

ACTA

FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS



Séria A - philologica

Trnava
2007

Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis

**Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Séria A – philologica**

Trnava 2007

Hlavný redaktor:

doc. RNDr. Peter Čerňanský, CSc.

Zostavovateľ:

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc.

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc., mim. prof. (predseda),

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.

prof. PhDr. Richard Repka, CSc.

prof. PhDr. Lívia Adamcová, CSc.

doc. PhDr. Ľudmila Jančovičová, CSc., mim. prof.

doc. PhDr. Mária Užáková, PhD,

Recenzenti:

prof. h.c. PhDr. Michal Rohaľ, DrSc. SPU Nitra

doc. PhDr. Mária Užáková, PhD, UKF Nitra

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc., mim. prof. TU Trnava

Bližšie informácie týkajúce sa objednávok alebo výmeny zborníka zasielajte na adresu:

Pedagogická fakulta TU

Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky

Priemyselná 4, P. O. Box 9

SK-918 43 TRNAVA

tel.: 033/55 16 047, e-mail: mdrdulov@truni.sk

Technický redaktor. Mgr. Jana Spálová

CD- rom: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-8082-155-5

OBSAH CONTENTS

I. JAZYKOVEDA

Repka, R.: Notes on mood and modality in English and Slovak.....	4-19
Borsuková, H.: Relevantnosť kompozície v odbornej nemčine.....	20-25
Hrašna, M. Lagerová, V.: Zu deutschsprachigen Quellen im Trnavaer Archiv.....	26-33
Breveníková, D.: Medzikultúrna komunikácia v podnikateľskej sfére.....	34-43

II. LITERATÚRA

III. DIDAKTIKA JAZYKA A LITERATÚRY

Jančovičová, L.: Slovtvorba v cudzojazyčnom vzdelávaní.....	46-53
Harajová, A.: Lernen mit Multimedia.....	54-64
Spálová, J.: Ústava SR v rámci amerických štúdií?.....	65-68
Trnková, M.: From Cultural Knowledge to Cultural Awareness: Forming an Interculturally Competent Learner.....	69-72
Vépyová, Z.: Adaptácia anglických kompozít v súčasnom spisovnom jazyku.....	73-77
Chovanová, E.: Učebné štýly a autonómne učenie vo vyučovaní slovnej zásoby.....	78-82
Henčeková, E.: Cultural and social identity.....	83-86
Chovanová, E.: Pamäť v procese vyučovania slovnej zásoby.....	87-92
Kramárová, M.: Pojem kompetencia v cudzojazyčnom vzdelávaní.....	93-98

I. JAZYKOVEDA

Notes on mood and modality in English and Slovak

Richard Repka

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: REPKA, R.: Notes on mood and modality in English and Slovak
Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no. 11, pp. 4 – 19.

The goal of this paper is to consider some theoretical and descriptive issues involved in the analysis of mood and modality in English, and where possible, to consider them in the light of typologically related features of Slovak or other Slavic languages (e.g., Czech).

Mood and modality are traditionally intertwined, and both of them are an integral part of all sorts of linguistic descriptions based on various linguistic theories: systemic-functional, functional structuralist, functional-cognitive, syntactocentric, etc. In this paper I want to discuss mood and modality in the framework of functional grammar.

Key words: mood, modal auxiliaries, modal exponents, modal meanings, possible worlds, semantics, force dynamics

Mood as a grammatical category

The difference between mood and modality consists in the fact that while modality is a semantic category reflecting a great variety of mostly non-factual(or counter-factual) meanings, mood is a grammatical category which involves the grammaticalisation of modal meanings. If we accept this kind of distinction, the next thing we should do is to define and identify different sub-types of mood as a grammatical category. It is not a difficult question if we consider German, French, Spanish, Italian, Slovak, Czech, etc. In these languages mood is represented by more or less distinct morphological categories(e.g., the subjunctive and conditional in French). The situation is quite different in English.

To begin with, Jespersen(1962: 293, first published in 1933)) says that the English verb has three moods, indicative, subjunctive, and imperative.

A greater number of moods was considered by Deutschbein(1917) who paid greater attention to various functions of mood. In addition to the indicative, he distinguished four main moods in English, the cognitive, the optative, the voluntative, and the expectative, and further subdivided them into subtypes.

The cognitive was divided into the indicative(He is coming), the irrealis(I should give you the money if I had any.) , the potentialis(This may be fine).

The optative: May you succeed ! ; the optative includes the permissive: May I go now?

The voluntative: Speak; the mood for the first person plural is the adhortative: Let us go!

The expectative: He is sure to come; its subtype is the dubitative: I doubt whether he comes.

Deutschbein's functional analysis of mood in English was accepted especially by the great Prague school linguist V.Mathesius(see e.g.1961), but it is not quoted very frequently in the literature on the subject.

Curme(1964, copyright 1947), who refers to moods as “ the changes in the form of the verb to show the various ways in which the action or state is thought of by the speaker”(54), like Jespersen, speaks also about three moods, the indicative, the subjunctive, and the imperative. As far as the subjunctive is concerned, he subdivided its uses into two classes: “1. the optative subjunctive, which represents the utterance as something desired or planned; 2. the potential subjunctive, which represents the statement, not as an actual fact, but only as a conception of the mind.”(234)

The indicative mood, the imperative mood, and the subjunctive are also recognized as the main moods in English by Derbyshire(1967), Greenbaum and Quirk(1990) and many others. Cobuild English Grammar(1995:196), however, includes here also the interrogative mood.

In contrast, Biber and Conrad and Leech(2002) do not mention the category of mood at all. Instead, they are primarily concerned with modals, semimodals, as well as with other linguistic expressions of modality(e.g., modal adverbs).

Unlike the above authors, Dušková et al.(1988:244-249) distinguish four moods: the indicative, the imperative, the conditional, and the subjunctive(remnants). The inclusion of the conditional mood in this system seems to be rather questionable since in English it is not characterized by specific morphemes. This may be the reason why the conditional does not normally figure in standard descriptions of English.

According to Palmer(1979,2002), there is no subjunctive in English (he does not mention conditional either) , and the most important distinction between mood and modality system is that the former involves a simple binary(‘on/off’) system of non-modal vs. modal, while the latter does not. It is not binary and the terms in the system involve only semantic features.

The same view can be found in Huddleston’s works(see e.g.,1988:80).According to him, English does not have mood as a grammatical category since the modal operators may,can,must,etc., are catenatives rather than auxiliary verbs, and the contrast between declarative,interrogative and imperative is a system of the clause rather than the verb.

An original definition of mood has been devised by Halliday(see e.g. 1990), and to this definition I subscribe. His definition is based on the structure of the clause as message, and clause as exchange, which in fact corresponds to his metafunctions. In his view, the mood is conceived to consist of two parts:(1) the Subject, and (2) the Finite element. The Finite element is either a primary auxiliary(do, have, be) or a modal auxiliary. Thus it is the combination of Subject and Finite that realizes the selection of mood in the clause. The expression of mood is closely connected with the grammatical category that is characteristically used to exchange information, and it is naturally the indicative. All the components and features of the mood are then expressed as follows:

The presence of the Mood element, consisting of Subject plus Finite, realizes the feature ‘ indicative’.

Within the indicative, what is significant is the order of Subject and Finite:

- (a) The order Subject before Finite realizes ‘ declarative’;
- (b) The order Finite before Subject realizes yes/no interrogative;
- (c) In a ‘ WH- interrogative’ the order is:
 - (i) Subject before Finite if the WH-element is the Subject;
 - (ii) Finite before Subject otherwise.”(74)

Of course, an independent clause can be also imperative in mood. Thus, Halliday’s system of mood is based on the indicative-imperative dichotomy.

If we compare tense as a typical grammatical category of the English verb and mood, which is a closely related category, we immediately recognize the morphological justification of the tense and temporality. Mood, however, has no specific morphemes as it is the case in, for instance, Romance languages. The subjunctive in English is a peripheral category with negligible morphological marks: no - (e)s in the 3rd person singular, and be/were for all persons. In my opinion, its treatment as a sub-class of mood is more or less a matter of tradition, and also pedagogical considerations may play a certain role in this respect since despite the subjunctive being a peripheral category, it is kept alive in various textbooks and handbooks. Of course, the subjunctive is rare in present-day English, but there is at least one register(legal English) where the frequency of its occurrence is not negligible. Sporadically, subjunctive can also be used in spoken English, especially to report suggestions, e.g., I suggested that he bring them all up to the house.(COBUILD)

The category of mood in Slovak

In Slovak and other Slavic languages(e.g.,Czech) there is no subjunctive. In standard Slovak grammars(e.g.,Mistrík 1983,Paulíny 1997), the category of mood consists of three traditional sub-classes: indicative, conditional, and imperative. Leaving the indicative and imperative aside(these sub-classes of mood should be treated within the system of the sentence), it is the conditional which constitutes the core of the Slovak category of mood. In Slovak, we distinguish two kinds of conditional mood: present conditional and past conditional. Present conditional is composed of the past tense of the lexical verb and the particle ‘by’(the situation in Czech is practically the same).To illustrate this, we use the following paradigm(including the number and person):

Sg. 1.volal,-a by som (I would call)	Pl. volali by sme (we would call)
2.volal,-a,-o by si (you would call)	volali by ste (you would call)
3. volal, -a,-o by (he/she/it would call)	volali by (they would call)

Past conditional consists of the verb ‘ byť’(to be) in the conditional mood(bol by) and the past tense of the lexical verb. The whole paradigm looks like this:

Sg.1.bol,-a by som volal,-a	Pl.boli by sme volali
2.bol,-a,-o by si volal,-a,-o	boli by ste volali
3.bol,-a,-o by volal,-a,-o	boli by volali

(A possible English equivalent for the Slovak past conditional is would+perfect infinitive.)

By means of the Slovak conditional mood, the speaker expresses such actions and states whose realisation is only eventual or possible or wished(in the past, present and future). For example: Chlapec by písal.(The boy would write.) In addition, the Slovak conditional expresses less emphatic command, request, order, etc. For instance:

Mali by sme už ísť.(*We should already go.)

Mohli by sme už ísť.(*We could already go.)

Besides, conditional in Slovak can be used to express a temperate statement. For example: Myslel by som, že táto cesta je správna.(* I should think that this road/way is correct.)

Modality and modal meanings

Modal meanings generated by language as a meaning potential have a significant role to play in the process of communication. Generally speaking, modality together with tense and aspect contributes to the property of the natural language referred to as displacement. This means that people can talk and write not only about present(on-going) events, but also about past and future situations(remote in time and space), and, in fact, about other possible worlds.

Moreover, modality in general represents the interpersonal function of language(see e.g.,Halliday 1978, 1990),''language as expressing relations among participants in the situation, and the speaker's own intrusion into it.''(Halliday 1978:46) Thus a modal element is an integral part of the structure of the clause.

There is no denying the fact that modality is very difficult to define, and that it is known to be an elusive concept. Some authors (e.g.Coats 1983) analyse the meaning and use of English modal exponents without attempting to define modality. Downing and Locke (2002: 182), too, give a list of sub-types of modality as a semantic category(e.g., possibility, probability, necessity, volition, obligation and permission) instead of an explicit definition.

Some definitions seem to be rather broad. For instance, Palmer(2001) defines modality as the status of the proposition that describes the event. In comparison with tense and aspect modality does not refer to any characteristic of the event. Modality is associated with the notional contrast of ' factual' and ' non-factual'. Later on, Palmer accepted the binary distinction of realis-irrealis, and in this connection he quotes Mithun(1999: 173):'' The realis portrays situations as actualized, as having occurred or actually occurring, knowable through direct perception. The irrealis portrays situations as purely within the realm of thought, knowable only through imagination.''

Auxera and Plungian(1998:80) narrowed down the definition of modality only to the domains of meaning that involve possibility and necessity as paradigmatic variants. Other notions, e.g., volition and evidentiality, are excluded, hence , they operate with a relatively restricted definition of modality.

Von Stechow's definition of modality(2006) also includes possibility and necessity as core notions:'' Modality is a category of linguistic meaning having to do with the expression of possibility and necessity. A modalised sentence locates the underlying, or prejacent proposition in the space of possibilities(the term prejacent was introduced by medieval logicians).''

Kiefer's definition of modality(see e.g. 1994: 2514) reflects the logic of possible worlds. According to him, modality is'' the relativization of the validity of sentence meanings to a set of possible worlds. Talk about possible worlds can thus be construed as talk about the ways in which people could conceive the world''.

Kaufmann(2005), too, sees modality in terms of modal logic since he deals with such definitions as:

Modality is about relations of consequence and consistency.

Evaluation of a sentence p relative to a body of information A.

Or modality is variation along several dimensions:

- >Nature of the information in A;
- >Direction and strength of the relationship between A and p;
- >(Speaker's) confidence in the relationship
- > etc.

Considering the above definitions, which owe a great deal to modal propositional logic, it seems that it is almost impossible to provide an acceptable definition with clear boundaries. It is also extremely difficult to organize mood and modality into a single unified system. The definitions are either too narrow or too broad, and too much emphasis in them is placed on logical relations.

Since modality is a complex concept, it might be advisable to define it indirectly by enumerating a variety of modal meanings with their corresponding linguistic exponents. The fact is that enumeration is a normal way of defining such concepts which are either too broad or too vague. For this reason, I will concentrate first of all on the taxonomy of modal meanings, and, subsequently, on their linguistic exponents. At the same time, this will serve as a point of departure for cross-lingual and interlingual comparisons.

Von Fintel (2006) posits the following kinds of modality:

1. Alethic modality (Greek: aletheia, meaning truth) concerns what is possible or necessary in the widest sense. This is a category of modal logic and alethically modal sentences do not occur frequently in everyday discourse.
2. Epistemic modality (Greek episteme, meaning 'knowledge') is concerned with what is possible or necessary given what is known and what the available evidence is.
3. Deontic modality (Greek: deon, meaning duty) concerns what is possible, necessary, permissible or obligatory, given a body of law or a set of moral principles or the like.
4. Bouletic modality, sometimes boulemaic modality, concerns what is possible or necessary, given a person's desires.
5. Circumstantial modality, sometimes dynamic modality, concerns what is possible or necessary, given a particular set of circumstances.
6. Teleological modality (Greek telos, meaning 'goal') concerns what means are possible or necessary for achieving a particular goal.

Unlike von Fintel, Kaufmann (2005) does not mention alethic modality and his table of modal bases consists of 9 items, most of which are identical with von Fintel's categories. His table, however, contains four more modalities: doxastic (concerned with beliefs), stereotypical (concerned with a normal course of events), volitive (concerned with decisions), and dispositional (concerned with abilities)

The above semantic field of modality is far from complete, and 'there is taxonomic exuberance far beyond these basic kinds of modality'. For example, Mindt (1995:45) gives a list of 17 modalities: 1. possibility/high probability, 2. certainty/prediction, 3. ability, 4. hypothetical event/result, 5. habit, 6. inference/deduction, 7. obligation, 8. advisability/desirability, 9. volition/intention, 10. intention, 11. politeness/downtoning, 12. consent, 13. state in the past, 14. permission, 15. courage, 16. regulation/prescription, 17. disrespect/insolence.

There are two more kinds of modal meaning which were not mentioned in the above taxonomies. The first of them is evidentiality. Examples:

That restaurant is supposed to be good. (Kaufmann)

You must be tired. (Kaufmann)

Kim has apparently been offered a new job. (von Fintel)

Kaufmann says that the relationship between modality and evidentiality is not clear, but Palmer (2001) treats evidentials as modals. In any case, evidentiality is a closely related category to modality. A typical evidential system might distinguish between direct evidence and indirect evidence. For instance, the English adverb 'apparently' seems to refer to indirect evidence, while Kaufmann's first example may refer to direct evidence.

The second example, however, is “somewhat under debate”.(Kaufmann) It may have more than one reading.

Halliday sees modality within the framework of polarity(each Finite verbal operator is either positive or negative). Modality reflects those meanings that fall in between the positive and negative poles. Such meanings imply various kinds of indeterminacy or intermediacy. Unlike other authors, Halliday made a distinction between modality and modulation.The distinction has resulted from the difference between propositions(‘information’,i.e. statements and questions) and proposals(interaction routines, ‘goods and services’, i.e., offers and commands). Modality is concerned with propositions, in which it refers to probability(possible/probable/certain) and frequency(sometimes/usually/always), modulation occurs in proposals, in which it refers to obligation(allowed/ supposed/required) and inclination(willing/anxious/determined).The modality-modulation distinction might be also justified from the point of view of the structure of the clause, that is, syntactically. According to Van Valin(2005), modal operators expressing ability, permission, obligation, etc. belong to the system of core operators together with directionals, event quantification and internal(narrow) negation, whereas epistemic modal operators have the status of clausal operators. In the layered structure of the clause,then, root modals are closer to the nucleus of the clause.

The semantic field of modality is also closely related to propositional attitudes. They are typically expressed by such verbs as:

believe, doubt, wish, suppose(that) p, e.g. I doubt that he is happy.

According to Kaufmann(2005), modal expressions, in many cases, depend for their truth or falsehood on facts about propositional attitudes. However, the two categories should be kept distinct. Modal expressions are not directly statements about propositional attitudes.

Close to the field of modality are also expressions of illocutionary force. It concerns in particular attenuating speech act markers, e.g.,

The butler is, I suspect, guilty. (von Fintel)

Modality is a universal category immanent in individual languages. Languages, however, will differ as to various linguistic exponents of modality as a semantic category.

Exponents of modality in English

In English, there are both grammatical(functional) and lexical exponents of modality:

1.Modal operators

He may/might/can/could/must/shall/should/will/would write that letter.

2.Semimodals

He has to/ ought to/needs to be home.

3.Modal adverbs and disjuncts

He certainly/probably helped him with the letter.

Perhaps/possibly/apparently/undoubtedly, he is home.

4.Nouns

e.g.: possibility, probability, certainty, necessity, etc.

5.Adjectives

e.g., necessary, possible, probable, certain, edible, payable, etc.

6.Conditionals

If the light is on, the family are home.

7.Progressive

John was drawing a circle.

He was writing a report.

8. Present tense

John submits his paper. (Kaufmann)

9. 'Inherent modality'

This room seats fifty people. (Kaufmann)

This car goes eighty miles per hour. (Kaufmann)

Sometimes modality as a pervasive feature of natural language clearly appears in the semantics of a linguistic expression without a clear symbolic or morphological mark. Such 'hidden modality' can occur for example in infinitival relatives in English:

When you have computer trouble, Sandy is the person to talk to. (= Sandy is the person one ought to talk to.) (von Fintel)

English nominal relative clauses, too, may be implicitly modal, e.g.,

Whatever Arlo is cooking has garlic in it. (epistemic modality triggered by –ever: speaker does not know what precisely Arlo is cooking) (von Fintel)

Exponents of modality in Slovak

Slovak, too, has a wide range of linguistic devices expressing modal meanings:

1. Modal particles

áno(yes),nie(no),iste(certainly, surely),určite(certainly,surely), naozaj(really),samozrejme(of course),asi(maybe), možno(perhaps), azda(maybe, perhaps), pravdepodobne(probably), hádam(I guess,possibly), veru(I see), tuším(I suspect), nadovšetko(above all), predovšetkým(first of all), etc.

2. Modal verbs

musieť(must), môcť(can), smieť(may), chcieť(want), mať povinnosť(to be to)

For example:

Zajtra musím/môžem./smiem/chcem/mám ísť domov.

Tomorrow I must/can/may/want to/am to go home.

3. Semimodals

mieniť, okúňať sa, odmietat', vyhábať sa, vedieť, potrebovať, túžiť, brániť sa, etc.

(to intend,to hesitate/ to be reluctant/, to reject, to avoid, to know, to need, to yearn, to defend oneself, etc.)

4. Modal sentence adverbs(impersonal modal specifiers)

treba(it is necessary), možno(possibly, it is possible), hodno(* it is worthy), radno(it is advisable), náčim (it is necessary), etc.+ their negative forms(e.g. neradno = it is not advisable)

5. Future tense and conditional

For example:

Bude nás tešiť, keď nás navštívite.(future tense)

(We will be pleased when you come to see us.)

Urobilo by nám to veľkú radosť.(conditional) (We would be delighted.)

To bude Robert. (future tense)(That will be Robert.)

6. The infinitive of some verbs

vidieť(to see), počuť(to hear), cítiť(to sense/ to feel), badať(to notice/to perceive)

Examples:

Odtiaľto vidieť až k vám. (*From here to see as far as your place.)

(From here we can see as far as your place.)

Od rána počuť hukot motorov.

(* Since the morning to hear the roar of engines.)

(Since the morning we can hear the roar of engines.)

Cítiť, že ten dom nemá gazdu.

(*To sense that the house has no master.)

(We can sense that the house has no master.)

Badať, že už je unavený. (* To perceive that he is tired.) (He is perceived to be tired.)

7. One-member infinitival clauses(in newspaper headlines)

Examples:

Hľadať ďalšie rezervy. (* To seek further reserves.) (We have to seek further reserves.)

Využiť jarné počasie. (* To make use of spring weather.)

(You have to make use of spring weather.)

Splniť záväzok. (* To fulfil/to honour one's pledge/commitment.)

(You have to honour your pledge.)

8. Nouns

možnosť(possibility), potreba(necessity), istota(certainty), pravdepodobnosť(probability), etc.

9. Adjectives

možný(possible), potrebný(necessary), istý(certain), pravdepodobný(probable), žiaduci(desirable), etc.

Contrastive analysis of exponents of modality in English and Slovak

At first sight the above sets of exponents of modality in English and Slovak seem to be approximately the same. However, if we take a closer look at them, we can detect some evident differences. Now I would like to deal with those differences which I consider to be most prominent.

In both languages modality can be expressed by a system of modal and semi-modal verbs. However, there are considerable grammatical, functional, and semantic differences between them. English has a system of modal auxiliaries or modal operators with specific grammatical characteristics:

1. Typically, they are followed by the bare infinitive(exception: ought to): He must go.

2. They have no -(e)s in the third person singular.

3. They cannot occur in non-finite functions: * to must, * mayed, * maying

4. The interrogative and negative are formed by means of inversion and 'not'(not do not): Can I go? He may not go.

5. Their past tense forms can be used to refer both to present and future time: I think he may/ might be outside. (Quirk)

In standard English grammars(e.g., Greenbaum and Quirk 2003), modal verbs are subdivided into modal auxiliaries: can, may, shall, will, must(with their corresponding past tense forms), marginal modal auxiliaries: used to, ought to, dare, and need(used to, need, dare can be used both as modal auxiliaries and lexical verbs), and modal idioms and semi-auxiliaries: had better, would rather, have got to, to be to; be able to, be bound to, be supposed to, be about to, be due to, be likely to, have to. These categories of verbs are intermediate between auxiliaries and main verbs, and express modal or aspectual meaning.

By contrast, Slovak modal verbs behave like lexical verbs. They have the following grammatical characteristics:

They occur in the normal infinitival form: musieť(*to must), môcť(to can), smieť(* to may), chcieť(to want), mať(to be to).

They form the past tense regularly as other lexical verbs:

Musím to urobiť.- Musel som to urobiť.

I must do it.- I had to do it.

Môžem to urobiť.- Mohol som to urobiť.

I can do it.- I could do it.

3. They form the conditional mood:

Mohol by som to urobiť. – I could do it.

The interrogative is formed by means of rising intonation:

Mohol by som to urobiť. – Mohol by som to urobiť?

I could do it.-* I could do it?

5.The negative is formed by means of the negative particle ‘nie’ which - changes into ne-, e.g. musieť – nemusieť(* to must –* nottomust).

In Slovak, in the same way as in English, a distinction is made between modal verbs and semi-modal verbs(see Mistrík 1983:163). Mistrík includes five verbs in the first category(musieť,smieť, môcť,chcieť,mať povinnosť) and four verbs in the second category(mieniť, odmietat', vyhýbat' sa, okúňat' sa). In the first category there is one verb ‘‘ chcieť (to want) which in English belongs to lexical verbs, and one verb ‘‘ mať povinnosť ‘‘(to be to) which in English has the status of a modal idiom. As for the Slovak semimodals, Mistrík gave only some examples, but in Slovak there is a great number of verbs with modal meanings. For instance, the verb vedieť(to know) is regarded as a semimodal verb, too. In my view, there is not a sharp demarcation line between Slovak modal verbs and semimodal verbs since there are no specific grammatical differences between them. To differentiate them, one has to rely only on their semantics, and this is not a very reliable criterion. Can we say that semimodals have a lower degree of modality than the main modal verbs? If yes, then, what is the difference, e.g., between ‘chcieť (to want) which is included in the first category and ‘odmietnut’(to reject) which Mistrík regards as a semimodal verb? It might be helpful to create a modality scale for Slovak modal verbs, in which the main and marginal members would be determined on the basis of specific criteria. This has already been done by Salkie(2006) with regard to English modals. He set up the following criteria for core members of the modal category:

1. They express possibility or necessity.
2. They are epistemic or deontic.
3. They are subjective, involving
 - a. commitment by the speaker
 - b. primary pragmatic processes
 - c. a sharp distinction between the modal expression and the propositional content.
4. They are located at one of the extremes of a modal scale.

The above criteria have enabled Salkie to qualify and classify English modal verbs in terms of different degrees of modality. And the same criteria, I believe, can be also applied with respect to Slovak modal verbs, but this is beyond the scope of this paper. Moreover, there are many other differences and idiosyncracies which can only be characterized by lexical properties of particular modals.

Perhaps the greatest differences between English and Slovak can be found in the realm of meaning distinctions generated by English and Slovak modal verbs and semimodal verbs. It is such a complex problem that we can only touch on it in a very simplified manner.

Semantics of English modal auxiliaries

In literature, we can come across a multitude of classifications of modal meanings provided for by English modal auxiliaries, semimodals and modal idioms. Following are the most prominent ones and those that are generally known.

Palmer(1990:36-37) distinguishes three main kinds of modality, epistemic, deontic and dynamic. The first one is concerned directly with the status of the proposition. The other two are more concerned with the event referred to and the conditions on it(external and internal to the subject respectively). These three main kinds of modality cover 8 modal meanings:1.epistemic possibility(may),2.epistemic necessity(must), 3.epistemic W/S(will),4. deontic possibility(may,can), 5. deontic necessity(must), 6. deontic W/S(shall), 7. dynamic possibility(can),8.dynamic W/S(will). (In accordance with a Brief Glossary of Modality, I use W/S instead of Palmer's "' ' " to mark a degree of modality involving will and shall.)

Greenbaum and Quirk(1990: 60) distinguish two main kinds of meanings for modal auxiliaries:

intrinsic modality(which includes ' permission', ' obligation', and ' volition') involving some intrinsic human control over events;

extrinsic modality(which includes ' possibility', ' necessity ', and ' prediction') involving human judgement of what is or is not likely to happen.

Biber and Conrad and Leech(2002: 176) have adopted the intrinsic-extrinsic subdivision of modal meanings, too. The system of modals and semi-modals is internally composed of three categories based on their meanings, and each category contains both personal/intrinsic and logical/extrinsic meanings. The authors exclude the semi-modal used to from these categories since it is the only modal that refers primarily to past time. The three categories are:

permission/ability(can, could, may, might,); personal meaning: permission or possibility, ability; logical meaning: possibility.

obligation/necessity(must, should, (had) better, have(got) to, need to, ought to, be supposed to; personal meaning: obligation; logical meaning: necessity.

volition/prediction(will, would, shall, be going to,); personal meaning: volition or intention; logical meaning: prediction.

The difference between personal and logical meanings ,as a rule, stems from the structure of the clause. With personal meanings the subject of the verb usually refers to a human being, and the main verb is usually a dynamic verb that describes an activity or event that can be controlled. By contrast, modal verbs with logical meanings usually occur with non-human subjects and/or with main verbs that express states:

Well, it must be somewhere in the office.(necessity meaning, with stative verb be)

Three basic meanings(uses) are also proposed by Huddleston(1988): a/ epistemic uses; b/ deontic uses; c/ subject-oriented uses. These three groups are in fact identical with Palmer' s categories of meaning.

According to Dušková(1988: 185-186), the semantic system of English modal verbs consists of two types of modality. The first type is concerned with the so-called dispositional(deontic) modality, i.e., the originator of the verb action expresses in addition to the objective propositional content an attitude(disposition) toward its realizability. Here she includes such notions as necessity, advisability or desirability.

The second type involves a degree of conviction(certainty) with regard to the objective(existential) validity of the proposition, that is, if the content of the proposition appears to be certain, possible or impossible, etc. This is of course the semantic field of

epistemic modality. And both modalities are facultative(optional) components of the propositional content.

Following Langacker(1979), Harris-McLaughlin-Still(2006) propose three levels on which the form and meaning of modals combine to create meaning: the existential level which predicates the existence of a situation(This level includes also the objective content which Langacker regards as a separate level.), the epistemic level, and the ground or root level. Apart from the existential level, which is not realised by modal verbs, the two remaining levels correspond to traditional epistemic and deontic/dynamic uses of modal verbs. Epistemic or extrinsic modality in English is used to negotiate meaning, that is, modals are used to navigate ourselves through human judgement on the basis of probabilities of an object or event. People employ modals in possibility, necessity, and prediction to confirm or deny a proposition.

The ground or root level of modals is functionally different from the epistemic level. The root level modals have a social interactional function that takes into account the classification of the social situations.’ As a result, the root modals are used to express the human control over events in permission, obligation and volition(advice falls each category).’ Unlike permission and obligation, volition is a broader concept including intention, willingness, and insistence.

De Haan(2005) discusses the following subdivision of modality proposed by Bybee, Perkins and Pagliuca(1994): epistemic, agent-oriented, speaker-oriented, subordinating.

The term epistemic is relatively straightforward and not problematic since it involves possibility and probability within the framework of epistemic meanings. Another epistemic category in this connection is inferred certainty. This category is used when the speaker has good reasons to believe that the statement is true(their example is There must be some way to get from New York to San Francisco for less than \$ 600.).

According to Bybee, Perkins and Pagliuca(1994:177), the term agent-oriented modality “reports the existence of internal and external conditions on the agent with respect to the completion of the action expressed in the main predicate.” The term is also very broad because it includes obligation(e.g., all students must obtain written permission from the Dean . - external factors), necessity(e.g., I need to hear a good loud alarm in the morning to wake up. – physical conditions), ability(e.g., He can speak several languages. – agent-internal enabling conditions), and desire(there are internal volitional conditions), and root possibility, which is related to ability, but it also takes into account external factors, e.g., I actually could not finish it because the chap whose shoulder I was reading the book over got out at Leicester Square.(Bybee et al.1994:178, from Coates 1983:114)

In contrast, speaker-oriented modality refers to those cases in which the speaker is the “enabling condition”. In such cases the speaker gives someone an order, or gives someone permission. This category, therefore, includes directives, prohibitions, permissions, admonishments, etc.

Subordinating component of modality refers to the use of modal exponents in subordinate clauses, such as concessive(though/although...) and final(purpose) clauses(so that...,in order that...). In such cases modal verbs have a limited role to play.

There are not fundamental differences between the above classifications of modal meanings. They differ as to the degree of modality and emphasis, but not in quality. The basic distinction is naturally epistemic versus deontic modality. These are core categories, and all the remaining meanings seem to be derived meanings caused either by the argument structure of the English verb or by discourse(register) or pragmatic factors. In

discourse, English modal verbs can express quite a number of functions. For example, Lapaire and Rotgé(2006) gave the following communicative meanings for the verb must:

1. self-admonishment, e.g., I must change my ways.
2. resentment, e.g., Yes he's gay and unlikely to marry her- if you must know.
3. exasperation, e.g., Must you shout so much?
4. enthusiastic advice, e.g., You must read this.

The subjective – objective distinction in modality is also dependent on the context. For instance, the following sentences have two semantic interpretations:

- I should be punctual (i) according to the rules
(objective: I am supposed to)
(ii) according to my own judgement
(subjective: I think...)

- We must pass all examinations (i) according to the rules
(objective: obligation)
(ii) obligation imposed by self
(subjective must)

From a discourse perspective, there is one function of modal verbs with their corresponding meaning which has an important role to play. In dialogic discourse or rhetorical exchanges speakers use modals to carry the argument forward.(se e.g. Halliday 1990:71)

Basic theoretical aspects of modal semantics

At this stage, mention should be made of some basic methodological tools in semantic analysis to explain the complexity and intricacies of modal semantics. For obvious reasons I will confine myself very briefly to the possible worlds semantics and force dynamics.

The best-known theory is the so-called 'possible worlds semantics'. In philosophical logic, the notion was introduced in the 1960' s, independently by Hintikka(1961) and Kripke(1963). I can be traced back to John Duns Scotus and especially to Leibniz. Leibniz believed that we live in a world which is one of infinitively many possible worlds created by God. Possible worlds fix the denotations of the relevant expressions – truth values for propositions, properties for verb phrases, etc.(see e.g., Kaufmann 2005) 'The starting tenet is that modal expressions express quantification over possible worlds – regardless of what those might be. Possibility modals correspond to existential quantification, while necessity modals correspond to universal quantification. Different kinds of modal meaning correspond to different choices of sets of possible worlds as the domain of quantification. These sets of possible worlds are assigned to the world in which the complex sentence is evaluated(the evaluation world) by an accessibility relation.'(von Fintel 2006) In my view this theory is very useful in explaining the semantics of modal expressions from the point of view of modal propositional logic because the modal status of a proposition is understood in terms of worlds in which it is true and worlds in which it is false. Modal semantics, however, as represented by modal verbs, is dependent on a number of other, mostly contextual, pragmatic and communicative factors.

The second theory used to account for the semantics of modal auxiliaries is the so-called 'Force Dynamics'. Generally speaking, Force Dynamics is a semantic category that describes the way in which entities interact with reference to force. Force Dynamics

involves not only physical force, but it plays an important role in expressions involving psychological and psycho-social forces. It was introduced by cognitive linguist L. Talmy in 1981 who applied it in his analysis of the causative. It is no surprise that it is gaining ground in various cognitive descriptions of English, including mood and modality. In this connection, Taylor(2002:406) says that “ the force may be one which impinges on a participant or a state of affairs, rendering the situation necessary(must); the forces may prevent the situation from being the case(can't); there may be an absence of force requiring or preventing a situation, hence, something is possible, though not necessary(can). The ‘ strength’ of the force, and hence also the modality can vary. Must is a high-strength modal, should is low strength.” Taylor has also applied the source of force to explain the traditional distinction between deontic(root) and epistemic modals:” The root modals construe the force as emanating from the laws of the physical world, from the psychophysical world of intentions, desires, and plans, or from the psychosocial world of norms, laws, regulations, and moral values. In You must do it this way, the necessity may derive from the nature of the world, from a previous agreement, or from prevailing customs. In their epistemic uses, the force derives from logic, reasoning, and common sense. The necessity in He must be there by now is a ‘ logical’ necessity; given what we know, we can infer with a high degree of certainty that ‘ he is now there’.”

Talmy’s analysis in terms of forces has been employed by various authors, for instance by Winter and Gärdenfors(1995) who view modality as expressions of social power., i.e., the power structure of the participants in the interaction determines the semantics of modal auxiliaries. This also means that in contrast to Talmy, they view social power relations as primary(fundamental), and physical forces as derived. It is generally known that interpersonal power relations are immanent in everyday social interactions, and, hence, in communicative situations, for example, parents use power over their children, employers over their employees, teachers over their pupils, etc. All this can be realized either by deontic or epistemic uses of modals. According to them, deontic uses of modals imply the expectations of the participants’ attitudes toward the relevant action, and the evidence is a power in its own right. The epistemic uses are regarded as pragmatic strengthening of the deontic ones.

Talmy’s notion of ‘force dynamics’ was also used by Sweetser(1990) as a basis for the semantics of the modals. Root modals are used to encode force-dynamic notions in the external world: for example, may encodes the existence of a potential but absent barrier, must a positive compulsion, and can either a positive ability on the part of the doer, or some potential force /energy. These notions are extended metaphorically into the internal, ‘mental’ domain and give rise to epistemic meanings: may and must thus come to denote barriers of forces operating in the domain of reasoning(see Papafragou 1997). Having dealt with the uses of modal auxiliaries in English, we can now proceed with the situation in Slovak.

Semantics of modal verbs in Slovak

In addition to the so-called attitudinal modality, which is concerned with the traditional functional subdivision of clauses into declarative, interrogative, desiderative(optative, imperative), Mistrík (1983:158 ff.) distinguishes two basic semantic fields expressed by Slovak modal verbs, semi-modal verbs, and other modal exponents, Naturally, the first semantic field is in fact identical with deontic modal meanings. Mistrík calls this field voluntative(dispositional) modality. In Slovak it is normally expressed by modal verbs and semi-modal verbs: smiet’(may), musiet’(must), môcť(can), chciet’(to want); mieniť(

to mean, to intend), odmietat' (to reject), vyhýbat' sa (to avoid), etc. I have already said that the main difference between English and Slovak consists in the fact that Slovak modals and semi-modals behave grammatically like typical lexical verbs, and, therefore, it is difficult to find out reliable criteria for including particular verbs either in the first category(modal verbs) or the second category(semi-modal verbs). Thus, the status of such verbs as chcieť(to want) and mieniť(to mean, to intend), or vyhýbat' sa(to avoid) is rather uncertain as to which group they belong to. The same is true of a number of verbs in Slovak which have a modal meaning(or a degree of modal force). Furthermore, Slovak modals and semi-modals can combine freely, for instance, musieť vedieť čítať(* to must to know to read).

Unlike in English, voluntative meanings in Slovak can be expressed by modal sentence adverbs. These adverbs are rendered in English by means of modal adjectives introduced by it:

možno – it is possible
 radno - it is advisable
 treba - it is necessary
 etc.

Voluntative modality in Slovak can also be expressed by means of the infinitive(see the above examples), and, therefore, to translate such sentences into English might cause problems.

Mistrík, too, distinguishes two types of deontic modality. In one of them the stimulus emanates from the agent(agent-oriented), eg., môže... (he can...), chce...(he wants...), mieni...(he intends...). In another one, the stimulus or will is imposed from outside, from external circumstances, eg., má ...(he is to...), musí...(he must...). smie...(he may...). The verb môcť (can) occurs in both types.

The second semantic field is naturally the epistemic one. Mistrík calls it istotná modálnosť(modality of certainty). In Slovak, this kind of modality is expressed first of all by modal particles, such as zaiste(certainly), určite(surely), naozaj(really), samozrejme(of course), azda(maybe), etc. Among modal particles there occur also such particles as áno(yes), nie(no), and ale(* but). The first two words are polarity words and they are treated as such in English, where they do not have the status of modal particles. The third word 'ale', however, is more problematic. In Slovak, it can function both as a modal particle which has no systemic equivalent in English, or as an adversative conjunction. Of course, it is generally known that the word 'but' in English can also function as an adverb(or a preposition), but its synonym is 'only':

I don't think we'll manage. Still, we can but try.

Due to this Slovak speakers find it difficult to translate sentences and phrases containing 'ale' into English. For example:

Určite tu skúšku neurobím.

(I will certainly not pass the examination)

Ale chod'. Ved' si sa na ňu pripravoval.

(* But you go. Why, you have been studying for it.) (Don't be silly/don't talk nonsense. You have been studying for it.)(Why, you have been studying for it.)

Epistemic modality in Slovak can be also expressed morphologically, that is, by the future tense and the conditional(see the examples in the passage concerning the expressions of modality in Slovak). Such grammatical exponents are very frequent especially in Spoken Slovak.

It is rather surprising that Mistrík does not mention Slovak modal verbs to express epistemic modality. In my view, some Slovak modal verbs may signal epistemic meanings, too. For example:

To musí byť stroj.(That must be a machine.)To musí byť chyba.(That must be an error.)To musel byť vlk.(That had to be a wolf. That must have been a wolf.) Museli ste ten list už dostať.(You must have already received that letter.)To môže byť nebezpečné.(It can be dangerous.)Mohlo to byť prekvapenie.(It could be a surprise.)

Of course, not all Slovak modal verbs can signal epistemic meanings. It is for instance the verb 'smiem'(may) which cannot be used to express epistemic meanings.This, however, requires a detailed functional and semantic analysis, which, of course, is impossible within the scope of this paper. Suffice it to say that in Slovak, it is the modal particles which are the prevailing exponents of epistemic modality.

Conclusion

To sum up, mood and modality are interrelated concepts. Mood is a grammatical category, whereas modality is a semantic category. However, the relations between the two are by no means straightforward. It is caused by the fact that languages differ as to the grammatical status of the mood and its subdivisions. In synthetic languages(e.g., Slovak, Czech, Russian; German, French, Spanish, etc.) mood is first of all a morphological category, that is, it is characterized by specific morphemes, e.g., the conditional in Slovak, and the conditional and subjunctive in French , Spanish and German). In English, there are only the remnants of the Subjunctive and the mood element results from the combination of the Subject and the Finite in the clause as information and the clause as exchange.

Modality as a semantic category consists of a great number of meanings which are generated not only by the traditional morphological categories but also by a multitude of other linguistic means(modal verbs, infinitives, tenses, adverbs, nouns, adjectives, etc.).In English, modality is associated with the system of modal auxiliaries. They have specific grammatical characteristics, and they can produce a large quantity of meanings based on the deontic – epistemic distinction. Halliday included deontic meanings under the category of modulation, which is due to his subdivision of speaking routines into propositions and proposals.

In Slovak, modals and semi-modals behave like typical lexical verbs, i.e., they have no specific grammatical characteristics, and as such are more concerned with voluntative modality than epistemic modality. Unlike English, Slovak prefers adverbial particles to express epistemic meanings.

Modality and modal expressions have a significant role in the process of communication, and this function of modals should be explored more in detail in order to better elucidate the concepts of mood and modality.

References

- Biber,D.-S.Conrad-G.Leech.2002. Student Grammar of Spoken and Written English.Longman.
Bybee,J.L.-R.D.Perkins-W.Pagliuca.1994. Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World.Chicago University Press.
Coates, J.1983. The Semantics of Modal Auxiliaries. London:Croom Helm.
CBUILD English Grammar.1995.The University of Birmingham.Harper Collins Publishers.
Curme,G.O. 1962.English Grammar. Barnes and Noble,Inc.New York.
DeHaan,F.2004. Typological Approaches to Modality.To appear in:William Frawley,ed.(2005)Modality.Berlin de Gruyter.

- Derbyshire, A.E. 1967. A Description of English. Edward Arnold (Publishers) Ltd. London.
- Dowling, G.A. and P. Locke. 2002. A University Course in English Grammar. London: Routledge.
- Dušková, L. a kol. 1988. Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny. Academia. Praha.
- Grenbaum, S.-R. Quirk. 1990. A Student's Grammar of the English Language. Longman.
- Halliday, M.A.K. 1978. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1990. An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold: London, New York, Melbourne, Auckland.
- Harris, C., B. McLaughlin, M. Still. Modals: A Balancing Act. www.gnu.edu/~w...8/1/2006
- Hintikka, J. 1961. Modality and quantification. *Theoria* 27:119-128.
- Huddleston, R. 1988. English grammar: an outline. CUP. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney.
- Kaufmann, S. 2005. Lectures on Modality. Day 1. Kyoto University.
- Kiefer, F. 1994. Modality. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp.2515-2520). Oxford Pergamon Press.
- Kripke, S. 1963. Semantical Analysis of Modal Logic. I. normal modal propositional calculi. *Zeitschrift Fur Mathematische Grundlagen der Mathematik*, 9: 67-96.
- Jespersen, O. 1962. *Essentials of English Grammar*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Lapaire, R. and W. Rotgé. 1997. Towards a Psycho-Grammatical Description of the English Language. In *Functional Approaches to Written Text : Classroom Applications*. (Tom Miller, ed.), Washington, DC: USIA.
- Mathesius, V. 1961. Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistického. Nakladatelství ČSAV. Praha.
- Mindt, D. 1998. An empirical grammar of the English verb: modal verbs. Cornelson.
- Mistrík, J. 1983. *Moderná Slovenčina*. SPN: Bratislava.
- Mithun, M. 1999. *The languages of native North America*. CUP: Cambridge.
- Palmer, F. 1990. *Modality and the English Modals*. London: Longman.
- Palmer, F. 2001. *Mood and Modality*. Cambridge University Press.
- Papafragou, A. 1997. *UCL Working Papers in Linguistics* 9.
- Paulíny, E. 1997. *Krátká gramatika slovenská*. Bratislava.
- Salkie, S. 2006. Degrees of Modality. www.brighton.ac.uk/languages/research/salkie
- Sweetser, E. 1990. From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge University press.
- Talmy, L. 1981. 'Force Dynamics'. Paper presented at conference on Language and Mental Imagery. University of California, Berkeley.
- Talmy, L. 1988. 'Force Dynamics in language and cognition'. In *Cognitive Science*, 12, 1, 49-100.
- Taylor, John, R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford Textbooks in Linguistics.
- Von Stechow, K. 2006. "Modality and language". In: *Encyclopedia of Philosophy - Second Edition*, edited by Donald M. Borchert. Detroit: Mc Millan Reference USA.
- Van der Auwera, J. and V.A. Plungian. 1998. "Modality's Semantic Map". *Linguistic Typology*, 2:79-124.
- Van Valin, R.D. 2005. *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. CUP.
- Winter, S. and P. Gänderfors. 1995. "Linguistic Modality as Expression of Social Power." In *Nordic Journal of Linguistics* 18(2) 157-166.

Resumé

Spôsob a modalita sú navzájom späté pojmy. Spôsob je gramatická kategória, avšak modalita je sémantická kategória. Vzťahy medzi týmito dvomi kategóriami sú značne zložité. Je to dané faktom, že jazyky sa líšia čo do štatútu spôsobu i jeho delení. V syntetických jazykoch spôsob je morfológická kategória, charakterizovaná špecifickými morfémi. V angličtine sú iba pozostatky tzv. „subjunctive“ a spôsob rezultuje z kombinácie subjektu a finitného slovesa vo vete ako informačnej výmene.

Relevantnosť kompozície v odbornej nemčine

Hana Borsuková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: BORSUKOVÁ, H.: Relevance of Compounding in Specialist German Language. Acta Fac. Paed.Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no.11, pp.20-25.

The rules and principles of word-formation processes are in agreement with the word-formation principles in non-specialist language. Several word-formation processes and patterns are in specialist German language more relevant than the others. The basic word-formation process in non-specialist and specialist German language is compounding which is in specialist language very productive in nominal terminology formation. The most productive word-formation patterns are S1 + S2, A + S, and V + S. Unlike non-specialist language, compounds consisting of three elements are very productive in German terminology, especially patterns S1 + S2 + S3, A + S1 + S2, V + S1 + S2. Compound adjectives are more productive in specialist German language than in non-specialist language.

Key words: word-formation process, compounding, specialist German language, word-formation pattern, productivity.

Potrebu pomenovania nových pojmov rieši jazyk rôznymi spôsobmi, ktoré sa vyznačujú zákonitým nadväzovaním na už existujúce slová a dodržiavaním slovotvorných postupov vhodných pre foneticko-morfologický a sémantický systém daného jazyka. Popri preberaní slov z iných jazykov a zmene významu je tvorenie slov najdôležitejším spôsobom obohacovania a rozširovania slovnej zásoby.

„V záujme komplexného poznávania systému jazyka ako celku je potrebné skúmať nielen jazyk všeobecný, ale tiež jeho jednotlivé funkčné subsystemy.“ (DVORÁKOVÁ 1999, 33). K najvýznamnejším subsystemom jazyka patrí odborný jazyk. Tvorením pomenovaní v oblasti odborného jazyka sa zaoberalo viacero prác, ktoré sa zamerali predovšetkým na spôsoby a prostriedky tvorby termínov daného odboru alebo podali syntetizujúci pohľad na túto problematiku. Lingvisti sa zhodujú v názore, že zásady a princípy tvorenia termínov sa v podstate zhodujú s princípmi tvorenia lexikálnych jednotiek neobdorného jazyka. Rozdiel je však v tom, že niektoré slovotvorné postupy a prostriedky majú v terminológii väčšie funkčné využitie, zatiaľ čo druhé sa vyskytujú menej často. Túto skutočnosť je potrebné zohľadniť pri výučbe odborného jazyka, pretože znalosť princípov tvorenia termínu je jedným z predpokladov osvojenia si odbornej terminológie.

S problematikou slovotvorby veľmi úzko súvisí aj problém motivovanosti slov a termínov a to najmä v súvislosti s usporiadaním a organizovaním terminologických systémov. Za nemotivované považujeme také termíny, ktoré nie sú sémanticky priezračné, u ktorých nenachádzame súvislosť medzi onomazilogickou štruktúrou a vonkajším alebo vnútorným motivačným znakom. Ide o terminologizované slová základného slovného fondu, tzv. terminologizované monémy, napr. *Bein* v lekárskej terminológii, *Rad* v strojárскеj, *Tier* v poľnohospodárskej terminológii. Špecifickosť motivácie termínov vyplýva z ich špecifického postavenia v systéme jazyka. Väčšina

termínov jednotlivých odborov vzniká na základe motivácie, v ktorej sa priezračne premieta príslušná pojmová štruktúra. Motivácia termínu je spojená s jeho nominatívnou funkciou vo vzťahu k pojmu, s vydelením motivačných znakov vo vzťahu k sémantike termínu a s výberom jazykových prostriedkov v rovine vyjadrovacej.

Odborný jazyk, práve tak ako neodborné vyjadrovanie, rozlišuje motiváciu fonetickú, morfológickú, sémantickú a syntaktickú. Na základe fonetickej motivácie vznikajú termíny zriedkavo. V terminológii sa dnes už nevyužíva ani sémantický spôsob tvorenia termínov, pretože nezodpovedá súčasným požiadavkám systémovosti v terminológii. Motivácia termínu sa prejavuje v klasifikácii pojmov i v klasifikácii motivačných znakov, ktoré tvoria základy pre vyjadrenie termínu jazykovými prostriedkami. Základom tohto zložitého procesu je rodová a druhová klasifikácia pojmov, v ktorej sa na presné vyjadrenie obsahu pojmu musí nájsť preň najbližší rodový pojem a druhový príznak, alebo aj viacero príznakov, ktoré nachádzajú svoj odraz v definícii. Aby terminologické systémy obsahovali skutočne len vedecké termíny, t.j. také, ktoré vznikajú na základe najcharakteristickejších vlastností pomenovaného pojmu, zaoberajú sa národné a medzinárodné terminologické komisie vypracovávaním a dodržiavaním zásad pre tvorbu termínov.

Kompozícia

Základným slovotvorným spôsobom nemeckého všeobecného ako aj odborného jazyka je kompozícia. Používaním kompozit dosiahneme zjednodušenie jazykového významu. Výhoda zložených slov spočíva nielen v ich stručnosti, ale tiež v tom, že splňajú veľmi častú požiadavku odborného jazyka, vyjadriť dva alebo viacero pojmov jedným slovom. Okrem toho kompozitum v odbornom jazyku umožňuje jednoduchý a priamy spôsob vytvárania pojmových stupníc a radov.

Zložené slovo (kompozitum) sa všeobecne charakterizuje ako morfematická konštrukcia, ktorej bezprostredné zložky môžu tvoriť voľné morfémy alebo morfematické konštrukcie spojené do jedného slova (FLEISCHER 1983, 53). Pri určovaní kompozit sa musia brať do úvahy súvzťažnosti, korelácie zloženého slova so slovným spojením, ktoré sú základom pre jeho vznik a existenciu. Medzi jednotlivými zložkami kompozita existuje podobný sémantický vzťah ako medzi zložkami slovného spojenia alebo vety. *Fütterungsplanung* znamená *Planung der Fütterung* (plánovanie kŕmenia), *proteingebunden* znamená *gebunden an Protein* (viazaný na proteín), *Geschlechtsreife* znamená *Reife des Geschlechtes* (pohlavná zrelosť).

Význam zloženého slova sa ale nedá vždy jednoducho vydedukovať z významu jeho jednotlivých častí. Kompozitum je pojmová jednotka, ktorá obyčajne vyjadruje niečo viac než iba púhy súčet významov jeho jednotlivých častí, napr. *Hochschule* nie je to isté ako *die hohe Schule*. Kompozitum preto treba chápať ako syntakticko-sématický proces. Neznamená to ale, že každé syntaktické spojenie možno zmeniť na kompozitum bez zmeny významu pojmu. Napr. *ein Bett für unser Kind* neznamená vždy *Kinderbett*. Podobne existujú viaceré transformácie zloženého slova. Pri sémantizácii kompozít je dôležitý aj kontrastívny pohľad. Niekedy sa totiž v rôznych jazykoch používajú rôzne motivačné príznaky, alebo sa niektorý z nich pri pomenovaní v jednom alebo druhom jazyku vynechá. Napr. pri termíne *Rotklee* (ďatelina lúčna) je nemecký názov motivovaný farbou rastliny, zatiaľ čo v slovenčine bolo zvolené za motivačný príznak miesto, kde sa rastlina najčastejšie pestuje. Podobne pri slove *Futterhafer* (ovos siaty) je v nemeckom tvare motivačným príznakom účel, pre ktorý sa plodina pestuje, ale v slovenskom termíne je dôraz kladený na pestovateľský postup. Z nemeckého termínu

Erdbeerenblattlaus (voška jahodová) je zrejme, že voška parazituje na listoch rastliny, zo slovenského názvu to jasné nie je. Opačný príklad je v nemeckom slove *Schwarzbeinigkeit der Kartoffeln* (bakteriálne černanie zemiakových stonkov), pri pomenovaní ktorého je v nemčine vynechaný príznak pôvodcu choroby.

Ak chceme správne pochopiť význam zloženého slova, predpokladá to osvojenie si slovotvorných typov používaných pri ich tvorení, osvojenie si významu jednotlivých zložiek kompozita a musíme tiež disponovať všeobecnými vedomosťami, pokiaľ ide o komunikáciu v rovine všeobecnej, alebo odbornými vedomosťami, ak ide o odborný jazyk.

Kompozícia sa v odbornej nemčine v najväčšej miere uplatňuje pri tvorení substantívnych termínov, čo vyplýva z nominatívnej funkcie odborných názvov. Zloženiny umožňujú presnejšie vyjadriť zvolenú výpoveď z logického spektra pojmu než deriváty a na rozdiel od viacslovných termínov disponujú derivatívnosťou.

Najčastejšou určujúcou zložkou nemeckých substantívnych kompozít je:

1. substantívum, ktoré sa k základnému slovu pripája:
 - a) v základnom tvare (*Grasbestand* – trávnik)
 - b) pomocou slovotvornej morfémy –(e)s (*Erhaltungsbedarf* – záchovná potreba)
 - c) pomocou sufixu –(e)n (*Scheibendrilla* – disková sejačka)
 - d) v množnom čísle (*Schweinepest* – mor ošípaných)
2. adjektívum (*Grünäsung* – zelená paša)
3. slovesný koreň, niekedy tiež so spojovacou morférou –e- (*Rüttelwerk* – vytriasadlo, *Bindetisch* – viazací stôl)
4. iné slovné druhy (*Innenkühlung* – vnútorné ochladenie, *Doppelbefruchtung* - dvojité oplodnenie, *Außenschlag* – odľahlý hon).

V ďalšej časti poukážeme na relevantné štruktúry nemeckých kompozit na príklade nemeckých poľnohospodárskych termínov.

1. Substantíva

Najproduktívnejším slovotvorným typom v nemeckej poľnohospodárskej terminológii je spojenie substantívum₁ + substantívum₂, napr. *Trommelbrecher* (bubnový drvič). Nasledujú štruktúry adjektívum + substantívum, napr. *Reinrassigkeit* – čistokrvnosť, sloveso + substantívum, napr. *Rüttelband* (vytriasací pás). Zriedkavejšie sú zastúpené pomenovania zložené zo zámena, častice alebo číslovky ako určujúceho slova a substantíva ako základného, napr. *Selbstbestäuber* (samoopel'ovač), *Rückkreuzung* (spätne kríženie), *Erstlingsjahr* (prvý rok úžitkovosti).

V nemeckej terminológii sú na rozdiel od všeobecnej nemčiny veľmi produktívne trojzložkové kompozitá. Z nich je najviac frekventovaný model substantívum₁ + substantívum₂ + substantívum₃, napr. *Zuckerrübenschnitzel* (rezky cukrovej repy), ďalej štruktúry adjektívum + substantívum₁ + substantívum₂ napr. *Magermilchmast* (výkrm odstredeným mliekom), sloveso + substantívum₁ + substantívum₂, napr. *Nutztierrasse* (plemeno úžitkových zvierat), substantívum₁ + adjektívum + substantívum₂, napr. *Futtertrockenmasse* (krmna sušina), substantívum₁ + sloveso + substantívum₂, napr. *Rübensämaschine* (repná sejačka). Pomerne zriedkavé sú typy adjektívum₁ + adjektívum₂ + substantívum, napr. *Trockengrobfutter* (suché objemové krmivo).

Na rozdiel od všeobecného jazyka nie sú v odbornom vyjadrovaní zvláštnosťou kompozitá zložené zo štyroch alebo piatich slov, napr. *Gabeltrommelselbsthinleger* (vkladací zubový bubon), *Grünfüttertrocknungsanlage* (sušička zeleného krmiva), *Kleeblattgallmücke* (byľomor ďatelinový), *Baumwollsaatextraktionsschrot* (bavlníkový

extrahovaný šrot), *Scheibenradfutterschneidemaschine* (disková krmivová strúhačka) a pod.

Ešte v nedávnej minulosti boli pre odbornú komunikáciu príznačné kompozitá zložené z dvoch substantív tvoriacich určujúcu časť a zo základového slova. Obe zložky určujúcej časti a základné slovo boli od seba oddelené spojovníkom:

Preßschnitzel-Stroh-Silage (siláž z lisovaných rezkov a sena). Dnes sa takéto pojmy stávajú jednoslovnými bez spojovníka.

Častým javom sú aj tzv. polymorfemické kompozitá, zložené z dvoch častí, ktoré sú v koordinačnom vzťahu:

Kohlenhydrat – und Fettstoffwechsel (látková výmena uhlohydrátov a tukov), *Weide – oder Wiesengras* (tráva z pasienkov a lúk).

Ďalej sú to tvary, ktorých prvá zložka existuje ako celok dvoch slov a zloženina vzniká jej spojením s ďalším slovom:

2-Stufen-Methode (dvojstupňová metóda).

V odbornej terminológii je tiež veľmi produktívny tvar spojenia skratky vo funkcii určujúceho slova: *DNS-Viren* (vírusy kyseliny desoxyribonukleinovej).

2. Adjektíva

Adjektíva plnia v nemeckej terminológii významnú úlohu, najmä ako jednoduché slová alebo deriváty. Zložené adjektíva sú síce menej frekventované než jednoduché adjektívne termíny alebo deriváty, ale aj tak sa vyskytujú častejšie než vo všeobecnom jazyku. Pri tvorení zloženého termínu sa využíva ich schopnosť presnejšie vyjadriť vlastnosti základného pojmu.

Základným slovom je adjektívum príp. prídavné meno a určujúcou zložkou môže byť substantívum, ale aj častica, číslovka alebo sloveso napr. *sortenrein* (čistej odrody), *zähflüssig* (väzký), *widerstandsfähig* (odolný), *einhäusig* (jednodomý), *gefriergetroket* (sušený vymrazovaním).

3. Slovesá

Pri slovesách má kompozícia oveľa menší význam než pri substantívach alebo adjektívach. Vyplýva to zo skutočnosti, že slovesných tvarov je v odbornom jazyku oveľa menej ako menných, čo zodpovedá nominatívnej funkcii termínu.

Základovým slovom je sloveso, určujúcim substantívum, príslovka alebo adjektívum napr. *sonnentrocknen* (sušiť na slnku), *fortpflanzen* (rozmnožovať sa), *trockenstellen* (zasušiť). V porovnaní s nemčinou je v slovenskej poľnohospodárskej terminológii počet termínov utvorených skladaním podstatne menší.

4. Kompozitá v slovenčine

Pri skúmaní štruktúry a funkcie slovtvorných postupov v nemčine a slovenčine vychádzame zo skutočnosti, že ide o dva geneticky a typologicky rozdielne jazyky. Zatiaľ čo pre nemčinu je typická polysyntetická slovtvorba, čo dokazuje kompozícia ako najproduktívnejší slovtvorný postup, slovenčina je jazyk s flexívnou morfológiou, kde je dominantná derivácia pomocou sufixov. To platí aj pre odbornú komunikáciu a preto sa tu kompozícia uplatňuje pomerne zriedkavo, častejšia je iba u adjektív.

Zložené adjektíva majú pri vytváraní zložených odborných názvov významnú úlohu. Intenzívne je používanie zloženín vyjadrujúcich privlastňovanie, napr. *hrubozrný* (grobkörnig), *hladkolistý* (glattblättrig) alebo kvantitu napr. *jednoriadkový* (einreihig), *viacstonkový* (vieltengelig). Veľmi frekventovaný je typ kompozit, v ktorých sa dá vydeliť sloveso a predmet zasiahnutý dejom napr. *hmyzožravý* (insektfressend), *kvetonosný* (blütentragend).

Väčšina substantívnych zloženín je v slovenčine utvorená tak, že sa ich obe časti spájajú morféomou –o-, napr. *plodolist* (Fruchtblatt), *normohodina* (Normstunde). Najproduktívnejším typom sú zloženiny, v ktorých medzi prvým a druhým slovom existuje vzťah determinácie, napr. *veľkovýroba* (Großproduktion). Vyskytuje sa pomerne veľa termínov slovotvorného typu adjektívum + substantívum, napr. *malotraktor* (Kleintraktor), *bieloklasosť* (Weißährigkeit), *hrubozrornosť* (Grobkörnigkeit). Produktívnymi typmi medzi termínmi sú spojenia so základovým slovesom substantívum + sloveso napr. *lykožrút* (Bockenkäfer), *kolomaž* (Wagenschmiere), model číslovka + substantívum napr. *štvortakt* (Viertakt), zámeno + substantívum napr. *samoviazač* (Selbsbinder).

Zoznam použitej literatúry

- BORSUKOVÁ, H.(1999) Linguodidaktische Beschreibung des deutschen Fachwortschatzes im Vergleich mit dem Slowakischer. Nitra-Passau, Zborník KontaktSprache Deutsch II, Passau , S. 150-154. ISBN 80-8050-213-7.
- BORSUKOVÁ,H.(2000):Wortbildung und Fachsprachenforschung. In: Zborník KontaktSprache Deutsch III. Nitra-Passau.UKF Nitra, S. 178-183., ISBN 80-8050-355-9.
- BORSUKOVÁ, H.(2004): Postavenie a funkcia odbornej lexiky v cudzojazyčnom vyučovaní. Nitra, Slovenská poľnohospodárska univerzita, . 72 s., ISBN 80-8069-337-4. s. 132-144.
- BOKULIL, M(1962):. Tvoření slov v češtině 1. Theorie odvozování slov. Praha, Nakladatelství ČSAV, 263 s.
- DROZD, L. - SEIBICKE, W(1978):. Deutsch Fach- und Wissenschafts Sprache. Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag KG
- DVOŘÁKOVÁ, M(1999):. Jazyková harmonizace agrární ekonomické terminologie. In.: Sborník příspěvků ke 40.výročí PEF MZLV v Brně, Brno 1999, s.33-35.
- ĎURICOVÁ, A(1998):. Benennungen in den deutschen und slowakischen Rechtstexten. In: Acta Universitatis Matthiae Belii, Banská Bystrica , s. 227-244.
- FLEISCHER, W.(1983): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 363 S.
- GAŠPEROVÁ,E.(2005):Vyučovanie a učenie slovnej zásoby. In: Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis .Ped.fakultaTrnava, s.81-86. ISBN 80-8082-029-5
- HOFFMANN, L (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin Akademie-Verlag , 498, 2., Überarbeitete Auflage. Berlin, Akademie-Verlag , 307 S.
- HORECKÝ, J.(1956): Základy slovenskej terminológie. Bratislava SAV
- HORECKÝ, J.(1974): Základné problémy terminológie. Kultúra slova, 8, s. 129-132.
- CHOVANOVÁ,E.(2007):Učebné štýly a autonómne učenie vo vyučovaní slovnej zásoby. In:Acta facultatis paedagogicae universitatis Tyrnaviensis .Ped.fakulta Trnava,s.78-82.ISBN 978-80-8082-155-5.
- JANČOVIČOVÁ,(2000): K niektorým aspektom slovotvorby vo vyučovaní jazykov. In: Acta Nitriensiae 3.Nitra UKF, s.327-345. ISBN 80-8050-348-6.
- JANČOVIČOVÁ,L.(2003): Slovotvorné postupy v terminológii počítačovej vedy.In:XVI.Didmatech,časť I.Olomouc,Votobia,s.244-247. ISBN 80-7220-150-X.
- LAGEROVÁ, V.(2007):K niektorým aspektom vizualizačných postupov vo výučbe odborného jazyka. In. : Sborník z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách III. ČZU Praha. S. 101-111. ISBN 978-80-213-1615-7.
- MASÁR, J.: Průručka slovenskej terminológie.Bratislava 1961, 188 s. ISBN 80-224-0341

- SISÁK, L.: Einige Aspekte der Wortbildung und Textbildung in der Fachsprache Philosophie. In: Zborník príspevkov z konferencie SUNG. Deutsch mit allen Sinnen. Košice 2002, s. 150-156. ISBN 80-88922-72-0
- VESELSKÁ, G.: Nominalkomposita in der Fachsprache der Landwirtschaft. (Dizertácia) Bratislava UK, 2004.
- VÉPYOVÁ, Z.: Internacionálne slová anglického pôvodu. In: Jazyk a komunikácia. Zborník príspevkov z II. Konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava 2005, s. 123 – 126. ISBN 80-89113-22-2.

Resumé

Zásady a princípy tvorenia termínov sa zhodujú s princípmi slovtvorby ne odborného jazyka. Viaceré slovtvorné postupy a štruktúry majú v odbornom vyjadrení väčšiu relevantnosť než ostatné. Základným slovtvorným postupom všeobecnej i odbornej nemčiny je kompozícia, ktorá sa v odbornom jazyku v najväčšej miere uplatňuje pri tvorení substantívnych termínov. K najproduktívnejším slovtvorným štruktúram patria spojenia $S_1 + S_2$, $A + S$ a $V + S$. Na rozdiel od všeobecného jazyka sú v nemeckej terminológii veľmi časté trojzložkové kompozitá, najmä spojenia $S_1 ;+ S_2 + S_3$, $A + S_1 + S_2$, $V + S_1 + S_2$. Frekventovanejšie než vo všeobecnom jazyku sú v odbornej nemčine tvary zložených adjektív.

Zu deutschsprachigen Quellen im Trnavaer Archiv

Mario Hrašna, Viera Lagerová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: HRAŠNA, M.-LAGEROVÁ, V.: On German Written Sources in the Archive of Trnava. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no.11, pp.26 – 33.

Free Royal City Trnava played an important role in the history of Hungarian Empire. The first German visitors settled in the city already in 12th century. The presence of foreign language sources in the Archive of Trnava reflects the national structure of the city throughout its entire existence. Texts written in German language provide a valuable research material for German studies, too.

Key words: origination of the city, German visitors, privileges, autonomy, status of the city, national structure, history of the city, archive, sources

Das Bestehen von Tyrnau als Siedlung wird bereits um das Jahr 700 vorausgesetzt. Durch mehrere schriftliche Quellen wird eine dichte Besiedlung der Umgebung von Tyrnau im 11. – 13. Jh. bezeugt. Eine entscheidende Rolle für die anfängliche Entwicklung Tyrnaus als Stadt spielte seine Lage auf dem Kreuzungspunkt wichtiger Handelswege aus Brünn nach Gran und aus Pressburg ins Waagtal.

Die Stadt entstand aus zwei auf beiden Ufern eines kleinen Flusses im südwestslowakischen Hügelland liegenden Siedlungen. Eine dieser Siedlungen wurde, bedingt durch ihre günstige Lage auf der Kreuzung der wichtigen Handelswege, sehr früh zu einem bedeutenden Marktplatz. Da hier die Märkte regelmäßig samstags stattfanden, bekam sie den Namen *Sobota*, der zum ersten Mal in einer Urkunde des Graner Erzbischofs aus dem Jahre 1211 belegt ist, durch die dem dortigen Kapitel das Recht zugesprochen wird, in der Siedlung namens Sobota das Zehnt zu erheben. Die aus beiden Siedlungen entstandene Stadt führt jedoch ihren Namen auf die benachbarte Siedlung *Trnava* zurück. Der Name wird aus dem slaw. *trn* „Dorn“ hergeleitet. Die in der Sprache der deutschen Kolonisten üblich gewordene Bezeichnung *Tyrna* gelangte über das Ungarische in lateinisch geschriebene Urkunden, später setzte sich in beiden Sprachen, sowohl im Lateinischen wie auch im Deutschen die Benennung *Tirnavia/Tyrnau* durch.

Deutsche Gäste kommen bereits im 12. Jh. in die Siedlung Sobota. Ihnen wird auch der Bau der dem Hl. Nikolaus geweihten Kirche auf einem Hügel über der Stadt zugeschrieben. Die Kaufleute profitierten aus der idealen Lage der Siedlung auf der Kreuzung von Handelswegen, die Ungarn mit Westeuropa verbanden. Begünstigt war der Handel auch dadurch, dass Trnava im 11. Jh. im sog. *Konfinium*, Grenzgebiet, lag, wo fremde Kaufleute oft verkehrten.

Auf eine besondere Bedeutung der Stadt für die wirtschaftliche Entwicklung Ungarns im 13. Jh. weist die Erteilung der königlichen Vorrechte im Jahre 1238 hin. Das Privileg widerspiegelt die wirtschaftlichen Interessen der Gäste. Die Stadt wird aus Zuständigkeit des Pressburger Gespans ausgenommen und einzig und allein dem König unterstellt. Die Rechtssprechung und Stadtverwaltung wurde durch gewählte Organe der Stadtbürger vollzogen, deren Entscheidungen durch das königliche Gericht überprüft werden konnten.

Die Bürger wählten jedes Jahr am Ostermontag einen 24 später 60 Mitglieder zählenden sog. Äußeren Senat *electa communitas*, von dem dann ein 13-gliedriger Magistrat (*senatus magistratus*) gewählt wurde. Unter seinen Mitgliedern wurden der Richter (*iudex*), der Bürgermeister (*consul*) und der Stadtkapitän (*capitaneus*) gewählt. Die Bürger hatten das Recht ihren Pfarrer selbst zu erwählen.

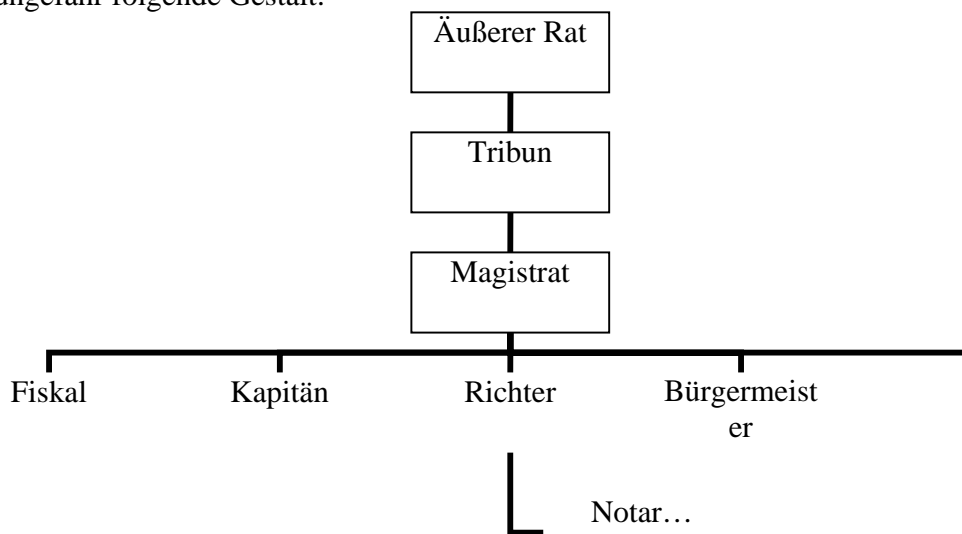
Der Richter sprach Recht in bürgerlichen wie auch in strafrechtlichen Angelegenheiten. Kleinere Vergehen konnte er in Anwesenheit von zweien Senatoren richten. Er war für das städtische Gerichtswesen und die Administrative persönlich verantwortlich.

Vom Anfang des 15. Jh. hatte Tyrnau neben dem Schultheiß auch noch einen Bürgermeister, der für die städtische Wirtschaft sowie für die Wirtschaft der Untertanendörfer zuständig war.

Der Kapitän sorgte für die Sicherheit der Stadt und war der Vorgesetzte der Stadtpolizei.

Der Stadtnotar (*iuratus notarius*) führte die Stadtkanzlei und hatte für das Stadtarchiv Sorge zu tragen.

Die Verbindung zwischen dem Magistrat und dem Äußeren Rat gewährleistete der Tribun (*tribunus plebis*), dem ebenfalls die Prüfung der Wirtschaft und der Gemeindesachen oblag. Er führte die Wahlen. Die Stadtverwaltung hatte Hälfte des 18. Jh. ungefähr folgende Gestalt:



Mitte des 14. Jh. überragte Trnava mit seinem Reichtum alle anderen Städte der heutigen Westslowakei. Von dieser Tatsache zeigt das Dekret des Königs Karl von Anjou aus dem Jahre 1342, in dem Trnava vorgeschrieben wird, in die königliche Kammer 100 Mark zu entrichten, wobei z. B. Trencschin nur 10, Topolcany 20, Krupina 35 Mark zu zahlen hatten.

Bereits zur Zeit der Erhaltung der Vorrechte war die Stadtbevölkerung nicht nur sozial geschichtet, sondern stellte auch ein Gemisch von Ethnien dar. Die Gewährung der Privilegien eröffnete den Weg für einen weiteren starken Strom von deutschen Gästen. Dies hatte der König selbst in seinem Privileg vorausgesetzt, wo er ausdrücklich betont hatte, dass er diese Stadt für den best geeigneten Platz hielte für die Niederlassung der Gäste im Pressburger Kommitat. In Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs Tyrnaus im

Laufe der zweiten Hälfte des 13. und im 14. Jh. kamen weitere Wellen von Gästen in die Stadt, sodass das deutsche Element in der Stadtbevölkerung das Übergewicht gewann. So entstanden im westlichen Teil der umliegenden Region auch kleinere deutsche Enklaven, die im 16. Jh. von der slowakischen Umgebung assimiliert wurden.

Schon in der Zeit vor den hussitischen Feldzügen in Oberungarn kann man beobachten, dass in die niedrigeren Bevölkerungsschichten das slowakische Element dringt. Unter hussitischer Besatzung Mitte des 15. Jh. flüchtet die Mehrheit des deutschen Patriziats und der besser situierten Handwerker in die benachbarten Städte Eisenstadt und Pressburg. Ende des 15. Jh. kommt es unter den Ethnien der Stadt bereits zu Auseinandersetzungen bei der Wahl des Richters, später ebenfalls bei der Wahl des Stadtpfarrers. Daher ermahnt König Matthias Corvinus durch ein Mandat aus dem Jahre 1486 die Bürger, die Streitigkeiten zu unterlassen. Wer gegen diese Verordnung verstoße, solle mit Tod und Verlust des gesamten Besitzes bestraft werden.

Anfang des 15. Jh. wurden die größeren ungarischen Städte, unter ihnen Trnava, zu gleichberechtigten Partner der ungarischen Landesherrn. Sie wurden als sog. 4. Stand zum Landtag eingeladen. Diese Städte besaßen eine entwickelte Selbstverwaltung und waren dem König als Landesherr (*dominus terrestralis*) verpflichtet. Die Stadtbevölkerung setzte sich aus Patriziern, Hausbesitzern und Mietern zusammen. Volle Rechte hatten nur die Patrizier. Seit der Erteilung der Vorrechte von Bela IV. konnte sich jedermann in Tyrnau niederlassen. Die Stadt legte ihre eigenen Bedingungen für die Erhaltung der Bürgerschaft und erforderte sehr konsequent deren Erfüllung. Der neue Bürger musste ein Treuegelöbnis leisten. Die der Stadt unmittelbar übergeordneten Behörden waren der Statthalterrat und die Königliche ungarische Kammer. Erst in den Jahren 1848-1849 machen sich Zentralisierungsbemühungen der Habsburger auch in der Verwaltung der freien königlichen Städte bemerkbar. Vom 1. Dez. 1850 wurde die privilegierte Stellung der freien königlichen Städte im Land aufgehoben, die betroffenen Städte wurden den Komitatsverwaltungen unterstellt.

Ab dem Anfang des 16. Jh. grenzte die Region für beinahe 150 Jahre an das osmanische Reich. Nachdem die Stadt Gran zum Opfer der türkischen Einfälle geworden war, suchte der dortige Primas mit dem gesamten Kapitel Zuflucht in Tyrnau. Daraufhin wurde die Stadt das religiöse und kulturelle Zentrum Ungarns.

1635 gründete der Kardinal Peter Pazmany die Tyrnauer Universität, die 1769 vier Fakultäten zählte. 17. Jh. zeichnet sich durch große antihabsburgische Aufstände aus. Einer von ihnen hatte verhängnisvolle Folgen für die Stadt. Bei einem großen Brand sanken große Stadtteile in Schutt und Asche, ihre Umgebung litt unter aufständischen sowie kaiserlichen Truppen, die hier ihr Unwesen trieben.

Im relativ ruhigen 18. Jh., das sich durch ein verhältnismäßig starkes wirtschaftliches Wachstum auszeichnete, nimmt die Bedeutung der Stadt für die Kultur und Religion Ungarns ab, insbesondere durch die Verlegung der Universität nach Buda.

Eine Wiederbelebung des kulturellen sowie wirtschaftlichen Lebens der Stadt ist dann erst nach den napoleonischen Kriegen zu beobachten. Es wird eine ständige Bühne gegründet, die erste Pferdeisenbahn führt aus Pressburg nach Tyrnau.

Der Trnavaer Stadtrat hatte einen starken administrativen Apparat zur Hand, zu dessen wichtigsten Bestandteilen die Stadtkanzlei gehörte. Sie diente als Verschriftungseinrichtung für die Angelegenheiten des Richters und des Stadtrates, gab Urkunden in Sachen der Stadt und der Stadtbürger heraus und führte Evidenz über wirtschaftliche Angelegenheiten der Stadt.

Der Besitz von einem authentischen Stadtsiegel ermöglichte es der Stadt, bereits Anfang des 14. Jh. eine diplomatische Tätigkeit zu entwickeln, die in den folgenden Jahrhunderten an Intensität gewann. Die engsten Beziehungen wurden zu anderen freien königlichen Städten unterhalten: Pressburg, Ödenburg, Eisenstadt.

Zu den ältesten schriftlichen Zeugnissen – Urkunden mit eigentumsrechtlichen Charakter kommen Ende des 14. Jh. Briefe und das erste Rechnungsbuch der Stadt hinzu, seit dem 16. Jh. sind Testamente belegt, sowie weitere schriftliche Dokumente, die wertvolle Quellen zur Stadtgeschichte bieten.

Ein Stadtarchiv ist erstmals in einem Protokoll vom August 1683 belegt, als die Stadt von aufständischen Truppen besetzt wurde. Diese Truppen, so das Protokoll, hätten viele Urkunden, Protokolle und Gerichtsakten vernichtet, einige Siegelstöcke, sowie das goldene königliche Siegel von der Privilegurkunde entwendet.

Nachdem das Archiv in früheren Jahrhunderten unter jenen geschichtlichen Ereignissen zu leiden hatte, die die Geschichte der Stadt als solche gezeichnet hatten, wurden seit dem Anfang des 19. Jh. ernsthaftere Versuche unternommen, den Archivbestand zu ordnen. Die Schriften und Dokumente wurden nach sachlichen Kriterien erfasst.

In der heute bestehenden Gestalt wurde das Magistratsfonds in den Jahren 1955 – 1959 von Prof. Jozef Šimončič geordnet.

Heute wird der wesentliche Teil des Archivbestandes von dem sog. Magistratsfond gebildet. Sehr gut inventarisiert sind *publica*, d.h. öffentliche Dokumente, zu denen Urkunden (Privilegien, Dekrete, Mandate, Artikel der Zünfte usw. gehören).

Die Urkunden (1238-1841) sind chronologisch geordnet. Hier finden sich Stadtvorrechte, Dekrete und Mandate der Könige, Zunftartikel usw. Ein großer Teil der Urkunden ist auf Mikrofilm zugänglich. Unter den 654 Urkunden finden sich 19 deutschsprachige Schriftstücke unterschiedlicher Provenienz, die in den Jahren 1406 bis 1730 datiert sind. Sehr interessant ist z.B. das Inventar von liturgischen Gegenständen in der Kirche des Hl. Nikolaus, weiter verschiedene Privilegien wie beispielsweise die Steuerbefreiung aus dem Jahre 1534 oder die Bestätigung der Goldenen Bulle des Königs Bela IV. aus dem Jahre 1238, beide Urkunden wurden vom Kaiser Ferdinand I. herausgegeben. Des Weiteren kommen hier verschiedene Abschriften sowie Bestätigungen der Zunftartikel durch das städtische Magistrat oder durch den jeweiligen Herrscher vor.

Die Inhalte der Urkunden bezeugen, dass es sich nicht nur um Dokumente vor politischer oder rechtlicher Tragweite handelt, sondern auch um solche, die das alltägliche und insbesondere das wirtschaftliche Leben der Stadt und ihrer Bürger betrafen sowie die Beziehungen zu anderen Städten und deren Bürgern. In der vorliegenden Handschrift wird von dem Magister Mela aus Modern dem Tyrnauer Magistrat mitgeteilt, *...dass der Thama(s) ausser vnß(er) mit woner zw moder wie er iij dreinling wein verpot(e)n hat der Nicloß schneiderin deß Nicloß schneider hawsfraw von Tirnau vnd dapey ist gewes(e)n Ir man der Niclos schneider...Der Tyrnauer bat das Magistrat von Modern, ihm die Bewilligung für die Ausfuhr der Ware aus der Stadt zu erteilen: ...vnd hat vnß darüber gebeten (...) vnd purg(en) wier will(e)n ym dy wein frey lass(e)n vnd hinein lass(e)n fuer(e)n gein Tirna.*

Unter den *publica* stehen ferner *decreta regia* (königliche Dekrete) aus den Jahren 1527-1839.

Es handelt sich um insgesamt 618 Verwaltungs-, Gerichts-, finanzielle Verfügungen und Regelungen der Könige für die Stadt. Aus dem Inhalt einiger der Dekrete ist ersichtlich, dass zu den verwaltungsrechtlichen Angelegenheiten der Könige auch solche zählten, bei denen sich die Könige der Sachen ihrer Untertanen angenommen haben, wie etwa im folgenden Dekret aus dem Jahre 1528, wo der König Ferdinand auf die Bitte eines Wiener Bürgers eingeht, dem seine Waren nicht zurückgegeben worden waren, die er einem Tyrnauer geborgt hatte: *...Vns hat vnnsrer getrewer hanns Puechler, vnnsrer burger zu Wienn, furbracht, daz er Petern Beyr, so Ewer mitburger gewest auf sein pitt vnnd fleissis ansuechen, allerlay pfenbart, bis in die Sibenzigk pfundt pfening geborgt, welcher bald dannach todes verschiden vnd wiewol Er sein vertraut guet ersuecht, vnnd Euch dasselb anzeigt, des versehens, daz Ir Ime die pillicheit widerfarnn het lossen, so hab Er doch dasselb vnnzheer nit bekommen mugen, vnnd welh(er) massen Er sich deshalb beswert, vnd vnns vnndteniglich ersuecht vnnd gebeten hat, des werdet Ir aus hierInnbeslossner Supplication clerlich(er) vernemen...Der König erlässt einen Befehl an die Stadt, diese Angelegenheit im Sinne seines Bürgers zu erledigen: *...Emphelhen Euch demnach ernstlichen, daz Ir bemelten Puechler, oder seinem Anwald die angezeigten pfenbart, gelts gedachtem abgestorben Beir, wie obsteet trewlich geborgt, vnnd noch vnbezallt aussteen sam(m)t der versannden in abslog der Schulden an dem werth, wie Er Ims gegeben hat, on menig klichs Irrung, vnd eintrag zuestellet, Vnnd wo ains tails dauon verkemert weren werden(n), Ime neben anndern glawbiger(e)n bezallung auf annd(er)n seinem guet verschaffet, daran tuet Ir sambt der pillicheit vnnsrer ernstliche maynung...**

Nachdem die Stadt diesem Befehle nicht nachgegangen war, wurde sie vom König durch ein weiteres Dekret ermahnt, den Befehl diesmal zu erfüllen: *...Getrewen liebn vnß hatt vnser getrewer Hans Puchler vnser burger alhie zu wien abermalß beschwerlicher weyß angelant, wie vnser vorausgange(ne)r beuelch peter Beyer schuld halbn, durch euch nicht volzogen wiert, vnnd vnß vmb weytter hilff an gesuecht, dennach emphelchen wir euch mit ernst, vnnd welln, das Ir benantn puchler oder seinen procurator, auff vnsern hie vor außgegangen beuelch nochmals seines Inhalts volziechet vnd Nachkhomet vnnd ferre damit nit auff ziechet, Doran thuet Ir sambt der pillighaytt gänzlich vnser ernstliche mainung...*

Zu den Verwaltungsschriften gehören weiter 2097 Mandate der Königlichen ungarischen Kammer (1529-1848) und Tavernicalia (1516-1848), die die Entscheidungen in Streiten enthalten, bei denen sich Tyrnauer Bürger nach einem Gerichtsverfahren vor dem Magistrat auf das königliche Tavernikalgericht berufen hatten. Die Palatinalia (1520-1848) stellen 1053 Briefe der Paladine, sowie der Statthalter und Graner Erzbischöfe dar, die zugleich ungarische Paladine waren.

Die Testamente (1511-1874) geben eine sehr ausführliche Auskunft über persönliche sowie finanzielle Verhältnisse ihrer Aussteller, enthalten Angaben und Inventare zu Häusern, Wohnungen, Gärten, persönlichen Gegenständen, Werkstätten. Das als Beispiel gewählte Testament ließ eine aller Wahrscheinlichkeit nach vermögende Frau niederschreiben; in den einzelnen Punkten erfährt man nicht nur über ihre Eigentumsverhältnisse, sondern auch einiges über die Verwandtschaft: *...zum Ersten Schaf alle guet(er) vnd khlainhait so noch verhanden sein, dem Jacob Saltzer (derzeit Stadtkapitän), In solicher gestalt, das er derselben ain bewarer vnnd besitzer sey, bis zuekhunft meiner muet(er), So sy aber In Zwain Jarn anhaim khaim, vnnd mitler zeit mit tot wär abgangen, So sol er solich vberbleiben guet, mit wissen vnnd willen aines*

Ersamen Rat, auch nach Jaren wolgeuallen aufs pest als Ir weyshait kan, mag, Nach Irem guete(n) bedunkhen den armenn leutten, Spital, oder Kirchen austailen,... Zu guter Letzt vergisst sie auch den Wein nicht, der in den damaligen Verhältnissen ein beachtliches Vermögen darstellte: ...Mer von den heyrige(n) wein So wir pauen, sol man auß leitgebv vnnnd dy versetztn khlainhaite(n), wie weit es sich erstreckht, darmit lösen zum lesten Nach den willen gotes Schaf ich mein soll den almächtige(n) got, vnnnd mein Leichnam zu denn Ertrich vnd freidthof zu Stund Nikla, Amen.

Deutschsprachige Vermächtnisse stellen einen beträchtlichen Teil des Bestandes dar. Die Verteilung der in deutscher Sprache verfassten Testamente auf den gesamten Zeitraum ist nicht gleichmäßig. Etwa bis 1615 bleibt die Anzahl der Dokumente verhältnismäßig hoch. Nach 1615 ist bis 1795 eine Abnahme und zwar nicht nur deutschsprachiger Testamente, sondern auch anderer Schriftstücke zu beobachten. Dies steht mit höchster Wahrscheinlichkeit im Zusammenhang mit der jeweils herrschenden geschichtlichen Situation. Man erwähne nur die Flucht der deutschsprachigen Patrizier vor der hussitischen Besetzung der Stadt oder die wiederholten Besetzungen durch aufständische Truppen. Mehrmals wurde die Stadt von Pestseuchen heimgesucht. Zu solchen Zeiten hatte die Stadtwirtschaft mit Rezessionserscheinungen zu kämpfen, von denen sie sich nie richtig erholt zu haben scheint.

Eine ähnliche „Periodisierung“ des Bestandes würde auch hinsichtlich der Verteilung deutschsprachiger Schriftstücke in weiteren Bereichen zutreffen. In die ältere Zeitspanne fallen dann Dokumente aus dem 15. und 16. Jh., in die neuere Materialien aus dem 18. und 19. Jh., eine Zäsur bilden das 17. Jh. und ein beträchtlicher Teil des 18. Jh. mit nur vereinzelt vorkommenden Schriftstücken in deutscher Sprache. Der Anstieg im Gebrauch des Deutschen als Kommunikationsmittel ist hier mit höchster Wahrscheinlichkeit im Zusammenhang mit den neueren administrativen Regelungen des Wiener Hofes im 18. und 19. Jh. zu sehen (z.B. Materialien der josephinischen Registratur).

Dies trifft auch auf die Magistratsprotokolle sowie Kodizes und Konzepte von Ratsprotokollen zu. Deutschsprachige Protokolle stammen aus der Zeit zwischen 1849 – 1856. Etwa in den gleichen Zeitraum fallen Protokolle der Sicherheitskommission der Stadt, der Wirtschaftskommission (sog. *dispositio oeconomica*); Statute der Stadt (*statuta commissarialia*) sind vom Anfang bis Mitte des 18. Jh. erhalten geblieben. Deutschsprachige Texte tauchen auch unter den Beeidigungsformeln der städtischen Amtsträger auf, sowie unter den Aufzeichnungen über Stadtfinanzen, den Rechnungsbüchern, den Prozessualia, Iuridica, Akten der Zünfte und der Gilde.

Die Beeidigungsformeln (*formulae iuramentorum*) sind in einem Buch zusammengefasst, wo sich deutsche neben lateinischen, ungarischen und slowakischen Vorlagen befinden. Einführend erscheint in dem Buch eine Unterweisung der Wiener Hofkammer zum Gebrauch des Eidesformeln. Nachfolgend werden die einzelnen Ämter aufgelistet mit den dazugehörigen Eidesformeln. Als Beispiel diene das Gelöbnis eines Stadtviertelmeisters *iuramentum quartalistarum*:

1. *Ich (...): schwöre Gott dem allmächtigen,*
2. *der Heiligen, und unzertheilten Dreyfalltigkeit*
3. *Gott=Vatter, Sohn, und heiligen Geist der unbefleckten Mutter Gottes Maria*
4. *diesem meinem Viertelmeisterl(ichen) Amte, zu welchem*
5. *ich heute erwählt worden bin, mich redlich, treu*
6. *und gut aufführen, alle Mir anvertrauten, zum Vier-*

7. telmeisteramte gehörige Geschäfte fleißig, getreu
8. und genau, ohne aller Rücksicht verrichten, und
9. hierin weder meinen Nutzen noch irgend ei-
10. nen andern Vortheil beabsichtigen werde, nebst
11. bei h(erre)n Stadtrichter, Bürgermeister und
12. Stadthauptmann und den ganzen Löbl Magistrat
13. alle gebührende Ehre und Gehorsam bezeugen
14. werde. Also helfe Mit Gott, die heilige Jungfrau
15. Maria, und alle Heilige

Ein sprachlich sowie inhaltlich interessantes Feld stellen die Briefe dar. Sie bieten Einblick in die offizielle Korrespondenz der Stadt, die Beziehungen zu anderen Nachbar- sowie weiteren Städten und den Landesherrn insbesondere aus der näheren Umgebung. Andererseits entblößen sie oft die persönlichen Verhältnisse ihrer Akteure oder der betroffenen Personen.

In dem Magistratsfonds sind Briefe in zwei Inventaren enthalten. Der Teil *Missiles* erfasst alle beim Magistrat eingegangenen Briefe und weist neben anderssprachigen auch 229 deutschsprachige Schriftstücke verschiedener Verfasser. *Missiles civitatis Tyrnaviensis* stellen Abschriften von Briefen des Magistrats an andere Adressaten dar. Die Anzahl der deutschsprachigen Dokumente hält sich hier im Vergleich zu den *Missiles* in relativ bescheidenen Grenzen, was z.T. auch daran liegt, dass der Umfang des gesamten Fonds viel bescheidener ausfällt.

Im folgenden Brief geht es um die Beschlagnahme der Ware eines Pressburgers durch einen Tyrnauer Bürger; das Pressburger Magistrat fordert von dem Tyrnauer Stadtrat Hilfe:

...E. w. hern Euer schreiben vns an heut dato zukhomen, haben wir empfangen vnd seiner Inhalt wol vernomen wi werden wir vnterr andern Im selben schreiben vntterricht, wie des Kirchhansen Sonn von der Neiss, bei E. w. Ain verpot gethan vnd gelegt, hab vf Georgen Nerwan vnfers Mitburgers habe, vnd guet so er dan Jetz gen Tirnau, vf freien Jarmarckt, zuuerkauffe(n) durch seine diener, fure(n) lassn [...] darauf an E. w. vnser(e) freuntlich vnd vleissig pit, wollet der pillikhait zu guet Solhen verpot so Kirchhanns bei E. w. gethan, nicht Statgeb(e)n vnd Ime In dem nichts verhalffn, Sunder bemelte gueter so vnserm Mitwoner zugehorn, frei vnbekhumert ledig lassn passiren, Auch bemelten, Kirchhansn, dahin laittn vnd weisen das er feines v(er)pots, so er bei E. w. gethan, abstee,...

Die Antwort der Tyrnauer kommt zwei Tage später: *... haben wier seiner Inhallt nach woll vernumen, vnnd dy soll dem khirch hansen angezaigt, Bekhent auch, er hat ain verpott than auff dy guetter, so dy selbig stundt bey E. w. grichts zwang erfundn sein worden Aber dy khuech so er hergeführt auff den markh, sein dy selbig stundt nit da gewesen, als dan der George(n) Nerwan diennern vor vnser eibekhennt haben, das Innen vmb khain verpott wissen ist gewesenn...*

Dieser Vortrag setzte sich zum Ziel einen bescheidenen Einblick in die Bestände des Staatlichen Archivs Pressburg Zweigstelle Tyrnau zu bieten, in erster Linie im Hinblick auf das Vorkommen der deutschsprachigen Quellen in dem genannten Fonds. Die dargebotene Information war sicherlich keineswegs vollständig, erhob auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit in diesem Sinne. Bestimmt können durch ein weiteres

Studium der Archivbestände weitere Quellen zugänglich gemacht werden, die auch den Linguisten ein reiches Untersuchungsmaterial zur Verfügung stellen.

LITERATÚRA

DÜLFER – KORN: Schrifttafeln zur deutschen Paläographie des 16. – 20. Jahrhunderts. [Tabuľky písma k nemeckej paleografii 16. – 20. storočia] Marburg, Archivschule 1995.

MARSINA, R.: Národnostný vývoj miest na Slovensku do roku 1918.

[Nationalitätenentwicklung der Städte in der Slowakei bis 1918.] Martin, Osveta 1984.

MARSINA, R.: Vývoj správy miest na Slovensku. [Entwicklung der Stadtverwaltung in der

Slowakei.] Martin, Osveta 1984.

ŠIMONČIČ, J. ET AL.: Dejiny Trnavy. [Geschichte von Trnava.] Bratislava, Obzor 1989.

Štátny archív v Bratislave, pobočka Trnava, fond Magistrát, odd. Missiles, sig. č.

[Staatsarchiv Bratislava/Pressburg, Zweigstelle Trnava/Tyrnau, Magistratsfonds, Abt.

Missiles, Sig. Nr.]: 91, 137, 148, 173, 175, 208, 223, 278, 281, 283, 284, 360, 451, 644, 723,

785, 884, 996, 1116, 1348.

ZIEGLER, A.: Städtische Kommunikationspraxis im Spätmittelalter. [Komunikačná prax miest v neskorom stredoveku.] Berlin, Weidler 2003.

Resumé

Trnava ako slobodné kráľovské mesto zohrávala významnú úlohu v dejinách Uhorska. Prví nemeckí hostia sa v meste usadili už v 12. stor. Národnostnej štruktúre mesta počas celej jeho existencie zodpovedá aj prítomnosť cudzojazyčných prameňov v Trnavskom archíve. Nemecky písané texty poskytujú cenný výskumný materiál pre aj pre germanistiku. Príspevok sa zoberá nemecky písanými dokumentmi vo fonde Štátneho archívu v Bratislave, pobočka Trnava.

Multicultural Communication in Corporate Sector.

Daniela Breveníková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: BREVENÍKOVÁ, D. Multicultural Communication in Corporate Sector. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Séria A, 2007, no.11, pp.34 – 43.

The paper deals with the results of the research project on “Communication and Changes in Corporate Integration”. The focus is relationships between cultural diversity in Slovak-French joint-stock companies and managerial communication in companies examined.

Key words: intercultural communication, interpersonal relationships, language proficiency, culture, joint-stock companies.

Cieľom príspevku je prezentovať niektoré vlastné výsledky práce na projekte VEGA 1/15114/98 Reštrukturalizácia slovenských podnikov v podmienkach medzinárodnej integrácie, ku ktorým som dospela ako spoluriešiteľ podtému projektu Komunikácia a zmeny v podnikovej kultúre.

V príspevku sa zaoberáme súvislosťami medzi kultúrnou rozmanitosťou v organizáciách a jazykovou komunikáciou riadiacich pracovníkov v podnikoch s francúzskou kapitálovou účasťou na Slovensku.

Jednak vychádzame z predpokladu, že rozdiely medzi francúzskou a slovenskou kultúrou sa prejavujú vo verbálnej komunikácii riadiacich pracovníkov francúzsko-slovenských podnikov a v ich rozhodovaní týkajúci sa rôznych aspektov podnikovej kultúry v ich organizáciách. Súčasne zohľadňujem do úvahy pôsobenie osobnostných atribútov účastníkov komunikácie ako jednej z dimenzií kultúrnej rozmanitosti (národná kultúra, ideológia a osobnosť).¹

V príspevku osobitne venujem pozornosť

a) úlohe znalosti slovenčiny a francúzštiny ako cudzieho jazyka v organizáciách uvedeného druhu a

b) úlohe ústneho a písomného prejavu v Medzikultúrna komunikácia v podnikateľskej sfére manažérskej komunikácii.

Ak dochádza ku kontaktu dvoch národností, ktoré patria k odlišnému typu kultúry, možno vyjadriť teoretický predpoklad, že v procese komunikácie si

¹ Wood, J. D. : Riadenie v rôznych kultúrach. Len kultúra nestačí, Mastering Management, in: Slovenský profit, č. 15, 7.4. 1998

predstavitelia oboch národností budú osvojovať niektoré postoje a prístupy charakteristické pre druhú skupinu, alebo dôjde k jednostrannému prenosu kultúrnych noriem a hodnôt.

V podnikoch s francúzskou kapitálovou účasťou pôsobiacich na Slovensku by to znamenalo buď súčasné integrovanie znakov charakteristických pre francúzsku i slovenskú kultúru a príslušných metód riadenia organizácií, alebo akceptovanie hodnôt, noriem a metód riadenia typických pre druhú kultúru.

Úspešné riadenie organizácie v podmienkach kultúrnej rozmanitosti závisí aj od toho,

- a) či si manažéri uvedomujú vlastné kultúrne podmienené správanie
- b) či berú do úvahy kultúrne podmienené správanie príslušníkov iných národov alebo etník
- c) či nepovažujú odlišnosti v postojoch a konaní príslušníkov inej kultúry za neprekonateľný rozdiel, ale skôr za možný prínos.²

1. Úloha znalosti jazyka a uvedomovania si rozdielov v kultúre v manažérskej komunikácii

Vychádzajme z predpokladu, že ľudia majú sklon uvedomovať si význam niečoho v kritickej situácii, akou môže byť vznik nedorozumení v manažérskej komunikácii a zamyslime sa nad obsahom a počtom rôznych odpovedí na otázku o úlohe znalosti jazyka, uvedomovania si rozdielov v kultúre a medzi osobnostnými vlastnosťami komunikantov ako príčin nedorozumenia.

Z hľadiska modelu komunikácie možno nedorozumenie považovať za dôsledok komunikačného šumu. Ak je prekážkou v komunikácii stupeň znalosti jazyka, potom je príčina šumu súčasne v kóde (odlišné jazyky) a aj vo vysielateľovi a prijímateľovi (rozdiel v schopnosti efektívne komunikovať v danom jazyku). Ak by príčina nedorozumení spočívala v rozdieloch medzi dvoma typmi kultúry, potom by zdrojom šumu bolo odlišné prostredie, z ktorého pochádzajú vysielateľ a prijímateľ, avšak i samotní vysielateľ a prijímateľ, a to z hľadiska schopnosti uvedomiť si rozdiely v kultúre ako aj ochoty takéto rozdiely akceptovať. V prípade osobnostných vlastností komunikantov ako príčiny nedorozumení môže byť zdrojom "šumu" vysielateľ, prijímateľ alebo obaja súčasne.

1.1 Príčiny vzniku nedorozumenia na pracovisku (otázka č. 42)

Podľa Vášho názoru dôvodom prípadných nedorozumení, ku ktorým na pracovisku dochádza, je/sú:

- a) nedostatočná znalosť cudzieho jazyka*
- b) rozdiely medzi francúzskou a slovenskou kultúrou*

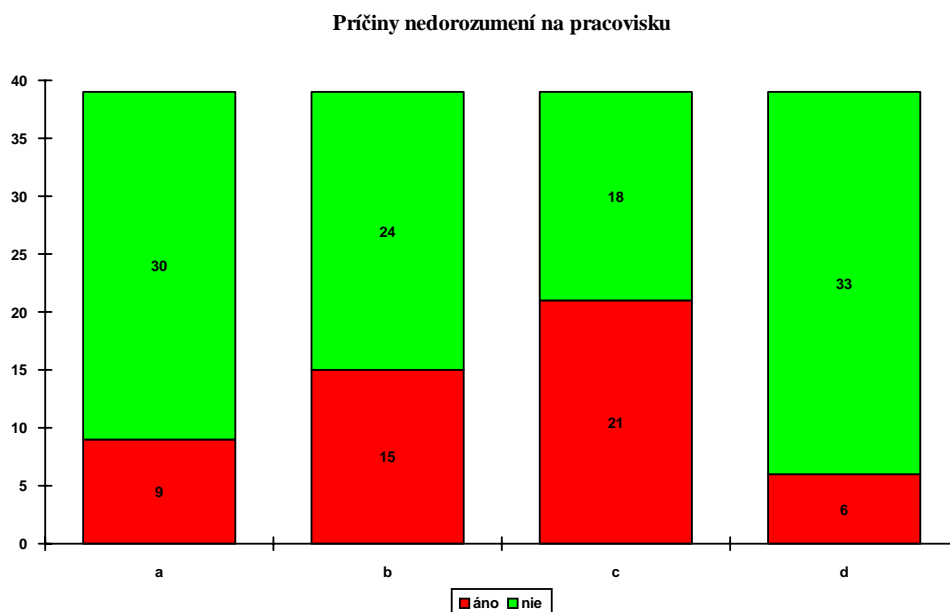
² Wood, J. D. : Riadenie v rôznych kultúrach. Len kultúra nestačí, Mastering Management, in: Slovenský profit, č. 15, 7.4. 1998

- c) osobnostné vlastnosti komunikantov
d) všetky 3 uvedené dôvody
e) iný dôvod (uved'te aký)

Tabuľka A

odpoveď	a	b	c	d
áno	9	15	21	6
nie	30	24	18	33

Graf 1



V grafe sa zobrazuje posudzovanie úlohy znalostí cudzieho jazyka, rozdielov medzi francúzskou a slovenskou kultúrou, osobnostných vlastností komunikantov a všetkých troch faktorov súčasne ako príčin prípadných nedorozumení na pracovisku. Odpoveď *nie* znamená, že respondenti neoznačili príslušný faktor ako príčinu nedorozumenia.

Nedostatočnú úroveň znalosti cudzieho jazyka považuje za príčinu nedorozumení na pracovisku len 9 respondentov z celkového počtu 39, ktorí odpovedali na túto otázku. Vysoký počet respondentov (30) nepovažuje znalosť jazyka za jediný alebo rozhodujúci činiteľ pri výskyte nedorozumení. Uvedený výsledok môže naznačovať, že buď väčšina respondentov, vedúcich riadiacich pracovníkov, považuje svoje znalosti cudzieho jazyka (francúzština, slovenčina) za primerané potrebám komunikácie na pracovisku, alebo používa v komunikácii s manažérmi odlišnej národnosti iný cudzí jazyk (angličtina), prípadne na pracovisku nekomunikuje v cudzom jazyku.

Skutočnosť, že 15 respondentov označilo za príčinu nedorozumení rozdiely v kultúre, svedčí o tom, že si účastníci prieskumu uvedomujú kultúrou podmienené

rozdiely, ako aj o tom, že považujú chápanie inej kultúry za ešte dôležitejšiu podmienku efektívnej komunikácie, než je primeraná úroveň znalostí cudzieho jazyka.

Vysoký počet odpovedí, v ktorých sa označujú za príčinu nedorozumení predovšetkým osobnostné atribúty komunikantov (21), potvrdzuje nutnosť diferencovaného prístupu v prieskumoch tohto typu, na ktorú upozorňuje Jack Denfeld Wood, profesor správania v organizáciách na IMD v Lausanne.³

Na druhej strane však nie je možné v uvedenom prípade zistiť, ako chápali respondenti význam spojenia *prípadné nedorozumenie*, teda ako sa podľa nich nedorozumenie prejavuje, či rovnako rozumejú obsahu pojmu *osobnostné vlastnosti*. Jack D. Wood rozlišuje medzi vlastnosťami osobnosti, ktoré tvoria jej výnimočnosť a jedinečnosť a osobnostnými znakmi, ktoré je možné systemizovať. Ide o znaky, ktorými môžeme charakterizovať skupiny ľudí na základe podobných prejavov v ich správaní (napr. introvertnosť a extrovertnosť)⁴.

Nazdávam sa, že odpovede na otázku o príčinách nedorozumenia je vhodné posudzovať i z hľadiska možných konotácií slova *nedorozumenie* a ochoty respondentov priznať existenciu vzniku nedorozumenia na pracovisku.

1.2 Národnostné zloženie manažmentu a príčina nedorozumení

Porovnaním odpovedí na otázku č. 42 v troch skupinách respondentov podľa národnostného zloženia (A - všetci členovia manažmentu sú slovenskej národnosti, B - aspoň jeden z riaditeľov je francúzskej národnosti, C - aspoň jeden z riaditeľov je inej ako slovenskej národnosti, ale nie je Francúz) zistujeme, že nedostatočné jazykové znalosti považuje za možnú príčinu nedorozumení najvyšší počet (6) respondentov v skupine B. Najvyšší počet respondentov. V porovnaní so skupinami A a C sa v skupine B vyskytlo najviac prípadov, keď respondenti označili za príčinu nedorozumení rozdiely v kultúre (10 odpovedí).

Najvyšší počet respondentov vo všetkých troch skupinách (A,B,C) považuje osobnostné vlastnosti komunikantov za príčinu nedorozumení.

Na základe analýzy odpovedí na otázku č.42 je poradie dôležitosti faktorov, ktoré môžu viesť k nedorozumeniu na pracovisku takéto:

1. osobnostné vlastnosti komunikantov
2. kultúrne rozdiely
3. nedostatočné znalosti cudzieho jazyka
4. všetky tri prvé faktory súčasne

Rovnaké poradie dôležitosti uvedených faktorov zistujeme, keď korelujeme odpovede na otázku č. 42 s veľkosťou organizácie.

2. 1 Názory manažérov francúzskej národnosti na príčiny vzniku nedorozumenia

³ Wood, J.D. : Len kultúra nestačí. Riadenie v rôznych kultúrach, príloha "Mastering Management", Slovenský profit č.19, 5. mája 1998, s. 3

⁴ ibid

Aby sme zistili, či a nakoľko odpoveď na túto otázku jednoznačne súvisí s národnosťou osoby, ktorá dotazník vyplnila, sme osobitne vyhodnotili odpovede trinástich respondentov francúzskej národnosti, ktorí odpovedali na otázku (celkový počet respondentov francúzskej národnosti je 15). Analýzou odpovedí zisťujeme, že: žiaden z respondentov nepovažuje nedostatočnú znalosť cudzieho jazyka za jediný dôvod nedorozumenia.

Jazykové znalosti sa uvádzajú ako príčina v kombinácii s kultúrou alebo s osobnostnými vlastnosťami komunikantov.

Žiaden z respondentov francúzskej národnosti nepovažuje osobnostné vlastnosti komunikantov za jediný dôvod nedorozumení na pracovisku, tento dôvod sa vyskytuje v kombinácii s jazykovými znalosťami alebo s kultúrnymi rozdielmi viacerí respondenti francúzskej národnosti považujú rozdiely v kultúre za príčinu možných nedorozumení na pracovisku, pričom tento dôvod sa uvádza buď osobitne ako jediný faktor (3 odpovede), alebo v kombinácii s ďalšími dvoma uvedenými dôvodmi. V jednom prípade označil respondent jednu z prvých troch možností a súčasne aj štvrtú možnosť (d). Jeden respondent vpísal do textu dotazníka slová "odlišná kultúra".

Celkove sa v spôsobe odpovedí respondentov francúzskej národnosti na otázku č.42 vyskytlo päť typov odpovedí:

K	3
J+K+O	2
J+K	1
J+O	3
K+O	4

J- nedostatočné znalosti cudzieho jazyka

K- rozdiely medzi francúzskou a slovenskou kultúrou

O- osobnostné vlastnosti komunikantov

Ak by sme úlohu jednotlivých uvedených činiteľov pri vzniku nedorozumenia považovali len za záležitosť počtu označených možností, potom by výsledky jednoznačne nepotvrďovali charakteristiku Francúzov ako ľudí, ktorí si mimoriadne potrpia na presnosť vyjadrovania a výrečnosť a eleganciu v komunikácii v ich rodnom jazyku.⁵ Nesúlad medzi výsledkami rozsiahleho výskumu antropológov a psychológov a čiastkovými výsledkami našej analýzy podľa nášho názoru súvisí aj s chápaním významu slova *nedorozumenie* a so sklonom predstaviteľov kultúry, v ktorej sa kladie dôraz na implicitnú informáciu (angl. *high-context culture*), komunikovať skôr v náznakoch než priamo a vyhýbať priamej odpovedi, a tým aj nedorozumeniu.⁶

2. Ústna a písomná forma vo vnútropodnikovej komunikácii manažérov

⁵ Hall, E. - Hall, M. R.: Understanding Cultural Differences. Intercultural Press, Inc.,1990, s. 92

⁶ Hall, E. - Hall, M. R.: Understanding Cultural Differences. Intercultural Press, Inc.,1990, s. 92

V literatúre⁷ sa ústna forma komunikácie považuje za prevládajúcu formu v komunikácii v organizáciách. Ústna forma komunikácie sa používa v neformálnych rozhovoroch manažérov, na schôdzach pracovných skupín, i pri formálnych prejavoch a prezentáciách. Táto forma komunikácie sa považuje za vysoko efektívnu, pretože umožňuje prijímateľovi ako účastníkovi komunikácie využiť pri dekódovaní správy okrem verbálnych prostriedkov i také neverbálne prostriedky komunikácie ako kinetické, paralingválne a proximické signály.

Používanie žánrových útvarov písomnej formy komunikácie, napr. obežníky, listy, správy, manuály a formuláre rôzneho druhu, predstavuje snahu organizácie o zníženie neistoty v rozhodovaní. V organizačnej psychológii sa neistota chápe ako "rozdiel medzi množstvom informácií potrebných na vykonanie určitej úlohy a informáciou, ktorú už organizácia má k dispozícii"⁸

V ďalšej časti príspevku sa zaoberáme podielom ústneho a písomného prejavu v manažérskej komunikácii vo francúzsko-slovenských podnikoch na Slovensku. Analýzou všetkých odpovedí na otázku č. 24 zistujeme, že prevažná väčšina respondentov (35, t.j. 75%) označuje ústny prejav za prevládajúcu formu v komunikácii riadiacich pracovníkov. Pomer výskytu odpovedí, v ktorých sa za prevládajúcu formu komunikácie uvádzala písomná forma alebo aj ústna a písomná forma súčasne, je vyrovnaný (6:6).

2. 1 Názory respondentov na prevládajúcu formu komunikácie podľa národnostného zloženia manažmentu

Ak uvádzame do súvislosti národnostné zloženie manažmentu a dominantnú formu komunikácie medzi manažérmi zistujeme, že v skupine A (všetci členovia vedenia sú slovenskej národnosti) na rozdiel od skupiny B (aspoň jeden z riaditeľov je Francúz) nik z respondentov neuvádza tretiu možnosť, t.j. používania ústnej i písomnej formy. Absolútny počet odpovedí, v ktorých sa označuje za prevládajúcu formu manažérskej komunikácie ústny prejav, je vyšší v národnostne zmiešanej skupine manažérov organizácie B, avšak podiel ústnej formy komunikácie v organizáciách s čisto slovenským manažmentom (skupina A) je vyšší než v skupine B (z 15 odpovedí 14).

V oboch porovnávaných skupinách respondentov jednoznačne prevažuje ústna forma komunikácie nad písomnou, a to napriek tomu, že pre francúzsku kultúru je charakteristický sklon k predchádzaniu neistote, ktorý sa prejavuje zostavovaním rozsiahlych súborov písomných pravidiel.

⁷ Moorhead, G. - Griffin, R. W. : Organizational Behavior. Second Edition. Boston, Houghton Mifflin Company 1989, s. 598

⁸ Moorhead, G. - Griffin, R. W. : Organizational Behavior. Second Edition. Boston, Houghton Mifflin Company 1989, s.595

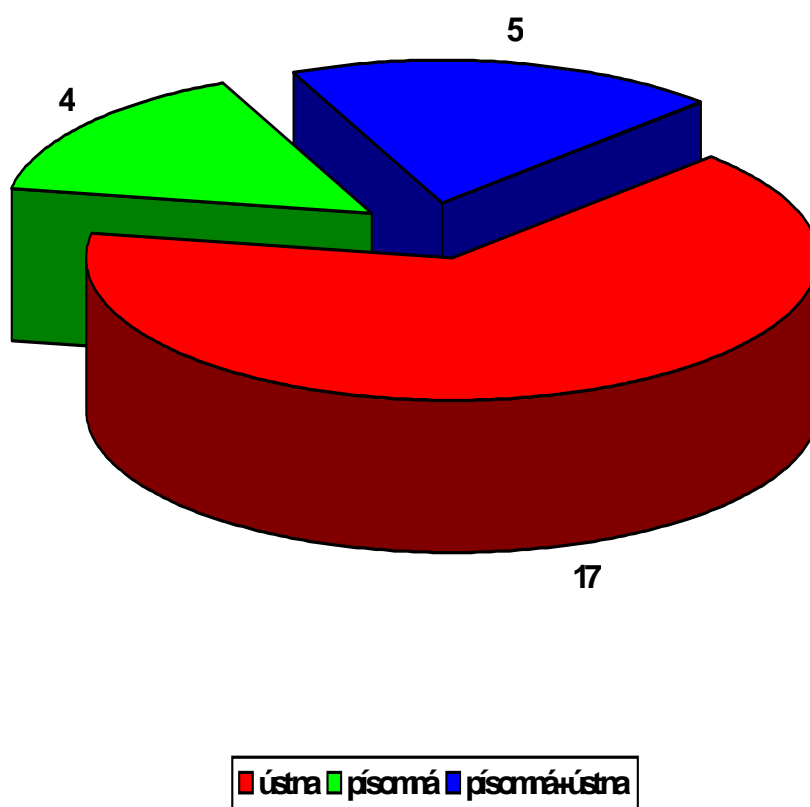
Graf 2

Národnostné zloženie manažmentu a forma komunikácie /A/



Graf 3

Národnostné zloženie manažmentu a formakomunikácie/B/



Závery

Na základe analýzy výberu odpovedí v časti dotazníka *Komunikácia a zmeny v podnikovej kultúre* konštatujeme, že

v podnikoch s francúzskou kapitálovou účasťou na Slovensku prevláda ústna forma komunikácie nad písomnou

poradie príčin nedorozumenia na pracovisku v uvedených organizáciách je nasledovné:

- osobnostné vlastnosti komunikantov
- rozdiely medzi francúzskou a slovenskou kultúrou
- nedostatočné znalosti cudzieho jazyka
- všetky tri faktory

Hodnotenie výsledkov čiastkovej analýzy potvrdzuje a ilustruje:

súvislosť medzi kultúrnou rozmanitosťou a jazykovou komunikáciou

význam pochopenia kultúrou podmieneného správania v podmienkach kultúrnej rozmanitosti

možnosti uplatnenia poznatkov kognitívnej antropológie v štúdiu medzikultúrnej komunikácie (súvislosti medzi znalosťou cudzieho jazyka, príslušnou kultúrou a osobnostnými vlastnosťami účastníkov komunikácie ako faktorov efektívnosti komunikácie v jazykovo a kultúrne zmiešanom prostredí)

nutnosť diferencovaného prístupu v štúdiu medzikultúrnej komunikácie a rozpracovanie princípov európskych dimenzií v jazykovom vzdelávaní na podmienky na slovenských vysokých školách.

LITERATÚRA

- BORSUKOVÁ H.-KRAMÁROVÁ, M. Postavenie cudzieho jazyka v školskom systéme Rakúska. In : Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, FEM, CD. 2007., ISBN 978-80-8069-934-5.
- COHEN, R. *Negotiating Across Cultures*. Washington, D.C., United States Institute of Peace Press, 1991, 193s.
- HALL, E., T.- HALL, M.R. *Understanding Cultural Differences*. Intercultural Press, Inc. 1990,
- HOECKLIN, L. *Managing Cultural Differences*. Addison-Wesley Publ. Co., 1996, 158s.
- MOORHEAD, G. - GRIFFIN, R. W. *Organizational Behavior*. Second Edition. Boston, Houghton Mifflin Company 1989, 807s.
- WOOD, J.D.: Riadenie v rôznych kultúrach. Len kultúra nestačí, *Mastering Management*, in: *Slovenský profit*, č. 15, 7.4. 1998

Resumé

Príspevok sa zaoberá výsledkami práce na čiastkovej úlohe vedeckovýskumného projektu *Komunikácia a zmeny v podnikovej kultúre*. Predmetom výskumu je podiel významnosti znalosti cudzieho jazyka, rozdielov v culture a osobnostných vlastností komunikantov v komunikácii manažérov v slovensko-francúzskych spoločných podnikoch.

II. LITERATÚRA

II. DIDAKTIKA JAZYKA A LITERATÚRY

Slovotvorba v cudzojazyčnom vzdelávaní

Ludmila Jančovičová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: JANČOVIČOVÁ, L.: Word - formation in Foreign Language Education. Acta Fac. Paed. Univ.Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no.11, pp. 46-53.

The paper deals with conversion, one of the most productive word - formation processes in contemporary English, in ESL teaching. This word - formation process is productive in the category of simple and derived lexemes and it is realised in all parts of speech, primarily in nouns and verbs (verbs → nouns, nouns → verbs). This paper provides theoretical background and it also deals with the following stages of verb to noun conversion presentation in the teaching process: introduction to the problems, brainstorming, presentation with explanation, imitative practice, creative practice.

Key words: word-formation process, conversion, converting word, converted word, brainstorming, inductive method, deductive method

Konverzný spôsob slovotvorby patrí medzi najproduktívnejšie slovotvorné procesy v súčasnej angličtine. Jeho špecifickosť, v porovnaní s inými slovotvornými procesmi v angličtine, je v tom, že v tomto slovotvornom procese zohráva dôležitú úlohu nielen lexikologická, ale aj morfológická a syntaktická rovina. V anglickej konverzii konvertuje jeden slovný druh do iného slovného druhu bez použitia slovotvorných afixov (prefixov a sufixov). Konvertované slová nadobúdajú všetky charakteristiky nového slovného druhu (úplná konverzia) alebo iba niektoré charakteristiky nového slovného druhu (čiastočná konverzia).

Konverzia slovík na substantíva vo vyučovaní anglického jazyka ako cudzieho jazyka

Harmer (1991) uvádza všeobecný päťzložkový model, podľa ktorého možno postupovať pri uvádzaní, nacvičovaní a precvičovaní jazykových javov vo vyučovacom procese.

Konverznú slovotvorbu možno vo vyučovacom procese prezentovať podľa tohto všeobecného päťzložkového modelu s istou modifikáciou:

1) uvedenie do problematiky, 2) brainstorming (búrka nápadov) – učiteľ zisťuje ako sú študenti schopní tvoriť slová týmto spôsobom slovotvorby a používať ich v komunikácii, 3) prezentácia s vysvetľovaním, 4) imitatívny nácvik (fáza presnej reprodukcie) – študenti nacvičujú a opakujú isté modely, 5) kreatívny nácvik – študenti používajú to, čo sa naučili vo vlastných vetách, príkladoch, dialógoch.

Tento príspevok je ukážkou možnej prezentácie konverzie slovík na substantíva študentom vysokých škôl, budúcim učiteľom anglického jazyka. Inými slovami, tento spôsob prezentácie konverzie slovných druhov predpokladá lingvisticky a jazykovo vyspelých študentov. Avšak, nie je adresovaný iba študentom filológom, ale aj ich

budúcim žiakom, pretože títo študenti (budúci učitelia anglického jazyka) budú môcť získané vedomosti o konverznom spôsobe slovotvorby v angličtine simplifikovať a používať ho vo svojej učiteľskej praxi aj u žiakov mladšieho veku.

Všeobecný model prezentácie konverznej slovotvorby môže učiteľ modifikovať aj v tom zmysle, že na prednáškach uvedie študentov do problematiky konverzie slovies na substantíva, vysvetlí teoretické východiská konverzného spôsobu slovotvorby tohto typu a na seminároch bude pokračovať fázami brainstormingu, imitatívneho nácviku a kreatívneho nácviku.

V uvedení do problematiky učiteľ zdôrazní, že znalosť konverzného spôsobu slovotvorby umožní študentom používať oveľa väčší rozsah slovnej zásoby, keďže konverzia je jedným z najproduktívnejších spôsobov slovotvorby v súčasnej angličtine. Príkladmi konverzného spôsobu slovotvorby môžu byť slová *want, wish, work, worry, comb, colour, hammer, land, snake, wall, word, poison*, atď. Všetky uvedené slová možno používať ako slovesá, ale aj substantíva (s morfológickými a syntaktickými charakteristikami typickými pre slovesá, resp. substantíva). V tejto fáze vyučovacieho procesu je tiež potrebné zdôrazniť, že slová, ktoré vznikli konverziou slovies na substantíva, ale aj substantív na slovesá sú sémanticky príbuzné.

Napríklad:

divorce

a) *She divorced him after years of unhappiness.*

b) *Their marriage ended in divorce.*

Slovo *divorced* vo vete a) je slovesom s morfológickými a syntaktickými charakteristikami typickými pre slovesá – plnovýznamové sloveso, gramatický sufix *-ed*, ktorým sa v angličtine tvorí minulé čas u pravidelných slovies, vetnočlenská funkcia prísudku, syntaktická funkcia, ktorá je typická pre slovesá. Slovo *divorce* vo vete b) je substantívom s morfológickými a syntaktickými charakteristikami typickými pre substantíva – vetnočlenská funkcia prepozicionálneho predmetu, syntaktická funkcia, ktorá je typická pre substantíva. Sémantickú príbuznosť uvedeného konverzného páru demonštruje i preklad do slovenčiny: *rozviest' sa – rozvod*.

struggle

c) *It's hard to rescue drowning people because they struggle so much.*

d) *Three people were hurt in the struggle.*

V konverznom páre uvedenom vo vetách c) a d) možno hovoriť o konverznej homonymii, ktorá je založená na sémantickej príbuznosti konvertujúceho a konvertovaného slova: *bojovať – boj*. Na rozdiel od konverznej homonymie, lexikálna homonymia vzniká na základe odlišného základného významu slov: *bank (banka) – bank (lavica, sedadlo) – bank (rada, skupina, séria) – bank (niekoľkočlenné žiarovkové svietidlo) – bank (priečny sklon klopenej zatáčky)*, atď.

Pedagogická skúsenosť z vyučovania tohto typu slovotvorby v angličtine potvrdzuje, že znalosť teoretických východísk konverzného procesu je nevyhnutná pre pochopenie tohto spôsobu slovotvorby v angličtine. Ak má študent uvedené iba príklady na konverziu slovies na substantíva *to command → command, to dump → dump, to spy → spy, to goggle → goggle* alebo príklady na konverziu substantív na slovesá *badger → to badger, bottle → to bottle, bridge → to*

bridge (Bauer 1983) a nevie, prečo je smer odvodenosti práve takýto, aké sú charakteristiky konvertujúceho a konvertovaného slova, aké morfológické a syntaktické charakteristiky nadobúda slovný druh, ktorý vznikol konverziou, ako fungujú slová, ktoré vznikli konverzným spôsobom slovtvorby v praktickom používaní jazyka, zostáva mu naučiť sa tieto príklady naspamäť bez logického zdôvodnenia.

Teoretické východiská konverzie slovíes na substantíva si môže študent osvojiť deduktívnymi alebo induktívnymi postupmi. Ak učiteľ zvolí deduktívny postup, vysvetlí teoretické východiská a pravidlá konverzie slovíes na substantíva v angličtine, uvedie niektoré príklady a vedie študentov k tomu, aby sami dedukovali príklady tohto typu konverzie.

V teoretických východiskách a pravidlách konverzie slovíes na substantíva, učiteľ vysvetlí pojmy konvertujúce a konvertované slovo. Konvertujúce slovo je základné slovo a konvertované slovo je odvodené slovo. U konvertujúcich slov nastáva rozpor medzi lexikálnym významom koreňových morféme a lexikálno - gramatickým slovnodruhovým významom kmeňa, avšak u konvertovaných slov nastáva rozpor medzi lexikálnym významom koreňových morféme a lexikálno- gramatickým slovnodruhovým významom kmeňa. V konverznom páre *to catch* → *catch* je slovo *to catch* konvertujúce – lexikálny význam koreňovej morfémy tohto činnosného slovesa je pomenovaním procesu a lexikálno-gramatický slovnodruhový význam kmeňa je tiež verbálny. Slovo *catch* je konvertované slovo, pretože lexikálny význam koreňovej morfémy implikuje proces, avšak lexikálno-gramatický slovnodruhový význam kmeňa je substantívny. Nastáva rozpor medzi lexikálnym významom koreňovej morfémy a lexikálno - gramatickým slovnodruhovým významom kmeňa. Z týchto dôvodov je smer odvodenosti *to catch* → *catch* a nie opačný.

V konverzii slovíes na substantíva v angličtine je to syntaktická rovina, ktorá určí vetnočlenskú funkciu konvertovaného podstatného mena (podmet, predmet, komplement podmetu, komplement predmetu, prípadne iné) a druh syntagmy.

Napríklad *to dump* → *dump* vo vetách:

- a) *They dumped their bags on my floor and left.*
- b) *This town is a real dump.*

Konvertované slovo *dump* vo vete b) je východiskovým slovom nominálnej frázy a je súčasťou determinatívnej syntagmy. Syntaktická rovina určila jeho vetnočlenskú funkciu – funkciu komplementu podmetu, ktorá je typická pre substantívum, resp. nominálnu frázu v pozícii po sponovom slovese.

Morfologická rovina má tiež svoju úlohu v konverzii slovíes na substantíva, pretože zaradí konvertované slová medzi substantíva na základe ich morfológických charakteristík.

Napríklad *to catch* → *catch* vo vetách:

- c) *I throw the ball, and the dog catches it in his mouth.*
- d) *These were good catches.*

Morfologická rovina zaradila konvertované slovo *catches* vo vete d) medzi substantíva na základe jeho morfológických charakteristík substantív. V uvedenej vete má toto konvertované slovo gramatický sufix - *es*, ktorým sa tvorí v angličtine pravidelné množné číslo substantív (gramatickým sufixom -*s*, -*es* tvoríme v angličtine aj 3. osobu jednotného čísla prítomného času jednoduchého).

Po vysvetlení teoretických východísk a pravidiel konverzie slovíes na substantíva, študenti sami dedukujú príklady tohto typu konverzie.

Ak učiteľ zvolí indukívny postup, uvedie príklady konverzie slovíes na substantíva a študenti na základe uvedených príkladov sami indukujú príslušné pravidlá konverzného spôsobu slovotvorby.

Po prezentácii s vysvetľovaním a za predpokladu, že študenti majú osvojené teoretické východiská a pravidlá konverzného spôsobu slovotvorby, možno v seminárnych (menších) skupinách pokračovať fázou brainstormingu, fázou imitatívneho nácviku (presnej reprodukcie) a fázou kreatívneho nácviku.

Osborn (1963), autor metódy brainstormingu, zdôrazňuje tieto princípy uvedenej metódy: 1) kritika nápadov a riešení je v prvej etape nežiadúca, 2) uplatnenie slobodnej hry myšlienok, 3) očakávanie veľkého počtu nápadov, čím je viac nápadov, tým je väčšia pravdepodobnosť hodnotného nápadu, riešenia, 4) vzájomné zlepšovanie nápadov, nadväzovanie, rozvíjanie riešení, inšpirácia, spolupráca skupiny, 5) rovnosť účastníkov pri produkovani, riešení myšlienok.

Prínosom Osbornovej metódy brainstormingu je to, že oddelil fázu produkovania nápadov, riešení od fázy hodnotenia nápadov, riešení.

V prvej fáze, fáze produkovania nápadov a riešení, učiteľ žiada od učiacich sa čo najviac nápadov, riešení na daný problém. Učiteľ, ale i spolužiaci, sa vyhýba akýmkoľvek náznakom hodnotenia nápadov, riešení. Učiteľ sa snaží vytvoriť príjemnú a uvoľnenú atmosféru, ktorá je vhodná pre tvorbu nápadov a riešení.

Osborn (ibid.) delí prvú fázu produkovania nápadov a riešení na tieto etapy:

a) odkrývanie faktov, b) odkrývanie ideí, c) produkovanie riešení.

Druhou fázou brainstormingu je hodnotenie nápadov, riešení. V tejto fáze je dôležitá metodológia hodnotiaceho myslenia, dokazovania, práca s kritériami a iné.

Podľa Zelinu (1996) existujú rôzne obmeny, variácie brainstormingu:

a) písaný brainstorming – brainwriting, b) individuálny brainstorming, nielen skupinový, c) brainstorming konzekvenčný – zvažujú sa dôsledky jednotlivých navrhovaných riešení, d) brainstorming z odložených nápadov – berú sa do úvahy tie nápady a riešenia, ktoré sa nehodnotili v prvom slede.

V nacvičovaní konverzného spôsobu slovotvorby vo fáze brainstormingu učiteľ uvedie príklady konverzie vo vetách.

Napríklad:

a) *They study English.*

b) *He spent the entire afternoon in study.*

c) *The snake slithered away.*

d) *The train snaked its way through the mountains.*

Námety na uplatnenie brainstormingu vo fáze produkovania nápadov, riešení:

1) určovanie základných (konvertujúcich) a odvodených (konvertovaných) slov a smeru odvodenosti v uvedených vetách, 2) úloha morfolologickej roviny v konverzii slovíes na substantíva, resp. substantív na slovesá v uvedených vetách, 3) úloha syntaktickej roviny v konverzii slovíes na substantíva, resp. substantív na slovesá v uvedených vetách, 4) úloha sémantického kritéria odvodenosti v konverzii slovíes na substantíva, resp. substantív na slovesá v uvedených vetách, 5) tvorenie vlastných príkladov dvojíc viet, v ktorých študenti používajú tie isté slová ako základné (konvertujúce) a odvodené (konvertované) slová.

Študenti pracujú v štvorčlenných až päťčlenných skupinách, nápady a riešenia zaznamenávajú písomne.

Druhou fázou brainstormingu je fáza hodnotenia, v ktorej učiteľ, prípadne učiteľ a študenti hodnotia nápady a riešenia produkované v prvej fáze brainstormingu.

Fázu imitatívneho nácviku (presnej reprodukcie) možno pri nacvičovaní konverzného spôsobu slovtvorby modifikovať v zmysle kognitívneho imitovania poznatkov a vedomostí, ktoré študenti už získali vo fáze prezentácie s vysvetľovaním.

Príkladom nacvičovania konverzie sloviess na substantíva vo fáze presnej reprodukcie (kognitívne imitovanie) môže byť typ doplnovacieho cvičenia.

Učiteľ uvedie tri dvojice slov, ktoré môžu fungovať ako slovesá i ako substantíva. Zároveň uvedie aj šesť vetných príkladov a úlohou študentov je:

1) vybrať do uvedených viet významovo vhodné slová, 2) použiť vybrané, významovo vhodné slová v správnych gramatických tvaroch.

Napríklad:

wish - wish, spy - spy, guess - guess

a) *Can you the price?*

b) *Please respect my and do as I ask.*

c) *I him hiding behind the door.*

d) *My is that he didn't come because his parents wouldn't let him.*

e) *The security police have captured two foreign*

f) *The party was awful, and we all we had never gone there.*

Študent doplní vety správne iba vtedy, ak im rozumie aj po stránke významovej a vyberie tie slová, ktoré sa do viet hodia z hľadiska ich významu. Obe jazykové roviny, morfológická i syntaktická rovina, poskytnú študentom dostatočný počet impulzov k tomu, aby doplnili tvar slovesa, resp. substantíva v správnom gramatickom tvare.

Ďalšou fázou všeobecného päťzložkového modelu podľa Harmera (ibid.) je fáza kreatívneho nácviku. Táto fáza by mala byť najdlhšia čo sa týka časového faktoru, ale aj pestrosti úloh a cvičení. Zelina (ibid.) uvádza štyri východiskové črty kreativity, tvorivosti: 1) tvorivý môže byť každý človek, 2) tvorivosť sa môže prejaviť v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť, 3) tvorivosť možno u ľudí rozvíjať, 4) tvorivosť je náročná v tom zmysle, že človek musí najprv veľa vedieť a poznať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

Z uvedeného, okrem iného, vyplýva, že tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahrňuje v sebe všetky nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie ako aj analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie, atď.

V kreatívnom nácviku konverzie sloviess na substantíva študenti používajú to, čo sa naučili vo vlastných vetách, príkladoch, dialógoch. Uvádzajú príklady takých slov, ktoré môžeme používať ako slovesá i ako substantíva bez zreteľa na smer odvodenosti.

V ďalšom kroku tejto fázy študenti uvádzajú príklady konverzie sloviess na substantíva so zreteľom na to, že lexikálny význam koreňovej morfémy konvertovaného substantíva bude pomenovaním procesu a lexikálno- gramatický slovnodruhový význam kmeňa bude mať podobu podstatného mena. Napríklad: *to worry* → *worry*

Ďalej študenti uvádzajú vlastné príklady viet konverzie slovíes na substantíva so zreteľom na morfológické a syntaktické charakteristiky konvertovaných slov. Napríklad : *The army is under the king's direct command.*

Ďalším typom cvičení v kreatívnom nácviku môžu byť komunikatívne cvičenia. Učiteľ uvedie slová *guess, want, wish, time, dance, drink, talk* a zdôrazní, že všetky uvedené slová môžeme používať ako slovesá i ako substantíva. Úlohou študentov je utvoriť dialóg na tému *Birthday party*, v ktorom použijú uvedené slová ako slovesá, resp. substantíva. Dialóg môže mať ústnu alebo písomnú formu.

Prezentáciou vlastných príkladov z excerptovaného novinového a časopiseckého materiálu študenti ukážu, že konverzný spôsob slovtvorby je v súčasnej angličtine veľmi živý a produktívny.

Všeobecný päťzložkový model prezentácie konverzného spôsobu slovtvorby možno modifikovať podľa lingvistickej a jazykovej vyspelosti študentov. Pedagogická skúsenosť ukazuje, že nie vždy berie učiteľ tieto fakty do úvahy. Stáva sa, že učiteľ začne vyučovaciu hodinu vysvetľovaním istého, napríklad gramatického, javu bez uvedenia študentov do danej problematiky a bez toho, aby zistil do akej miery majú študenti danú problematiku osvojenú. Učiteľ doslova stráca čas vysvetľovaním toho, čo už študenti poznajú a majú osvojené. Tento čas by bolo možné využiť oveľa efektívnejšie kreatívnym nácvikom.

Naopak, môže sa stať, že učiteľ postupuje podľa všetkých piatich fáz všeobecného modelu prezentácie určitého jazykového javu a i napriek tomu študent nezvládne daný jav na požadovanej úrovni. Ak si toto učiteľ nevšimá alebo mu vo vyučovacej jednotke nezostal čas na doplňujúce vysvetlenie alebo precvičenie daného javu, študent odchádza z vyučovacieho procesu frustrovaný. Je potrebné uvedomiť si obidva tieto faktory rovnakou mierou a vystríhať sa ich, pretože na študenta pôsobia demotivujúco.

Fungovanie prezentovaného modelu (s možnou modifikáciou učiteľa) určeného na nacvičovanie a precvičovanie jazykových javov potvrdzuje aj naša pedagogická prax. Uvádzame niektoré reakcie študentov na výučbu lingvistickej disciplíny (seminárna forma), ktorý bol vedený autorkou tohto príspevku. Dotazník bol zadaný na konci LS 2007 študentom 2.ročníka KMF PdF TU (bakalárske štúdium anglického jazyka a literatúry v kombinácii) a bol anonymný.

Otázka : Vyjadrite svoj názor na výučbu lingvistickej disciplíny, ktorú Ste v tomto semestri práve absolvovali. Čo sa Vám páčilo, čo sa Vám nepáčilo, čo by Ste chceli zmeniť (Vaše názory, postrehy) ?

Odpoveď 1: Najskôr som sa obávala prílišnej náročnosti, nakoniec som však bola príjemne prekvapená – veľmi sa mi páčilo, že všetko bolo prístupne a zrozumiteľne vysvetlené, stihla som si aj zapísať, následne bola látka precvičená a prediskutovaná. Veľmi sa mi páčili kreatívne typy úloh.

Odpoveď 2: Mne sa výučba tejto lingvistickej disciplíny veľmi páčila, bola skvelá, dynamická, veľa som sa naučila. Učebná látka bola podávaná zrozumiteľne a zaujímavo, aj keď som sa niekedy musela viac zapotiť.

Odpoveď 3: Páčilo sa mi to, že som sa vždy niečo nové dozvedela, hodiny boli bohaté na nové informácie, nebolo času na nudenie sa, bola som prinútená stále rozmýšľať a pracovať aj samostatne.

Odpoveď 4: Na tomto seminári bol do vyučovacieho procesu zapojený každý – bol založený na báze aktívnosti. Páčilo sa mi kreatívne utváranie konkrétnych príkladov a rôznych situácií na preberaný jazykový jav a hlavne diskusia.

Odpoveď 5: Páčilo sa mi, že sme stihli prebrať a naučiť sa pomerne široký okruh učiva za krátky čas. Naučila som sa veľa nového a potrebného. Nepáčilo sa mi, že niektoré témy sme mali zadané na samoštúdium, pretože sa nedá porovnať, keď sa to učíme sami doma a keď nám to vysvetlí učiteľ na hodine a môžeme sa ho k téme hocičo opýtať.

Odpovede študentov z anonymného dotazníka sme uviedli aj preto, aby sme poukázali na skutočnosť, že hoci v otázke učiteľa neboli explicitne spomenuté jednotlivé fázy vyučovacieho procesu, študenti postrehli rozdelenie vyučovacieho procesu na etapy pertraktované v príspevku, vyjadrovali sa k týmto jednotlivým etapám vyučovacieho procesu, výučba ich zaujala a väčšina z nich vyjadrila spokojnosť z nadobudnutia a osvojenia si vedomostí týmto spôsobom.

Vo vyučovaní jazyka ako cudzieho jazyka je obzvlášť potrebné uplatňovať a dodržiavať pedagogicko-psychologické zásady, ktorými sú motivácia, názornosť, prehľadnosť a zrozumiteľnosť prezentovanej učebnej látky, postup od jednoduchších úloh k zložitejším, zásada opakovania a utvrdzovania učiva a niektoré iné.

LITERATÚRA

ADAMS, V. 1973. An Introduction to Modern English Word - formation. London: Longman.

BAUER, L. 1983. English Word - formation. Cambridge: Cambridge University Press.

BORSUKOVÁ, H. 2005. Slovná zásoba a osvojovanie cudzích jazykov. In: Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Trnava: PdFTU v Trnave, 2005, s. 39 - 44. ISBN 80 - 8082 - 029 - 5.

BORSUKOVÁ, H. 1999. K problematike tvorenia slov a termínov. In: Zborník z MVD´99. Nitra: SPU v Nitre, 1999, s.121- 125. ISBN 80 - 7137 -660 - 4.

BROWN, H. D.1994. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. London: Prentice Hall Regents, Prentice Hall, Inc. A Paramount Communications Company Englewood Cliffs.

KLAMMER, P. TH., SCHULZ, R.M. 1992. Analyzing English Grammar. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore. Allyn and Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc.

MATTHEWS, P.H. 1974. Morphology: An Introduction to the Theory of Word - structure. Cambridge: Cambridge University Press.

OSBORN, A. F. 1963. Applied Imagination. NYC: Scribners.

ZELINA, M. 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy). Bratislava: Iris.

Resumé

V príspevku sa zaoberáme konverzným spôsobom slootovorb, jedným z najproduktívnejších slootovorných procesov v súčasnej angličtine, vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. Tento slootovorný proces je produktívny v kategórii jednoduchých a odvodených lexém a realizuje sa vo všetkých slovných druhoch, najmä však v slovesách a v substantívach (slovesá → substantíva, substantíva → slovesá). Tento príspevok poskytuje teoretický prehľad k danej problematike a zaoberá sa tiež nasledovnými etapami konverznej prezentácie slovíes na substantíva vo vyučovacom procese: uvedenie do problematiky, brainstorming (búrka nápadov), prezentácia s vysvetľovaním, imitatívny nácvik, kreatívny nácvik.

Lernen mit Multimedia

Alica Harajová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfaj@truni.sk

Abstract: HARAJOVÁ,A.: Lernen mit Multimedia. Učenie pomocou multimédií. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no.11, pp.54-64.

Informačný vek priniesol so sebou dynamické zmeny nielen v spoločnosti a kultúre, ale aj vo vdelávaní. Jeden z dôsledkov informatizácie je dominancia komunikatívneho prístupu vo vyučovaní s dôrazom na funkčnú interakciu v súlade s požiadavkami novej spoločnosti. Komunikatívny prístup k vyučovaniu cudzích jazykov sa premieta aj do oblasti počítačom podporovaného vyučovania. V poslednom období sa úlohy počítačov s príchodom multimédií a internetu rozšírili o nové dimenzie a komunikácia medzi učiacim sa a počítačom sa presúva na komunikáciu medzi učiacimi sa, pri čom im pomáha virtuálne prostredie. Príspevok sa zaoberá piatimi okruhmi problémov : 1. Čo sú multimédia, 2. Nové médiá v spoločnosti a vo vzdelávacom systéme, 3. Multimédia a konštruktivizmus, 4. Princípy dizajnu, 5. Vyučovanie a učenie sa pomocou internetu.

Key words: multimédia, hypermédiá, internet, elektronické učebné materiály, komunikácia cez počítač, eLearning

Die vorliegende Dokumentation möchte zeigen, welche neuartigen Möglichkeiten sich im Unterricht durch den Einsatz von multimedialen Systemen in Verbindung mit dem Internetergeben können.

In den ersten Abschnitten im Grundlagenteil geht es um Erwartungen bzw. die Wirklichkeit und um diverse Vorgaben von seiten der Bildungsplanung. Dieser Abschnitt möchte davor warnen, unreflektiert alles Neue oder alle nur irgendwie mit „Multimedia“ oder dem Begriff „Internet“ zu verbindenden Inhalte als das „Non-Plus-Ultra“ der Didaktik und Methodik anzusehen und darin einen Ausweg aus der Bildungsmisere zu erkennen.

In den folgenden Abschnitten wird versucht, die Möglichkeiten und Grenzen der „Neuen Medien“ unter psychologischen Gesichtspunkten auszuloten. Es sollte klar werden, dass das Medium „Computer“ nicht aus sich selbst heraus schon größere Lernfortschritte als mit herkömmlichen Methoden garantiert, aber bei verantwortungsvollem und bewusstem Einsatz völlig neue Perspektiven eröffnen kann.

1 Was sind neue Medien?

Multimedia ist das Schlagwort der 90er Jahre. Üblicherweise wird der Begriff gebraucht für die parallele Präsentation von Daten und Informationen in Form von Texten, Bildern, Animationen sowie Video- und Audiosequenzen auf einem Computersystem einschließlich der Möglichkeit der Interaktion zwischen Benutzer und System.

In dieser Definition wird Multimedia in erster Linie von der technischen Seite her gesehen. Multimedia-Systeme können lediglich zum Spielen bzw. zur bloßen Unterhaltung eingesetzt werden, sie bieten aber auch ein enormes Potenzial für effektive Informationssuche, problemorientiertes Arbeiten und selbstbestimmtes Lernen, besonders auch aus konstruktivistischer Perspektive. Darum soll es hier gehen!

im Sinne eines multimedialen Lernens kann eine Kombination von herkömmlichen Medien wie Buch, Tafel, OH-Projektor, Film, Hörsequenz usw. im weitesten Sinne ebenso als multimedial bezeichnet werden. Besser wäre es deshalb, von neuen Informations- und Kommunikationstechniken zu sprechen, kurz von *Neuen Medien*.

Was ist nun das Neue an den *Neuen Medien*?

- Im oben angegebenen Sinne bieten Multimedia-Umgebungen durch die Darstellung mit unterschiedlichen Symbolsystemen (Text, Graphik, Film, Ton,...) die Möglichkeit, den Benutzer über verschiedene Sinneskanäle, d.h. auditiv und visuell anzusprechen. Das Ansprechen mehrerer Sinne gleichzeitig, die Darstellung der Informationen in nichtlinearer Form in sogenannten *Hypertext*-Systemen und die Kombination von Hypertext und Multimedia zu sogenannten *Hypermedia*-Systemen kann zu einem größeren Lernerfolg führen, wenn bestimmte Design-Prinzipien bei der Produktion dieser Systeme beachtet werden.

Aus konstruktivistischer Sicht bieten sich Möglichkeiten, den Lernprozess stärker lernerzentriert zu steuern, wie es im traditionellen Unterricht nur eingeschränkt möglich ist.

Dabei ist ein Vorteil aller computerbasierten Lernsysteme nicht aus dem Auge zu verlieren: der Schüler kann sich auch einmal Fehler leisten, ohne dass der Lehrer etwas davon merkt.

Des Weiteren bieten sich ganz neue Möglichkeiten der Präsentation von Projektergebnissen von Schülerseite, vorausgesetzt die Systeme dazu sind einigermaßen benutzerfreundlich angelegt.

- Das Internet bietet vielfältige Möglichkeiten zur weltweiten Informationsbeschaffung, Kommunikation und Kooperation, dies besonders im Hinblick auf die Situation der Auslandsschulen. Die oben genannten Möglichkeiten zur Präsentation treten hier sogar in einer ganz anderen Dimension auf.
- Die technische Entwicklung der Computersysteme bietet neue Möglichkeiten der Interaktion. Dies geht von der besseren Reaktion auf Fehleingaben, über die Möglichkeiten zur Simulation bestimmter Sachverhalte, weiter über die Darbietung fast authentischer Problem- und Entscheidungssituationen bis zur Darstellung sogenannter *virtueller Welten*.

Die neuen Medien und insbesondere der Bereich Multimedia treten also mit dem Anspruch an, das Bildungswesen und das Lernen zu revolutionieren.

2 Neue Medien in der Gesellschaft und Bildungsplanung

„Eine neue Technik, auch wenn sie alle Lebensbereiche berührt, ist noch kein Anlass, sie als Herausforderung für das Bildungswesen anzusehen.

So ist das bei Telephon, Photoapparat, Fernsehgerät, Videorecorder und Auto gewesen.

Das Bildungswesen ist erst dann herausgefordert, wenn eine Technik

- *dem Bildungswesen selbst nützt oder/und*
- *die Beherrschung der Technik zu einer Schlüsselqualifikation in der Allgemeinbildung wird und damit der Mangel dieser Qualifikation zu gesellschaftlichen Nachteilen für größere Teile der Bevölkerung führen kann.“*

(Hoffman,1996).

Hiermit stellt sich die Frage, ob die neuen Medien wirklich eine Herausforderung für das Bildungswesen sind oder nur zwecks Erschließung neuer Absatzmöglichkeiten für den Schulbereich propagiert werden. Betrachtet man die Prognosen der Computerindustrie, so werden für den Multimedia-Bereich die höchsten Zuwachsraten prognostiziert. Das ist verdächtig und könnte eine Erklärung dafür sein, dass viel über Multimedia geredet und geschrieben wird, deren Nützlichkeit aber nicht klar ersichtlich ist.

Der zweite Punkt ist einfacher zu beantworten. Die neuen Medien werden sicherlich zu einer Schlüsselqualifikation für die jetzige und zukünftige Generationen beim Übergang von der Industrie- zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft werden. Hierbei geht es nicht einfach um die Bedienung und das Verständnis eines Gerätes, sondern vielmehr um eine neue Kulturtechnik, fast vergleichbar mit den Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben.

„Wir erleben heute die Anfänge einer zweiten Alphabetisierung. Die Periode der Schriftlichkeit, die durch den Buchdruck vor 500 Jahren erhebliche Steigerung erfahren hat, tritt in eine neue Phase: Radio, Film, Fernsehen und Computer, vor allem aber die Vernetzung dieser Medien durch die Digitalisierung stellen die Menschen als audiovisuelle Lebewesen vor eine neue Situation. Sie müssen Techniken einüben, deren Komplexität das Erlernen von Schriftzeichen bei weitem übertrifft.“ (Focus, 30.12.1995, s.64)

Schon seit einiger Zeit - auch schon in der Vor-Internet-Zeit - haben die Schulen versucht, der veränderten Medienvielfalt Rechnung zu tragen durch

- Einbeziehung der Medien Presse, Rundfunk und Film in den Unterricht,
- kritische Auseinandersetzung mit den Botschaften der Medien,
- Bemühungen um Förderung der traditionellen Lesekultur und
- Einführung der informations- und kommunikationstechnischen Grundbildung.

Die schon im „normalen“ Unterricht häufig vernachlässigte Medienerziehung bekommt nun durch die neuen Medien eine ganz andere Dimension. Die Beschaffung und

Bewertung von Informationen muss neu gelernt werden, da es durch das Internet eine bisher nicht gekannte Fülle und Aktualität an Informationen gibt. Im Hinblick auf eine umfassende Medienkompetenz kann die Schule an den neuen Medien nicht vorbeigehen.

Die Möglichkeit, mit anderen Menschen ohne räumliche und zeitliche Nähe auf einfachste Weise weltweit kommunizieren zu können, schafft neue Herausforderungen und Möglichkeiten für den Unterricht. Nationale Grenzen verschwimmen, die Notwendigkeit des Lernens einer international verbreiteten Sprache wird unmittelbar einsichtig.

Als ambivalent ist bei der für Kinder und Jugendliche mittlerweile fast selbstverständlich geltenden Mediennutzung das Faktum zu sehen, dass Medienereignisse „oft einen höheren Stellenwert gewinnen als Ereignisse aus der unmittelbaren Umgebung und der 'realen Welt'. Dies kann zu einem Bedeutungsverlust der direkten Realitätserfahrungen und zu einem Übergewicht indirekter und vermittelter Erfahrungen führen. Die Medienwelt liefert in scheinbarer Perfektion, was dem wirklichen Leben erst abgewonnen werden müsste, und lässt so die Realität zum Teil als reizlos erscheinen. Jeder Lehrer kennt mittlerweile das Phänomen der „Montagskinder nach einem medial überfrachteten Wochenende.“

Eine Antwort zum ersten Punkt (Nützlichkeit für das Bildungswesen selbst) ist schon etwas schwieriger zu geben und betrifft allgemeine Lernziele.

- Konsumptiver Mediennutzung und eher rezeptiven Formen der Aneignung der Informationen kann durch die Möglichkeiten der neuen Medien zu mehr Eigeninitiative und selbstgesteuerten Lernprozessen entgegengewirkt werden.

Neue Medien fördern eigenaktive Tätigkeiten wie: lesen, stöbern, schreiben, anordnen, strukturieren, umgestalten, modellieren, simulieren, diskutieren, interpretieren, bewerten, befragen, beobachten und experimentieren.

- Die Fülle der Informationen erfordert eine Auswahl nach bestimmten Kriterien. Das Auswählen der geeigneten und relevanten Inhalte muss also gelernt werden. Dies fördert die Urteilsfähigkeit der Schüler.
- Der Einsatz neuer Medien kann der Förderung der sozialen Kompetenz und der Entwicklung von Teamfähigkeit dienen:
 - beim gemeinsamen Arbeiten mehrerer Schüler mit einem herkömmlichen Lernprogramm,
 - bei der Kommunikation mit anderen Schülern via Internet in Form von E-Mails oder gemeinsamen Projekten (besonders bei Auslandsschulen),
 - bei der arbeitsteiligen Beschaffung und Präsentation von Informationen zu einem bestimmten Thema
 - bei der Abstimmung der Tätigkeiten im Zusammenhang mit einer Präsentation von Ergebnissen eines Projektes mit diversen Programmen

inklusive der Möglichkeit der Präsentation der Ergebnisse über das Internet.

- Der Einsatz von Simulationen liefert im Unterricht Möglichkeiten zur Darstellung von Situationen, die aus vielerlei Gründen experimentell nicht oder nur schwer herstellbar sind.

3 Multimedia und Konstruktivismus

Im Zusammenhang mit dem Begriff *Multimedia* erscheint in auffälliger Weise in der pädagogischen und psychologischen Literatur der Begriff *Konstruktivismus*. Eine Vielzahl von Veröffentlichungen tragen beide Begriffe im Titel. Von Seiten der Konstruktivisten werden die Möglichkeiten der neuen Medien und insbesondere der Multimedia-Anwendungen als sehr vielversprechend angesehen.

Mandl stellt die Basisannahmen der traditionellen Lehr-Lernphilosophie der konstruktivistischen gegenüber (Mandl,1997, S.7ff):

traditionell	konstruktivistisch
<i>Annahmen zum Prozess des Lehrens:</i>	
Beim Lehren findet ein Wissenstransport statt, an dessen Ende der Lernende den Lerninhalt in voraussagbarer und planbarer Weise besitzt. Lernprozesse sind wiederholbar.	Lernen erfolgt im Sinne einer Anregung, Unterstützung und Beratung der Lernenden. Die Wiederholbarkeit bewährter Lehrmethoden ist reduziert.
<i>Annahmen zur Position des Lehrenden:</i>	
Der Lehrende hat die Position des „didactic leader“; seine Funktion besteht darin, neue Wissensinhalte zu präsentieren und zu erklären sowie die Lernenden anzuleiten und ihren Lernfortschritt zu kontrollieren.	Der Lehrende hat die Aufgabe, Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung zu stellen; er ist Berater und Mitgestalter von Lernprozessen.
<i>Annahmen zum Prozess des Lernens:</i>	
Lernen ist ein weitgehend rezeptiver Prozess; Lernen erfolgt linear und systematisch.	Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ erfolgt. Die Ergebnisse sind infolge individueller und situationsspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht vorhersehbar.
<i>Annahmen zur Position des Lernenden:</i>	
Die Lernenden nehmen eine eher passive Position ein; sie werden von außen angeleitet und kontrolliert.	Die Lernenden nehmen eine aktive und selbstgesteuerte Position ein.
<i>Annahmen zu Inhalten und Zielen des Lehr-Lerngeschehens:</i>	
Lerninhalte sind in ihrer Entwicklung abgeschlossene und klar strukturierte	Wissen ist nicht abgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Kontexten. Ziel ist

Wissenssysteme. Die Lernenden müssen die gesetzten Leistungskriterien erfüllen.	letztlich, dass Lernende wie Experten denken und handeln, wobei sich spezifische Ziele aus der Bearbeitung authentischer Aufgaben ergeben.
Annahmen zur <i>Evaluation</i> :	
Mit vielfältigen Verfahren zur Lernerfolgskontrolle lassen sich Lernergebnisse messen und damit auch vorhersagen. Instruktion und Evaluation sind zwei getrennte Einheiten.	Der Prozess des Lernens ist eher Gegenstand von Beurteilungen als das Ergebnis, wobei die Beteiligung der Lernenden am Beurteilungsprozess angestrebt wird.

Mandl möchte mit seiner Gegenüberstellung keineswegs die Nützlichkeit der Wissensvermittlung nach „altem Muster“ bestreiten. Im Unterrichtsalltag gibt es genügend Situationen, in denen ein traditionelles Vorgehen überaus effektiv sein kann, etwa bei der Einführung in ein neues Fachgebiet. Er möchte aber die Beschränkung auf die eine Methode aufheben. Jeder Lernprozess ist konstruktiv bzw. kann es gar nicht anders sein. Unterricht muss daher solche konstruktiven Lernprozesse zulassen und fördern.

Mandls Empfehlungen liegt eine gemäßigt konstruktivistische Auffassung zum Lernprozess zugrunde (Mandl,1997, S.10). Er sieht Lernen als

- *aktiven Prozess*: Lernen ist nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Der Lernende muss motiviert sein.
- *selbstgesteuerten Prozess*: Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Lernen ohne jegliche Selbststeuerung ist nicht denkbar.
- *konstruktiven Prozess*: Ohne individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene Interpretationen finden im Prinzip keine kognitiven Prozesse statt.
- *situativen Prozess*: Lernen findet stets in spezifischen Kontexten statt.
- *sozialen Prozess*: Lernen schließt immer auch soziale Komponenten ein. Der Lerner unterliegt einerseits soziokulturellen Einflüssen (besonders an deutschen Auslandsschulen!), zum anderen ist jedes Lernen ein interaktives Geschehen.

Die dargestellten Punkte sind zunächst einmal unabhängig vom Einsatz traditioneller wie auch neuer Medien. Doch es scheint so, dass neue Medien für das Einlösen der Forderungen des Konstruktivismus an Lernumgebungen geradezu prädestiniert sind. Problematisch dabei ist allerdings, dass die oben dargestellten Prinzipien schnell formuliert, aber nur äußerst schwer zu realisieren sind. Um Überforderungen zu vermeiden, sind durchaus Instruktionen zur Entlastung des Lernprozesses angebracht, dies auch im Hinblick darauf, dass nicht alle Lernenden mit den Möglichkeiten der Selbststeuerung gleichermaßen zurechtkommen.

Ziel eines jeden Lehrenden muss es sein, ohne Scheuklappen und ohne Vorbehalte die Möglichkeiten der verschiedenen Lernumgebungen im Hinblick auf die

Praxistauglichkeit abzuschätzen. Der Konstruktivismus kann dazu den geeigneten Blickwinkel liefern.

4 Designprinzipien

4.1 Vorbemerkungen

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich solche Gegenstandsbereiche, die von vornherein unstrukturiert sind, am besten für die Darstellung in multimedialer Form eignen. Dies ist z.B. dann gegeben, wenn

- keine klaren Grenzen des Themas erkennbar sind,
- unterschiedliche Perspektiven sichtbar werden sollen,
- die Reihenfolge der Bearbeitung der einzelnen Abschnitte nicht wichtig ist,
- die Darstellung mit verschiedenen Medien Vorteile bringt insbesondere im Hinblick auf realitätsnahe Darstellungen und
- ein Thema fächerübergreifend behandelt werden soll.

Darüber hinaus können einzelne Abschnitte so gestaltet werden, dass sie auf das Vorwissen der Lernenden auf angepassten Niveaus eingehen und so es ermöglichen, vorhandenes Wissen aufzufrischen.

Anknüpfend an das Vorwissen sollte das Ausgangsproblem oder -thema in einer motivierenden Form präsentiert werden, um durch das „Lösen-Wollen“ die Konstruktion neuen Wissens zu fördern.

4.2 Texte und Bilder

Hasebrook beschreibt einige Untersuchungen zur Lernwirksamkeit bei der parallelen Darstellung von Texten - sei es visuell oder akustisch - und bildlichen Darstellungen. Einige Ergebnisse seien hier in Kurzform dargelegt. Inwieweit diese Ergebnisse für Lerner im DFU in Anbetracht der sprachlichen Probleme relevant sind, kann meines Erachtens wegen fehlender Untersuchungen noch nicht abgeschätzt werden.

- Bei der gleichzeitigen Darstellung von Bildern bzw. Animationen und Ton profitierten am meisten diejenigen, die über ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen verfügten.
- Wird zuerst eine Textrepräsentation dargeboten, so wird diese zum Leitmedium und die Bildinformationen werden soweit wie möglich in die Textbasis integriert. Umgekehrt ergibt sich der gleiche Effekt bei primärer Bildpräsentation.
- Liegt zu wenig Vorwissen vor, so gelingt die Integration der Textinformation besser. Bei der Bildung eines einfachen mentalen Modells ist die gewohnte Textbasis einfacher zu integrieren als die Bildinformation.
- Liegt aber ausreichend Vorwissen vor, so ist die Bildung eines geeigneten mentalen Modells aus der Bildbasis weitaus erfolgreicher.

- Bildelemente sind also dann am wirksamsten, wenn genügend Vorwissen vorhanden ist und überhaupt etwas zu strukturieren ist.

Es wäre zu vermuten, dass Informationen, die über zwei verschiedene Sinneskanäle wie Sehen und Hören eingehen, sich nicht stören und damit bessere Ergebnisse erzielen könnten. Überraschenderweise ist aber kein Vorteil des Hörens von Text während der Darstellung eines Bildes auszumachen. Vielmehr ergibt sich ein Vorteil für das Lesen von Textinformation zu einer bildlichen Darstellung. Dies hängt offensichtlich damit zusammen, dass der Text mit mehr Ruhe und Zeit aufgenommen werden kann als die akustisch dargebotene Information, die ja nach dem Hören erst wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden muss.

Besonders für den DFU ergibt sich hieraus die Forderung nach sprachlicher Entlastung bei der Darstellung von bildlichen Informationen durch die Vermeidung von gleichzeitigen akustischen Informationen und Bevorzugung von visuellen Texten, die z.B. in einem eigenen Fenster oder zeitlich versetzt dargeboten werden.

4.3 Bedienoberfläche

Zur Präsentation mehrerer Informationen haben sich überlappende Fenster bewährt und durchgesetzt. Dadurch lassen sich Bild, Text, Animation, Video oder Audio nach Bedarf des Benutzers abrufen, so dass eine kognitive Entlastung möglich wird. Nach der Darbietung eines Bildes kann sich der Benutzer eine Erklärung in Textform ansehen, eine Animation starten, um die dynamischen Vorgänge besser verstehen zu können oder eine Simulation veranlassen, um den Einfluss verschiedener Faktoren auf einen Sachverhalt zu ermitteln. Im Sinne eines selbstbestimmten Lernens ist es wichtigstes Kriterium, den Ablauf einer Präsentation *benutzergesteuert* und nicht nach einem vom Programm fest vorgegebenen Schema *zeitgesteuert* ablaufen zu lassen. Etwas drastischer formuliert könnte man sagen, dass ein zeitlich fest strukturiertes Programm für den Benutzer *zu bequem* ist, weil es keine Interaktion erfordert (außer vielleicht ein Klick auf das Weiter-Symbol).

Ein wichtiger Punkt ist, dem Benutzer geeignete Navigations- und Suchhilfen anzubieten, um dem Phänomen *lost in hyperspace* vorzubeugen. Es sollte immer klar sein, wo man sich im System gerade befindet. Allzu umfangreiche Navigationshilfen können allerdings vom eigentlichen Inhalt ablenken, da die Bedienung zu viel Aufmerksamkeit erfordert.

Beim Lernen mit Multimedia muss der Lerner dort „abgeholt“ werden, wo er steht. Multimedia-Lernprogramme sollten nicht Programme „für alle“ in Art eines Lexikons sein, sondern „für jeden das Richtige“ anbieten, so dass jeder das für sich Wichtige selbst suchen, bearbeiten und verstehen kann. Dies erfordert natürlich relativ hohen Programmieraufwand, aber anders ist es wohl nicht möglich, multimediale Lernsysteme zu entwickeln, die sich mit ihren Möglichkeiten von den Skinnerschen Lernmaschinen absetzen.

5 Lehren und Lernen mit dem Internet

In diesem Abschnitt soll den folgenden Fragen nachgegangen werden.

1. Was ist das Internet?

2. Welche Dienste werden im Internet angeboten?
3. Welche Nutzungsmöglichkeiten gibt es für den Unterricht?

5.1 Was ist das Internet?

In den 60er Jahren entstand die Idee zum Internet in Form eines Datennetzes der amerikanischen Militärs, dem ARPANET (Advanced Research Project Agency Network). Man suchte damals nach einer Möglichkeit, Daten über ein Netz auch in dem Fall noch transportieren zu können, wenn Teile des Netzes durch einen Atomschlag oder Sabotage vernichtet wären. 1983 kann als die Geburtsstunde des Internets gelten. Damals spaltete sich das MILNET (Military Network) ab und immer mehr Universitäten wurden miteinander verbunden. Anteil daran hatte auch das in den 80er Jahren in den USA parallel zum ARPANET aufgebaute NSFNET (National Science Foundation Network).

1989 wurde am CERN (Centre Européen de la Recherche Nucléaire) der Internet-Dienst *World-Wide-Web* (WWW oder W3) entwickelt, um die Kommunikation der Wissenschaftler rechnerplattformunabhängig zu verbessern. Das NCSA (National Center for Supercomputing Applications) in Illinois entwickelte schließlich den ersten grafikfähigen Browser, NCSA Mosaic, den Urahn aller heutigen graphischen Browser.

Durch die damit verbundene starke Vereinfachung der Bedienung erlebte das Internet in den 90er Jahren einen unglaublichen Boom.

Das Grundprinzip des Internets ist, dass verschiedene Computernetze (firmeneigene Netze, Universitätsnetze, Teilnetze von Institutionen u.a.) wiederum zu einem die ganze Welt umspannenden Netz verbunden werden. Die Daten werden über Telephonkabel (analog), ISDN-Verbindungen (digital), über Glasfaserkabel oder Satelliten übertragen.

Die Kommunikation im Internet wird über bestimmte Protokolle geführt, die festlegen, wie die Rechner miteinander kommunizieren und die Daten adressiert werden müssen. Der Oberbegriff für alle Protokolle im Internet ist TCP/IP (*transmission control protocol/internet protocol*).

Eng mit der Entwicklung des Internets verknüpft ist das Auftreten der Programmiersprache JAVA. Mit ihr sind komplexere Interaktionsformen innerhalb eines Browsers, aber auch eigenständige Anwendungen möglich. Das stärkste Argument für JAVA ist die Plattformunabhängigkeit.

Zumindest vom Namen her hat JavaScript etwas mit JAVA gemeinsam. JavaScript ist aber keine vollständige Programmiersprache zur Entwicklung von eigenständigen Anwendungen, sondern eine von der Firma *Netscape* entwickelte Erweiterung von HTML, um begrenzt Interaktionen innerhalb eines HTML-Dokumentes zu ermöglichen. Im Zuge des Java-Booms hat man diese Erweiterung einfach nach dieser Programmiersprache benannt. JScript ist eine proprietäre Entwicklung der Firma Microsoft mit diversen Inkompatibilitäten mit JavaScript.

5.2 Welche Dienste werden im Internet angeboten?

- E-Mail oder elektronische Post
- World-Wide-Web (WWW)
- Dateitransfer (FTP: file transfer protocol)
- Newsgruppen (Usenet)
- Rechnerfernbedienung (Telnet)
- Chat

5.3 Welche Nutzungsmöglichkeiten gibt es für den Unterricht?

Eine Nutzung des Internets für den Unterricht ist in erster Linie über die Dienste *E-Mail* und *WWW* sinnvoll.

Nutzung von E-Mail

Über E-Mail besteht die Möglichkeit zur einfachen Kontaktaufnahme zwischen verschiedenen Schulen. Darüber hinaus ist es das grundlegende Medium, um Informationsaustausch, Absprachen und Koordinationen zu veranlassen. Kurz: Ohne E-Mail läuft überhaupt nichts!

Nutzung des WWW

Nach Döring können insbesondere fünf Qualitäten des Internets didaktisch und pädagogisch fruchtbar gemacht werden:

1. Zugriff auf ein breites und vielfältiges *Informationsangebot*
2. Notwendigkeit zum *kritischen Informationsmanagement*
3. Möglichkeit zu eigenen *Publikationen*
4. Teilnahme an und Initiierung *neuer sozialer Szenarien*
5. Chance zum subjektiv *bedeutungsvollen Handeln* unter Realbedingungen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die vielgepriesenen Multimedia-Anwendungen bisher nicht unbedingt als revolutionär für den Unterrichtsalltag erweisen konnten, obwohl sie es könnten. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass die Forschung in diesem Bereich bisher nur äußerst magere Ergebnisse liefern kann. Im Bereich Didaktik und Methodik sieht es noch düsterer aus. Die Entwicklung von Multimedia-Programmen scheint an der Schulwirklichkeit noch vorbeizugehen.

LITERATÚRA

HOOPS, W.: *Konstruktivismus - ein neues Paradigma für didaktisches Design?*, DIFF-Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, Abteilung Didaktisches Design, Juni 1996.

HASEBROOK, J.: *Multimedia-Psychologie - Eine neue Perspektive menschlicher Kommunikation*, Spektrum Akademischer Verlag GmbH Heidelberg-Berlin-Oxford. 1995.

ISSING, L. J. & KLIMSA, P. (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*, Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim, 2002. ISBN 3-621-27449-9.

REINMANN-ROHMEIER, G. & MANDL, H.: *Lernen mit Multimedia* (Forschungsbericht Nr. 77), München: Ludwig-Maximilians-Universität, 1997, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

DÖRING, N.: *Lernen mit dem Internet*, In: *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. Aufl., Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim. 1995.

TERGAN, S-O.: *Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme*, In: Issing, L. J. & Klimsa, P.: *Information und Lernen mit Multimedia*, 2. Aufl., Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim. 1995.S.123-137

TERGAN, S-O.: *Lernen mit Texten, Hypertexten und Hypermedien. Retrospektive und State of the Art*, DIFF-Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen, Abteilung Angewandte Kognitionswissenschaft, August 1996.

Informationstechnologie - Herausforderung für das Bildungswesen, Rede von Axel Hoffmann, BMBF, Abteilungsleiter „Allgemeine und Berufliche Bildung“, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (<http://www.iid.de/schule/studien/RedeAHoffmann.html>)

KLOCK, D. & SPAHR, A.: *Medientheorien. Eine Einführung*. München: Fink. 1997. ISBN 3-7705-3223-6. UBA 29/DW 4000 K66.

NEUMANN-BRAUN, K. & MÜLLER-DOHM, S.: *Medien- und Kommunikationssoziologie*.

Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim: Juventa. 2000: ISBN 3-7799-1461-1. UBA 52/MS 7850 N492 M4.

Resumé

Multimédiá, hypermédiá a vyučovanie cez internet nachádzajú vo vyučovacom procese v súčasnosti stále väčšie uplatnenie a rozvíjajú sa rýchlym tempom. Vyučovanie pomocou multimédií predstavujú progresívne metódy, ktoré nie len kvalitu vyučovacieho procesu zlepšujú, ale aj umožňujú určiť študentovi vlastné tempo osvojovania si vedomostí s možnosťou aj vlastnej kontroly. Multimédiá rozvíjajú vo vyučovacom procese všetky zručnosti, pomocou ktorých si osvojuje cudzí jazyk a pomocou internetu dokáže komunikovať so svojim „virtuálnym priateľom“ v cudzom jazyku. Komunikácia a informácia sú centrálné elementy vyučovania cudzích jazykov a komunikatívna kompetencia je pri tom najvyšším cieľom, pri čom autentické informácie stoja vždy v strede pozornosti. Teória konštruktivismu jasne dokazuje aktívny prístup učiaceho sa vo všetkých fázach vyučovacieho procesu voči tradičným vyučovacím metódam.

Ústava SR v rámci amerických štúdií?

Jana Spálová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: SPÁLOVÁ, J.:The Constitution of the Slovak Republic being discussed at the course of American studies?Acta Fac. Paed.Univ.Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no, pp.65-68.

The author tries to point at the necessity to use all the methods at the process of acquiring knowledge. She tries to encourage the teachers of American studies at the slovak universities to use the uncommon methods at this level of the English language study- i.e. the comparative and the grammar translation methods. Moreover, she emphasizes the need to use the question “ Why“ as the fundamental step of acquiring knowledge which leads to the creation of new knowledge and innovation.

Key words: comparative method, grammar – translation method, the constitution, cultural background

So štúdiom Ústavy USA v SR sa stretávajú prevažne študenti 1. ročníka právnických fakúlt, ale taktiež študenti pedagogických a filozofických fakúlt v rámci amerických štúdií, resp. histórie USA. Nesporne, veď ide o fascinujúci, a na svoju vážnosť i dôležitosť dosť krátky dokument, ktorý potvrdzuje spoločenskú zmluvu a slúži na fungovanie štátu už vyše 200 rokov. Nehovoriac i o tom, že ide o najdlhšie trvajúcu písanú ústavu, ktorá slúžila ako podklad pre zostavenie ústav iných štátov. Keď sa pri jej zrode spýtali Benjamina Franklina: „Pane , čo ste to napísali?“ Odpovedal: „ Republiku - ak si ju dokážete udržať!“⁹ Z tohto dôvodu považujeme za dôležité venovať sa tomuto dokumentu v rámci štúdia čo možno najpodrobnejšie, nakoľko je možné na ňom osvetliť viaceré historicko-geografické i kultúrne podmienky života nielen americkej, ale i slovenskej spoločnosti. V tomto krátkom príspevku by sme chceli ponúknuť netradičný - komparatívny spôsob náhľadu na tento dokument.

Ústava USA pozostáva z preambuly, 7 článkov a dodatkov. Ústava SR obsahuje taktiež preambulu, ďalej pozostáva z 9 hláv, ktoré sa členia na oddiely a články, ktorých je dovedna 156. Pri komparatívnej metóde výučby Ústavy USA (porovnávanie Ústavy USA s Ústavou SR) môžeme už v tomto bode študentov v rámci interdisciplinarity upozorniť na problematiku právneho jazyka, i na problematiku prekladu základných pojmov: napr. preklad slova „Preambula“ by sme preložili ako „Preamble“, nakoľko anglický jazyk tento termín pozná. Pri prekladoch by sa však prekladateľ mal pridržovať úzusu a ten v tomto prípade hovorí, že Ústava USA ju neoznačuje ako „Preamble“, ale ako „Foreword“. Ďalej si všimnime nezhodu členenia textu oboch ústav, čo spôsobuje problémy pri prekladoch hlavne textu Ústavy SR do anglického jazyka. Ako preložiť

⁹ The Constitution of the United States

slovo „Hlava“? Ako „Catch“? Alebo podľa vnútorného členenia americkej Ústavy ako „Article“? Ako však potom preložiť slovo „Článok“? Ako „Article“? Prekladateľských rébusov prináša preklad ústav z cieľového do východiskového jazyka v oboch smeroch nemalé množstvo. Avšak, túto problematiku by sme radšej zaradili, v rámci výučby amerických štúdií- resp. americkej histórie na pedagogických a filozofických fakultách, ako okrajovú.

V tomto bode sa však zameriame na obsah ústav. Ústava USA na svojom začiatku, vo svojich 7 článkoch, spomína delenie moci na 3 zložky- exekutívnu, zákonodarnú a výkonnú, obsahuje princíp obmedzeného vládnutia, systém brzd a protiváh. Všetko sú to pojmy, ktoré sa týkajú stability moci a vyčlenenia právomocí jednotlivým zložkám. Ústava SR však na začiatku hovorí- presnejšie vo svojej druhej hlave- o základných právach a slobodách. Americká Ústava pojednáva o právach a slobodách len príkladmo - a to až na konci - vo svojich prvých 10 dodatkoch, nazývaných „The Bill of Rights“. Na druhej strane Ústava SR sa venuje trojdeleniu moci a zložkám moci až vo svojom závere- t.j. v piatej až ôsmej hlave. Prečo tento úplne opačný postup pri zostavovaní textu a štruktúry týchto ústav? Už staré civilizácie používali pri odovzdávaní poznatkov jednoduchú metódu- kontinuálne pýtanie sa opytovacej otázky „Prečo“? V tomto prípade nám pomôže historický prístup k výkladu tejto problematiky a tým, sa dostávame k cieľom a účelu výučby amerických štúdií- resp. americkej histórie. Americká história nám ponúka výklad: Po „Bostonskom pití čaju“ sa nezadržateľne blížila chvíľa naplnenia myšlienky oslobodenia sa 13 amerických kolónií od britskej zeme a moci. Ak však „rodiaci sa nový štát“ cítil potrebu osamostatniť sa a potreboval proklamovať svoju nezávislosť od britskej moci, potreboval na to právny nástroj. A jediným takým nástrojom je ústava, ktorá sama moc „konštituuje“ ale i obmedzuje. V tomto historickom období (1770-1777) americké kolónie nepotrebovali v prvom rade uvažovať o právach a potrebách jednotlivca, ale potrebovali sa osamostatniť, vyhlásiť celému svetu, že majú svoju moc, federálnu moc a jedine tej sa podriadiť. Preto tá dôležitosť. Preto bolo pre nich potrebné hovoriť hneď na začiatku ústavy o zložkách moci. Na druhej strane, pri zrode Ústavy SR v r. 1992, mali zákonodarcovia stále na pamäti 40- ročnú vládu socializmu a potláčanie ľudských práv a slobôd. Pre občanov SR bolo v tomto období najdôležitejšie neprísť o práva a slobody , ktoré nadobudli počas „Sametovej revolúcie“ v r. 1989. Z tohto dôvodu zákonodarcovia ich dôležitosť zvýraznili tým, že ich uviedli hneď na začiatku textu slovenskej ústavy.

V tomto prípade sme sa jednoduchou komparáciou a občasným použitím materinského jazyka dostali cez Bostonské pitie čaju, cez Vojnu za nezávislosť až po zrod nového štátu, zároveň sme sa venovali prekladovým problémom, právnym systémom štátov, historickým rozdielom pri zrodoch ústav a docielili sme u študentov zafixovanie si štruktúry textu i historického sledu udalostí.

Na akademickej pôde sa v ostatnom čase často vedú diskusie v zmysle - neúmerné zaťažovanie študentov a školiteľov, kvantum učiva a pod.. V rámci amerických štúdií sa sústreďujeme na to, aby sa študenti naučili, čo najväčšie kvantum slovnej zásoby, naučili študentov vyjadrovať sa v cieľovom jazyku, predniesť text, a historicko- kultúrne (materiálne) podmienky života spoločnosti sa obmedzujú na „bifľovanie faktov“. Z týchto faktov však po úspešnom absolvovaní skúšky ostane len torzo. Možno je zlý i náš prístup - nazdávame sa, že len štúdiom v anglickom jazyku bez použitia materinského jazyka je to najlepšie, čo môžeme študentom odovzdať. Akosi zabúdame, že pri výučbe cudzieho jazyka sa dá uplatniť i materinský jazyk (grammar- translation

method) a, že nie iba 1 metóda nám zaručí úspech osvojenia si poznatkov, ale práve ich kombinácia. Pravdepodobne to vychádza z faktu, že sa bojíme pred kritickým mladým dospelým použiť materinský jazyk, aby si nemyslel, že to v cudzom jazyku nedokážeme. V očiach študentov sa použitie materinského jazyka totiž väčšinou berie ako prehrešok. My, školitelia, však musíme mať na pamäti, že nám ide o odovzdávanie trvalých poznatkov a formovanie kritického myslenia študentov. Netreba sa preto obávať z času na čas zaviesť i na vysokých školách zaznávanú metódu prekladu a porovnávania kultúrneho prostredia. Našou primárnou úlohou na vysokých školách nie je učiť študentov len vyjadrovať sa po anglicky (to je úloha základného, stredného školstva a jazykových škôl), ale poskytnúť v rámci literatúry, kulturoológie, didaktiky a jazykovedy ucelené a trvalé poznatky v danom odbore a rozvíjať chuť dozvedieť sa viac. Komparatívnou a prekladovou metódou to môžeme dosiahnuť a zároveň môžeme prísť k fascinujúcim záverom. Navyiac, ako „teachers of english as a second language“¹⁰ vďaka spomínaným 2 metódam máme čo ponúknuť i partnerom, ktorí sú native speakers¹¹ a vyučujú americké štúdiá. Preto sa nebojme experimentovať a nestráňme sa vyučovacích metód, ktoré fungovali na území SR pred r. 1989, ale skúsme ich znovu objaviť a v rámci rôznorodosti metód výučby i zapojiť do vyučovacieho procesu. Nie nadarmo sa traduje medzi učiteľmi cudzích jazykov veta: „Najlepší učitelia a lingvisti cudzích jazykov a kultúr sú práve vzdelanci pre ktorých je daný jazyk a kultúra vzdialená.“ Preto sa domnievame, že i jednoduchou komparáciou oboch ústav a prekladu ich textov sa dopracujeme k nespočetnému kvantu otázok „prečo?“, ktoré natrvalo, vďaka odpovediam „preto“, fixujú poznatky, ale zároveň generujú i logické myslenie u študentov a chuť bádať. A toto sú hodnoty, ktoré veda, výskum a štát pre svoj ďalší rozvoj potrebujú. Možno práve teraz dozrel čas na vytvorenie, resp. prevzatie systému výučby zo zahraničných škôl, ktoré sú budované na systéme: učiteľ- facilitátor a študent bádateľ. To však predpokladá prípravu školiteľa v tom zmysle, že na začiatku semestra nevytvorí, resp. „neopíše“ zoznam tém, ktorým sa chce venovať, ale postaví štruktúru problémov generujúcich kontinuálne otázku „Prečo?“. Ak to nenastane, učitelia i žiaci budú i naďalej preťaženi a unavení, plagiarizmus sa nám nepodarí vykynožiť a študenti budú na prednášky chodiť ako do divadla - na jednoaktovku školiteľa.

¹⁰ Učitelia anglického jazyka ako 2. jazyka

¹¹ Rodný hovorca daného jazyka

LITERATÚRA

HAIŠ, K. - HODEK, B. *Velký Anglicko-Český slovník*. Praha: Leda Academie. 1997

CHROMÁ, M. *Anglicko-český právní slovník*. Praha: Leda, 1997.

CHROMÁ, M. *Česko-anglický právní slovník*. Praha: Leda, 1997.

O'CALLAGHAN, B. *An Illustrated History of the USA*. Longman. 1990.

URBÁNKOVÁ, D. 2000. *English for Law Students*. Bratislava: UK Pf. 2000. ISBN 80-7160-135-7

Ústava SR- z.č. 460/1992 Zb.

The Constitution of the United States

TOZZI, K. - PŘIDALOVÁ, E. *Legal English*. 2004 Praha: Linde, Praha, a.s. 2004

Resumé

Autorka sa vo svojom príspevku zamerala na použitie netradičných spôsobov výučby americkej histórie, resp. amerických reálií a dejín na filozofických a pedagogických fakultách. Ide o použitie prekladovej metódy a komparatívnej metódy. Zdôrazňuje, že vo vyučovacom procese je potrebné použiť kombináciu čo najväčšieho množstva metód, ktoré vedú k osvojeniu si slovnej zásoby i faktografickým poznatkom. Zároveň predostiera možnosť, že i toto sú metódy, ktoré vedú k formovaniu kritického myslenia u študentov.

From Cultural Knowledge to Cultural Awareness: Forming an Interculturally Competent Learner

Marína Trnková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: TRNKOVÁ, M.: From Cultural Knowledge to Cultural Awareness: Forming an Interculturally Competent Learner. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, No.11, pp.69-72.

The paper is focused on the intercultural approach in teaching foreign languages, particularly on the development of cultural awareness, cultural sensitivity and intercultural competence. The purpose is to discuss the current views concerning the intercultural competence and to outline a general profile of an interculturally competent learner. The author also addresses the question of cultural relativism and cultural ethnocentrism.

Key words: cultural awareness, cultural knowledge, cultural sensitivity, intercultural approach, intercultural competence

“What sets worlds in motion is the interplay of differences, their attractions and repulsions.” (Octavio Paz, Mexican poet, writer and diplomat)

Theoretical and practical foundations of intercultural approach in teaching foreign languages found their definitive authorisation and support in the Slovak curriculum more than a decade ago, the fundamental goal being successful and effective participation in intercultural encounters. The means are basically grounded on exempting the teaching process from frontal intermediation of static academic knowledge, on interactive participation of learners in gaining the relevant cultural information alongside with the confrontation with one`s own culture. Such confrontation involves not only the cultural products, institutions, habits and traditions, but preferentially the ideas, beliefs, norms, experiences and patterns of behaviour. This socio-cultural context of studying foreign languages, which covers both synchronical and diachronical layer of culture, together with projections and visions of the given society, aims to promote not only the intercultural harmony and acceptance, but kind of self-reflection and self-definition as well. The affective domain of intercultural approach, constant development of the societies and their cultures and the recognition of their heterogeneity and dynamics make this field of study highly interdisciplinary and lay special requirements both on the teacher and the methodology. In the following paragraphs we`ll deal with contemporary tendencies in teaching culture in the language classroom, the concept of intercultural competence and we`ll outline a general profile of an interculturally competent learner.

Language and culture have not always been considered being two parts of an inseparable unit with an equal importance. Culture of the target country, i.e. target culture, started to form a part of the teaching-learning process in the 1960s and 1970s, however, its role was perceived explicitly purposed-oriented, the purpose being higher

attractiveness of the process itself. In the late seventies the historical and geographical facts gave way to anthropological study of foreign language and expansion of communicative approach gave new dimension to teaching culture as well – the communication has been being developed within cultural contexts and situations. However, this kind of approach was still a monocultural one, which means that there was no comparison of one's own and the target culture(s), the mutual relationship among these (two) nations was absolutely out of question and to be culturally competent was meant to resemble the native speaker to the highest possible extent. In the 1980s the integration of the method of comparison of the own and target culture and the strategy of creating positive attitudes and expressing empathy towards the members of the target culture evinced the first intercultural features of the approach. Wider practical substantiation was established approximately a decade later.

In the course of time and under changing circumstances which rang from those educational to political ones, the nexus of language and culture has been examined and reassessed from quite a few aspects. Referring to the intercultural approach in education, particularly in foreign language teaching, the contemporary tendencies reside in the well based considerations of understanding and appreciation of the similarities and differences of one's own culture and the culture of the others. Taking into account the positive contributions and notable benefits of the intercultural approach, it has been made an integral part of the general public policy.

The current set of intercultural definitions is constructed and framed within the notions of *cultural knowledge*, *cultural awareness*, *cultural sensitivity* and *intercultural competence*.

Acquiring cultural knowledge basically means to become familiar with selected cultural products (literature, folklore, art, music, artefacts, history), cultural ideas (values, beliefs, institutions) and cultural behaviour (habits, customs, traditions, clothing, dietary habits, way of spending free time, etc.) of the target culture(s). The idea of cultural sensitivity is usually expressed as the consciousness of the existing similarities and differences between one's own culture and the target culture(s) without assigning value judgements to these characteristics. The notion of cultural awareness was coined in order to cover a broad area of intercultural abilities, probably even broader than this actual term implies and as a result it seems to have lost a part of its features and these were roofed over the notion of *intercultural competence*. The idea of *cultural awareness* as it was conceptualized by Tomalin and Stempleski (1993) conveys the following. The conception is built upon the internationalization and interculturalization of one's own attitudes, beliefs and values, the endeavour is represented in understanding and objectively approaching the system of values of one's own culture and simultaneously to become aware of the cultural differences, which are to be respected, appreciated and understood. Moral and social development of an individual is being emphasized all the time. The idea of cultural awareness involves the effort to create not only a qualified and competent user of the foreign language, but also an active member of the shaping intercultural relations. In *intercultural competence* the requirement to perform effectively in different cultural contexts while encompassing appropriate knowledge, attitudes and behaviour, is chiefly emphasized. Intercultural competence is thought to be the integration of relevant cultural knowledge, developed cultural sensitivity and cultural awareness and the ability to merge them into an effective operating in different cultural settings.

In this place let us present a general profile of a learner who's considered being interculturally competent. Following the basic theoretical assumptions of the intercultural approach our learner shall:

- be intrinsically motivated to learn not only the language, but also the culture from which the language is derived,
- understand that cultures influence values, beliefs and behaviour of their members,
- be aware of specific cultural features that have an impact on the way the others think and act,
- accept, respect and appreciate diverse beliefs, appearances and lifestyles,
- be able to communicate, interact and work positively with individuals from other cultural groups,
- be aware of social, religious and political motivation and forces which determine individual cultures,
- have knowledge of both mainstream and non-mainstream cultures,
- be able to take the perspective of non-mainstream groups,
- be aware of differences among groups with the same cultural background, shall not slip into non-requisite generalizations,
- be aware of existing stereotypes and prejudices, their origins and the harm they could do if not treated rationally,
- be aware of specific cultural norms and be able to interact successfully in such environments,
- be able to access resources from other cultures, shall seek opportunities to learn about them,
- be motivated to exceed course requirements and shall seek opportunities to learn from various sources and diverse perspectives,
- have the ability to interact in informal content, to converse fluently within idioms, allusions, slang and the overall surroundings of pop culture.
-

The above mentioned recommendations have been constructed with support of propositions developed by Metiri Group in cooperation with NCREL (North Central Regional Educational Laboratory).

The last point to be mentioned here is the ambiguous tendency in recognizing, evaluating and interpreting different cultures. Thesis which needs to form a substantial part of the intercultural approach is embodied in *cultural relativism*. This anthropological approach rates all cultures to be of equal value and when studying them we need to do so from a neutral point of view. This approach doesn't attribute any culture or cultural feature to be right or wrong, it treats cultures with no absolutes. However, its absolute relativism has sparked many controversies and here we restrict ourselves only to the depiction of the essential fact that the theory of cultural relativism suggests the particular cultures to be perceived and understood in their own meanings and not in the meanings of other culture. The opposite tendency, i.e., looking at other cultures from the perspective of one's own culture and believing that our culture is superior to the other culture, is called *cultural ethnocentrism*. This ideology of unequal relationships among cultures is naturally a threat to any intercultural effort. The question of cultural ethnocentrism doesn't relate only to the negative effects the biased judgments towards the studied culture have on the acquisition of cultural knowledge and cultural awareness. The cognizance of one's own culture being judged negatively by the members of target

culture may lead to various discouraging misunderstandings and hinders the learner's effective participation in the intercultural encounter. Both cultural relativism and cultural ethnocentrism shall therefore be collectively considered, discussed and clearly explained so that our endeavour will meet our expectations and we avoid falling into the cultural trap.

To teach foreign language from the intercultural perspective is everyday challenge. The motives for gaining the intercultural knowledge, experience and awareness may vary from person to person, but the overall aim shall be unified – to participate in a society where cultural differences don't impede mutual understanding and respect, but are a source of inspiration and appreciation.

LITERATÚRA

BREVENÍKOVÁ, D. a kol.: *Culture, Society and Communication*. Bratislava: Ekonóm, 2000. ISBN 80-225-1257-5, 166 s.

BYRAM, M. – FLEMING, M.: *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0 521 62 5599

BYRAM, M. – MORGAN, C.: *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. UK: Publication Data, 1994. ISBN 1-85359-211-0

KRAMSCH, C.: *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. ISBN 0 19 437 2146

LEVINE, D. – ADELMAN, M.: *Beyond Language*. New Jersey: Pentice-Hall, Inc., 1982. ISBN 0-13-076000-5

MULHERN, F.: *Culture/Metaculture*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-10230-8

PRŮCHA, J.: *Interkultúrní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6

TOMALIN, B. – STEMPLSKI, S.: *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437 1948

VALDES, J. M.: *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31045-8

<http://www.metiri.com/WebInvestigation/Stuff/rubric.doc>

Resumé

Príspevok sa zameriava na interkultúrny prístup vo vyučovaní cudzích jazykov, najmä na rozvoj kultúrneho povedomia, kultúrnej vnímavosti a interkultúrnej zručnosti. Cieľom je rozobrať súčasné pohľady týkajúce sa interkultúrnej zručnosti a načrtnúť všeobecný profil interkultúrne zručného študenta. Autorka pristupuje i k otázke kultúrneho relativizmu a kultúrneho etnocentrizmu.

The role of intonation in colloquial English

Zuzana Vépyová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: VÉPYOVÁ, Z.: The role of intonation in colloquial English. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, No.11, pp.73-77.

In all languages there are variations of pitch, though not all languages use these pitch variations in the same way. When we talk about English intonation we mean the pitch patterns of spoken English, the pitch tunes or melodies, the musical features of English. All of these aspects are mentioned in the following article.

Key words: intonation, pitch, pitch patterns, modulation of voice, syllable, rhythm, stress.

When we communicate, we often need or want to express not only the pure facts of the message we are delivering, but also our feelings and attitude. The reasons for this are simple. We may be happy, angry, bad-tempered, grateful, bored, sad etc.

However, the process of expressing feelings, emotions, or attitude is a very complex one. Firstly, the expression of feelings, emotions, or attitude may be genuine (we really feel happy, angry, bored, etc.) or it may be artificial (we pretend to be happy, angry, bored, etc.).

Secondly, we express feelings, emotions, or attitude differently with different people.

Thirdly, the intonation is not the only mean by which we express feelings, emotions, or attitudes. If we pronounce the same sentences in different ways, trying to express happiness anger or sadness, we will be able to hear that the sentences have different loudness, tempo, voice quality, etc. All of these factors are of great importance in conveying attitude and emotions, and they can be divided into two feature groups: prosodic features and paralinguistic features. (Pavlík, p. 216).

The form of intonation has now been described in some detail, and we will move on to look more closely at its functions:

- Intonation enables us to express emotions and attitudes as we speak, and this adds a special kind of meaning to spoken language. This is often called the attitudinal function of intonation,
- Intonation helps to produce the effect of prominence on syllables that need to be perceived as stressed, and in particular the placing of tonic stressed on a particular syllable marks out the word to which it belongs as the most important in the tone-unit. This has been called the accentual function of intonation.
- The listener is able to better recognize the grammar and syntactic structure of what is being said by using the information contained in the intonation: for example, such things as the placement of boundaries between phrases, clauses or sentences, the difference between questions and statements and the use of grammatical subordination may be indicated. This has been called the grammatical function of intonation.

- Looking at the act of speaking in a broader way, we can see that intonation can signal what is to be taken as new information and what is already given, can suggest when the speaker is indicating some sort of contrast or link with material in another tone-unit and, in conversation, can convey to the listener what kind of response is expected. Such functions are examples of intonation's discourse function.

Effective communication in speech depends to a great extent on the pitch of the voice which is generally called in phonetic terminology the melody of speech; the English phonetic literature uses traditionally the term intonation.

The term intonation refers to the way the voice goes up and down in pitch when we are speaking. It is fundamental part of the way we express our own thoughts and it enables us to understand those of others. It is an aspect of language that we are very sensitive to but mostly at an unconscious level. We perceive intonation, understand it and use it without having to examine the intricacies of everything we say or hear. (Kelly, p. 86)

The pitch of the voice with which a voiced sound is pronounced is called its intonation. In connected speech the voice-pitch is continually rising and falling. These variations produce intonations which may be described as 'tunes' or 'patterns' or 'contours'. When the pitch of the voice rises we have a rising intonation; when it falls we have a falling intonation; when it remains on one note for an appreciable time, we have level intonation. The range of intonation is extensive. When people speak, their intonation often touches notes both higher and lower than they can sing. The range is often wider in the declamatory style of speech than in conversation. In declamatory style, it is not unusual for a man with an ordinary voice to use a range of intonation of over two octaves or even higher, and descending so low that the voice degenerates into a sort of growl without recognizable pitch. In the case of women's voices the range of intonations is generally rather less than two octaves.

English and Slovak intonation have much in common, both in tune structures and in the subtleties of meaning they convey. The range of degree of highness or lowness of speaking voice, however, is in English generally greater than in Slovak. Therefore we should remember to intone the first stressed syllable of English utterances higher than we are accustomed to do in Slovak. We should also pay attention to properly intoning the unstressed syllables, for these often make one of the chief differences between English and Slovak tunes. Good intonation presupposes good rhythmic ability of the sound sequences forming the syllables of connected speech.

Every language has its own characteristic speech melodies, the different pitches of the voice combine to make tunes. It is usual view that some people have a better ear for foreign languages than others. This skill has been variously termed 'aptitude for oral mimicry', 'phonetic coding ability' or 'auditory discrimination ability'.

Speech is also like music in that it uses changes in pitch; speakers can change the pitch of their voice as they speak, making it higher or lower in pitch. We should remember that 'high' or 'low' are arbitrary choices for end-points of the pitch scale.

Speakers use pitch to send various messages.

If **A** had said : 'There isn't any money in the drawer', the **B** might have repeated the same words but with gradually rising pitch and this would have had the effect of sending a message such as :

'Are you sure - I'm amazed – I was sure I saw some there'.

Alternatively, **B** might want to send the message:

‘There is money somewhere at home, but not in the drawer’, in which case he could do this by using a falling then rising pitch on the word *drawer*.

In connected speech the voice-pitch is continually rising and falling.

When analyzing the melodies of speech we must recognize some factors which enter into their composition. It is first of all the direction of the pitch change – fall, rise, then the position on the scale of pitches used by the human voice – high, mid, low, the range of pitches – normal, extended, then intensity or the degree of loudness, duration of the tone on the syllable, and variations in the rate of the pitch change.

Many systems have also been devised to represent intonation graphically. Some phoneticians use various intonation graphs:

- the system of big dots for stressed syllables and small dots for unstressed syllables and lines in appropriate places on a staff,
- Dashes and dots, curves, arrows, wedge, symbols, phonetic stress – mark system, etc.

The dots present level or nearly level pitches, rising or falling lines represent syllables in which a rising or falling line represents a syllable in which a rising or falling pitch is clearly perceptible. The graphic representation is generally best placed immediately above the phonetic transcription of the words, but sometimes, and especially in showing the intonation of short sentences, it is convenient to place the marks after the words.

Basic types of speech melodies:

1. Falling tune is the type of melody in which the voice falls (descent, glide down) can be gradual or sudden on the last stressed syllable. If this syllable is followed by some unstressed syllables, their pitch remains on the same level.
2. Rising tune is the type of melody in which the voice rises. The rise (glide up) can be either gradual or sudden on the last stressed syllable. If some unstressed syllables follow after the last stressed syllable they have continually rising tendency.
3. Various combinations of the two basic tunes. The two principle types of speech melody represent only a very simplified scheme which can be modified in many ways. They should not be applied too mechanically. Each of them has its own characteristic features, its own usage and each of them conveys a special shade of meaning and emotional attitude.

To make some contribution towards the general understanding of the function of intonation in English we have to take into consideration three major premises:

1. Intonation is significant. Utterances which are different only in respect to intonation may, as a result, differ from each other in meaning.
2. Intonation is systemic. We do not invent the words that we use in speaking, nor do we invent the sounds of which they are composed; we learn them, mainly in childhood, and spend the rest of our lives using the same words and the same sounds. There is a limited number of pitch patterns in any one language, and we use them to produce definite meaningful effects. It is therefore possible to describe frequently recurring patterns of pitch and to give rules for their use.
3. Intonation is characteristic. The pitch patterns or tunes are not necessarily the same in form as those of other languages, nor do they necessarily produce the same effect as they would in other languages, though there may be resemblances here and there. This being so, the pitch patterns of any other languages may, and very often do, sound wrong if they are applied to English, and give rise to difficulties in communication.

In the first place, the use of a tune which is not normally used in English will give a foreign accent to the speech or make understanding difficult.

Secondly, and more importantly, in English, the wrong use of a tune in a specific situation could lead to misunderstandings and possible embarrassment. (O'Connor, Arnold, p. 1-2).

In conclusion we can say that the intonation alone is not enough to determine a good accent, or the right way of speaking, although it is true, of course, that a good pronunciation always includes correct intonation as well as correct articulation and rhythm. The importance of intonation is mainly to relay different things: by changing the intonation of a sentence we change the meaning. The choice of intonation is significant. As our aim is intelligibility, we must know what meaning the individual tones signal. (Menhard, p. 69)

LITERATÚRA

JONES, D.: The Pronunciation of English. Cambridge university press, Cambridge 1973, ISBN 0 521 09369 4

KELLY, G.: How to Teach Pronunciation. Longman, London 2000, s. 86, ISBN 0582 429757

MENHARD, Z.: A Workbook in English Phonetics, Karolinum, Praha 1991, s. 55, 69, ISBN 80 7066 418 5

O'Connor, J.D., Arnold, G.F.: Intonation of Colloquial English. Longman, London 1961, ISBN 0 582 52380

PAVLÍK, R.: A Theoretical Introduction to English Phonetics and Phonology. Retaas, s.r.o., Bratislava 2003, ISBN 80 89113 08 7

ROACH, P.: English Phonetics and Phonology, Cambridge university press, Cambridge 1991, ISBN 0 521 40718 4

Resumé

The treatment and meaning of intonation make some contribution towards the general understanding of the functions of intonation in English. It is important to emphasize the relation between intonation and speaker's attitude to the situation in which he is placed and to show that sentence structure and speaker's attitude both play a very important part in determining intonation pattern.

Učebné štýly a autonómne učenie vo vyučovaní slovej zásoby

Eva Chovanová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: CHOVANOVÁ, E.: Learning styles and autonomous learning in the process of learning vocabulary. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, No.11, pp. 78-82.

The paper deals with the concepts of learning styles and autonomous learning in the process of learning vocabulary. It points out different kinds of learning styles and their importance and use in this process. As for autonomous learning, the paper tries to expose the ways to be used in learning vocabulary and show that learning vocabulary may be individual and thus more interesting and effective.

Key words: learning vocabulary, learning styles, autonomous learning, direct and indirect strategies,

Pri vyučovaní a učení sa slovej zásoby existujú všeobecne platné zákonitosti, ale taktiež individuálne spôsoby, pretože žiaci používajú pri učení individuálny postup, ktorý je charakteristický pre určitý učebný štýl.

Čo je teda učebný štýl? Keďže v učení ide o kogníciu s príslušnými procesmi (vnímanie, pamäť atď.), často sa učebný štýl zamieňa s kognitívnym štýlom. Niektorí chápu oba pojmy ako synonymá, iní považujú učebný štýl za podmnožinu kognitívneho štýlu. I. Turek charakterizuje učebný štýl ako „súhrn postupov, ktoré jednotlivci v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje.“¹² Naopak, kognitívny štýl je aj spôsob, ktorý žiak preferuje pri prijímaní informácií, ale ako uvádza J. Mareš „jde o složku, ktorá je prevažne vrodená, obtížne ovlivnitelná.“¹³

V odbornej literatúre sa uvádza niekoľko klasifikácií učebných štýlov podľa určitých kritérií. My sa vo vzťahu k slovej zásobe chceme sústrediť na niekoľko z nich. Ide o nasledujúce štýly učenia:

Učebné štýly podľa zmyslových preferencií

Je prirodzené, že žiaci sa odlišujú pri učení tým, ktoré zmysly prednostne využívajú – vizuálny, auditívny, prípadne kinestetický spôsob učenia sa. Učiteľ by mal byť schopný diagnostikovať daný preferovaný štýl a pomôcť žiakom tento štýl rozvinúť v ich prospech.

Učebné štýly podľa prevažujúcich druhov inteligencie

H. Gardner (1983) opísal sedem druhov inteligencie, ktoré sa podľa neho v ľudskom mozgu vyvinuli evolučne. Chceme zdôrazniť, že každý človek má všetky

¹² TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. s. 85.

¹³ MAREŠ, J.: *Styly učení žáku a studentů*. Praha: Portál, 1988. s. 55.

druhy inteligencie, ale niektoré (obyčajne 2 až 3) bývajú viac rozvinuté. Ide o nasledujúce druhy inteligencií, ktoré môžu byť efektívne využité aj pri vyučovaní slovnej zásoby:

Pohybová inteligencia

Ak bol vyššie uvedený kinestetický štýl učenia, môžeme tento štýl a princípy jeho využitia aplikovať na pohybovú inteligenciu. V zásade žiaci preferujú pohyb a manipuláciu s jazykom – so slovnou zásobou.

Lingvistická inteligencia

V rámci tejto inteligencie si žiaci osvojujú a bez problémov spracúvajú čítaný alebo počutý text. Takíto žiaci používajú jazyk plynulo s rozsiahlou slovnou zásobou.

Hudobná inteligencia

V súvislosti so slovnou zásobou je hudobná inteligencia uľahčujúci prvok pri osvojení si výslovnosti a rytmu vyučovania slovnej zásoby. Prostredníctvom spevu si žiaci ľahšie a účinnejšie zapamätávajú konkrétnu slovnú zásobu.

Vizuálno-priestorová inteligencia

Žiaci s touto inteligenciou majú vyvinutý zmysel pre orientáciu a lepšie si zapamätávajú slovnú zásobu, ktorá je vizuálne podložená prostredníctvom obrázkov, plagátov, filmov a podobne.

Matematicko-logická inteligencia

Žiaci s matematicko-logickou inteligenciou majú radi logické zdôvodnenia a prepojenia. Pri slovnej zásobe im tak vyhovuje klasifikácia podľa určitých logických vzťahov a súvislostí, ako je napríklad dedukcia významu slova na základe už naučených pravidiel, napríklad o tvorení slov atď.

Intrapersonálna inteligencia

V prípade tejto inteligencie sú žiaci vnímaví k vlastným prednostiam, prípadne nedostatkom, ktoré ich následne vedú k stratégiám zvyšujúcim ich sebadôveru a originálne nápady, napríklad aj vo vedení si vlastných slovníčkov.

Interpersonálna inteligencia

Interpersonálna inteligencia vedie žiakov k vnímaniu potrieb iných. Keďže aj jazyk a slovná zásoba je o vzájomnej komunikácii, žiaci s touto inteligenciou inklinujú k využitiu slovnej zásoby v rámci jazyka v rolových hrách, v interview a pod.

Žiaci s globálno-analytickou dimenziou učenia

V súvislosti s uvedenou dimenziou učenia Z. Straková¹⁴ charakterizuje nasledujúce typy žiakov:

Žiaci s analytickou dimenziou majú tendenciu analyzovať jazyk, hlavne gramatické detaily. Z toho vyplýva, že nemajú záľubu v komunikatívnych aktivitách, ale uprednostňujú analýzu jazykov. Vo všeobecnosti títo žiaci neradi pracujú so slovnou zásobou (napríklad, hľadanie synonym, antonym atď). Učiteľ by tak mal vziať do úvahy potreby zamerania týchto študentov a prispôsobiť vyučovanie slovnej zásoby týmto žiakom kreatívnejším a motivujúcim spôsobom.

¹⁴ porov. STRAKOVÁ, Z.: *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2004. s. 19.

Na druhej strane, *žiaci s globálnou dimenziou* neinklinujú k analýzám, ale uprednostňujú prácu so slovom ako takým. V takomto prípade preferujú predovšetkým aplikáciu slovnej zásoby v komunikácii.

V súvislosti s charakteristikou spomenutých preferencií chceme zdôrazniť, že prechod medzi jednotlivými preferenciami nemusí byť až taký striktný, a preto je možné, že niektorí žiaci patria do oboch skupín. Napriek tomu učiteľ by mal zobrať do úvahy aj takého ich zameranie.

Sme presvedčení, že vyššie spomenuté učebné štýly a ich klasifikácia môžu podporiť a uľahčiť aj učenie sa slovnej zásoby. Žiak má tak možnosť pracovať individuálne a efektívnejšie, zvoliť si vlastný spôsob zaznamenávania si slovnej zásoby do slovníčkov. V lingvodidaktike a pri učení sa slovnej zásoby sa to odráža v uplatňovaní autoregulačných procesov učiaceho sa žiaka spolu s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Centrálnymi termínmi sa tak stávajú *autonómne učenie* a *stratégie učenia*.

Podľa V. Janíkovej je „autonómni učení se slovní zásobě je označováno jako schopnost osvojovat si lexikální jednotky cizího jazyka samostatně.“¹⁵ Hoci osvojovanie si slovnej zásoby takouto formou je vlastné každému žiakovi, predsa sa ju musí učiť, prípadne odhaliť jej podstatu. Znalosť ako toho dosiahnuť, vychádza z nasledujúcich základných princípov:

- Každý žiak má prebrať vlastnú zodpovednosť za rozsah a spracovanie slovnej zásoby.
- Organickou súčasťou autonómneho učenia sa slovnej zásoby je zoznamovanie sa so stratégiami, ktoré si žiak sám volí a ktoré mu najviac vyhovujú.

Čo sú ale stratégie a ako ich má žiak využiť? „Strategie učení jsou definovány jako posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle.“¹⁶ Ich využitie je závislé od zaradenia do konkrétnej skupiny, napr. medzi *priame*, prípadne *nepriame stratégie*.

➤ Priame stratégie

Podľa Williamsa a Burdena¹⁷ sú priame stratégie také, ktoré sa priamo zúčastňujú v procese osvojovania si cudzieho jazyka – slovnej zásoby. Priame stratégie sú ďalej rozdelené na pamäťové, kognitívne a kompenzačné stratégie.

Pamäťové stratégie a ich efektívne použitie sa značnou mierou podieľajú na dlhodobej retencii slovnej zásoby. Ide tu predovšetkým o aplikovanie mnemotechnických pomôcok s využitím asociácií, logického triedenia informácií, či spätná kontrola.

Kognitívne stratégie, medzi ktoré patrí *rýchle vyhľadanie a porozumenie* informácií, prípadne zoznámenie sa zbežne s textom, či kurzorické čítanie. Ďalej je to *kontrastívna analýza* porovnávania dvoch jazykových systémov – slovnej zásoby, to znamená, príbuzné, prípadne rozdielne črty slovnej zásoby dvoch jazykov. Posledným typom kognitívnych stratégií je *utváranie štruktúry pre získanie a použitie informácií*, čo je vlastne rozvíjanie efektívnych spôsobov, akými si žiaci robia poznámky z rôznych zdrojov.

¹⁵ JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie*. In: *Cizí jazyky*, roč. 48, 2004/2005, č. 2, s. 43.

¹⁶ JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie*. In: *Cizí jazyky*, roč. 48, 2004/2005, č. 2, s. 42.

¹⁷ porov. WILLIAMS, M - BURDEN, R.: *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1997. s. 149.

Kompenzačné stratégie majú veľký význam, nakoľko vždy sa môžu v jazyku vyskytnúť situácie, keď si žiaci nevedia spomenúť na slovo. Kompenzačné stratégie v podobe nasledujúcich foriem plnia potom zástupnú funkciu. Z. Straková¹⁸ vymenúva nasledujúce formy kompenzačných stratégií:

Odhad významu. Často sa stáva, že žiaci nepoznajú slovo, prípadne viac slov. Preto je potrebné viesť žiakov k odhadovaniu slova podľa kontextu aplikáciou rôznych aktivít. Vyhýbacie techniky. V prípade, že si žiaci nevedia spomenúť na slovo, mali by byť schopní využiť alternatívne spôsoby, akými sú napríklad preklad, definícia, opis atď.

Premýšľacie techniky. S využitím takýchto techník má žiak možnosť získať čas na premyslenie toho, čo chce povedať. V praxi to znamená zopakovanie otázky, predstieranie, že žiak nepočul, používanie zvukov, či používanie fráz.

➤ Nepriame stratégie

Ako už vyplýva z názvu, nepriame stratégie hoci nepriamo, ale v značnej miere ovplyvňujú učenie sa cudzieho jazyka, v našom prípade slovnej zásoby. Opäť ich môže rozdeliť do niekoľkých kategórií:

Metakognitívne stratégie, ktoré koordinujú učebný proces v zmysle zamerania pozornosti, organizácie a plánovania procesu učenia sa či hodnotenie učebného procesu.

Afektívne stratégie sa týkajú predovšetkým emocionálnej stránky učenia, pričom zahŕňajú také dôležité aspekty učenia sa ako zníženie stresu, povzbudzovania sa.

Sociálne stratégie vyjadrujú a podporujú charakter jazyka predovšetkým v komunikácii a v kooperácii. V tejto súvislosti je nevyhnutné spomenúť, aké je dôležité vytváranie pozitívnej klímy v triede, aby žiaci mohli komunikovať.

V závere príspevku je vhodné poukázať na niekoľko dôležitých skutočností. V prvom rade by sme mali uviesť, že v posledných rokoch dochádza k výraznému odklonu od behaviorálneho učenia k učeniu kognitívnemu. To znamená, že sa nekladie dôraz len na to, akú slovnú zásobu sa žiak učí, ale aj akým spôsobom sa ju žiak učí.

Do vyučovania preto treba zakomponovať lexikálne aktivity spojené s konkrétnou stratégiou, ktorú si žiaci osvoja a vedú ju použiť. V prípade, že si žiaci neosvoja správne a efektívne stratégie zostávajú závislí na učiteľovi. Učenie sa slovnej zásoby má preto byť aj napriek všeobecne platným zákonitostiam individualizované.

LITERATÚRA:

BORSUKOVÁ, H.: *Postavenie a funkcia odbornej lexiky v cudzojazyčnom vyučovaní.*

Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2004, 74 s. ISBN 80 8069 3374

JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie.* In: *Cizí jazyky*, roč. 48, 2004/2005, č. 2, s. 42 – 44.

MAREŠ, J.: *Styly učení žáku a studentů.* Praha: Portál, 1988. 239 s.

STRAKOVÁ, Z.: *Introduction to Teaching English as a Foreign Language.* Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2004. 180 s.

¹⁸ porov. STRAKOVÁ, Z.: *Vedíme žiakov k samostatnosti. Rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. s. 35.

STRAKOVÁ, Z.: *Vedíme žiakov k samostatnosti. Rozvíjanie autonómneho učenia vo vyučovaní anglického jazyka*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 102 s.

TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 360 s.

WILLIAMS, M - BURDEN, R.: *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1997. 195 s.

Resumé

Príspevok sa zaoberá využitím učebných štýlov a autonómneho učenia v súvislosti s cudzojazyčnou slovnou zásobou. Predkladá vybrané druhy učebných štýlov a rozoberá autonómne učenie vo vzťahu k slovnej zásobe, aplikovaním podrobnejšie rozobraných priamych a nepriamych stratégií. Zámerom je týmto spôsobom poukázať, že vyučovanie a učenie sa slovnej zásoby môže byť zamerané na každého žiaka individuálne a tým sa môže stať zaujímavejším a efektívnejším.

Cultural and social identity

Eva Henčeková

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: HENČEKOVÁ, E.: Cultural and social identity. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, No.11, pp. 83-86.

The paper deals with social and cultural identity of a social group. It defines the way the group behaves towards other social groups. Cultural identity can cause problems of a different kind. Their form is also a subject matter of this article. Social identity is shown as an influential factor having an important role in intercultural communication as well as for intercultural understanding.

Key words: cultural identity, social identity, intercultural communication, language teaching, stereotypes, conflict.

Cultural identity of a social group is very closely interconnected with the cultural tradition. On the basis of its own cultural identity the social group chooses from the cultural products and values of the past those that support its identity. On the contrary, a summary of the cultural tradition forms the cultural identity. They originate at the same time and they change together. The change of the cultural tradition causes the change of cultural identity. This is also true vice versa.

What is cultural identity? There exists a great number of opinions and ideas about what cultural identity is. The 20th century and the present days observe this term in the connection with patriotism, national pride, the feeling of belonging to a certain social group and co-operation in the framework of the group. On the other hand, it is connected with separation, closing of the group itself.

The term cultural identity covers two very important concepts. The first is the "concept of identity", which has a psychological meaning. "Identity refers to the perception which each individual has of himself, that is to say, the perception of his own awareness of existing as a person in relation to other individuals, with whom he forms a social group."(Perotti,1994). This conception of cultural identity reflects the reciprocal recognition of the individual and society. And so it is not individual. By mentioning the cultural identity of an individual his global identity is meant. It is "the constellation of several identities pertaining to a number of distinct cultural adjuncts."(Perotti, 1994).

The cultural identity carries in itself a picture of the society about it itself, its historical experience. It relates to a certain language and certain patterns of behavior, as well as to other identification signs of the group.

The rise of the awareness of one's cultural identity plays important roles. They are classified as the following functions:

- an outward communication function
- an inward communication function
- a function of transfer

The cultural identity helps to communicate among cultures. If two cultures with a developed cultural identity meet, the understanding between them is easier. However, the communication between them comes up against difficulties when the two cultures are not aware of their tradition. It follows from the foregoing that the awareness of one's cultural identity can promote the communication with other culture. The aforesaid can be applied also inside a certain culture. If the members of the culture are aware of their tradition and of their own cultural identity, if they follow the same norms, the communication among them is facilitated. With the communication directed inside a social group also transfer of a certain culture to further generations is connected. This cultural heritage is significant because this is the only way that a nation can survive as a community. If they do not want to break up to isolated individuals they have to be aware of their cultural identity and try to transfer it. To be aware of a group's cultural identity means to know which values, norms or ideas and what kind of culture the group considers as its own.

The process through which the culture of a society is transmitted to the new generation is called socialisation. It is connected with the development of an individual's identity. A distinction has to be made between primary socialisation taking place in the family, and secondary one taking place at school and in contact with different groups especially with peer groups.

It is necessary to mention in this context that to transfer the cultural identity is not enough. As it concerns its survival the culture of the group must adapt itself to the constantly changing conditions of life. Without the change of the group and without changes in its structure and its relations the group perishes. The group dies out spiritually when there are no changes in the character of the cultural identity. The best way how to adapt to new conditions is to communicate with other culture and to exchange the contents and forms with the other culture. This other culture does not have to be related or close culture. The exchange of ideas, contents and norms can be applied also to the remote cultures built upon completely different principles.

The main factors that influence the exchange of the cultural identity are: family and communication with other cultures. It is obvious that the impact is not straightforward, it is transformed in a complicated way through various layers of the cultural identity of the social group. Cultural identity can cause different problems in the communication of cultures. Even conflicts may appear. A basic form of these conflicts was described by R. A. Smith (1983):

- **Exegesis:** the conflict appears within the same cultural tradition. The reason is that society realises its own errors, but it idealises the culture of a different society. The society wants to follow the other society. This is a typical behavior of the countries of the Central and Eastern Europe after 1989.
- **Dogmatism:** the society understands its own culture as an authority. It egocentrically directs at itself only. The own cultural identity is understood as an example for other cultures. The result is a conflict arising from cultural misunderstandings.
- **Agnosticism:** the society ignores the realtions of culture to other social connections. It rates its own cultural identity as well as the cultural traditions of other cultures only from cultural point of view. This causes a deep misunderstanding of one's own culture.

- **Dialectic relation:** the society is willing to communicate with other cultures. This leads to a useful exchange of norms, ideas and values. The result is a vital culture with an adequate cultural identity. Such culture is self-conscious, but does not overvalue itself. The society sees and accepts itself and other cultures as they are, i.e. with all their negative and positive features.

Social identity is very closely connected to the above mentioned. It is an approach that analyses how we understand "the others", how people of one social group interact with and react to people of another social group. One of the greatest investigators of the notion of social identity was H. Tajfel. According to him: "The characteristics of one's group as a whole (...) achieve most of their significance in relation to perceived differences from other groups and the value connotations of these differences (...) the definition of a group (national or racial or any other) makes no sense unless there are other groups around." (Tajfel, 1978). He refers to 'perceived differences' and reminds us that social identity is a powerful influence on the way we see others and ourselves. Social identity is thus a mean by which we perceive the people with whom we come into contact. It involves, for the individual:

- use of categories to organise and cope with the complexity of reality, and these are not arbitrary but conventional, socially constructed
- categories / social identities being created by comparison and contrast
- people identifying with the categories, accepting social identities, although they can also break out of the norms and act in unexpected ways
- categorisation being made easier, but also less helpful, by simplification or stereotyping

Social identity is important from the foreign language teachers' point of view. It can be related to learners' common sense beliefs about people who speak other languages. It is significant for intercultural communication as well. Students of a foreign language very often create stereotypes about the nation whose language they are learning. These stereotypes are either positive or negative, but in both cases a little bit deformed. The social identity theory helps on one hand teachers to understand how such stereotypes arise and how the process of categorising people functions. On the other hand it may also help students to understand their own identity, how the others perceive them and how they relate to others. Since communication with others is influenced both by one's beliefs about them and one's belief about oneself, teaching material which is based on social identity theory will be a beneficial basis for the expansion of language learner's intercultural communicative competence.

Claire Kramsch tells about the intercultural the following: "The term intercultural usually refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation – states. They are predicated on the equivalence of one nation – one culture – one language, and on the expectation that a 'culture shock' may take place upon crossing national boundaries. The term intercultural may also refer to the communication between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language. Both terms are used to characterize communication, say, between Chinese-Americans and African-Americans, between working class and upper class people, between gays and heterosexuals, between men and women. Intercultural

communication refers to the dialogue between minority cultures and dominant cultures, and are associated with issues of bilingualism and biculturalism." She also tells about intercultural: "The ability to acquire another person's language and understand someone else's culture while retaining one's own is one aspect of a more general ability to mediate between several languages and cultures, called cross-cultural, intercultural, or multicultural-communication."(Kramsch, 1998)

Interculturalism involves concentrating neither on differences nor on the need to assimilate, rather it means using cultural differences and comparable social conditions as the basis for seeking mutual understanding and interchange and breaking down the barriers between the various communities, including the native communities.

LITERATÚRA:

MISTRÍK, E. and colleagues: Culture and Multicultural Education. Bratislava 1999, ISBN: 0226785955, 250 s.

PEROTTI, A.: The Case for Intercultural Education. Council of Europe Press 1994, ISBN: 92-871-2326-8, 180 s.

SMITH, R.A.: Forms of Multicultural Education in the Arts. Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education. No.1.1983, ISSN: 00393541, 200 s.

TAJFEL, H.: Differentiation between Social Groups.London, Academic Press 1978, ISBN 84-699-6940-4, 225 s.

TRNKOVÁ, M.: Intercultural Issues in Discourse. In: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Discourse Studies, Trends and Perspectives, FF UKF, Nitra 2006, s.145-148, ISBN 80- 8094-029-0

Resumé

Príspevok sa zaoberá pojmami kultúrnej a spoločenskej identity. Autorka prezentuje teoretickú charakteristiku oboch pojmov, ktoré sa stávajú neoddeliteľnými prvkami interkultúrnej výchovy a vzdelávania. Kultúrna a spoločenská identita, teda to, ako skupina vníma seba, svoje tradície a reaguje na iné skupiny a jej vzťahy k nim je kľúčom k pochopeniu a zároveň i umožneniu bezkonfliktnej interkultúrnej komunikácie.

Princíp teórie spoločenskej identity pomáha učiteľom cudzieho jazyka pochopiť proces vzniku predsudkov žiakov voči kultúre cieľového jazyka a na strane druhej môže pomôcť študentom pochopiť ako oni vnímajú seba a ako sú vnímaní inými.

Pamäť v procese vyučovania slovnnej zásoby

Eva Chovanová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: CHOVANOVÁ, E.: Memory in the process of teaching vocabulary: Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no.11, pp.87-92.

Teaching and learning vocabulary is a complex process with a great number of questions to answer. One of them is also the process of retention, namely the role of memory. The purpose of this paper is to point out the stages of retention, factors and strategies which refer to this process and may influence learning vocabulary in a great deal.

Key words: memory, retention, factors and strategies of retention, learning vocabulary.

Zapamätávanie, zabúdanie, atď., sú javy, ktoré sú všetkým známe, pretože ide o prirodzené procesy. Pochopenie týchto procesov sa môže stať významným prvkom aj vo vyučovaní a učení sa slovnnej zásoby. V prvom rade by sme si mali vysvetliť pojmy týkajúce sa týchto procesov.

Pamäť je podľa M. Nakonečného „sklad informácií organizmu, z něhož môže individuum vyvolávať zprávy o minulých událostiach.“¹⁹

Pamäť ako taká môže byť rôzneho druhu (napríklad ontogenetická, fylogenetická...). Z nášho pohľadu bude pre nás zaujímavá prednostne jazyková pamäť, ktorá sa uplatňuje pri osvojovaní lexiky cudzieho jazyka.

Učenie a zapamätanie si slovnnej zásoby nie je určené len nejakou zafixovanou postupnosťou, pretože pamäť je nielen zapamätávanie, ale aj schopnosť prijímať, spracovávať, triediť a podľa potreby vybavovať informácie. Dokazuje to aj výskum²⁰ (Craik a Lockhart 1972), ktorý uvádza, že existuje úzky vzťah medzi kognitívnymi procesmi a uchovávaním informácií v pamäti. Z uvedeného vyplýva, že pamäť a pamäťové procesy majú komplexnejší charakter. Práve preto by sme chceli poukázať na súvislosti medzi pamäťou a slovnou zásobou. Upriamime sa tak na dva kľúčové javy, ktoré majú relevantný vzťah v procese osvojovania si slovnnej zásoby. Ide o zapamätanie a zabúdanie.

Zapamätanie

Fáza zapamätania si nového lexikálneho javu sa začína v skutočnosti už pri jeho prezentácii. Žiak má tak možnosť všimnúť si jednotlivé aspekty slova. Input (vklad) spojený s takýmto lexikálnym javom je v tomto prípade na receptívnej úrovni, to znamená, že vychádza z počúvania, čítania, prípadne s nasledujúcim využitím slovníka.

¹⁹ NAKONEČNÝ, M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. s. 201.

²⁰ porov. CARTER, R. – McCARTHY, M.: *Vocabulary and Language Teaching*. Essex: Longman Group UK Limited, 1988. s. 65.

Ako uvádza R. Repka, „zapamätanie si nového lexikálneho javu by sa však nemalo realizovať len na základe tohto slovníka.“²¹

Zapamätanie si akéhokoľvek javu, nevynímajúc slovnú zásobu, prebieha v troch fázach.

➤ Vstupná fáza – krátkodobá pamäť

Zapamätanie na úrovni krátkodobej pamäti sa začína vnímaním. Z hľadiska vyučovania slovnej zásoby tu zohrávajú dôležitú úlohu podnety zmyslového charakteru, pretože „z hľadiska neurofyziológie je prúbeh krátkodobej pamäti povahy bioelektrické.“²² Chceme zdôrazniť, že učitelia by tak nemali podceňovať tento fakt. Práve naopak, využiť ho v prospech študentov znamená efektívnejšie osvojovanie slovnej zásoby.

Krátkodobá pamäť, alebo niekedy sa nazýva aj ako pracovná pamäť, sa podieľa aj na samotnom porozumení reči, ale takisto, naopak, poruchy v krátkodobej pamäti, predovšetkým obmedzenosť jej kapacity, sa môžu u detí prejavovať v nedostatočnom rozvoji ich slovnej zásoby. Podstata krátkodobej pamäte je v tom, že dokáže udržať obmedzený počet slov na obmedzený čas a tu sa vynára aj odpoveď týkajúca sa vyučovania konkrétneho počtu slov počas vyučovacej hodiny. Určite kvantita slov je rozhodujúci faktor, o ktorom sa zmienime ešte neskôr. Nateraz len uvedieme, že „pamäťový výkon rastie s pribúdajúcim vekom,“²³ a teda starší žiaci sú schopní absorbovať viac slov.

Keďže cieľ všetkých učiteľov je dosiahnutie automatizácie slovnej zásoby v jej používaní, je len prirodzené, že snaha dosiahnuť tento efekt sa spája s prechodom informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäte. Ešte predtým však dochádza k medzičlánku - k druhej fáze.

➤ Prostredná fáza

Táto fáza je odlišná od prvej fázy, pretože ide o biochemický proces. Z hľadiska zapamätania si slovnej zásoby má táto etapa dôležitý význam, pretože, ako uvádza autor knihy *Učení nemusí byť mučení*, „jestliže v této střednědobé fázi není nová informace posilována, biochemické procesy dále nepokračují a informace zcela vymizí.“²⁴ O stratégiách a impulzoch, ktoré môže v značnej miere ovplyvniť túto a nasledujúcu etapu, sa zmienime neskôr.

➤ Výstupná fáza – dlhodobá pamäť

Dlhodobá pamäť, na rozdiel od krátkodobej pamäte je schopná udržať informácie dlhší čas. Mnohí autori zastávajú názor o období celého života. Z hľadiska kapacity nie je limitovaná, na rozdiel od krátkodobej pamäte. V súvislosti s vybavovaním si slovnej zásoby je čas pri dlhodobej pamäti dlhší ako pri krátkodobej pamäti.

Už bolo spomenuté, že zámerom vyučovania a učenia sa slovnej zásoby je dosiahnuť to, aby si žiaci osvojili slovnú zásobu pevne a trvalo práve retenciou v spojení s dlhodobou pamäťou. Uvedomujeme si, že toto sa môže uskutočniť predovšetkým zásluhou manipulácie s jazykom. V prípade učenia sa a zapamätania si slovnej zásoby to

²¹ REPKA, R. – GAVORA, P.: *Didaktika angličtiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. s. 143.

²² SOVÁK, M.: *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 43.

²³ REPKA, R. – GAVORA, P.: *Didaktika angličtiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. s. 139.

²⁴ SOVÁK, M.: *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 44.

znamená „finding some element already in the mental lexicon to relate to new lexical information to.“²⁵ Toto je uskutočniteľné viacerými spôsobmi a s využitím rôznych stratégií, ktoré môžu podstatným spôsobom ovplyvniť retenciu slovnej zásoby. Zároveň chceme zdôrazniť, že ide o proces vyžadujúci si množstvo úsilia aj zo strany samotných žiakov. Práve preto v nasledujúcej časti uvádzame ako jedno z východísk efektívneho učenia sa slovnej zásoby aj autonómne učenie. Predtým sa však chceme pristaviť pri stratégiách, ktoré významným spôsobom ovplyvňujú zapamätanie si slovnej zásoby.

Stratégie ovplyvňujúce proces zapamätania si slovnej zásoby:

Vo vzťahu k vyučovaniu slovnej zásoby môžeme využiť nasledujúce typy stratégií:

Utváranie mentálnych prepojení, kam zaraďujeme predovšetkým *utváranie spojení* – zvukových, obrazových, pocitových, pojmových, či *zoskupovanie*, to znamená zoradovanie slov podľa určitých kritérií. Využívanie obrazového materiálu sa stáva v tomto prípade kumuláciou spomínaných druhov mentálnych prepojení, pretože „obrazy apelujú na skúsenostný svet pozorovateľa. Na vyučovaní cudzích jazykov sa tento skúsenostný svet popri predchádzajúcich vedomostiach o preberanej téme podstatne formuje postojmi a stanoviskami voči cudzej kultúre.“²⁶

Využitie zvukov a predstáv, kam patria stratégie typu *klúčové slová*, či *sémantické mapy*.

Štruktúrované opakovanie - jeho podstata spočíva v opakovaní slovnej zásoby vo vopred zadaných intervaloch. Napríklad, najskôr po 10 minútach, potom po 20 minútach, po hodine, po dvoch hodinách a pod., pričom by sme nemali zabúdať na zákonitosti ovplyvňujúce proces zapamätávania. Podľa výskumov „dosahuje naše krátkodobá pamäť najvyššiu výkonnosť medzi 9. – 10. hodinou dopolední, zatímco dlhodobá pamäť je najefektívnejšia medzi 15. – 16. hodinou odpoledne“²⁷.

Okrem už spomenutých stratégií sú to v nemalej miere aj asociácie a ďalšie mnemotechnické techniky, kam môžeme zaradiť asociácie, či špecificky mnemotechnické pômocky.

V procese zapamätávania jestvujú isté zákonitosti, ktoré zvyšujú efektívnosť pamäti, vychádzajúc zo samotného charakteru pamäte a spojené so pedagogicko-psychologickými faktormi. V prvom rade sú to zákony vplývajúce na efektívnosť pamäte. Ide o nasledujúce zákony:

- *Zákon opakovania a precvičovania*. „Na základe výskumov sa zistilo, že jednou z najvýznamnejších podmienok efektívnosti opakovania je to, aby sa do opakovania vnášala rôznorodosť.“²⁸ Okrem toho účinnosť opakovania je tým väčšia, čím je pri ňom žiak viac aktívnejší.
- *Zákon spätnej väzby*. Účelom spätnej väzby je presvedčiť sa, či osvojovanie slovnej zásoby prebieha správne.
- *Zákon motivácie*. Je nesporné, že motivácia ovplyvňuje aj proces samotného

²⁵ SCHMITT, N.: *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. s. 132.

²⁶ LAGEROVÁ, V.; HRAŠNA, M.: *Krajinoveda s obrazmi*. In: Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Zborník abstraktov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. s. 72.

²⁷ SUCHÁNKOVÁ, H.: *Vnímaní a paměť při osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. In: *Cizí jazyky*, roč. 47, 2003/2004, č. 4, s. 131.

²⁸ BOROŠ, J.: *Základy psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. s. 151.

zapamätania, a teda kvalita motivácie úmerne ovplyvňuje kvalitu zapamätania si slovnej zásoby.

➤ *Zákon transferu.* Predchádzajúce informácie, vedomosti vplývajú na osvojovanie ďalších informácií – slovnej zásoby. Transfer tak môže podporiť, alebo skomplikovať udržanie slov v pamäti. V podstate existujú štyri faktory, ktoré ovplyvňujú prenos. Ide o nasledujúce faktory, ako ich spomína²⁹ autorka knihy *Účinné vyučovanie v kostce*.

- *Podobnosť.* Čím je podobnosť medzi slovami väčšia, tým môže dôjsť k lepšiemu prenosu. Tu musíme ale zdôrazniť ďalší fakt. Je to niekedy práve jazyk a podobnosť lexikálnych jednotiek, ktoré môžu vyvolať opačný efekt. Napríklad slová *quiet – quite*. V prípade, že by takéto slová podporovali negatívny prenos, ich učenie naplánujeme oddelene a zdôraznime rozdiely medzi nimi.

- *Asociácie.* Ich prezentácii a uplatneniu sme sa venovali v predchádzajúcej časti podrobnejšie.

- *Stupeň predchádzajúcich vedomostí* má určite nezanedbateľný vplyv na ďalšie vedomosti. V prípade, že chýba predchádzajúca vedomosť, ťažko môže dôjsť k pozitívnemu transferu. Ako príklad môžeme uviesť situáciu, keď má žiak nájsť slovo opačného významu k slovu *beautiful*, t. j. *ugly*. Ak ale žiak nemá dostatočnú predchádzajúcu vedomosť o slove *beautiful*, ťažko bude vedieť nájsť slovo *ugly*, ako slovo opačného významu.

- *Charakteristické znaky.* Ako už bolo spomenuté napríklad v prípade synonym, že bežne sa nevyskytujú absolútne synonymá, musia tak existovať určité charakteristické znaky takýchto synonym či iných slov. Poznanie takýchto charakteristických znakov a ich identifikácia vedie k pozitívnemu transferu a následne k efektívnejšiemu zapamätaniu.

Okrem už spomenutých zákonov existuje ešte niekoľko ďalších faktorov. Ide hlavne o množstvo slovnej zásoby, používanie slovníčkov, vplyv motivácie učiť sa slovnú zásobu, či aktivizácia študenta, ktorá „je neustále podnecovaná a ten je vedený k uvedomelému – kognitívnemu a kreatívnemu učeniu a k nácviku komunikácie v reálnych situáciách.“³⁰

Zabúdanie

Zabúdanie je prirodzeným, ale pre žiakov a takisto učiteľov nežiadúcim faktom. Ako teda predchádzať zabúdaniu? V prvom rade by sme si mali vysvetliť niekoľko faktorov, ktoré zabúdanie ovplyvňujú.

Z hľadiska zabúdania slovnej zásoby by sme mohli len pripomenúť najvšeobecnejší fakt, a to že zabúdanie sa vyskytne v prípade, ak slovo bolo len relatívne absorbované, teda nie zafixované. Uvedomme si však, že význam slova je skôr predisponovaný k zabúdaniu ako ostatné aspekty slova – výslovnosť, gramatika... Dôvodom je to, že slovná zásoba je súborom jednotiek – slov, a nie gramatických pravidiel. Práve preto je aj produktívna slovná zásoba viac predisponovaná k zabúdaniu ako receptívna slovná zásoba. Proces zabúdania je ovplyvnený aj úrovňou žiakov, a tak

²⁹ porov. HUNTEROVÁ, M.: *Účinné vyučovanie v kostce*. Praha: Portál, 1999. s. 97 – 101.

³⁰ BORSUKOVÁ, H.: *Postavenie a funkcia odbornej lexiky v cudzojazyčnom vyučovaní*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2004, s. 49.

„more proficient learners will lose relatively less of their language knowledge than beginning learners.“³¹

Druhá relevantná otázka znie: prečo žiaci zabúdajú alebo si nevedia spomenúť na slovo, o ktorom sme predpokladali, že je už súčasťou dlhodobej pamäte? Ako odpoveď uvádzajú autori knihy *Working with Words*³² v podobe dvoch teórií.

1. Decay theory (teória rozkladu). Slovo nie je možné pripomenúť si, pretože nebolo pravidelne a efektívne aktivované, a teda následne sa vytráca z pamäti, prípadne navždy sa z nej stratí.

2. Cue-dependent forgetting (zabúdanie v závislosti od prítomnosti, prípadne absencie podnetu). V takomto prípade je slovo – informácia v pamäti, avšak žiak potrebuje vhodné podnety, ktoré slovo z pamäte vyvolajú. Je známe, že pri určitých typoch nápovedy si žiaci spomenú na slovo omnoho skôr ako bez nich. Ako príklad môžeme uviesť nasledujúce nápovedy:

- Povedz meno zvierat'a, ktoré sa začína na písmeno C.
- Povedz slovo, ktoré sa začína písmenom C a pomenúva zvieru.

Pri prvom zadaní budú žiaci reagovať omnoho rýchlejšie a budú schopní si spomenúť na meno zvierat'a. Z toho vyplýva, že sémanticky blízke slová sú uchovávané spolu. Navyše, poukazuje to na skutočnosť, že slová v slovnej zásobe nie sú náhodne uchovávané vo forme akéhosi zoznamu, ale sú navzájom prepojené a organizovane uchovávané v tzv. mental lexicon (mentálnom lexikóne).

V oboch prípadoch zohráva kľúčovú úlohu opakovanie a takisto frekvencia používania slov, ktoré preventívne bráni takýmto nežiadúcim efektom. Z hľadiska zabúdania zohráva podstatnú úlohu aj uvedomenie si, koľko slovnej zásoby žiaci zabúdajú. Vo všeobecnosti sa predpokladá, že žiaci zabúdajú približne až 80 % informácií v priebehu 24 hodín. Toto vysvetľuje, prečo je testovanie na nasledujúci deň nežiaduce. Naopak, miera zabúdania sa postupne s pribúdajúcim časom znižuje a preto testovanie po dlhšom čase je prípustnejšie.

Ako je možné postrehnúť z príspevku, pamäť zohráva v procese osvojovania a vyučovania slovnej zásoby nesporne dôležité miesto. V závere príspevku by bolo vhodné spomenúť ešte nasledujúce. Ide o komplexnejší proces, zahŕňajúci všeobecné zákonitosti, ale aj individuálne aspekty. Je to proces, v ktorom zohráva dôležitú úlohu nielen samotný žiak a spôsob, akým pamäť využíva, ale aj učiteľ, ktorý žiakom otvára nové možnosti využitia pamäte a zvyšovania jej výkonu.

³¹ SCHMITT, N.: *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. s. 130.

³² porov. GAIRNS, R. - REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. s. 89.

LITERATÚRA

- BOROŠ, J.: Základy psychológie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 489 s.
- BORSUKOVÁ, H.: Postavenie a funkcia odbornej lexiky v cudzojazyčnom vyučovaní. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2004, 74 s. ISBN 80 8069 3374
- CARTER, R. – McCARTHY, M.: Vocabulary and Language Teaching. Essex: Longman Group UK Limited, 1988. 242 s.
- GAIRNS, R. - REDMAN, S.: Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 200 s. HUNTEROVÁ, M.: Účinné vyučovanie v kostce. Praha: Portál, 1999. 101 s.
- LAGEROVÁ, V.; HRAŠNA, M.: Krajinoveda s obrazmi. In: Interkultúrne dimenzie vo vyučovaní cudzích jazykov. Zborník abstraktov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2006. 240 s.
- NAKONEČNÝ, M.: Encyklopedie obecné psychologie. Praha: Academia, 1997. 429 s.
- REPKA, R. – GAVORA, P.: Didaktika angličtiny. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 255 s.
- SCHMITT, N.: Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 383 s.
- SOVÁK, M.: Učení nemusí být mučení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 116 s.
- SUCHÁNKOVÁ, H.: Vnímaní a paměť při osvojování cizojazyčné slovní zásoby. In: Cizí jazyky, roč. 47, 2003/2004, č. 4.

Resumé:

Vyučovanie a učenie sa slovnej zásoby patrí k jazykovým prostriedkom, ktoré ovplyvňujú dynamický aspekt jazyka. Toto učenie sa často spája s pamäťou. Zámerom tohto príspevku bolo poukázať na procesy, ktoré sa spájajú s pamäťou, ale taktiež ponúknuť možnosti na zvýšenie pamäťového výkonu v súvislosti s efektívnou a dlhodobou retenciou slovnej zásoby s využitím stratégií, ktoré v nemalej miere ovplyvňujú proces zapamätania si slovnej zásoby.

Pojem kompetencia v cudzojazyčnom vzdelávaní

Michaela Kramárová

Katedra moderných filológií, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: KRAMÁROVÁ, M.: Concept of competencies in foreign language education. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2007, no 11, pp.– 93-98.

Discussions on acquisition of certain competence connected with the compulsory education and its teaching of languages as second languages have been creating the basis of pedagogical discourse abroad for several years. The discussions on the Slovak education reform that are held in the Slovak Republic lead also to the new role of the schools with emphasis on „the output“ – i.e. performance of the schools and competence of the students.

Key words: input, output, foreign language education, concept of competence, linguistic competencies, Common European Framework of Reference for Languages

Vytýčiť úlohu vzdelávania v kontexte nadobúdania určitých kompetencií v súvislosti s povinným a tzv. celoživotným vzdelávaním (lifelong learning) je neľahká úloha, ktorá sa v ostatnom čase dostáva do popredia záujmu vzdelávacích politík štátov Európskej Únie, nevynímajúc Slovenskú republiku.

V zahraničných článkoch venovaných vzdelávacím politikám jednotlivých štátov sa opätovne používajú v tomto kontexte pojmy *input* a *output*. Vzdelávacie systémy, ktoré boli riadené cez „input“ t.j. vstupom cez tematické plány, učebné plány, cieľové požiadavky a.i. normatívne záväzné školské dokumenty sa v súčasnosti orientujú na „output“ t.j. na výstup, na výkony školy, predovšetkým na učebné výsledky žiakov.

Východiskovými dokumentmi pre zmeny v oblasti vzdelávania v SR sa stali MILÉNIUM - Národný program výchovy a vzdelávania na Slovensku na najbližších 15-20 rokov³³ a Lisabonská stratégia rozvoja konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010³⁴. Novodobá ekonomicko-sociálna transformácia Slovenska so sebou prináša požiadavku na radikálne zvýšenie intelektovej, sociálnej a osobnostnej úrovne jedinca.

³³ Dlhodobá koncepcia rozvoja vzdelávacieho systému v SR v duchu humanizácie školy prijatá v roku 2000. Program súhrnne vymedzuje hlavné priority, ktoré majú rešpektovať a realizovať štátne a verejné orgány, jednotlivé školy a školské zariadenia, pedagogický pracovníci a všetci ostatní aktéri vzdelávacej politiky na Slovensku. (pozri [online] dostupne na <http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf>)

³⁴ Predstavitelia členských štátov EU vytýčili v roku 2000 na summite v Lisabone strategický cieľ, urobiť z EU do roku 2010 „najkonkurencieschopnejšiu a najdynamickejšiu znalostnú ekonomiku na svete, schopnú udržateľného hospodárskeho rastu, v ktorej budú lepšie a viac pracovných miest a väčšia sociálna súdržnosť.“ Prijali tzv. Lisabonskú stratégiu, ktorej naplnenie by malo viesť k dosiahnutiu vytýčeného cieľa.

Zvyšujú sa požiadavky na flexibilnú použiteľnosť nadobudnutých vedomostí, ako aj na ďalšie rozširovanie vedomostí a osobnostných kvalít ako samostatnosť, autoregulácia, komunikačné schopnosti, schopnosť spolupracovať s druhými, pracovať v tímoch, zvládať a riešiť konflikty, kompetentné používanie jazyka, poznatkov, informácií, techniky a i.

MŠSR v súčasnosti vypracúva Rámcové programy vzdelávania a Vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie oblasti ako napr. vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia, vzdelávacia oblasť spoločnosť a ďalšie. Vzdelávacie štandardy budú patriť k tým školským dokumentom, ktoré budú vymedzovať výkony školy a to takým spôsobom, že výkony jednotlivca – žiaka budú merateľné. Vzdelávacie štandardy tak budú odpoveďou na časté kontroverzné diskusie ohľadne školských výstupov. Vzdelávacie štandardy by mali totiž presne stanoviť vzdelávacie cieľ a určiť kompetencie, ktorými má absolvent po ukončení jednotlivých stupňov v povinnom vzdelávaní disponovať. Tieto kompetencie by mali byť rozpisované konkrétne do takej miery, aby bolo možné na ich základe vytvárať učebné úlohy a aby sa dali pomocou testov overiť. Kompetencie v školskom ponímaní by tak mali plniť úlohu akéhosi sprostredkovateľa vzdelávacích cieľov, nakoľko opisujú štruktúru požiadaviek, ktoré sú kladené na žiaka a udávajú úroveň ich zvládnutia.

Určiť vhodné kompetencie pre jazykové vzdelávanie je náročná úloha. Tieto musia vznikať a byť rozvíjané v rôznorodých učebných kontextoch, rôznych typoch úloh a v rôznych situáciách, ktoré sa nemôžu vzťahovať len na dokladovanie nadobudnutých vedomostí.

Príkladom vypracovania modelu kompetencií pre cudzojazyčné vzdelávanie je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR). Je to významný projekt Rady Európy v oblasti cudzojazyčného vzdelávania v Európe.

Prípravy projektu SERR trvali niekoľko desaťročí. Až v rámci sympózia na tému Transparentnosť a koherencia v učení sa jazykov v Európe, v roku 1991 (Ruschlikon, Švajčiarsko) prišlo k zvratu smerom od diskusií a úvah nad problémom osvojovania si cudzieho jazyka k úlohe vypracovať spoločný európsky referenčný rámec pre učenie sa cudzích jazykov. Vytýčené ciele, ktoré túto úlohu sprevádzali, sa orientovali predovšetkým na podporu a uľahčenie spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami rôznych krajín, na zabezpečenie kvalitnej bázy pre vzájomné uznávanie jazykovej kvalifikácie a v neposlednom rade na pomoc jednotlivcom a organizáciám, ktorí sú zainteresovaní do tvorby a procesu cudzojazyčného vzdelávania.

V publikácii *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* (2006), ktorá následne vznikla, sú zafinované a opísané komunikatívne kompetencie učiaceho sa.

Dnes ešte tento projekt nie je definitívne ukončený. Navrhnuté komunikatívne kompetencie referenčného rámca pre jazyky tvoria iba odporúčania, čím reflektujú zatiaľ iba teoretické podklady modelu kompetencií.

Prístup referenčného rámca je zameraný činnostne. Ide o model, ktorý opisuje, čo to znamená vedieť ovládať cudzí jazyk. Weinert vo všeobecnosti charakterizuje kompetencie ako: „vrodené a nadobudnuté schopnosti a zručnosti, na základe ktorých, je človek schopný riešiť určité problémy. S týmito je spojená bezprostredne motivačná, vôľová a sociálna pohotovosť a schopnosť jedinca úspešne a zodpovedne využívať riešenia týchto problémov v rôznych situáciách“ (Weinert 2001, s. 27). V súlade s definíciou od Weinerta, zohľadňuje takýto činnostne zameraný prístup poznávacie,

emocionálne a vôľové možnosti učiaceho sa ako aj široké spektrum schopností, ktoré využíva ako spoločenský faktor. Jazyková kompetencia by teda podľa uvedeného tvorila dispozíciu jednotlivca, ktorá by ho oprávňovala úspešne riešiť konkrétne jazykové situácie, v súlade s nastolenými požiadavkami. Kompetencie umožňujú používateľovi jazyka jednať, konať, čo by však bez spojenia prvkov vedomostí, zručností a postojov nebolo možné.

Môžeme teda konštatovať, že kompetencie vo výučbe cudzích jazykov vykazujú veľmi podobné znaky s akýmikoľvek kompetenciami z iných oblastí s tým rozdielom, že stratégie a činnosti, ktoré aktivujú jednotlivci pre splnenie úlohy v konkrétnej situácii, orientujú predovšetkým na zapájanie do jazykových procesov a činností s cieľom vytvoriť alebo prijímať text/texty.

Povedzme, že žiak nadobudol poznatky o zvukovom systéme istého cudzieho jazyka. Tieto sa však nedajú využívať izolovane, deskriptívne. Nevyhnutne musia byť aplikované v istom kontexte reality, aby sme mohli hovoriť o schopnostiach, t.j. žiak vie, je schopný čítať/hovoriť v danom cudzom jazyku. To znamená, že na to, aby sa z vedomostí stali schopnosti, musí dôjsť k použitiu týchto vedomostí v nejakom reálnom kontexte. Ak nie sme schopní dať do vzťahu vedomosti s realitou, v tom prípade môžeme hovoriť len o nadobudnutých vedomostiach. Ak je však aplikovaný vzťah medzi vedomosťami a realitou, môžeme hovoriť o istej zručnosti. Vo výučbe cudzích jazykov sa používajú pojmy zručnosť čítanie, písanie, hovorenie a zručnosť počúvanie. Ide tu o aplikáciu nadobudnutých vedomostí v reálnom kontexte. O kompetencii v kontexte výučby cudzích jazykov môžeme následne hovoriť až vtedy, ak dôjde k zlúčeniu jazykových vedomostí, zručností a vlastných postojov pri určitej činnosti, t.j. pri tvorbe alebo recepcii textu.

Počas činností, ktoré jednotlivec v priebehu komunikácie vykonáva, rozvíja celý rad kompetencií. Kompetencie, ktoré referenčný rámec delí do dvoch hlavných kategórií, sa pokúsime na tomto mieste bližšie charakterizovať. Prvú kategóriu tvoria tzv. *všeobecné kompetencie*, ktoré nie sú pre jazyk charakteristické, ale sú nevyhnutné pre rôzne činnosti vrátane jazykových činností.

Medzi všeobecné kompetencie zaraďuje SERR deklaratívne vedomosti, sociokultúrne vedomosti, medzikultúrne povedomie, zručnosti a praktické schopnosti, existencionálne vedomosti ako aj schopnosť učiť sa učiť. Všeobecné kompetencie sú pre komunikačnú kompetenciu potrebné, avšak tieto nie sú bezprostredne späté s jazykom. Ide predovšetkým o tie vedomosti, zručnosti a praktické schopnosti, ktoré pomáhajú učiacemu sa uchopiť a uvedomiť si vzťah kultúry a jazyka. Vzťah jazyk a kultúra nevyhnutne patria do procesu výučby cudzieho jazyka a je možné sa ich naučiť. Žiak si prostredníctvom vedomostí o svete, ktoré sa týkajú spoločnosti a kultúry spoločenstva, v ktorej sa jazyk používa, uvedomuje vlastnú kultúru. Konfrontuje regionálnu a spoločenskú rôznorodosť vlastného sveta a sveta cieľového spoločenstva. Cielovým sprostredkovaním vzťahov oboch kultúr dochádza napokon ku kompetencii vedieť dať do vzájomnej súvislosti východiskovú a cieľovú kultúru a vedieť prekonávať stereotypné vzťahy, ktoré pri tejto konfrontácii bezprostredne vychádzajú na povrch. Je všeobecne známe, že potreba medzikultúrnej (inde interkultúrnej) dimenzie má vo výučbe cudzích jazykov popri osvojovaní si jazykových vedomostí a zručností zameraných predovšetkým na lexikálnu, gramatickú, sémantickú, fonologickú, ortografickú a ortoepickú presnosť svoje pevné miesto. Svedčí o tom usporiadanie viacerých konferencií a vedeckých podujatí ako napríklad Kurturológia v procese osvojovania cudzích jazykov (Nitra 2002),

Inonárodné sociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie (Nitra 2003), Odborný jazyk a interkultúrna komunikácia (Banská Bystrica 2007) a i.

Kategória všeobecných vedomostí referenčného rámca je rozmanitá, nakoľko zahŕňa viaceré relevantné aspekty potrebné pre komunikáciu s ľuďmi z iného kultúrneho prostredia. V súlade s referenčným rámcom pre učenie sa cudzích jazykov je potrebné učiacemu sa sprostredkovať:

- vedomosti, ktoré sa viažu na rôzne miesta, osoby, predmety, udalosti, procesy a i., s ktorými sa jednotlivec počas používania cudzieho jazyka stretáva, dôležité sú teda aj faktografické vedomosti a to či už geografické, ekonomické, politické, demografické alebo politické;
- vedomosti, ktoré sa týkajú danej spoločnosti a kultúry spoločenstva cudzej krajiny ako napr.: poznatky o životnej úrovni, každodennom živote, medziľudských vzťahoch, hodnotách, postojoch a presvedčeniach daného spoločenstva, o spoločenských konvenciách, o dodržiavaní zvyklostí pri rôznych príležitostiach a ďalšie;
- vedomosti, ktoré sú charakterizované určitými vzťahmi a otvorenosti voči novým skúsenostiam, iným osobám a myšlienkam, inej kultúre a kultúrnym odlišnostiam.

Druhú kategóriu kompetenčného modelu pre cudzie jazyky tvoria *komunikačné jazykové schopnosti*, ktoré môžeme charakterizovať ako komunikačné kompetencie, ktoré používateľ jazyka využíva spolu so všeobecnými kompetenciami pri realizácii komunikačného zámeru.

Komunikačná kompetencia referenčného rámca sa skladá z troch zložiek: *Z jazykovej kompetencie*, ktorá v sebe zahŕňa jazykové vedomosti a pravidlá, pomocou ktorých tieto vedomosti žiak používa. Jazyková kompetencia umožňuje jednotlivcovi konať, je ale viazaná na použitie konkrétnych jazykových prostriedkov. Lingvistický slovník charakterizuje jazykovú kompetenciu ako „súbor poznatkov o jazyku, znalosť jazykového systému a schopnosť tento systém uplatňovať v širokom spoločenskom kontexte“ (Mistrík, 2002, s.8).

Poznanie sociokultúrnych podmienok pri používaní cudzieho jazyka zahŕňa *sociolingválna kompetencia*. *Pragmatická kompetencia*, ktorá zahŕňa funkčné používanie jazykových prostriedkov, tvorí tretiu zložku komunikačnej kompetencie referenčného rámca pre jazyky.

Záver

Metodologická činnosť učiteľa vo výučbe cudzích jazykov by mala spočívať v zadávaní úloh pre žiaka, ktoré tvoria súbor príležitostí pre rozvoj kompetencií vzťahujúcich sa na konkrétnu reálnu situáciu. Kompetencie sa nevzťahujú na obsah vzdelávania, ale na výstup vzdelávania. Tento fakt poukazuje na skutočnosť, že kompetencie sa nedajú „vyučovať“, ale je ich potrebné žiakov naučiť. Zároveň, keďže kompetencia netvorí izolovanú entitu, ale je v úzkom vzťahu s ostatnými kompetenciami, tieto sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Rozvíjanie jednej kompetencie automaticky umožňuje transfer nadobudnutých skúseností pre rozvoj ďalších kompetencií. Učiteľ cudzích jazykov nevyhnutne potrebuje zmeniť povahu toho čo a ako má učiť, potrebuje zmeniť učebný štýl a metodológiu výučby. Potrebuje vytvoriť učebné podmienky pre efektívne nadobúdanie vedomostí v rôznych kontextoch blízkyh reálnemu životu, ukázať a pomôcť učiacemu sa rozvíjať kompetencie pre pochopenie kontextu reality, aby

ho bol schopný interpretovať, aby bol schopný zatried'ovať nadobudnuté vedomosti a tieto bol následne schopný operacionalizovať v reálnych podmienkach.

Druhou charakteristikou kompetencií je, že sa viažu na hodnoty a postoje. Hodnotám a postojom sa nedá naučiť, dajú sa len rozvíjať. Keďže kompetencie sú rozvíjané prostredníctvom činnosti a interakcie a to tak formálne, t. j. inštitucionálne ako aj neformálne, v rodine, prichádzajú žiaci do škôl už s vlastnými postojmi a hodnotami z prostredia, v ktorom žijú. Neľahkou úlohou cudzojazyčného vzdelávania je priviesť žiaka k tomu, aby porovnával a konfrontoval svoje hodnoty a postoje s hodnotami a postojmi druhých ľudí.

Určiť jednotlivé kompetencie pre jazykové vzdelávanie, ktoré by sa vzťahovali na dokladovanie ovládania cudzieho jazyka je náročná úloha. Uvedené všeobecné a jazykové kompetencie však nemôžeme chápať ako istú náhradu vzdelávacích cieľov. Ide skôr o výzvu a zamyslenie sa nad hľadaním nového opisu istých požiadaviek na výučbu a učenie sa cudzích jazykov.

LITERATÚRA

BORSUKOVÁ, H. 2003. Interkultúrna dimenzia vo výučbe odborného jazyka. In: Kulturológia v procese osvojovania cudzích jazykov. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra. s. 41-45. ISBN 80-8069-179-7.

BORSUKOVÁ, H. – KRAMÁROVÁ, M.: 2007. Postavenie cudzích jazykov v školskom systéme Rakúska. In: Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra. CD s. 1-5. ISBN 978-80-8069-934-5.

BRYCHOVÁ, S.: 2004. Zvyšovanie interkultúrnej kompetencie v príprave učiteľov cudzích jazykov. In: Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl. Zborník prác z konferencie. Lingos. Bratislava. s. 52- 56. 254 s. ISBN 80-89113-10-9.

KONCEPCIA ROZVOJA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM"). [cit. 2007-10-05] Dostupné na:

<<http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf> >.

MISTRÍK, J.: 2002. Lingvistický slovník. SPN. Bratislava. s. 8. 294 s. ISBN 80-08-02704-5. SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY.: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 252 s. ISBN 80-85756-93-5.

WEINERT, F.E.: 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag. s. 27. 17-32 s.

ZELENKOVÁ, A.: 2003. Dimenzia kultúrnej kompetencie z hľadiska učebných cieľov. In: Inonárodné sociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie. Zborník prác z vedeckej medzinárodnej konferencie. SPU FEM Nitra. s. 122-126. 376 s. ISBN 80-8069-366-8.

ŽILOVÁ, R.: 2007. Niektoré aspekty vzťahu kultúry a osvojovania cudzieho jazyka. In: Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra. CD 1-5. ISBN 978-80-8069-934-5.

Resumé

Kompetencie žiakov v zmysle výstupov vzdelávania, majú tvoriť o.i. podklad pre spoločensko-vzdelávacie zmeny v SR. V príspevku uvádza autorka ako príklad vypracovania modelu kompetencií pre cudzojazyčné vzdelávanie Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SEER). Poukazuje na skutočnosť, že základné, zatiaľ iba teoretické idey modelu kompetencií v referenčnom rámci, musia byť najprv interpretované a prispôbené vlastným regionálnym a národným podmienkam. Následne môžu byť tieto premietnuté do obsahu výučby konkrétneho cudzieho jazyka s presným zadefinovaním úrovne osvojovania jazyka, použitia jazykových prostriedkov a nadobudnutia konkrétnych merateľných kompetencií. O kompetencii v kontexte výučby cudzích jazykov môžeme hovoriť až vtedy, ak dôjde k zlúčeniu jazykových vedomostí, zručností a vlastných postojov pri konkrétnej jazykovej činnosti, t.j. pri tvorbe alebo recepcii textu.