

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK X / 2014 / ČÍSLO 19

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2014

LINGUA VIVA

ŠÉFREDAKTORKA: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

VÝKONNÁ REDAKTORKA: HELENA ZBUDILOVÁ

REDAKČNÍ RADA: HANA ANDRÁŠOVÁ, LUCIE BETÁKOVÁ, EVA HOMOLOVÁ, MARINA KOTOVA, BOHUSLAV MÁNEK, KLAUS PÖRTL, LIBUČE SPÁČILOVÁ

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT): MIROSLAVA AUROVÁ, ANNA BUTAŠOVÁ, VĚRA JANÍKOVÁ, CHRISTOPHER KOY, JANA KRÁLOVÁ, KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, ANNA MIŠTINOVÁ, OLDŘICH RICHTEREC, MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, MARIE SOBOTKOVÁ, EVA TANDLICOVÁ, HEDVIKA VYDROVÁ, EVA VYSLOUŽILOVÁ, MILOŠ ZELENKA

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY

ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2014

TISK: VLASTIMIL JOHANUS TISKÁRNA

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
-----------------------------------------------------------------	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

JARMILA KROUPOVÁ, HALKA ČAPKOVÁ, KATEŘINA YOUNG (THE UNIVERSITY OF ECONOMICS, PRAGUE) <i>AN ANALYSIS OF MULTIPLE-CHOICE ITEMS IN ACHIEVEMENT TESTS – PART 1</i>	9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

MILICA LACÍKOVÁ SERDULOVÁ (UNIVERZITY KOMENSKÉHO BRATISLAVA) <i>PRINCÍPY PROJEKTOVANIA A VYHODNOCOVANIA VYSOKOŠKOLSKÉHO KURZU ODBORNEJ ANGLIČTINY</i>	17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

HELENA LUSTOVÁ (INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ BUDĚJOVICE) <i>WHEN A CHILD SHOULD LEARN ANOTHER LANGUAGE</i>	28
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

STUDIE – ITALSKÝ JAZYK

ZORA JAČOVÁ (UNIVERSITÀ COMENIUS DI BRATISLAVA) <i>II LINGUAGGIO DIGITALE E LA RETORICA POLITICA SUL WEB</i>	36
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

STUDIE – RUSKÝ JAZYK – ČESKÝ JAZYK – SLOVENSKÝ JAZYK

MARINA KOTOVA (PETROHRADSKÁ UNIVERZITA) <i>K OTÁZCE VYMEZENÍ RUSKO-ČESKO-SLOVENSKÉHO PAREMIOLOGICKÉHO JÁDRA</i>	45
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

- JESENSKÁ, P.: KOLEČÁNI-LENČOVÁ, I. – DAŇOVÁ, M. – MÜLLER, CH. J. – TUHÁRSKA, Z.: CVIČEBNICA NEMECKÉHO JAZYKA GRAMMATIK-KARUSSELL. MATURITA Z NEMČINY. Bratislava 2011 59
- JESENSKÁ, P.: HOMOLOVÁ, E. – ŠTULRAJTEROVÁ, M.: DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH. Banská Bystrica 2013 61
- MATYUŠOVÁ, Z.: АНДРУНИК, А.: КОНФЛИКТОЛОГИЯ. Министерство образования и науки Российской Федерации. Пермь 2013..... 63
- MLČOCH, J.: SAWICKI, P.: POLSKA-HISZPANIA, HISPANIA-POLSKA. POSZERZANIE HORYZONTÓW. Wrocław 2013..... 65
- NOSKOVÁ, M.: ŠTÍCHA, F. a kol.: AKADEMICKÁ GRAMATIKA SPISOVNÉ ČEŠTINY. Praha 2013 67

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

I toto devatenácté vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části **STUDIE** opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština, italština, ruština, slovenština, španělština) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**.

Aktuálně od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2014

STUDIE



AN ANALYSIS OF MULTIPLE-CHOICE ITEMS IN ACHIEVEMENT TESTS – PART 1

**JARMILA KROUPOVÁ, HALKA ČAPKOVÁ, KATEŘINA YOUNG
THE UNIVERSITY OF ECONOMICS, PRAGUE**

1. INTRODUCTION

1.1. Validity, Test Purpose, and Test Specifications

The aim of this article is to briefly introduce our experience with more than four years of computer-based language testing in a university environment to inspire other academics at language departments in the Czech Republic to seek ways of validating their own tests. Test creation is an on-going cyclical process where items are continuously created, piloted, used in real test, analysed and modified. Part 1 of this paper offers the theoretical background for test analysis. The second part of this paper analyses a part of a team-created computer test database used for testing students of Business English at the University of Economics in Prague in terms of statistical item analysis and the latest emphasis on test purpose and test specifications.

Computer-based testing (CBT or e-testing) has been becoming increasingly popular at this educational level due to large numbers of students tested. Therefore, test validity becomes increasingly important as it tells us whether a particular test measures what it is supposed to measure, i.e. what researchers in the field call a “construct.” If a test or a section of a test measures vocabulary skills, as in the case of the example in this paper, then all items in this particular section or in this test need to test this construct. In this way, we collect information about the test taker’s ability item by item and engage in what Osterlind calls a “validation process of gathering evidence from which we can draw an inference about particular construct”¹. In other words, we infer from the test score on the test taker’s ability to understand and apply these vocabulary skills in real life situation. By following this process, our inferences about the test taker’s knowledge, abilities, and skills are justified.

Furthermore, language testing experts suggest that valid tests need to be built according to their purpose and test specifications². Because we use tests in order to make particular decisions about test takers such as placement, achievement, proficiency, diagnostic or aptitude testing, we need to design tests around these purposes. The second step is to produce designed documents that

¹ Osterlind, S. J. Constructing test items multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1998. P.63.

² Fulcher, G. Practical Language Testing. London: Hodder Education, 2010. P. 186

show us how to construct a test.³ These include specifications about item/task (materials, instructions, prompts), evidence (expectation of what the test taker is able to do and expected response), test assembly (item types with codes by topic, number of items per type, target ability and minimum number of items to meet the target), presentation (for example, computer-based versus paper-based tests and support material for both versions), and delivery (test administration, security, and timing). Tests created around the test purpose and test specifications validate the design process, and, consequently, the actual test.

1.2. Local Situation

There are 19,000 students enrolled at the University of Economics. The English Department offers nearly 50 different courses, including courses for distance students and the University of the Third Age. We focus our attention on the largest compulsory course English for Business Studies in terms of enrolment as it comprises nearly 2,000 students. It is targeted at the B2 level of CEFR and is offered every semester. Because of its size and frequency, CBT seems to be the ideal option. Not only does it enable us to test large numbers of students, it also allows us to standardise tests and test administration conditions. The decisions made about the presentation and delivery are congruent with the test purpose of giving us information whether large numbers of students have achieved the desired level of skills, abilities, and knowledge of Business English on the basis of which we award them credits. In order to prepare our students for computer based testing, which requires additional skills such as reading from the screen, we have also created practice exercises for home preparation in the e-learning section of their course. These exercises closely resemble the ones used in the PC tests at the end of their course. Our students are nearly “digital natives” nowadays, and computers are a part of their daily lives. Therefore, it comes as no surprise that many of them actually prefer e-tests to traditional paper tests. However, the main advantage of PC testing, given by students from their own perspectives, is the speed at which they learn their results. The final test of the course is therefore computer-based and consists of several types of exercises: open-cloze questions, multiple-choice tasks, and proof-reading, which are commonly done in CBT. The tested language skills, “constructs,” consist of lexis, grammar, listening and reading comprehension skills.

Although we have been using CBT for an extended period of time, we have never studied the validity of our tests since they have always been based on the textbook, and therefore, we presumed that they tested the required knowledge, ability, and skills. Since the subject of our English for Business Studies course is rather specific, and since there are not enough extra materials provided that could be used to test the students at the end of the course, we have decided to design our own test database tailored to the content of the book.

³ Fulcher, G. ,Ibid, P. 127

Our current need is to validate the tests in terms of the criterion that we teach, i.e. the content of the course/book – with clearly defined construct for reading, writing, speaking, and listening skills. We are also making sure that our test specifications for writing individual test items are detailed, specific, and easy to follow for all staff members who are involved in the design process. In this paper, we focus our attention on only one part of the test design, i.e. the analysis of test items of one selected vocabulary multiple choice gap fill subtest which is designed to measure the knowledge of economic terminology and concepts in English and the understanding of the vocabulary within the context of the whole passage. It is representative of situations that test developers can encounter when analysing their tests in more detail for validity purposes.

2. ITEM ANALYSIS STATISTICS

As mentioned earlier, our approach in investigating the validity of our tests has heavily drawn on latest language testing literature, in particular on books by Glenn Fulcher and Rita Green. Both of these sources have enabled us to reach the conclusion that we could employ the same methods to investigate whether our tests comply with the standards set by our syllabi.

Item analysis, described in detail in both of the books, is one of the statistical procedures that a test developer should conduct, both when data entry has been completed and after the live test administration, in order to provide useful feedback about how well the items and the tasks performed on the test and about the contributions each item is making to the test's internal consistency.⁴ It also becomes clear which distractors in the multiple-choice task are not performing according to our expectations.

Multiple-choice items obviously seem to be the ideal exam task type for CBT since, if produced well, they tend to be unambiguous. Most multiple-choice items consist of a sentence or a paragraph with gap/s, where a clue or prompt is provided, the key for each gap and two or three distractors for each gap, depending on the level of the test takers.

Some authors have criticised multiple-choice items saying that they test what students can remember and do not assess students' ability to understand, apply and analyse course-related issues⁵. However, if a test item is written according to the test specifications and test purpose as mentioned earlier and if it has been live tested and reviewed, such item is written well; it is obvious that such multiple choice item does assess higher level cognitive processes⁶.

Let us turn to the actual statistical calculations that can help us in this validation process. Many language teachers may refrain from using statistical

⁴ Green, R. *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave MacMillan, 2013. P.25.

⁵ Walsh, C. M., Seldomridge, L. A. *Measuring Critical Thinking: One step forward, one step back*. Nurse Educ., 2006.

⁶ Buckles, S., Sigfried, J. J. *Using multiple-choice questions to evaluate in-depth learning of economics*. *Journal of Economic Education*, 2006.

analyses to evaluate their tests because they are simply not statisticians and are worried about handling and interpreting statistical data. For this reason, we share two simple calculations, the **facility index (FI)** and the **discrimination index (DI)**. These two indices are used to first check if our test items are not too easy or too hard and, next, if they discriminate well between the top test takers and the low achievers. Although such statistics is usually used in norm-referenced tests which compare individual test takers with others on a specific scale rather than in criterion-referenced tests such as achievement test, we find these two indices useful. As test designers we want to know if we have designed the items well in terms of item difficulty and separation of high and low achieving students.

We calculate the FI by adding up correct responses to an item and dividing that figure by the number of the test takers. For example if an item was answered correctly by 30 students out of 50, then the FI is $30/50=.6$. Ideally, the figure showing item difficulty should be around .5 as this value suggests that the item discriminates well and is neither too difficult nor too easy.

The second statistic that has been used is the discrimination index (DI). According to Fulcher, “this tells us how well an item discriminates between those who score higher on the whole test and those who score lower and about the extent to which the items separate the better test takers from the weaker ones”.⁷

In order to calculate the DI, we must first divide the test takers into three groups – top scorers, middle scorers and low scorers. Next we calculate the facility indices for the higher group of students, FI Top, and for the lowest group of students, FI Bottom. The procedure is similar to the one we used to calculate FI, i.e. correct responses to an item (either from the top or the bottom group) divided by the number of test takers in each group.

In the second stage of calculating the DI, we need to subtract the previously calculated facility index of the low scorers (FI Bottom) from the results of the high scorers (FI Top). So that $DI=FI\ Top - FI\ Bottom$. Most authors suggest that the discrimination coefficient should be at least .2⁸, although some authors place this benchmark either slightly lower⁹ or higher¹⁰. According to Green: “On an achievement test, the discrimination may be low simply

⁷ Green, R. Ibid. P.28.

⁸ Ding, L., Beichner, R. J. Approaches to data analysis of multiple-choice questions. Phys. Rev. ST. Phys Educ Res., American Physical Society, 2009.

Su, V.V.M., Osisek, P.J., Montgomery, C., Pellar, S. Designing multiple-choice test items at higher cognitive levels. Nurse Educator, 2009.

Thorndike, R. L. Causation of Binet IQ Decrements. Journal of Educational Measurement, vol. 14, Number 3, 2005.

⁹ Kehoe, J. Practical Assessment, Research and Evaluation. 4, 1995.

¹⁰ Considine, J., Botti, M., Thomas, S. Design, format, validity and reliability of multiple choice questions for use in nursing research and education. Collegian, 2005.

because all the test takers are performing well and therefore the amount of variability between the test takers is low.”¹¹

Another useful measure of discrimination is the **point biserial correlation** which measures the relationship between the overall test score of a test taker and the response to each individual item. The larger the correlation, the greater the association between the two. The general guideline for interpreting a point biserial correlation is that any value above .25 is acceptable.¹²The formula for calculating the point biserial correlation is

$$R_{pbi} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}_q}{SD} \sqrt{pq}$$

- R_{pbi} is the point biserial correlation
- \bar{X}_p is the mean total score for the test takers who answer the item correctly
- \bar{X}_q is the mean total score for the test takers who answer the item incorrectly
- SD is the standard deviation of the total test score
- p is the proportion of test takers who answer the item correctly
- (FI)
- q is the proportion of test takers who answer the item incorrectly

Since the formula is rather complicated, we calculated the correlation with the help of the Excel Spreadsheets for Classical Test Analysis which are available for test creators <http://languagetesting.info/statistics/excel.html> that provide a lot of very useful tools, particularly for language teachers who are new to test design.

As some of the findings showed that some items are too easy or do not discriminate well (as shown in Item Analysis below), we concluded that it was necessary to conduct a **distractor analysis** as the problem might not necessarily be in the construct of the sentence or the prompt itself. To calculate these figures we used the above mentioned Excel Spreadsheets for Classical Test Analysis again where the As, Bs, Cs, and Ds are entered into the spreadsheet and the percentages are calculated automatically below. From a functional perspective, a distractor must be chosen by at least some examinees in order to be effective. If it is not, then the distractor is not luring anyone away from the keyed option, and it cannot contribute to the item’s discriminatory power. Haladyna and Downing have suggested that at least 5% of examinees should

¹¹ Green, R. Ibid. P.29.

¹² Fulcher, G. Ibid. P.183–185.

select each of an item's distractors, and this value is a common benchmark for distractor functionality¹³.

The second part of this paper demonstrates how the above described theory can be applied to real test items to learn whether they are created well and reveal the areas that need to be improved.

BIBLIOGRAPHY

Brennan, R. L.: Generalizability Theory and Classical Test Theory. *Applied Measurement in Education*, 2010

Buckles, S., Sigfried, J. J.: Using multiple-choice questions to evaluate in-depth learning of economics. *Journal of Economic Education*, 2006

Considine, J., Botti, M., Thomas, S.: Design, format, validity and reliability of multiple choice questions for use in nursing research and education. *Collegian*, 2005

DiBattista, D., Kurzava, L.: Examination of the Quality of Multiple-choice Items on Classroom Tests. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2011

Ding, L., Beichner, R. J.: Approaches to data analysis of multiple-choice questions. *Phys. Rev. ST. Phys Educ Res.*, *American Physical Society*, 2009

Fulcher, G.: *Practical Language Testing*. London: Hodder Education, 2010

Green, R.: *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave MacMillan, 2013

Haladyna, T. M., Downing, S. M.: How many options is enough for a multiple-choice item? *Educational and Psychological Measurement*, 1993

Kehoe, J.: Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 1995

Osterlind, Steven J.: *Constructing test items multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats*. Boston : Kluwer Academic Publishers, 1998

Palmer, E. J., Devitt, P. G.: Assessment of higher order cognitive skills in undergraduate education: modified essay or multiple choice questions? *BMC Medical Education*, 2007

Su, V. V. M., Osisek P. J., Montgomery, C., Pellar, S.: Designing multiple-choice test items at higher cognitive levels. *Nurse Educator*, 2009

Tarrant, M., Ware, J., Mohammed, A. M.: An assessment of functioning and non-functioning distractors in multiple-choice questions: A descriptive analysis. *BMC British Medical Education*, 2009

Thorndike, R. L.: Causation of Binet IQ Decrements. *Journal of Educational Measurement*, vol. 14, Number 3, 2005

Walsh, C. M., Seldomridge, L. A.: Measuring Critical Thinking: One step forward, one step back. *Nurse Educ.*, 2006

¹³Haladyna, T. M., Downing, S. M. How many options is enough for a multiple-choice item? *Educational and Psychological Measurement*, 1993.

Ware, J., Vik, T.: Quality Assurance of Item Writing: during the introduction of multiple choice questions in medicine for high stakes examinations. *Medical teacher*, 2009

STATISTICAL PROGRAM

<http://languagetesting.info/statistics/excel.html>

RESUMÉ

Formát a kvalita testů vytvářených a používaných jazykovými katedrami patří k jedné z málo prozkoumaných a dlouhodobě opomíjených oblastí v rámci českých vysokých škol. Potřeba komplexních a přesně zacílených testů vychází jak od učitelů, tak i od studentů. Cílem tohoto článku je prezentovat aplikaci principů „klasické teorie testování“ (CTT) na závěrečné testy (achievement tests), konkrétně cvičení multiple-choice gap fill používaná k testování znalostí slovní zásoby ekonomické angličtiny na Vysoké škole ekonomické v Praze. Autorky článku ve své práci nejprve představily nejnovější trend ověřování validity a cílů výukových testů v rámci „criterion-referenced testing“ založený na předem stanovených kritériích s důrazem na účel a cíl testu. Na vybraném cvičení pak názorně předvedly aplikaci jednoduchých statistických výpočtů klasické teorie testování jako jsou „facility index“, „discrimination index“, „point biserial correlation“ a „distractor analysis“, aby ověřily kvalitu a funkčnost testu. Výsledky, které z těchto rozborů vplynuly, povedou v rámci nutnosti neustálého průběžného zdokonalování úrovně a kvality testů k jejich další modifikaci s cílem dosáhnout co nejvyšší standardizace testové báze. Tento článek nabízí učitelům jazyků praktický návod, jak postupně vytvořit kvalitní a standardizované testy odpovídající cílům výuky, na jejichž základě pak mohou být studentům objektivně přidělovány kredity.

PaedDr. Jarmila Kroupová

Působí na Vysoké škole ekonomické v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Věnuje se také tvorbě elektronických studijních materiálů a zabývá se elektronickým testováním a tvorbou testů.

English for Economists (spoluautorka). Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

Mgr. Halka Čapková, Ph.D.

Na Vysoké škole ekonomické v Praze pracuje jako zástupkyně vedoucí katedry anglického jazyka a manažerka zkušebního centra Cambridge English. Vyučuje v kurzech připravujících studenty na zkoušku Cambridge English Advanced. Dále se zabývá přípravou elektronických studijních materiálů, elektronickým testováním a tvorbou testů.

English for Economists (spoluautorka). Praha: Ekopress, 2006. ISBN 80-86119-52-1.

Mgr. Kateřina Young

Působí na VŠE v Praze, kde vyučuje odbornou angličtinu zaměřenou na ekonomii. Zároveň studuje dálkové doktorské studium v oboru Language Testing and Assessment na University of Leicester v Anglii. Zaměřuje se na přesnost a spolehlivost hodnocení cizích jazyků především v oblasti obchodního písemného projevu.

Publikace:

Teaching Business Presentations to VŠE First and Second Year Students. In PICHRT, J. (ed.). *Jazykové vzdělávání v ekonomických oborech a jeho cílové úrovni podle SERR pro jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 17--22. ISBN 978-80-210-5495-0.

Teaching business presentations to VŠE first and second year students: the role of audience and purpose. In *Vědecký výzkum a výuka jazyků IV. Sborník příspěvků v plném znění*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2011, s. 260--265. ISBN 978-80-7435-136-5.

Teaching English Literacy: Phonics in an EFL Classroom

Teaching English Literacy: Phonics in an EFL Classroom. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010. 25 s. ISBN 978-80-89328-51-2.

Adresa pracoviště: University of Economics, Prague, W. Churchill sq. 4,
Prague 3

E-mail: krp@vse.cz, capkova@vse.cz, katerina.young@vse.cz

PRINCÍPY PROJEKTOVANIA A VYHODNOCOVANIA VYSOKOŠKOLSKÉHO KURZU ODBORNEJ ANGLIČTINY

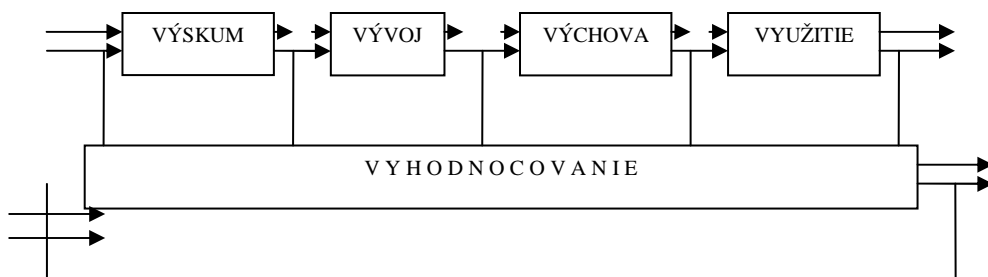
**MILICA LACÍKOVÁ SERDULOVÁ
FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO
BRATISLAVA**

Odborná jazyková komunikácia si v posledných desaťročiach hľadá svoje miesto vo vysokoškolskej príprave odborníkov všetkých oblastí. Jej obsah a forma prešla mnohými zmenami a vyučujúci sa neustále zamýšľajú nad jej efektívnou podobou, ktorá by uspokojila všetky zainteresované stránky: študentov, učiteľov i budúcich zamestnávateľov. Preto sa nové trendy vo výučbe cudzích jazykov na vysokých školách premietajú do pedagogických inovácií, modernizácií a aktualizácií súčasných vzdelávacích programov, vstupujú do obsahu cudzojazyčnej výučby, dotýkajú sa vyučovacích metód, foriem, prostriedkov, či spôsobu výučby.

Ani pedagógovia Katedry jazykov na Filozofickej fakulte UK v Bratislave neostali bokom od modernizačných zmien, ktorými sa pokúsili skvalitniť svoju výučbu a zvýšiť jej efektívnosť. Jedným z produktov takéhoto úsilia sa stal experimentálny vývoj jazykového kurzu Odborná angličtina pre pedagógov a andragógov, ktorý bol aplikovaný do výučby v akademických rokoch 2011/12 – 2012/13. Týmto projektom sme pristúpili k reforme jazykového kurzu s cieľom prepojiť relevantné trendy z teórie inováčných pedagogických koncepcií a jej konkrétnou aplikáciou vo vybranom modeli cudzojazyčnej edukácie.

Pri plánovaní a projektovaní inovovaného jazykového kurzu sme sa snažili vychádzať z inováčných tendencií, ktoré v ostatnej dobe výrazne ovplyvňujú cudzojazyčnú edukáciu v terciárnej sfére. Zohľadnili sme najmä kurikulárne hnutie, vzdelávací a certifikačný program UNICert® a s ním spojené inovácie obsahu vzdelávania. Ďalšie didaktické inovácie sme sa usilovali zakomponovať do práce učiteľa, a to hlavne vo forme využívania inovatívnych metód výučby, inovatívnych prístupov k sprostredkovaniu učiva a vo využívaní inovovaných učebných materiálov. V neposlednom rade sme sa usilovali aj o uplatnenie nových prístupov ku skúšaniam a hodnoteniam študentov. Sprievodcom pri tomto zložitom a komplexnom procese sa nám stal Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky ako východiskový metodický materiál pre výučbu moderných jazykov.

Na tomto mieste je dôležité poznamenať, že ak chceme pochopiť pedagogické inovácie v širších súvislostiach, je dobré vychádzať zo schémy kontextu pedagogického vyhodnocovania v cykle plánovanej zmeny (Švec, Š. Jednotná škola, 1986, s. 8). Š. Švec zdôrazňuje nutnosť spätnej väzby pedagogického vyhodnocovania so sústavami procesov, s ktorými pedagogické vyhodnocovanie vstupuje do cieľovo-funkčných vzťahov. (Pozri obrázok 1).



Obr1. Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike

Na základe uvedeného modelu inovačného cyklu, ktorý poukazuje na spätosť výskumu, vývoja, praxe a vyhodnocovania, sme sa preto pri modernizačných aktivitách spojených s projekciou kurzu odbornej angličtiny (OA) pridržiavali nasledujúceho postupu:

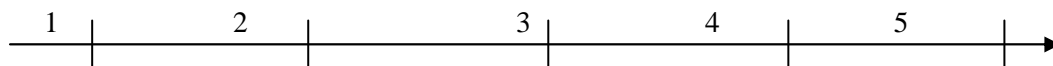
- výskum potrieb študentov prechádzajúcich kurzom odbornej angličtiny**→
- **príprava / vývoj kurzu odbornej angličtiny**→
- **realizácia kurzu v edukačnom procese**→
- **vyhodnocovanie kurzu**→
- **spätná väzba**

V praxi to znamenalo, že po **preskúmaní objektívnych i subjektívnych potrieb** študentov prechádzajúcich kurzom odbornej angličtiny, sme naprojektovali inovovaný program jazykového kurzu, ktorý vychádzal z výsledkov diagnostikovania potrieb používateľa jazyka a nadväzoval na úroveň zistenej vstupnej jazykovej kompetencie.

Vzhľadom na zameranie kurzu, ktorý svojim zameraním spadá do oblasti akademického a odborného cudzieho jazyka, nás oslovilo delenie kurzov jazykovej prípravy podľa T. Dudley-Evansa a M. J. St. Johna. Spomínaní autori navrhujú nepretržitosť (continuum) jazykového vzdelávania, ktoré vychádza z jasne zadaných kurzov angličtiny na všeobecné účely až po vysoko špecifikované kurzy odbornej jazykovej prípravy:

VŠEOBECNÝ
PÓL

ŠPECIFICKÝ
PÓL



Obr 2. Kontinuita kurzov anglického jazyka

Pozícia 1: angličtina pre začiatočníkov.

Pozícia 2: kurzy všeobecnej angličtiny na úrovni mierne pokročilých až pokročilých.

Pozícia 3: kurzy angličtiny na všeobecné akademické účely vychádzajúce z poznania základov jazyka a rozvíjajúce rečové spôsobilosti bez ohľadu na špecifické disciplíny a profesie.

Pozícia 4: kurzy angličtiny na špecifické účely určené pre širšie disciplíny alebo profesijné oblasti. Kurzy sú zamerané na špecifickú metodiku a na relevantné odborné spôsobilosti, spoločné pre nehomogénne skupiny odborníkov. Záber na potreby, zvyčajne rôznorodej skupiny, je širší.

Pozícia 5: až v tejto pozícii sa kurz stáva skutočne špecifickým, pretože zohľadňuje špecifické potreby a cieľovú situáciu študentov. Ide buď o akademický „podporný“ jazykový kurz nadväzujúci na odborný akademický kurz, alebo ide o individuálnu prácu s jednotlivcami – odborníkmi.

Vzhľadom na typ študentov, ktorí prechádzajú našimi kurzami odbornej angličtiny, sme považovali za najvhodnejšie pripravovať kurzy OA pre 3. a 4. pozíciu. Na vysvetlenie treba dodať, že študenti prichádzajúci študovať na našu fakultu, majú kurz odbornej jazykovej prípravy (OJP) zaradený medzi povinne voliteľné predmety, pričom (s výnimkou určitých odborov) si môžu voľiť medzi odbornou angličtinou alebo nemčinou. Kurz OJP sa realizuje počas prvých štyroch semestrov ich bakalárskeho štúdia. Všetci študenti (až na malé výnimky) majú v predchádzajúcom štúdiu absolvované kurzy všeobecného jazyka na mierne pokročilej až pokročilej úrovni (2. pozícia). Preto je logické, že ich jazykové vzdelávanie by malo pokračovať kurzom všeobecného akademického jazyka, ktorý je pre novo prichádzajúcich univerzitných študentov spravidla úplne neznámym javom.

Pri plánovaní výučby v prvých dvoch semestroch sme preto vychádzali z 3. pozície, pričom sme pozornosť sústredili na osvojenie si **všeobecného odborného jazyka akademických disciplín** a na rozvoj **študijných / akademických spôsobilostí** (study skills), ktoré sú nevyhnutné na úspešné zvládnutie štúdia v terciárnej sfére (napr. čítanie a počúvanie s porozumením, práca so slovníkom, analýza textu, tvorba otázok zameraných na prečítaný text, sumarizácia, efektívne zapisovanie si poznámok, vyjadrovanie súhlasu a nesúhlasu, argumentácia, kladenie otázok, porozumenie inštrukciám, vedenie rozhovorov, uskutočňovanie jednoduchých prieskumov, interpretácia a opis grafického materiálu a pod.).

4. pozíciu sme navrhli pre tretí a štvrtý semester kurzu OJP, pričom všetky vyššie spomínané aktivity boli naďalej precvičované a upevňované. V tomto pokročilom štádiu kurzu sa hlavný dôraz presunul na detailnú prácu s odbornými textami (štruktúra, funkcie, použitie), na zvládnutie reproduktívnej formy písania (poznámky, výpisky, zhrnutia), na techniku prípravy odborných textov (abstrakty, anotácie, referáty, správy), na prezentácie rôznych druhov textov (tabuľky, grafy, diagramy) a na uplatnenie získaných vedomostí počas vlastnej produkcie (Drnková, 2001 s. 16). Významnou súčasťou práce študentov v poslednom semestri OJP sa

stala ich projektová práca, ktorej výstupom je ústna prezentácia na špecifickú tému korešpondujúcu so študovaným odborom.

V inovačnom procese musí mať projektant kurzu (tu učiteľ) neustále na zreteli niekoľko usmerňovacích položiek, ktoré vychádzajú z výsledkov diagnostikovania potrieb používateľa jazyka, a mohli by byť sformulované do nasledujúcich otázok:

➤ **Kto/akí sú študenti?**

Všetci naši študenti presiahli vek 18 rokov (priemerný vek našich respondentov bol na základe výsledkov z dotazníkov vypočítaný na 19,84 roka). Ide o študentov denného štúdia na prelome adolescencie a mladšieho dospelého veku, keď sú podmienky na vzdelávanie z psychologického hľadiska mimoriadne priaznivé. V tomto období sa totiž zlepšuje percepcia, sústredenosť a pozornosť, intelektuálne schopnosti sú rozvinuté a formálne-abstraktné myslenie dosahuje vysokú úroveň. Na základe rozvinutého logicko-deduktívneho myslenia sa vylepšuje schopnosť riešiť myšlienkové, abstraktné úlohy, edukant je schopný vytvárať si vlastný názor pri získavaní nových poznatkov, ktoré nielen zhromažďuje, ale ich aj utrieduje a usústavňuje. Pod vplyvom narastajúcich skúseností dochádza k rozvoju samostatného a kritického myslenia a k rozvíjaniu schopnosti zaujať k problémom vlastné stanovisko (Učiteľská psychológia, 1992, s. 152 - 162). Takmer všetci naši respondenti boli čerství absolventi stredných škôl, takže z hľadiska procesu vzdelávania nedošlo k narušeniu jeho continuity, čo môžeme považovať za významné pozitívum. Väčšina študentov prišla na FiF UK z gymnázií a mala maturitu z anglického jazyka. Čo sa týka lokalizácie našich respondentov, približne polovica (menšia časť) pochádzala z hlavného mesta, druhá o niečo väčšia časť prišla študovať do Bratislavy z iných lokalít Slovenska.

➤ **Kto/akí sú učelia?**

Učiteľ, ako faktor výrazne ovplyvňujúci motiváciu študentov, priebeh výučby a v konečnom dôsledku aj výsledky výučby, by mal svojou osobnosťou korešponďovať s kompetenčnou štruktúrou osobnosti učiteľa, ktorá podľa odborníkov pozostáva z niekoľkých súčastí. Podľa Helusa (Helus, 1992) by osobnosť učiteľa mala zahŕňať tieto zložky:

1. odborne predmetovú
2. psychologickú
3. pedagogicko-didakticko-psychologickú
4. komunikatívnu
5. riadiacu (manažérsku)
6. poradensko-konzultatívnu
7. plánovaciu (projektovú)

V prípade učiteľa akademického resp. odborného cudzieho jazyka (OCJ) vstupujú do platnosti aj ďalšie činitele. Od učiteľa OCJ sa očakáva, že sa opiera o poznatky viacerých vedných disciplín, a to najmä pedagogiky, didaktiky daného cudzieho jazyka (CJ), lingvistiky CJ, lingvistiky materinského jazyka, psychológie, psycholingvistiky i pedagogickej psychológie. Zároveň sa však od neho vyžaduje aj istý rozhľad a určité vedomosti z odboru, v rámci ktorého cudzí jazyk vyučuje. S

tým je spojené náročné samoštúdium a sebazvedľovanie, ako aj kooperácia s kolegami – odborníkmi zo špecializovaných katedier.

➤ **Prečo** je kurz projektovaný?

Táto otázka by mohla byť výstižnejšie preformulovaná: Na **aké účely** budú naši študenti potrebovať cudzí jazyk? Na základe diagnostikovania objektívnych i subjektívnych potrieb používateľa jazyka sme dospeli k záveru, že naši študenti by mali po ukončení kurzu odbornej angličtiny zvládať jazykové situácie v akademickom prostredí doma i v krajinách s cieľovým jazykom, preto je dôležité, aby boli schopní:

- rýchlo a efektívne narábať s textami rôzneho charakteru (najmä s odbornými komunikátmi v písomnej a ústnej forme),
- získavať odborné informácie z cudzojazyčných zdrojov (odborná literatúra, elektronické médiá),
- na základe práce s textom rozvíjať vedomosti študovaného odboru,
- verejne prezentovať výsledky (vlastnej) odbornej činnosti a viesť diskusiu v pléne, či už na medzinárodných konferenciách, medzinárodných pracovných poradách a rokovaní, alebo pri diskusii so zahraničnými kolegami,
- na základe nadobudnutej cudzojazyčnej kompetencie celoživotne sa vzdelávať v rámci vyštudovaného odboru. (Spracované podľa: Syllaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNICert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava. 2006.)

➤ **Kde a ako** bude kurz realizovaný?

Naše kurzy prebiehajú pravidelne jedenkrát do týždňa v rozsahu 90 minút. Výučba sa realizuje formou povinných jazykových seminárov, spravidla v klasických, štandardne vybavených nejazykových učebniach. V štvrtom semestri, keď prebiehajú študentské prezentácie, učiteľ po dohovore s prezentujúcim študentom, zabezpečuje všetku potrebnú techniku, napr. video resp. CD prehrávač, TV, datový projektor a pod. Na tomto mieste je dôležité poznamenať, že jazykové semináre sú v rámci centrálného rozvrhu fakulty vo väčšine prípadov zaradené na skoré ranné hodiny (7.20. – 8.50), čo mnohým študentom nevyhovuje (najmä tým, ktorí majú semináre celoročne zaradené na pondelok alebo piatok ráno) a učiteľ musí vynakladať značnú energiu na prebudenie študentov a motivovanie ich k práci.

Ďalšia fáza **prípravy** kurzu zahŕňala časovo náročné obdobie vypracovania kurikulárnych dokumentov s presným vyšpecifikovaním cieľov výučby, určením obsahu učiva a časovým rozvrhom, výber učebných a študijných materiálov, stanovenie vyučovacích metód a foriem výučby. (Tejto problematike sa na tomto mieste podrobne nevenujeme).

Po **realizácii** cieľového programu kurzu, ktorý trval dva akademické roky (štyri semestre), sme pristúpili k jeho **vyhodnoteniu** a vyvodu záverov pre následnú edukačnú prax (**spätná väzba**).

Pokiaľ ide o metodické postupy, použili sme kombináciu takých metód, ktoré korešpondujú s moderným monitorovacím a evalvačným pedagogickým výskumom (Průcha, 1997, s. 463). V praxi to znamenalo:

- prepojenie kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy (spracovanie výsledkov didaktických testov a výsledkov ústnych prehovorov študentov a študentského portfólia; vyhodnotenie denníka výskumníka);
- skúmanie individuálnych diferencií študentov v procese výučby (tu máme na mysli skúmanie, či sa študenti naučili, čo bolo vyšpecifikované v cieľoch programu a či zvládnu také činnosti, ktoré predtým nedokázali);
- použitie techniky vo výskume.

Rešpektovali sme dôležitosť **vyhodnocovania** (evalvácie), ktoré „*plní spravidla spätnoväzbovú funkciu v obojsmerných vzťahoch medzi systémovými článkami inovačného cyklu: výskum → vývoj → výchova → využívanie vzdelanosti a vychovanosti v praxi*“ (Švec, 1995, s. 84). Základným zdrojom vyhodnotenia programu OA sa stali informácie o učiacich sa, ktoré učiteľ získaval v zmysle širšieho ponímania formatívneho hodnotenia v priebehu celého kurzu OA. Pod pojmom *formatívne hodnotenie* autori Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky rozumejú „*nepretržitý proces sústredovania informácií o rozsahu učenia, o silných a slabých stránkach, ktoré učiteľ využíva pri plánovaní ďalších hodín a poskytovaní spätnej väzby učiacim sa. Termín formatívne hodnotenie sa často používa v širokom význame, keď sa berú do úvahy aj informácie z dotazníkov a konzultácií, ktoré nie je možné kvantifikovať*“ (SERR, 2006, s.184).

Informácie o stupni ovládania jazyka u našich študentov sme získavali postupne v priebehu výučby, dokumentovali sme ich a v záverečnej fáze výskumu sme ich vyhodnotili dvojakým spôsobom. Prvý spôsob vyhodnocovania spočíval v kvantitatívnom spracovaní výsledkov didaktických testov (vstupný test, priebežné testy a test záverečný). Na uľahčenie práce s výsledkami testov a v neposlednom rade i na zabezpečenie validity testov sme použili rovnosť stupníc a rovnosť pri určení minimálneho skóre úspešnosti. Jeho hranica pri všetkých testoch bola stanovená na dosiahnutie 60 % z celkového skóre.

Výsledky testu, ktorým bol ukončený každý semester, však neboli absolútnym kritériom pri klasifikácii študenta. Tvorili 60 % jeho celkového hodnotenia, pričom ostatných 40 % bolo vyčlenených na hodnotenie domácich úloh (30 %) a 10 % pokrývalo priebežné hodnotenie študentovej práce na hodinách. K zmene pomeru hodnotiacich kritérií, došlo v poslednom semestri, kde väčšiu váhu pri celkovom hodnotení dostala projektová úloha. Táto úloha (zahrňujúca aj písomné spracovanie projektu a záverečnú ústnu prezentáciu) a výsledky záverečného písomného testu boli hodnotené v pomere 60 : 40 v uvedenom poradí. Na výsledné (sumatívne) hodnotenie a klasifikáciu bola použitá poradová stupnica v rozsahu A – Fx. Je dôležité poznamenať, že kritériá pri určovaní intervalovej stupnice pre hodnotenie testov boli vo všetkých štyroch semestroch rovnaké.

Druhý spôsob vyhodnocovania programu OA sa uskutočnil na základe kvalitatívnej analýzy dát získaných zo záverečného štrukturovaného interview, ktoré prebehlo formou skupinového rozhovoru podľa modelu otázka - odpoveď. Interview sa zúčastnilo 32 študentov 2. ročníka odborov andragogika (15) a pedagogika (17), ktorí v júni 2013 ukončili cudzojazyčné vzdelávanie v inovovanom kurze OA. Informácie získané na základe interview sme kódovaním

zosumarizovali a následne rozdelili do kategórií, s ktorými narába metóda kvalitatívneho vyhodnocovania SWOT.¹⁴ Informácie, ktoré nám poskytli študenti, boli doplnené aj postrehmi učiteľa zaznamenávanými počas realizácie kurzu v denníku výskumníka. Na základe týchto informácií boli všetky relevantné činitele, vzťahujúce sa na kvalitu programu, roztriedené a kategorizované do nižšie uvedených skupín:

Silné stránky inovovaného programu kurzu OA (vnútorné činitele):

- odborné zameranie kurzu (prepojenie anglického jazyka a študovaného odboru);
- nárast poznatkov v oblasti odbornej angličtiny;
- možnosť využitia poznatkov získaných v rámci kurzu OA v študovanom odbore;
- zlepšenie slovnej zásoby, najmä všeobecnej akademickej a odbornej akademickej slovnej zásoby;
- prezentácie na odbornú tému (pozitívny dopad aspektov súvisiacich s prípravou a realizáciou ústnych prezentácií na rozvoj jazykových i študijných kompetencií študenta);
- príprava na prezentovanie pred publikom;
- objektivnosť hodnotenia v rámci záverečnej prezentácie;
- rozvoj samostatnosti a sebazvedávania;
- rozvoj schopnosti objektívne hodnotiť iných;
- rozvoj schopnosti prijímať kritiku;
- konfrontácia a analýza vlastných schopností na základe kritiky kolegov;
- rozvoj tvorivého myslenia;
- vhodnosť doplnkových učebných materiálov;
- interakcia medzi učiteľom a študentmi;
- možnosť konzultovať problematické časti učiva.

Slabé stránky inovovaného programu kurzu OA (vnútorné činitele):

- málo príležitostí na rozvoj bežnej hovorovej angličtiny;
- prílišná teoretickosť v prvých dvoch semestroch výučby;
- málo zaujímavých aktivít na spestrenie výučby;
- málo diskusií na vopred oznámenú tému;

¹⁴ Akronym SWOT obsahuje štyri začiatkové písmená anglických slov **S**trengths (silné stránky produktu), **W**eaknesses (slabé stránky), **O**pportunities (príležitosti, možnosti) a **T**hreats (hrozby, riziká). Podstatou tejto metódy je správna identifikácia, klasifikácia a následné vyhodnotenie dôležitých činiteľov, ktoré vplyvajú na kvalitu hodnoteného produktu. Základom fungovania analýzy SWOT je striktné rozdelenie jednotlivých činiteľov vplyvajúcich na kvalitu produktu na **činitele vnútorné** (silné a slabé stránky) a na **činitele vonkajšie** (príležitosti a riziká). Dôležitá je aj operatívnosť určených činiteľov smerom k presne zadanému cieľu. (Spracované podľa: Turek, 2009, s. 179 – 184; <http://sk.wikipedia.org/wiki/SWOT>).

- málo konverzácie na hodinách;
- téma záverečnej prezentácie by mala byť navrhnutá učiteľom, nie ponechaná na výber samotným študentom;
- vysvetľovanie problematiky v angličtine – slabší študenti majú problém s porozumením; teoretické záležitosti vysvetľovať v materinskom jazyku;
- absencia krátkych testov na precvičovanie a uprevňovanie slovnej zásoby.

Riziká a hrozby (vonkajšie činitele):

- jazyková nevyrovnanosť študentov v rámci skupiny (mixed ability group)
- nízka jazyková úroveň niektorých členov skupiny;
- základné nedostatky u študentov pokiaľ ide o vedomosti v oblasti odborného jazykového štýlu (aj v materinskom jazyku);
- nízka motivácia u niektorých študentov (najmä u jazykovo slabých študentov);
- nedostatočná hodinová dotácia kurzu;
- nevyhovujúci čas výučby (skoré ranné hodiny);
- nevyhovujúca miestnosť (hluk z ulice, nedostatočná kapacita – príliš malá miestnosť).

Vzhľadom na fakt, že SWOT analýza funguje na základe predpokladu, že organizácia resp. produkt bude úspešný, ak budú maximalizované jeho silné stránky a prednosti a minimalizované jeho riziká a hrozby, pri vyhodnocovaní nami projektovaného programu sme si položili nasledujúce otázky:

1. Ako môžeme využiť silné stránky programu na zvýšenie kvality výučby?
2. Akým spôsobom eliminovať slabé stránky programu?
3. Do akého rozsahu môžeme redukovať externé riziká a hrozby?

Odpovede na položené otázky a zároveň možné taktiky smerujúce k zvýšeniu kvality výučby sme získali kombináciou jednotlivých vnútorných a vonkajších činiteľov. V našom prípade sme použili stratégiu SO (využitie silných stránok na získanie výhody) a stratégiu WT (minimalizácia slabých stránok a rizík). Pomocou uvedených stratégií sme dospeli k informáciám, ktoré nám načrtli možnosti na prekonanie rizikových faktorov.

Možnosti vylepšenia kvality inovovaného programu kurzu OA:

- zotrvať pri súčasnej orientácii programu na akademickú / odbornú angličtinu;

- zotrvať pri učebnici zameranej na všeobecnú akademickú slovnú zásobu *Academic Vocabulary in Use* a doplniť ju *Anglicko-slovenským lexikónom pedagogiky a andragogiky*, ktorý podporí rozvoj odbornej akademickej slovnej zásoby;
- spájať príbuzné študijné programy a na základe výsledkov vstupných testov ich následne rozdeľovať podľa jazykovej úrovne študentov;
- zaradiť do jazykovej výučby diskusie na vopred oznámenú tému;
- využívať krátke testy na začiatku seminára, ktoré by precvičovali aktuálnu slovnú zásobu;
- včleniť do výučby viac aktivít založených na kreativite;
- venovať viac pozornosti komunikatívnym aktivitám;
- prehodnotiť vysvetľovanie teoretickej problematiky v angličtine (používať individuálny prístup podľa jazykovej úrovne konkrétnej skupiny);
- doriešiť organizačné záležitosti – presne vymedziť postihy pre študentov, ktorí porušujú stanovené pravidlá kurzu (nedochvilnosť, časté absencie, opakovaná nepripravenosť, ignorovanie domácich úloh);
- pri plánovaní vyučovacích jednotiek zakomponovať do začiatkových minút seminára zaujímavú aktivitu na osvieženie študentov (ice-breaker, energizer);
- vytvoriť študijný materiál pre študentov pre dve rôzne referenčné úrovne (B1 → B2, B2 → C1).

Uvedené vyhodnotenie nám pomohlo vyvodiť optimálne strategické alternatívy zvyšovania kvality nami realizovaného jazykového programu a zároveň nám poskytlo dôležitú spätnú väzbu smerom k efektívnosti našej výučby. Tým sa nám súčasne vytvorilo premostenie do novej fázy inovačného cyklu, ktorou budeme pokračovať v ďalšom skvatilňovaní cudzojazyčnej výučby.

Na záver si dovoľíme zosumarizovať najdôležitejšie výsledky a zistenia. V prvom rade si myslíme, že pre úspešnosť kurzov odbornej jazykovej prípravy (OJP) je kľúčovou záležitosťou kvalitná diagnostika vstupnej jazykovej kompetencie študentov. Učiteľ sa preto musí sústrediť na prípravu kvalitného vstupného testu, ktorý bude vhodným diagnostickým nástrojom. Ďalším krokom je príprava alternatívnych syláb v prípade, že sa pri vstupe výučby potvrdí nižšia referenčná úroveň skupiny, ako je predpokladané (B1). Učiteľ si následne musí pripraviť učebný materiál, pre študentov zodpovedajúci dvom rôznym referenčným úrovniam - (B1 → B2, B2 → C1).

Taktiež považujeme za dôležité pokračovať v orientácii kurzu na akademickú angličtinu a neskôr orientáciu zužovať smerom k študovanému odboru. Ideálnym riešením, (aj keď z organizačného hľadiska pravdepodobne riešením náročným) ako sa vyhnúť mnohým problémom súvisiacich s nedostatočnou motiváciou a nedocenením významu kurzov OJP zo strany študentov, by bolo presunutie kurzov odborného cudzieho jazyka do vyšších

ročníkov univerzitného štúdia, keď sú už študenti vyspelejší a dokážu oceniť prínos štúdia odborného cudzieho jazyka v jeho plnom rozsahu.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, J. D.: *Understanding Research in Second Language Learning*. 1. vyd. Cambridge, CUP, 1995, 219 s.
- DRNKOVÁ, L.: „Principy a ciele kurikula odborného jazyka“. In: *Odborný jazyk na pedagogických a filozofických fakultách v ČR a SR*. 2001, pp. 16 - 17.
- DUBIN, F., OLSHTAIN, E.: *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge, CUP, 1987, 194 s.
- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. St.: *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary Approach*. 1. vyd. Cambridge, CUP, 1998, 301 s.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava, Univerzita Komenského, 2001, 236 s.
- GAVORA, P. a kol.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. (online). Bratislava, Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- HANESOVÁ, D.: *Odborná angličtina na pedagogických fakultách*. Banská Bystrica, Trian, 2003, 237 s.
- HELUS, Z. 1992. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 1992.
- JORDAN, R. R.: *English for Academic Purposes*. 1. vyd. Cambridge, CUP, 1997, 404 s.
- CHODĚRA, R.: „Současný stav didaktiky cizích jazyků u nás a její další vývoj“. *Pedagogická orientace*, 1/97, pp. 101 - 106.
- KOLEKTÍV: *Všeobecné ciele pre výučbu cudzích jazykov na Katedre jazykov FiF UK*. Bratislava, 2005.
- KOLEKTÍV: *Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNiCert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava*, 2005.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M.: „Proces přípravy inovovaného kurzu odborná angličtina – analýza potrieb“. In: *Philologica LXVI. Lingua academica I (Zborník príspevkov učiteľov Katedry jazykov FiF UK v Bratislave a jej hostí)*. Bratislava, Univerzita Komenského, 2010, pp. 17 – 27.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika. I. vyd.* Praha, Portál, 1997, 496 s.
- SERDULOVÁ, M.: „Certifikačný a vzdelávací systém UNiCert na FiFUK v Bratislave“. In: *Sborník prací z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách II*. Praha, ČZU, 2006.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. Bratislava, ŠPÚ, 2005, 252 s.
- ŠVEC, Š.: „Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike“. *Jednotná škola*, roč. 38, č. 1, s. 8 - 23.
- Učiteľská psychológia*. Ed. L. Ďurič, V. Kačáni. 1992. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 1992, 374 s. ISBN 80-08-00433-9.
- UNiCert®, Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov*. Bratislava, Ekonóm, 2004, 65 s.

RESUMÉ

The paper presents experimental course design, which was implemented into teaching English as a foreign language at Faculty of Philosophy, Comenius University, Bratislava within two academic years 2011 / 2012 – 2012 / 2013. It briefly describes the process of planning, application and evaluation of the academic language course for students of andragogy and education science with regard to pedagogical innovations applied to the teaching- learning process. Research results being obtained by different research methods (testing, oral presentations, students` portfolios, questionnaires) are consequently evaluated by the method of quantitative statistics analysis and by the SWOT technique. On the basis of collected data the author critically analyses present situation and draws some possible conclusions to solve current problems.

PhDr. Milica Lacíková Serdulová, Ph.D.

Autorka pôvodne vyštudovala históriu a filozofiu na FF UK v Bratislave, kde si v roku 1994 svoju aprobáciu rozšírila o anglický jazyk a literatúru. Doktorandské štúdium v odbore Pedagogika so zameraním na anglický jazyk absolvovala v tej istej inštitúcii a jej dizertačná práca bola venovaná problematike inovácií vo výučbe odborného jazyka na vysokej škole. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny pre andragógov, pedagógov, religionistov a etnológov. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na inovačné procesy pri tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére.

Adresa pracoviska: Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, SR
e-mail: serdulova@fphil.uniba.sk

WHEN A CHILD SHOULD LEARN ANOTHER LANGUAGE

HELENA LUSTOVÁ
INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ
BUDĚJOVICE

1 INTRODUCTION

On the September 28th 2013, an article was published in *MF Dnes* by Martina Březinová which focused on a politicized dispute about a popular question regarding foreign language education: “When should we start to teach the English language?” The candidates for the winning Social Democrats would like to establish the compulsory English learning in the final year of Kindergarten. They believe that if the teaching was moved from the third grade, which is the current language policy, and instead started the final year of Kindergarten and subsequently continued in the first grade, the children would be much better in their language skills. Many psychologists and experts in language learning share this opinion that the sooner children begin learning a foreign language, the better. In response, the political party TOP 09 tagged the policy proposal by Social Democrats as “populist” before the autumn elections. TOP 09’s opinion is based on the notion that a critical period for learning a foreign language is during puberty. They argue that children must clearly understand and master their spoken, written mother tongue first, and only then should they learn another language.¹⁵

Language teaching professionals know that the critical period for language acquisition takes place before puberty. This fact does not necessarily mean that it is most effective to learn a foreign language in school around this age. It only means that after this age, young learners are not able to recognize sounds as well and they cannot learn another language without a foreign accent, as well as many complicated features of syntax. There are other reasons why children should be taught another language as early as possible.

2 HOW THE BRAIN DEVELOPS COGNATIVELY

Politicians and officials in the Ministry of Education decide on education budget and policy. In the case of politicians, most are not trained educators. In order to identify the most optimal age for learning a foreign language, it is necessary to delve into neurological and cognitive notions regarding the learning process generally, before the more narrow issue of language acquisition is addressed.

¹⁵BŘEZINOVÁ, M. “ČSSD chce učít děti anglicky už od školky. Populismus, tvrdí TOP 09.”

2.1 The ability to learn

When external stimuli influence the nerve cells, biochemical processes lead to the extension of nerve fibers, their branching out and the creation of new connections with other neurons. This process allows for changes, i.e., the adaptation of the nervous system to changing conditions, and it is fundamental to all learning.¹⁶

The sensitive period is a term originating from the biological sciences and denotes the period when the organism is highly accessible to the influence of incentives to develop certain functions. If in this period the stimuli do not influence the brain, then this function will not develop.¹⁷ The development of the infant is therefore influenced significantly, along with the basic biological needs, as well as the need for new ideas, for exploring and acquiring new skills. Crucially, speech develops rapidly in the middle of the toddler period. A child understands a greater number of words and extends the number of words actively used. Furthermore, a child understands that the word denotes a certain entity or process: thus he or she uses symbols. A child realizes that everything has a name and starts asking, "What is that?"¹⁸ Because language is fundamental to most of the rest of cognitive development, this simple action - talking and listening to your child - is one of the best ways to make the most of his or her critical brain-building years.¹⁹

A two-year-old child has a very dynamic brain activity with twice as many synapses (connections) as an adult. The young brain may either use these connections or inevitably lose them. After this phase, the brain becomes slowly less elastic. By the time the child reaches adolescence, the brain no longer develops any new cognitive system, including language.²⁰

Some scholars consider the two periods, the infant and toddler, as the most effective not only for the formation of the mother tongue language but also for the formation of the most ideal foundation for another spoken language.

2.2 Magnetic Resonance Imaging

Jonathan Cohen and his colleagues at the University of Pittsburgh and Carnegie Mellon University (U.S.A) have exploited technology developed during the 1980s that many scientists employed in the study of the brain. One of these new technical means is called Magnetic Resonance Imaging (MRI). When combined with computing analysis, it is possible, without even touching their human subject, to view actual neurological activity within a living, thinking

¹⁶ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, s. 46

¹⁷ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, s. 216

¹⁸ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, s. 224

¹⁹SCHARF, G. Liturgies of Life

²⁰DORON, H. The music of language, pp. 35-39.

brain. Scientists can identify which parts of this intricate, complexly folded, interconnected tissue will "lighten up" while engaged in mental activities.²¹

The MRI technology offers a very good explanation why it can become so much more difficult to learn a foreign language as an adult in comparison with small children. Researchers at the Sloan Kettering Cancer Center claim that our brains may process language learning differently as we grow older. Using a machine called a Functional MRI, they mapped the language centers in the brains of 12 volunteers who speak more than one language. Some of them learned a second language as children. Others learned a second language while in high school or college. For those who learned additional languages early in life, the study indicates that the brain processed the languages in the same area. (Figure 1, 2) For example, if the first colored area represents the Czech language, and the second colored area represents the English language, the study found the large area with these two colors mixed together showing an overlap in the way the brain merges the language capabilities. People who learn the second languages later in their life use a separate area of the brain to process the new language. The study clearly indicated the brain processes the information differently depending on the learner's age.²²

2.3 Start as Soon as Possible

Stephen Krashen, professor at the University of Southern California, has been one of the acknowledged experts, contributing to the fields of second-language acquisition. Professor Krashen says, that "*acquirers who begin natural exposure to second languages during childhood generally achieve higher second language proficiency than those beginning as adults.*"²³

Noam Chomsky, the American philosopher, linguist and cognitive scientist, regards a child's knowledge, *that it must be the case that children were innately programmed to acquire languages since they do it so quickly (in just a few years and with such limited (and less than ideal) input*".²⁴

Several theorists operate on the assumption that some universals which children use to build their native language are not available to adults and that different cognitive processes must be involved in their second language learning. They argue that child language acquisition and adult language learning significantly differ. Essentially, adults rarely achieve proficiency or full competency in the second language in contrast with children who can learn any other language equally well to their native language. Children's results in second language achieving are incomparably better even with the lack of motivation or

²¹COHEN, M. S., BOOKHEIMER S. Y. Localization of brain function using magnetic resonance imaging

²²KIM, K.H.S., RELKIN, N.R., LEE, K.M., HIRSCH, J. Distinct cortical areas associated with native and second languages, pp. 171-174.

²³KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition, pp. 43.

²⁴HEADLY OMAGGIO, A. Teaching Language in Context, pp. 58.

positive attitude towards the particular foreign language. These two factors, on the other hand, are very important for adults learning foreign language.²⁵

When learning a new language, very little children stimulate the same part of the brain as when they use their mother tongue. The age of about seven years is the breaking point. From this age, children start to receive and process a new language localized at a different location of their brain.²⁶

Every human being is born with the potential to learn languages, and it is necessary for survival. The human brain has the capacity to develop thousands of skills, among them the ability to recognize and discriminate subtle differences between sounds and tones, to connect words and their meanings together and to learn grammatical rules in ways to be capable of creating sentences. The ability to learn a language is congenital, but how a child manages to acquire the language depends on his or her social environment. People who take care of a child exert the main influence on the size and kind of vocabulary, dialect, accent and the form of the language. A child hears the sound of their voices even before he or she is born and then for many months after birth.²⁷

It is known that the age period from approximately five until puberty is critical for language learning. After puberty, children, in most cases, are not able to learn another language without a foreign accent and marked errors in grammar. Some language skills depend more on age than the others. Grammar and mainly phonology are more sensitive than for example vocabulary. The most successful ability to receive and produce sounds of language is what makes one's speaking natural and authentic, hence a child should hear and learn languages in the first years of his or her life.²⁸

Little ones are the best language learners one can ever imagine. Moreover, in comparison with later learners, they are particularly good in learning more languages simultaneously. Children can recognize any sounds of all languages and learn any language they have a chance to hear.²⁹ Little children are able to develop native-sounding accents in every language. They are therefore not confused even when they know more than one language. In contrast to the position by TOP 09, all these languages may exist in a child's brain without difficulties of mixing one with another. In comparison with little children, later learners have lots of problems to remember, distinguish, and even use the second or even the third language.

²⁵ HEADLY OMAGGIO, A. Teaching Language in Context, pp. 60-61.

²⁶ DORON, H. The music of language. pp. 35-39.

²⁷ KUPCHA-SZROM, J. Early Language and Literacy Development.

²⁸ PATKOWSKI, M. S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language, pp. 449-450

²⁹ DORON, H. The music of language, pp. 35-39.

3 TEACHING AND LEARNING

3.1 Current Situation in Czech Republic

The findings indicate a serious disconnect between the national call to educate world citizens with high-level language skills and the current policy of foreign language instruction in schools across the country.³⁰

The stagnation in language teaching is evident in the Czech educational system. Teaching English at primary school does not cover even 10 per cent of total teaching time in Czech Republic. Besides IT education, language education may be regarded as the most important area and Czech schools do not keep up with the educational demand.³¹

English is supported at schools (elementary schools and high schools). English is one of the most frequently studied subjects of learning yet one of the least effectively learned. Approximately 90% of secondary school students learn English regardless of whether it is required or not. On the other hand, going abroad over an extended period is a very effective way of learning but it is one of the least exploited by Czechs.³²

If the previous research about the ability of a young child's brain is taken seriously, the idea offered by the Social Democratic party of mandatory English teaching at kindergarten is the alternative best supported by neurolinguistic research. The most effective for little children is to start learning (according suitable methods) as early as possible. Generally, an early start can improve one's ability for English learning at all later levels.

3.2 Methods for the Little Ones

The mother-tongue approach is one method for teaching little children. Initiated by Helen Doron, this methodology uses the same mechanism as when baby learns his or her mother tongue. Natural technique includes hearing words, sentences and stories over and over again. Little children receive positive feedback from their loved ones and it motivates them to develop another language simultaneously along with their mother tongue. This method is expressed through various activities like games, stories, workbooks full of pictures, flashcards, story cards, original songs and music. All these approaches reinforce spoken English naturally, in an identical way as a child is acquiring his or her mother tongue.³³

The process of teaching should be entertaining for little children without developing negative associations. Otherwise they may lose their interest. A teacher optimally uses language through playing and speaking together naturally, as Czechs know famously in the educational tradition of Comenius. Dialogues should be simple, straight forward and intentionally repetitive. Songs

³⁰RHODES, N. C., Pufahl, I. Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey.

³¹EURIDICE. Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě, s. 12

³²EURIDICE. Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě, s. 14

³³DORON, H. The music of language. pp. 46-58

have the same priority because of their rhyme, easy memorability and repetition of words.³⁴

Research has shown that little children learn languages very fast and effective in comparison with older learners. They actually feel happy that they can learn something new. Curiosity is naturally connected with childhood.

4 CONCLUSION

It should be mandatory for English language to be instructed in kindergarten and such an educational policy represents one of the good ideas under consideration by political policy makers. Not only parents are responsible for their children. While parents do not ask them if they want to learn how to brush their teeth or how to buckle their shoes, learning English in the earliest education experience should work the same way. Little children like to discover new things, for it is their natural curiosity which makes them successful in their progress. Why not teach them another language? Their learning effectiveness is incomparably better compared with that one in older age. By using a suitable method with playing, stories and rhymes, connected with good pronunciation of course, one can teach children to speak the foreign language naturally and successfully. Additionally, children of an early age can master the language as well as any other useful activity important for his or hers own future.

BIBLIOGRAPHY

- BŘEZINOVÁ, M. "ČSSD chce učít děti anglicky už od školky. Populismus, tvrdí TOP 09." Praha, MF Dnes, 28.9. 2013. s. 4.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele, Praha, Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- COHEN, M. S., BOOKHEIMER S. Y. Localization of brain function using magnetic resonance imaging. *Trends in Neurosciences*, Volume 17, Issue 7, 1994, pp. 268-277.
- DORON, H. The music of language, Helen Doron, 2010. 96 p. ASIN: B0062YQEJY.
- EURIDICE. Kličové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. 136 s. ISBN 978-92-9201-010-2.
- GENESSE, F. Early Dual Language Learning, *National Center for Infants, Toddlers, and Families Journal*, 2008, pp. 17-23. ISSN 0736-8038
- KIM, K.H.S., RELKIN, N.R., LEE, K.M., HIRSCH, J. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 1997, pp. 171-174.
- KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press Inc., 1982. 202p. ISBN 0-08-028628-3.
- KUPCHA-SZROM, J. Early Language and Literacy Development. National Center for Infants, Toddlers, and Families, 2011.

³⁴DORON, H. The music of language. pp. 46-58

HEADLY OMAGGIO, A. Teaching Language in Context. 3rd edition. Heinle & Heinle, 2000. 512p. ISBN-10: 0838417051.
PATKOWSKI, M. S. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, Vol. 30, No. 2, pp. 449-472.
RHODES, N. C., PUFAHL, I. Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey. Center for Applied Linguistics, 2009. ISBN-9780872810068
SCHARF, G. Liturgies of Life, *CARDUS*, October 5, 2011. [online]. [cited 10.3.2014]. Available on: www.cardus.ca

RESUMÉ

Autorčin příspěvek je reakcí na článek, který byl otištěn v periodiku *Mladá Fronta Dnes*. Klíčovou otázkou tohoto článku bylo, zda by se české děti měly začít učit anglický jazyk již v mateřské škole. Odpůrce tohoto stanoviska deklaroval svůj názor hlavně tím, že dítě má nejprve zvládnout svůj mateřský jazyk, než se začne učit jiný. Autorův příspěvek poukazuje na výjimečné schopnosti dětských smyslů a myšlení, které velmi malým dětem umožňují zvládat ostatní jazyky s mnohem větší efektivitou, menší námahou a větším zaujetím. Tato tvrzení autor deklaruje uvedením výsledků vědeckého výzkumu, který zkoumá činnost lidského mozku pomocí metody Magnetic Resonance Imaging (MRI), a také poznatků vývojové psychologie. V příspěvku je místo věnováno současné situaci výuky cizích jazyků v České Republice. Uvedena je také úspěšná metoda výuky angličtiny malých dětí již od batolecího věku, jejíž zakladatelkou je Angličanka Helen Doron.

Mgr. Helena Lustová

Vystudovala učitelství náboženství a etiky pro střední školy na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a učitelství angličtiny pro druhý stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době vyučuje angličtinu na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích.

LUSTOVÁ, H.: „The Health Care System in the United States“. *Logos polytechnikos*, roč. 5, č. 2, 2014, s. 87-98.

LUSTOVÁ, H.: „Issues Regarding the Improvement of Student Performances“. *ATEČR*, roč. 25, č. 1, 2013, s. 23-25.

Adresa pracoviště: Katedra cizích jazyků, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
E-mail: lustova@mail.vstecb.cz

Příloha:

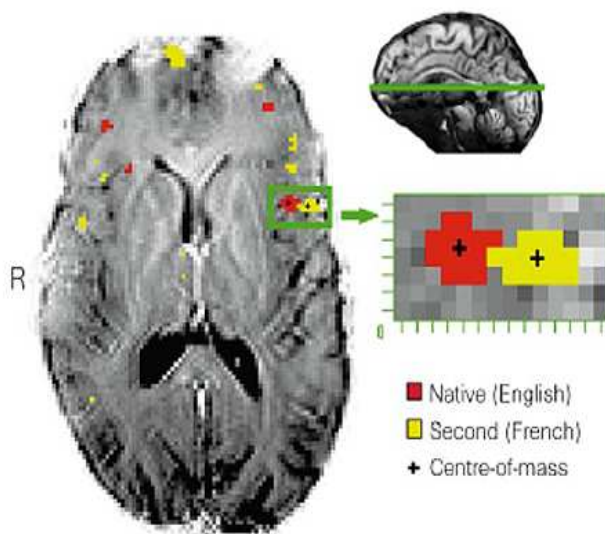


Figure 1. Second languages acquired in adulthood ('late' bilingual subjects) are spatially separated from native languages.

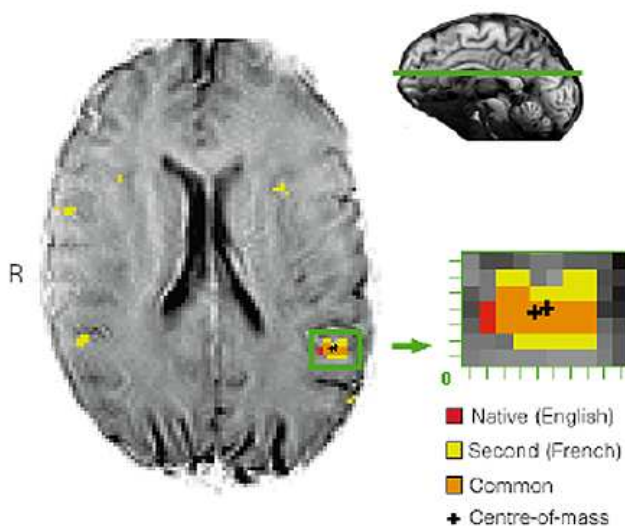


Figure 2. Second languages acquired during the early language acquisition stage of development ('early' bilingual subjects), native and second languages tend to be represented in common frontal cortical areas.

II LINGUAGGIO DIGITALE E LA RETORICA POLITICA SUL WEB

ZORA JAČOVÁ
UNIVERSITÀ COMENIUS DI BRATISLAVA

1. La scrittura digitata

Sebbene i livelli di distribuzione areale di alfabetismo tecnologico e della fruizione di Internet in Italia risultino alquanto diversificati³⁵, è innegabile che la questione dell'uso della lingua in rete (l'italiano di chat, e-mail e SMS) sia sempre più al centro dell'attenzione degli studiosi. Capita sempre più spesso di imbattersi nella domanda: "le nuove tecnologie stanno distruggendo l'uso corretto della lingua italiana?". A questa domanda non è possibile fornire risposte univoche nel valutare i fenomeni innovativi, veicolati dalla scrittura in rete. Soprattutto nei Paesi anglofoni si è molto insistito nei primi anni del Duemila sulle conseguenze di una presunta "rivoluzione linguistica", amplificata dagli organi di stampa, diffondendo tra i lettori un certo allarme. Respingendo l'allarmismo, legato ad una mitizzazione del linguaggio di Internet, definito da qualcuno "lingua globalizzata", riteniamo di potere invece condividere la tesi di Crystal (2006) e di Baron (2008), poi ripresa da Antonelli (2009) che "la scrittura elettronica sta solo assecondando una preesistente tendenza all'informalità dello scritto e ad una certa indifferenza verso la norma linguistica tipica delle ultime generazioni"³⁶. L'impatto complessivo della lingua dei nuovi media sulla lingua comune appare però, nel complesso, trascurabile e come rileva D. Crystal (2006) "gli effetti linguistici sono minimi, un'influenza molto piccola sul vocabolario, trascurabile sulla grammatica"³⁷. La lingua digitata, cresciuta rapidamente e vorticosamente, ricca e stratificata in varietà regionali, lingue settoriali, con usi formali e informali, non può non registrare fibrillazioni, legate ad una sua crescita rapida e incontrollata. Fra i fenomeni più evidenti della nuova forma di scrittura elettronica, per quanto riguarda l'Italia, si registrano soprattutto: una sensibile frequenza di anglicismi (il gergo delle chat deriva integralmente dall'inglese), abbondanza di errori ortografici, sintassi

³⁵ L'Annuario "Scienza, Tecnologia e Società" del marzo 2014 ha fornito dati assai indicativi, tracciando una mappa dettagliata sugli attuali livelli di alfabetismo tecnologico in Italia nell'era digitale, in linea con le tendenze europee. Sono emerse alcune indicazioni piuttosto divergenti per quanto riguarda il livello di diffusione delle tecnologie digitali nel nord e nel sud dell'Italia, dove si registra una minore apertura verso le tecnologie informatiche emergenti. In totale, quattro italiani su dieci risultano oggi "tecnoesclusi" ovvero del tutto tagliati fuori dalle tecnologie digitali e quindi analfabeti high tech.

³⁶ ANTONELLI: [Online] All'indirizzo Internet: [http://www.treccani.it/enciclopedia/scrivere-e.digitare_XXI_Secolo/].

³⁷[<http://www.persona.rdg.ac.uk/l.www.personal.rdg.ac.uk/wcl8/sacl1/lectures/tarnscripts/Internet%20Linguistics.pdf>].

spezzata tipica del parlato, punteggiatura spesso trascurata, mancato rispetto della distinzione canonica tra caratteri maiuscoli e minuscoli, associata all'uso erroneo di accenti e apostrofi. Accanto alla frequenza di anglicismi, il recupero del dialetto spesso riflesso e italianizzato grazie al suo carattere ludico ed identitario, trova in certe tipologie di e-mail (specie in chat) un terreno assai fertile, veicolando una scrittura eterodossa e ibrida, aperta a molteplici varietà trasmesse, con la presenza di frequenti rinvii ipertestuali.

2. Caratteristiche

Prescindendo dalla questione sempre più dibattuta se l'italiano della comunicazione elettronica si avvicini di più all'italiano parlato o scritto, ciò che ci preme sottolineare anzitutto è che la fruizione di Internet ha modificato la concezione del tempo e dello spazio rispetto alla pagina scritta, dal momento che gli interlocutori si immaginano quasi compresenti (in uno spazio virtuale che mima di norma quello reale) come se prendessero parte a una conversazione orale. La maggiore continuità con le forme di scrittura tradizionale si avverte nelle e-mail. Non sarà un caso che la terminologia della posta elettronica sia una tra le poche aree lessicali dell'informatica in cui il calco italiano prevale sull'anglicismo: i vocaboli 'inoltrò' (per forward) o 'allegato' (per attachment) si sono affermati perché hanno alle spalle la collaudata terminologia della posta cartacea. Ci troviamo di fronte ad un transfert terminologico che ha modificato il significato dei vecchi termini, così com'è avvenuto nel passaggio dall'ambito della nautica a quello dell'astronautica. Gli studi più recenti tendono tuttavia a ridimensionare la portata delle tendenze antinormative (soprattutto, frequenza di forme sincopate e scrittura tachigrafica) incoraggiate dall'uso della lingua digitata. Come afferma lo storico della lingua Serianni (2012) "Internet nasconde pericoli ma è un'opportunità, e l'uso corrente della e-mail è diventato per gli italiani un'ottima palestra di scrittura". Tanto più, che l'impiego trasgressivo di abbreviazioni come xché (per 'perché') e xò (per 'però') nel linguaggio degli sms, senza indurre a temere una possibile deriva della lingua, rimane saldamente circoscritto a quell'uso³⁸. Un contributo utile sull'impatto dell'uso di Internet sul linguaggio degli adolescenti è la ricerca condotta da G.Lavenia (2011) responsabile dell'Area nuove dipendenze del Centro studi e ricerche 'Nostos', il quale evidenzia la notevole penetrazione dei termini telematici che invadono la vita reale, creando un vero e proprio gergo del net-dipendente (ad es. cliccare, crollare, nickname, rippare, zippare, account, cybernauta)³⁹. Dallo studio emerge

³⁸ "L'uso del web è una grande opportunità e l'uso corrente della e-mail, che nella comunicazione di oggi quasi supera per importanza il telefono, ha ridato alla scrittura lo stesso valore che aveva al tempo della lettera" (SERIANNI: 2012).

³⁹ La ricerca è stata condotta su un campione di 500 soggetti, 358 maschi e 142 femmine, tutti adolescenti, studenti delle scuole superiori, tra i 14 e i 18 anni. I giovani hanno compilato un questionario dove è stato loro chiesto di indicare la frequenza d'uso di un determinato termine del linguaggio informatico e telematico in una conversazione: su 25 vocaboli ben 12 sono usati, singolarmente, in una normale conversazione da più del 50% del campione. In percentuali superiori al 70% vengono usate da raramente a sempre termini come *ipertesto*, *zippare* e vanno

che i termini più usati off-line sono quelli da più tempo in uso, presenti spesso anche nel medium televisivo. Ciò induce ad ipotizzare che le parole, per ora meno usate, abbiano solo bisogno di un po' più di tempo per sedimentarsi prima di fissarsi stabilmente nel linguaggio quotidiano. Questo dimostrerebbe, sempre in base all'indagine di Lavenia (2011), che la net-dipendenza come la tossicodipendenza porta all'acquisizione e all'impiego di un proprio gergo specifico. La forma dominante della scrittura elettronica in tempo reale è quindi l'oralità, associata a tendenze antinormative e a trasgressioni di natura grafica (specie l'elisione di vocali e consonanti all'inizio e alla fine di una parola) nonché all'abolizione o drastica riduzione dei segni interpuntivi.

3. E-mail e chat

Come osserva Antonelli (2009) “la maggiore continuità con le forme di scrittura tradizionali si avverte nelle e-mail”. La formula rituale di avvio ‘caro’ o ‘signore’ apre un gran numero di messaggi di posta elettronica, spesse volte sostituito dal più formale ‘gentile’ (di solito seguito dal titolo: dottore e simili) in messaggi che a volte non tralasciano neanche le formalissime maiuscole di reverenza (Lei, dirLe ecc.). In chiusura, dopo i saluti e le formule di congedo più rituali, non è raro trovare spesso l'appendice del post scriptum. Ciò attesta la stretta contiguità con la scrittura cartacea, trattandosi di un vecchio espediente impiegato per dare l'impressione di una scrittura libera, immersa simultaneamente nel flusso dei pensieri. Occorre tuttavia non perdere di vista la notevole varietà di forme, evitando possibili, facili generalizzazioni. “È difficile, se non impossibile, trattare l'e-mail come un oggetto unico e omogeneo perché l'e-mail è solo un contenitore tecnologico che oscilla, a seconda dei casi, tra la lettera cartacea e gli SMS; può avere il suo centro esperienziale nella distanza come la prima oppure concentrarsi sul presente come i secondi” (Pistolessi, 2004: 182). Al di là del variare del livello di formalità con cui interagiscono modalità diversificate di comportamento linguistico, entrano in gioco molteplici variabili, nelle quali confluiscono vari fattori di ordine sociale, comunicativo, culturale e generazionale. Su un piano più generale, ci sembra possibile affermare che nella scrittura digitata prevale, specie nei generi più prossimi al parlato (chat), prevale una tipologia di scrittura effusiva, che presenta i vari temi come generati uno dall'altro secondo un ordine estemporaneo, attraverso vari stratagemmi che hanno la funzione di evocare un'idea di continuità: i puntini di sospensione, in associazione con il plastico supporto iconico delle faccine che riproducono suggestivamente la mimica che nel parlato accompagnerebbe certe affermazioni. Alla base della scrittura digitata, anticonvenzionale e sincopata, è ravvisabile un'incoercibile pulsione emotiva, associata ad una certa ansia che accompagna l'invio di ogni messaggio e all'impazienza, generata dalla velocità del recapito. Ciò contribuisce a fissare i tratti più distintivi di un comportamento di scrittura, dove “il testo non è più chiuso nella sua staticità ma dilata sempre più i suoi

forte anche nelle conversazioni non virtuali visto che, rispettivamente, il 50,3% e il 50,6% afferma di utilizzarlo anche nel parlare faccia a faccia.

confini in una sorta di meta-testo illimitato” (Pistolesi, 2004: 11). Una scrittura che appare spesso frenetica, modulata su un atteggiamento psicologico di base, largamente diffuso. Le modalità ludiche ed emotive (a volte quasi compulsive) di comportamento sono presenti soprattutto in chat e sono riconducibili ad un’irrefrenabile pulsione dialogica, al desiderio incontenibile di uno scambio immediato con l’interlocutore che si vorrebbe sempre reperibile, a prescindere dall’importanza intrinseca del messaggio. Nelle conversazioni che si svolgono in chat, la contemporanea presenza on-line e la rapidità (semisimultaneità) con cui si susseguono nel tempo i vari turni di parola rimandano a uno scambio che, anche nella sua cornice pragmatica, è impostato proprio come una chiacchierata a più voci⁴⁰. E qui che si realizza in massima misura l’esplicita equivalenza tra chattare e parlare. L’elemento più peculiare, che fa la differenza rispetto ad altre forme di comunicazione elettronica, è “l’esplicita equivalenza tra chattare e parlare. In chat ci si incontra e ci si dà appuntamento per sentirsi (verbo usato anche nelle e-mail) o – più significativamente – per vedersi” (Antonelli: 2009). Una testimonianza ulteriore, questa, del fatto che, come affermano concordi tutti gli studiosi, tale tipo di comunicazione è percepito dai suoi utenti come una comunicazione orale⁴¹. Come nelle conversazioni reali, abbondano specie in chat i segnali discorsivi di generica conferma (certo, eh, già, sì) o facendo una risata (resa attraverso ideofoni come ‘ah’, ‘oh’ o acronimi del tipo di LOL laughing out loud ‘sto ridendo a crepapelle’). Non essendoci il tempo di pianificare i turni, la percentuale di errori è molto alta e la rapidità della digitazione prevale su tutto il resto. Più che al parlato reale, però, la lingua delle chat rinvia ad altre tipologie di parlato riprodotto, come rivela anche la frequenza di dislocazioni a destra che accompagnano e animano il flusso del discorso (“lo capisci che il mio boy mi spezza?”) rispetto alle dislocazioni a sinistra, che corrispondono ad una testualità più articolata “che è un tratto tipico del parlato filmico” (Pistolesi: 2004). Nelle chat, in cui la telepresenza si fa sentire molto più forte e la semisincronia diviene simultaneità, i tratti più peculiari della comunicazione telematica toccano le punte massime. La maggiore concentrazione di gergalismi (e, quindi, il più ampio scarto dalla lingua comune) si spiega alla luce del fatto che gli utenti hanno la percezione di formare un gruppo omogeneo e compatto, ostentando a volte un elevato grado di alfabetizzazione informatica.

4. La comunicazione politica in Rete

⁴⁰ ROSSI (2011) afferma: “La tendenza allo scambio di messaggi sempre più frequenti e quasi sincroni (non soltanto quelli sulle chat, ma anche quelli via *e-mail*, ormai) comporta un notevole allentamento delle strategie di pianificazione testuale, con l’implicito rischio di un profilo sempre più basso dell’informazione. Alla base di questo tipo di scrittura effusiva simile ad una tempesta emotiva c’è il bisogno (consapevole o meno, accentuato dall’entrata in commercio dei videotelefonini) di ottenere subito una risposta e un segnale di retroazione dell’avvenuta ricezione di un messaggio e di reazione a esso”.

⁴¹ La messinscena dell’oralità si riflette sull’assetto sintattico che “varia dallo stile telegrafico a quello elaborato e compatto, ma con una costante: la distanza dal parlato è massima, a meno che non lo si voglia simulare” (PISTOLESI, 2004: 185).

La rete rappresenta un efficace elemento coagulante e tramite privilegiato per lo sdoganamento di tendenze devianti dalla norma d'uso, che coinvolgono in misura accentuata la retorica politica via web⁴². Questa presenta però forti rischi per il venir meno della funzione filtrante di selezione e mediazione, svolta tradizionalmente dalla stampa, veicolando, in misura per lo più indiscriminata rispetto agli altri media informazioni non sempre attendibili e a volte prive di fondamento. Il vantaggio maggiore, legato al paradigma della cosiddetta 'democrazia mediatica' è quello che il cittadino può dialogare in rete con i politici, superando i vecchi canali unidirezionali della comunicazione di massa e puntando invece sul rapporto diretto, in apparenza più democratico, ma esposto a possibili derive populistiche. Uno dei fattori più significativi, che caratterizza la dinamica evolutiva della comunicazione politica nell'arco dell'ultimo ventennio, è quello che la lingua della politica appare del tutto sottomessa ai media (si parla non a caso di 'mediocrazia', cioè di dominio dei media elettronici). Le ragioni del successo elettorale nel 2010 del Movimento 5 Stelle /M5S (fondato nel 1998 dall'attore comico genovese Beppe Grillo) si possono ricondurre anzitutto all'avvento dei nuovi media che fanno da tramite ad una comunicazione verbale diretta, basata sull'immagine e su un costante rapporto interattivo. Il punto di forza è il miraggio di una democrazia dal basso, raggiungibile attraverso i new media (blog o twitter) che generano uno stile comunicativo informale ed emotivo (si pensi al duello verbale Renzi-Grillo, mandato in onda via streaming il 18 febbraio 2014). La rete è la corsia privilegiata di una comunicazione politica fortemente eversiva, nonché un altoparlante di deliranti slogan preelettorali: percepita da molti come baluardo sacro della democrazia partecipativa. Che Internet possa essere sfruttato come tritacarne mediatico lo confermano le parole dello stesso Grillo "sulla rete non puoi imbrogliare. Se non hai credibilità e reputazione ti massacrano". Nello stesso tempo, la rete fa da cartina tornasole e da megafono di flagranti deviazioni linguistiche dal codice normativo dell'italiano. Ispirandosi al teorema della naturalezza e spontaneità di eloquio e dell'ambigua strategia del rispecchiamento, i politici della Terza Repubblica esibiscono in rete un linguaggio vistosamente colloquiale e popolare, che sottintende spesso finalità demagogiche ed eversive. Come ha rilevato la semiologa Cosenza (2013) "una delle componenti essenziali della retorica di Grillo, veicolata dalla Rete, sono l'aggressività e il turpiloquio. Per un comico le parolacce e le invettive sono pane quotidiano"⁴³. Si tratta, nella sua essenza, di una strategia di

⁴² GUALDO (2004: 24) afferma: "L'uso dei nuovi media nella comunicazione politica offre indiscutibili vantaggi: rivaluta economicità di apertura e gestione dei siti, possibilità di un rapporto meno freddo con gli elettori, equilibrio tra i diversi contenuti e accesso a più fonti diverse, un accettabile grado di interattività (specialmente grazie ai forum tematici)".

⁴³ "Grillo fa satira politica e l'aggressività verbale fa parte di una tecnica che la satira ha sempre usato, da Aristofane in poi: la riduzione del politico alle sue miserie umane, che includono forme di irrazionalità e stupidità, difetti fisici, bassi istinti. Indirizzare al politico di turno parolacce e

comunicazione politica carica di effetti dirompenti, tesa a ‘rottamare’ il passato, già avviata nei primi anni Novanta da Berlusconi e ripresa con toni iconoclastici da Grillo. Quello impiegato dai politici in rete risulta essere, ad una riflessione più attenta, un linguaggio sovversivo fortemente disfemico, sotto il segno di “un notevole abbassamento nel livello di guardia dell’uso delle strategie eufemistiche e delle interdizioni linguistiche” (Galli De’ Paratesi, 2009: 140). Le modalità di eloquio ostentatamente colloquiali e aperte al turpiloquio tendono spesso ad attivare la macchina del fango mediatico sull’avversario politico, soffocando sul nascere voci di dissenso interno (Grillo e il movimento 5 Stelle). Una componente distintiva dello stile discorsivo, impiegato dai politici della II e III Repubblica è la tendenza, avviata già a partire dagli anni Novanta, a generare a scopo ludico scherzosi ed effimeri neologismi, basati sulla deformazione satirica dell’onomastica, scivolando spesso in feroce turpiloquio. Sotto il diaframma di un linguaggio rude e becero è possibile individuare un filo rosso che lega presente e passato: Seconda e Terza Repubblica. Dai pittoreschi neologismi, coniatosi durante gli anni Novanta e spesso promossi dalla Lega o i dai giornalisti politici a scopo scherzoso (berluscao, berluscaos, mazzettopoli, insultopoli, clientelopoli, sforza italia, fininvest, berluscaz) si passa ora ai più feroci epiteti denigratori, diffusi da Grillo in rete. Tra tutti vale la pena di ricordare almeno: Rigor Montis (riferito all’ex capo del governo Monti); Frignero (in luogo di Fornero, la ministra che si commosse per il decreto dei tagli alle pensioni che lei stessa si accingeva a varare); Psiconano (riferito a Berlusconi che evoca soprattutto l’idea di psicotico); Castoro delle libertà (Angelo Alfano); dentiera presidenziale (Giorgio Napolitano); nano Bagonghi con gli occhialini rossi (Roberto Maroni); Topo Gigio (Walter Veltroni); Azzurro Caltagirone (Pier Ferdinando Casini), Ebetino (Matteo Renzi). Tutto ciò contribuisce sensibilmente ad abbassare e avvilitare gli standard linguistici, sebbene i seguaci del movimento di Beppe Grillo non siano certo gli unici politici a stravolgere il codice della lingua italiana⁴⁴ e le gaffe linguistiche abbracciano l’intero panorama politico nell’era post-ideologica della civiltà della globalizzazione. La parola d’ordine del blog di Grillo (da lui stesso creato nel 2008), cui si collega pure l’attuale premier M. Renzi è ‘rottamare’: distruggere, demolire, archiviare tutto ciò che viene giudicato vecchio, retrivo, marcio. La nuova retorica politica via web viene attuata attraverso i sussulti di una scrittura effusiva e a tratti nevrotica, con il supporto costante dell’immagine e l’effetto amplificante della rete, simbolo sublimato della democrazia partecipativa. Le parole in libertà, sempre più ferocemente irridenti e aperte all’insulto,

insulti attinenti alla sfera sessuale vuol dire infatti focalizzare l’attenzione sul suo corpo e alcune sue parti tabù, cancellando così la dignità che gli proviene dal potere e dal ruolo” (COSENZA: 2013).

⁴⁴ Del florilegio di errori grammaticali fa parte la proposta di una parlamentare che “ i deputati si vestino di bianco”, i commenti “che vengono spazati in facebook”, le conferenze stampa che “si mandano” o “la Costa Rica”.

rispecchiano il progressivo degrado della comunicazione politica. La rete, da luogo di scambio di comunicazione virtuale, si trasforma in tribunale del popolo e veicolo di propaganda politica permanente, con un uso martellante della parola. Il flusso ininterrotto della comunicazione politica, potenziata dai nuovi media e ancorata al teorema della 'democrazia mediatica', non si sottrae alla spirale del consumo, emblema della civiltà della globalizzazione, che rende il lessico politico sempre più effimero ed evanescente.

Conclusioni

Concludiamo le nostre riflessioni sulla scrittura digitata e, in particolare, sulla varietà del linguaggio politico diffuso in rete, osservando che la cifra della scrittura tellurica ed effusiva diffusa su Internet è il linguaggio parlato, l'oralità. Del tutto in linea con la parabola evolutiva della lingua italiana, la quale, liberandosi dal pesante bagaglio della tradizione letteraria, si avvicina all'uso comune quotidiano, colloquiale, al cosiddetto 'neo-standard', con significativi elementi di novità. Fino a poco tempo fa, il dominio dell'audiovisivo e dei media non alfabetici lasciava prevedere una progressiva perdita d'importanza della parola scritta, a vantaggio delle varietà di oralità secondaria. "All'interno dell'attuale cultura tecnologica avanzata, è incoraggiata una nuova oralità, grazie al telefono, alla radio ed alla TV, mezzi elettronici il cui funzionamento dipende dalla scrittura e dalla stampa" (Ong: 1982). Dall'analisi articolata della Pistolesi (2004), orientata su tre settori della scrittura elettronica, risaltano marcatamente le caratteristiche a volte contraddittorie di una scrittura, orientata verso l'oralità: forme sincopate di scrittura telegrafica (peraltro radicate nella tradizione linguistica a letteraria dell'italiano⁴⁵); errori di digitazione provocati dal ritmo frenetico e spesso simultaneo dello scambio e dalla stesura frettolosa; diffusione di sigle ed elisione di vocali e consonanti all'inizio e alla fine di una parola; costante ricorso al pittoresco supporto iconico delle faccine; uso dei soprannomi (nickname) essenziale per costruirsi una personalità virtuale e avviare con successo la conversazione. In questo scrivere per immagini, orientato sulla varietà del parlato e comunque su modelli di scrittura contaminati e ibridi, si segnala all'attenzione, il cosiddetto 'cazzeggio', cioè "il parlare tanto per parlare o le ridondanze impreviste" (Cortelazzo: 2004), deragliando dai binari della concisione e dell'economia di linguaggio, cifra della civiltà della globalizzazione. Il tratto più qualificante del linguaggio di Internet è il paradigma della semplicità e spontaneità di eloquio, assai informale e vicino

⁴⁵ Si pensi all'uso della chiocciola (il cui simbolo @, originariamente un'abbreviazione latina per 'ad, a, presso, verso', poi passata nell'uso commerciale americano per significare 'circa', e quindi usato in Internet per introdurre il nome di dominio negli indirizzi di posta elettronica. La tesi del riemergere di tendenze tradizionali del nostro sistema di scrittura (Schirru: 2014) appare suffragata dall'esempio di Montale che, nel settembre 1939, in una nota manoscritta inviata a L. Ginzburg (in aggiunta alle correzioni sulle bozze) scriveva: "Mandare al + presto le nuove bozze che terrò poche ore. M".

all'oralità, spesso con un uso ipertrofico⁴⁶ e disfemico della parola, specie nella retorica politica di quest'ultimo ventennio. In quest'ultima culmina il processo di semplificazione del codice linguistico, avviato con l'avvento della II Repubblica, con un'operazione "di smantellamento del codice comunicativo e delle regole sociolinguistiche della grammatica del rispetto" (Galli De' Paratesi, 2006: 136). La scrittura liquida delle parole in libertà, sempre più fluide ed evanescenti nell'operazione di simulazione dell'oralità, raggiunge il massimo impatto nella retorica politica che veicola mistificanti modelli di comportamento sociale, accelerando nello stesso tempo il processo di degrado della parola.

BIBLIOGRAFIA

- ANTONELLI, G. (2009): Scrivere e digitare [Online] All'indirizzo Internet: [[http://www.treccani.it/enciclopedia/scrivere-e-digitare_\(XXI_Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/scrivere-e-digitare_(XXI_Secolo)/)], cit. 24.4.2014].
- BARON. N.S. (2008): Always on. Language in an Online and Mobile World, Oxford University Press
- BECCARIA, G.L, All'Indirizzo Internet: [http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/crollo/Pregliasco_Beccaria.html], cit. 4.4.2014].
- BOLASCO S., GIULIANO L., GALLI DE' PARATESI N. (2006): Parole in libertà. Un'analisi statistica e linguistica dei discorsi di Berlusconi, Roma, Manifestolibri.
- CORTELAZZO, M.A. (2004): Prefazione, in Elena Pistolesi, Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS, Padova, Esedra, pp. 7-8.
- COSENZA, G. (2013): Grillo: Dal turpiloquio al linguaggio del corpo [Online] All'indirizzo Internet: [http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/elezioni_sinistre/Cosenza.html], cit. 24.4.2014]
- CRYSTAL, D. (2006): Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLI DE' PARATESI, N. (2009): Eufemismo e disfemismo nel linguaggio politico e nell'italiano di oggi, in "Synergies Italie" numero speciale, pp. 137-144.
- GUALDO, R., DELL'ANNA, M.V. (2004): La faconda Repubblica. la lingua della politica in Italia (1992-2004), Manni, San Cesario di Lecce.
- LAVENIA, G. : in "La Stampa", 01/08/2011, "Il gergo della Rete contagia il linguaggio dei giovani".

⁴⁶ Riferendosi alla comunicazione politica nell'era del web, Beccaria parlando di "un temporale ciclico di parole nuove" che vanno e vengono, inghiottite dalla spirale omologante del consumo e del ricircolo in rete, dice: "Perderemo, insieme al senso delle regole, il senso delle parole che usiamo, manipolate ogni giorno da un uso improprio: se le parole diventano vuote, obbedienti alle convenienze politiche. Ciascuna di esse, a usarla male, può racchiudere il suo contrario". All'indirizzo Internet: [http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/crollo/Pregliasco_Beccaria.html].

- ONG, W. J. (1986): *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino.
- PISTOLESI, E. (2004): *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- ROSSI, F. (2011): [Online] All'indirizzo Internet: [http://www.treccani.it/enciclopedia/posta-elettronica-lingua-della (Enciclopedia dell'Italiano), cit.24.4.2014].
- SCHIRRU, G. (2014): *La scrittura spedita, pronipote del latino*: [Online] All'indirizzo Internet: [www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/parole_cantate/Schirru.html, cit.24.4.2014].
- SERIANNI, L. (2012): *L'italiano ai tempi del web* [Online] All'indirizzo Internet: [http://www.lettera43.it/cultura/l-italiano-ai-tempi-del-web_4367559812.htm, cit.24.4.2014].

RESUMÉ

Jazyk internetu výrazne vplýva na zblížovanie sa písanej a ústnej roviny taliančiny avšak bez toho, aby mal hlbší dopad na štandardnú taliančinu. Najvýznamnejší jav súvisí s novým spôsobom vnímania priestoru a času zo strany internetových užívateľov, ako aj s rôznorodosťou foriem prejavu. Medzi najšpecifickejšie javy patrí častý výskyt dialektizmov, anglicizmov a akronymov, ako aj jednoduchšia syntaktická stavba. Zvláštny dôraz sme kládli na internetovú komunikáciu politikov, ktorí presadzujú teorému radikálneho odbúravania starého systému, ako aj ideál internetovej demokracie. Súčasťou politickej rétoriky sú hanlivé výroky a oplzlé vulgarizmy, pričom sa jej celkový prínos po jazykovej stránke javí byť pomerne zanedbateľný a efemérny.

PaedDr. Zora Jačová, PhD. pracuje ako odborný asistent na Katedre romanistiky FF UK v Bratislave. Vyučuje lingvistické disciplíny (morfológia talianskeho jazyka, štylistika a tlmočenie)

Publikačné výstupy:

JÁČOVÁ, Z.: *Il linguaggio politico della Seconda Repubblica*. In: *Linguistica Pragensia*, vol. XXI/1. Ústav pro jazyk český AV ČR, 2011, ISSN 0862-8432, s. 33-46.

JÁČOVÁ, Z.: *La metafora del pallone e il nuovo linguaggio politico di Silvio Berlusconi*. In: *Lingua Viva* č 16. Odborný časopis katedry jazykov Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach, 2013, ISSN 1801-1489, s. 34-43.

JÁČOVÁ, Z.: *Analisi comparata dell'ordine delle parole in italiano e in slovacco*. In: *Studia Romanistica*, č.13. Časopis Filozofickej fakulty Ostravskej Univerzity, 2013, ISSN 1803-6406, s. 59-77.

Adresa pracoviska: Filozofická fakulta UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava Slovensko

E-mail: zorajacova@gmail.com

K OTÁZCE VYMEZENÍ RUSKO-ČESKO-SLOVENSKÉHO PAREMIOLOGICKÉHO JÁDRA

MARINA KOTOVA
PETROHRADSKÁ UNIVERZITA

ÚVOD

Příspěvek je věnován otázce vymezení rusko-česko-slovenského paremiologického jádra na základě hypotézy profesora G. L. Permjakova o internacionální povaze paremiologického jádra v různých jazycích. Výsledky paremiologického sociolingvistického šetření, provedeného autorkou daného článku mezi respondenty v roce 2003 v České republice a na Slovensku, se staly zdrojem komparativního výzkumu českých a slovenských přísloví.

Teoretické prameny našeho výzkumu byly propracovány v naší odborné monografii, slovníku přísloví z devíti jazyky a v řadě dřívějších článků (viz Bibliografie). Z novějších knižních publikací je nezbytné uvést alespoň *Sešity paremiografa. Díl 2. České přísloví paralely ruských přísloví paremiologického minima. Sankt-Peťřeburg, 2013* (vydaného se spoluautorkou O. S. Sergijenkovou) (Котова, М.Ю. - Сергиенко, О. С., 2013).

Za účelem vymezení frekventovaných českých a slovenských přísloví jako protějšků ruských přísloví, zařazených do paremiologického minima G.L.Permjakova, do výzkumu byly zapojeny sociolingvistické paremiologické dotazníky od 100 českých a 100 slovenských respondentů.

Údaje o 100 českých respondentech a výsledky analýzy jejich interpretací českých přísloví byly uveřejněny v příloze k naší doktorské dizertaci *Slovanská paremiologie (2004)*. V *Sešitech paremiografa. Díl 2.* čtenář najde stejný souhrn výzkumu dotazníků respondentů, doplněný kontextovými ilustracemi z českých internetových zdrojů (většinou z blogů a chatů).

Každá anketa začínala oslovením respondenta:

Vážený respondente!

Prosím, dopište pokračování následujících českých paremií - bez pomoci slovníků:

Na konci dotazníku si respondent přečetl: **Prosím, uveďte o sobě následující údaje: věk, pohlaví, místo bydliště do 17-ti let věku (město, vesnice, okres), povolání a druh činnosti.**

Na závěr sociolingvistického šetření jsme dostaly následující výsledky:

Věk českých respondentů: 19-22 let – 67 respondentů, 23-26 let – 19 respondentů, 32-34 let – 4 respondenti, 38-44 let – 4 respondenti, 56 let – 1 respondent, 62-68 let – 4 respondenti, věk nebyl respondentem uveden – 1.

Pohlaví českých respondentů: mužské – 22 respondentů, ženské -77 respondentů, neuvedeno – 1.

Místo bydliště do 17-ti let věku českých respondentů (město, vesnice, okres):

Bechyně, okres Tábor – 1 respondent; Bořejov, okres Pelhřimov – 1 respondent; České Budějovice – 2 respondenti; Český Krumlov – 2 respondenti; Dolní Němci, okr. Uherské Hradiště – 1; Domousnice, Klášter Hradiště u Jie, Ml.Boleslav – 1; Frenštát p.Radhoštěm, Nový Jičín – 1; Frýdek-Místek – 2 respondenti; Havlíčkův Brod – 1; Herklín, Plzeň-jih – 1; Holyšov, okres Domažlice – 1; Horní Cerekev, okres Pelhřimov - 1; Hrabyně (vesnice), okres Opava – 1; Hradec Kralové – 1; Hranice – 1; Hronov, okres Náchod – 2 respondenti; Hrušovany nad Jevišovkou, Znojmo – 1; Cheb, Skalná (města) – 1; J.Hradec (rodiče Praha) – 1; Janovice nad Úhlavou, okres Klatovy – 1; Jihlava – 1; Kaplice, okres Český Krumlov – 1; Karlovy Vary – 1; Klatovy – 1; Kroměříž, okres Zlín – 1; Kumčice PIO (vesnice), okr. Frýdek Místek – 1; Liberec – 1; Litoměřice, okres Litoměřice – 1; Malšice (vesnice), okres Tábor – 1; malé město – 1; město – 3 respondenti; město, okres Ostrava – 1; město, Ostravsko – 4 respondenti; město, okres Písek – 1; Milevsko – 1; Milevsko – Písek – 1; Močidla (samota), okres Pelhřimov – 1; Neplachov (vesnice), okres České Budějovice – 1; Opava-Komárov – 1; Ostrava – 10 respondentů; Ostrava-Stará Bělá (vesnice) – 1; Ostravice, Frýdek-Místek - 2 respondenti; Ostrov (Karlovy Vary) – 1; Pelhřimov – 1; Písek- 1; Plzeň – 8 respondentů; Plzeň-město – 1; Prachatice – 1; Praha – 2 respondenti; Příbram (město) – 1; Rovensko pod Troskami, okres Semily – 1; Rudolfovo, okres České Budějovice – 2 respondenti; Sedlec, okres Plzeň-Sever – 1; Soběslav (město), okres Tábor – 2 respondenti; Strakonice, okr.Strakonice – 1; Strážnice – 1; Tábor – 1; Třemošnice, okres Chrudim – 1; vesnice – 2 respondenti; vesnice, Brno – 1; vesnice, okres Frýdek-Místek – 1; vesnice, okres Pelhřimov – 1; vesnice, okres Tábor – 2 respondenti; vesnice, Žďár nad Sázavou – 1; Vsetín (město) – 1; Vimperk, okres Prachatice – 1; Vyškov na Moravě – 1; Zruč nad Sázavou, okres Kutná Hora – 1; Žatec, okres Louny – 1; neuvedeno – 2 respondenti.

Povolání a druh činnosti českých respondentů:

student/ka – 85 respondentů;
důchodce – 4 respondenti (4 roky v důchodu, zeměměř. inženýr, ředitel Agropodniku – 1 respondent; dříve střed. učitelka ruštiny a češtiny, 12 let v důchodu – 1 respondent; dříve účetní, teď důchodce – 1 respondent; knihovnice, nyní důchodkyně – 1 respondent);

editor, učitel – 1; ekonom (finanční úřad) – 1; ekonom, překladatel – 1; podnikatel + student – 1; práce s italským jazykem – 1; referentka (v kanceláři) – 1; státní zaměstnanec – 1; učitelka – 1; učitelka (zákl. škola) – 2; neuveden – 1.

Dotazníky od slovenských respondentů byly představeny v příloze k naší doktorské dizertaci (od 30 respondentů) a v odborné monografii. Plný souhrn odpovědí z dotazníků 100 slovenských respondentů je v příloze ke kandidátské dizertaci O. S. Sergijenkové (2010). Další díl *Sešitů paremiografů*, připravený na Petrohradské univerzitě spoluautorkami M.Kotovou, O. Sergijenkovou a O. Tararajevou, uvede slovenská přísloví z dotazníků slovenských respondentů spolu s internetovými slovenskými kontextovými ilustracemi k nim. Na závěr ankety byl každý slovenský informátor požádán, aby uvedl své údaje, které předkládáme tady (vyskytují se i případy, kdy respondent své údaje neuvedl).

Osobní údaje slovenských respondentů:

Věk slovenských respondentů: 17 let – 1 respondent, 18-22 let – 49 respondentů, 23-27 let – 26 respondentů, 28-29 let – 7 respondentů, 40-43 let – 2 respondenti, 50-57 let – 10 respondentů, 63-64 let – 2 respondenti, 76 let – 1 respondent, věk neuveden – 2 respondenti.

Pohlaví slovenských respondentů: ženské – 62, mužské – 36, neuvedli- 2.

Místo bydliště do 17-ti let věku slovenských respondentů (město, vesnice, okres):

B.Bystrica – 4, Bratislava – 24, Brezno – 5, Čadca – 1, Dobšina (Rožňava) – 1, Gest, Galanta – 1, Hlohovec – 1, Hnúšťa, okr. Rimavská Sobota – 1, Hriňová, okres Detva – 1, Košice – 1, Liptovský Mikuláš (do 14) a Bratislava (po 14) – 1, Lučenec – 2, Martin – 1, město – 1, Michalovce – 3, Mošovce, okres Turčianske Teplice – 1, Námestovo – 1, Nitra – 2, obec – 2, Pezinok (město) – 1, Podbiel, okres Tvrdošín – 1, Prievidza – 2, Ružomberok – 2, Sačurov, okres Vranov nad Topľou – 1, Sebedražie, okres Prievidza – 1, Senec – 1, Snina, okres Snina – 1, Spišské Bystré – 1, Stropkov – 1, Svit, okres Poprad – 2, Šahy, okres Levice – 1, Šastín – Stráže, okr. Senica – 1, Topoľčany – 3, Trenčín – 3, Trnava – 1, Trstená, okres Tvrdošín – 1, Veľká Mača, okres Galanta – 1, Veľký Krtíš – 1, Vranov u/T – 1, Zohor, Malacky – 1, neuvedeno – 19.

Povolání a druh činnosti slovenských respondentů:

študent/ka – 57 respondentů;

administrativna oblast – 1; asistentka – 4 respondenti; důchodce -3 respondenti; informatik – 1; manažér – 1; pedagog – 2; pracující – 1; právník – 1; překladatelka – 2; překladatelka, učitelka – 1; programátor – 1; referent – 3 respondenti (odb. ref. v dopravě – 1, referent – 1, referent pre letecku dopravu

– 1); SBS-kár – 1; skladník – 1; stavebný robotník – 1; strážnik – 1; technik – 3; učen pekársky – 1; učiteľ/ka – 3; účtovníčka – 1; VŠ asistent – 1; vysokoškolský učiteľ – 1; žiачka – 1; neuvedeno – 4.

Materiály 100 českých a 100 slovenských sociolingvistických paremiologických dotazníků (z roku 2003) na pozadí jejích kontextových ilustrací (z roku 2013) byly před nedávnem diferenciovány do našeho projektu paremiologického rusko-česko-slovenského jádra, jehož zvláštnosti se budeme snažit odhalit v tomto článku.

Historie vymezení rusko-cizojazyčného paremiologického jádra a jeho výzkum:

První vymezení paremiologického jádra bylo provedeno v naší doktorské dizertaci (Kotova 2004). V druhém díle dizertace (v příloze) byla uvedena dvě paremiologická jádra.

Jedno jádro bylo vytvořeno na materiálu sedmi jazyků: ruského, běloruského, bulharského, polského, srbského, slovenského a českého. Pro to bylo použito ruského paremiologického minima G.L. Permjakova a 180 sociolingvistických paremiologických dotazníků (od 30 respondentů z každého jazyka). To jádro bylo publikováno v učební pomůcce pro posluchače magisterského studia (Kotova 2010). Zde je úryvek z prvního jádra:

ОДЕЖКА

(150) 271. По одежке встречают, по уму провожают.

белорус. Па адзежке сустракаюць, а па розуму праводзяць. (27 информантов) (варианты)

пол. *ср.* Jak sie widza, tak sie pisza. (30 информантов) (варианты)

серб. *ср.* Одијело не чини човјека. (30 информантов)

словац. *ср.* Šaty gobia človeka. (29 информантов)

чеш. *ср.* Šaty dělají člověka. (29 информантов)

ОДИН

(77) 273. Один за всех, все за одного.

белорус. Адзін за усіх, усе за аднаго. (29 информантов) (варианты)

болг. Един за всички, всички за един. (30 информантов)

пол. Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego. (30 информантов)

. Wszyscy za jednego, jeden za wszystkich. (28 информантов)

серб. Сви за једног, један за све. (30 информантов)

словац. Jeden za všetkých, všetci za jedného. (30 информантов)

чеш. Všichni za jednoho, jeden za všechny. (28 информантов)

Druhé paremiologické jádro z doktorské dizertace bylo sestaveno na materiálu pouze 3 jazyků (ruského, bulharského a českého), ale na základě většího počtu dotazníků (od 100 bulharských a 100 českých respondentů). Uvedeme tady úryvek z toho druhého jádra:

ОДЕЖКА

(76) 271. По одежке встречают, по уму провожают.

болг. По дрехите посрещат, по ума изпрацат. (91 информант)

чеш. *ср.* Šaty dělají člověka. (94 информанта) (варианты)

ОДИН

(77) 273. Один за всех, все за одного.

болг. Един за всички, всички за един. (99 информантов)

чеш. Všichni za jednoho, jeden za všechny. (96 информантов)

Později výsledky výzkumu těchto jader byly publikovány i v České republice (Kotova 2005).

Dnes máme poslední, třetí verzi paremiologického jádra, kterému se budeme v tomto článku věnovat: rusko-bulharsko-slovensko-české paremiologické jádro, vypracované na základě dotazníků od 300 respondentů (po 100 z každého jazyka), u kterého nás budou především zajímat slovenské a české protějšky přísloví ruského paremiologického minima (bulharštinu si tady dovolíme nechat stranou z důvodu částečného probrání bulharského odrazu ruského paremiologického minima v našem článku 2005 roku). Uvedeme zde stejná přísloví z toho zkoumaného jádra:

ОДЕЖКА

(112) 271. По одежке встречают, по уму провожают.

болг. По дрехите посрещат, по ума изпрацат. (91 информант)

словац.*ср.* Šaty robia človeka. (96 информантов) (варианты)

чеш. *ср.* Šaty dělají člověka. (94 информанта) (варианты)

ОДИН

(113) 273. Один за всех, все за одного.

болг. Един за всички, всички за един. (99 информантов)

словац. Jeden za všetkých, všetci za jedného. (98 информантов) (варианты)

чеш. Všichni za jednoho, jeden za všechny. (96 информантов)

Vzor těchto dvou přísloví ukazuje, že údaje od 100 respondentů (2. a 3. verze jádra) potvrzují údaje od 30 respondentů (1. verze jádra). Srovnání jiných vzorů hesel našich paremiologických jader od 30 respondentů, z jedné strany, a od 100 respondentů, z druhé strany, taky přesvědčuje o platnosti výsledků prvního jádra (od 30 respondentů z každého jazyka). Vzpomeneme-li české a slovenské studie k otázce vymezení paremiologického jádra češtiny a slovenštiny na základě menšího počtu respondentů (19 českých: Bittnerová D. - Schindler F., 1997 a 12 slovenských: D'určo P., 2002), dovolíme si předpokládat, že i naše počáteční závěry na základě anket od 30 respondentů

jsou hodné toho, abychom je brali i nadál do úvahy během vědeckého zkoumání. Ověřování první verze paremiologického jádra cestou analýzy materiálu z většího počtu dotazníku, samozřejmě, slouží ve prospěch vědeckému šetření kontrastivní slovanské paremiologie, protože upevňuje první z počátečních postřehů.

Prof. G. L. Permjakov „stanovil hranici, která definuje obecnou známost, u hodnoty 97,5 %“ (Bittnerová D. - Schindler, F., 2003, s. 278), D. Bittnerová i F. Schindler „stanovují hranici u hodnoty 95%» (ibidem), při vymezení našeho paremiologického jádra jsme klesli do 90 % .

Na našich seznamech jsou česká a slovenská přísloví, která pokládáme za protějšky ruských přísloví paremiologického minima G.L. Permjakova. To znamená, že ostatních českých a slovenských přísloví si tady nevšímáme. Zařazujeme do průzkumu v daném článku jenom český paremijní odraz ruského paremiologického minima G.L. Permjakova a slovenský paremijní odraz ruského paremiologického minima. Za účel si klademe porovnání českého a slovenského odrazu ruského minima na základě našeho materiálu.

Vyhledávání cizích protějšků ruských přísloví bylo poprvé uskutečněno během prací na našem mnohojazyčném slovníku přísloví (Kotova, 2000), a od té doby se ustavičně postupně zdokonalovalo.

Velmi dobře si při tom uvědomujeme, že najít optimální invariantu protějšku přísloví v některých případech je úkolem utopickým. Jde v první řadě o ruská přísloví, která nemají v češtině ani v slovenštině plné ekvivalenty a vyžadují individuální přístup při použití cizích paralel ohledně kontextu komunikace (to stejně platí i pro velký počet běžných českých přísloví, která nemají běžné ruské invariantní protějšky, například některá česká přísloví z Schindlerova seznamu: *Co Čech, to muzikant, Lež má krátké nohy, Dobrá hospodyňka pro pírkou přes plot skočí, Jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet* aj).

Nejdůležitější problémy při vymezení rusko-česko-slovenského paremiologického jádra:

a) stupňový rozdíl ve frekvenci paralelních ekvivalentních přísloví.

Obecná známost u hodnoty níž 90 % tvoří formální překážku pro zařazení přísloví do hesla paremiologického jádra. Podobné případy jsou zřetelné u internacionálních přísloví, například: Куй железо, пока горячо. - sl. Kuj železo za horúca. (71 respondentů) (varianty); Kuj železo kým je horúce. (63 respondentů) (varianty); Železo sa kuje za horúca. (61 respondentů) (varianty) - č. Kuj železo, dokud je žhavé (86 respondentů) (varianty) (tady nízká frekvence slovenských a českých protějšků brání vyskytu hesla paremiologického jádra). Objevují se i případy vysokého stupně obecné známosti v češtině, ale nízkého stupně v slovenštině: Не бой другому яму □

сам в нее попадешь (упадешь). - sl. Kto druhému jamu kope, sám do nej spadne. (77) (varianty) - č. Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. (100) (varianty). Nebo opačně – vyšší stupeň obecné známosti v slovenštině, než v češtině: И у стен есть уши. - sl. Aj steny majú uši. (97 respondentů); sl. Steny majú uši. (95 respondentů) (varianty) - č. I stěny mají uši. (90 respondentů) (varianty). Existují v našem materiálu, bohužel, i taková slovenská a česká přísloví, která mají tolik nízký stupeň obecné známosti, že vůbec nespádá do našeho výzkumu (i když jsou ekvivalentními paralelami ruských přísloví), například: Человек предполагает, а Бог располагает. - sl. Človek mieni, Pán Boh mení. (72 respondentů) (varianty) - č. Človek míní, Pán Bůh mění. (40 respondentů) (varianty).

b) paralelní přísloví jako paralelní sémiotické znaky situace.

Stejně jako prof. G. L. Permjakov si domníváme, že přísloví patří k osobitě jazykové úrovni – paremiologické se svým zvláštním systémem vzájemných styků paremiálních jednotek (přísloví): synonymických, antonymických, variantních, aj. Přísloví je, podle G. L. Permjakova, sémiotickým znakem situace. Popis stejné situace se může v různých jazycích podstatně lišit, proto máme paralelní přísloví, která spolu nemají nic společného po stránce lexikální a syntaktické, mají každé zvláštní vnitřní tvar, ale se pokládají jako protějšky. V našem materiálu je tomu množství důkazů, například: Береженого Бог бережет - sl. Opatrnosti nikdy nie je dost'. (92 respondentů) (varianty) – č. Opatrnosti nikdy není dost. (96 respondentů) (varianty) nebo Семеро одного не ждут - sl. Kto neskoro chodí, sám sebe škodí. (92 respondentů) (varianty) – č. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí. (96 respondentů), nebo На воре шапка горит - sl. Trafená hus zagága. (93 respondentů) (varianty) - č. Potrefená husa se vždycky ozve. (90 respondentů) (varianty).

c) lakunárnost: neexistence paralelních přísloví v češtině nebo ve slovenštině.

V řadě případů se nám nepodařilo objevit paralelní česká nebo slovenská přísloví. Uvedeme tady některá ruská přísloví, která nemají český nebo slovenský protějšek s obecnou známostí nejmíň 90 %, například: А воз и ныне там – č. Skutek utek. (92 respondentů) nebo Уговор дороже денег – sl. Dobrá rada nad zlato. (98 respondentů), nebo Час от часу не легче – č. Z bláta do louže. (98 respondentů).

ZÁVĚR

1) Na vymezeném **rusko-česko-slovenském paremiologickém jádře** jsme objevili 55 hesel s českými a slovenskými protějšky ruských

frekventovaných přísloví. Obecná známost českých a slovenských protějšků je od 90 % do 100 %.

Příklad z této části jádra:

rus. Яблоко (Яблочко) от яблони недалеко падает.

sl. Aká matka...taká Katka. (100 respondentů) *Aká matka, taká Katka? Herečky chcú vyzerat' ako ich dcéry Hollywoodske hviezdy sú až natoľko zaujaté bojom s časom, že pozabudli na to, ako vyzerajú popri svojich ratolestiach.*<http://lesk.azet.sk>;

sl. Aký otec, taký syn. (94 resp.) *Príslovie Aký otec, taký syn určite všetci poznáte. Dalo by sa povedať, že vďaka sérii fotiek britského fotografa Craiga Gibsona dostalo nový rozmer. Nafotil niekoľko fotografií pod názvom Boys And Their Fathers, kde poukazuje na genetické puto otcov a synov.*
<http://refresher.sk>

sl. Jablko d'aleko od stromu nepadá. (95 resp.) (varianty) *Jablko d'aleko od stromu nepadá, a keď aj padne, vždy sa stopkou ku pňu obracia.*
<http://austria-forum.org>

č. Jablko nepadá daleko od stromu. (98 resp.) (varianty) *Když jsem to jednou vyprávěla svým synům, při nějaké dobré chvílce, řekli, no jo, tak už víme po kom ty fligny máš. Vždyt' tys na nás používala ty samy figle co babička na tebe. Tak vidíte, asi opravdu platí, že jablko nepadá daleko od stromu.*
<http://yorga.blog.cz>

č. Jaká matka, taková dcera. (96 resp.) (varianty) *Jaká matka – taková dcera. Dívky jsou natoľik ovlivněny výchovou a chováním svých rodičů, že v dospělosti kopírují při výchově dětí především své vlastní matky.* <http://www.clubzena.cz>

č. Jaký otec, takový syn. (90 resp.) (varianty: *Ahoj, Radime, víš jak se říká jaký otec taký syn, stejně to probíhalo i u nás...* <http://www.polianka.nfo.sk>

2) **Rusko-slovenské paremijni paralely** (přítom české protějšky nemají obecnou známost 90 a více %) činí 9 hesel, například: rus. Человеку (Людям) свойственно ошибаться - sl. Mýliť sa je ľudské (99 respondentů) *Mýliť sa je ľudské, ale mýliť sa v tom, koho ľúbiš, je neľudské a to hlavne preto ho, komu si dal nádej ľúbiť ťa.* <http://citaty.vychytane.sk> - č. Chybovatí je lidské. (84 respondentů) (varianty).

3) **Rusko-české protějšky** (přítom slovenské paralelní přísloví má obecnou známost nižší, než 90 %, nebo slovenský protějšek nebyl objeven) jsou představeny v počtu 56 hesel, například: rus. Лучше синица в руках, чем журавль в небе - č. Lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše. (98 respondentů) (varianty): *Hanky blog: Lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše. Tohle přísloví slyším docela často, a to k různým tématům. Ale platí vždycky? Třeba v lásce?*<http://www.kafe.cz> - sl. Lepší vrabec v hrsti, ako holub na streche. (86 respondentů) (varianty).

4) Celkový počet ruských přísloví paremiologického minima G.L.Permjakova, která mají:

a) české paremiijní protějšky s obecnou známostí minimálně 90 % a výš, činí 111 paremií, to je více, než 22 % od ruského paremiologického minima,

b) slovenské paremiijní protějšky s obecnou známostí minimálně 90 % a výš, činí 64 paremií, to je přibližně 13 % od ruského paremiologického minima.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Bc. Marii Michlové za připomínky.

BIBLIOGRAFIE

Bittnerová, D. - Schindler, F. (1997): Česká přísloví. Soudobý stav konce 20. století. Praha, 1997.

D'určo, P. (2002): K výskumu súčasnej živej slovenskej paremiologie. In *Studia Academica Slovaca* 31: Prednášky XXXVIII. Letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Bratislava, 2002.

Schindler, F. (1996): Sociolingvistické, paremiologické a paremiografické výsledky empirického výzkumu znalosti přísloví (Na základě anket 316 informátorů z Čech a Moravy). In: *Slovo a slovesnost* (1996), s. 264-282.

Котова, М.Ю. (2000): Русско-славянский словарь пословиц (с английскими соответствиями). - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского Университета, 2000. - 360 с.

Котова, М.Ю. (2004): Славянская паремнология. Докторская диссертация в 2 томах. СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 2004.

Котова, М. (2005): Русско-болгарско-чешское ядро частотных славянских пословиц (на материале паремнологического социолингвистического эксперимента) In *Paremié II*. Ostrava, 2005. Ss. 192- 200.

Котова, М.Ю. (2010): Лекции по сопоставительной славянской паремнологии: Учебное пособие для магистрантов. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2010. - 170 с.

Котова, М. Ю. - Сергиенко, О.С. (2013): Тетради паремнографа. Выпуск 2: М.Ю. Котова, О.С.Сергиенко. Чешские пословичные параллели русских пословиц паремнологического минимума: Учебное пособие для студентов. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. - 278 с.

Rec.: Lepilová, K. „Tetradí paremiografa» petrohradských bohemistů. In: *Opera Slavica* 2013, vol. 23, issue 4, ISSN 1211-7676. Ss. 61-62.

Пермяков, Г. Л.: Основы структурной паремнологии. М., 1988.

Сергиенко О.С. Вариантность чешских и словацких пословиц. Кандидатская диссертация. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2010.

RÉSUMÉ

The aim of the article is to show the following results of the comparative research of the author's sociolinguistic paremiological experiment that was held

with the Czech and Slovak respondents on the basis of the G.L.Permjakov's theory of paremiological minimum: 22 % of Russian proverbs of the Russian paremiological minimum have the frequent proverbial parallels in Czech and 13 % - in Slovak.

prof. Marina Kotova, CSc. - profesorka Katedry slovanské filologie, vedoucí katedry. Zabývá se kontrastivní slovanskou paremiologií a paremiografií, problematikou vyjádření identity Slovanů v exilové slovanské literatuře, didaktikou slavistických disciplín na vysoké škole.

Základní knižní publikace: Russko-slavjanskij slovar poslovic s anglijskimi sootvetstvijami, Sankt-Petěrburg, 2000.- 360 s.; Slavjane v neslavjanskich stranach. Díl 1., Díl 2., Sankt-Petěrburg, 2010, 2011; Slavjano-germanskaja komparativistika: Metodicheskije ukazanija dlja studentov magistratury. Sankt-Petěrburg, 2013.

Adresa pracoviště: Katedra slovanské filologie Petrohradské univerzity, Universitetskaja nab., 11, 199034 Sankt-Petěrburg, Rusko

e-mail: m.kotova@spbu.ru

MARGINÁLIE
RECENZIE
INFORMACE



**KOLEČÁNI-LENČOVÁ, I. – DAŇOVÁ, M. – MÜLLER, CH. J. –
TUHÁRSKA, Z.: CVIČEBNICA NEMECKÉHO JAZYKA
GRAMMATIK-KARUSSELL. MATURITA Z NEMČINY.
BRATISLAVA : PRÍRODA, 2011, 104 S.
ISBN 978-80-07-01932-4**

Publikáciu *Cvičebnica nemeckého jazyka GRAMMATIK-KARUSSELL. Maturita z nemčiny.* od autoriek Ivica Kolečáni-Lenčová, Mária Daňová, Christina Julia Müller a Zuzana Tuhárska vydalo v roku 2012 Vydavateľstvo Príroda, s. r. o. v Bratislave. Cvičebnica má rozsah 104 strán a je členená do jedenástich kapitol, za ktorými nasleduje kľúč s riešeniami (Lösungen und Lösungsvorschläge). Jej primárnu cieľovú skupinu tvoria žiaci gymnázií a stredných škôl, ktorí sa učia nemčinu ako cudzí jazyk a ich vedomosti zodpovedajú úrovni B1 – B2 Spoločného európskeho referenčného rámca. Ako možno vyvodiť z podnázvu cvičebnice, jej úlohou je pripraviť učiacich sa na úspešné zvládnutie maturitnej skúšky. Autorský tím prispôbil tomuto cieľu štruktúru cvičebnice ako aj jej obsahovú náplň a metodický aspekt.

Publikácia je koncipovaná logicky a má prehľadnú štruktúru – prvých deväť kapitol je venovaných jednotlivým slovným druhom (Verben, Substantive, Adjektive, Pronomen, Numeralia, Adverbien, Präpositionen, Partikeln, Interjektionen), ostatné dve sú orientované na oblasť syntaxe a lexiky. Takéto členenie zabezpečuje na jednej strane obsiahnutie tých okruhov, ktorých zvládnutie je predpokladom úspešného osvojenia si cudzieho jazyka a na strane druhej umožňuje používateľovi cvičebnice ľahkú orientáciu v publikácii. V kapitolách zameraných na jednotlivé slovné druhy je predovšetkým systematicky venovaná pozornosť jednotlivým morfológickým aspektom týkajúcim sa príslušného slovného druhu, čo sa odráža v členení do podkapitol druhého stupňa (pri slovesách sú to napr. kategórie 'tempus', 'modus', 'genus verbi'; pri podstatných menách kategórie rodu, čísla, pádu a pod.) ako aj špecifikám charakteristickým pre ten-ktorý slovný druh (napr. nepravidelné slovesá, neurčité slovesné formy pri slovesách; používanie určitého, neurčitého alebo nulového člena, špecifiká vlastných podstatných mien či zdobnenín pri podstatných menách; alebo spodstatnené prídavné mená a participiálne formy, ktoré sú zaradené do kapitoly príslušajúcej prídavným menám). V kapitole zameranej na syntax má učitelia sa možnosť precvičiť si tvorbu viet, pričom sú mu v jednotlivých podkapitolách poskytnuté všetky relevantné informácie (zahrnuté sú okruhy 'slovosled', 'vetný rámeč', 'priraďovacie a podrad'ovacie súvetie', 'negácia') potrebné na to, aby túto úlohu zvládol. Záverečná kapitola cvičebnice je orientovaná na oblasť lexiky, pričom sú tu zohľadnené jej čiastkové aspekty ako napr. slovotvorba, skratkové výrazy, spojenia funkčného slovesa s podstatným menom (Funktionsverbgefüge), ktoré je špecifickým javom nemeckého jazyka.

Z hľadiska obsahovej náplne bola ambíciou autoriek integrácia platných učebných osnov smerujúca k zabezpečeniu aktuálnosti cvičebnice. Samotné autorky vyjadrujú túto skutočnosť v predslove publikácie nasledovne: „*Pri koncipovaní štruktúry cvičebnice vychádzali autorky z platných učebných osnov, ktoré vypracoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave. ... Tým je zabezpečená aktuálna a pre žiakov maturitných ročníkov relevantná obsahová stránka publikácie*“ (s. 3 recenzovanej publikácie). Hoci je cvičebnica z obsahového hľadiska determinovaná predovšetkým gramatickými okruhmi, je očividné, že autorky precvičovanie jednotlivých morfo-syntaktických javov realizujú vo veľkej miere prostredníctvom slovnej zásoby spájajúcej sa s vyššie uvedeným vymedzením a dávajú používateľom cvičebnice priestor osvojiť si vyjadrovacie prostriedky spájajúce sa s aktuálnymi tematickými okruhmi.

Zároveň možno konštatovať, že autorský kolektív venoval primeranú pozornosť aj metodickému aspektu cvičebnice. Žiaci v nej môžu nájsť množstvo rôznorodých úloh s rozličnou mierou náročnosti, pričom náročnejšie úlohy, ktoré majú zväčša sumarizujúci charakter a nachádzajú sa v záverečnej časti príslušnej podkapitoly (t.j. autorky dodržia zásadu od jednoduchšieho k zložitejšiemu) sú označené zvláštnym symbolom. Učiaci sa tak získava informáciu o zvýšenej náročnosti úlohy a jej príp. menej úspešné zvládnutie nepôsobí demotivujúco. Typologicky sú úlohy v cvičebnici na jednej strane prispôbené aktuálnej typológii úloh, s ktorou je žiak konfrontovaný v rámci písomnej časti maturitnej skúšky, na strane druhej je ich výber motivovaný tak, aby podporil rôzne (receptívne, produktívne, kreatívne) aktivity pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Hoci charakter publikácie (cvičebnice) je podmienený jej primárnou úlohou, a síce poskytnúť učiacim radu cvičení, prostredníctvom ktorých sa môžu pripraviť na zvládnutie maturitnej skúšky, sú niektoré kapitoly v minimálnej miere doplnené aj o prehľad základných gramatických pravidiel. Tieto prispievajú ku kompaktnému charakteru publikácie a umožňujú žiakom zvládnuť niektoré zložitejšie gramatické okruhy bez toho, aby museli siahať po ďalšej literatúre. Ďalšou súčasťou cvičebnice, ktorú učitelia sa určite uvítajú, je kľúč s možnými riešeniami. Tento môže poskytnúť spätnú väzbu aj takým používateľom cvičebnice, ktorí s ňou budú pracovať aj mimo vyučovania, bez dohľadu pedagóga.

Z celkového hľadiska možno konštatovať, že publikácia *Cvičebnica nemeckého jazyka GRAMMATIK-KARUSSELL. Maturita z nemčiny*. je vhodnou pomôckou, ktorá môže uľahčiť a zefektívniť prípravu na zvládnutie maturitnej skúšky z nemeckého jazyka, alebo byť nápomocná všetkým, ktorí majú záujem rozšíriť si svoje vedomosti z nemčiny. Cvičebnica má potenciál svojimi zaujímavými úlohami prispieť k motivácii učiacich sa vzbudiť záujem o nemecký jazyk ako taký.

PETRA JESENSKÁ

**HOMOLOVÁ, E. – ŠTULRAJTEROVÁ, M.: DIDAKTIKA
ANGLICKÉHO JAZYKA V OTÁZKACH A ODPOVEDIACH.
Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum,
Fakulta humanitných vied, 2013, 132 s. ISBN 978-80-557-0580-4.**

Netradičná publikácia autoriek doc. PhDr. Evy Homolovej, PhD. a Mgr. Mileny Štulrajterovej, PhD. *Didaktika anglického jazyka v otázkach a odpovediach* (2013) vychádza v období zvyšujúcich sa nárokov na ovládanie angličtiny. Budúcemu učiteľovi či učiteľke anglického jazyka nepostačí rozsah vedomostí nadobudnutých počas pregraduálnej prípravy. Absenciu skúseností sa snaží kompenzovať začínajúcim učiteľkám a učiteľom (ale nielen im) práve táto publikácia monografického charakteru, ktorej cieľom je aj zmiernenie istej pedagogickej neistoty na hodine angličtiny. Dôvodom na napísanie takejto publikácie bol fakt, ktorý si autorky uvedomili, a síce „rozpor medzi teóriou a praxou [...], ktorý ovplyvňuje spokojnosť učiteľa so svojou prácou a pochopiteľne aj kvalitu žiakovho výkonu“ (s. 5). Autorky v diele ponúkajú bazálne oblasti didaktiky anglického jazyka vo forme úplne konkrétnych otázok a ich možných riešení. A hoci autorky v celom diele používajú generické maskulínium *učiteľ*, uvedomujúc si silnú feminizáciu slovenského školstva, v úvode neopomenuli zdôrazniť, že publikácia je určená učiteľkám.

Text monografie je formulovaný jasne a vecne. Autorky prezentujú problematiku didaktiky anglického jazyka takou formou, ktorá je prístupná širokej pedagogickej verejnosti.

Štruktúru monografie tvorí päť hlavných kapitol tematicky zjednocujúcich danú problematiku. Kapitoly tvoria jednotlivé otázky, resp. nastolené pedagogické úskalia čerpané z každodennej praxe, a autorkami ponúkané riešenia. Za každým riešením konkrétneho problému nasleduje zoznam dvoch – troch (príp. viacerých) odborných alebo vedeckých publikácií, štúdií ktorých záujemcovi pomôže hlbšie preniknúť do problematiky didaktiky anglického jazyka.

Prvá kapitola *Manažment triedy a vyučovacej hodiny* (s. 8 – 27) ponúka riešenia týkajúce sa organizácie hodiny angličtiny v triede. V tejto kapitole sa čitateľ napr. dozvie, ako zabezpečiť, aby sa do diskusie v triede zapojil každý žiak alebo, či je možné na hodine angličtiny používať materinský jazyk.

Druhá kapitola *Metódy, techniky a princípy výučby angličtiny* (s. 28 – 45) odpovedá na otázky, ako môže učiteľ/ka v podmienkach základnej školy viesť žiaka k autonómii na hodine angličtiny, ako možno v podmienkach ZŠ na prvom stupni využiť Metódu celkovej fyzickej odpovede, alebo ako viesť žiakov tak, aby si dokázali uvedomiť svoj štýl učenia a osvojili si stratégie učenia. V tejto kapitole sa autorky detailnejšie zaoberajú aj odpoveďou na otázku, ktorá vyučovacia metóda je najefektívnejšia, a teda pomocou nej možno dosahovať najlepšie výsledky a či vôbec taká metóda jestvuje. Pri odpovedi sa autorky riadili poznaním potrieb žiakov a aktuálnymi podmienkami učenia.

Tretia kapitola *Výučba jazykových prostriedkov* (s. 46 – 65) sa zameriava na špecifické otázky vyučovania slovnej zásoby (učenie a prezentovanie SZ vo všeobecnosti, špecifiká anglickej SZ – napr. frázové slovesá, prezentovanie gramatických javov a ako vôbec pristupovať k učeniu gramatiky a pod.).

Štvrtá kapitola *Výučba jazykových zručností* (s. 66 – 92) sa o.i. venuje príprave a využívaniu autentických materiálov na hodine anglického jazyka (napr. rôznych textov z časopisov, novinových článkov a pod.). Autorky sa v tejto kapitole zameriavajú aj na vysvetlenie prístupu k žiakom vyhýbajúcim sa dlhším odpovediam (ako ich „prinútiť“ hovoriť viac). Kapitola upozorňuje aj na dôležitosť využívania prekladu na vyučovaní anglického jazyka a na možnosti práce s prísloviami a porekadlami na hodine angličtiny.

Piata kapitola *Hodnotenie, testovanie a reakcia na chyby žiaka* (s. 93 – 108) explikuje pojmy objektívne a subjektívne testovacie úlohy, sumatívne a formatívne hodnotenie. Vysvetľuje, či je nutné opraviť každú žiakovu chybu a prezentuje najjednoduchšie techniky sebahodnotenia žiaka, ktorý takto dokáže ohodnotiť svoj výkon a pokrok v angličtine.

Posledná kapitola nazvaná *Rôzne* (s. 109 – 128) odpovedá na otázky, ako pracovať so žiakom dyslektikom, či má význam učiť deti angličtinu od útleho veku, ako a či formulovať aj výchovné ciele pre jednotlivé vyučovacie hodiny, čo znamenajú skratky ELT, EFL, ESL, ESP, CLIL a ďalšie.

Monografická práca je vysoko aktuálna a môže slúžiť ako doplnkový učebný text pre poslucháčov bakalárskeho štúdia UAP (Učiteľstva akademických predmetov) anglického jazyka alebo pre poslucháčov magisterského štúdia UAP anglického jazyka, ktorí absolvujú pedagogickú prax. Monografia zároveň pomôže poslucháčom RŠ (Rozširujúceho štúdia), ktorí si zvyšujú vzdelanie v rámci svojej kvalifikácie. Inšpirovať sa predkladaným dielom môžu však aj ostatní poslucháči UAP cudzích jazykov a učitelia cudzích jazykov, pretože mnohé z diskutovaných oblasti didaktiky sú identické.

PETRA JESENSKÁ

**АНДРУНИК, А.: КОНФЛИКТОЛОГИЯ. Министерство
образования и науки Российской Федерации. Федеральное
государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
Пермского национального исследовательского
политехнического университета, Пермь, 2013, 250 с.
ISBN 978-5-398-01095-4**

Автором рецензуемой книги с названием «Конфликтология» является высокопрофессиональный специалист, профессор, доктор педагогических наук *Андрей Петрович Андруник*, обладающий помимо теоретической подготовки большим опытом и организаторскими способностями.

Конфликтология – это специальная дисциплина, которая изучает закономерности, возникновения, зарождения, развития, разрешения и завершения конфликтов любого уровня.

Книга представляет систематизированный очерк основных проблем конфликтологии. Рассматривается понятие конфликта, приводится его этимологический анализ, история становления и развития конфликтологических идей. Кроме того характеризуются различные типы конфликтов, причины их возникновения, варианты развития конфликтных ситуаций, а также различные стратегии поведения людей в конфликте. Особое внимание уделяется технологии разрешения конфликтов и процедуре преодоления разногласий.

*«Наиболее распространены два подхода к пониманию конфликта. При одном из них конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил, то есть весьма широко. При таком подходе конфликты возможны и в неживой природе. Понятия «конфликт» и «противоречие» фактически становятся сопоставимыми по объёму. Другой подход заключается в понимании конфликта как столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Здесь предполагается, что субъектом конфликтного взаимодействия может быть либо отдельный человек, либо люди и группы людей».*¹

В предисловии к своей книге сам автор Андрей Андруник пишет:

«Каждый человек на протяжении своей жизни неоднократно сталкивается с разного рода конфликтами. Без конфликтов человеческая жизнь невозможна. Они были, есть и будут, пока существует человечество, каждый представитель которого имеет свой взгляд на мир, свое мнение, отличающееся от мнения другого.

¹ <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EE%ED%.....>

*В сущности, там, где есть люди, имеющие различные представления о целях и способах их достижения, о планах и принципах жизнедеятельности, где не подавляется проявление человеческой индивидуальности, творчества, неизбежно возникают конфликтные ситуации».*²

Монографию «Конфликтология» я расцениваю как несомненный успех, как положительный опыт, во всяком случае достойный изучения и применения в сходных условиях. И поэтому вместе с нашими чешскими студентами-русистами мы пользуемся этим учебным материалом на занятиях русского языка в рамках специальности «Филология – Русский язык для европейской и международной торговли». Состав учебного пособия полностью позволяет использовать его при чтении и переводе текста специального характера. Тексты на русском языке подготовят студентов-русистов к лучшему и глубжему овладению русским языком как средством общения в специфических условиях, причём всё решается на основе преимущества и дополнительности в лексическом, тематическом и коммуникативном планах. Это вместе со способом подачи, закрепления и активизации учебного материала повышает эффективность обучения и общеобразовательного уровня.

Книга разделена на восемь стержневых частей со многими последующими подзаголовками:

- 1/ Понятие конфликта. Формирование конфликтологических идей.
- 2/ Предмет конфликтологии и методы исследования.
- 3/ Личностные факторы возникновения конфликтов.
- 4/ Внутриличностный конфликт.
- 5/ Межличностный конфликт.
- 6/ Конфликты в организации.
- 7/ Стратегия поведения в конфликте.
- 8/ Технология разрешения конфликтов.

Неотделимыми составными частями учебного пособия являются и «Словарь важнейших понятий и терминов» и «Список литературы».

Необходимо отметить, что все главы хорошо структурированы, в них последовательно, логично и в определённом порядке раскрывается содержание изучаемого материала.

Несмотря на то, что конфликтология как самостоятельная наука в России только формируется, «за последнее время на русском языке вышло в свет множество популярных брошюр и книг, содержащих полезные сведения и советы относительно того, как успешно справляться с конфликтами, многие из которых изобилуют советами

² Андруник, А.: Конфликтология. Пермь, 2013, с. 5.

и поучительными историями, но, как видится автору, не отвечают своему главному предназначению – обобщению теории конфликта в ее тесной взаимосвязи с практикой конфликтного взаимодействия.»³

Новая публикация предназначена для студентов бакалавриата направления 080200 «Менеджмент».

Автор стремился предложить интересную и значимую информацию и также всем тем, кто интересуется психологическими аспектами поведения и взаимоотношений в коллективе и проблемами современной конфликтологии.

ЗДЕНЬКА МАТЫУШОВА

PIOTR SAWICKI: POLSKA-HISPANIA, HISPANIA-POLSKA. POSZERZANIE HORYZONTÓW. WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY FILOLOGICZNEJ WE WROCŁAWIU. 2013. 338 p.

Pese a las diferencias entre culturas, cumplir años siempre es un motivo de celebrar una fiesta. Más aún si se trata del 65º aniversario del nacimiento de uno de los mejores hispanistas polacos, el de Piotr Sawicki, el profesor cuya trayectoria académica ha estado vinculada con la Universidad de Wrocław donde fundó el Departamento de Estudios Ibéricos. Además, desde el año 2006 es director del Departamento de Culturas y Literaturas Ibéricas en la Escuela Superior de Filología en la ciudad arriba mencionada. Y es precisamente este centro docente, o mejor dicho, su editorial la que le ofreció publicar un libro que vería la luz en el año de su cumpleaños.

A la hora de reflexionar sobre la mejor forma de un libro digno de estas circunstancias, el autor optó por una solución muy interesante. Entre su abundante bibliografía escogió los mejores y más representativos artículos que recopiló en el presente tomo. Son veintinueve en total los textos que aparecen distribuidos en cuatro capítulos, ordenados tanto cronológica como temáticamente.

En la primera parte se encuentran los artículos publicados por primera vez entre 1968 y 1972. Si se pudieran englobar bajo un solo tema, este sería: presentación de España a los demás, en particular a los lectores polacos. Los cuatro artículos tienen un carácter periodístico, más que científico, y giran en torno a la cultura y literatura españolas. La música, los versos de Antonio Machado, un diario de un viaje o una reflexión sobre la traducción de *Platero y yo* al polaco pertenecen a este capítulo.

³ Там же, с. 6.

La segunda parte lleva el título *Literatura, historia, política* y el autor cumple con lo propuesto hasta el final. Los artículos en esta sección tratan tanto de los clásicos de la literatura española moderna (Vicente Blasco Ibáñez, Miguel Delibes, Luis Martín Santos, Juan Goytisolo) como de los autores tradicionalmente reconocidos: Miguel de Cervantes o Francisco de Quevedo. La segunda parte la cierran dos estudios sobre la relación entre la literatura, la Guerra Civil y el Franquismo, uno de los temas predilectos del autor. Los textos, diez en total, incluidos en esta parte fueron publicados por primera vez entre 1974 y 1996.

La tercera parte del libro está relacionada con la recepción de España en Polonia, y viceversa. Es la parte más amplia, contiene doce artículos, y gira en torno a las figuras extraordinarias del hispanismo polaco (Sofia Casanova Lutosławska, Stefania Ciesielska Borkowska, entre otras). Un lugar privilegiado entre los estudios lo ocupa el artículo publicado por primera vez en 2003 que describe los paralelismos entre el Franquismo y el comunismo polaco. En él, el autor establece interesantes paralelas entre el fascismo y el comunismo que se disputaron la Guerra Civil en España y compara esta situación con la de Polonia en el período de entreguerras ya que el país centroeuropeo estaba rodeado, por un lado, por la Alemania nazi y, por otro, por la Rusia bolchevique lo que se asemeja a la situación española. El estudio es de suma importancia dada la perspectiva de una nación tradicionalmente considerada católica, que se ve amenazada por el comunismo soviético, que emplea el autor a la hora de analizar las circunstancias españolas y polacas en el dicho período. No obstante, de la misma manera y con una intensidad parecida se presentan los problemas surgidos debido al fascismo. Generalizando, podemos decir que los textos, ocho en total, fueron publicados por primera vez entre 1992 y 2010. A modo de apéndice de esta parte están incluidos cuatro artículos, dedicados a las inminentes figuras del hispanismo polaco: Kalina Wojciechowska y Zofia Szleyen, traductoras de literatura española e hispanoamericana; Gabriela Makowiecka y Jadwiga Konieczna-Twardzikowa, profesoras universitarias, respectivamente. Estos textos tienen una índole personal y el estilo científico es reemplazado por los recuerdos del autor.

La última parte del libro es de carácter diferente. En tres estudios el autor se ocupa de la problemática de la traducción del refranero castellano al polaco, checo y eslovaco. Abandonando parcialmente la literatura y cultura hispánicas, la investigación sobre la traducción de los refranes forma un núcleo central de la obra reciente de Piotr Sawicki y cabe destacar que para tal trabajo cuenta con la valiosa cooperación de la dra. Jitka Smičeková, la jefa emérita del Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ostrava que también está inscrita como la coautora de uno de los estudios editados en el presente volumen.

Al final del libro el lector puede encontrar la bibliografía del autor, recopilada por Agata Draus-Kłobucka, y el resumen del mismo en polaco, español e inglés.

Para concluir, podemos subrayar que el presente tomo de obras del prof. Sawicki está redactado en polaco lo que, en principio, dificulta su difusión en el mundo del hispanismo europeo. No obstante, estamos convencidos de que, a pesar de este pequeño inconveniente, encuentra a sus lectores por lo menos entre los filólogos e investigadores checos que tanto estamos ligados y agradecidos a la figura de este gran hispanista polaco que participó, entre otras cosas, en la fundación del Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras en Ostrava.

JAN MLČOCH

**ŠTÍCHA, F. a kol.: AKADEMICKÁ GRAMATIKA SPISOVNÉ
ČEŠTINY. Praha, Academia 2013, 975 s.,
ISBN 978-80-200-2205-9**

Nová odborná publikace Františka Štíchy a kolektivu je věnována problematice gramatiky spisovné češtiny. Autoři předkládají informace o jevech a pravidlech současné mluvnice a české kulturní veřejnosti, odborné i laické, tak mohou poskytnout praktické poučení o jazykových poučkách či zásadách. Spis je určen především pedagogům, studentům, lektorům, publicistům, redaktorům, překladatelům, autorům a všem, kteří tvoří text.

Cílem autorů této publikace bylo vytvořit zejména praktickou příručku, která bude určena široké kulturní veřejnosti, a z tohoto důvodu lingvisté omezili teoretické výklady gramatických jevů na minimum. Jak sami autoři uvádějí, jedná se o gramatiku deskriptivní, gramatiku popisující pravidla současné, zejména psané a spisovné češtiny. Tvůrci vycházejí ze současných psaných textů, které jsou obsaženy v Českém národním korpusu.

Z hlediska východisek a způsobu popisu autoři *Akademické gramatiky spisovné češtiny* čerpali z několika zdrojů. Jednak vycházeli z poznatků obsažených v mluvnicích češtiny, jednak z poznatků – výsledků analýzy jazykového materiálu z ČNK, dalším zdrojem se staly znalosti českých i zahraničních lingvistů, znalosti vyplývající z práce s ČNK. Tvůrci pracovali s bohatým ilustrativním jazykovým materiálem, který sám může do určité míry vysvětlovat daný jazykový, resp. gramatický jev.

Studium rozsáhlé publikace usnadňuje její členění do šesti kapitol, které jsou dále segmentovány do dílčích oddílů. Obsahem první kapitoly (*Úvod*) je vysvětlení pojmů gramatika, mluvnice; autor příspěvku, František Štícha, objasňuje účel a charakter této gramatiky a zabývá se východisky a způsobem popisu včetně ilustrativního jazykového materiálu.

V následujícím oddílu *O jazyce, řeči a komunikaci* tvůrci František Štícha a Ivana Svobodová pojednávají o pojmech, které se vztahují k jazyku a komunikaci, a o vybraných kapitolách z pravopisu. První ze jmenovaných

lingvistů se zabývá jazykem, řečí a jejich útvary, věnuje se stylové úrovni jazykových, řečových a textotvorných prostředků, které vyjadřují emotivní a sociální vztah mluvčích a pisatelů k dané komunikační situaci. Jazyková axiologie vysvětluje pojmy jako je úzus, norma a kodifikace; tato podkapitola je zakončena pojednáním o obecných vlastnostech jazyka, autor probírá paradigmatickou a syntagmatickou, explicitnost a implicitnost, synonymii, polysémii a homonymii. Ivana Svobodová (ve spolupráci s F. Štíchou) je autorkou vybraných kapitol z pravopisu. Obsahem pododdílu je přehled pravidel o psaní velkých písmen, dále pravopis přejatých slov, syntaktický pravopis, psaní spřežek, předložek, předpon, psaní *i* – *y* v koncovkách slov, psaní *n* – *nn*, psaní *ú* – *ů*.

Třetí kapitolu pod názvem *Gramatika slova* společně zpracovali František Štícha, Miloslav Vondráček a Ivana Kolářová. Tvůrci se zabývají třemi velmi důležitými oblastmi dané problematiky, a to vlastnostmi slova a slovními druhy, tvořením slov a slovními druhy a jejich morfologií. Vlastnosti slova a slovní druhy začínají pojednáním o slově jako jednotce, vysvětlují pojmy jako komunikát, promluva, výpověď, slovo, poté následuje definice a vymezení slovních druhů, především kritéria slovnědruhového třídění a obecná typologie slovních druhů a jejich inventář. Tvoření slov je v knize charakterizováno obecnými aspekty tvorby slov, tzn. slova neodvozená a slova odvozená, obecné způsoby tvoření slov, druhy významových změn při tvoření slov, slovotvorná produktivita. Autoři připomínají tvoření substantiv, adjektiv, číslovek a sloves, z neohebných slovních druhů se jedná o tvoření adverbií. U podstatných jmen pojednání začíná obecnou charakteristikou a následují sufixální deriváty mutační, transpoziční a modifikační, prefixální deriváty, dále charakterizují univerbizáty a kompozita. V případě tvoření adjektiv se tvůrci zaměřili na deriváty prefixální a sufixální a na kompozita. Tvoření sloves je pojato stejným způsobem jako výše zmíněné slovní druhy, po obecné charakteristice následují slovotvorné prostředky a postupy. Poslední část tohoto oddílu je věnována slovním druhům a jejich ohýbání. Jsou připomenuty vlastnosti jednotlivých slovních druhů, příslušné morfologické kategorie, způsob ohýbání, eventuálně speciální deklinace, stupňování, sémanticko-funkční klasifikace daného slovního druhu.

Kapitola nazvaná *Gramatika věty* se zaměřuje na syntaktickou stránku jazyka. Autoři čtvrté části (František Štícha, Miloslav Vondráček, Ivana Kolářová, Jana Bílková) objasňují definici věty a větné vztahy. Následuje pododdíl věnovaný otázkám slovosledu a aktuálního členění větného, nelineárních větných struktur. V rámci této podkapitoly jsou také zodpovězeny otázky týkající se větných struktur, a to synonymie a modifikace větných struktur. Relativně rozsáhlé pojednání autoři věnují charakteristice jednotlivých větných členů (podmět, přísudek, komplement, doplněk, atribut). Závěrečné části čtvrtého oddílu zkoumají kongruenci, kterou nejprve definují a obecně charakterizují, poté se zabývají shodou přísudku s elementárním podmětem, s podmětem obsahujícím kvantifikátor, shodou sponového slovesa „být“

s přísudkovým jménem, shodou přísudku se složeným koordinovaným podmětem a některými speciálními případy shody. Následující tematikou jsou věty s negací a autoři takto nazývají věty, které obsahují gramaticky vyjádřenou zápornou hodnotu svého obsahu nebo jeho části. V rámci této problematiky se věnují záporkám, negaci celkové a částečné, užívání záporek „žádný“ a „ani jediný“ a záporu složených slovesných tvarů. Na konci této podkapitoly se čtenáři mohou seznámit s komunikační funkcí a modalitou věty.

V páté kapitole nazvané *Gramatika souvětí* se František Štícha zaměřuje na základní pojmosloví a na terminologii týkající se souvětí. Zamýšlí se nad pojmy „souvětí, spojka“, zabývá se syntaktickými vztahy klauzí, základními vztahy klauzí v rámci souvětí, členěním textu na věty elementární a souvětí, parataxi a hypotaxi. Dále se věnuje problematice souvětěné kompletace (souvětí s větou podmínkovou, s větou předmětovou, užívání korelativ). Autor se rovněž zabývá souvětěnou determinací (souvětí s větou atributivní, s větou místní, časovou, způsobovou, souvětí se vztahem příčinným, souvětí s větou podmínkovou, účinkovou, omezovací). V následujících dvou příspěvcích se seznamujeme se souvětím se vztahem rozporu, autor se zabývá souvětím s větou přípustkovou a s větou odporovací a souvětěnou koordinací. Úvodem vysvětluje tento termín, i v souvislosti s tradičním pojetím. Na závěr je zařazeno pojednání o souvětí se zkříženými větami, nejprve z hlediska obecné charakteristiky, poté následují zkřížené souvětěné konstrukce otázkového typu – typické zejména pro mluvenou řeč, a oznamovací souvětí se zkříženými větami.

V závěrečné, šesté, kapitole (*Gramatika textu*) autorky Ivany Kolářové, Jany Hoffmannové a Jany Bílkové má čtenář možnost seznámit se s textovou jazykovědou. Lingvistky nejprve podávají přehled pojmosloví a terminologie vztahující se k dané problematice, uvedené vlastnosti textu dokládají na ukázce z novin. Následuje pojednání o sémantice a pragmatice textu (reference k situaci, deixis, kontaktní výrazy, pozdravy, oslovení, výrazy přívěsné, konverzační maximy). Stať pod názvem „Textová soudržnost“ se nejprve zaměřuje na obecné vymezení koherence a koheze, poté se čtenáři seznámí s koreferencí, s tematickými posloupnostmi, s konektory jako prostředky textové koheze, s nepřesnou anaforou. Na závěr poslední kapitoly je zařazeno členění textu a principy jeho výstavby. Autorky se zabývají textovými jednotkami a jejich hranicemi, horizontálním a vertikálním členěním textu, textovým členěním u různých žánrů a slohových útvarů, reprodukcí cizí a vlastní řeči, intertextovostí.

Předkládaná publikace je velmi přínosná pro široké čtenářské spektrum, neboť je schopna zprostředkovat nejen pedagogické veřejnosti, nýbrž kulturní veřejnosti obecně, v oblasti české gramatiky nové poznatky v oboru. Každý gramatický jev je doložen na bohatém ilustrativním jazykovém materiálu. Čtenáři se mohou seznámit i s další odbornou literaturou, kterou autoři doporučují či uvádějí na konci každého oddílu včetně souhrnné bibliografie.

MILENA NOSKOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: the modern languages departments at the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

EDITOR-IN-CHIEF: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ

MANAGING EDITOR: HELENA ZBUDILOVÁ

EDITORIAL BOARD: HANA ANDRÁŠOVÁ, LUCIE BETÁKOVÁ, EVA HOMOLOVÁ, MARINA KOTOVA, BOHUSLAV MÁNEK, KLAUS PÖRTL , LIBUČE SPÁČILOVÁ

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE): MIROSLAVA AUROVÁ, ANNA BUTAŠOVÁ, VĚRA JANÍKOVÁ, CHRISTOPHER KOY, JANA KRÁLOVÁ, KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, ANNA MIŠTINOVÁ, OLDŘICH RICHTEREC, MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, MARIE SOBOTKOVÁ, EVA TANDLICOVÁ, HEDVIKA VYDROVÁ, EVA VYSLOUŽILOVÁ, MILOŠ ZELENKA

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: Vlastimil Johanus Press