

Milena Helmová (ed.)

Jazyk v kultúre – kultúra v jazyku

Zborník z vedeckej konferencie

Milena Helmová (ed.)

Jazyk v kultúre – kultúra v jazyku

Zborník z vedeckej konferencie

Trnava 2021

Recenzenti:

doc. PhDr. Radoslav Štefančík,, MPol., Ph.D.

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.

© Milena Helmová, 2021

© Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, Trnava

ISBN 978-80-972278-7-6

Obsah

Environmentálne povedomie študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave <i>Kristína Baculáková – Michaela Čiefová</i>	9
Jazykové osobitosti internetovej komunikácie ako prostriedok interkultúrnej komunikácie <i>Marina Matytcina – Tatjana Grigorjanová</i>	21
Verständnis von Interkultureller Kommunikation in Ära der Globalisierung <i>Milena Helmová – Katarína Seresová</i>	29
Analýza ľudových rozprávok z hľadiska kultúrnych hodnôt <i>Tatiana Hrivíková</i>	36
Die Rolle vom Text im Übersetzungsunterricht <i>Edita Jurčáková – Katarína Seresová</i>	50
Nácvik formálneho ústneho prejavu v anglickom jazyku a jeho význam v komunikačnej oblasti <i>Sonia Krajčík Danišová</i>	56
Interkultúrny prístup v procese humanizácie výučby cudzích jazykov <i>Ingrid Kunovská</i>	62
Od feminicídy k sesterstvu <i>Iveta Maarová</i>	69
Plagiarism in tertiary education and digital media <i>Eva Maierová</i>	75
El concepto del idioma en la fraseología del español de España y de México <i>Nina Mocková</i>	84

Vplyv pandémie koronavírusu na používanie jazykov v Európe <i>Terézia Ondrušová</i>	95
Rozvíjanie ústneho prejavu v cudzom jazyku vo veľkých učebných skupinách <i>Magdaléna Paté</i>	101
Lexikálna, syntaktická a štylistická rovina vedeckého jazyka <i>Katarína Seresová</i>	108
Pozícia ruskej menšiny v pobaltských krajinách po rozpade Sovietskeho zväzu. <i>Terézia Seresová</i>	118
Alternative Prüfungsformate in der (digitalen) akademischen Lehre: Kompetenzorientierung in Lehren, Lernen und Prüfen <i>Suzana Vezjak</i>	127

Environmentálne povedomie študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave

Kristína Baculáková – Michaela Čiefová

Abstract

Environmental awareness of the students of the University of Economics in Bratislava. *Protection of the environment and the phenomenon of climate change have become a subject of domestic as well as international discourse. The objective of the paper is to assess the level of environmental awareness among the students of the University of Economics in Bratislava, as well as their interest in environmental topics. The primary data has been obtained by distribution of an online questionnaire among the students. The outcome of the research should serve to formulate recommendations to improve the possibly unsatisfactory state of environmental awareness of the young generation.*

Kľúčové slová: environmentálne povedomie, ochrana životného prostredia, študenti, Ekonomická univerzita v Bratislave, dotazník.

Keywords: environmental awareness, protection of the environment, students, University of Economics in Bratislava, questionnaire.

Úvod

Príspevok vznikol v rámci projektu VEGA: 1/0812/19 Spoločenské Tipping Points a udržateľný ekonomický rast.

Ochrana životného prostredia a fenomén klimatickej zmeny sa stali predmetom debát na domácej aj medzinárodnej úrovni. Avšak tento trend sa neobmedzuje len na diskusie v rámci vedeckej a odbornej verejnosti, prípadne na oblasť medzinárodných negociácií, ale čoraz častejšie sa problematika životného prostredia stáva témou živých diskusií laickej verejnosti, (online) diskusií s nadšencami či námetom na príspevky do populárno-vedeckých magazínov. Pre mnohých sa fenomény ako bezobalové nakupovanie a redukcia odpadu stali symbolom toho, že i jednotlivec môže zdanlivo nepatrnými krokmi pomôcť k záchrane planéty. V mnohých prípadoch ide doslova o životný štýl či záľubu. Uvedomovanie si prebiehajúcich problémov klimatickej

zmeny a iných negatívnych javov predstavujúcich záťaž či hrozbu pre životné prostredie sa javí ako kľúčové.

Environmentálne povedomie jednotlivca môže mať pozitívny dopad na jeho sociálnu skupinu. Mladí ľudia majú tendenciu nielen podliehať trendom, ale často imitujú správanie svojich rovesníkov, rodinných príslušníkov a čoraz častejšie aj influencerov. V našom príspevku sa zameriavame práve na environmentálne povedomie mladej generácie, konkrétne denných študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len EUBA). Predpokladáme, že mnohí z nich už boli v rámci vysokoškolského alebo predošlého štúdia konfrontovaní s environmentálnou problematikou, prípadne disponujú všeobecným vedomosťami relevantnými pre tému našej práce. Uskutočneným výskumom sme sa snažili potvrdiť resp. vyvrátiť hypotézu, že študenti EUBA majú vedomosti o určitých javoch týkajúcich sa životného prostredia, a súčasne sa vlastným konaním vedome snažia prírodu chrániť.

Cieľom predkladaného príspevku je zhodnotiť úroveň environmentálneho povedomia študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ako aj ich celkový záujem o environmentálne témy. Primárne dáta boli získané pomocou online dotazníka zaslaného študentom.

Podobné výskumy sa už uskutočnili aj v zahraničí. Príkladom je štúdia z roku 2019, v rámci ktorej bolo preskúmané environmentálne povedomie študentov stredných škôl v Indonézii. Väčšina účastníkov prieskumu (64,13 %) vykazovala postačujúce environmentálne povedomie (*enough*); bežná 6 % respondentov dosiahlo vysokú úroveň environmentálneho povedomia (*high*); avšak takmer 30 % študentov disponovalo environmentálnym povedomím na nízkej úrovni (*low*). Podľa autorov to znamená, že študenti sú si vedomí potreby informácií a vedomostí o životnom prostredí, hoci nie všetci vedia takéto informácie využiť v praxi (Amran et al. 2019: 4).

Rovnako mnohí autori skúmali faktory, ktoré ovplyvňujú správanie človeka voči životnému prostrediu. Gifford a Nilsson (2014), napríklad, uskutočnili metanalýzu predošlých štúdií, na základe ktorej rozdelili faktory ovplyvňujúce správanie (*behaviour*) prospešné pre životné prostredie a celkový záujem a obavy (*concern*) o životné prostredie do dvoch kategórií, a sice sociálne, resp. spoločenské faktory (*social factors*) a osobnostné alebo osobné faktory (*personal factors*). Dohromady analyzujú 18 takýchto faktorov, pričom dodávajú, že správanie jednotlivca môže byť ovplyvnené aj inými ukazovateľmi. Medzi sociálne faktory zaraďujú okrem iného normy, náboženstvo, život v meste alebo na vidieku, spoločenskú triedu, kultúrne či etnické faktory. Osobnostné faktory zahŕňajú vedomosti, vzdelanie, vek, pohlavie, svetonázor či skúsenosti z detstva. V prípade, že sa jednotlivec správa prospešne voči životnému prostrediu a žiaden z uvedených faktorov

nezohráva úlohu, môže ísť napr. o zámer žiť zdravšie alebo finančnú motiváciu (zámer ušetriť). Na tomto mieste by sme radi poznamenali, že v určitých prípadoch si eko životný štýl vyžaduje vynaloženie väčšieho množstva finančných prostriedkov. Príkladom môže byť kúpa elektromobilu v porovnaní s jeho verziou so spaľovacím motorom; alebo kúpa určitého objemu pracieho prostriedku v ekodrogérii v porovnaní s rovnakým objemom pracieho prostriedku privátnej značky supermarketu alebo z diskontnej predajne. Samozrejme, v iných prípadoch môže ekologický spôsob života skutočne rezultovať v istý objem úspor, napr. pri nákupoch tovarov z druhej ruky.

Bozoglu et al. (2016) uskutočnili výskum za účelom zhodnotenia environmentálneho povedomia (*awareness*), postoja (*attitude*) a správania (*behavior*) na vzorke 621 univerzitných študentov v Turecku. Všetky tri skúmané ukazovatele boli ohodnotené ako vysoké (*high*), pričom ich úroveň ovplyvňovala napr. environmentálna výchova ako aj socio-demografické faktory. Všeobecne možno povedať, že tri skúmané fenomény sú skúmanými faktormi ovplyvňované rôzne, t.j. niektoré faktory majú výraznejší dopad na úroveň environmentálneho povedomia, iné viac ovplyvňujú postoje a správanie. Konkrétne environmentálne povedomie bolo ovplyvnené primárne socio-demografickými a ekonomickými faktormi.

Na rozdiel od citovaných výskumov je ten náš zjednodušený, nakoľko abstrahujeme od vplyvu socio-ekonomických faktorov, a skúmame výlučne subjektívny pohľad na vlastné environmentálne povedomie študentov a kroky, ktoré vedome podnikajú za účelom ochrany prírody.

V prípade zistenia neuspokojivej úrovne environmentálneho povedomia mladšej generácie majú výsledky nášho výskumu slúžiť na formuláciu odporúčaní cielených na zlepšenie environmentálneho povedomia, ktorého rozvoj je relevantný aj v súvislosti s udržateľným mestským životom. Možno totiž predpokladať, že množstvo budúcich absolventov EUBA sa po ukončení štúdia rozhodne natrvalo usadiť v hlavnom meste. Neustále rastúci počet obyvateľov v hlavnom meste rezultuje v potrebu inteligentných riešení šetrných k životnému prostrediu.

Metodológia

Predkladaný príspevok sa opiera na jednej strane o bibliografický rešerš, na strane druhej prezentuje primárne dáta získané pomocou online dotazníka. Zber dát prebiehal v období od 23.3.2021 do 31.3.2021. Dotazník bol zhotovený v bezplatnej verzii portálu *Survio* a distribuovaný študentom pomocou sociálnych sietí a komunikačných platforiem. Študenti boli upovedomení, že výsledky výskumu budú anonymizované.

Dotazník obsahoval spolu deväť otázok, ktorých forma bola nasledovná:

- štyri otázky umožňovali výber jednej odpovede z viacerých možností;
- dve otázky umožňovali výber niekoľkých odpovedí z viacerých možností;
- dve otázky boli otvorené, teda vyžadovali obsiahlejšiu odpoveď naformulovanú respondentom;
- jedna otázka mala formu sémantického diferenciálu.

Osem otázok bolo označených ako povinné; zodpovedanie nepovinné otázky bolo podmienené odpoveďou „áno“ na predchádzajúcu otázku.

Obsahovo boli otázky koncipované nasledovne:

- sedem otázok bolo zameraných na životné prostredie a zhodnotenie environmentálneho povedomia;
- jedna otázka mala za cieľ zistiť percentuálnu účasť pohlaví prieskumu;
- jedna otázka bola namierená na zistenie účasti jednotlivých fakúlt univerzity na výskume.

Vzhľadom na tému a cieľ tohto príspevku nie sú v časti Výsledky a diskusia zahrnuté všetky otázky a príslušné odpovede z dotazníka. Odpovede na dve otvorené otázky (č. 7 a č. 8) budú komentované v pripravovanom článku, ktorým autorky nadviažu na tento príspevok.

Environmentálne povedomie – vymedzenie pojmu

Šírenie poznatkov o životnom prostredí, fungovaní ekosystémov a problémoch, ktorým klíma čelí, sa javí byť nutnosťou. Aktuálne je environmentálna výchova na Slovensku uskutočňovaná najmä neformálnym spôsobom a zabezpečuje ju Ministerstvo životného prostredia (ďalej len MŽP SR) Slovenskej republiky v súčinnosti s inými aktérmi, respektíve ich prostredníctvom. Ide napr. o Štátnu ochranu prírody SR alebo Slovenskú agentúru životného prostredia (MŽP SR 2021b).

V kontexte environmentálneho povedomia zdôrazňuje Eliáš (2013: 189) potrebu zmeny správania jednotlivca za účelom ochrany životného prostredia. Rovnako autor poukazuje na nevyhnutnosť osobného presvedčenia a motivácie vlastnou činnosťou dopomôcť k udržateľnému rozvoju. Takala (1991) v tejto súvislosti uvádza kognitívnu a afektívnu zložku povedomia. Environmentálne povedomie (*environmental awareness*) možno teda definovať ako pochopenie skutočnosti, že životné prostredie je krehké a je potrebné ho chrániť (Pachamama Alliance 2021).

Inteligentné riešenia pre udržateľné životné prostredie

V súčasnej dobe čelíme čoraz väčšiemu tlaku rastúcej urbanizácie. Tá so sebou prináša celý rad kvalitatívnych zmien v živote obyvateľov mesta. Hoci mesto ako také poskytuje celý rad možností – od pracovných príležitostí až po voľnočasové aktivity, rastúca urbanizácia prináša najmä negatívne aspekty. Jedným z najvážnejších je znečistenie životného prostredia, a to vo forme znečistenia ovzdušia, zdrojov pitnej vody či pôdy. Znečistenie ovzdušia sa už dnes nepochybné spája s vysokým rizikom rozvoja viacerých civilizačných ochorení ako astma či kardiovaskulárne problémy a dokázateľne tak negatívne ovplyvňuje nielen kvalitu života ľudí v meste, ale podieľa sa aj na zvýšenej úmrtnosti (MŽP SR 2021a). Už od 90-tych rokov minulého storočia sa preto aktívne rozvíja koncept tzv. inteligentných miest. Tento koncept bol spočiatku postavený na zavádzaní informačno-komunikačných technológií (IKT) do každodenného života mesta. Technológie sa podieľali na zefektívnení fungovania a riadenia procesov vo všetkých oblastiach fungovania mesta – doprave, energetike, ekonomike, bývaní či fungovaní samospráv (Moura, de Abreu e Silva 2019). Ide o multidisciplinárnu problematiku, ktorej pôvod však nachádzame práve v teóriách rastu miest (Caragliu, Del Bo, Nijkamp 2011). Jednou z dimenzií konceptu smart city je inteligentné životné prostredie (Orlowski, Rosinka 2018). Zelené technológie môžu mať priamy vplyv na mestské prostredie, ak sa využívajú s aktívnou spoluprácou s ľuďmi (Radovic et.al. 2021). Využívaním IKT sa mesto snaží o lepšiu správu prírodných zdrojov mestskej oblasti – kvalitu ovzdušia, zelené plochy, prírodné zdroje, mestskú biodiverzitu či udržateľné odpadové hospodárstvo.

Najzávažnejším problémom životného prostredia v meste je kvalita ovzdušia a prítomnosť znečisťujúcich látok, predovšetkým NO_2 , $\text{PM}_{2.5}$ a PM_{10} . Ich vysoká koncentrácia v ovzduší je spôsobená najmä priemyselnou výrobou sústredenou v meste a dopravou – odkiaľ pochádza práve väčšia časť koncentrácie ultra jemných prachových častíc. Preto aj väčšina riešení sa zameriava na oblasť dopravy, predovšetkým redukcii osobnej dopravy. V čoraz väčšej miere sa však stretávame aj s novými prístupmi k udržateľnému mestskému životu, ktoré oslovujú predovšetkým mladšiu generáciu. Mladšia generácia sa zároveň môže stať nositeľkou myšlienok udržateľného mestského života, preto sa množstvo vzdelávacích a marketingových kampaní a inteligentných riešení snaží prispôbiť požiadavkám a dynamike života mladých ľudí v meste.

Nové trendy v inteligentných riešeniach pre udržateľný mestský život

V posledných rokoch rastie (nielen na Slovensku) popularita riešení na podporu udržateľného prostredia a života, ktoré sú jednoduché, ľahko dostupné a od užívateľa nevyžadujú významný zásah do bežnej dennej rutiny. Na rozdiel od inteligentných riešení, ktoré využívajú informačno-komunikačné technológie, navyše nie sú finčne náročné. Preto si popularitu získavajú najmä u mladšej generácie.

Swap – výmena oblečenia

Aj keď sa veľa pozornosti venuje recyklácii domáceho odpadu, ako je papier, plasty a kovy, menej sa už venuje pozornosť odpadu produkovanému odevmi a textíliami (Long, Fain 2015). Textilný odpad bol identifikovaný ako veľká hrozba pre životné prostredie, najmä v krajinách ako India či Čína, ktoré majú najväčšiu populáciu na svete a kde každoročne vzniká veľké množstvo textilného odpadu. Výmena oblečenia poskytuje spotrebiteľom spôsob, ako predĺžiť životnosť svojich existujúcich odevov ich výmenou s ostatnými, a zároveň im poskytuje príležitosť nájsť niečo iné ako ponúka ich súčasný šatník. Takto je možné do šatníka dopĺňať nové módné trendy bez potreby využitia fast-fashion konceptu (Lang, Zhang 2019). Popularita swapu oblečenia rastie na celom svete, aj na Slovensku. Vo viacerých slovenských mestách sa konajú akcie výmeny oblečenia pravidelne – príkladom môže byť Bratislava, Žilina, Košice, Trnava, Trenčín, Nitra, Banská Bystrica či Prešov (ecohero.sk 2019). To, ako populárne sa vymieňanie odevov stane, však závisí vždy od motivácie jedinca. Tá môže byť podľa Long a Fain (2015) altruistická, ekonomická či environmentálna. Matthews a Hodges (2016) vo svojej štúdii zistili tri dominujúce témy pri swapovaní – dávanie, dostávanie a socializácia. To jasne demonštruje, že veľmi významným motivujúcim prvkom k aktívnemu využívaniu tohto druhu „obchodu“ je komunitný život, ktorý sa v posledných rokoch zároveň stáva ústrednou témou inteligentných a kreatívnych miest.

Bezobalové nakupovanie

Podľa Európskej komisie sa na Slovensku ročne vyprodukuje 475 kg odpadu na obyvateľa (enviroportal.sk 2017). Veľkú časť tvoria okrem iného aj obaly z potravín či drogerie. V posledných rokoch sa preto čoraz viac do popredia dostáva aj tzv. *zero-package shopping*, teda bezobalové nakupovanie. Pokiaľ ide o budúcnosť, potravinársky priemysel čelí mnohým výzvam. Podľa štúdie Beitzen-Heineke, Balta-Ozkan a Reefke (2016) sa očakáva, že do roku 2030 sa globálny dopyt po potravinách a energii zvýši o 50 %, čo povedie k 40 %

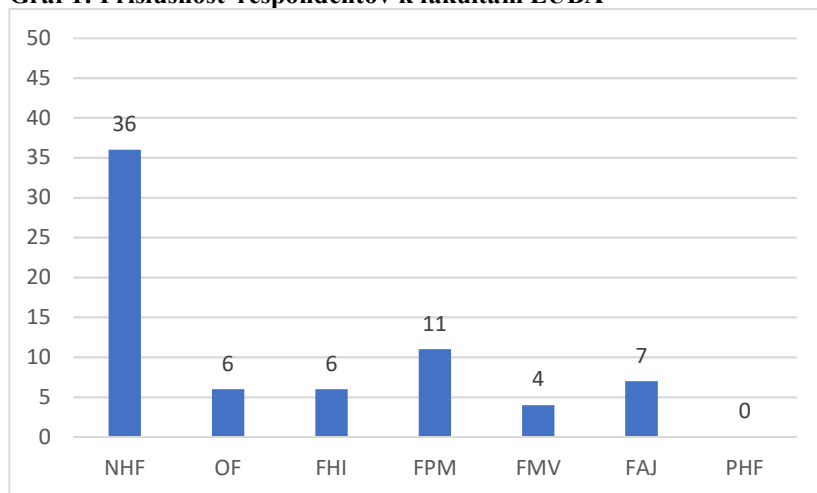
zvýšeniu spotreby vody a nákladnej dopravy. Navyše, až 10 % spotreby energie pri produkcii potravín súvisí s produkciou ich obalu. Pri riešení týchto výziev v rozvinutých krajinách považujú za kľúčovú účasť supermarketov, ktoré podľa nich majú moc vyvolať pozitívne zmeny na strane spotrebiteľa, dodávateľa ale aj spracovateľa potravín a samotného poľnohospodára.

Watson a Smith (2020) uskutočnili štúdiu vnímania bezobalového nakupovania v rozvojových krajinách. Výsledky ich štúdie odhalili, že väčšina spotrebiteľov v rámci určenej populácie si uvedomuje negatívny vplyv tvorby odpadu na životné prostredie a celkové verejné zdravie a že respondenti sú si vedomí konceptu nulového odpadu a jeho základných premís. Connett (2007) zasa upozorňuje, že hoci väčšina ľudí pozná tzv. 3 R (Reduce, Reuse, Recycle – redukuj, opätovne použi, recykluj), štvrté R (Responsibility – zodpovednosť) už uplatňuje málokto. Práve ono je však kľúčom k skutočnej udržateľnosti. Potrebujeme individuálnu zodpovednosť, zodpovednosť komunity, priemyselnú zodpovednosť, profesionálnu zodpovednosť a politickú zodpovednosť. V skutočnosti využíva bezobalové nakupovanie ešte stále nízke percento obyvateľov. Štúdia Badowskej a Deliínskej (2019) skúmala zapojenie práve mladých ľudí – študentov univerzity v Gdansku, do tzv. zero-waste konceptu života – iba 20 % opýtaných mladých ľudí využíva nejakú formu zero-waste. Až 60 % mužov pritom o tomto koncepte vôbec nikdy nepočulo. Je teda nutné neustále rozširovať povedomie o možnostiach týchto trvalo udržateľných konceptov predovšetkým medzi mladými ľuďmi.

Výsledky a diskusia

Online dotazník vyplnilo dohromady 70 študentov, z čoho bolo 44 študentiek (62,9 %) a 26 študentov (37,1 %). Zastúpené boli všetky fakulty EUBA s výnimkou Podnikovohospodárskej fakulty so sídlom v Košiciach, čo možno zdôvodniť tým, že autorky tohto príspevku na danej fakulte nezabezpečujú výučbu, nemajú teda na študentov priame kontakty. Zastúpenie študentov fakúlt v absolútnych číslach znázorňuje Graf 1 nižšie.

Graf 1: Príslušnosť respondentov k fakultám EUBA



Zdroj: Vlastné spracovanie autoriek.

Pozn.: NHF – Národohospodárska fakulta; OF – Obchodná fakulta; FHI – Fakulta hospodárskej informatiky; FPM – Fakulta podnikového manažmentu; FMV – Fakulta medzinárodných vzťahov; FAJ – Fakulta aplikovaných jazykov; PHF – Podnikovohospodárska fakulta so sídlom v Košiciach.

Najviac študentov, ktorí vyplnili dotazník, je zapísaných na Národohospodárskej fakulte, a to dokonca viac ako polovica (51,4 %). Nasleduje Fakulta podnikového manažmentu s 11 respondentmi (15,7 %); Fakulta aplikovaných jazykov so 7 respondentmi (10 %). Dotazník vyplnil rovnaký počet študentov Obchodnej fakulty a Fakulty hospodárskej informatiky – šesť študentov (8,6 %). Najmenej participantov pochádza z Fakulty medzinárodných vzťahov, konkrétne štyria (5,7 %). Avšak skutočnosť, že študenti jednotlivých fakúlt majú rozličné zastúpenie, nezohráva výraznú úlohu pri komentovaní výsledkov; išlo výlučne o doplnkové údaje, nakoľko neskúmame vzťah medzi environmentálnym povedomím a príslušnosťou k fakultám.

Na otázku č. 3 so znením „*Zaujímate sa vo všeobecnosti o životné prostredie a jeho ochranu?*“ odpovedalo 67 študentov „áno“, čo predstavuje 95,7 % respondentov. Odpoveď „neviem“ sa vyskytla v dvoch prípadoch a odpoveď „nie“ len raz, čo možno považovať za zanedbateľné.

Veľmi podobné odpovede boli na otázku č. 4 „*Snažíte sa cielene dopomôcť k ochrane životného prostredia?*“ 66, t.j. 94,3 % študentov

odpovedalo „áno.“ „Neviem“ bola odpoveď v troch prípadoch a „nie“ opäť len u jedného respondenta. Konštatujeme, že ide o vysoko pozitívne zistenia.

Otázka č. 4 priamo súvisela s otázkou č. 5. V prípade odpovede „áno“ na otázku č. 4 boli účastníci prieskumu inštruovaní pokračovať s otázkou č. 5. Tá obsahovala zoznam činností, ktorých vykonávaním môžu jednotlivci zlepšiť stav životného prostredia. Vo väčšine prípadov išlo o aktivity, ktoré sú v modernej spoločnosti relatívne bežné. Respondenti boli požiadaní vyznačiť tie činnosti, ktoré vedome vykonávajú za účelom ochrany životného prostredia, pričom vyznačených mohlo byť viacero položiek. Jednotlivé aktivity a počty participantov prieskumu, ktorí ich zámerne uskutočňujú, uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výkon činností zameraných na ochranu životného prostredia

Aktivita	Počet
Využívanie hromadnej dopravy, jazda na bicykli, chôdza	48
Nákupy z druhej ruky	23
Opravovanie alebo prerábanie poškodených vecí	22
Prerábanie poškodených, nepotrebných alebo starých vecí na nové produkty, často slúžiace inému ako primárnemu účelu (upcycling)	5
Osvetová a / alebo dobrovoľnícka činnosť	3
Samovzdelávanie sa v oblasti ochrany životného prostredia	18
Triedenie odpadu	63
Redukcia odpadu	33
Náhrada bežných produktov ich udržateľnými a ekologickými alternatívami	21
Nákupy do vlastných tašiek, vrecúšok	54
Nákupy v bezobalových obchodoch a eko drogériách	4
Používanie vlastnej fľaše, opakované používanie jednej plastovej fľaše	52
Preferovanie lokálnych výrobcov pred dovozom	14
Kompostovanie	32
Iné	2

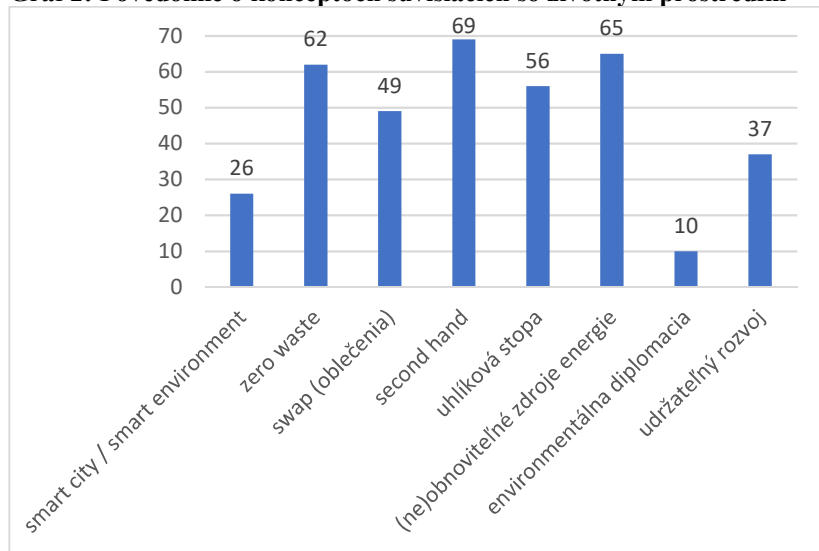
Zdroj: Vlastné spracovanie autoriek.

Vidíme, že najčastejšou činnosťou zameranou na ochranu prírody u študentov EUBA je triedenie odpadu, a to až u 92,6 % (63 respondentov). 54 respondentov – teda 79,4 % - využíva na nákup vlastnú tašku alebo vrecúška na viacnásobné použitie a 52 študentov používa vlastnú fľašu alebo opakovane jednu a tú istú plastovú fľašu. Pozitívne nás prekvapilo, že 32 zo 70 respondentov kompostuje, čím respondenti výrazne redukujú množstvo komunálneho odpadu. Isté rezervy vykazuje položka dobrovoľníctvo

a osвета, a potenciál majú aj bezobalové obchody, ekodrogérie a upcycling. Pri týchto aktivitách sa vyžaduje ich aktívna propagácia. V rámci položky *Iné* sa objavili dve odpovede, a síce krátke sprchy so studenou vodou a zámer študenta začať podnikateľskú činnosť na záchranu lesov, avšak tieto plánované podnikateľské aktivity neboli bližšie špecifikované.

Ďalšia otázka bola zameraná na vedomosti študentov ohľadom náhodne vybraných pojmov, ktoré sa v súvislosti so životným prostredím v odbornom diskurze, populárnonáučných diskusiách či médiách objavujú pomerne často. Mnohé z uvedených výrazov predstavujú spôsoby, akými možno životné prostredie chrániť. Celé znenie otázky bolo nasledovné: „S ktorými z uvedených pojmov ste sa už stretli a rozumiete ich obsahu?“ Počty kladných odpovedí znázorňuje Graf 2.

Graf 2: Povedomie o konceptoch súvisiacich so životným prostredím



Zdroj: Vlastné spracovanie autoriek.

Pozn.: Pri pojme environmentálna diplomacia bolo v dotazníku uvedené aj synonymum – diplomacia životného prostredia. V grafe je uvedený len prvý termín, a to z dôvodu grafiky.

Takmer všetci študenti sú oboznámení s konceptom second hand a veľká väčšina rozumie aj pojmom (ne)obnoviteľné zdroje energie či zero waste. Len 10 zo 70 respondentov už počulo, resp. rozumie pojmu environmentálna

diplomacia, a želané by bolo aj rozvíjať povedomie súvisiace s konceptom smart city a smart environment.

Posledná otázka dotazníka mala za cieľ preskúmať subjektívny pohľad respondentov na environmentálne povedomie svojich rovesníkov. Otázka znela nasledovne: „Ako by ste zhodnotili úroveň environmentálneho povedomia a snahy o jeho ochranu medzi Vašimi rovesníkmi?“ Výsledky (počty odpovedí) prezentuje Tabuľka 2 nižšie.

Tabuľka 2: Zhodnotenie environmentálneho povedomia rovesníkov

Veľmi nízka	2	9	42	16	1	Veľmi vysoká
-------------	---	---	----	----	---	--------------

Zdroj: Vlastné spracovanie autoriek.

Na základe údajov možno konštatovať, že 42 respondentov (60 %) sa nazdáva, že environmentálne povedomie ich rovesníkov je na priemernej, neutrálnej úrovni. Aritmetický súčet hodnôt smerom napravo, teda od vysokej po veľmi vysokú úroveň, (17), je viac ako aritmetický súčet hodnôt naľavo od mediánu (11), hoci rozdiel týchto hodnôt nemožno považovať za markantný.

Záver

Ako množstvo kvalitatívnych výskumov, aj ten náš je limitovaný niekoľkými skutočnosťami. Po prvé, výskum prebiehal výlučne medzi aktuálne zapísanými študentmi denného štúdia na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Po druhé, obdobie určené na zber údajov bolo relatívne krátke. Za dané obdobie sme obdržali 70 vyplnených dotazníkov, čo síce nie je zanedbateľný počet, pretože ich analýza týchto nám umožnila formuláciu záverov. Navyše, ako sme upozornili vyššie, v porovnaní s obdobnými štúdiami je náš výskum zjednodušený a abstrahuje napr. od korelácie medzi environmentálnym povedomím a sociálnymi či osobnostnými faktormi. V neposlednom rade by sme radi upozornili, že časť dotazníka nebola v tomto príspevku komentovaná, ale bude predmetom ďalšieho, nadväzujúceho článku.

Vzhľadom na analýzu zozbieraných dát usudzujeme, že environmentálne povedomie študentov EUBA možno označiť za relatívne vysoké, a to i napriek určitým zisteným rezervám. Veľká väčšina respondentov (95,7 %) sa zaujíma o problémy životného prostredia a aktívne podnikajú kroky (94,3 %), ktorých cieľom je chrániť prírodu a zmieriť problémy, ktorým aktuálne čelí. Mnoho respondentov napr. triedi odpad, používa vlastnú fľašu alebo nakupuje do vlastnej tašky či vrecúšok. Naopak, činnosti ako upcycling, nákup

v bezobalových obchodoch, nákup od lokálnych producentov či možnosti dobrovoľníctva sa javia ako oblasti s priestorom na zlepšovanie aktuálneho stavu. Väčšina študentov sa zároveň vyjadrila v prospech porozumenia náhodne uvedeným pojmom súvisiacim so životným prostredím, i keď koncepty ako smart city a environmentálna diplomacia zjavne ešte nie sú v povedomí väčšiny účastníkov výskumu.

V úvode formulovaná hypotéza, že študenti EUBA disponujú informáciami o určitých javoch týkajúcich sa životného prostredia, a zároveň sa vlastnou činnosťou vedome snažia prírodu chrániť, sa prezentovaným výskumom potvrdila.

Aby sa na EUBA udržal tento pozitívny trend, resp. aby v určitých oblastiach došlo ešte k zlepšeniam, bolo by podľa nášho názoru vhodné považovať nad tým, či by k predmetom, ktoré predstavujú jadro výučby študijných programov, nepribudla aj environmentálna výchova alebo environmentálna ekonómia. Ďalšou možnosťou sú aj prednášky s odborníkmi z praxe či s aktivistami, napr. z občianskych združení, ktorí sa ochranou prírody zaoberajú. Aktívna spolupráca s jednotlivcami i organizáciami mimo univerzity by mohla byť prínosom.

V závere si dovoľíme vyjadriť presvedčenie, že prezentovaný výskum môže byť východiskom pre obdobné skúmania. Vhodné by bolo aplikovať ho na iných vysokých školách, resp. medzi študentmi prírodných vied, čo by umožnilo komparáciu úrovne environmentálneho povedomia medzi študentmi nepríbuzných študijných odborov, napr. medzi študentmi spoločenských a prírodných vied. Takisto by mohlo byť prínosom monitorovať úroveň environmentálneho povedomia už na nižších stupňoch štúdia, čo by pomohlo zhodnotiť potrebu zaradenia povinnej environmentálnej výchovy do učebných kurikúl už na základných či stredných školách.

Literatúra

- AMRAN, A. et al. (2019): Assessing students 21st century attitude and environmental awareness: promoting education for sustainable development through science education. In: *Journal of Physics: Conference Series*, 1157, s. 1-5.
- BADOWSKA, S., DELIŇSKA, L. (2019): The zero-waste concept from young consumers' perspective. Does gender matter? In: *ANNALES Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia Vol. LII, Sectio H*, Vol. 53, No. 1.
- BEITZEN-HEINEKE, E., BALTA-OZKAN, N., REEFKE, H. (2016): The

- prospects of zero-packaging grocery stores to improve the social and environmental impacts of the food supply chain. In: *Journal of Cleaner Production*, Vol. 140, No. 3, s. 1528-1541.
- BOZOGLU, M. et al. (2016): Factors affecting the students' environmental awareness, attitudes and behaviors in Ondokuz Mayıs University, Turkey. In: *Fresenius Environmental Bulletin*, Vol. 25, No. 4, s. 1243-1257.
- CARAGLIU A., Del BO C., NIJKAMP P. (2011): Smart Cities in Europe. In: *Journal of Urban Technology*, Vol. 18, No. 2, s. 65-82.
- CONNETT, P. (2007): *Zero Waste: A Key Move towards a Sustainable Society*.
- ECOHERO.SK (2019): Swap: *Výmena oblečenia je na Slovensku novým trendom*, <<https://ecohero.sk/swap-vymena-oblecenia/>> [24. 3. 2021].
- ELIÁŠ, P. (2013): Ekologická gramotnosť a environmentálne povedomie. In: FEDOR, P., PAVLÍČKOVÁ, K. (eds.): *Stav a perspektívy environmentálneho vzdelávania*. Bratislava: Prírodovedecká fakulta Univerzita Komenského v Bratislave, s. 186-197.
- ENVIROPORTAL.SK. (2017): *Ako sme zaškatulkovali jedlo*, <<https://www.enviroportal.sk/clanok/ako-sme-zaskatulkovali-jedlo>> [24. 3. 2021].
- GIFFORD, R., NILSSON, A. (2014): Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. In: *International Journal of Psychology*, Vol. 49, No. 3, s. 141-157.
- LANG, CH., ZHANG, R. (2019): Second-hand clothing acquisition: The motivations and barriers to clothing swaps for Chinese consumers. In: *Sustainable Production and Consumption*, Vol. 18, s. 156-164.
- LONG, M., FAIN, D. (2015): *The Clothing Swap: Social, Sustainable, and Sacred*.
- MATTHEWS, D., HODGES, N. (2016): Clothing Swaps: An Exploration of Consumer Clothing Exchange Behaviors. In: *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 45, No. 1, s. 91-103.
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA SR (2021a): *Vplyvom znečisteného ovzdušia predčasne zomierajú stovky Slovákov*, <<https://www.minzp.sk/spravy/vplyvom-znecisteneho-ovzdušia-predcasne-zomieraju-stovky-slovakov.html>> [24. 3. 2021].
- MINISTERSTVO ŽIVOTNÉHO PROSTREDIA SR (2021b): *Osveta a neformálna environmentálna výchova*, <<https://www.minzp.sk/osveta/>> [31. 3. 2021].
- MOURA, F., ABREU e SILVA, de J. (2019): Smart Cities: Definitions, Evolution of the Concept and Examples of Initiatives. In: LEAL FILHO, W.,

- AZUL, A., BRANDLI, L., ÖZUYAR, P., WALL, T. (eds.): Industry, innovation and infrastructure. Series: Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer Nature Switzerland AG, s. 1-9.
- ORLOWSKI, A., ROSINSKA, P. (2018): Koncepcja Smart Cities - obszar Smart Environment. In: *KPZK Studies*, Vol. 184, s. 102-117.
- PACHAMAMA ALLIANCE (2021): *Environmental Awareness*, <<https://www.pachamama.org/environmental-awareness>> [31. 3. 2021].
- RADOVIC M., VUKOVIC, N., MITYAGIN, S. (2020): ICT and Smart Cities: Case Studies of Moscow and Saint-Petersburg. In: *IPSI BGD Transaction on Internate Research*, Vol. 17, s. 10-14.
- TAKALA, M. (1991): Environmental Awareness and Human Activity. In: *International Journal of Psychology*, Vol. 26, No. 5, s. 585-597.
- WATSON, S., SMITH, E. (2020): Assessing Customer Attitudes Towards Zero Waste Shopping. In: *GATR Journal of Management and Marketing Review*. Vol. 5, No. 4, s. 244-250.

Kontakt:

Ing. Kristína Baculáková, PhD.

Katedra medzinárodných ekonomických vzťahov a hospodárskej diplomacie

nedzinárodných vzťahov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of International Economic Relations and Economic Diplomacy

Faculty of International Relations

University of Economics Bratislava

Email Address: kristina.baculakova@euba.sk

Mgr. Michaela Čiefová, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of English Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

Email Address: michaela.ciefova@euba.sk

Jazykové osobitosti internetovej komunikácie ako prostriedok interkultúrnej komunikácie

Marina Matytcina – Tatjana Grigorjanová

Abstract

Language Features of Internet Communication as Means of Intercultural Communication. *The paper based on the content of a Facebook group У нас тепло и пахнет кофе and English is Fun group discusses the linguistic features of the Internet as a means of intercultural communication. The analysis takes place in terms of spelling, grammar and punctuation. At all levels, changes were identified, including both deviations from the usual norms and innovations. The changes are caused by the acceleration of the development of the language thanks to the Internet and the expansion of the boundaries of the world. The results show that illustrative material, audio tools, hyperlinks, spelling variability, omission or increase in the number of punctuation marks in punctuation, simplification of grammatical forms of a word in grammar indicate the desire of the authors of messages to use all possible channels of information transmission to achieve a communicative goal.*

Kľúčové slová: internet, abbreviations internetová komunikácia, interkultúrna komunikácia, komunikačné prostriedky

Keywords: Internet, abbreviations, Internet communication, intercultural communication, means of communication

Úvod

Súčasný svet sa vyznačuje zvýšenou dynamikou prakticky vo všetkých oblastiach. Vďaka nástupu a rýchlemu rozvoju informačných technológií má bežný človek prístup k takým technickým vymoženostiam, ktoré boli pred niekoľkými desaťročiami len ťažko predstaviteľné. K nim nesporne patrí internet, ktorý priniesol prakticky neobmedzené možnosti rýchlej, bezprostrednej a dostupnej komunikácie, ktorá nie je limitovaná v čase ani v priestore. Internet priniesol nový komunikačný model, ktorý sa stal doménou predovšetkým mladej generácie, tzv. on-line generácie. Neplatí to však paušálne. Sme svedkami toho, ako sa internetovej komunikácie bez väčších problémov zmocňujú aj staršie vekové kategórie. Neplánovane

k tomu prispela aj nová situácia vyvolaná šírením kovidovej infekcie, ktorá ešte umocnila význam internetovej komunikácie, či už v pracovnej alebo osobnej sfére ako mimoriadne efektívneho prostriedku komunikácie.

Internet, ktorý bol pôvodne vytvorený na vyhľadávanie a výmenu informácií, postupne zmenil svoju oblasť využitia a jeho hlavnou funkciou sa stala komunikácia. Internetová komunikácia je považovaná za jednu z najrýchlejších sa rozvíjajúcich oblastí. Dnes je nemysliteľný svet, v ktorom by neexistoval e-mail, sociálne siete, rôzne fóra, blogy a iné. Máme síce k dispozícii aj iné komunikačné prostriedky, ktoré nevyžadujú pripojenie na internet. Avšak v podstate „platí, že nové informačné technológie nenahrádzajú tie staršie okamžite, ale skôr ich dopĺňajú a koexistujú s nimi. Medzi najvýznamnejšie komunikačné technológie z historickej perspektívy možno zaradiť jazyk, písmo, knihtlač, telegraf, telefón, rozhlas, televíziu, ale aj počítač“ (Šušol 2009: 3). Ale práve elektronická komunikácia prostredníctvom internetu sa považuje za najpopulárnejší a najpohodlnejší komunikačný prostriedok.

Jazyk internetovej komunikácie sa teší veľkej pozornosti zo strany bádateľov už od samého začiatku vzniku a šírenia internetu. Niet pochyb o tom, že internet je osobitná komunikačná sféra, ktorá sa vyznačuje jedinečnými pravidlami rečového správania a špecifickými vlastnosťami reči samotnej. Internetová komunikácia v sebe spája prvky písomného a ústneho prejavu (Crystal 2004, Mechkovskaya 2006, Kakorina 2007).

Interkultúrna komunikácia

O tesnom prepojení medzi internetovou a interkultúrnou komunikáciou niet pochyb. Pod interkultúrnou komunikáciou sa chápe bezprostredná alebo sprostredkovaná (prostredníctvom internetu, e-mailu a pod.) „výmena informácií medzi nositeľmi rôznych kultúr“ (Leontovich 2003: 3). Interkultúrna komunikácia je dôležitá pre efektívnu komunikáciu a porozumenie v súčasnom svete; podporuje globalizáciu a integráciu, výmenu poznatkov a skúseností obyvateľov rôznych krajín, pomáha rozvíjať toleranciu voči predstaviteľom iných rás a národností; pomáha zvyšovať úroveň ovládania cudzích jazykov a rozširovať celkový rozhľad.

Treba však poznamenať, že internet sa vďaka neustálemu vývoju a rozširovaniu svojich možností postupne stáva nielen prostriedkom masovej komunikácie, ale v súčasnosti je aj prostriedkom globálnej komunikácie, „ktorá prekračuje štátne a národné hranice a spája svetové informačné zdroje do jedného systému“ (Biryukova 2014: 79).

Rastúca popularita internetu ako komunikačného prostriedku výrazne ovplyvňuje aj spisovný hovorový jazyk. Lexika používaná v sociálnych sieťach sa často prenáša aj do reálneho života. Za hlavné charakteristické znaky virtuálnej interkultúrnej komunikácie možno považovať zmenu pravopisu, interpunkcie, gramatických tvarov, syntaktických konštrukcií a používanie skrátených tvarov slov (Straaijer 2014).

Je všeobecne známe, že skratky sú v anglicky aj rusky hovoriacom virtuálnom priestore veľmi rozšírené, pretože sú bežné v písomnej a ústnej reči. Dôvodom používania skratiek je nesporné zrýchlenie samotného písania. Treba však poznamenať, že pri komunikácii s cudzincami nositelia jazyka len výnimočne menia svoj obvyklý komunikačný model a dôsledne používajú svoje obvyklé konštrukcie a skratky. V interkultúrnej komunikácii preto často dochádza k nedorozumeniam, prípadne sú potrebné opakovanie, resp. doplňujúce otázky zamerané na porozumenie.

Jazykový ilustračný materiál pre tento príspevok sme čerpali z internetovej komunikácie sociálnych skupín nositeľov anglického a ruského jazyka na sociálnej sieti Facebook (*English is Fun* a *У нас тепло и пахнет кофе*). Pri výbere informačných zdrojov sme sa riadili zásadou, aby mali skupiny na Facebooku dostatočne veľký počet členov, aby sme mohli vyexcerpovať reprezentatívny ilustračný materiál potvrdzujúci osobitosti jazyka internetovej komunikácie ako prostriedku interkultúrnej komunikácie.

V našej analýze jazykového materiálu sme sa zamerali hlavne na zmeny a odchýlky od normy uvedených jazykov, ktoré sa stali novým nepísaným pravidlom medzi používateľmi sociálnych sietí.

Nakoľko v prípade internetovej komunikácie ide o prenos informácií prostredníctvom informačných technológií, nastávajú špecifické komunikačné situácie, ktoré sa líšia od živej komunikácie prostredníctvom hovoreného slova. V internetovej komunikácii prevláda písaná podoba slova. Veľkú rolu zohráva aj väčšia anonymita komunikujúcich a veľký počet účastníkov komunikácie, čo sa tiež odráža na výbere jazykových prostriedkov, ale aj na formálnej úprave textu. Prostriedky neverbálnej komunikácie sú nahradzané rozličnými emotikonmi, ale aj pomocou interpunkčných znamienok (Kopecký 2007).

Internetová komunikácia na materiáli anglického, ruského a slovenského jazyka

Medzi najčastejšie zmeny, ktoré zasiahli oblasť pravopisu ako v anglojazyčnom, tak aj ruskojazyčnom prostredí, patrí aktívne používanie rôznych typov skratiek. Existujú dokonca špeciálne zdroje, ktoré pomáhajú

dešifrovať početné skratky, ktoré sú zaužívané v internetovej komunikácii. V rusky hovoriacich sieťových žánroch sa používanie skratiek spája s vplyvom anglicky hovoriaceho virtuálneho priestoru, kde sa skratky využívajú veľmi frekventovane. Avšak vo všeobecnosti platí, že pre jazyk internetovej komunikácie sú skratky jednou zo špecifických črt.

Skratky sú charakteristické pre internetovú komunikáciu v rámci takých neformálnych diskusných žánrov, ktoré kombinujú písané a hovorené slovo, ako sú napríklad fórum, chat, blog, elektronický denník, to znamená žánre, ktoré sa vyznačujú spontánnosťou (Bergelson 2002).

Skratky, ktoré sa používajú v diskusných fórach, vznikajú podľa rôznych slovotvorných modelov. Najčastejšie vznikajú kombináciou niekoľkých písmen, prípadne aj čísel.: *bc* – *because*, *IC* – *I see*, *F2F* – *face to face*, *bff* – *best friend forever*; *2 М война* – *вторая мировая мойна*; *ЧМ* по х.г. – *чемпионат мира по художественной гимнастике.*, *ДР* – *день рождения*.

V ruštine sa zaužívali také skrátené tvary slov, ako *пжл* (пожалуйста); *спсб*, *спбо*, *пасиб*, *пасибки*, *спс* (спасибо); *щя* (сейчас). Ako sme už uviedli vyššie, v ruštine sú pomerne časté aj skratky prevzaté z angličtiny, napríklad *ИМХО*, čo je transliterácia z anglického *IMHO* (*In My Humble Opinion*, по моему скромному мнению); *PM* (*Private messages*, личный почтовый ящик).

Zaujímavé je, že skratka môže nahradiť nielen jedno slovo, ale aj celú vetu: *C U L8R* – *see you later*. Skrátený tvar môžu tvoriť prvé grafémy slov, ktoré sú komponentami pôvodnej neskrátenej verzie, alebo môžu pomocou písmen (šifier) reprodukovat' zvukovú podobu slova. Skratku môže tvoriť aj špeciálna značka: @ - *at*, & - *and* a iné:

Me every morning: texts my bff crying saying I don't wanna go to school for another 2 weeks and that I want it to be summer already.

V internetovej komunikácii zohráva dôležitú úlohu ortografia, resp. neštandardné používanie či vynechávanie interpunkčných znamienok, atypické kombinácie malých a veľkých písmen a i. Takýmto spôsobom je možné vyjadriť expresivitu živej komunikácie pomocou osobitej grafiky.

Napríklad v angličtine sa vynechávajú apostrofy pri skracovaní gramatických tvarov, osobné zámeno *I* sa nepíše s veľkým písmenom alebo v zámene *you* sa niektoré grafémy zámerne vynechávajú:

i love when somebody knows me so well ion even gotta talk much bc they already know how im feeling & what im thinking.

Sometimes, u gotta pretend everything's ok.

Zmeny v interpunkcii súvisia s vynechávaním interpunkčných znamienok. Najčastejšie sa vynechávajú čiarky:

Me every morning: texts my bff crying saying I don't wanna go to school for another 2 weeks and that I want it to be summer already; they will!! but this time we have other option too....

Pomerne často sa stretávame s textami bez interpunkčných znamienok:
seriously if u wanna be friends all u gotta do is message me saying we're friends now.

Nakoľko na internete prevažuje písaný text, ktorý neodráža intonáciu ústnej reči, zaužívalo sa vkladanie do písomného textu určitých interpunkčných znamienok, ktoré takto nadobudli dodatočný význam a funkcie. Na ilustráciu si môžeme uviesť pridávanie bodky po každom slove, čo znamená, že pri čítaní sa treba po každom slove nasleduje krátka pauza: *Oh. My. God. That. Must. Be. Great.*

Rôzne interpunkčné znamienka sa taktiež používajú na vyjadrenie emocionálneho rozpoloženia účastníkov komunikácie. Napríklad tri bodky môžu vyjadrovať spomalené tempo reči, váhanie:

I don't know... Maybe next time... Don't take offence....

Viacnásobné výkričníky alebo otázky môžu znamenať znepokojenie, prekvapenie, rozčúlenie a pod. komunikujúceho v závislosti od celkového kontextu a témy komunikácie:

Hi!!!!

Where are you?????

Zmeny, ktoré zasahujú do oblasti interpunkcie, patria k tým najmenej výrazným v jazyku internetovej komunikácie. Avšak pre používateľov, ktorí nie sú nositeľmi jazyka a ktorí by chceli využívať internetovú komunikáciu na zdokonalenie znalostí cudzieho jazyka, tento zdroj nebude s najväčšou pravdepodobnosťou veľmi vhodný na zlepšenie ich vedomostí z interpunkcie cudzieho jazyka.

Zmeny v gramatickej štruktúre anglického jazyka sa na internete pomerne často zjednodušujú gramatické tvary, najmä pri komunikácii medzi mladými ľuďmi:

I (have) never liked you anyway.

Tiež sú pomerne časté prípady vynechávania pomocných slovies, kde by podľa zmyslu mali byť:

If you (are) not my friend I don't gotta be nice to you.

Dalšou zložkou komunikačného procesu vybraných skupín v sociálnej sieti je ortografická variabilita pravopisu ako bežná črta online jazyka (Seresová 2020) a môže zahŕňať použitie skratiek a iniciálok, skrátených slov, homofónov, emotikonov a netradičných interpunkčných znamienok používaných na štylizáciu textu na hovorený jazyk (Barton; Lee 2013).

Zmeny na úrovni gramatiky sú badateľné v reči nositeľov tak amerického, ako aj anglického variantu angličtiny. Avšak cudzinci, ktorí študujú anglický jazyk, sa zvyčajne snažia pri komunikácii s nositeľmi jazyka používať správne gramatické tvary. To však nekomplikuje komunikáciu, pretože nositelia jazyka nemajú najmenší problém s porozumením, hoci sami majú tendenciu zložitejšie (aj keď gramaticky správne) tvary či časy zjednodušovať a zložité konštrukcie používajú v internetovej komunikácii skôr vtedy, keď by zjednodušením došlo k negatívnemu významovému posunu.

Záver

Ako bolo uvedené vyššie, súčasné jazyky prechádzajú významnými zmenami, ku ktorým významnou mierou prispel vznik internetu a následne dostupnej internetovej komunikácie. Jazyk sa však vždy prirodzene vyvíjal a menil, prispôboval sa požiadavkám adekvátnej komunikácie medzi členmi spoločnosti. Avšak rozvoj internetu a s ním súvisiaci proces globalizácie podstatne urýchlil proces vývoja jazyka v porovnaní s predchádzajúcimi storočiami.

Výskum v oblasti internetovej komunikácie je veľmi aktuálny, pretože v súčasnom „informačnom storočí“, kde všetkých spája „svetová pavučina“, je interkultúrna komunikácia úplne bežnou záležitosťou, a preto je dôležité skúmať osobitosti interkultúrnej komunikácie na internete.

V našom príspevku sme analyzovali exemplifikačný jazykový materiál čerpaný z ruských a anglických sociálnych sietí so zameraním na jazykové osobitosti internetovej interkultúrnej komunikácie. Analýza pokrýva oblasť ortografie, gramatiky a interpunkcie. Na všetkých úrovniach boli identifikované zmeny, vrátane odchýlok od zaužívaných a všeobecne platných noriem. Tieto zmeny sú spôsobené zrýchleným procesom vývoja jazyka v dôsledku používania internetu a prebiehajúcich globalizačných procesov.

Spomedzi identifikovaných zmien možno vyčleniť: vznik veľkého množstva skratiek, zjednodušenú slovotvorbu, ale aj nedôsledné dodržiavanie pravopisných noriem, vynechávanie alebo nadbytočné používanie interpunkčných znamienok, zjednodušenie gramatických tvarov a iné.

Literatúra

BARTON, D.; LEE C. (2013): *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. London and New York: Routledge.

- BERGELSON, M. B. (2002): Yazykovye aspekty virtualnoy kommunikacii. In: *Vestnik MGU. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikaciya*, № 1, s. 55-67.
- BIRYUKOVA, E. A. (2014): Internet-kommunikaciya kak sredstvo mezhkul'turnogo obshcheniya: zhanrovye i yazykovye osobennosti. In: *Jazyk. Slovesnost'. Kul'tura*, č. 6, s. 75-98.
- CRYSTAL, D. (2007): *Language and the Internet*. Cambridge University Press. <http://medicine.kaums.ac.ir/uploadedfiles/files/language_and_%20the_internet.pdf> [13. 4. 2021].
- KAKORINA, E. V. (2007): Yazyk internet-kommunikacii. In: *Yazyk masovoy i mezhlichnostnoy kommunikacii*. Moskva: Mediateka, s. 393-479.
- KOPECKÝ, K. (2007). *Moderní trendy v e-komunikaci*. Olomouc: Hamex.
- LEONTOVICH, O. A. (2003). *Rossia i SŠA: vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju*. Uchebnoe posobie. Volgograd: Peremena.
- MECHKOVSKAYA, N. B. (2006): Estestvennyy yazyk i metayazykovaya refleksiya v vek interneta. In: *Russkiy yazyk v nauchnom osveschenii*, № 2 (12), s. 165-185 <<http://www.philology.ru/linguistics2/mechkovskaya-06a.htm>> [23. 3. 2021].
- SERESOVÁ, K. (2020): *Jobben oder arbeiten?: Anglizismen ein bisschen anders*. 1. Auflage. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- STRAAIJER, R. (2014): Internet Linguistics: A Student Guide. In: *English Studies*. Vol. 95. Issue 5, pp. 590-592.
- ŠUŠOL, J. (2009): *Sociálne a humánne kontexty elektronickej komunikácie*. Bratislava: Stimul.

Kontakt:

doc. Marina Matytcina, DrSc.

Katedra cudzích jazykov
Fakulta humanitných a sociálnych
štúdií a práva
Lipecká štátna technická univerzita
Ruská federácia

Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities, Social Studies and Law
Lipetsk State Technical University,
Lipetsk, Russian Federation

Email Address: lipmarina@gmail.com

doc. PhDr. Tatjana Grigorjanová, PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov Department of Romance and Slavic Languages

Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages

Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics Bratislava

Email Address: tatiana.grigorjanova@euba.sk

Príspevok vznikol v rámci riešenia grantového projektu KEGA 018EU-4/2020
Odborný ruský jazyk a IKT v on-line prostredí.

Verständnis von Interkultureller Kommunikation in Ära der Globalisierung

Milena Helmová – Katarína Seresová

Abstract

Interpretation of intercultural communication in era of globalization.

Due to globalization, encounters among representatives of various cultures of the world either privately or professionally are not rare anymore. Such situations require excellent communication competence and skills. However, there are great demands made towards participants concerning to act properly as well. To achieve success in intercultural communication and avoid problems, intercultural competence is necessary. What actually intercultural communication and competence is, how to acquire it and how to communicate successfully with a foreign partner are questions we will attempt to answer in the text.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Training.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, intercultural training.

Einführung

Die Folgen der Globalisierung sind in vielen Lebensbereichen zu beobachten. Besonders ausgeprägt sind die Auswirkungen der internationalen Zusammenarbeit und Migration. Die Globalisierung bringt Veränderungen in vielen Bereichen der Weltgesellschaft mit sich: in der Politik, der Wirtschaft oder der Kultur. Im wirtschaftlichen Kontext sind neue Unternehmensformen entstanden, die zu einer deutlichen Steigerung der internationalen Beziehungen und Arbeitsmobilität führen.

„Die Globalisierungskritiker haben Recht, wenn sie behaupten, die Globalisierung sei dazu benutzt worden, einen bestimmten Wertekodex zur Geltung zu bringen. Ich hoffe aber auch zu zeigen, dass dies nicht so sein muss. Die Globalisierung muss keineswegs zwangsläufig der Umwelt schaden, die Ungleichheit verschärfen, die kulturelle Vielfalt schwächen und die Unternehmensinteressen auf Kosten des Wohlstands der gewöhnlichen Bürger

fördern. Vielmehr kann sie, sofern sie in geordnete Bahnen gelenkt wird, wie es bei der erfolgreichen Entwicklung vieler ostasiatischen Länder der Fall war, sowohl den Entwicklungs- als auch den Industrieländern nachhaltig zum Vorteil gereichen“ (Stiglitz 2008: 16).

Immer mehr Menschen haben die Möglichkeit im Ausland zu arbeiten, oder Migranten und ausländische Arbeitnehmer finden eine Beschäftigung in Unternehmen im Ausland (Čiefová 2020). Infolge dieser Entwicklungen hat sich das Zusammentreffen von Menschen aus verschiedenen Kulturen in den letzten Jahrzehnten vervielfacht und ist zur alltäglichen Realität geworden. Der Internationalisierung des Lebens zufolge wird die Kommunikation zwischen den Kulturen wichtiger. Interkulturelle Interaktionen implizieren die Tatsache, dass die Kommunikation „... *in und zwischen Unternehmen und gewöhnlich von mindestens einem der Kommunikationspartnern in einer für ihn fremden Sprache bestritten wird*“ (Knapp 2003: 121) und dass nicht nur die Sprache Menschen unterschiedlicher Kulturen unterscheidet, sondern auch bestimmte kulturelle Muster in ihrem Verhalten.

Bezüglich des Themas muss jedoch die Frage gestellt werden: Wie kann richtig und besonders erfolgreich mit einem anderskulturellen Partner kommuniziert werden? In diesem Zusammenhang tritt das Thema des kulturellen Hintergrundes in den Vordergrund.

Der Text präsentiert theoretische Ansätze, bietet Perspektiven zum Thema Interkulturalität und sucht nach weiteren Antworten hinsichtlich des Verständnisses von interkultureller Problematik.

Interkulturelle Kommunikation – Thema unserer Zeit

Die Kommunikation sowohl im intrakulturellem als auch interkulturellem Kontext erfolgt nach den allgemeinen Regeln des Kommunikationsmodells. Es basiert auf dem Informationsaustausch zwischen Kommunikatoren und zielt auf Verständigung ab. Das wichtigste Ergebnis Samovars und Potters Forschung (2001) ist die Feststellung, dass jede Kommunikation individuelle Merkmale enthält und daher immer unterschiedlich sein wird. Was sind also die Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation?

Allgemein kann festgestellt werden, dass interkulturelle Kommunikation als Kommunikation zwischen aus verschiedenen Kulturen stammenden Menschen darstellt. Die damit verbundenen Verhaltensmuster werden in der frühen Kindheit erworben. Daraus folgt, dass im Umgang mit Mitgliedern der eigenen Kultur bestimmte Kommunikationsschemata beherrscht werden und der Kommunikationsprozess automatisch stattfindet. Die Kommunikation mit einem Individuum aus einer anderen Kultur wird nicht nur durch

die Verwendung einer anderen Sprache beeinträchtigt, sondern auch durch unterschiedliche kulturelle Besonderheiten, die sich auf ihren Verlauf auswirken. Das Bewusstsein für gegenseitige Unterschiede in Denken, Verhalten und Handeln ist daher entscheidend für den erfolgreichen Kommunikationsverlauf. Maletzke (1996) unterscheidet die strukturellen Merkmale von Kulturen und beschreibt sie als die Kategorien, nach denen sich Kulturen unterscheiden und deren spezifisches Profil erstellen. Er betrachtet Wahrnehmung, nonverbale Kommunikation, Verhalten in Zeit und Raum und Sprache als strukturelle Merkmale von Kulturen. Hofstede (2011) entwickelte eine Theorie kultureller Unterschiede, die auf kulturellen Dimensionen basiert und typische Merkmale verschiedener nationaler Kulturen charakterisiert. Sie sind als Machtdistanz, Individualismus versus Kollektivismus, Maskulinität versus Femininität, Vermeidung von Unsicherheit und kurzfristige versus langfristige Zeitorientierung. Thomas (2005) sieht kulturelle Unterschiede noch differenzierter. Thomas unterscheidet Kulturen anhand kultureller Standards, die ein bestimmtes Orientierungssystem für die Mitglieder einer Kultur darstellen. Er beschreibt sie als Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsweisen, die die meisten Mitglieder einer Kultur als normal, typisch und verbindlich für alle empfinden.

Interkulturelle Kommunikation ist Teil eines langfristigen Erkenntnis- und Lernprozesses, der zur Wahrnehmung der fremden Kultur in ihrem Wesen und ihrer Vielfalt führt und auf Anpassungsfähigkeit und Verständnis dieser Unterschiede beruht. Neben der verbalen Kommunikation spielt die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle in der interkulturellen Kommunikation, da sie auch von kulturellen Mustern beeinflusst wird.

Der Erfolg der interkulturellen Kommunikation liegt nicht nur darin, ob und wie der Einzelne die Sprache des Partners beherrscht, sondern vielmehr in der Erkenntnis, dass jeder Einzelne ein Gegenstand des Sozialisierungsprozesses seiner Kultur ist. Daher ist es wichtig sich mit den Erscheinungsformen der verbalen und nonverbalen Kommunikation vertraut zu machen und zu versuchen, ihre Signale zu verstehen, da es sonst zu Missverständnissen kommen kann, die die Kommunikation erschweren.

Interkulturelle Kommunikation erfordert interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Interaktionen führen nicht immer zum Verständnis. Oft treten Probleme auf. Dies liegt daran, dass interkulturelle Begegnungen, wie Herbrand (2002) argumentiert, viel komplexer sind als intrakulturelle. Es gibt einen Raum zwischen einheimischer und fremder Kultur voller Ambiguität, Zögern und neuer Momente, da die Partner bestimmte Einstellungen

zur Welt, Ansichten über das Leben, Denk- und Handlungsweisen haben, die im interkulturellen Dialog zu Angst vor fremden Kulturen führen können. Im Zusammenhang mit der Vorbeugung interkultureller Probleme und im Interesse eines reibungslosen Kommunikationsverlaufs im internationalen Raum ist interkulturelle Kompetenz erforderlich.

Die Fähigkeit, eine interkulturelle Situation wahrzunehmen, zu verstehen und produktiv zu bewerten, ist eine Folge interkultureller Kompetenz. Das Konzept der interkulturellen Kompetenz beinhaltet ein komplexes theoretisches Konstrukt. Thomas (2003) beschreibt interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Faktoren zu verstehen, die die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen, und Handeln von sich selbst und anderen Individuen beeinflussen, als die Fähigkeit, sie zu respektieren und sie in gegenseitiger Anpassung produktiv einsetzen zu können in Bezug auf Toleranz und Koexistenz und als die Fähigkeit, diese funktionalen Orientierungsmuster zu verwenden, um die Welt in ihrer Vielfalt zu interpretieren.

Bolten (2001) sieht interkulturelle Kompetenz als ein Komplex verschiedener Fähigkeiten. Der Autor diskutiert die Fähigkeit zur Akkulturation, d.h. die Akzeptanz von Werten und Ideen einer anderen Kultur in der eigenen. Yousefi (2014) argumentiert, dass interkulturelle Kompetenz ein Prozess des Erwerbs von Erkenntnissen und Verhaltensmustern ist, die es ermöglichen, die Herausforderungen interkultureller Situationen zu bewältigen. Ihm zufolge wird der Erwerb interkultureller Kompetenz notwendig, wenn verschiedene Formen des Denkens, Verhaltens und der Lebensgewohnheiten in Konflikt geraten.

Interkulturelle Kompetenz ist in den letzten Jahren zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Die Bedeutung ihres Erwerbs und ihrer weiteren Entwicklung wird durch die Tatsache unterstrichen, dass es heute in fast allen Lebensbereichen benötigt wird. Sie kann als eine interdisziplinäre fachübergreifende Kompetenz betrachtet werden. Sie ist relevant für Menschen, die im Ausland arbeiten, für Manager multinationaler Unternehmen im eigenen Land, für Teilnehmer an internationalen Konferenzen, sowie für Studien-, Arbeits- und interkulturelle Teams. Angesichts gesellschaftlicher Bedürfnisse und globaler Entwicklungen muss darüber nachgedacht werden, wie interkulturelle Kompetenz erworben werden kann. Interkulturelles Training scheint eine wirksame Methode zu sein. Im Weiteren wird darüber diskutiert, was interkulturelles Training darstellt.

Interkulturelles Lernen

Der Weg, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, ist interkulturelle Bildung. Der Prozess des interkulturellen Lernens wird als ein dynamischer Prozess verstanden, der auf dem Vergleich der eigenen Kultur mit einer fremden Kultur basiert. Sein Inhalt besteht darin, jene Prozesse zu definieren, die zum Erwerb von Wissen über fremde Kultur sowie zu deren

Vergleich mit der eigenen Kultur führen. Beim interkulturellen Lernen geht es darum, den ethnozentrischen Ansatz zu überwinden, d. h. einerseits die eigene Kultur zu priorisieren und andererseits gemeinsame Vorurteile und Stereotypen über die Kultur des Partners, die Akzeptanz kultureller Unterschiede und den Respekt vor kultureller Vielfalt bewusst zu beseitigen.

Laut Straub (2010) sind dies mehrere Ziele beim Erwerb interkultureller Kompetenz: Lernen über interkulturelle Inhalte, Entwickeln der Fähigkeit, Problembereiche in der Kommunikation zu lösen, Beherrschen einer Fremdsprache und sozialer Kompetenz, Entfernen von Angst und Entwickeln der Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten in Interaktionen zu tolerieren, Entwickeln der Fähigkeit, sich schnell an interkulturellen Situationen zu orientieren und darauf zu reagieren oder Erhöhung der Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Diese Ziele ergänzen sich und sind untrennbar miteinander verbunden. Um die obengenannten Ziele zu erreichen, werden verschiedene Methoden angewendet. Straub erkennt formelle und informelle Schulungen zum interkulturellen Lernen an. Unter informellem Lernen versteht er Situationen, die im Alltag versehentlich und unerwartet aufgetreten sind. Er betrachtet geplante und organisierte Lernprozesse als formales interkulturelles Lernen.

Bolten (2007) betrachtet zwei Arten von Lernprozessen im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz: Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes und Lernen am Arbeitsplatz. Der erste Typ bezieht sich auf Schulungen, die nicht im direkten Zusammenhang mit dem Arbeitsumfeld stehen und unter künstlichen Bedingungen stattfinden, z. B. externe Schulungen. Inhaltlich werden außerbetriebliche Schulungen in kulturspezifische informative Schulungen und multikulturelle informative Schulungen unterteilt, die sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Die allgemeine Sensibilisierung interkultureller Kontexte ist positiv, aber die negativen Aspekte können im Prozess des interkulturellen Lernens zu akademisch und abstrakt sein. Die zweite Art des interkulturellen Lernens ist mit dem Arbeitsumfeld verbunden. On-the-Job-Schulungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Praxis in multikulturellen Teams stattfinden, in denen die Teilnehmer direkt Erfahrungen sammeln. Ein besonders positives

Phänomen dieser Schulungen ist die Tatsache, dass die Zusammenarbeit bei interkulturellen Begegnungen direkt verbessert wird.

Interkulturelles Lernen als Mittel zum Erwerb interkultureller Kompetenz fördert das interkulturelle Bewusstsein erheblich und erleichtert die Orientierung im Umgang mit Menschen mit fremdkulturellem Hintergrund.

Fazit

Im Text wird auf die Bedeutung interkultureller Kompetenz in der interkulturellen Kommunikation und die Möglichkeiten ihres Erwerbs hingewiesen. Der Text basiert auf den theoretischen Ansätzen von Wissenschaftlern auf diesem Gebiet. Unsere Absicht war es, das Thema Interkulturalität unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation herauszustellen. Es werden grundlegende Konzepte erklärt und die am Textanfang explizit gestellten Fragen im Text impliziert beantwortet. In diesem Artikel wird festgestellt, dass viele Missverständnisse und Probleme in der zwischenmenschlichen Kommunikation häufig sind und sowohl in intrakulturellen als auch interkulturellen Interaktionen auftreten. Daher soll das Ziel von den Kommunikatoren sein, nach erfolgreicher Kommunikation zu streben, Kommunikation, die zum Erreichen eines Ziels führt.

Angesichts der oben genannten Fakten zum Thema interkulturelle Kommunikation und Kompetenz ist es klar, dass oftmals professionelle oder sprachliche Kenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich zu kommunizieren. Wir sind davon überzeugt, dass interkulturelle Kompetenz das A und O einer erfolgreichen interkulturellen Kommunikation ist.

Bibliographie

- BOLTEN, J. (2001): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung entsandter Führungskräfte. In: *Interkulturelles Training*. München: Hamp.
- ČIEFOVÁ, M. (2020): Intercultural Education as a Tool for Migrants Integration. In: *Ekonomické rozhlady*, roč. 49., č. 2, s. 142-161.
- HERBRAND, F. (2002): *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Paul Haupt.
- HOFSTEDE, G.; HOFSTEDE, G. J. (2011): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag Beck.

- KNAPP, K. (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation. In: BERGEMANN, N.; SOURISSEAUX, A.L.J. (Hrsg.): *Interkulturelles Management*. Berlin: Springer, s. 121.
- MALETZKE, G. (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- SAMOVAR, L. A.; POTTER, R. R. (2001): *Communication between Cultures*. United Kingdom, United States. Watsworth: Thomson Learning.
- STIGLITZ, J. (2008): *Die Chancen der Globalisierung*. München: Siedler Verlag, s. 16.
- STRAUB, J.; NOTHNAGEL, S.; WEIDEMANN, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren. Begriffe und theoretische Voraussetzungen. In: WEIDEMANN, STRAUB, NOTHNAGEL (Hrsg.): *Wie lehr man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung – Ein Handbuch*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- THOMAS, A.; KAMMhuber, S.; SCHROLL-MACHL, S. (Hrsg.): (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd.2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- THOMAS, A. (2005): Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: THOMAS, A.; KINAST, E. U.; SCHROLL-MACHL, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd.1: Grundlagen und Praxisfelder. Zweite überarbeitete Auflage*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- YOUSEFI, H. R. (2014): *Grundbegriffe der Interkulturellen Kommunikation*. Stuttgart: UTB GmbH.

Kontakt: PhDr. Milena Helmová, PhD.

Katedra interkultúrnej komunikácie	Department of Intercultural communication
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: milena.helmova@euba.sk	

Kontakt: doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Katedra jazykovedy a translatológie	Department of Linguistics and Translatology
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
ekonomická univerzita v Bratislave	Univrsity of Economics Bratislava
Email Address: katarina.seresova@euba.sk	

Analýza ľudových rozprávok z hľadiska kultúrnych hodnôt

Tatiana Hrivíková

Abstract

Analysis of folktales from the perspective of cultural values. *The article deals with the topic of cultural values and their appearance in folktales. Two sets of values described by English-speaking authors as typical for the Slovak culture were chosen and compared with 20 Slovak folktales collected by Pavol Dobšínský. The results of the analysis prove that most of the suggested values were indeed frequent in the chosen sample and the reasons for a few missing items were proposed. The study confirmed the continuing importance of folklore as a valuable tool in the enculturation process of young children.*

Kľúčové slová: kultúrne hodnoty, ľudové rozprávky, kultúrny hrdina, transmisia kultúry.

Keywords: cultural values, folk tales, cultural hero, cultural transmission

Úvod

Hodnoty sa považujú za základ každej kultúry. Predstavujú hlboko ukryté jadro, ktoré má vplyv na všetky ostatné vrstvy a zložky kultúry. Sú neviditeľné, a preto dobre ukryté aj pred tými, ktorí sa podľa nich riadia, takže ich môžeme odhaliť iba prostredníctvom ich vplyvu na vzory správania ustálené v danej kultúre a predovšetkým pri konfrontácii s odlišnými hodnotami iných kultúr.

Pokus o odhalenie vzťahu medzi kultúrnymi hodnotami, ktorými sa riadime v súčasnosti a ľudovými rozprávkami, ktoré vznikali v ďalekej histórii sa môže na prvý pohľad zdať irelevantný a neaktuálny. Ak sa však pozrieme na kontext ich vzniku, šírenia a adaptácie, potom zistíme, že zohrávali a veríme, že dodnes zohrávajú veľmi významnú úlohu v procese inkulturácie v rámci svojej komunity. Ľudové rozprávky slúžili ako zdroj hodnôt pre dané spoločenstvo a pomáhali pri ich odovzdávaní ďalším generáciám. Z tohto pohľadu môžu dokonca aj dnes slúžiť podobnému cieľu, keďže rozprávky sú medzi deťmi rôzneho veku stále najobľúbenejším literárnym žánrom.

Tento príspevok si kladie za cieľ analyzovať úlohu rozprávok, predovšetkým ľudových, v procese osvojovania si kultúry, najmä jej hodnôt a poskytnúť argumenty v prospech zveľaďovania a ochrany tohto nehmotného kultúrneho dedičstva. Pomocou analýzy radu slovenských ľudových rozprávok preukážeme, že tieto príbehy sú presiaknuté slovenskými kultúrnymi hodnotami a preto môžu nenásilne a nenápadne usmerňovať detskú myseľ smerom ku kultúrne prijateľným modelom správania a zároveň odrádzať od takých, ktoré sú pre dané kultúrne spoločenstvo neprijateľné.

Historický kontext

Pôvodne, príbehy, ktoré dnes označujeme ako ľudové rozprávky neexistovali ako samostatný literárny žáner. Boli od nepamäti súčasťou ústnej tradície rôznych kultúrnych komunít a nerozlišovali sa podľa veku poslucháčov. Mýty, legendy, bájky, hádanky, rozprávky, hudba a poézia boli zdrojom spoločnej histórie, skúseností a múdrosti.

Príbehy plné výnimočných udalostí prebúdzali fantáziu ľudí, povzbudzovali ich k činom a podporovali ich ambície zmeniť svet tak, aby zodpovedal ich potrebám a zároveň zmeniť ľudí, aby si dokázali poradiť so svojím životom. Ako napísal Zipes: *„Preto sa v rozprávkach, v ústnej či písomnej forme kládol hlavný dôraz vždy na nájdenie nejakého spôsobu, čarovného predmetu alebo mocného jedinca či zvierata, ktoré by umožnilo hlavnej postave premeniť sa súčasne so zmenou prostredia tak, aby mohla žiť v pokoji a spokojne“* (2012).

19. storočie prinieslo vznik literárneho žánru rozprávky ako výsledok transformácie z ústneho podania do písomnej podoby. Tento proces bol úzko spätý s rozvojom národno-obrodeneckého hnutia v Európe a formovaním národnej identity, kedy skupinky mladých intelektuálov začali hľadať spoločný základ, na ktorom by bolo možné formovať národ. Pokusy o kodifikáciu spisovného jazyka, ktorý by nahradil/spojil množstvo miestnych a regionálnych nárečí viedli k snahe zozbierať materiál, ktorý by sa dal publikovať v spisovnom jazyku a podporil tak myšlienku spoločného dedičstva. Takto sa zbierali príbehy pôvodného ústneho podania, zaznamenávali sa a publikovali vo forme zbierok. Dvaja nemeckí bratia, Wilhelm a Jakob Grimmovci sa stali najvplyvnejšími zberateľmi a upravovateľmi ľudových príbehov. Ich zbierka *Deti a domáce rozprávky*, ktorá bola po prvýkrát publikovaná v roku 1812, bola taká významná, že mnohí európski zberatelia nasledovali ich príklad (Grimm 2001) a riadili sa ich praktickými postupmi.

Aj slovenské národné hnutie malo svojho zberateľa v osobe Pavla Dobšinského (1828 – 1885), ktorého práca sa na Slovensku dodnes považuje

za najvýznamnejšiu v tejto oblasti. Podarilo sa mu zozbierať a zaznamenať veľké množstvo príbehov, z ktorých po čiastočných úpravách pre mladšiu vekovú kategóriu vydal 90 pod názvom *Prostonárodné slovenské povesti* (1880 – 1883) (Dobšinský 2008). Práve na základe rozprávok z tejto zbierky budeme skúmať a identifikovať niektoré z najdôležitejších hodnôt slovenskej kultúry.

Typické znaky ľudových rozprávok

Príbehy venované deťom, majú niekoľko spoločných znakov. Sú tu typické, ustálené výrazy na začiatku a konci príbehu, ktoré majú potvrdiť, že ide o rozprávku pre deti. Uvedieme niekoľko príkladov z rôznych jazykov:

- ‘Kde bolo tam nebolo’ a ‘A žili šťastne až kým nepomreli’.
- ‘Once upon a time’ a ‘They lived happily ever after’.
- ‘Hol volt, hol nem volt...’ a ‘És élték boldogan amíg meg nem haltak’.
- ‘Bio jednom jedan...’ a ‘I živjeli su sretno do kraja života’.
- ‘Es war einmal ein ...’ a ‘Und sie lebten glücklich zusammen bis an ihr Ende’.

V každej rozprávke tiež nájdeme hrdinov a zloduchov. Kladná postava má problém, ktorý potrebuje vyriešiť a často musí opustiť svoj domov, aby sa to podarilo. Záporná postava vystupuje ako oponent hrdinu/hrdinky a pokúša sa ich poraziť. Často sa v príbehoch objavuje mágia, ktorá pomáha hrdinom zmeniť nemožné na možné alebo naopak, je na strane zla a snaží sa hrdinov zahubiť. V mnohých príbehoch vystupujú hovoriace predmety alebo zvieratá, ktoré pomáhajú splniť cieľ výpravy. Úlohy, ktoré majú hrdinovia plniť sú často extrémne ťažké, ako je napríklad boj a porážka rôznych netvorov. Každá rozprávka však vždy končí víťazstvom dobra a porážkou zla, ktoré je potrestané (Teachers network 2010).

V pôvodnej, ústnou formou podanej verzii príbehov sú tresty veľmi prísne, zloduch často umiera krutou smrťou. Dôvodov bolo niekoľko, predovšetkým, v časoch, v ktorých tieto príbehy vznikali bol život omnoho tvrdší, než súčasnosť, trestom smrti sa platilo za širokú škálu zločinov, a tak, poslucháči prirodzene očakávali prísny trest. Navyše, príbehy nepatrieli v tom čase výlučne deťom, takže nebolo potrebné brať na malých poslucháčov ohľad. Iba neskôr sa zberatelia rozhodli, že je vhodné „modernizovať“ obsah príbehov a prispôbiť ich novému všeobecnému názoru, že myseľ detí je čistá a nevinná, a preto by nemali byť vystavené takýmto kru-

tostiam. Preto sú dnes zloduchovia radšej vyhnaní, opustení alebo musia slúžiť hrdinom.

Typický slovenský hrdina

Úloha hrdinu je kľúčová pri identifikácii hodnôt ukrytých v príbehu. Hrdinovia konajú v súlade s nimi, zatiaľ čo činy zloduchov sú pravým opakom týchto hodnôt. Takže vlastne aj záporné postavy môžu poskytnúť informácie o hodnotách, ktoré sa skrývajú v danom príbehu.

Spoločné, charakteristické črty hrdinov sú založené na európskej tradícii pochádzajúcej zo starogréckeho konceptu „kalokagatie“. Hrdina, či hrdinka ľudovej rozprávky musí byť krásny/a a zloduch škaredý. Fyzická krása sa stáva odrazom vnútorných kvalít a pomáha deťom okamžite rozpoznať, kto predstavuje dobro a kto zlo. Táto vlastnosť sa môže v príbehu dokonca vystupňovať, keď sa hrdina či hrdinka stane ešte krajším/ou po úspešnom zvládnutí svojej úlohy a dokonalejšia krása sa stáva súčasťou odmeny. K tejto transformácii dochádza často po oživení protagonistu, ktorý musí najprv zahynúť. Zmena vzhľadu sa stáva súčasťou akéhosi prerodu a jeho vzhľad sa líši od predchádzajúceho. Už sa nikdy nevráti k svojmu predchádzajúcemu životu a posúva sa smerom k dokonalosti. Zmenu sprevádza aj zvýšené sebavedomie, ktoré im na začiatku príbehu zvyčajne chýba (Hrivíková 2016). Hlavné postavy slovenských ľudových rozprávok možno rozdeliť na mužské, ženské, dvojice a skupinky. Dvojice sú zväčša súrodenci, ktorí majú podobný osud a snažia sa vzájomne si pomáhať. Odráža to významné postavenie rodiny v rebríčku hodnôt slovenskej kultúry. No vo väčšine príbehov vystupuje jediný hrdina či hrdinka, ktorí musia prekonávať ťažkosti a poraziť zloduchov.

Mužské hlavné postavy – hrdinovia

Mužský hrdina slovenských rozprávok môže byť:

- Chudobný, vidiecky mládenec
- polosirota
- pastier
- princ alebo kráľ

Hrdina čelí rôznym situáciám, medzi ktorými môže byť kruté a nespravodlivé zaobchádzanie doma, chudoba, potreba nájsť si nevestu,

splniť úlohu danú príbuznými budúcej nevesty, zachrániť svoju dedinu či krajinu pred netvorom, alebo jednoducho dokázať svoje schopnosti na ceste do sveta. Každá z týchto úloh a spôsob, akým ich hrdina rieši odhaľuje jeho motiváciu a hodnoty, ktoré stoja za jeho činmi. Napríklad, záchrana príbuzného sa často objavuje v kultúrach, kde rodina je veľmi významnou hodnotou. Dôkazom toho sú mnohé ťažkosti, ktoré hrdina zdoláva a je pripravený pritom obetovať aj vlastný život. Samozrejme, hrdina opäť ožije a žije šťastne až do smrti. Na druhej strane, príbehy, kde hrdina zachraňuje kráľovstvo pred netvorom alebo čarami poukazuje na hodnotu vlastenectva a často aj kolektivistický charakter danej kultúry, keď hrdina obetuje všetko, len aby pomohol trpiacim ľuďom. Toto poslanie, ako motív činov sa objavuje rovnako u chudobného, ako aj vznešeného hrdinu. Napriek tomu, že v slovenských rozprávkach zohráva fyzická sila často významnú úlohu, viac chvály pripadá v slovenskej ľudovej tradícii vtípu a bystrej mysli pri riešení problémov. Typickým znakom slovenského folklóru je oslava nenápadného hrdinu, ktorý je skromný, má hlbokú úctu k starším a poslušne nasleduje rady svojich rodičov alebo iných dobrodincov (Dobšinský 2005). Typický hrdina dosiahne úspech tým, že poslúchne rodičov, podelí sa o jedlo s pocestnými, pomôže slabým, zachráni zvieratká, zľutuje sa nad bezmocnými a bráni nevinných.

Ženské hlavné postavy – hrdinky

Na rozdiel od silného muža – hrdinu, hrdinky v slovenských rozprávkach sú zvyčajne mladé, nevinné dievčatá, ktoré sú príkladom cnosti, čistoty a niekedy aj naivity. Sú opísané ako mimoriadne krásne a práve ich krása sa stáva často zdrojom ich ťažkostí (závisť, žiarlivosť, túžba) ale aj dôvodom, prečo sa atraktívny muž (kráľ, boháč) do nej zaľúbi. V mnohých prípadoch musí hrdinka opustiť svoj domov, pretože ju príbuzní po nejakom konflikte vyženú. Ďaleko od domova nájde svoju lásku a šťastne sa vráti k smútiacim rodičom, ktorí ľutujú jej odchod. Táto schéma je typická najmä pre príbehy, kde má hrdinka vznešený pôvod.

Iným, častým typom hrdinky je chudobné dievča, zvyčajne sirota trpiaca pri svojej macoche, ktorá na ňu žiarli pre jej krásu zdôrazňujúcu škaredosť jej vlastnej dcéry. Tento typ hrdinky je veľmi častý v slovenských ľudových rozprávkach. Neuteká z domu a ani ju nikto nevyháňa. Zvyčajne žije s osobou, ktorá ju týra, plní rôzne ťažké, ba až nebezpečné úlohy, až kým si ju nevšimne a nezachráni nejaký princ alebo bohatý človek. Poučenie z takéhoto príbehu je zrejmé: dobré, skromné, poslušné a cnostné mladé panny vždy dosiahnu šťastie tým, že sa vydajú za obdivuhodného muža.

Hodnoty ako skromnosť, poslušnosť a trpezlivosť sú vysoko ocenené. Táto zápleтка odráža ideál kresťanskej ženy a jej vzoru, Panny Márie, ako aj výrazne odlišné chápanie rodových rolí mužov a žien v slovenskej kultúre.

Typológia zloduchov

Je dôležité podčiarknuť v týchto príbehoch význam protikladu medzi dobrom a zlom, ktoré zastupujú hrdinovia a zloduchovia. Úloha zloducha je v ľudovej rozprávke veľmi dôležitá, keďže predstavuje kultúrne neprijateľné vzory správania a jeho porážka predstavuje snahu kultúrneho spoločenstva dosiahnuť ideálny stav. Rovnako, ako u kladných hrdinov, aj tu nájdeme rôzne typy zloduchov, mužských, ženských, ovládajúcich kúzla, alebo bez nich, ľudských alebo iných. Ich spoločnou črtou a cieľom je snaha ublížiť, poraziť a zničiť hrdinu. Hrdina i zloduch musia mať spoločný záujem (osobu, poklad, celé kráľovstvo...), ktorý sa stane zdrojom konfliktu. Boj sa zdá často nespravodlivý, keďže zloduch je neraz fyzicky silnejší alebo má zvláštne schopnosti, no hrdina či hrdinka napokon prekoná všetky ťažkosti a zvíťazí.

Drak je v slovenských rozprávkach veľmi častý a ten najsilnejší zloduch. Jeho úlohu môžeme interpretovať dvojakým spôsobom. Na jednej strane môže predstavovať strašnú silu prírody, ktorej naši predkovia v pohanských časoch čelili, alebo, v súlade s neskoršou kresťanskou tradíciou môže predstavovať diabla. Hrdina slovenských rozprávok bojuje s jedným alebo aj s viacerými drakmi, aby zachránil princeznú aj celé kráľovstvo. Je to symbolický boj a víťazstvo nad prírodou, po ktorej predkovia podvedome túžili. V neskoršom, kresťanskom období sa takto prejavovala túžba po vykúpení a porážke „temných síl“.

Ďalším, typickým zloduchom slovenských rozprávok je stará žena, a to buď krutá macocha alebo skutočná striga. Macocha väčšinou týra hrdinku, zatiaľ čo striga prenasleduje najmä mužského hrdinu. Aby sa mu vyrovnala, používa čary, kým macocha ich nepotrebuje, terorizuje svoju trpezlivú obeť aj bez nich. Aj toto je odrazom slovenskej kultúry, ktorá je typická veľkým rozpätím moci a je výrazne maskulínna. Úbohá nevlastná dcéra sa správa úctivo k svojej mučiteľke, neprotestuje a bez reptania znáša svoj osud. Postava zloducha tak slúži ako protiklad miernej a slabej hrdinky. No ak je hlavnou postavou mládenec, okamžite sa pustí do boja proti nespravodlivosti a správa sa ako „pravý muž“. Zloduch v oboch prípadoch predstavuje tie najhoršie vlastnosti – nenávisť, žiarlivosť, krutosť, úskočnosť a zlobu.

Hodnoty zistené vo vybraných slovenských rozprávkach

Vzhľadom na veľký počet zachovaných ľudových rozprávok, bolo nevyhnutné pracovať s obmedzenou vzorkou príbehov. No aj takáto reprezentatívna vzorka dokáže poskytnúť dostatok informácií, ktoré odhaľujú najdôležitejšie témy, k nim sa viažuce hodnoty a umožní ich porovnať so zoznamom slovenských kultúrnych hodnôt prezentovaných v odbornej literatúre. Pre svoj výskum sme použili prvých 20 rozprávok, ktoré Dobšinský vydal vo svojej zbierke (Dobšinský 2008). Tu uvádzame ich zoznam:

1. Zakliata hora
2. Laktibrada
3. Panna z rosy počatá z deviatich matiek zrodená
4. Matej veľký kráľ a Uliana veľká kráľovná
5. Radúz a Ľudmila
6. Myšacia bundička
7. Hadogašpar
8. Dvanásť bratia a trinásť sestra
9. Tri stromy
10. Za zlatým jablčkom
11. Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas
12. Zlí bratia
13. Tri perá z draka
14. Chorý kráľ
15. Zlatovláska
16. O kráľovičovi, čo si mladú hľadal
17. Černokňažník
18. Mahuliena zlatá panna
19. Vlkolak
20. Zlatovlasé dvojčatá

Pri zostavovaní zoznamu slovenských kultúrnych hodnôt sme sa opierali o zistenia dvoch odborníkov z oblasti interkultúrnej komunikácie, R.D. Lewisa a N. Leaptrottovej. Dôvodom, prečo sme čerpali z prác zahraničných autorov je fakt, že súhlasíme s názorom zakladateľa tejto vedeckej disciplíny E.T. Halla, ktorý tvrdil, že kultúra ukrýva najviac práve pred jej vlastnými členmi (Hall 1990). Výskum z pozície externého pozorovateľa je preto objektívnejší, nezaťažený vlastnými prežitkami a skúsenosťami.

R. D. Lewis vo svojej knihe *When cultures collide* (2010) vymenoval nasledujúce charakteristiky a hodnoty slovenskej kultúry:

- Široká rodina

- Úcta k vzdelaniu
- Láska k hudbe a športu
- Obrana slovenského národa a kultúry
- Viera
- Nízke sebavedomie
- Láska k prírode
- Láska k folklóru a ľudovému umeniu
- Pôžitkárstvo
- Láska k ľudovým tradíciám
- Pocit historickej viktimizácie

N. Leaptrottová vo svojej knihe *Rules of the game: Global business protocol* (1996) identifikovala tieto typické hodnoty slovenskej kultúry:

- Pracovitosť
- Štedrosť
- Čestnosť
- Skromnosť
- Úcta k starším
- Úcta k vzdelaniu
- Národná hrdosť (patriotizmus)
- Rodina

Porovnaním oboch zoznamov zistíme, že sa značne prekrývajú, teda identifikujú podobné hodnoty a aj tie, ktoré sa neopakujú, vhodne dopĺňajú obraz najoceňovanejších slovenských hodnôt.

Pri analýze textov vybranej vzorky rozprávok sme sa snažili zistiť, či sa niektoré z vymenovaných hodnôt objavujú v príbehoch. Výsledky sme spracovali do nasledujúcich dvoch tabuliek.

Hodnoty/Príbehy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rodina	x	x	x	x		x	x	x	x	x
Vzdelanie				x					x	
Viera					x					
Nízke sebavedomie									x	
Príroda	x						x	x		x

Pocit viktimizácie		x		x						
Pracovitosť	x	x			x	x			x	x
Štedrosť	x									
Čestnosť	x			x			x			
Skromnosť		x					x	x	x	
Úcta k starším		x	x		x		x			

Tab. 1: Identifikované hodnoty (podľa Lewisa a Leaptrottovej) vo vybraných rozprávkach 1 - 10 (spracovala Hrivíková)

Hodnoty/Príbehy	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Rodina		x	x		x	x	x	x	x	x
Vzdelanie							x		x	
Viera				x				x		x
Nízke sebavedomie					x					
Príroda	x	x	x	x	x					
Pocit viktimizácie	x	x			x			x	x	x
Pracovitosť	x		x	x	x					
Štedrosť		x	x	x				x	x	
Čestnosť			x		x			x		x
Skromnosť	x			x	x			x	x	x
Úcta k starším				x	x	x			x	x

Tab.21: Identifikované hodnoty (podľa Lewisa a Leaptrottovej) vo vybraných rozprávkach 11 - 20 (spracovala Hrivíková)

Už na prvý pohľad je zrejmé, že najčastejšou hodnotou, ktorá sa vo vybraných rozprávkach objavuje je *rodina* a rôzne rodinné vzťahy. Vzťah rodičov k deťom je zobrazovaný ako starostlivý a láskyplný, zatiaľ čo deti občas zabudnú na svojich rodičov, keď sa ich život zmení k lepšiemu. No ako dokazujú príbehy, pravý hrdina/ka sa vráti, podelí sa s rodičmi o bohatstvo a postará sa o nich v starobe. Zvláštnu skupinu predstavujú nevlastní rodičia

(najčastejšie macocha s dcérou), ktorí sú krutí a bezcitní. Macocha je potrestaná ako hlavný oponent hrdinu (Laktibrada). V niektorých príbehoch proti sebe stoja aj súrodenci, no príbeh zdôrazňuje, že je to zavrhnutiehodné a na konci prichádza prísny trest (Matej veľký kráľ a Uliana veľká kráľovná, Zlí bratia).

Je pozoruhodné, že jeden zo skúmaných príbehov sa dokonca venoval téme incestu, ktorý je považovaný za prísne tabu v slovenskej kultúre. Kráľ sa chce oženiť s vlastnou dcérou, ktorá unikne pomocou ľsti a utečie z domu (Myšacia bundička). Kráľ oľutuje svoje činy a napokon je mu odpustené a rodina sa opäť zide. Poučením, ktoré z týchto príbehov vyplýva je, že rodina má byť najdôležitejšie a najbezpečnejšie útočisko v živote. Tam môže človek nájsť vzájomnú lásku, pomoc aj podporu.

Ďalšími najčastejšími hodnotami, ktoré sa vo vybraných príbehoch vyskytujú sú *pracovitosť* a *skromnosť*. Príbehy nenápadne poukazujú na to, že tvrdá práca si zaslúži odmenu ale lenivci nedostanú nič, ba horšie, na konci sú potrestaní (Laktibrada, Zakliata hora). Protagonistami týchto príbehov sú zväčša pracovití mladí muži alebo dievčatá, no niekedy aj princovia a princezné, ktorí vykonávajú čo treba a neštítia sa ťažkej fyzickej práce.

V rozprávkach, kde sa objavuje ďalšia hodnota *skromnosti*, vystupuje predovšetkým nenápadný mládenec alebo dievča, ktorí vedia, kde je ich miesto a ktorí si vždy vyberajú tú najmenej atraktívnu možnosť (najbiednejší kôň, najlacnejší dar, najťažšia cesta...) no napokon vždy dostanú ako odmenu to najlepšie (Dvanásť bratov a trinásť sestra). Skromný hrdina sa nikdy nechváli, dokonca zakrýva svoje schopnosti a až druhí ich odhalia ako pravých hrdinov. Na druhej strane tí, ktorí sú namyslení a vychvaľujú sa sú porazení, ponížení a potrestaní (Zlatá podkova, zlaté pero, zlatý vlas).

Ďalšie dve najzastúpenejšie hodnoty sú *láska k prírode* a *úcta k starším*. Blízky vzťah k prírode sa prejavuje podrobným popisom prostredia a významnou úlohou, ktorú príroda v príbehu zohráva. V niektorých rozprávkach vystupujú zvieratá, ktoré hrdinom pomáhajú dosiahnuť svoj cieľ (Zakliata hora), inde zas zmeny prírody úzko súvisia s činmi hrdinu (napr. začarovaný les vedie ľudí v ústrety osudu) a niekedy samotný hrdina sa z rozličných dôvodov mení na zviera či rastlinu (Radúz a Ľudmila, Hadogašpar). Príbehy zdôrazňujú silu prírody a potrebu ľudí chovať sa k nej s rešpektom a láskou.

Úcta k starším je v rozprávkach zobrazená predovšetkým pomocou postáv starých a múdrych mužov alebo žien, ktorí po tom, ako ich hrdinovia úctivo pozdravia, ponúknu protagonistom dobrú radu alebo priamu pomoc (Panna z rosy počatá z deviatich matiek zrodená). Naopak, tí, ktorí sa k starým a slabým nechovajú s patričnou úctou, sú potrestaní, porazení alebo dokonca zahynú.

Lewis medzi typické znaky slovenskej kultúry zaradil aj pocit *viktimizácie*, čo nemožno pokladať prvoplánovo za hodnotu, no zdá sa, že napriek tomu je súčasťou slovenskej národnej identity. Tento pocit sa odráža aj vo vybraných ľudových rozprávkach, a to vo forme zlého zaobchádzania so slabými a bezmocnými. Všemocný kráľ, zlá macocha, či bezcitný zemepán zaobchádza s ľuďmi kruto a bezohľadne. Až po mnohých príkoriach a neprávostiach sa hrdina či hrdinka odhodlá ujsť, no zriedkavo sa mstí (Matej veľký kráľ a Uliana veľká kráľovná, Laktibrada). Stačí im, že sa oslobodia a nájdú svoje šťastie. Veľkodušnosť je súčasťou ich dobrotivej povahy a vznešenej mysle.

Veľmi zaujímavou je interpretácia *čestnosti* v rozprávkach, ktorá akoby mala odtiene. Nie je to priamočiara voľba medzi čestnosťou a nečestnosťou. Objavuje sa tu dvojaký meter v závislosti od situácie. Hrdina koná čestne a vždy dodrží svoj sľub voči tým, ktorých považuje za dobrých, no zároveň môže použiť úskoky a lesť voči svojim protivníkom. Môže klamať či podvádzať, ak tým dosiahne víťazstvo nad zloduchom. Žiaľ, takýto postoj vysiela nejasnú správu deťom, takže tieto rozprávky nepodporujú túto hodnotu dostatočne jednoznačne.

Hodnota *štedrosti* sa objavila v šiestich rozprávkach (Zakliata hora, Zlí bratia...). Je zobrazená ako veľkodušné gesto, no zároveň aj s upozornením, že štedrosť na nesprávnom mieste môže viesť ku skaze. Posolstvom príbehov je, že je správne byť štedrým, ale iba voči tým, ktorí si to zaslúžia, pretože „nevďak vládne svetom“ alebo „za dobrotu na žobrotu“.

Nasledujúce dve hodnoty, *úcta k vzdelaniu* a *viera* sa objavili vo vybranej vzorke iba štyrikrát. Je zaujímavé, že podľa Dobšinského, sa vzdelanie objavilo ako pomerne neskorá úprava a zrejme paralelne existovali aj staršie verzie príbehov. Vzdelanie sa spomína ako chvályhodná činnosť, ktorá pomôže zlepšiť život mladých mužov, zároveň však zaznieva pochybnosť, že môže viesť k aj špekuláciám, chamtivosti a dokonca aj zločinným skutkom (Matej veľký kráľ a Uliana veľká kráľovná). V časoch, kedy väčšina ľudových rozprávok vznikla, boli príbehy orientované na poslucháčov spomedzi chudobných, nevzdelaných roľníkov, pre ktorých vzdelanie nebolo súčasťou života. Učili sa od svojich rodičov a skúsenosťami, nie formálnym vzdelávaním. No ak sa hrdina stal kráľom, potom sa samozrejme snažil vládnuť čo najlepšie a učil sa za pomoci tých najmúdrejších mužov v kráľovstve.

Viera sa príbehy nevenujú priamo, je však často prítomná v pozadí diaľnia. Väčšinou sa prejavuje pri pozdravoch, ktoré boli v tých časoch zvyčajné a obvykle zahŕňali formu požehnania (Pamodaj šťastia), alebo hrdinovia nájdú úkryt a bezpečie v kostole, kaplnke alebo pri kríži (Radúz a Ľudmila).

Zdá sa, že viera bola tak samozrejmovou súčasťou každodenného života, že ju nebolo potrebné zdôrazňovať v príbehoch.

Posledným prvkom zoznamu hodnôt a typických znakov slovenskej kultúry je *nízke sebavedomie* Slovákov. Istý odkaz sme našli iba v dvoch rozprávkach (Tri stromy, Zlatovláska). V oboch prípadoch hrdina spočiatku viac dôveruje názoru iných, než vlastnému a považuje sa za neschopného. Zo začiatku sa neodváža postaviť sa zloduchovi (strige alebo svojim zlým bratom) aj keď to prináša iným utrpenie (Zlatovláska). Až po splnení ťažkej úlohy sa konečne predstaví ako pravý hrdina (Traja bratia). Zvýšené sebavedomie je výsledkom zlepšenia postavenia v živote (z chudáka kráľ) a vlastných činov.

Predpokladáme, že vnímanie „nízkeho sebavedomia“ z pohľadu zahraničných autorov je dôsledkom odlišných kultúrnych dimenzií. Obaja pochádzajú z anglofónnych, v porovnaní so Slovenskom výrazne individualistických kultúr. V takýchto kultúrach sú deti vychovávané od malička k sebavedomiu, ktoré treba ukázať svetu. Na druhej strane slovenská kultúra odsudzuje prílišné sebavedomie a považuje to za spôsob chvastania sa, čo je neprijateľné. Práve naopak, učí Slovákov skromnosti, ako to potvrdzujú aj naše príbehy. Môžeme preto konštatovať, že nedostatok sebadôvery a skromnosť sú len dve označenia rovnakého konceptu, ktorý možno interpretovať z hľadiska pozitívneho alebo negatívneho prístupu.

Napokon sa pokúsime vysvetliť zvyšné hodnoty, ktoré sa neobjavili v žiadnej z rozprávok. *Láska k folklóru a k ľudovým tradíciám* sa neobjavuje v textoch logicky, pretože samotné príbehy sú súčasťou toho folklóru a tradície pochádzajú rovnako z folklóru ako aj viery (Veľká noc, vynášanie Moreny).

Patriotizmus, alebo národná hrdosť, sa začali rozvíjať a prejavovať oveľa neskôr než vznikli tieto príbehy, a tak namiesto toho poslúžili ako nástroj komunikácie medzi rôznymi nárečovými skupinami, ktoré zdieľali podobné skúsenosti a dedičstvo.

Pôžitkárstvo, ktoré uvádza vo svojom zozname Lewis znie Slovákom cudzo, keďže ich historická skúsenosť je úzko spätá s roľníctvom, často chudobou a nedostatkom jedla. No na druhej strane, je všeobecne uznávané, že dobré jedlo a pitie je neoddeliteľnou súčasťou akejkolvek oslavy. Preto cudzinec, ktorý nahliadne do slovenskej domácnosti na základe pozvania môže považovať Slovákov za hedonistov a pomýliť si ich pohostinnosť práve s pôžitkárstvom.

Láska k športu a hudbe sa taktiež neobjavila v ľudových rozprávkach. Tieto patria skôr k voľnočasovým aktivitám, a preto sa nemôžu objaviť v príbehoch o ťažkých časoch. Zároveň, na základe historickej skúsenosti vieme, že hudba bola dôležitou súčasťou osláv a mimoriadnych udalostí.

Ľudová hudba je veľmi obľúbená aj dnes, existuje mnoho skupín, festivalov a iných podujatí, ktoré udržujú ľudovú hudbu a iné tradície stále živé.

Záver

Význam kultúrnych hodnôt nemožno v živote kultúrneho spoločenstva podceňovať. Predstavujú najhlbšie základy spoločenstva a ovplyvňujú naše myšlienky aj činy. Hodnoty sú kľúčové pri procese enkulturácie a keďže ich prijímame spolu s materinským jazykom, sú mimo akejkolvek diskusie a prijímame ich ako „prirodzené“ a dané.

Ľudové rozprávky predstavujú výborný nástroj šírenia kultúrnych hodnôt. Ich zápletky, hrdinovia a hrdinky a aj zloduchovia učia deti rozlišovať medzi dobrom a zlom. Činy kladného hrdinu sú odrazom toho najlepšieho podľa kultúry a činy zloduchov predstavujú všetko odsúdeniahodného. Hlavné postavy prezentujú škálu rôznych charakterov, ktoré dieťa môže stretnúť a takto sa učí správne interpretovať ich konanie.

Náš článok sa venoval téme slovenských hodnôt, ich posúdeniu z hľadiska cudzojazyčných odborníkov a výskytu v ľudových rozprávkach. Analýza vzorky dvadsiatich príbehov identifikovala najdôležitejšie hodnoty, na ktoré obaja autori poukázali a oddelila tie charakteristiky, ktoré sa v rozprávkach vôbec alebo iba zriedkavo objavovali. V týchto prípadoch sme načrtli dôvody, ktoré viedli k odlišným zisteniam.

Ľudové rozprávky, ako súčasť slovenského folklóru predstavujú typický príklad ústnej tradície, ktoré prechádzali rôznymi zmenami, spôsobenými nesprávnym podaním alebo cielenou úpravou tak, aby zodpovedali očakávaniam poslucháčov. Až 19. storočie prinieslo písomnú verziu ľudových rozprávok, ktoré slúžili ako východisko nášho výskumu. Sme presvedčení, že ich posolstvo je stále aktuálne, a teda je dôležité, aby sa aj ďalšie generácie oboznamovali s týmto nehmotným národným bohatstvom.

Literatúra

- DOBŠINSKÝ, P. (2008): *Prostonárodné slovenské povesti*. Bratislava: Zlatý fond SME.
- GRIMM, J. G. (2001): *Kinder- und Hausmärchen. Gesamtausgabe in 3 Bänden mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm*. Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag.
- HALL, E. (1990): *The Silent Language*. New York: ANCHOR BOOKS, RANDOM HOUSE.

- HRIVÍKOVÁ, T. (2016): Value orientation as an instrument in developing intercultural competence (Heroes of English and Slovak folktales as representatives of their cultures). In: *Porta Lingua* – 2016, s. 65-75.
- KAČMÁROVÁ, A. (2012): O kultúrnom kontexte: niektoré špecifiká slovenskej a americkej kultúry. *Jazyk a kultúra*, 9.
- LEAPTROTT, N. (1996): *Rules of the game: global business protocol*. Cincinnati, Ohio: THOMSON EXECUTIVE PRESS.
- LEWIS, R. (2010): *When Cultures Collide; Leading across cultures*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- TEACHER NETWORK (2010): *Transforming Fairy Tales*. [10.4. 2021] <http://teachersnetwork.org/TeachNetnyc/williams/fairytales.htm>
- ZIPES, J. (2012): *Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*. Princeton University Press: Princeton

Kontakt:

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

Katedra interkultúrnej komunikácie Department of Intercultural Communication

Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics in Bratislava

Email Address: tatiana.hrivikova@euba.sk

Die Rolle vom Text im Übersetzungsunterricht

Edita Jurčáková – Katarína Seresová

Abstract

The role of text in teaching translation. *Choosing the right text as a basis for teaching translation may seem like a simple thing at first glance. However, this choice can significantly affect the outcome of the teaching process. The intention of the author is therefore to consider in the presented article the issue of choosing a suitable text, intended as a starting material for the practice of translation. In the next part of the article, the author focuses on the possibilities of didactics of the selected text and tries to find answers to various questions related to this issue. These questions include, for example, the degree of difficulty of the text, its type, or its length.*

Schlüsselwörter: Text, Übersetzungsunterricht, Auswahl des geeigneten Textes, Schwierigkeitsgrad des Textes, Textart, Textlänge.

Keywords: text, translation teaching, selection of suitable text, difficulty of text, type of text, length of text.

Einführung

Die Wahl des richtigen und geeigneten Textes als Grundlage für den Übersetzungsunterricht mag auf den ersten Blick einfach erscheinen. Diese Wahl kann jedoch das Ergebnis des Unterrichtsprozesses erheblich beeinflussen. Dies bedeutet, dass, wenn der Lehrer den falschen Text zum Unterrichten der Übersetzung auswählt, tritt der gewünschte Effekt nicht auf. Im Gegenteil, der Studierende versteht die Aufgabe möglicherweise nicht richtig und erwirbt somit falsche Fertigkeiten (Bohušová 2004). Die Wahl des richtigen Textes spielt daher eine äußerst wichtige und gleichzeitig komplizierte Rolle im Unterricht, denn der Erfolg oder Misserfolg des Unterrichts selbst hängt von der richtigen Wahl des geeigneten Textes ab. Aus dem oben genannten Grund soll mit dem vorgestellten Beitrag die Frage der Auswahl des richtigen Textes, der als Hintergrundmaterial für das Üben der Übersetzung dient, geklärt werden.

Eignung des Textes

Es gibt nur wenige geeignete Lehrbücher auf dem Büchermarkt, die als grundlegendes Unterrichtsmaterial für den Übersetzungsunterricht dienen können. Viele der verfügbaren Lehrbücher werden alt, bevor sie veröffentlicht werden. Und die meisten dieser Lehrbücher dienen eher als Grundlage für das Unterrichten von Realitäten als für das Unterrichten von Übersetzungen. Natürlich können wir nicht alle auf dem Markt erschienenen Lehrbücher ablehnen, von denen viele Textsätze enthalten, die erfolgreich im Übersetzungsunterricht verwendet werden können. Darüber hinaus gibt es einige Lehrbücher, die unterschiedliche Übersetzungsstrategien vorstellen, die wirklich als geeignete Grundlage für die Arbeit mit Übersetzungen dienen können. Diese umfassen z. B. Nord (1990), Hönig, Kußmaul (1991), Hammer, Henschelmann (1983) und andere.

In vielen Fällen ziehen es Lehrer jedoch vor, sich auf sich selbst zu verlassen und bereiten Unterrichtsmaterialien für den Übersetzungsunterricht selbst vor. Daher möchten wir in diesem Artikel die Frage reflektieren, welche Texte für die Vorbereitung von Übersetzungsübungen am besten geeignet sind. Hönig, Kußmaul (1991) sprechen in ihrer Arbeit auch davon, dass Lehrer am häufigsten Texte für Übersetzungen auswählen, die interessant und humorvoll verarbeitet sind und sich mit kulturellen, historischen, soziologischen und philosophischen Themen befassen, bei denen es sich allesamt um Texte handelt, mit denen der Übersetzer real nicht in seiner beruflichen Praxis arbeitet. Diese Tatsache ergibt sich wahrscheinlich aus der Ansicht, dass Übersetzungsaktivitäten eine langweilige Angelegenheit sind und daher für zukünftige Übersetzer angenehmer gestaltet werden müssen, zumindest durch die Auswahl interessanter und aktueller Texte. Aus dieser Sicht folgt, dass es wirklich notwendig ist, die Kriterien für die Auswahl von Texten zu berücksichtigen. Die Lehrer selbst haben unterschiedliche Ansichten zur Auswahl der Texte. Einige stehen hinter interessanten und unterhaltsamen Texten und denken, sie könnten nicht zulassen, dass Studierende "einen trockenen Lieferschein oder Material in eine komplizierte Maschine übersetzen, die niemand kennt" (Kautz 2002). Andere sind der Meinung, dass kein Übersetzer die Art des Textes auswählen kann, den er in der Praxis übersetzen soll. Daher sollten die Studierenden die Übersetzung aller Arten von Texten üben.

Eine andere Gruppe ist der Meinung, dass der Studierende am besten lernen wird, einen Text zu übersetzen, wenn der Text das größte Spektrum an Sprachressourcen enthält. Daher sind Belletristik oder Texte aus dem Alltag für diesen Zweck am besten geeignet.

Die letzte Variante der Textauswahl ist die Auswahl solcher Texte, bei denen sich der Lehrer kompetent fühlt und die er selbst handhaben kann.

In vielen Ländern gab es unter Übersetzungslehrern eine Diskussion über Textauswahlkriterien im Übersetzungsunterricht, die auf der Arbeit von C. Nord *Textanalyse und Übersetzen* basiert. Das Ergebnis dieser Diskussion waren die folgenden Fakten: Der Text ist für den Unterricht geeignet:

- wenn es eine ausreichende Anzahl von Ausgangspunkten für die Vermittlung und Festigung von Fähigkeiten bei der Analyse des Ausgangstextes oder bei der Erstellung des Zieltextes bietet, d. h. der Text ist angemessen, wenn er zur Verbesserung der Übersetzungskompetenz des Studierenden beiträgt;
- wenn neben der Festigung der Übersetzungskompetenz des Studierenden auch Kenntnisse im Bereich der Muttersprache und Fremdsprache sowie im Bereich der Interkulturalität entwickelt werden,
- wenn dieser Text in ein System miteinander verbundener Übungen im Übersetzungsunterricht aufgenommen werden kann,
- wenn es authentisch ist, muss die Möglichkeit bestehen, dass ein solcher Text in der Übersetzungspraxis erscheint.
- wenn der Text vom Autor in seiner Muttersprache erstellt wurde, er enthält keine Rechtschreibung- oder andere Fehler,
- wenn es ein Beispiel eines bestimmten Texttyps darstellt, z. B. die Bestellung sollte typische Elemente dieser Art von Text enthalten. Es sollten nicht zu individuelle Dokumenttypen verwendet werden,
- wenn der Text die Quelle enthält, aus der er stammt, und in seiner Originalversion erscheint,
- wenn der Text für den Zielempfänger relevant ist, d. h. der Empfänger den Inhalt und den Kontext des Textes verstehen muss, muss sein Hintergrund klar sein, daher sind satirische Texte oder verschiedene Kommentare eines Ausländers zu aktuellen Themen innerhalb eines Landes nicht geeignet für die Übersetzung. Aus diesem Grund werden Texte aus den Bereichen Technologie, Wirtschaft, Recht und Naturwissenschaften am meisten übersetzt (Kautz 2002),
- wenn sich der Text auf den späteren Schwerpunkt des Übersetzers bezieht (wir wagen es, diesem Kriterium nicht zuzustimmen, da nur wenige Studierende, die Übersetzungen studieren, im Voraus bestimmen können, in welchem speziellen Bereich sie beruflich arbeiten werden, Aus diesem Grund halten wir dieses Kriterium daher nicht bei der Auswahl von Texten für relevant).

Textschwierigkeit

Der Text, den der Lehrer als Grundlage für die Übersetzungsübung verwendet, muss auch bestimmte Kriterien hinsichtlich seiner Schwierigkeit erfüllen. Zunächst ist es notwendig, die thematischen und inhaltlichen Anforderungen an das sprachliche, berufliche und kulturelle Niveau der Studierenden anzupassen. Dies bedeutet, dass der Lehrer für Studierende, die gerade erst mit dem Übersetzen beginnen, einen einfacheren Text mit klaren Satzkonstruktionen und gemeinsamen Ausdrucksmitteln wählt, vorzugsweise einen Text aus der alltäglichen gemeinsamen Sprach- und Kommunikationssituation. Im Gegenteil, die Studierenden, die sich lange Zeit mit Übersetzungen beschäftigt haben und bereits ausreichende Erfahrung gesammelt haben, können einen Text aus verschiedenen Bereichen mit komplizierten Konstruktionen, Begriffen usw. erhalten. Natürlich können auch Anfänger mit schwierigeren Texten konfrontiert werden, aber der Lehrer muss ihnen mögliche Kontexte, die sie nicht kennen, erklären. Weiter müssen ihnen die notwendigen Wörterbücher zur Verfügung stehen und der Lehrer sollte ihnen die im Text stehenden spezifischen grammatikalischen Phänomene erklären, damit sie mit dem Text problemlos arbeiten können. Sonst wäre der ganze Vorgang für die Studierenden eher demotivierend.

Die Texte, die der Lehrer den Studierenden vorlegt, müssen natürlich auch die formalen Kriterien eines geeigneten Textes erfüllen, z. B. Kopien müssen von ausreichender Lesbarkeit und Qualität sein. Der Studierende muss genügend Zeit haben, um die Übersetzung fertigzustellen, d. h. er darf nicht zeitlich gestresst werden, da unter solchen Umständen wird die Qualität der Übersetzung erheblich beeinträchtigt. Der Studierende muss über geeignete technische Mittel verfügen, vorzugsweise mit einem PC, mit dem die Übersetzungsarbeit erheblich beschleunigt werden kann. In einigen Fällen, wenn die Übersetzung die Konsultation möglicher Unklarheiten erfordert, ist es sehr angebracht, der Teamarbeit der Studierenden Vorrang einzuräumen, was letztendlich erheblich zur Verbesserung der Übersetzungskompetenz einzelner Studierenden beiträgt.

Textart

Wie schon oben erwähnt wurde, eignet sich der Text dann zum Üben der Übersetzung, wenn er tatsächlich in der Übersetzungspraxis vorkommt. Kautz (2002) präsentiert in seiner Arbeit drei Arten von Texten. Die erste sind informative Texte, die am häufigsten im Übersetzungsunterricht verwendet werden. Dies sind Texte aus den Bereichen Technologie,

Wirtschaft, Recht usw. Spezifische Formen dieser Texte sind verschiedene Verträge, Bestellungen, Gesetze, aber auch Anzeigen, Angebote usw.

Eine andere Art von Text, die als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Übersetzungen dient, sind ausdrucksstarke Texte. Wir schließen Fiktion in diese Texte ein. Diese Art von Text wird in viel geringerem Umfang im Unterricht verwendet und hauptsächlich fortgeschrittenen Schülern präsentiert.

Die dritte Art von Texten, die in der Übersetzungspraxis jedoch wenig verwendet werden, sind operative Texte. Mit operativen Texten meinen wir Texte, die nicht genügend Informationen liefern, z. B. Plakate.

Textlänge

Der Text, mit dem die Studierenden beim Üben der Übersetzung arbeiten, muss ausreichend lang sein. Dies bedeutet, dass es so umfangreich sein muss, dass die Studierenden die zugewiesene Aufgabe innerhalb einer Lektion erledigen können. Beim Unterrichten von Übersetzungen geht es nicht darum, dass Schüler innerhalb einer bestimmten Zeit so lange Texte wie möglich übersetzen. Im Gegenteil, es geht darum, den Text so effektiv wie möglich zu nutzen und so viel wie möglich daraus zu lernen, damit sie bestimmte Probleme lösen können, die sich aus dem Text ergeben. Damit können die Studierenden die Methoden und Strategien, die sie bereits beherrschen, in der Praxis anwenden. Aus didaktischer Sicht sind kürzere Texte besser für die Übersetzungspraxis geeignet, da der Lehrer dann mehr Texte und verschiedene Themen und Übersetzungsprobleme innerhalb des Unterrichts abwechseln kann.

Schlusswort

Die Auswahl des richtigen Textes für den Lehrer im Übersetzungsunterricht gehört zweifellos zu einem sehr wichtigen Teil seiner Vorbereitung für den Unterricht. Der Erfolg oder Misserfolg einer ganzen Lektion hängt später von der richtigen Textauswahl ab. Es geht jedoch nicht um den Erfolg oder Misserfolg des Lehrers. Mit diesem Erfolg wird die Menge und Qualität neuer Kenntnisse, Erkenntnisse und Fähigkeiten gemeint, die die Studierenden während des Unterrichtsprozesses, während der Arbeit an der Erstellung des Zieltextes erwerben. Wenn der Lehrer in irgendeiner Hinsicht den falschen Text wählt, kann der Studierende die erlernten Verfahren, Methoden, Strategien usw. bei der Arbeit nicht anwenden. In diesem Fall erfüllte der Text nicht die grundlegenden Kriterien, die darauf gestellt wurden. Daher sollte der Lehrer bei der Auswahl eines geeigneten Textes die

oben genannten Kriterien einhalten, damit er nicht nur mit der Arbeit der Studierenden, sondern auch mit seiner Arbeit zufrieden sein kann.

Literatur

- BOHUŠOVÁ, Z. (2004): Kriterien der Textoberflächenqualität. In *Thesenband : VII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. - Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004, S. 59.
- EHRGANGOVÁ, E., KENÍŽ, A. (1999): *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava, Ekonóm.
- HAMMER, F.; HENSCHMANN, K. (1983): *De la grammaire à la traduction: Einführung in die deutsch-französische Übersetzung*. München: M. Hueber.
- HONIG, H.G.; KUßMAUL, P. (1991): *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: G. Narr.
- KAUTZ, U. (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: IUDICIUM Verlag. S. 138-145.
- NORD, C. (1990): *Übersetzen lernen – leicht gemacht*. Heidelberg: Gross.
- NORD, C. (1995): *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Gross.
- REISS, K. (1995): *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft: Wiener Vorlesungen*. Wien, WUV-Univ.-Verl.
- SERESOVÁ, K. (2009): *Translatologie in der Praxis (Wirtschaftsdeutsch)*. Bratislava: Ekonóm.

Kontakt:

Mgr. Edita Jurčáková, PhD.

Katedra germanistiky	Department of German Studies
Filozofická fakulta	Faculty of Arts
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	Matej Bel University in Banská Bystrica
Email Address: edita.jurcakova@umb.sk	

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Katedra jazykovedy a translatológie	Department of Linguistics and
Fakulta aplikovaných jazykov	Translatology
Ekonomická univerzita v Bratislave	Faculty of Applied Languages
	University of Economics Bratislava
Email Address: katarina.seresova@euba.sk	

Nácvik formálneho ústneho prejavu v anglickom jazyku a jeho význam v komunikačnej oblasti

Sonia Krajčík Danišová

Abstract

Practicing formal speech in English and its importance in the field of communication. *The article deals with the possible ways of practice of rhetorical style of oral communication in various types of schools, especially via language mentoring or language coaching. Public speech places certain demands on the composition, structure, division and layout of the text and is divided according to the goal pursued by it. Lectures, interpretations, academic papers and some promotional speeches follow a typical three-part composition (introduction, core, conclusion. There is a rather urgent need and necessity to include rhetorically oriented subjects in the education system from the second stage of primary schools up to the university level of tuition.*

Kľúčové slová: ústna komunikácia, rečnícky štýl, verejný prejav, formálny prednes, glosofóbia, jazykový mentoring, jazykový koučing, anglický jazyk pre špecifické účely (z angl. ESP)

Keywords: oral communication, rhetorical style, public speaking, speech, Glossophobia language mentoring, language coaching, English for Specific Purposes (ESP)

Úvod

Jazyková komunikácia je proces vzájomného sprostredkovania informácií a obsahuje celú škálu spôsobov a prostriedkov, ktorými sa ľudia dorozumievajú – klasickými jazykovými prostriedkami, ale aj nejazykovými signálmi, jednosmerne či obojsmerne. Komunikáciu teda chápeme ako vzájomný rozhovor dvoch a viacerých aktérov, ktorí si odovzdávajú dorozumievací kód obsahujúci informáciu cez komunikačné médium. Jazykom sa prenáša informácia, sociálne rituály, usporadúvajú sa vzťahy medzi jednotlivými elementmi. Schopnosť ľudí napredovať v pracovnom či osobnom živote bez komunikačných schopností by bola takmer nemožná. Keď sa človek učí a osvojuje si svoj materinský jazyk, najskôr počúva, potom hovorí,

neskôr sa naučí čítať a nakoniec písať. Naučiť sa hovoriť materinským jazykom je relatívne organickým procesom – deti počujú komunikáciu svojich rodičov a túto reč absorbujú pozorovaním, prirodzene si ju osvoja. Naučiť sa hovoriť a porozumieť jazyku je podstatnou súčasťou vývoja mozgu. Vďaka interakcii, nabádaniu, označovaniu a dokonca aj čítaniu môžu rodičia v ranom detstve pomôcť svojim deťom rozvíjať silnejšiu a pokročilejšiu slovnú zásobu, ktorá zase poskytne stabilný základ pre vyspelú ústnu komunikáciu.

Počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie sú štyri jazykové schopnosti, ktoré si musíme rozvinúť pre plnohodnotnú komunikáciu. Keď sa však človek začne učiť druhý jazyk, najmä v neskoršom, ako predškolskom veku, proces je už omnoho odlišnejší a zložitejší. Jazyk si treba dostatočne napočúvať a načítať, a taktiež je dôležité si určiť ciele na konkrétne obdobie, a vedieť, ako ich čo najefektívnejšie dosiahnuť (Čiefová, Seresová 2017). V článku sa zameriame na význam tréningu formálneho ústneho prejavu.

Formálny ústny prejav

Rozprávanie je najefektívnejším spôsobom, ako sa zlepšiť v akomkoľvek cudzom jazyku na akejkoľvek úrovni, avšak je zároveň najťažšou jazykovokomunikačnou zručnosťou, nakoľko človek sa dostane čo najďalej od zóny komfortu. Najviac komunikačných bariér a komunikačných blokov zvyknú študenti mať práve v rozprávaní, pretože sa jednak bojarobiť chyby a tiež ich obmedzuje častokrát limitovaná slovná zásoba. Vhodným tréningom je stanoviť si náhodnú tému, na dve minúty spontánne rozprávať na danú tému a nahráť sa na diktafón či na video. Spätným prehraním je možné zamerať sa na chybu, často opakované slová, či hluché miesta, ktorým sa dá pri opakovanom nahrať vyhnúť.

Rečnícky prejav je samozrejme štýlom formálnej ústnej komunikácie a využíva sa v rétorike. Tento formálny prejav využíva bohatú slovnú zásobu s cieľom presvedčiť, vysvetľovať, informovať, komentovať, agitovať a celkovo zapôsobiť na city poslucháča. Verejný prejav pred menším či väčším publikom je jednoznačne jednou z najdôležitejších a zároveň najobávanejších foriem komunikácie. Z toho vyplýva, že glosofóbia (alebo rečová úzkosť) je najčastejším strachom, ktorý majú ľudia v celosvetovom meradle. Tieto problémy sú zakorenené ešte niekde na základnej škole, kde nutnosť prejaviť sa v menšom či väčšom kolektíve je takmer zanedbateľná.

Čo sa týka zvukového zložky rečníckeho prejavu, všetky zložky spolu úzko súvisia a keďže hlas je silným identifikačným prostriedkom človeka, ten hovorením produkuje komplexný akustický signál, ktorý nie je vždy

rovnaký. Ovplyvňuje ho rad možných faktorov – momentálny psychický stav hovoriaceho, jeho choroba, nezáujem o konverzáciu a podobne. Môžeme tiež skonštatovať, že pri vzrastajúcom časovom odstupe sa schopnosť ľudí zapamätať si a na dlhší čas uchovať v pamäti hlasové charakteristiky hovoriaceho znižuje. Sila hlasu v reálnom rozhovore – podľa počtu účastníkov – sa pohybuje medzi 40-50 decibelov (dB), no človek je schopný vydávať hlas až do výšky 60 dB. Sila hlasu nad hranicou 50 dB unavuje tak hovoriaceho, ako aj počúvajúceho. Človek, ktorý chce dominovať nad partnerom, hovorí zvyčajne hlasnejšie, pretože sila reči odhaľuje vzťah hovoriaceho k obsahu reči, k situácii a k adresátovi.

Metóda jazykového mentoringu a jazykového koučingu ako prostriedok nácviku formálneho ústneho prejavu v anglickom jazyku a jeho význam v komunikačnej oblasti

Mentoring a koučing sa v praxi často zamieňajú, no rozdiel medzi nimi je evidentný. Na rozdiel od mentora, kouč neposkytuje rady, ale podporu. Jeho úlohou je prostredníctvom vhodných otázok napomôcť koučovanému dosiahnuť cieľ cez sebauvedomenie. Snaží sa, aby koučovaný nachádzal zdroje sám v sebe. Rovnako ako mentoring, aj koučing je založený na vzájomnej dôvere. Koučom sa nestáva hocikto. Jeho profesionálna činnosť je podmienená získaním zručností kouča podľa ICF (International Coaching Federation). Mentoring ako profesionálna zručnosť (na rozdiel od koučingu), sa napr. využíva v prípade motivácie, vedenia a odovzdávania know-how pri budovaní kariéry alebo každodennej činnosti. Je založený na vzájomnej dôvere medzi mentorom a mentorovaným, čím vzniká úzke partnerstvo. Nevyužíva sa len v prípade jednotlivca, ale aj v rámci celej organizácie. Mentor posúva cenné informácie a samotné zdroje ďalej na základe odborných skúseností nadobudnutých praxou.

Študenti si prostredníctvom týchto metód vedia nadrilovať aj správnu výslovnosť, a to konkrétnou metódou tzv. „tieňovania“ (z angl. shadowing). Tieňovanie je pokročilá technika učenia sa jazykov, ktorú môžu študenti samostatne používať na zlepšenie intonácie a výslovnosti. Je to celkom jednoduchý koncept – študent počúva vzorový zvukový záznam prehovoru a v reálnom čase zopakuje to, čo počuje. Tieňovanie umožňuje trénovať artikulátory tak, aby produkovali zvuky presnejšie. V skutočnom rozhovore je nevyhnutné usporiadať si svoje nápady, nájsť správne slová a formulovať frázy, no napodobňovaním reči niekoho iného sa stačí sústrediť iba na autentické zvuky cieľového cudzieho jazyka.

Ako sme už naznačili v úvode článku, rozvoj reči je dôležitou súčasťou učenia. Keď sa človek naučí správne rozprávať už v ranom veku, je pravdepodobnejšie, že ľahšie pochopí čítanie, písanie a menej súvisiace témy ako matematika a prírodné vedy. Existuje mnoho spôsobov, ako môže rodič, učiteľ, či logopéd pomôcť dieťaťu v rozvoji správnych rečových vzorcov a jazykových schopností. Sústreďenie sa na túto problematiku (najskôr doma, no neskôr hlavne v školskom prostredí) vytvára kvalitatívne významný základ pre vzdelávanie v ranom detstve.

Projekt Toastmasters

Hlavným, a zároveň aj mimoriadne úspešným projektom medzi študentmi bol klub Toastmasters. V akademickom roku 2016-2017 sa ho zúčastnili študenti Ekonomickej univerzity v Bratislave, v akademickom roku 2017-2018 sa ho zúčastnili študenti nemenovaného bilingválneho bratislavského gymnázia a tesne pred vypuknutím korona krízy v akademickom roku 2018-2019 si ho stihli ešte vyskúšať aj študenti dvoch bratislavských jazykových škôl, kde samozrejme priemerný vek účastníkov bol oveľa vyšší, ako na ostatných typoch škôl.

Toastmasters je medzinárodná nezisková vzdelávacia organizácia, ktorá ponúka širokej verejnosti overenú a zábavnú formu tréningu rečníckych, prezentačných a vodcovských zručností. Slovenská odnož klubu Slovenskí Toastmasters (www.slovenski.toastmasters.sk) je členom medzinárodnej organizácie Toastmasters International, ktorá od svojho skromného vzniku v roku 1924 dodnes vzrástla na viac než 357 000 členov v rámci 16 600 klubov v 143 krajinách po celom svete. Aktívnym participovaním v klube dokážu členovia omnoho efektívnejšie komunikovať, stať sa lepším aktívnym poslucháčom, zlepšiť svoje prezentačné schopnosti, zvýšiť svoj vodcovský potenciál, dosiahnuť väčšie kariérne úspechy, profesionálne ale aj osobné ciele, výrazne posilniť svoju sebadôveru, ale aj naučiť sa motivovať a efektívne presviedčať druhých. Vybraní študenti sa osobne zúčastnili niekoľkých stretnutí klubu Toastmasters v kaviarni Educafe a niekoľko z nich sa stalo aj členmi klubu.

Jedným zo zaujímavých cvičení v rámci projektu Toastmasters boli hlasové cvičenia, nakoľko sme dbali nielen na obsahovú stránku prejavu, ale aj na formálnu stránku a intonačné nedostatky. Výška hlasu je daná anatomickými vlastnosťami, pričom rozlišujeme vysoké a nízke umiestnenie hlasu. V komunikácii sa striedaním výšky hlasu upravuje melódia prejavu, uplatňovaním melódie sa vyjadruje mäkkosť reči. Ľudia považujú za atraktívne tie hlasy, ktoré nie sú ani extrémne vysoké, ani extrémne nízke, no v niekto-

rých jazykoch môže toto pravidlo platiť aj naopak. Tempo hlasu závisí priamo od samotného jazyka a dĺžky slov. Najväčšiu rýchlosť prejavu možno dosiahnuť pri dorozumievaní sa analytickými jazykmi (napr. angličtina), najmenšiu rýchlosť napr. pri slovanských jazykoch či ugrofinských jazykoch. Odborné prednášky či referáty sa čítajú miernejším tempom, nakoľko pri rýchlosti nad 250 slov za minútu je schopnosť porozumieť a zapamätať si text očividne ťažšia.

Záver

Jazykové prejavy sú mnohotvárne a pre verejný prejav je dôležitý aspekt všeobecnej zrozumiteľnosti textu (Čiefová, 2018). Výška, sila a tempo reči ústneho prejavu môžu veľmi ovplyvniť počúvanie prejavu nejakého rečníka a na každého môže inak vplývať či už rýchlosť, akou je prejav odprednášaný alebo farba hlasu rečníka. Prejav, čo na niekoho pôsobí príjemným dojmom, nemusí úplne vyhovovať inému počúvajúcemu a naopak. Tým je zároveň podľa mňa podmienená i spätná reakcia smerovaná na prednášajúceho. Dosiahnuť dobrý rečnícky prejav je veľmi náročnou úlohou, ale o to potrebnjšou.

V pracovnom svete je reč na verejnosti nevyhnutnou zručnosťou, ktorú treba mať a tiež je potrebné ju neustále vylepšovať. Ovplyvňuje jednoduché každodenné interakcie medzi spolupracovníkmi, zamestnancami, manažérmi, marketingovými profesionálmi či klientmi, a teda môže mať obrovský vplyv na profesijný život a úspech v kariére.

Vzdelávací program v súčasnej školskej praxi, ktorý by na druhom stupni základných a na stredných školách ponúkal možnosť rozvíjania personálnych a interpersonálnych komunikačných zručností žiakov a učiteľov prostredníctvom efektívnej komunikácie založenej na adekvátnej korekcii verbálnej a neverbálnej komunikácie, by bol jednoznačne vítaným a metodicky by sa opieral o obdobné predmety na anglosaskom type škôl. Metodické podklady by boli orientované na rozvíjanie komunikačných zručností a kognitívnych kompetencií (adekvátne komunikovať s prihliadnutím na komunikačnú situáciu, neverbálne sa vyjadrovať, chápať neverbálnu komunikáciu a verejne prezentovať a obhájiť vlastný názor, premyslene usmerňovať vlastný verbálny a neverbálny prejav), pretože práve tieto výrazne ovplyvňujú aj schopnosti študentov uplatniť sa na trhu práce a v súkromnom živote.

Literatúra

- ČIEFOVÁ, M. (2018): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag, s. 45-50.
- ČIEFOVÁ, M.; SERESOVÁ, K. (2017): Teaching foreign languages at the University of economics in Bratislava in connection to the needs of the labour market. In *Advanced Education*, No. 8, s. 28-34.
- DELANEY, Y. A. (2012): *Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education*.
- HOLMAN, J. (1983): *Moderní rétorika*. Praha: SPN.
- HYHLÍK, F. (1972): *Kapitoly z rétoriky*. Bratislava: Obzor.
- KOHOUT, J. (1995): *Rétorika. Umění mluvit s lidmi*. Praha.
- MACHOVÁ, L. (2017): DOI: <http://jazykovymentoring.sk/lydia-machova/> (10.4.2021)
- MISTRÍK, J. (1987): *Rétorika*, 3. vyd. Bratislava: SPN.
- PARSLOE, E., LEEDHAM, M. (2016): *Coaching and Mentoring: Practical Techniques for Developing Learning and Performance*. London: Kogan Page, 352 pp. 42-47.
- www.toastmasters.com

Kontakt:

Ing. Mgr. Sonia Krajčík Danišová, PhD.

Katedra anglického jazyka	Department of English Language
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email: sonia.krajcik.danisova@euba.sk	

Interkultúrny prístup v procese humanizácie výučby cudzích jazykov

Ingrid Kunovská

Abstract

Intercultural approach in the process of humanization of foreign language teaching. *The study of foreign languages is one of the prerequisites for successful existence in the European area. The process of humanizing upbringing and education is therefore also justified in the teaching of foreign languages. An important role in this process is played by the teacher, who with a correctly applied humanitarian approach to students and teaching itself, as well as with correctly chosen methods of teaching a foreign language significantly influences the level of the achieved result of the foreign language educational process.*

Kľúčové slová: humanizácia, výučba cudzích jazykov, komunikatívna kompetencia, učiteľ, výchova a vzdelávanie

Keywords: humanization, foreign language teaching, communicative competence, teacher, upbringing and education

Úvod

K základným znakom moderného vyučovania cudzích jazykov, ktoré zohľadňujú princípy humanizácie, patrí kladenie dôrazu na budovanie vzťahov. Jedná sa o vzťahy medzi subjektom a objektom vyučovania, teda vzťahu medzi vyučujúcim a študentom. Ďalej ide o vytvorenie pozitívneho vzťahu učiacich sa k štúdiu cudzích jazykov a k celoživotnému vzdelávaniu. Aj štúdium cudzích jazykov prispieva u mladej generácie k väčšej schopnosti porozumenia a tolerancie voči cudziemu. Buduje u nich interkultúrnu kompetenciu, ktorá je dnes nenahradiiteľnou súčasťou súboru kompetencií, ktorými by mali absolventi disponovať, aby boli schopní uplatniť sa na trhu práce.

Jazyk je cestou k sebapoznaniu a k spoznaniu okolitého sveta, k jeho pochopeniu. Pomocou cudzieho jazyka sa dostávame bližšie k cudzej kultúre, sme schopní lepšie pochopiť iné tradície, spôsoby myslenia a tým doká-

žeme predchádzať nedorozumeniam a eliminovať predsudky. Učiteľ ako veľmi aktívny subjekt v procese výučby cudzieho jazyka môže k uvedenému výrazne prispieť.

Interkultúrny prístup vo výučbe cudzích jazykov

V čase globalizácie je s neustálym nárastom počtu transnacionálnych a multinacionálnych podnikov v jednotlivých európskych krajinách spojená kultúrna rôznorodosť, ktorá sa stáva bežnou súčasťou každodenného pracovného života. V tejto súvislosti zohráva interkultúrna komunikácia významnú úlohu (Čiefová 2020). Absencia spoločného komunikačného jazyka medzi partnermi by mohla predstavovať veľkú prekážku komunikácie.

Pre úspešnú komunikáciu v bežnom živote v modernej spoločnosti, ako aj pre úspešný pracovný život, je dnes žiaduce disponovať minimálne základnými vedomosťami a osobnými skúsenosťami. Práve proces štúdia a výučby cudzích jazykov sa stáva miestom stretu globálnych výziev, miestom, kde môžu študenti nadobudnúť a následne rozvíjať kompetencie nevyhnutné pre uplatnenie sa v pracovnom svete (Čiefová, Seresová, 2017). Výučba cudzích jazykov napomáha študentom spoznať rozdiely medzi jednotlivými kultúrami a súčasne im aj porozumieť.

Interkultúrna kompetencia je podľa Kucharovej a Kunovskej (2019), veľmi komplexný teoretický konštrukt, ktorý v sebe zahŕňa celý rad vedomostí, schopností a zručností. Tie sú potrebné na rozvíjanie tejto kompetencie z rôznych hľadísk, napríklad zo strategického, profesionálneho alebo individuálneho hľadiska. Kucharová (2017) tiež poukazuje na skutočnosť, že disponovať interkultúrnou kompetenciou znamená cítiť sa schopný zvládať interkultúrne stretnutia. Rovnako podčiarkuje, že ide o nadobudnutú kompetenciu, pretože nie každý človek je automaticky vybavený schopnosťami, ktoré mu umožňujú zvládať stretnutia medzi príslušníkmi viacerých kultúr.

Ako uvádza Paté (2019), interkultúrna kompetencia býva charakterizovaná aj ako kľúčová kompetencia 21. storočia. Kľúčové kompetencie (Schlüsselqualifikationen, soft skills) sú nezávisle od vzdelania a odboru vyžadované v pracovnom živote a bývajú označované za nevyhnutný predpoklad pracovného úspechu. Aktuálny spoločenský vývoj možno charakterizovať globalizáciou hospodárstva, internacionalizáciou vedy a stúpajúcou multikultúrnosťou v bežnom živote, preto hrá interkultúrna kompetencia stále dôležitejšiu úlohu.

Neoddeliteľnou súčasťou interkultúrnej kompetencie je ovládanie komunikačného jazyka príslušníkov rôznych kultúr. Schopnosť používať cudzí jazyk korektne a vhodne pre určitú situáciu, ako aj schopnosť správneho

porozumenia cudzojazyčného prejavu dnes môžeme zaradiť k základným kompetenciám, ktoré sú potrebné pre fungovanie jednotlivca v globálnom svete. Interkultúrne východisko, ktoré sa neobmedzuje len na sprostredkovávanie vedomostí, predstavuje významnú súčasť moderného spôsobu výučby cudzích jazykov. Úspešná komunikácia je dôležitejšia ako jazyková korektnosť. V popredí stojí predovšetkým rozvoj schopností, zručností a stratégií v kontakte s cudzími spoločnosťami a kultúrami.

Interkultúrny prístup pri výučbe cudzích jazykov je v súčasnosti nevyhnutnosťou. V procese takéhoto vyučovania je neodmysliteľným a nenahradiateľným článkom učiteľ, ktorý je zodpovedný za organizáciu a výsledok tohto procesu. V pedagogickej teórii je učiteľ označovaný ako subjekt a zároveň ako najrelevantnejší motivačný faktor vyučovania. Jeho pôsobenie taktiež získava charakter iniciátora – manažéra aktivít v triede. (Borsuková, 2005)

Vyučujúci je hlavným sprostredkovateľom informácií a vedomostí, hlavným koordinátorom vedúcim študentov k nadobudnutiu a skvalitneniu komunikačnej kompetencie a jazykových zručností. Popri didaktickej a odbornej kompetencii, ktoré sú samozrejmosťou práce každého učiteľa, by mal disponovať schopnosťou a snahou, aby u svojich študentov vzbudil záujem o štúdium cudzieho jazyka ako takého, teda aby ich motivoval a podporoval ich záujem o štúdium cudzieho jazyka, ktorého významnou súčasťou sú aj krajinovedné vedomosti. Tie môžu študentom po ukončení štúdia výrazne prispieť k zvýšeniu ich konkurencieschopnosti na trhu práce doma, no i v zahraničí.

Odborná literatúra uvádza termín *všeobecné kompetencie podporujúce identitu JA*. Patrí k nim empatia (ochota priblížiť sa k iným ľuďom), rozlišovanie pozícií (neprijímať cudzie nereflektovane, ale si zachovať kritický odstup) a komunikatívna kompetencia (schopnosť jednotlivca dorozumieť sa s inými ľuďmi pomocou jazyka). (Baňasová, 2006)

Uvedené kompetencie by mali byť súčasťou skupiny cieľov vyučovacieho procesu, ktoré chce učiteľ so svojimi študijnými skupinami dosiahnuť. Vyučovaním cudzieho jazyka a reálií učiteľ aktívne prispieva k medzinárodnému porozumeniu. Mal by byť sociálnym a interkultúrnym sprostredkovateľom medzi východiskovou a cieľovou kultúrou. Samozrejmosťou sú jeho vedomosti o vlastnej aj o cudzej krajine a spoločensťe, ktoré si musí ďalej dopĺňať, aktívne ich používať a správne interpretovať. Tým ich robí prístupnými svojim študentom.

Učiteľ cudzích jazykov by mal okrem teoretickej znalosti predmetu disponovať aj schopnosťou efektívne sprostredkovať vedomosti s vysokým stupňom komunikatívnej kompetentnosti a jazykovej korektnosti v danom

jazyku. Podľa Borsukovej (2008) práve táto dimenzia odlišuje učiteľa cudzích jazykov od učiteľov iných predmetov.

Súčasne musí byť učiteľ aj psychológom, ktorý venuje dostatočnú pozornosť vytváraniu a charakteru sociálnej klímy v triede. Nemal by sa sústreďovať len na svoju pozíciu vo vyučovacom procese, ale mal by učiacim sa vytvárať v rámci výučby cudzích jazykov dostatočný priestor pre ich vlastnú aktivitu, iniciatívu a spoluúčasť na komunikačnom procese s cieľom dosiahnuť spontánnu komunikáciu v cudzom jazyku bez výskytu komunikačných zábran. To je podľa nášho názoru možné len ak je atmosféra na vyučovacej hodine priateľská a bezstresová (Seresová, Breveníková 2018).

Štúdium cudzích jazykov je kognitívnym a komunikatívnym procesom, na ktorého skvalitňovaní je nevyhnutné neustále pracovať. Pre dosiahnutie očakávaného pozitívneho výsledku musí každý učiteľ venovať veľkú pozornosť tomu, akým spôsobom, akou metódou bude jazyk vyučovať. Stredobodom pozornosti venovanej metodologickým úvahám by mal byť samozrejme študent/žiak, humanizácia vyučovania, empatia a tolerancia kultúrnej rôznorodosti. Na tomto mieste považujeme za veľmi dôležité zdôrazniť potrebu intenzívneho uplatňovania princípov humanizácie, práve preto by sme jej v tomto. Predovšetkým v súčasnosti výrazne narastá ich význam, preto by sme pojmu humanizácie vo vzdelávaní chceli venovať našu pozornosť.

Humanizácia vo výchove a vzdelávaní

V sedemdesiatich rokoch minulého storočia sa dostával výrazne do popredia spoločenského diania konzumný život, nepokoje, etnická a náboženská neznášanlivosť. Preto sa začal zo strany psychológov, pedagógov a filozofov kladť veľký dôraz na človeka a jeho kvality. Humanizácia v školstve mala zmeniť negatívny stav v spoločnosti, kultúre a aj v oblasti etiky. K jej intenzívnemu presadzovaniu prišlo predovšetkým po roku 1989. Cieľom humanizácie výchovy a vzdelávania je „vyprodukovať“ jedinečnú osobnosť, pričom sa kladie dôraz na neustály vývoj, napredovanie a intenzívnejšie vnímanie ľudskej stránky procesu výchovy a vzdelávania. Podľa Kosovej (1995) je v takomto procese dôležité zohľadňovať dva aspekty. Ide o to, aby sa výchova viac priblížila ľudskej prirodzenosti, čo je podmienené vytváraním podmienok, ktoré zodpovedajú prirodzeným potrebám a zákonitostiam. Taktiež treba brať na vedomie potrebu rozvoja osobnosti študentov/žiakov vo všetkých ich schopnostiach a zručnostiach, v ktorých je možné aktivovať ich osobnostný rast a zdokonaľovanie.

Aj v rámci humanizácie cudzojazyčného vyučovania stojí v popredí vždy osobnosť študenta, na ňu sa musia vyučujúci orientovať. To znamená rešpektovať nasledovné princípy:

1. jedinečnosť človeka/študenta – vyučovanie by malo byť prispôbené potrebám a záujmom učiacich sa,
2. rozvoj osobnosti človeka/študenta orientovaný na samostatnosť – tu sa akcentuje vedenie učiacich sa k slobode a zodpovednosti prostredníctvom vyučovania, ktorého smerovanie je riadené práve objektami vyučovacieho procesu, teda študentmi/žiakmi samotnými,
3. rozvoj osobnosti človeka/študenta ako celku – výchovno-vzdelávací proces má umožňovať rozvoj všetkých stránok osobnosti učiacich sa,
4. prioritu vzťahovej dimenzie – v živote každého jednotlivca sa majú realizovať tri typy vzťahov – vzťah k vlastnej osobnosti (k sebe samému), vzťah k ostatným ľuďom a vzťah k okoliu, k svetu.

Základom humanizácie vo výchovno-vzdelávacom procese je vytvorenie symbiózy medzi subjektom a objektom tohto procesu, teda medzi vyučujúcim a učiacim sa nezávisle od toho, o aký typ školy alebo úroveň školy sa jedná. Podľa Petláka (2005) je nevyhnutné, aby boli činnosti učiteľa a študentov vždy plánované, aby boli zvolené na základe pozorovania správania a potrieb študentov. Vo fáze realizácie naplánovaného by sa mali z objektov vzdelávania stať subjekty. To znamená, že aj študenti majú byť vo vyučovaní aktívni a nielen pasívne prijímať predkladané učivo a zadania. O dosiahnutých výsledkoch má byť vedená diskusia, ktorá im ukáže možnosti, ako je možné sa zlepšiť.

Vo všeobecnosti platí, že v akomkoľvek vyučovacom procese, vrátane toho jazykového, sú rovnako dôležité dve osobnosti – osobnosť vyučujúceho a osobnosť študenta/žiaka. Obaja sa vzájomne ovplyvňujú, pravidelnou účasťou na vzdelávacom procese si budujú vzťah, ktorý má svoje špecifiká a výrazne sa odlišuje od iných typov vzťahov v živote. Učiteľ musí disponovať schopnosťou akceptovania študentov/žiakov, schopnosťou vcítenia sa do ich situácie, momentálneho vnímania sveta. To je dôležitý predpoklad vytvorenia pozitívnej klímy v skupine/triede a pozitívnej spätnej väzby zo strany študentov.

K znakom humanizácie vyučovacieho procesu patria budovanie pozitívneho vzťahu k študentom/žiakom, ale aj ku kolegom, podpora tvorivého prístupu a kreativity študentov na vyučovaní, posilňovanie ich sebadôvery a sebadôvery, odbúravanie ich strachu z nového, neznámeho. Taktiež je to potreba vedenia študentov k neustálemu ďalšiemu vzdelávaniu a sebareflexii, potreba umožniť im slobodu i vo výučbe cudzích jazykov a tak podporovať vývoj ich individuálnych schopností a ich samostatnosti, snažiť sa o vybudovanie obojstrannej dôvery medzi vyučujúcim

a študentom, viesť ich k hodnotám, ktoré zodpovedajú princípom etiky a morálky, no predovšetkým ich v rámci procesu vzdelávania považovať za partnerov.

Záver

Proces humanizácie výchovy a vzdelávania, výučbu cudzích jazykov z uvedeného procesu nevynímajúc, sa orientuje na štyri oblasti. Prvou je oblasť vzťahová, v ktorej sa jedná o zmenu postoja učiteľov k študentom/žiakom. Druhou je oblasť týkajúca sa cieľov výchovy a vzdelávania, ktoré majú dostať nové smerovanie. Taktiež oblasť obsahová je nemenej dôležitá. Prispôsobuje sa záujmom a potrebám učiacich sa ako aj potrebám vyplývajúcim zo zmien v spoločnosti. Poslednou, tak isto dôležitou oblasťou je oblasť procesuálna. Podmienky a prostriedky, pomocou ktorých sa výchova a vzdelávanie realizujú, sa priebežne menia, prispôbujú daným okolnostiam a aktuálnym tendenciám v určitej oblasti a spoločnosti, v ktorej sa výchovno-vzdelávací proces realizuje.

Proces humanizácie výchovy a vzdelávanie je stále aktívny. Jeho napredovanie je nevyhnutné a výučba cudzích jazykov je jeho dôležitou súčasťou.

Literatúra

- BAŇASOVÁ, J. (2006): *Vyučovanie cudzieho jazyka v multikultúrnej Európe*, In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Medzinárodné vedecké dni 2006, Konkurencieschopnosť v EÚ – výzva pre krajinu V4, s. 23, Nitra.
- BORSUKOVÁ, H (2008): *Učiteľ ako determinant cudzojazyčnej výučby*, In: Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy. Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- BREVENÍKOVÁ, D.; SERESOVÁ, K. (2018): Innovative Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen in der Slowakei. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 11-22.
- ČIEFOVÁ, M. (2020): Intercultural Education as a Tool for Migrants Integration. In: *Ekonomické rozhľady*, roč. 49., č. 2, s. 142-161.
- ČIEFOVÁ, M.; SERESOVÁ, K. (2017): Teaching foreign languages at the University of economics in Bratislava in connection to the needs of the labour market. In *Advanced Education*, No. 8, s. 28-34.

- KOSOVÁ, Z. (1995): *Humanistické premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB.
- KUCHAROVÁ, J. (2017): Interkulturelle Kompetenz als Bestandteil des Kompetenzprofils von Politikern. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk v politických súvislostiach*. Bratislava: EKONÓM, s. 37-43.
- KUNOVSKÁ, I.; KUCHAROVÁ, J. (2019): Bazálne kompetencie v kontexte výučby cudzích jazykov. In *Moderné stratégie vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách*. Praha: Machiavelli Press, s. 11-27.
- PATÉ, M. (2019): *Interkulúrny prístup k výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka*. In A.M.O.S. : *Acta miscellanea orbis scientiae*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 158-167.
- PETLÁK, E. a kol. (2005): *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS.

Kontakt:

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Email Address: ingrid.kunovska@euba.sk

Department of German Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

Od feminicídy k sesterstvu

Iveta Maarová

Abstract

From femicide to sisterhood. *This article explains the origin and meaning of the term sororidad, which is had acquired in recent decades in Latin America in connection with the terms femicidio and feminicidio.*

Kľúčové slová: sororidad, sesterstvo, feminizmus, femicída, feminicída, Latinská Amerika

Keywords: sorority, sisterhood, feminism, femicide, feminicide, Latin America

Úvod

V posledných dekádach možno pozorovať v španielsky hovoriacich krajinách a najmä v Latinskej Amerike veľmi silné feministické hnutie, ktoré sa aktivuje vo všetkých spoločenských oblastiach. Úlohou tohto hnutia je podľa slov jednej z popredných aktivistiek Marcely Lagardeovej (mexická antropologička, politička, aktivistka a prednášateľka) ukázať vlastnú radikálnu intoleranciu k chudobe, násiliu a rôznym formám vylúčenia, marginalizácie žien a vlastnú vôľu rozšíriť rozvoj, demokraciu a slobodu na všetky ženy. Možno by sa nám, bežným európskym ženám, mohla táto výzva ešte pred dvoma rokmi zdať trochu patetickou a prehnanou, ale počas pandémie koronavírusu a s ňou súvisiacich zákazov vychádzania a práce z domu, sa na povrch pomaly dostávajú alarmujúce údaje o zvýšenom domácom násilí, páchanom predoštekým na ženách a deťoch aj v takých krajinách ako je Francúzsko či Taliansko, Anglicko, Fínsko, Bulharsko, Chorvátsko, Rumunsko ale aj Slovensko. Podľa portálu Euractiv sa v Európe objavilo najviac femicíd (vrážd žien) za poslednú dekádu. “Nestabilita a krízy, ku ktorým patria aj pandémie, násilie na ženách zhoršujú. Dôvodov je viacero. Najočividnejšími sú samotné karantény a lockdowny, kvôli ktorým prichádzajú násilníci a ich obete častejšie do styku. Pandémia ale zatvára aj centrá pre týrané ženy a kvôli riziku nákazy v nemocniciach sú ich ženy menej ochotné navštevovať,

a preto môžu mať ich zranenia tragické následky. Podľa policajných štatistík bolo v roku 2020 rukou ich partnera zabitých na Slovensku 12 žien. To je najvyššie číslo od roku 2010. Podľa Zuzany Očenášovej z Inštitútu pre výskum práce a rodiny je ťažké zatiaľ konštatovať, že je nárast spôsobený pandémiou. „Oproti roku 2019 je to 71 percentný nárast. Ale v roku 2017 zaznamenala polícia 11 femicíd, čo už nie je taký výrazný rozdiel,“ hovorí Očenášová” (Zmušková 2021).

Od femicíd k sesterstvu

Napriek údajom, ktoré sa objavujú v Európe, problém žien v Latinskej Amerike je omnoho hlbší a komplexnejší. Neradostná situácia v postavení žien, ich práv a rodovej rovnosti, ale hlavne v rodovo podmienenom násilí sa dostali tak ďaleko, že bolo nevyhnutné veľmi razantne aktivizovať všetky sily. V Európe a v Severnej Amerike si ženy svoje práva postupne vybojovali, a hoci tento boj ešte zďaleka nie je dokončený, ženy v tejto časti sveta môžu o sebe a svojom tele slobodne rozhodovať, čo im zabezpečuje právo daných krajín. Keď sa pozrieme na Latinskú Ameriku, ktorú vo všeobecnosti možno považovať za silne konzervatívnu a patriarchálnu, kde je mužský šovinizmus silne kultúrne zakorenený a spoločensky aj politicky akceptovaný a tým pádom aj chránený, je nám jasné, že problém rovnosti žien je veľmi vážny. Len pre predstavu uvedieme zopár príkladov. Argentínske ženy na konci roka 2020 konečne mohli oslavovať schválenie zákona o interrupciách, ktoré boli konečne legalizované. Skončila sa nočná mora nelegálnych potratov, ktoré sa dotýkali najchudobnejšej a najzraniteľnejšej skupiny žien, ktoré mnohokrát zaplatili svojim životom za takýto neodborný a pokútny zákrok, alebo vďaka prohibícii antikoncepcie a potratov, nedostatočnej osvete v oblasti sexuálneho vzdelávania, privádzali na svet deti 10, 11 – 12 ročné dievčatá. Argentína sa tak pridala k tým málo krajinám Latinskej Ameriky (Uruguay, Cuba, Guayana a Francúzska Guayana), ktoré to už urobili predtým. Čo sa týka rozvodov, Čile schválilo oficiálne rozvod až v roku 2004. Dovtedy patrilo k posledným dvom krajinám na svete, ktoré ešte nemali legalizovaný rozvod. Oveľa závažnejším problémom je ale násilie páchané na ženách, teda rodovo podmienené násilie – femicída a feminicída.

Pojem femicída – násilie páchané na ženách prvý raz oficiálne a verejne použila Diana E. H. Russell v roku 1976 na prvom Medzinárodnom trestnom tribunále pre trestné činy páchané na ženách, keď vypovedala v mene dvetisíc žien zo štyridsiatich krajín, ktorý sa konal v Bruseli. Pojem femicída počula náhodne v Londýne v roku 1974 pri jednej diskusii a hneď

si s nadšením uvedomila, “že toto je správna náhrada za rodovo neutrálny pojem vražda” (Russell, 2011). Diana Russell spolu s Jill Radford sú považované za pionierky na poli výskumu femicídy so svojim dielom “Femicide. The politics of women killing”. Obe autorky po rokoch výskumov redefinovali v roku 1992 anglický pojem femicide – femicída na násilie, páchané mužmi na ženách z dôvodu mizogýnie (chorobný odpor voči ženám). Podľa Russelovej patriarchálna prevaha mužov považuje násilie páchané na ženách za mechanizmus kontroly, podriadenia, útlaku a nebezpečnej agresie, ktorý zároveň pre mužov vytvára moc.

Podstatou redefinície pojmov femicídy je, že kým na začiatku pojem zahŕňal len násilie, vyplývajúce z partnerských alebo príbuzenských vzťahov, či už súčasných alebo minulých, v novej verzii sa objavuje pojem rodovo podmieneného násillia, ktoré je páchané na ženách len preto, že sa jednoducho narodili ako ženy a v dôsledku mizogýnie. V roku 2004 prišla mexická antropologička a politička Marcela Lagardeová s novým španielskym pojmom feminicidio, ktorý nemá v slovenčine ekvivalent, ale dal by sa preložiť ako feminicída. Lagardeová vychádzala z prác Russelovej a Radfordovej, ale na základe skutočností, ktoré začali vychádzať v roku 1993 na povrch v mexickom meste Ciudad Juárez, potrebovala nový pojem, ktorý by definoval túto realitu. Podľa Lagardeovej je feminicidio – feminicída páchanie násillia na ženách v dôsledku mačizmu (suverénne, sebavedomé až arogantné správanie a prejavy mužov s nadradeným postojom k ženám a slabším) alebo mizogýni, pričom za vinníkov rovnako považuje spoločnosť a štát, ktorého archaická inštitucionálna kultúra toleruje tieto skutočnosti a nevyvíja dostatok aktivity, aby dané násilie odsúdila, riadne vyšetrila a vinníkov potrestala. Pod vplyvom udalosti, ktoré sa začali diať v Ciudad Juárez vstúpila do politiky, aby ako poslankyňa presadila v parlamente legislatívne zmeny, ktoré by ochránili ženy a dievčatá pred neustálou hrozbou násillia. Celý proces trval 8 rokov, počas ktorého prišlo k výskumom, ktorý odhalil šokujúce skutočnosti o reálnom rozsahu tejto reality nielen v Mexiku, ale aj v ostatných latinskoamerických krajinách. Ukázalo sa, že Ciudad Juárez je až na piatom mieste, čo sa týka feminicídy a femicídy, že situácia je skutočne alarmujúca, ale v krajine nebola politická snaha ani vôľa sa touto realitou zaoberať.

Boli to práve ženy, ktoré tlačili a dodnes tlačia na kultúrnu a politickú zmenu, pretože nemohli očakávať, že by ich zachránili politici. Tieto ženy vytvorili medzi sebou pakt solidarity, ktorý nazvali Sororidad - Sesterstvo.

Sororidad – Sesterstvo

RAE (Španielska kráľovská akadémia) uznala a zaradila tento neologizmus do svojho slovníka až koncom roka 2018 s tým, že pri ňom uvádza tri významy.

Sororidad podľa RAE (Real Academia Española – obdoba SAV) pomenúva:

1. Priateľstvo alebo priazeň, náklonnosť medzi ženami
2. Solidárny vzťah medzi ženami, špeciálne v boji za posilnenie ich postavenia
3. V Spojených štátoch amerických dievčenský študentský spolok, ktorý sa zvyčajne vzťahuje k špeciálnej študentskej rezidencii

1. Pojem sororidad - sesterstvo je neologizmus, ktorý zadefinoval na začiatku minulého storočia španielsky spisovateľ, lingvista a filozof Miguel de Unamuno ako protiklad k už dávno existujúcemu konceptu fraternidad, hermandad – bratstvo. V prológu svojho románu Tía Tula (Teta Tula) sa zamýšľa z psychologického hľadiska nad binárnymi vzťahmi pojmov paternidad – maternidad v zmysle otcovstva a materstva, odvodených od binárneho vzťahu otec, pater, padre a matka, mater, madre, ktoré chápe ako dva rozdielne koncepty. Pri pokuse analyzovať druhý binárny vzťah frater, hermano, brat – soror, hermana, sestra tvrdí: “es extraño que junto al fraternal y fraternidad, de frater, hermano, no tengamos sororal y sororidad, de soror, hermana. En latín hay sororius, a, um, lo de la hermana, y el verbo sororiare, crecer por igual y juntamente. Je zarážajúce, že popri pojme bratský, a bratstvo od brat, frater, nemáme pojem sesterský a sesterstvo od sestry, soror. V latinčine existuje slovo sororius, a, um, “sestrina záležitosť”, a sloveso sororiare, rásť rovnako a spoločne.”(Unamuno, 1921: 9) Keďže neologizmus sororidad je odvodený očividne od iného slovného kmeňa ako fraternidad, Unamuno má za to, že treba tieto dva koncepty vnímať rozdielne. Pre Unamuna nový koncept sesterstva, teda lásky sestry k súrodencom, predstavuje helénska pohanka Antigona, Oidipova dcéra, prvá rebelka a anarchistka, ktorá sa v mene osobnej morálky postavila štátnej mašinérii. Rovnako vníma Antigonu aj po sto rokoch režisér Ondrej Spišák, ktorý v roku 2018 uviedol na doskách SND Sofoklovu drámu Antigona. Na otázku, prečo sa rozhodol inscenovať Antigonu ako politickú drámu, odpovedal: “Samotný konflikt je predsa politický. Ide o spor jedinca voči štátnej mašinérii, ktorá je prezentovaná hlavným predstaviteľom – šéfom štátnej mašinérie, čiže v tomto prípade kráľom. Ale za postavou kráľa môžeme vidieť aj predsedu vlády, ktorý pretvára krajinu na svoj obraz. Má takú silnú autoritu, že čo si zaumieni, to aj urobí. A človek, ktorý ne-

zdieľa jeho názor a dovoľí si tú drzosť, že sa voči nemu vyhradí, je automaticky štátnou mašinériou zvalcovaný. A to je predsa politický problém. (Spišák 2018).

Napriek tomu, že Unamuno vytvoril tento neologizmus, aby pokryl chýbajúcu lexiku, posolstvo Antigony akoby symbolicky pokračovalo v novom význame konceptu sororidad.

2. V posledných dekádach bol pojem sororidad progresívne začlenený do ženského aktivizmu a feministickej literatúry. Dostáva sa do povedomia najmä v tretej vlne feminizmu, od roku 1990, kedy preniká do filozofie feminizmu nový koncept "interseccionalidad – prienik, priesečník". Podľa tejto koncepcie sú rod, rasa, ekonomická nerovnosť a sexualita faktory, ktoré sa pretínajú a utvárajú viac úrovní útlaku a diskriminácie. Podľa Lagartdeovej ide o „etický, politický a praktický rozmer súčasného feminizmu. Je to skúsenosť žien, ktorá vedie k hľadaniu pozitívnych vzťahov a existenciálnemu a politickému paktu (Lagarte 2009: 126). Sororidad predstavuje alternatívu (progresívnu mikropolitiku) k oficiálnej politike, ktorá bráni ženám, aby sa bez hanby a strachu identifikovali so svojou rodovou príslušnosťou a pozitívne vnímali svoju vlastnú hodnotu.

3. Tretí význam je silne viazaný na kultúrne a teritoriálne územie USA.

Záver

Ked' sme skúmali, či existuje v slovenčine lexikálny ekvivalent k španielskemu pojmu sororidad (ang. sorority, sororities, sisterhood), zistili sme, že podľa slovníkového portálu Jazykovedného ústavu Ľ.Štúra SAV má len jeden význam: sesterstvo, -a *str.* vzťah medzi sestrou a jej súrodencami. Očividne na Slovensku s takto presne vymedzeným konceptom ešte nepracujeme, hoci v západnej Európe sa s ním čoraz častejšie stretávame, o čom svedčia aj lexikálne ekvivalenty pojmu sororidad napríklad v taliančine sororità, francúzsky sororité či anglicky sisterhood alebo sororities. Na Slovensku sme zaznamenali, že sa čoraz častejšie skloňuje koncept girl power. Predmetná práca by mohla slúžiť ako odrazový mostík napríklad na ďalšie skúmanie podobností a rozdielnosti týchto dvoch konceptov.

Literatúra

RUSSELL, D.; RADFORD, J. (1992): *Femicide. The Politics of Women Killing*. New York: Twayne Publishers, s. 27.

- RUSSELL, D: The origin and importance of the term femicide, https://www.dianarussell.com/origin_of_femicide.html.
- LAGARDE, M. (2009) Pacto entre mujeres sororidad, s.126, <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- SPIŠÁK, O. (2018): <https://kultura.pravda.sk/divadlo/clanok/468325-antigona-rebelka-ktora-sa-neboji-hovorit-pravdu>.
- UNAMUNO, M. (1921): <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-tia-tula-novela-780073>, s. 9
- ZMUŠKOVÁ, B. (2021): <https://euractiv.sk/section/buducnost-eu/news/domace-nasilie-je-pocas-pandemie-na-vzostupe-eurokomisia-chce-vlastnu-verziu-istanbulskeho-dohovoru/>

Kontakt:

Mgr. Iveta Maarová, PhD.

Katedra románskych a slovanských jazykov	Department of Romance and Slavic Languages
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: iveta.maarova@euba.sk	

Plagiarism in tertiary education and digital media

Eva Maierová

Abstract

The paper deals with the concept of plagiarism on the university education level in the era of digital media. Deriving from the literature overview, it proposes the definition of plagiarism and the classification of various types of plagiarism as ways of breaching academic integrity. The study focuses on the role played by the Internet and other digital media, which make information easily accessible but at the same time, they are a factor in facilitating academic dishonesty. Finally, it highlights how developing students' digital and information literacies can help to prevent, or at least reduce plagiarism specifically in academic writing.

Kľúčové slová: plagiarism, digital media, tertiary education, internet, academic writing.

Keywords: plagiátorstvo, digitálne médiá, terciárne vzdelávanie, internet, akademické písanie.

Introduction

Plagiarism seems to be as old as human intellectual efforts. The usage of the English word *plagiarism* dates back to the 1620s when it was derived from Latin *plagiarius* “kidnapper, seducer, plunderer, one who kidnaps the child or slave of another” (Harper 2001–2021). In the meaning of “literary theft”, it was used for the first time by the Roman poet Martial around AD 80 (Seo 2009).

There is an obvious link between textual plagiarism and advances in technologies. Starting from the invention of the printing press, when printing and copying texts became easier and less expensive than before, up to the end of the 20th century and the pervasiveness of the Internet, which has made any kind of information easily available. In both cases, technology has enabled relatively direct access to an abundance of information and at the same time, it caused a growing concern over copyright of published information and potential plagiarism.

When analysing reasons that may lead to plagiarism, the cultural aspect cannot be ignored as noted by some researchers (Sowden 2005, Maxwell et al. 2008; Martin 2012), whether it relates to national culture or a particular academic culture. While the above-mentioned authors analysed the intercultural differences between Western/Caucasian and Asian students' attitudes towards plagiarism, and maybe surprisingly, there were not many, we can see dissimilar reactions to individual cases of what was presented as suspected plagiarism of various high-ranked politicians in Slovakia (e.g. Andrej Danko, Igor Matovič, Boris Kollár) on the one hand, and Austria (e.g. Christine Aschbacher, Christian Buchmann) or Germany (e.g. Karl-Theodor zu Guttenberg, Annette Schavan, Franziska Giffey) on the other. In Slovakia, the disclosure of this kind of unethical academic behaviour triggered a discussion about plagiarism which led to changes in the law on higher education institutions enabling universities to withdraw academic degrees if they were acquired by deception including plagiarism, however, all the politicians stayed in their posts. In Austria and Germany, many of the politicians resigned from their posts as soon as the suspicion arose (Christine Aschbacher) or after it had been proved to be true (Karl-Theodor zu Guttenberg).

To be able to recognize plagiarism, it is necessary to define this term and describe the different forms plagiarism can take. In this paper, we will further focus on digital media and their role in increasing incidents of plagiarism as well as its detection among undergraduate students. We will also suggest ways how to prevent or at least reduce this kind of unethical behaviour by developing students' digital and information literacies and thus adding to their academic integrity.

Definitions of plagiarism

Before labelling any text (or an idea generally) as plagiarised, it is necessary to determine the scope of plagiarism, as a different understanding of this term, i.e. what is and what is not considered to be a breach of academic integrity, is reflected on academic practice resulting in pertinent, at times even legal consequences. However, defining plagiarism is not an easy task, or as Mariya Chankova (2017: 2) puts it: "The exact definition of plagiarism is quite difficult to outline, as the practice is very complex and has multiple facets."

Starting with the simplest definitions found in dictionaries, which students may also turn to, it can be said that plagiarism is "1. The act of plagiarizing. 2. Material that has been plagiarized" (Webster's II 1984: 897).

While *plagiarized* is defined as “1. To steal and use (the ideas or writings of another) as one’s own. 2. To take passages or ideas from and use them as one’s own” (Webster’s II 1984: 898). The definition of the verb *plagiarize/plagiarise* in Concise Oxford English Dictionary (COED) is almost identical: “take (the work or an idea of someone else) and pass it off as one’s own” (COED 2011: 1095). The difference between the two definitions lies in the fact that Webster’s dictionary added the act of taking passages and presenting them as one’s own. In both dictionaries, there is no mention of referencing or citing sources as in that case the ideas or writings are not presented as one’s own.

A more elaborate description of plagiarism can be retrieved from a webpage with the same name¹:

- “turning in someone else’s work as your own
- copying words or ideas from someone else without giving credit
- failing to put a quotation in quotation marks
- giving incorrect information about the source of a quotation
- changing words but copying the sentence structure of a source without giving credit
- copying so many words or ideas from a source that it makes up the majority of your work, whether you give credit or not” (Plagiarism.org 2006).

Compared with the points that the webpage considers being the description of plagiarism, S. Jamieson and R. M. Howard (2019) differentiate between *cheating* (contract cheating, downloading whole papers, or otherwise knowingly submitting someone else’s texts) and *non-transparent source use*² or *intertextual missteps* (failure to cite extracted material, failure to correctly mark quotations, and patchwriting). Elizabeth Wager (2014), on the other hand, suggests distinguishing between *minor* and *major plagiarism* with the difference lying in the scope of a copied text and its attribution to the original author.

Institutions in the field of tertiary education publish their own guidelines on what constitutes plagiarism as is in the example of the University of Oxford: “Plagiarism is presenting someone else’s work or ideas as your own, with or without their consent, by incorporating it into your work without full acknowledgement. All published and unpublished material, whether in manuscript, printed or electronic form, is covered under this definition. Plagiarism may be intentional or reckless, or unintentional. Under the regulations for examinations, intentional or reckless plagiarism is a disciplinary

¹ However, in this case, it must be noted that the article is not attributed to any specific author.

² A term adopted from D. Pecorari (as cited in Jamieson – Howard 2019).

offence“ (University of Oxford 2021). It is of utmost importance for students to be aware of what would be considered a disciplinary offence and at the same time, to learn how to avoid plagiarising. It is also specified that it is necessary to acknowledge other's work or ideas in any published or unpublished form, including text, computer code, illustrations, graphs, etc. (Ibid.).

All the definitions mentioned above declare that someone else's ideas presented as one's own are the basis of plagiarism. Hence, using one's own texts in different papers or books should not be considered plagiarising. Despite this, the practice of re-cycling or re-using one's own texts has been dubbed self-plagiarism, and so far, it has not been explored much. The reason for little interest in this issue might be that self-plagiarism is not common among undergraduate students as much as it occurs among academics. Some authors consider not only publishing identical or similar texts constitutes self-plagiarism, but they incorporate in it multiple publications of the same data and deem this practice “unacceptable because they undermine the public confidence in the scientific integrity” (Errami et al. 2008), while others distinguish between appropriate and inappropriate textual re-use (Bretag – Mahmud 2009).

Classification of plagiarism

In the previous part of the paper, some types of plagiarism have been tackled: cheating vs. intertextual missteps (Jamieson & Howard 2019), minor and major plagiarism (Wager 2014).

A more systematic approach to the classification is presented by Brian Martin (1994), who outlined these basic types of textual plagiarism based on the ways how texts are plagiarised:

1) *word-for-word plagiarism* – copying whole phrases or paragraphs without using quotation marks, without acknowledging the source, or the combination of both,

2) *paraphrasing plagiarism* – changing some words³ in the original text, but mainly the syntactic structures remain the same, and in more serious cases, the original source (*simple paraphrasing*) or sources (*patchwork paraphrasing*) are not cited,

3) *plagiarism of secondary sources* – obtaining and even citing information from secondary sources, while the primary source is not referred to,

³ B. Martin (1994: 37) says: „When some of the words are changed, but not enough, the result can be called paraphrasing plagiarism.“ However, he does not specify what ‘not enough’ exactly means.

4) *plagiarism of the form of a source* – looking up the primary documents but not acknowledging the systematic dependence on the citations in the secondary source,

5) *plagiarism of ideas* – using original thoughts from another author without using identical words or phrases and presenting them as one's own,

6) *plagiarism of authorship* – taking someone else's work and putting a name of a different author on it.

Other authors (Charya et al. 2015; Chowdhury – Bhattacharyya 2018) also add:

7) *self-plagiarism* – reusing or recycling one's own previous work and presenting it as a new one,

8) *404 error* or *illegitimate source plagiarism* – sources cited in a text are invalid, improperly cited, missing, or they simply do not exist.

All of the above-mentioned categories of plagiarism may be 'disguised' by using *translingual* (Sousa-Silva 2013), *cross-language* (Kok Kent; Salim 2009), or *translation plagiarism* (Potthast et al. 2010). This approach to plagiarising is relatively common and it is even used as a way how to escape plagiarism detection.

Regarding the intention, plagiarism can be broken into *unintentional* and *intentional*. Both these types are generally considered plagiarism though opinions on this matter vary (Yeo 2007).

The listed types of plagiarism can occur, to a greater or lesser extent, in tertiary education among students, as well as among academics. Brian Martin (1994) introduced the term *institutionalized plagiarism* as a specific kind of plagiarism of authorship, that comprises activities such as ghostwriting and plagiarism in bureaucracy.

Plagiarism in tertiary education in the digital era

Digital media, particularly the Internet, have revolutionised people's access to information, both in the positive and the negative sense. On the one hand, a lot of information is readily available on the world wide web, which, on the other hand, raises issues of ownership and authorship that often leads to an increase in plagiarism. However, digital media also offer instruments for plagiarism detection.

The vast majority of university students, whether undergraduate or post-graduate, can be thought of as 'digital natives' (Prensky 2001), i.e. they are used to working with the internet sources, though especially undergraduates' information and digital literacies at the beginning of their studies at higher education institutions may not be sufficient for meeting standards of

academic writing. As Vera Leier (2018: 77) claims: “To be fully digitally literate, students must be prepared to recognise and use multiple discourses and media, and to understand, analyse and interpret their content.” Michael M. Eisenberg (2008: 39) starts his article on information literacy stating that “[i]nformation and technology literacy is clearly the ‘basic skills set of the 21st century’.”

From our teaching experience in courses of English for economics, whose participants are usually students in their first year of bachelor’s programmes at the University of Economics in Bratislava, it is obvious that students have to learn how to work with (not only digital) sources to complete assigned written projects in English. Based on delivered projects, many of which show signs of plagiarism, it is evident that students’ understanding of what plagiarism means differs substantially from their teachers’ perception of plagiarised texts.

Following practices used in these courses, we suggest particular steps how various types of plagiarism can be reduced if not totally avoided.

- 1) Explaining what constitutes plagiarism, to what consequences this kind of unethical behaviour may lead and drawing students’ attention to rules of their higher education institution that must be followed when writing term papers and graduate theses.

- 2) Providing students with a template and/or a model project, where they can see in a real context how citations, references, and bibliography should be incorporated in a text and learn at least one citation style, ideally the style preferred by their university.

- 3) To avoid word-for-word or copy-paste plagiarism, paying special attention to the formulation of topics for written projects, e.g. combination of theories with their exemplification, comparison of various phenomena, presentation of a particular analysis adjusted to distinct conditions, etc.

- 4) To reduce illegitimate source plagiarism, which is often manifested in using Wikipedia, blogs, online essays of disputable quality, and other non-academic texts for academic writing, it is advisable students present their collection of sources a couple of weeks before the project deadline so that the list can be modified before they are under time pressure.

- 5) Doing exercises in reading comprehension and writing aimed at analysing and processing information from academic texts, such as identifying relevant and irrelevant information, writing summaries, preparing oral presentations supported by MS PowerPoint, Prezi, or other formats.

- 6) Giving students feedback after they delivered projects focusing on the strengths and weaknesses of the texts concerning the information, the style of writing, as well as originality. Even in cases when computer programs for

plagiarism detection are used, it is teachers' or supervisors' role to assess the quality of projects or theses.

Following these practical steps may result in fewer cases of plagiarism, however, it is highly doubtful that this phenomenon can be entirely eradicated, for example, academic ghostwriting or translation plagiarism that can be detected but are generally difficult to prove.

Conclusion

The paper focused on defining plagiarism and characterising the different forms textual plagiarism can take – word-for-word plagiarism, paraphrasing plagiarism, plagiarism of secondary sources, plagiarism of the form of a source, plagiarism of ideas, plagiarism of authorship, self-plagiarism, and illegitimate source plagiarism, as they occur in academic writing. It has been observed that digital media play a significant role both in the growth of plagiarism and its detection. In the last part of the article, practical steps that may help to reduce plagiarism in writing term projects in courses of English for economics are suggested.

The presented text can be seen as an introduction to this relevant issue and leaves space for further research into this area from a methodological and linguistic point of view, such as studies into students' and/or teachers' perceptions of plagiarism, analysing measures that could help prevent it, and how digital media can become more of a friend rather than a foe.

Bibliography

- BRETAG, T.; MAHMUD, S. (2009): Self-plagiarism or Appropriate Textual Re-use? In: *Journal of Academic Ethics*, 7, pp. 193-205.
- CHANKOVA, M. (2017): Dealing with Students' Plagiarism Pre-emptively Through Teaching Proper Information Exploitation. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11: No. 2, Article 4. doi: 10.20429/ijsofl.2017.110204
- CHARYA, N.; DOSHI, K.; BAWKAR, S.; SHANKARMANI, R. (2015): Intrinsic plagiarism detection in digital data. In: *International Journal of Innovative and Emerging Research in Engineering*, Volume 2, Issue 3, pp. 23-30.
- CHOWDHURY, H. A.; BHATTACHARYYA, D. (2018): Plagiarism: Taxonomy, Tools and Detection Techniques. In: ArXiv abs/1801.06323, n. pag.

- EISENBERG, M.B. Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. In: *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, Vol. 28, No. 2, pp. 39-47.
- ERRAMI, M. et al. (2009): Déjà vu: a database of highly similar citations in the scientific literature. In: *Nucleic Acids Research*, Volume 37, Issue suppl_1, pp. D921-D924, <https://doi.org/10.1093/nar/gkn546>.
- HARPER, D. (2001–2021): Plagiarism. In: *Online Etymology Dictionary* [online]. <<https://www.etymonline.com/search?q=plagiarism>> [13.4.2021].
- JAMIESON, S. – HOWARD, R.M. (2019): Rethinking the relationship between plagiarism and academic integrity. In: *International Journal of Technologies in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 69-85.
- KOK KENT, C.; SALIM, N. (2009): Web Based Cross Language Plagiarism Detection. In: *Journal of Computing*, Volume 1, Issue 1, pp 39-43.
- LEIER, V. (2018): Using Instagram in a tertiary German language course: students' perceptions and approaches. In: *The New Zealand Language Teacher*, vol. 44, pp. 77-90.
- MARTIN, B. (2014): Plagiarism: A Misplaces Emphasis. In: *Journal of Information Ethics*, Vol. 3, No. 2, Fall 1994, pp. 36-47.
- MARTIN, D. E. (2012): Culture and unethical conduct: Understanding the impact of individualism and collectivism on actual plagiarism. In: *Management Learning*, Vol. 43, No. 3, pp. 261-273.
- MAXWELL, A.; CURTIS, G.J.; VARDANEGA, L. (2008): Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? In: *International Journal for Educational Integrity*, Vol. 4, No. 2, pp. 25-40.
- PLAGIARISM.ORG (2017): *What is plagiarism* [online]. <<https://plagiarism.org/article/what-is-plagiarism>> [15.4.2021].
- POTTHAST, M. et al. (2010): Cross-language plagiarism detection. In: *Language Resources and Evaluation*, 45, pp. 45-62.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001, pp. 1-6.
- SEO, J. M. (2009): Plagiarism and Poetic Identity in Martial. In: *The American Journal of Philology*, Vol. 130, No. 4 (Winter, 2009), pp. 567-593.
- SOUSA-SILVA, R. (2014): Detecting translingual plagiarism and the backlash against translation plagiarists. In: *Language and Law / Linguagem e Direito*, Vol. 1(1), pp. 70-94.
- SOWDEN, C. (2005): Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. In: *ELT Journal*, Volume 59, Issue 3, July 2005, pp. 226-233.
- STEVENSON, A. – WAITE, M. (Eds.) (2011): *Concise Oxford English Dictionary*. Twelfth Edition. Oxford: Oxford University Press.

- UNIVERSITY OF OXFORD (2021): *Plagiarism* [online].
<<https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance/skills/plagiarism>>
[15.4.2021].
- WAGER, E. (2014): Defining and responding to plagiarism. In: *Learned Publishing*, Vol. 27, Issue 1, pp. 33-42.
- WEBSTER'S II New Riverside University Dictionary (1984). Boston: The Riverside Publishing Company.
- YEO, S. (2007): First-year university science and engineering students' understanding of plagiarism. In: *Higher Education Research & Development*, Volume 26, Issue 2, pp. 199-216.

Contact:

PhDr. Eva Maierová, PhD.

Katedra anglického jazyka

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of English Language

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

Email Address: eva.maierova@euba.sk

El concepto del idioma en la fraseología del español de España y de México

Nina Mocková

Abstract

The concept of language in the phraseology of Spain and Mexico. *The aim of the present study is to compare and contrast idioms related to the concept of language used within the phraseology of the European and the Mexican Spanish. Throughout the semantic analysis it focuses on the most frequently used keywords regarding the concept of language, the mayor associative fields and the stylistic mark of its connotations – neutral, positive or negative ones. This should help to find out how the concept of language is used within the phraseology of the same language but in two different cultures.*

Kľúčové slová: jazyk, španielčina, asociatívne pole, konotácia, Španielsko, Mexiko.

Keywords: language, Spanish, associative field, connotation, Spain, Mexico.

Introducción

El lenguaje es un organismo complejo que refleja nuestra visión y percepción del mundo y nos posibilita llegar a conocer aquel mismo. Por lo tanto, el estudio de cualquier idioma en la actualidad debería encerrar en sí no solo su dominio a nivel léxico y gramatical, sino también el dominio de su cultura, historia y de todo lo que guarda relación alguna con el idioma estudiado (Castro Yagüe 2003: 28).

Según Sánchez Lobato (2010), todos los hablantes del español participan de una misma lengua, aunque al hablar se perciben claramente los rasgos diferenciadores en la pronunciación, en la entonación, en el acento, etc. en términos de las coordenadas geográficas: América frente a la Península (2010: 23). “Las diferencias (...) vienen dadas en la mayoría de los casos por el uso determinado que (...) llevan a cabo los grupos humanos según su agrupamiento geográfico, pero atendiendo siempre a su nivel cultural” (Sánchez Lobato 2010: 23).

Se puede decir que, prácticamente todos los fenómenos que nos rodeaban desde siempre e influían en la vida de nuestros antepasados, han entrado en el uso de la gente. Entre estos fenómenos pertenece la percepción de los animales, de los colores, de las emociones, de las cualidades humanas, del aspecto físico de las personas, etc. en términos de cierta interconexión entre la vida humana y estos fenómenos. Pero también han pasado al habla popular todas aquellas unidades léxicas que forman parte del repertorio lingüístico básico de cada idioma. En este punto nos referimos a toda la gama de lexemas (en nuestro caso concreto, las relacionadas con el concepto de lenguaje) que ofrecen al investigador a través del método deductivo descubrir qué significados están expresados mediante frases con cierto tipo de lexemas; o, a través del método inductivo, el investigador tiene la posibilidad de comprobar las expresiones que encierran en sí un significado concreto en cuestión.

En la fraseología española y la mexicana nos enfrentamos al mismo idioma, pero a dos culturas diferentes que, a lo largo de su Historia, padecían influencias diferentes y únicas en cierto sentido de la palabra. Tanto como el español de España estaba influenciado por el francés, por la corte europea o por los árabes, igual el español de México recibía influencia de los pueblos indígenas (los aztecas, los mayas), de su propio clima, fauna y flora. Todo esto son hechos que tienen una fuerte repercusión en el habla popular de los españoles y de los mexicanos, lo que se ve reflejado en su fraseología.

Investigar sobre el significado de las expresiones fraseológicas que incluyen los lexemas clave como “lengua”, “decir”, “hablar”, “palabra” y sus formas derivadas nos remite a la metalingüística (del griego “meta” = después, más allá de). Es así que la lengua como herramienta de los seres humanos cumple diversas funciones y una de ellas es, precisamente, la metalingüística. Según la teoría de información elaborada por el lingüista ruso, Jakobson, la función metalingüística sirve para explicar el propio funcionamiento del idioma (Jakobson [1956] 1988). Dicho en otras palabras, hablando lingüísticamente de un idioma, nos expresamos en un lenguaje sobre el lenguaje mismo.

Objetivo y metodología

El objetivo del presente artículo es hacer un análisis semántico contrastivo de las expresiones fraseológicas del español europeo y el mexicano que contienen en su estructura un lexema referente al concepto del idioma. Es decir, el núcleo de nuestra investigación lo constituyen todas aquellas

unidades que incluyen las palabras clave como: “lengua”, “hablar” (y sus derivados), “decir” (y sus derivados) o “palabra”. Nuestro objetivo, por tanto, es, primero, descubrir y comprobar cuál de estas palabras clave es la más frecuentemente empleada en la fraseología de ambas culturas para referirse a cualquier ámbito del idioma y, segundo, qué connotaciones son las que estas unidades fraseológicas encierran con mayor frecuencia.

Para definir las connotaciones de las expresiones que constituyen el núcleo de nuestro análisis, hemos recurrido a la terminología propuesta por Otaola Olano quien propone operar con el término de “campo asociativo”, puesto que permite al investigador agrupar bajo este término dentro de una categoría también lexemas (o expresiones) según las asociaciones subjetivas que no siempre tienen que tener la base lingüística (Otaola Olano en Gómez-Pablos 2016: 119). Por otro lado, hay otros lingüistas como, por ejemplo, Gómez Pablos, que proponen hacer la distinción entre los términos “campo semántico” y “campo léxico”, puesto que bajo el primer término es posible englobar a todas las expresiones que comparten la misma categoría gramatical y al menos un rasgo semántico. Mientras tanto, bajo el segundo término se engloban aquellas expresiones que sí que comparten al menos un rasgo semántico, pero pertenecen a categorías gramaticales diferentes (Gómez-Pablos 2016: 118).

Para seleccionar las voces para la presente investigación, hemos optado por la búsqueda en dos diccionarios: las voces del español europeo fueron extraídas del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (versión en línea) y las voces mexicanas procedían del *Diccionario breve de mexicanismos* compilado por Gómez de Silva (2001). Primero del todo, empleamos el método de selección para escoger solo aquellas unidades que cumplieran con el primer criterio – han de tener que ser fraseológicos; es decir, por lo menos uno de los elementos integrantes de la expresión tuvo que haber sufrido un cambio semántico de su significado literal. Luego, basándonos en fuentes lexicográficas impresas, el siguiente método fue el del análisis textual y contextual para poder ser capaces de determinar el significado de todas las unidades (entonces asignarlas a un campo asociativo concreto) y determinar, asimismo, sus connotaciones: neutral, positiva o negativa. La investigación finaliza con breve conclusión hecha a base de síntesis del material analizado.

Análisis semántico

En el presente estudio y estando de acuerdo con la terminología de la lingüista Otaola Olano (2004), nos vamos a atender a la denominación de

“campo asociativo”. Se trata de las áreas en las que hemos agrupado las singulares unidades fraseológicas según el significado que encierran. Así pues, hemos podido identificar en total trece campos asociativos que son los siguientes según el mayor número de expresiones hasta el menor número de ejemplos: CONVERSACIÓN, IMPROPIEDAD y LINGÜÍSTICA, HABLAR MUCHO, CALLARSE y CHISMEO, PROMESA e IMPERFECCIÓN, VANIDAD, BREVEDAD y VERDAD, VIVACIDAD y ATENCIÓN. A continuación, exponemos estos significados en relación con las connotaciones estilísticas.

El campo asociativo con el número más alto de ejemplos es el llamado CONVERSACIÓN: 19 expresiones. Está formado por mayor su parte, por las expresiones con la palabra clave “palabra” (12). El resto está repartido entre aquellas con el lexema clave “hablar” (3), “lengua” (2) “decir” (1) y “platicar” (1). Todas las expresiones en este campo asociativo son del español peninsular, muchas de las cuales son expresiones sinónimas. La mayoría de ellas tiene la connotación neutral, cinco son de connotación negativa y solo tres de connotación positiva.

CONVERSACIÓN	
lengua	<i>de lengua en lengua, venirsele a alguien algo a la lengua</i>
palabra	<i>atravesar una palabra con alguien, cruzar la palabra con alguien, dar la palabra, dejar a alguien con la palabra en la boca, dirigir la palabra a alguien, mudar las palabras, torcer las palabras, trocar las palabras, medir las palabras</i>
hablar	<i>hablar alto, hablar fuerte, hablar gordo</i>
decir	<i>decírselo deletreado a alguien</i>
platicar	<i>echar la platicada</i>

Tabla 1. Campo asociativo CONVERSACIÓN

El segundo campo asociativo que sigue en el número de ejemplos es el de IMPROPIEDAD: 16 unidades. También se trata de varias expresiones sinónimas procedentes del español peninsular salvo una sola unidad que es del español mexicano – a palabras necias, oídos sordos/a palabras de borracho, oídos de cantinero. La mayoría de los frasemas en este grupo va formada con el lexema clave “palabra” (9), después con “lengua” (5) y “decir” (2). Tal como revela el mismo nombre que le hemos puesto a este campo asociativo, todas llevan la marca estilística de connotación negativa.

IMPROPIEDAD	
lengua	<i>largo de lengua, ligero de lengua, suelto de lengua, tener la lengua (muy) larga, tirar a alguien de la lengua</i>
palabra	<i>palabra gruesa, palabra picante, palabras librespalabras mayoresescapársele una palabra a alguienirsele una palabra a alguien, tener dos palabras con alguien, vender palabras, a palabras necias oídos sordos/a palabras de borracho oídos de cantinero</i>
decir	<i>decir a alguien cuántas son cinco, decir de una hasta ciento</i>

Tabla 2. Campo asociativo IMPROPIEDAD

Con igual número de ejemplos cuenta también el tercer campo asociativo llamado LINGÜÍSTICA. Hay que decir que en este caso se trata solo de términos propio de la disciplina que lleva el mismo nombre. Hemos incluido solo aquellas colocaciones que no pertenecían solo al campo de estudio de la lexicología, sino que guardaban relación con el de la fraseología. Esto es, que uno de los constituyentes de estas colocaciones está usado fuera de su sentido literal. Se trata de los colocados del colocativo *lengua* que son: *flexiva, aglutinante, franca, madre, muerta, sabia, santa, viva*. En la mayoría de estos colocados, se trata de adjetivos aplicables a una persona, en sentido figurado también a una lengua. Debido a que se trata de términos, todos presentan una connotación neutral.

LINGÜÍSTICA	
lengua	<i>lengua flexiva, lengua aglutinante, lengua franca, lengua madre, lengua sabia, lengua santa, lengua viva, lenguas hermanas, familia de lenguas</i>
palabra	<i>palabra clave, familia de palabras, flujo de palabras</i>
hablar	<i>cadena hablada</i>

Tabla 3. Campo asociativo LINGÜÍSTICA

El siguiente campo asociativo es HABLAR MUCHO con un total de 10 expresiones, de los cuales 7 están formados con el lexema “lengua”, 2 con “hablar” y solo 1 con “palabra”. Solo una de ellas le hemos asignado una connotación neutral – *llevar la palabra* y solo a una le corresponde una connotación positiva – de la fraseología mexicana – *el que poco habla, poco yerra*, puesto que se refiere al efecto contrario de hablar demasiado. Todas las demás expresiones esconden en sí una connotación más bien negativa.

HABLAR MUCHO	
lengua	<i>darle a la lengua, echar la lengua al aire, escapársele la lengua a alguien, irse de lengua alguien, irsele la lengua a alguien, parece que alguien ha comido lengua, tener mucha lengua</i>
palabra	<i>llevar la palabra</i>
hablar	<i>hablar a tontas y a locas, el que poco habla poco yerra</i>

Tabla 4. Campo asociativo HABLAR MUCHO

El significado contrario al del en el campo descrito en el párrafo anterior es el de CALLARSE con aproximadamente el mismo número de ejemplos: 9. De ellos, 6 proviene del español europeo y 3 del mexicano. Con el lexema “lengua” están formadas 5 frasesmas, con “hablar” 3 y 1 con “palabra”. Solo una es de connotación positiva – *la palabra es plata, pero el silencio es oro*. Todas las demás reflejan una connotación negativa.

CALLARSE	
lengua	<i>atar la lengua, meterse la lengua en el culo, pegársele a alguien la lengua al paladar, tener algo en la lengua, le comieron la lengua los ratones, al que no habla nadie lo oye</i>
palabra	<i>la palabra es plata pero el silencio es oro</i>
hablar	<i>ni hablar ni hablar/ni habla ni parla, quitar el habla a alguien</i>

Tabla 5. Campo asociativo CALLARSE

Los fraseologismos con los lexemas correspondiendo al concepto de lo lingüístico reflejan, asimismo, una de las cualidades o actividades de los hombres – el CHISMEO. Este campo asociativo cuenta con 9 unidades, igual que el descrito arriba. La mayoría contiene el lexema “lengua” (7) y 2 “hablar” y sus variantes. Dos frasesmas provienen del español mexicano, el resto de Europa. Una sola locución apareció registrada tanto en el Diccionario de la Real Academia Española como en el diccionario de mexicanismos de Gómez de Silva – *echar habladas*. A todas las expresiones de este campo asociativo les hemos asignado una connotación negativa (según la connotación del mismo campo asociativo), menos una que no es ni negativa ni positiva, puesto que expresa una sabiduría, una verdad general y es el refrán mexicano *cae más pronto un hablador que un cojo*. Quiere decir que el que miente pronto termina por ser descubierto (Gómez de Silva 2001: 103).

CHISMEO	
lengua	lengua serpentina, mala lengua, andar en lenguas, poner lengua(s) en alguien, sacar la lengua a alguien, tener mala lengua, tener en lengua a alguien
hablar	echar habladuras, cae más pronto un hablador que un cojo

Tabla 6. Campo asociativo CHISMEO

En total 6 unidades fraseológicas se asientan alrededor del campo asociativo PROMESA, todas procedentes del español de Europa. Todas tienen la connotación positiva en el sentido de dar la palabra a alguien, cumplir con su palabra, etc., salvo una – *faltar alguien a su palabra* que quiere decir no cumplirla, no cumplir lo prometido que es, por supuesto, de una connotación negativa. Todas las unidades dentro de esta categoría están formadas exclusivamente por el lexema clave “palabra”.

PROMESA	
palabra	alzar la palabra, dar alguien su palabra, dar palabra y mano, empeñar la palabra, faltar alguien a su palabra

Tabla 7. Campo asociativo PROMESA

Igualmente 6 ejemplos encontramos en el campo asociativo denominado IMPERFECCIÓN. Como este estudio gira en torno a la expresión del idioma en la fraseología, parece obvio que nos referimos en este punto a la imperfección relacionada con el habla. Un frasema es del español mexicano – *di tú plimelo* que es una locución aludiendo a una anécdota de los tiempos de la Revolución Mexicana, a la imperfección de los chinos en la pronunciación de la /r/ (Gómez de Silva 2001: 74). Los demás vienen del español de España y se refieren a la imperfección de pronunciar o por el hecho de no pronunciar completamente las palabras o por querer pronunciar palabras difíciles de articular. Con la palabra “lengua” aparecen 4 unidades y 1 ejemplo contiene el término “palabra” y “decir”. Excepto la fórmula conversacional del español mexicano, todas tienen una connotación negativa, aludiendo al defecto del habla.

IMPERFECCIÓN	
lengua	<i>lengua de estorpedo, lengua de trapo, media lengua, trabarse la lengua</i>
palabra	<i>comerse las palabras</i>
decir	<i>di tú plimelo</i>

Tabla 8. Campo asociativo IMPERFECCIÓN

El campo asociativo VANIDAD incluye 5 ejemplos, 3 del español peninsular y 2 del español mexicano. El significado común de todas ellas es el de decir algo en vano, ya que no se oye, con lo cual, frecuentemente, las palabras dichas en vano se comparan con el viento que se esparce por todas las partes pero nada de él se queda en ninguna parte. 3 expresiones contienen el lexema “palabra” y 2 “hablar”.

VANIDAD	
palabra	<i>palabras al aire, bajo su palabra, las palabras se las lleva el viento</i>
hablar	<i>es hablar por demás; lo hablado el viento se lo lleva, lo escrito grabado queda</i>

Tabla 9. Campo asociativo VANIDAD

Al campo asociativo denominado BREVEDAD pertenecen 4 unidades fraseológicas. Se trata de sinónimos con el significado de hablar con alguien para un rato. Todas se construyen mediante el lexema clave “palabra” y todas son de connotación neutral. Recogemos estas expresiones tal y como las registra el Diccionario de la Real Academia Española, es decir, no hemos dividido los sinónimos en dos unidades cuando aparecían bajo la misma acepción.

BREVEDAD	
palabra	<i>cuatro/dos palabras, en una palabra, en cuatro/pocas/dos palabras, oír dos/una palabra</i>

Tabla 10. Campo asociativo BREVEDAD

El campo asociativo VERDAD incluye también 4 unidades fraseológicas. Es, asimismo, la única categoría en la que prevalecen expresiones del habla mexicano frente al europeo, ya que hasta 3 unidades son del español de México. A todas estas expresiones les hemos puesto una marca estilística de connotación positiva, ya que encierran el significado de afirmar algo que es verdadero, cierto, obvio o que el interlocutor lleva razón. De ellas, 3 frases incluyen el lexema “decir” y solo 1 “hablar”.

VERDAD	
hablar	<i>ni hablar</i>
decir	<i>ni que decir tiene, que diga, no digo</i>

Tabla 11. Campo asociativo VERDAD

VIVACIDAD es el penúltimo campo asociativo y cuenta con 3 frase-
mas, todas formadas mediante el lexema clave “hablar” y sus formas
derivadas. Asimismo, todas tienen la connotación positiva, refiriéndose a la
vivacidad de un retrato cuando reproduce fielmente a una persona.

VIVACIDAD	
hablar	<i>estar hablando, solo le falta hablar, retrato hablado</i>

Tabla 12. Campo asociativo VIVACIDAD

El último campo asociativo es ATENCIÓN en términos de escuchar a
alguien y seguirle atentamente en todo lo que dice. Todas las expresiones
con este significado están construidas con el lexema “palabra” y les hemos
asignado una connotación neutral, puesto que dependería del contexto
particular para poder determinar sus connotaciones positivas o negativas.

ATENCIÓN	
palabra	<i>beber las palabras a alguien, coger las palabras, estar colgado de las palabras de alguien</i>

Tabla 13. Campo asociativo ATENCIÓN

Conclusión

Después de haber sometido las expresiones fraseológicas selectas al análisis
sémico, hemos sido capaces de identificar y describir 13 campos asociativos
en total. La distribución de las expresiones no fue homogénea, puesto que la
mayoría procedía del Diccionario de la Real Academia Española y una
menor parte del Diccionario breve de mexicanismos, lo cual influye de
manera importante en los resultados desde el aspecto cuantitativo.

Entonces, en la fraseología del español de España se han visto reflejados
todos los 13 campos asociativos que hemos podido identificar. Mientras
tanto, la fraseología del español de México refleja 8 de ellos y en concreto
han sido: CONVERSACIÓN, IMPROPIEDAD, HABLAR MUCHO,
CALLARSE, CHISMEO, VANIDAD, VERDAD e IMPERFECCIÓN. A la
vez, el campo asociativo denominado CONVERSACIÓN ha sido el único
en el que aparecían todos los lexemas clave: “lengua”, “palabra”, “hablar”,
“decir” y también un ejemplo del español de México – *echar la platicada*.

En cuanto a la distribución cuantitativa de estos lexemas clave, se han
mostrado como los más productivos los sustantivos “lengua” y “palabra”,
ambas con la frecuencia de uso de 42 veces. Con una considerable
diferencia les sigue el verbo “hablar”, contando también sus formas

derivadas como “habladas”, etc. (19 veces). Como el menos productivo se nos ha mostrado el lexema “decir” (8 veces), finalizando con el lexema “platicar”, en concreto, con su forma sustantivada “platicada” (solo una vez).

En cuanto a las connotaciones de nuestras expresiones investigadas, la mayoría tenían una connotación negativa (51), que se ha visto ligeramente seguida de la connotación neutral (42). La connotación positiva aparecía tan solo 17 veces. El número tan alto de la connotación negativa se debe al campo asociativo HABLAR MUCHO, IMPROPIEDAD, CHISMEO, CALLARSE o IMPERFECCIÓN donde el carácter de sus significados llevaba en sí una marca estilística negativa. Además, la categoría de IMPROPIEDAD ha sido la segunda más numerosa, seguida de HABLAR MUCHO y CHISMEO.

Además de los significados que hemos podido identificar, aparecían en nuestra muestra también otros minoritarios que no hemos incluido directamente en la investigación, puesto que daría para un estudio más complejo y minucioso. Entre estos significados figuraban, por ejemplo: OFICIO (*joven de lenguas*), HABILIDAD (*decir y hacer, a la primera palabra*) o BEBER (*remojarse la palabra*). Por último, la expresión *ni hablar* que figuraba en ambos diccionarios, difiere en su significado según su uso geográfico: en España tiene el significado de rechazar lo que ha dicho el interlocutor, mientras que en México manifiesta la actitud afirmativa ante lo dicho por el interlocutor, como si fuese un sinónimo de “tienes razón”, etc.

Bibliografía

- CASTRO YAGÜE, M. (2003): *Música y canciones en la clase de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija, <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>> [9.4. 2021].
- GÓMEZ-PABLOS, B. (2016): *Lexicología española actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- GÓMEZ de SILVA, G. (2001): *Diccionario breve de mexicanismos*. México: Academia Mexicana – Fondo de Cultura Económica.
- JAKOBSON, R. (1988): El metalenguaje como problema lingüístico. En: *Obras selectas*, vol. I. Madrid: Gredos [1956], pp. 369-376.
- OTAOLA OLANO, C. (2004): *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2021): *Diccionario de la lengua española*. [En línea]. [29. 3. 2021].

SÁNCHEZ LOBATO, J. (2010): *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.

Contacto:

Mgr. Nina Mocková, PhD.

Katedra románских a slovanských
jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov

Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of Romance and Sla-
vonic Languages

Faculty of Applied Languages

University of Economics Bratislava

Email Address: nina.mockova@euba.sk

Vplyv pandémie koronavírusu na používanie jazykov v Európe

Terézia Ondrušová

Abstract

Impact of the coronavirus pandemic on language use in Europe. *The new coronavirus pandemic, which has lasted for more than a year, has greatly affected the lives and behavior of millions of people, as well as entire states and international groupings. The paper deals with the influence of this development on the increased need for communication at the international level, and thus also on the use of language as a means of communication. The aim of the paper is to examine the preference of a certain language in Europe as a means of managing the crisis related to the spread of the virus, as well as the impact of communication itself on the language.*

Kľúčové slová: pandémia, Európska únia, jazyky

Keywords: pandemic, European Union, languages

Úvod

Pandémia nového koronavírusu, ktorá trvá už viac ako rok, do veľkej miery ovplyvnila životy a správanie miliónov ľudí, ako aj celých štátov a medzinárodných zoskupení. Príspevok sa zaoberá vplyvom tohto vývoja na zvýšenú potrebu komunikácie na medzinárodnej úrovni, a teda aj na používanie jazyka ako prostriedku komunikácie. Cieľom príspevku je preskúmať preferenciu určitého jazyka v Európe ako prostriedku pri riadení krízy súvisiacej so šírením vírusu, ako aj vplyv samotnej komunikácie na daný jazyk.

Problém používania jazykov v Európskej únii

V rámci EÚ je potrebné rozlišovať medzi tromi rôznymi typmi používania jazykov, ktoré navrhla „Europa Diversa“ v Barcelone (Phillipson 2006):

- interné pracovné jazyky – od pracovníkov trvalo zamestnaných v európskych inštitúciách, pracujúcich v oblasti európskych, nie národných záujmov, sa môže vyžadovať používanie obmedzeného počtu jazykov, z ktorých jeden môže, ale nemusí byť ich materinským jazykom

- záväzné dokumenty a politická reprezentácia – v oboch prípadoch je nutné používať všetky oficiálne jazyky
- jazyky slúžiace občanom EÚ – všetky národné jazyky a jazyky menšín, ktoré sú úradnými jazykmi by mali slúžiť novinárom a verejnosti, či už priamo alebo na webových stránkach.

Neoficiálne sú „de facto pracovnými jazykmi EÚ“ angličtina, francúzština a nemčina. Potenciálnymi pracovnými jazykmi by mohli byť okrem nich jeden románsky (španielčina, taliančina) a jeden slovanský jazyk (poľština). Dôvodmi na to sú:

najčastejšie vyberané jazyky ako cudzie jazyky na školách v členských štátoch

veľký počet osôb, pre ktoré sú tieto jazyky národnými jazykmi

veľký počet oficiálnych reprezentantov členských štátov v orgánoch EÚ

Zredukovanie pracovných jazykov na minimum sa stretáva s nevôľou štátov, ktorých jazyky medzi pracovné zahrnuté nebudú. V roku 1995 tak napríklad Európsky parlament zamietol návrh Francúzska znížiť počet pracovných jazykov z 11 na 5 (Spolsky 2004).

Problémom je aj nedostatočné ovládanie cudzích jazykov občanmi EÚ. Jedným z cieľov komisára Orbána je cieľ hospodárskej konkurencieschopnosti, rastu a lepších pracovných miest. Za účelom jeho dosiahnutia bola vypracovaná v roku 2005 celoeurópska štúdia Účinky nedostatočných cudzojazyčných schopností v podnikoch na európske hospodárstvo.

Otázka jazykového štúdia v mnohojazykovej EÚ stala najmä otázkou štúdia angličtiny, francúzštiny a nemčiny, kým štúdium ostatných jazykov je okrajovou záležitosťou, rovnovážne cudzojazykové štúdium v rámci EÚ zostáva v rovine teórie. Zároveň zásady výberu cudzích jazykov v zmysle Barcelonskej výzvy z roku 2002 nie sú bližšie rozpracované, ovládanie ľubovoľných 2 cudzích jazykov nezaručuje občanovi prekonanie jazykovej bariéry, chýba aktívna podpora občanom pri štúdiu cudzích jazykov (Reinart 2006).

Ďalším cieľom je doplniť túto štúdiu viacerými prieskumami a zapojiť vzdelávacie inštitúcie do komunikácie s podnikmi, rozšíriť ponuku vyučovateľských jazykov o jazyky ako arabčina, čínština, hindčina, japončina a ruština, po ktorých je čoraz väčší dopyt.

Špecifická situácia vznikla v súčasnosti vystúpením Veľkej Británie z Európskej únie. V EÚ tak zostalo päť miliónov ľudí, pre ktorých je angličtina materinským jazykom, čo predstavuje len jedno percento populácie. Pokým Francúzsko vidí v tejto situácii príležitosť na presadenie francúzštiny ako globálneho jazyka, ostatné štáty sa prikláňajú k používaniu angličtiny ako komunikačného prostriedku v rámci Európskej únie. Dôvodom sú čas a peniaze

investované do výučby tohto jazyka, ako aj jeho rozšírenosť vo všetkých oblastiach života. Je však možné, že bez Britov a ich politiky presadzovania britskej varianty anglického jazyka sa vyvinie euroangličtina ako samostatná forma angličtiny, ktorá bude slúžiť ako *lingua franca* EÚ, tak ako to bolo v prípade angličtiny v Indii alebo v Malajzii. Takýto vývoj je následne spojený s presadením nových gramatických štruktúr a nových javov v oblasti sémantiky. Čo sa týka výslovnosti, do popredia sa zrejme dostane americká angličtina. Euroangličtina môže poskytnúť obyvateľom identitu spolu s ďalšími výhodami (O'Grady 2021).

Pandémia a vývoj používania jazykov

Čo sa týka používania jazykov v Európskej únii, zaujímavá situácia vznikla v Bruseli, kde sa angličtina stala v čase šíriacej sa pandémie nevyhnutným prostriedkom na riadenie krízy, hoci podľa belgického jazykového zákona z roku 1966 sú úradnými jazykmi Bruselu len francúzsky a holandský jazyk. Úradné jazyky Belgicka sú pritom francúzština, holandčina a nemčina. Tento zákon upravuje používanie jazykov na úrovni úradov, ako aj ich používanie pri komunikácii s občanmi. Najmä z ekonomického hľadiska sa bruselský pracovný trh čoraz viac spolieha na ľudí, ktorí plynule hovoria po anglicky, ako aj po francúzsky a holandsky. Podľa odborníkov na viacjazyčnosť sa tento fakt nedá ignorovať, a preto je potrebné uznať dôležitú úlohu angličtiny aj prostredníctvom zákona.

Tretina obyvateľov Bruselu používa totiž angličtinu denne. Ide dokonca o vyšší počet ľudí ako tých, pre ktorých je prvý jazyk holandčina. Súvisí to s faktom, že viac ako polovica obyvateľov Bruselu nebola narodená v Belgicku. Brusel má tak viac obyvateľov narodených v zahraničí ako Londýn alebo Paríž. Tento jav sa dá samozrejme vysvetliť faktom, že Brusel je sídlom mnohých medzinárodných inštitúcií, akými sú napríklad Európska únia, NATO, EFTA alebo BENELUX. Každá z týchto inštitúcií zamestnáva pracovníkov zo zahraničia. Dá sa preto konštatovať, že obyvateľstvo Bruselu je etnicky zmiešané. Podľa prieskumu uskutočneného v roku 2013 asi 17% populácie tvrdilo, že doma nepoužíva francúzštinu ani holandčinu, ďalších 23% hovorí kombináciou francúzštiny a iného jazyka. (Gatz 2021).

Rovnako je to na pracovisku, keďže mnohé lobistické spoločnosti, mimovládne organizácie a medzinárodné spoločnosti používajú ako hlavný jazyk angličtinu. Od rozšírenia EÚ v roku 2004 o krajiny ako Slovensko, Česko, Poľsko, Maďarsko a Pobaltie skĺzla francúzština z hľadiska pracovného jazyka na európskych samitoch a v parlamente z prvého miesta na druhé.

Ak by sa aj angličtina nemala hneď stať úradným jazykom, obyvatelia Bruselu by mali mať minimálne možnosť výberu. Počas pandémie sa totiž vyskytli prípady, kedy členovia rôznych národných a jazykových komunít mali problém v sledovaní nových opatrení súvisiacich so zabránením šírenia sa nového koronavírusu. Belgická vláda ako aj niektoré štvrte Bruselu síce uverejňovali na svojich webových stránkach oznamy takajúce sa opatrení v angličtine, našli sa však aj také bruselské štvrte, ktoré takto nepostupovali. V súvislosti s pandemiou tak používanie angličtiny pomohlo v prípade Bruselu bezpečnosti a ochrane zdravia, a teda aj života občanov (Tyler 2021).

Iným príkladom je nemecký Duisburg, kde mesto spustilo viacjazyčnú kampaň s cieľom zabezpečiť dodržiavanie hygienických opatrení.

Čo sa týka vplyvu pandémie na anglický jazyk samotný, vydavatelia oxfordského slovníka prišli na zistenie, že angličtina je bohatšia o jediné slovo, ktorým je skratka COVID-19. Viacero zmien zaznamenali v oblasti starších nezvyčajných slov, ktoré sa opätovne začali používať, a takisto v oblasti nových zloženín. Niektoré slová nadobudli v kontexte pandémie nový význam.

Jazykové práva

V etnicky zmiešanom obyvateľstve nemusí existovať potreba jazykového práva. Je to tak v prípade, že nedochádza ku konfliktom. Zároveň sú však jazykové práva a jazykové zákony väčšinou výsledkom zápasu politických síl a vznikajú až ex post, po vzniku prvých problémov v danej oblasti.

Jazykové právo má pritom rešpektovať základné rysy právnej normy, ktorými sú expozícia, kodifikácia a sankcia. V praxi väčšinou chýba sankcia, čo vedie k tomu, že právo je príliš všeobecné (Kořenský 2008).

Na základe vzniku a rozširovania nadnárodných zoskupení možno očakávať, že nároky na jazykové práva budú rásť. Čo sa týka EÚ, je podľa neho dôležitá prognostická činnosť a funkčné riešenie jazykovej problematiky, keďže už v súčasnosti dochádza k jazykovej nerovnosti. Rovnosť jazykov je síce navonok deklarovaná, v praxi však dochádza k jej porušovaniu.

Takisto možno očakávať, že regionálne jazyky, jazyky migrantov, ale aj niektoré národné jazyky sa budú čoraz viac používať ako nositelia slovesnosti a duchovných hodnôt a čoraz menej ako jazyky obchodných a priemyselných vzťahov. Z hľadiska funkčnosti sa tak niektoré jazyky zmenia zo širokospektrálnych na úzkospektrálne (Kořenský 2008).

Ako dokazuje najnovší vývoj, svoju pozíciu môžu posilniť aj jazyky, ktoré slúžia ako komunikačný prostriedok v stave vážneho ohrozenia ľudstva.

Záver

Cieľom príspevku bolo preskúmať, či pandémie nového koronavírusu ovplyvnila používanie jazykov v Európe. Na príklade belgického Bruselu a nemeckého Duisburgu sa dá potvrdiť vplyv pandémie na používanie jazykov. Dá sa konštatovať, že ak ide o bezpečnosť ľudí a ich zdravie, do popredia sa dostávajú praktické otázky týkajúce sa výberu jazyka ako komunikačného prostriedku. Hoci po brexite pretrváva v Európskej únii a najmä v jej inštitúciách určitá averzia vo vzťahu k anglickému jazyku, v prípade Bruselu sa kompetentní prikláňajú dokonca za uzákonenie angličtiny ako úradného jazyka. V Duisburgu sa prikláňajú k viacjazyčnosti, ktorá v prípade prekladov hygienických opatrení vedie k väčšej bezpečnosti ľudí.

Čo sa týka vplyvu pandémie na jazyk samotný, nie je taký veľký, ako sa predpokladalo. Zaujímavé je zistenie, že v prípade angličtiny je jediným novým slovom skratka COVID-19.

Literatúra

- GATZ, S. (2021): *'Can't ignore English!'* Dostupné na: <<https://www.brusselstimes.com/news/belgium-all-news/159479/important-role-english-language-in-brussels-no-longer-ignored-sven-gatz-minister-multilingualism-belgium-vub-ulb-brio-parliament/>> [online] [cit. 2021-04-16]
- KOŘENSKÝ, J. (2008): *Možnosti jazykového práva v podmienkach viacjazyčnosti*. Rukopis prednášky z Diskusného fóra o viacjazyčnosti v Európskej únii z 23.10.2008, Kongresová sála MZV SR, Bratislava
- KREUZ, R.J. (2021): *How Covid-19 is changing the English language*. Dostupné na: <<https://theconversation.com/how-covid-19-is-changing-the-english-language-14617/>> [online] [cit. 2021-04-16]
- O'GRADY, C. (2021): *After Brexit, EU English will be free to morph into a distinct variety*. Dostupné na: <<https://www.theguardian.com/science/blog/2017/sep/25/without-uk-influence-eu-english-will-be-free-to-morph-into-a-distinct-variety>> [online] [cit. 2021-04-16]
- PHILLIPSON, R. (2006): *Why more action on language policy is urgently needed – in the unfree European linguistic market*. Rukopis prednášky z Plenárneho zasadnutia Národného konventu o EÚ z 12. júna 2006 v Bratislave, s. 2
- REINVART, J. (2006): *Jazyková problematika v EÚ – problémy a možnosti ich riešenia*. Rukopis prednášky z 15.3.2006, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov UMB, Banská Bystrica s.3[cit. 2018-01-27]

SPOLSKY, B. (2004): *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

TYLER, R. (2021): *Of course English should become an official language in Brussels*. Dostupné na: <<https://www.brusselstimes.com/opinion/164066/of-course-english-should-become-an-official-language-in-brussels/>> [online] [cit. 2021-04-16]

Kontakt:

Ing. Mgr. Terézia Ondrušová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka

Department of German Studies

Fakulta aplikovaných jazykov

Faculty of Applied Languages

Ekonomická univerzita v Bratislave

University of Economics Bratislava

Email Address: terezia.ondrusova@euba.sk

Rozvíjanie ústneho prejavu v cudzom jazyku vo veľkých učebných skupinách

Magdaléna Paté

Abstract

Development of oral expression in a foreign language in large study group. *Oral communication in a foreign language at an appropriate level is often the highest goal for learners to achieve in foreign language education. In our paper, we want to address this language skill from a didactic and methodological point of view, taking into account the latest approaches and strategies in developing speaking skills. Language teaching in a university environment at non-philological universities, which is to be an immediate language preparation for communication in working life, must face several obstacles. One of them is a large study group. This issue and also possible solutions such as cooperative learning methods are discussed in more detail in our paper.*

Kľúčové slová: ústny prejav, didaktika, cudzí jazyk, výučba, veľké učebné skupiny

Keywords: oral presentation, didactics, foreign language, teaching, large study groups

Úvod

Cieľom cudzojazyčného vyučovania všeobecne je efektívna komunikácia učiaceho sa v cudzom jazyku. Šukolová (2020) za primárny cieľ cudzojazyčnej výučby pokladá osvojenie si a získanie komunikačných kompetencií za účelom používania jazyka v praktických situáciách. Rovnako je to pri výučbe cudzieho jazyka v univerzitnom prostredí. „Ak je človek zdatný vo viacerých jazykoch, má viac príležitostí na pracovnom trhu, keďže môže študovať a pracovať v inom členskom štáte EÚ“ (Ondrušová 2018). Motivácia študentov byť úspešnými v pracovnom živote je tak úzko spojená s ovládaním cudzích jazykov.

Je zrejmé, že cudzí jazyk sa naučíme používať ako komunikačné médium len vtedy, keď výlučne a dostatočne často plní túto funkciu (Butzkamm

2002). Toto tvrdenie platí obzvlášť v prípade ústnej komunikácie. Aby študenti dokázali na dostatočnej úrovni a efektívne ústne komunikovať v cudzom jazyku, musia začať cudzím jazykom rozprávať.

Veľké učebné skupiny vo výučbe cudzích jazykov v univerzitnom prostredí predstavujú jednu z významných prekážok, aby sa dala ústna komunikácia v cudzom jazyku v dostatočnej miere a efektívne precvičiť. Východiskom sú metódy a postupy na základe princípov kooperatívneho učenia, ktoré chceme predstaviť v našom príspevku.

Jazyková kompetencia hovorenie v cudzojazyčnej výučbe

Hovorenie predstavuje hlavnú činnosť, v prípade, ak si chceme získať pozornosť iných, keď chceme niečo dosiahnuť v interakcii s inými, keď chceme ovplyvniť situácie alebo správanie partnera či partnerov v rozhovore podľa svojich zámerov. Cieľom cudzojazyčnej výučby pri sprostredkovaní tejto zručnosti, je umožniť učiacim sa vyjadrovať sa ústne samostatne a súvisle (Liedke 2010). Nonverbálna komunikácia je integrálnou súčasťou jazykového prejavu a preto aj súčasťou cudzojazyčnej výučby.

Cudzojazyčné vyučovanie by malo rovnomerne rozvíjať všetky jazykové zručnosti – ako receptívne (počúvanie a čítanie), tak aj produktívne (hovorenie a písanie). Rozvíjanie jednotlivých zručností nie je samoučelné, ale má napomôcť učiacim sa, aby mohli mať možnosť používať jazyk v jeho komplexnosti v rôznych komunikačných situáciách, ktoré sa čo najviac približujú komunikácii každodenného života (Gondová 2013).

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR 2017) presadzuje činnostne zameraný prístup k cudzojazyčnej výučbe. Zvolený prístup znamená, že zručnosti a kompetencie učiacich sa sú oveľa dôležitejšie ako ich explicitné vedomosti o cudzom jazyku ako takom. Učiaci sa sú chápaní predovšetkým ako „spoločenský aktéri“, čiže členovia spoločnosti, ktorí plnia konkrétne úlohy vykonávaním konkrétnych činností v konkrétnom prostredí. Ak máme tento prístup aplikovať na univerzitné prostredie – študenti ako účastníci cudzojazyčnej výučby sa pripravujú na svoj profesijný život, v ktorom budú využívať svoje jazykové zručnosti a kompetencie získané vo výučbe.

Čo sa týka zručnosti hovorenia, Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky rozlišuje

a) súvislý ústny prejav vo forme monológu alebo príhovoru pred publikom

b) ústnu interakciu - schopnosť zúčastňovať sa rozhovorov, pričom počúvanie s porozumením a rozprávanie sú v tomto prípade úzko prepojené.

Rozdiely medzi danými formami ústneho prejavu majú vplyv na organizáciu a spôsoby precvičovania vo výučbe. Kým súvislý jazykový prejav môžu nacvičovať študenti do veľkej miery samostatne, pri účasti na rozhovoroch je potrebná ďalšia osoba (van der Burg 2013).

Komunikačná činnosť osôb zúčastnených na rozhovore obsahuje jednak akustické, ale aj vizuálne prvky. Účastníci rozhovoru si vymieňajú roly hovoriaceho a poslucháča, zabezpečujú si vzájomné porozumenie, snažia sa vyhnúť nedorozumeniu, na čo využívajú prostriedky verbálnej aj neverbálnej komunikácie. Pri sprostredkovanej telefonickej komunikácii musí byť chýbajúci akustický aspekt nahradený zvukovými prostriedkami.

Metódy rozvoja ústneho prejavu orientované na študentov

Podľa Gondovej (2013) je pri výučbe cudzieho jazyka potrebné zabezpečiť dostatok priestoru na nácvik zručnosti hovorenia aktivitami, ktoré umožňujú žiakom voľne rozprávať na vyjadrovanie autentických významov.

Kunovská (2014) rozdeľuje aktivity na rozvoj zručnosti hovorenia na úlohy na rozvoj presnosti jazykového prejavu (drilové cvičenia, rolové úlohy vopred nacvičené) a úlohy na rozvoj plynulosti jazykového prejavu (vyjadrenie názoru, argumentu, diskusie, interview, riešenie problémových situácií).

Dôvodom nedostatočne rozvinutej zručnosti hovorenia v cudzom jazyku sú inštitucionálne rámcové podmienky výučby. Študenti sa učia hovoriť cudzím jazykom práve hovorením. Ak aj vyučujúci vynakladá maximálnu snahu, aby študenti počas výučby hovorili, časovo je to vo veľkých skupinách nezvládnuteľné. Čas na rozprávanie, ktorý majú jednotliví študenti k dispozícii je zanedbateľný. Danišová (2012) považuje za nevyhnutné odbúrať čo možno najviac brzdiacich elementov v skupinovej práci študijnej skupiny, pričom ako kľúčové označuje práve veľkosť a heterogenitu študijnej skupiny. Možným riešením je vytvorenie paralelných situácií na rozprávanie pomocou práce vo dvojiciach alebo v skupinách, prípadne odloženie nácviku hovorenia na čas mimo výučby (napr. ako domácu úlohu si študenti pripravia dialóg na konkrétnu tému).

Pri otázke, aké metódy nacvičovania zručnosti hovorenia možno využiť vo veľkých skupinách si musíme položiť otázku, aké podmienky vo výučbe treba vytvoriť a kde je možné takéto cvičenia využiť. Dôležitú úlohu tu zohrávajú zodpovedajúce didaktické schopnosti vyučujúceho a tiež dohodnuté pravidlá, ktorá platia v danej učebnej skupine.

Pri hovorení sa stretávame s istou formou strachu – zábrami, ktoré sa musia študenti učiť prekonávať. Z tohto dôvodu je potrebné vytvoriť atmo-

sféru prijatia zo strany vyučujúceho ale aj zo strany ostatných študentov. Študent sa musí cítiť súčasťou danej učebnej skupiny, musí mať možnosť ju ovplyvňovať a byť v priamom kontakte s ostatnými študentami a učiteľom. Toto všetko napomáha k pocitu bezpečia vo výučbe.

K didaktickým kompetenciám vyučujúceho patrí schopnosť nastavenia jednoznačných pravidiel vo vyučovacom procese, ich jasné komunikovanie a následné dodržiavanie. Zároveň by mal vylúčiť rušivé momenty, a tým vytvoriť optimálnu pracovnú klímu (van der Burg 2013). Pravidlá sa môžu týkať samostatnej práce na hodine, práce vo dvojiciach, vo väčších skupinách, používania komunikačnej techniky počas výučby – telefónov, internetu, počítačov pri prezenčnej výučbe. Je zrejmé, že online výučba si vyžaduje stanovenie iných pravidiel než je to pri prezenčnej výučbe. Ide najmä o pravidlá pri používaní kamier, spôsob ako sa hlásiť o slovo, plnenia úloh rôznym spôsobom.

K základným metódam nácviku zručnosti hovorenia patria metódy založené na princípoch kooperatívneho učenia sa. Tieto metódy prispievajú k zvýšeniu motivácie študentov a tým aj k dosiahnutiu učebných cieľov. Viaceré definície kooperatívneho učenia sa zhodujú v názore, že nie každá forma skupinovej práce môže byť automaticky považovaná za kooperatívne učenie sa (Helmová 2018). Dôležitým rozlišovacím znakom týchto učebných metód je, že každý študent musí individuálne prispievať k dosiahnutiu skupinového cieľa a študenti majú možnosť učiť sa jeden od druhého (Seresová, Breveníková). Aby boli metódy kooperatívneho učenia sa úspešné, je potrebné dodržiavať nasledovné požiadavky:

1. každý študent sa musí podieľať na konečnom výsledku práce skupiny približne rovnakým podielom
2. každý študent berie zodpovednosť za výsledok celej skupiny a musí byť schopný ho prezentovať a odpovedať na súvisiace otázky
3. študenti sú pri vypracovávaní skupinovej úlohy od seba závislí v pozitívnom zmysle slova: potrebujú sa navzájom.
4. cieľom je zapojiť do aktívnej činnosti čo najväčší počet študentov súčasne (van der Burg 2013)

Základné motivačné úlohy založené na princípoch kooperatívnej výučby

V jednotlivých konkrétnych úlohách na rozvoj zručnosti hovorenia, ktorým sa budeme venovať nižšie, majú študenti priestor na precvičovanie všetkých aspektov ústnej interakcie alebo monologického ústneho prejavu a postupne vďaka tomu získavajú plynulosť a sebadôveru. Van der Burg (2013) uvádza medzi inými nasledovné motivačné úlohy:

1. Práca vo dvojiciach

Účastníci vyriešia každý samostatne zadanú úlohu. Riešenia si porovnajú a navzájom opravia alebo vylepšia. Vyučujúci je k dispozícii na konzultáciu.

2. Práca v skupine s číslami

Účastníci vypracujú riešenie zadanej úlohy spoločne v skupine (2-4 študenti). Každý účastník si vylosuje pred začiatkom práce číslo. Výsledky skupiny prezentuje pred ostatnými študentami študent s číslom, ktoré povie vyučujúci.

2. Expertná skupina

Študenti sú rozdelení do viacerých skupín po štyroch. Na štyri časti je rozdelená tiež konkrétna téma. Študenti si vylosujú čísla od 1 až 4 a potom sa stretnú všetci študenti s príslušným číslom a bude im priradená časť – štvrtina danej témy. Stanú sa „expertami“ na túto časť témy. O výsledkoch informujú potom ostatných členov svojej pôvodnej štvorice.

3. Interview

Táto metóda je vhodná na zoznámenie sa vo väčšej skupine. Študent A a študent B si navzájom kladú otázky, informujú potom ostatných, čo zistili o svojom spolužiakovi.

4. Interview vo štvorici

Traja študenti kladú otázky štvrtému študentovi, o výsledku informujú celú učebnú skupinu. Táto úloha môže byť rôzne tematicky zameraná. Jednou z možností je, že si každý študent prečíta vopred doma článok (príp. knihu alebo pozrie krátke video či film) k stanovenej téme a formou interview sa potom ostatní traja informujú, čo prečítal a k akým záverom dospel.

5. Prezentácia

Študenti predstavia prezentáciu, ktorú pripravili spoločne v skupine pred ostatnými študentami učebnej skupiny. Poslucháči kladú prezentujúcim otázky a hodnotia prezentáciu podľa zvolených kritérií.

6. Vytváranie pojmových máp

Pracovná metóda pri ktorej sa jazykový obsah vizualizuje. Technika vytvárania pojmových máp je založená na práci s konkrétnymi pojmami a vzájomnými súvislosťami medzi nimi (Kucharová 2018). Študenti vypracujú pojmovú mapu na určenú tému a potom prezentujú tému pred všetkými spolužiakmi tým, že vysvetľujú vzťahy medzi pojmami. Ostatní študenti môžu hodnotiť používanie slovnej zásoby, výslovnosť, tempo reči, plynulosť prejavu atď.

Pri plnení vyššie uvedených úloh platí, že vyučujúci je k dispozícii jednotlivým skupinám pre prípadné konzultácie, ale tiež aby dohliadol na výlučnú komunikáciu v cudzom jazyku medzi študentami. Používanie cudzieho jazyka sa dá ľahšie skontrolovať, ak pracujú študenti v skupinách v jednej učebnej miestnosti. Skupinová práca formou online výučby je rovnako

možná. Buď študenti dostávajú zadanie na prácu v skupine ako prácu doma mimo vyučovacej hodiny alebo sú v rámci aplikácie na online výučbu zaradení do skupín, ku ktorým sa vyučujúci môže rovnako pripojiť a takto ich podporiť či skontrolovať.

Je potrebné, aby si študenti na takúto formu práce na hodine zvykli a bola pravidelne využívaná. Okrem rozvíjania zručnosti hovorenia v reálnom čase poskytujú úlohy kooperatívnej výučby vhodné spestrenie výučby, možnosť aktivácie študentov a v prípade online výučby sa nimi posilní tiež jej veľmi potrebný sociálny rozmer.

Záver

Používanie cudzieho jazyka v ústnom prejave – či už ako vopred pripravený monológ alebo spontánny dialóg je jedným z cieľov cudzojazyčnej výučby v univerzitnom prostredí. Umožňuje študentom a budúcim absolventom aktívne sa zapájať do komunikácie na pracovisku v cudzom jazyku.

Nacvičovanie zručnosti hovorenia vo veľkých učebných skupinách nie je jednoduché, ale zároveň predstavuje jedínú možnosť ako sa počas výučby v tejto zručnosti zlepšiť. Východisko predstavujú viaceré metódy kooperatívneho učenia sa ako sú interview, práca vo dvojiciach, práca vo väčších skupinách či vytváranie pojmových máp. Pri každej tejto činnosti je však potrebné v čo najväčšej miere eliminovať pasivitu študentov a ich možnosť komunikovať v materinskom jazyku. Výhodou spomínaných metód kooperatívneho učenia sa je ich využiteľnosť v prezenčnej aj dištančnej forme výučbe.

Literatúra

- BUTZKAMM, W. (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- BREVENÍKOVÁ, Daniela - SERESOVÁ, Katarína. Innovative Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen in der Slowakei. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. - Hamburg : Verlag Dr. Kovač, 2018. S. 11-22.
- DANIŠOVÁ, S. (2012): Heterogenita skupiny ako jeden z kľúčových brzdiacich elementov v skupinovej práci vo výučbe cudzích jazykov. *Cudzí jazyky v premenách času II*. Bratislava: Ekonóm, s. 56-62.
- GONDOVÁ, D. (2013): *Od gramatiky k hovoreniu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

- HELMOVÁ, Milena. Förderung der Fähigkeit zur Konfliktlösung durch kooperatives Lernen am Beispiel des Universitätsskripts „Interkulturelle Verhandlungen: Strategien, Methoden und Konzepte der Problembewältigung“. *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 97-106.
- HUNEKE, H.-W./ STEINIG, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KUCHAROVÁ, J. (2018): Moderná výučba cudzích jazykov s využitím pojmových máp (na príklade výučby nemeckého jazyka). *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 90-111.
- KUNOVSKÁ, I. (2014): Ústny prejav a interakcia vo výučbe cudzích jazykov. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXIII*. Bratislava : Z-F LINGUA, 2014, s. 40-48.
- LIEDKE, M. (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, Ch.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: De Gruyter Mouton, s. 983-991.
- ONDRUŠOVÁ, T. (2018): Výučba cudzích jazykov v kontexte Európskej únie. In: KUNOVSKÁ, I. (ed.): *Moderné trendy vo výučbe cudzích jazykov*. Brno: 2018.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE (2017). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ŠUKOLOVÁ, L. (2020): Deutsch als Fremdsprache vor dem Hintergrund der Sprachsituation in der Europäischen Union und in der Slowakei. In: KUCHAROVÁ, J. (ed.): *DaF-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- VAN DER BURG, C. (2013): *Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen üben in grossen Gruppen*. Miláno: Goethe-Institut.

Kontakt:

Ing. Mgr. Magdaléna Paté, PhD.

Katedra nemeckého jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave

Department of German Language
Faculty of Applied Languages
University of Economics Bratislava

Email Address: magdalena.pate@euba.sk

Lexikálna, syntaktická a štylistická rovina vedeckého jazyka

Katarína Seresová

Abstract

Lexical, syntactic and stylistic level of scientific language. *Academic or scientific language is used for professional, in our case mostly written, communication in a specific field. The aim of this article is to point out the most important features of scientific professional language used in scientific discourses in written form at all three language levels - at the lexical, syntactic and stylistic level. In this paper, we will use the terms academic, scientific and professional language in one sense.*

Kľúčové slová: vedecký jazyk, lexikálna, syntaktická a štylistická úroveň vedeckého jazyka.

Keywords: scientific language, lexical, syntactic and stylistic level of scientific language

Úvod

Akademický jazyk, to znamená jazyk používaný na univerzitách, je vedecký jazyk. Používa sa na odbornú komunikáciu v príslušnej oblasti. Vedecký jazyk sa v pomerne veľkej miere líši od všeobecného alebo hovorového jazyka na všetkých úrovniach jazyka.

Zámerom tejto state je poukázať na najdôležitejšie znaky vedeckého odborného jazyka používaného vo vedeckých diskurzoch v písomnej forme na všetkých troch jazykových úrovniach - na lexikálnej, syntaktickej a štylistickej úrovni. V príspevku budeme používať termíny akademický, vedecký a odborný jazyk v jednom význame.

Charakteristika vedeckého (odborného) jazyka

Jednou z dominantných vlastností akademického vedeckého jazyka na lexikálnej úrovni je presná formulácia faktov, ktorá je vyjadrená použitím terminológie a definícií. V tomto type textu sú pojmy úzko spojené s tým, čo označujú.

Na syntaktickej úrovni je pre akademický jazyk v univerzitnej oblasti významná objektivita textu, ktorá je vyjadrená neosobným spôsobom vyjadrenia autora. V nemeckom jazyku sa neosobnosť dosahuje použitím pasívnu, pasívnych konštrukcií, funkčných slovies a perfekta.

V kontexte štylistickej roviny prevláda silná textová formálnosť, z ktorej vyplýva aj výber štylistických prostriedkov.

Je potrebné zdôrazniť, že osvojenie si princípov odborného vyjadrovania v dnešnom globalizovanom svete je jedným z nevyhnutných predpokladov úspešného uplatnenia sa jednotlivca na trhu práce. Ovládanie cudzieho jazyka a samozrejme aj materinského jazyka na úrovni „všeobecného jazyka“ dnes už nestačí. Musí sa striktne rozlišovať medzi bežnou každodennou komunikáciou, ktorá obsahuje základné témy a pre ktorú sa človek nemusí osobitne pripravovať, a vedeckou, akademickou komunikáciou, ktorá si vyžaduje odbornú prípravu. Jedným z požadovaných výstupov vysokoškolského štúdia by mala byť schopnosť vytvoriť štylisticky (a gramaticky) správny text (písomný alebo ústny), ktorý spĺňa požiadavky a účel akademického textu. To samozrejme súvisí so schopnosťou orientovať sa v prístupných zdrojoch, schopnosťou rozlíšiť, ktoré informácie sú relevantné pre požadovaný účel, a so schopnosťou zaobchádzať so získanými informáciami.

Pod pojmom odborný text sa rozumie konkrétny typ textu, ktorý sa vyznačuje určitými charakteristickými znakmi. Zvláštnosti takého typu textu vychádzajú z frekvencie, s akou sa používajú určité morfológické a syntaktické, teda gramatické prostriedky.

Odborný jazyk

Keď hovoríme o odbornom jazyku, je predovšetkým nevyhnutné ho definovať. Lingvisti definujú odborný jazyk odlišne. Hoffmannova definícia (1987: 53) znie takto: „Odborný jazyk je súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v predmetovo špecifickej oblasti komunikácie s cieľom zabezpečiť porozumenie medzi ľuďmi pracujúcimi v tejto oblasti“ (preklad autorky). Hoffmann jasne oponuje terminologickej hypotéze, ktorá charakterizuje odborný jazyk prednostne prostredníctvom terminológie, t. j. prostredníctvom odborných výrazov, ktoré sa používajú na označenie príslušných pojmov. Hoffmann nepovažuje odborný jazyk za štylistický variant všeobecného jazyka, ako to naznačuje funkčná hypotéza (Riesel 1975). Podľa Hoffmanna ide o istý „podjazyk“, teda podjazyk všeobecného jazyka, v ktorom fonetické, morfológické a lexikálne prvky spolu so syntaktickými a textovými javmi tvoria funkčnú jednotku a umožňujú komunikáciu v rámci rôznych oblastí subjekt (Hoffmann 1987).

Beier (1980) chápe pojem odborný jazyk ako komplexnú oblasť (variant) používania jazyka, ktorá je podmienená určitými špecifikami rôznych odborných situácií. Táto oblasť sa vyznačuje vnútornou diferenciáciou.

Hornung (1983) rozširuje pokusy o definovanie odborného jazyka tak, aby zahŕňal aj snahu začleniť časovú zložku.

Odborný jazyk je komunikačný prostriedok, ktorý odráža konkrétnu myšlienkovú štruktúru, ktorá je ovplyvnená metódami príslušného predmetu. Používa sa na komunikáciu v rámci predmetu o odborných témach, o rôznych objektoch, postupoch, procesoch, teóriách atď. A používa jazykovo najkratšie a najpresnejšie formy, t. j. termín. Tento ako jazykový znak zaručuje jednoznačné pochopenie predmetu a obsahu odborného pojmu.

Odborný jazyk sa tak viaže na myšlienkové prvky, myšlienkové štruktúry v odbore a taktiež na výrazové štruktúry, ktoré sú v danom odbore zaužívané. Pre účely tejto state využijeme vyššie uvedené definície, teda že odborný jazyk sa používa ako systém jazykových prostriedkov, ktorý umožňuje komunikačný proces v rámci skupiny členov určitého vedného odboru a ktorý sa od všeobecného jazyka v niektorých aspektoch jednoznačne odlišuje.

Jednoznačne možno konštatovať, že odborný jazyk má svoje určité charakteristické znaky. Mnoho lingvistov zaoberajúcich sa fenoménom odborného jazyka identifikuje rovnaké základné charakteristiky. Treba však na druhej strane priznať, že neexistuje jednotný odborný jazykový systém. Je ich niekoľko a záleží to na konkrétnych vedných odboroch. Rozlišujeme napr. odborný jazyk prírodných vied (fyzika, chémia), obchodný jazyk, jazyk medicíny, ekonomický jazyk atď. V tejto súvislosti Esselborn-Krumbiegel (2014) tiež podmieňuje určité odchýlky v špecializovanom štýle od disciplíny, kultúry a prípadne časového obdobia. Napriek tomu je podľa ich názoru možné identifikovať niektoré stylistické prístupy založené na reprezentatívnom vedeckom prístupe (Esselborn-Krumbiegel 2014).

Napriek tomu, že odborný jazyk príslušných vedných odborov má určité zvláštnosti, ktoré sa najviac prejavujú v terminológii, existuje veľa spoločných znakov. Medzi spoločné znaky patrí (Seresová 2010):

- použitie mimojazykových prostriedkov (napr. diagramy, tabuľky),
- objektivita,
- logika,
- profesionalita,
- používanie odborných výrazov,
- absencia emocionality,
- absencia výrazu,
- používanie neosobného jazyka,
- prispôsobenie výberu lexikálnych prostriedkov,
- použitie neutrálnej lexiky a syntaxe,

- logické rozdelenie textu,
- dominancia písomnej formy,
- odkazy na diela iných autorov (citácie).

Používanie terminológie

Vedecký, čiže odborný jazyk je nepochybne viazaný na daný odbor. Každý, kto ovláda odborný jazyk, pozná nielen odborné výrazy v čisto jazykovom zmysle, ale môže si tiež vytvoriť vzťah so systémom, v ktorom pracuje. Inými slovami: odborné jazykové znalosti súvisia s odbornými znalosťami. Pri príprave vedeckých textov sa preto osobitná pozornosť venuje terminológii (Čiefová 2018). Termíny sú nositeľom jadra výpovede, z tohto dôvodu sú konštitučnými stavebnými prvkami odborného jazyka. Môžno ich definovať ako jazykový znak používaný pre konkrétny jav, či predmet. Vznik termínu je spojený s potrebou pomenovať nejaký objekt, proces, jav. Podľa Wüster (1979) je pojem prvkom myslenia.

Termín alebo odborné slovo sa vyznačuje týmito vlastnosťami:

1. vzťah k odboru,
2. pojmovosť,
3. exaktnosť,
4. jedinečnosť,
5. jednoznačnosť,
6. stručnosť,
7. estetická, výrazová, modálna neutralita. Buhlman, Fearn (1987: 34).

Ak sa na slovné druhy pozrieme v kontexte terminológie podrobnejšie, dá sa konštatovať, že najbežnejším slovným druhom sú bezpochyby podstatné mená. Substantívne termíny vznikajú väčšinou tvorbou nových slov, odvodením od existujúceho slova (*Wirtschaft – Misswirtschaft*), kompozíciou (*Führungskraft, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaftslehre*), alebo terminologizáciou. To znamená, že slovo, ktoré sa používalo vo všeobecnej slovnej zásobe, sa časom stáva termínom (*Angebot, Nachfrage, Markt, Kulisse*).

Thea Schippan (1992), známa nemecká lingvistka, zaoberajúca sa tendenciami dnešného nemeckého jazyka, definuje terminológiu ako systém pojmov používaných vo vedeckom alebo odbornom jazyku. Termíny sa vyznačujú svojou jedinečnosťou, presnosťou a presnosťou. Pod termínmi chápe technické pojmy, ktoré sú koncepčne definované a štylisticky neutrálne. Ich význam sa však môže spontánne meniť, čoho výsledkom je homonymia, polysémia a synonymia (Schippan 1992).

V súvislosti s termínami možno konštatovať, že mnoho lingvistov sa pokúsilo tento pojem presne definovať. Rozdiely v týchto definíciách

odrážajú vlastnosti termínov a týmto sa prikladá najväčší význam. Podľa Schwarzovej je termín najelementárnejšou jednotkou odbornej lexiky.

Akademický jazyk

Ako sme už vyššie uviedli, akademické písanie sa realizuje v univerzitnom a vedeckom prostredí. Zahŕňa nielen texty, ktoré vytvárajú študenti, ale aj texty, ktorých autormi sú vedci alebo akademici a ktorých úlohou je sprostredkovať vedecké poznatky.

Podľa definície mnohých lingvistov sa akademické texty formujú v rôznych humanitných a vedeckých disciplínach s hlavným cieľom propagácie nových poznatkov. Tieto texty vysvetľujú a umožňujú cyklus výsledkov jednotlivých výskumných projektov, prezentujú hypotézy alebo predpoklady, prípadne skúmajú ďalšie texty.

Daniel Cassany (2000) charakterizuje akademické texty ako referenčné a reprezentatívne a zdôrazňuje, že ich cieľom je slúžiť ako zdroj a rozširovateľ nových poznatkov. Rovnako ako v prípade iných textov, aj vedecké texty musia byť primerané, koherentné, súdržné a správne.

Koherencia je vlastnosť textu, ktorá umožňuje čitateľovi vnímať text dobre formulovaný, obsahovo nasýtený a prispôsobený situácii. Aby sa splnili požiadavky na jednotnosť textu, mal by sa text zaoberať iba jednou témou a všetky prvky, ktoré tvoria tento text, by mali túto tému ďalej rozvíjať. Inými slovami, text je koherentný, keď každá jeho časť, ktorá ho tvorí, je spojená s hlavnou témou. Koherencia je textová vlastnosť, ktorá umožňuje čitateľovi porozumieť textu a reprodukovať ho ako celok alebo čiastočne. Okrem dodržiavania normy musí autor brať do úvahy aj to, že vety, ktoré tvoria jeho výrok, nie sú izolované a nezávislé jednotky, ale že sú spojené pomocou rôznych mechanizmov.

Kohézia je vlastnosť textu, popisuje formálnu súdržnosť hovoreného alebo písaného textu, ktorá sa prenáša vonkajšími značkami, napr. používaním určitých časovaných tvarov alebo zámen a i.. Z tohto dôvodu možno text považovať za kohézny, ak sú výroky (vety) v poradí správne prepojené morfosyntaktickými, lexikálno-sémantickými alebo dokonca fonickými spojkami.

Syntaktické zvláštnosti nemeckého odborného jazyka

Jazyk vedeckých (odborných) textov sa líši od všeobecného jazyka aj na syntaktickej úrovni. Jedným z typických javov, ktoré sa vyskytujú vo vedeckom jazyku, je tendencia k nominalizácii, to znamená tendencia uprednostňovať podstatné mená, ktoré podrobnejšie označujú predmety,

procesy a postupy. Tým sa ich význam zužuje, čo zodpovedá tendencii k presnosti výroku v odbornom jazyku. Infinitívne konštrukcie a neosobné pasívne vety sa tu používajú veľmi často. Použitie uvedených syntaktických prostriedkov vyplýva z tendencie k ekonómii prejavu, jasnosti, jednoznačnosti, prehľadnosti textu a neosobného prístupu k odbornému problému. K najdôležitejším znakom akademického vedeckého jazyka patria dva jazykové javy súvisiace s nominačnými tendenciami nemeckého jazyka – atributívne substantívne skupiny a slovesno-menné kolokácie.

Podľa Ehrgangovej a Keníža (1999) prispievajú ku kondenzácii textu atributívne substantívne skupiny. V rámci atributívnych substantívnych skupín rozlišujeme dva druhy:

- Atributívne substantívne skupiny s uvádzaným atribútom - sú syntakticky konzistentné so slovenským jazykom a možno ich preložiť podobne, napr. *eine schwer zu lösende Aufgabe* – *tážko riešiteľná úloha*.
- Atributívne substantívne skupiny, ktoré možno preložiť do slovenčiny vzťažnou vetou, napr.:

die zwischen der Unternehmenskultur und der Personalpolitik zu bestehende Identität – *identita, ktorá musí existovať medzi podnikovou kultúrou a personálnou politikou*

a atributívne skupiny s postponovaným atribútom, napr.: *Die wichtigste Aufgabe der Banken besteht darin, die Kreditgeschäfte durchzuführen.* - *Najdôležitejšia úloha bánk spočíva v realizácii kreditového obchodu.*

Slovesno-menné kolokácie

Slovesno-menné kolokácie (nazývané aj verbo-nominálne spojenia) sú prejavom tendencie vedeckých textov k nominalizácii a ekonómii prejavu, možno ich považovať za signifikantný prvok odborného jazyka. Slovesno-menné kolokácie pozostávajú prevažne z doch prvkov, sú kombináciou podstatného mena a funkčného slovesa. Najdôležitejšou vlastnosťou tohto spojenia je, že skutočným nositeľom významu tejto štruktúry je podstatné meno. Pôvodný význam slovesa je veľmi oslabený alebo úplne stratený. Aj keď je lexikálny význam slovesa veľmi slabý, sloveso plní morfológickú aj syntaktickú funkciu a sloveso nesie kategorický význam slovesa (*Entscheidung treffen* – *urobiť rozhodnutie*, *Kritik üben* – *kritizovať*, *zur Verfügung stellen* – *dať k dispozícii*, atď.)

Sémantické a komunikačné funkcie slovesno-menných kolokácií

Slovesno-menné kolokácie (SMK) majú tiež špeciálne sémantické a komunikačné funkcie. Hlavnou sémantickou funkciou SMK je, že môžu označiť to, čo sa považuje za trvalé, za začínajúce alebo meniace stav a ovplyvňujúce stav deja. Ďalšou sémantickou funkciou SMK je ich schopnosť nahradiť neexistujúce plnovýznamové v lexike jazyka a obohatiť tak výrazové možnosti jazyka.

Ako už bolo uvedené vyššie, slovesá vo funkčných štruktúrach slovies strácajú konkrétny význam. Funkčné slovesá sú väčšinou slovesá, ktoré vo funkcii plnovýznamových slovies vyjadrujú pohyb alebo. Keď plnovýznamové slovesá prevezmú úlohu funkčných slovies, stratia svoj konkrétny priestorový význam a pôsobia v abstrakcii ako časové označenie pohybu alebo stavu. Pomocou SMK možno dej vyjadriť omnoho precíznejšie.

SMK, ktoré sa tvoria s funkčnými slovesami *kommen, gelangen, finden, erfahren, erleiden*, možno použiť na opísanie pasívnych konštrukcií s plnovýznamovým slovesom. Nie sú však iba obyčajnou náhradou pasívnych konštrukcií, ale modifikujú pasívny dej jazykovým zdôraznením prípravnej fázy.

Slovesno-menné kolokácie možno klasifikovať podľa rôznych znakov. Z morfológického hľadiska môžeme funkčné slovesné štruktúry rozdeliť do dvoch skupín podľa typu pojmov, ktoré obsahujú. Ďalej ich možno klasifikovať podľa morfológického typu, všeobecného významu typu akcie, aktívneho a pasívneho významu atď.

Ďalším problémom spojeným so SMK je spojenie substantívnej časti SMK so správnym členom. Použitie členov v týchto konštrukciách úzko súvisí s predložkami, ktoré sa môžu objaviť v jednotlivých slovesno-menných kolokáciách.

SMK pozostávajúce z niekoľkých lexikálnych jednotiek je v niektorých prípadoch možné nahradiť zodpovedajúcimi plnovýznamovými slovesami. Tieto plnovýznamové slovesá závisia vo veľkej miere od podstatného mena. Medzi SMK a zodpovedajúcim plnovýznamovým slovesom možno použiť úplnú, čiastočnú alebo kontextovú synonymiu (Seresová 2010).

Infinitívne konštrukcie

Pre nemecký vedecký text sú charakteristické aj ďalšie znaky, a to infinitívne konštrukcie. V nemeckej syntaxi rozlišujeme niekoľko infinitívnych konštrukcií, ktoré sú typické pre nemecký odborný text. Medzi

najdôležitejšie patria infinitívne konštrukcie s možnosťou modality, infinitívne konštrukcie s modalitou nutnosti a infinitívne konštrukcie, ktoré nahrádzajú spojku (Ehrgangová, Keníž 1999).

- Infinitívna konštrukcia s možnosťou modality - sein.... zu Infinitiv:
Bei hoher Nachfrage – insbesondere, wenn sie über dem Angebot liegt – sind hohe Preise zu erwarten und umgekehrt.

- Infinitívna konštrukcia s modalitou nevyhnutnosti - sein.... zu Infinitiv:

Darüber hinaus sind die Produktförderung in einer internationalen Umgebung und zu guter Letzt die zentralisierte oder dezentralisierte Überwachung eines multinationalen Marketingprogramms zu bewältigen.

- Jednoduché infinitívne konštrukcie:

In einer Vorstufe zur „reinen Marktwirtschaft“ pflegt häufig der Staat in die freie Preisbildung einzugreifen.

- Konštrukcia um – zu:

Anschließend müssen sie das konkrete Produkt gestalten und erweitern, um jenes Bündel von Vorteilen zu schaffen, das die Konsumenten am besten zufriedenstellt.

- Konštrukcia statt – zu:

Aufgabe der Marketer ist es, die Bedürfnisse aufzuspüren, die in jedem Produkt verborgen sind und Vorteile statt Eigenschaften zu verkaufen.

- Konštrukcia ohne - zu

Aufgabe der Politik kann es dann nur sein, regulierend in diese "objektiven Bedingungen" oder Sachzwänge einzugreifen, ohne diese selbst zu hinterfragen (Seresová 2017).

Pasívne vety

Ako už bolo spomenuté vyššie, pasívne vety sú jednou z najdôležitejších vlastností vedeckého jazyka. „Použitie pasívu poskytuje príležitosť nevyjadriť konajúci subjekt a sústrediť viac pozornosti na osobu alebo vec, ktorá je predmetom konania (Seresová 2017).“

Na rozdiel od slovenčiny, kde sa pasivita vyjadruje najmä pomocou zvratného zámena „sa“ sa v nemčine používa pasív:

Die Tauschhandlung wird in zwei voneinander getrennte Verkauf- und Kaufakte zerlegt; die besonderen Vorbedingungen des Naturaltausches können entfallen.

Výmenný proces sa rozloží na dva navzájom oddelené akty predaja a nákupu....

Záver

Každý typ textu, písaný alebo ústny, má svoje špeciálne vlastnosti. Nemecký odborný akademický jazyk, ktorý sa stal predmetom týchto úvah, je komplikovaný jazykový systém s nespočetnými konkrétnymi prvkami a znakmi, ktoré ho odlišujú od všeobecného jazyka.

Hlavným cieľom akademického jazyka je sprostredkovať potrebné informácie príjemcovi, teda čitateľovi. Tomuto cieľu je prispôbený aj spôsob vyjadrovania sa akademického jazyka, taktiež aj jazykové prostriedky, ktoré tento jazyk využíva. Všetky špecifiká odborného jazyka, ktoré súvisia napr. s použitím terminológie, s využitím morfológických alebo syntaktických prostriedkov, musí autor pri práci s odborným textom zohľadniť tak, aby bola zachovaná autenticita odborného textu.

Ako sme už vyššie spomenuli, v kontexte štylistickej roviny prevláda silná textová formálnosť, z ktorej vyplýva aj výber štylistických prostriedkov. Preto je pre vedecký jazyk charakteristické používanie vyššie uvedených javov.

Literatúra

- BEIER, R. (1980): *Englische Fachsprache*, Stuttgart: Kohlhammer, Deutschland.
- BUHLMANN, R., FEARNES, A. (1987): *Handbuch des Fremdsprachenunterrichtes*. Langenscheidt ELT GmbH.
- ČIEFOVÁ, M. (2018): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. In *Didaktische Strategien im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag, s. 45-50.
- EHRGANGOVÁ, E., KENÍŽ, A. (1999): *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava, Ekonóm.
- CASSANY, D. (2000): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ESSELBORN - KRUMBIEGEL, H. (2014): *Richtig wissenschaftlich schreiben: Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (Uni-Tipps, 3429).
- HOFFMANN, L. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Berlin, Akademie-Verlag.
- HORNUNG, W. (1983): Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik: Beschreibung von Parallelitäten und Unterschieden in Hinblick auf einen fertigkeitenorientierten Fremdsprachenunterricht, Kelz, Heinrich, P: *Fachsprache I: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn, pp. 194-224.

- RIESEL, E., SCHENDELS, E. (1975): *Deutsche Stilistik*. Moskau, Hochschulverlag, Russland.
- SERESOVÁ, K. (2010): *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava: EKONÓM.
- SERESOVÁ, K., BREVENÍKOVÁ, D. (2017): Academic writing at higher education institutions, In: *SGEM 2017: 4th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts: 28-31 March, 2017, Vienna, Hofburg Congress Centre, Austria. Book 3, vol. 1.*, Sofia: STEF92 Technology, 2017, pp. 3-9.
- SCHIPPAN, T. (1992): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- WÜSTER, E. (1979): *International bibliography of standardized vocabularies. Bibliographie internationale de vocabulaires normalisés. Internationale Bibliographie der Normwörterbücher*. Initiated by Eugen Wüster. Prepared by Helmut Felber [u. a.]. 2nd ed. Saur, München 1979

Kontakt:

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.

Katedra jazykovedy a translatológie Department of Linguistics and
Translatology

Fakulta aplikovaných jazykov Faculty of Applied Languages

Ekonomická univerzita v Bratislave University of Economics Bratislava

Email Address: katarina.seresova@euba.sk

Pozícia ruskej menšiny v pobaltských krajinách po rozpade Sovietskeho zväzu

Terézia Seresová

The position of the Russian minority in the Baltic States after the collapse of the Soviet Union. *During the Soviet Union Russians were encouraged to migrate into other Soviet republics in our case to the Baltic States. After the collapse of Soviet Union, Russian migrants found themselves in the independent republics which were trying to rid their past of Soviet control. The Baltic governments are in a difficult situation due to the status of the Russian minority, part of which does not have citizenship. The first chapter deals with the relationship between the Baltic States and Soviet Union during the 20th century and the migration policy of the Soviet Union. The second chapter deals with the current position of the Russian minority in the Baltic States. The aim of the paper is to approach the position of the Russian minority in the Baltic States through the analysis of historical relations with the Soviet Union.*

Kľúčové slová: ruská diaspora, menšina, pobaltské štáty, Sovietsky zväz
Key words: Russian diaspora, minority, Baltic states, Soviet Union

Úvod

Pobaltské štáty pozostávajúce z Estónska, Litvy a Lotyšska sú krajiny nielen geograficky blízke, ale aj krajiny s podobnou históriou, demografickým zložením a politickou štruktúrou. Pri skúmaní demografického zloženia pobaltských štátov nie je možné obísť históriu, počas ktorej boli súčasťou Sovietskeho zväzu. Napriek podobnej histórii, demografii a geopolitickým súvislostiam sa odlišujú nielen rozdielnou kultúrou a jazykom, ale aj postavením menšín a ich práv v jednotlivých štátoch. Pobaltské štáty po rozpade Sovietskeho zväzu čelili výzve v podobe silnej ruskej menšiny, ktorá po rozpade Sovietskeho zväzu mala svojou veľkosťou významné postavenie a uvrhli pobaltské štáty, vyrovnávajúce sa so svojou minulosťou, do komplikovanej pozície vytvárania vlastnej identity ako štátu. Každý zo spomínaných štátov sa vyrovnával so vzniknutou situáciou rozdielnym spôsobom, nakoľko, ako vyplynie aj z príspevku, ruské menšiny mali v týchto štátoch

rozdielne postavenie, či už svojou početnosťou, alebo vplyvom v danej krajine.

Tento príspevok porovnáva podobné a rozdielne prístupy v oblastiach práv menšín, integrácie a získania občianstva ruských menšín žijúcich v Es-tónsku, Litve a Lotyšsku.

V prvej časti sa príspevok zaoberá migračnými politikami na území So-vietskeho zväzu a z toho vyplývajúcich následkov v podobe početnej ruskej menšiny v týchto krajinách. Druhá časť porovnáva rozdielne prístupy k ruskej menšine v podobe práv, ktoré im prináležia. Cieľom tohto príspevku je priblížiť a ozrejmiť postavenie ruských menšín v pobaltských štátoch, ktoré pre svoju históriu spojenú celé storočia s Ruskom predstavujú špecifické prostredie pre ruské menšiny.

Vzťahy medzi Ruskom a pobaltskými štátmi v 20. storočí a migračná politika ZSSR

Pobaltské štáty pre svoju geografickú polohu susedia s Ruskou federáciou na východnej strane a na juhozápade s jej exklávou. Práve geografická po-loha pobaltských štátov priamo súvisí aj s ich históriou, ktorá bola storočia prepojená s Ruskom, či už počas obdobia cárskeho Ruska, alebo neskôr v časoch Sovietskeho zväzu. Turbulentné medzivojnové obdobie v 20. storočí bolo pre získanie nezávislosti spod rusko-sovietskej moci pre všetky tri štá-ty zložité. Krátkodobá získaná nezávislosť počas rokov 1918-1922 bola pre pobaltské štáty neudržateľná, nakoľko mocensky silnejší Sovietsky zväz nakoniec pripojil ich územia k sebe (Švankmajer et. al 1995). Sovietska vláda dominovala v pobaltských krajinách od druhej svetovej vojny, kedy sa všetky tri pobaltské štáty stali súčasťou Sovietskeho zväzu až do jeho rozpadu a získania nezávislosti začiatkom 90. rokov.

Pri skúmaní postavenia ruskej menšiny počas dejín pobaltských krajín, považujeme za dôležité poukázať na rozdiely v interpretácii histórie a uda-lostí, ktoré sa udiali počas predchádzajúcich desaťročí (od 40. do konca 80. rokov dvadsiateho storočia) medzi titulárnymi národmi pobaltských štátov a ruskými menšinami. Zatiaľ čo pre pobaltské národné elity a väčšinu titu-lárneho obyvateľstva bolo začlenenie nezávislých republík do Sovietskeho zväzu vnímané ako čin rovný okupácii, sovietski, ale aj súčasní ruskí pred-stavitelia to ako okupáciu nevnímali. Takisto odchod nacistických jednotiek pod tlakom sovietskej armády v roku 1944 z územia pobaltských krajín väčšina pôvodných pobaltských obyvateľov považovala a naďalej považuje za opätovnú okupáciu zo strany ZSSR, pre ruskú menšinu tento krok pred-stavoval oslobodenie od nacistickej okupácie (Pettai, Kallas 2008). Ako

zdôrazňuje Mertelsmann (2005: 43): „v súčasnej estónskej spoločnosti možno nájsť obraz národného nepriateľa, Rusov. Tento obraz nezdíeľa každý, ale predsudky, stereotypy a antipatia voči tomuto národu sú rozšírenými javmi“. Proces sovietskej, ktorý prebehol po začlenení troch samostatných pobaltských republík do Sovietskeho zväzu v roku 1940 a v roku 1944 bol označený ako rusifikácia; osobná skúsenosť pobaltských obyvateľov so stalinským terorom a identifikácia „ruštiny“ so „sovietskym“ vyvolali vývoj tohto negatívneho pocitu (Mikeladze).

Migračná politika v Sovietskom zväze bola formovaná v súlade so štátnymi záujmami a zároveň riadená štátom. Sovietske obdobie môžeme podľa slov Ivachňukovej (2009) charakterizovať ako rozpor medzi prísnymi obmedzeniami slobody pohybu na jednej strane a rozsiahlymi presunmi obyvateľstva, dobrovoľnými a nedobrovoľnými, ktoré slúžili na uspokojenie dopytu po pracovnej sile industrializovanej ekonomiky na strane druhej. Pri skúmaní ruskej menšiny v týchto krajinách považujeme za dôležité spomenúť budovanie národností sovietskeho štátu v 20. a 30. rokoch, Orgnabory (organizačné nábery pracovných síl), prostredníctvom ktorých sovietska vláda pokračovala v riadení distribúcie pracovných síl a s tým spojenou migráciou na celom svojom území (v rokoch 1930 až 1970 presídlila 28 miliónov ľudí) (Lewis, Rowland 1979), Raspredelenije, ako administratívny mechanizmus migračnej politiky, ktorá sa používala v ZSSR (predovšetkým v 50. - 70. rokoch) a ktorý sa zameriaval na zabezpečenie ekonomických projektov požadovaným počtom špecialistov a odborníkov (absolventi vysokých škôl, odborných škôl, inžinieri, technici, architekti, učitelia, lekári) (Ivachňuk 2009).

Počas obdobia ZSSR boli jeho občania povzbudzovaní k migrácii do rôznych častí, resp. sovietskych republík, patriacich do ZSSR. Podľa Lakisa (2009) boli občania ZSSR ruskej národnosti posielaní za prácou do pobaltských krajín a prostredníctvom spomínaného migračného mechanizmu násobne vzrastal počet obyvateľov ruskej národnosti v týchto krajinách. Migráciu osôb ruskej národnosti do pobaltských krajín na jednej strane vláda vysvetľovala nedostatkom odbornej pracovnej sily na tomto území a jedným z možných vysvetlení môže byť výrazné vyľudnenie v Pobaltí po druhej svetovej vojne. Presídlenie pobaltských Nemcov (najmä z Estónska a Lotyšska), vojnové nemecké vyhladenie Židov (najmä v Lotyšsku a Litve), obrovské sovietske deportácie z rokov 1941-1949, strata mužov v sovietskych, nemeckých a národných vojenských jednotkách znamenali značné straty populácie týchto troch krajín z obdobia druhej svetovej vojny a patrili medzi najvyššie v Európe (Parming 1980).

V čase pádu Sovietskeho zväzu na začiatku 90. rokov bol počet etnických Rusov v pobaltských krajinách pomerne vysoký. Kým v Estónsku po-

čet obyvateľov ruskej menšiny predstavoval takmer 30,3 % (474 843) z celkového počtu obyvateľov a v Lotyšsku to bolo 34 % (906 000), na druhej strane v Litve to bolo iba 9,4 % (344 500) (Heleniak 2011). Podľa Parminga (1980) ruská menšina v Litve nedosahovala vysoké percentá aj z toho dôvodu, že počas sovietskej éry mala vysoký počet svojho obyvateľstva najmä pre vyššiu mieru pôrodnosti katolíckej Litvy v porovnaní s protestantským Estónskom a Lotyšskom takým spôsobom zaručila konzistentnú väčšinu etnických Litovčanov. Dostatok odbornej pracovnej sily znamenal, že dopyt po ruských pracovníkoch v tom čase nebol vysoký, ako to bolo v ostatných dvoch krajinách. Litva nebola zasiahnutá priemyselnou revolúciou na konci devätnásteho storočia a Sovietsi považovali Litovskú republiku za primárne poľnohospodársku oblasť, čo do veľkej miery znížilo príliv ruských migrujúcich pracovníkov.

Súčasný postavenie a práva ruských menšín v pobaltských krajinách

Od dosiahnutia nezávislosti v pobaltských krajinách klesol počet etnických Rusov vo všetkých troch štátoch. Môžeme predpokladať, že tento pokles môže byť čiastočne spôsobený emigráciou časti ruskej menšiny (vojenský personál, kolonisti) do Ruskej federácie, ale aj naturalizáciou. Percentuálne podiely Rusov v týchto krajinách sa na začiatku 21. storočia zmenili na: 25,6 percent z celkového počtu obyvateľov v Estónsku, 28,8% v Lotyšsku a 6,4% v Litve (Heleniak 2011).

Hughes a Sasse (2003) naznačujú, že v prípade národnostných menšín, predstavujú menšiny výzvu pre demokratizáciu národných štátov a samotní autori odporúčajú v prípade menšín centralizačnú a asimilačnú politiku. Autori tvrdia, že neexistuje dohodnutá právna ani koncepcná definícia pojmu „národnostná menšina“. Nejednoznačnosť a rozpory medzi pojmami a definíciami často vytvárajú ďalšie výzvy a problémy pre medzi etnické vzťahy vo vnútri etnicky heterogénnej skupiny.

Po rozpade Sovietskeho zväzu prešli všetky jeho bývalé krajiny, v našom prípade pobaltské krajiny, dôležitými zmenami pri riešení otázok postavenia, práv a ochrany národnostných menšín a etnických skupín (Chovanec). Výsledkom bolo, že pobaltské štáty respektíve Estónsko a Lotyšsko museli upraviť svoju menšinovú politiku pre vstup do Európskej únie tak, aby vyhovovala kodaňským kritériám. V medzinárodnom práve neexistuje všeobecne uznávaná definícia pojmu národnostná menšina. Medzi jeden z najdôležitejších dokumentov v ochrane národnostných menšín je právne záväzný dokument pre členov Rady Európy a Európskej Únie *Rámcový dohovor Rady Európy o ochrane národnostných menšín*

(Council of Europe 1995), ktorý v roku 1997 podpísalo Estónsko, v roku 2000 Litva a v roku 2005 Lotyšsko (Council of Europe).

Podľa Deschanesa (1985: 30) možno národnostnú menšinu definovať ako: „skupinu občanov štátu, ktorá predstavuje početnú menšinu a nemá dominantné postavenie v tomto štáte a má etnické, náboženské alebo jazykové vlastnosti, ktoré sa líšia od charakteristík väčšiny obyvateľstva“. Táto definícia vysvetľuje situáciu okolo problému vzniknutej ruskej diaspóry v podobe ruských menšín v pobaltských krajinách. Podľa Järve a Wellmana (1999) pojem „rusky hovoriaca menšina“ označuje milióny bývalých občanov Sovietskeho zväzu, ktorí vo svojom každodennom živote používajú prevažne ruštinu a ktorí po rozpade Sovietskeho zväzu žijú mimo Ruskej federácie, väčšinou v bývalých sovietskych republikách. Tento pojem však nie je presný, pokiaľ ide o ich etnický pôvod, materinský jazyk alebo súčasné občianstvo. Ľudia sú pod týmto pojmom zoskupení, pretože majú podobné problémy s identitou a musia sa vyrovnávať s politikami úradného jazyka v krajinách svojho pobytu. Termín je často z politických dôvodov kritizovaný za maskovanie rozmanitých potrieb rôznych etnických skupín a za podporu hegemonie etnických Rusov pri riešení menšinových problémov.

Napriek tomu, že od získania nezávislosti po rozpade ZSSR sú všetky tri krajiny parlamentné republiky, v prístupe k ruskej menšine a jej právam sa výrazne odlišujú. Podľa Rozenvaldsa a Muiznieksa (2010) žije vysoké percento etnického ruského obyvateľstva v Estónsku a Lotyšsku bez štátnej príslušnosti, nakoľko v dôsledku pádu Sovietskeho zväzu prestal existovať štát, ku ktorému kedysi patrili. Z hľadiska vstupu do Európskej únie bolo potrebné, aby Estónsko a Lotyšsko splnili menšinovú politiku kodanských kritérií, ktoré definujú štáty uchádzajúce sa o vstup do EÚ za platných kandidátov. Obidve krajiny začali v polovici 90. rokov zavádzať integračné metódy pre zníženie počtu osôb bez štátnej príslušnosti.

Počet osôb bez štátnej príslušnosti je v týchto dvoch krajinách stále výrazný, pretože percentuálny podiel predstavuje v prípade Lotyšska 18 % a v prípade Estónska 13 %. Litva sa v oblasti udeľovania občianstva javí liberálnejšou, pretože počet osôb bez štátnej príslušnosti predstavuje iba 0,3 % z celkového počtu obyvateľov (Aptekar 2009). Zákony o občianstve a štátnej príslušnosti týchto troch krajín sú do veľkej miery determinované množstvom osôb bez štátnej príslušnosti, prežívajúcej na ich území a odrážajú ich imigračné problémy. Podľa Rohtmets (2006) sa Estónsko aj Lotyšsko riadia zásadou „*jus sanguinis*“ respektíve zásadou „práva na krv“. To znamená, že občianstvo sa určuje podľa občianstva rodičov, nie podľa miesta narodenia. Takže deti narodené ruským rodičom alebo rodičom bez štátnej príslušnosti v Lotyšsku alebo Estónsku nemajú možnosť získať štátne občianstvo svojich rodných krajín. Na druhej strane Litva sa riadi princípom občianstva

„*jus soli*” respektíve „práva na pôdu“ (Zákon o občianstve 2016). Tým spôsobom sa litovské občianstvo udeľuje všetkým, ktorí sa narodili v tejto krajine. Rozdiely v zákonoch o štátnej príslušnosti naznačujú, že etnická ruská menšina v Litve nie je segregovaná takým spôsobom ako v Estónsku alebo Lotyšsku.

V posledných rokoch Lotyšsko hľadalo spôsoby, ako zrušiť štatút občana bez toho, aby sa vzdalo zásady, že znalosť lotyšského jazyka je základnou povinnosťou pre získanie občianstva. Do roku 2019 mali možnosť rodičia, ktorí nie sú občanmi, pre svoje neplnoleté deti zvoliť medzi lotyšským občianstvom a štatútom cudzej štátnej príslušnosti. V súčasnosti sa deti narodené v Lotyšsku automaticky stávajú občanmi Lotyšska a štatút osoby bez občianstva bol zrušený. Takisto v súčasnosti je v Lotyšsku zavedený koncept valstspiederīgie (vo voľnom preklade štátni príslušníci), ktorý zahŕňa aj občanov aj neštátnych príslušníkov, čo v súčasnom pandemickom období (COVID-19) a z toho vyplývajúcich uzavretých hraníc, Lotyšsko repatriovalo všetky národy, žijúce na jej území - štátnych príslušníkov aj osoby bez štátnej príslušnosti (Bergmane 2020). V roku 2019 uskutočnil Lotyšský úrad pre občianstvo a migráciu prieskum v ktorom 23 % osôb, ktoré nie sú občanmi Lotyšska uviedlo, že sa cítia neschopní úspešne zložiť skúšku na získanie občianstva a 17 % z nej odmietlo skúšku podstúpiť z dôvodu, že občianstvo by mali získať automaticky, 15 % opýtaných čaká, kým sa uľahčí prístup k občianstvu, 13 % percent je spokojných so svojim súčasným stavom, 12 % si užíva bezvízový styk s cestovaním do Ruskej federácie, ktoré im ich štatút povoľuje a 10 % tvrdí, že im chýba čas na absolvovanie procesu naturalizácie (Nikona, Dambe 2019). Z uvedeného vyplýva, že takmer 25 % opýtaných je so svojim stavom spokojných aj pre výhody z toho vyplývajúce, takmer štvrtina opýtaných nie sú schopní zložiť skúšku pre získanie občianstva a šestina opýtaných je presvedčená, že má občianstvo získať automaticky. V posledných rokoch môžeme pozorovať, že Lotyšsko vynakladá úsilie zrušiť štatút osôb bez občianstva, ktorý sa týka najmä ruskej menšiny, nakoľko oslabuje lotyšskú spoločnosť a robí ju zraniteľnejšiu voči pretrvávajúcim ruským pokusom o destabilizáciu (Bergmane 2020).

Záver

Z príspevku vyplýva, že pobaltské štáty, konkrétne Estónsko a Lotyšsko sa pre svoju históriu spojenú s Ruskom nachádzajú v zložitej situácii v problematike akceptovania práv ruskej menšiny na svojom území. Štatút bez štátneho občianstva veľkej časti ruskej menšiny žijúcej v týchto krajinách predstavuje aj pre jednotlivé vlády komplikovanú situáciu. Na príklade

Litvy môžeme vidieť rozdiel situácie v akej sa jednotlivé pobaltské štáty nachádzajú, nielen z historického pohľadu, ale aj súčasného, v ktorom samotná Litva pristupuje k udeľovaniu občianstva odlišným spôsobom ako ostatné dve krajiny. Získanie občianstva v týchto dvoch krajinách je podľa prieskumu pre 23 % ruskej menšiny náročné, na druhej strane z prieskumu, ktorý v roku 2019 uskutočnil Lotyšský úrad pre občianstvo a migráciu je štvrtina ruskej menšiny so svojim statusom osoby bez štátnej príslušnosti spokojná. Ako tvrdí Nils Muiznieks (2008), bývalý lotyšský politik a odborník na integráciu, je veľmi ťažké vytvoriť určitý druh spoločného príbehu prijateľného pre obe časti spoločnosti pre vplyv zo strany rodiny, školy, médií a okolia.

Pre vedeckú obec, ale aj pre samotné štáty Estónsko a Lotyšsko je zložité skúmať situáciu s ruskou menšinou, ktorá sa nachádza v komplikovanej situácii. 21. storočie a boj o vplyv v európskych post sovietskych krajinách medzi západom a východom dostáva samotné Pobaltské štáty do zložitej pozície pri prijímaní riešení a samotná problematika si zasluhuje obsiahnejší výskum zo strany politológov, sociológov ale aj samotných akademikov, venujúcich sa problematike medzinárodných vzťahov.

Literatúra

- APTEKAR, S. (2009): Countries to Ireland Contexts of Exit in the Migration of Russian Speakers from the Baltic, In: *Ethnicities*, Vol. 9, No. 4, s. 510.
- BERGMANE, U. (2020): Fading Russian Influence in the Baltic States, In: *ORBIS*, Vol. 64, No. 3, s. 479-488.
- Council of Europe: *State parties to the Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Council of Europe, <<https://www.coe.int/en/web/minorities/etats-partie>>.
- Council of Europe (1995): *Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Council of Europe, <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007cdac>>.
- DESCHENES, J. (1985): *Proposal Concerning a Definition of the Term "Minority"*, United Nations, <<https://undocs.org/pdf?symbol=en/E/CN.4/1987/WG.5/WP.1>>.
- HELENIAK, T. (2011): *Latvia Looks West, But Legacy of Soviets Remains*, Migration Policy Institute. <<https://www.migrationpolicy.org/article/latvia-looks-west-legacy-soviets-remains>>.

- HUGHES, J.; SASSE, G. (2003): Monitoring the Monitors: EU Enlargement Conditionality and Minority Protection in the CEECs, In: *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, No. 1, s. 3-5.
- CHOVANEC, J. (1999): Ústavnoprávne postavenie a ochrana národnostných menšín a etnických skupín v Slovenskej republike, In: *Časopis pro právní vědu a praxis*, No. 4, s. 379.
- IVACHŇUK, I. (2009): *The Russian Migration Policy and Its Impact on Human Development: The Historical Perspective*. The Róbinson Rojas Archive, <http://purochioe.rrojasdatabank.info/HDRP_2009_14.pdf>.
- JÄRVE, P.; WELLMANN, CH. (1999): Minorities and Majorities in Estonia: Problems of Integration on the Threshold of EU, In: *European Centre for Minority Issues*, No. 5.
- LAKIS, J. (1995): Ethnic Minorities in the Post-Communist Transformation of Lithuania, In: *International Sociology*, Vol. 10, No. 2, s. 177.
- MERTELSMANN, O. (2005): How the Russians Turned into the Image of the "National Enemy" of the Estonians". In: *Ethnologia*, Vol. 19, s. 43.
- MIKELADZE, D.: *Russian-Speaking Population in the Baltic States: A "Fifth Column" or An Integral Part of the Local Society?* Miami University, <http://miamioh.edu/cas/_files/documents/havighurst/2008/mimikelad.pdf> [10. 04. 2021].
- MRÁZEK, J. (1993): Ochrana menšín z hľadiska medzinárodného práva, In: *Právnik*, No. 6, s. 479.
- NIKONA, L.; DAMBE, A. (2019): *Nepilsoņi tuvplānā – Latvijas iedzīvotāju desmitā daļa [Non-citizens up close - one tenth of Latvia's population]*. LV, <<https://lvportals.lv/?skaidrojumi/310241-nepilsoni-tuvplana-latvijas-iedzivotaju-desmita-dala-2019>>.
- PARMING, T. (1980): Population Processes and the Nationality Issue in the Soviet Baltic", In: *Soviet Studies*, Vol. 32, No. 3., s. 399-401.
- PETTAI, V.; KALLAS, K. (2008): *Estonia: conditionality amidst a legal straightjacket*, nepublikovaný rukopis, (2008), s. 20.
- Republic of Lithuania. (2016): *Law on Citizenship*. <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=-ji9gtnhdw&documentId=7d4f43a1d63b11e69c5d8175b5879c31&category=TAD>> [11. 04. 2021].
- ROHTMETS, H. (2006): Birth of a State: Formation of Estonian Citizenship (1918-1922), In: *Citizenships and Minorities*, Vol. 1, s. 298.
- ROZENVALDS, J.; MUIZNIEKS, N. (2010): *The Soviet Heritage and Integration Policy Development Since the Restoration of Independence. How Integrated Is Latvian Society? An Audit of Achievements, Failures and Challenges*, Riga: University of Latvia, s. 45.

Rozhovor medzi Davidom Mikeladzem a Nilsom Muiznieksom, 06. 04. 2008. [11. 04. 2021].

ŠVANKMAJER, M.; VEBER, V.; SLÁDEK, Z., a ďalší (1995): *Dejiny Ruska*. Praha: Lidové noviny, s. 385-390.

Kontakt:

Mgr. Terézia Seresová

Katedra ekonomických vzťahov
a hospodárskej diplomacie

Fakulta medzinárodných vzťahov
Ekonomická univerzita
v Bratislave

Department of International Eco-
nomic Relations and Economic
Diplomacy

Faculty of International Relations
University of Economics Brati-
slava

Email Address: terezia.seresova@euba.sk

Alternative Prüfungsformate in der (digitalen) akademischen Lehre: Kompetenzorientierung in Lehren, Lernen und Prüfen

Suzana Vezjak

Abstract

Alternative assessment formats in (digital) academic teaching: Competence orientation in teaching, learning and testing. *Unfortunately, the universities have still not managed to implement an important part of the Bologna reform: the competence orientation in teaching, learning and testing. The current Corona crisis has further intensified the questioning of traditional exam formats and draws attention to the fact that a long-term rethinking of the design of teaching and exams is necessary. The magic word is competence orientation. At the level of a university degree, the query of the by heart knowledge, which makes monitoring necessary, is no longer appropriate, because in the digital 21st century, data and facts are usually only a mouse click away. It is therefore the job of the (university) lecturers to develop tasks and examination formats in which the memorized knowledge is of no help, but where it is important to demonstrate scientific thinking and an intellectual overview. The article addresses these new requirements and challenges and tries to show how alternative exam formats (i.a. reading diaries, podcasts, explanatory videos) can be a possible path towards competence and action-oriented types of exams.*

Schlüsselwörter: alternative Prüfungsformate, Kompetenzorientierung, wissenschaftliches Denken, handlungsorientierte Prüfungsarten

Keywords: alternative assessment formats, competence orientation, scientific thinking, action-oriented types of exams

Einleitung

Die Hochschulen schafften es in vielen Fällen leider immer noch nicht einen wichtigen Teil der Bologna-Reform umzusetzen: die Kompetenzorientierung in Lehren, Lernen und Prüfen. Die gegenwärtige Corona-Krise hat das Hinterfragen der traditionellen Prüfungsformate weiter verstärkt und macht(e) darauf aufmerksam, dass ein langfristiges Umdenken bei der Gestaltung der Lehre und der Prüfungen vonnöten ist. Das Zauberwort heißt Kompetenzorientierung. Auf der Ebene eines

Hochschulstudiums ist das stumpfe Abfragen auswendig gelernten Wissens, das eine Überwachung nötig macht, nicht mehr angemessen, denn im digitalen 21. Jahrhundert sind Daten und Fakten meist nur einen Mausklick entfernt.

Es ist also der Auftrag der (Hochschul)Lehrenden Aufgaben- und Prüfungsformate zu entwickeln, bei denen Auswendiggelerntes gar nichts hilft, sondern wo es darauf ankommt, wissenschaftliches Denken und intellektuellen Überblick unter Beweis zu stellen.

Der Artikel geht auf diese neuen An- und Herausforderungen ein und versucht anhand alternativer Prüfungsformate (u.a. Lesetagebücher, Podcasts, Erklärvideos) einen möglichen Weg in Richtung kompetenz- und handlungsorientierte Prüfungsarten aufzuzeigen.

Funktion von Leistungsnachweisen und Prüfungen

Die Prüfungen in der Hochschullehre haben von je her einen ambivalenten Status, da sie zwei Funktionen erfüllen sollen. Einerseits sollen sie das Leistungsvermögen Studierender zum Zwecke der Selektion und Allokation des gesellschaftlichen Status¹ prüfen (v.a. summatives Prüfen), womit die gesellschaftliche Funktion im Mittelpunkt steht, z.B. werden Prüfungen für die Auswahl von geeigneten Personen für bestimmte Positionen und Funktionen genutzt. Andererseits sollen Prüfungen als Anreize für und Rückmeldung über studentische Lernprozesse zum Zwecke der Förderung individueller Bildungsprozesse fungieren (v.a. formatives Prüfen)¹, womit eher die didaktische Funktion (z.B. im Hinblick auf die Lernergebnisse) akzenturiert wird (vgl. Gaus 2018b: 3).

In diesem Sinne erfüllt eine summative Prüfung die Funktion, erbrachte studentische Leistungen oder entwickelte Fähigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt bilanzierend (also rückwärtsgerichtet) zu beschreiben und die Ergebnisse in Form eines Berichts zu dokumentieren. Sie ist damit auch final, da von zu diesem bestimmten Zeitpunkt erbrachten Leistungen auf zukünftige Leistungen geschlossen und auf dieser Basis über den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen bzw. die Verleihung von Status entschieden wird. Damit erfüllt summatives Prüfen in erster Linie eine Selektions- bzw. Sozialisierungsfunktion (Flechsig 1976). Mit der summativen Prüfung wird am Ende einer Lerneinheit (z.B. Modul, Lehrveranstaltung) ein bewertendes Urteil über die Leistungen von Studierenden gefällt, d.h. ob und in welcher

¹ Die beiden Funktionen von Prüfungen lassen sich mit einigen Abstrichen in summativem und formativem Prüfen beschreiben, wobei die Grenzen zwischen summativem und formativem Prüfen fließend sind.

Güte die Studierenden die Wissens- und Kompetenzziele erreicht haben (vgl. Gaus 2018b: 3).

Auf anderen Seite erfassen und beurteilen formative Prüfungen studentische Leistungen und Fähigkeiten nicht zum Zwecke der externen Berichtslegung, sondern um studentisches Lernen durch Informationen über den je eigenen Lernstand bzw. -prozess zu fördern (vgl. Yorke 2003: 478). Formatives Prüfen gibt gezieltes Feedback (Flehsig 1976), ist lernprozessbegleitend und vorwärtsgerichtet, da es erbrachte Leistungen mit dem Ziel erfasst, die Reflexion von Stärken und Schwächen im studentischen Lernprozess zu fördern sowie Wege der Überwindung der Schwächen aufzuzeigen (vgl. Gaus 2018b: 3).

Im Zuge einer Feedbackkultur zielt die formative Funktion einer Prüfung also eher auf die Unterstützung des Lernprozesses ab. Studierenden wird durch Rückmeldungen im Laufe der Veranstaltung ein Eindruck ihres Lernstandes vermittelt. So ein Zwischen-Lernstand kann die Erreichung der Lernergebnisse unterstützen und eine Verbesserung der studentischen Leistung ermöglichen. Für die Förderung des Kompetenzerwerbs spielen formative Prüfungen eine wichtige Rolle, da sie den Studierenden ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess nachzuvollziehen und ihre Stärken und Schwächen zu reflektieren. Den Dozierenden helfen sie, sich über die Effektivität ihrer Lehre zu informieren und liefern somit die Grundlage, den weiteren Lernprozess der Studierenden gezielt anzuregen (vgl. ebd.).

Das Ideal kompetenzorientierten Prüfens ist es, beide Funktionskreise zusammenzubringen. Das bedeutet, dass summatives als auch formatives Prüfen „das Ziel verfolgen muss, Lehr-Lernprozesse so zu strukturieren, dass sie bei den Lernenden Bildungsprozesse freisetzen, die keiner weiteren pädagogischen Leitung und Führung mehr bedürfen“ (Benner 2012: 70, zit. nach Gaus 2018b: 4).

Grundsätze kompetenzorientierter Prüfungsgestaltung

Insbesondere Bologna hat einen Perspektivenwechsel von einer Inputorientierung (Welche Lehrinhalte sollen vermittelt werden?) zu einer Outputorientierung (Was sollen die Studierenden wissen und können?) angeregt (vgl. Preußner/ Sennwald 2012). Die Learning-Outcomes werden dabei in Kompetenzen beschrieben, die die Studierenden mit dem Bestehen einer Prüfung nachweisen (sollen). Kompetenzen umfassen Wissen, Können und Handeln. Wissen wird hier als die Vernetzung von Informationen verstanden und durch die Anwendung des Wissens wird Können. Von Handeln ist die Rede, wenn Motivation bzw. Wollen hinzukommt (vgl. Wildt 2006: 7).

Die Art der Prüfung, der Zeitpunkt von Prüfungen und das darin abgefragte Wissensniveau beeinflussen das Lernen bzw. den studentischen Lernprozess. Dozierende, die in ihrer Veranstaltung Problembearbeitung von Studierenden fordern, jedoch die Reproduktion von Wissen prüfen, werden womöglich Schwierigkeiten haben, die Studierenden in der Veranstaltung zum (kritischen) Mitdenken anzuregen. Andersherum werden sie die Prüflinge überfordern, wenn die Veranstaltung auf das Verstehen von Inhalten ausgerichtet ist, in der Prüfung jedoch eine Bewertung verlangt wird (vgl. Rapp 2014: 7). Zudem werden notenrelevante Inhalte von den Studierenden in der Regel als wichtiger wahrgenommen und intensiver gelernt als nicht geprüfte bzw. nicht notenrelevante.

Für summative als auch formative Prüfungen gilt folgender idealtypischer Ablauf des Prüfprozesses (vgl. Gaus 2018b: 5-11):

Phase 1: Planung der Prüfung durch die Dozierenden vor Veranstaltungsbeginn²

- a) Ausrichtung der Prüfung an den Lernzielen
- b) Lernzieladäquate Wahl des Prüfungsformats
- c) Lernzieladäquate Aufgabenkonzeption

Phase 2: Transparenz über Prüfungsanforderungen, -format und Bewertungskriterien gegenüber Studierenden herstellen

Phase 3: Prüfungsbewertung und Rückmeldung an Studierende³

- a) Über Feedback Prüfungen lernorientiert gestalten
- b) Selbst- und Fremdeinschätzungsinstrumente einsetzen
- c) Bewertungskriterien festlegen
- d) Kompetenzorientierte Prüfungsbewertung

² M.E. spielt diese erste Phase die wichtigste Rolle im Prüfungsprozess (trotzdem wird ihr nicht genug Beachtung geschenkt), deswegen sollen im Folgenden insb. die Punkte lernzieladäquate Aufgabenkonzeption und die Bestimmung von Learning Outcomes fokussiert werden.

³ Dozierende beurteilen (summativ) bzw. Interpretieren (formativ) auf der Basis festgelegter Kriterien die Prüfungsleistung der Studierenden. Angemessenes Feedback, der Einsatz von Selbst- bzw. Fremdeinschätzungsinstrumenten sowie klar kommunizierte und ggf. kooperativ entwickelte Bewertungskriterien sind wichtige Elemente in der didaktischen Gestaltung kompetenzorientierten Prüfens.

Lernzieladäquate Aufgabenkonzeption

Nach Schaper und Hilkenmeier (2013: 31) ist für eine kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung die Auswahl des Aufgabentyps (z. B. offene oder geschlossene Prüfungsfragen) wichtiger ist als die Wahl eines Prüfungsformats (wie beispielsweise Klausur, mündliches Prüfungsgespräch etc.). In der Prüfungskonzeption sollte dementsprechend zunächst die Aufgabengestaltung fokussiert werden, bevor ein Prüfungsformat ausgewählt wird, mit dem sich die entsprechenden Aufgaben didaktisch sinnvoll umsetzen lassen (vgl. Gaus 2018b: 7).

Die Ausgestaltung von Prüfungsaufgaben stellt somit den wohl wichtigsten Faktor im Prozess des alignment⁴ von Prüfungsanforderungen und Lernzielen dar. Dabei sind insbesondere folgende Gesichtspunkte zu beachten (vgl. ebd.: 7ff.):

- a) Komplexität der Aufgabe – Taxonomiestufe: Ausgangspunkt für die Einordnung von Lernzielen in eine Taxonomie sind die Überlegungen von Bloom et al. (1956/1976).
- b) Offenheit der Prüfungsaufgabe: Geschlossene Aufgabenformate geben Antwortmöglichkeiten weitestgehend vor (z.B. multiple choice-Klausur), bei offenen Aufgaben wird eine konstruktive Leistung von den Studierenden gefordert.
- c) Handhabungstechnische Aspekte: Es sollte abgewogen werden, wie viele Aufgaben zu jedem Lernziel gestellt werden, wie viel Zeit pro Aufgabe aufgewendet werden soll etc.
- d) Problem- bzw. handlungsorientierte Anforderungen stellen: Je nach Lernziel können Aufgaben mehr oder weniger anwendungsorientiert gestaltet werden. Grundsätzlich sind möglichst realitätsnahe problem- bzw. handlungsorientierte Bezüge herzustellen.⁵
- e) Testgütekriterien beachten: Objektivität, Validität, Reliabilität und Ökonomie (vgl. Rapp 2014: 6):

⁴ Die Ausrichtung der Lehrinhalte und der Prüfung auf die Lehr-/Lernziele.

⁵ In summativen Prüfungen erlaubt beispielsweise auch das Format der Klausur über eine entsprechende Aufgabengestaltung Situationsbezüge (z. B. in Form von Fallklausuren oder anwendungsbezogenen Klausurfragen) herzustellen.

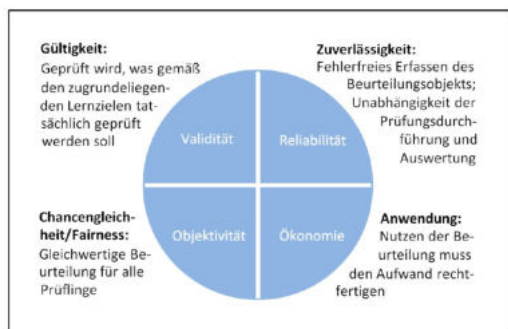


Abb. 1: Anforderungen an Prüfungen

Bestimmung von Learning Outcomes

Dreh- und Angelpunkt und damit eine zentrale Herausforderung der Kompetenzorientierung ist die Bestimmung von Learning Outcomes. Im Zuge der Bologna-Reform bildet die Taxonomie von Bloom (1956/1972; überarbeitet von Anderson/Krathwohl 2001) die Grundlage für die Zielbeschreibungen der Bachelor- und Masterstudiengänge:



Abb. 2: Taxonomie von Bloom (1956/1972; Anderson/Krathwohl 2001)

Die unteren beiden Stufen (Erinnern und Verstehen) sind in dem Online-Setting schwierig(er) zu prüfen (vgl. Hanke 2020), zudem lassen sich nach Walzik (2012) erst ab der Stufe des Anwendens problemlösungsorientierte Lernziele bzw. Aufgaben formulieren. Dabei sind in den Aufgaben höherer Taxonomiestufen grundsätzlich die Anforderungen niedriger Taxonomiestufen mitenthalten (vgl. Gaus 2018b: 8).

Lernziele handlungsorientiert formulieren

Lernziele sind für Lernende gut verstehbar und handlungswirksam, wenn sie einen Endzustand formulieren und mit Tätigkeitswörtern (Verben) eindeutig beschreiben, welches Verhalten die Lernenden zeigen sollen (vgl. u.a. IQES 2021, Rapp 2014: 5f., Hanke 2020 u.a.):

Tab.1: Verben zur Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele

Stufe	Definition	Verben
Entwickeln	Aussagenelemente zu einem neuen Aussagenkomplex zusammenfügen können	entwerfen, entwickeln, erfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen, planen, erarbeiten
Bewerten	Aussagen über Sachverhalte nach Kriterien beurteilen können	bewerten, beurteilen, bemessen, entscheiden, auswählen
Analysieren	Aussagen über Sachverhalte in ihre Struktur zerlegen können	ableiten, analysieren, unterscheiden, ermitteln, aufdecken, gliedern, bestimmen, identifizieren, vergleichen, zuordnen
Anwenden	allgemeine Aussagen auf Sonderfälle übertragen	lösen, durchführen, gebrauchen, berechnen, anwenden
Verstehen	Aussagen über Inhalte/Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben	beschreiben, umschreiben, erläutern, interpretieren, übersetzen, erörtern, verdeutlichen
Erinnern	Aussagen über Inhalte/Sachverhalte wortwörtlich wiedergeben können	reproduzieren, aufzählen, nennen

Da in der heutigen Gesellschaft die digitalen Medien eine immer größer werdende Rolle spielen, soll hier noch auf die von Churches (2009) entworfene digitale Taxonomie aufmerksam gemacht werden. Churches hat nämlich die von Anderson und Krathwohl (2001) überarbeitete Bloom'sche Taxonomie im Hinblick auf digitale Medien aktualisiert:

Tab. 2: Bloom'sche digitale Taxonomie (Churches 2009, zit. nach Rummler 2017: 176)

Schlüsselbegriffe	Verben
Erschaffen	Gestalten, <i>filmen</i> , animieren, (video-)bloggen, abmischen, Video und Audio senden, Regie führen, <i>produzieren</i> .
Erproben	<i>kommentieren</i> , revidieren, <i>mitteilen</i> , kollaborieren, netzwerken.
Analysieren	attributionieren, strukturieren, integrieren, <i>verschlagnworten</i> .
Anwenden	umsetzen, hochladen, <i>teilen</i> , <i>bearbeiten</i> .
Verstehen	interpretieren, zusammenfassen, vergleichen, <i>erklären</i> , <i>veranschaulichen</i> , erweitertes suchen, twittern, kategorisieren, <i>kommentieren</i> .
Erinnern	erkennen, auflisten, beschreiben, identifizieren, <i>beschaffen</i> , auffinden, Lesezeichen setzen, soziales vernetzen, favorisieren, <i>suchen</i> .

Alternative Prüfungsformate in der (Online-)Hochschullehre

Nachdem auf die lernzieladäquate Aufgabenkonzeption und die Bestimmung von Lehr-/Lernzielen eingegangen wurde, sollen nun drei alternative Prüfungsformate vorgestellt werden.

a) Lesetagebuch (als Begleitung wissenschaftlicher Texte⁶)

Lesetagebücher⁷ bestehen aus anzufertigenden schriftlichen Ausarbeitungen im Hinblick auf eine (oder mehrere) ausgewählte Vertiefungslektüre(n), in denen die Studierenden Textzusammenfassungen notieren, eigene Zielsetzungen und Leitfragen bestimmen, ihre Textauswahlkriterien und Lesestrategien reflektieren, die individuelle Bedeutung der erarbeiteten Textinhalte niederlegen, die eigene Motivationslage analysieren und/oder eine Evaluation ihres Arbeitsprozesses vornehmen. Die Bearbeitung kann/soll semesterbegleitend erfolgen (und hat somit als eine summative Prüfung auch eine formative Wirkung).

Das Lesetagebuch wird angefertigt mit dem Ziel, den Leseprozess zu strukturieren, zu reflektieren und die Lesefähigkeiten der Lernenden zu verbessern (vgl. iQu 2016).

Lernziele und Kompetenzen (insb. die Stufe des Analysierens und Bewertens in der Bloom'schen Taxonomie): Lernende können die Struktur von Texten erkennen, Texte zusammenfassen, beurteilen und kritisch prüfen, Probleme im Leseprozess identifizieren, ihre Lesestrategien an die Erfordernisse anpassen⁸ und damit Kompetenzen in den folgenden Bereichen entwickeln: Fachkompetenz: Wissenserwerb; Methodenkompetenz: Lesestrategien; Selbstkompetenz: Reflexion, Selbstmanagement (vgl. ebd.).

Lernende zeigen Kompetenzen (vgl. IQES 2021):

- indem sie verschiedenartige Meinungen, Fakten, Ideen reflektieren, prüfen und dazu Stellung nehmen können.
- Sachverhalte abwägend, kriteriengeleitet und perspektivenbezogen prüfen und argumentieren können.
- Prozesse, Produkte und Leistungen wertschätzen und rückmelden können.

Vorteile des Prüfungsformats Lesetagebuch

Die Anfertigung eines Lesetagebuchs zu einer Lektüre führt zu einer intensiven und strukturierten Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen

⁶ Wiss. Texte sind im Grunde Argumentationen in Schriftform und unterscheiden sich von Romanen und Gedichten vor allem darin, dass sie sowohl unsere Erinnerungsfähigkeit als auch unsere Fähigkeit, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, besonders beanspruchen (Luhmann 2000: 154).

⁷ Zur Definition der Begriffe Lesetagebuch, Lesejournal vgl. z.B. Bockermann 2017: 12, sowie Fischer/ Bosse 2010.

⁸ vgl. Tabelle zu ausgewählten Lesestrategien, insb. SQ3R und PQ4R-Strategie bei Hoebel 2013: 6f.

Texten. Die Hürde 'Text' wird übersichtlicher und der Zugang zu Texten wird erleichtert. Durch die Verschriftlichung von Leseindrücken wird zudem der Umgang mit der Fachsprache geübt, sowie die Ausdrucksfähigkeit verbessert. Das Aufgreifen der studentischen Notizen in der Lehrveranstaltung sowie die wenigen Vorgaben, die den Unterricht begleiten und nicht anleiten, können sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, sowie die Behaltensleistung steigern (vgl. iQu 2016).

Das Lesetagebuch soll dazu führen, dass Lernende ein Grundvertrauen in ihre eigene Sprachlichkeit bekommen, denn sie lernen differenziert Leseerfahrungen zu dokumentieren und erhalten gleichzeitig eine Perspektiverweiterung in ihren Strategien. Jeder kann in seinem eigenen Tempo lesen, schreiben, das Tagebuch verschieden gestalten und sich so selbst entfalten (vgl. Reich 2008).

Varianten

Das Lesetagebuch kann auch Teil eines umfassenderen Lernportfolios sein. Lesetagebücher können außerdem zur Lektüre fiktionaler Literatur angefertigt werden, dabei dienen sie vor allem der Herausbildung von Lesemotivation und der Vorbereitung von Interpretationen. Als Blog kann das Lesetagebuch Teil kooperativer Arbeitsformen werden (vgl. iQu 2016).

b) (Erklär)Video und Podcast

Erklärvideos⁹ sind „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert, bzw. in der abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf 2015: 123). Wolf beschreibt vier kennzeichnende Merkmale von Erklärvideos: thematische Vielfalt, gestalterische Vielfalt, informeller Kommunikationsstil, Diversität in der Autorinnen- und Autorenschaft (vgl. Rummler 2017: 173).

(Educational) Podcasts¹⁰ sind an pädagogischer Thematik orientierte oder in pädagogischen Kontexten entstandene Ton -und/oder Filmmedien, also Audio- und/ oder Videoaufzeichnungen in Bildungskontexten (vgl. Schiefner: 2008).

⁹ Ein gelungenes Online-Tool, das die Erstellung von Erklärvideos erleichtert, ist *Simpleshow* (vgl. <https://www.mysimpleshow.com/de/>). Mit der Erstellung eines Classroom-Accounts wird die Aufnahme der eigenen bzw. die Aufnahme der Stimme der Lernenden ermöglicht (die Studierenden müssen dem Classroom-Account als Teammitglieder hinzugefügt werden).

¹⁰ Podcast ist ein Kunstwort aus dem Markennamen iPod, einem weit verbreiteten Audiowiedergabegerät der Firma Apple und dem englischen Wort ‚to broadcast‘ mit der Bedeutung etwas zu senden oder auszustrahlen (vgl. Zorn u.a.: 2013: 258).

Viele Jugendliche verwenden Online-Videos nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch gezielt zum Lernen, indem sie Videos zu bestimmten Themen suchen, aber auch Videos zu bestimmten, lernrelevanten Themen selbst produzieren. Auf der Ebene der Rezeption bedeutet das Suchen und Anschauen von Videos und/oder Podcasts zu bestimmten Themen zunächst Lernen am Modell sowie das Lernen durch Reflexion, auf der Ebene der eigenen Videoproduktion das Lernen durch Lehren (vgl. Rummler 2017: 174).

Durch das Konzept des Lernens durch Lehren bzw. Lernen durch die Gestaltung von Lernmaterialien werden traditionelle Rollenbilder formaler Bildungsprozesse aufgelöst. Lernende lernen durch das Erklären in Videos, die sie selbst produziert haben. Die Nicht-Flüchtigkeit des Mediums Video als auch Podcasts erfordert jedoch eine Planung, was und wie am besten zu erklären bzw. aufzunehmen ist. Dies wiederum befördert eine tiefere Durchdringung des zu vermittelnden Inhaltes, da man um etwas erklären bzw. um an einem Diskurs teilnehmen zu können, den Diskurs bzw. die Inhalte kennen und verstehen muss (vgl. ebd.: 176). Damit entspricht das Filmen bzw. Produzieren von Videos bzw. Podcasts der höchsten Lernzielstufe (vgl. Bloom'sche digitale Taxonomie oben).

Lernziele und Kompetenzen: Um Videos und Podcasts erstellen zu können, müssen sich Lernende verschiedene Fertigkeiten aneignen. Auf inhaltlicher Ebene sollen/können sie sich sprachlich und fachlich tief in ein Teilthema einarbeiten (Recherchekompetenz) und es verstehen sowie unklare Aspekte benennen (Sach- und Fachkompetenz). Außerdem können sie strukturierende und erkenntnisleitende Fragen zum Thema formulieren. Auf didaktischer Ebene sollen/können sie ein (komplexes) Thema vereinfachen und dabei die Richtigkeit der gemachten Aussagen reflektieren (vgl. Didacta 2017: 14f.). Sie können das Thema strukturieren und visualisieren, um die Leser bzw. Hörer bei einem Problem zu helfen, zu informieren, zu unterhalten oder sich zu präsentieren etc (Kommunikationskompetenz).¹¹

¹¹ Als ein gelungenes Beispiel soll hier ein Podcastprojekt an der Wirtschaftsuniversität Bratislava erwähnt werden. Studierende mit sehr guten Deutschkenntnissen haben im Masterprogramm das Medien-Genre Podcast theoretisch und praktisch geübt und dabei Themen wie Fremdsprachenkompetenz, Coronaprobleme und Umweltthemen technisch und sprachlich in Podcastbeiträgen aufgearbeitet. Die Ergebnisse wurden im Radio Slowakei International veröffentlicht: vgl. <https://dersi.rtvs.sk/clanky/gesellschaft-politik/248768/digital-natives-studierende-der-wirtschaftsuni-bratislava-mit-podcastprojekt>.

Weitere Kompetenzen und Vorteile der Erklärvideo- und Podcasterstellung

In den Video- bzw. Podcastprojekten werden die Lernenden von passiven Konsumenten zu aktiven Diskursteilnehmern und trainieren dabei alle Fertigkeiten. Zudem wird das autonome und kulturelle Lernen gefördert, sowie in der Auseinandersetzung mit dem (Online-)Filmmedium und Audiomedium ihre Medienkompetenz gestärkt. Das gemeinsame Erstellen von Videos, ihre Reflexion und (konstruktive) Kritik untereinander fördert darüber hinaus Teamfähigkeit und Zeitmanagement (Sozialkompetenz).

Fazit

Für eine didaktisch begründete Entscheidung der Prüfungsform, ist es notwendig Lehr-/Lernziele und Kompetenzen, die die Studierenden erwerben sollen, vorab zu definieren. Ob eine bestimmte Prüfungsform geeignet ist, hängt davon ab, auf welcher Taxonomiestufe sich die Veranstaltung und die zu prüfenden Kompetenzen bewegen. Insbesondere in der (Online)Hochschullehre ist es wünschenswert, problemlösungsorientierte Lernziele bzw. Aufgaben zu fokussieren, womit wir uns auf den oberen (ab der Stufe des Anwendens) Stufen des Bloom'schen Taxonomie befinden. Zentrale Leitfragen zur Wahl der Prüfungsform sind somit (vgl. Rapp 2014):

- Welches Lehr-/Lernziel verfolgt meine Veranstaltung? Welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben?
- Überprüft die gewählte Prüfungsform die gesetzten Lehr-/Lernziele? Ermöglicht die gewählte Prüfungsform den Studierenden die entsprechende Kompetenzart nachzuweisen?

Nach Gaus (2018a: 3) liegt das Potenzial der Kompetenzorientierung aus hochschuldidaktischer Sicht darin, „die Eigenlogik akademischen Lernens als theoriegeleiteter reflexiver Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten und Standards zu erhalten und mit einer auf die Lerner zentrierten und auf fachspezifische Handlungskontexte ausgerichteten Lehre zu verbinden“ (ebd.). Die oben vorgestellten alternativen Prüfungsformate scheinen dieses Potenzial zu erfüllen. Die Prüfungsformate setzen eine aktive und problemorientierte studentische Auseinandersetzung mit Lernmaterialien und Diskursen voraus, was im Einklang mit konstruktivistischen Lerntheorien die Voraussetzung für Kompetenzerwerb ist (vgl. ebd.: 7). Darüber hinaus werden durch solche anwendungsorientierten fall- oder projektbasierten Lerngelegenheiten selbstgesteuerte, kooperative und reflexive Lehrprozesse initiiert, womit die sozial-kommunikative

und personale Dimension des Kompetenzerwerbs gefördert wird. So erworbene Kompetenzen können zum sachangemessenen und problembewältigenden Handeln nicht nur in fachspezifischen, sondern auch in Handlungssituationen außerhalb des Lernens beitragen.

Literatur

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, R. (Hrsg.) (2001): *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, San Francisco, Boston: Longman.
- BENNER, D. (2012): Aufklärung und Bildung. Wilhelm von Humboldt und Gai Yuanpei als Bildungstheoretiker und Modernisierer Preußens und Chinas. In: BENNER, D.: *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Schöningh, s. 67-91.
- BLOOM, B. S. (1956/1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel, s. 200.
- BOCKERMANN, P. (2017): Lesebegleitmappe im Schülerurteil - Chancen und Grenzen. In: GOLUS, K.; JOSTIN, P.; van NORDEN, J. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Berlin: LIT, s. 10-36.
- CHURCHES, A. (2009): *Bloom's Digital Taxonomy*. Abgerufen von: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf> [16.04.2021].
- DIDACTA (2017): Erklärst du schon oder lernst du noch? Mit Schülern eigene Erklärvideos erstellen, In: *Guckst Du!: Umgedrehter Unterricht mit Erklärvideos*. Didacta Ausstellungs- und Verlagsgesellschaft mbH, s.14-17.
- FISCHER, D.; BOSSE, D. (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; LANGER, A.; PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a., s. 871-886.
- FLECHSIG, K.-H. (1976): Prüfungen und Evaluation. In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik* 40, s. 303-336.
- GAUS, D. (2018a): *Handreichung der Prüfungswerkstatt: Kompetenzorientierung in der Hochschullehre*. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Abgerufen von: https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/1_Kompetenzorientierte-Lehre-1.pdf [20.04.2021].

- GAUS, D. (2018b): *Handreichung der Prüfungswerkstatt: Kompetenzorientiertes Prüfen*. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Abgerufen von: https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/2_Kompetenzorientiertes-Pruefen.pdf [19.04.2021].
- HANKE, U. (2020): *Prüfen und Leistungsnachweise in der Online-Lehre*. Abgerufen von: https://www.youtube.com/watch?v=_h9i4WjoaiQ&ab_channel=UlrikeHanke [20.04.2021].
- HOEBEL, T. (2013): *Wissenschaftliche Texte lesen*. Abgerufen von: https://www.uni-bielefeld.de/soz/ab3/wissenschaftlich-arbeiten/pdf/Hoebel2013-03-26_Wissenschaftliche_Textelesen.pdf [20.04.2021].
- IQES (2021): *Lernziel-Taxonomie nach Bloom: Lernziele handlungsorientiert formulieren*. Abgerufen von: <https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap/> [20.04.2021].
- iQu (Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium) (2016): *Methodensammlung für Dozierende der Heinrich-Heine-Universität*. Abgerufen von: https://www.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methodenbuch_Stand151216.pdf [20.04.2021].
- PREUßER, U.; SENNEWALD, N. (2012): Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule – eine Einleitung. In: PREUßER, U.; SENNEWALD, N. (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main, S. 7-33.
- RAPP, S. (2014): Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform: eine Handreichung zur Prüfungsgestaltung. In: Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) der Universität Stuttgart (Hrsg.): *Zlw working paper* 01/2014. Stuttgart: zlw.
- REICH, K. (2008): *Methodenpool. Tagebuchmethode*. Abgerufen von: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [20.04.2021]
- RUMMLER, K. (2017): Lernen mit YouTube-Videos. Dimensionen einer vielfältigen Lernumgebung. In: THISSEN, F. (Hrsg.): *Lernen in virtuellen Räumen: Perspektiven des mobilen Lernens*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 170-189.
- SCHAPER, N.; HILKENMEIER, F. u. A. (2013): *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*, HRK.
- SCHIEFNER, M. (2008): Podcasting – Educating the Net Generation!? In: RAUNIG, E.; THALLINGER, R. (Hrsg.): *Lifetimepodcasting - Proceeding der österreichischen Fachtagung für Podcast*. Graz: Verlag der Technischen Universität.

- WALZIK, S. (2012): *Kompetenzorientiertes Prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- WILDT, J. (2006): Kompetenzen als „Learning Outcome“. In: *Journal Hochschuldidaktik: Studieren in Modulen*. 17. Jg. Nr. 1, März 2006, s. 6-9.
- WOLF, K. D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: HARTUNG A.; BALLHAUSEN, T.; TRÜLZSCH-WIJNEN, C.; BARBERI, A.; KAISER-MÜLLER, K. (Hrsg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: New Academic Press, s. 121–131.
- ZORN, I.; SEEHAGEN-MARX, H.; AUWÄRTER, A.; KRÜGER, M. (2013): Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: EBNER, M.; SCHÖN, S. (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage, s. 257-266.
- YORKE, M. (2003): Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic. In: *Higher Education* 45, s. 477-501.

Kontakt:

Dr. des. Suzana Vezjak

Katedra jazykovedy a translatológie	Department of Linguistics and Translatology
Fakulta aplikovaných jazykov	Faculty of Applied Languages
Ekonomická univerzita v Bratislave	University of Economics Bratislava
Email Address: suzana.vezjak@euba.sk	

© Milena Helmová, 2021

© Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku, Trnava

ISBN 978-80-972278-7-6