania mali prakticky a teoreticky vzdelávať dievčatá podľa požiadaviek, ktoré kladla spoločnosť pre ženu. V roku 1920 sa priemyselné ženské školy reorganizovali na dievčenské odborné školy rodinné a živnostenské. V odbornej škole pre ženské povolania sa študovalo dva roky. Jej absolventky mali oprávnenie ďalej študovať v jednoročnej vyššej ženskej odbornej škole, v živnostenskej pracovni pre šitie šiat alebo bielizne, v dvojročnej škole pre ošetrovateľskú službu a v ústave pre vzdelávanie učiteliek materských škôl. Absolvovanie jednoročnej vyššej ženskej odbornej školy oprávňovalo k štúdiu v ústave pre vzdelávanie učiteliek ženských odborných škôl – gazdinský odbor a na školách pre sociálno-zdravotnú starostlivosť.

Učňovské školy poskytovali učňom teoretické odborné vzdelanie a podľa možností aj praktický výcvik v školských dielňach, a to najmä v tých prácach, ktoré sa nemohli naučiť v dielňach zamestnávateľov. Organizácia učňovských škôl v ČSR sa upravila zákonom č. 259/1924 Zb. z. a n. a ministerským výnosom z roku 1925. Rozhodnutím komisie pre didaktickú reformu učňovských škôl od roku 1930 sa učňovské školy zaradili medzi odborné školy. Prestalo sa v nich dopĺňať učivo ľudovej alebo meštianskej školy, ťažiskom školskej práce bolo odborné vyučovanie. Táto požiadavka platila len formálne

Po roku 1918 vznikajú roľnícke školy – v Záturčí v Martine (1921), hospodárska škola v Liptovskom Hrádku, Trnave (1922), jednorôčné hospodárske školy v Eberharte (Malinovo, 1923), Holíči, Nitre, Novom Meste nad Váhom, priemyselné školy – štátna priemyselná škola v Košiciach (1919) zameraná na strojnícke odbory, Štátna československá priemyselná škola v Bratislave (1919) zameraná na strojnictvo a stavitel'stvo, Štátna československá priemyselná škola v Prešove (1919) zameraná na stavitel'stvo a strojárstvo, Štátna československá odborná škola kovorobná v Banskej Bystrici (1919) zameraná na strojnictvo, elektrotechniku, obsluhu parných kotlov, tesárstvo.

Vzdelávaniu dievčat sa venovali gazdinské školy – prvá gazdinská škola vznikla vo Veličnej pri Dolnom Kubíne (1921), následne v Skalici (1921), Komárne (1922), Hrachove pri Rimavskej Sobote (1935), Barci pri Košiciach (1935). V roku 1919 bola otvorená v Turčianskom Svätom Martine prvá slovenská vyššia škola pre ženské povolania.

Školské reformy sa za existencie Slovenskej republiky (1939 – 1945) vôbec nedotkli odborného školstva. K odborným školám patrili (Päť rokov slovenského školstva 1939-1943, 1944, s. 247-272):

- verejné obchodné školy
- školy priemyselné a odborné pre jednotlivé odvetvia priemyslu
- odborné školy pre ženské povolania
- učňovské školy

Verejné obchodné školstvo v období vojnovej Slovenskej republiky bolo organizované podľa zákona č. 73/1922, ktorý zaviedol jednotný typ štvorročnej akadémie, dvojročnej obchodnej školy, jednoročných kurzov, jednoročných abiturientských kurzov a dvojročných kupeckých pokračovacích škôl. V marci 1943 vyšiel organizačný štatút verejných obchodných učilíšť, ktorý obsahoval aj zhrňoval všetky predpisy dotýkajúce sa obchodného školstva: právne, hospodárske, personálne, pedagogické a administratívne predpisy. (Päť rokov slovenského školstva 1939-1943, 1944, s. 251-252)

Najnižším typom obchodného školstva boli *odborné učňovské (pokračovacie) školy obchodné*. Ich cieľom bolo dopĺňať praktický výcvik učňa v obchodnej živnosti vedomosťami teoretickými, aby takto mohol dosiahnuť ucelené vzdelanie a výučný list. Takéto odborné školy sa mohli zriaďovať len tam, kde bol dostatok učňov.

Ďalším typom obchodného školstva boli *verejné obchodné školy*. Štúdium na nich trvalo dva roky. Vychovávali pre samotné vedenie obchodných živností.

Najvyšším organizovaným typom stredného odborného školstva boli *obchodné akadémie*. Štvorročné štúdium sa končilo maturitou, ktorá oprávňovala pokračovať v štúdiu na vysokej škole obchodnej alebo po diferenciálnej maturite na právnickej fakulte univerzity. Vysvedčenie zrelosti alebo na obchod oprávňovalo absolventov na samostatné vedenie obchodnej živnosti po jednoročnej praxi.

Jednoročné abiturientské kurzy mali za úlohu preškoliť absolventov rozličných stredných a odborných škôl.

Priemyselné odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu boli učebnými učebnými ústavmi pre technické vzdelávanie, v ktorých sa mládež pripravovala na určité odborné životné povolanie tak, že sa jej v týchto školách poskytovalo všeobecné a odborné vzdelanie (teoretické a praktické) pre patričné výrobné odvetvia.

V Slovenskej republike (1939 – 1945) boli tieto typy priemyselných a odborných škôl:

Vyššie priemyselné školy – štúdium na nich trvalo štyri roky. Prijímali sa do nich žiaci, ktorí skončili meštiansku alebo nižšiu strednú školu a mali najmenej 14 rokov. Poskytovali žiakom všeobecné aj odborné vzdelanie, aby po skončení mohli úspešne viesť výrobu v patričnom priemyselnom odvetví, prípadne po získaných skúsenostiach založiť si vlastné podniky.

Majstrovské školy – boli dvojročné. Mohli na nich študovať žiaci, ktorí skončili aspoň tri triedy meštianskej školy a vyučili sa príslušné remeslo. Absolventi zastávali potom miesta majstrov a dielovedúcich vo väčších podnikoch. Absolventi majstrovských škôl, ktorí ukončili s veľmi dobrým prospechom majstrovskú školu mohli ďalej študovať na vyššej priemyselnej škole pre absolventov majstrovských škôl. Štúdium trvalo dva roky a končilo sa maturitnou skúškou.

Odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu. Štúdium na nich trvalo dva-tri roky a prijímali sa do nich absolventi meštianskych škôl, ktorí mali najmenej 14 rokov. Na týchto školách sa vyučili niektoré remeslo, nahrádzalo sa vyučovanie u majstra a vychovávali sa kvalitnejší remeselníci.

Špeciálne školy. Tvorili oddelenia, pričlenené k niektorým priemyselným alebo odborným školám, v ktorých si podľa potreby absolventi z uvedených škôl dopĺňali vzdelanie.

Kurzy boli pravidelné alebo príležitostne usporiadané náukobehy pre vyučených remeselníkov a robotníkov.

Odborné školy pre ženské povolania. Základným typom odbornej školy pre ženské povolania bola *dvojročná ženská odborná škola*. Prijímali sa do nej absolventky meštianskej alebo nižšej strednej školy. Táto škola poskytovala všeobecné a odborné vzdelanie pre rodinu.

Jednoročné vyššie ženské odborné školy poskytovali absolventkám dvojročnej ženskej odbornej školy popri príprave na ďalšie odborné štúdium možnosť získať hlbšie vzdelanie v gazdinskom odbore.

Jednoročná škola rodinná a päťmesačná škola kuchárska pripravovali žiačky pre vedenie domácnosti a prípravu stravy vo väčších domácnostiach.

Učiteľské ústavy pre vzdelanie učiteliek ženských odborných škôl poskytovali vzdelanie potrebné na vyučovanie predmetov z odboru odevníckeho a gazdinského na odborných školách pre ženské povolanie.

Sociálne školy pripravovali teoreticky a prakticky na činnosť v rozličných odboroch verejnej i súkromnej sociálnej starostlivosti.

Učňovské školy. Nezmenenú organizáciu učňovských škôl prevzala Slovenská republika z medzivojnovkej ČSR. Učňovské školstvo malo zabezpečiť výchovu mladých ľudí pre remeselné, priemyselné a obchodné povolania a zvyšovať spôsobilosť v povolani. Ich úlohou bolo poskytnúť živnostenskému dorastu teoretické, odborné a obchodné vzdelanie pre prípadné samostatné vedenie podniku, prípadne aj praktický výcvik v školských dielnach.

Zrušili sa všeobecné učňovské školy a zriaďovali sa obvodné učňovské školy v mestách, ktoré mali s okolím dobré železničné a autobusové spojenie.

Po druhej svetovej vojny všetko smerovalo k poštátneniu školstva, vrátane odborných a učňovských škôl. Po roku 1948 sa nová školská sústava rozdelila na tri stupne, jeho tretí

stupeň tvorili školy: 1. povinné (základné odborné školy) a 2. výberové (vyššie stredné školy – vyššie odborné školy a gymnáziá). (Pšenák, 2011, s. 182)

Po roku 1948 vznikajú priemyselné školy strojnícke, chemické, stavebné, strojárské, dopravné, elektrotechnické, potravinárske; poľnohospodárske školy technické, majstrovské školy, účtovnícke, strediská pracovného dorastu pre mládež a i. obchodné školy boli v roku 1949 premenované na hospodárske školy a vyššie hospodárske školy, v roku 1953 na ekonomické školy, alebo stredné ekonomické školy. (Jurkovičová, 2015, s. 305)

Zákon o sústave výchovy a vzdelávania z 15.12.1960 určil, že stredné a vyššie vzdelanie poskytujú odborné učilištia, učňovské školy, stredné školy pre pracujúcich, stredné odborné školy, podnikové technické školy, konzervatóriá.

V projekte Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy (1976) boli stredné odborné učilištia deklarované ako hlavný prúd vzdelávania.

Po roku 1989 bol narušený tradičný systém vzdelávania žiakov stredných odborných učilíšť pre konkrétne podniky a spolufinancovania ich prípravy podnikmi. V dôsledku znižovania záujmu o prípravu pre robotnícke povolania sa SOU postupne približovalo k SOŠ. Od školského roku 2008/2009 sa na základe Zákona o výchove a vzdelávaní 245/2008 Zb. z. stredné učilištia a učilištia premenovali na stredné odborné školy. Podľa spomínaného zákona je stredná odborná škola vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov v najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy stredných odborných škôl sú zamerané predovšetkým na výkon povolania a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení, môžu pripravovať absolventov aj na ďalšie štúdium.

V deväťdesiatych rokoch 20. storočia postupne zaznamenali útlm niektoré učebné odbory (v oblasti strojárstva, baníctva, hutníctva, poľnohospodárstva). Školy sa preorientovali na odbory zamerané na ekonómiu, obchod, služby, umenie a umelecké remeslá.

V súčasnosti sa realizujú kroky na znovuoobnovenie kontaktov medzi odbornými školami a podnikmi, spoločnosťami a firmami. Hľadajú sa spôsoby prepojenia trhu vzdelávania a trhu práce, možnosť zapojenia zamestnávateľov do odborného vzdelávania, podmienky realizácie praktického vyučovania (odborná prax, odborný výcvik) priamo v prevádzkach zamestnávateľov. Do popredia sa dostáva kariérne poradenstvo, podpora odborného vzdelávania. V tejto súvislosti sa vkladajú veľké nádeje do duálneho vzdelávania, ako aj prijatého Zákona o odbornom vzdelávaní a príprave 61/2015 Zb. z.

Cieľom výskumu bolo zhodnotiť prínos odborných škôl v medzivojnovom období v Trenčíne. Chceli sme poukázať na snahu o vytvorenie nového systému vzdelávania v období, kedy neexistovalo vyučovanie v rodnom jazyku, bol nedostatok financií, personálneho a materiálno-technického vybavenia škôl.

Vzhľadom k cieľom sme si ako prvú výskumnú otázku položili, či vznikli odborné školy v Trenčíne ihneď po vzniku ČSR. V rámci heuristickej práce pri príprave príspevku sme zistili (Lauko a kol., 2011; Havran, 1994; Gönci, 1970; Vaněková, 1997), že v Trenčíne v 30. rokoch 20. storočia existovali dve odborné a jedna stredná všeobecno-vzdelávacia škola. Učňovská škola v Trenčíne vznikla ešte pred prvou svetovou vojnou, v roku 1884. Vzdelávanie v nej sa rýchlo prispôsobilo zmene režimu a začalo sa vyučovať v slovenskom jazyku. Za prvú strednú odbornú školu, ktorá vznikla v Trenčíne v medzivojnovom období, môžeme teda považovať Československú štátnu obchodnú školu. Jej výchovnovzdelávacia činnosť začala ihneď ako mala pripravené podmienky na výučbu - 1. septembra 1919. O rok neskôr, v septembri v roku 1920 začala činnosť ďalšia škola, a to odborná škola rodinná. Vzdelávanie smerovalo k potrebám praktického života a bolo špecifické pre dievčenské povolania.

Na základe týchto zistení, môžeme konštatovať, že odborné školy vznikli hneď po vzniku ČSR.

Druhá výskumná otázka smerovala k zisteniu, či bol na sledovaných školách dostatok odborných učiteľov, učebníc a pomôcok. Predchádzajúce vzdelávanie, vedené v duchu silnej maďarizácie, a s ňou spojená prítomnosť maďarských učiteľov, kníh aj pomôcok, viedla k urýchlenému zavedeniu spisovného slovenského jazyka a doplnenia dostatku slovenských učiteľov a učebníc. Riešilo sa to prisunom českých pedagógov. V Trenčíne bol taktiež nedostatok učiteľov a v zápisoch škôl sme zistili, že prevažnú väčšinu učiteľského zboru tvorili premiestnení českí učitelia. Odborných pedagógov, ktorí mali vyučovať na stredných školách spočiatku suplovali učitelia z mešťanok. Postupne školský systém ČSR začal produkovať dostatočný počet učiteľov, čo sa prejavilo aj v Trenčíne.. Učitelia, ktorí tu pôsobili boli veľmi oduševnení a zapálení pre svoje povolanie. Vyučovali odborné predmety, zároveň vykonávali rôzne osvetové prednášky, zapájali sa do kultúrnych a stavovských aktivít. Z učiteľov sa neraz stávali náhradní rodičia, keďže tieto školy mali aj svoje internáty, kde žiaci počas štúdia bývali. Viedli svojich žiakov k čistote, šetrnosti, skromnosti, láske k práci a k národu. Za najvýznamnejšieho trenčianskeho pedagóga z tohto obdobia môžeme považovať učiteľa Juraja Bočka, ktorý bol zakladateľom prvej trenčianskej učňovskej školy, ktorá existuje dodnes. Za jeho pôsobenie sa mu dostalo mnohých ocenení a uznaní. Vyučujúci spočiatku pracovali iba s českými učebnicami, príčinou bola neexistencia slovenských učebníc. Dozvedeli sme sa, že český jazyk robil žiakom problémy. Evidujeme aj prítomnosť nemeckých učebníc, ktoré si priniesli českí učitelia. V školách boli dôležitou súčasťou odborného vzdelávania drobné odborné pomôcky, ktoré školy pri svojom vzniku dostali darom. Nebolo ich veľa, ale pre potreby prvej otváratej triedy to postačovalo. Neskôr sa rozsah pomôcok rozširoval, nielen vďaka Ministerstvu školstva a národnej osvety (ďalej len MŠaNO), ale aj drobnou prácou učiteľov, ktorí neustále oslovovali mnohých továrníkov, majiteľov dielní alebo majstrov, aby podporili školu darovanými pomôckami a tak si zabezpečili odbornú prípravu svojich budúcich potenciálnych pracovníkov. Týmto spôsobom sa ich počet neustále dopĺňal, obnovoval a modernizoval, čo prispievalo ku kvalitnej odbornej výučbe v Trenčíne.

Konštatujeme teda, že aj keď bol v Trenčíne v prvých rokoch odborného vyučovania nedostatok učiteľov a učebníc, Školský referát v spolupráci s pražským MŠaNO, presunom

českých učiteľov vyriešilo nedostatok personálu. Neskôr postupným rozširovaním kapacít škôl a rôznych druhov odborného vzdelávania, zásobilo školy slovenskými učebnicami, dovzdelávalo slovenských pedagógov a zabezpečilo dostatok pomôcok pre kvalitné odborné vyučovanie. Školy boli teda po personálno-materiálnej stránke relatívne dobre zabezpečené.

Tretia výskumná otázka vzhľadom k cieľom bola zameraná na zistenie, akým spôsobom bolo financované štúdium na odborných školách. Výška poplatkov na trenčianskych odborných školách bývala uvádzaná na oznamoch o zápise, spolu s dátumom zápisu do ročníka. Na školách sa vyberali dva druhy poplatkov a boli rozdielne od typu odbornej školy. Zápisné sa zvyčajne v prípade neprijatia žiaka nevracalo. Na obchodnej škole sa zápisné prvým rokom hradilo 20 korún československých (ďalej len Kč), neskôr až 60 Kč. Poplatok za dvojtriednu školu, alebo napr. za akadémiu bol rozdielny, napr. 20 Kč. Ďalším poplatkom bol tzv. školský plat, ktorý v začiatkoch začínal sumou podľa odboru od 150 Kč do 400 Kč ročne. Na odbornej škole pre ženské povolanie bolo vzdelávanie kratšie a aj poplatky boli nižšie. Zápisné sa hradilo 10 Kč a školné 150 Kč. Keďže v tejto škole sa pracovalo s cenným materiálom, tak prispievali žiačky na pomôcky 20 Kč, na prípadné škody 10 Kč sa museli poistiť sumou 3 Kč. Výšku poplatku na učňovskej škole sa nám nepodarilo zistiť.

Odborné vzdelávanie bolo na všetkých troch sledovaných školách spoplatnené. Žiaci hradili dva druhy poplatkov, jeden bol za zápis a druhý sa nazýval školský plat. V záznamoch sme sa dozvedeli, že sociálne slabým žiakom hradil tieto poplatky sponzor, alebo im časť bola odpustená. Ale to až v neskorších rokoch, keď si školy našetrili takzvaný sociálny fond.

Posledná výskumná otázka zisťovala, či existoval spôsob pomoci sociálne znevýhodneným žiakom za účelom podpory odborného vzdelávania. Výhodou bolo, že v trenčianskom, hospodársky rozrastajúcom sa regióne, bol dostatok firiem a začínajúcich živnostníkov, ktorí potrebovali pre svoju činnosť odborne vzdelanú pracovnú silu. Preto nebol problém z ich pozície prispievať nejakou, aj keď malou čiastkou na vzdelávanie. Na školách sa vytvorili sociálne fondy, z ktorých potom finančne podporovali žiakov. Podobne existoval exkurzný fond, na podporu účasti na exkurziách. Zároveň sú v záznamoch uvedení jednotlivci, ktorí si vzali žiakov doslova pod patronát a podporovali ich nielen platbou za školné, ale aj stravou a ubytovaním. Nesmieme zabúdať aj na MŠaNO, ktoré vyčleňovalo čiastku, ktorú zasielalo na školy a tie ich podľa svojho zváženia pridelovali. Taktiež existovala pomoc prostredníctvom výpožičky učebníc zo školských knižníc.

Z výskumu sme teda zistili, že na školách bol vytvorený systém pomoci pre žiakov z menej hmotných pomerov. Zo záznamov bolo cítiť nesmiernu vďaku, pokoru a uznanie od obdarovaných žiakov. Aj takouto cestou priaznivci prispievali k naplneniu odborného vzdelávania v Trenčíne.

Záverom teda môžeme zhodnotiť, že aj napriek situácii po prvej svetovej vojne a po odchode maďarských učiteľov zo škôl, odborné školstvo dokázalo rýchlo naviazovať na české odborné vzdelávanie a pozdvihnúť ho na kvalitnú úroveň. Dokázalo zareagovať na nedostatok učiteľov, učebníc a reálne ponúknuť hospodárstvu takých odborníkov, akých práve požadovalo. MŠaNO operatívne schvaľovalo nové odbory a školy ihneď prejavili aktivitu a vytvárali

podmienky pre vzdelávanie nových remesiel. Nevytvárali sa odbory, ktoré by vyhovovali školám, ale odpovedali na výzvy a požiadavky trhu a zároveň tak zabezpečili uplatniteľnosť žiakov. Odborná prax bola základom, nebola iba okrajovým doplnením vzdelávania. Mnohé zručnosti sa získavali už v škole a boli dopĺňané častými exkurziami v závodoch, kde mohli porovnávať rozdielne technológie výroby. Z výskumu sme zistili neuveriteľnú obetavosť, zapálenosť a láskavosť mnohých pedagógov, ktorí sa svojho povolania tak zhostili, že pomáhali žiakom aj v tých najchudobnejších podmienkach dosiahnuť vytúžené vzdelanie. Boli to práve oni, ktorí podnecovali mnohých majiteľov výrobní na podporovanie odborného vzdelávania v Trenčíne.

Použitá literatúra:

GÖNCI, M. 1970. *50 rokov strednej ekonomickej školy v Trenčíne*. Trenčín : Stredná ekonomická škola v Trenčíne. 1970. 156 s.

HAVRAN, J. 1984. Storočnica Učňovskej školy. In *Trenčianske rozhľady*. 1984, roč. V., č. 9. s. 3-5.

JURKOVIČOVÁ, A. 2015. Stredné odborné školstvo v Slovenskej republike. In ŠVEC, Š. (ed.) *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2015. s. 304 – 308. ISBN 978-80-223-3747-2.

LAUKO, V. a kol. 2011. *Školstvo na Slovensku v kontexte regionálnych disparít*. 1. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2011. 200 s. ISBN 978-80-7165-856-6.

Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1944. 719 s.

PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, 2011. 329 s. ISBN 978-80-8084-704-3.

VANĚKOVÁ, D. 1997. Z dejín školstva na území veľkého Trenčína v rokoch 1918-1938. In ŠIŠMIŠ, M. *Trenčín. Vlastivedná monografia 2*. Bratislava : Alfa-press, 1997. ISBN 80-88811-62-7. s. 85-96.

Pramenný materiál použitý pri realizácii výskumu:

Jubilejná výročná správa Verejnej Československej odbornej školy pre ženské povolania v Trenčíne za školský rok 1920-1938. Trenčín, 1938. s. 36.

Prvá ročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1919-1920. Trenčín, 1920. s. 12.

Výročná správa odbornej školy pre ženské povolania v Trenčíne za školský rok 1925-1926. Trenčín, 1926. s. 18.

II. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1920-1921. Trenčín, 1921. s. 12.

- III. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1921-1922. Trenčín, 1922. s. 28.
- IV. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1922-1923. Trenčín, 1923. s. 28.
- V. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1923-1924. Trenčín, 1924. s. 28.
- VI. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1924-1925. Trenčín, 1925. s. 26.
- VII. výročná správa Československej štátnej obchodnej školy v Trenčíne za školský rok 1925-1926. Trenčín, 1926. s. 24.
- IX. výročná správa Štátnej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1927-1928. Trenčín, 1928. s. 38.
- X. výročná správa Štátnej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1928-1929. Trenčín, 1929. s. 38.
- XIII. výročná správa Štátnej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1931-1932. Trenčín, 1932. s. 28.
- XIV. výročná správa štátnej československej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1932-1933. Trenčín, 1933. s. 28.
- XV. výročná správa štátnej československej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1933-1934. Trenčín, 1934. s. 32.
- XVIII. výročná správa štátnej československej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1936-1937. Trenčín, 1937. s. 50.
- XIX. výročná správa štátnej československej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1937-1938. Trenčín, 1938. s. 44.
- XX. výročná správa štátnej slovenskej obchodnej akadémie v Trenčíne za školský rok 1938-1939. Trenčín, 1939. s. 72.
- Kronika Štátnej odbornej školy pre ženské povolania v Trenčíne, r. 1920 – 1939, Štátny archív v Trenčíne. Šk. č.1.

Résumé

V článku sme analyzovali systém odborného školstva na území Slovenska v priereze dejín. V tejto súvislosti sme predstavili vybrané odborné školy v Trenčíne v medzivojnovom Československu. Po prvej svetovej vojne a po odchode maďarských učiteľov zo škôl, odborné školy dokázali rýchlo nadviazať na kvalitu odborného vzdelávania v českých krajinách. Slovenské odborné školy v danom období dokázali reagovať na nedostatok učiteľov, učebníc a reálne ponúknuť hospodárstvu takých odborníkov, akých práve požadovalo.

Résumé

In the article we analysed the system of the vocational schools in the area of Slovakia in history. In this context, we introduced selected vocational schools in Trenčín in the interwar Czechoslovakia. After the Great War and the departure of Hungarian teachers from schools, vocational schools have been able to quickly build on the quality of vocational education in the Czech lands. In the given period, Slovak vocational schools have been able to respond to the shortage of teachers and textbooks, and offer the experts the economy just requested.

Kontaktné adresy autorov:

doc. PhDr. Ladislav Zapletal, CSc.; Mgr. Igor Marks, PhD.

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovenská republika

E-mail: igi.marks@gmail.com

Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA č. 1/0293/16 *Významná osobnosť slovenských dejín 20. storočia v kontexte pedagogického myslenia a zrodu a vývinu moderného školstva – Anton Štefánek.*

IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN LEARNING AND TEACHING FOREIGN LANGUAGE

STRELINGER JÁN

Key words

language, linguistics, linguist, approach, teaching, study, conditions

Kľúčové slová

jazyk, lingvistiká, lingvista, prístup, učenie, štúdium, podmienky

Abstract

The purpose of this article is to suggest what a classroom teacher might expect to gain from studying linguistics and from linguists. In the past twenty years the field of linguistics has grown enormously. However, periods of growth are also periods of upheaval, social and political and one would be wrong to suppose that all linguists are of a mind as to how to go about their business. In fact, there is a considerable range of approaches, each with its own specialized vocabulary to be studied. Contribution of linguists to teaching and explanations of how and in what spheres the language is used, special trainings, principles of correct teaching, value of applied linguistics is briefly demonstrated and explained in our paper.

Abstrakt

Cieľom nášho článku je poukázať na to, čo by mal učiteľ jazyka očakávať od štúdia lingvistiky a lingvistov. Počas posledných dvadsať rokov sa pole lingvistiky veľmi rozšírilo. Akokoľvek obdobie rozmachu je aj obdobím hlbokých zmien, politických, spoločenských a mýlili by sme sa keby sme si mysleli, že všetci sú jednotní v tom ako má ich práca vyzeráť. V skutočnosti jestvuje značne široká škála prístupov, každý obsahujúci špecifickú slovnú zásobu, ktorá vyžaduje jej dôkladnú znalosť. Prínos lingvistov k spôsobom učenia a vysvetlenia ako a v akých oblastiach sa používa jazyk, odborné školenia, princípy správneho učenia, hodnota aplikovanej lingvistiky je stručne popísané a vysvetlené v našom krátkom príspevku.

Introduction

At the beginning of our paper we would like to divide linguists into two categories – *descriptive linguists* and *historical linguists*. Descriptive linguists explain how a language is used at a particular time and historical linguists are more concerned and interested in studying

of development of languages. Descriptive linguistics itself can be divided into a number of smaller fields. *Phonetics* studies the way speech sounds are produced, perceived and classified. *Phonology* deals with the way sounds are arranged in a language and states the principles by which they function. One could perhaps compare phonology to architecture, being the principles of how to combine materials into viable structures, while phonetics is more like a builder's catalogue describing various woods, cements, or metal used in construction. *Syntax* is concerned with the arrangement in a language of more abstract units, such as classes of words. It aims to describe in the simplest possible way the knowledge a person needs to produce and understand all the sentences of a language, apart from matters of sounds and lexicon. *Semantics*, one of the least developed areas at present, studies the way meanings are organized and expressed in language.

Linguists and their cooperation with other professionals

Recognising a need for specialists' knowledge from related disciplines, linguists have built alliances with psychologists, sociologists, literary scholars, etc. *Psycholinguistics* is especially committed to the study of first-language acquisition as a key to the relationships between language and mind. Older studies of language variation under the banner of *dialectology* are being supplanted by a wide-ranging approach to these problems benefiting from the methods and viewpoints of sociology, creating the hybrid *sociolinguistics*. Sociolinguists also examine such matters as national language policies and bilingualism through field studies of actual language communities. The analysis of texts by linguistic methods, *stylistics*, remains a surprisingly under-developed area where possibilities would only seem to multiply with the advancement of linguistic theory.

Linguists and language teaching

As the range of possible prefixes from the bio to ethno or neurolinguistics seems unlimited, it may be wondered if a sampling of the above approaches along with a deeper study of one particular language, such as the Structure of Modern English, leaves any place for thoughts about teaching. However many linguists have indeed dealt with the problems of language teaching (and to a lesser extent with language learning), creating another sub-field known as *applied linguistics*. Here one can find pages devoted to contrastive linguistics (comparison of two languages with a view to predicting the difficulty one might experience when going from one system to another), to error analysis, to materials development, etc. But before a language teacher commits himself to a difficult, if not interesting yeargrappling with the complexities of these, often contradictory approaches through a series of lectures, seminars, tutorials, essays, examinations and the whole completed by a dissertation, he might rightfully ask what can be the practical benefit of such a regime.

Despite whatever claims may be made in favour of one or another approach to language teaching, it must be remembered that no one has yet discovered the secret of how people

actually learn languages. Here, perhaps is the most important lesson of applied linguistics: the necessary and sufficient conditions for language learning are still a mystery. This does not mean that all teaching is necessarily futile or that some procedures are not better than others. However it does mean that no one has proved what precise elements of the learning and teaching process are responsible for success. Since the question of how we learn may be more a matter for educational psychologists than for theoretical linguists, the teacher approaching linguistics had best not expect to be told how to teach by a presumed linguistic gospel.

It would probably be just as foolish to expect to find out what to teach through study of linguistics, if one proposes to pass on one's newly acquired faith to the heathen. One would hate to imagine the consequences of subjecting well meaning language students to a catechism of transformations in familiar tree-notation of the American generativists. And what hopeless confusion could only result from requiring foreign language students to master the principles and symbols of articulatory or acoustic phonetics on the assumption that only such knowledge would enable them to improve their accents. To be sure, the contributions of linguistics to teaching will be indirect, through their effect on the teacher, rather than as a direct source of course material.

Even if indirect, the contributions of linguistics to teaching are by no means inconsiderable. Training in articulatory phonetics can help a teacher to diagnose pronunciation errors with confidence and accuracy, so that a vague feeling that something is not right becomes an awareness of what is wrong and of what sort of physical change must take place. The principles of phonology may aid in the recognition of difficulties of pronunciation and perception in the target language. Phonological insights may even explain such persistent apparently 'grammatical' errors as the omission so frequent even in advanced learners of the *s* ending in verbs or plurals in English, when it is recognized that a student's mother tongue may not allow final consonant clusters ending in sibilants. Syntax study – whether in the traditional or one of the more recent forms – has the advantage of placing the teacher and linguist in the position of the language learner, who must discover underlying regularities from a set of sentences in the language (without however having to state the rules in formal symbols or words). Knowledge of certain regularities of a language will help a teacher to organise his/her courses around them on the unproved, but often accepted assumption that this will facilitate mastery of the principles involved. Training in syntax or semantics may help one to lead students to 'independent' discovery of underlying principles of language, or, when explanations are required, to provide these clearly and simply. Above all, good linguistics training sharpens one's sensitivity to the difficulties involved in any and all language-learning tasks. A major advantage of linguistics for the teacher is, therefore, that it brings him closer to the learning situations of each of his/her students.

Most naturally, linguistics brings the teacher closer to language, causing him to see his subject with new liveliness and greater affection. Sociolinguistics, for example in stressing the role of communicative competence, reminds one of the need to teach a language in its social context. Anyone who has taken a 'school' language abroad has discovered that it is not enough to learn how to produce good 'grammatical' sentences alone, one must know how and when to

use them. Think of a person who approaches a complete stranger in London with: 'Hello there! I'm Joseph Strauss. Where is Euston Station, please?'

As the value of applied linguistics may have been greatly oversold, it would seem wisest to limit these remarks to descriptive linguistics itself. To the extent that applied linguistics means 'descriptive linguistics applied to language teaching', any teacher who analyses a student's speech or his own is considered to be an applied linguist. But he would be no less of an applied artist if he draws on the blackboard, or an applied psychologist or an applied breather, provided his knowledge of certain theoretical or practical procedures proved useful in the classroom.

As long as the conditions assuring language mastery remain unknown, it is up to the inventiveness and sensitivity of each teacher to determine what tactics would seem to be most useful in the classroom. Indeed, the very nature of modern linguistics favours the cultivation of necessary habits of inventiveness and curiosity, for to be a linguist is to question fundamental principles and to take no assumptions for granted. It is possibly the sharpness of one's own curiosity and love for one's subject that is best able to generate the interest of one's students and prevent class from degenerating into discouraging ritual of drudgery. In kindling and sustaining one's interest in language as something alive and not unfriendly, linguistics offers a teacher help, but not salvation. It certainly depends on the type of school and the level of knowledge teachers teach. Teachers teaching English as a subject of study at the Universities where students study English language at the Departments of English and American studies are considered not only good teachers but as well profound linguists and research workers. They specialize in phonetics, lexicology, morphology, grammar, syntax etc.

Their cooperation with scientists, linguists who don't teach but only make linguistic research at the Academy of Science is very important in marking further progress, bringing new innovative ideas and methods that can be applied in a teaching process. At present teachers have to be well informed and study the changes in political and social life, new trends and innovations linked with the use of more sophisticated technologies and digitalization.

When we speak about learning a language it is indispensable to have good motivation. And what better motivation has the waiter who is compelled to learn English to live? He needs to have a successful career to earn more money. We cannot compel students to learn English and they have little motivation. Teachers must rack their brains about how to motivate them each time we introduce a new structure. The waiter lives in a natural English environment and he breathes English air from morning till evening. Our students' surroundings are artificial and 'polluted' and it's up to a good teacher to create more or less acceptable surroundings.

Creativity, professionalism, open spirit can lead to improvement of the teaching process. Being compared with the example of a waiter who lives his experience at least ten hours and even on his day off he reads the papers or a novel, watches television, listens to the radio and goes to the pictures our English learners live their experience not more than three hours a week for seven months in a year. They do not have time to read papers, watch English television programmes, etc. Communication is the waiter's first aim and he succeeds in this even if his

grammar leaves much to be desired. But the waiter must communicate for the reasons mentioned above, otherwise he remains isolated from his fellow-men.

Communication is often not the students' first aim. They aim primarily at satisfying the teachers' request and are content with keeping their heads above water, that is, they try not to receive bad marks. Our waiter enjoys an individual education and English society is his educator. Our students cannot enjoy the waiter's luxury because each student must learn English with at least twenty-five other pupils and his educator is a teacher for whom English is a second language. He can provide his pupils with very brief conversation practice only once or, at best, twice a week. Our students have also to surmount the psychological gap that inevitably impedes their performance in speaking another language. Our waiter finds thousand of stimuli in his 'habitat' (girls, films, television, advertising, radio, papers, sport, etc.) On the contrary our students' habitat is very poor. In most of schools there are still no audio-visual aids. In these conditions the language teacher is forced to request that those few sentences spoken in a classroom be grammatically correct.

In conclusion the waiter is a 'Homo loquens' while the student of English in a foreign country is a 'Homo grammaticus'. The school will, however give him a 'forma mentis' which will permit him, in the years to come- particularly if his future work requires a good command of the language – to develop his present poor command into a sound working knowledge of English. Schools' task after all is not a waste of time. Now we don't want our views to be misunderstood. We do not mean that the teachers must be satisfied with the present results. Absolutely not. We must not relax. We believe that the best teacher is he who is always obsessed by the doubt that his teaching is not perfect. He should again and again learn new methods, be innovative, cooperate with professionals and linguists, goes on elaborating and refining his teaching throughout his career and is never content with his/her students' results and his own methods but is always looking for better ones.

Conclusion

In our work we wanted to point at the important work of linguists, research they do, further there are mentioned types of linguistics which cooperates with the language teachers who use them and tasks the language teachers deal with in their teaching process and help they can obtain from the linguists, crucial questions with which the students of foreign language, in this particular case an English language meet with . In the paper are also mentioned useful suggestions and recommendations given to students how to learn a foreign language more effectively.

Sources

BARTELS, N (2017): *Applied linguistics and Language Teacher Education*, Springer International Publishing, ISBN 978-0-387-23451-9

BROWN, D (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson ESL, ISBN 0-13-01786-0

HALLIDAY, M (1984): *Linguistic Sciences and Language Teacher*, Newbury House Publishers, Inc, Rowley MA, ISBN: 0-88377-470-4

TOULINSON, B (2013) : *Applied Linguistics and Material Development*, Bloomsberg Academic, 1.edition 2013, ISBN: 10: 1441195033

TOULISON, B (2014) : *Developing materials for language teaching*, Bloomsbury Publishing, ISBN: 9781441186836

Kontaktná adresa autora:

Mgr.Ján Strelinger, PhD.
Department of English Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics in Bratislava
jan.strelinger@gmail.com

LITERARISCHE TEXTE IM DAF-UNTERRICHT

BOROVSKÁ EDINA

Kľúčové slová

literárny text, výučba nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, experiment, gymnázium

Schüsselbegriffe

literarischer Text, DaF-Unterricht, Experiment, Gymnasium

Abstrakt

Príspevok sleduje potenciál literárnych textov na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku. Autorka objasňuje pojem literárny text v kontexte cudzojazyčného vzdelávania a následne diskutuje vybrané výsledky experimentu s literárnymi textami, ktorý bol zrealizovaný na vzorke 132 gymnazistov tretieho ročníka na Slovensku.

Abstract

Im Zentrum dieses Beitrages steht die Frage nach der Implementierung von literarischen Texten in den Prozess des Fremdsprachenlernens. Aus diesem Grunde wird es versucht, den Begriff literarischer Text im Kontext des DaF-Unterrichts zu besprechen. Anschließend wird ein Experiment mit literarischen Texten diskutiert, das im Zeitraum von September 2016 bis März 2017 anhand einer Stichprobe von 132 Gymnasiasten des dritten Jahrganges in der Slowakei realisiert wurde.

1 Einleitung

Die Relevanz der Beherrschung von Fremdsprachen ist in der gegenwärtigen vernetzten Welt von unbestreitbarer Bedeutung. Dabei kommt der deutschen Sprache eine wichtige Stellung zu.²³ Bedenkt man die zentrale Lage der Slowakischen Republik in Europa und die Nachbarschaft mit einem der deutschsprachigen Länder, mit Österreich, gewinnt das Erlernen der deutschen Sprache verstärkt an Bedeutung. Für die Zwecke der Beherrschung einer Fremdsprache zeigt sich das Medium des literarischen Textes als vorteilhaft.

²³ Ammon, Ulrich: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston 2015.

2 Literarische Texte

Vom Potenzial der literarischen Texte im DaF-Unterricht sind mehrere Didaktiker überzeugt. Als Beispiel lassen sich z.B. Brusch (1985), Heyd (1997), Burwitz-Melzer (2008), Esselborn (2010), Ehlers (2010), Schiedermaier (2017) nennen. An dieser Stelle seien einige Aspekte angeführt, die sich als Vorteile der Anwendung von literarischen Texten im DaF-Unterricht verstehen lassen.

In erster Linie ist zu erwähnen, dass die Arbeit mit literarischen Texten einen neuen Zugang zur Fremdsprache bedeutet. Dies wird durch die Literarizität der literarischen Texte bewirkt, die von Schiedermaier als die „[...] Spezifik literarischer Texte [...]“²⁴ bezeichnet wird. Literarizität ist eine Eigenschaft literarischer Texte, die sich in verschiedenen sprachlichen Ebenen offenbart. Mag es um den Rhythmus, die Intonation, die Phonetik (z.B. Anhäufung von Vokabeln und/oder Konsonanten, um bestimmte Ereignisse auszudrücken), um die syntaktische Ebene (z.B. Auslassen von Zeichen) oder um andere Ebenen gehen. Literarizität bedeutet eine besondere Art der Sprachverwendung, die die Sprache der Literatur von der Alltagssprache abgrenzt. Die Rezeption von literarischen Texten spricht die Sinne an. Die lesenden Lernenden erleben das, was die Figuren in den literarischen Texten erleben. „Wir lernen [...], was es bedeutet, verliebt oder einsam zu sein, getäuscht und verraten zu werden, und erfahren, wie wir das Verhalten der Charaktere beurteilen, ob wir es bewundern oder verachten.“²⁵ Zu dem Interesse, die Zielsprache zu lernen und zur Aktivierung der Lernenden, tragen die offenen Stellen in den literarischen Texten bei, die Interpretationsmöglichkeiten zulassen. Dadurch wird auf die Imaginationskraft der Lernenden gewirkt und ihr wird ein freier Raum gegeben. Das Interesse der Lernenden wird auch dadurch gestärkt, dass die behandelten Inhalte in den literarischen Texten nicht lose sind, sondern im Kontext. Das Erlernen der Zielsprache wird so bedeutungsvoll. Die Rezeption von literarischen Texten trägt zum Erlernen und zur Festigung der linguistischen Ebene der Zielsprache bei. Grammatische Konstruktionen prägen sich beim Lesen ein. Außerdem vergrößert sich der Wortschatz der Lernenden. Der Individualität des Lesers wird Beachtung geschenkt; das Tempo des Lesens ist individuell und die Meinungen können frei ausgedrückt werden.

Im Allgemeinen verfolgt der Fremdsprachenunterricht das kommunikative Handeln der Lernenden in der Zielsprache. Auch in dieser Hinsicht lassen sich literarische Texte heranziehen. Literarische Texte sind mehr „[...] als bloße Vehikel für neu zu erlernende Wörter, Strukturen und Redemittel, [sie] enthalten [...] das Potential für mitteilungsbezogene

²⁴ Schiedermaier, Simone: *Zur Einführung. Literaturvermittlung in internationaler und interdisziplinärer Perspektive*. S. 7-14. In: *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den fachdidaktischen Deutsch, Englisch, Französisch*. München 2017. S. 7.

²⁵ Bredella, Lothar: *Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik*. S. 49-68. In: *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik 1*. Trier 2007. S. 51.

Kommunikation.“²⁶ Sie ermöglichen das *Hier und Jetzt Sprechen* über sich selbst und über das eigene Leben.

Ausgehend von diesen Überlegungen ließe sich annehmen, dass literarische Texte im DaF-Unterricht reichlich benutzt werden und dass dieser Bereich gut erforscht sei. Diese Annahme widerlegt Esselborn, indem er konstatiert, dass es „[...] an systematischen empirischen Forschungen zur Unterrichtspraxis vor Ort, zur Reaktion von Adressaten und Vermittlern, die als konkrete Voraussetzungen und Anwendungsfall für die theoretischen Ansätze einer Literaturdidaktik unverzichtbar sind [...]“²⁷ mangelt. Nach einer Recherche zu diesem Thema lässt sich dieser Aussage zustimmen. Es gibt zwar theoretische Abhandlungen und Vorschläge für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht, es fehlt aber an gegenwärtiger empirischer Forschung, die die Arbeitsschritte beim Einsatz von literarischen Texten festhalten würde und die praktische Arbeitsweise mit diesem Medium liefern würde. Dies gilt auch für die Slowakische Republik. Aus diesem Grunde wird es angestrebt, mit einer Untersuchung zu diesem Desiderat der Forschung etwas beizutragen.

3 Experiment mit literarischen Texten

Um das Potenzial des literarischen Textes im DaF-Unterricht in der Slowakei empirisch zu erforschen, wurde im Zeitraum von September 2016 bis März 2017 ein Experiment mit literarischen Texten anhand einer Stichprobe von 132 Gymnasiasten in der Slowakei realisiert. Für diese Zwecke wurden zehn Unterrichtseinheiten mit literarischen Texten entworfen, die an fünf Gymnasien in der Slowakei durchgeführt wurden. Es wurde sich bemüht, Kulturbegegnungen im Klassenzimmer zu ermöglichen und interkulturelle Kommunikationssituationen zwischen dem lesenden Lernenden und dem fremdsprachlichen literarischen Text zu schaffen. Die Themen der Unterrichtseinheiten entwickelten sich aus den Themenbereichen, die vom staatlichen pädagogischen Institut für den DaF-Unterricht in Mittelschulen erstellt wurden. Aus der Gesamtzahl von 25 Themenbereichen wurden zehn ausgewählt. Diese sind *Heimat und Wohnen*, *Länder, Städte und Plätze*, *Geschäft und Dienstleistungen*, *multikulturelle Gesellschaft*, *Mensch und Gesellschaft*, *Familie und Gesellschaft*, *Verkehr und Reisen*, *Jugendliche und ihre Welt*, *Slowakei und das Land, dessen Sprache gelernt wird*. In jeder Unterrichtseinheit wurde mit einem literarischen Text gearbeitet. Es handelte sich um die folgenden literarischen Texte: um einen Auszug aus dem Jugendroman *Bitte eine neue Welt, Herr Ober!* von Sheila Och, um das Lied *Lass uns gehen* von der Band Revolverheld, um einen Auszug aus dem Essay *Bäckereien und Apotheken* von Aleš Šteger, um das Gedicht *Das Spiegelei* von Ronald Rothenburger, um einen Auszug aus dem Roman *Die undankbare Fremde* von Irena Brežná, um einen Auszug aus dem Roman *Großmutter* von Božena Němcová, um einen Auszug aus dem Thriller für Jugendliche *Ein Blick zu viel* von Edith Schreiber-Wicke, um das Gedicht *Die Radfahrer* von Kerstin Reinold, um einen Auszug

²⁶ Butzkamm, Wolfgang: *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. S. 114-131. In: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München 1985. S. 116.

²⁷ Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. S. 19.

aus dem Roman *Ciao, Bella! Eine Sommerliebe* von Brigitte Blobel und um das Lied *Kölsche Jung* von der Band BRINGS.

Bei der Auswahl der genannten literarischen Texte waren die Kriterienraster von Pfäfflin (2010) und Hršak (2011) und die Anregungen von Esselborn (2010) und Biechele (2013) entscheidend.

4 Stichprobe

Es wurde mit insgesamt fünf Gymnasien zusammengearbeitet. In der Tabelle Nr. 1 sind die Gymnasien festgehalten. 71 Gymnasiasten nahmen an dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten teil. Sie waren zwischen 17 und 18 Jahre alt und besuchten die dritte Klasse eines Gymnasiums in der Slowakei.

Tabelle Nr. 1 Gymnasien

<i>Gymnasium</i>
Gymnasium Janka Matúšku Galanta
Gymnasium Zoltána Kodálya Galanta
Gymnasium Bilíkova Bratislava
Gymnasium Pankúchova Bratislava
Gymnasium Metodova Bratislava

Quelle: Eigene Darstellung (2017)

Es handelte sich um ein Experiment im natürlichen Umfeld, denn die Probanden verblieben in ihrem gewohnten Umfeld, der Klasse. Das Experiment stellte eine Intervention in Form des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht dar. Dementsprechend erfuhr die experimentelle Gruppe eine Veränderung; die Arbeit mit literarischen Texten. Neben dieser Gruppe wurde in der Untersuchung noch mit einer Kontrollgruppe gearbeitet. Diese erhielt keine Intervention. So gab es zwei Parallelgruppen, die, demographisch gesehen, identisch waren.

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrages, werden nur ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung behandelt. So wird die Aufmerksamkeit einigen verfolgten Teilzielen gewidmet.

5 Teilziele

Die Untersuchung strebte an, bestimmte Teilziele zu erreichen. Es handelte sich um:

1. Feststellung der Reaktionen der Gymnasiasten zum DaF-Unterricht mit literarischen Texten
2. Feststellung des Gewinns aus dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten für die Gymnasiasten
3. Feststellung der empfundenen Emotionen der Gymnasiasten im DaF-Unterricht mit literarischen Texten
4. Prüfen des Vorhandenseins der Möglichkeiten, die Fertigkeit des Sprechens im DaF-Unterricht mit literarischen Texten zu üben
5. Prüfen der Möglichkeiten, kreativ im DaF-Unterricht mit literarischen Texten zu arbeiten
6. Prüfen der Aktivität der Gymnasiasten im DaF-Unterricht mit literarischen Texten
7. Festhalten der Unterschiede zwischen dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten und dem DaF-Unterricht ohne Intervention

Um den genannten Teilzielen nachgehen zu können, wurde ein strukturiertes Interview mit 15 Gymnasiasten aus der experimentellen Gruppe durchgeführt. Da die Fragen, die im Interview gestellt wurden, im Voraus formuliert wurden, handelte es sich um ein standardisiertes strukturiertes Interview. Die in ihm gestellten Fragen waren offen. Das Interview wurde nach der Realisierung des DaF-Unterrichts mit literarischen Texten mit 15 durch Zufall ausgewählten Gymnasiasten durchgeführt. Aus jedem Gymnasium wurden drei Gymnasiasten befragt.

Die Vornamen der Gymnasiasten aus jeder Gruppe wurden auf kleine Zettel geschrieben, die in eine Tüte gegeben wurden. Anschließend wurden drei Namen aus der Tüte gelost. Das Interview wurde schrittweise mit jedem der drei ausgelosten Gymnasiasten realisiert. Weder eine Lehrperson noch andere Mitschüler waren bei der Realisierung des Interviews anwesend. Die Gymnasiasten wurden um ihre Zustimmung über die Aufnahme des Gespräches gebeten, wobei ihre Anonymität gesichert wurde. Die so gewonnenen Antworten der Gymnasiasten wurden wortwörtlich transkribiert und ins Deutsche übersetzt.

Im Rahmen dieses Beitrages werden nur die ersten vier Teilziele evaluiert. Ihre Diskussion erfolgt im nächsten Schritt.

6 Diskussion der erhobenen Ergebnisse

Teilziel Nr. 1 Feststellung der Reaktionen der Gymnasiasten auf den DaF-Unterricht mit literarischen Texten. *Welche Reaktionen lassen sich bei den Gymnasiasten bezüglich des DaF-Unterrichts mit literarischen Texten festhalten?*

Das Teilziel Nr. 1 verfolgte das Ziel, die entstandenen Reaktionen der Gymnasiasten zum DaF-Unterricht mit literarischen Texten festzuhalten. Dieser wurde von den Gymnasiasten kritisch reflektiert und so wurden Reaktionen festgehalten. Die erlangten Aussagen der Gymnasiasten

aus dem strukturierten Interview liefern positive Reaktionen zu dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten und geben Auskunft über bestimmte Aspekte, die von ihnen kritisiert wurden. Die am häufigsten genannten Aspekte, die von den Gymnasiasten als positiv eingestuft wurden, sind: die angewendeten literarischen Texte (siebenmal), das Benutzen der Gummiente²⁸ zur Festigung des Wortschatzes (sechsmal), Textarbeit (fünfmal), der spielerische Charakter des Unterrichts (fünfmal) und der interaktive Charakter des Unterrichts (viermal). Bezüglich negativer Reaktionen lässt sich sagen, dass sechs Gymnasiasten keine Einwände formuliert haben. Der am häufigsten genannte negative Aspekt (zweimal) betrifft die Unregelmäßigkeit des DaF-Unterrichts mit literarischen Texten. Die anderen Einwände wurden einmal ausgesprochen. Diese Ergebnisse besagen, dass die positiven Reaktionen über die negativen eindeutig überwiegen. Am meisten Gefallen haben den Gymnasiasten die literarischen Texte selbst und das Benutzen einer Ente als Ball. Diese Ergebnisse heben das Potenzial des literarischen Textes hervor und deuten auf die Angemessenheit der entworfenen Unterrichtsentwürfe hin.

Teilziel Nr. 2 Feststellung des Gewinns aus dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten für die Gymnasiasten. *Wie und auf welche Art konnten die Gymnasiasten von dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten profitieren?*

Das Teilziel Nr. 2 interessierte sich für den möglichen Gewinn der Gymnasiasten aus dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten. Ihre Reaktionen zeichnen sich diesbezüglich durch eine Übereinstimmung aus. Bis auf einen Gymnasiasten haben alle (14) das Erlangen von Kenntnissen über die Zielländer genannt. Hervorgehoben wurde von mehreren Gymnasiasten (sechs) auch die Erweiterung des Wortschatzes. Neben diesen Aspekten wurden noch andere mit einmaliger Erwähnung angeführt. So wurden ihnen Kenntnisse aus den Zielländern vermittelt und ihr Wortschatz in der Zielsprache wurde vergrößert. Dies deutet darauf hin, dass das Medium des literarischen Textes zum Erlernen der Zielsprache beiträgt. Auch dadurch zeigt sich das Potenzial des literarischen Textes.

Teilziel Nr. 3 Feststellung der empfundenen Emotionen der Gymnasiasten im DaF-Unterricht mit literarischen Texten. *Welche Emotionen empfunden die Gymnasiasten in dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten?*

Das Teilziel Nr. 3 ging der Frage bezüglich des emotionalen Erlebens im DaF-Unterricht mit literarischen Texten nach. Die Antworten der Gymnasiasten besagen, dass der DaF-Unterricht mit literarischen Texten von ihnen mit positiven Emotionen verbunden wurde. Alle Gymnasiasten haben positiv konnotierte Antworten diesbezüglich genannt. Die Mehrheit der Gymnasiasten hat ihr emotionales Erleben als *gut* (elf) und/oder *angenehm* (sechs) beschrieben. Negativ konnotierte Antworten wurden auf diese Frage nicht geäußert. Die empfundenen Emotionen im Unterricht wurden festgehalten. Es lässt sich dabei konstatieren, dass sie positiv waren. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass das Medium des literarischen Textes positive Emotionen hervorrufen kann und auch dies begründet seinen Einsatz im DaF-Unterricht. An

²⁸ Im Rahmen einiger Unterrichtseinheiten wurde eine Gummiente als Ball benutzt.

dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass dieses Ergebnis zweifellos auch durch andere Impulse bewirkt wurde, wie z.B. durch den Zugang der Lehrperson zu den Gymnasiasten.

Teilziel Nr. 4 Prüfen der Möglichkeit, die Fertigkeit des Sprechens im DaF-Unterricht mit literarischen Texten zu üben. *Haben die Gymnasiasten in dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten die Möglichkeit gehabt, die Fertigkeit des Sprechens zu üben?*

Das Teilziel Nr. 4 fokussierte das Vorhandensein von Möglichkeiten, die das Üben der Fertigkeit des Sprechens in dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten verfolgten. Alle befragten Gymnasiasten (15) haben sich geäußert, dass sie die genannte Fertigkeit im DaF-Unterricht mit literarischen Texten üben konnten. Fast von der Hälfte der Gymnasiasten (sieben) wurde dies der Arbeit mit literarischen Texten zugeschrieben. Einige von den Gymnasiasten (fünf) haben die Möglichkeiten zur Übung des Sprechens mit den zahlreichen gestellten Fragen im Unterricht erklärt. Außer diesen Antworten gab es noch weitere, die einmal genannt wurden. Fast die Hälfte der Gymnasiasten schrieb so das Üben des Sprechens im Rahmen des mit literarischen Texten realisierten DaF-Unterrichts den literarischen Texten zu. Es besagt, dass der Einsatz von literarischen Texten das Üben der produktiven Fertigkeit des Sprechens ermöglicht. Davon ausgehend kann gesagt werden, dass das Medium zum Erlernen der Zielsprache beiträgt. Dies begründet seinen Einsatz im DaF-Unterricht.

7 Schlussfolgerungen

Die dargestellten Ergebnisse liefern empirische Erkenntnisse über das Potenzial vom literarischen Text im DaF-Unterricht. Hinsichtlich der Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass der DaF-Unterricht mit literarischen Texten von den Gymnasiasten positiv aufgenommen und bewertet wurde. Es wurde bewiesen, dass literarische Texte im DaF-Unterricht den Gymnasiasten relevante Kenntnisse vermitteln, dass sie ihren Wortschatz in der Zielsprache vergrößern und dass sie das Üben der produktiven Fertigkeit des Sprechens ermöglichen. Außerdem wurden die in dem DaF-Unterricht mit literarischen Texten empfundenen Emotionen von der Seite der Gymnasiasten festgestellt. Es hat sich gezeigt, dass ihre Emotionen durchaus positiv waren. Ausgehend von den erlangten Ergebnissen lässt sich für den Einsatz von literarischen Texten in der Praxis des DaF-Unterrichts plädieren. Für diese Zwecke ist es jedoch nötig, weitere Untersuchungen in diesem spezifischen Bereich zu realisieren.

RESUMÉ

Príspevok si stanovil za cieľ skúmať potenciál literárnych textov na hodinách nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní na Slovensku. Po stručnej diskusii literárneho textu autorka objasnila vybrané výsledky experimentu, ktorý sa zamerail na prácu so spomínaným médiom na gymnáziách. Získané výsledky podčiarkujú opodstatnenosť implementácie literárnych textov do praxe cudzojazyčného vzdelávania. Na základe týchto výsledkov je možné vysloviť potrebu práce s literárnym textom v cudzojazyčnom vyučovaní.

RESÜMMÉ

Im Vordergrund dieses Beitrages stand das Medium des literarischen Textes im DaF-Unterricht. Nach einer bündigen Diskussion dieses Mediums wurden ausgewählte Ergebnisse aus einer Untersuchung dargestellt, die der Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht in der Slowakei nachging. Die Ergebnisse bewiesen das Potential literarischer Texte in dem diskutierten Kontext. Ausgehend von den erlangten Ergebnissen lässt sich für den Einsatz von literarischen Texten in der Praxis des DaF-Unterrichts plädieren.

Benutzte Literatur

AMMON, Ulrich: *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston 2015.

BIECHELE, Werner: *Literatur und Literaturdidaktik in Deutsch als Fremdsprache: Zur Aktualität des Gegenstandes*. S. 221-230. In: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren 2013.

BLOBEL, Brigitte: *Ciao, Bella! Eine Sommerliebe*. S. 5-159. In: *Träume sind wie Seifenblasen*. Alsdorf 2005.

BREDELLA, Lothar: *Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik*. S. 49-68. In: *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik 1*. Trier 2007.

BREŽNÁ, Irena: *Die undankbare Fremde*. Berlin 2012.

Brings: *Kölsche Jung*. 2014. Zitiert am 1.9.2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=DcNPqsWPbD8>

BRUSCH, Wilfried: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. S. 47-67. In: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München 1985.

BURWITZ-MELZER, Eva: *Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. S. 27-62. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. Zitiert am 3.2.2017
<http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2729>

BUTZKAMM, Wolfgang: *Literarische Texte als Sprachlerntexte*. S. 114-131. In: *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München 1985.

EHLERS, Swantje: *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze*. S. 1530-1543. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010.

- ESSELBORN, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010.
- HEYD, Gertraude: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen 1997.
- HRŠAK, Slavica: *Kriterien zur Auswahl literarischer Text im DaF-Unterricht*. Zagreb 2011.
- LESKOVEC, Andrea: *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt 2011.
- LESKOVEC, Andrea: *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. Berlin 2008.
- NĚMCOVÁ, Božena: *Großmutter*. Leipzig 1998.
- OCH, Sheila: *Bitte eine neue Welt, Herr Ober!* Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg 1998.
- PFÄFFLIN, Sabine: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Hohengehren 2010.
- REINOLD, Kerstin: *Die Radfahrer*. Zitiert am 24.7.2016 <http://www.designers-heaven.de/Die-Staffelei/Sportbilder/Sportbild-RADFAHRER-auf-DIN-A4-Antikpapier::815.html>
- Revolverheld: *Lass uns gehen. Songtext*. Zitiert am 11.11.2015 <http://www.songtexte.com/songtext/revolverheld/lass-uns-gehen-b510d92.html>
- ROTHENBURGER, Ronald: *Das Spiegelei*. Zitiert am 25.4.2016 <http://www.schule-und-familie.de/gedichte-fuer-kinder/ostergedichte.html>
- SCHIEDERMAIR, Simone: *Zur Einführung. Literaturvermittlung in internationaler und interdisziplinärer Perspektive*. S. 7-14. In: *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den fachdidaktischen Deutsch, Englisch, Französisch*. München 2017.
- Štátny pedagogický ústav: *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z nemeckého jazyka. Úroveň B1*. Bratislava 2012. Zitiert am 12.5.2016 http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/cielove-poziadavky-na-maturitneskusky/cp_nemecky_jazyk_b1_2013_2014.pdf
- ŠTEGER, Aleš: *Bäckereien und Apotheken*. S. 11-14. In: *Preußenpark. Berliner Skizzen*. Frankfurt am Main 2007.
- WICKE-SCHREIBER, Edith: *Ein Blick zu viel*. Wien 2011.

WIERLACHER, Alois: *Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie.* S. 1-46. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Stuttgart/Weimar 2003.

WIERLACHER, Alois: *Kulturwissenschaftliche Xenologie.* S. 19-114. In: *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung.* München 1993.

Kontaktná adresa autorky:

Mgr. Edina Borovská, PhD.

Univerzita v Kolomne

Fakulta cudzích jazykov

Zelenaja-Ulitsa 30, Kolomna, Rusko 140411

E-mail: eborovska2@gmail.com

PREFERENCIA V IDENTIFIKÁCI VÝRAZOVÝCH A ŠTYLISTICKÝCH PROSTRIEDKOV

SIANTOVÁ GABRIELA

Kľúčové slová

Štylistické prostriedky. Štylistika. Výrazové prostriedky.

Key words

Expressive Means. Stylistic Devices. Stylistics.

Abstrakt

Predkladaná empirická štúdia sa zameriava na preferenciu v identifikovaní výrazových a štylistických prostriedkov u probandov, ktorí absolvujú štylistiku ako teoretickú a praktickú disciplínu v rámci povinného predmetu štúdia. Štúdia analyzuje 38 štylistických analýz. Výsledky analýz poukazujú na preferovanie niektorých fonetických a lexikálnych výrazových prostriedkov a štylém, zatiaľ čo iné ostávajú probandom pre identifikovanie obtiažne.

Abstract

The presented empirical study is aimed at preference in identifying of expressive means and stylistic devices at students who have stylistics as theoretical and empirical discipline enrolled as a compulsory course. 38 stylistic analyses are provided. The results indicate preference of some phonetic and lexical expressive means and stylistic devices while the others stay difficult for identifying.

Oblasť výskumu, ktorou sa v štúdiu zaoberáme je anglická štylistika. Štylistika je jednou z najmladších lingvistických disciplín, ktorej predmet výskumu chápu odborníci nie jednoznačne. Podľa Findru (2004, s. 13) „predmet štylistiky a jej výskumný program, ktorý sa postupne vymedzoval aj vo vzťahu k príbuzným vedným disciplínam, je už dnes pomerne presne definovaný.“ Findra definuje štylistiku ako lingvistickú disciplínu, ktorej k základným pojmom patrí text a ktorá skúma popri umeleckých textoch i vecné texty. Black (2006, s. 3) chápe štylistiku ako štúdium literárneho diskurzu z lingvistického pohľadu. Veľmi podobné chápanie štylistiky nájdeme u autora Shorta (2006, s. 1), ktorý v kapitole pod názvom „Kto je štylistika?“ uvádza, že štylistika je prístup k analýze (literárnych) textov využitím lingvistického opisu. Pri analyzovaní literárnych textov štylistika spája hranice dvoch subjektov

– literatúry a lingvistiky. Ruský vedec, profesor Skrebnev (2003, s. 6) neuvádza jednoznačné vymedzenie pojmu štylistika. Štylistiku vníma ako lingvistickú disciplínu, o ktorej nik presne nevie, čo je predmetom jej výskumu. Podľa autora je rozsah otázok, predmetu a úloh, ktorými sa štylistika zaoberá otvorený smerom k ďalším diskusiám.

Pri analyzovaní literárnych, no nielen literárnych textov, existujú rôzne postupy, pomocou ktorých dospejeme k evalvácií textu. Short (2006, s. 3) uvádza postupnosť, pomocou ktorej dospejeme k evalvácií textu nasledovne:

opis → interpretácia → evalvácia

pričom pod pojmom opis rozumie hlavne, nie však výlučne, lingvistický opis. Tento postup sa využíva najmä v literárnej kritike.

Pri analyzovaní textov zo štylistického pohľadu je jedným z prvých krokov zamerať sa na identifikovanie výrazových a štylistických prostriedkov, resp. štylém. Galperin (1977, s. 27, 30) definuje výrazové prostriedky ako tie fonetické, morfológické, slovotvorné, lexikálne, frazeologické a syntaktické formy, ktoré existujú v jazyku ako v systéme za účelom logického a/alebo emocionálneho zintenzívnenia prejavu. Štylistické prostriedky chápe ako úmyselné a zámerné zintenzívnenie niektorých typických štruktúrnych a/alebo sémantických vlastností jazykovej jednotky (neutrálne alebo expresívne), ktoré vyúsťujú do generatívneho modelu. Znameskaja (2002, s. 35) v tejto súvislosti udáva, že štylistické prostriedky sú literárnym vzorom, v ktorom sémantické a štruktúrne črty sa spájajú a tak predstavujú všeobecný vzor.

V pedagogickej praxi sa pri analyzovaní textov, v našom prípade zväčša literárnych textov (próza, poézia), zameriavame na identifikáciu fonetických, morfológických, lexikálnych a syntaktických výrazových a štylistických prostriedkov. Z našej skúsenosti je obtiažne a časovo nie uskutočniteľné pri danej hodinovej dotácii 26 hodín praktických seminárov v rámci jedného semestra obsiahnuť všetky aspekty pri analýze textu. V neposlednom rade nám príde najjednoduchšie z pohľadu študentov identifikovať práve výrazové prostriedky a štylémy. Výskum sme preto zamerali práve na identifikovanie výrazových prostriedkov a štylém u probandov, konkrétne ich schopnosť tieto identifikovať v predloženom texte, ako aj skúmať frekvenciu ich identifikácií.

Výskumnú vzorku tvorili študenti prvého ročníka magisterského štúdia jednodoborového študijného programu Anglický jazyk a kultúra v odbornej komunikácii Katedry anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave v dennej forme štúdia. Štylistika anglického jazyka je pre probandov povinným predmetom. Počet probandov bol celkovo 38. Výskum sa uskutočnil v zimnom semestri akademického roka 2016/2017.

Probandi mali k dispozícii text v anglickom jazyku „The Secret Sharer“ od autora Josepha Conrada. Žánrovo ide o prózu a umelecký funkčný štýl. Rozsah textu tvorilo 7 viet, ktoré boli pre lepšiu orientáciu a prácu s textom označené číslicami pred každou začínajúcou vetou. Úlohou probandov bolo identifikovať čo najvyšší počet výrazových a štylistických prostriedkov v danom texte.

Pri výskume sme sa zamerali na analýzu fonetických a lexikálnych výrazových a štylistických prostriedkov. Nebrali sme do úvahy syntaktické a morfológické výrazové a štylistické prostriedky, nakoľko tieto tvorili minimálny podiel z identifikovaných štýlém a nie sú pre náš výskum zo štatistického hľadiska zaujímavé.

Tabuľka č. 1: Identifikácia fonetických výrazových a štylistických prostriedkov

identifikovaná štýléma	alliteration		asonance		rhythm	
	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií
mysterious system	2,63	1				
westerling sun					7,89	3
ruins of stone walls	10,5	4				
sun shone smoothly	68,42	26	2,63	1	7,89	3
fainter and farther	42,10	16				

Pri identifikovaní fonetických výrazových prostriedkov a štýlémach bola v najvyššom počte zastúpené aliterácia na príklade *sun shone smoothly* v počte 68,42% probandov, nasleduje aliterácia na príklade *fainter and farther* a *ruins of stone walls*. Tento výsledok pripisujeme faktu, že aliterácia nie je zložitou štýlémou kvôli identickým/podobným spoluhláskam a taktiež jej zvukovej podobe pri vyslovovaní nahlas. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že aliterácia je jednou zo štýlém, ktorú študenti na seminároch zo štylistiky dokážu identifikovať ako prvú. Ostatné fonetické výrazové prostriedky a štýlémy tvoria zanedbateľnú časť.

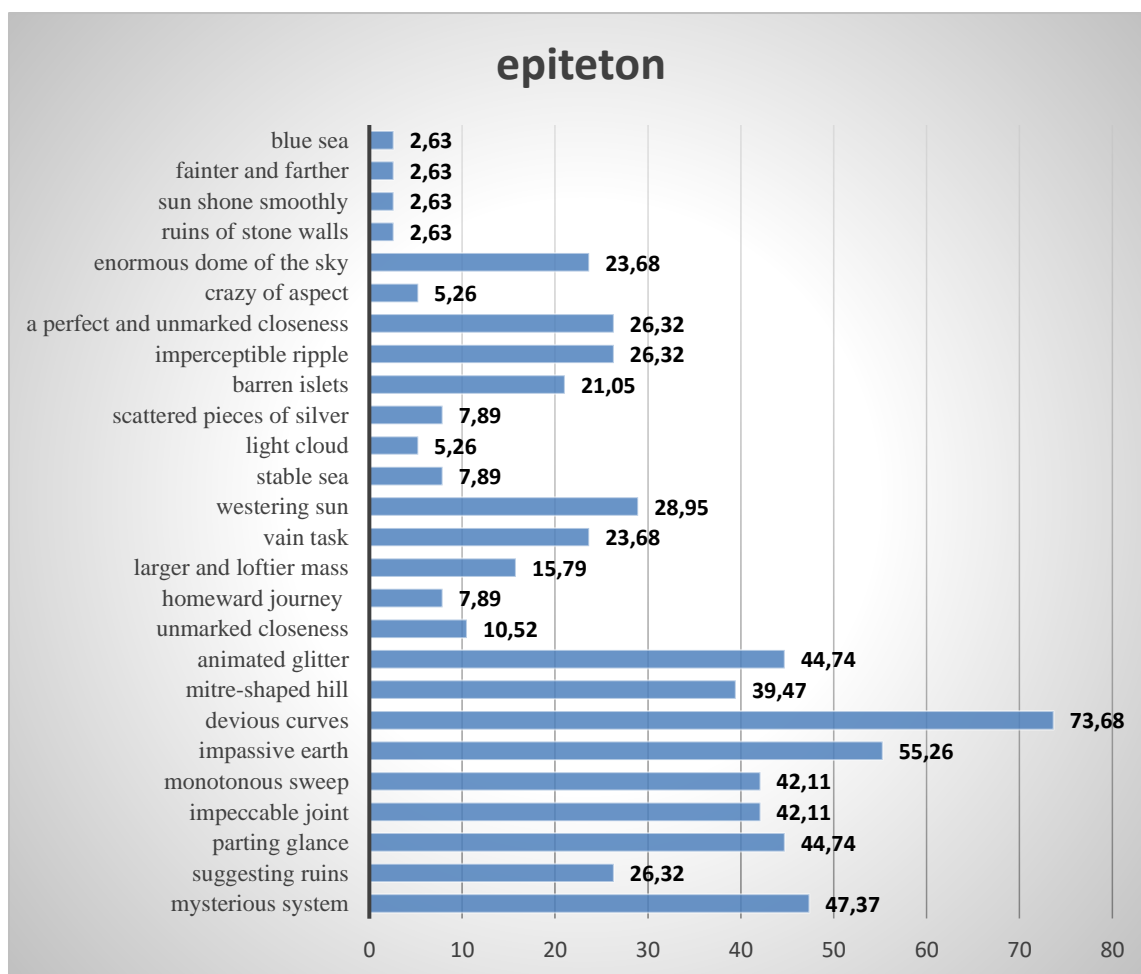
Tabuľka č. 2a): Identifikácia lexikálnych výrazových a štylistických prostriedkov

identifikovaná štyléma	epithet		hyperbole		metaphor		metonymy	
	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií
mysterious system	47,37	18			15,79	6		
suggesting ruins	26,32	10			13,16	5		
parting glance	44,74	17			7,89	3		
impeccable joint	42,11	16			5,26	2		
monotonous sweep	42,11	16			15,79	6		
impassive earth	55,26	21			23,68	9		
devious curves	73,68	28			7,89	3	5,26	2
mitre-shaped hill	39,47	15						
animated glitter	44,74	17			15,79	6		
unmarked closeness	10,52	4						
homeward journey	7,89	3						
larger and loftier mass	15,79	6						
vain task	23,68	9			15,79	6		
westering sun	28,95	11			21,05	8		
stable sea	7,89	3			18,42	7		
light cloud	5,26	2			18,42	7		
scattered pieces of silver	7,89	3						
barren islets	21,05	8			13,16	5		
imperceptible ripple	26,32	10	2,63	1	15,79	6		
a perfect and unmarked closeness	26,32	10			13,16	5		
crazy of aspect	5,26	2			15,79	6		
enormous dome of the sky	23,68	9			60,53	23		
ruins of stone walls	2,63	1			13,16	5		
sun shone smoothly	2,63	1			21,05	8		
fainter and farther	2,63	1						
blue sea	2,63	1			13,16	5		

Tabuľka č. 2b): Identifikácia lexikálnych výrazových a štylistických prostriedkov

identifikovaná štyléma	oxymoron		personification		simile	
	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií	%	počet identifikácií
mysterious system						
suggesting ruins			5,26	2		
parting glance						
impeccable joint	5,26	2	5,26	2		
monotonous sweep						
impassive earth					34,21	13
devious curves			2,63	1		
mitre-shaped hill						
animated glitter	2,63	1	21,05	8		
unmarked closeness						
homeward journey						
larger and loftier mass						
vain task			5,26	2		
westering sun			5,26	2		
stable sea	23,68	9				
light cloud			42,11	16		
scattered pieces of silver						
barren islets			5,26	2		
imperceptible ripple	2,63	1	21,05	8		
a perfect and unmarked closeness						
crazy of aspect						
enormous dome of the sky			5,26	2		
ruins of stone walls			5,26	2		
sun shone smoothly						
fainter and farther						
blue sea						

Pri identifikovaní lexikálnych výrazových prostriedkov a štylém boli probandi schopní určiť epiteton, hyperbolu, metaforu, metonymiu, oxymoron, personifikáciu a prirovnanie (*simile*). Najvyšší počet v určovaní výrazových prostriedkov a štylém tvorí epiteton, ktorý probandi identifikovali na každom príklade uvádzanom v analýze. Najfrekventovanejšie ako epiteton je identifikovaný príklad *devious curves* (73,68%), nasleduje *impassive earth* (55,26%). Ďalšie identifikácie epitetonov – pozri nasledujúci graf.



Epiteton je pre probandov štyléma jednoducho identifikovateľná, nakoľko sú vo väčšine schopní určiť substantívum a k nemu prislúchajúci atribút so zafarbením. Druhú štylému v poradí v najvyššom počte identifikácií tvorí metafora. Probandi, ktorí boli schopní rozoznať na príkladoch epiteton, boli zároveň schopní určiť aj metaforu, resp. epiteton bol v mnohých príkladoch súčasne identifikovaný aj ako metafora. V poradí ďalšou štylémou s vysokým počtom identifikácií je personifikácia, nasleduje oxymoron, prirovnanie (*simile*), metonymia a hyperbola. Z daných výsledkov nám vyplynuli odporúčania pre prax, a to v zmysle skvalitnenia výučby hlavne na seminároch zo štylistiky – praktické analýzy zamerané na identifikovanie všetkých, nielen jednoducho rozpoznateľných výrazových a štylistických prostriedkov tak, aby študenti boli schopní zachytiť viacero nuans v textoch a tak lepšie pochopiť a precítiť ich umeleckú hodnotu.

Literatúra

- BLACK, E. (2006). *Pragmatic Stylistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 0748620400.
- FINDRA, J. (2004). *Štylistika slovenčiny*. Martin: Vydavateľstvo Osveta. ISBN 8080631425.
- GALPERIN, I. R. (1977). *Stylistics*. Moskva: Moskovskaja Vychaja skola.
- SHORT, M. (1996). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Edinburgh: Pearson Education. ISBN 9780582291300.
- SKREBNEV, Y. M. (2003). *Fundamentals of English Stylistics*. Moskva: Astreľ. ISBN 5170046979.
- ZNAMENSKAJA, T. A. (2002). *Stylistics of the English Language*. Moskva: URSS. ISBN 5354002311.

Résumé

V predkladanej štúdii sme sa zaoberali témou preferencie pri identifikovaní výrazových a štylistických prostriedkov na umeleckom texte, próze. Výskum sme vykonali metódou analýzy dokumentov z celkového počtu 38. Výsledky analýzy ukázali, že probandi sú schopní identifikovať niektoré fonetické a lexikálne výrazové a štylistické prostriedky (napríklad aliterácia, epiteton, metafora, personifikácia) jednoduchšie ako iné (oxymoron, metonymia, atď.). Ďalej nám výskum ukázal, že probandi boli schopní určiť príklady z textu ako súčasne viaceré výrazové a štylistické figúry – epiteton bol zároveň aj metafora alebo personifikácia.

Resume

The presented study concentrates on the preference of expressive means and stylistic devices identification of the extract from fictional prose and belles-lettres functional style. The research was made with the use of method based on analysis of the documents. The number of analysed documents were equal 38. The outcomes of the analysis proved that the students are more familiar at identification of some phonetic and lexical expressive means and stylistic devices (alliteration, epithet, metaphor, personification) in comparison with different ones (oxymoron, metonymy, etc.). The research also proved that the students were able to identify the examples in the text as various expressive means and stylistic devices at the same time – e.g. epithet was also understood as metaphor or personification.

Kontaktná adresa autarky:

Gabriela Siantová, PhDr., PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Filozofická fakulta
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
gabriela.siantova@ucm.sk

К ВОПРОСУ ОБ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

КОЛДАСБАЕВА ЗИНА ШАКИРОВНА

Ключевые слова

Антропологический принцип, антропологическая методологическая парадигма, лингвистическая концепция, антропоцентризм, конститутивный характер языка, человек в языке, ментальный опыт субъекта, языковая личность.

Key words

Anthropological principle, anthropology methodological paradigm, linguistic conception, anthropocentrism, constitutive nature of language, human in the language, mental experience of character, language character.

Abstract

The given article deals with basic characteristics of anthropological methodology of paradigms in modern linguistics. From position of anthropocentric tendencies reveals basic aspects and conditions of ways searching realizations of dyad "human and his language".

Аннотация

В статье даются базовые характеристики антропологической методологической парадигмы в современном языкознании. С позиций антропоцентрических тенденций раскрываются основные аспекты и условия поиска путей реализации диады «человек и его язык».

Антропоцентрически направленный характер лингвистических исследований в современном языкознании объясняется попытками ученых многоаспектного изучения языка в тесной связи с человеком, диады "человек и язык", а также создания целостной теории языка и человека. Формирование антропологической парадигмы, предполагающей новые установки и цели исследования языка, новые ключевые понятия и методики, новые подходы при анализе его единиц, категорий, правил, привело к базовому методологическому сдвигу, к смещению лингвистики "имманентной" с ее установкой рассматривать язык "в себе и для себя" к лингвистике антропологической, изучающей язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью. [1].

Методологической базой антропологической лингвистики является антропологический принцип. При этом "в центре ее внимания оказываются два круга

проблем: 1) определение того, как человек влияет на язык; 2) определение того, как язык влияет на человека, его мышление, культуру [2, с.9].

В своей лингвистической концепции "человек в языке" Э Бенвенист формулирует следующее утверждение: "Невозможно вообразить человека без языка и изобретающего себе язык. Невозможно представить себе изолированного человека, ухитряющегося осознать существование другого человека. В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека"[3, с.293]. И еще "Именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект..." [Там же, с. 293]. Из этого утверждения Э.Бенвениста следует, что в антропологически ориентированной лингвистике главным конститутивным свойством человека является язык. Руководствуясь данным тезисом, В.Н.Базылев выдвигает два принципиальных методологических условия: 1) познание человека неполно и даже невозможно без изучения языка; 2) понять природу языка и объяснить ее можно, лишь исходя из человека и его мира [4, с.35].

Известный языковед Ю.С.Степанов особо выделяет три принципиальных положения лингвистической концепции Э.Бенвениста: 1) генетический способ работы с материалом и объяснения категорий языка; 2) генетический способ введения и определения теоретических понятий лингвистики; 3) глубокая связь с филологической и лингвистической традицией. В феномене субъективности Э.Бенвенист усматривает способность говорящего представлять себя в качестве "субъекта", она определяется не чувством самого себя, имеющимся у каждого человека (это чувство в той мере, в какой его можно констатировать, является всего лишь отражением), а как психическое свойство, трансцендентное по отношению к совокупности полученного опыта, объединяемого этим единством, и обеспечивающее постоянство сознания, как проявляемое в человеке фундаментальное свойство языка [3, с.293-294]. Эти и некоторые другие особенности лингвистической концепции Э.Бенвениста, по мысли Ю.С.Степанова, можно назвать антропоцентрическим принципом.

Общеизвестно, что впервые мысль о конститутивном для человека характере языка в качестве теоретико-методологической идеи прозвучала в лингвофилософской концепции В.Гумбольдта. Раскрывая сущность данной концепции, В.И.Постовалова называет главную особенность теоретико-методологического подхода В.Гумбольдта, состоящего в том, что "онтологию человека он задает с эксплицитным включением в нее человека". Язык практикуется при этом как неперенный атрибут человека, а "человеческое начало", рассматривается как конститутивное свойство языка [1, с.52]. К внешнему миру В.Гумбольдт относил культуру народа, его духовную жизнь, к внутреннему - изначальную языковую способность, заложенную в человеке в виде некоторых смутно осознаваемых принципов деятельности и актуализирующей активности говорящего. Человек, пробуждая в себе свою языковую способность и развертывая ее в ходе языкового общения, всякий раз своими собственными усилиями создает сам в себе язык [5, с.123].

Несмотря на то, что при раскрытии природы языковой способности наблюдается разнобой во взглядах (одни языковеды считают, что она заложена биологически и проявляется по мере развития ребенка, другие рассматривают ее в качестве социального образования, формирующегося в процессе общения, третьи видят в ней результат и того, и другого), в центре внимания лингвистики (наряду с системой языка оказывается сам субъект когнитивной, речевой активности [6, с.4]. Кроме того, современная лингвистика стала изучать человека как языковую личность, которая характеризуется не только определенным уровнем владения языковыми средствами, в частности, лексиконом, отражающим индивидуальное видение окружающей действительности, но и отражением через язык национальной культуры, картины мира (Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез). В поле зрения лингвистики оказалась и индивидуальность человека, которая связана "со своеобразием организации индивидуального ментального опыта субъекта"[7, с.68].

Практически все измерения человека имеют непосредственное отношение к языку той культуры, к которой он принадлежит. Фактически В.Гумбольдт разработал и продемонстрировал антропологический подход к изучению языка, подход который находит сторонников и в настоящее время, поскольку в течение последних десятилетий достигнуто понимание того, что многие глобальные проблемы современного мира центрируются в самом человеке, в его внутреннем мире, который целиком пропитан языком, выступающим еще и как средством мировидения, что порождает в свою очередь проблемы адекватного толкования и понимания собственного внутреннего мира, внутреннего мира другого человека, иной культуры. Именно владение языком позволяет человеку как субъекту общения воспринимать и постигать смыслы так, как они воспринимаются другим человеком как носителем смыслов.

Данная проблематика имеет первостепенное значение для методики обучения неродному языку, носителями которого являются представители иной культуры. Кроме того, для методики принципиальную значимость приобретают достоверные сведения не только об уровне владения родным языком, но и механизмах овладения родным и изучаемым языками. В каждом из уровней языковой системы более углубленное проникновение в объект порождает новые предметы исследования. Так, например, в фонетике отдельную область исследования представляет интонология, в синтаксисе изучаются семантические и актуально-коммуникативные структуры.

Согласно антропоцентрическому подходу в современном языкознании, человек является центральной фигурой языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит (А.Ю.Маслова). Именно по этой причине антропоцентрическая точка зрения на язык, как отмечает Г.А.Золотова, представляется "наиболее естественной и адекватной действительному положению вещей"[8, с.6] и позволяет осмыслить системные связи языковых явлений в единстве формы и содержания в синтезе, "в едином служении их потребностям общения"[8, с.6].

В целом парадигмы современного языкознания сосредоточены на поиске того, как человек использует язык в качестве орудия общения и как в языковых единицах отразился сам человек во всем многообразии своих проявлений. По мнению Ю.Д.Апресяна, "язык в высокой степени антропоцентричен. Громадная часть его словаря посвящена человеку - его внутреннему миру, восприятию внешнего мира,

физической и интеллектуальной деятельности, его целям, отношениям с другими людьми общению с ними, оценкам событий, положений и обстоятельств" [9, с.18].

Антропологическая парадигма представляет собой смещение исследователя с объектов познания на субъект, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке [10, с.8], поскольку, по словам И.А. Бодуэна де Куртэне, "язык существует только в индивидуальных мозгах, только в душах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество". Таким образом, в рамках антропологической парадигмы исследователями предпринимаются попытки более глобального, по существу, междисциплинарного подхода к интерпретации сущности языка как специфического человеческого феномена, посредством которого можно понять природу личности и ее место в социуме и этносе, ее интеллектуальный и творческий потенциал, т.е. глубже осмыслить для себя, что же такое Человек [11, с.103].

В.В Богданов к числу человеческих факторов относит:

- 1) языковую компетенцию т.е. знания некоторого языкового хода, с помощью которого коммуниканты обмениваются информацией;
- 2) национальную принадлежность;
- 3) социально - культурный статус (социальная принадлежность, профессия, место жительства, семейное положение);
- 4) биолого-физиологические данные (пол, возраст, состояние здоровья, наличие или отсутствие физических недостатков);
- 5) психологический тип (темперамент, интроверт или экстраверт, ориентация, элементы патологии);
- 6) текущее психологическое состояние (настроение, текущие знания, цели и интересы);
- 7) степень знакомства коммуникантов;
- 8) устойчивые вкусы, пристрастия и привычки;
- 9) внешний вид (одежда, манеры и т.д.).

В различных социумах эти признаки имеют неодинаковую значимость и поэтому в разной степени отражаются на речевом общении, однако в целом они относятся к числу коммуникативно-значимых признаков [12, с.29].

Следует обратить внимание на то, что антропологическая парадигма не отменяет правомерности существования и развития исторического и системно-структурного подходов. Переход от одной доминирующей парадигмы к другой не подразумевает ее буквальной замены или полного отрицания, а скорее, выражается в изменении научных метафор, точек зрения на язык, в новых приоритетах, методах и перспективах, содержащих в "снятой" форме идеи и достижения предшественников [13, с.10].

Реализация антропологической программы изучения языка, по мнению В.Н. Базылева, выдвигает на первый план исследование ряда проблем, касающихся связи человека и его языка: 1) язык и духовная активность человека; 2) язык, мышление и сознание человека; 3) язык и физиология человека; 4) язык и психика индивида; 5) язык и культура; 6) язык и поведение человека; 7) язык и коммуникация; 8) язык и общество; 9) язык и ценности человека; 10) язык и познание и др. [4, с.35].

Е.С. Кубрякова характеризует антропоцентризм как особый принцип исследования, сущность которого заключается в том, что научные субъекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности

[14]. С позиций антропоцентризма человек познает мир через осознание себя, своей теоретической и предметной деятельности в нем. (В.А. Маслова). Подтверждением этому являются метафоры следующего типа: море трепетало, небо ликovalo; солнце нити золотит; тихий вечер пламенел; с горы бежит поток проворный; гремят раскаты молодые; пыль летит; уж звезды светлые взошли; лазурь небесная смеется; и задымилась гора с своими черными лесами; ходили тени по стенам; лениво дышит полдень мглистый; лениво катится река; лениво тают облака; усталая природа спит; еще в полях белеет снег; весна идет; а воды уж весной шумят; судьба, как вихрь, людей метет; день вечерел; солнце медлило; восток алел; месяц слушал; деревья радостно трепещут; зима еще хлопочет и на Весну ворчит; фонтан сияющий клубится (Ф.Тютчев).

Таким образом, рассмотрение базовых характеристик антропологической методологической парадигмы в русле антропоцентрических тенденций современного языкознания, в условиях активизации интегративных процессов в науке позволит переосмыслить прежние достижения языкознания и выйти таким образом на новый современный уровень понимания и осознания языковых явлений, а также отображения основных проблем, совокупность которых дает возможность определить особую методологическую значимость вышеуказанной парадигмы: для многих языковых построений представление о человеке выступает в качестве естественной точки отсчета (В.А.Маслова).

Литература

ПОСТОВАЛОВА В.И. Язык и человек в лингвофилософской концепции В.Гумбольдта// Сущность, развитие и функции языка. М: 1987 - С. 51-58

Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М: Наука, 1988, 216с.

БЕНВЕНИСТ Э.Общая лингвистика. Изд. "Прогресс" М: 1974-447с.

БАЗЫЛЕВ В.Н. Общее языкознание; учебное пособие/ В.Н. Базылев. -М: Гардарики, 2007.-285с.

Лингвистический энциклопедический словарь. М: Советская энциклопедия, 1990-685с.

ХАРРЕ Р.Вторая когнитивная революция// Психологический журнал 1996. Т.17.№2. С.3-15.

ХОЛОДНАЯ М.А. Психологический статус когнитивных стилей: I. II предпочтения или "другие" способности?// Психологический журнал. 1996. Т. 17№1. С.61-69.

ЗОЛотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М: Едиториал УРСС, 2001.

АПРЕСЯН Ю.Д. Хотеть и его синонимы: заметки о словах// Избранные труды. I. II Интегральное описание языка и системная лексикография. М: Школа "Языки русской культуры", 1995. С. 434-453.

МАСЛОВА В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш.учеб. заведений-2-е изд., стереотип. - М: Издательский центр "Академия", 2004-208с.

СУСОВ И.П. Личность как субъект языкового общения// Личностные аспекты языкового общения: Межвузовский сборник науч.трудов Калининского гос. ун-та. Калинин: Высшая школа, 1989.

БОГДАНОВ В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л.Издательство ЛГУ, 1990.

МАКАРОВ М.Л. Основы теории дискурса. М. Гнозис, 2003.

КУБРЯКОВА Е.С.Эволюция лингвистических идей во второй половине XXв. // Язык и науки конца 20в.М: Школа "языки русской культуры", 1995.-С.144-238.

Резюме

Особое внимание в статье обращено на то, что антропологическая парадигма не отменяет правомерности функционирования других подходов и позиций, в том числе исторического и системно- структурного. Переход заключается в новых научных направлениях, приоритетах, методах и перспективах с включением прежних достижений языкознания.

Resume

In the article, much attention is given to anthropological paradigm that it does not reverse the rules of functioning other approaches and positions, including historical and systematic-structural transform and concludes in new scientific directions, priorities, methods and prospects including previous achievements of linguistics.

Resumé

Uvedený článok sa zaoberá základnými charakteristikami antropologickej metodológie paradigiem v modernej lingvistike. Z pozície antropocentrických tendencií odкрýva základné aspekty a podmienky hľadania realizácie spojitosti "človek a jeho jazyk". Antropologická paradigma nepopiera pravidlá fungovania iných prístupov, vrátane historických a systematických štrukturálnych transformácií. Naopak, vyúsťuje do nových vedeckých smerov,

hľadá priority, nové metódy a perspektívy v nadväznosti na predchádzajúce výsledky v oblasti lingvistiky. Zohľadnenie základných charakteristík antropologického metodologického paradigmu v súlade s antropocentrickými tendenciami modernej lingvistiky v kontexte aktivizácie integračných procesov vo vede tak umožňuje prehodnotiť predchádzajúce úspechy lingvistiky a dospieť k novej modernej úrovni porozumenia a chápania jazykových javov.

Автор:

Колдасбаева З.Ш., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, русского языка и литературы.

Место работы: Кафедра иностранных языков, русского языка и литературы.

Аркалыкский государственный педагогический институт имени Ы.Алтынсарина, Казахстан.

Адрес места работы: Ауельбекова 17, Аркалык, Казахстан.

e- mail: pkkriya@mail.ru

THE BRIGHT PERSONALITY OF AMANGELDY IMANOV IN THE HISTORY OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

ZHARMAGAMBETOV ERBOL

Ключевые слова

национально-освободительное движение, восставшие, карательный отряд, аульно-волостное управление, штурм, уезды, байское хозяйство, тургайская степь.

Key words

national liberation movement, insurgents, punitive detachment, aul-parish administration, counties, Turgai steppe

Аннотация

Наше государство отметило в 2016 году 100-летний юбилей национально-освободительного движения 1916 года - Амангельды Иманова, который являлся легендарной яркой исторической личностью в истории Казахстана. Его роль в истории Казахстана национально-освободительного движения 1916 г.. заключается в пробуждении национального самосознания народа, попытках возрождения идеи этнической государственности и суверенитета, его решимости сражаться за свою свободу и независимость. Пытаясь ослабить накал классовой борьбы в русской деревне, царское правительство развернуло кампанию по переселению крестьян на землю казахов.

Только за период с 1906 по 1913 год в пределах Казахстана осело более пятисот тысяч переселенцев. Из землепользования казахов было изъято свыше 20 миллионов гектаров, наиболее пригодных в сельскохозяйственном производстве. Политика русификации, проводимая царским правительством, массовое переселенческое движение в Казахстан и связанное с этим изъятие земель, а также произвол местных властей привели к национально-освободительному движению 1916 года, охватившему Казахстан и всю Среднюю Азию.

Abstract

The policy of Russification carried out by the tsarist government, the mass resettlement movement to Kazakhstan and the related seizure of country, as well as the arbitrariness of local authorities led to the national liberation movement of 1916, which covered Kazakhstan and the whole of Central Asia.

The main centers of the national liberation movement began with the Semirechye and Turgai regions.

Semirechenskiy center's uprising. The spontaneous speeches of the people gradually began to acquire an organized character.

In the Ulkensaz area of the Vernenskiy county, representatives of 11 parishes attended the congress, where about 5 thousand people attended. Bekbolat Ashekeyev held a congress in the Oshakty area of the same district with representatives of various parishes, where a decision was made to provide armed resistance to the introduction of the royal decree, the organization of armed detachments. The royal government began to use active punitive measures against the insurgents.

On July 17, a state of emergency was declared in the Turkestan province and in the Semirechye region. The military garrisons were reinforced by armed punitive detachments of immigrants of Slavic origin. In the first clashes, the success was on the side of the insurgents. On August 5, a five-thousand detachment of insurgents, defeating the punitive detachment, captured the Karkarinskiy Fair. Fierce confrontations took place in the Assinskiy Zhailau, at the Samsy station, in such towns as Kastek, Narynkol, Charyn, Zhalanash, Kuram etc.

In early July, unrest occurred in the west and south of the Vernenskiy county. They were headed by 70-year-old aksakal Bekbolat Ashekeyev, Tokash Bokin. B. Ashekeyev led a large detachment of insurgents in the Zhailymskiy parish. However, the poorly armed insurgents, who had not been trained in combat operations, were defeated by the punitive forces on August 13. In September-October of the same year, the combined detachments of the punitive forces pushed the rebels. Retreating with fighting, they were forced to leave for China.

In the history of the national liberation movement of 1916 a special place is occupied by the Turgai uprising. It differed from other uprisings by organization and scale, the number of participants, determination and courageous actions against the punitive forces, comparatively good armament, and military preparation for combat operations.

The rebels in the Turgai district were led by Abdigafar Zhanbosynov, Amangeldy Imanov, Alibi Dzhangildin. The rebel detachments of the Kustanai, Aktyubinsk, Irgiz and other districts of this region were subordinated to the Turgai center of the uprising. At the height of the uprising, the number of its participants reached 50,000.

A. Zhanbosynov, A. Imanov and their combat companions did a great job of training the rebels in military discipline, forming detachments, appointing commanders. Under the command of the famous shooter Keike Koshkinbayev, a detachment of the best shooters was organized to destroy the commanders of the punitive forces. On the territory under the control of the insurgents, the bodies of the colonial administration (aul-parish administration) were liquidated, local self-government bodies were established. Under the military council, there were special people engaged in supplying the rebels with provisions, military equipment, and combat horses.

At the very beginning of the movement in the Amangeldy Imanov detachments there were about 5 thousand people, but after 20 days the number of rebels had increased to 50 thousand. Twenty detachments were formed, united in the army with their headquarters. Later, the number of insurgents reached 150-200 thousand. Deprived of land, exhausted from exorbitant taxes, tormented by bays, Kazakh poor people became the masses under the banners of the national batyr Amangeldy Imanov. He managed to unite a significant part of the detachments of Turgai, Kustanai, Aktobe, Irgiz counties. Soon the workers of the Chakpakul, Atbasar coal and coal mines, the Tashkent railway, the insurgents from the neighboring regions joined the peasants' detachments. The rebels persistently besieged the city of Turgai. In the areas covered by the insurrection and controlled by rebel detachments, the parish administration was removed from the administration, the authority passed into the hands of the insurgents [1.176 p].

The royal authorities had to send the expeditionary corps of General A. Lavrentyev to suppress the speeches, this already speaks of the strength and scope of the people's war.

There were a number of major rebel battles with punitive detachments. Royal General Lavrentyev never succeeded in destroying Amangeldy's detachments. While in other places the uprising was suppressed by the end of 1916, the Imanov detachments continued their struggle in 1917 as well. They seemed to have merged into the February bourgeois-democratic revolution. With the help of the groups organized by him, Amangeldy hinders the connection of the parish governors from Turgai and takes them under constant supervision. When he sends his commissioners to other regions of Kazakhstan, he calls on the working people to fight. Amangeldy distributes throughout the whole of Kazakhstan recruiting songs of folk akyns Buzaubak and Sat.

The appeal of A. Imanov to the insurrection alarmed the authorities and their agents - Alash-Orda people and the Bays. In August 1916, Alash-Orda people held a meeting of special representatives of five regions (Turgai, Akmola, Semipalatinsk, Uralsk and Dzhetysuysk regions). At the meeting, measures were developed to suppress the insurrection, and Alash-Orda people negotiated with the Turgai governor on this issue. According to their instructions, the parish governors and bays conduct agitation among the participants of the uprising in order to split their ranks.

Amangeldy openly prepared for war against tsarism. First of all, he collected weapons, which were kept by the population. To collect horses, saddles, food in each aul he appointed an authorized person. According to his instructions, cattle were collected from the population on the basis of one head with 100 heads of cattle, one head of small cattle with 25 heads. On 3 rubles from the peasant and 100-500 rubles from the Bay farm. And from the bays, these fees, in case of refusal, were collected in compulsory order. In the auls organized forge, special people were appointed to supply them with iron, coal, lead. The cities, towns and individuals with which the insurgents should keep in touch were identified, all ways of communicating with them, as well as places of stops were indicated. In Irgiz, Kustanai, Atbasar counties, and also on Dzhezkazgan and Karsakpaysk mines, Amangeldy sent special people to prevent the penetration of troops here and prepare a stand for their sarbazes.

On July 17, martial law was declared in Semirechye and Turkestan regions. The royal authorities were sending large military forces here. Large clashes of insurgents with the royal's punitive forces occurred in the Asy natural boundary, the mountain valley of Karkara in the area of the Samsy station, in the regions of Kastek, Narynkol, Charyn, Kuram, in Sadyr-Mataisk parish of Lepsinsk district and in other places. [2. 175 p]

In September - early October, a significant part of the Semirechensk rebels, squeezed from all sides by punitive detachments, was forced to retreat with stubborn fighting and leave for Western China. While in the Semirechye insurgent movement was brutally suppressed, in the Turgai steppe, headed by Amangeldy Imanov and Alibi Dzhangildin, it gained strength and grew with each passing day. Under their leadership, the Turgai uprising was the most stubborn and protracted. As evidenced by archival documents, the number of insurgent detachments in the midst of the uprising was about 50 thousand people.

Out of tens of thousands of unorganized rebels Amangeldy Imanov created a harmonious and disciplined military organism with rigid hierarchical subordination and divided into tens, fifties, hundreds and thousands. At the head of each unit stood their chiefs - the foremen (onbases), the Pentecostals (elubases), the centurions (zhuzbases) and the thousandths (usbases). A special detachment of snipers (mergens) was also formed. Amangeldy Imanov was elected sardarbek - the commander-in-chief of the rebels, with his clearly functioning military council - kenes. [3. 56 p]

In the areas controlled by the rebel army, the whole lower aul-parish administration was removed from administration, and the power in the region passed into the hands of the insurgents. The council headed by Imanov organized the service of the rear, which provided the insurgents with food, horses and weapons made in forges (sabers, daggers, peaks and homemade weapons).

On October 22, 15 thousand insurgents led by A. Imanov surrounded Turgai, whose siege lasted several days. In the meantime, the expeditionary punitive corps of Lieutenant-General A. Lavrentyev, consisting of 17 rifle companies, 18 Cossack squadrons, 4 cavalry squadrons, 18 cannons, 10 machine guns and other guns, moved to the city in three directions. Having received information about the approach of the superior forces of the tsarist chastisers, the insurgents removed the siege of Turgai and came forward to meet the detachments of the tsarist troops. On November 16, the Kazakh sarbazes, numbering 12,000 people in the vicinity of the Topkoyma post station, were attacked by a retaliatory detachment of Lieutenant Colonel Katomin. The bulk of the insurgents for the preservation of manpower in the second half of November moved 150 km from Turgai and concentrated in the Batpakkara area. Hence the guerrilla raids against the punitive forces from the second half of November 1916 until mid-February 1917. Contractions between insurgents and punitive forces took place in Tatarstan, Akchiganak, Dhugal-Urpek, in Kuyuk. Tensions were intense in the Batpakkara area, where Imanov's headquarters were located.

However, the punitive failed to break the spirit of the Kazakh people and suppress the popular uprising, as very soon the rebels met the February bourgeois-democratic revolution in

fierce battles. Subsequently, Amangeldy Imanov and Alibi Dzhangildin will be the first activists to promote the establishment of Soviet power in the Turgai region.

In October 1917 - January 1918 years. Amangeldy was military commissar of the Turgai county. He joined the ranks of the Bolsheviks under the influence of Alibi Dzhangildin, participated in the regional congress of the Soviets (Orenburg, 1918), in July 1918, led a group of Soviet workers conducted elections of aul and volost Soviets. During the Civil War, together with A. Dzhangildin, he formed the first national Red Army units in Kazakhstan, helped partisans in the rear of the troops of Kolchak.

In November 1918, a detachment led by A. Imanov and A. Dzhangildin freed Turgai from the Whiteguards. With the transition of the army of Kolchak to the offensive on the Eastern Front (in the spring of 1919), the Alash-Orda people raised an anti-Soviet riot. Amangeldy Imanov was arrested by representatives of "Alash-Orda" and was shot on May 18.

It should be noted that the national liberation movement of Kazakhstan in 1916 was mono-national, with the exception of its southern regions (Semirechye and Syrdarya region), where Uighurs, Uzbeks, Kirghizs, Dungans and representatives of some other people participated along with the Kazakhs in the uprising. [4.191 p]

To suppress the insurrection in the Semirechye 95 companies, 8750 bayonets, 24 hundreds of 3900 sabers, 16 guns and 47 machine guns were sent. Dozens of Kazakh and Kyrgyz auls were destroyed in Semirechye, civilians were subjected to cruel persecution, among them about 300 thousand Kazakhs and Kyrgyz were forced to flee to Western China. Only on judicial sentences approved by Governor-General Kuropatkin, on February 1, 1917, 347 people were sentenced to death in the Turkestan region, 168 to imprisonment, and 129 to imprisonment, not counting those who were shot without trial and investigation. [5. 252p].

Since the uprising of 1916 covered not only Kazakhstan, but also Central Asia, including, Uzbekistan, Turkmenistan and Kyrgyzstan, this movement took place sporadically, spontaneously and at different time intervals and did not have a centralized management leadership. Therefore, after the suppression of small centers of insurrection, the commissars of the Provisional Government, on the pretext of compensating for losses, confiscated cattle and all household property from the poor peasants. Punitive detachments were kept in many places and often continued to operate by the same methods and after February 1917. But it did not last long. The process of establishing Soviet power in Kazakhstan stretched for four months from the end of 1917 until March 1918.

In conclusion, I would like to say that the uprising of 1916 holds a special place in the historical spiral of chronological events. In the conditions of the imperialist yoke and the First World War, Amangeldy Imanov and other leaders of the uprising were pioneers in the struggle for the independence of the Kazakh people on the road to popular democracy. Amangeldy Imanov occupies a worthy place in the historical canvas along with such batyrs as Isatai Taimanov, Syrym Datov, Makhambet Utemisov, Kenesary and Nauryzbai Kasymov. As Ilyas Esenberlin wrote, "The lion's heart should be in the person who rules people and takes responsibility for them before God." The lion's heart of Amangeldy Imanov fought bravely for

the aspirations of the common people. The main mission of the 1916 uprising was the liberation of the Kazakh people from imperialist and, at the same time, political oppression. And this mission was accomplished successfully, thanks to the courage of such a national hero as Amangeldy Imanov is.

Resumé

In 2016, our state celebrated the 100th anniversary of the national liberation movement (1916) and reminded of Amangeldy Imanov - a legendary outstanding historical figure in the history of Kazakhstan. Its role in the history of Kazakhstan of the national liberation movement of 1916 is the entry into the awakening of the national consciousness of people, attempts to revive the idea of ethnic statehood and sovereignty, its determination to fight for its freedom and independence. Trying to weaken the heat of the class struggle in the Russian village, the royal government launched a campaign to resettle the peasants to the land of the Kazakhs. Only for the period from 1906 to 1913 more than five hundred thousand settlers settled in Kazakhstan. From the land use of Kazakhs, more than 20 million hectares, most suitable for agricultural production, were seized. In addition, as much land was credited to the resettlement fund. The policy of Russification carried out by the tsarist government, the mass resettlement movement in Kazakhstan, led to the national liberation movement on February 19, 2010, and covered Kazakhstan and the whole of Central Asia.

Resumé

V r. 2016 náš štát oslávil 100. výročie národno-oslobodzovacieho hnutia (1916) a pripomenul si pamiatku Amangeldy Imanova, ktorý bol významnou historickou osobnosťou v dejinách Kazachstanu. Jeho úloha v dejinách národno-oslobodzovacieho hnutia Kazachstanu z roku 1916 spočíva v prebudení národného povedomia ľudí, v jeho pokusoch oživiť myšlienku etnickej štátnosti a suverenity, odhodlanie bojovať za svoju slobodu a nezávislosť. Pokúšajúc oslabiť teplo triedneho boja v ruskej dedine, cárska vláda spustila ťaženie na presídlenie roľníkov do krajiny Kazachov. Iba v období rokov 1906 až 1913 sa v Kazachstane usadilo viac ako päťstotisíc osadníkov. Z kazašskej pôdy bolo zabavených viac ako 20 miliónov hektárov, väčšinou najvhodnejších na poľnohospodársku výrobu. Navyše, rovnaká rozloha bola pripísaná fondu na presídľovanie. Politika rusifikácie ktorú presadzovala cárska vláda a hnutie masového presídľovania v Kazachstane, vyústilo do národno-oslobodzovacieho hnutia a zachvátilo Kazachstan a celú Strednú Áziu.

References

ALDAMZHAROV Z.A. Pobeda Velikoj Oktyabr'skoj socialisticheskoj revolucii v Kazahstane (Istoriografiya problemy). - Alma-Ata: Kazahstan, 1983. - 176 s

Vosstanie 1916 goda v Srednej Aziisb. dok/ podgot. k pech. F.Bozhko i S Volin; pod red. P.G. Galuzo Tashkent 1932 – 175 s

ASFENDIYAROV S.D. Nacional'no-osvoboditel'noe vosstanie 1916 goda v Kazahstane - M. 1936 – 56 s

DAHSHLEJGER G.F. Istoriografiya Sovetskogo Kazahstana. - Alma-Ata: Nauka, 1969. - 191 s

H. T. TURSUNOV. Vosstanie 1916 goda v Srednej Azii i Kazahstane (sbornik dokumentov) – M. 1960 – 252 s

Author's address:

Master of Laws Science Zharmagambetov Erbol

Arkalyk State Pedagogical Institute, Faculty
of History and Arts name Y.Altynsarin
110000 Arkalyk Kazakhstan
tel. + 7 702 926 96 77. +7 71430 7-01-06

NEFILOLOGICKÉ PRÍSPEVKY

ROZPOČTOVÉ HOSPODÁRENIE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE A JEHO EFEKTIVITA

PORUBSKÁ MIRIAMA

Kľúčové slová

finančné právo, rozpočtové hospodárenie, finančné právo, rozpočtové hospodárenie v Slovenskej republike

Key words

financial law, budgetary management, financial law, the Slovak Republic budgetary management

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať efektivitou rozpočtového hospodárenia v Slovenskej republike.

Abstract

In the present paper we will address the effectiveness of budgetary management in the Slovak Republic.

Štátny rozpočet je základným a kľúčovým ekonomickým nástrojom finančnej politiky štátu. Prostredníctvom štátneho rozpočtu sú tvorené, rozdeľované a používané finančné prostriedky, a preto je potrebné aby bola táto oblasť právne reglementovaná. Oblasť rozpočtu verejnej správy patrí do rozpočtového práva ako najvýznamnejšieho a najstabilnejšieho podsystemu finančného práva, ktoré spadá do pôsobnosti Ministerstva financií, ktoré riadi a usmerňuje vypracovanie návrhu rozpočtu verejnej správy, osobitne návrhu štátneho rozpočtu na základe východísk rozpočtu verejnej správy na schválenie vláde SR, zverejňuje údaje štátneho rozpočtu, výsledky hospodárenia verejnej správy za príslušný štvrt'rok bežného rozpočtového roka, vypracúva návrh štátneho záverečného účtu a súhrnnú výročnú správu a podobne. Má oprávnenia v oblasti rozpočtových opatrení.

Prostredníctvom rozpočtových opatrení možno v priebehu rozpočtového roka meniť záväzné ukazovatele štátneho rozpočtu, a tým zabezpečiť jeho operatívnosť. Hlavným cieľom rozpočtových opatrení je úhrada výdavkov, ktoré nie sú v štátnom rozpočte zabezpečené, ak

uskutočnenie predmetného výdavku je nevyhnutné pre hospodárstvo SR. Rozpočtovými opatreniami sú: presuny rozpočtových prostriedkov, povolené prekročenie limitu výdavkov, viazanie rozpočtových prostriedkov. Rozpočet verejnej správy je tvorený podľa jednotných pravidiel platnej pre Európsku úniu. Súčasťou tejto regulácie je aj úprava rozpočtového procesu a rozpočtových zásad (pravidiel rozpočtového hospodárenia), výšku príjmov a výdavkov štátneho rozpočtu, objem a druhy rozpočtových rezerv a ďalšie.

Rozpočtové hospodárenie štátu v Slovenskej republike je upravené zákonom č. 523/2004 Z. z. o rozpočtových pravidlách verejnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „rozpočtové pravidlá verejnej správy“). Základné zásady rozpočtového hospodárenia, resp. pravidlá rozpočtového hospodárenia zákon upravuje v § 19. Zákon upravuje rozpočet sektora verejnej správy, osobitne štátny rozpočet, vzájomné finančné a s nimi súvisiace vzťahy v rámci verejnej správy a tieto vzťahy k ostatným subjektom. Subjektmi verejnej správy podľa § 3 uvedeného zákona sú obce, vyššie územné celky a nimi zriadené rozpočtové organizácie a príspevkové organizácie sa vzťahuje tento zákon, ak osobitný zákon neustanovuje inak. Rozpočtové hospodárenie obcí v Slovenskej republike upravuje zákon č. 583/2004 Z. z. o rozpočtových pravidlách územnej samosprávy a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

1. Efektívnejšia kontrola a transparentnosť v oblasti verejných financií

Hlavným problémom pri procese transparentnosti sú nedostatky v oblasti zapojenia verejnosti do rozpočtového procesu, ale aj vykazovanie, dohľad a audit. Proces transparentnosti sa na Slovensku výrazne spomalil a naďalej pretrvávajú problémy v oblasti slabej kontroly nakladania s verejnými zdrojmi či nedostatočného informovania a zapojenia verejnosti do rozpočtového procesu. Vláda by mala zaviesť dôveryhodný a efektívny mechanizmus, ktorý by cielene zapájal verejnosť tak do tvorby rozpočtu, ako aj procesu dohľadu nad plnením rozpočtu. Pre zlepšenie stavu je potrebný dôsledný, kvalitnejší a hlbší audit ako doteraz. Vláda by tiež mala začať publikovať a distribuovať občanom krátke prehľady hospodárenia s verejnými zdrojmi.²⁹

Dnešný záujem o väčšiu transparentnosť hospodárenia s verejnými prostriedkami je motivovaný predovšetkým snahou zmenšiť priestor pre neefektívnosť a korupciu. Množstvo dostupných informácií rýchlo rastie, ale k očakávanej zmene nedochádza. Transparentnosť je totiž len jedným z predpokladov uskutočňovania politickej zodpovednosti (accountability čiže "skladania účtov"). Tým druhým sú kompetentní používatelia týchto informácií. Demokratické vládnutie je postavené na princípe zodpovednosti politikov a úradníkov za svoje konanie voči

²⁹Dostupné tiež z: <<http://spravy.pozri.sk/clanok/M.E.S.A.10:-Transparentnost-verejnych-financii-SR-sa-znizila/363882>>.

voličom a daňovým poplatníkom. V praxi by to malo znamenať, že voliči sa môžu pýtať a politici musia vysvetľovať svoje konanie. Ak nie sú voliči spokojní, môžu vo voľbách politiky nezvoliť, a tým presadiť zmenu. Aby tento mechanizmus správne fungoval, je vedľa samotných informácií potrebná aj diskusia o ich obsahu, ktoré sa zúčastňujú občania aj politici. Zverejnených informácií o hospodárení je teraz k dispozícii podstatne viac ako kedykoľvek inokedy v minulosti. Verejnosti im však často nerozumie a nedokáže o nich diskutovať. Nemožno teda očakávať, že sa samé od seba objavia davy záujemcov o verejné rozpočty. Občanov je potrebné priebežne vzdelávať a ponúkať vhodné mechanizmy pre ich efektívne zapojenie do rozpočtových a plánovacích procesov. Už dnes je možné nájsť mnoho prípadov, keď sa verejnosť zapojiť podarilo - napr. do rozhodovania obcí.³⁰

2. Korupcia a transparentnosť

V súčasnej dobe korupcia negatívne zasahuje do všetkých oblastí verejného života na všetkých úrovniach verejnej správy. S korupciou sa bežne stretáva aj verejnosť, ktorá vníma tento problém intenzívne, ale aj zahraniční pozorovatelia, ktorí spoločne so slovenskými mimovládnyimi organizáciami pravidelne upozorňujú na nečinnosť vlády v tejto oblasti. Uvedené je spôsobené nízkou dôverou občanov v orgány štátnej moci. Ďalším problémom je nízka úroveň transparentnosti a neochota štátnych orgánov sprístupňovať informácie o nakladaní s majetkom štátu čo zvyšuje riziko výskytu korupčného správania. Prioritné oblasti v boji proti korupcií boli a stále sú: štátna a miestna správa a nimi poskytované dotácie, prerozdeľované eurofondy a realizované verejné obstarávanie, súdnictvo, politici a politické strany, zdravotníctvo a polícia.

2.1 Slobodný prístup k informáciám

V ustanovení § 2 zákona č. 211/2000 Z. z. o slobodnom prístupe k informáciám je vymedzený okruh povinných osôb, resp. osôb povinných sprístupňovať informácie.³¹ V prvých dvoch odsekoch predmetného ustanovenia možno identifikovať u subjektov verejnej správy splnenie dvoch charakteristických znakov, a to hospodárenie s verejnými prostriedkami a ich kreovanie na základe zákonov, ktoré patria do oblasti verejného práva. Právo na informácie je ústavným právom a v záujme jeho zachovania je potrebné zabezpečenie možnosti verejnej kontroly nakladania s majetkom

³⁰HORVÁTH, M. 2016. *ROZPOČTOVÉ ZÁSADY Z HLADISKA ČESKÉHO A EURÓPSKEHO PRÁVA*. Dizertačná práca. Praha: UK, 2016.

³¹„Osobami povinnými podľa tohto zákona sprístupňovať informácie (ďalej len „povinné osoby“) sú štátne orgány, obce, vyššie územné celky a oia tie právnické osoby, ktorým zákon zveruje právomoc rozhodovať o právach a povinnostiach fyzických osôb alebo právnických osôb v oblasti verejnej správy, a to iba v rozsahu tejto ich rozhodovacej činnosti.“

štátu a samosprávy tak, aby výklad pojmu „verejné prostriedky“, zahŕňal aj finančné prostriedky obchodných spoločností založených štátnym orgánom, vyšším územným celkom alebo obcou, v ktorých majú štát alebo samosprávy výlučnú majetkovú účasť alebo ktoré sú štátom alebo samosprávami ovládané. Z pohľadu právnej analýzy je potrebné vyriešiť otázku či sa obchodné spoločnosti s majetkovou účasťou štátu alebo obce stávajú povinnými osobami v zmysle zákona o informáciách? Z pohľadu aplikácie práva od účinnosti zákona nebula doposiaľ vyriešená otázka „kto a v akom rozsahu je povinnou osobou“? Viaceré štátne orgány, vrátane ministerstiev sa pokúšajú o výklad, ktorým obmedzujú ústavou garantované právo na informácie. Napriek existencií viacerých súdnych rozhodnutí dochádza k zjednocovaniu rozhodovacej činnosti správnych orgánov veľmi pomaly.

Pri aplikácii zákona sa stretávame s problematickými bodmi ako je

- a) **nezjednocovanie praxe** – štátne orgány si vymieňajú skúsenosti v podobe výkladov obmedzujúcich právo na informácie, ako by dochádzalo k zjednocovaniu praxe iným spôsobom; je potrebné zvážiť vybudovanie druhostupňového správneho orgánu, ktorý by riešil odvolania voči rozhodnutiam o odmietnutí sprístupniť informácie a súčasne by zjednocoval rozhodovaciu činnosť povinných osôb.
- b) **komplikované právnenástroje pri odmietnutí** – prístup k spravodlivosti je značne obmedzený v prípade, ak povinná osoba nevydá požadovanú informáciu, hoci neexistuje na to zákonných dôvod; priestupkové konanie a správna žaloba sú nedostatočné nástroje. S účinnosťou od 1. januára 2012 môže súd síce uložiť v rozsudku osobe povinnej sprístupňovať informácie povinnosť.³²

2.2 Transparentnosť verejných financií z výdavkovej strany

Pri rozdeľovaní verejných financií v parlamentných demokraciách exekutíva v princípe realizuje rozhodnutie parlamentu o použití zdrojov pochádzajúcich od daňových poplatníkov. Vláda by mala prijímať stabilné rozdelenie verejných financií. Základným a stabilným súborom pravidiel pre rozdeľovanie zdrojov aj v Slovenskej republike je zákon o štátnom rozpočte. Návrh zákona o štátnom rozpočte vypracúva ministerstvo financií a po diskusiách a schválení vládou je postúpený do Národnej rady, ktorý mu dáva definitívnu podobu. Prehľad o rozdeľovaní verejných financií t. j. o rozpočtovom hospodárení upravuje zákon o rozpočtových pravidlách verejnej správy, ktorý upravuje rozpočet sektora verejnej správy, osobitne štátny rozpočet, vzájomné finančné a s nimi súvisiace vzťahy v rámci verejnej správy a tieto vzťahy k ostatným subjektom, upravuje tiež rozpočtový proces, pravidlá rozpočtového hospodárenia, funkciu a zostavovanie záverečného účtu verejnej správy a štátneho záverečného účtu. Ďalej upravuje postavenie Ministerstva financií Slovenskej republiky, ďalších ministerstiev a ostatných ústredných orgánov štátnej správy a iných právnických osôb verejnej

³²Dostupné tiež z: <<http://spravy.pozri.sk/clanok/M.E.S.A.10:-Transparentnost-verejnych-financii-SR-sa-znizila/363882>>.

správy v rozpočtovom procese, zriaďovanie rozpočtových organizácií a príspevkových organizácií a hospodárenie rozpočtových organizácií a príspevkových organizácií. Novela z roku 2000 sprehľadnila spôsob rozpočtovania prostriedkov získaných z EÚ a od roku 2001 sa obsahom štátneho záverečného účtu okrem štátneho rozpočtu stávajú aj ostatné zložky verejných financií. Zákon bol doposiaľ niekoľkokrát novelizovaný. Verejné financie predstavujú zdroje vytvorené na báze všeobecnej zákonnej povinnosti platenia daní a odvodov fyzických a právnických osôb. O ich použití rozhodujú volení zástupcovia na úrovni štátu, regiónov, obcí a verejnoprávných inštitúcií v oblasti dôchodkového, nemocenského a zdravotného zabezpečenia, mestá a obce. Zákon o rozpočtových pravidlách je nástrojom, ktorý upravuje rozpočet sektora verejnej správy, osobitne štátny rozpočet, vzájomné finančné a s nimi súvisiace vzťahy v rámci verejnej správy a tieto vzťahy k ostatným subjektom.³³

V rámci projektu OBI (angl. "OpenBudgetInitiative"), ktoré na Slovensku uskutočnila M.E.S.A. sa Slovenská republika sa v celosvetovom rebríčku rozpočtovej transparentnosti prepadla o 15 priečok na celkové 30. miesto zo 102 zúčastnených krajín. K poklesu došlo aj v regionálnom porovnaní, kde sa Slovensko so ziskom 57 bodov (z maximálneho počtu 100) zaradilo za Českú republiku ako aj Poľsko. Hodnotenie krajín z pohľadu otvorenosti a transparentnosti rozpočtu sa uskutočnilo po tretíkrát (prvé v roku 2010 a druhé v roku 2012). Z analýzy projektu vyplýva, že v oblasti rozpočtovej politiky došlo k celkovému zhoršeniu situácie a to napriek zavedeniu ústavných pravidiel obmedzujúcich verejný dlh či zriadeniu Rady pre rozpočtovú zodpovednosť v uplynulých rokoch. V slovenskej republike naďalej pretrvávajú nedostatky najmä v oblasti zapojenia verejnosti do rozpočtového procesu, ale aj vykazovania, dohľadu a auditu. V rámci regiónu ho predbehli všetky krajiny - s výnimkou Maďarska, kde hodnotenie prebehlo po prvýkrát. Otvorenejší a transparentnejší rozpočtový proces majú v regionálnom porovnaní nielen Česká republika a Poľsko, ale napríklad aj Slovinsko, Bulharsko, či Rumunsko. Zhoršenie nastalo v dôsledku sprísnenia metodiky hodnotenia, ale aj v dôsledku nedostatočných opatrení vlády SR. Slovensko v posledných rokoch v rámci zvyšovania transparentnosti a otvorenosti rozpočtu uskutočnilo mnohé pozitívne zmeny. Tento proces sa však medzičasom spomalil a naďalej pretrvávajú problémy napríklad v oblasti slabej kontroly nakladania s verejnými zdrojmi a tiež nedostatočného informovania a zapojenia verejnosti do rozpočtového procesu (tzv. participatívny rozpočet). Vláda v záujme odstránenia týchto nedostatkov by mala zaviesť dôveryhodný a efektívny mechanizmus, ktorý by cielene zapájala verejnosť tak do tvorby rozpočtu ako aj procesu dohľadu nad plnením rozpočtu. Verejnosť, ale aj existujúce orgány dohľadu a kontroly majú i dnes

³³ BEBLAVÝ, M. - ŠVEC, P. Transparentnosť verejných financií. [online]. [citované 2015-12-22]. Bratislava : CPHR - Transparency International Slovensko, 2001. s. 30. Dostupné tiež z: <http://www.transparency.sk/wp-content/uploads/2010/01/030807_tran.pdf>.

možnosť podávať podnety, no ak sa aj zistia nedostatky v nakladaní s verejnými zdrojmi neexistuje prakticky žiadna následná spätná väzba od vlády.

Pre zlepšenie stavu je tiež potrebný dôsledný, kvalitnejší a hlbší audit než doposiaľ a to nielen pri vybraných, ale všetkých rozpočtových výdavkoch a v prípade zistenia nedostatkov, či pochybení v oblasti nakladania s verejnými zdrojmi by malo dôjsť k náprave a zverejneniu správy o tom, aké kroky vláda vykonala po oboznámení sa s výsledkami auditu.

Vláda by tiež mala začať publikovať a distribuovať občanom krátke prehľady hospodárenia s verejnými zdrojmi, takzvané rozpočty pre verejnosť, kde by sa v zjednodušenej podobe občanom prezentovalo ako sa predvolebné sľuby a politika vlády pretavujú do podoby rozpočtu a jeho plnenia. Podľa odporúčaní by sa tiež mal zvýšiť dohľad nad rozpočtom prostredníctvom posilnenia kompetencií už existujúcich orgánov dohľadu (Rozpočtový výbor Národnej rady Slovenskej republiky, Najvyšší kontrolný úrad a Rada pre rozpočtovú zodpovednosť) a vyjasnením kompetencií medzi nimi. K zlepšeniu stavu by tiež pomohlo zvýšenie zrozumiteľnosti vládneho návrhu rozpočtu ako aj štátneho záverečného účtu so zameraním na poskytnutie podrobných informácií o tom, ako nové návrhy vládnych politík v danom rozpočtovom roku ovplyvnia rozpočtové výdavky. Hodnotenie OBI sa opiera o podrobnú analýzu každej z fáz rozpočtového procesu. Ide o jediný medzinárodne uznávaný a každé dva roky aktualizovaný rebríček krajín z pohľadu rozpočtovej transparentnosti. Pri porovnávaní krajín, podrobnej analýze celého rozpočtového procesu a finálnom zostavovaní rebríčka sa vychádza z metodiky Medzinárodného menového fondu, Svetovej banky a OECD. Výsledky analýz sú verifikované dvoma nezávislými odborníkmi a priestor na vyjadrenie navyše dostalo aj ministerstvo financií. Prieskum u nás prebiehal v období od júna 2013 do septembra 2015. Hodnotenie sa opakuje pravidelne každé dva roky, najbližšie sa znova uskutoční v roku 2017.³⁴

Použité informačné pramene:

BEBLAVÝ, M. - ŠVEC, P. *Transparentnosť verejných financií*. [online]. [citované 2015-12-22]. Bratislava : CPHR - Transparency International Slovensko, 2001. s. 30. Dostupné tiež z: <http://www.transparency.sk/wp-content/uploads/2010/01/030807_tran.pdf>.

HORVÁTH, M. 2016. *ROZPOČTOVÉ ZÁSADY Z HLADISKA ČESKÉHO A EURÓPSKEHO PRÁVA*. Dizertačná práca. Praha: UK, 2016.

³⁴ TLAČOVÁ SPRÁVA: Transparentnosť a otvorenosť verejných financií a rozpočtového procesu sa v uplynulých rokoch znížila a Slovensko zaostáva aj v regionálnom porovnaní. [online]. [Publikované 09-09-2015]. [citované 2015-11-11]. Dostupné tiež z: <http://mesa10.org/wp-content/uploads/2015/09/svk_obi2015_pressrelease_final.pdf>.

TLAČOVÁ SPRÁVA: Transparentnosť a otvorenosť verejných financií a rozpočtového procesu sa v uplynulých rokoch znížila a Slovensko zaostáva aj v regionálnom porovnaní. [online]. [Publikované 09-09-2015]. [citované 2015-11-11]. Dostupné tiež z: <http://mesa10.org/wp-content/uploads/2015/09/svk_obi2015_pressrelease_final.pdf>.

Transparentnosť verejných financií SR sa znížila. Dostupné tiež z:

<<http://spravy.pozri.sk/clanok/M.E.S.A.10:-Transparentnost-verejnych-financii-SR-sa-znizila/363882>>.

Resume:

Public finances are the most important means of managing public affairs. There is no doubt that the most serious problem in the Slovak Republic is the poor management of public finances and state property. It is necessary to keep in mind one of the basic principles of budgetary management and the fact that public funds remain publicly available until they are finally used. Control considered to be one of the most important conditions for the proper and efficient management of public funds. The current situation is that there is a poor management of public funds not only of politicians but also of local authorities. The Supreme Audit Office should perform its tasks and its leadership should be responsible for controlling the sound management of public finances and state property. There is no doubt that it does not perform this duty. In the event of a failure of the SAO management, immediate action should be taken, including, for example, the revocation of the management in the event of such failure. However, Parliament does not address such situations. Measures should be taken for the personal responsibility of each politician and official for the decisions he has made.

Kontaktná adresa autorky:

JUDr. Miriama Porubská

Univerzita Karlova,

Právnická fakulta,

nám. Curieových 901/7,

116 40 Praha 1-Staré Město,

Česká republika

e-mail: judr.porubska@gmail.com

MEDZINÁRODNÉ HUMANITÁRNE PRÁVO V SYSTÉME MEDZINÁRODNÉHO PRÁVA

PORUBSKÁ MIRIAMA

Kľúčové slová

medzinárodné právo, humanitárne právo, medzinárodné humanitárne právo

Key words

international law, humanitarian law, international humanitarian law

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme medzinárodným humanitárnym právom v systéme medzinárodného práva a aplikácia noriem a pravidiel medzinárodného humanitárneho práva v čase ozbrojených konfliktov, medzinárodným právnym rámcom v oblasti významu štyroch Ženevských konvencií a dodržiavaním medzinárodného humanitárneho práva v čase ozbrojených konfliktov.

Abstract

In the contribution we deal with international humanitarian law in the system of international law and the application of standards and rules of international humanitarian law in times of armed conflicts, the international legal framework on the significance of the four Geneva Conventions and adherence to international humanitarian law in times of armed conflicts.

K vážnej situácii dochádza častým porušovaním pravidiel medzinárodného humanitárneho práva v čase ozbrojených konfliktov ktoré v tomto storočí postihujú nielen európsky kontinent. Je potrebné dodržiavať a zabezpečiť dodržiavanie týchto noriem za akýchkoľvek okolností a presvedčiť sa o stálej hodnote existujúcich noriem medzinárodného humanitárneho práva, a to najmä pomocou šírenia znalosti tohto práva a implementáciou tohto práva do vnútroštátneho práva. Aktualizované usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (2009/C 303/06) definujú „Medzinárodné humanitárne právo (angl. „*International humanitarian law*“, IHL, ďalej len „MHP“) ako „*právo ozbrojených konfliktov alebo vojnové právo, ktoré má za cieľ zmierniť účinky ozbrojených konfliktov prostredníctvom ochrany tých, ktorí sa nezúčastňujú alebo sa už prestali zúčastňovať konfliktu a prostredníctvom právnej úpravy prostriedkov a metód vedenia vojny*“³⁵.

MHP patrí do odvetvia medzinárodného práva verejného, ktoré špecificky vymedzuje okruh subjektov. Rozlišovanie medzi „haagskym právom“ a „ženevským právom“ postupne stratilo svoj význam – tzv. ženevské právo zahŕňa vojnové právo³⁶ („*ius in bello*“, synonymom pojmu MHP) s výnimkou pravidiel o neutralite a hospodárskom vedení boja.

Normy MHP sa vyvinuli ako výsledok rovnováhy medzi vojenskou nevyhnutnosťou a humanitárnymi obavami, zahŕňajúce normy, ktoré majú za cieľ chrániť osoby, ktoré sa priamo nezúčastňujú alebo sa už prestali priamo zúčastňovať na vojnovom stave (civilisti, vojnoví zajatci a iní zadržaní, ranení a chorí), ako aj obmedziť prostriedky a metódy vedenia vojny (vrátane taktiky a výzbroje) s cieľom vyhnúť sa zbytočnému utrpeniu a deštrukcii.

Cieľom je chrániť majetok a spoločnosť ako celok, ale aj civilné osoby a obeť v čase trvania ozbrojených konfliktov a v bezprostrednej súvislosti s ozbrojeným konfliktom. MHP nemôže zakázať vojny ako prostriedky vedenia sporov a tiež neskúma kto a prečo túto vojnu začal ale snaží sa už pri vzniku takejto situácie obmedzovať ničivé dôsledky ozbrojených konfliktov alebo vojen, a to jednak výberom vhodného spôsobu vedenia boja a ustanovením pravidiel vedenia boja. Je veľmi dôležité spomenúť, že MHP je uplatniteľné na akýkoľvek ozbrojený konflikt majúci medzinárodný charakter alebo ozbrojený konflikt, ktorý nemá medzinárodný charakter³⁷, bez ohľadu na pôvod tohto konfliktu. Vzťahuje sa tiež na prípady okupácie, ktorá vznikla ako dôsledok ozbrojeného konfliktu. Rôzne právne režimy sa vzťahujú na medzinárodné ozbrojené konflikty medzi štátmi a na ozbrojené konflikty (vnútorné alebo nemajúce medzinárodný charakter), ktoré sa odohrávajú v rámci jedného štátu.³⁸

³⁵ Európska únia. Aktualizované usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (MHP) [online]. In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na internete: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:303:0012:0017:SK:PDF> [2011-12-15].

³⁶ Vojnový stav v medzinárodnom práve je stav bojujúcej strany a na Slovensku je to stav, ktorý vyhlasuje prezident ak štátu hrozí vypovedanie vojny alebo hrozí napadnutie cudzou mocou, opak vojny, výnimočného stavu, núdzového stavu a mimoriadnej situácie. Presné odlišenie pojmov ozbrojený konflikt a [vojna \(vojnový stav\)](#) je sporné.

³⁷ Ide o občianske vojny v rámci územia jedného štátu medzi vládnymi ozbrojenými silami a disidentskými silami.

³⁸ Európska únia. Aktualizované usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (MHP) [online]. In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na

Či situácia spĺňa podmienky ozbrojeného konfliktu a či ide o medzinárodný ozbrojený konflikt alebo ozbrojený konflikt bez medzinárodného charakteru, sú zmiešané skutkové a právne otázky, ktoré si vyžadujú náležité právne poradenstvo a dostatok informácií o konkrétnom pozadí.

1. Medzinárodný právny rámec v oblasti významu štyroch Ženevských konvencií

Cieľom medzinárodného humanitárneho práva obmedziť prostriedky a spôsoby operácií vojnových strán a nastaviť povinnosti tak, aby boli chránené obeť vojny³⁹ v čo najväčšej miere v čase ale aj po skončení ozbrojených konfliktov prostredníctvom hlavných nástrojov – 4 Ženevských konvencií z rokov 1949. Sú predmetom niektorých prípadov v rámci posudkov a rozsudkov Medzinárodného súdneho dvora. V ďalších dvoch desaťročiach po prijatí Ženevských dohovorov bol svet svedkom zvýšeného počtu ozbrojených konfliktov nemajúcich medzinárodný charakter a vojen za národné oslobodenie. Ako odpoveď na to boli v roku 1977 prijaté dva Dodatočné protokoly k štyrom Ženevským dohovorom z roku 1949. Dodatočné protokoly z roku 1977 obmedzujú slobodu bojujúcich strán zúčastnených v ozbrojenom konflikte a zaväzujú ich k dodržiavaniu a rešpektovaniu všetkých pravidiel MHP a vylučujú použitie niektorých metód, stratégií a prostriedkov vedenia boja, posilňujú a ochraňujú obeť medzinárodných (Protokol I) a nemedzinárodných (Protokol II) ozbrojených konfliktov a stanovujú hranice (obmedzenia) spôsobom vedenia vojen. Protokol II bol prvou medzinárodnou zmluvou venovanou exkluzívne situáciám nemedzinárodného ozbrojeného konfliktu.

Tieto pravidlá sa najskôr ustálili v medzinárodných obyčajach a neskôr boli kodifikované v Haagskych dohovoroch z rokov 1899 a 1907 - **Dohovor (IV) o zákonoch a obyčajach pozemnej vojny a jeho príloha: Poriadok zákonov a obyčají pozemnej vojny** (HAAG, 18. októbra 1907). *Od roku 1949 boli prijaté k Ženevským dohovorom tri dodatočné protokoly: Dodatočný protokol k Ženevským dohovorom z 12. augusta 1949 o ochrane obetí medzinárodných ozbrojených konfliktov (Protokol I) (ŽENEVA, 8. júna 1977) a Dodatočný protokol k Ženevským dohovorom z 12. augusta 1949 o ochrane obetí ozbrojených konfliktov nemajúcich medzinárodný charakter (Protokol II) (ŽENEVA, 8. júna 1977) k Ženevským dohovorom, Dohovor (IV) o ochrane civilných osôb v čase vojny (ŽENEVA, 12. augusta 1949) a v Dohovore o zákazoch alebo obmedzeniach použitia určitých konvenčných zbraní, ktoré môžu byť považované za nadmerne zraňujúce alebo majúce nerozlišujúce účinky (ŽENEVA, 10. októbra 1980).*

Snažia sa ju adekvátnym spôsobom zmierňovať a regulovať. MHP obsahuje relatívne

internete: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:303:0012:0017:SK:PDF> [2011-12-15].

³⁹Medzi obeť vojen patria: ranení a chorí, príslušníci ozbrojených síl, stroskotanci, vojnoví zajatci a civilné obyvateľstvo.

komplexnú úpravu aplikovateľnú práve na ozbrojené konflikty nemajúce medzinárodný charakter (*angl. „Non-International armed conflicts“ – NIACs*). Považuje ich za špeciálnu kategóriu s osobitnou právnou úpravou a so snahou o zladenie princípu vojenskej nevyhnutnosti s výrazným akcentom na dodržiavanie zásady humanity. V zahraničnej náuke ide o často diskutovanú tému, čo je vo veľkej miere spôsobené tým, že vo väčšine prameňov MHP absentuje definícia resp. nachádzame len nedokonalú definíciu *a contrario*. Zjednodušene možno povedať, že ide o konflikt medzi **paramilitaristickými organizáciami**⁴⁰ **alebo povstalcami** v rámci jedného štátu.

V jednotlivých ozbrojených konfliktoch je nutné rozlišovať vzťahy medzi **vládou a skupinami povstalcov** na jednej strane (vnútroštátny ozbrojený konflikt resp. občianska vojna) a vzťahy medzi touto vládou a vládou intervenujúceho štátu. Odlíšenie vnútroštátnych ozbrojených konfliktov od iných konfliktov vychádza predovšetkým z analýzy troch hlavných prameňov resp. článkov: zo spoločného článku 3 Ženevských dohovorov (1949); článku 1 Dodatkového protokolu II (1977); článku 8 Rímskeho štatútu Medzinárodného trestného súdu (1988, oznámenie MZV č. 333/2002).

Ustanovenie článku 3 štyroch Ženevských dohovorov, ktorý (vo všetkých spoločný) bol dôležitým momentom. Po prvýkrát „pokrýva“ situácie nemedzinárodných ozbrojených konfliktov⁴¹ a v úvodnej časti týkajúcej sa rozsahu aplikácie ustanovuje:

„v prípade ozbrojeného konfliktu, ktorý nemá medzinárodný ráz a, ktorý vznikne na území niektorej z Vysokých zmluvných strán, bude každá zo strán v konflikte zaviazaná spravovať sa aspoň týmito ustanoveniami/.../“

Článok 3 si nevyžaduje splnenie žiadnej formálnej podmienky stranami zúčastnenými na ozbrojenom konflikte, nevyslovuje sa k podmienkam svojej aplikovateľnosti a nijako pojem vnútroštátneho ozbrojeného konfliktu nedefinuje.

Pod aplikáciu tohto článku spadajú aj prípady navzájom bojujúcich roztrieštených povstaleckých skupín v štádiu úplného rozvratu štátu, rovnako ako aj konflikt, ktorého by sa zúčastnil štát, ktorý nepodpísal Ženevské dohovory, keďže spoločný článok 3 má obyčajovú povahu.⁴²

⁴⁰Pozn. – polovojenské organizácie

⁴¹Spoločný článok 3 pre: Dohovor (I) o zlepšení osudu ranených a nemocných príslušníkov ozbrojených síl v poli (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (II) o zlepšení osudu ranených, nemocných a stroskotancov ozbrojených síl na mori (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (III) o zaobchádzaní s vojnovými zajatcami, (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (IV) o ochrane civilných osôb v čase vojny (ŽENEVA, 12. augusta 1949).

⁴²KOL. A. 2009. Slovenská rčenka medzinárodného práva 2009. s 78.

Štyri Ženevské dohovory⁴³ môžeme zosumarizovať nasledovne:

1. *Dohovor (I) o zlepšení osudu ranených a nemocných príslušníkov ozbrojených síl v poli (ŽENEVA, 12. augusta 1949),*
2. *Dohovor (III) o zaobchádzaní s vojnovými zajatcami (ŽENEVA, 12. augusta 1949),*
3. *Dohovor (IV) o ochrane civilných osôb v čase vojny (ŽENEVA, 12. augusta 1949),*
4. *Dohovor (I) o zlepšení osudu ranených a nemocných príslušníkov ozbrojených síl v poli (ŽENEVA, 12. augusta 1949).*

Zaujímavosťou Dodatkového protokolu III je, že ustanovil nový ochranný znak, Červený kryštál popri existujúcom znaku Červeného kríža a Červeného polmesiaca. Medzinárodné humanitárne právo tiež tvorí celý rad ďalších medzinárodných zmlúv týkajúcich sa zákazu určitých druhov zbraní a spôsobov vedenia boja.⁴⁴ Ich najkompletnejší výpočet v podmienkach SR obsahuje doposiaľ publikácia autora B. Kadlečíka.⁴⁵

2. Dodržiavanie medzinárodného humanitárneho práva v čase ozbrojených konfliktov

Povinnosti vyplývajúce zo štyroch Ženevských dohovorov zaväzujú skoro celú medzinárodnú spoločnosť, nevynímajúc strany ozbrojeného konfliktu ako subjekty medzinárodného práva⁴⁶, a to za všetkých okolností. Hlavnými obeťami ozbrojených konfliktov nie sú paradoxne kombantanti, ale naopak sú nimi civilisti (ženy, deti, staršie osoby a ďalšie osobitne zraniteľné skupiny obyvateľstva), ktorí čelia vysídleniu, deportáciám, vážnym zraneniam a v najhoršom prípade smrti. Aj tieto skutočnosti jasne poukazujú na potrebu prísnejšieho a účinného uplatňovania a vykonávania noriem a pravidiel MHP v záujme zachovania hodnoty ľudského života a ľudskej dôstojnosti. Problém zachovania ľudského života a dôstojnosti v ozbrojených konfliktoch nepochádza z nedostatku pravidiel MHP, ale z dôvodu nedodržiavania týchto medzinárodných pravidiel správania sa subjektmi zúčastnenými v ozbrojenom konflikte.

⁴³Aktuálne verzie boli prijaté 12. augusta 1949, v brázde druhej svetovej vojny, a sú teraz známe ako štyri Ženevské dohovory.

⁴⁴Treaties and customary law: overview [online]. Dostupné na internete: <http://www.icrc.org/eng/war-and-law/treaties-customary-law/overview-treaties-and-customary-law.htm> [2011-12-18].

⁴⁵KADLEČÍK, B. 2008 Slovensko/anglický text vybraných ustanovení zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení neskorších predpisov, zákona č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok v znení neskorších predpisov a ďalších zákonov implementujúcich normy medzinárodného humanitárneho práva do právneho poriadku Slovenskej republiky. 1 vyd. Bratislava : Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky. 2008. s. 71 a nasl.

⁴⁶Podrobnejšie pozri: Usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (MHP) [online]. In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005XG1223%2802%29:SK:HTML> [2011-12-22].

Z tohto dôvodu Medzinárodný výbor Červeného kríža (angl. „*International Committee of the Red Cross*“, ICRC) neustále podporuje a presadzuje zabezpečenie väčšieho dodržiavania týchto noriem ich adresátmi. V tejto súvislosti treba spomenúť článok 1 Ženevských dohovorov z 12. augusta 1949 na ochranu obetí vojny (vyhláška č. 65/1954 Zb.), ktorý zaväzuje štáty, aby dodržiavali a zabezpečili dodržiavanie MHP. Dodatkový protokol k Ženevským dohovorom z 12. augusta 1949 o ochrane obetí medzinárodných ozbrojených konfliktov (Protokol I) z 8. júna 1977 (oznámenie č. 168/1991 Zb.) vymedzuje právne postavenie žoldnierov, pretože samotné Ženevské dohovory z 12. augusta 1949 na ochranu obetí vojny neobsahujú osobitné ustanovenia o žoldnieroch.⁴⁷

V súlade s článkom 47 ods. 1 Protokolu I žoldnieri nemajú právo na postavenie príslušníkov ozbrojených síl (kombatantov) alebo vojnových zajatcov. Čiastočne rozšírenú definíciu pojmu „žoldnier“ obsahuje článok 1 ods. 1 a 2 **Medzinárodného dohovoru proti verbovaniu, využívaniu, financovaniu a výcviku žoldnierov** (New York, 4. december 1989). Kto verbuje, využíva, financuje a uskutočňuje výcvik žoldnierov, definovaných v článku 1 dohovoru, pácha na účely dohovoru trestný čin.⁴⁸

Štáty sa musia najmä vystríhať okrem iného aj **organizovania nepravidelných vojenských jednotiek alebo ozbrojených skupín**, vrátane žoldnierov, s cieľom vtrhnúť na územie iného štátu, ako aj organizovania, napomáhania, podnecovania alebo účasti na občianskych nepokojoch alebo teroristických akciách v inom štáte. Obsahom zásady nezasahovania do vnútornej právomoci ktoréhokoľvek štátu je okrem iného najmä zákaz organizovať, podnecovať, financovať, vyvolávať alebo trpieť podvratnú alebo ozbrojenú činnosť zameranú na násilné zvrhnutie vlády v inom štáte alebo na zasahovanie do občianskej vojny v inom štáte.⁴⁹

Dňa 18. decembra 1967 sa konalo 22. zasadnutie Valného zhromaždenia OSN, ktoré zriadilo Osobitný výbor, ktorý bol poverený vypracovaním návrhom definície agresie. Vzhľadom na časté štátne prevraty v afrických štátoch, na ktorých sa zúčastňovali práve žoldnieri, bol v rámci **Organizácie africkej jednoty** (angl. „*Organization of African Unity*“, OAU), resp. od 9. septembra 1999 **Africkej únie** (angl. „*African Union*“, AU) na regionálnej úrovni prijatý v Libreville 3. júla 1977 **Dohovor na odstránenie žoldnierstva v Afrike** (angl. „*Convention for the Elimination of the Mercenarism in Africa*“), ktorý nadobudol platnosť v roku 1985.⁵⁰

Tento dohovor obsahuje rovnaké vymedzenie pojmu „žoldnier“ ako je ustanovené v článku

⁴⁷K pojmu žoldnier bližšie pozri: Dodatkový protokol k Ženevským dohovorom z 12. augusta 1949 o ochrane obetí medzinárodných ozbrojených konfliktov (Protokol I) z 8. júna 1977 v Ženeve (oznámenie č. 168/1991 Zb.).

⁴⁸MRÁZ, s. a kol. 2003. *Medzinárodné právo verejné*, Bratislava : Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty Univerzity Komenského, 2003. s. 62.

⁴⁹KADLEČÍK, B. 2010. Zastavenie návratu žoldnierstva dôsledným uplatňovaním medzinárodného zákazu verbovania, využívania, financovania a výcviku žoldnierov. In: *Justičná revue*. 2010, č. 2, roč. 62, s. 235.

⁵⁰OAU Convention on the prevention and combating of terrorism[online]. Dostupné na internete: http://www.au.int/en/sites/default/files/OAU_CONVENTION_PREVENTION_COMBATING_TERRORISM.pdf [2011-12-22].

47 ods. 1 a ods. 2 Dodatkového protokolu I a v článku 1 ods. 1 Medzinárodného dohovoru proti verbovaniu, využívaníu, financovaniu a výcviku žoldnierov (New York, 4 December 1989). Aj v súčasnosti vo viacerých ozbrojených konfliktoch prebiehajúcich v rôznych častiach sveta, v rozpore s medzinárodným právom verbované za žoldnierov práve deti (angl. „*childsoldiers*“). V tejto súvislosti je potrebné upozorniť aj na významný rozsudok Medzinárodného súdneho dvora v Haagu z roku 1986, ktorý prispel k interpretácii zákazov ustanovených v spoločnom článku 3 Ženevských dohovorov z 12. augusta 1949 predstavujúcich minimálny štandard, ktorý sa uplatňuje tak počas medzinárodného ozbrojeného konfliktu, ako aj vo vnútroštátnom ozbrojenom konflikte.⁵¹

Medzinárodný súdny dvor v ňom zároveň uviedol, že rezolúcia 3314 (XXIX), Definícia agresie („*Definition of Aggression*“) zo dňa 14. decembra 1974 je vyjadrením medzinárodného obyčajového práva.⁵²

Ak humanitárna pomoc nie je súčasťou širšieho a strategického a politického rámca zacieleného na odstraňovanie základných príčin konfliktu, má obmedzenú hodnotu. Napriek poskytovaniu humanitárnej pomoci globálne problémy ľudstva nezadržateľne rastú. Pravdepodobnosť, že sa dosiahne trvalé politické riešenie je v skutočnosti je veľmi malá a je hrôzostrašné, že aj v 21. storočí sa naďalej každý deň porušujú ľudské práva takého počtu osôb. Dôkazom toho sú, resp. boli ozbrojené konflikty v bývalej Juhoslávii, v Strednej Afrike, v Etiópii, v Kosove atď. Dôsledkom toho, bolo potrebné vytvoriť taký medzinárodnoprávny mechanizmus, ktorý by nielen postihoval páchatel'ov týchto zločinov, ale ktorý by predovšetkým napomáhal pri prevencii a eliminácii týchto excesov.

Použité informačné pramene:

Aktualizované usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (MHP) [online]. In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na internete: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:303:0012:0017:S K:PDF> [2011-12-15].

KOL. A. 2009. *Slovenská ročenka medzinárodného práva* 2009. s 78.

KADLEČÍK, B. 2008 Slovensko/anglický text vybraných ustanovení zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení neskorších predpisov, zákona č. 301/2005 Z. z. *Trestný poriadok v znení neskorších predpisov a ďalších zákonov implementujúcich normy medzinárodného humanitárneho práva do právneho poriadku Slovenskej republiky*. 1 vyd. Bratislava : Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky. 2008. s. 71 a nasl.

⁵¹Pozri ods. 218 rozsudku Medzinárodného súdneho dvora v Haagu „Vojenské a paravojenské činnosti v Nikarague a proti Nikarague (Nikaragua v. Spojené štáty americké) z 27. júna 1986 [online]. Dostupné na internete: <http://www.icj-cij.org> [2011-12-22].

⁵²KADLEČÍK, B. 2010. Zastavenie návratu žoldnierstva dôsledným uplatňovaním medzinárodného zákazu verbovania, využívaníu, financovania a výcviku žoldnierov. In: *Justičná revue*. 2010, č. 2, roč. 62, s. 236-239.

KADLEČÍK, B. 2010. Zastavenie návratu žoldnierstva dôsledným uplatňovaním medzinárodného zákazu verbovania, využívania, financovania a výcviku žoldnierov. In: *Justičná revue*. 2010, č. 2, roč. 62, s. 235.s

MRÁZ, s. a kol. 2003. *Medzinárodné právo verejné*. Bratislava: Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty Univerzity Komenského, 2003. s. 62.

OAU Convention on the prevention and combating of terrorism. [online]. Dostupné na internete: http://www.au.int/en/sites/default/files/OAU_CONVENTION_PREVENTION_COMBATIN_G_TERRORISM.pdf [2011-12-22].

Spoločný článok 3 pre: Dohovor (I) o zlepšení osudu ranených a nemocných príslušníkov ozbrojených síl v poli (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (II) o zlepšení osudu ranených, nemocných a stroskotancov ozbrojených síl na mori (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (III) o zaobchádzaní s vojnovými zajatcami, (ŽENEVA, 12. augusta 1949, vyhláška č. 65/1954 Zb.), Dohovor (IV) o ochrane civilných osôb v čase vojny (ŽENEVA, 12. augusta 1949).

Treaties and customary law: overview [online]. Dostupné na internete: <http://www.icrc.org/eng/war-and-law/treaties-customary-law/overview-treaties-and-customary-law.htm>. [2011-12-18].

Usmernenia Európskej únie o podpore dodržiavania medzinárodného humanitárneho práva (MHP) [online]. In: Úradný vestník Európskej únie. Dostupné na internete: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005XG1223%2802%29:SK:HTML> [2011-12-22].

Resume

The objective of international humanitarian law is to limit the means and modalities of the operations of the warring parties and to set up duties so as to protect the victims of war as much as possible in time but also after the end of armed conflicts through the main instruments of the 1949 Geneva Conventions of 1949. They are subject to some cases judgments and judgments of the International Court of Justice. It would be necessary to create an international law mechanism that would not only punish the perpetrators of war crimes, but would in particular help to prevent and eliminate excesses.

Kontaktná adresa autorky:

JUDr. Miriama Porubská

Univerzita Karlova,

Právnická fakulta,

nám. Curieových 901/7,

116 40 Praha 1-Staré Město,

Česká republika

e-mail: judr.porubska@gmail.com

ROZPOČTOVÉ ZÁSADY V ROZPOČTOVOM HOSPODÁRENÍ POĽSKEJ REPUBLIKY II.

ONDRUŠEK DÁVID

Kľúčové slová

finančné právo, rozpočtové zásady, európske finančné právo, rozpočtové hospodárenie Poľska

Key words

financial law, budgetary principles, European financial law, budgetary management of Poland

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať právnymi aspektmi rozpočtových zásad z hľadiska Európskeho práva v rozpočtovom hospodárení Poľska.

Abstract

In the contribution we will deal with the legal aspects of budgetary principles from the point of view of European law in the budgetary management of Poland.

Postavenie a proces tvorby štátneho rozpočtu a ich špecifiká pri hospodárení štátnych účelových fondov v Poľskej republike

Štátny rozpočet zhromažďuje najväčšiu časť verejných finančných prostriedkov, nakoľko ústredné orgány sú stále dominantným predmetom politického, ekonomického a sociálneho rozvoja krajiny. Plánovanie hospodárenia s verejnými finančnými prostriedkami má dlhú históriu. Regulácia procesu plánovania bola rôzna. Rozpočet sa stal nástrojom, prostredníctvom ktorého štát mohol vyberať svoje príjmy a výdavky. Ale to bolo len v dvadsiatom storočí. V súčasnej dobe rozpočet nepredstavuje len príjmy a výdavky, ale aj účinný faktor ovplyvňujúci javy vyskytujúce sa v ekonomike.

Po politických premenách prvý právny predpis, ktorý upravoval rozpočet bol už zákon z 5. januára 1991 zákon o verejných financiách. Do 26. novembra 1998 zákonodarca rozšíril rozsah zákonnej úpravy. Ďalšia rozsiahla zmena v zákone o verejných financiách nastala dňa 30. júna 2005 a posledná zmena je z roku 2009, ako píše Mastalski a Fójcik-Mastalska (2013).

Právnu úpravu verejných financií nájdeme v zákone z 27. augusta 2009 o verejných financiách (Dz.U. Nr. 157, poz. 1240pózn. zm.). Zákon o verejných financiách formuluje všeobecné zásady financovania, zvlášť sa zaoberá verejným dlhom a upravuje pravidla pre štátny rozpočet. Pojem rozpočet pochádza z latinského slova „bulga,“ čo znamenalo vrece, kôš pre získavanie príjmov. V súčasnosti je tento pojem všeobecne používaný. Toto slovné poňatie bolo prijaté v anglickom slovníku a potom sa rozšírilo v mnohých iných krajinách a od roku 1802 bol tento pojem bežne používaný. Rovnako je tomu aj dnes.

Kurowski (citované podľa Kosikowskeho, 2014) definoval štruktúru rozpočtu tak, že štátny rozpočet je finančný plán, teda normatívny akt, ktorý určuje finančné prostriedky na vykonávanie úloh štátu v stanovenej dobe. Je navrhnutý tak, aby štátne orgány správne usporiadali výdavky a príjmy ekonomiky štátneho rozpočtu. Rozpočet je finančný plán, ktorý podlieha schváleniu parlamentu, a ktorý predstavuje výdavky a príjmy štátu vo vymedzenej lehote. V súčasnosti je pojem rozpočet široko používaný. Teória rozpočtu sa v Poľskej republike rozvinula vo veľkej miere po získaní nezávislosti. Právny základ pre rozpočet a význam tohto právneho inštitútu nájdeme Ústave v kapitole X, ktorá nesie názov Verejné financie, ale je z veľkej časti venovaná téme rozpočtu. Úprava rozpočtových inštitúcií je široko používaný vo všetkých demokratických krajinách, čo indikuje veľkú dôležitosť, ktorú prikladá verejnému plánovaniu.

V súčasnosti je štátny rozpočet upravený Zákom o rozpočte na rok 2016 z 25. februára 2016 - podpísaný prezidentom Poľskej republiky 3. marca 2016 r. (Dz U. 2016, pol 278.).

Vzhľadom na rôzne definície rôznych autorov či už z odborných, politických alebo ekonomických kruhov, bolo ťažké prijať všeobecnú definíciu pojmu rozpočet, ktorá kombinuje prvky pojmu rozpočet. Poľská právna úprava opisuje pravidlá o rozpočtovom procese rozpočtové zásady, ako aj ustanovenia priamo súvisiace s podstatou vlastností štátneho rozpočtu. Rovnako ako rozpočet aj funkcie rozpočtu a verejný finančný plán prešli mnohými zmenami. Medzi funkcie rozpočtu zaraďujeme:

1. Fiškálna - sa používa pre pridelovanie verejných prostriedkov. V tomto zmysle má rozpočet dvojakú úlohu: je to spôsob, ako zabezpečiť stav verejných prostriedkov,

- ale iba s cieľom distribuovať tieto finančné prostriedky na realizáciu verejných úloh.
2. Prerozdelenie – zahŕňa systém daní a dávok sociálneho zabezpečenia.
 3. Stabilizačná - použitie príjmov a výdavkov rozpočtu na dosiahnutie makroekonomické ciele, napríklad zníženie nezamestnanosti, zamedzenie nadmernej inflácie a udržanie stabilnej platobnej bilancie.
 4. Alokačná - zahŕňa priame určenie výšky finančných prostriedkov, určuje rozsah a formu na financovanie rôznych druhov verejných služieb. V súkromnom sektore sa rozloženie vykonáva nepriamo úpravou cien prostredníctvom daní či dotácií. Dotácia je forma pomoci, ktorá spočíva v poskytovaní pomoci zo strany vlády - priame aj nepriame dotácie. Priame dotácie - prevzatie záväzkov, odklad daní a pod a nepriame dotácie - znižujú náklady na výrobu daných produktov.

Funkcia stimulačná hrá veľkú úlohu, nakoľko jej rastúci význam vypláva zo skutočnosti, že rozpočet prestal byť iba tzv. barometrom ukazujúci stav ekonomiky, ale stal sa nástrojom, ktorý vplýva na ekonomiku prostredníctvom verejných príjmov alebo verejných výdavkov. Štátny rozpočet pracuje s niekoľkými rôznymi spôsobmi. Je základom finančného plánovania a riadenia a možno ho chápať ako súhrn finančných prostriedkov, ktorými disponuje štát. V bežnom jazyku, termín rozpočet funguje ako synonymum pre zákon o rozpočte, a naopak. Zákonodarca nevytvoril normatívnu definíciu štátneho rozpočtu. Z hľadiska jeho právneho charakteru vychádzame z jeho vlastností určených v zákone o štátnom rozpočte, ktorý je prijímaný na dobu rozpočtového roka a neobsahuje pozmeňujúce ustanovenia ďalších zákonov. Právna povaha rozpočtu je zložitá. Je potrebné zvážiť ju na mnohých úrovniach. Po prvé je potrebné poukázať na vzťah medzi rozpočtom a zákonom o rozpočte. Ako už bolo uvedené tieto pojmy nemožno chápať ako synonymá. Rozpočet ako právny pojem má širší význam než zákon o rozpočte. Najlepším spôsobom ako opísať vlastnosti rozpočtu je prostredníctvom rozpočtových zásad. Rozpočtové zásady zabezpečujú v Poľskej republike riadne fungovanie rozpočtu. Regulácia všetkých činností súvisiacich so zberom a triedením rozpočtových zdrojov, vzťahujúcich sa najmä na hospodárstvo sú dôležité pre riadne vykonávanie politickej a ekonomickej činnosti štátu t. j. plnenia štátneho rozpočtu. Rozpočtové zásady možno definovať ako určité požiadavky vedy pre dobrú správu verejných financií. Boli vytvorené za účelom optimalizácie procesu návrhu prijímania a plnenia rozpočtu. Rozpočtové zásady môžu byť definované aj ako určitý rokovací poriadok upravujúci prípravu a plnenie rozpočtu. Rozpočtové zásady sa týkajú štátneho rozpočtu, rovnako ako rozpočty územných samosprávnych celkov, ale s určitými obmedzeniami v rámci miestnej samosprávy (Korasiewicz, 1997).

Charakteristika rozpočtových zásad a ich delenie v Poľskej republike

Ako píše Korasiewicz (1997) rozpočtové zásady sú chápané ako požiadavky vedy v legislatíve a v praxi. Sú potrebné pre riadne fungovanie ekonomiky, rozpočtu a na účely

vykonávania úloh. Rozpočtové zásady existujú nezávisle od ich stupňa uplatnenia sa v praxi. Niektoré z týchto zásad boli začlenené priamo do normatívnych aktov a stali sa znakmi rozpočtu, zatiaľ čo iné sú rešpektované iba zákonodarcom bez toho aby nadobudli formu právnych noriem. Rozpočtové zásady sa tak stali trvalými vlastnosťami rozpočtu. Keďže sú zložité, dynamické ich počet sa môže meniť. Medzi klasické zásady rozpočtu patrí napríklad zásada úplnosti, vyrovnanosti, jednoty, špecializácia, transparentnosť či prehľadnosti. Niektoré z nich sa vzťahujú k obsahu a štruktúre rozpočtu, zatiaľ čo iné sú spojené s postupom prijímania rozpočtu.

Základné zásady v Poľskej republike rozdeľujeme na:

- zásada prednosti - vyžaduje, aby prijatie rozpočtu bolo ešte pred začiatkom nového finančného obdobia.
- zásada vyrovnanosti (rovnováhy) – vyžaduje úpravu príjmov a výdavkov tak aby množstvo plánovaných výdavkov nebol vyšší ako očakávané príjmy. Stále viac sa upúšťa od zásady vyrovnaného rozpočtu a to nielen v Poľskej republike, ale aj v ostatných krajinách Európskej únie.
- zásada ročného rozpočtu – požaduje, aby rozpočet bol vyvinutý a prešiel po dobu jedného roka (nie nutne za kalendárny rok),
- zásada detailu - vyžaduje systemizáciu rozpočtových príjmov a výdavkov, to znamená, že do rozpočtu musia byť zahrnuté konkrétne špecifické ciele,
- zásada úplnosti (univerzality) – zahŕňa rozpočet všetkých príjmov a výdavkov štátu v plnej výške, resp. financovanie všetkých subjektov verejného sektora bez ohľadu na formu
- zásada jednoty - formálnej jednoty – vyžaduje v jednom zákone upraviť príjmy a výdavky (v zákone o štátnom rozpočte). Materiálnej jednoty - podľa ktorej by nemala zahŕňať špecifické rozpočtové príjmy so špecifickými úlohami financované z rozpočtu,
- zásada transparentnosti (verejnosti) vyžaduje, aby verejnosť bola informovaná o zákone o štátnom rozpočte a o priebehu plnenia rozpočtu a aby klasifikácia príjmov a výdavkov umožnila zároveň kontrolu nad finančnou politikou vlády parlamentom a verejnosťou (jasne stanovené a definované úlohy a zodpovednosť za plnenie štátneho rozpočtu).
- zásada špecializácie.
- zásada všeobecnosti (Korasiewicz, 1997).

Rozpočtové zásady sa tak stali trvalými vlastnosťami rozpočtu. Keďže sú zložité, dynamické ich počet sa môže meniť.

Použité informačné pramene:

Art 3 Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240).

BUDŻET PAŃSTWA. 2016. Dostupné na internete: <http://www.podrecznik.edugate.pl/2-funkcjonowanie-gospodarki-rynkowej/2-7-budzet-panstwa/>.

KORASIEWICZ, G. 1997. *Budżet gminy*. Zachodnie Centrum Organizacji, Szczecin 1997, s. 17. ISBN 83-7171-955-8.

KOSIKOWSKI, C. 2014. *Finanse i prawo finansowe Unii Europejskiej*. Wydanie: 1. Warszawa: Wolters Kluwer, 2014. S. 193. ISBN 978-83-264-3117-3.

MASTALSKI, R. - FÓJCIK-MASTALSKA, E. 2013. *Prawo finansowe (Financial law)*. 2nd ed. Warszawa: Lex, 2013. s. 39 a nasledujúce strany. ISBN 978-83-264-4273-5.

MASTALSKI, R. - FÓJCIK-MASTALSKA, E. 2013. *Prawo finansowe (Financial law)*. 2nd ed., Warszawa: Lex, 2013. s. 57. Dostupné na internete: <http://www.gandalf.com.pl/files/products/text/328609.pdf>.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r.o. finansach publicznych (Dz. U. Nr 157, poz. 1240). Dostupné na internete: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20091571241>

Ustawa budżetowa na rok 2016 z dnia 25 lutego 2016 r. - podpisana przez Prezydenta RP 3 marca 2016 r. (Dz. U. z 2016 r., poz. 278).

Resume

In the present paper, we deal with the content analysis of the state budgeting process in Poland, development of budget and understanding and application of budgetary principles in Poland, statement of state budgeting and process and their specifics in the management of state-owned special-purpose funds in Poland, characteristics of budgetary principles and their division in Poland, the adjustment of the state budget in the constitution and other legislation of Poland and their implementations.

Kontaktná adresa autora:

Mgr. Dávid Ondrušek

Univerzita Karlova,
Právnická fakulta,
nám. Curieových 901/7,
116 40 Praha 1-Staré Město,
Česká republika

e-mail: ondrusek.david@gmail.com

