



Univerzita Mateja Bela

Fakulta humanitných vied

Katedra anglistiky a amerikanistiky

---

# TEÓRIA A PRAX

PRÍPRAVY UČITEĽOV ANGLICKÉHO JAZYKA 7

Banská Bystrica

2009

# **Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 7**

## **Zostavovateľka:**

PhDr. Katarína Feťková, PhD.

## **Vedecká redaktorka:**

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

## **Zodpovedný redaktor:**

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

## **Recenzenti:**

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

doc. PhDr. Ján Chorvát, PhD.

doc. PhDr. Jaroslav Kušnir, PhD.

doc. PhDr. Ľudmila Mešková, PhD.

doc. PhDr. Ivica Lenčová, PhD

Mgr. Alena Smiešková, PhD.

doc. Zuzana Straková, PhD.

PhDr. Nadežda Zemaníková, PhD.

## **Vydavateľ:**

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2009

**ISBN 978-80-8083-881-2**

# OBSAH

## ÚVODOM 5

---

### PRÍPRAVA ZVUKOVÝCH SÚBOROV PRE VÝUČBU CUDZÍCH JAZYKOV

*Kamil Dovčiak 7*

---

### METÓDY PRÁCE SO ZVUKOVÝMI SÚBORMI PRI VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

*Kamil Dovčiak 21*

---

### MEDAILÓNY HISTÓRIE A ŽIVOTA –

Rita Doveová: *V autobuse s Rosou Parksovou* (*On the Bus with Rosa Parks*, 1999)

*Katarína Feťková 32*

---

### ALTERNATÍVNE SPÔSOBY HODNOTENIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

*Eva Homolová 37*

---

### INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP UČITEĽA K CHYBÁM V ÚSTNOM PREJAVE DOSPELÝCH

*Eva Homolová 45*

---

### POLITIKA PREKLADOV HIER EUGENA O'NEILLA NA SLOVENSKU

*Jana Javorčíková 51*

---

### JAZYKOVÁ POLITIKA EÚ 1

*Petra Jesenská 60*

---

### JAZYKOVÁ POLITIKA EÚ 2

*Petra Jesenská 65*

---

TEACHING PROFESSIONAL TRANSLATION –  
PRECISENESS AS A TYPICAL FEATURE OF LEGAL DOCUMENTS  
AND A PROBLEMATIC ISSUE FOR SLOVAK STUDENTS  
OF PROFESSIONAL TRANSLATION

*Jana Šavelová 69*

---

TEACHER 'S QUESTIONS IN THE LANGUAGE CLASSROOM –  
THEIR POTENTIAL, PROSPECTS AND RESEARCH FINDINGS

*Martina Šipošová 76*

---

AMBIGUITY IN ENGLISH

*Alena Štulajterová 87*

---

EDUKAČNÉ CIELE V CUDZÍCH JAZYKOCH

*Milena Štulajterová 93*

---

ČESKOSLOVENSKO NA PRAHU DRUHEJ SVETOVEJ VOJNY  
OČAMI AMERICKÝCH REPORTÉROV ERSKINA CALDWELLA  
A MARGARET BOURKE-WHITEOVEJ

*Ivan Zelenka 98*

---

# ÚVODOM

Predkladaný zborník Katedry anglistiky a amerikanistiky Fakulty humanitných vied UMB v Banskej Bystrici predstavuje súbor trinástich samostatných príspevkov, ktorých výber bol podmienený vedeckým zameraním a tematickou orientáciou autorov/autoriek.

Ako napovedajú jednotlivé názvy, ide o širší okruh problémov reflektujúcich súčasné teoreticko-metodologické (metodika vyučovania cudzích jazykov, lingvistika, translatológia), umelecko-interpretačné (literárna veda) a politicko-spoločenské trendy (jazyková prax a politika EÚ).

V snahe o vedeckú popularizáciu vysoko aktuálnych tém chceme veriť, že predkladaná publikácia poslúži ako inšpiračný podnet kolegom a širšiemu okruhu záujemcov o hlbší prienik do spracovaných problematik.

*Katarína Feťková*

## PRÍPRAVA ZVUKOVÝCH SÚBOROV PRE VÝUČBU CUDZÍCH JAZYKOV

Kamil Dovčiak

---

### Abstract

The paper presents a brief description of audio editors and speech analysers from the point of view of their possible application in pronunciation and listening comprehension teaching and learning. The main focus is on possible methods of creating sound files for use in the classroom.

---

### 1 Úvod

Počítačové programy zamerané na prácu so zvukovými súbormi sa dajú výhodne použiť ako inteligentné prehrávače zvukových nahrávok pri nácviku výslovnosti cudzieho jazyka a počúvania s porozumením. V porovnaní s tradičnými mechanickými analógovými prehrávačmi, gramofónom a magnetofónom, efektívne riešia problémy orientácie v zvukovej nahrávke a rýchly prístup ku ktorémukoľvek požadovanému miestu či úseku nahrávky ako aj možnosť opakovaného prehrávania presne vymedzených úsekov nahrávky. Okrem toho disponujú aj ďalšími funkciami, ktoré umožňujú niektoré metodické postupy nácviku týchto rečových zručností nemysliteľné pri práci s kazetovým magnetofónom. Napriek nesporným výhodám využitia takýchto aplikačných programov a skutočnosti, že sú väčšinou voľne dostupné na internete, v školskej praxi stále prežívajú tradičné technické prostriedky pri výučbe zvukovej roviny cudzieho jazyka. Cieľom tohto príspevku je stručná charakteristika aplikačného softvéru pre prácu so zvukovým materiálom a návod ako vyhotoviť zvukové súbory použiteľné pri výučbe cudzieho jazyka.

## 1.1 Digitálne audioeditory a analyzátory reči

Aplikačný softvér pre prácu so zvukovými súbormi možno z hľadiska využitia prezentovaného v tomto príspevku rozdeliť do dvoch základných kategórií, na digitálne audioeditory a na analyzátory reči. Digitálne audioeditory na rozdiel od analyzátorov reči sú zamerané viac na spracovanie a tvorbu hudobných nahrávok, disponujú širokou plejádou najrozmanitejších zvukových efektov a možnosťami spracovania a mixovania viacerých zvukových stôp, pričom prirodzene majú aj všetky funkcie potrebné na spracovanie rečového signálu s výnimkou tých, ktoré sú už špecifické pre vedeckú analýzu reči, ako napr. zobrazenie formantov, priebehu  $F_0$  a pod. Tie najdokonalejšie ako napr. Cool Edit Pro (1) s jeho nástupcom Adobe Audition (2) a Sound Forge (3) sú komerčnými produktmi a svojimi možnosťami zodpovedajú klasickému hudobnému štúdiu, čomu zodpovedá aj ich cena. Pre menej náročné použitie, akým je ich využitie pri nácviku výslovnosti cudzieho jazyka a počúvania s porozumením, príp. pre akúkoľvek prácu so zvukovými nahrávkami pri výučbe cudzieho jazyka, však úplne postačia voľne z internetu stiahnuteľné digitálne audioeditory. Je ich veľké množstvo a prehľad o niektorých z nich poskytuje napr. internetová stránka (4).

Programy pre analýzu reči disponujú všetkými dôležitými funkciami audioeditorov, to znamená, že s výnimkou špecifických potrieb spracovania hudobných nahrávok umožňujú realizáciu digitálnej zvukovej nahrávky z rôznych zdrojov zvukového signálu, jej manipuláciu strihaním, kopírovaním, presúvaním a pod. a, samozrejme, jej prehrávanie v ktorejkoľvek zvolenej časti. Okrem toho umožňujú najrozličnejšie merania súvisiace s analýzou reči ako aj jej ďalšie spracovanie. Profesionálnym zástupcom tejto triedy je Computerized Speech Lab (CSL) firmy KayPENTAX (5), ktorý je dodávaný aj s hardvérom, opäť nám však pre náš účel postačia aplikácie stiahnuteľné voľne z internetu. Aj týchto je pomerne dosť (6), od najzložitejších programovateľných verzií, akými sú napr. SFSWin (7) a Praat (8), až po jednoduchšie a flexibilnejšie aplikácie.

Keďže programy prvého typu, digitálne audioeditory, sú vhodnejšie na vyhotovenie a spracovanie dlhých nahrávok v trvaní desiatok minút až niekoľkých hodín, zatiaľ čo analyzátory reči lepšie využijeme pre konkrétnu prácu na úrovni jednotlivých cvičení v rozsahu niekoľkých minút, popíšeme prácu s obidvomi typmi aplikácií, pričom prvý typ bude zastúpený programom Audacity (9), príp. Cool Edit Pro, druhý aplikáciou WaveSurfer (10) a ak to bude vhodné, bude doplnený o ďalšie funkcie z iných analyzátorov reči. Pri ich popise sa obmedzíme len na tie prvky a funkcie, ktoré budú potrebné na vyhotovenie nahrávky a jej prehrávanie pre účely ich využitia pri výučbe cudzieho jazyka. Podrobnejšie

popisy možno nájsť v pomocníkovi každej z uvedených aplikácií, prípadne v ich sprievodných manuáloch.

## 1.2 Rozsah popisu

V časti 2 sa stručne zmienime o možnostiach obstarania príslušných aplikácií.

Všeobecnej charakteristike vlastností niektorých z týchto aplikácií a zásadám práce s nimi bude venovaná časť 3 príspevku.

Ak chceme pre prácu so zvukovým materiálom pri výučbe cudzích jazykov v triede pomocou uvedených programov využiť zvukové nahrávky, ktoré už máme na magnetofónovej cievke alebo kazete, musíme ich najprv previesť do digitálnej formy. Digitalizácii magnetofónových nahrávok a tvorbe zvukových súborov z rôznych iných zdrojov zvukového signálu sa budeme venovať v časti 4.

Práca so všetkými aplikáciami je popísaná pre operačný systém Windows XP. Nakoľko pracovné prostredia popisovaných aplikácií nemajú slovenskú lokalizáciu, budeme ponuky, príkazy a iné položky, pokiaľ to bude pre zrozumiteľnosť potrebné, uvádzať v angličtine so slovenským ekvivalentom alebo stručnou charakteristikou položky v zátvorke.

## 2 Stiahnutie aplikácií z internetu

Uvedené aplikácie je možné stiahnuť z internetu na adresách uvedených v zozname literatúry podľa odkazov v časti 1.1. Postup je jednoduchý a intuitívny, nechávame sa viesť inštrukciami pri inštalovaní danej aplikácie. Aplikácie inštalujeme do adresára **Program files**. Súbory, ktoré budeme vytvárať, je však vhodné umiestniť do zložky **Dokumenty**. Tak si môžeme vytvoriť napr. v rámci adresára **Moje dokumenty** zložku **Moje súbory WaveSurfer** a pod. V **Prieskumníkovi** potom otvoríme zložku **Moje súbory WaveSurfer**, skopírujeme cestu v riadku **Adresa**, klikneme pravým tlačidlom myši na zástupcu aplikácie **WaveSurfer**, ktorý sme prv umiestnili na pracovnú plochu, z ponuky vyberieme **Vlastnosti** (Properties) a v záložke **Zástupca** vkopírujeme cestu do riadku **Start In** (Spustiť v). Všetky vytvorené súbory sa budú potom ukladať do zvoleného adresára.

## 3 Pracovné prostredie aplikačných programov pre prácu so zvukovými súbormi

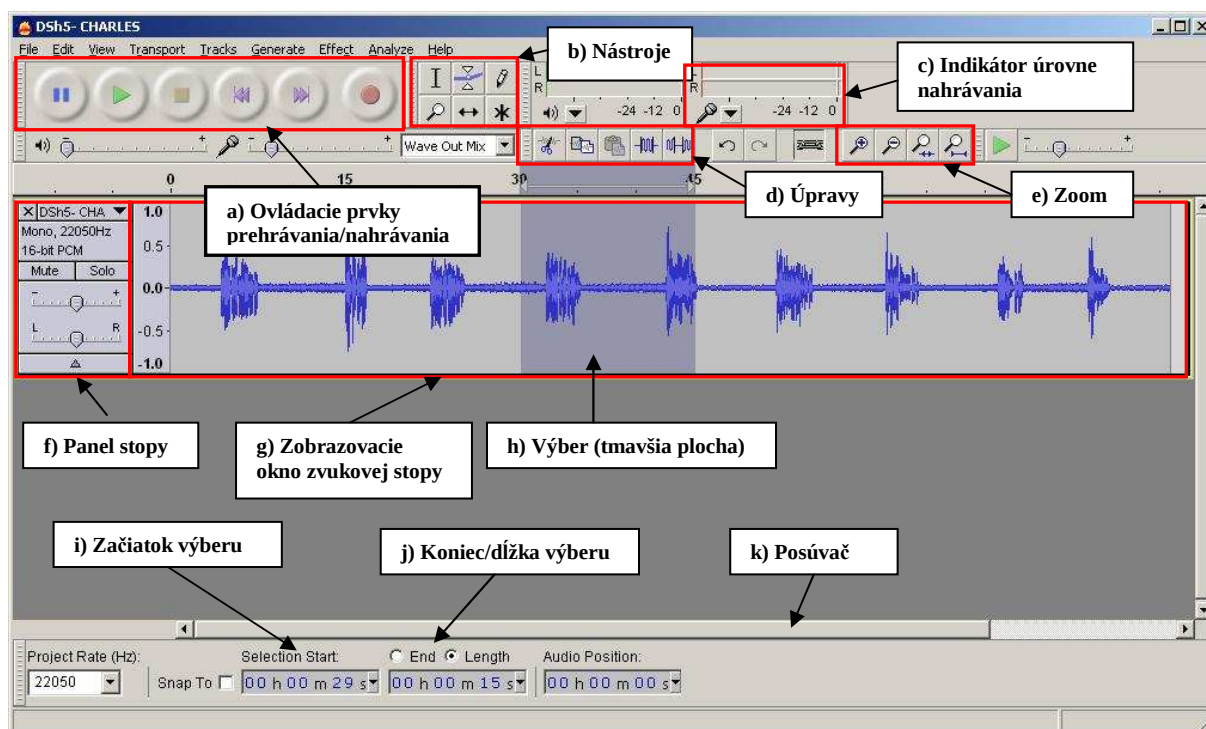
Napriek tomu, že rôzne aplikácie pre prácu so zvukovými súbormi sa môžu líšiť čo do počtu nástrojov a niektorých funkcií, ktorými disponujú, ich rozmiestnením v okne pracovného prostredia a v detailoch aj spôsobom práce s nimi, v podstate je ich použitie veľmi podobné a do značnej miery intuitívne. Podrobnejšie uvedieme preto len opis relevantných prvkov pracovného prostredia a niektorých základných funkcií aplikácie



Audacity a ilustratívne potom aj hlavné okno audioeditora Cool Edit Pro a analyzátoru reči WaveSurfer.

### 3.1 Aplikácia Audacity

Pracovné prostredie a niektoré položky relevantné pre spracovanie zvukových súborov a prácu s nimi pri výučbe cudzích jazykov sú znázornené na obrázku 1.



Obrázok 1 Pracovné prostredie aplikácie Audacity

#### a) Ovládacie prvky prehrávania a nahrávania

Podrobnejší popis je uvedený v časti 4.1.4.

#### b) Nástroje

Pre potreby práce so zvukovými súbormi nahrávok reči postačí prvý nástroj v hornom rade, nástroj **Select** (Výber) , ktorý umožňuje vyberanie časti záznamu pre ďalšie spracovanie.

#### c) Indikátor úrovne nahrávania

Podrobnejší popis je uvedený v časti 4.1.5.

#### d) Úpravy

Editovacie nástroje zľava doprava: **Vystrihnúť**, **Kopírovať**, **Prilepiť**, **Orezať (Trim)**  (odstráni celú nahrávku s výnimkou vybranej časti), **Nahradiť tichom (Silence)**  (nahradi vybraný úsek rovnako dlhým úsekom ticha).

### e) Nástroje Zoom

Zoom zahŕňa štyri nástroje na určovanie veľkosti časti nahrávky, ktorá sa má zobraziť v zobrazovacom okne zvukovej stopy. Posledný nástroj vpravo **Fit Project** (Zobraziť celú nahrávku)  zobrazí nahrávku v celej dĺžke, predposledný **Fit Selection** (Zobraziť výber)  zobrazí len vybraný úsek nahrávky. Ak máme celú nahrávku v trvaní napr. 30 minút, potom pri polohe kurzora (pozri časť 3.1 g)) v počiatočnej pozícii nahrávky jedným kliknutím na prvé tlačidlo zľava **Zoom In** (Zväčšiť) , sa v okne zobrazí prvá polovica tejto nahrávky, t. j. prvých 15 minút. Ďalším kliknutím sa zobrazí opäť polovica z predošlého zobrazenia, teda prvých 7,5 minút. Toto môžeme opakovať dovtedy, pokiaľ nedostaneme potrebné priblíženie. Ak by bol kurzor umiestnený na 15. minúte nahrávky pri zobrazení celej stopy, potom po prvom kliknutí sa zobrazí úsek od 7,5 do 22,5 minút, po druhom kliknutí zase polovičný úsek predošlého zobrazenia rovnomerne rozložený na obidve strany 15. minúty od začiatku. Nástroj **Zoom Out** (Zmenšiť)  má opačnú funkciu.

### f) Panel stopy

Kliknutím na plnú šípku (na obr. 2 je v červenom krúžku) sa rozvinie ponuka, v ktorej môžeme nový súbor pomenovať alebo otvorený súbor premenovať (**Name**). Môžeme tu tiež meniť režim zobrazenia zvukovej vlny: **Waveform** (oscilogram), **Spectrum**

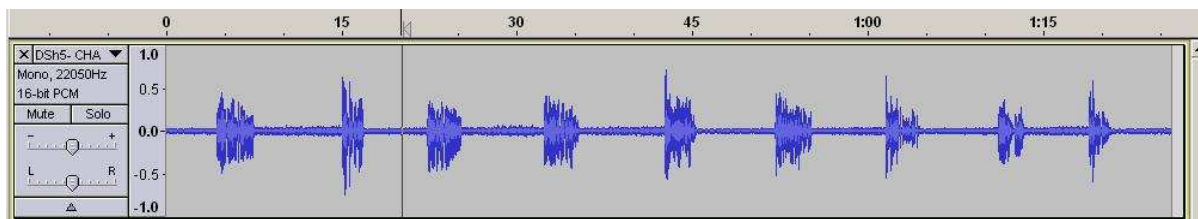


(spektrogram) a **Pitch** (výška). Oscilografické zobrazenie vidíme na obrázku 1 a 3, spektrálne na obrázku 4. Zobrazenie výšky (hlasu) je v tomto programe pri zvukových súboroch zaznamenávajúcich reč nevyhovujúce. Melodický priebeh reči však môžeme znázorniť v aplikáciách na analýzu reči. Poslednými dvomi položkami (**Set Sample Format** a **Set Rate**) volíme bitovú hĺbku a vzorkovaciu frekvenciu pri novom súbore (pozri 4.1.3) alebo ich môžeme zmeniť pri otvorenom súbore.

Obrázok 2 Panel stopy

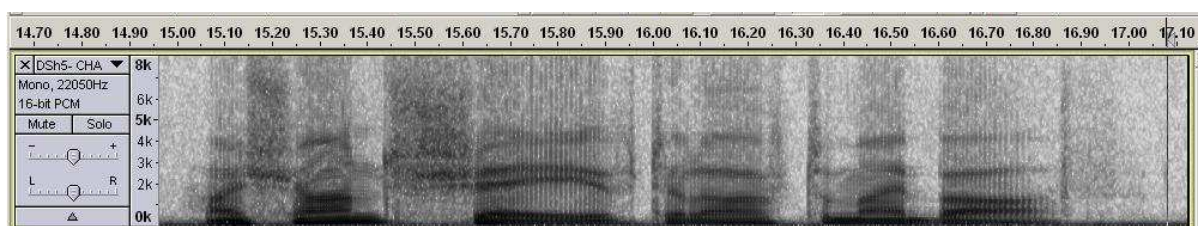
### g) Zobrazovacie okno zvukovej stopy

V oscilografickom zobrazení udáva vertikálna os veľkosť amplitúdy a horizontálna jej časový priebeh. V časovom riadku umiestnenom nad týmto oknom môžeme zistiť, že celková dĺžka nahrávky na obrázku 3 je 1 min a 25 s. Kurzor (zvislá čiara prebiehajúca cez časový riadok a zobrazovacie okno) sa nachádza v polohe 20 s.



Obrázok 3 Zobrazovacie okno zvukovej stopy s časovým riadkom a kurzorom v polohe 20 s

Spektrálne zobrazenie úsekov dlhších ako niekoľko málo sekúnd je nečitateľné. Na obrázku 4 je spektrum druhej vety z obrázka 3, začínajúcej na 15. s a končiacej na konci 17. s od začiatku nahrávky, teda v celkovom trvaní 2 s. Horizontálna os opäť znázorňuje časový priebeh rečového signálu, vertikálna jeho frekvenčné zloženie, pričom sýtosť šedej farby zodpovedá intenzite signálu v daných frekvenčných pásmach.



Obrázok 4 Spektrum druhej vety z obr. 3

## h) Výber

Je viacero spôsobov, ktorými môžeme v aplikácii Audacity urobiť výber úseku, ktorý chceme nejako upraviť alebo len prehrať. Základným a najjednoduchším postupom je v zobrazovacom okne zvukovej stopy kliknúť ľavým tlačidlom myši na začiatok úseku, ktorý chceme vybrať, tlačidlo podržať a potiahnuť myš na koniec vybraného úseku, kde ľavé tlačidlo uvoľníme (analogicky s vyberaním textu v textovom editori). Vybraný úsek môžeme rozširovať alebo zužovať z ľavej aj z pravej strany presunutím kurzora myšou na príslušnú hranicu výberu a keď sa kurzor tvaru I zmení na symbol ruky s ukazovákom, posúvame túto hranicu ťahaním dopredu alebo dozadu. Po vybraní želaného úseku sa odporúča stlačiť kláves **Z** (Zero Crossings), čím zabránime možnému počuteľnému lupnutiu pri prehrávaní spôsobenému nevhodným začatím a/alebo ukončením výberu alebo zvyšku nahrávky po odstránení výberu.

## i) Začiatok výberu

Počítadlo **Selection start** (Začiatok výberu) udáva čas od začiatku nahrávky, v ktorom sa začína vybraný úsek nahrávky. Ak nie je vybraný žiadny úsek nahrávky, číselný údaj označuje polohu kurzora. Pre prácu s nahrávkami reči je vhodné jemnejšie časové rozlíšenie zobrazujúce aj milisekundy. Zmenu vykonáme kliknutím pravým tlačidlom myši v okne počítadla a voľbou **hh:mm:ss + milliseconds**. Vybrať časť nahrávky môžeme aj tak,

že v počítadle klikneme na prvú potrebnú číslicu časového údajzačiatku výberu a celý časový údaj vpíšeme a potom stlačíme a podržíme kláves SHIFT a klikneme ľavým tlačidlom myši v mieste, kde chceme ukončiť výber.

#### j) Koniec/dĺžka výberu

Tlačidlá **End** a **Length** sú prepínateľné a číselník udáva podľa ich nastavenia koniec vybraného úseku alebo jeho celkovú dĺžku. Nastaviť požadovaný výber od jeho pravej hranice môžeme vpísaním časového údajapre koniec výberu a ďalej postupujeme analogicky podľa popisu v predošlom odseku. Výber na obrázku 1 začína v 29. sekunde nahrávky a trvá 15 s.

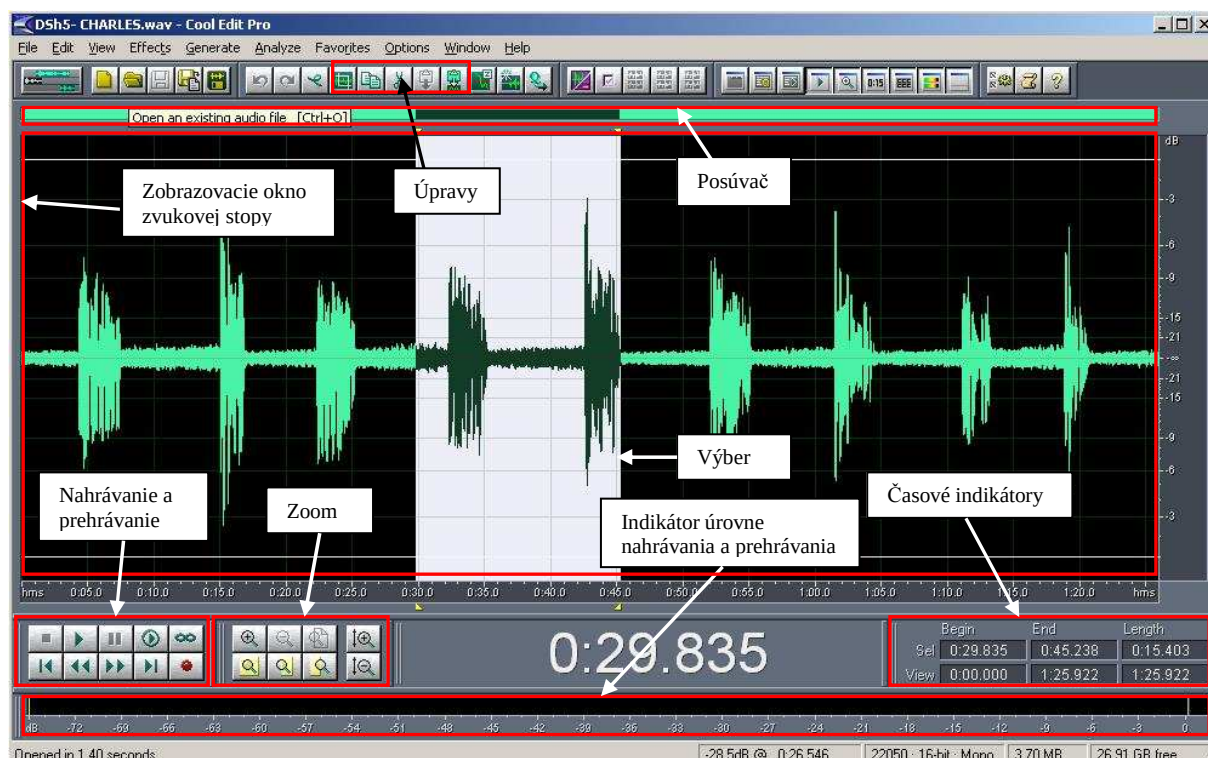
#### k) Posúvač

Posúvač slúži na celkovú orientáciu v nahrávke. Ak máme časť nahrávky vybranú a zväčšenú do celého zobrazovacieho okna, posúvač svojou dĺžkou a umiestnením reprezentuje relatívnu dĺžku a polohu vybranej časti vzhľadom k predchádzajúcej a nasledujúcej časti nahrávky. Jeho posúvaním sa tiež môžeme pohybovať v nahrávke smerom dozadu a dopredu.

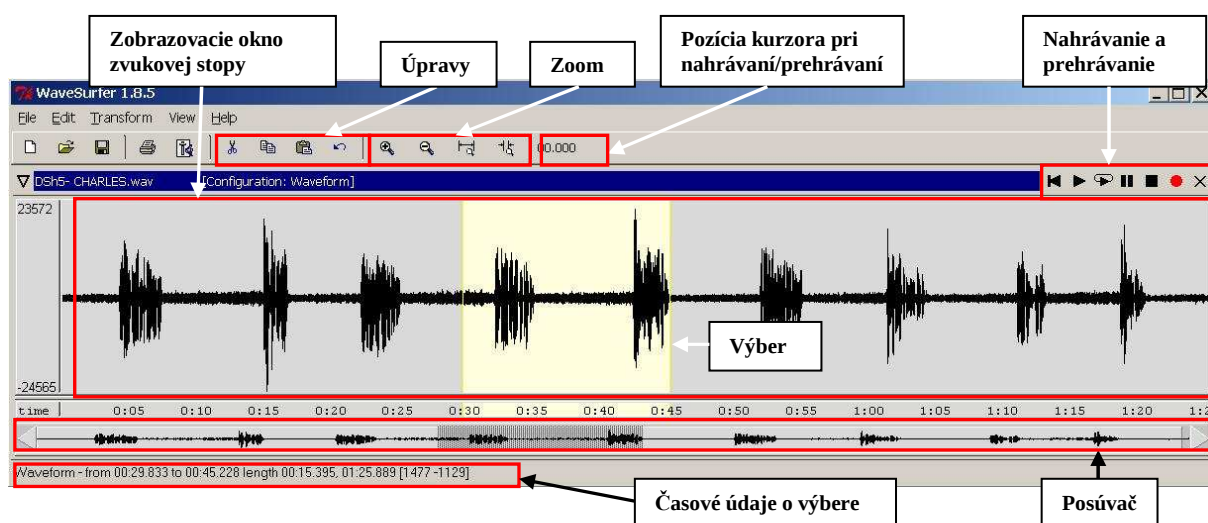
### 3.2 Audioeditor Cool Edit Pro a analyzátor reči WaveSurfer

Pre ilustráciu tu uvedieme len pracovné prostredie audioeditora Cool Edit Pro (obr. 5) a analyzátor reči WaveSurfer (obr. 6). Na oboch nachádzame **Zobrazovacie okno zvukovej stopy** ako ich hlavnú časť, **Ovládacie prvky prehrávania a nahrávania** (podrobnejšie pozri odsek 4.1.4, obr. 7), hlavné **Nástroje pre editovanie záznamu (Vystrihnúť, Kopírovať, Prilepiť)**, nástroje pre funkciu **Zoom**, **Posúvač** a **Číselné indikátory** začiatku, konca a trvania vybranej časti nahrávky. Prepínanie medzi **Oscilografickým a Spektrálnym zobrazením** zabezpečuje v aplikácii Cool Edit Pro tlačidlo . V aplikácii WaveSurfer sa po príkaze na otvorenie súboru (**File → Open**) alebo na vytvorenie nového súboru (**File → New**) objaví dialógové okno **Choose Configuration**, v ktorom je možné zvoliť režim zobrazenia oscilogramu (**Waveform**) alebo spektra (**Spectrogram**).

Základný spôsob vyberania úseku nahrávky je rovnaký ako v aplikácii Audacity, teda kliknutie ľavým tlačidlom myši na začiatok úseku, podržanie tlačidla a ťahanie na koniec vybraného úseku, aj keď v detailoch ďalších možnosti označovania do bloku, napr. klávesovými skratkami, môže byť odlišné.



Obrázok 5 Pracovné prostredie aplikácie Cool Edit Pro



Obrázok 6 Pracovné prostredie aplikácie WaveSurfer

#### 4 Vytvorenie nového zvukového súboru

Nový zvukový súbor môžeme vytvoriť z akéhokoľvek zdroja zvukového signálu. Môže ním byť magnetofónová nahrávka, gramofónová platňa, disk zvukového CD alebo DVD, rozhlasové a televízne vysielanie, internet, podcasty a pod. Pre výučbu cudzieho jazyka je veľmi zaujímavé práve využitie aktuálnych programov s najrôznejšou tematikou zverejňované na internetových stránkach rozhlasových spoločností vo forme podcastov.



Tematickú rôznorodosť podcastov možno dokumentovať internetovou stránkou spoločnosti BBC (11). Keďže však ďalšia práca so zvukovými súbormi, ktoré získame už v digitálnej forme je rovnaká ako so súbormi vytvorenými digitalizáciou z analógových zdrojov, obmedzíme sa v tomto príspevku len na popis prevodu magnetofónových nahrávok na zvukové súbory a na vytvorenie zvukových súborov záznamom z mikrofónu. Špecifiká extrahovania zvuku zo zvukových diskov CD a DVD ako aj zvukových stôp filmov (tzv. „ripovanie“) sú dostatočne podrobne popísané na internetových stránkach venovaných tejto problematike (napr. 12).

#### **4.1 Vytvorenie nového zvukového súboru digitalizáciou existujúcich magnetofónových nahrávok**

##### *4.1.1 Príprava magnetofónu na prehratie pásky/kazety*

Prvým predpokladom pre vytvorenie kvalitnej digitálnej nahrávky z magnetickej pásky alebo kazety je čistota hláv magnetofónu, prítlačného valčeka a celej zavádzacej cesty pásky, kde sa jej oderom usadzujú čiastočky oxidu železa, ktoré spôsobujú zníženie kvality výstupného signálu a do nahrávky zavádzajú šum. Uvedené časti čistíme vatovým tampónikom namočeným v liehu. Podrobný návod na čistenie ako aj na nastavenie uhla štrbiny prehrávacej hlavy je dostupný na internetovej stránke *Recording from Cassette* (13).

##### *4.1.2 Prepojenie magnetofónu s počítačom*

Prepojenie magnetofónu, príp. iného zdroja zvukového signálu, s počítačom ako aj použité prepojovacie káble s adekvátnymi konektormi a ďalšie podrobnosti popisuje pre aplikáciu Audacity internetová stránka *Transferring tapes and records to computer or CD* (14), všeobecné zásady pre iné aplikácie sú však rovnaké. Štandardne sa prepojuje výstup pre slúchadlá magnetofónu s konektorom svetlomodrej farby **LINE IN** počítača pomocou prepojovacieho kábla s konektormi typu jack (3,5 mm) na oboch koncoch.

##### *4.1.3 Nastavenie parametrov zvukového súboru*

Po otvorení príslušnej aplikácie zvolíme nový súbor, pre ktorý musíme udať vzorkovaciu frekvenciu (sample rate), bitovú hĺbku (resolution), počet kanálov (mono alebo stereo) a formát súboru.

Niektoré aplikácie (Audacity, Speech Analyzer, WaveSurfer, praat, SFSWin) majú uvedené údaje už predvolené. Audioeditory, ktoré v súlade s ich funkciou majú zaznamenať celý počuteľný rozsah zvukovej nahrávky, t. j. 20 Hz až 20 kHz, majú nastavenú vzorkovaciu frekvenciu na 44100 Hz, bitovú hĺbku minimálne na 16 bitov a počet kanálov na 2 (stereo). Analyzátory reči majú predvolenú vzorkovaciu frekvenciu

22,05 kHz, príp. 16 kHz, nakoľko aj pre kvalitnú analýzu reči postačuje šírka pásma do 10 kHz. Bitová hĺbka býva nastavená na 16 bitov a počet kanálov na monofónny záznam. Výhodou nižšej vzorkovacej frekvencie je rýchlejšie zobrazenie spektra a skutočnosť, že pri spektrálnom zobrazení sú lepšie čitateľné dôležité detaily spektra, ktoré sa pri reči nachádzajú v nižších frekvenciách. Takto nastavené parametre sú vhodné aj pre prácu so zvukovými súbormi v rámci výučby cudzieho jazyka a nie je potrebné na nich nič meniť. Všetky aplikácie však umožňujú zmeniť predvolené hodnoty, a to ponukou v dialógovom okne, ktoré sa zobrazí pri aktivovaní príkazu nahrávania (Speech Analyzer) alebo pri otvorení nového súboru (praat, Cool Edit Pro), príp. iným spôsobom ako napr. v aplikácii Audacity, kde ide o postup **Edit** (Úpravy) → **Preferences** (Nastavenia) → záložka **Quality** (Kvalita) pre nastavenie vzorkovacej frekvencie a bitovej hĺbky, a záložka **Audio I/O** (Audio vstup/výstup) pre nastavenie počtu kanálov. V aplikácii WaveSurfer môžeme zmeny hodnôt urobiť po príkazoch **File** (Súbor) → **Preferences** (Nastavenia) → karta **Sound I/O** (Audio vstup/výstup) → **New sound rate/encoding/channels** (Nové nastavenie vzorkovacej frekvencie/bitovej hĺbky/počtu kanálov).

Formát súboru môžeme nastaviť pri ukladaní hotovej nahrávky v dialógovom okne **Uložiť ako** v položke **Typ súboru**, kde vyberieme **Windows PCM (\*.wav)**.

#### 4.1.4 Spustenie nahrávania a kontrola nahrávky jej prehraním

Symbole ovládacích prvkov pre nahrávanie a prehrávanie zvukových súborov v daných aplikáciách sú v podstate prevzaté z tradičných kazetových magnetofónov, ako to vidno na obrázku 7. Piate tlačidlo zľava v hornom rade v programe Cool Edit Pro (ležatá osmička) a tretie tlačidlo zľava (slučka so šípkou vpravo) v programe WaveSurfer spúšťa opakované prehrávanie vybraného úseku nahrávky (loop). Tú istú funkciu má v programe Audacity súčasné stlačenie klávesu Shift a kliknutie na symbol prehrávania (plná zelená šípka). Nahrávanie spustíme tlačidlom so symbolom červeného terčika, ktorý je posledným ovládacím prvkom vo všetkých troch aplikáciách.



Obrázok 7 Symbole ovládacích prvkov nahrávania a prehrávania: a) Audacity, b) Cool Edit Pro a c) WaveSurfer

#### 4.1.5 Nastavenie úrovne hlasitosti nahrávania

Pri nahrávaní je veľmi dôležité nastaviť správne hlasitosť nahrávania, pretože ako veľmi nízka tak aj privysoká úroveň nahrávania obvykle celú nahrávku znehodnotí. Hlasitosť

záznamu sa nastavuje podľa konkrétnej zvukovej karty počítača, pre Windows XP obvykle vyhovuje tento postup: **Start** → **Programs** → **Accessories** (Príslušenstvo) → **Entertainment** (Zábava) → **Volume Control** (Ovládanie hlasitosti) → **Options** (Možnosti) → **Properties** (Vlastnosti) → **Recording** (Záznam) → vybrať **Line in** (Vstup vonkajšieho zdroja) → **OK**, v **Line In** zaškrtnúť **Select** (Vybrať) a nastaviť hlasitosť posúvaním jazdca hlasitosti. Úroveň nahrávania sledujeme na optickom indikátore konkrétnej aplikácie a dbáme na to, aby sa pohyblivý farebný pruh čo najviac blížil k maximu (obvykle pravý alebo horný okraj indikátora) a aby sa jeho farba nezmenila na sýto červenú, ktorá signalizuje prekročenie maximálnej úrovne hlasitosti, ktorá sa už pri prehrávaní prejaví ako skreslenie. V takom prípade treba úroveň nahrávania znížiť a celú nahrávku vyhotoviť nanovo.

Správne nastavenie hlasitosti môžeme opticky skontrolovať aj na hotovej nahrávke v oscilografickom zobrazení. Na obrázku 8 je v polohe 6,5 s od začiatku nahrávky umiestnený kurzor a v časti nahrávky vľavo od kurzora vidíme, že oscilogram zachádza za hornú a spodnú vodorovnú čiaru, čo znamená, že hlasitosť v tejto časti prekročila maximálnu prípustnú hodnotu a záznam bude pri reprodukcii skreslený. V pravej časti, od 6,5 s až do konca, je nahrávka optimálna. Keďže však v časti záznamu došlo k skresleniu, ako signalizuje červený štvorček na pravej strane indikátora úrovne nahrávania (na obr. 8 je vyznačený v červenom kruhu), celá nahrávka je nevyhovujúca a záznam musíme urobiť znovu pri nižšej hodnote hlasitosti.

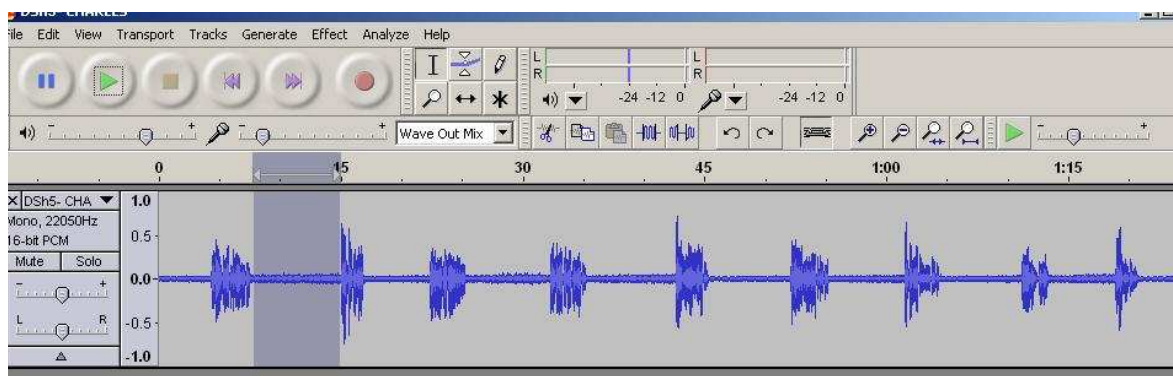


Obrázok 8 Nevhodné (príliš veľké) nastavenie hlasitosti nahrávania v ľavej časti okna

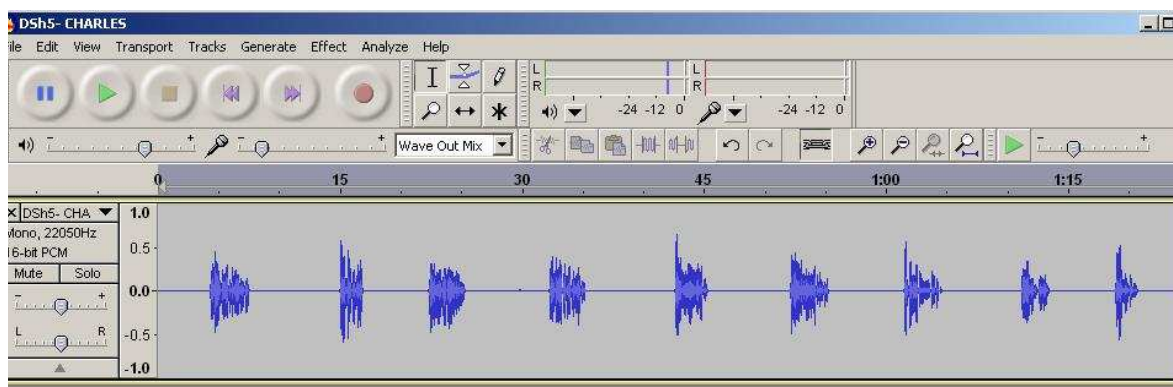


#### 4.1.6 Odstránenie šumu v nahrávke

Aj pri maximálnej snahe urobiť čo najkvalitnejší záznam sa pri digitalizácii magnetofónových pásov a gramofónových platní môže dostať do nahrávky rušivý šum, ktorý je potrebné odstrániť. Na obrázku 9 je znázornený záznam s takýmto šumom a na obrázku 10 je ten istý záznam po odstránení šumu. Záznam pozostáva z deviatich viet oddelených pauzami (tichom) v trvaní približne 6 až 7 s, v ktorých by zvuková vlna mala mať hodnotu blízku nule. Šum z celej nahrávky odstraňujeme funkciou **Noise Removal** (v Audacity) alebo **Noise Reduction** (v Cool Edit Pro). Postup v aplikácii Audacity je nasledovný. Vyberieme niekoľko sekúnd v úseku nahrávky, v ktorom nie je žiadny užitočný signál len šum, najlepšie zo začiatku alebo konca nahrávky, prípadne z miesta medzi dvomi časťami nahrávky oddelenými dlhším tichom a v menu zvolíme **Effect** (Efekty) → **Noise Removal** (Odstrániť šum) → **Get Noise Profile** (Získať profil šumu), potom v menu **Edit** (Úpravy) vyberieme celú nahrávku (**Select** → **All**) a znovu cez menu **Effect** → **Noise Removal** potvrdíme odfiltrovanie šumu kliknutím na tlačidlo OK. Na obrázku 9 je takto vybraný úsek pre analýzu šumu a jeho následné odstránenie z celej nahrávky zvýraznený sivou farbou (sivý pruh v ľavej časti zobrazenia zvukovej vlny začínajúci približne 7,5 s a končiaci asi 15 s od začiatku, teda v trvaní približne 7,5 s).



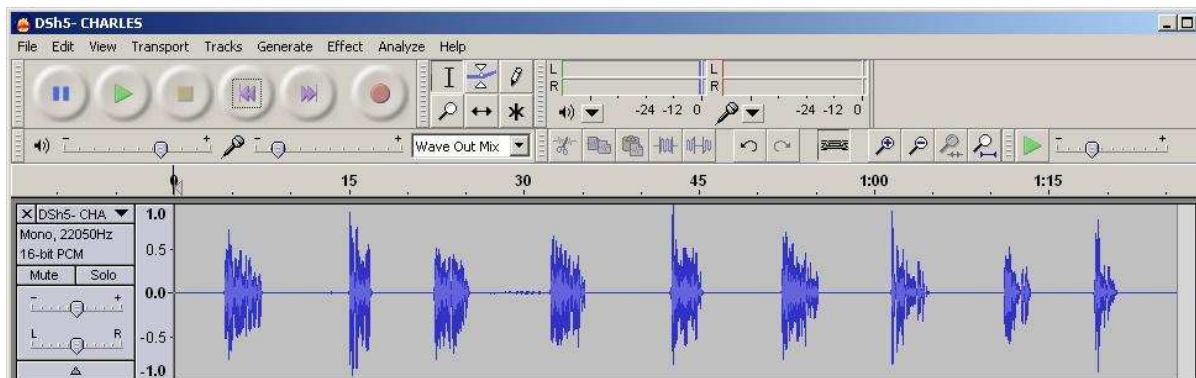
Obrázok 9 Záznam pred odfiltrovaním šumu



Obrázok 10 Záznam po odfiltrovaní šumu

#### 4.1.7 Úprava optimálnej hlasitosti nahrávky

Na obrázku 10 vidíme, že nahrávka nedosahuje maximálnu možnú úroveň hlasitosti, môžeme ju teda ďalej upraviť príkazom **Normalize** z menu **Effect** po predošlom vybratí celého záznamu spôsobom uvedeným vyššie (**Edit** → **Select** → **All**). Po úprave bude záznam ako na obrázku 11.



Obrázok 11 Záznam z obr. 9 po úprave hlasitosti na maximálnu úroveň

Takto upravenú nahrávku uložíme v programe Audacity príkazom **Save Project As** (Uložiť projekt ako ...) z ponuky **File** (Súbor) vo formáte \*.aup.

#### 4.2 Vytvorenie nového zvukového súboru záznamom z mikrofónu

Aplikačné programy pre prácu so zvukovými súbormi umožňujú zaznamenať novú zvukovú nahrávku aj z mikrofónu. Popis technických detailov realizácie takejto nahrávky pre jednotlivé programy sa svojim rozsahom vymyká priestorovým možnostiam tohto príspevku a ani nie je potrebný, pretože je obvykle podrobne popísaný v pomocníkovi príslušných programov. Mikrofón pripájame k počítaču cez svetloružový konektor zvukovej karty.

Všeobecne platí, že pre kvalitnú nahrávku reči volíme vzorkovaciu frekvenciu 16 kHz príp. 22,05 kHz a bitovú hĺbku 16 bitov. Podobne ako pri zázname z magnetofónu je dôležité zvoliť správnu hlasitosť nahrávania, ktorú nastavujeme podľa popisu v časti 4.1.5 s tým, že namiesto **Line In** zvolíme **Microphone**. Dbáme tiež na vhodné akustické vlastnosti miestnosti, v ktorej nahrávanie uskutočňujeme.

Nahrávanie z mikrofónu môžeme využiť napr. v prípade, keď chceme zaznamenať výslovnosť študentov pred nácvikom nejakého javu a po jeho ukončení, aby sme mohli obe nahrávky porovnať a zhodnotiť úspešnosť použitej metódy nácviku výslovnosti daného javu.

### 5 Záver

Uvedený postup na digitalizáciu zvukových nahrávok z analógových médií sa môže zdať na prvý pohľad dosť zložitý. Ak však nemienime využiť analyzátory reči na podrobný

teoreticky zameraný výskum ale len na jednoduchú prácu so zvukovým materiálom v triede, môžeme celý postup do značnej miery zjednodušiť. Ak máme magnetofón v dobrom technickom stave a záznam na kazetách v dobrej kvalite pre reprodukciu reči, stačí, ak pri digitalizácii nahrávky dáme pozor na správne nastavenie hlasitosti záznamu. Odpadnú úkony s čistením hláv magnetofónu, odstraňovaním šumu v nahrávke a optimalizáciou hlasitosti nahrávky, ktoré sme popísali v odsekoch 4.1.1, 4.1.6 a 4.1.7. Ak sa uspokojíme s predvolenou vzorkovacou frekvenciou a bitovou hĺbkou, ušetríme si aj úkony popísané v časti 4.1.3. Námaha vynaložená na zoznámenie sa s pracovným prostredím aplikácií a získanie určitej zručnosti a pohotovosti pri práci s nimi sa zúročia v možnostiach, ktoré tieto aplikácie ponúkajú pri výučbe zvukovej roviny cudzieho jazyka.

### Internetové zdroje

1. <http://www.softpedia.com/get/Multimedia/Audio/Audio-Editors-Recorders/Cool-Edit-Pro.shtml> (03-09-2009)
2. <http://www.adobe.com/products/audition/> (03-09-2009)
3. <http://www.sonycreativesoftware.com/products/soundforgefamily.asp> (03-09-2009)
4. <http://www.hongkiat.com/blog/25-free-digital-audio-editors/>
5. <http://www.kayelemetrics.com/Product%20Info/CSL%20Family/4500/4500.htm> (03-09-2009)
6. <http://www.personal.reading.ac.uk/~llsroach/phon2/freespeech.htm> (03-09-2009)
7. <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs/> (03-09-2009)
8. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (03-09-2009)
9. <http://audacity.sourceforge.net/download/> (03-09-2009)
10. <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/> (03-09-2009)
11. <http://www.bbc.co.uk/podcasts/> (24-09-2009)
12. <http://en.wikipedia.org/wiki/Ripping> (24-09-2009)
13. [http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring\\_tapes\\_and\\_records\\_to\\_computer\\_or\\_CD](http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring_tapes_and_records_to_computer_or_CD) (07-09-2009)
14. [http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring\\_tapes\\_and\\_records\\_to\\_computer\\_or\\_CD](http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring_tapes_and_records_to_computer_or_CD) (07-09-2009)

## METÓDY PRÁCE SO ZVUKOVÝMI SÚBORMI PRI VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

Kamil Dovčiak

---

### Abstract

The paper deals with selected methods of teaching and learning pronunciation using sound files and the appropriate software. The division of a long audio recording into separate self-contained sound files comprising individual pronunciation exercises and the chunking of these into regions of one sentence in length is described in some detail. The sentence-sized chunks are then provided with phonetic and orthographic annotations which serve as the basis for the different methods of pronunciation teaching.

---

### 1 Úvod

Zvukové súbory získané digitalizáciou nahrávok z analógových nosičov alebo stiahnutím podcastov z internetových stránok budú pomerne dosť veľké na to, aby sa s nimi v triede dalo pohodlne pracovať, a preto bude potrebné rozdeliť ich na menšie samostatné súbory. V prípade nahrávok obsahujúcich cvičenia na výslovnosť bude asi najvhodnejšie urobiť taký samostatný súbor z každého cvičenia. Aby sme tak mohli urobiť, musíme označiť začiatky a konce jednotlivých cvičení (úsekov), pomenovať ich, tieto údaje uložiť a jednotlivé časti potom vyexpedovať do zvoleného adresára ako samostatné súbory. Postupom na rozdelenie veľkého zvukového súboru na väčší počet malých samostatných súborov sa budeme zaoberať v časti 2 príspevku. Na prácu s väčšími zvukovými súbormi je výhodné použiť niektorý z voľne dostupných audioeditorov, načrtnutý je postup pre aplikáciu Audacity (1).

V rámci samostatných súborov (cvičení) môžeme potom znovu označiť jednotlivé položky (vety, slovné spojenia, slabiky či hlásky), ku ktorým budeme chcieť mať pri precvičovaní v triede okamžitý prístup. Môžeme tak urobiť na viacerých úrovniach, od

označenia väčších celkov, cez ortografický prepis až po fonetickú transkripciu. Výhodou takejto anotácie je, že poskytuje ľahký prístup k označeným úsekom a možnosť ich opakovaného prehrávania. Vytvorenie popisu rôzneho typu a práca s ním pri prehrávaní zvukového súboru v aplikačnom programe WaveSurfer (2) bude predmetom časti 3 príspevku.

V časti 4 príspevku si napokon všimneme niektoré základné metódy práce so zvukovými súbormi pri vyučovaní cudzích jazykov (na príklade angličtiny), akými sú rôzne spôsoby prehrávania vybraných úsekov (hlások, slabík, taktov, fráz, viet), spomalené prehrávanie pri nácviku počúvania s porozumením, využitie porovnania dĺžky segmentov pri nácviku výslovnosti niektorých fonetických javov a znázornenie intonačnej kontúry vety pri nácviku intonácie.

Práca s vyššie uvedenými aplikáciami je popísaná pre operačný systém Windows XP. Nakoľko ich pracovné prostredia nemajú slovenskú lokalizáciu, budeme ponuky, príkazy a iné položky, pokiaľ to bude pre zrozumiteľnosť potrebné, uvádzať v angličtine s prípadným slovenským ekvivalentom alebo stručnou charakteristikou položky v zátvorke.

## 2 Rozdelenie zvukového súboru na samostatné menšie súbory

Pre túto časť spracovania zvukového súboru použijeme, ako sme už uviedli vyššie, audioeditor Audacity. Ak sme zvukový súbor, ktorý chceme rozdeliť na časti vytvorili tiež v tejto aplikácii, jeho názov má štruktúru **Názov\*.aup** a jednoducho ho otvoríme. Po jeho otvorení postupujeme nasledovne.

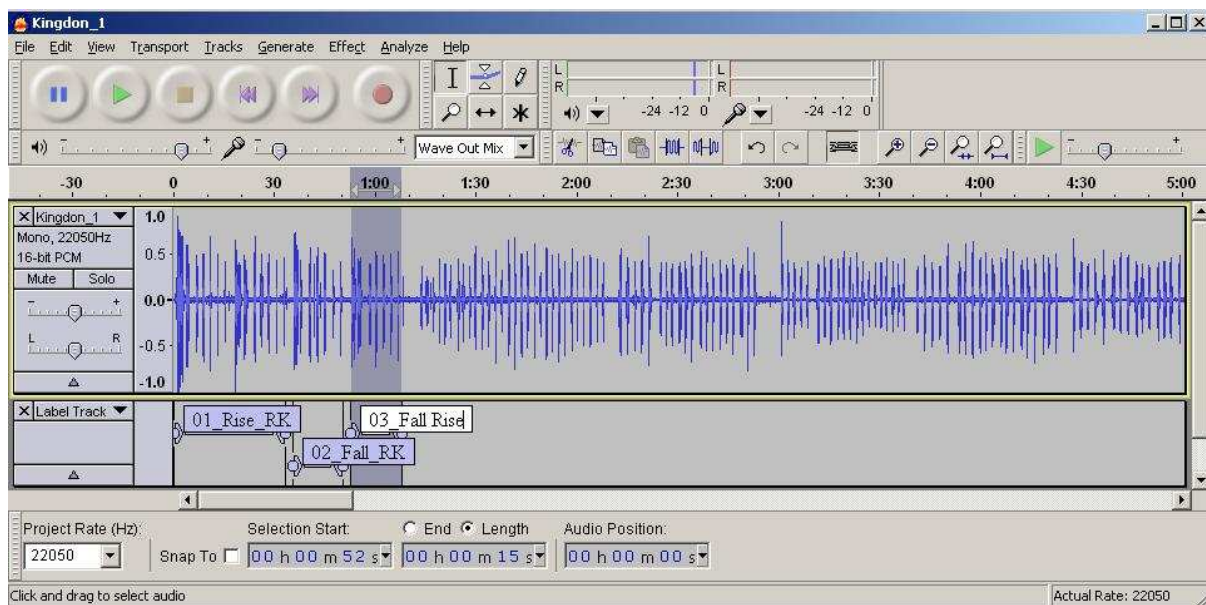
### Postup na rozdelenie zvukového súboru na časti

1. Vyberieme prvý úsek a upravíme jeho hranice stlačením klávesu **Z** (tým zabránime možnému počuteľnému lupnutiu pri prehrávaní). Nakoľko zobrazenie celej nahrávky v trvaní desiatok minút by bolo neprehľadné, postupne vyberáme kratšie úseky, len o niečo dlhšie ako úsek, z ktorého chceme urobiť samostatný súbor.
2. V hlavnom menu zvolíme **Tracks (Stopy) → Add label at selection** (Vložiť popis výberu) (klávesová skratka **Ctrl + B**).
3. Objaví sa nové okno s názvom **Label Track** (Popisová stopa), ktorá vo svojom paneli umožňuje kliknutím na plnú šípku rozbaľiť menu s ponukou voľby typu a veľkosti fontu.
4. Po výbere fontu vpíšeme do riadku v popisovej stope popis charakterizujúci daný úsek nahrávky, napr. v štruktúre „Číslo úseku\_Názov precvičovaného javu\_Skratka zdroja nahrávky“ (pozri obr. 1). Potvrdíme klávesom **Enter**.
5. Keď vyššie uvedeným postupom povyberáme a pooznačujeme všetky úseky nahrávky, ktoré chceme mať ako samostatné súbory, celú nahrávku uložíme cez **File (Súbor) → Save Project As ...** (Uložiť projekt ako ...).
6. Z takto uloženého súboru, ktorého príprava mohla byť časovo dosť náročná, urobíme záložnú kópiu, pretože nasledujúci postup je nevratný. Súbor otvoríme a z menu **File** príkazom **Export multiple ...** (Exportovať viac súborov) otvoríme dialógové okno, v ktorom vyberieme pre **Export format**: WAV 16 bit PCM, vyberieme zložku na uloženie súborov v riadku **Export location**, ďalej vyberieme **Labels** (Popis) v časti



**Split files based on** (Rozdel' zložky podľa ...) a napokon vyberieme **Using Label/Track Name** (Podľa popisu/Názvu stopy) v časti **Name files** (Pomenovať súbory). Príkaz na export dáme kliknutím na tlačidlo **Export**.

- Po poslednom príkaze sa objaví záložka na úpravu popisu pre prvý vytváraný súbor s názvom **Edit metadata**, v ktorej nemusíme nič meniť a odklikneme ju tlačidlom **OK**. Toto opakujeme pre každý súbor osobitne. Týmto posledným krokom sme vytvorili samostatné súbory v zložke, ktorú sme určili v kroku 6 s názvami zadefinovanými v kroku 4.



Obrázok 1 Vkládanie popisu pre vybrané úseky v aplikácii Audacity

### 3 Ortografický a fonetický prepis

Ortografický a fonetický prepis je možné urobiť aj v niektorých audioeditoroch (napr. v aplikácii Audacity), ale vhodnejšie sú na to prispôsobené aplikácie pre analýzu reči. V tejto časti popíšeme postup pre takýto prepis v aplikácii WaveSurfer. Vzhľadom na skutočnosť, že pri fonetickej transkripcii je nutné určiť hranice jednotlivých hláskových segmentov pomerne veľmi presne, je výhodnejšie vychádzať z fonetickej transkripcie a potom na jej základe urobiť už jednoducho ortografický prepis.

#### 3.1 Nastavenie konfigurácie pracovnej plochy pre ortografický a fonetický prepis

Pri fonetickom prepise zvukovej stopy je výhodné pre lepšiu vizuálnu orientáciu v zázname reči mať na pracovnej ploche jej oscilografické ako aj spektrálne zobrazenie. Okrem toho potrebujeme mať otvorené okno pre fonetickú a neskôr aj ortografickú transkripciu. Aby sme zakaždým, keď chceme zvukový súbor doplniť o fonetickú a/alebo ortografickú transkripciu nemuseli otvárať všetky tieto okná osobitne, nakonfigurujeme pracovnú plochu raz a zvolenú konfiguráciu uložíme.

### Postup na konfigurovanie pracovnej plochy

1. Otvoríme zvukový súbor príkazmi **File** → **Open** a v dialógovom okne **Choose Configuration**, ktoré sa objaví, zaškrtneme položku **Waveform** a potom klikneme na tlačidlo **OK**.
2. V okne **Posúvača** (Wave Bar) [pozri obr. 6 v (3)] klikneme pravým tlačidlom myši a z kontextového menu vyberieme **Create Pane** a z ďalšieho ponúknutého menu vyberieme **Spectrogram**.
3. Ako krok 2 ale pri poslednej voľbe vyberieme **Transcription**. V takto otvorenom okne transkripcie klikneme pravým tlačidlom myši a z menu, ktoré sa otvorí, vyberieme **Properties**, potom záložku **Trans1** a v položke **Label filename extension** vložíme za koncovku znak **~**, takže upravená koncovka bude mať tvar **\*.lab~**, klikneme na tlačidlo **Apply** a odsúhlasíme tlačidlom **OK**. Toto okno bude slúžiť na fonetickú transkripciu.
4. V okne **Posúvača** klikneme pravým tlačidlom myši a z kontextového menu vyberieme **Create Pane** a z ďalšieho ponúknutého menu vyberieme opäť **Transcription**. V takto otvorenom okne transkripcie klikneme pravým tlačidlom myši, z menu, ktoré sa otvorí, vyberieme **Properties**, potom záložku **Trans1** a v položke **Label Alignment** vyberieme **Center**, klikneme na tlačidlo **Apply** a odsúhlasíme tlačidlom **OK**. Posledným krokom sme zaistili, aby slová ortografickej transkripcie boli umiestnené do stredu úsekov vymedzených pre jednotlivé slová.
5. Kliknutím pravým tlačidlom myši v ktoromkoľvek z aktívnych okien vyvoláme kontextové menu, v ktorom zvolíme príkaz **Save Configuration**. V okne **Save as** pomenujeme novú konfiguráciu, napr. ako *Prepis*, ponúknutú koncovku *konf* ponecháme a konfiguráciu uložíme kliknutím na tlačidlo **Save**.
6. Pri ďalšom otvorení aplikácie WaveSurfer môžeme novú konfiguráciu zvoliť postupom ako v kroku 1 s tým rozdielom, že namiesto položky **Waveform** zaškrtneme položku **Prepis**. Príklad takto nakonfigurovanej plochy aplikácie WaveSurfer s vyhotoveným fonetickým a ortografickým prepisom vidíme na obrázku 2.

### 3.2 Vyhodenie fonetického prepisu

Na fonetickú transkripciu použijeme notačný systém SAMPA (4), ktorého výhodou je, že na jeho vyhotovenie nepotrebujeme žiadne špeciálne fonty. Postup pri tvorení fonetického prepisu ilustrujeme na príklade prepisu vety. Predpokladáme, že jednotlivé vety sú v reči oddelené úsekmi ticha. Takéto pauzy v reči symbolizujeme v prepise tromi bodkami.

### Postup na vyhotovenie fonetickej transkripcie zvukovej stopy

1. Po otvorení príslušného zvukového súboru v aplikácii WaveSurfer v konfigurácii pre fonetický prepis sa zobrazí len časť tohto súboru. Príkazom **Zoom Out Full** z menu **View** alebo príslušným tlačidlom v paneli nástrojov pre funkciu Zoom , príp. klávesovou skratkou F11 zobrazíme v okne celú nahrávku. V nahrávke vyberieme prvú vetu aj s kratším úsekom ticha pred ňou a za ňou a zväčšíme ju do veľkosti okna príkazom **Zoom to Selection** alebo tlačidlom , príp. klávesovou skratkou F12. Zvukovú kontrolu vykonávame prehraním daného úseku tlačidlom , alebo klepnutím na medzerník.
2. V okne pre fonetickú transkripciu klikneme pravým tlačidlom myši v mieste, kde podľa spektrogramu začína veta, z kontextového menu vyberieme **Insert Label** a vpišeme tri



bodky pre pauzu (text sa vpisuje vľavo od pravej hranice segmentu). Kurzor v okne fonetickej transkripcie posunieme vpravo o úsek takej veľkosti, aby sme doň mohli vpísať fonetický znak pre prvú hlásku vety, klikneme pravým tlačidlom myši, z kontextového menu vyberieme **Insert Label** a vpíšeme fonetický znak pre prvú hlásku vety. Tento postup opakujeme pre všetky hlásky vety zatiaľ bez ohľadu na to, či dané úseky zodpovedajú zvukovému záznamu. Ak sa pomýlime a vpíšeme nesprávny znak, opravu môžeme vykonať kliknutím ľavým tlačidlom myši pred príslušným fonetickým symbolom a odstrániť ho klepnutím na kláves **Delete**. Potom vpíšeme správny symbol. Celý segment odstránime kliknutím pravým tlačidlom myši v príslušnom segmente a voľbou **Delete Label** z ponúknutého kontextového menu. Prepis prvej vety ukončíme tak, že nájdeme začiatok nasledujúcej vety a popísaným spôsobom vložíme posledný segment s tromi bodkami pre pauzu medzi vetami.

3. Teraz je potrebné zosynchronizovať hranice jednotlivých segmentov so zvukovou stopou. Prvú približnú úpravu môžeme urobiť vizuálne podľa spektrografického a oscilografického zobrazenia s následnou sluchovou kontrolou. Keď presunieme myšou kurzor na hranicu segmentu v okne transkripcie, kurzor sa zmení na pravo-ľavú šípku, ktorou môžeme pri stlačení ľavom tlačidle myši posúvať túto hranicu oboma smermi. Uvoľnením tlačidla myši zafixujeme novú polohu hranice segmentu. Sluchovú kontrolu nového segmentu vykonáme nasledovne. Umiestnime kurzor v okne spektra tak, aby sa kryl s pravou hranicou segmentu a klikneme ľavým tlačidlom myši. Kurzor zmení farbu z červenej na žltú. Teraz pohybom myšou vľavo bez stlačenia tlačidla myši sa objaví nový kurzor červenej farby, ktorý presunieme na začiatok kontrolovaného segmentu a stlačením klávesu F1 daný segment prehráme. Pri celom tomto postupe bude potrebné často zväčšovať zobrazenú časť nahrávky v oknách tak, aby sme dostatočne videli aj menšie detaily.
4. Po ukončení fonetického prepisu ho uložíme príkazom **Save All Transcriptions**, ktorý sa zobrazí v kontextovom menu po kliknutí pravým tlačidlom myši v okne fonetickej transkripcie.

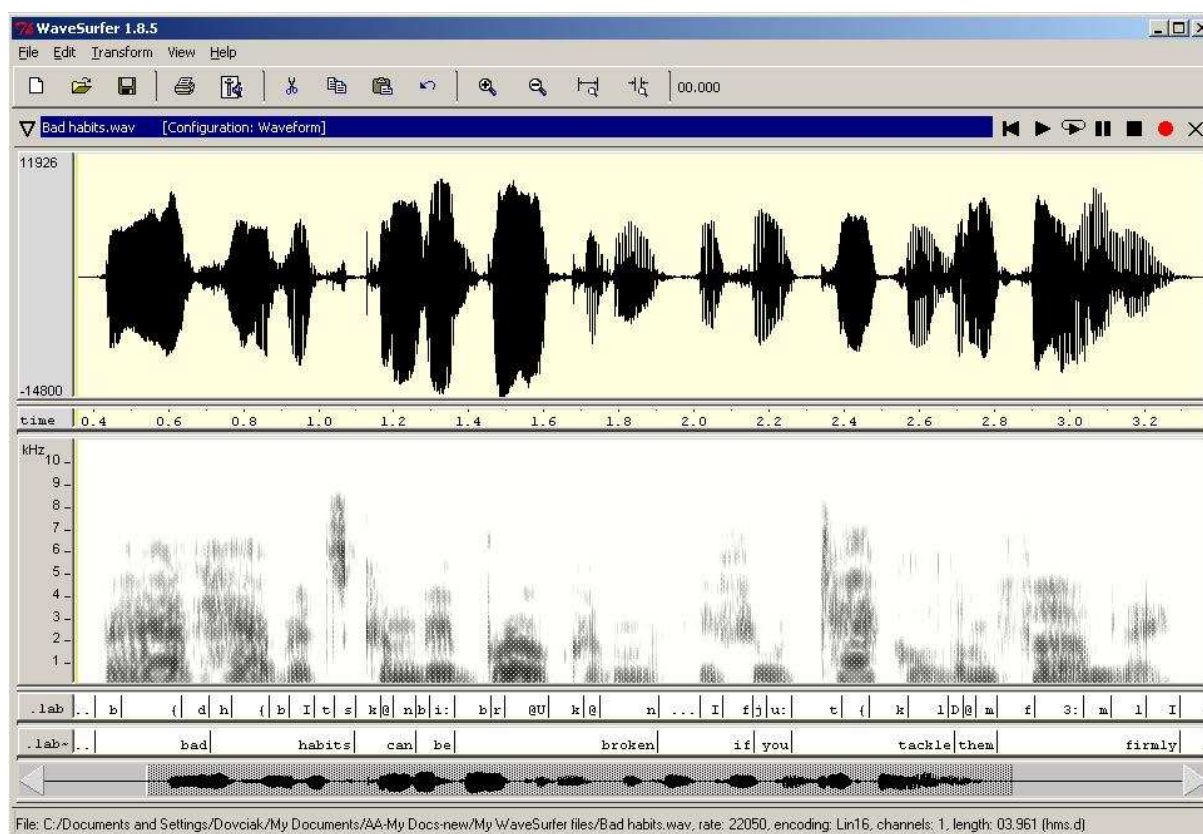
### 3.3 Vyhodenie ortografického prepisu

#### Postup na vyhotovenie ortografickej transkripcie zvukovej stopy

1. Ortografickú transkripciu vyhotovíme na základe fonetickej transkripcie jednoducho tak, že ľavé hranice prvých hláskových segmentov slov budú zároveň aj ľavými hranicami slov a pravé hranice posledných hláskových segmentov slov budú zároveň pravými hranicami slov.
2. Myšou presunieme kurzor do okna pre ortografickú transkripciu a tam ním pohybujeme tak, aby červený kurzor v oknách pre spektrálne a oscilografické zobrazenie s krátkym predĺžením v spodnej časti okna fonetickej transkripcie sa kryl s ľavou hranicou prvého hláskového segmentu prvého slova vety. Tam potom klikneme pravým tlačidlom myši a z kontextového menu vyberieme príkaz **Insert Label**. Vpíšeme tri bodky pre segment ticha, ktorý predchádza prvému slovu vo vete. Analogickým spôsobom potom nájdeme pravú hranicu poslednej hlásky prvého slova, vložíme ju aj do okna ortografického prepisu a vpíšeme prvé slovo. Takto postupujeme až do konca zvukového súboru.
3. Hotový ortografický prepis uložíme obdobne, ako sme uložili fonetický prepis (bod 4 odseku 3.2).

Ortografický prepis môžeme urobiť aj bez toho, aby sme najprv prepísali zvukovú stopu reči do fonetickej transkripcie, ktorej vyhotovenie môže byť časovo veľmi náročné. V takomto prípade budú segmentmi jednotlivé slová, príp. celé vety podľa povahy zvukového materiálu. Vyberať a precvičovať ľubovoľné úseky súboru môžeme samozrejme nezávisle na oknách pre transkripciu. Fonetickou transkripciou môžeme potom opatriť len tie javy výslovnosti, na ktoré sa chceme špeciálne zamerať.

V niektorých aplikáciách [napr. SFSWin (5)] je výhodnejšie urobiť najprv ortografickú anotáciu, podľa ktorej program automaticky na základe svojho výslovnostného slovníka urobí fonetický prepis, ktorý sa potom ručne už len upraví pre prípadné odchýlky od štandardnej výslovnosti, prípadne sa ešte doladia hranice segmentov.



Obrázok 2 Konfigurácia pracovnej plochy aplikácie WaveSurfer pre fonetický a ortografický prepis s ukážkou prepisu

#### 4 Metódy práce so zvukovými súbormi pri vyučovaní cudzích jazykov

Počítačové aplikácie pre prácu so zvukovými súbormi umožňujú cieľavedomú manipuláciu zvukového materiálu pre špecifické potreby výučby cudzieho jazyka. Nie je možné vo vymedzenom priestore tohto príspevku uviesť všetky možnosti, preto sa obmedzíme len na stručný popis niektorých základných metód práce s nimi.

## 4.1 Prehrávanie častí súboru

### 4.1.1 Prehrávanie častí súboru podľa výberu kurzorom v spektrografickom alebo oscilografickom zobrazení zvukovej stopy

Špecifický spôsob práce s kurzorom pri prehrávaní zvukových súborov je v programe WaveSurfer. Presunutím kurzora myšou do zobrazovacieho okna zvukovej stopy sa objaví červený kurzor, ktorým sa môžeme v stope pohybovať. Ak na nejakom mieste nahrávky klikneme ľavým tlačidlom myši, kurzor zostane na tomto mieste stáť a zmení svoju farbu na žltú, avšak pohnutím myšou v okne sa vytvorí nový červený kurzor, ktorým môžeme vyberať úseky na prehrávanie bez toho, aby sme nový červený kurzor fixovali kliknutím. Vybraný úsek prehráme stlačením klávesu F1. Napr. vo vete *He who laughs last / laughs longest* môžeme umiestniť kurzor medzi slová *last* a *laughs*, ako je v texte vyznačené lomkou, a podľa pozície nového červeného kurzora osobitne precvičovať výslovnosť prvej alebo druhej vety tohto súvetia. Vhodnou manipuláciou s kurzormi môžeme opakovane reprodukovat' a precvičovať úsek *he who* [hi: hu:] (neznelé anglické [h] na rozdiel od znelého slovenského), superlatív adjektíva *long* (so skupinou hlások [ŋg] na rozdiel od pozitívu, kde je len [ŋ]), zadné dlhé [ɑ:] v slovách ... *laughs last laughs* ..., intonáciu vety a jej častí a pod.

### 4.1.2 Prehrávanie častí súboru podľa fonetickej alebo ortografickej anotácie

Jednotlivé úseky (segmenty) môžeme prehrávať aj z okna príslušného prepisu, a to tak, že pravým tlačidlom myši klikneme vnútri toho segmentu, ktorý chceme prehrať a z kontextového menu vyberieme príkaz **Play Label**.

Práve prehrávané úseky, či už fonémy alebo slová, možno v okne príslušného prepisu farebne zvýrazniť, ak v záložke **Trans2** z kontextového menu **Properties**, ktoré sa objaví po kliknutí pravým tlačidlom myši v tomto okne, zaškrtneme príkaz **Highlight labels during playback**. Takéto zvýrazňovanie úsekov prepisu počas prehrávania však nemá veľký význam na úrovni hlások, pretože aj pri pomalom tempe reči postupuje zvýrazňovanie jednotlivých hláskových segmentov tak rýchlo, že je sotva možné ho vnímať. Aj pri zvýrazňovaní slovných segmentov v okne ortografickej transkripcie je tempo ešte príliš rýchle na to, aby sme si stihli uvedomovať súvis medzi počutým slovom a jeho ortografickou reprezentáciou. K fonetickému a ortografickému prepisu môžeme však pridať ešte ďalší prepis, v ktorom ako segmenty môžeme určiť skupiny slov, ktoré spája dokopy nejaký suprasegmentálny rys, napr. prízvukový takt, zložky intonačnej kontúry vety a pod. V takomto prípade by synchronne prehrávanie reči a vizuálne zvýrazňovanie textu prehrávaných celkov mohlo mať určitý didaktický efekt.

#### 4.1.3 Spomalenie tempa reči pri prehrávaní vybraného úseku nahrávky

Pri precvičovaní počúvania s porozumením ale aj v iných prípadoch práce so zvukovými súbormi môže byť, najmä pri veľmi rýchlom tempe reči zaznamenaného prejavu, užitočné spomaliť reprodukciu nahrávky a tak uľahčiť jej porozumenie. Tiež, ak chceme písomne zaznamenať hovorenú reč, môže byť výhodné spomaliť tempo reprodukcie a tak ho aspoň čiastočne priblížiť rýchlosti písania. Ortografický prepis zvukového záznamu reči môže byť aj účinným prostriedkom na overenie detailnosti porozumenia pri nácviku počúvania s porozumením a študenti môžu dostať za úlohu vypracovať v rámci seminárneho projektu takýto prepis na základe odporúčanej rozhlasovej alebo televíznej relácie, ktorú si stiahnu z internetu. Pri takejto práci, ktorá vyžaduje časté zastavovanie, vracanie a opätovné spúšťanie záznamu, je funkcia spomaleného prehrávania zvukovej stopy neoceniteľná.

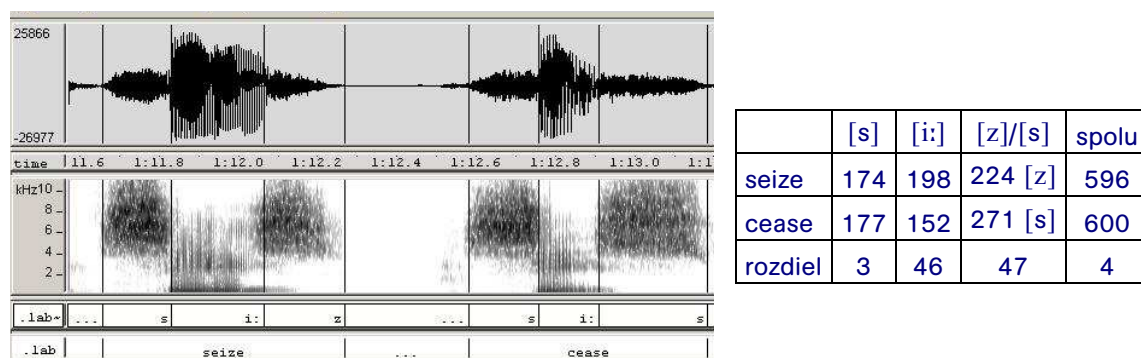
Zo skúsenosti so staršími technickými prostriedkami pre reprodukciu zvukových záznamov, napr. magnetofónom alebo gramofónom, vieme, že ak sme znížili rýchlosť prehrávania oproti rýchlosti, pri ktorej bol záznam vyhotovený, zároveň so spomalením tempa reči došlo aj k neprijemnému zníženiu výšky hlasu. Aplikačné programy pre prácu so zvukovými súbormi umožňujú kompenzovať spomalenie reprodukcie záznamu tak, že výška hlasu zostane nezmenená.

Takéto spomalenie tempa prehrávania v programe Audacity dosiahneme postupom: **Effect Change tempo** a v ponúknutom dialógovom okne nastavíme pomer spomalenia reprodukcie záznamu v percentách. V iných aplikáciách, pokiaľ túto funkciu majú, je postup obdobný.

#### 4.2 Porovnanie dĺžky hláskových segmentov

Aplikačné programy pre analýzu reči umožňujú samozrejme aj merania rôzneho typu. Ako príklad, ktorým je možné objektívne demonštrovať určitý jav výslovnosti a tak potvrdiť akustický dojem z počutého záznamu, uvedieme len vplyv fortisových spoluhlások na dĺžku predchádzajúcej samohlásky.

Na obrázku 3 vidíme oscilogram a spektrogram slov *seize* a *cease* s ich fonetickým a ortografickým prepisom, pričom hranice hláskových segmentov sú predĺžené do spektrálneho a oscilografického zobrazenia. Ak v aplikácii WaveSurfer stlačíme a podržíme ľavé tlačidlo myši na ľavej hranici hláskového segmentu v okne spektrálneho zobrazenia a myš ťaháme smerom k pravej hranici daného segmentu, objaví sa pri ťahanom kurzore malé okienko so žltým pozadím, v ktorom je časový údaj o dĺžke meraného úseku. Takýmto spôsobom môžeme zmerať časové trvanie všetkých segmentov. Pre dvojicu slov na obrázku 3 sme namerali hodnoty uvedené v tabuľke pri obrázku (údaje sú v ms).



Obrázok 3 Časové relácie hláskových segmentov slov *seize* a *cease*

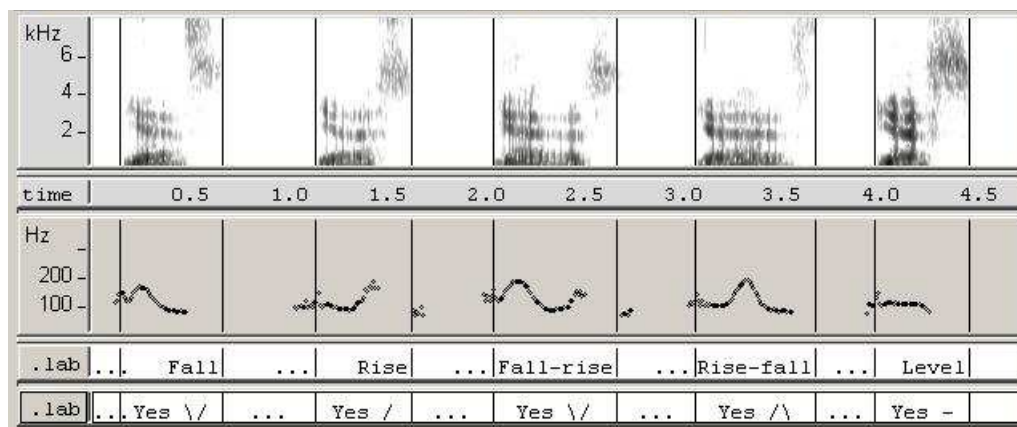
Z nameraných hodnôt je zrejmé, že fortisová spoluhláska vo finálnej pozícii slabiky trvá v porovnaní s jej lenisovým náprotivkom v tej istej pozícii dlhšie (v tomto konkrétnom prípade o 47 ms) a redukuje dĺžku predchádzajúcej samohlásky zhruba o ten istý časový úsek, takže v konečnom dôsledku je dĺžka oboch slabík približne rovnaká. Že nejde o náhodný jav, možno dokumentovať na mnohých ďalších výskytoch slovných párov rovnakej štruktúry, ktoré si vyučujúci môže vopred pripraviť a na hodine potom pomocou dataprojektora demonštrovať túto tendenciu v zvukovej rovine angličtiny a posilniť tým váhu všeobecného teoretického konštatovania.

#### 4.3 Vizualizácia intonačnej kontúry

Veľmi dobrou pomôckou pri nácviku výslovnosti intonácie je jej grafické znázornenie. V aplikácii WaveSurfer je postup na znázornenie intonačnej kontúry vety nasledovný: pravým tlačidlom myši klikneme v niektorom z aktívnych okien a z ponúknutého kontextového menu vyberieme príkaz **Create Pane** a v ňom položku **Pitch Contour**.

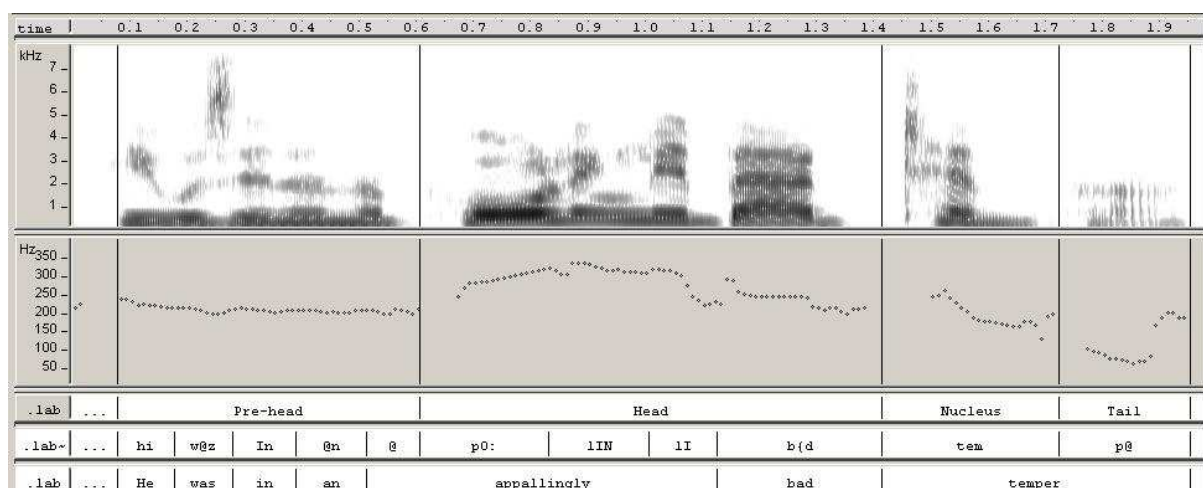
Na obrázku 4 máme päť výskytov slova (a zároveň vety) *Yes*, nesúceho vždy jeden zo základných tónov anglickej intonácie: štyri kinetické tóny (klesavý, stúpavý, klesavo-stúpavý a stúpavo-klesavý) a jeden statický tón (vyrovnaný). V hornom popisovom okne sme uviedli ich anglické názvy pre ich krátkosť a z toho vyplývajúcu lepšiu možnosť vpísania do obmedzeného priestoru. Do spodného popisového okna sme vložili ortografický prepis a za ním sme sa pokúsili lomkami naznačiť rôzne priebehy výšky hlasu. Aktívne zvládnutie týchto základných tónov tvorí základ pre nácvik všetkých ďalších javov anglickej intonácie, preto je potrebné venovať mu hneď od počiatku adekvátnu pozornosť, k čomu ich vizuálne zobrazenie môže do značnej miery prispieť.





Obrázok 4 Priebek výšky hlasu pri základných tónoch anglickej intonácie

Intonačnú kontúru celej vety s vyznačenými časťami kontúry v hornom okne popisu vidíme na obrázku 5. Pod týmto oknom je ďalšie okno prepisu, v ktorom sú ako segmenty slabiky prepísané fonetickou transkripciou. Posledné okno prepisu zachycuje ortografický prepis na úrovni slov. Na obrázku možno zreteľne demonštrovať skutočnosť, že hranice hlavných zložiek intonačnej kontúry sa nemusia zhodovať s hranicami slov.



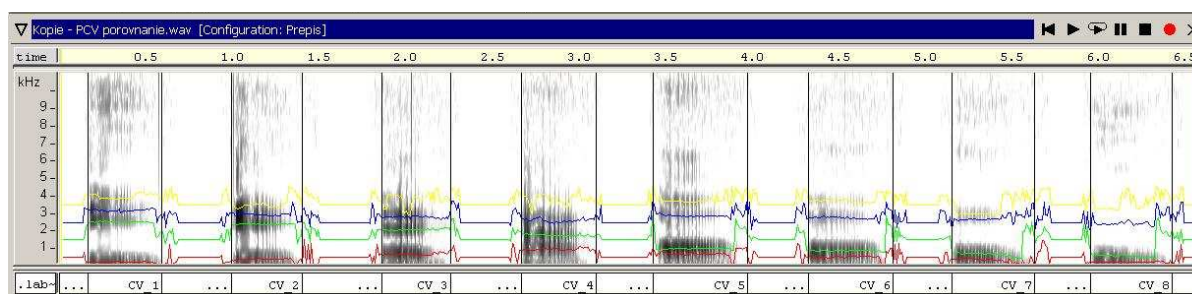
Obrázok 5 Intonačná kontúra vety s vyznačenými časťami

#### 4.4 Zobrazenie formantov

Analýzu formantov hlások tu uvádzame len na ilustráciu ďalšej možnosti zobrazenia parametrov reči počítačovými aplikáciami. Pre praktickú prácu so zvukovými súbormi pri výučbe jazyka, či už pôjde o nácvik výslovnosti alebo počúvania s porozumením, nemá formantová skladba hlások veľký význam. Jej zobrazenie však môžeme výhodne použiť pri teoretických výkladoch v predmete fonetika a fonológia, napr. v časti o akustickej fonetike.

Na obrázku 6 je farebnými krivkami zvýraznená formantová skladba primárnych kardinálnych samohlások.





Obrázok 6 Formantová skladba primárnych kardinálnych samohlások

## 5 Záver

Vkladanie fonetického prepisu do zvukového súboru je časovo značne náročné a hranice niektorých hláskových segmentov ani nie je možné vzhľadom na javy koartikulácie presne určiť. Samotný tento fakt možno didakticky využiť na vyvrátenie predstavy o hovorenom jazyku ako o období písaného textu, kde sa jednotlivé grafémy zreťazujú ako diskkrétne jednotky. Napriek tomu je fonetický prepis základom akejkolvek zmysluplnej práce so zvukovým materiálom pri osvojovaní si zvukovej roviny cudzieho jazyka na pokročilej úrovni a tvorí východisko pre mnohé metódy nácviku výslovnosti.

## Elektronické zdroje

1. <http://audacity.sourceforge.net/download/> (03-09-2009)
2. <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/> (03-09-2009)
3. DOVČIAK, Kamil. 2009. Príprava zvukových súborov pre výučbu cudzích jazykov. In *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 7*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2009, s. 7 – 20. ISBN 978-80-8083-881-2 [CD-ROM].
4. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/> (29-09-2009)
5. <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs/> (03-09-2009)
6. [http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring\\_tapes\\_and\\_records\\_to\\_computer\\_or\\_CD](http://wiki.audacityteam.org/index.php?title=Transferring_tapes_and_records_to_computer_or_CD) (07-09-2009)
7. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/> (29-09-2009)

## MEDAILÓNY HISTÓRIE A ŽIVOTA

Rita Doveová: *V autobuse s Rosou Parksovou* (*On the Bus with Rosa Parks*, 1999)

Katarína Feťková

---

### Abstract

The aim of the paper is to analyze and interpret the first part of the poetry collection *On the Bus with Rosa Parks* (1999) entitled *Cameos* (the sequence of ten poems set before World War II). Its author Rita Frances Dove (1952) is the Pulitzer Prize winner (1987) and the first African American poet laureate of the USA (1993-1995). Her powerful work, originating in both African American and European spiritual and poetic tradition, gained her the position of the leading representative of contemporary African American/American women's writing. My reading of Dove's poetry refers to her poetic translation of African American historical experience/reality and their public and private dimensions.

---

„O Doveovej poézii je možné povedať, že je postmoderná v odmietnutí poriadku alebo jasných odpovedí.“<sup>1</sup>

Rita Frances Doveová (1952), ktorej ženský poetický hlas zaznieva od 80. rokov minulého storočia, výrazným spôsobom zasiahla do vývinu afroamerickej/americkej poézie. Obsahom umeleckých textov tejto poprednej predstaviteľky súčasnej americkej literárnej scény<sup>2</sup> je spracovanie tém zahŕňajúcich oblasti afroamerickej historickej skúsenosti (hnutie za občianske práva, život komunit) a reality (inakosť, autenticita, identita), ale tiež osobné

---

<sup>1</sup> SHARP, Michael D. (Ed.) *Popular Contemporary Writers: Index Volume*. Tarrytown, New York : Marshall Cavendish Corporation, 2005, s. 562 (prel. KF).

<sup>2</sup> Aj napriek uvedenej skutočnosti sa čitatelia na Slovensku ešte nemali možnosť zoznámiť s jej tvorbou v slovenskom preklade.

skúsenosti afroamerickej ženy – matky a poetky pohybujúcej sa v domácom i medzinárodnom akademickom i kultúrno-spoločenskom prostredí.

Okrem poézie, ktorá dominuje v diapazóne autorkinej tvorby (*Žltý dom na rohu*, 1980; *Múzeum*, 1983; *Thomas a Beulah*, 1986; *Džezové ornamenty*, 1989; *Vybrané básne*, 1993; *Materinská láska*, 1995; *V autobuse s Rosou Parksovou*, 1999; *Americké tance*, 2004; *Mulatská sonáta: Život v piatich tempách a krátka hra*, 2009)<sup>3</sup> medzi jej tvorivé počiny patrí aj zbierka krátkych poviedok *Piata nedeľa*, 1985<sup>4</sup>, román *Cez bránu zo slonovej kosti* (1992)<sup>5</sup>, dráma *Tmavšia tvár zeme* (1994)<sup>6</sup> a zbierka esejí *Básnikov svet* (1995)<sup>7</sup>.

K autorkiným kvalitatívne najlepším básnickým knihám z obdobia rokov 1989 – 2004 radíme voľne štrukturovanú a tematicky mnohostrannú zbierku *V autobuse s Rosou Parksovou*, ktorú tvorí 46 básní, rozdelených do piatich celkov: *Medailóny* (*Cameos*); *Sloboda z vtáčej perspektívy* (*Freedom: Bird's-Eye View*); *Čierny v sobotu večer* (*Black on a Saturday Night*); *Prízrak* (*Revenant*) a *V autobuse s Rosou Parksovou* (*On the Bus with Rosa Parks*).

Obsah zbierky tvoria básnické texty, v ktorých Doveová vyjadruje úctu i uznanie hrdinstvu jednotlivcov pochádzajúcich z rôznych oblastí, pretože ako uvádza odjakživa ju fascinovala „*odvrátená strana histórie – jej porazené a utláčané národy, jej obyčajní občania a neospevovaní hrdinovia*.“<sup>8</sup>

Cieľom nášho príspevku je prostredníctvom významového rozboru<sup>9</sup> motivických a tematických zložiek interpretovať<sup>10</sup> úvodný súbor desiatich kratších básní uvedenej zbierky príznačne nazvaný *Medailóny*.<sup>11</sup> Tematicky nadväzujú na básnickú skladbu *Thomas*

---

<sup>3</sup> Angl. *The Yellow House on the Corner*, 1980; *Museum*, 1983; *Thomas and Beulah*, 1986; *Grace Notes*, 1989; *Selected Poems*, 1993; *Mother Love*, 1995; *On the Bus with Rosa Parks*, 1999; *American Smooth*, 2004; *Sonata Mulattica: A Life in Five Movements and a Short Play. Poems*, 2009.

<sup>4</sup> Angl. „Fifth Sunday“, 1985.

<sup>5</sup> Angl. „Through the Ivory Gate“, 1992.

<sup>6</sup> Angl. „The Darker Face of the Earth“, 1994.

<sup>7</sup> Angl. „The Poet's World“, 1995.

<sup>8</sup> „Autobiography“, in *Rita Dove: The Poet's World*. Washington, D. C. : Library of Congress, 1995. s. 85. In: RIGHELATO, Pat. *Understanding Rita Dove*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press, 2006, s.174 (prel. KF).

<sup>9</sup> Použitou metódou práce s textom je explikačná interpretácia (*close reading*).

<sup>10</sup> Pri tematickej analýze básní nám ako veľmi užitočný a inštruktívny zdroj poslúžila publikácia Pat Righelatovej *Understanding Rita Dove* (2006).

<sup>11</sup> Ang. *Cameos*.

a *Beulah*,<sup>12</sup> za ktorú Doveová v roku 1987 získala Pulitzerovu cenu za poéziu. V pôsobivom básnickom spracovaní poetka vypovedá o ranách v dušiach i radoostiach a víťazstvách jednotlivcov, rodín i celého afroamerického národa.

Nosným momentom tejto časti zbierky sú strohým básnickým jazykom podané životné osudy členov afroamerickej rodiny v období rokov 1925 – 1940. V úvodnej básni „Júl, 1925“ umiestnenie ženského subjektu do záhrady s bujnou vegetáciou plnej dozrievajúcich plodov, uprostred ktorej tróni vtáčia fontána s plastovými plameniakmi, evokuje túžbu po rodinnom zázemí. Neotrelými formuláciami autorka prezentuje obraz prežívania tehotenstva fyzicky i psychicky trpiacej budúcej matky Lucille: „*Ona sama / je blues. Bolesť ju úplne vyprázdňuje*“<sup>13</sup>; Lucille rozmýšľa: „*Nedovidím/ si na vlastné chodidlá.*“<sup>14</sup>

Fyzická bolesť je o to intenzívnejšia, o čo častejšia je neprítomnosť manžela Joea. Opisy prípravy jedla zo zelenej rajčiny poetka spája s nádejou ženského subjektu (ústiacou do poverčivosti), že „*ak ju odtrhne, Joe príde zajtra / domov na raňajky. / Nakrája ju a obalí / v cestičku a vypraží / aby sa stratila trpkosť a jed*“<sup>15</sup>. Zmyslovému vnemu pripisuje žena dokonca aj akúsi „magickú“ moc veriac, že „*vytriezvený vôňou naisto / sa objaví / a posadí sa/ bez slova hundrania.*“<sup>16</sup> V rámci motívu (Joeove nezodpovedné správanie) je funkčne pôsobivé využitie symbolu plameniaka (v básni sa objavuje trikrát), ako jedného zo „*zo symbolov duše migrujúcej z tmy do svetla*“<sup>17</sup>.

Lucillino želanie mať kompletnú rodinu naznačuje aj poetkou zdôraznená snaha „*ulahodiť*“ budúcemu otcovi: „*Teraz príde, pomyslí si /a bude to syn*“<sup>18</sup>. Tuto je možné kvalifikovať ako pasívny prístup ženského subjektu k vlastnému osudu (Righelato, 2006, s. 177).

V básni „Noc“ autorka ponúka mužský a teda aktívnejší prístup k životnej realite. Recipient/recipientka bližšie „*spoznáva*“ Joea – chlapca, vyrastajúceho bez otca, „*ktorý by mu bol povedal / ako sa správať*“<sup>19</sup>. Doveová nekritizuje iba Joeove negatívne stránky

---

<sup>12</sup> Zaujímavú analýzu tejto básnickej kompozície nazvanú *Oddelené životy: Tom a Beulah Rity Doveovej (Segregated Lives: Rita Dove's Tom and Beulah)* ponúka John Shoptaw. In: GATES, Henry L., Jr. (Ed.) *Reading Black, Reading Feminist*, 1990, s. 374 – 381.

<sup>13</sup> „Júl, 1925“, *Cameos*, s. 13.

<sup>14</sup> „Júl, 1925“, *Cameos*, s. 14.

<sup>15</sup> „Júl, 1925“, *Cameos*, s. 13.

<sup>16</sup> „Júl, 1925“, *Cameos*, s. 13.

<sup>17</sup> CHEVALIER J. – GHEERBRANT A. *The Penguin Dictionary of Symbols*. New York : Penguin Books USA Inc., 1982. s. 391 (prel. KF).

<sup>18</sup> „Júl, 1925“, *Cameos*, s. 14.

<sup>19</sup> „Noc“, *Cameos*, s. 15.

(alkohol, neskoré príchody), ale subjektu dáva šancu „dozrieť“: „*Joe / rozmýšľa, v polosne / ak nájde / miesto, kde bude môcť uvažovať / prestane šaškovať / a piť a potom jeho žena/prestane vysielat' svoje modlitby tam hore.*“<sup>20</sup> Súčasne poukazuje aj na ďalšiu stránku jeho typicky mužského prístupu – totiž Lucillinu fyzickú príťažlivosť, ktorá je dôvodom, že „*on vie vždy, kedy sa ma vrátiť domov*“. Na vzťahu týchto lyrických subjektov autorka podľa nášho názoru naznačila – snád' až príliš schematicky – odveký patriarchálny vzorec mužsko-ženského fungovania (rodová nerovnosť, sexizmus).

Plnohodnotnejšie pôsobí Doveovej poetika v obraze precitenia narodenia dieťaťa, ktoré iba v dvojstrofovej básni „Pôrod“ podáva v prirovnaniach k „*jadierku, gombičke v tráve*“<sup>21</sup>.

Následné naštartovanie životného príbehu najmladšieho (a jediného) syna sleduje čitateľ/čitateľka v básňach „Horizont jazera Erie, 1930“ a „Roky ekonomickej krízy“. Opätovne v nich zaznievajú náznaky rodovej nerovnosti.

Zatiaľ čo chlapec požívajúci v rodine rôzne privilégia „*očakával, že bude požehnaný, šťastný,*“<sup>22</sup> jeho početné sestry sa musia zžiť s pocitom, že „*každá musí počkať, kým na ňu príde rad*“<sup>23</sup>. Rodina je ochotná pre chlapca, ktorý „*má mozog*“<sup>24</sup> aj v kritických rokoch urobiť všetko: „*hlavné je, že nevynecháš školu*“<sup>25</sup>. V poetických obrazoch prepájania chlapcových záujmov sa autorka vracia k tradícii afroamerickej kultúry, v ktorej sú „*černoch a jeho pieseň nerozlučne spojení*“<sup>26</sup>.

Aj napriek zdedeným hudobným schopnostiam a talentu sa Lucillin a Joeov syn rozhodne študovať prírodné vedy, lebo „*najradšej zo všetkého by rád študoval zloženie hviezd*“<sup>27</sup>. Odoláva aj sestriným ponukám zasvätiť ho do mužsko-ženských tajomstiev, naučiť ho „*čo znamená liezť / po zaoblených stenách / zeme, alebo / byť tou zemou – ale / on má iné plány. / Čo je v poriadku. Lebo / Tak To Má Byť.*“<sup>28</sup>

Je potrebné však zdôrazniť, že v záverečnej desiatej básni zaznieva protirečivý emotívny prvok – istý typ synovho odcudzenia pod vplyvom nového prostredia odlišného od

---

<sup>20</sup> „Noc“, *Cameos*, s. 15.

<sup>21</sup> „Pôrod“, *Cameos*, s. 16.

<sup>22</sup> „Horizont jazera Erie, 1930“, *Cameos*, s. 17.

<sup>23</sup> „Horizont jazera Erie, 1930“, *Cameos*, s. 17.

<sup>24</sup> „Roky ekonomickej krízy“, *Cameos*, s. 20.

<sup>25</sup> „Roky ekonomickej krízy“, *Cameos*, s. 20.

<sup>26</sup> „Domáca úloha“, *Cameos*, s. 20.

<sup>27</sup> „Domáca úloha“, *Cameos*, s. 20.

<sup>28</sup> „Maľovanie mesta“, *Cameos*, s. 23.

prajného rodinného zázemia (Righelato, 2006, s. 180). Ani táto skutočnosť však nenaruší vnímavému recipientovi/recipientke obraz spokojného ženského subjektu – matky Lucille z deviatej básne súboru. Biblické „Čistota v obeti, požehnanie v potupe“<sup>29</sup> je mottom ženy, ktorá príkoria života zatláča do minulosti, lebo pre ňu ostáva najdôležitejšou skutočnosť, že udržala rodinu pohromade.

## Záver

Naznačenými interpretáciami jednej časti autorkinej pôsobivej zbierky sme sa snažili poukázať na skutočnosť, že Doveovej otvorenosť pri prezentáciách výsostne aktuálnych tém v recepcne atraktívnych básňach (ponúkajúcich možnosti mnohohrstevnatej interpretácie) umožňuje recipientovi/recipientke nielen vnímanie zobrazovanej reality, ale predovšetkým estetický zážitok z kvalitného poetického textu. Tento je umocnený aj tým, že rytmus časti básní určuje ich tlačená podoba na stránke vo forme kosoštvorcov pripomínajúcich formu medailónov z názvu tejto časti zbierky.

## Zoznam bibliografických odkazov

- CHEVALIER, J. – GHEERBRANT, A. 1982. *The Penguin Dictionary of Symbols*. New York : Penguin Books USA Inc., 1982.
- DOVE, R. 1999. *On the Bus with Rosa Parks*. New York; London : W.W. Norton, 1999.
- GATES, Henry L., Jr. (Ed.) 1990. *Reading Black, Reading Feminist. A Critical Anthology*. New York : Meridian, 1990.
- INGERSOLL, Earl G. (Ed.) 2003. *Conversations with Rita Dove*. Jackson : University Press of Mississippi, 2003.
- RIGHELATO, P. 2006. *Understanding Rita Dove*. Columbia, South Carolina : University of South Carolina Press, 2006.
- SHARP, Michael D. (Ed.) 2005. *Popular Contemporary Writers: Index Volume*. Tarrytown; New York : Marshall Cavendish Corporation, 2005. (Rita Dove, s. 559 – 575).

---

<sup>29</sup> „Velká noc, 1940“, *Cameos*, s. 23



## ALTERNATÍVNE SPÔSOBY HODNOTENIA ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Eva Homolová

---

### Abstract

This article emphasizes the need for teachers of young learners to use a variety of types of alternative assessment, especially techniques that create non-threatening environment. Techniques mentioned in the article can increase learners' motivation and create positive feelings towards the English language. The author also stresses the importance of developing self-assessment that can lead to learner's autonomy.

---

### Úvod

Ak vychádzame z významu slova humanizácia edukačného procesu, nemôžeme opomenúť motivačnú rovinu ako základný predpoklad efektívnosti tohto procesu. Udržiavať vysokú hladinu motivácie znamená dobre poznať svojich žiakov, rešpektovať ich individuálne danosti, záujmy, vek, jazykovú, kognitívnu a emocionálnu úroveň. Za neoddeliteľnú súčasť edukačného procesu považujeme preverovanie, skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu učiacich sa. Kontrola edukačného procesu, nech sa už uskutočňuje akýmkoľvek spôsobom, má vplyv na motiváciu učiacich sa a v konečnom dôsledku na efektívnosť edukačného procesu. Je to jedna z tých činností učiteľa, o ktorú sa najviac zaujíma nielen samotný žiak, ale aj rodičia a verejnosť. Hodnotenie výkonu žiaka môže pozitívne či negatívne ovplyvniť jeho osobnosť, a tak priamo či nepriamo aj ďalšie smerovanie v živote.

Nielen v zahraničí, ale aj u nás sme v ostatnom období svedkami zavádzania výučby anglického jazyka do najnižších ročníkov základnej školy. Tento trend súvisí so

spoločenskou situáciu, zvyšovaním významu angličtiny ako *lingua franca*, novými poznatkami v pedagogike a psychológii, využívaním počítačovej techniky a pod. V oblasti didaktiky anglického jazyka je to primárne posun od štrukturálneho prístupu ku komunikatívnemu, v centre ktorého je žiak a jeho potreby.

Ako som už spomenula v súčasnosti sa cudzí jazyk (hlavne anglický jazyk) zavádza na 1. stupeň základnej školy, a preto je otázka hodnotenia výkonu žiakov mladšieho školského veku aktuálna.

Cieľom nášho príspevku je poukázať na možnosti využívania alternatívnych spôsobov hodnotenia žiakov mladšieho školského veku na hodinách anglického jazyka.

### **Hodnotenie a jeho funkcie v edukačnom procese**

Hodnotenie, spolu so skúšaním a klasifikáciou spadá pod širší pojem kontrola edukačného procesu. Inými slovami, ide o zisťovanie, či sa splnili ciele stanovené v kurikulárnych dokumentoch, osnovách, učebných plánoch a plánoch hodín v rôznych oblastiach rozvoja učiaceho sa. Hodnotenie má veľký význam nielen pre samotného žiaka, ale aj učiteľa, inštitúciu, rodičov a spoločnosť.

Podľa Štulrajterovej a Rafajlovičovej (2002) má hodnotenie viacero funkcií:

- Overovanie efektívnosti vyučovania.
- Zisťovanie celkovej úrovne učenia a rozvoja žiaka.
- Zhromažďovanie podkladov na klasifikáciu žiakov.
- Získavanie informácií pre rozhodnutia o ďalšom vzdelávaní žiakov.
- Informovanie žiakov o ich výkonoch, postupe a zameraní ďalšieho úsilia.
- Informovanie rodičov a iných zainteresovaných inštitúcií.
- Udržiavanie motivácie žiakov oceňovaním pozitívnych stránok ich výkonov.
- Rozvíjanie sebareflexie a konštruktívnej sebakritiky žiakov a učiteľov.
- Zámerné a systematické poznávanie vedomostí, zručností, schopností, postojov a osobných vlastností žiakov (s. 7).

Všetky uvedené funkcie majú svoje opodstatnenie na rôznych stupňoch edukačného procesu a pri rôznych vekových kategóriách učiacich sa. Je pochopiteľné, že niektoré funkcie sú obzvlášť dôležité v niektorej vekovej skupine. Pre vekovú skupinu žiakov mladšieho školského veku, ktorá je v centre nášho záujmu, považujeme za primárnu funkciu *udržiavanie motivácie žiakov oceňovaním pozitívnych stránok ich výkonov*. Farkašová (2001) zdôrazňuje, že hodnotenie výsledkov má hlavne motivačný charakter,

a preto je potrebné oceniť každú snahu žiaka pri domácej príprave na hodinu a na samotnej hodine, pretože to pôsobí motivujúco. Žiakov je potrebné chváliť verbálne aj neverbálne a na slabšie výkony nepoukazovať a nekritizovať, autorka dokonca uvádza, že je možné žiakovi „našepkať“ správnu odpoveď, aby nebol vystavený situácii, keď sa všetci okolo neho hlásia a vykrikujú správnu odpoveď. Takéto situácie znásobujú stres a vyvolávajú u žiaka pocit zlyhania.

### **Charakteristika žiakov mladšieho školského veku**

Ak chceme, aby hodnotenie splnilo tie funkcie, ktoré plniť má, aby sa stalo prostriedkom, ktorý pomôže žiakovi, učiteľovi a rodičovi, je potrebné poznať vývinové osobitosti cieľovej vekovej skupiny žiakov. Je pochopiteľné, že spôsoby hodnotenia rozličných vekových skupín budú mať svoje špecifiká, aj keď podstata hodnotenia je rovnaká.

Vstupom dieťaťa do školy sa začína v jeho živote nová etapa a postupne sa, okrem rodiny, dostáva pod vplyv ďalších sociálnych skupín. Vzhľadom na značnú dynamiku a flexibilitu vývinu žiaka v tomto období je dôležité dodržiavať princípy prístupu zameraného na žiaka a podriaďiť im obsah, metódy a prostriedky edukácie.

V období mladšieho školského veku je pamäť učiaceho sa krátkodobá, mechanická a mimovoľná. Deti si ľahšie zapamätajú to, čo ich zaujme, čo súvisí s ich záujmami, k čomu majú pozitívny vzťah. Pamäťové stopy sa vytvárajú veľmi rýchlo, ale dieťa rovnako rýchlo zabúda. Tento fakt treba mať na pamäti, pri výbere spôsobu hodnotenia žiaka, napr. učiteľ nemôže požadovať od žiaka, aby si rýchlo vybavoval slovíčka, aj keď je presvedčený, že ich „dostatočne často“ so žiakmi opakoval.

Pozornosť žiaka v tomto veku je krátkodobá, žiaci sa ľahko rozptýlia a aj keď ich na hodine zaujmeme, tento záujem sa neudrží dlhšie a rýchlo potrebujú ďalšie nové podnety. Implikáciou pre hodnotenie je odporúčenie, aby učiteľ vyberal také úlohy, ktoré žiaci poznajú, nad ktorými už strávili nejaký čas na hodine, ktoré ich zaujali je možné ich vypracovať za krátky čas.

U detí mladšieho školského veku je vysoko rozvinutá kreativita a fantázia, čo učiteľ tiež môže využiť pri hodnotení žiaka, pretože kreativita mu umožňuje dať žiakovi pozitívnu spätnú väzbu na jeho výkon. Vzhľadom na to, že myslenie žiaka je v tomto období konkrétne, učiteľ tomu musí prispôbiť aj charakter úloh na hodnotenie žiaka.

Pri hodnotení nemôžeme opomenúť rôzne učebné štýly žiakov, ktoré by mali byť zastúpené aj v úlohách na hodnotenie (vizuálny, auditívny, hmatový a pohybový učebný štýl).

## Špecifiká hodnotenia žiakov mladšieho školského veku

Podľa Krashena (1982) metódy a techniky, ktoré používame pri výučbe jazyka by nemali spôsobovať v žiakoch stres a obavy. Je preto pochopiteľné, že aj hodnotenie by sa malo zbaviť negatívnych atribútov, ktoré v žiakoch vyvolávajú trému, negatívne pocity a obavy a do popredia by sa mal dostať humanistický aspekt zbavenia „tyranie chyby a omylu“ (Pýchová, 1996). Vzhľadom na to, že cudzojazyčná edukácia v našich podmienkach je založená na komunikatívnom princípe, v hodnotení žiakov by nemalo prevládať sumatívne hodnotenie (hodnotenie, ktoré je globálne, súhrnné a má obyčajne podobu binárnu, Štulrajterová, 2002, s. 39), ale učiteľ by sa mal viac prikláňať k formatívne hodnoteniu, cieľom ktorého je zlepšiť priebeh a výsledky edukačného procesu a zvýšiť žiakovu motiváciu.

Ak má hodnotenie splniť túto základnú funkciu, učiteľ musí vybrať vhodné nástroje/úlohy, ktoré zodpovedajú charakteristike žiakov mladšieho školského veku, a hlavne, ktoré žiaci poznajú z vyučovacích hodín.

Pod alternatívnym hodnotením môžeme rozumieť metódu, postup, úlohu, pomocou ktorej zistíme, čo žiaci vedia alebo dokážu v cudzom jazyku urobiť a čo sa odlišuje od štandardizovaného alebo tradičného testu (PET a pod.). Alternatívne spôsoby hodnotenia v sebe zahŕňajú žiakové potreby, záujmy, rôzne učebné štýly, integrujú v sebe učebnú úlohu a úlohu na hodnotenie. Zároveň umožňujú vyzdvihnúť pozitíva žiakovho výkonu, ktoré sa nemusia týkať len jazykovej produkcie, ale aj tvorivosti, fyzických a umeleckých schopností, schopnosti spolupracovať a pod. Ako sme už spomenuli, mali by byť platformou skôr na formatívne ako sumatívne hodnotenie. Obzvlášť hodnotenie detí mladšieho školského veku by sa malo uskutočňovať v bezstresovom prostredí tak, aby žiaci ani nevedeli, že sú hodnotení, pretože takýto prístup eliminuje ich strach a zlepšuje výkon. Hodnotenie by sa malo stať integrálnou súčasťou hodiny a nie samostatným procesom, ktorého cieľom je zisťovať, čo žiaci „nevedia“.

## Typy úloh alternatívneho testovania

### *Neverbálna odpoveď*

Na začiatku cudzojazyčnej edukácie žiaci počúvajú, rozumejú množstvo „lexikálnych jednotiek“ bez toho, aby sami rozprávali, produkovali jazyk. V tomto „období mlčania“ (Lojová, 2005 – 2006), ktoré je mimochodom charakteristické aj pre materinský jazyk, sa deti učia prostredníctvom celkovej fyzickej odpovede (TPR). Deti reagujú na pokyny učiteľa fyzickým pohybom, napr.

*Stand up.*

*Jump.*

*Turn around.*

*Sit down and rest.*

*Stand up.*

*Raise your left hand.*

*Raise your right hand.*

*Clap your hands.*

*Turn around and sit down* (adaptované podľa Linse, 1983).

Súbor pokynov, ktoré so žiakmi učiteľ robí na hodine, je možné využiť neskôr na hodnotenie. Učiteľ môže hodnotiť niektorých žiakov z celej triedy, napr. tých, ktorí zvládli vykonanie pokynov bez chyby, alebo môže vytvoriť skupinu žiakov či dvojicu a hodnotiť ich ako celok.

Inou alternatívou úloh neverbálnej odpovede sú úlohy, v ktorých majú žiaci niečo podľa pokynov nakresliť, poukladať a modelovať.

*Pick up a red pencil.*

*Draw a circle.*

*Draw two eyes.*

*Draw a nose.*

*Draw a smiling mouth.*

Poslednou alternatívou, ktorú chceme spomenúť, a ktorá nevyžaduje jazykovú produkciu žiakov, je „Ukáž na .....“ (*pointing*) a ktorá je vhodná na opakovanie slovnej zásoby. Učiteľ môže využívať predmety v triede alebo súbor obrázkov znázorňujúcich predmety, ktoré sa žiaci učili pomenovať. Učiteľ dáva pokyny a žiak ich vykonáva, napr.

*Point at a cat.*

*Point at a dog.*

*Point at a tree.*

*Point at a car. Atd'.*

Túto úlohu môžu žiaci robiť spoločne, individuálne alebo vo dvojiciach a táto situácia umožňuje učiteľovi žiakov ohodnotiť.

Ďalšími príkladmi aktivít, ktorými môžeme hodnotiť žiaka, je triedenie a zoradovanie obrázkov, ktoré žiaci robia vo dvojiciach a hodnotení sú ako dvojica. Takto je možné budovať základy tímovej práce a vo vyšších ročníkoch pretransformovať túto aktivitu na test, ktorý budú žiaci niekedy robiť vo dvojici (aspoň nebudú od seba odpisovať) a budú hodnotení rovnako.

### *Verbálna odpoveď*

V ďalšom štádiu je možné kombinovať neverbálnu a verbálnu odpoveď, keď žiaci ukazujú na obrázok a hovoria, čo je na ňom zobrazené. Žiakovi umožníme, aby pomenoval len tie predmety, zvieratká a iné, pomenovania ktorých si osvojil a zapamätal a môže si zvoliť vlastné poradie. Ostatní žiaci môžu doplniť tie slovíčka, ktoré sa nespomenuli. K jednoslovným pomenovaniám môžu žiaci neskôr pridávať krátke vety, ktoré predmet opisujú, napr. *This is a cat, it is black*. Opäť žiakov necháme, aby si sami vybrali tie obrázky, ktoré chcú pomenovať a opísať.

Zábavnou aktivitou, ktorá môže vyústiť do hodnotenia je hrová aktivita vo forme kvízu, keď učiteľka číta krátke opisy predmetov/zvierat a žiaci majú uhádnuť – povedať alebo zakrúžkovať správnu odpoveď.

### *Dialógy, rolové hry*

Ďalšou možnosťou hodnotenia výkonu žiaka je prostredníctvom krátkych dialógov a rolových hier, ktoré sa môžu odohrávať mimo lavice a žiaci dostanú možnosť dialóg aj „zahrať“ a využiť tak okrem verbálnej aj neverbálnu komunikáciu. Do hodnotenia môžeme zapojiť aj samotných žiakov, vymenovať porotu, ktorá bude výkony hodnotiť napríklad smajlíkmi alebo číslami 1 – 5 tak, ako v populárnych televíznych súťažiach. Pri všetkých aktivitách, ktoré sme doteraz spomenuli, môže aj učiteľka využívať namiesto slovného hodnotenia „plácačky“ so smajlíkmi, ktoré ukáže žiakovi.

### *Projekty*

Projekt je komplexná úloha, ktorou sa rozvíja osobnosť žiaka a okrem jazykovej zložky obsahuje kognitívnu a estetickú zložku. Práve táto vlastnosť projektov umožňuje učiteľovi nájsť v práci žiaka niečo, čo môže hodnotiť pozitívne, pretože v projekte sa prejaví tvorivosť žiaka, umelecké vlohy, zmysel pre precíznu prácu, samostatnosť a pochopiteľne aj zručnosť produkovať texty rôznej obtiažnosti v cudzom jazyku. Odborníci na projektovú metódu v cudzojazyčnom vyučovaní (Hutchinson, 1994; Ribé, 1993) zdôrazňujú, že projekty treba hodnotiť komplexne, najlepšie slovne, a zamerať sa na všetky stránky



projektu, nezdôrazňovať v hodnotení len jazykovú úroveň. Žiak by mal dostať možnosť sebahodnotenia a porovnať svoj projekt s prácami svojich spolužiakov.

### **Rozvoj sebahodnotenia žiaka**

Už od mladšieho školského veku je možné viesť žiakov k sebahodnoteniu. Žiaci si môžu sami tvoriť vlastné portfóliá, do ktorých zaradia práce, ktoré považujú za najlepšie. Pri zostavovaní portfólia pre žiakov mladšieho školského veku môže učiteľ vychádzať z Európskeho jazykového portfólia (2003). Portfólio môže obsahovať aj pracovné listy so zoznamom jazykových prostriedkov, ktoré by žiaci mali ovládať a žiak sám označí (zakrúžkuje, podčiarkne) to, čo vie. Samozrejme, že učiteľ by nemal použiť „informácie“ z portfólia na známkovanie žiakov. Už na 1. stupni základnej školy vedieme sebahodnotením žiakov k autonómii, k uvedomovaniu si „čo viem a čo neviem“ a ako by som sa to mal naučiť.

Multimediálna technika tiež môže zohrať dôležitú úlohu v hodnotení a sebahodnotení žiakov. Predstavuje jednu z alternatív, ktoré hrovým, interaktívnym spôsobom umožňujú žiakovi (aj učiteľovi) sledovať svoj pokrok. Existuje množstvo stránok zameraných na testovanie jazykových prostriedkov a zručností ([www.teachingenglish.org.co](http://www.teachingenglish.org.co)), na ktorých po vypracovaní úlohy žiaci dostávajú okamžitú spätnú väzbu. Mnohé úlohy umožňujú opakovanie, opravenie si neúspešných pokusov a zlepšenie celkového „skóre“, čo má pozitívny dopad na motiváciu žiaka.

### **Záver**

Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese je veľmi citlivá oblasť práce pedagóga, pretože zasahuje osobnosť žiaka i rodiča a má významný vplyv na motiváciu žiaka. Špecifiká cudzojazyčnej výučby žiakov mladšieho školského veku by mali byť základom, od ktorého sa odvíja aj hodnotenie ich výkonu. Žiaci potrebujú veľa povzbudzovania a pomoci, na každej hodine by mali zažiť pocit úspechu a učiteľ by mal eliminovať kritiku, prísnosť a stres.

### **Zoznam bibliografických zdrojov**

*Európske jazykové portfólio*. 2003. Bratislava : MŠ SR, 2003. ISBN 80 85756 48X

HUTCHINSON, T. 1994. *Introduction to Project Work*. Oxford : OUP, 1994, s. 23. ISBN 0 19 470 203 0

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practises in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon, 1982.

LINSE, C. 1983. *The Children Response*. Washington : USIA, 1983, s. 75.

LOJOVÁ, G. 2005 – 2006. Vývinové osobitosti a výučba cudzieho jazyka v materskej škole II. In *Cizí jazyky ve škole*, 2005 – 2006, roč. 49, č. 5, s. 174 – 175. ISSN 1210-0811

PÝCHOVÁ, I. 1996 –1997. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyku. In *Cizí jazyky ve škole*, 1996 –1997, roč. 40, č. 3 – 4, s. 39 – 41.

RAFAJLOVIČOVÁ, R. – ŠTULRAJTEROVÁ, M. 2002. *Skúšanie, hodnotenie a testovanie v edukačnom procese*. Bratislava : ŠPÚ, 2002, s. 53. ISBN 80 85756 67 6

RIBÉ, R. – VIDAL, N. 1993. *Project work. Step by Step*. Oxford : Heinemann International, 1993, s. 94. ISBN 0 435 28248 4

## INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP UČITEĽA K CHYBÁM V ÚSTNOM PREJAVE DOSPELÝCH

Eva Homolová

---

### Abstract

Positive classroom climate and rapport between the teacher and adult learners are some of the main ingredients to successful learning. The contribution points out some specific aspects of teaching adult learners focusing mainly on error management in oral language production. Methods and techniques mentioned in the article can create positive learning atmosphere.

---

Cieľom príspevku je poukázať na špecifiká jazykového vzdelávania, konkrétne na výučbu anglického jazyka dospelých vo firemných alebo iných špecializovaných kurzoch. Príprava a realizácia jazykového vzdelávania si od učiteľa vyžaduje iný prístup aj v rovine hodnotenia výkonov učiacich sa. V etape hodnotenia výkonu musí učiteľ brať do úvahy špecifiká dospelého učiaceho sa, ktorý je v centre výučbového procesu.

Expanzia angličtiny je v súčasnosti viditeľná všade a stala sa výhodným obchodným artiklom. Odborníci sa zhodujú v tom, že spoločný medzinárodný jazyk, akým sa angličtina stala, je logickou požiadavkou našej doby, pre ktorú je charakteristická výmena informácií a rozvoj obchodu.

Anglický jazyk teda plní úlohu jazyka medzinárodnej komunikácie vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, a preto vzdelávacie systémy a vzdelávacie inštitúcie musia pružne reagovať na neustále sa zvyšujúci záujem o efektívne jazykové vzdelávanie. Tak sa angličtina stáva aj predmetom ponuky a dopytu nielen tých krajín, ktoré ju používajú ako materinský jazyk, ale aj v našej spoločnosti. Dôkazom tohto sú stovky inštitúcií, ktoré ponúkajú rôzne kurzy anglického jazyka pre všetky vekové kategórie, dospelých nevynímajúc.

Práve jazykové vzdelávanie dospelých má svoje vlastné špecifiká, ktoré kladú na učiteľa omnoho väčšie nároky ako inštitucionálne vzdelávanie na základných a stredných školách. Jazykové vzdelávanie dospelých sa v súčasnosti uskutočňuje formou homogénnych firemných jazykových kurzov priamo vo firmách alebo ich vzdelávacích zariadeniach, alebo v jazykových školách, v ktorých si firmy objednávajú kurzy pre svojich zamestnancov, alebo v rôznych jazykových akadémiách, v ktorých sa dospelí vzdelávajú v heterogénnych skupinách, t. j. spolu so mladšími žiakmi a študentmi. Jazykové vzdelávanie môže byť poskytované aj na báze „one to one“ – keď sa učiteľ individuálne venuje len jednému učiacemu sa.

Jazykové vzdelávanie dospelých veľmi úzko nadväzuje na poznatky psychologických výskumov, a preto učiteľ, ktorý učí kurz cudzieho jazyka pre dospelých, musí možno viac ako na ZŠ či SŠ rešpektovať psychologické aspekty učenia sa dospelých vo všetkých fázach edukačného procesu. Spomenieme aspoň niektoré:

- Dospelý učiaci sa je motivovaný a pripravený učiť sa z dôvodu získania zamestnania, lepšej pozície či šance lepšieho uplatnenia sa na trhu práce.
- Jeho učenie sa je zamerané na problémy.
- Túži po úspechu a potrebuje, aby ho iní považovali za schopného a šikovného.
- Neúspech ho rýchlejšie znechutí.
- Nie je vždy dostatočne flexibilný, čo sa týka inovácií učebného procesu, napr. inovácie pomocou netradičných učebných úloh, postupov, organizácie učebného procesu a pod.
- Často sa podceňuje a má strach zo zlyhania, napr. z chýb v ústnom prejave.

Dospelí učiaci sa sa neradi učia, ak sú pod tlakom, alebo ak učiteľ vytvára atmosféru strachu či súťaživosti. Učiteľ si musí uvedomiť, že pre mnohých dospelých učiacich sa je to často posledná príležitosť zvládnuť cudzí jazyk, v ktorom už možno predtým „zlyhali“ alebo viackrát boli „začiatocníkmi“.

Jazykové vzdelávanie sa obyčajne uskutočňuje buď tak, že učiaci sa hneď (simultánne) využíva získané vedomosti a zručnosti v ústnej alebo písomnej komunikácii v zamestnaní, čo je, na jednej strane, pre mnohých veľmi motivujúce, pretože vidia okamžitý praktický výsledok svojho snaženia. Na druhej strane je to pre dospelého v pracovnom pomere fyzicky aj psychicky veľmi vyčerpávajúce.

Druhá možnosť je tá, že učiaci sa bude potrebovať znalosť jazyka na určitej úrovni až v blízkej či vzdialenejšej budúcnosti a svoje poznatky využije až neskôr, po absolvovaní kurzu.

Ak sa dospelí rozhodli byť opäť v role žiaka, majú na to veľmi vážny dôvod. Opätovné zlyhanie by malo negatívny vplyv na ich osobnosť. Ak totiž v jazykovom vzdelávaní zlyhá žiak základnej či strednej školy, ešte stále bude mať mnoho príležitostí zvládnuť ho tu alebo v krajine cieľového jazyka. Pre mnohých dospelých už takáto príležitosť nenastane vzhľadom na ich vek, pracovné či rodinné záväzky.

Atmosféra podceňovania sa a úzkosti môže často vzniknúť zo strachu z robenia chýb v ústnom prejave a z následnej reakcie učiteľa na ne.

V humanistickom ponímaní sa chyba stáva súčasťou procesu hľadania cesty riešenia, a preto nesprávnemu netreba venovať vždy rovnakú pozornosť. Inými slovami, nie je nutné učiaceho sa sústavne opravovať a vyvádzať z omylu, pretože chyby môžu viesť v konečnom dôsledku k správne riešeniu.

Cieľom cudzojazyčnej výučby aj vo väčšine kurzov pre dospelých je v prvom rade zvládnuť jazyk na komunikatívnej úrovni a nie ako systém, ktorý je potrebné vždy porovnávať s normou.

Jedným z humanistických princípov v cudzojazyčnej výučbe je aj oslobodenie učiaceho sa od „tyranie“ chyby, inými slovami, od zlyhania a neúspechu (Pýchová, 1999).

Neustále opravovanie chýb, upozorňovanie na nesprávny jazykový prejav, a teda priamo na neúspech, nadradzovanie formy nad obsah v jazykovej komunikácii, ignorovanie správneho, upozorňovanie na každú chybu – to všetko nevyhnutne ovplyvňuje motiváciu dospelého učiaceho sa a jeho ochotu pokračovať v jazykovom vzdelávaní.

V najnovšej didaktickej literatúre sa na chybu nazerá ako na príležitosť, ktorá umožňuje učiacemu sa lepšie pochopiť fungovanie nielen cieľového, ale aj materinského jazyka (Bartram, 1991).

Chyba a omyl má v každej ľudskej činnosti svoje miesto, a teda má opodstatnenie aj v cudzojazyčnej výučbe. Mnoho učiteľov však stále nedokáže pracovať s chybou inak, ako ju vo výkonoch učiacich sa vyhľadávať a urobiť z nej predmet hodnotenia (Homolová, 2003).

Pre učiteľa je chyba rýchly spôsob poskytujúci informáciu o pochopení a zvládnutí určitého jazykového javu. Má teda viac funkcií:

1. informačnú,
2. korekčnú,
3. motivačnú,
4. didaktickú
5. a výchovnú.

Chyba vždy bola a bude zdrojom mnohých pedagogických problémov v edukačnom procese, ktoré, podľa nášho názoru, pramenia z nepochopenia cieľa hodiny ako niečoho,

od čoho sa odvíja všetka činnosť učiteľa a učiaceho sa, a teda aj reakcia na chybu a výber korektívnej techniky. Často práve „ignorovanie“ cieľa hodiny obsahuje v sebe nebezpečenstvo stereotypu v postoji a reakcii učiteľa na chybu. Pri práci s dospelými učiacimi sa učiteľ volí reakciu na chybu v závislosti od:

- cieľa hodiny (nácvik presnosti/nácvik plynulosti),
- fázy hodiny (prezentácia, fixácia, komunikácia),
- aktivity, v ktorej učiteli sa chybu urobil (jazykové/rečové cvičenia),
- individuality učiaceho sa (individuálne štýly a stratégie učenia sa, osobnostné charakteristiky),
- vplyvu chyby na porozumenie (spôsobujúca/nespôsobujúca nepochopenie).

Jedným z determinantov profesionality učiteľa dospelých je adekvátnosť jeho reakcie na chybu. Učiteľ môže využiť niektorú z týchto možností:

- gesto,
- výraz tváre,
- slovné upozornenie,
- opakovanie výpovede so zmenenou intonáciou,
- odmietnutie odpovede,
- ignorovanie chyby,
- alebo oslovenie niekoho iného v skupine.

Uvedené techniky by sme mohli nazvať tradičnými a patrí sem hlavne gesto, opakovanie a odmietnutie odpovede. Tieto techniky sú bežné v inštitucionálnom vzdelávaní a učiteli sa (napr. žiaci ZŠ/SŠ) sú na tento spôsob zvyknutí aj na iných predmetoch, a preto takýto spôsob spätnej väzby na svoj výkon očakávajú aj na hodine angličtiny.

Za oveľa vhodnejší spôsob najmä pri práci s dospelými považujeme ten, ktorý sa najviac podobá reakcii na chybu v každodennom živote, a to je preformulovanie výpovede (oprava jazykovej formy pri zachovaní obsahu výpovede) alebo „predstieranie“, že sme chybu prepočuli a reagujeme na obsah.

Bartram (1991) uvádza, že práve tieto spôsoby sú najhumánnejšie, pretože nezdôrazňujú chybu ani jej autora a podobajú sa situácii mimo triedy. Zároveň sa berie do úvahy fakt, že učenie sa cudzieho jazyka je pomalý a postupný proces a často má nepriamy dopad na tých, ktorých práve neopravujeme. Aj toto je spôsob, ako môžeme budovať určitú sebadôveru dospelých v oblasti jazykového vzdelávania.



Ďalšou dôležitou podmienkou pri hodnotení dospelých učiacich sa je vytváranie podmienok na sebahodnotenie. Ide o to, aby učiaci sa sám vedel posúdiť svoj pokrok bez toho, aby verejne o jeho „nedostatkoch“ vedeli ostatní. Tu učiteľ môže využívať testy, výsledky ktorých nezverejňuje a nekomentuje verejne, ale opraví si ich sami učiaci sa a takto získajú spätnú väzbu na svoj výkon. Mnohé webové stránky ponúkajú množstvo testov na sebatestovanie všetkých jazykových zručností a prostriedkov.

Rovnako je možné pracovať na odstránení chýb vo výslovnosti. Učiaci sa pracuje individuálne a pomocou výučbových programov zameraných na výslovnosť, intonáciu a rytmus nacvičuje správnu formu jazyka. Neschopnosť správne vysloviť niektoré anglické fonémy bezprostredne po prezentovaní učiteľom pred ostatnými, môže byť pre učiacich sa zahanbujúce a individuálna práca im pomáha prekonať zábrany.

Komunikatívna metóda nastoľuje aj otázku, kto chyby opravuje. Nemusí to byť len učiteľ. V súčasnosti je badateľný posun od direktívneho opravovania k vytváraniu podmienok na samoopravu, a teda zodpovednosť za opravu sa presúva na učiacich sa. Pri tomto prístupe sa učiaci stávajú aktívnejšími, pretože učiteľ im hneď „neponúka“ správne riešenie, ktoré stačí len mechanicky zopakovať.

Pri komunikatívnych aktivitách učiteľ monitoruje výkon a v duchu si zaznamenáva najzávažnejšie chyby. Spätná väzba, ktorú poskytuje, by sa pri cvičeniach na rozvoj plynulosti ústneho prejavu mala týkať nielen formy, ale hlavne obsahu jazykovej výpovede. Poznámky k chybám by nemali byť adresované len jednotlivcom, ale celej skupine. Pri komunikatívnych aktivitách môže učiteľ „opravu“ adresovať všetkým nielen autorovi chyby alebo zvoliť iný spôsob, napr. písomnou formou zhrnie chyby a dá ich učiacemu sa, ktorý sa aj pri samoštúdiu môže k nim vrátiť a „objaviť“ správnu verziu.

Ako sme už spomenuli, spôsob, akým učiteľ reaguje na chybu, sa odvíja nielen od cieľa hodiny, ale aj od toho, ako sám chápe podstatu osvojovania si cudzích jazykov.

Motiváciou dospelých pre uskutočňovanie procesu vlastného jazykového vzdelávania by mala byť istota z pocitu, že látku zvládnu na primeranej úrovni, zážitok úspechu z učenia sa a pozitívna atmosféra medzi nimi a učiteľom. Pozitívnu atmosféru bezpochyby vytvára aj adekvátna reakcia učiteľa na výkon učiaceho sa. Hodnotenie výkonu dospelých by malo byť vždy v súlade s ich cieľmi a potrebami.

## Zoznam bibliografických odkazov

BARTRAM, M. – WALTON, R. 1991. *Correction*. London : LTP, 1991. 122 s. ISBN 0-906717-91-4

BETÁKOVÁ, L. 2006. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň : Fraus, 2006. 203 s. ISBN 80 7238 550 X

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Uplatňovanie princípov komunikatívneho vyučovania prostredníctvom učiteľských rol*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2003. 67 s. ISBN 80 8055 764 0

PÝCHOVÁ, I. 1996 – 1997. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyku. In *Cizí jazyky ve škole*, 1996 – 1997, roč. 40, č. 3 – 4, s. 39 – 41.

RAFAJLOVIČOVÁ, R. – ŠTULRAJTEROVÁ, M. 2002. *Skúšanie, hodnotenie a testovanie v edukačnom procese*. Bratislava : ŠPÚ, 2002. 53 s. ISBN 80 85756 67 6

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. 2002. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4

## POLITIKA PREKLADOV HIER EUGENA O'NEILLA NA SLOVENSKU

Jana Javorčíková

---

### Abstract

The analytical study "Politics of Translation of Eugene O'Neill's Plays in Slovakia" focuses on literary and extraliterary background influencing the selection of O'Neill's plays and their Slovak translations and performances. The research proved it was O'Neill's political standing that he translated to his themes, and the setting of his dramas, usually situated in the American past, that made him an ideologically acceptable author in former Czechoslovakia. The second part of the analysis deals with the changes in the politics of translation of O'Neill's plays after 1989.

---

Hoci v mnohých krajinách tzv. „východného“, „socialistického“ bloku existovala v období „železnej opony“ neúprosná cenzúra väčšiny „západných“, prozápadných a najmä amerických autorov<sup>1</sup>, reflexia a recepcia tvorby amerického dramatika a nositeľa Nobelovej ceny (1936) Eugena Gladstona O'Neilla bola relatívne dobrá. Pri uvažovaní o recepcii diela tohto mnohorozmerného a nejednoznačného autora na Slovensku je potrebné pripustiť, že v porovnaní s inými autormi, ktorí boli objektom prísnej cenzúry, mala O'Neillova tvorba a jej prijatie na Slovensku viacero nečakaných, takmer bizarných literárnych aj extraliterárnych výhod.

Eugene Gladstone O'Neill (1888 – 1953) sa narodil v rodine známeho a zámožného herca vtedy populárnych melodram, Jamesa O'Neilla, a bývalej aristokratky Mary Ellen Quinlanovej. Okolnosti svojho narodenia a neradosné detstvo opisuje vo svojej poslednej,

---

<sup>1</sup> Cenzúra niektoré knihy z ideologických dôvodov úplne odmietla, iné prísne cenzurovala. Znáмым príkladom je populárny román Maria Puzza, *Krstný otec*, v ktorom v rozpore s originálom chýbajú „nebezpečné“ a protisocialisticky ladené pasáže, či zbierka poviedok Alana Sillitoea, *Osamelosť cezpoľného bežca*, z ktorej boli preložené len tie poviedky, ktoré vyhovovali socialistickej, idealizovanej interpretácii života robotníckej vrstvy. Poviedky, ktoré zobrazovali robotnícku vrstvu ako žijúcu na hrane legálnosti, či oddávajúcu sa alkoholu a vulgárnemu humoru, neboli do zbierky prekladov zaradené.

pre mnohých najlepšej hre *Cesta dlhého dňa do noci* (1956). O'Neill sa narodil ako „náhrada“ dieťaťa, ktoré zomrelo nešťastnou náhodou a výčitky svedomia, ako aj dlhý pôrod zapríčinili celoživotnú závislosť jeho matky na morfiu a otca na alkohole. Atmosféra v O'Neillovej rodine sa počas jeho chlapčenských rokov často niesla v duchu vzájomného obviňovania, depresii, výčítiek, rodinných scén, utápania sa v minulosti a pokusov o samovraždu. Aj osobný život mladého O'Neilla sprevádzajú podobne dramatické udalosti: útek do Hondurasu (1910), náhlivý sobáš so spoločensky neprijateľnou manželkou (1909), následný rozvod a vzdanie sa vlastného syna (1912), pokus o samovraždu (1912) či nakazenie sa tuberkulózou v roku 1912 (Bryer, s. 7 – 76).

Rodinné zázemie ani osobný rodinný život nepriniesol O'Neillovi uspokojenie. Rovnako ho deprimoval aj spoločenský život a hodnotová orientácia Ameriky na začiatku dvadsiateho storočia. Jeho politické názory pomáhalo formovať priateľstvo s ľavicovým novinárom Johnom Reedom, autorom diela oslavujúceho revolúciu v Rusku, *Desať dní, ktoré otriasli svetom* (1919), no aj politické a spoločenské udalosti tých dní: prvá svetová vojna, masívna imigrácia do USA a jej drastické obmedzenie v dvadsiatych rokoch, rozčarovanie mnohých z neuskutočniteľnosti amerického sna či predstieraná prudérnosť a puritánskosť vtedajšej Ameriky, ktorá vyústila v cenzurovaní viacerých jeho hier, napríklad psychologickéj drámy s tragickým ladením *Čudná medzihra* (1928). Tvorba Eugena O'Neilla preto predstavuje jeho osobnú, umelecky stvárnenú reakciu na mnohé z týchto osobných aj politických udalostí.

Súbor O'Neillových hier predstavuje natoľko komplexný útvar, že každé kategorizovanie je nutne eklektické a riskuje nedôslednosť voči autorovej technike písania, zvolenému experimentu či žánru. Aj napriek tomu sa pre potreby tejto štúdie pokúsime o zjednodušený pohľad na témy, ktoré O'Neill spracoval vo svojich hrách a takmer sedemdesiat hier, ktoré dramatik dokončil počas svojho života námetovo rozdelíme do troch hlavných oblastí: hry s tematikou mileneckých, partnerských a rodinných vzťahov, tzv. „hry mora“ a hry so spoločenskými a politickými námetmi.

K hrám s tematikou mileneckých, partnerských a rodinných vzťahov môžeme zaradiť O'Neillovu prvotinu *Pavučina* (*The Web*, 1913), ako aj väčšinu jeho raných hier: *Zlyhanie* (*Abortion*, 1913 – 1914), *Manželka na celý život* (*A Wife for a Life*, 1913), *Služba* (*Servitude*, 1913 – 1914) a *Chlieb s maslom* (*Bread and Butter*, 1914). Patrí sem však aj „prvá americká tragédia“ *Za horizontom* (*Beyond the Horizon*, 1917 – 1918), jedna z O'Neillových najúspešnejších hier *Anna Christie* (1919 – 1920) a mnohé neskoršie hry, inšpirované antickou tragédiou: *Túžba pod brestami* (*Desire Under the Elms*, 1924), v ktorej využíva prvky gotickej literatúry, ďalej nezvyčajne dlhý psychologický experiment

v deviatich dejstvách *Čudná medzihra* (*Strange Interlude*, premiéra v roku 1928) či paralelu antickej *Orestie* s názvom *Smútok pristane Elektre* (*Mourning Becomes Electra*, 1929 – 1931). Námetmi rodinného života sa O’Neill zaoberá aj vo svojej jedinej komédii *Ach, divočina* (*Ah, Wilderness!*, 1932).

K sérii hier mora môžeme priradiť hry raného obdobia, napríklad hru *Smäd* (*Thirst*, 1913 – 1914), *Hmla* (*Fog*, 1913 – 1914), ako aj známejšiu a prepracovanejšiu hru *Cesta na východ do Cardiffu* (*Bound East for Cardiff*, 1914) a celé pásmo hier, ktoré píše v rozmedzí rokov 1916 – 1918 inšpirovaných vlastným výletom do Hondurasu: *V nebezpečnom pásme* (*In the Zone*), *Olej* (*Ile*), *Dlhá cesta domov* (*The Long Voyage Home*), *Pod karibským mesiacom* (*The Moon of the Caribbees*), *Tam, kde je križ* (*Where the Cross is Made*) a *Povraz* (*The Rope*).

O’Neillove hry so spoločenskými a politickými námetmi sú heterogénnejšie a zahŕňajú celú plejádu námetov, napríklad psychické a fyzické útrapy prvej svetovej vojny, zneužívanie moci v kolóniách či kapitalistické vykorisťovanie, ktoré zobrazuje predovšetkým vo svojej hre *Chlpatá opica* (*The Hairy Ape*, 1921). Tematikou vojnových hrôz, no aj parodovania absurdnosti vojny sa O’Neill zaoberal v hrách *Filmár* (*The Movie Man*, 1914); *Záškodník* (*The Sniper*, 1914 – 1915); *Osobné zúčtovanie* (*The Personal Equation*, 1915) a *Šok* (*The Shell Shock*, 1918). V inej dvojici hier, *Veľký Boh Brown* (*Great God Brown*, 1925) a *Miliónový Marco* (*Marco Millions*, 1923 – 1925; ktorá mala premiéru v roku 1928) s prvkami východného mysticizmu O’Neill čerpá námety z koloniálnych dejín a na ich pozadí metaforicky zobrazuje tému zneužívania moci a osobného vplyvu. V hre *Lazar sa smial* (*Lazarus Laughed*, 1925 – 1926; ktorá mala premiéru v roku 1928) dramatik siaha po biblickom námete, ktorý spracováva v súlade s Nietzscheovou a Schopenhauerovou filozofiou vôle k moci. Tento stručný výpočet predstavuje len zlomok z rozsiahlej a komplexnej O’Neillovej tvorby<sup>2</sup>.

Nie všetky z týchto hier sa dočkali prijatia mimo Ameriky a len niekoľko z nich malo možnosť zhliaďnúť aj publikum na opačnej strane „železnej opony“. Napriek svojmu americkému pôvodu však O’Neill patril na Slovensku, respektíve v bývalom Československu k pozitívne prijímaným autorom (jeho hru *V ponorkovom pásme* malo slovenské publikum možnosť vidieť v Martine už v roku 1934 v réžii Ferdinanda

---

<sup>2</sup> Podrobným prehľadom chronológie hier E. O’Neilla sa zaoberáme v monografii *Žánrové paralely v dramatickej tvorbe Eugena O’Neilla* (2008).

Hoffmanna<sup>3</sup>) a špecifický výber jeho hier sa dočkal nielen prekladov ale aj inscenácií na javiskách viacerých divadiel [1, 2].

Nazdávame sa, že k výberu O'Neilla ako amerického, no protikapitalisticky a ľavicovo zmýšľajúceho autora prispela predovšetkým politická angažovanosť a politický aspekt jeho tvorby, ktoré O'Neill veľmi jasne tlmočil nielen svojimi hrami, článkami a príhovormi, ale aj vyhláseniami v rôznych rozhovoroch. Tieto radikálne názory podnietilo už spomínané osobné priateľstvo s ľavicovo orientovaným americkým novinárom Johnom Reedom, autorom diela *Desať dní, ktoré otriasli svetom* (*Ten Days Which Shook the World*, 1919) o revolúcii v Rusku, ktoré malo v socialistických krajinách veľmi dobrú odozvu. Pravdepodobne pod vplyvom Reedových názorov sa O'Neill vyjadruje vo svojich politicky ladených vyhláseniach jazykom ruskej propagandy a Ameriku označuje za „najreakčnejšiu krajinu na svete“ (Alexandrová, s. 396). Často sa veľmi pesimisticky zmieňuje aj o politickom zriadení a sociálnom usporiadaní USA či totalitárnych praktikách a ich dopade na malého človeka:

Amerika nie je najúspešnejšou krajinou sveta, ale jeho najväčším neúspechom. Najväčším neúspechom preto, že dostala všetko, oveľa viac ako akákoľvek iná krajina [...] a je založená na večnej hre, v ktorej sa snaží získať vlastnú dušu prostredníctvom vlastníctva vecí.

(Alexandrová, s. 406).

Tému sociálnej kritiky si u O'Neilla všimajú aj viacerí literárni kritici. Zaradujeme k nim napríklad už citovanú Doris Alexandrovú a jej esej *Eugene O'Neill as Social Critic*, ktorá vyšla v roku 1954 v *American Quarterly*. Témou O'Neillovej sociálnokritickej práce sa zaoberá aj J. A. Robinson pri hodnotení O'Neillovho diela pre *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (1998). Práve pre silný sociálnokritický tón bol O'Neill populárny vo viacerých krajinách bývalého socialistického bloku.

O'Neillove radikálne názory sa prirodzene kumulujú v jeho tvorbe. Takmer v každej jeho hre sa vyskytuje priama alebo nepriama kritika Ameriky a jej hodnotového rámca. Vo viacerých hrách dramatik kritizoval americký materializmus a pragmatizmus priamo, ako napríklad v hre z roku 1925, *Veľký Boh Brown* alebo v známej alegórii, konfrontujúcej

---

<sup>3</sup> F. Hoffmann (nar. 14. 2. 1908 v Žiline) bol pionier divadelníctva na Slovensku. Študoval architektúru v Prahe, kde sa zoznámil s divadlom. V r. 1932 začal pracovať na Ústredí Slovenského ochotníckeho divadla v Martine, neskôr sa stal dramaturgom a režisérom prvej O'Neillovej hry na Slovensku, *V ponorkovom pásme*. Neskôr režíroval aj ďalšie hry autora, písal však aj vlastné, napr. hru *Sestry*. Za inscenovanie parodickej hry J. B. Ivana *Mastný hrniec* prišiel o prácu. V r. 1941 – 1945 pracoval ako vedúci Kultúrneho oddelenia na Úrade propagandy. V r. 1945 emigroval do Argentíny, kde režíroval ochotnícke divadlo. Zomrel 22. 1. 1966 v Buenos Aires (Grácová, s. 1 – 4).



východné a západné hodnoty, *Miliónový Marco* (1923 – 1925). Aj vo väčšine hier, inšpirovaných antickou či americkými dejinami osídľovania, je však možné interpretovať O’Neillov kritický postoj k americkému spôsobu života, čo veľmi dobre korešpondovalo so socialistickou politikou umenia, prezentujúcou západ ako dekadentný a „prehnitý“. (Brenkusová, 2007). V tomto sa O’Neillova tvorba, respektíve jej interpretácia, blížila interpretácii tvorby Ernesta Hemingwaya (1899 – 1961) či Johna Steinbecka (1902 – 1968), ktorí boli často jednostranne a bez ohľadu na komplexnosť odkazu svojich diel predstavovaní ako prosocialistickí autori, sympatizujúci s ľavicovou politikou, či priamo ako kritici kapitalizmu a Ameriky. V doslove románu *Ovocie hnevu* Svetozára Šimka z „normalizačného“ roku 1971 sa napríklad vyzdvihuje Steinbeck ako autor, ktorý neprestáva „...reagovať na politické a morálne problémy spoločnosti, ktorú kritizoval, ironizoval, zveleboval a skúmal svojím hlboko humánnym a citlivým pohľadom“ (Šimko, s. 561). Autor zároveň hneď dvakrát vyčíta „Amerike“ nepochopenie takéhoto vzácneho génia: „Ešte raz zažiarilo svetlo Steinbeckovej imaginácie, keď v roku 1961 vyšla *Zima našej nespokojnosti* (*The Winter of Our Discontent*). Nežičliví kritici i teraz šetrili chválou. Vyčítali mu ťažkopádny symbolizmus, neuspokojivé členenie nálad, nepresvedčivú dejovú osnovu, v ktorej sa mieša fantázia s realizmom...“ (Šimko, s. 557). Na inom mieste autor vyčíta svetovým literárnym kritikom, že Steinbeck dostal Nobelovu cenu „trochu oneskorene“ (Šimko, s. 560).

Druhou neplánovanou výhodou, ktorá pravdepodobne prispela k O’Neillovej pozitívnej recepcii a prekladanosti na Slovensku bolo načasovanie jeho tvorby. O’Neill vytvoril svoje prvé diela už ako dvadsaťšesťročný, v roku 1914, a svoje výrazné a literárno-kriticky oceňované diela v období medzi dvomi svetovými vojnami. To prispelo k skutočnosti, že bol už v roku 1936, pomerne skoro vo svojej kariére, ako sotva 40-ročný, ocenený Nobelovou cenou. Práve získanie Nobelovej ceny ho priradilo k medzinárodným osobnostiam, „klasikom“, vydávaných na území bývalého Československa v rámci edície Nobelova knižnica. Paradoxne, k prekladanosti hier Eugena O’Neilla možno prispela aj skutočnosť, že zomrel v roku 1953, krátko po nástupe socializmu v krajinách východného bloku, a teda neohrozilo nebezpečenstvo jeho ďalšej možnej politickej aktivity v budúcnosti, či politických vyhlásení, ako napríklad v prípade už spomínaného Arthura Millera či George Orwella. Navyše, posledných desať rokov svojho života trpel chorobou podobnou Parkinsonovej, ktorá natoľko ovplyvnila jeho život, že sa stiahol z verejného života, a teda sa nevyjadroval ani k svetovému daniu, napríklad k dôsledkom nástupu komunistov k moci.

Treťou výhodou O'Neillovej tvorby pre jeho recepciu v krajinách „východného bloku“ bola skutočnosť, že vo svojej tvorbe sa inšpiroval antickou tragédiou či americkými dejinami a témy čerpal hlavne z dávnej minulosti. Takéto námety neboli tak „politicky nebezpečné“, ako námety z autorovej súčasnosti. Navyiac, O'Neill si ako protagonistov často vyberal vyslovene negatívne postavy, lakomých a neprajných farmárov, nenásytných a bezohľadných kapitalistov, opilcov, prostitútky, cudzoložnice, vrahyne vlastných detí a podobne, čo opäť pomáhalo, vnímané optikou socialistickej interpretácie, zobrazovať Ameriku ako krajinu s úpadkovou a dekadentnou morálkou.

K istej popularite, no to sa už púšťame do špekulácií, možno prispela aj skutočnosť, že O'Neillova dcéra Oona sa vydala za svetoznámeho komika Charlie Chaplina, v socialistických krajinách veľmi pozitívne prijímaného ako kritika sociálnej nespravodlivosti kapitalizmu. O'Neill sa dokonca spomína aj v doslove knihy Charlie Chaplina *Môj život*, ktorá bola preložená do slovenského jazyka v roku 1989.

Domnievame sa, že tieto dôvody popularity Eugena O'Neilla sa premietli do spôsobu, frekvencie a výberu jeho hier, čiže do „politiky prekladov“, predkladaných slovenským čitateľom a divákom počas éry socializmu ako reprezentatívnej vzorky O'Neillovej tvorby a prezentujúcej ho ako anti-amerického a anti-kapitalistického spisovateľa. Túto interpretáciu podporuje aj výber z celej O'Neillovej tvorby s názvom *Miliónový Marco a iné hry*, ktorý v roku 1976 redigovala Helena Dobiášová. Ako reprezentatívna a O'Neillovu tvorbu vystihujúca bola zvolená zvláštna štvorica hier: *Miliónový Marco*, *Ach, divočina!*, *Veľký Boh Brown* a *Cisár Jones*. Z tohto výberu je zrejmé, že ani zďaleka nevystihuje tragickú, psychologickú a experimentálnu podstatu O'Neillovej tvorby a sústreďuje sa, s výnimkou ľahkej komédie *Ach, divočina!*, na tie hry, u ktorých je interpretovateľný predovšetkým sociálno-kritický, respektíve anti-materialistický rozmer. Môžeme namietnuť, že viaceré významné O'Neillove hry, napríklad *Anna Christie* či *Túžba pod brestami* vyšli pred rokom 1976 v prekladoch do českého jazyka a zostavovateľia výberu Nobelovej knižnice sa pri voľbe hier možno len snažili vyhnúť duplicitu. Všetky štyri hry slovenského výberu však už existovali v českých prekladoch, a preto ich výber nemožno odôvodniť spoločenskou potrebou či bezprostredným čitateľským smädom po týchto hrách a jediným vysvetlením výberu ostáva jeho tendenčnosť a ideologická spolitizovanosť<sup>4</sup>. Domnievame

---

<sup>4</sup> V popise činnosti prekladateľskej agentúry, resp. „dobrovoľného združenia spisovateľov, prekladateľov a hudobníkov, špecializovaných predovšetkým na divadlo“, „starajúce sa o ochranu autorských práv a šírenie diel slovenských a českých autorov“ DILIZA sa uvádza: „Roku 1949 začínala skromne a vyslovene z konkrétnej potreby základného servisu ako pobočka pražskej agentúry DILIA. Rozhodovanie ostalo, ako to už v centralistických režimoch býva, v hlavnom meste. Bratislavskej pobočke pripadla konkrétna práca bez právnej subjektivity. No z tohto drobného zárodku o niekoľko rokov (1954) vzniká samostatnejšie Slovenské divadelné a literárne zastupiteľstvo, i keď v jeho skratke DILIZA neprepočítateľne

sa, že aj v dôsledku tendenčnosti takéhoto výberu mnohé aspekty O’Neillovej tvorby, napríklad drsná poetika „hier mora“, či experiment a novátorstvo psychologicky či expresionisticky ladených hier slovenským čitateľom ostali neodhalené a stále čakajú na svoj preklad a oživenie na doskách divadiel.

Poznámky:

[1] Prehľad inscenácií hier Eugena O’Neilla na Slovensku (a ich prekladov)<sup>5</sup>

| Rok    | Názov hry                                                       | Divadelná scéna                                                       |
|--------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1934 – | <i>V ponorkovom pásme.</i>                                      | Martin. Réžia: F. Hoffmann.                                           |
| 1937 – | <i>Túžba pod brestami.</i>                                      | Martin; Bratislava SND. Réžia: F. Hoffmann.                           |
| 1940 – | <i>Americká Elektra.</i><br>( <i>Smútok pristane Elektre</i> ). | Martin; Bratislava SND. Réžia: F. Hoffmann.                           |
| 1944 – | <i>Anna Christie.</i>                                           | Martin, Divadlo SNP.                                                  |
| Rok    | Názov hry                                                       | Divadelná scéna                                                       |
| 1959 – | <i>Túžba pod brestami.</i>                                      | Zvolen, Divadlo DJGT. Réžia: D. Janda.<br>Premiéra: 18. 4. 1959.      |
| 1964 – | <i>Túžba pod brestami.</i>                                      | Podbrezová, Stála ochotnícka scéna.                                   |
| 1966 – | <i>Anna Christie.</i>                                           | Zvolen, Divadlo DJGT. Réžia: M. Zéda.<br>Premiéra: 12. 11. 1966.      |
| 1968 – | <i>Cesta dlhého dňa do noci.</i>                                | Bratislava, Malá scéna.                                               |
| 1971 – | <i>Smútok pristane Elektre.</i>                                 | Bratislava. Réžia: P. Haspra.                                         |
| 1975 – | <i>Miliónový Marco.</i>                                         | Bratislava, Činohra SND.                                              |
| 1981 – | <i>Cesta dlhého dňa do noci.</i>                                | Zvolen, Divadlo DJGT. Réžia: A. Turčan.<br>Premiéra: 6. 2. 1981       |
| 1982 – | <i>L’adár prichádza.</i>                                        | Bratislava, Činohra SND. Réžia: P. Haspra.<br>Premiéra: 19. 12. 1982. |
| 1985 – | <i>Mesiak pre smoliarov.</i>                                    | Nitra, DAB. Réžia: K. Spišák. Premiéra: 18. 12. 1985.                 |
| 1986 – | <i>Veľký Boh Brown.</i>                                         | Bratislava, Činohra SND. Sezóna 1986/1987.                            |
| 1989 – | <i>Smútok pristane Elektre.</i>                                 | Nitra DAB. Réžia: J. Bednárík.                                        |
| 1989 – | <i>Noc pre dvoch.</i>                                           | Martin, Divadlo SNP. Réžia: M. Porubjak.                              |

zaznieva pôvodná materská organizácia DILIA. [...] „DILIZA sa deklarovala ako Pravda, len na Slovensku; akékoľvek styky so zahraničím mala i naďalej na starosti DILIA v Prahe“. (*LITA – polstoročia v kocke*, 2008).

<sup>5</sup> Podľa internetových zdrojov a bibliografie D. Kormutha spracovala J. Javorčíková.

|        |                                                                 |                                                                         |
|--------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1991 – | <i>Mesiac pre smoliarov.</i>                                    | Televízna inscenácia.                                                   |
| 1995 – | <i>Cesta dlhého dňa do noci.</i>                                | Rozhlasová hra. Réžia: V. Rusko st.                                     |
| 2000 – | <i>Túžba pod brestami.</i>                                      | Martin, Divadlo SNP. Réžia: M. Ol'ha.<br>Premiéra: 7. 4. 2000.          |
| 2000 – | <i>Deň do noci – rozhovory<br/>o samote z rodinného albumu.</i> | Bratislava, Divadlo a.h.a. Réžia: Š. Korenči.<br>Premiéra: 29. 4. 2000. |

## [2] Prehľad knižných prekladov hier Eugena O'Neilla do slovenského jazyka<sup>6</sup>

- O'NEILL, E. 1963. *Túžba pod brestami. (Desire Under the Elms)*. Prel. Karol Dlouhý. Bratislava : Diliza, 1963. 81 s.
- O'NEILL, E. 1965. *Smútok pristane Elektre. (Mourning Becomes Electra)*. Prel. Ján Trachta. Bratislava : Vydavateľstvo krásnej literatúry, 1965. 310 s.
- O'NEILL, E. 1966. *Anna Christie. (Anna Christie)*. Prel. Karol Dlouhý. Bratislava : Diliza, 1966. 82 s.
- O'NEILL, E. 1966. Ľadár prichádza. (*The Iceman Commeth*). Prel. Ján Trachta. In NEMSILOVÁ, E. (ed.). *Moderná americká dráma*. Bratislava : Tatran, 1966, s. 1 – 167.
- O'NEILL, E. 1968. *Cesta dlhého dňa do noci. (Long Day's Journey into Night)*. Prel. Ján Trachta. Bratislava : Diliza, 1968. 124 s.
- O'NEILL, E. 1976. Miliónový Marco. (*Marco Millions*). Prel. Jozef Kot. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 9 – 103.
- O'NEILL, E. 1976. Veľký Boh Brown. (*Great God Brown*). Prel. Jozef Kot. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 103 – 174.
- O'NEILL, E. 1976. Cisár Jones. (*The Emperor Jones*). Prel. Jozef Kot. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 175 – 208.
- O'NEILL, E. 1976. Ach, divočina. (*Ah, Wilderness!*). Prel. Jozef Kot. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 209 – 324.

## Literatúra

- ALEXANDROVÁ, D. 1970. O'Neill as Social Critic. In CARGILL, O. (ed.). *O'Neill and His Plays : Four Decades of Criticism*. New York : New York University Press, 1970, s. 390 – 407. ISBN 0-8147-0076-4
- AMERICAN EXPERIENCE. 2008. [online]. Eugene O'Neill : Documentary Film. In *American Experience*. [cit. 2008-02-05]. Dostupné na Internet: <<http://www.pbs.org/wgbh/amex/oneill/index.html>>.

<sup>6</sup> Podľa bibliografie D. Kormutha a pôvodných knižných prekladov zostavila J. Javorčíková.

- BÖTHOVÁ-HEGEDÜSOVÁ, Z. 1976. Život a dielo. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.) *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 339 – 358.
- BREKUSOVÁ, L. 2007. Recepčia americkej literatúry na Slovensku v rokoch 1945 – 1948. Prešov : Prešovská Univerzita, 2007.
- BRYER, J. – TRAVIS B. 1988. *Selected Letters by Eugene O'Neill*. New Haven; London : Yale University Press, 1988. 599 s. ISBN 0-300-0374-0
- DIVADLÁ... 2000. [online]. *Divadlá na Slovensku v sezóne 1999/2000*. Bratislava : The Theatre, s. 1. In <<http://www.theatre.sk/sk/download/Publikacie/Rocenky/1999-2000.pdf>>.
- DYDA, R. 2008. [online]. Slávny dramatik nenašiel šťastie. In *SME* (27. 11. 2008). Bratislava : Petit Press, s. 1. In <<http://zaujímavosti.sme.sk/c/4195290/slavy-dramatik-nenasiel-stastie.html>>.
- GRÁCOVÁ, G. 2008. [online]. Priekopník moderného divadla. In <<http://www.matica.sk/user-data-matica.sk/gallery/word/akcie/hof.doc>>.
- CHAPLIN, Ch. 1989. *Môj život*. Bratislava : Tatran, 1989. 188 s.
- JAVORČÍKOVÁ, J. 2008. *Žánrové paralely v dramatickej tvorbe Eugena O'Neill*. České Budějovice : Jihočeská Univerzita, 2008. 202 s. ISBN 978-80-7394-121-5
- KORMUTH, D. 1995. *Bibliografia Anglickej a Americkej Literatúry: Krásna Literatúra a Literárna Veda Na Slovensku v rokoch 1900-1970*. Martin : Matica slovenská, 1995. 220 s. ISBN 8070903562
- LITA – POLSTOROČIA V KOCKE. 2008. [online]. s. 1. In <<http://www.lita.sk/index.php?c=1&a=8>>.
- O'NEILL, E. 1963. *Túžba pod brestami*. Bratislava : Diliza, 1963. 81 s.
- O'NEILL, E. 1966. *Anna Christie*. Bratislava : Diliza, 1966. 82 s.
- O'NEILL, E. 1966. Ľadár prichádza. In NEMSILOVÁ, E. (ed.) *Moderná americká dráma*. Bratislava : Tatran, 1966, s. 1 – 167.
- O'NEILL, E. 1968. *Cesta dlhého dňa do noci*. Bratislava : Diliza, 1968. 124 s.
- O'NEILL, E. 1976. Miliónový Marco. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 9 – 103.
- O'NEILL, E. 1976. Veľký Boh Brown. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 103 – 174.
- O'NEILL, E. 1976. Cisár Jones. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 175 – 208.
- O'NEILL, E. 1976. Ach, divočina. In DOBIÁŠOVÁ, H. (ed.). *Miliónový Marco a iné hry*. Bratislava : Pravda, 1976, s. 209 – 324.
- PORTER, L. 2004. [online]. O'Neill in the Czech Republic: *Marco Millions* and the Velvet Revolution. In *Eugene O'Neill Review*. Vol. 26. In <<http://www.eoneill.com/library/review/26/26l.htm>>.

## JAZYKOVÁ POLITIKA EÚ 1

Petra Jesenská

---

### Abstract

The article is the first part of the article called Language Policy in the EU 1, 2. The author introduces the language models in different member states of the EU with regard to the language laws valid in the countries.

---

Napriek mnohým deklarativným vyhláseniam, uzneseniam a komuniké sa ukazuje, že v Únii koncepcia jednotnej jazykovej politiky absentuje, pričom členské štáty sa otázke ochrany jazyka venujú s ohľadom na národné jazyky jednotlivých členských krajín, ktoré by však v čo najkratšom časovom horizonte uvítali spoločnú európsku koncepciu. Zatiaľ sa ukazuje, že Únia presadzuje model živelnosti, respektíve živeľnej multilingválnosti, ktorej pravidlá nie sú presne vymedzené. Európa si môže vybrať z niekoľkých možností, z ktorých ani jedna nie je jediná správna a dokonalá a už vôbec nie spravodlivá voči ostatným. Možných riešení je hneď niekoľko: multilingválnosť, ktorá je náročná finančne, priestorovo i na ľudské zdroje a pre malé jazyky je viac-menej likvidačná; monolingválnosť, bilingválnosť alebo v súčasnosti realizovaná trilingválnosť, ktorá je k ostatným jazykom nespravodlivá rovnako ako multilingválnosť k malým jazykom; používanie jedného neutrálneho (umelého) jazyka (napr. esperanta), ktorá je však rovnako sporná ako predchádzajúce návrhy; a napokon prenechanie jazykov svojmu osudu a dovoliť situácii, aby sa samoregulovala, čo však môže mať pre krajiny Únie nedežierne následky.

Jazyková prax európskych štátov je rôzna. V jazykovo homogénnych krajinách, kde sa vzácné kryjú štátne hranice s etnickými a jazykovými (Krupa – Genzor, 1996), je situácia jednoduchá (prípady Portugalska). V bilingválnej krajine, akou je napríklad Fínsko, sa rovnocenne používa fínčina aj švédčina. Trilingválne Belgicko uznáva ako úradné jazyky francúzštinu, nemčinu a holančinu. Nielen jazykové napätie panuje medzi Flámami a



Valónmi a jazykovú hranicu medzi nimi upravuje zákon. Kultivovanie jazyka prostredníctvom iných ako legislatívnych opatrení je súčasťou jazykovej politiky v Nemecku, Francúzsku či Veľkej Británii, kde vychádzajú slovníky a príručky o správnom používaní jazyka. Regulácia jazyka má napríklad vo Francúzsku a Španielsku dlhú tradíciu. Španielska ústava určuje kastíľčinu (španielčinu) ako oficiálny štátny jazyk a ten sa vyučuje na všetkých školách, hoci v autonómnych oblastiach používa minorita svoj jazyk. Podľa francúzskej ústavy sú všetci občania Francúzi a francúzština je jediným oficiálnym jazykom štátu na úkor bretónčiny, provensalčiny a baskičtiny. Vo Francúzsku platí Toubonov jazykový zákon z roku 1944, určujúci sankcie pri prehreškoch voči jazyku. V roku 1975 prijalo Francúzsko zákon na ochranu pred cudzími (rozumej anglofónnymi) vplyvmi. Zákony vo Francúzsku, podobne ako v Grécku, vo všeobecnosti ignorujú existenciu národnostných menšín na svojom území. V roku 1995 sa v Holandsku upravili pravidlá týkajúce sa používania holandského a frízskeho jazyka v štátnej správe. V provincii Friesland sa garantuje väčšia váha frízskemu jazyku s ohľadom na holandčinu. V zjednotenom Nemecku platí pre používanie minoritného jazyka v úradnom styku určitá výnimka pre Lužických Srbov. Osobitné pravidlá platia v krajinách s väčším počtom úradných jazykov (Belgicko, Fínsko, Švajčiarsko), najmä krajiny Belgicko a Švajčiarsko sú atypické, pretože to nie sú krajiny s národnými menšinami, ale viacnárodné štáty.

Z nasledovného stručného porovnania vyplýva, že Slovensko sa rozsahom starostlivosti o ochranu štátneho jazyka i menšinových jazykov nevyčleňuje spomedzi ostatných krajín Únie. Na jazykovo zmiešaných územiach platí najnižšie ohraničenie podielu minority na lokálnej úrovni: vo Fínsku je to 8 %, v Taliansku 15 %, na Slovensku 20 %, v Rakúsku 25 %, v Chorvátsku 50 %<sup>1</sup>.

Starostlivosť o jazyk je dôležitá v krajinách Škandinávie (Švédsko, Nórsko a Dánsko), kde fungujú inštitúcie s dlhoročnou tradíciou, tzv. jazykové rady, spracovávajúce rady a ponaučenia o jazyku pri ministerstve kultúry.

Jazykové plánovanie hrá relevantnú rolu v Nórsku, Belgicku a Fínsku. Vo Veľkej Británii je silná súvislosť medzi ovládaním štandardnej formy jazyka<sup>2</sup> a spoločenským rozvrstvením.

Litovský parlament schválil 31. januára 1995 zákon o štátnom jazyku. 1. apríla 1995 vstúpil do platnosti jazykový zákon v Estónsku, ktorý bol v novembri 2001 zrušený, pretože jeho znenie blokovalo vstup tejto pobaltskej krajiny do euroatlantických štruktúr. Anulovaná zákonná norma požadovala od uchádzačov do zamestnania v štátnej správe ovládanie a

---

<sup>1</sup> Údaje zo stránky MK SR <http://www.culture.gov.sk/main/index.php3?id=364>

<sup>2</sup> Angličtina nepozná pojem spisovnosti, respektíve nespisovnosti. Pracuje s pojmami štandardná forma, neštandardná forma, resp. subštandardná forma.

používanie estónčiny. Estónčina zostáva pracovným jazykom parlamentu, ako to stanovuje odhlasovaný zákon.

7. októbra 1999 schválil poľský sejm zákon o poľskom jazyku, podľa ktorého sú povinní všetci občania vo verejnom živote (orgány štátnej moci, inštitúcie, organizácie atď.) chrániť poľský jazyk. Poľský jazykový zákon stanovuje sankcie v prípade jeho porušenia. 1. septembra 2000 začal v Lotyšsku platiť zákon o používaní lotyšského jazyka. V Čechách a Maďarsku sa o jazykových zákonoch živo diskutuje, ale zákon na ochranu a kultivovanie jazyka v týchto krajinách absentuje.

Počet európskych jazykov tvorí len viac ako 1 % z celkového počtu všetkých jazykov na svete, čo je zrnko v mori jazykov. Pred 1. májom 2004 vytváralo 11 jazykov 110 možných jazykových kombinácií pre preklad a tlmočenie. Po tomto dátume je počet jazykových kombinácií takmer štvornásobný. Je ich 420 a Únia uvažuje o ďalšom rozširovaní smerom na východ. Z uvedených čísel vyplýva, že jazykové spory sú súčasťou genetickej výbavy euroregiónu, ktorý sa pri svojom vzniku primárne zamerail na otázky ekonomické a zanedbal problematiku jazykov. Pri vzniku spoločenstva západoeurópskych krajín v druhej polovici päťdesiatych rokov dvadsiateho storočia nemohol nikto predpokladať, že integrácia získa v krátkom čase takú dynamiku a rozsah. Rovnako nemohol nikto predpokladať pád Berlínskeho múru a s ním celého Ostbloku, krajiny ktorého prejavili záujem stať sa súčasťou Európy nielen *de facto*, ale aj *de iure*.

V súčasnosti sa Únia veľmi spolieha na vyučovanie cudzích jazykov v národných štátoch a jej cieľom je, aby euroobčania okrem materinského jazyka ovládali dva jazyky Únie, teda aby podľa Bielej knihy EÚ o školstve a profesionálnom vzdelávaní z roku 1995 ovládali celkom tri jazyky. Európska komisia (ďalej len Komisia) finančne podporuje nové aktivity na zvyšovanie povedomia o štúdiu jazykov, snaží sa motivovať občanov učiť sa cudzie jazyky prostredníctvom nových projektov, údajne zlepšuje prístup občanov k možnostiam na ich štúdium a šíri informácie o najefektívnejších metódach výučby jazykov prostredníctvom najsofistikovanejších technológií. Komisia verí, že najmä vďaka Európskemu roku jazykov, ktorý v roku 2001 zorganizovala Európska komisia a Rada Európy, je o štúdium jazykov väčší záujem ako kedykoľvek predtým. Odvtedy sa každý rok 26. septembra koná Európsky deň jazykov. Má Európanom pomôcť doceniť význam štúdia jazykov, oboznámiť ich s jazykmi, ktorými sa v Európe hovorí, a podporovať celoživotné vzdelávanie v oblasti štúdia jazykov. Prostredníctvom stoviek podujatí v celej Európe sa možno každý rok v rámci tejto akcie oboznámiť s rôznymi kreatívnymi metódami štúdia jazykov. V roku 2003 sa Komisia vo svojom akčnom pláne zaviazala uskutočniť 45 nových iniciatív, ktorými chce stimulovať vnútroštátne, regionálne a miestne orgány, aby sa k nej

pridali v úsilí o „radikálnu zmenu v oblasti podpory štúdia jazykov a jazykovej rôznorodosti“<sup>3</sup>. Činnosti programov vzdelávania a odbornej prípravy, v rámci ktorých sa podporuje mobilita a nadnárodné partnerstvá, by mali motivovať občanov k štúdiu jazykov. Kultúrne programy Únie okrem toho propagujú jazykovú a kultúrnu diverzifikáciu. Program Media financuje dabovanie a titulkovanie filmov pre kiná a televíziu.

1. februára 2006 schválila Európska komisia Bielu knihu o európskej komunikačnej politike, ktorá sa má stať výzvou na vytvorenie základov komunikačnej politiky v Únii. Od takejto knihy by sa očakávala jednotná koncepcia jazykovej politiky, ale táto sa v uvedenom materiáli nerieši. Biela kniha vychádza z uverejneného súboru opatrení akčného plánu Komisie o komunikácii prijatého v júli 2005, pomocou ktorého by Komisia začala reformu svojich vlastných komunikačných činností s cieľom priblížiť sa občanom v členských krajinách. V Bielej knihe sa navrhuje päť oblastí, v ktorých by sa mal prijať spoločný postup: vymedzenie spoločných zásad komunikačných činností zameraných na európske otázky, splnomocnenie občanov, práca s médiami a novými technológiami, pochopenie verejnej mienky a partnerská spolupráca v týchto oblastiach. Konzultačné a pripomienkové obdobie k tejto knihe bude trvať šesť mesiacov. Po skončení tohto obdobia poskytne Komisia spätnú väzbu a vypracuje v spolupráci so zainteresovanými stranami konkrétne akčné plány pre každú pracovnú oblasť. Európski občania a zainteresované strany boli vyzvaní, aby reagovali prostredníctvom viacjazyčnej internetovej stránky vytvorenej osobitne na tento účel.

To však bude problém, pretože Únia dodnes nedokázala definovať pojem európanstva a spoločných hodnôt Únie, za aké sa považujú židovsko-kresťanské náboženské piliere, grécko-rímska kultúra a niekoľko historických priesečníkov, od ktorých sa oddelila pred niekoľkými desaťročiami v snahe poskytnúť imigrantom tolerantný model multikultúrnej spoločnosti. Bolo by chybou vytvoriť z Únie nedobytnú pevnosť a nechať inakosť stáť pred jej bránami. Na druhom konci pomyselnéj osi je iný extrém – tzv. taviaci kotol, v ktorom sa všetky kultúry, jazyky a etniká zmiešajú a asimilujú, čím roztavia svoju národnoidentifikačnú diverzitu v kotli iných roztavených kultúr, etník a jazykov. Multikultúrna spoločnosť predpokladá toleranciu a otvorenosť voči všetkým európskym kultúram, ktorých súčasťou sú aj neeurópske etniká, náboženstvá a kultúry prispievajúce k diverzite spoločnosti, ale zároveň sa v mnohých prípadoch neintegrovali do spoločnosti, ktorú neustále vnímajú ako cudziu a nepriateľskú. Na jednej strane stojí propaganda vízie Únie o nekonfliktnej, tolerantnej a chápacej multikultúrnej spoločnosti a na druhej strane je realita arabskej, moslimskej a africkej populácie v západnej časti Únie so svojimi getami, nedostatočným

---

<sup>3</sup> <http://europa.eu/languages/sk/chapter/19>

vzdelaním a následným nedostatkom pracovných príležitostí, čo, pochopiteľne, prehĺbuje frustráciu tejto časti obyvateľov. Samotná majoritná spoločnosť, tváriac sa v prieskumoch verejnej mienky akokoľvek tolerantne, vytláča týchto ľudí na perifériu veľkomiest s horšími edukačnými, pracovnými a ubytovacími možnosťami. Toto všetko prispieva k ich odporu voči majoritnej „európskej“<sup>4</sup> spoločnosti.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

KRUPA, Viktor – GENZOR, Jozef. 1996. *Jazyky v priestore a čase*. Bratislava : Veda, SAV, 1996. ISBN 80-224-0459

Internetové zdroje

<http://europa.eu/languages/sk/chapter/19>

<http://www.culture.gov.sk/main/index.php3?id=364>

---

<sup>4</sup> Výraz sme nechali v úvodzovkách, pretože nedokážeme presne definovať pojem európanstva a chceli sme sa vyhnúť vágnym formuláciám.

## JAZYKOVÁ POLITIKA EÚ 2

Petra Jesenská

---

### Abstract

The article is the second part of the Language Policy in the EU 1. The author classifies the European languages with regard to the way they are spoken in the particular member states. The writer also describes four possible language models for the Union and gives a reader their pros and cons.

---

Deklarovaným právom všetkých členských krajín je byť (vy)počutý a dostávať informácie vo svojom národnom materinskom jazyku, ktorý je rovnoprávny s ostatnými jazykmi v Európskej únii (ďalej len Únia). A práve tu dochádza ku kolízii deklarovaného práva s realitou. Jazyková diverzita Únie je súčasťou jej historickej výbavy a kultúrneho dedičstva, a preto si zaslúži táto oblasť našu pozornosť. Jazyky, ktoré sa v Únii používajú, možno podľa Cinka (1998 – 1999, s. 82) rozdeliť do troch základných skupín:

- 1. skupinu tvoria jazyky so statusom štátneho, úradného alebo oficiálneho jazyka členskej krajiny. Z hľadiska stredoeurópskeho pozorovateľa Cink ďalej delí túto skupinu na tri podskupiny:
  - a) veľké, čiže rozšírené a často používané jazyky – angličtina, francúzština, nemčina;
  - b) relatívne veľké, ale z hľadiska európskeho kontextu menej používané jazyky – španielčina, portugalčina, taliančina; v strednej Európe – poľština, ukrajinčina a ruština;
  - c) stredne veľké až malé alebo menej rozšírené jazyky s počtom hovoriacich od 2 do 20 miliónov – všetky ostatné oficiálne jazyky Únie a úradné jazyky členských a prístupujúcich krajín – slovenčina, čeština a pod.

Všetky jazyky sú si v deklaratívnej podobe rovné a podľa Nariadenia I Európskeho spoločenstva z roku 1958 a aj podľa neskorších predpisov používané inštitúciami Únie.

Koncom päťdesiatych rokov dvadsiateho storočia to nepredstavovalo žiadny problém – zakladajúcimi členmi Spoločenstva pre uhlie a oceľ bolo Nemecko a Francúzsko a používanie jazyka bolo jasné – nemčina a francúzština. Pri súčasnom integračnom tempe a počte jazykov je multilingválny model neudržateľný, hoci Úniou ustavične preferovaný.

- Do 2. skupiny patria jazyky národnostných menšín, ktorými podľa odhadov hovorí približne 40 miliónov občanov Európy. Spoločensko-politický status týchto jazykov sa nachádza na rôznom stupni vývoja, považujú sa skôr za regionálne jazyky. V Únii je známych viac ako 40 autochtónnych menšinových alebo regionálnych komunít a z aspektu miery oficiálneho statusu na danom území ich možno rozdeliť na dve podskupiny:

- a) menšinové jazyky, ktoré sú väčšinovým alebo oficiálnym jazykom susedného štátu – prípad maďarčiny na Slovensku, Slovinsku, Chorvátsku a Rumunsku;
- b) menšinové jazyky bez jazykového zázemia susedného štátu, ale na území, kde sa používajú, sú uznávané ako oficiálne jazyky menšín – lužická srbčina v Nemecku, alebo nie sú uznané ako oficiálny jazyk – prípad bretónčiny, korzičtiny a akvitánčiny na francúzskom území.

Definovanie jazyka národnostnej menšiny je často problematické z hľadiska kultúrneho aj politického. Brusel môže počet jazykov menšín z pobaltských krajín len odhadovať.

- 3. skupina združuje jazyky emigrantov, resp. migrantov – na Slovensku aj v Čechách je to prípad vietnamčiny, čínštiny alebo ukrajinčiny. Rozlišujeme dve podskupiny:
  - a) jazyky vnútornej migrácie v rámci Únie – napríklad slovenčina v Čechách, taliančina v Nemecku alebo portugálčina vo Francúzsku;
  - b) jazyky migrantov prichádzajúcich z nečlenských krajín do krajín Únie – napríklad spomínaná vietnamčina na Slovensku, turečtina v Rakúsku a Nemecku alebo rozšírená arabčina vo Francúzsku.

Ako vlastne riešiť problematiku používania jazykov v Únii? Teoreticky prichádzajú do úvahy približne štyri okruhy možností:

- multilingválnosť,
- jazyková živelnosť,
- mono/bi/trilingválnosť,
- umelý (neutrálny, plánový) jazyk.

Zamyslime sa nad pozitívami i negatívami každej z možností a dôsledkami, ktoré by z nich následne vyplynuli.



1. Multilingválnosť je problematická z hľadiska ľudských zdrojov, hoci poskytuje nesmierne množstvo pracovných príležitostí pre prekladateľov, tlmočníkov, administrátorov a iných pracovníkov potrebných na jazykovo bezproblémový priebeh rokovania Únie. Zároveň je multilingválnosť prvou z možností, ktorá sa uplatnila s ohľadom na rovnosť jazykov, hoci táto ostáva skôr v iluzórnej rovine, pretože sa týka výlučne oficiálnych a úradných jazykov členských štátov, nie jazykov ich menšín. V prípade katalánčiny, baskičtiny a iných menšinových jazykov používaných v Španielsku to od 16. novembra 2005 neplatí, pretože vtedy vstúpilo do platnosti ich používanie v inštitúciách Únie. Tvrdenie o absentovaní zastúpenia minoritných jazykov v inštitúciách Únie však možno aplikovať na jazyky všetkých ostatných jazykových menšín (Rómov a Rusínov na Slovensku, Lužických Srbov v Nemecku, Valónov vo Francúzsku a pod.). Podľa Samsona (2004) týmto všetkým upiera Únia právo byť počutí a právo komunikovať s euroinštitúciami v materinskom jazyku. Ďalší problém sa týka rovnoprávnosti teraz už dvadsiatich úradných jazykov Únie, ktoré sú formálne rovnoprávne, no nie rovn(ocenn)é. Súhlasíme s názorom Samsona, ktorý tvrdí, že „trvanie na rovnosti všetkých úradných jazykov bez rozdielu je nerealistické a vlastne aj pokrytecké“ (Samson, 2004, s. 20). Únia akoby dúfala, že sa celá situácia akosi „utrasie“ a bude sa samoregulovať. S týmto názorom je totožná ďalšia možnosť, ktorú následne uvádzame:
2. Prenechanie jazykov svojmu osudu a ponechanie veciam živelný priebeh pôsobí slobodne a demokraticky. V podstate to znamená politicky vôbec nezasahovať a dovoliť „trhu“ jazykov, aby sa situácia vyriešila v závislosti od potrieb používateľov konkrétného jazyka. V reálnej jazykovej praxi to znamená jedno: postupne sa vypracuje jeden jazyk na „oficiálnejšiu“ úroveň v neprehľadnej spleti multilingválneho prostredia, čo bude asi potrebné, ak chce Únia určovať a presadzovať jednotnú zahraničnú politiku. Ukazuje sa, že víťazným jazykom sa stala angličtina bez ohľadu na intenzitu politického úsilia zmariť jej ambície. Ak si svoju pozíciu vybojuje len jeden či dva jazyky, pôjde v podstate o mono/bilingválnosť (pozri nižšie).
3. Monolingválnosť, bilingválnosť alebo trilingválnosť je rovnako nespravodlivá ako predchádzajúce dva návrhy. Prirodzené monolingválne postavenie jediného univerzálneho jazyka postupne nadobúda angličtina bez ohľadu na silu, s akou sa ostatné jazykové spoločenstvá bránia. Angličtina sa *de facto* stala víťazným jazykom v zmysle hesla o výmene dominujúcich jazykov. Angličtine sa ostatné jazyky

pochopiteľne bránia, pretože sa obávajú nielen lingvistického vplyvu angličtiny, ale najmä kultúrno-spoločenských presahov do národných kultúr neanglofónnych členských krajín, čo odmietajú akceptovať najmä veľké štáty typu Francúzska a Nemecka. Na Slovensku vznikla Pracovná skupina IX. pre jazykovú politiku v zjednocujúcej sa Európe, ktorej jedným z koordinátorov je Ivo Samson, riaditeľ Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku (SFPA). Cieľom skupiny je vypracovať pre vládu Slovenskej republiky odporúčania, ktoré pomôžu vyriešiť postavenie slovenčiny v rámci Únie so zreteľom na jazykovo spravodlivú komunikáciu. Vo vnútri pracovnej skupiny sa vyčlenili dva prúdy – časť odborníkov zastáva názor rozvoja angličtiny ako univerzálneho komunikačného prostriedku Únie a iná časť odborníkov vidí optimálne riešenie v používaní neutrálneho jazyka.

4. Používanie jedného univerzálneho neutrálneho (umelého) jazyka (napr. esperanta) je však rovnako sporné ako predchádzajúce návrhy. Keď hovoríme o univerzálnom umelom jazyku, máme na mysli jazyk medzinárodného charakteru. Umelo vytvorený jazyk má svoje špecifiká, ktorými sa líši od prirodzených jazykov. Snahy vytvoriť umelý univerzálny racionálny logický jazyk medzinárodného spoločenstva sú staré ako ľudstvo samo, odkedy si začalo uvedomovať nesmierny potenciál jazyka manipulovať ľudskou mysl'ou. Základnou črtou umelého jazyka je, že jeho zákonitosti a pravidlá sú vopred dané, naplánované, z čoho vyplýva jeho systémová pravidelnosť, žiadne výnimky (charakteristický znak prirodzených jazykov, ktorých jazykové roviny sa nevyvíjali rovnomerne), logickosť a systémová jednoduchosť. Toto spôsobuje, že zvládnutie pravidiel a zákonitostí umelého jazyka je menej časovo náročné. Druhou základnou vlastnosťou umelého jazyka je, že ho študenti poznávajú smerom od ortografickej formy k ortoepickej.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- CINK, P. 1998 – 1999. Jazyková politika v novú Evropě (I). In *Cizí jazyky*, 1998 – 1999, roč. 42, č. 5 – 6, s. 82. ISSN 1210-1811
- SAMSON, I. 2004. Slovensko v EÚ: o čom sa nehovorí. In *Dvojtyždenník Mosty*. Bratislava : Mosty, 2004, s. 20. ISSN 1335-6135

## TEACHING PROFESSIONAL TRANSLATION – PRECISION AS A TYPICAL FEATURE OF LEGAL DOCUMENTS AND A PROBLEMATICAL ISSUE FOR SLOVAK STUDENTS OF PROFESSIONAL TRANSLATION

Jana Šavelová

---

### Abstrakt

Cieľom príspevku je detailnejší pohľad na metodiku vyučovania odborného prekladu právneho textu so zameraním na jeden z jeho aspektov – presnosť. Tento aspekt je z pohľadu študentov problematický, vyžaduje si pochopenie gramatických, štylistických a lexikálnych pravidiel viazaných na právny typ textov. Navyše vyžaduje pochopenie základných odlišností v právnych systémoch jednotlivých štátov na jednej strane a jazykových špecifik na strane druhej. Právna angličtina je špecifická v tom zmysle, že nekorešponduje s bežnou súčasnou angličtinou a tak vytvára platformu pre mnohé nedorozumenia vo všetkých svojich jazykových rovinách.

---

The didactic dimension of professional translation may be seen as a crucial moment for the preparation and the further education of future translators. However, the didactics of teaching legal translation faces one additional problem; the legal systems of individual countries differ not only in their fundamentals, but also in the language they use. Legal documents differ from country to country, and culture to culture. The process of integration of Slovakia into the European Union, the privatisation of Slovak businesses and developing trade with foreign partners have resulted in a boom of legal translation, and thus many problematical issues have arisen. In this paper, we will focus our attention on the factor of precision as a typical feature of legal documents, and we will specify some

problematic issues that students of professional translation in Slovakia face during the process of studying.

The purpose of professional translation is one of communication between parties, a transfer of ideas in such a manner that the ideas become understandable and acceptable to both sides. First of all, the translator of professional texts must be very precise. Aesthetic values are in second place. However, legal English is very unique and it often does not correspond with current language use, and thus it creates a platform for many misunderstandings. The core of these misunderstandings lies in the many unique features of legal language, specifically with respect to the kind of translation and professional style in which the occurrence of certain semantic, syntactic and stylistic phenomena is more apparent. Their faulty comprehension and incomplete mastery may result in a shift of meaning, and thus the transfer of accurate information between the parties will fail.

The fundamental issue of translating legal English into Slovak is concerned with both the distinct legal systems in English-speaking countries and in Slovakia and language differences. The translator is therefore expected to know the fundamental features of both legal systems on one hand, and to know the individual language differences between the original and target languages on the other. Tomášek (2003) insists that it is an aim of the translation of any legal text to transform it from an original language to a foreign language in such a manner that its context is not violated, and that the translated text corresponds with the target legal language's usage and norms. The translator of legal English finds himself/herself in a particularly difficult situation, as legal English is in fact heavily criticised by many linguistic specialists in English-speaking countries themselves. According to Mellinkoff (2004) one standard answer to any criticism of legal English is a justification by appeal to the precision that is required. Legal language must be more precise than current everyday English, and therefore lawyers, in their efforts to achieve accuracy of stipulated provisions, use special language tools.

Any inexperienced Slovak translator, when assigned the task of translating a legal document, will run up against problems. In this paper, we will deal with archaisms, coordinated structures and examples of untypical syntax as some of the frequently occurring determining factors of precision pertaining to those students of professional translation who tend to perceive them more as obscure artistic factors than as factors which should contribute to the precision of individual provisions.

Any teacher teaching professional translation of legal documents and dealing with the details of the issue of precision may use the three-stage model recommended by Gromová (2000), starting from universal lingual-stylistic and expressional analyses of a

specific genre with its socio-communicative purpose, continuing with the analysis of a sample of a text chosen for translation during a seminar focusing on basic lingual-stylistic and expressional expressions, and ending with the closest possible equivalent translation of a text and the comparison of the lingual-stylistic and expressional factors at the level of peculiarities together with the respective social-communicative purposes of the original and the translation. This third stage is final, and then the students' mistakes and the individual shifts of meaning should be commented on by the teacher and discussed.

In general, the aspect of precision may be trained by having the students translate relevant exercises regarding the length of sentences, coordinated expressions and archaisms, but the choice of other relevant aspects and language means will depend on a specific concrete text that is chosen for practising translating skills.

The traditions of long sentences and the ignoring of punctuation rules represent a typical example of declared precision. Punctuation is subordinated to the context of text. Native English-speaking lawyers are, apparently, strangely reluctant to finish a sentence. Their length may vary from several to tens of lines, and even half or a whole page. Thus a translator faces the possibility that a shift of meaning will occur if the original punctuation is not followed. However, such a long sentence is quite a problematical issue with respect to the rules of Slovak language.

The following sentence of Article "Force Majeure" from one contract clearly illustrates the above-mentioned phenomenon.

*Notwithstanding anything else contained in this Agreement, neither party shall be liable for any delay in performing its obligations under this Agreement if such delay is caused by circumstances beyond its reasonable control (including without limitation any delay caused by any act or omission of the other party) provided however that any delay by a sub-contractor or supplier of the party so delaying shall not relieve the party from liability for delay except where such delay is beyond the reasonable control of the sub-contractor or supplier concerned.*

An example of this article's translation into Slovak:

*Bez ohľadu na čokoľvek iné uvedené v tejto Zmluve, žiadna zo zmluvných strán nebude niesť zodpovednosť za akékoľvek oneskorenie vo výkone svojich povinností podľa tejto Zmluvy, ak bude takéto oneskorenie spôsobené okolnosťami mimo racionálnu kontrolu (vrátane bez obmedzenia na akékoľvek oneskorenie spôsobené akýmkoľvek aktom alebo opomenutím druhej zmluvnej strany), avšak za predpokladu, že akékoľvek oneskorenie od subdodávateľa alebo dodávateľa zmluvnej strany v omeškaní neuvoľní zmluvnú stranu od*

*zodpovednosti za oneskorenie okrem prípadov, keď takéto oneskorenie je mimo racionálnej kontroly príslušného subdodávateľa alebo dodávateľa.*

This example illustrates that the syntax structure of English legal language is complicated. The complexity of the subordinate clauses is typical and very representative. The subordinate relation of several succeeding clauses is used in the effort to achieve as much precision as possible, and to specify any and all possible circumstances in which a relevant provision “may” apply on one hand, and “must” apply on the other hand. The long sentence, moreover, expresses the superior status of the context of the overall message over its individual elements.

Coordinated structures represent another aspect of legal English documents’ precision. According to Bazlik (2007) the frequent occurrence of coordinated structures in legal English is of a more-or-less synonymic nature. Although these constructions may be redundant, they function as stylistic markers and contribute to making the meaning more precise. This phenomenon is a unique feature of English legal language, and it is not always necessary for a translator to translate each of the coordinated items.

The following examples illustrate some of the coordinated structures that are used in legal instruments, e.g.: *keep and maintain, authorise and empower, by and with, on behalf and for, from and after, free and clear, full power and authority, do and perform, requisite and necessary, alternation or modification, and so on.* .

*In all cases where defects or shortages, parts or components are complained of the Supplier shall be under no liability in respect thereof unless an opportunity to inspect the products is supplied to the Supplier before any use is made thereof or any alteration or modification is made thereto by the distributor.*

If these are coordinated structures, then it is sufficient to translate them as:

*alternation or modification* = zmeny.

However, sometimes the use of a coordinated structure is very obscurantist, and it is not easy to decide whether the coordinated structures are synonymous or not; i.e. simply specify all the important aspects of a relevant provision in the legal document. If the terms in question are not defined in the relevant contract, the translator must contact that party to the contract which decided on the original wording of the text and ask for an explanation. This issue is well illustrated in the same text from which the previous example came, where it is not clear for the Slovak translator whether ‘defects or shortages’ are meant as a coordinated structure or not, as the author of this contract does not define the meaning of these terms in the initial article of the contract:



*In all cases where defects or shortages, parts or components are complained of the Supplier shall be under no liability in respect thereof unless an opportunity to inspect the products is supplied to the Supplier before any use is made thereof or any alteration or modification is made thereto by the distributor.*

In the case of the above *defects and shortages*, the translator has two options for translation: either to translate them based on their usage in the previous articles, if any such usage occurred, as *chyby výrobku a nedostatky balenia*, or to take them into consideration as a coordinated structure, in which case translation as *nedostatky* is adequate.

With respect to the much-vaunted precision of legal instruments, there is another factor that can be contentious: the frequent use of archaisms such as *aforsaid*, *hereby*, *hereof*, *hereon*, *herein*, *hereinafter*, *hereunder*, *therewith*, *whereof*, and so on. For example ‘*thereof*’ is used twice and the archaism ‘*thereto*’ once in one not very long sentence in the same paragraph.

*In all cases where defects or shortages, parts or components are complained of the Supplier shall be under no liability in respect thereof unless an opportunity to inspect the products is supplied to the Supplier before any use is made thereof or any alteration or modification is made thereto by the distributor.*

However, it happens very often that the use of an archaism is not as clear as in the above-mentioned example.

The following sentence illustrates that it is up to a translator, based on consultation with the author of text, to decide whether the archaism *aforsaid* refers merely to the previous subclause, or to the whole previous clause.

*.... but the Seller shall have no further liability to the Buyer in respect thereof and the Buyer may not reject the Goods if delivery is not refused or notice given by the Buyer as aforsaid.*

‘*Aforsaid*’ is an archaism with the meaning “*hore uvedené*”. However the exact meaning is not specified; thus, instead of the intended precision of meaning, it may result in uncertainty in the mind of translator. The use of current English: “*as mentioned above in the previous subclause 2.4.3*” or “*as mentioned above in the previous clause 2.3*” would have made things much easier for the Slovak translator.

When translating more complex texts, the issue of the reference of any specific archaism to a concrete legal document cannot be decided by the translator himself/herself unless he/she is an expert in both the original and target languages’ legislation. This issue of the meaning of a specific archaism is especially crucial to so-

called “court translators”. Slovak lawyers require the most precise translations possible from translators, and a Slovak lawyer is not able in all cases to decide the issue of specific meaning. Therefore, the cooperation of the translator, a Slovak lawyer and an English-speaking lawyer is desirable in such cases.

The situation is in fact even more complicated than this, as lawyers themselves in English-speaking countries have not yet agreed upon the meaning of some frequently-used expressions. For example, Mellinkoff (2004) states five various different meanings for the usage of the structure *and/or* as perceived by lawyers: 1) all possibilities implied by “*and*” and all possibilities implied by “*or*”; 2) all possibilities with respect to a given situation; 3) some possibilities, although there is no agreement among the lawyers as to ‘which ones’; 4) *and/or* meaning either *and* or *or*, and never meaning both; 5) the fifth group of lawyers do not use *and/or* at all, due to the fact that it apparently has no definite meaning.

The following example illustrates this ambiguity three times: ... *where the creator and/or manufacturer of those other Intellectual Property Rights contained or embodied in the Products (“Manufacturer”) is other than the Supplier and/or the Distributor then the Manufacturer and/or the Supplier (at the Suppliers discretion) have the sole authority to defend or settle the Intellectual Property Claim.*

The translation of this text is possible with any of the four above-mentioned options. If the reference in the previous context is clear, the task of the translator is easy. If not, then the translator should use the exact translation “a/alebo” and decision of its exact meaning will be left to the lawyers representing the parties.

The individual steps of the teaching procedure we have just described may serve as an example for teaching the aspect of precision in legal documents. However, it is up to teachers to be creative and to invent their own applications depending on the specific texts they decide to use during seminars. This accentuation of the aspect of teachers’ creativity makes sense if we realise that there is nothing like any universally agreed-upon preparation for the translator of professional legal texts. With respect to the translation of legal texts, we conclude that if there is no universal lawyer profession and lawyers themselves specialise in various fields – commercial law, civil law, criminal law, and so on – it similarly cannot be expected for it to be possible to educate a universal specialist in all the fields of law. The professional translation of legal texts requires the cooperation of both a lawyer and a translator, and in more complicated cases, the cooperation of three parties: the translator, a Slovak lawyer and an English-speaking lawyer.

## Bibliography

- BÁZLIK, M. 2007. Art for Art's Sake or Peculiarities of Coordination in Legal English. In *Linguistica Pragensia 2.*, 2007, Prague. p. 90-101. Dostupné na internete. 20.06.2009 <http://www.cceol.com>. CEEOL- Linguistica Pragensis
- GROMOVÁ, E. 2000. Teória a didaktika prekladu odborných textov. In *Preklad a tlmočenie 2.* Banská Bystrica : FiF UMB, 2000, s. 191 – 198. ISBN 80-8055-459-5
- CHROMÁ, M. 1997. *Anglicko-český právnický slovník*. Praha : Leda, 1997. ISBN 80-85927-25-X
- MATĚJKOVÁ, N. 1999. Překlady právních textů. Rozdíly ve volbě strategií u laiků a u překladatelů s teoretickým zázemím. In *Preklad a tlmočenie*. Banská Bystrica : FiF UMB, 1999, s. 214 – 223.
- MELLINKOFF, D. *The Language of the Law*. Resource Publications. San Jose, 2004. p. 540. ISBN 1592446906
- TOMÁŠEK, M. *Překlad v právní praxi*. Praha : Linde Praha a.s., 2003, p. 144. ISBN 80-7201-427-7

## TEACHERS' QUESTIONS IN THE LANGUAGE CLASSROOM – THEIR POTENTIAL, PROSPECTS AND RESEARCH FINDINGS

Martina Šipošová

---

### Abstrakt

V článku autorka zdôrazňuje úlohu a význam učiteľom kladených otázok v triede, rozoberá dôvody kladenia otázok, ich funkcie, predstavuje taxonómie, distribúciu ako aj celkový vplyv učiteľom kladených otázok v cudzojazyčnej triede. V ďalšej časti sú predstavené rôzne výskumné zistenia v oblasti učiteľom kladených otázok, pričom autorka predkladá svoj zámer výskumu otázok na hodinách anglického jazyka v slovenských školách. Učiteľ cudzieho jazyka si musí uvedomovať, že otázky sú podstatné v aktivizovaní študentovho prehovoru na hodine, pričom úlohou učiteľa je poskytnúť študentovi maximálny priestor a čas na rozvoj ústneho prejavu ako aj celkovej komunikatívnej kompetencie.

---

### 1 Introduction: Teachers' questions in the classroom

A typical look at any classroom, whether content or language is taught there, depicts a teacher asking questions. Undoubtedly, the teacher is the one who begins the majority of conversations in the classroom, who asks the majority of questions, and in the most extreme cases s/he is the one who answers questions of his/her own. According to Mareš and Křivohlavý (1995), teachers' asking questions is among the three most frequent activities during the process of pedagogic communication. These authors claim that asking questions represents 20 % of the teacher's overall activity in content classrooms which are run in a teacher-fronted style. The way by which a teacher chooses, formulates and asks questions has a tremendous influence not only directly on the lesson, but continues to affect long-term prospects of acquisition and learning in sciences, humanities, as well as

foreign languages. What kinds of questions do English teachers ask in the language classroom? This article aims to present a variety of functions, reasons, taxonomies of these questions, as well as interesting research findings of various authors who have explored teachers' questions in language classrooms since the 1970s.

Teachers' questions and learners' responses are considered to be the most important tools in the teaching and learning process. This issue has been dealt with by many Slovak as well as foreign authors (Gavora, Mistřík, Zelina, Mareš and Křivohlavý, Nelešovská, Černotová, Homolová, Velikanič, Kearsley, Bloom, Brown, Brock, Long and Sato, Lynch, Mehan, Pica, Richards and Lockhart, White and Lightbown, Wragg, etc.). Gavora (1999) regards questions as the most frequent diagnostic tool in the teaching and learning process. He claims that during a single lesson a teacher asks between 40 and 150 questions, either in an interrogative form or as a task, which is formed as a statement or order, and has the potential to become a question. Nelešovská (2005) agrees and adds that a question serves as a basis for consequent dialogue, and together with a response, is an inevitable and decisive part of any dialogue. She emphasizes the fact that any question must meet particular requirements in order to elicit a response. These requirements, according to Mareš and Křivohlavý (1995) as well as Nelešovská (2005), are as follows: appropriateness, comprehensibility, conciseness, certainty and factual as well as linguistic accuracy. Moreover, Mareš and Křivohlavý (1995) add that any set of questions must be logically arranged and sequenced, and it must have an optimal number and level of difficulty. With regard to all these facts and requirements, it is obvious that asking appropriate and effective questions requires mastery and professionalism of teachers.

## **2 Asking questions in the classroom – reasons and functions.**

Wragg (2001, p. 9) states that "teachers' reasons for asking questions, not surprisingly, vary according to the subject or topic being taught, the class and [the pupils'] ability." Either in content or in language classes, there is the standard interactional pattern in which the teacher asks a question, one or more students respond to that question, and the teacher evaluates the response. It is well known that questioning is one of the most common techniques used by teachers. There are several reasons why questions are so commonly used in teaching. Richards and Lockhart (1996, p. 185) point out that questions "stimulate and maintain students' interest ... they encourage students to think and focus on the content of the lesson ... enable a teacher to clarify what a student has said ... enable a teacher to elicit particular structures or vocabulary items ... enable

teachers to check students' understanding ... [and] encourage student participation in a lesson." In addition to that, second language researchers propose that questions play a crucial role in language acquisition as they allow the learner to keep participating in the discourse and even modify it so that the language used becomes more comprehensible and personally relevant. Concerning the functions of questions, it must be emphasized that teachers' questions do not necessarily serve one function, e.g. a question to elicit particular structures may be directed to a student whose attention is wandering in order to maintain his or her interest. Brown (2001) discusses four basic functions of teachers' questions. He emphasizes that these questions provide students with the opportunity to speak the language without painstakingly initiating interaction themselves, they can trigger a series of follow-up conversations between students, they help teachers know how well students comprehend and they help students to discover their own opinions. Long and Sato (1983) view classroom questions primarily from a sociological perspective and thus they have shown how questions provide one means by which, in conversation between participants of unequal status, the dominant member exercises and maintains control of the interaction, and secondly this dominant teacher questioning behaviour is characterised by the pervasive use of questions that oblige students to display knowledge rather than provide unknown information or express attitudes. All of the above-mentioned reasons and functions can be taken into account when classifying questions according to various taxonomies.

### **3 Taxonomy of questions in verbal discourse and language teaching and learning.**

An array of taxonomies of teachers' questions have been developed since the 1970s. Kearsley (in Long and Sato, 1983) conducted a cross-disciplinary review of questions and question-asking in verbal discourse. In his taxonomy he distinguishes between four major types of questions:

1. *Echoic*: "...those which ask for the repetition of an utterance or confirmation that an utterance has been interpreted as intended." (e.g., Pardon? What? Huh?)
2. *Epistemic*: "...those which serve the purpose of acquiring information."
  - a) *Referential*: "...are intended to provide contextual information about situations, events, actions, purposes, relationships, or properties." (Wh-questions)
  - b) *Evaluative*: "...are asked to establish the addressee's knowledge of the answer." (a.k.a. "display", "test", or "known information" questions)
3. *Expressive*: "...convey attitudinal information to the addressee." (e.g. Are you coming or aren't you?)

4. *Social control*: "...used to exert authority by maintaining control of the discourse."
  - a) *Attentional*: "...allow the questioner to take over the direction of the discourse."  
(metamessage is "listen to me" or "think about this")
  - b) *Verbosity*: "...asked only for the sake of politeness or to sustain conversation."  
(e.g. cocktail party questions)

Long and Sato (1983, p. 276), in their study of classroom discourse, modified Kearsley's taxonomy with regard to ESL-classroom discourse and proposed the following taxonomy:

1. *Echoic*:

- a) *Comprehension checks* (e.g. Alright?; OK?; Does everyone understand "polite"?)
- b) *Clarification requests* (e.g. What do you mean?; I don't understand.; What?)
- c) *Confirmation checks* (e.g. S: Carefully. T: Carefully? Did you say "he"?)

2. *Epistemic*:

- a) *Referential* (e.g. Why didn't you do your homework?)
- b) *Display* (e.g. What's the opposite of "up" in English?)
- c) *Expressive* (e.g. It's interesting the different pronunciations we have now, but isn't it?)
- d) *Rhetorical*: asked for effect only, no answer expected from listeners, answered by speaker (e.g. Why did I do that? Because I ....)

Furthermore, Pica (1999, in Cheryl Cheryl Wei-yu Chen, online) points out that both referential and display questions can be further divided into the open and closed types. Therefore, within the basic referential/display distinction, she distinguishes four sub-types of questions:

1. *Referential questions*:

- a) *Open referential questions*: "...questions which are information-seeking in nature and also elicit linguistically complex answers." (e.g. Can you tell me how to make chocolate-chip muffins?)
- b) *Closed referential questions*: "...question which are information-seeking in nature and result in simple elicitations of factual information." (e.g. What's your name?)

2. *Display questions*:

- a) *Open display questions*: "...questions which teachers know the answers to in advance but elicit linguistically complex answers." (e.g. Can you summarize five ways to get to the airport?)
- b) *Closed display questions*: "...questions which teachers know the answers to in advance and often result in short answers." (e.g. What's the opposite of "up"?)



#### **4 I-R-E / I-R-F pattern of teacher-fronted style.**

As has already been mentioned, the question forms the basis of every consequent dialogue, and together with the response, is an inevitable and decisive part of it. Dialogue between teacher and students in a lesson run in a teacher-fronted style has characteristic features and a routine pattern. Mehan (1979) calls the routine teacher-student dialogue the three-part Initiation – Reply – Evaluation sequence, which is analogous to Thornbury's (1996) Initiation – Response – Feedback. This sequence associated with the classroom contains two coupled adjacency pairs. The Initiation-Reply is the first adjacency pair; the initiation ("What does this word say, Beth?") demands a reply ("One."). When this reply is obtained, a pair is formed. This pair then becomes the first part of a second adjacency pair. This second part is the evaluation or feedback ("Very good.") of the Initiation-Reply pair. Although this I-R-E or I-R-F routine pattern seems to restrict students' interactional abilities, it is crucial to activate students by asking questions that trigger consequent responses. Moreover, it is inevitable to realize that in a country where English is spoken just as a foreign language and mostly in schools, the English lesson must provide a time and space where the target language is constantly used and students are given vast opportunities to practice their speaking skills in an educational setting.

Not only does the educational setting bear unique features which are reflected in the sequence I-R-E or I-R-F, but it is important to realize that the level of a question affects what the student says in reply or response. The results of a vast number of studies suggest that responses to questions calling for recognition or recall of factual information are shorter than responses to higher-order questions calling for interpretation or opinion. Mehan (in Brock, 1986) observes that the use of known-information questions (in other words, display questions) is responsible for the fact that the conversations in classrooms have unique features, and that the demands of classroom discourse must be kept separate from the demands of everyday discourse. This enormous difference is an important consideration for language teachers. Teachers' effective use of questions based on the information gap or information-seeking questions (in other words, referential questions) may generate discourse which resembles a normal conversation learners may experience outside the classroom. Thus, if a language teacher wants to bring everyday reality closer to students, s/he must increase the use of so-called "information gap" questions, since this gap is crucial to expressing students' views, opinions, attitudes, likes and dislikes. Naturally, many authors have devoted their research to exploring the essence and impact of English teachers' questions on classroom discourse.

## **5 Research findings of various authors**

The main purpose of Brock's study (1986) was to determine if higher frequencies of referential questions have an effect on adult ESL classroom discourse. The subjects of this study included 24 students, non-native speakers (NNSs), enrolled in classes at the University of Hawaii's English Language Institute; also serving as subjects for the study were 4 English-as-a-second-language teachers (ESL), 2 males and 2 females. The students were divided into 4 groups of 6 NNSs (2 treatment and 2 control groups), and the 4 ESL teachers were assigned to a treatment or a control group using a randomized block to control for gender. Each teacher was randomly assigned one of the groups of 6 students for a single class period of 40 minutes. None of the teachers was acquainted with the students before the class. Before the study was carried out, the treatment-group teachers were informed of the purpose of the study and given a 20-minute training session introducing the distinction between display and referential questions. Moreover, they briefly practised forming referential questions. On the other hand, the control-group teachers were only told that the purpose of the study was to examine an unnamed aspect of classroom language. The research results showed that the 2 control-group teachers asked a total of 141 questions, only 24 of which were referential and 117 of which were display. The treatment-group teachers, on the other hand, asked a total of 194 questions, 173 of which were referential and only 21 of which were display. Since the treatment-group teachers asked approximately 1.38 times as many total questions as the control-group teachers, the number of referential questions asked by the control-group teachers was weighted by a factor of 1.38. With this weighting for the unequal number of questions asked, the control-group teachers asked 33.12 referential questions. The teachers who were trained in the formation of referential questions asked significantly more of them than the teachers who were not. The mean length of all learner utterances which were responses to referential questions was 10.00 words; the mean length of learner responses to display questions was 4.23 words. This difference was proved to be statistically significant. In the conclusion, Brock emphasizes the fact that the 2 teachers who received training were able to increase the number of referential questions they used in the classroom. Furthermore, the learners' responses to referential questions were on average more than twice as long and more than twice as syntactically complex as their responses to display questions, which means that the use of referential questions increases the amount of learner output, and thus such questions can be an important tool in the language classroom, especially in those contexts in which the classroom provides learners their only opportunity to produce the target language.

Cundale (2001) in his collaborative investigation, which was carried out with 2 teachers at the Anglo Mexican Cultural Institute (Puebla), a private language school, identified the types of questions teachers ask their students as well as the teachers' stated beliefs about communicative language teaching (CLT). The 2 teachers (Alberto and Laura), both having 7 years' teaching experience, were first interviewed about their views on CLT. In the interviews they claimed that they are communicative in their teaching. Both teachers were teaching in lockstep mode, that is the teacher addressing the whole group: Alberto was working with a group of 12 young adults studying at the upper-intermediate level; Laura was teaching a group of 9 pre-intermediate students, young adults. The first hour of their lessons (60-minute) was recorded and analysed. The results showed that both teachers asked approximately the same number of questions, 32 for Alberto and 37 for Laura. Alberto used a greater number of closed questions, 37 % of all his questions, compared with 22 % for Laura. Each of the teachers used only one closed display question, i.e. the question type that restricts classroom discourse most. In conclusion Cundale states that both teachers used a majority of referential questions and favoured the use of open over closed questions. On the basis of this, the author agrees that the two teachers use questioning strategies which correspond to their stated beliefs concerning CLT.

Shomoossi (2004) conducted his qualitative-quantitative study as classroom research in which he observed 40 reading comprehension classes in Tehran universities during a two-month period. The subjects of the study were 3 English-as-a-foreign-language instructors (EFL) from Allamah Tabatabaee University and 2 from Tehran University, Iran as well as Iranian students at the upper-intermediate level. None of them knew about the focus of the study. The research findings showed that the observed teachers asked a total of 1628 questions, 1335 (about 82 %) of which were classified as display and only 293 (about 18 %) as referential. This means that the observed teachers used display questions 4.5 times more than referential questions. Using chi-square, the first hypothesis that there is no difference between the distribution of teachers' use of display questions and referential questions was rejected. Statistically speaking, the number of display questions was significantly higher than the number of referential questions. As for the second hypothesis that referential questions create more interaction in the classroom than display questions, these two groups of questions were randomly selected from among the obtained data for statistical analysis. The amount of time of classroom interaction each question resulted in was measured in minutes; then, they were added up; and a mean was calculated for each type (display questions – mean = 0.625 minutes, referential questions – mean = 2.833 minutes). Then using a t-test, the observed results were proved to be statistically

significant and the second hypothesis was confirmed. However, the author states that a number of referential questions could be found which required a shorter answer and after them there was a period of silence or topic-change, and thus he concludes: "Most, not all, referential questions create more interaction in the classroom than display questions do." Note that this author's conclusion corresponds to Pica's research in which she identifies the whole group of closed referential questions.

Cheryl Wei-yu Chen (online) conducted her observation in one beginner, one intermediate, and one advanced listening-and-speaking class, all offered by the English Language Program at the University of Pennsylvania. Both the beginner and intermediate classes were 100 minutes long, while the advanced one was 65 minutes long. Her research findings showed that in both the beginner and intermediate classes, closed display questions were asked most frequently by the teacher (52.2 % and 45.3 %). In the advanced class, closed referential questions were asked most often (43.3 %). The percentage of open referential questions was the lowest in the beginner class (9.7 %). A common feature found in the classrooms was the low percentage of open referential and open display questions. In the beginner class, only 19.4 % of the referential and display questions were open, 24 % in the intermediate class and 20 % in the advanced class. In the intermediate and advanced classes, the teachers did not ask any open display question. The author concludes that even though the overall percentage of referential questions was not low in all classes (beginner 24.5 %, intermediate 33.3 %, and advanced 32.2 %), the learners' responses were short and the questions did not encourage students to exercise their linguistic inventories.

The research on teachers' questions in Slovak schools was conducted by Homolová (2004) over the period of 26 English lessons. The subjects of her observation were 13 Slovak teachers of EFL, 13 English lecturers – native speakers, and 141 students of several grammar schools in the Banská Bystrica region. The author divided questions into two basic groups: questions eliciting short answers (analogically closed referential or display questions) and questions eliciting longer answers – creative, hypothetical, personal or general questions which cannot be answered by one or two words only (analogically open referential or display questions). The research findings showed that the observed teachers asked a total of 439 questions. The Slovak teachers of EFL asked 121 questions eliciting short answers and 81 questions eliciting longer answers. The native-speaker English lecturers asked 105 questions eliciting short answers and 132 questions eliciting longer answers. Comparing the proportion of the two basic types of questions asked by Slovak teachers of EFL and English lecturers, the author found that the Slovak teachers of

EFL asked 1.5 times more questions eliciting short answers (121:81). On the other hand, English lecturers asked 1.25 times more questions eliciting longer answers (132:105). Homolová concludes that although these differences do not prove statistically significant, the Slovak teachers of EFL preferred rapid pacing and easy conversation in their own direction.

## **6 The proposed design of English teachers' questions research in Slovak grammar schools**

With regard to existing research, which has mostly been conducted abroad, we have decided to deal with the issue of English teachers' questions and students' responses in Slovak educational settings. The subjects of our quantitative-qualitative research are 54 Slovak students of English at intermediate level, between the ages of 17 and 18 (attending the third year of four-year grammar school). This was a deliberate choice due to the fact that in the third year, students are used to having discussions with their English teachers, they have sufficiently developed linguistic inventories (the starting point for obligatory EFL teaching and learning is in the fifth year of primary school) and they are heading towards passing their Maturita (school-leaving examination) in English in the fourth year of grammar school. Moreover, the new Maturita design requires the examinee to display speaking skills which, to a high degree, correspond to everyday discourse and real use of English outside the classroom. The study includes 4 classes, 4 qualified EFL teachers with a range of teaching experience (5, 10, 15 and 25 years). In the first stage, based on the utilized quantitative research design, we will create a video recording of 12 English lessons (3 lessons of each of 4 teachers). The aim of this stage is to analyse the proportion of different types of teachers' questions, following Long and Sato and Pica's taxonomy of questions. In the subsequent stage we shall analyse the relation of the selected types of questions (open referential, closed referential, open display, closed display) and students' responses to these questions (the length of the response in words). This step is endorsed by the fact that the type of question influences the length of the subsequent response. In the second stage – the crucial qualitative research design – we shall conduct in-depth semi-structured interviews with deliberately selected students in which we will try to answer the following research questions:

- How do Y3 grammar school students perceive dialogic Teacher-Student conversation in EFL teaching and learning AJ?
- How do the Teacher's questions influence the Student's answers?
- Why do/ don't the Students respond to the Teacher's questions?

With regard to triangulation, whose purpose in qualitative research is to increase the credibility and validity of the results, we will also conduct in-depth semi-structured interviews with the 4 EFL teachers. The data from the interviews will subsequently be coded using open, axial and selective coding and subsequently the story line will be formed.

## **7 Conclusion**

In spite of the fact that modern language teachers do realize that they must encourage real communication between students in their lessons, it can be hard for them to move away from the traditional role of a controller, in which they transmit knowledge from themselves to their students, since they have been trained to teach like this for ages. Kavčiaková and Ličko (1998, p. 75) contend that students prefer a more democratic approach in teaching. As one of their analyses shows, “a substantial majority” of questioned students claimed that the rather “authoritative figure” of the teacher should be changed into a “guide, ...advisor and ...controller”, who “shows the best way to learn”, “creates a co-operative atmosphere” and “inspires students to learn and tries to change passive, indifferent listeners into active and productive learners.” However, if the teacher wants to extend learners’ competence in speaking, s/he has to know when to relax his/her control over classroom interaction, so as to give the students the chance to practise freer talk. One of the possible ways to increase students’ usage of the target language is effective questioning in the classroom. Of course, it would be unprofessional to claim that the quality of English lesson depends exclusively on the high proportion of asked referential questions. Both referential and display questions have their own crucial and characteristic roles in EFL teaching and learning. They are critical to the management of the learning process; their choice depends on the goals of the lesson, the task within the lesson, the size of the class, and the language level of students. It is up to the teacher to be flexible and switch from a display to a referentially driven interaction (and vice-versa) at any particular time in the teaching-learning cycle. Neither fluency, nor accuracy can be achieved unless the teacher uses appropriate tasks and procedures at appropriate times. The students’ overall thinking and learning can be improved significantly if the students have the opportunity to respond to English teachers’ questions and to enjoy the process of interaction with them. Both teachers and students must work together to accomplish their desired teaching and learning aims.



## Bibliography

- BROCK, C. 1986. The Effect of Referential Questions on ESL Classroom Discourse. In *TESOL*, Quarterly, March 1986, Vol. 20, No. 1.
- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York : Pearson Education, 2001. ISBN 0-13-028283-9
- CUNDALE, N. 2001. *What we preach? Stated Beliefs about Communicative Language Teaching and Classroom Questioning Strategies*. The Language Teacher online magazine. Issue 25.05, May 2001. [online], [cited 23.8.2009]. <http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2001/05/cundale>.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Vydavateľstvo Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1
- HOMOLOVÁ, E. 2004. *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, FHV, 2004. ISBN 80-8055-993-7
- CHERYL WEY – YU CHEN. *Teachers' Questions in Language Classrooms*. [online], [cited 13.03.2009]. <http://english.nccu.edu.tw/academic/doc/Paper/%E9%99%B3%E7%91%8B%E7%91%9C-%E5%85%A7%E6%96%87.pdf>
- KAVČIAKOVÁ, J. – LIČKO, R. 1998. *Challenging attitudes to language learning at tertiary level in Slovakia after 1989*. In : International Tempus Conference. Prešov : Prešovská univerzita, 1998. ISBN 80-968008-7-6
- LONG, M. – SATO, C. 1983. *Classroom foreigner talk discourse : Forms and functions of Teachers' Questions. Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley : Newbury House Publishers, 1983.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MEHAN, "What time is it, Denis?": *Asking known information questions in classroom discourse*. Theory into Practice, 18, 1979.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1
- RICHARDS, J. C. – LOCKHART, Ch. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0-521-45803-X
- SHOMOOSI, N. 2004. The Effect of Teachers' Questioning Behaviour on EFL Classroom Interaction: A classroom Research Study. In: *The Reading Matrix*, Vol. 4, No. 2, September 2004. [online], [cited 23.08.2009]. <http://www.readingmatrix.com/articles/shomoossi/article.pdf>
- WRAGG, E. C. 2001. *Questioning in the Secondary School*. London : Routledge Falmer, 2001. ISBN 0-415-24952-X



## AMBIGUITY IN ENGLISH

**Alena Štulajterová**

---

### **Abstract**

Cieľom príspevku je prezentovať ambiguitu na gramatickej a lexikálnej rovine v anglickom jazyku. V prvej časti sa autorka zaoberá z typmi gramatickej ambiguitu, pričom venuje pozornosť vzťahu medzi syntaxou a sémantikou. V druhej časti sa zameriava na lexikálnu ambiguitu súvisiacu predovšetkým s polysémiou a homonymiou.

---

### **1 Introduction**

Ambiguity occurs in many forms in language processing. An ambiguous expression or utterance can have two or more meanings or is not clearly stated or defined because it is open to two or more interpretations and therefore difficult to understand and confusing.

There are several types of ambiguity that can be divided into many different categories according to many different classification schemes. A source of ambiguity may be phonological, lexical or syntactical, while combinations of these types occur as well. Tabossi (2001) distinguishes the following types of ambiguity: lexical ambiguity arises if a word may have more than one interpretation; semantic ambiguity arises when several interpretations result from the different ways in which the meanings of words in a phrase can be combined; syntactic ambiguity arises when several different interpretations result from the different ways in which a sequence of words can be grammatically structured; pragmatic ambiguity arises when the context of a phrase results in there being alternative interpretations of that phrase.

Wales (1995) applies the pragmatic point of view when she states that when ambiguity occurs in discourse, it may not be tolerated if it hinders interpretation seriously, and she

points out that one of the maxims of quality (be clear) is closely related to one of the maxims of manner (avoid ambiguity).

## 2 Grammatical ambiguity

Sometimes sentences have a non-linear constituent structure, and consequently ambiguities at the grammatical level of description arise. From a syntactical point of view, while the units of tectogrammatics are regular, i.e. there is no ambiguity, the corresponding morphemic units display irregularity. For example, patient or direct object and addressee are expressed by different forms – with or without prepositions. Much more irregularity is in the phonemic means (e.g. preterite forms are specific to a small group of strong verbs, the plural forms have exceptions (ox, mice)).

### 2.1 Coordinated subject

Coordination relates to a different field from syntactic dependency. If there is a coordinated subject, we do not know whether it functions as a whole or not.

- *Tom and Molly went to Durham.* = a) Tom went to Durham and Molly went to Durham separately.  
b) Tom, with Molly, went to Durham.

According to Quirk and Greenbaum (1996), a distinction has to be made between oppositional and non-oppositional coordination. In non-oppositional coordination, two clauses are reduced to one clause, and consequently the verb is in the plural form:

- *Tom and Mary are now ready.* = Tom is ready, and Mary is ready too.

Conjoining represents a single entity, i.e. the verb is in the singular:

- *The hammer and sickle was flying from a flag pole.*

However, sometimes it is not clear whether coordinated noun phrases refer to the same thing or not:

- *His younger brother and the subsequent editor of his collected papers was/were with him at his deathbed.* (it is not clear whether one person or two different persons was/were at his deathbed).

### 2.2 Ambiguity and constituent structure

According to Lyons (1992) sentences with more than one structural description are defined to be grammatically ambiguous, as they have a non-linear constituent structure. Ambiguity may be a function either of the distributional classification of the sentence's elements, of the constituent structure, or of both simultaneously:

- *They can fish.* (“can” may function as a modal auxiliary or a transitive verb, “fish” may function as an intransitive verb or a noun)
- *beautiful girl’s dress* (difference of constituent structure, i.e. the dress is beautiful = (beautiful) girl’s (dress), or the girl is beautiful = (beautiful girl’s) dress.
- *some more convincing evidence* (some evidence which is more convincing = some (more convincing) evidence, or some more evidence which is convincing = (some more) (convincing evidence). In the above-mentioned example, the word “more” belongs to two distributional classes: a) like “less”, it combines with an adjective to form an adjectival phrase; b) unlike “less”, it combines with a preceding “some” to form a modifier of nouns and noun phrases. (Lyons, 1992)

To conclude, ambiguity may be a function of constituent structure or of the distributional classification of the ultimate constituents.

### 2.3 Multiple class membership of verbs

Another example of grammatical ambiguity arises due to multiple class membership of verbs. According to Quirk and Greenbaum (1996) one verb can belong to a number of different classes, and hence enter into a number of different clause types. For example, the verb “get” is excluded only from the type SV, possible types are SVC, SVA, SVO, SVOC, SVOA, SVOO). Through the multiple class membership of verbs, ambiguities can arise as follows:

- SVOO – *I found her an entertaining partner.* (i.e. sb. is an entertaining partner for her);
- SVOC – *I found her an entertaining partner.* (i.e. she is an entertaining partner)

### 2.4 Premodification by genitives

Sometimes the determiner need not refer forward to the head: more usually it refers only to the genitive (Quirk – Greenbaum, 1996). Then any intermediate modifiers between the determiner and the genitive must also refer to the genitive, for example:

- *These nasty women’s clothing* = the clothing of these nasty women NOT the nasty clothing of these women (which would require the order: These women’s nasty clothing.)

Other instances of ambiguity arising due to premodification by genitives are: an old woman’s bicycle vs. a woman’s old bicycle, etc.

## 2.5 Semantic aspects of syntactical ambiguity

As far as the relation between grammatical ambiguity and semantics is concerned, many noun phrases of the form Adj. + N + N are ambiguous and their ambiguity can be resolved by specifying their constituent structure: Adj + (N<sub>1</sub> + N<sub>2</sub>), or (Adj + N<sub>1</sub>) + N<sub>2</sub>. However, many of these noun phrases are not ambiguous when they are used in sentences because the context makes it clear that one interpretation rather than the other is the correct one:

- *fresh fruit market* – is hardly likely to be understood as “fresh (fruit market)”, but
- *new fruit market* – is not likely to be used as “(new fruit) market”.

Neither “fresh fruit market” nor “new fruit market” has more than one interpretation because semantically they are not ambiguous.

From the point of view of the semiotic trichotomy: syntax – semantics – pragmatics, there are some differences between oppositions of linguistic (literal) meaning and cognitive (ontological) content. On the one hand, with an expression displaying more than one meaning we face a case of ambiguity (e.g. “light” is an ambiguous expression, as it is opposite of “dark” and at the same time the opposite of “heavy”), on the other hand, vagueness or indistinctness is a property of meaning, rather than of expression, e.g. “now” – time point or interval, “wall, fence” – how to draw the boundary line, “book” – text or physical object? These ambiguities can only be resolved in the domain of cognition in a given context (Štekauer, 2000).

## 3 Lexical Ambiguity

Lexical ambiguity, which is the most common type, arises from the meaning of individual words. As we mentioned above, a phrase or a sentence is lexically ambiguous if a word or sequence of words has two or more distinct meanings. Oaks (1994) claims that lexical ambiguity is conveyed by a word with more than one possible meaning in a context. Lexical ambiguity is not a homogenous phenomenon. It can be divided into various distinct types. Moreover, there are many varying classifications of lexical ambiguity that can be found in the literature on linguistics.

In his survey, Hirst (1987) distinguishes three subtypes of lexical ambiguity that are equal: categorical, homonymous and polysemous. However, Tabossi (2001) distinguishes four subtypes of lexical ambiguity. These are word-sense ambiguity (e.g. mint may refer to a the edible substance or to the place that produces money), syntactic category ambiguity (e.g. fish may refer to a noun or a verb), morphological ambiguity, in which a word can be

a past tense or past participle (e.g. spotted), and referential ambiguity, when a word can refer to more than one entity in the discourse.

Despite the classifications mentioned above, we believe that there are only two types of genuine lexical ambiguity relevant to our study – lexical ambiguity based on homonymy, and that based on polysemy. There are two criteria used when distinguishing between homonymy and polysemy. The first criterion is etymological derivation. The various meanings of a polysemous word have the same etymological roots, whereas distinct homonymous words do not. Therefore, etymology is considered an infallible test for polysemy. The second criterion is relatedness of meaning. Lyons (1977) claims that if the meanings of two words are unrelated, the words are homonymous, whereas if relatedness between meanings of a word occurs, the words are merely different meanings of the same polysemous word.

According to Apresjan (1974), polysemous words have two subtypes: words with metaphorical extension and words with metonymic extension. The meanings of a polysemous word resulting from metaphorical extension are related in the sense that there is analogy between the meanings of the word. One meaning is literal, the second is figurative, e.g. log (a piece of wood, to sleep like a log). The second subtype – meanings with metonymic extension – include count/mass metonymic extension (e.g. lamb), container/containee metonymic extension (e.g. bottle), place/people metonymic extension (e.g. Washington), and producer/product metonymic extension (e.g. Christie). The relation between two meanings connected by metonymic extension is based on contiguity or connectedness. Both meanings of the word are literal, e.g. lamb refers to an animal on the one hand and to the meat of this animal on the other hand.

### 3.1 Ambiguity and derivation

With respect to word formation processes, derivation seems to be ambiguous in the case of the number prefixes uni-, mono-, bi-, di- etc. The word “bimonthly” is notoriously ambiguous, as it means every two months as well as twice every month. Similarly, “biweekly” has the same ambiguity. Biennial normally has only the meaning “every two years” (in contrast with biannual “twice a year”), but many speaker find it as ambiguous as bimonthly.

## 4 Conclusion

Linguistics sees ambiguity as a linguistic universal common to all languages, one of the inevitable consequences of the arbitrariness of language, i.e. the lack of one-to-one

correspondence between the linguistic form and its meaning. Linguists often distinguish between the grammatical ambiguity of phrases or sentences and the lexical ambiguity of words. Grammatically ambiguous units admit the possibility of more than one structural interpretation. Lexical ambiguity arises because of polysemy or homonymy.

## **Bibliography**

- APRESJAN, J. 1974. Regular Polysemy. In *Linguistics*, 1974, Vol. 3, Issue 2, pp. 5 – 32.
- HIRST, G. 1987. *Semantic Interpretation and the Resolution of Ambiguity*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. pp. 231. ISBN 0-87226-133-6
- JESENSKÁ, Petra. 2006. Meaning In Terms Of Intonation. In *Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 4*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2006, pp. 20 – 26. ISBN 80-8083-297-8
- LYONS, J. 1992. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. pp. 519. ISBN 0-521-09510-7
- QUIRK, R. – GREENBAUM, S. 1996. *A University Grammar of English*. London : Longman, 1996, pp. 484. ISBN 0-582-55207-9
- ŠTEKAUER, P. 2000. *Rudiments of English Linguistics*. Prešov : Slovacontact, 2000. pp. 332. ISBN 80-88876-04-4
- TABOSSI, P. 2001. Methodological Issues in the Study of Lexical Ambiguity Resolution. In: GORFEIN, D. *On the Consequences of Meaning Selection*. Washington, DC : American Psychological Association, 2001, pp. 240 – 259. ISBN 1- 55798-879-X
- WALES, K. 1995. *Dictionary of Stylistics*. London : Longman, 1995. pp. 504. ISBN 0-582-03139-7

## EDUKAČNÉ CIELE V CUDZÍCH JAZYKOCH

Milena Štulrajterová

---

### Abstract

The article discusses the importance and implications of understanding and clearly formulating educational aims in foreign language teaching and learning processes. The focus is on the hierarchy and types of aims as related to communicative competence and other objectives prescribed in State educational programme. The way student teachers are trained in formulating aims in lesson plans is briefly described.

---

Edukačné ciele v cudzích jazykoch sa menili s vývojom spoločnosti. Cieľom sa prispôbovali vyučovacie prístupy a postupy. V súčasnosti je základným cieľom vyučovania cudzích jazykov schopnosť komunikovať v cudzom jazyku na určitej dopredu stanovenej úrovni. Inými slovami znamená komunikačná schopnosť ovládanie receptívnych zručností – písania a čítania s porozumením a produktívnych zručností – hovorenia a písania. Hoci sa všeobecný cieľ javí ako jednoznačný a zrozumiteľný, jeho operacionalizovanie a rozpracovanie do čiastkových cieľov v každodennom vyučovacom procese už také jednoduché nie je. Nechť učiteľov voči akýmkoľvek teóriám je všeobecne známa. Domnievame sa, že v prípade stanovovania cieľov v cudzojazyčnej komunikácii je poznanie teoretického rámca nevyhnutné a užitočné. Nevyhnutnosť poznania teórie vyplýva z podstaty komunikačnej schopnosti, ktorá je komplikovaná v tom, že sa na nej podieľajú všetky zložky osobnosti učiacich sa. Na efektívnej komunikácii sa podieľa pamäť, vedomosti, rutiny, myslenie, tvorivosť, prispôsobivosť, postoje; osobnostné faktory ako introverzia, dominancia, schopnosť učiť sa atď. Poznanie teoretických východísk umožňuje vybrať z celkového obrazu tie komponenty, ktoré sú kľúčové a jazykovo špecifické, umožňuje učiteľom určiť si priority a pritom využívať medzipredmetové vzťahy.



V Európskom referenčnom rámci sú opísané úrovne ovládania jazyka a v jednotlivých úrovniach sú operacionalizované zručnosti. Opisy sú ďalej špecifikované aj v rámci zručností (napr. ústna interakcia, produkcia, konverzácia, formálna a neformálna diskusia). Deskriptory úrovní sú vlastne výkonovými štandardmi, lebo definujú všeobecne, čo učiaci sa na danej úrovni dokáže v cudzom jazyku urobiť. V referenčnom rámci je analyticky popísaná komunikačná schopnosť v celej šírke zahŕňajúc všetky relevantné osobnostné a sociálne aspekty. Hierarchizácia jednotlivých komponentov zostáva na učiteľkách a učiteľoch, pričom je užitočné opierať sa aj o poznatky zo psychológie osobnosti, sociálnej a pedagogickej psychológie. Európsky referenčný rámec vyčerpávajúco zachytáva problematiku vyučovania cudzích jazykov, preto môže byť jeho dôkladné poznanie časovo náročné. Pre učiteľky a učiteľov cudzích jazykov zatiaľ naozaj slúži ako otvorený systém, na ktorý sa môžu príležitostne obracať, keď si potrebujú ujasniť otázky späť s vyučovaním jazyka.

Prijateľnejším východiskom pre pochopenie komunikačnej schopnosti a jej následného odrazu v edukačných cieľoch sa nám javí **Bachmanova schéma** komunikačnej kompetencie (Bachman, 1991, s. 84 – 103), ktorá je v súlade s teóriou rečových aktov. Komunikačná schopnosť – kompetencia má v tejto schéme tri komponenty: *jazykovú kompetenciu, strategickú kompetenciu a psycho-fyziologické mechanizmy* ich materiálnej realizácie. Vo vyučovaní cudzích jazykov je prioritou jazyková kompetencia, bez ktorej strategická kompetencia nemá zmysel. Jazyková kompetencia má zložku organizačnú a pragmatickú.

*Organizačná zložka* zahŕňa v tradičnom ponímaní vyučovania gramatické a textuálne vedomosti a rutiny, resp. jazykové prostriedky. Gramatické vedomosti obsahujú slovnú zásobu, morfológiu, syntax, pravopis a všetky zložky zvukovej podoby jazyka. Gramatické vedomosti sú stavebnými prvkami pre textuálnu kompetenciu. Ak posudzujeme nadobúdanie organizačnej kompetencie z hľadiska Bloomovej taxonómie edukačných cieľov (Sprinthal, 1990), ide o úroveň vedomostí, porozumenia (slovná zásoba, frázy, gramatické štruktúry) a aplikácie, pri ktorej sa realizujú aj vyššie ciele, ktorými sú analýza, syntéza a hodnotenie (modelovanie ústneho a písaného diskurzu v riadených a usmerňovaných aktivitách, precvičovanie a upevňovanie vedomostí v kontexte). Keď napr. žiaci rozhodujú pri dopĺňaní textu, ktorý slovesný čas je správny, musia textu rozumieť, poznať pravidlá, analyzovať situáciu a podľa toho vybrať správne riešenie. Ciele všetkých úrovní Bloomovej taxonómie sa môžu realizovať aj pri produkcii textov, napr. pri tvorbe dialógov, pri zavretých rolových aktivitách, v usmernenom písaní. Ciele najvyššej

úrovne sa uplatňujú pri hodnotení textu z hľadiska úrovne formálnosti a spoločenskej prijateľnosti.

V jazykovom vyučovaní sa najmä na nižších úrovniach neustále striedajú fázy propozičných a ilokučných rečových aktov, pričom je dôležité, aby sa postupne smerovalo k rovnováhe medzi nimi. Na vyšších úrovniach ovládania jazyka sa ťažisko vyučovania posúva k ilokučným aktom a v organizačnej kompetencii sa dopĺňajú špecifické vedomosti a rutiny vedúce k zdokonaleniu pragmatickej kompetencie.

Bloomova taxonómia sa po svojom vzniku používala len v prírodných a technických vedách, neaplikovala sa na vedy humanitné. Dôvodom je skutočnosť, že táto taxonómia postihuje len kognitívnu oblasť, t. j. nižšie a vyššie poznávacie procesy, o ktorých sa predpokladalo, že sú potrebné pri riešení matematických a iných problémov. Dôraz sa kládol na logické uvažovanie. Logické uvažovanie však vyžaduje aj tvorba textov a komunikácia. Hoci Bloomova taxonómia vychádzala z rozvoja matematicko-logickej inteligencie jej hierarchické usporiadanie cieľov sa dá aplikovať aj na ciele v cudzích jazykoch a to najmä na rozvoj sémanticko-verbálnej inteligencie.

Podstatou komunikácie a najvyšším konečným cieľom jazykového vyučovania je *pragmatická kompetencia*, čo znamená využitie organizačnej kompetencie na realizáciu komunikačných zámerov v autentickej komunikácii alebo v situáciách, ktoré sa autentickej komunikácii približujú. Na vyučovacom procese je úlohou učiteľa vytvárať čo najviac situácií a úloh, ktoré autentickú komunikáciu imitujú alebo ňou aj skutočne sú. Možností na facilitáciu ilokučných aktov – skutočnej komunikácie, ktorej podstatou je primerané vyjadrovanie komunikačných funkcií je veľa, no tieto doteraz nie sú v dostatočnej miere využívané z viacerých dôvodov. Jedným dôvodom je skutočnosť, že predmetom skúšania a hodnotenia je doteraz najmä organizačná nie pragmatická zložka jazykovej schopnosti. K ďalším dôvodom dlhodobo patrí dôraz na chyby a presnosť textu na úkor komunikačnej prijateľnosti, t. j. vzájomného porozumenia sa účastníkov komunikácie priamo alebo prostredníctvom napísaného textu.

*Pragmatická kompetencia* má dve zložky, *ilokučnú a sociolingvistickú*. Ilokučná kompetencia je schopnosť vyjadrovať komunikačné funkcie, v súlade s komunikačnými zámermi. Sociolingvistický komponent predstavuje podstatný aspekt komunikácie, ktorým je schopnosť percepcie a produkcie primeranej z hľadiska spoločenského kontextu. Komunikačné ciele sa ľahšie dosahujú, keď účastníci komunikácie dodržiavajú spoločenské pravidlá, keď je komunikácia obsahovo a formálne primeraná komunikačnej situácii. Vo vyučovaní sa táto požiadavka odráža v nutnosti rozvoja interpersonálnej a citovej inteligencie. Usmerňované a voľné aktivity, ktorými žiaci plnia konkrétne úlohy,

poskytujú široké možnosti pre rôzne individuálne stratégie splnenia cieľov. Ak učiteľky nedajú podrobné inštrukcie a nevyžadujú jeden určitý postup plnenia úlohy, ktorý vedie k cieľu, žiaci sa môžu v rôznej miere uplatniť svoje aktuálne osobnostné vybavenie, ako sú vedomosti o svete, skúsenosti, tvorivosť, sociálne zručnosti a iné schopnosti, aby splnili úlohu sebe vlastným spôsobom. Rôznorodé úlohy poskytujú možnosti pre rozvoj celej osobnosti žiaka, nielen jej kognitívnej stránky.

Pre školský rok 2009 – 2010 pracovali učiteľky a učitelia cudzích jazykov na novej dokumentácii, ktorá má odrážať súčasný stav poznania vedeckých odborov, pedagogických vied a ich aplikáciu v praxi v súlade s potrebami spoločnosti a jednotlivca. Súbor dokumentov sa volá **Školský vzdelávací program** a vychádza zo Štátneho vzdelávacieho programu. Školské vzdelávacie programy pre cudzie jazyky obsahujú obyčajne Charakteristiku predmetu so všeobecnými východiskami a cieľmi a podrobné *Tematické výchovno-vzdelávacie plány*. V niektorých školách majú okrem týchto dokumentov aj Časovo-tematické plány zostavené ku konkrétnym učebniciam. Charakteristiky majú v cieľoch lingvistickú kompetenciu, jazykové zručnosti, sociálne zamerané ciele (tolerancia, empatia, formovanie interkultúrnych postojov), zručnosti v používaní informačných technológií. V charakteristikách, ktoré sme mali možnosť vidieť, bol v cieľoch zahrnutý aj rozvoj autonómie žiakov/žiačok a podpora kreativity.

V Tematických výchovno-vzdelávacích plánoch sú určené povinné témy, ku ktorým sú stanovené počty hodín. Za témami nasledujú obsahové a výkonové štandardy, ktoré majú žiaci a žiačky splniť. Povinnými položkami dokumentu sú ďalej metódy vyučovania a spôsoby hodnotenia. Obsahový štandard nie je pre vyučujúcich novou kategóriou, ide o lingvistické (gramatika, slovná zásoba) a textové vedomosti a rutiny (prostriedky koherencie, kohézie, facillitácie), na ktoré sú zvyknutí z učebných osnov. Novými kategóriami sú z terminologického hľadiska kompetencie a štandardy. V pláne by mali byť formulované edukačné výstupy alebo výsledky učenia sa činnosťnými slovesami.

Vo výkonových štandardoch sa konkrétne píše, čo a na akej úrovni žiaci a žiačky dokážu v cudzom jazyku urobiť v propozičnej alebo ilokučnej oblasti, t. j. aké funkcie vedia jazykovými prostriedkami vyjadriť, a ako vedia tieto použiť v komunikácii. Je otázne, či všetci, nielen tí, ktorí školské vzdelávacie programy tvorili, ale aj tí, čo ich budú realizovať, chápu obsah uvedených pojmov a najmä vzťahy medzi nimi. Máme na mysli vzťahy medzi kľúčovými kompetenciami, obsahovým a výkonovým štandardom. Nedostatočné porozumenie nového systému môže viesť k tomu, že pracne vytvorené dokumenty zostanú ležať v zásuvkách a na vyučovaní sa veľa nezmení.

Našich študentov, budúcich učiteľov angličtiny, pripravujeme na tvorbu edukačných programov teoreticky aj prakticky. Učíme ich, ako premietnuť všeobecné obligatórne ciele a ciele špecifické pre komunikáciu v cudzom jazyku do cieľov čiastkových – krátkodobých. Študenti sa najprv naučia ciele identifikovať a kategorizovať, potom konkrétne a zrozumiteľne formulovať. V povinných písomných plánoch vyučovacích hodín, ktoré si pripravujú na výstupovú prax, si stanovujú tri typy cieľov: *lingvistické*, *komunikačné* a *formatívne*. Sú vedení k tomu, aby ciele sformulovali tak, aby po skončení hodiny bolo možné posúdiť, či tieto boli úplne alebo čiastočne splnené. Ciele môžu vyzeráť napr. takto: žiaci vedia tvoriť oznamovacie vety a otázky v prítomnom čase; vedia podať informáciu o počasí; vedia slušne prerušiť rozhovor; vedia vymenovať témy, o ktorých sa nemá v spoločnosti hovoriť.

Po analýze a osvojení konštruktú komunikáčnej a jazykovej kompetencie študenti nemajú problém identifikovať a formulovať lingvistické a komunikačné ciele. Problémom bývajú ciele formatívne. Tu sa vraciame k vedomostiam z pedagogiky, didaktiky, psychológie a etiky. Pozornosť študentov zameriavame na tie formatívne ciele, ktoré sú špecifické pre slušnú, príjemnú a efektívnu komunikáciu v cudzom aj materinskom jazyku. Študenti si uvedomia, že formatívne ciele, ktoré sa na jazykovej výučbe implicitne realizujú spadajú do oblasti kognitívnej (rozvoj pamäti, predstavivosti, myslenia, tvorivosti), sociálnej (interaktívne zručnosti) a emocionálnej (vzťah k predmetu, radosť z učenia, empatia). Identifikáciu a formulovanie formatívnych cieľov precvičujeme v kontexte tematických celkov a komunikačných situácií, ktoré sú s témami spojené.

Z konkrétne a zrozumiteľne sformulovaných cieľov logicky vyplývajú úlohy a aktivity, ktoré vedú k ich naplneniu a analýzou aktivít je možné posúdiť, či sú primerané vzhľadom na ciele. Zvnútornenie a uvedomovanie si základných cieľov vyučovania cudzieho jazyka má nepochybne vplyv na ich efektívne dosahovanie.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- BACHMAN, Lyle F. 1991. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : OUP, 1991. 408 s. ISBN 0-19-437003-8
- SPRINTHALL, N. – SPRINTHALL, R. 1990. *Educational psychology*. New York : McGraw-Hill, Inc., 1990. 668 s. ISBN 0-07-060541-6
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8

## ČESKOSLOVENSKO NA PRAHU DRUHEJ SVETOVEJ VOJNY OČAMI AMERICKÝCH REPORTÉROV ERSKINA CALDWELLA A MARGARET BOURKE-WHITEOVEJ

Ivan Zelenka

---

### Abstract

This article deals with a thought-provoking book by the American writer Erskine Caldwell entitled *North of the Danube* (1939), who in this remarkable travel documentary chronicled life in Czecho-Slovakia before the Nazi invasion. This book by Caldwell and the photographer American Margaret Bourke-White was issued in only one edition and is the scarest of the three they did together. It is based on their twelve weeks of travels in Czecho-Slovakia before Hitler annexed the Sudetenland and assumed control over the country.

---

### Úvod

Americký spisovateľ Erskine Caldwell (1903 – 1987) vstúpil do povedomia slovenského čitateľa predovšetkým svojou románovou a poviedkovou tvorbou; jeho kariéra zahraničného korešpondenta je už u nás menej známa. Práve v marci tohto roku uplynulo sedemdesiat rokov od vydania jeho publikácie *North of the Danube* (*Na sever od Dunaja*, 1939), v ktorej autorovu prózu dopĺňajú fotografické zábery renomovanej americkej fotografky Margarety Bourke-Whiteovej (1904 – 1971). Naša štúdia približuje život a tvorbu autora s dôrazom na jeho najmenej publikovanú spomínanú cestopisnú črtu, ktorá zachytáva atmosféru v bývalom Československu pred jeho rozbitím na prahu druhej svetovej vojny. Predmetom nášho skúmania je aj spolupráca spisovateľa a fotografky.

## Erskine Caldwell – reportér a citlivý pozorovateľ

Erskine Caldwell sa narodil v rodine presbyteriánskeho duchovného Iru S. Caldwell a učiteľky Caroline Prestonovej Bellovej vo White Oak v americkom štáte Georgia. Kvôli otcovej profesii sa rodina často sťahovala na rôzne miesta amerického Juhu, vďaka čomu Caldwell dôkladne spoznal prostredie, ktoré neskôr literárne stvárnil. Študoval na Erskine College v Due West v štáte South Carolina, neskôr na University of Pennsylvania a na University of Virginia, ktorú nedokončil. Prešiel radom najrôznejších zamestnaní a v roku 1925 sa stáva reportérom časopisu Atlanta Journal. V tom istom roku sa oženil s Helen Lanneganovou, s ktorou mali tri deti. Aby sa Caldwell mohol naplno venovať spisovateľskej kariére, presťahovala sa rodina v roku 1926 do štátu Maine. Prvý skutočný literárny úspech dosiahol v roku 1932 románom *Tobacco Road* (*Tabaková cesta*), ktorý sa stretol v literárnych kruhoch USA s mimoriadnym ohlasom. Kniha sa stala bestsellerom po jej zvlášť úspešnej dramatizácii Jackom Kirklandom.

Svojím ďalším románom *God's Little Acre* (*Božie políčko*, 1933) už Caldwell zaujal pevné miesto nádejného mladého spisovateľa. Na tomto úspechu mala podstatný podiel umelecká kvalita oboch kníh. V roku 1935 začal spolupracovať s fotografkou Margaret Bourke-Whiteovou, s ktorou sa rok po rozvode s Helen Lanneganovou oženil. V roku 1938 sa končí jeho krátkodobá učiteľská dráha na New School for Social Research a začína štvorročné obdobie cestovania ako zahraničného korešpondenta. V tomto období píše poviedky, romány a cestopisné črty. Jeho poviedky sa vyznačujú iróniou a humorom. V neskoršej tvorbe skĺzne do monotónnosti a sentimentálnosti. Od roku 1945 až do smrti v roku 1987 dochádza k výraznému zoslabeniu a nakoniec úplnej stagnácii jeho tvorivosti.

## Zabudnutý Caldwell

V tridsiatych rokoch minulého storočia sa meno Erskina Caldwell nachádzalo na poprednom mieste novej pribojnej generácie, ktorá upozornila na seba na celom svete. Jeho literárnymi súputníkmi boli autori zvučného mena ako John Steinbeck, Ernest Hemingway, William Faulkner a John Dos Passos. Caldwell je možné označiť za mimoriadne plodného autora. Okrem troch desiatok zväzkov románov a zbierok poviedok jeho dielo zahŕňa množstvo nebeletristických prác, akými sú sociálne štúdie, reportáže a cestopisné črty. Z tejto bohatej produkcie mu na literárnej scéne vydobyli pevné miesto spomínané dva romány, avšak autorov osobitý rozprávačský talent je citeľný i v jeho neskoršej tvorbe až do obdobia druhej svetovej vojny. Caldwell vyjadril svoje spisovateľské krédo v úvode k románu *Tabaková cesta* (1958) nasledovne: „Túžba písať o tom, čo ľudia robia, skrsla vo mne vtedy, keď som si uvedomil, že ma neuspokojuje, ba vari dráždi



spôsob, akým románopisci falšujú a prekrúcajú každodenný život ľudí, ktorých som poznal. Títo románopisci diktátorsky nútia ľudí podrobiť sa a vystupovať v umelo osnovanom deji za nereálnych podmienok.“

Svojimi prvými mimoriadne úspešnými románmi Caldwell priblížil čitateľovi lokálny kolorit svojrázneho juhu USA, o ktorom sa dovtedy vedelo veľmi málo. Išlo o kút Ameriky plný biedy a utrpenia, autorovi dôverne známy. Obe diela vyprovokovali istým spôsobom amerických kritikov i čitateľskú verejnosť. Niektorí kritici ho zatracovali ako amorálneho autora, iní v ňom videli predstaviteľa naturalizmu, alebo ho pokladali za ľavicového spisovateľa a mylne priradzovali k predstaviteľom takzvanej „proletárskej“ literatúry. Nevšedný úspech dosiahol románom *Božie poličko*. V priebehu štyroch rokov sa predalo viac ako päť miliónov výtlačkov. Caldwell bol jeden z prvých amerických autorov, ktorého knihy vychádzali v paperbackovom vydaní. Jeho dielo sa nezaobišlo bez cenzúry. V niektorých mestách USA boli autorove dva úspešné romány zakázané a Caldwell bol stíhaný pre obscénnosť. Zo všetkých procesov však vyšiel víťazne. Protesty zazneli aj zo strany jeho južných krajanov, ktorým sa nepozdávalo „poprekrúcané“ nerealistické zobrazenie ich života. Caldwell sa snažil tieto tvrdenia všemožne vyvrátiť.

Po období, ktoré niektorí literárni kritici označovali za „zlatý vek“ autorovej tvorby, je možné badať výraznú krízu jeho tvorivosti. Mnohí kritici hovoria o jeho opotrebovanosti a tým i neschopnosti vytvoriť niečo nové. Americký literárny kritik Willard Thorp sa k tomu vyjadril nasledovne: „Caldwell si nikdy nevšimol, čo mu spôsobil jeho paperbackový úspech. Od samého začiatku chcel byť spisovateľom a mnoho rokov vytrvalo na tom pracoval... ale nádej, ktorú mu priniesli prvé úspešné knihy, sa už nenaplnila.“<sup>1</sup>

Autor sa snažil túto krízu prekonať tvorbou v sedemdesiatych rokoch 20. storočia, v ktorej sa venoval problematike rasizmu, ako napríklad v románe *Close to Home (Blízko domova)*, 1962). Jeho literárna produkcia však už zďaleka nedosahovala úroveň predchádzajúcej.

V súčasnej americkej próze dochádza k neustálemu preskupovaniu hierarchie hodnôt. Výrazná zmena nastala aj v hodnotení Caldwellovej tvorby. Je nepochopiteľné, že práve súčasná americká literárna história sa všemožne vyhýba akýmkoľvek zmienkam o autorovi. Jeho dielo akoby už ani v kontexte americkej literatúry neexistovalo. Čitatelia by ho márne hľadali v moderných antológiách americkej literatúry. Domnievame sa, že sa na jeho zásluhy v literatúre neprávom pozabudlo. Skutočnosť, že nie všetky Caldwellove diela

---

<sup>1</sup> „Caldwell seems never have noticed what his paperback success did to him. From the beginning he wanted to be a writer and he slaved at the job for many years... But the promise of the early books was not fulfilled.“ (Thorp, W. 1963. *American Writing in the Twentieth Century*, s. 262, preložil I. Z.)



dosahujú patričnú umeleckú hodnotu nič nemení na tom, že autorovo dielo obohatilo americkú beletristickú i nebeletristickú tvorbu.

### Caldwell a Bourke-Whiteová

Autorova kariéra reportéra je úzko spätá s jeho spolupracovníčkou a neskôr manželkou – newyorskou fotografkou Margaretou Bourke-Whiteovou. K ich prvému stretnutiu došlo v období, keď Caldwell hľadal fotografa, ktorý by ho sprevádzal na cestách po americkom Juhu, odkiaľ čerpal materiál pre svoju knihu. K autorovi *Tabakovej cesty* fotografku viedol záujem o dokumentárnu fotografiu. Spolupráca s mladou nezávislou ženou nebola už od samotného začiatku pre Caldwellu jednoduchá, v dôsledku čoho dochádzalo medzi nimi k nezhodám. Bourke-Whiteová nechce súhlasiť s podmienkami a Caldwell uvažuje nad zrušením cesty. Napokon si Bourke-Whiteová uvedomí dôležitosť a význam plánovanej knihy pre svoju budúcu kariéru a s podmienkami súhlasí. Výsledkom tejto spolupráce bola kniha *You Have Seen Their Faces*, ktorá vyšla v roku 1937. Je to dokument zachytávajúci biedu chudobných živoriacich rodín na zapadlých miestach štátov amerického Juhu. V tomto období začína vychádzať časopis *Life* a Margaret bola jednou z prvých umelcov, ktorú oslovil. Po zanechaní učiteľského povolania odchádza Caldwell do zahraničia, kde od roku 1938 do 1939 pôsobí ako zahraničný korešpondent. Do Európy prichádza v čase zostrujúcej sa politickej situácie. Svoju cestu začína v Československu. Počas návštevy krajiny ho už sprevádza Margaret White-Bourkeová. Obaja si starostlivo pripravujú materiál pre knihu *North of the Danube*, ktorá vychádza onedlho v marci roku 1939. V tom istom mesiaci sa dvojica zosobášila.

V roku 1941 manželia Caldwellovci pricestovali do Sovietskeho zväzu ako vojnoví spravodajcovia. V Moskve sa ocitli v čase, keď na ňu zaútočili Nemci. Margaret tam bola jedinou fotografkou počas nemeckého náletu na Kremľ a fotografovala aj Stalina. Jej dokumentárne fotografie vychádzali v časopise *Life*. Po návrate do New Yorku došlo medzi manželmi k nezhodám. Margaret dala prednosť profesionálnej kariére fotografky pred rodinným životom a krátko na to prijala ponuku od časopisu *Life* ísť fotografovať do Anglicka americké bombardéry B-17. V roku 1942 sa manželstvo Caldwellovcov končí rozvodom.

Spolupráca Caldwellu s Bourke-Whiteovou bola však úspešná. Spoločne vydali ilustrované reportáže a cestopisné črty spojené so sociálnou tematikou: *You Have Seen Their Faces* (*Videli ste ich tváre*, 1937) *North of the Danube* (*Na sever od Dunaja*, 1939), *Say! Is This the U.S. A.* (*Žeby toto boli Spojené Štáty?* 1941).

V čase druhej svetovej vojny Margaret Bourke-Whiteová bola oficiálnou fotografkou pre armádu Spojených štátov. Jej fotografie používala výhradne len americká armáda a časopis *Life*. Bola prvou ženou, ktorej povolili pracovať v bojových oblastiach počas druhej svetovej vojny. Do Anglicka priletela na americkom bombardéri v čase, keď sa americké vojnové letectvo pripravovalo na útok na strategické ciele v Európe. Jej pokus zachytiť boje na fotografiách v Severnej Afrike sa skončil neúspechom. Z Tuniska sa dostala do Európy, kde sa pridala k Tretej americkej armáde vedenej generálom Georgeom Pattonom, ktorá bola na brehoch Rýna. Ku koncu vojny sa zúčastnila pri oslobodzovaní niektorých koncentračných táborov americkými jednotkami. Z tohto obdobia sú známe jej zábery z koncentračného tábora v Buchenwalde. Po skončení vojny ju časopis *Life* posla do Indie, kde strávila tri roky v období, keď sa krajina pripravovala na vyhlásenie nezávislosti. Fotografovala boje Muslimov a Hindov a stretla sa aj s Gándhím. Fotografia Gándhiho pri kolovrate z roku 1946 patrí k najslávnejším záberom Margarety Bourke-Whiteovej.

### **Predtucha ohrozenia**

Na prvý pohľad pomerne skromná, ale o to významnejšia publikácia *North of the Danube*, je v poradí druhým spoločným projektom partnerskej i profesionálnej americkej dvojice spisovateľa Erskina Caldwell a fotografky Margaret Bourke-Whiteovej zachytávajúcim dojmy z ich trojmesačnej cesty po Československu. Je to kniha dvoch plánov: textového a fotografického. Textový plán tvorí osem pútavých črt (Caldwell) a fotografický predstavuje 78 dobových fotografií (Bourke-Whiteová). Caldwellov štýl je reportérsko-komentátorský a jeho dominantnou funkciou je funkcia informatívna. *North of the Danube* je pokusom autorov publikácie vydať svedectvo o Československu v období zostrujúceho sa napätia v Európe spôsobeného expanzívnou politikou Nemecka.

Fotografie Bourke-Whiteovej, uverejnené v USA koncom roku 1938, síce upozorňovali na hrozbu fašizmu, ale Američania ešte v tom čase napätú situáciu v Európe nebrali vážne. K zvláštnostiam tejto publikácie patrí skutočnosť, že sa jej ušlo menej publicity ako predchádzajúcej *You Have Seen the Faces*, a to pravdepodobne preto, že išlo o problém týkajúci sa cudzej krajiny a nie samotných USA. Pozoruhodné bolo tiež, že publikácia vyšla iba dvakrát, v newyorskom vydavateľstve Viking Press v roku 1939 a vo vydavateľstve Da Capo Press v júni 1977.

Pre slovenských čitateľov/čitateľky predstavuje táto publikácia významný dokument. Aj po sedemdesiatich rokoch môžeme v nej listovať so zvedavosťou, pretože ide o jednu z mála zahraničných publikácií zachytávajúcich nezvyčajnú atmosféru bývalého Československa krátko pred jeho zánikom.

Caldwell a Bourke-Whiteová si z geografického hľadiska rozdelili krajinu na štyri oblasti: Podkarpatskú Rus, Slovensko, Moravu a Čechy, a každej z nich venujú dve kapitoly. Jednotlivé kapitoly sprevádzajú fotografie vysokej umeleckej hodnoty, ktoré zachytávajú spomínané lokality jednotlivých regiónov. Obaja autori takýmto spôsobom dosiahli, že ich itinerár pôsobí na čitateľa vyváženým dojmom.

V prvej časti publikácie pod názvom *Užhorodské cesty* (*The Roads of Uzhorod*), ktorou začína ich cesta koncom jari 1938, nám približujú Užhorod – hlavné mesto Podkarpatskej Rusi, vtedy viacnárodnostnej a najzaostalejšej oblasti republiky. Caldwell začína opisom všedného dňa, ktorého atmosféru sleduje od ranných hodín, kedy sa toto provinčné mesto preberá k životu. V zaujímavých drobných záberoch opisuje nevydláždené blatisté cesty mesta a jeho obchody s viacjazyčnými nápismi, čo sa dnešnému čitateľovi môže javiť ako niečo nezvyčajné a vzdialené. Takto sa mu darí zachytiť dianie a pestrú mozaiku mnohonárodnostného obyvateľstva Čechov, Maďarov, Nemcov, Židov, Rusínov a Rómov. Atmosféru mesta dotvára obraz brieždenia, kedy život na jeho cestách nadobúda na intenzite, cesty sú preplnené vozmi s tovarom, ktoré prichádzajú na trh. Manželky českých zamestnancov železníc, nemeckých bankárov a židovských obchodníkov, ako i rómskych podomových predavačov prichádzajú nakupovať. Každá z nich komunikuje vlastným jazykom s rusínskymi sedliakmi, ktorí ich jazyku nerozumejú, ale pritom dobre vedia, že majú záujem o ich tovar. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že v tom čase úradným jazykom oblasti sa stala nekodifikovaná rusínčina. Pretrvávala však komunikácia v češtine, nemčine, maďarčine i v jazyku jidiš.

Neobyčajný obraz poskytne Caldwellovi dvojica Kanadčanov, ktorá prostredníctvom nemecky hovoriaceho Rusína robí nábor miestneho obyvateľstva na vycestovanie za prácou do Kanady. Skutočnosť, že územie Zakarpatska prechádzalo v tom čase zložitým vývinom a nikdy sa mu nepodarilo získať autonómiu, Caldwell už nekomentuje.

V druhej kapitole *Chlieb v Užku* (*Bread in Uzok*) opisuje odvážnu a dobrodružnú cestu do najsevernejšej oblasti, do osady Užok, ktorá v tom čase predstavovala nezvyčajný obraz biedy tamojšieho hladom trpiaceho obyvateľstva. Za príčinu ich chudoby uvádzali miestni obyvatelia v Maďarsku žijúceho grófa, ktorý im nepovolil obrábať okolité polia, aby neplašili zverinu v jeho príľahlých lesoch. Majiteľ čakal iba na chvíľu, kedy územie Podkarpatskej Rusi už nebude patriť Československu. Z tohto obdobia je známa skutočnosť, že ani jedna z medzivojnových vlád v Budapešti sa nevzdávala nároku na revíziu Trianonskej zmluvy a živila v Maďarsku nádej, že Československá republika je len dočasná.

Nezvyčajne silným dojmom pôsobí tretia časť knihy pod názvom *Vlak popod Tatry* (*The Train through the Tatras*), v ktorej dvojica amerických autorov podnikne cestu rýchlikom

z Košíc do Žiliny, ktorého trasa vedie popod Tatry. Caldwell tu podáva nádherný opis krajiny lemovanej impozantným horstvom a vnímavo sleduje atmosféru vo vlaku s cestujúcimi, z ktorých sa niektorí vracali z dovolenky v Tatrách. Vtedajšiu politicky nestabilnú situáciu v Československu dokumentuje prípad sfanatizovaného stúpenca revízie hraníc v prospech Nemecka, nemeckého cestujúceho s arogantným správaním. Pohľadom a s hlasom fanatika poznamenal, že Česi nemajú právo na toto územie a Nemci si ho čoskoro budú nárokovať. Urážlivým spôsobom obvinil Čechov z napomáhania židovskej nákazy.

O chvíľu neskôr došlo k roztržke vo vedľajšom oddelení vozňa, keď sa nemecký manželský pár dostal do sporu s cestujúcou, od ktorej žiadal, aby im uvoľnila miesto pre ich nadmernú batožinu. V kupé bolo päť ďalších spolucestujúcich – Slováci, Rusíni a Maďari, ktorí do sporu nezasahovali, ani vtedy keď sa Nemec pokúsil násilím odstrániť jej batožinu a došlo až k fyzickej potýčke a antisemitským nadávkam. Bolo zrejmé, že Nemec sa takto arogantne správal len preto, že v nemecky hovoriacej cestujúcej rozpoznal rakúsku Židovku. Autor si všíma fakt, že ostatní cestujúci sa len mĺkvo prizerali. Tento incident odzrkadľuje obdobie, kedy aj na Slovensku narastá antisemitizmus a Židia sa stávajú príslušníkmi prenasledovanej menšiny. Caldwell sa nepokúšal formulovať všeobecne platné závery, ale viac sa snažil vystihnúť konkrétny moment, alebo náladu situácie bez ďalšieho vysvetľovania.

Štvrtá časť knihy pod názvom *Víno zo Šurian (Wine of Surany)* nám približuje južné Slovensko a zavedie nás na majetok jednej českej rodiny neďaleko Šurian, ktorú dvojica cestovateľov navštívila iba náhodou – upútali ju okolité vinohrady. Caldwell pozorne sleduje náročnú prácu slovenských žien pri obrábaní vinohradu, na ktoré dohliadajú maďarskí dozorcovia, a tak sa dozvedáme, že česká rodina si zakúpila vinohrady krátko po vzniku republiky. Majiteľ s manželkou boli nadšení, pretože ešte nikdy nemali na návšteve Američanov. Pohostinnosť českej dvojice ich zbližila i napriek jazykovej bariére. Od majiteľa sa dozvedeli, že situácia na južnom Slovensku bola zložitá a jeho budúcnosť neistá. Obyvatelia si boli vedomí nebezpečenstva, zapríčineného narastajúcou agresivitou hitlerovského Nemecka. Ako je známe, 2. novembra 1938 teda krátko po Caldwellovom odchode z Československa, podpísalo Nemecko a Taliansko Viedenskú arbitráž, na základe ktorej boli k Maďarsku pripojené južné oblasti Slovenska a medzi nimi aj Šurany s okolím.

Na Moravu nás zavedie piata črta pod názvom *Peace in Brno (Pokoj v Brne)*, ktorá začína opisom nádhерnej prírody v okolí Brna. Autor zachytáva ráno na mestských trhoch, na ktorých prevládal pokojný neunáhlený život a ešte nebolo necítiť žiadne napätie.

Caldwell charakterizuje Brno ako starobylé mesto, ktoré prešlo mnohými obdobiami pokoja i vojen. Nezvyčajným dojmom pôsobia utečenci z Nemecka a Rakúska, ktorí boli v Brne vítaní ako nikde inde v Československu. Mestá ako Praha, Plzeň a Bratislava mali v tom čase veľkú nezamestnanosť. Finančne nezávislí obyvatelia Brna mali možnosť postarať sa o ľudí, ktorým sa podarilo uniknúť útlaku. Mnohí utečenci už tušili, že pokoj v meste nebude trvať dlho a ich život v exile sa čoskoro skončí, a že politické pomery, ktoré ich hnali z Berlína do Viedne a odtiaľ do Brna ich budú viesť nevedno kam. Mladý Žid z Viedne, ktorého tam zbili a ktorého ženu odvliekli nevedno kam, sníval o Amerike. Podarilo sa mu ujsť v poslednej chvíli. Nechápal, ako sa také veci mohli udiať. Obzvlášť starší utečenci predvídali, že o pár mesiacov budú musieť Československo opustiť. Je známe, že krátko po Caldwellovom odchode z Brna, koncom roka 1938, sa už situácia v meste mení na napätie a smútok a takáto atmosféra pretrváva až do marca 1939, kedy tam zavládne fašistický teror.

*Sedliaci z Drahanovic (The Peasants of Dreharovice<sup>2</sup>)* je názov šiestej črty, v ktorej Caldwell zavedie čitateľa/čitateľku na moravský vidiek do oblasti Olomouca. V rozhovore s roľníkmi autor vníma ich nadšenie, pretože môžu vlastniť pôdu, ktorá kedysi patrila barónovi. Situácia evokuje pozemkovú reformu z roku 1919 v prvej Československej republike, ktorá zmenila veľa vecí v živote roľníkov. Rozhovor, ktorý sa medzi autorom a roľníkmi odvíja, sa točí okolo života na Morave a v Amerike a je zrejmé, že autorovi ide hlavne o poznávanie a porozumenie ľudí.

Menej pútavým dojmom a pomerne nevýrazne pôsobí v poradí siedma črta *Psy z Českých Budějovic (The Dogs of Ceske Budejovice)*, ktorá podáva obraz všedného dňa začiatkom jesene v Českých Budejoviciach. Caldwell zachytáva z dnešného pohľadu zaujímavú črtu tohto mesta – psy (bernardíny) sa tu využívajú ako ťažné zvieratá. Psy zároveň zabezpečujú špeditérsku prácu. Jeden z českých špeditérov sa sťažoval na nedostatok práce kvôli tomu, že nehovoril po nemecky. Zrejme boli vo výhode nemeckí špeditéri, ale z celej črty je jasné, že republika trpela vysokou nezamestnanosťou.

Putovanie americkej dvojice reportérov sa končí v Prahe. Autorova posledná črta pod názvom *Agent v Prahe (Agent in Praha)* nás sprevádza po hlavnom meste krajiny. Rozprávanie začína v budove redakcie nemeckých novín, kde sa stretávajú s hajlujúcimi zamestnancami. Caldwell a Bourke-Whiteová sa rozhodnú navštíviť riaditeľa novín a požiadať ho o rozhovor o jeho novinách. Riaditeľ, ktorý predtým pôsobil ako nemecký agent v zahraničí, sa vyhýbal téme novín, ale skôr sa snažil propagovať fašistickú

---

<sup>2</sup> Domnievame sa, že ide o nepresný názov obce Drahanovice, ktorý si autor neoveril.

ideológiu. V Československu sa mu za krátku dobu podarilo získať veľa ľudí pre politiku nemeckého nacionálneho socializmu. V rozhovore s americkými hosťami poukazoval na nadradenosť nemeckej kultúry a hanobil všetko české. Dokonca sa podujal zorganizovať pre nich návštevu mestskej základnej sudetonemeckej školy. Nad mapou Československa, vytlačenou v Nemecku, poznamenal: „Žiadne nemecké dieťa sa nepodrobí hlúpemu českému vzdelávaniu... Pre všetky nemecké v Československu deti bude nemecká kultúra prínosom.“<sup>3</sup> Toto stretnutie a výroky nemeckého riaditeľa redakcie novín postačia na evokáciu blížiaceho sa nebezpečenstva rozpínavosti Nemecka a presvedčenie, že si Nemci čoskoro podrobia národy Československa.

Historické zdroje uvádzajú, že v roku 1938 sa Hitler sťažoval na zlú situáciu Nemcov v Československu a v septembri toho istého roku na zjazde v Norimbergu hovorí o nevýslovnom utrpení sudetských Nemcov, čo bolo zámienkou pre následnú anexiu územia susednej krajiny. Caldwell a Bourke-Whiteová sa vrátili domov s úplne opačnými dojmami. Podľa nich krajina bola ústretová voči všetkým národnostným menšinám a napätie v nej mala na svedomí narastajúca fašistická propaganda. Slovenský historik Dušan Kováč o tomto období hovorí: „Menšinové zákonodarstvo ČSR bolo nesporne v strednej Európe najdokonalejšie a čo bolo dôležité, aj sa skutočne dodržiavalo.“<sup>4</sup>

V čase príprav materiálu pre publikáciu *North of the Danube* Francúzsko a Anglicko, krajiny, ktoré podporovali Československo, rokovali s Nemcami v Mníchove. Klasickou formou politiky appeasementu, známou ako Mníchovská dohoda, obe krajiny súhlasili s Hitlerovou anexiou krajiny 29. septembra 1938. V marci 1939, kedy kniha *North of the Danube* vychádza, Hitler už okupuje zvyšok krajiny.

## Záver

Autor-rozprávač má schopnosť prenikavého postrehu a zaujímavej formulácie – napríklad presne mapuje jednotlivé oblasti krajiny s ich premenami. Jeho cestopisné črty nevznikli len ako dodatočné záznamy zažitého, ale ako pretavenie skúseností vnímavého pozorovateľa. Caldwellov pohľad na predvojnové Československo je pohľadom skúseného spisovateľa hlboko ľudsky zaujatého touto pre neho novou krajinou a jej zložitými problémami. Publikácia *North of the Danube* je pre nás stále zaujímavým a cenným dokumentom.

---

<sup>3</sup> „No German child shall ever be subjected to the stupid teachings of the Czechs.... All German children in Czecho-Slovakia will have the benefit of German culture.“ (Caldwell, E. 1939. *North of the Danube*, s. 126. Preložil I. Z.)

<sup>4</sup> In *Dejiny Slovenska*, s. 230.



## Zoznam bibliografických odkazov

- CALDWELL, E. – BOURKE-WHITE, M. 1939. *North of the Danube*. New York: The Viking Press, 1939. 128 s.
- CALDWELL, E. 1958. *Tabaková cesta*. Z angl. orig. preložil Jozef Šimo. Bratislava : Spoločnosť priateľov krásnych kníh, 1958. 167 s.
- CALDWELL, E. 1964. *Boží políčko*. Z angl. orig. preložil A. J. Šťastný. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964. 227 s.
- CUNLIFFE, M. 1987. *American Literature since 1900*. New York : Peter Bedrick Books, 1987. ISBN 0-87226-133-6
- ČAPLOVIČ, D. a i. 2000. *Dejiny Slovenska*. Bratislava : Academic Electronic Press, 2000. 310 s. ISBN 80-88880-39-4
- FIEDLER, A. LESLIE. 1960. *Love and Death in the American Novel*. New York : Criterion Books, Inc., 1960.
- HORTON, ROD W. – EDWARDS, HERBERT W. 1967. *Backgrounds of American Literary Thought*. New York : Appleton-Century Crofts, 1967. 538 s.
- JURČO, M. 2000. *Paradoxný svet literatúry faktu*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB, 2000. 340 s. ISBN 80-8055-372-6
- HILSKÝ, M. – ZELENKA, J. (Eds.) 1993. *Od Poea k Postmodernismu. Proměny americké prózy*. Praha : Nakladatelství Odeon, H & H, 1993. 516 s. ISBN 80-85787-20-2
- THORP, W. 1963. *American Writing in the Twentieth Century*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1963.
- WOODS, T. 2001. *Who's Who of Twentieth-Century Novelists*. London : Routledge, 2001. 374 s. ISBN 0-415-16506-7

Internetový zdroj:

[www.artcyclopedia.com/artists/bourke-white\\_margaret.html](http://www.artcyclopedia.com/artists/bourke-white_margaret.html)



## Adresár autorov článkov

PhDr. Kamil Dovčiak, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[dovciak@fhv.umb.sk](mailto:dovciak@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465033

PhDr. Katarína Feťková  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[fetkova@fhv.umb.sk](mailto:fetkova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465023

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD., mim. prof.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[homolova@fhv.umb.sk](mailto:homolova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465021

Mgr. Jana Javorčíková, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[javorcikova@fhv.umb.sk](mailto:javorcikova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465022

Mgr. Petra Jesenská, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[jesenska@fhv.umb.sk](mailto:jesenska@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465021

PhDr. Jana Šavelová  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[savelova@fhv.umb.sk](mailto:savelova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465030

Mgr. Martina Šipošová  
Katedra anglického jazyka a literatúry  
Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity  
Univerzitná 1  
01026 Žilina  
[martina.siposova@fpv.uniza.sk](mailto:martina.siposova@fpv.uniza.sk)

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[stulajterova@fhv.umb.sk](mailto:stulajterova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465030

Mgr. Milena Štulrajterová, PhD.  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[stulrajterova@fhv.umb.sk](mailto:stulrajterova@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465018

Mgr. Ivan Zelenka  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Fakulta humanitných vied UMB  
Tajovského 40  
974 00 Banská Bystrica  
[zelenka@fhv.umb.sk](mailto:zelenka@fhv.umb.sk)  
tel. č.: +421-48-4465024

**mediálny  
partner  
FHV UMB**



## **Teória a prax prípravy učiteľov anglického jazyka 7**

### **Zostavovateľka:**

PhDr. Katarína Feťková, PhD.

### **Vedecká redaktorka:**

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

### **Zodpovedný redaktor:**

doc. PhDr. Eva Homolová, PhD.

### **Technické spracovanie na CD-ROM:**

Bc. Anna Stražovcová

**Formát:** CD-ROM

**Počet kópií:** 50 kusov

**Vydanie:** prvé

**Rozsah:** 109 strán formát A4

### **Vydavateľ:**

Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied

Banská Bystrica

2009

ISBN 978-80-8083-881-2