

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav translatologie  
Němčina pro mezikulturní komunikaci

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Andrea Krchová

Komentovaný překlad: Norwegens Schulentwicklung nach 1945  
(NORDEUROPAforum, Heft 1, 2003)

A commented translation: Norwegens Schulentwicklung nach 1945  
(NORDEUROPAforum, Heft 1, 2003)

## **Zadání**

Zadaný text přeložte do češtiny a svůj překlad doplňte překladatelským komentářem v rozsahu min. 20 normostran. V komentáři nejprve celkově charakterizujte výchozí text: uveďte, s jakým cílem byl text napsán a jaké stylistické postupy autor volí k dosažení svého záměru. Dále popište, na jaké problémy jste v překladu narazila, a zdůvodněte použité překladatelské postupy a nezbytné posuny, které jste v překladu provedla na úrovni lexika, syntaxe a především v rovině stylistické. Postupujte přitom od celkové koncepce svého překladu k dílčím řešením. Komentář opatřete bibliografickým soupisem použitých primárních i sekundárních zdrojů, včetně internetových. Kromě dodržení formálních náležitostí stanovených Pravidly pro organizaci studia FF UK (Čl. 19) připojte ke každému vázanému exempláři práce vždy dvě kopie výchozího textu: jednu napevno svázanou s ostatními listy a druhou volně vloženou.

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Věře Kloudové, Ph.D. za její cenné rady a ochotu při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také PhDr. Petře Štajnerové, Ph.D. a Mgr. Karolíně Pávkové, Ph.D. za odborný výklad problematických termínů.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 15. července 2014

.....  
Andrea Krchová

## **Abstrakt**

Cílem bakalářské práce je vypracovat překlad německého textu do češtiny a doplnit ho odborným komentářem. Překládaným textem je odborný článek publikovaný roku 2003 v německém časopise *NORDEUROPAforum*. Toto periodikum se zaměřuje na oblast severní Evropy a věnuje se historickým událostem a politickým, kulturním i hospodářským tématům. V rámci odborného komentáře je nejdříve provedena překladatelská analýza originálu, která vychází z teorie Christiane Nordové. Na základě analýzy je stanovena metoda překladu, která podmiňuje překladatelské posuny na makrostylistické i mikrostylistické rovině. Výrazná část práce je věnována rozboru konkrétních překladatelských problémů, které se sice týkají daného překladu, ale jejichž metodu řešení lze aplikovat i na překlady jiných podobně zaměřených textů.

## **Klíčová slova**

Norsko, školství, odborný článek, komentovaný překlad, překladatelská analýza, metoda překladu, překladatelské posuny, překladatelské problémy.

## **Abstract**

The aim of this bachelor thesis is to create a German-Czech translation and to complete it with a commentary. The translated text is an article published in 2003 in a German scholarly journal *NORDEUROPAforum*, which is focused on Northern Europe and deals with historical, political, cultural and economic topics. The first part of the commentary includes a translation analysis of the original text, based on Christiane Nord's theory. Afterwards, the translation method is deduced. The method affects further macrostylistic and microstylistic translation shifts. A considerable part of the thesis analyses concrete translation problems. These are related to the given translation. However, the method of solving translation problems can be applied to other translations of similar texts.

## **Key words**

Norway, school system, scholarly article, commented translation, translation analysis, translation method, translation shifts, translation problems.

## Obsah

1. Úvod.....	10
2. Překlad .....	11
3. Překladačská analýza originálu .....	32
3.1 Vnětextové faktory .....	32
3.1.1 Autor .....	32
3.1.2 Médium, místo, čas .....	32
3.1.3 Adresát .....	33
3.1.4 Intence a funkce .....	33
3.2 Vnitrotextové faktory.....	33
3.2.1 Téma .....	33
3.2.2 Obsah .....	33
3.2.3 Výstavba textu .....	35
3.2.4 Presupozice .....	35
3.2.5 Žánrově stylistická rovina.....	35
3.2.6 Syntaktická rovina .....	36
3.2.7 Lexikální rovina .....	37
3.2.8 Suprasegmentální prvky .....	37
3.2.9 Neverbální prvky .....	39
4. Metoda překladu .....	40
4.1 Médium, místo, čas a příjemce .....	40
4.2 Intence a funkce .....	41
4.3 Presupozice .....	41
5. Typologie překladačských problémů a jejich řešení .....	43
5.1 Lexikální rovina.....	43
5.1.1 Termíny.....	43
5.1.1.1 Lehrplan .....	44
5.1.1.2 Die weiterführende Ausbildung.....	45

5.1.1.3	Berufs- und Studienkompetenz.....	46
5.1.1.4	Další termíny a vybraná slovní spojení.....	47
5.1.2	Reálie .....	51
5.1.2.1	Označení ministerstva.....	51
5.1.2.2	Vysvětlivky.....	52
5.1.3	Kompozita.....	54
5.1.4	Redundance.....	56
5.2	Morfologická rovina .....	58
5.2.1	Přechylování .....	58
5.2.2	Skloňování norských výrazů.....	59
5.2.3	Změna čísla u substantiv.....	60
5.2.4	Pasivum.....	62
5.2.5	Vid .....	64
5.3	Syntaktická rovina .....	65
5.3.1	Výrazně rozvité větné členy .....	65
5.3.2	Nominální vyjádření .....	67
5.3.3	Překladatelské problémy v nadvětné syntaxi.....	69
5.4	Interpunkce .....	72
5.4.1	Dvojtečka .....	73
5.4.2	Pomlčky .....	74
5.5	Uvádění norských názvů.....	75
5.6	Věcné chyby .....	79
5.7	Vynechávky .....	79
5.8	Doplněné výrazy .....	82
5.9	Poznámky.....	83
6.	Překladatelské posuny.....	85
6.1	Tematické posuny .....	85
6.1.1	Aktualizace .....	85



6.2 Výrazové posuny .....	86
7. Závěr .....	87
8. Bibliografie .....	88
8.1 Primární literatura .....	88
8.2 Sekundární literatura .....	88
8.2.1 Translatologické a gramatické příručky .....	88
8.2.2 Faktografická literatura k tématu zvoleného textu .....	89
8.3 Slovníky a jazykové příručky .....	89
8.4 Internetové slovníky a jazykové příručky .....	89
8.5 Internetové zdroje .....	90
9. Příloha .....	93

## 1. Úvod

Tématem této práce je komentovaný překlad odborného článku „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“, publikovaného roku 2003 v časopise *NORDEUROPAforum*. Autorem článku je Dr. phil. Tobias Werler, pedagog, sociolog a filozof přednášející na Vysoké škole v Bergenu. Článek se podrobně zabývá změnami norského školství od konce druhé světové války do přelomu 20. a 21. století a autor dané změny klade do souvislosti s politickým a hospodářským vývojem Norského království.

Cílem práce je vytvořit funkční překlad daného textu a v odborném komentáři nejdříve analyzovat výchozí text podle teorie německé translatoložky Christiane Nordové, poté stanovit překladatelskou metodu a rozebrat tematické posuny a překladatelské problémy, které při překladu nastaly, a to jak na úrovni makrotylistické, tak mikrotylistické.

K překladu jsou využity slovníky a jazykové příručky uvedené v samostatném seznamu v části „8. Bibliografie“. Jedná se zejména o tyto publikace: *Velký německo-český, česko-německý slovník* Lingea, německý výkladový slovník *Duden*, český *Slovník cizích slov pro nové století* a *Pravidla českého pravopisu*. Frekvence výskytů jednotlivých výrazů je zjišťována v *Českém národním korpusu* a pomocí internetového vyhledavače *Google*.

Odborný komentář vychází z odborných publikací pojednávajících o teorii překladu, např. *Umění překladu* od Jiřího Levého, *Textanalyse und Übersetzen* od Christiane Nordové a *Texttyp und Übersetzungsmethode* od Kathariny Reißové, na jejíž teorii je založen rozbor tematických posunů na makrotylistické rovině. Důležitou součástí odborného komentáře jsou také poznatky kontrastivní lingvistiky. Jazykové systémy jsou srovnávány na základě odborných příruček věnujících se morfologii, lexikologii, syntaxi a stylistice.

## 2. Překlad

### Vývoj norského školství po roce 1945

Jednotnost a/nebo rovnost?

*Tobias Werler*

#### Summary

The Norwegian school history since the Second World War can be characterized as a rolling reform. The discourses on school reform in Norway are determined by the discussion on unity and equality. Two vast phases indicate the developments in the 20th century. In the first reform phase an obligatory comprehensive school (*enhets-skole*) was built up in the social democratic welfare state Norway. In the second reform cycle this comprehensive school – *grunnskole* – was prolonged in duration (10 years) and the secondary school – *videregående skole* – got connected. It is plausible and possible to speak in terms of an at least 12-year unity school system. Almost all pupils (98.8 per cent) from the *grunnskole* change to the *videregående skole*.

*Tobias Werler přednáší pedagogiku na Vysoké škole v Bergenu (Høgskolen i Bergen). Vystudoval sociologii, filozofii a pedagogiku na univerzitách v Německu a v Norsku a studium dokončil obhajobou doktorské práce s názvem „Nation – Gemeinschaft – Ausbildung. Wohlfahrtsstaat und Schulevolution in Skandinavien“ (Národ – společenství – vzdělávání. Stát blahobytu a vývoj školství ve Skandinávii).*

#### Obnova

Na konci 20. století byla v Norsku prosazením *Reformy 94* a *Reformy 97* dokončena třetí fáze školské reformy. První etapa reformy vycházela z předválečného vývoje školství. Po konci druhé světové války došlo ke konečnému rozšíření školského systému, ovšem mnohem podstatnější byly snahy systém sjednotit. Povinná základní škola se více propojila se středním vzděláváním.

Vzdělanostní expanze, která začala v sedmdesátých letech a protáhla se do let osmdesátých, jasně ukázala slabiny předcházejících fází reformy. Na začátku devadesátých let, kdy se rozběhla třetí vlna reformy, byla desetiletá základní škola (*grunnskole*) natolik propojena se středním vzděláváním (*videregående skole*, 3 roky), že lze dokonce hovořit o minimálně dvanáctiletém jednotném školském systému. Téměř všichni žáci (98,8 %) pokračují po *grunnskole* na *videregående skole*.

### **Rozšíření a koordinace**

Poté, co byl školský systém Norska pod rozhodujícím vlivem sociálně demokratických idejí rozšířen, následovala jeho koordinace. Přitom se reformy základního a středního vzdělávání řídily ideou jednotné školy.

### **Stát *Arbeiderparti***

Norsko vstoupilo mezi moderní průmyslové země až po druhé světové válce. Pro poválečnou dobu byl charakteristický kontinuální růst – plánovaný a regulovaný státem. Vrchol tohoto vývoje nastal během sedmdesátých let, kdy byly pod norským kontinentálním šelfem objeveny obrovské zásoby ropy a zemního plynu. Díky průmyslové těžbě přírodního bohatství se mohl dlouhodobě rozvíjet stát blahobytu.

Stejně jako v minulosti, ani po roce 1945 neexistovala silná měšťanská společenská vrstva, která by byla schopna převzít politické a hospodářské vedení země. Tohoto úkolu se zhostila sociálnědemokratická strana *Arbeiderparti* a jí blízké odbory. Zejména z iniciativy *Arbeiderparti* pokračovala industrializace země, strana podporovala plánovanou výstavbu průmyslu a rozšíření průmyslových kapacit s ohledem na racionalizaci a zefektivnění. Základní cíl *Arbeiderparti* představovalo „socialistické Norsko“ – samozřejmě industrializované. Měly být vybudovány velkopodniky založené na přírodních zdrojích. Tato opatření vytvořila v Norsku základ pro rychlý hospodářský růst mezi lety 1945 a 1961. V tomto období vzrostl hrubý národní produkt v průmyslovém sektoru o 5,1 % ročně. Hospodářský rozmach země zvýšil poptávku po kvalifikovaných odbornících.

V rozporu s propagovanou ideologií se na počátku padesátých let stát etabloval v průmyslovém sektoru a nastal zásadní obrat. Stát se ujal úkolu regulace a kontroly průmyslu. Od šedesátých let je stát hlavním podílníkem největších norských podniků. Modernizační program norského průmyslu vyžadoval velké množství pracovních sil. Díky racionalizaci v zemědělství se mnozí zemědělstí pracovníci mohli zapojit do činnosti v průmyslových centrech. Vznikly velké obhospodařované plochy a družstva. Trvale se tak snížila hustota obyvatel v periferních oblastech.

Východiskem pro tento vývoj byl dvojitý výklad „regulujícího státu“. Během třicátých let dvacátého století a v období bezprostředně po válce převažovaly názory, které považovaly státní kapitalismus za přechodové stadium k socialismu. Pro sociálně demokratické kruhy byla tehdy aktuální regulační ideologie alternativou k státnímu socialismu a svobodnému tržnímu hospodářství.

Z tohoto důvodu *Arbeiderparti* přestala na začátku padesátých let usilovat o plánované hospodářství v hospodářské a sociální politice. Na hospodářství se již nepohlíželo jako na správce soukromého vlastnictví, nýbrž jako na výrobní kapitál, a tím i funkční součást společnosti, což ovšem neznamenalo, že by stát neprováděl kontrolní a regulační opatření. Omezením moci státu disponovat majetkem a výrobními prostředky se spíše měly zlepšit životní podmínky lidí. Ideologický obrat *Arbeiderparti* přinesl nové chápání společnosti. Respekt k soukromému a individuálnímu vlastnictví se stal hranicí pro státní zásahy. Za předpokladu shody mezi stranami napříč politickým spektrem došlo ke změně i na politické úrovni.

### **Škola v první polovině 20. století**

Vývoj norského školství v první polovině 20. století určovala dvě hlavní témata: přeměna osmileté povinné základní školy (*folkeskole*<sup>1</sup>) na konsolidovanou jednotnou školu, povinnou pro všechny děti, a zavedení národně závazných učebních osnov. Tím byla zahájena přeměna fungování a cílů školství. Aby škola mohla i nadále vykonávat své funkce (vzdělávání, výchovu a selekci žáků), měla přestat zprostředkovávat pouze encyklopedické znalosti.

---

<sup>1</sup> Termín se používal do roku 1969, kdy byl nahrazen výrazem *grunnskole*. (pozn. překl.)

Zavedení principů pracovní školy a zprostředkování všeobecného vzdělání umožnilo žákům přechod do společenského života (další vzdělávání, zaměstnání). Tím vyvstala otázka, jak by se zavedením jednotné školy mohla demokraticky vyřešit očekávaná vzrůstající diferenciací společnosti. Na jednotné škole byla vyloučena nediferencovaná výuka, aby bylo vyhověno vlastnostem a přáním dětí, stejně jako požadavkům diferencované společnosti. Mnohem více musel průběh vyučování stanovovat učitel.

### **Od folkeskole ke grunnskole**

Po druhé světové válce se mohlo dokončit zavádění státního jednotného školského systému a ve školství nastala fáze přetváření a doplňování. Vzdělávací systém byl v prvních poválečných letech nejdříve obnoven a pokračovaly reformy započaté již před válkou.

#### *1. Nové uspořádání*

Konec druhé světové války znamenal pro Norsko vstup do nové politické epochy. Aby se snadněji překonaly následky války, působily politické strany (*Arbeiderparti*, konzervativní *Høyre*, levicově liberální *Venstre*) na společné platformě (*fellesprogrammet*). Bez nadstranické kooperace by stát blahobytu nemohl uspět. S rostoucím blahobytem společnosti a hospodářskou konkurenceschopností země přibývaly argumenty, které poukazyvaly na potřebu integrovat všechny sociální skupiny do společnosti, a to z hlediska sociálního vyrovnání a rovného postavení všech – nezávisle na geografickém, socioekonomickém a etnickém původu. Všechny sociální síly se shodly na tom, že je k tomu zvláště zapotřebí podpořit výchovu a vzdělávání. Tzv. „kulturní dopis“ (*kulturbrevet*<sup>2</sup>) z roku 1945 upozornil na to, že dosud nebyly provedeny nutné pedagogické reformy a pro školy byly stále charakteristické takové struktury a obsahy, které zdůrazňovaly hledisko užitečnosti:

Jen málo lidí, pokud vůbec někdo, uvážilo, že škola má také za úkol zasvětit mládež do ideového světa hodnot, který dokáže zprostředkovat

---

<sup>2</sup> *Kulturbrevet* sepsali představitelé kulturního života během německé okupace a odeslali norské vládě v září 1945. Spis vyzýval politiky, aby v nadcházející době poválečné obnovy neztráceli ze zřetele kulturu, a obsahoval řadu návrhů na zlepšení podmínek umělců a kulturních pracovníků. (pozn. překl.)

vnitřní nezávislost vůči zvlí osudu, odolnost vůči utrpení a bohatství skrze štěstí. Škola fungovala bez ducha, prostředků a cíle i bez živého ideálu vzdělání.

## 2. Koordinace

Roku 1947 pověřila vláda koordinační výbor (*Samordningsnemda*) pokračováním reformem a vytvořením kompletního vzdělávacího systému. Jeho úkol byl už nastíněn ve *fellesprogrammet*:

Celý školský systém musí být sloučen. Všechny stupně, od *grunnskole* až po nejvyšší vzdělání, na sebe musí přirozeně navazovat s ohledem na praktickou a teoretickou výuku. Je nutné zřídit poradní orgán pro celý školský systém, vedený ministerstvem školství.

Ke splnění stanovených úkolů grémium vypracovalo plány další výstavby všech typů škol, vzdělávání učitelů a školní správy. V posledním návrhu výbor určil veškerý budoucí diskurz školského systému. Školní docházka tedy měla pokračovat i po osmém roce výuky a *realskole* i *framhaldsskole*<sup>3</sup> se měly spojit do jediné školy. Testování nových forem školského systému v praxi mělo nabídnout optimální řešení. Na interní úrovni byly rozlišeny dva vzdělávací profily, které sloužily buď jako příprava na povolání, nebo jako gymnaziální vzdělání. Cíl, který výbor sledoval, byl zřejmý: zavedení devítileté povinné *folkeskole*.

Na tento impuls navázalo ministerstvo školství pozměňovacím návrhem zákonů o školách na venkově a ve městech. Vzhledem ke snaze o vyrovnání venkovských a městských škol se na venkovských školách rozšířila školní docházka ze 4350 na 6360 vyučovacích hodin. Školy se zřizovaly na centrálních místech a jejich počet klesl z 2920 (1950/51) na 1709 (1960/61). Tím škola ztratila svůj kulturní význam jako místo, kde se lidé scházeli, a mohla se tak intenzivněji zaměřit na výuku.

---

<sup>3</sup> *Realskole* i *framhaldsskole* byly školy navazující na *folkeskole*, výuka na *realskole* byla více teoreticky zaměřená než výuka na *framhaldsskole*. (pozn. překl.)

### 3. Zákon o folkeskole z roku 1959

Testování školských reforem, probíhajících mezi lety 1954 a 1959, ukázalo, že si mnoho žáků zvolilo vzdělávací profil připravující na vyšší vzdělání. Předpokládalo se ovšem, že se žáci budou spíše orientovat na tradiční povolání ve svém prostředí. Aby byly zajištěny rovné příležitosti v přístupu ke střednímu vzdělání, vyslovili se představitelé všech politických táborů pro zavedení devítileté povinné jednotné školy. V následující debatě mezi sdružením norských učitelů a ministerstvem školství se jednalo o vedení vzdělávací politiky a roku 1958 předložilo překvapivě ministerstvo návrh zákona o reformě *folkeskole*. Kritice čelila ta skutečnost, že návrh zákona nebyl vypracován veřejnou komisí, jak bylo běžné.

V dubnu 1959 byl projednáván návrh schválen stortingem<sup>4</sup> jako „zákon o *folkeskole*“ (*lov om folkeskole*). Snažil se posílit pozici venkovských škol a umožnit realizaci devítileté jednotné školy. Venkovské školy byly, co se týče učebních osnov a délky ročního vyučování, postaveny na stejnou úroveň jako školy městské. Členové komunální správy měli volit místní školskou komisi (*skolestyret*), což v praxi znamenalo, že farář již nebyl jejím samozřejmým členem.

Cíl školního vzdělávání a výchovy na *folkeskole* byl v paragrafu 1 formulován následovně:

Škola má společně s rodiči za úkol pracovat na tom, aby se žáci stali dobrými společenskými lidmi. Má jim poskytnout křesťanskou a morální výchovu, rozvíjet jejich vlastnosti a nadání a zprostředkovat jim dobrý všeobecný přehled, aby se mohli stát lidmi užitečnými, a to jak duševně, tak tělesně.

Tento paragraf měl nesmírný význam proto, že se vzdělávání a výchova – státem rozlišené – staly úkolem sociální instituce školy a rodičů. Tímto způsobem byla determinována úloha škol. Kromě toho se škola stala sekulární institucí. Význam křesťanské a morální výchovy byl podřízen integraci do moderní společnosti.

---

<sup>4</sup> název norského parlamentu (pozn. překl.)



Na integrační funkci školy odkazuje volba výrazu „společenský člověk“, který nahradil výraz „státní občan“. Obratem k jednotlivým žákům se dala najevo hodnota osvojení kultury.

Zavedené postupy také poukázaly na dvě vývojové linie. Škola byla poprvé chápána jako profesionálně spravovaná veřejná instituce podřízená společnosti a takto se i legitimovala. Nadále přetrvávala nutnost silněji centralizovat vzdělávací systém, aby se vyrovnaly rozdíly mezi centrem a periferií. Kdysi autonomní školy se staly součástí integrovaného systému. V letech 1959 až 1969 stanula v centru pedagogického diskurzu konkrétní podoba devítileté jednotné školy.

Otázkám o nutné změně kurikula a diferenciaci se věnoval „Rámcový vzdělávací program pro zkušební devítiletou školu“ (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*), který pokračoval v prosazování principů pracovní školy a individuálního přístupu. Školský zákon požadoval vzestup všeobecného vzdělávání a intenzivní zájem o kulturní dědictví Norska, a proto byl zaveden nový předmět vlastivěda (*heimkunnskap*). Jak již název napovídá, uváděla výuka žáky do místního prostředí (rodina, okolí, domácí práce) a přes výuku na (lokálním) příkladu měla umožnit žákům naučit se učit. V zájmu národní a společenské integrace byla sloučena učební látka dějepisu, společenských věd a zeměpisu do předmětu základy společenských věd (*samfunnsfag*).

Aby se faktickým začleněním středního vzdělávání (*realskole* a *framhaldsskole*) do *folkeskole* škola vnitřně sjednotila, bylo podstatné ji diferencovat na organizační úrovni a v pedagogické praxi. Proto se měla výuka lépe přizpůsobit různým stupňům vývoje žáků a umožnit jim individuální rozvoj. Z organizačního hlediska rozdělil předběžný vzdělávací program devítiletou *grunnskole* na šestiletý první stupeň (*barneskole*) a tříletý druhý stupeň (*ungdomsskole*).

#### 4. Zákon o *grunnskole* (1969)

Již v době, kdy byly testovány modely učebních osnov pro strukturu školství stanovenou roku 1959, byla vytvořena komise (*Folkeskolekomiteen av 1963*),

kteřá měla zavést model devítileté povinné jednotné školy v celé zemi. Kromě devítileté školy mohli třinácti- až sedmnáctiletí žáci navštěvovat *realskole* nebo *framhaldsskole*. Roku 1969 byl schválen „zákon o *grunnskole*“ (*lov om grunnskolen*), který se však na celostátní úrovni reálně prosadil až na začátku školního roku 1974/75. Do té doby platil de facto školský zákon z roku 1959. Cíl – tedy vytvoření všeobecně vzdělávací jednotné školy – však nebyl zrealizován. Zároveň byl ustanoven „Výbor pro rámcový vzdělávací program“ (*Normalplanutvalget 1967*), který měl přepracovat učební osnovy, a na začátku školního roku 1974/75 byl zaveden na *grunnskole*. Reformovat rámcový vzdělávací program bylo vzhledem k nové struktuře školství nezbytné. Jako prostředky vzdělání zažily svou renesanci praktické předměty a praktická práce.

Novým školským zákonem byla na obsahové a organizační úrovni manifestována struktura školství z roku 1959. Škola byla považována za funkční dílčí oblast moderní společnosti – určená správou škol, školskou politikou, pedagogikou, učiteli, institucemi a žáky –, což se projevilo ve změně názvu školy – z *folkeskole* (lidové školy) se stala *grunnskole* (základní škola), která z principu zahrnuje všechny děti ve společnosti.

*Grunnskole* se vnitřně rozdělila na dva stupně, šestiletý první stupeň (*barnetrinn*) a bezprostředně navazující tříletý druhý stupeň (*ungdomstrinn*). Po odmítnutí různých vzdělávacích programů byly pro oba stupně zavedeny základní předměty. Postihnuté změny poukázaly na výrazně nižší diferenciaci předmětů na vertikální úrovni. Žáci si však mohli vybírat z alternativ s ohledem na své zájmy a schopnosti. Kromě zprostředkování dodnes platného kurikula byla škola zodpovědná za estetickou, praktickou a sociální výchovu a připravovala žáky na pracovní, společenský i rodinný život. Tak se škola stala zodpovědnou za vzdělávání a výchovu.

V souladu s předpisy školského zákona vytvořil *Normalplanutvalget 1967* rámcový vzdělávací program, který byl v Norsku zaveden roku 1974 jako „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*“ (*Mønsterplan for grunnskolen*, M74) a který vnitřně rozvíjel jednotnou školu tím, že zrušil učební osnovy odlišné pro města a venkov a zavedl osnovy závazné pro celý stát. O obsahu, pracovních

postupech a strukturách vyučování rozhodovali samostatně učitelé a lokální grémia na školách v jednotlivých obcích. Ministerstvo školství plnilo pouze správní a kontrolní funkci. Centralizace umožnila pedagogům jednat autonomně, a tím byla posílena i autonomie škol. Zatímco dosud byla škole připisována cílová funkce, revidované učební osnovy kladly větší důraz na porozumění. Školní vyučování tedy nemá dosáhnout nějakých cílů, nýbrž plní výchovnou roli. Rámcový vzdělávací program proto nestanovil standardní znalosti, které si žáci měli osvojit, ale vybízel učitele, aby vyučování přizpůsobili nadání a zájmům žáků.

### **Reforma středního vzdělávání**

Norské střední vzdělávání sestávalo v polovině 20. století z *realskole*, *framhaldsskole* a gymnázií (*gymnas*) a do poloviny šedesátých let v něm nedošlo k žádným změnám, i když se počet žáků *realskole* a *framhaldsskole* na rozdíl od počtu žáků *gymnas* snížil. I přes chybějící zákonné řízení se rychle zvyšoval zájem o devítiletou *folkeskole*. *Realskole* a *framhaldsskole* tak pomalu zanikly. Jejich úspěchu stály v cestě rozdíly ve vztahu k participaci na navazujícím vzdělávání. Během tohoto období pokračovalo ve studiu 51 procent absolventů *folkeskole*. Na rozdíl od urbanistických center navštěvovali mladiství ve venkovských regionech *gymnas* v omezeném počtu (8 % proti 12 %). Proklamovaného cíle *Arbeiderparti* – zpřístupnit vzdělání všem – se tedy ještě nepodařilo dosáhnout. Střední vzdělávání stále řídil „zákon o středním vzdělávání“ (*lov om høyere allmennskoler*) z roku 1935. Reformy *folkeskole*, podřízené myšlence jednotné školy, vyžadovaly také reformu středních škol. Výsledkem první fáze reformy bylo výraznější centralizování rozvoje a administrativy středního vzdělávání na úrovni jednotlivých správních celků zvaných *fylker*. Nový školský zákon vyvolal strukturální změny, probíhající jako adaptační proces. Střední vzdělávání ve školách se změnilo následovně: Docházka na *gymnas* byla stanovena na tři roky a dále bylo možné nastoupit na dvouletou či tříletou *realskole*.

#### *1. Nové znění z roku 1974*

Poté, co byla zavedena devítiletá škola a úkoly *framhaldsskole* a *realskole* převzal druhý stupeň *grunnskole* (*ungdomstrinn*), bylo nutné změnám přizpůsobit i střední

vzdělávání. Nebyly to však pouze strukturální důvody, které vyžadovaly reformu. Ta byla stejně tak nutná kvůli zvyšujícímu se počtu žáků na *gymnas*. Pedagog A. O. Telhaug upozornil, že kvůli nedostatečné kapacitě nemohly střední školy přijmout všechny žáky, kteří ukončili devítiletou školu a chtěli pokračovat ve studiu. Více než 23 % uchazečů muselo být odmítnuto.

Komise vedená sociálním demokratem Reiulfem Steenem překonala tradiční hranice. V souladu se svým úkolem vytvořil výbor školní model pro oblast středního vzdělávání, který integroval jak odborné vzdělání, tak propedeutické elementy. Po základním kurzu, společném pro všechny žáky, následovaly kurzy nástavbové a specializační. Všichni žáci, kteří měli v úmyslu začít se studiem, měli dva roky ze tří navštěvovat všeobecně teoretické vzdělávací kurzy. Třetina studia byla vyhrazena odbornému vzdělávání. Ti, kteří usilovali o odborné vzdělání, měli být po dvě třetiny studia vyučováni ve všeobecném odborném vzdělávacím programu a poté ve specializačním. Po čteném testování byl model roku 1974 zaveden jako „zákon o středním vzdělávání“ (*lov om videregående opplæring*). Vytvořil tak předpoklad pro smazání rozdílů ve statutu odborného a všeobecného vzdělání tím, že po absolvování *videregående skole* – pod tímto názvem bylo shrnuto všeobecné a odborné střední vzdělávání – žáci získali oprávnění ke studiu na vysoké škole, příp. oprávnění k výkonu povolání v příslušném oboru.

Výrazně se změnila zákonná ustanovení týkající se administrativních poměrů. Pokud dříve bylo pro plánování a správu *gymnas* rozhodující ministerstvo, pak nyní bylo více prostoru vymezeno administrativním institucím ve *fylker* a obcím. Všechna předchozí administrativní grémia nahradila „Rada pro střední vzdělávání“ (*Rådet for videregående opplæring*). V tom se stejně jako v současně probíhající práci na rámcovém vzdělávacím programu M74 projevilo, že se nejdůležitější impulsy v moderním norském vývoji školství z velké části vymanily z politického vlivu *stortingu* a vlády. Veřejné komise a výbory, složené z odborníků, zpracovávaly vymezenou oblast úkolů.

## Zdokonalení v postmoderní době

Na konci 20. století byly v norském školství provedeny reformy, které přispěly ke zdokonalení školského systému a zajistily tak jeho stálost. Zároveň byl kladen stále větší důraz na vnitřní systém. Díky vnější jednotnosti a vnitřní návaznosti *grunnskole* a *videregående skole* se současně zlepšilo jejich postavení v systému.

## Nová epocha

V šedesátých letech začala přestavba a převrat státu *Arbeiderparti*. Na politické úrovni se stále zřetelněji projevovaly opoziční síly. Konkurenty o politickou moc byly vedle sociálnědemokratické *Arbeiderparti* konzervativní *Høyre* a levicově liberální *Venstre*. Roku 1965, poprvé po dvaceti letech vládnutí, musela *Arbeiderparti* předat svou moc občanské koalici. V norské politice se však již v podstatě vytvořila taková sociální homogenita, že režim, kterému dala jméno Gerhardsenova<sup>5</sup> strana, přežil i bez sociálnědemokratických ministrů. Následující desetiletí se ukázalo jako nepřehledné období, kdy v postindustriální éře stále přetrvávala koncepce státu *Arbeiderparti*, charakteristická pro norskou společnost.

Kulturní rozvoj země určovala dvě témata. Na konci sedmdesátých let byly zjevné hranice moderní rostoucí společnosti i racionálního společenského vedení. Svět, který určovala západní paradigmata, ztratil zdůvodnění industriální společnosti a jejího ideologického vedení. Stále se měnící fronty a nepřehledná společenská situace zapříčinily krizi ve společnosti. Během roku 1968 norskou společnost ovládlo celosvětové hnutí za přímou demokracii, po ekonomické a technické revoluci propukla modernizace i v oblasti politické. Vrcholem kritiky státu a společnosti ze strany politických protestních hnutí (studentské či feministické hnutí) bylo hlasování o vstupu do Evropského hospodářského společenství roku 1972. Většina obyvatel se vyslovila proti vstupu do unie a stejně dopadlo i referendum následující (1994). Norská sociální demokracie se poté ocitla v politické krizi, po které následovala hospodářská recese. Tato krize se v první polovině osmdesátých let projevila častým střídáním vlád sociálních demokratů a konzervativců.

---

<sup>5</sup> Einar Gerhardsen (1897–1987) byl předsedou *Arbeiderparti* v letech 1945–1965 a premiérem norské vlády v letech 1945–1951, 1955–1963 a 1963–1965. (pozn. překl.)

Kulturní a politické změny měly vliv i na přeměnu norského hospodářství. Hlavními odvětvími norského hospodářství se stal ropný a technologicky náročný průmysl. Kvůli hospodářské modernizaci poklesl od sedmdesátých let počet zaměstnaných v průmyslovém sektoru. Naopak počet zaměstnaných v terciárním sektoru, který potřeboval lépe kvalifikované odborníky, vzrostl. Na novou situaci reagoval vzdělávací systém reformou rámcového vzdělávacího programu, prodloužením školní docházky a výchovy a také silnějším navázáním *grunnskole* na *videregående skole*.

### **Výstavba jednotné školy**

Od šedesátých let bylo cílem norské vzdělávací politiky vytvořit rovné šance pro všechny, bez ohledu na pohlaví, bydliště a hospodářské, sociální a kulturní zázemí. Všechny děti měly mít možnost získat vzdělání odpovídající jejich individuálním schopnostem. Po ukončení reformy *grunnskole* a *videregående skole* na začátku osmdesátých let stál v popředí zájmu takový vývoj školství, který by žákům zprostředkoval více vědomostí a znalostí. Hlavní pozornost byla upřena na obsahové a kvalitativní aspekty reformních opatření. Na začátku devadesátých let se zvláštní význam přisuzoval přípravě dětí a mladistvých na informační společnost, nové technologie a stále větší význam vědy.

#### *1. Rámcový vzdělávací program M87*

Po ukončení vnějších (strukturálních) reforem se mohlo začít diskutovat o vnitřních vztazích ve školství. Na začátku osmdesátých let kvůli slabým ročníkům klesl počet žáků na *grunnskole* a finanční ulehčení umožnilo interní přestavbu. Na druhou stranu nemohlo zůstat převzetí politické moci konzervativní opozicí (1981) bez následků. Pro následující dobu byla charakteristická nestabilita. „Výbor pro *grunnskole*“ (*Grunnskoleråd*), stanovený vládou Kåreho Willocha<sup>6</sup>, předložil návrh o novém všeobecném i odborném vzdělávacím programu, které měly být závazně zavedeny jako „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*“ (*Mønsterplan for grunnskolen*, M85). Willochovu vládu však roku 1986 vystřídala sociálnědemokratická vláda Gro Harlem Brundtlandové, jejíž úřadování trvalo do roku 1997 a která předložený návrh přepracovala.

---

<sup>6</sup> Kåre Willoch (\* 1928) je politik ze strany Høyre. (pozn. překl.)

Na začátku školního roku 1987/88 byl předložen „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*“ (*Mønsterplan for grunnskolen*, M87), který platil do roku 1997.

Rámcový vzdělávací program M87 znamenal konec dvou epoch. Ve vzdělávacím programu M74 dominovaly sociálněpolitické myšlenky integrace jednotlivce. Přitom se vycházelo ze skutečnosti, že společné vyučování pro nadané a méně nadané žáky je kladem přinejmenším pro ty méně nadané. V pozadí tohoto vývoje stála debata státu *Arbeiderparti* o možných třídních rozdílech a třídním boji. Právě přání integrace vyhověl vzdělávací program M87 výběrem učební látky podle různých předpokladů žáků. Ve vzdělávacím programu se konečně odrazilo odpolitizování školského diskurzu a silnější obrat k pedagogickým otázkám.

Prioritou revidovaného plánu byla pedagogická obnova. Důležitým výchozím bodem školní výuky se staly zkušenosti a kultura žáků, byla omezena dřívější převaha jednotlivých předmětů a jejich výchovného působení. Školní výuka využívala uměleckých, hravých a jazykových prvků a rozvíjela know-how i schopnost učit se. Podle rámcového vzdělávacího programu rozhoduje o organizování a systematizaci učebních procesů právě škola. Jejím úkolem je zprostředkovat vědomosti a naučit žáky se učit. Na rozdíl od vzdělávacího programu M74 se M87 více decentralizoval. Velký důraz byl kladen jak na realizaci lokálních učebních plánů a rozvoj škol, tak na vytváření vědomostí a identity. Učitelé v jednotlivých školách proto museli přepracovat odborné učební plány. Spoluprací s místním prostředím tak škola naplňovala svou integrační funkci.

## *2. Debata o nové organizaci a rozšíření*

Po ukončení studené války se v západních a severních státech Evropy rozpadaly sociální jistoty. Sociálnědemokratická hnutí v Evropě byla otřesena absencí sociální legitimace a jen s omezenou akceschopností přihlížela začátku postupného rozkladu státu blahobytu. Vzdělávací systém byl konfrontován s impulzy zesilující globalizace, které požadovaly intenzivní produkci a zprostředkování vědomostí, což představovalo jednu z nejdůležitějších výzev pro školy a vzdělávací systém. Vzdělání se proto chápalo spíše jako ekonomický faktor: novými hesly se stala kvalita, kompetence a efektivita.

Na konci roku 1988 vyvolaly v norském školství rozruch dvě zveřejněné zprávy. Expertní komise OECD během revize školství zjistila, že při realizaci učebních osnov přetrvaly zásadní nedostatky. K podobnému výsledku došel i výzkum ministerstva školství. M87 evidentně nebyl vhodným zprostředkovatelem vědomostí a dovedností.

Kvůli negativním posudkům byla v devadesátých letech urychlena organizační centralizace státních škol. Aby přesto bylo možné vést národní školskou politiku decentralizovaně, bylo nutné dát jednotlivým školám větší svobodu při rozhodování. Ve snaze zabránit nekontrolovanému vývoji stanovilo ministerstvo národní standardy, které následně testovalo. Pro Norsko tento tzv. *managment by objectives* znamenal, že školství řídil stát, avšak stále byl vymezen prostor pro místní svobodné rozhodování. Od té doby si každá škola sama určuje cestu k cíli, *storting* a vláda jen vytvořily rámcové předpisy. Každá škola tak může sama rozhodovat o svých prostředcích (financích, prostorách, materiálu, učitelích). Učitelům byla přirknuta velká míra svobody a byli pověřeni řešením všech problémů v odborné organizaci výuky.

Na podzim roku 1993 dostaly norská *grunnskole*, *videregående skole* a vzdělávání dospělých nové učební osnovy, které sloučily rámcový vzdělávací program pro *grunnskole* z roku 1987 (M87) a pro *videregående skole* z roku 1976. K nim byl navíc připojen rámcový vzdělávací program pro vzdělávání dospělých. Nový „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*, *videregående skole* a vzdělávání dospělých“ (*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*) skoncoval se starými tradicemi. Přestal se orientovat na učební cíle a prostředky k tomu potřebné a upřednostnil rozvoj jednotlivých žáků a jejich schopnosti učit se.

Obrat státu blahobytu a ztráta tradičních hodnot proměnily stávající pedagogickou koncepci. Během sedmdesátých a osmdesátých let byli výrazně upřednostňováni žáci a reformní pedagogika, kdy pedagogové přistupovali k žákům podobně jako terapeuti ke svým klientům. Na začátku devadesátých let přetrvával vliv reformní pedagogiky a školní vzdělávání a výchova závisely na určitých změnách prostředí (např. hospodářství). Stále větší důraz se kladl na celoživotní vzdělávání. Díky



této změně byl nahrazen termín z předcházejících vzdělávacích programů „všeobecné znalosti“ (*allmennkunnskap*) výrazem „všeobecné vzdělání“ (*allmenndannelse*). Kromě důrazu na vědomosti bylo vzdělání rozšířeno o sociální komponenty: jazyk a tradice místní společnosti (*lokalsamfunn*) určují pospolitost národní identity a solidarity. Jedinec se měl začlenit do sociální reality na pluralitní i individuální úrovni a jeho úkolem bylo realizovat se tak, aby přispěl společnosti.

### 3. Reforma 94 – střední vzdělání pro všechny

Charakteristickým znakem konce osmdesátých let byla pokračující vzdělávací expanze. Ve studiu pokračovalo stále více žáků. Zatímco v roce 1987 se pro pokračování ve studiu na *videregående skole* rozhodlo 88,1 % žáků jednoho ročníku na *grunnskole*, v roce 1991 vzrostl jejich počet na 95,2 %. Mnozí se tak rozhodli proto, aby se vyhnuli hrozící nezaměstnanosti, jenže zaprvé ve školách nebyl dostatek míst, zadruhé řada studentů opustila *videregående skole* bez řádného ukončení a zatřetí si studenti volili stejnou úroveň volitelných předmětů a neprohlubovali své znalosti. Právě tato skutečnost poukázala na nejistotu mladistvých, když v nestabilní hospodářské situaci činili životní rozhodnutí.

Proto vláda Brundtlandové zřídila roku 1989 výbor (*Blegenuutvalget*) pro plánování a provedení nutných reforem. Ten měl vyvést vzdělávací systém z krize, aby bylo možné nabídnout všem žákům takové vzdělání, které by jim umožnilo pokračovat ve studiu na vysoké škole nebo vykonávat povolání v příslušném oboru. Navíc mělo střední vzdělání žákům zprostředkovat široké znalosti odpovídající měnícímu se prostředí. Lepší využívání existujících zdrojů mělo zohlednit strukturální změny. V roce 1991 předložil výbor své výsledky stortingu, který je po projednání v roce 1992 schválil jako *Reformu 94*. Jeden z nejdůležitějších výsledků *Reformy 94* bylo zavedení všeobecného práva na tříletou školní výuku na *videregående skole*. Byla tak zrušena stávající selekce žáků podle školních výsledků. Na *videregående skole* žáci nastupovali ihned po absolvování *grunnskole*. Kromě toho se zredukovala komplexita systému – místo 109 profesně vzdělávacích programů vzniklo 13 základních. V rámci středoškolského studia byly zavedeny tři druhy teoreticko-všeobecných vzdělávacích programů a deset vzdělávacích programů odborných. Díky rozšíření

systemu vzdělávacích programů se zvýšila schopnost jedince přizpůsobit se změnám hospodářské situace.

Tabulka 1: Předměty na *videregående skole*

Oprávnění ke studiu na vysoké škole	Oprávnění k výkonu povolání
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Všeobecné vyučování a obchodní strategie</li> <li>• Hudba, tanec a divadlo</li> <li>• Tělocvik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdravotní a občanská nauka</li> <li>• Výroba</li> <li>• Zemědělství</li> <li>• Hotelnictví a nauka o potravinách</li> <li>• Stavebnictví a řemeslo</li> <li>• Technika</li> <li>• Elektro předměty</li> <li>• Mechanika</li> <li>• Chemická a výrobní technika</li> <li>• Práce se dřevem</li> </ul>

Díky redukci a sloučení jednotlivých odborných oblastí vznikly rozmanité formy vzdělávání. Charakteristickým znakem *Reformy 94* byla myšlenka jednotné školy. Každý zájemce si může zvolit jakékoli vzdělání a *grunnskole* a *videregående skole* spolu vytvářejí školský systém.

#### 4. Reforma 97 – desetileté školní vzdělání pro všechny

*Reforma 97*, která byla v Norsku zavedena na začátku školního roku 1997/98, snížila věk nástupu do školy na šest let a zároveň prodloužila povinnou školní docházku na deset let. Prosazená reforma přímo navazovala na *Reformu 94*. Cílem obou reforem bylo zvýšit úroveň vzdělání v celé (budoucí) společnosti. Novými stěžejními body školního vzdělávání a výchovy se staly projektové úkoly a tematicky vedené vyučování. Tato školní reforma byla však zároveň reformou kulturní. Upevnila se například vazba mezi rodiči a školou, rodiče dostali možnost spolurozhodovat o školních záležitostech a škola se věnovala lokálním aktivitám. Z ekonomického hlediska se díky snížení věku prvňáčků uvolnila místa v mateřských školách.

*Grunnskole*, *Reformou 97* zavedená na deset let, se dělí na tři interní stupně. Na každém stupni je náplň výuky, vyučovací metody a délka vyučování přizpůsobena vývoji žáků dané věkové skupiny. Přejít z mateřské školy má stabilizovat vyučování v 1. až 4. třídě (*småskoletrinn*), které navazuje na mateřskou školu a tradici školy. V této fázi si žáci mají osvojit základní dovednosti pomocí her

a tematických projektů věkově smíšených skupin. V 5. až 7. třídě (*mellomtrinn*) se žáci více zaměřují na praxi a teorii. Věnují se tematickým projektům a skupinové práci, která podporuje jak interdisciplinaritu, tak osvojení si samostatného učení a plánování. V 8. až 10. třídě (*ungdomstrinn*) se žáci připravují na přechod na *videregående skole*, přičemž všichni žáci mají možnost prohlubovat své odborné znalosti.

##### 5. Otázky vzdělávacího programu

Reforma 97 se týkala struktury a učebních osnov a zavedla všeobecný „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*, *videregående skole* a vzdělávání dospělých“ (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L97), který měl více propojit prvky veškerého vzdělávacího systému. Dále reforma rozvíjela pedagogické principy, zavedené v reformním období, především ty týkající se rovnosti škol při rozdělování finančních prostředků, rovnosti a rovnocennosti žáků, vyrovnávání výkonnostních rozdílů mezi žáky a přístupu ke vzdělání pro všechny.

Vědomosti, které kdysi formovalo místní prostředí a zkušenosti, se proměnily. Současné znalosti mají všeobecně vzdělávací a globální charakter – a přesto stále přetrvávají místní a regionální zvláštnosti. Učební látka vycházející z regionu zprostředkovává poznatky o celém národě, vysvětluje rozdíly mezi prostředím národním a regionálním, a podmiňuje tak učební procesy. Rámcový vzdělávací program má zprostředkovat společné národní kulturní hodnoty a vědecké poznatky, ale také uvést žáky do problematiky lokálních zvláštností. Moderní škola integruje všechny ve společném kulturním a vědomostním základu.

Pokud se M87 věnoval rozvoji lokálních učebních plánů a rozdělení předmětů jen okrajově, tak L97 je specifikoval blíže. Zavedením výraznější diferenciací předmětů L97 reagoval na enormní nárůst znalostí, v nichž si lokální a globální společnost odporovaly. Této tendenci odpovídal nárůst učební látky společné pro celý národ z 50 % na *småskoletrinn* přes 60 % na *mellomtrinn* až na 70 % na *ungdomstrinn*. Odpovídající vývoj byl zaznamenán u poklesu projektové práce z 60 % na *småskoletrinn* na 20 % na *ungdomstrinn*.

## **Jednotnost a rovnost**

Norská jednotná škola je výsledkem řady diskurzů. Není jen součástí vzdělávacího systému, ale spíše vytváří samostatný sociální dílčí systém, jenž klade důraz na vlastní vnitřní vztahy. Škola jako systém přitom vznikla ve starověku, v řecko-římském světě na Západě, a stala se součástí moderního světa. Tento vývoj ovlivnila demokratizace a politizace. Norské školství funguje od 19. století jako stálá společenská instituce, která vytváří učební procesy. Pro organizaci školství bylo rozhodující zavedení povinné školní docházky. Stát převzal monopol a kontrolu výchovy. Od té doby je sémantická struktura školství vytvářena kolektivní sociální kodifikací skutečností projednávaných v systému. Struktury vycházejí ze sociálního konsenzu.

Vzhledem k úspěšné industrializaci a rozvoji náročné informační technologie se od všech žáků vyžaduje vyšší kvalifikace, více vědomostí a větší kompetence. Proto se školní výuka jasně odlišila místně i časově od učení v každodenním životě. Škola tak zahájila svou existenci jako výjimečné prostředí, které pozitivně ovlivňuje učební procesy. Nástupem do školy začíná pro žáky časově jasně ohraničené období výuky a výchovy, které se postupně prodloužilo z původních čtyř let (1848) na deset let (1997). Výchova se snaží začlenit žáky do (soudobé) společnosti a přitom zachovat jejich individualitu, zatímco učební proces se zaměřuje na jejich budoucí kariéru.

Škola jako organizace odráží sociálně konstruovanou realitu, požadavky a nároky institucionalizovaného prostředí. Díky vytvoření organizačně diferencované struktury, různých typů škol, školních tříd či odborných kurzů, se školský systém zjednodušil a mohl se zaměřit na aktuální cílovou skupinu. Právě tyto struktury ovlivňovalo sociální a kulturní prostředí, stejně jako organizační selekci (reprodukcí podmíněnou danou společenskou vrstvou).

Změny sociálních a kulturních podmínek, vývoj homogenní a funkčně diferencované společnosti v období vlády *Arbeiderparti* způsobily změnu v organizační struktuře školství. K této změně podmínek se mezi lety 1959 a 1969 vztahovala i změna diskurzu o věcném vytvoření jednotné školy, stejně jako napojení *videregående skole* (1994) na *grunnskole* (1997).

Vývoj norského školství ve druhé polovině 19. století zvláště určovala expanze základního vzdělávání, které představovalo podstatný faktor národní jednoty a hospodářské výkonnosti. Za další doklady zpřístupnění vzdělání všem žákům lze považovat sjednocení školského systému během 60. let a Reformu 94, která zavedla odborné střední vzdělávání ukončené závěrečnou zkouškou. Národní provázanost vzdělávacího a výchovného procesu brání nerovnoměrnému rozložení škol. Na začátku 20. století stanovila komise pro jednotnou školu (1911) za národní cíl zřízení národní jednotné školy, které bylo prozatím ukončeno *Reformou 94 a Reformou 97*.

Vývoj (jednotného) školského systému v Norsku probíhal současně s demokratizací. Proces budování norského školství se dělil na několik fází: zaprvé institucionalizaci školství na začátku 19. století, zadruhé jeho konsolidaci na konci 19. století, zatřetí jeho doplňování do začátku druhé světové války a začtvrté jeho zdokonalení ve druhé polovině 20. století. Jednotná škola, vycházející z inkluze a diferenciací různých typů škol, z diskurzu o národnosti, národním společenství a vzdělávání, představuje dočasný konec historického vývoje norského školského systému.

O volbě školy nejdříve rozhodovali rodiče, kteří se zaměřovali hlavně na kritéria typická pro jednotlivé společenské vrstvy a přímo tak ovlivňovali budoucí kariéru dítěte. Tato možnost volby se zrušila zavedením povinné školní docházky pro všechny děti a vnitřně diferencovaných škol totožných ve všech oblastech. První kroky státu – vytvoření školského zákona a zavedení vzdělávací politiky – vytvořily základ pro moderní vzdělávací systém. Od té doby organizaci a řízení norského školství kontroluje a reformuje státní administrativa. Naproti tomu se společnost spoléhá, že stát bude diferencovat strukturu a funkce školského systému. V průběhu 20. století se celé školství funkčně více diferencovalo, což vedlo ke zvýšení integrace odlišných typů škol. Tento vývoj bezprostředně souvisel se změnou sociální struktury, urbanizací a růstem počtu obyvatel. Vzhledem k industrializaci a modernizaci se stále větší část obyvatel chtěla začlenit do společnosti a získat kvalifikaci v hospodářství.

Během padesátých a šedesátých let byla pro reformy školství stále významnější myšlenka rovnosti. Skutečnost, že se školství považovalo za nástroj politiky přerozdělování, ovlivnila rozšíření školní docházky (1969) i zpřístupnění středního vzdělání. Vývoj jednotné školy vyvrcholil během sedmdesátých a osmdesátých let. Vzdělávací politika a pedagogické jednání odstranily rozdíly, které vznikly kvůli odlišnostem mezi městy a venkovem i mezi jednotlivými sociálními skupinami. Vnější diferenciací škol (*grunnskole*, různé typy *videregående skole*) se v rámci sjednocení přeměnila na interní diferenciaci (stupně, odborné kurzy), navíc se snížením počtu odborných vzdělávacích programů (1994) systém zjednodušil. Dynamický vývoj jednotné školy byl dočasně ukončen prodloužením *grunnskole* na deset let (1997).

V postmoderní společnosti se školský systém zakládá na individuální kvalifikaci a loajalitě vůči společnosti. Tím se vytváří spojení se systémem hospodářským (kvalifikace) i politickým (loajalita). Jednotná škola v moderní norské společnosti integruje jedince do společenské a kulturní jednotnosti národa. Pohled do historie jasně dokazuje, že jednotná škola byla hlavní myšlenkou celého vývoje školství. Diskuze o školství tak byla otevřena pro celou společnost – vzdělávací a výchovné zájmy dílčích systémů mohly být formulovány pro každého adresáta.

Podle pedagoga Hanse-Jørgena Dokky se moderní pojem *enhetsskole* (jednotná škola) používá v norském jazyce od šedesátých let a vztahuje se na sociální, kulturní a individuální prvky a na finanční prostředky. Přes sociální či organizační dimenzi se jednotnost školského systému prosadila v určité geografické oblasti. Vedle *enhetsskole* neexistuje v Norsku jiná veřejná škola. V heterogenní společnosti tak funguje homogenní povinná škola. Díky kulturnímu aspektu není škola považována pouze za místo setkávání žáků, ale zahrnuje jednotné osvojení si tradic, hodnot a pracovních postupů, zprostředkování stejných znalostí a schopností v rámci společných referencí. Pro její existenci jsou zapotřebí rovné investice. Mezi školami v jednotlivých oblastech nemají existovat žádné rozdíly v kvalitě, školní docházka nesmí záviset na místě bydliště či sociální situaci rodičů dítěte. Navenek působí jednotná škola jako homogenní a uzavřený systém. Dosáhnout autopoietické reprodukce a vytvořit jednotnost však lze jen tehdy, pokud se do systému zapracují i interní rozdíly. O tom svědčí rozdělení

*grunnskole* na jednotlivé stupně a rozdělení *videregående skole* podle zaměření. Na vnitřní úrovni klade škola důraz na individuální, tedy odlišné prvky. Díky vzdělávacímu programu, který se orientuje vždy na konkrétní věk a stupeň vývoje žáků, díky individuální péči o jednotlivé žáky a volbě různých kurzů může každý bez ohledu na svůj původ nezávisle a individuálně rozvíjet své vlohy a schopnosti.

Navenek symbolizuje norská jednotná škola rovnost. Tato jednotnost však ke své existenci potřebuje symbolizovat i odlišnost, tedy nerovnost. To nevyklučuje nerovnost vyplývající z pedagogické interpenetrace (ovlivňování). Mnohem nezbytnější je ve výchovném procesu selekce. Pokud by ve třídách, v ročnících apod. neexistovaly organizační diferenciace a selekce dané tím, jak učitel žáky chválí či kárá a zkouší, byla by existence jednotného školského systému Norska ohrožena.

### 3. Překladatelská analýza originálu

V následující části práce se budeme věnovat analýze překládaného textu, která patří mezi tři základní fáze překladatelského procesu podle Jiřího Levého. Ačkoli se Levý zabýval literárním překladem, jeho poznatky lze aplikovat i na překlad neliterárních textů. Levý rozlišuje tyto fáze překladatelského procesu: pochopení předlohy, interpretaci předlohy a přestylování předlohy (srov. Levý, 2012, str. 50–77). Součástí interpretace je i hledání objektivní ideje díla a vyvození překladatelské koncepce. Právě pro vytvoření překladatelské koncepce je nezbytné porozumět výchozímu textu, a to jak po stránce lexikální, tak i stylistické a pragmatické.

Při analýze výchozího textu budeme vycházet z publikace Christiane Nordové *Textanalyse und Übersetzen* a budeme se zabývat vnětextovými a vnitrotextovými faktory, které ve své publikaci Nordová představuje (srov. Nord, 1995, str. 40–160).

#### 3.1 Vnětextové faktory

##### 3.1.1 Autor

Autorem článku „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ je Dr. phil. Tobias Werler (\* 1973), který v současnosti přednáší pedagogiku na Vysoké škole v Bergenu (*Høgskolen i Bergen*). Vystudoval sociologii, filozofii a pedagogiku na univerzitách v Německu a v Norsku a ve svém současném výzkumu se zaměřuje na vývoj školství, komparaci vzdělávacích systémů i na obecnou didaktiku. Ve své doktorské práci se věnuje vzniku a vývoji norské jednotné školy a právě tímto tématem se zabývá i v článku „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“.

##### 3.1.2 Médium, místo, čas

Článek byl zveřejněn v lednu 2003 v odborném časopise *NORDEUROPAforum*, který od roku 1998 vydává Ústav pro severoevropská studia na Humboldtově univerzitě v Berlíně. Časopis je dostupný zdarma v elektronické podobě na webových stránkách. Jsou zde publikovány články, které se zabývají kulturními, historickými, ekonomickými a politickými tématy a zaměřují se na oblast severní Evropy, zejména na Norsko, Dánsko, Švédsko, Finsko a Island. V menší míře se autoři článků věnují také Faerským ostrovům,



Grónsku, pobaltským státům a severozápadnímu Rusku. Články jsou publikovány v němčině, angličtině, ve skandinávských jazycích či ve finštině. Do roku 2012 časopis vycházel jednou za půl roku, nyní vychází pouze jednou ročně.

### **3.1.3 Adresát**

Adresátem článku je čtenář časopisu *NORDEUROPAforum*, tedy člověk, který se zajímá o skandinávskou kulturu, dějiny, politiku a ekonomiku, a tato témata zároveň tvoří důležitou součást jeho profese. Zároveň se jedná o někoho, kdo se zajímá o norský školský systém a má základní znalosti z pedagogiky.

### **3.1.4 Intence a funkce**

Styl článku je odborný, autorova intence je informovat čtenáře o popisované problematice. Hlavní funkcí textu je tedy funkce informativní. Celý článek podává objektivní zobrazení skutečnosti, autor tematizované skutečnosti nijak nehodnotí ani neposuzuje, pouze je důsledně popisuje.

## **3.2 Vnitrotextové faktory**

### **3.2.1 Téma**

Tématem článku je vývoj norského školského systému od konce druhé světové války do přelomu 20. a 21. století. Autor se detailně zaměřuje na všechny důležité změny norského školství v daném období a nastiňuje i vývoj před druhou světovou válkou. Změny ve školství navíc uvádí do souvislosti s politickým a hospodářským vývojem Norska.

### **3.2.2 Obsah**

Výchozí text lze označit za koherentní, neboť jeho jednotlivé části spojuje společné téma a text obsahuje řadu obsahově-sémantických prostředků textové koherence. Důležitými prostředky, které podporují soudržnost textu, jsou konektory. V textu se vyskytuje řada lexikálních konektorů, které vyjadřují koreferenční vztah mezi dvěma pojmenováními. Podle Josefa Hrbáčka a Marie Čechové mohou jako lexikální konektory fungovat tzv. identifikátory, zájmena, synonyma, hyponyma a hyperonyma, nahrazení apelativa propriem a naopak apod. (srov. Hrbáček, 1994, str. 11–14 a Čechová, 2000, str. 367) Následující ukázky jsou příklady vyjádření koreferenčního vztahu mezi dvěma (a více)

pojmenováními a zároveň anaforického odkazování, tedy odkazování zpět do textu.

Die Nachkriegsperiode war geprägt durch kontinuierliches Wachstum – staatlich geplant und reguliert. Auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung wurden während der siebziger Jahre unter dem norwegischen Festlandssockel große Mengen Erdöl und Erdgas entdeckt. (VT<sup>1</sup>, str. 2)

Noch während Lehrplanmodelle für die 1959 festgelegte Schulstruktur erprobt wurden, wurde ein Komitee – Folkeskolekomiteen av 1963 – eingesetzt. Ihm wurde die Aufgabe übertragen, das Modell einer neunjährigen obligatorischen Einheitsschule landesweit einzuführen. (VT, str. 8)

Mezi prostředky koherence, které autor v textu často využívá, patří také kataforické odkazování, tedy odkazování do následujícího textu, např.:

Im Widerspruch zur propagierten Ideologie etablierte sich der Staat zu Beginn der fünfziger Jahre im industriellen Sektor und eine markante Wende trat ein: Er nahm Aufgaben der Regulierung und Kontrolle der Industrie wahr. (VT, str. 3)

Zwei zentrale Themen bestimmten die Geschichte des norwegischen Schulsystems in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: die Umformung der folkeskole (achtjährige obligatorische Grundschule) in eine konsolidierte, für alle Kinder obligatorische Einheitsschule sowie die Einführung eines national verbindlichen Lehrplans. (VT, str. 4)

Das Ziel, welches der Ausschuss verfolgte, war offensichtlich: die Einführung der neunjährigen obligatorischen *folkeskole*. (VT, str. 6)

Kromě lexikálních konektorů existují i konektory gramatické, jejichž funkci „plní lexikálně-sémanticky neplnovýznamová slova, spojky“ (Čechová, 2000, str. 368). Jim se však budeme více věnovat v podkapitole „3.2.6 Syntaktická rovina“.

Co se týče obsahu textu, rozlišuje Nordová tzv. vnitřní realitu, tedy realitu popisovanou v textu, a realitu vnější, tedy realitu odpovídající skutečnosti (srov. Nord, 1995, str. 107). Vzhledem k tomu, že „Norwegens Schulentwicklung nach

---

<sup>1</sup> VT = výchozí text

1945“ je článek odborný, je vztah mezi těmito dvěma realitami totožný. Skutečnost popisovaná v textu odkazuje k reálnému historickému vývoji a je založená na faktech.

### ***3.2.3 Výstavba textu***

Na začátku článku je uveden jeho titul, podtitul a jméno autora. Poté následuje shrnutí celého textu v anglickém jazyce a krátká informace o autorovi. Ta je již napsaná v jazyce německém.

Vlastní text článku je bohatě horizontálně členěn na kapitoly, podkapitoly a jednotlivé odstavce. Některé podkapitoly jsou ještě členěny na další oddíly. Každá kapitola, podkapitola i oddíl mají vlastní název, který shrnuje jejich obsah. Díky tomu se lze v článku snadněji orientovat, což je, zvláště přihlédneme-li k jeho délce, pro čtenáře přívětivé.

V článku se vyskytuje několik citátů a řada parafrází, součástí článku jsou také poznámky, nacházející se na konci textu. V poznámkách jsou uvedeny jak odkazy na odbornou literaturu, tak několik vysvětlivek. Upozorníme, že při číslování poznámek se autor dopustil chyby vynecháním dvou čísel.

### ***3.2.4 Presupozice***

Jak již bylo zmíněno výše, jedná se o text odborný a lze v něm najít řadu odborných termínů především z pedagogiky, ale také ze sociologie či ekonomie. Tyto termíny nejsou v textu nijak vysvětlovány, a proto lze za důležitou čtenářovu presupozici považovat jejich znalost.

Některé termíny jsou pro svou specifičnost ponechány v norském jazyce, ovšem autor je při první zmínce vysvětluje a nepředpokládá tedy, že čtenář norskou terminologii zná již předem. Přesto lze považovat jediné za výhodu, pokud je čtenář již předem seznámen alespoň se základní strukturou norského školského systému, a může se tak snadněji v článku orientovat.

### ***3.2.5 Žánrově stylistická rovina***

Článek „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ lze přiřadit k funkčnímu stylu odbornému. Je psán neosobním, formálním stylem a je přísně popisný. Typickými vlastnostmi odborného stylu je „přesnost, věcnost, soustavnost, jednoznačnost, jasnost a zřetelnost předávané informace“ (Čechová, 2008,

str. 212). Hlavním cílem odborných textů je představit teoretické i praktické vědecké poznatky (srov. Eroms, 2008, str. 119). V textu se vyskytuje mnoho termínů, které jsou důležitou složkou stylu odborného a musejí být v daném oboru jednoznačné, přesné a ustálené (srov. Čechová, 2000, str. 67), aby text plnil svou funkci.

V textu jsou využívány principy slohového postupu popisného a výkladového, které jsou považovány za základní postupy pro oblast odbornou (srov. Čechová, 2000, str. 379).

### **3.2.6 Syntaktická rovina**

Nejdříve se zaměříme na nadvětnou syntax. V textu jsou jak věty jednoduché, tak komplikovaná souvětí s několika vloženými vedlejšími větami. Typické pro daný text je, že v některých případech chybí explicitní vyjádření vztahu mezi větami určitou spojkou či jiným spojovacím výrazem. Věty jsou často řazeny za sebou bez výrazových konektorů, což v určitých případech může čtenáři činit potíže při porozumění, neboť vztah mezi větami není zcela zřejmý při prvním přečtení, příp. čtení zbytečně komplikuje, viz následující příklad:

Im Verhältnis zum Lehrplan M74 wurde durch den M87 die Dezentralisierung des aktualisierten Lehrplans weiter ausgebaut. Großes Gewicht wurde auf die Durchführung *lokaler* Lehrplan- und Schulentwicklungsarbeit, als wissens- und identitätsstiftende Handlung, gelegt. Für die einzelne Schule und den Lehrer bedeutete dies die Ausarbeitung von Fachlehrplänen. Ihre Integrationsaufgabe erfüllte die Schule in der stärkeren Anbindung an das lokale Milieu. (VT, str. 15)

Větná syntax textu je poměrně komplikovaná. Jak je pro německý jazyk typické, jednotlivé větné členy, zejména přívlastky, jsou často složitě rozvíjeny a vznikají tak dlouhé syntaktické jednotky. Jako příklad lze uvést tuto větu:

Die in den siebziger Jahren beginnende und sich bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinziehende Bildungsexpansion zeigt deutlich die Schwächen der vorgehenden Reformphasen auf. (VT, str. 2)

Jak již bylo zmíněno výše, celý text je objektivní výklad o vývoji norského školství a typická je pro něj vysoká míra neosobnosti. V celém textu je důsledně

potlačována osoba autora, v článku se nenachází žádná věta napsaná v první osobě singuláru, ani plurálu. Autor tedy do textu nijak nevstupuje, nevyužívá ani autorský plurál, který se obecně v odborných textech může používat. Kromě toho ani nijak neoslovuje čtenáře, a text tak nemá explicitně vyjádřenou funkci konativní.

### **3.2.7 Lexikální rovina**

Autor užívá pouze spisovný jazyk, v článku nenajdeme žádné nespisovné výrazy. Nevyskytují se v něm ani žádné řečnické figury, a tím nejsou myšleny pouze takové básnické figury, které bychom hledali spíše v krásné literatuře, jako aliteraci, litotes, chiasmus apod., a které ani do odborného stylu nepatří, ale spíše řečnické otázky, které by i v takto odborném textu mohly fungovat jako prostředky autorovy komunikace se čtenářem. Za jedinou řečnickou otázku v textu lze považovat podnadpis celého článku: „Einheit und/oder Gleichheit?“. (Tato skutečnost samozřejmě souvisí s problematikou zmíněnou v předešlé podkapitole, tedy že autor čtenáře v textu nijak neoslovuje.)

Důležitou součástí lexika v tomto textu je terminologie, specifická vrstva lexikálních jednotek, většinou substantivních pojmenování, příp. sloves a jiných slovních druhů, které tvoří odbornou stylovou vrstvu textu a v rámci disciplíny jsou jednoznačným pojmenováním pojmu (srov. Čechová, 2008, str. 218). V článku nalezneme termíny z oblasti pedagogiky, sociologie a ekonomie.

### **3.2.8 Suprasegmentální prvky**

Mezi suprasegmentální prvky psaného textu patří podle Nordové používání tučného písma a kurzivy, psaní uvozovek, závorek či pomlček (srov. Nord, 1995, str. 137) a právě na tyto prvky se nyní zaměříme. Jak již bylo rozebráno v podkapitole „3.2.3 Výstavba textu“, každá kapitola i podkapitola má vlastní název. U kapitol i podkapitol je název psaný vždy tučně, zatímco názvy oddílů jsou psány kurzivou. Zajímavé je, že tyto názvy jsou také očíslované, což u názvů kapitol a podkapitol není využito.

Autor hojně používá závorky, zejména u termínů či názvů zákonů, vzdělávacích programů a institucí v norském jazyce, kdy do závorky uvádí překlad daného názvu do němčiny. Pro představu uvedme tyto příklady:

So legte der noch von der Regierung Willoch eingesetzte grunnskoleråd (Grundschulausschuss) einen Diskussionsvorschlag über einen neuen Lehrplan sowie zu den Fachplänen vor. (VT, str. 14)

Der neue „Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring“ (Lehrplan für die Grundschule, die weiterführende Schule und Erwachsenenbildung) brach mit alten Traditionen. (VT, str. 16)

Z těchto příkladů lze i poznat, že termíny v norském jazyce jsou napsané kurzivou. Tento princip autor zachovává v celém článku. Bohužel k uvádění překladu norských termínů autor nepřistupuje takto důsledně. Většinou využívá výše zmíněné závorky, ovšem v některých případech se uchyluje k jiným řešením. Zde je pár příkladů pro ilustraci:

Fragen hinsichtlich der notwendigen Veränderung des Curriculums und der Differenzierung wurden im „Lehrplan für den Versuch der neunjährigen Schule“ (Læreplan for forsøk med 9-årig skole) erörtert. (VT, str. 8)

V tomto případě autor uvádí nejdříve německý překlad a poté v závorce oficiální název v norštině. Vzhledem k tomu, že ve většině případů postupuje v opačném pořadí, jeví se toto řešení jako chyba z nepozornosti.

Noch während Lehrplanmodelle für die 1959 festgelegte Schulstruktur erprobt wurden, wurde ein Komitee – Folkeskolekomiteen av 1963 – eingesetzt. (VT, str. 8)

Zde autor zvolil opět odlišnou metodu – místo závorek použil pomlčky a navíc neuvedl přesný německý překlad. Více se této problematice budeme věnovat v kapitole „5.5 Uvádění norských názvů“, neboť je zřejmé, že takto nekonzistentní přístup není vhodné v překladu zachovat.

Co se týče dalších suprasegmentálních prvků, autor také často používá uvozovky – u některých citátů, u některých výrazů, které chce zdůraznit a na které chce čtenáře upozornit, příp. u některých německých překladů norských oficiálních názvů. Autor většinou píše na začátku dolní uvozovky a na konci horní, i zde je však v některých případech nedůsledný a používá „anglické“

uvozovky – tedy oboje horní, což neodpovídá německému úzu (srov. Helbig a Buscha, 1996, str. 703).

Im *Storting* wurde der behandelte Vorschlag im April 1959 als “Gesetz über die *folkeskole*” beschlossen. (VT, str. 6)

Posledním suprasegmentálním prvkem, na který se zaměříme, jsou dvojtečky, které se v německé jazykové oblasti využívají poměrně často. Dvojtečky mohou suplovat konektory a naznačují tak vysvětlovací či důsledkový poměr mezi větami. V textu nalezneme tyto příklady:

Im Widerspruch zur propagierten Ideologie etablierte sich der Staat zu Beginn der fünfziger Jahre im industriellen Sektor und eine markante Wende trat ein: Er nahm Aufgaben der Regulierung und Kontrolle der Industrie wahr. (VT, str. 3)

Das Ziel, welches der Ausschuss verfolgte, war offensichtlich: die Einführung der neunjährigen obligatorischen *folkeskole*. (VT, str. 6)

Die kulturelle Entwicklung des Landes wurde von zwei Themen bestimmt: Am Ende der siebziger Jahre wurden die Grenzen der modernen Wachstumsgesellschaft und die der rationalen gesellschaftlichen Steuerung spürbar. (VT, str. 13)

### **3.2.9 Neverbální prvky**

Článek „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ byl uveřejněn v časopise *NORDEUROPAforum*, který je dostupný online. Úprava webových stránek je docela jednoduchá. Text je na bílém pozadí psán černým písmem. Jedinými zvýrazňujícími prostředky je tučné písmo, kurziva a uvozovky. Na levé straně webových stránek je sloupec oddělený červenou čarou, v němž jsou uvedeny bibliografické údaje a obsah článku s hypertextovými odkazy na jednotlivé kapitoly a podkapitoly. Čtenářsky příznivá je ta skutečnost, že se na stránkách nevyskytuje žádná reklama, která by rozptylovala čtenářovu pozornost.

V textu není žádný graf ani obrázek. Jediným zvláštním grafickým prvkem je tabulka „Tabelle 1: Fächer an der *videregående skole*“, jejíž úprava je však také velice jednoduchá a v níž autor využívá odrážky.

## 4. Metoda překladu

V předešlé části jsme se zaměřili na výchozí text, který jsme detailně analyzovali podle metody Christiane Nordové, nyní se budeme věnovat textu cílovému. Před vypracováním překladu si překladatel musí vytvořit strategii, se kterou bude k překladu přistupovat. K tomu je zapotřebí znát vněttextové a vnitrotextové faktory, které budou pro překlad charakteristické. Vzhledem k tomu, že se jedná o překlad, měly by tyto faktory odpovídat faktorům u výchozího textu. U některých faktorů je však nemožné, aby se stoprocentně shodovaly, a právě na ty se v této části zaměříme.

### 4.1 Médium, místo, čas a příjemce

Zatímco autorem článku je stále tatáž osoba a překladatel je pouze zprostředkovatelem komunikace, médium, místo, čas a příjemce jsou faktory, které u překladu nelze zachovat. Český překlad s názvem „Vývoj norského školství po roce 1945“ je z roku 2014 a vychází tedy o jedenáct let později než originál.

Určit příjemce českého překladu nebylo vůbec jednoduché. V České republice totiž nevychází žádný časopis, který by se věnoval Skandinávii na tak odborné úrovni, jako je tomu v *NORDEUROPAforum*. České časopisy o Skandinávii obsahují spíše populárně-naučné články, které se daným tématům nevěnují do takové hloubky jako německý časopis a které od čtenáře nevyžadují odborné znalosti. S ohledem na tuto skutečnost a také vzhledem k častému výskytu pedagogických termínů, které nejsou v textu nijak vysvětlovány, jsem si jako příjemce článku stanovila absolventa, příp. studenta oboru pedagogika, který se zajímá o strukturu školství v cizích (nejen evropských) zemích. Po konzultaci s Mgr. Karolínou Pávkovou, Ph.D. z Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jsem jako médium zvolila vědecký časopis *Paidagogos*. Tento časopis vydává Paidagogos – Společnost pro filosofii, teorii a praxi výchovy a vzdělávání, o. s. v Olomouci a jsou zde publikovány články související s pedagogickými disciplínami, ale také s vývojovou, pedagogickou a sociální psychologií. Hlavním důvodem, proč jsem si zvolila právě tento pedagogický časopis, je, že v něm lze najít i články zabývající se otázkami školství v jiných státech. Například v prvním čísle časopisu z roku 2013 byl uveřejněn článek



Doc. Chen Ge o vlivu tibetské filozofie na čínské školy. Proto se domnívám, že by zde mohl být publikován i článek o školství v Norském království, které je České republice nejen geograficky, ale také kulturně mnohem bližší než Čína.

#### **4.2 Intence a funkce**

Aby překlad adekvátně vystihoval originál, je nutné zachovat jeho funkci a autorův záměr. Funkce překladu je proto totožná s funkcí originálu, tedy informativní. Překlad má čtenáře informovat o daném tématu, nesnaží se na čtenáře nijak apelovat. V překladu je zachován neosobní styl výchozího textu i jeho odbornost.

#### **4.3 Presupozice**

Jak již bylo zmíněno v kapitole „4.1 Médium, místo, čas a příjemce“, médiem pro překlad je odborný pedagogický časopis, nikoli časopis věnující se severní Evropě, který by mohl být považován za obdobu německého *NORDEUROPAforum*. Přesto se domnívám, že tím příjemcovy presupozice nebyly výrazně pozmeněny.

Za důležitý rozdíl mezi presupozicemi německého a českého čtenáře lze považovat důraz, který je v originálu kladen na jednotnost norského školství. Právě jednotná škola je v německém kontextu chápána jako zvláštnost, neboť v Německu je školství řízeno jednotlivými spolkovými vládami a podmínky škol a jejich osnovy se v jednotlivých spolkových zemích liší. Proto je v článku často vyzdvihována ta skutečnost, že právě zaváděné vzdělávací programy platily vždy pro celý stát. Naopak v českém čtenáři tato skutečnost nevzbudí zvláštní podivení, protože stejně jako v Norsku i v České republice je školský systém řízen na celostátní úrovni. I když se tento zásadní rozdíl mezi systémy, který je zdůrazňován v celém článku, v českém překladu vytratí, existuje mezi norským a českým školstvím mnoho rozdílů, jejichž poznání bude jistě pro českého čtenáře přínosné. Některé z těchto rozdílů naopak nemohou být zdůrazněny ve výchozím textu, neboť pro německého čtenáře jsou běžné i v domácím systému, např. absence přijímacích zkoušek na vysoké školy, kam jsou němečtí i norští studenti přijímáni podle prospěchu na střední škole, zatímco v českém systému je takový postup spíše ojedinělý.

Tímto jsme tedy shrnuli zásadní rozdíly mezi vnětextovými a vnitrotextovými faktory originálu a překladu. Dalšími vnitrotextovými faktory, zejména syntaktickou a lexikální rovinou se budeme zabývat v části „5. Typologie překladatelských problémů a jejich řešení“.

## 5. Typologie překladatelských problémů a jejich řešení

V následující části práce se zaměříme na konkrétní problémy, které nastaly při překladu daného textu, budeme se věnovat lexikální, morfologické a syntaktické rovině a rozebereme i překlady a věcné nepřesnosti ve výchozím textu.

### 5.1 Lexikální rovina

Slovní zásoba výchozího textu byla již charakterizována v překladatelské analýze originálu, v podkapitole „3.2.7 Lexikální rovina“. Jen pro připomenutí uvedme, že článek je napsán spisovným jazykem, autor dané téma popisuje přísně objektivně a vzhledem k tomu, že se jedná o odborný text, tvoří důležitou součást lexika termíny.

#### 5.1.1 Termíny

Odborný termín lze charakterizovat následovně: „Termín je v rámci oboru ustálený a je buď definován, nebo fixován konvencí, jeho význam je tedy ostřeji ohraničený než u jiných vrstev slovní zásoby a bývá přesně identifikovatelný nezávisle na kontextu.“ (Čechová, 2008, str. 218) Navíc má stálou stylovou hodnotu a příznak „příslušnost k odbornému vyjadřování“ je u termínů patrný i mimo vlastní text (srov. Čechová, 2008, str. 219). Z této definice vyplývá, že význam terminologie je pro text zásadní, neboť právě termíny přispívají k odbornosti článku a díky nim může být článek pro čtenáře-odborníka přínosný.

Při překladu je proto zvlášť nutné dbát na použití správných termínů a neřídít se pouze lexikálním převodem slov z jednoho jazyka do druhého. Mnoho termínů lze sice pokládat za internacionalismy, tedy výrazy vyskytující se ve více jazycích, které mají stejný nebo podobný význam (např. elektřina, chemie, medicína<sup>2</sup>), ovšem existují i takové termíny, u nichž lze doslovný překlad považovat za chybný, neboť se v českém kontextu používá výraz odlišný. (Konkrétními příklady se budeme zabývat v oddílech 5.1.1.1–5.1.1.4.) Abych se chybnému překladu vyvarovala, srovnávala jsem dané termíny s českými odbornými texty o pedagogice i o Norsku a navíc jsem požádala o konzultace Mgr. Karolínu Pávkovou, Ph.D. z Katedry pedagogiky a PhDr. Petru

---

<sup>2</sup> příklady z: Čechová, 2008, str. 219

Štajnerovou, Ph.D. z Ústavu germánských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

#### 5.1.1.1 Lehrplan

Jedním z termínů, který se v článku mnohokrát vyskytuje, je německý výraz „Lehrplan“ a právě na něm lze ilustrovat, že doslovný překlad není vždy správný. Pokud bychom totiž v překladu ponechali český termín „učební plán“, byl by překlad matoucí. V originálu tento výraz najdeme ve spojeních: „Einführung eines national verbindlichen Lehrplans“ (VT, str. 4), „Lehrplan für den Versuch der neunjährigen Schule“ (VT, str. 8), „ein allgemeiner Rahmenlehrplan für die *grundskole*, die weiterführende Ausbildung und die Erwachsenenbildung“ (VT, str. 19). „Lehrplan“ tedy platí pro celou zemi. V českém kontextu se však termín „učební plán“ vztahuje k jednotlivým školám, každá škola v České republice vytváří vlastní učební plán. Z tohoto poznatku je tedy zřejmé, že doslovný překlad by byl zcela chybný. V České republice existují tzv. rámcové vzdělávací programy, které jsou platné pro celý stát a jejichž funkce odpovídá údajům uvedeným v německém originálu. Podle školského zákona rámcové vzdělávací programy stanovují „konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů [...]“<sup>3</sup> Proto je vhodnější nahradit německý „Lehrplan“ českým „vzdělávacím programem“, např.:

Unter organisatorischem Aspekt teilte der vorläufige Lehrplan die neunjährige Schule auf horizontalem Niveau in die sechsjährige *barneskole* (Kinderschule) sowie die daran anschließende dreijährige *ungdomsskole* (Jugendschule). (VT, str. 8)

→ Z organizačního hlediska rozdělil předběžný vzdělávací program devítiletou školu na šestiletý první stupeň (*barneskole*) a tříletý druhý stupeň *grundskole* (*ungdomsskole*). (CT<sup>4</sup>, str. 17)

---

<sup>3</sup> § 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. [online] [cit. 2014-04-25] (Přesné URL adresy jsou uvedeny v části „8. Bibliografie“.)

<sup>4</sup> CT = cílový text, překlad

Der neue „*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*“ (Lehrplan für die Grundschule, die weiterführende Schule und Erwachsenenbildung) brach mit alten Traditionen. (VT, str. 16)  
→ Nový „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole, videregående skole* a vzdělávání dospělých“ (*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*) skoncoval se starými tradicemi. (CT, str. 24)

Kromě „rámcového vzdělávacího programu“ lze v češtině použít i termín „učební osnovy“. Tento termín se používal jako oficiální termín v českém školském zákonu za minulého režimu, ovšem dodnes jej lze užívat jako obecné označení. V některých případech jsem se „Lehrplan“ rozhodla přeložit právě tímto termínem, abych se v textu vyhnula častému opakování, např.:

Im Herbst 1993 erhielten die norwegische *grunnskole*, die *videregående skole* und die Erwachsenenbildung einen neuen Lehrplan. Dieser fasste die Lehrpläne der *grunnskole* von 1987 (M87) und der für die *videregående skole* von 1976 zusammen. Hinzugefügt wurde ferner ein Lehrplan für die Erwachsenenbildung. (VT, str. 16)

→ Na podzim roku 1993 dostaly norská *grunnskole, videregående skole* a vzdělávání dospělých nové učební osnovy, které sloučily rámcový vzdělávací program pro *grunnskole* z roku 1987 (M87) a pro *videregående skole* z roku 1976. (CT, str. 24)

#### 5.1.1.2 Die weiterführende Ausbildung

Dalším problematickým termínem je „die weiterführende Ausbildung“, který je v německém článku ekvivalentem norského termínu „*videregående skole*“. Doslovný překlad „další vzdělávání“ působí nejednoznačně. Pro čtenáře by bylo obtížné určit, která část školského systému je tímto označením míněna – zdali se jedná o pomaturitní vzdělání, nebo o vzdělání po ukončení povinné školní docházky. Vzhledem k tomu, že norský výraz „*videregående skole*“ je běžným označením pro střední školu, je nakonec v překladu tento termín nahrazen spojením „střední vzdělávání“, což je termín používaný v českém školském zákonu. Z následujícího příkladu je zcela zřejmé, že tento termín odpovídá německému „die weiterführende Ausbildung“:

In der Anfang der neunziger Jahre anlaufenden dritten Reformwelle wurden die zehnjährige Grundschule (*grunnskole*) und die weiterführende

Ausbildung (videregående skole, drei Jahre) so stark aufeinander bezogen, dass von einem mindestens zwölfjährigen Einheitsschulsystem gesprochen werden kann. (VT, str. 2)

→ Na začátku devadesátých let, kdy se rozběhla třetí vlna reformy, byla desetiletá základní škola (*grunnskole*) natolik propojena se středním vzděláváním (videregående skole, 3 roky), že lze dokonce hovořit o minimálně dvanáctiletém jednotném školském systému. (CT, str. 12)

### 5.1.1.3 Berufs- und Studienkompetenz

Za opravdový překladatelský oříšek lze považovat termíny „Berufs- und Studienkompetenz“. Překlad „pracovní a studijní kompetence“ se sice na první pohled může zdát správný, ale opak je pravdou. Jedná se o kalk z norštiny, kde se užívají termíny „yrkes- og studiekompetanse“. „Yrkeskompetanse“ získává student po ukončení odborného vzdělání a na tomto základě může vykonávat povolání v příslušném oboru. „Studiekompetanse“ získává absolvent všeobecného vzdělání (gymnázia) a získává tak oprávnění studovat na vysoké škole. (Na rozdíl od České republiky v Norsku neprobíhají přijímací zkoušky na vysoké školy.) Po konzultaci s PhDr. Petrou Štajnerovou, Ph.D. překládám „yrkeskompetanse“ či „Berufskompetenz“ jako „oprávnění k výkonu povolání v příslušném oboru“ a „studiekompetanse“ či „Studienkompetenz“ jako „oprávnění ke studiu na vysoké škole“. Jsem si vědoma toho, že přeložené termíny působí poměrně složitě, ovšem doslovný překlad „pracovní a studijní kompetence“ se v českém kontextu nepoužívá a jedná se o výraz natolik obecný, že by z něj čtenář nepochopil, o co přesně se jedná. V tomto případě je tedy nutné přistoupit k opisu termínu.

Zásadní problém nastal v této větě:

Ersetzt wurde der Begriff der Hochschulzugangsberechtigung durch den der Studier- bzw. der beruflichen Kompetenz. (VT, str. 11)

Termín „Hochschulzugangsberechtigung“ totiž označuje to samé jako „Studienkompetenz“ a smyslem této věty je, že se změnil název onoho oprávnění. Vzhledem k tomu, že v České republice neexistuje „studijní kompetence“, která by studenty opravňovala ke studiu na vysoké škole, je tato věta do češtiny nepřeložitelná, a proto je v překladu vynechána.

#### 5.1.1.4 Další termíny a vybraná slovní spojení

Kromě výše zmíněných termínů, které se v článku vyskytují vícekrát, se v textu objevují jednotlivě i další termíny.

Die industrielle Ausbeutung dieser Ressource ermöglichte die langfristige Sicherung des Wohlfahrtsstaates. (VT, str. 2)

→ Díky průmyslové těžbě přírodního bohatství se mohl dlouhodobě rozvíjet stát blahobytu. (CT, str. 12)

„Stát blahobytu“ je ustálený termín pro označení sociálního státu ve Skandinávii, který využívá „principy takzvané smíšené ekonomiky, jež se opírá o vlastnictví soukromé i společenské [...]“<sup>5</sup> Tento termín najdeme v řadě odborných publikací o dějinách Skandinávie<sup>6</sup>.

Durch ihn wurden die Prinzipien der Arbeitspädagogik und der individuellen Betreuung fortgeführt. (VT, str. 8)

→ [...] který pokračoval v prosazování principů pracovní školy a individuálního přístupu. (CT, str. 17)

„Pracovní škola“ je název směru v pedagogice založeného na začátku 20. století americkým pedagogem, filozofem a psychologem Johnem Deweyem. V této škole je základní metodou k získávání poznatků „praktická činnost a experimentování žáka“<sup>7</sup>. Ani při překladu tohoto termínu není tedy možné zachovat doslovný ekvivalent „pracovní pedagogika“.

Diese Phase ist vom Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken durch Spiel und thematisch gebundene Projekte in gemischten Altersgruppen gekennzeichnet. (VT, str. 19)

→ V této fázi si žáci mají osvojit základní dovednosti pomocí her a tematických projektů věkově smíšených skupin. (CT, str. 26)

Pojmem „die grundlegenden Kulturtechniken“ je míněno čtení, psaní a počítání, tedy základní dovednosti, které si děti mají osvojit během prvních let školní docházky. Původně jsem v překladu chtěla ponechat spojení „kulturní techniky“, neboť jsem se jako laik domnívala, že se tento výraz používá

---

<sup>5</sup> Humpál, 2006, str. 207

<sup>6</sup> viz: Hroch, Kadečková a Bakke, 2005; Busck a Poulsen, 2007; Štěpán, 2010.

<sup>7</sup> Zormanová, 2012, str. 28

i v českých textech. V žádných relevantních publikacích jsem však tento termín nenašla a ani Mgr. Karolína Pávková, Ph.D. mi doslovný překlad nedoporučila. Nakonec tedy tento termín překládám spojením „základní dovednosti“, který je vzhledem ke kontextu srozumitelný.

V následující větě je při překladu využito opisu:

Dadurch verlor die Schule allerdings ihre kulturelle Bedeutung als zentraler Versammlungsort, indes konnte sie intensiver für den Unterricht verwendet werden. (VT, str. 6)

→ Tím škola ztratila svůj kulturní význam jako místo, kde se lidé scházeli, a mohla se tak intenzivněji zaměřit na výuku. (CT, str. 15)

V češtině se nepoužívá výraz „shromažďovací místo“ či jiný ekvivalent německého „Versammlungsort“, a tak tento výraz překládám jako „místo, kde se lidé scházeli“. Přívlastek má tedy formu vedlejší věty, k čemuž při překladu německých složenin často dochází (viz podkapitola „5.1.3 Kompozita“). Substantivum rozvíte vedlejší větou přívlastkovou sice komplikuje syntaktickou strukturu věty, ale obsahově odpovídá německému výrazu. Důraz je kladen na tu skutečnost, že před modernizací školského systému škola nezprostředkovávala tak intenzivní výuku, jako je tomu dnes, a byla (především pro obyvatele venkova) skutečně spíše místem, kam lidé chodili, aby diskutovali o obecních záležitostech apod.

V článku se často vyskytují slovní spojení označující abstraktní skutečnosti. U některých z nich není vhodné zachovávat doslovný překlad, což lze ukázat na následující větě:

Eine wohl wesentliche Voraussetzung, um die begonnene äußere Vereinheitlichung der Schule durch die faktische Eingliederung der weiterführenden Ausbildung (*real-* und *framhaldsskole*) in die *folkeskole* zu sichern, war die Differenzierung der Schule auf organisatorischer und pädagogischer Ebene. (VT, str. 8)

→ Aby se faktickým začleněním středního vzdělávání (*realskole* a *framhaldsskole*) do *folkeskole* škola vnitřně sjednotila, bylo podstatné ji diferencovat na organizační úrovni a v pedagogické praxi. (CT, str. 17)



Doslovný překlad by v tomto případě zněl: „[...] na organizační a pedagogické úrovni“, ovšem Mgr. Karolína Pávková, Ph.D. mě upozornila, že spojení „pedagogická úroveň“ se v českých textech nepoužívá a nezní odborně, takže by bylo lepší jej nahradit např. „pedagogickou praxí“ či „praktickou perspektivou“.

Podobná situace nastala při překladu následující věty:

[...] dass alle unterrichtsrelevanten Probleme wie die fachliche und pädagogische Organisation des Unterrichts ihnen übertragen wurden. (VT, str. 16)

→ [...] byli pověřeni řešením všech problémů v odborné organizaci výuky. (CT, str. 24)

Ani „pedagogická organizace výuky“ není spojení používané v českém prostředí.

V následujícím případě je s ohledem na srozumitelnost textu vhodné přistoupit k interpretaci:

Es zeigt sich aber, dass erstens nicht genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung standen, dass zweitens viele Schüler die *videregående skole* ohne qualifizierenden Abschluss verließen oder aber dass sie sich drittens horizontal im System der Wahlkurse bewegten. (VT, str. 17)

→ Mnozí se tak rozhodli proto, aby se vyhnuli hrozcí nezaměstnanosti, jenže zaprvé ve školách nebyl dostatek míst, zadruhé řada studentů opustila *videregående skole* bez řádného ukončení a zatřetí si studenti volili stejnou úroveň volitelných předmětů a neprohlubovali své znalosti. (CT, str. 25)

Věta v originálu: „[...] dass sie sich drittens horizontal im System der Wahlkurse bewegten.“ odkazuje na organizační strukturu volitelných (i povinných) předmětů. V této struktuře existují dvě roviny, podle nichž lze předměty dělit. První z nich je rovina horizontální, na níž jsou předměty děleny podle oboru, kterému se věnují. (Tímto je myšleno běžné dělení předmětů, např. matematika, dějepis, biologie atd.) Na vertikální rovině jsou předměty rozlišeny podle míry obtížnosti – nejdříve jsou předměty základní a následují předměty pro pokročilé, v nichž student prohlubuje své znalosti a zvyšuje svou odbornost. Výchozí text je formulován značně abstraktně, což v překladu neponechávám,

protože to nepovažuji za čtenářsky příznivé. Článek je odborný a poměrně náročný na čtení, a proto je vhodné využít každou možnost, jak text zjednodušit.

Podobně přistupuji i k termínu „komplexita systému“, který se v článku vyskytuje celkem třikrát.

Zudem wurde Komplexität reduziert: 109 beruflich bildende Kurse wurden zu 13 Basiskursen zusammengefasst. (VT, str. 18)

→ Kromě toho se zredukovala komplexita systému – místo 109 profesně vzdělávacích programů vzniklo 13 základních. (CT, str. 25)

Durch die Schaffung einer organisatorisch differenzierten Struktur, etwa von Schultypen, Schulklassen oder Fachkursen, wird die Komplexität des Schulsystems reduziert [...] (VT, str. 21)

→ Díky vytvoření organizačně diferencované struktury, různých typů škol, školních tříd či odborných kurzů, se školský systém zjednodušil [...] (CT, str. 28)

Die äußere Differenzierung der Schule (*grunnskole*, unterschiedliche Typen der *vidergående skole*) wurde im Prozess der Vereinheitlichung in die interne Differenzierung (Klassenstufen, Fachkurse) umgewandelt, zudem wurde der Komplexität der Differenzen durch die Reduktion der Fachkurse begegnet (1994). (VT, str. 23)

→ Vnější diferenciacie škol (*grunnskole*, různé typy *videregående skole*) se v rámci sjednocení přeměnila na interní diferenciaci (stupně, odborné kurzy), navíc se snížením počtu odborných vzdělávacích programů (1994) system zjednodušil. (CT, str. 30)

„Komplexita systému“ je běžně používaný termín (nejen v pedagogice) a označuje míru složitosti nějakého komplexního systému. Jak lze vyzorovat z uvedených příkladů, v syntakticky rozvitějších a obsahově komplikovanějších souvětích volím neoborný překlad, tedy „zjednodušení systému“. V první větě termín „komplexita“ zachovávám, neboť se jedná o větu relativně krátkou a nezátíženou dlouhými větnými členy a vyšším počtem cizích slov, jako je tomu v případě dalších dvou vět.

### 5.1.2 Reálie

Jak již bylo řečeno v analýze výchozího textu, zabývá se článek vývojem norského školství a uvádí jej do souvislosti s politickým a hospodářským vývojem Norska. Z tohoto důvodu text obsahuje i několik norských reálií, jedná se zejména o názvy norských institucí, politických stran či o jména norských politiků.

#### 5.1.2.1 Označení ministerstva

Ve výchozím textu se objevuje několik označení ministerstva, které mělo na starosti otázku vzdělávání. Jsou to tyto výrazy: „Unterrichtsministerium“ (VT, str. 5), „Kirchen- und Unterrichtsministerium“ (VT, str. 6), „Bildungsministerium“ (VT, str. 10), „Ministerium für Kirche, Ausbildung und Forschung (KUF)“ (VT, str. 16). Tato skutečnost souvisí s tím, že se během druhé poloviny 20. století v Norském království postupně používaly celkem tři termíny pro označení ministerstva, které mělo na starosti mj. i školství.<sup>8</sup> Autor tedy zachovává oficiální názvy, které se v dané době používaly, ovšem v článku čtenáře neupozorňuje, že se název ministerstva měnil, a předpokládá, že čtenář je s tímto vývojem seznámen. Vzhledem k tomu, že jsem jako příjemce překladu určila čtenáře pedagogického časopisu, nikoli časopisu věnovaného Skandinávii, bylo by při uvádění přesných názvů nutné doplnit historii norského ministerstva. Domnívám se však, že pro čtenáře není podstatné, jestli se ministerstvo, které řídilo školský systém, zabývalo též církevními záležitostmi či kulturou, a jsem toho názoru, že vysvětlivka o vývoji ministerstva by čtenáře pouze zatížila. Proto v překladu volím pro označení ministerstva jednotný výraz „ministerstvo školství“, v některých kontextově podmíněných případech pouze „ministerstvo“, viz následující příklady:

Dieser Impuls wurde durch das Kirchen- und Unterrichtsministerium im Änderungsvorschlag zu den Land- und Stadtschulgesetzen aufgegriffen [...] (VT, str. 6)

→ Na tento impuls navázalo ministerstvo školství pozměňovacím návrhem zákonů o školách na venkově a ve městech. (CT, str. 15)

---

<sup>8</sup> Konkrétně se jedná o tyto názvy: Kirke- og undervisningsdepartement (1814–1982), Kultur- og vitenskapsdepartement (1982–1990), Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1991–2002). Jen pro zajímavost uvedme, že naposledy se název změnil 1. 1. 2006. (zdroj: oficiální webové stránky norské vlády [online] [cit. 2014-04-25])

Lediglich Verwaltungs- und Kontrollfunktionen wurden durch das Bildungsministerium wahrgenommen. (VT, str. 10)

→ Ministerstvo školství plnilo pouze správní a kontrolní funkci. (CT, str. 19)

Zur Verhinderung unkontrollierter Entwicklungen formulierte das Ministerium für Kirche, Ausbildung und Forschung (KUF) nationale Standards und kontrollierte diese durch nationale Prüfungen. (VT, str. 16)

→ Ve snaze zabránit nekontrolovanému vývoji stanovilo ministerstvo národní standardy, které následně testovalo. (CT, str. 24)

### 5.1.2.2 Vysvětlivky

Vzhledem ke změně příjemcových presupozic u překladu je nutné některé realie dovysvětlit, neboť nelze očekávat, že je s nimi čtenář pedagogického časopisu již předem seznámen. Jak již bylo uvedeno v části „3. Překladatelská analýza originálu“, vyskytují se v článku termíny a názvy ponechané v norském jazyce, které autor při prvním použití vysvětluje v jazyce německém. Tento postup však autor nezachovává u termínů „realskole“ a „framhaldsskole“, zde je jejich první výskyt v článku:

Demnach sollte die Schulzeit über das 8. Schuljahr hinaus ausgedehnt und realskole sowie framhaldsskole zu einer gemeinsamen Schule verbunden werden. (VT, str. 5)

Až později je v článku uvedeno, že se jedná o školy navazující na *folkeskole*:

Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich das höhere Schulwesen in Norwegen im wesentlichen aus der *real-* und *framhaldsskole* sowie dem *gymnas* zusammen [...] (VT, str. 10)

Nejsem si jistá, že čtenář při prvním výskytu názvů těchto vzdělávacích institucí pochopí, že na ně studenti mohli nastoupit po ukončení *folkeskole*, a protože mým cílem je vytvořit pro čtenáře srozumitelný a přínosný text, rozhodla jsem se k prvnímu výskytu těchto názvů přidat poznámku pod čarou, v níž dané školy krátce charakterizují.<sup>9</sup>

Podobně postupuji u výrazů „folkeskole“ (CT, str. 13), „Kulturbrevet“ (CT, str. 14), „storting“ (CT, str. 16) a u jmen premiéra a dlouholetého předsedy

---

<sup>9</sup> Informace jsem čerpala z: Store norske leksikon [online] [cit. 2014-05-02]

*Arbeiderparti* Einara Gerhardsena (CT, str. 21) a politika ze strany *Høyre* Kåreho Willocha (CT, str. 22).

U ostatních reálií, jejichž porozumění by mohlo být problematické pro čtenáře, který není blíže seznámen s politickou a kulturní situací v Norsku, používám tzv. vnitřní vysvětlivky, např.:

Diese Aufgabe erfüllten die *Arbeiderparti* (DNA) und die ihr nahestehenden Gewerkschaften. (VT, str. 2)

→ Tohoto úkolu se zhostila sociálnědemokratická strana *Arbeiderparti* a jí blízké odbory. (CT, str. 12)

Um die Nachkriegsfolgen zu überwinden, agierten die politischen Parteien (*Arbeiderparti*, *Høyre*, *Venstre*) zunächst auf einer gemeinsamen Plattform (*fellesprogrammet*). (VT, str. 4)

→ Aby se snadněji překonaly následky války, působily politické strany (*Arbeiderparti*, konzervativní *Høyre*, levicově liberální *Venstre*) na společné platformě (*fellesprogrammet*). (CT, str. 14)

Ergebnis einer ersten Reformphase war die stärkere Zentralisierung der Entwicklung und Administration im höheren Schulwesen auf fylke-Niveau. (VT, str. 10)

→ Výsledkem první fáze reformy bylo výraznější centralizování rozvoje a administrativy středního vzdělávání na úrovni jednotlivých správních celků zvaných fylker. (CT, str. 19)

A. O. Telhaug zeigte, dass die Kapazitäten der weiterführenden Schulen nicht ausreichten, um alle Schüler aufzunehmen, welche die neunjährige Schule beendeten und eine weiterführende Schule besuchen wollten. (VT, str. 11)

→ Pedagog A. O. Telhaug upozornil, že kvůli nedostatečné kapacitě nemohly střední školy přijmout všechny žáky, kteří ukončili devítiletou školu a chtěli pokračovat ve studiu. (CT, str. 20)

Die Überwindung der traditionellen Grenzen gelang dem sozialdemokratischen Steen-komitee. (VT, str. 11)

→ Komise vedená sociálním demokratem Reiulfem Steenem překonala tradiční hranice. (CT, str. 20)

Der moderne Begriff *enhetsskole* findet, so H.-J. Dokka, seit den sechziger Jahren im norwegischen Sprachgebrauch seine Verwendung [...] (VT, str. 24)

→ Podle pedagoga Hanse-Jørgena Dokky se moderní pojem *enhetsskole* (jednotná škola) používá v norském jazyce od šedesátých let [...] (CT, str. 30)

Dass Schule als funktionaler Teilbereich der modernen Gesellschaft – bestimmt durch Schulverwaltung, Schulpolitik, Pädagogik, Lehrer, Institutionen und Schüler –, verstanden wurde, offenbarte sich in der Änderung der Schulbezeichnung: Aus der *folkeskole* wurde die *grunnskole*. (VT, str. 9)

→ Škola byla považována za funkční dílčí oblast moderní společnosti – určená správou škol, školskou politikou, pedagogikou, učiteli, institucemi a žáky –, což se projevilo ve změně názvu školy – z *folkeskole* (lidové školy) se stala *grunnskole* (základní škola) [...] (CT, str. 18)

V poslední větě je vysvětlivka nezbytná, neboť v tomto případě autor naráží na lexikální stránku daných pojmů a předpokládá čtenářovu znalost norského jazyka (ačkoli se lze domnívat, že i německý čtenář by díky podobnosti norštiny a němčiny – připomeňme, že se v obou případech jedná o germánské jazyky – dokázal odvodit význam těchto slov). Pro českého čtenáře je však spoléhání na podobnost jazyků nemyslitelné, a proto je nutné uvést český (doslovný) překlad.

### **5.1.3 Kompozita**

Jedním z nejproduktivnějších procesů slovo tvorby v německém jazyce je kompozice (skládání), jejíž podstatou je „spojování dvou a více kořených morfémů do jednoprvkové lexikální jednotky“ (Houžvičková a Hoffmannová, 2012, str. 24). Pro němčinu je typické, že složeniny vznikají z nejrozličnějších slov a jejich vytváření má poměrně volná pravidla, takže se v textech hojně vyskytují. Článek „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ není v tomto ohledu výjimkou. V češtině není vytváření složenin tak běžné jako v němčině a v překladu nelze složeniny vždy zachovávat. Na následujících příkladech si ukážeme, jakými způsoby je možné německé složeniny přeložit do češtiny.

Německá podstatná jména, která vznikla právě kompozicí, se do češtiny nejčastěji překládají formou podstatného jména s přívlastkem shodným. I v daném článku je tato metoda často nejvhodnější, např.:

Vielmehr sollten die Lebensumstände der Menschen durch die Beschränkung der Verfügungsgewalt über Besitz und Produktionsmittel verbessert werden. (VT, str. 3)

→ Omezením moci státu disponovat majetkem a výrobními prostředky se spíše měly zlepšit životní podmínky lidí. (CT, str. 13)

Auch scheinen die eingeführten Verfahren auf zwei Entwicklungslinien hinzuweisen [...] (VT, str. 7)

→ Zavedené postupy také poukázaly na dvě vývojové linie. (CT, str. 17)

Ihren Höhepunkt fand die Kritik an Staat und Gesellschaft durch politische Protestbewegungen (Studentenbewegung, Frauenbewegung) in der Abstimmung über den Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft 1972. (VT, str. 13)

→ Vrcholem kritiky státu a společnosti ze strany politických protestních hnutí (studentské či feministické hnutí) bylo hlasování o vstupu do Evropského hospodářského společenství roku 1972. (CT, str. 21)

V případě, že z daného slova není možné vytvořit adjektivum a substantivum, lze při překladu použít substantivum s přívlastkem neshodným, který může být vyjádřen i předložkovou vazbou, např.:

Um die gestellten Aufgaben zu erfüllen, erarbeitete das Gremium Pläne zum weiteren Ausbau aller Schultypen, der Lehrerbildung und der Schulverwaltung. (VT, str. 5)

→ Ke splnění stanovených úkolů grémium vypracovalo plány další výstavby všech typů škol, vzdělávání učitelů a školní správy. (CT, str. 15)

[...] zurückgehend auf die Gleichstellungsforderung zwischen Land- und Stadtschulen (Georg Sverdrup 1884) wurde durch die Gesetzesänderung die Schulzeit für die Landschulen von 4350 auf 6360 Stunden jährlich ausgedehnt. (VT, str. 6)

→ Vzhledem ke snaze o vyrovnání venkovských a městských škol se na venkovských školách rozšířila školní docházka ze 4350 na 6360 vyučovacích hodin. (CT, str. 15)

So legte der noch von der Regierung Willoch eingesetzte *grunnskoleråd* (Grundschulausschuss) einen Diskussionsvorschlag über einen neuen Lehrplan sowie zu den Fachplänen vor. (VT, str. 14)

→ „Výbor pro grunnskole“ (*Grunnskoleråd*), stanovený vládou Kåreho Willocha, předložil návrh o novém všeobecném i odborném vzdělávacím programu [...] (CT, str. 22)

Většinou se do češtiny jako substantivum převádí druhá část německé složeniny a první část tvoří přívlastek. V některých případech je však toto pořadí nutné vyměnit, např.:

Konsequenterweise wurden durch den Plan keine von den Schülern zu erreichende Kenntnisstandards festgelegt [...] (VT, str. 10)

→ Rámcový vzdělávací program proto nestanovil standardní znalosti, které si žáci měli osvojit [...] (CT, str. 19)

V článku je také případ, kdy je možné i v češtině použít složeninu:

[...] des neuen Fachs Heimatkunde (*Heimkunnskap*). (VT, str. 8)

→ [...] nový předmět vlastivěda (*heimkunnskap*). (CT, str. 17)

#### **5.1.4 Redundance**

Ve výchozím textu se vyskytují věty, které jsou tvořeny mnoha větnými členy, přičemž některé z těchto větných členů popisují podobnou nebo dokonce stejnou skutečnost. Ze sémantického hlediska je lze tedy označit za redundantní. Jelikož je článek poměrně komplikovaný, v českém překladu tyto redundance vynechávám a věty se snažím co nejvíce zjednodušit. Konkrétní metody lze ukázat na následujících příkladech:

Vielmehr musste der Unterrichtsprozess durch den Lehrer auf pädagogischer Ebene differenziert werden. (VT, str. 4)

→ Mnohem více musel průběh vyučování stanovovat učitel. (CT, str. 14)

V této větě vynechávám spojení „auf pädagogischer Ebene“. Vzhledem k tomu, že agentem je v této větě „učitel“, tedy „pedagog“, je zbytečné dodávat, že tak činil „na pedagogické úrovni/rovině“. Navíc by doplnění tohoto



přísluvečného určení větu zbytečně zkomplikovalo a zneprůhlednilo sémantický obsah věty. Podobně postupují i v této větě:

Im politischen System drückte sich diese Unsicherheit in der ersten Hälfte der achtziger Jahre im häufigen Wechsel der Regierungsmacht zwischen Sozialdemokratie und einem Bündnis konservativer Parteien aus. (VT, str. 13)

→ Tato krize se v první polovině osmdesátých let projevila častým střídáním vlád sociálních demokratů a konzervativců. (CT, str. 21)

V následujícím příkladu je ve výchozím textu opakováno, že se jedná o vývoj po druhé světové válce, ovšem to je z věty zcela zřejmé a je zbytečné tuto skutečnost uvádět podruhé.

Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die Etablierung des staatlichen Einheitsschulsystems abgeschlossen werden, und Phasen der Umformung und Ergänzung markierten das Schulsystem in der Nachkriegszeit. (VT, str. 4)

→ Po druhé světové válce se mohlo dokončit zavádění státního jednotného školského systému a ve školství nastala fáze přetváření a doplňování. (CT, str. 14)

V některých případech se redundantní vyjádření neobjevovala na úrovni větných členů, ale celých vět, což lze ukázat na následujícím příkladu:

Aufgrund der Vorgaben durch das Schulgesetz entwickelte der *Normalplanutvalg 1967* einen Rahmenlehrplan. Dieser wurde 1974 als „*Mønsterplan for grunnskolen*“ (M74, Musterlehrplan für die *grunnskole*.) in Norwegen eingeführt. Er setzte die Entwicklung der Einheitsschule nach innen fort: Die unterschiedlichen Lehrpläne für Stadt und Land wurden aufgehoben und waren landesweit bindend. So war unter anderem durch die Konzeption des *Mønsterplan* als Rahmenlehrplan vorgesehen, dass die Lehrer an den Schulen und die lokalen Gremien der Schulsteuerung einer Kommune eigenständig die Inhalte, die Arbeitsweisen und Strukturen des schulischen Unterrichts festlegten. (VT, str. 9)

→ V souladu s předpisy školského zákona vytvořil *Normalplanutvalget 1967* rámcový vzdělávací program, který byl v Norsku zaveden roku 1974

jako „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*“ (*Mønsterplan for grunnskolen*, M74) a který vnitřně rozvíjel jednotnou školu tím, že zrušil učební osnovy odlišné pro města a venkov a zavedl osnovy závazné pro celý stát. O obsahu, pracovních postupech a strukturách vyučování rozhodovali samostatně učitelé a lokální grémia na školách v jednotlivých obcích. (CT, str. 18)

Vzhledem k tomu, že celý úsek pojednává o změnách, které zavedl nový rámcový vzdělávací program, je zbytečné tuto skutečnost v polovině odstavce opakovat, jak je tomu ve výchozím textu. Kromě toho je možné celý úsek přeformulovat do souvětí a lépe tak vyjádřit významovou provázanost jednotlivých vět. Více se tímto příkladem budeme zabývat v podkapitole „5.3.3 Překladačské problémy v nadvětné syntaxi“.

## **5.2 Morfologická rovina**

V této kapitole se budeme zabývat problematickými jevy, které souvisejí s morfologií. Budeme vycházet z kontrastivní gramatiky, respektive z odlišností mezi německým a českým jazykovým systémem, a zaměříme se také na morfologické změny podmíněné kontextově.

### **5.2.1 Přechylování**

V současnosti stále častěji diskutovanou problematikou je přechylování cizích ženských příjmení. Internetová jazyková příručka se k tomuto problematickému jevu vyjadřuje následovně: „Na užití přechýlené či nepřechýlené podoby má vliv původ jména, zdroj, z něž se jméno do češtiny dostalo, a oblast komunikace, ve které se dané jméno v češtině užívá.“ „V češtině existuje určitý okruh příjmení cizinek, která dle tradice zpravidla nepřechylujeme a neskloňujeme (např. *Edith Piaf*, *Marilyn Monroe*, *Nastasja Kinski*), ale u takových je obvykle nedorozuměním zabráněno jedinečností a známostí nositelky.“<sup>10</sup>

V článku „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ se vyskytuje pouze jedno ženské jméno:

Allerdings wurde die Regierung Willoch 1986 von der sozialdemokratischen Regierung unter Gro Harlem Brundtland, deren

---

<sup>10</sup> Internetová jazyková příručka [online] [cit. 2014-06-19]

Amtszeit bis 1997 andauerte, abgelöst und der vorliegende Vorschlag erneut bearbeitet. (VT, str. 14)

→ Willochovu vládu však roku 1986 vystřídala sociálnědemokratická vláda Gro Harlem Brundtlandové, jejíž úřadování trvalo do roku 1997 a která předložený návrh přepracovala. (CT, str. 22)

Ačkoli je Gro Harlem Brundtlandová jednou z nejvýznamnějších norských političek – v roce 1981 se stala první premiérkou v historii Norska –, v českém prostředí není příliš známá, takže nelze hovořit o ustáleném používání nepřechýlené verze jejího jména. Kromě toho její křestní jméno – Gro – českému čtenáři nenapoví, jedná-li se o ženu či muže, natolik je toto jméno cizí. Proto je vhodné přistoupit k přechýlení, ovšem tím pro překladatele nastává nový problém: Má přechýlit obě političčina příjmení, nebo pouze druhé z nich? V tomto případě tedy bylo nutné dohledat, v jakém tvaru se jméno norské političky používá v českých textech, a podle toho jsem se nakonec rozhodla pro variantu s pouze jedním přechýleným příjmením.<sup>11</sup>

### 5.2.2 Skloňování norských výrazů

Již v části „3. Překladatelská analýza originálu“ bylo uvedeno, že se v článku vyskytují výrazy ponechané v norském jazyce. V podkapitole „3.2.8 Suprasegmentální prvky“ jsme také popsali, jakým způsobem autor uvádí názvy různých institucí a vzdělávacích programů. V některých případech, zejména při opakovaném používání norského termínu, již autor znovu neuvádí německý ekvivalent a používá pouze norský výraz. Tento postup v překladu zachovávám, např.:

Nahezu alle Schüler (98,8 Prozent) wechseln von der grunnskole an die videregående skole. (VT, str. 2)

→ Téměř všichni žáci (98,8 %) pokračují po grunnskole na videregående skole. (CT, str. 12)

Das erklärte Ziel der Arbeiderparti, die Schaffung des für alle gleichen Zugangs zu (Aus-)Bildung, war noch nicht umgesetzt worden. (VT, str. 10)

→ Proklamovaného cíle Arbeiderparti – zpřístupnit vzdělání všem – se tedy ještě nepodařilo dosáhnout. (CT, str. 19)

---

<sup>11</sup> srov.: „První ministerskou předsedkyní se stala roku 1981 Gro Harlem Brundtlandová, nejvýraznější ženská politička v Norsku.“ (Hroch, Kadečková a Bakke, 2005, str. 296)

[...] dass in der modernen norwegischen Schulentwicklung die wichtigsten Impulse zum großen Teil der politischen Macht des *Storting*s und der Regierung entzogen worden waren. (VT, str. 12)

→ [...] že se nejdůležitější impulsy v moderním norském vývoji školství z velké části vymanily z politického vlivu *stortingu* a vlády. (CT, str. 20)

Němčina má v tomto případě tu výhodu, že užívá členy, které mj. vyjadřují i pád podstatného jména. K norským slovům tak lze přiřadit domácí člen – autor volí rod shodný s německým ekvivalentem, srov. *skole* – *die Schule*, *Arbeiderparti* – *die Partei.*, příp. se řídí stavbou slova. V češtině slouží k vyjádření pádu podstatného jména koncovky. Vzhledem k tomu, že se v článku nejedná o jména přejatá, která bývají začleněna do české skloňovací soustavy a přiřazena k jednotlivým vzorům (srov. Čechová, 2000, str. 195), ale o slova v cizím jazyce (navíc v jazyce, z něhož čeština běžně slova nepřejímá), většinu těchto výrazů ponechávám v jejich původním tvaru. Jedinou výjimku představuje „storting“, který se používá i v českém prostředí a skloňuje se.<sup>12</sup>

### 5.2.3 Změna čísla u substantiv

U některých substantiv dochází při překladu ke změně jejich čísla, to znamená, že singulár je nahrazen plurálem či naopak. Přistoupit k takovému řešení je nezbytné v této větě:

Parallel dazu stiegen diese im Service- und Dienstleistungsbereich, beide Bereiche zeigten ihren Bedarf an höher und besser qualifizierten Fachkräften an. (VT, str. 13)

→ Naopak počet zaměstnaných v terciárním sektoru, který potřeboval lépe kvalifikované odborníky, vzrostl. (CT, str. 22)

Daný příklad souvisí částečně i s terminologií. V češtině se pro daný hospodářský sektor používá termín v jednotném čísle – buď „terciární sektor“ nebo „sektor služeb“ – a není možné použít dvě slova. Stejně termíny se používají i v jazyce německém – „Tertiärsektor“ nebo „Dienstleistungssektor“, v některých odborných publikacích se však vyskytuje i spojení „Service- und Dienstleistungsbereich“.

---

<sup>12</sup> srov.: „[...] jednotný národ si nemůže dovolit rozkol mezi vládou a *stortingem* [...]“ (Hroch, Kadečková a Bakke, 2005, str. 189)

Ke změně čísla u substantiva došlo i při překladu německého „Lehrplan“ výrazem „učební osnovy“ (viz oddíl „5.1.1.1 Lehrplan“).

V celém textu jsou často definovány cíle vzdělávací politiky ve vztahu k žákům. V některých větách je slovo „Schüler“ použito v plurálu, v jiných stojí v singuláru, např.:

Mittels der Einführung arbeitspädagogischer Prinzipien und der Vermittlung von allgemeiner Bildung konnte den Schülern der Übertritt in das gesellschaftliche Leben (weitere Ausbildung, berufliche Tätigkeit) ermöglicht werden. (VT, str. 4)

→ Zavedení principů pracovní školy a zprostředkování všeobecného vzdělání umožnilo žákům přechod do společenského života (další vzdělávání, zaměstnání). (CT, str. 14)

Die Orientierung an Lernzielen und den dazu notwendigen Mitteln wurde aufgegeben, im Vordergrund stand die Entwicklung des einzelnen Schülers und seiner Lernfähigkeit durch Bildung. (VT, str. 16)

→ Přestal se orientovat na učební cíle a prostředky k tomu potřebné a upřednostnil rozvoj jednotlivých žáků a jejich schopnosti učit se. (CT, str. 24)

Pokud před substantivem nestojí zájmeno „každý“, překládám jej v plurálu – popisovaná skutečnost se týká všech žáků – a takový přístup považuji za konzistentní. Abych zdůraznila, že bylo k žákům přistupováno individuálně a nebyli chápáni jako jedna sourodá skupina, doplňuji v některých případech adjektivum „jednotlivý“.

Kromě výše zmíněných vět lze uvést ještě další sémanticky podmíněné případy, v nichž došlo ke změně čísla u substantiva, např.:

Die Schule fand statt ohne Geist, ohne Mitte und Ziel und ohne lebendes Bildungsideal. (VT, str. 5)

→ Škola fungovala bez ducha, prostředků a cíle i bez živého ideálu vzdělání. (CT, str. 15)

Zwischen 1954 und 1959 durchgeführte Schulversuche zeigten tendenziell auf, dass viele Schüler das auf die höhere Bildung vorbereitende Schulprofil wählten. (VT, str. 6)

→ Testování školských reforem, probíhající mezi lety 1954 a 1959, ukázalo, že si mnoho žáků zvolilo vzdělávací profil připravující na vyšší vzdělání. (CT, str. 16)

#### 5.2.4 Pasivum

V podkapitole „3.2.5 Žánrově stylistická rovina“ jsme charakterizovali styl výchozího textu a zaměřili jsme se i na úlohu autorského vypravěče. Připomeňme, že autor do textu nijak nevstupuje, vše je popisováno objektivně a nezaujatě. K dosažení tohoto cíle je v textu často užito pasivum. Autor klade důraz na samotný děj, nikoli na původce děje, který není tak důležitý, příp. je z kontextu známý a není třeba jej explicitně uvádět.

Ve výchozím textu je nejčastěji užito tzv. průběhové pasivum (Vorgangspassiv), které je tvořeno finitním tvarem slovesa „werden“ a participiem plnovýznamového slovesa (srov. Helbig a Buscha, 1996, str. 161). V českém překladu je možné přeložit německé pasivní konstrukce třemi způsoby: zaprvé pasivem opisným, zadruhé pasivem reflexivním a zatřetí aktivní formou verba.

V některých pasivních konstrukcích v článku je uveden i původce děje s předložkou „von“ nebo „durch“. Ve většině těchto případů volím v překladu rod činný. V češtině se totiž pasivum nevyužívá v takové míře jako v němčině, a jak již bylo mnohokrát zmíněno, článek „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“ je text odborný a poměrně náročný, a proto je žádoucí jednotlivé větné konstrukce spíše zjednodušovat. Na následujících příkladech lze ukázat, že sémantický obsah vět je zachován a na rozdíl od pasivních konstrukcí jsou věty pro čtenáře srozumitelnější a přehlednější.

Vielmehr musste der Unterrichtsprozess durch den Lehrer auf pädagogischer Ebene differenziert werden. (VT, str. 4)

→ Mnohem více musel průběh vyučování stanovovat učitel. (CT, str. 14)

Mit der Weiterführung der Reformen und dem Ausbau des gesamten Bildungswesens wurde durch die Regierung 1947 der Koordinierungsausschuss – Samordningsnemda – beauftragt. (VT, str. 5)

→ Roku 1947 pověřila vláda koordinační výbor (Samordningsnemda) pokračováním reforem a vytvořením kompletního vzdělávacího systému. (CT, str. 15)

Dieser Impuls wurde durch das Kirchen- und Unterrichtsministerium im Änderungsvorschlag zu den Land- und Stadtschulgesetzen aufgegriffen [...] (VT, str. 6)

→ Na tento impuls navázalo ministerstvo školství pozměňovacím návrhem zákonů o školách na venkově a ve městech. (CT, str. 15)

In dieser und in der folgenden (1993) wurde der EU-Beitritt von der Bevölkerung mit Mehrheit abgelehnt. (VT, str. 13)

→ Většina obyvatel se vyslovila proti vstupu do unie a stejně dopadlo i referendum následující (1994). (CT, str. 21)

Allerdings wurde die Regierung Willoch 1986 von der sozialdemokratischen Regierung unter Gro Harlem Brundtland, deren Amtszeit bis 1997 andauerte, abgelöst [...] (VT, str. 14)

→ Willochovu vládu však roku 1986 vystřídala sociálnědemokratická vláda Gro Harlem Brundtlandové, jejíž úřadování trvalo do roku 1997 [...] (CT, str. 22)

Nahradit trpný rod aktivem však v mnoha větách není možné. Na rozdíl od výše zmíněných příkladů v nich totiž není vyjádřen agent, protože je nedůležitý, neznámý nebo naopak z kontextu zcela zřejmý. Často je v daných větách agentem státní správa, což je z článku jasné, a je zbytečné tohoto agenta uvádět explicitně. Navíc se tak v textu vyhneme opakování. Německé průběhové pasivum je tak v českém překladu nahrazeno buď pasivem opisným, nebo reflexivním. Podle Čechové vyjadřují reflexivní tvary děje dynamičtější než tvary opisné (srov. Čechová, 2000, str. 168). Podle této charakteristiky se řídí následující příklady:

Auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung wurden während der siebziger Jahre unter dem norwegischen Festlandssockel große Mengen Erdöl und Erdgas entdeckt. (VT, str. 2)

→ Vrchol tohoto vývoje nastal během sedmdesátých let, kdy byly pod norským kontinentálním šelfem objeveny obrovské zásoby ropy a zemního plynu. (CT, str. 12)

[...] die Landschulen wurden den Stadtschulen bezüglich des Lehrplans und der Länge des jährlichen Unterrichts gleichgestellt. (VT, str. 7)

→ Venkovské školy byly, co se týče učebních osnov a délky ročního vyučování, postaveny na stejnou úroveň jako školy městské. (CT, str. 16)

[...] welche schrittweise von zunächst mindestens vier Jahren (1848) auf zehn Jahre (1997) angehoben wurde. (VT, str. 21)

→ [...] které se postupně prodloužilo z původních čtyř let (1848) na deset let (1997). (CT, str. 28)

### 5.2.5 Vid

Při překladu z němčiny do češtiny se překladatel musí zvláště zaměřit na vid u sloves. Slovesný vid je morfologicko-lexikální kategorie, která v češtině vyjadřuje dokonavost nebo nedokonavost daného slovesa. Zatímco nedokonavá slovesa popisují průběh děje, slovesa dokonavá vyjadřují jeho celistvost, ukončenost (srov. Čechová, 2000, str. 169).

Podle tvaru slovesa tak lze v češtině poznat, jedná-li se o děj ukončený, nebo neukončený. V němčině není vidový význam dokonavosti a nedokonavosti vyjádřen, proto je zvláště třeba se při překladu zaměřit na jednotlivá slovesa a podle kontextu zvolit vid. To samé platí i pro deverbativní substantiva a adjektiva. Tato volba je však možná pouze u tzv. párových sloves, která tvoří vidové dvojice. Některá slovesa se používají pouze v dokonavém, nebo nedokonavém vidu.<sup>13</sup>

Nyní uvedeme pár vět, u nichž bylo vhodné užít nedokonavá slovesa, neboť se zaměřují na průběh děje, nikoli na jeho výsledek.

Wurde Schule bisher eine Zielfunktion zugeschrieben, so wies der erneuerte Lehrplan ein erweitertes Verständnis auf. (VT, str. 10)

→ Zatímco dosud byla škola připisována cílová funkce, revidované učební osnovy kladly větší důraz na porozumění. (CT, str. 19)

Öffentliche Komitees oder Ausschüsse, zusammengesetzt aus Fachleuten, bearbeiteten ein begrenztes Aufgabengebiet. (VT, str. 12)

→ Veřejné komise a výbory, složené z odborníků, zpracovávaly vymezenou oblast úkolů. (CT, str. 20)

---

<sup>13</sup> Uvědomujeme si, že toto shrnutí problematiky vidu je velice stručné, ovšem cílem této práce není pojednat o teorii slovesného vidu, nýbrž aplikovat teoretické poznatky na analytické zkoumání daného překladatelského procesu. Proto je v této práci uveden pouze stručný úvod do vidové problematiky.



U následujících sloves bylo naopak vhodnější užít vid dokonavý. Ze sémantického hlediska vyjadřují děj dokončený, důraz je kladen na výsledek děje, nikoli na jeho průběh.

Nachhaltig wurde so die Bevölkerungsdichte der peripheren Gebiete verringert. (VT, str. 3)

→ Trvale se tak snížila hustota obyvatel v periferních oblastech. (CT, str. 13)

Das Ziel, die Schaffung einer allgemeinbildenden Einheitsschule, konnte nicht realisiert werden. (VT, str. 8)

→ Cíl – tedy vytvoření všeobecně vzdělávací jednotné školy – však nebyl zrealizován. (CT, str. 18)

Der *Rådet for videregående opplæring* (Rat für weiterführende Ausbildung) ersetzte alle vorherigen administrativen Gremien. (VT, str. 12)

→ Všechna předchozí administrativní grémia nahradila „Rada pro střední vzdělávání“ (*Rådet for videregående opplæring*). (CT, str. 20)

### 5.3 Syntaktická rovina

Kromě lexikální a morfologické roviny se při překládání článku vyskytly i překladatelské problémy na rovině syntaktické. Tím je myšlen zejména překlad bohatě rozvitých větných členů, dlouhých souvětí a konektorů mezi jednotlivými větami.

#### 5.3.1 Výrazně rozvité větné členy

V podkapitole „3.2.6 Syntaktická rovina“ jsme charakterizovali větnou syntax článku a zvláště jsme upozornili na to, že je v textu mnoho složitě rozvíjených větných členů, zejména přívlasků. Tyto složité konstrukce není možné překládat do češtiny doslovně, často je proto nutné věty přeformulovat. Na následujících příkladech ukážeme, jakým způsobem lze složité větné členy překládat.

Přívlasky v němčině jsou často tvořeny participii (Partizip I/II<sup>14</sup>), které jsou rozvíjeny dalšími členy, např.:

---

<sup>14</sup> Tvoření obou druhů participií viz: Helbig a Buscha, 1996, str. 110.

Die in den siebziger Jahren beginnende und sich bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinziehende Bildungsexpansion zeigte deutlich die Schwächen der vorhergehenden Reformphasen auf. (VT, str. 2)

V takovém případě je často nejvhodnějším řešením použití vedlejší věty přívlastkové:

→ Vzdělanostní expanze, která začala v sedmdesátých letech a protáhla se do let osmdesátých, jasně ukázala slabiny předcházejících fází reformy. (CT, str. 12)

Konsequenterweise wurden durch den Plan keine von den Schülern zu erreichende Kenntnisstandards festgelegt [...] (VT, str. 10)

→ Rámcový vzdělávací program proto nestanovil standardní znalosti, které si žáci měli osvojit [...] (CT, str. 19)

Der an den Alters- und Entwicklungsstufen orientierte Lehrplan, die individuelle Betreuung einzelner Schüler sowie die Wahl unterschiedlicher Kurse soll jedem die unabhängige und individuelle Entwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten unabhängig von seinem Hintergrund ermöglichen. (VT, str. 24)

→ Díky vzdělávacímu programu, který se orientuje vždy na konkrétní věk a stupeň vývoje žáků, díky individuální péči o jednotlivé žáky a volbě různých kurzů může každý bez ohledu na svůj původ nezávisle a individuálně rozvíjet své vlohy a schopnosti. (CT, str. 31)

Kromě vedlejší věty přívlastkové lze použít i vedlejší větu příslovečnou:

In der Anfang der neunziger Jahre anlaufenden dritten Reformwelle wurden die zehnjährige Grundschule (*grunnskole*) und die weiterführende Ausbildung (*videregående skole, drei Jahre*) so stark aufeinander bezogen [...] (VT, str. 2)

→ Na začátku devadesátých let, kdy se rozběhla třetí vlna reformy, byla desetiletá základní škola (*grunnskole*) natolik propojena se středním vzděláváním (*videregående skole, 3 roky*) [...] (CT, str. 12)

Pokud rozvitý větný člen není příliš komplikovaný, volím v překladu konstrukci s adjektivem vytvořeným ze slovesného tvaru přechodníkového nebo přičest'ového (srov. Čechová, 2000, str. 125), příp. s běžným adjektivem.

Většinou stojí – vzhledem k přehlednosti textu – po rozvíjeném substantivu jako přívlastek volný nebo těsný.

Zwischen 1954 und 1959 durchgeführte Schulversuche zeigten tendenziell auf [...] (VT, str. 6)

→ Testování školských reforem, probíhající mezi lety 1954 a 1959, ukázalo [...] (CT, str. 16)

Schule wurde erstmalig als eine öffentliche, der Gesellschaft unterstellte und professionell handelnde Institution verstanden und dementsprechend legitimiert. (VT, str. 7)

→ Škola byla poprvé chápána jako profesionálně spravovaná veřejná instituce podřízená společnosti a takto se i legitimovala. (CT, str. 17)

Dem für alle Schüler einheitlichen und verbindlichen Grundkurs folgten Aufbau- oder Spezialisierungskurse. (VT, str. 11)

→ Po základním kurzu, společném pro všechny žáky, následovaly kurzy nástavbové a specializační. (CT, str. 20)

Allen Kindern sollte eine auf ihre individuellen Fähigkeiten zugeschnittene Ausbildung ermöglicht werden. (VT, str. 13)

→ Všechny děti měly mít možnost získat vzdělání odpovídající jejich individuálním schopnostem. (CT, str. 22)

### 5.3.2 Nominální vyjádření

Ve výchozím textu je řada větných konstrukcí, v nichž výrazně převažuje počet substantiv nad ostatními slovními druhy. Styl výchozího textu lze proto charakterizovat jako nominální<sup>15</sup>. To souvisí i s častým výskytem tzv. „Funktionsverbgefüge“, ustálených vazeb slovesa s nominálním předmětem (srov. Helbig a Buscha, 1996, str. 79).

V češtině je nadměrné využívání substantiv neobvyklé. Kdybychom nominální styl výchozího textu převedli do češtiny, působil by překlad cize, a proto je nutné problematické věty přeformulovat. Na následujících příkladech lze ukázat, jakými způsoby je dané konstrukce možné do češtiny přeložit. (Nejedná se vždy nutně o „Funktionsverbgefüge“.)

---

<sup>15</sup> srov. význam slova „Nominalstil“ (*Duden* [online] [cit. 2014-06-23])

Ausgangspunkt für die erste Reformwelle war die Schulentwicklung der Vorkriegszeit. (VT, str. 1)

→ První etapa reformy vycházela z předválečného vývoje školství. (CT, str. 11)

Die industrielle Ausbeutung dieser Ressource ermöglichte die langfristige Sicherung des Wohlfahrtsstaates. (VT, str. 2)

→ Díky průmyslové těžbě přírodního bohatství se mohl dlouhodobě rozvíjet stát blahobytu. (CT, str. 12)

[...] wurde ihre Bindung an die Vermittlung enzyklopädischen Wissens getrennt. (VT, str. 4)

→ [...] měla přestat zprostředkovávat pouze encyklopedické znalosti. (CT, str. 13)

Die gesetzlichen Bestimmungen bezüglich des administrativen Verhältnisses wiesen eine deutliche Differenzierung aus. (VT, str. 12)

→ Výrazně se změnila zákonná ustanovení týkající se administrativních poměrů. (CT, str. 20)

Wohlfahrtsstaatlicher Wandel und Verlust traditioneller Werteorientierung riefen eine Neuausrichtung der pädagogischen Konzeption hervor. (VT, str. 17)

→ Obrat státu blahobytu a ztráta tradičních hodnot proměnily stávající pedagogickou koncepci. (CT, str. 24)

Das einst in hohem Maße lokale und von Erfahrungen geprägte Wissen erfuhr eine Wandlung. (VT, str. 20)

→ Vědomosti, které kdysi formovalo místní prostředí a zkušenosti, se proměnily. (CT, str. 27)

War der M87 von großer Offenheit für die Entwicklung lokaler Schulpläne und die fachliche Trennung nur sehr gering, so erfüllte der L97 das Bedürfnis nach stärkerer Spezifizierung. (VT, str. 20)

→ Pokud se M87 věnoval rozvoji lokálních učebních plánů a rozdělení předmětů jen okrajově, tak L97 je specifikoval blíže. (CT, str. 27)

Z těchto příkladů vyplývá, že hojně zastoupené „Funktionsverbgefüge“ lze často nahradit jednoduchým slovesem.

### 5.3.3 Překladatelské problémy v nadvětné syntaxi

V podkapitole „3.2.6 Syntaktická rovina“ jsme se kromě větné syntaxe výchozího textu zabývali i syntaxí nadvětnou a zmínili jsme se o nevyjadřování vztahů mezi větami pomocí konektorů či jiných spojovacích výrazů. Autor tak sice nečiní ve všech případech, často jsou vztahy mezi větami explicitně vyjádřeny, ale v některých pasážích klade jednotlivé věty za sebou bez spojovacích výrazů, čímž ztěžuje porozumění textu. V překladu není žádoucí tento přístup zachovat, a proto většinou spojovací výrazy doplňuji. Tento postup lze označit za projev intelektualizace, kdy jsou v překladu na rozdíl od originálu formálně vyjádřeny syntaktické vztahy (srov. Levý, 2012, str. 132)<sup>16</sup>.

Aufgrund der Vorgaben durch das Schulgesetz entwickelte der *Normalplanutvalg 1967* einen Rahmenlehrplan. Dieser wurde 1974 als „*Mønsterplan for grunnskolen*“ (M74, Musterlehrplan für die *grunnskole*.) in Norwegen eingeführt. Er setzte die Entwicklung der Einheitsschule nach innen fort: Die unterschiedlichen Lehrpläne für Stadt und Land wurden aufgehoben und waren landesweit bindend. (VT, str. 9)

→ V souladu s předpisy školského zákona vytvořil *Normalplanutvalget 1967* rámcový vzdělávací program, kteřý byl v Norsku zaveden roku 1974 jako „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*“ (*Mønsterplan for grunnskolen*, M74) a který vnitřně rozvíjel jednotnou školu tím, že zrušil učební osnovy odlišné pro města a venkov a zavedl osnovy závazné pro celý stát. (CT, str. 18)

V některých případech volím v překladu formulaci odlišnou od výchozího textu – např. dělím dlouhá souvětí do vět jednoduchých, volím jinou spojku nebo místo věty hlavní používám větu vedlejší. Opět tak činím v zájmu srozumitelnosti a čtivosti textu. To lze ukázat na následujících příkladech.

Er strebte die Stärkung der Stellung der Landschulen sowie die Möglichkeit der Durchführung der neunjährigen Einheitsschule an, und die

---

<sup>16</sup> Jen pro úplnost uvedme, že Levý se v *Umění překladu* zabýval překladem beletrie a formální vyjadřování syntaktických vztahů nepovažoval za vhodné, neboť „[p]rávě prosté souřadné kladení myšlenek vedle sebe působí dojmem svěžesti a bezprostřednosti.“ (Levý, 2012, str. 135) V beletrii má takový postup svou stylistickou hodnotu. U odborného článku je však lepší text co nejvíce zpřístupnit čtenáři.

Landschulen wurden den Stadtschulen bezüglich des Lehrplans und der Länge des jährlichen Unterrichts gleichgestellt. (VT, str. 6)

→ Snažil se posílit pozici venkovských škol a umožnit realizaci devítileté jednotné školy. Venkovské školy byly, co se týče učebních osnov a délky ročního vyučování, postaveny na stejnou úroveň jako školy městské. (CT, str. 16)

V německém souvětí je použita slučovací spojka „und“, zatímco v překladu je toto souvětí rozděleno na dvě věty. V překladu je na rozdíl od výchozího textu do druhé věty vložena věta vedlejší, která nadvětnou syntax úseku komplikuje, a proto jsem se rozhodla původní německé souvětí rozdělit na dvě věty. Kromě toho tvoří tyto věty dvě samostatné výpovědi, takže jejich spojení do jednoho souvětí není nezbytně nutné.

Fragen hinsichtlich der notwendigen Veränderung des Curriculums und der Differenzierung wurden im „Lehrplan für den Versuch der neunjährigen Schule“ (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*) erörtert. Durch ihn wurden die Prinzipien der Arbeitspädagogik und der individuellen Betreuung fortgeführt. (VT, str. 8)

→ Otázkám o nutné změně kurikula a diferenciaci se věnoval „Rámcový vzdělávací program pro zkušební devítiletou školu“ (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*), kteřý pokračoval v prosazování principů pracovní školy a individuálního přístupu. (CT, str. 17)

V tomto případě místo dvou vět hlavních, které jsou ve výchozím textu, volím souvětí s větou hlavní a vedlejší přívlastkovou. Vyhýbám se tak nutnosti použít ve druhé větě zájmeno „ten“ nebo jiný výraz, který by vyjadřoval koreferenční vztah k subjektu předchozí věty. Doslovný překlad této části textu bych volila v případě, že bych chtěla subjekt v druhé větě zvláště zdůraznit. Z kontextu však nevyplývá, že by bylo třeba strukturu výchozího textu zachovávat. Podobnou strategii volím i v následujících případech:

Noch während Lehrplanmodelle für die 1959 festgelegte Schulstruktur erprobt wurden, wurde ein Komitee – *Folkeskolekomiteen av 1963* – eingesetzt. Ihm wurde die Aufgabe übertragen, das Modell einer neunjährigen obligatorischen Einheitsschule landesweit einzuführen. (VT, str. 8)

→ Již v době, kdy byly testovány modely učebních osnov pro strukturu školství stanovenou roku 1959, byla vytvořena komise (*Folkeskolekomiteen av 1963*), kteřá měla zavést model devítileté povinné jednotné školy v celé zemi. (CT, str. 17)

Als unübersichtliche Zeitepoche erwies sich das folgende Jahrzehnt, es war geprägt von der verlängerten Existenz des Arbeiterparteistaates im post-industriellen Zeitalter. Nach wie vor charakterisiert dieses Motiv den Rahmen der norwegischen Gesellschaft. (VT, str. 12)

→ Následující desetiletí se ukázalo jako nepřehledné období, kdy v postindustriální éře stále přetrvávala koncepce státu *Arbeiderparti*, charakteristická pro norskou společnost. (CT, str. 21)

Další změnou týkající se nadvětné syntaxe je občasné použití jiného spojovacího výrazu, než který se nachází ve výchozím textu, např.:

Dass Schule als funktionaler Teilbereich der modernen Gesellschaft – bestimmt durch Schulverwaltung, Schulpolitik, Pädagogik, Lehrer, Institutionen und Schüler –, verstanden wurde, offenbarte sich in der Änderung der Schulbezeichnung [...] (VT, str. 9)

→ Škola byla považována za funkční dílčí oblast moderní společnosti – určená správou škol, školskou politikou, pedagogikou, učiteli, institucemi a žáky –, což se projevilo ve změně názvu školy – z *folkeskole* (lidové školy) se stala *grunnskole* (základní škola) [...] (CT, str. 18)

Ve výchozím textu stojí na začátku souvětí podřadná spojka „dass“. V překladu tuto spojku nezachovávám, souvětí tak nezačíná vedlejší větou a jako spojovací výraz volím raději zájmeno „což“.

V jednom případě je v překladu změněno pořadí vět:

Die *Reform '97* war eine Struktur- und Lehrplanreform. Der Intention, die Elemente des gesamten Bildungswesens stärker aufeinander zu beziehen, wurde Rechnung getragen, indem ein allgemeiner Rahmenlehrplan für die *grunnskole*, die weiterführende Ausbildung und die Erwachsenenbildung eingeführt wurde (L97). (VT, str. 19)

→ *Reforma 97* se týkala struktury a učebních osnov a zavedla všeobecný „Rámcový vzdělávací program pro *grunnskole*, *videregående skole*

a vzdělávání dospělých“ (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, L97), který měl více propojit prvky veškerého vzdělávacího systému. (CT, str. 27)

Překlad začíná stejnou větou jako výchozí text, ovšem následující věta je přeformulována tak, aby plynule navazovala na větu předcházející a aby nezačínala větou vedlejší. Kromě toho je v překladu vynechána věta: „Der Intention [...] wurde Rechnung getragen, indem [...]“. Jedná se o větu, která nenese význam, který by byl pro kontext zásadní. V článku se takových vět vyskytuje více a v zájmu zjednodušení textu je většinou do češtiny nepřekládám, např.:

Zusätzlich wurde der Schulbetrieb zusammengefasst: Schulen wurden an zentral gelegenen Orten eingerichtet, ihre Anzahl von 2920 (1950/51) auf 1709 (1960/61) reduziert. (VT, str. 6)

→ Školy se zřizovaly na centrálních místech a jejich počet klesl z 2920 (1950/51) na 1709 (1960/61). (CT, str. 15)

Zudem zeigte sich, dass Schule zu einer säkularen Institution geworden war [...] (VT, str. 7)

→ Kromě toho se škola stala sekulární institucí. (CT, str. 16)

Gerade der Wunsch nach Integration wurde durch den Lehrplan M87 bestätigt, indem darauf verwiesen wurde, dass die Wahl der Lehrstoffe abhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler sei. (VT, str. 15)

→ Právě přání integrace vyhověl vzdělávací program M87 výběrem učební látky podle různých předpokladů žáků. (CT, str. 23)

So war der Lehrplan Ausdruck dafür, dass Schule als maßgebliche Instanz organisierter und systematischer Lernprozesse fungiert. (VT, str. 15)

→ Podle rámcového vzdělávacího programu rozhoduje o organizování a systematizaci učebních procesů právě škola. (CT, str. 23)

#### 5.4 Interpunkce

Několik překladatelských problémů souvisí s interpunkcí. Jedná se zejména o tato interpunkční znaménka: dvojtečku, pomlčku a závorky.



### 5.4.1 Dvojtečka

Jak v jazyce německém, tak v jazyce českém dvojtečka uvozuje přímou řeč a různé výčty (srov. Helbig a Buscha, 1996, str. 702 a Čechová, 2000, str. 54). Dvojtečku lze také použít pro signalizaci odůvodnění či vysvětlení, v takovém případě má dvojtečka význam „totiž“, „tj.“, „nebot“ apod.<sup>17</sup> Právě tuto funkci dvojtečka několikrát plní ve výchozím textu. Jak vyplývá z Internetové jazykové příručky, bylo by možné dvojtečky v překladu zachovat, ovšem většinou se k tomuto řešení nepřikláním. Čechová toto interpunkční znaménko řadí mezi „zvláštní prostředky psaného jazyka“ (Čechová, 2000, str. 54), což napovídá, že v českém prostředí dvojtečka není využívána příliš často. Domnívám se, že tímto řešením nevzniká významový posun a text zůstává srozumitelný, viz následující příklady:

Im Widerspruch zur propagierten Ideologie etablierte sich der Staat zu Beginn der fünfziger Jahre im industriellen Sektor und eine markante Wende trat ein: Er nahm Aufgaben der Regulierung und Kontrolle der Industrie wahr. (VT, str. 3)

→ V rozporu s propagovanou ideologií se na počátku padesátých let stát etabloval v průmyslovém sektoru a nastal zásadní obrat. Stát se ujal úkolu regulace a kontroly průmyslu. (CT, str. 13)

Auch scheinen die eingeführten Verfahren auf zwei Entwicklungslinien hinzuweisen: Schule wurde *erstmalig* als eine öffentliche, der Gesellschaft unterstellte und professionell handelnde Institution verstanden und dementsprechend legitimiert. (VT, str. 7)

→ Zavedené postupy také poukázaly na dvě vývojové linie. Škola byla poprvé chápána jako profesionálně spravovaná veřejná instituce podřízená společnosti a takto se i legitimovala. (CT, str. 17)

Entsprechend seiner Aufgabe schuf der Ausschuss ein Schulmodell für den Bereich der weiterführenden Ausbildung, welches sowohl berufliche Ausbildung als auch propädeutische Elemente integrierte: Dem für alle Schüler einheitlichen und verbindlichen Grundkurs folgten Aufbau- oder Spezialisierungskurse. (VT, str. 11)

→ V souladu se svým úkolem vytvořil výbor školní model pro oblast středního vzdělávání, který integroval jak odborné vzdělání, tak

---

<sup>17</sup> srov. *Internetová jazyková příručka* [online] [cit. 2014-06-21]

propedeutické elementy. Po základním kurzu, společném pro všechny žáky, následovaly kurzy návstbové a specializační. (CT, str. 20)

Parallel wurde der systeminterne Bezug gesteigert: Einheitlichkeit nach außen und interne Anschlussfähigkeit der beiden Schultypen kennzeichnen *grunnskole* und *videregående skole*. (VT, str. 12)

→ Zároveň byl kladen stále větší důraz na vnitřní systém. Díky vnější jednotnosti a vnitřní návaznosti *grunnskole* a *videregående skole* se současně zlepšilo jejich postavení v systému. (CT, str. 21)

Přesto v některých případech dvojtečku v překladu zachovávám. Většinou v první větě stojí výraz odkazující na následující větu (např. „následovně“), příp. dvojtečka neuvozuje samostatnou větu, ale pouze jeden větný člen.

Das Ziel, welches der Ausschuss verfolgte, war offensichtlich: die Einführung der neunjährigen obligatorischen *folkeskole*. (VT, str. 6)

→ Cíl, který výbor sledoval, byl zřejmý: zavedení devítileté povinné *folkeskole*. (CT, str. 15)

Ausbildung wurde daher verstärkt als ökonomischer Faktor verstanden: Qualität, Kompetenz und Effektivität hießen die neuen Schlagwörter. (VT, str. 15)

→ Vzdělání se proto chápalo spíše jako ekonomický faktor: novými hesly se stala kvalita, kompetence a efektivita. (CT, str. 23)

#### 5.4.2 Pomlčky

V článku se vyskytuje několik pomlček, které uvozují vsuvky a přístavky. V překladu jsou tyto vsuvky většinou zachovány.

[...] welche auf die Notwendigkeit der Integration aller sozialen Gruppen in die Gesellschaft verwiesen, dies unter dem Aspekt des sozialen Ausgleichs und der Gleichstellung aller – unabhängig von geographischem, sozio-ökonomischem und ethnischem Hintergrund. (VT, str. 5)

→ [...] které poukazovaly na potřebu integrovat všechny sociální skupiny do společnosti, a to z hlediska sociálního vyrovnání a rovného postavení všech – nezávisle na geografickém, socioekonomickém a etnickém původu. (CT, str. 14)

Die enorme Bedeutung, die dieser Paragraph hatte, zeigte sich darin, dass Bildung und Erziehung – staatlich definiert – Aufgaben der sozialen Institution Schule und der Eltern wurden. (VT, str. 7)

→ Tento paragraf měl nesmírný význam proto, že se vzdělávání a výchova – státem rozlišené – staly úkolem sociální instituce školy a rodičů. (CT, str. 16)

Pokud je ve výchozím textu vsuvka uvozená čárkami, volím v překladu raději pomlčky. Podle mého názoru signalizují pomlčky zřetelněji, že se jedná o vsuvku, příp. přístavek, nikoli o volný přívlastek či vloženou vedlejší větu. Čárky je možné použít u některých stručných vsuvek, ovšem v textu se většinou nacházejí složitější konstrukce.

Das Ziel, die Schaffung einer allgemeinbildenden Einheitsschule, konnte nicht realisiert werden. (VT, str. 8)

→ Cíl – tedy vytvoření všeobecně vzdělávací jednotné školy – však nebyl zrealizován. (CT, 18)

Das erklärte Ziel der *Arbeiderparti*, die Schaffung des für alle gleichen Zugangs zu (Aus-)Bildung, war noch nicht umgesetzt worden. (VT, str. 10)

→ Proklamovaného cíle *Arbeiderparti* – zpřístupnit vzdělání všem – se tedy ještě nepodařilo dosáhnout. (CT, str. 19)

V následující větě jsou naopak místo pomlček použity čárky, protože se jedná o přívlastek volný.

Die Reformen der *folkeskole* – der Idee der Einheitsschule verpflichtet – verlangten nach einer Reform der höheren Schulen. (VT, str. 10)

→ Reformy *folkeskole*, podřízené myšlence jednotné školy, vyžadovaly také reformu středních škol. (CT, str. 19)

## 5.5 Uvádění norských názvů

V podkapitole „3.2.8 Suprasegmentální prvky“ jsme se mj. zabývali způsoby, jakými autor uvádí oficiální názvy norských institucí a jejich německé ekvivalenty, a zdůraznili jsme, že autor nezastává konsekventní postoj k této problematice. Připomeňme, že ve výchozím textu jsou německé překlady

nejčastěji uváděny v závorkách po uvedení norského názvu, někdy je však překlad uveden před norským názvem, příp. je norský název oddělen pomlčkami (příklady viz podkapitola „3.2.8 Suprasegmentální prvky“). Tato nedůslednost není v českém překladu zachována, mj. i z toho důvodu, že je překlad určen odlišnému příjemci – čtenáři pedagogického časopisu, který (pravděpodobně) nerozumí norskému jazyku, a tak si nedokáže oficiální názvy v norštině sám přeložit a lépe se v textu zorientovat. Proto je při překladu zvlášť nutné dbát na přehlednost při uvádění norských názvů a jejich českých ekvivalentů.

Při prvním výskytu je v překladu vždy nejdříve uveden český překlad a v závorce norský název, viz následující příklady:

Na začátku devadesátých let, kdy se rozběhla třetí vlna reformy, byla desetiletá základní škola (*grunnskole*) natolik propojena se středním vzděláváním (*videregående skole*, 3 roky) [...] (CT, str. 12)

[...] přeměna osmileté povinné základní školy (*folkeskole*) na konsolidovanou jednotnou školu [...] (CT, str. 13)

Tyto výrazy, tzn. *grunnskole*, *videregående skole* a *folkeskole*, jsou pak v textu používány v norském jazyce jako termíny a jejich překlady znovu neuvádím. Vyjadřují tak svůj specifický význam a zřetelně se vážou k norskému školskému systému. Nedomnívám se, že by dané výrazy ztěžovaly porozumění textu, pokud jsou při prvním použití jasně definovány. Dodejme jen, že jsou kvůli zřetelnému odlišení psány kurzívou.

V případě, že jsou tyto termíny součástí názvů zákonů a vzdělávacích programů, používám je i v českém překladu, např.:

V dubnu 1959 byl projednáván návrh schválen stortingem jako „zákon o folkeskole“ (*lov om folkeskole*). (CT, str. 16)

Roku 1969 byl schválen „zákon o grunnskole“ (*lov om grunnskolen*) [...] (CT, str. 18)

Nový „Rámcový vzdělávací program pro grunnskole, videregående skole a vzdělávání dospělých“ (*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*) skoncoval se starými tradicemi. (CT, str. 24)

Autor v těchto případech postupuje různě, v některých názvech právních textů uvádí norské termíny, v jiných je překládá do němčiny, ačkoli norské výrazy v článku běžně používá, viz následující příklady:

Im *Storting* wurde der behandelte Vorschlag im April 1959 als “Gesetz über die folkeskole” beschlossen [...] (VT, str. 6)

Das *Lov om grunnskolen* (Gesetz zur grunnskole) wurde 1969 beschlossen [...] (VT, str. 8)

Der neue „*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*“ (Lehrplan für die Grundschule, die weiterführende Schule und Erwachsenenbildung) brach mit alten Traditionen. (VT, str. 16)

Ostatní názvy institucí a textů překládám celé, a to i v případě, že v norštině stojí synonymum k „*videregående skole*“. Synonymie totiž pro příjemce českého překladu nemusí být kvůli neznalosti norského jazyka zřejmá.

Všechna předchozí administrativní grémia nahradila „Rada pro střední vzdělávání“ (*Rådet for videregående opplæring*). (CT, str. 20)

U některých názvů není ve výchozím textu uveden oficiální název, např.:

Im *Storting* wurde der behandelte Vorschlag im April 1959 als “Gesetz über die folkeskole” beschlossen. (VT, str. 6)

Noch beruhte die weiterführende Bildung auf dem Gesetz zur höheren Bildung aus dem Jahr 1935. (VT, str. 10)

[...] indem ein allgemeiner Rahmenlehrplan für die grunnskole, die weiterführende Ausbildung und die Erwachsenenbildung eingeführt wurde (L97). (VT, str. 19)

V prvním případě stojí původní název v poznámce na konci textu, v ostatních případech norský název zcela chybí. Aby byl v celém překladu zachován stejný postup, norské názvy doplňuji.

→ V dubnu 1959 byl projednávaný návrh schválen *stortingem* jako „zákon o folkeskole“ (*lov om folkeskole*). (CT, str. 16)

→ Střední vzdělávání stále řídil „zákon o středním vzdělávání“ (*lov om høyere allmennskoler*) z roku 1935. (CT, str. 19)<sup>18</sup>

→ [...] zavedla všeobecný „Rámcový vzdělávací program pro grunnskole, videregående skole a vzdělávání dospělých“ (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*) [...] (CT, str. 27)<sup>19</sup>

<sup>18</sup> zdroj: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [online] [cit. 2014-07-07]

<sup>19</sup> zdroj: oficiální webové stránky norské vlády [online] [cit. 2014-06-22]

Zmiňme se ještě o způsobu psaní daných názvů. České překlady uvádím v uvozovkách, neboť většinou obsahují více slov a pro přehlednost je vhodnější je graficky oddělit od ostatního textu<sup>20</sup>. Názvy zákonů píšu v souladu s pravidly českého pravopisu s malým písmenem<sup>21</sup>. Ve výchozím textu jsou norské názvy zákonů psány s velkým písmenem, podle pravidel norského pravopisu se však zákony píší – stejně jako v češtině – s malým písmenem a tak je i v překladu uvádím. Názvy rámcových vzdělávacích programů stojí v překladu s písmenem velkým<sup>22</sup>.

U politické strany *Arbeiderparti* český překlad vůbec neuvádím. Doslovný překlad „Dělnická strana“ by totiž pro českého čtenáře mohl nést konotaci s českou Dělnickou stranou, což samozřejmě není žádoucí. Při prvním výskytu stranu raději charakterizuji a její název ponechávám v norském jazyce:

Tohoto úkolu se zhostila sociálnědemokratická strana *Arbeiderparti* a jí blízké odbory. (CT, str. 12)

Tento přístup považuji za vhodnější i z toho důvodu, že se ostatní dvě zmiňované politické strany (*Venstre* a *Høyre*) v českých textech tradičně nepřekládají a vždy se uvádí pouze jejich norský název.<sup>23</sup>

Německý ekvivalent strany *Arbeiderparti* se nevyskytuje ani ve výchozím textu, je uveden pouze ve složeninách se slovem „Staat“, např.: „der Umbau und Umbruch des Arbeiterparteistaates“ (VT, str. 12), „die Debatte des Arbeiterparteistaates“ (VT, str. 14), „während der Phase des Arbeiterparteistaates“ (VT, str. 21). Autor v těchto případech čtenáře nijak neupozorňuje, že německé „Arbeiterpartei“ odpovídá norskému „Arbeiderparti“, neboť výrazy jsou si natolik podobné, že je jejich vzájemný vztah na první pohled zřejmý. Navíc je výchozí text určen čtenáři, který se zajímá o Skandinávii a ovládá jeden či více skandinávských jazyků. (Připomeňme, že v časopise *NORDEUROPAforum* jsou zveřejňovány také články ve skandinávských jazycích.)

---

<sup>20</sup> srov. *Internetová jazyková příručka* [online] [cit. 2014-06-22]

<sup>21</sup> srov. *Internetová jazyková příručka* [online] [cit. 2014-06-22]

<sup>22</sup> srov. *Rámcové vzdělávací programy* [online] [cit. 2014-06-22]

<sup>23</sup> srov.: „Stovka delegátů pak rozhodla o založení strany *Venstre*.“ (Hroch, Kadečková a Bakke, 2005, str. 171)

## 5.6 Věcné chyby

Ve výchozím textu se vyskytují dvě věcné chyby, první z nich je v této větě:

[...] zurückgehend auf die Gleichstellungsforderung zwischen Land- und Stadtschulen (Georg Sverdrup 1884) wurde durch die Gesetzesänderung die Schulzeit für die Landschulen von 4350 auf 6360 Stunden jährlich ausgedehnt. (VT, str. 6)

Pokud by školní docházka byla rozšířena na 6360 vyučovacích hodin ročně, strávily by norské děti ve škole každý den sedmáct hodin. To je samozřejmě nesmysl, navíc byl v minulosti počet vyučovacích hodin výrazně nižší než dnes. Ve výchozím textu je chybně přidáno slovo „jährlich“, uvedený počet hodin se vztahuje k celé délce povinné školní docházky, to znamená, že udává počet vyučovacích hodin za devět let. Toto vysvětlení také odpovídá údajům, které nalezneme např. na oficiálních webových stránkách norské vlády<sup>24</sup> nebo norských archivů<sup>25</sup>. V překladu proto zní věta takto:

Vzhledem ke snaze o vyrovnání venkovských a městských škol se na venkovských školách rozšířila školní docházka ze 4350 na 6360 vyučovacích hodin. (CT, str. 15)

Druhou věcnou chybou je uvedení špatného letopočtu k hlasování o vstupu Norského království do Evropské unie. Ve výchozím textu je uveden rok 1993, referendum však proběhlo v roce 1994<sup>26</sup>.

In dieser und in der folgenden (1993) wurde der EU-Beitritt von der Bevölkerung mit Mehrheit abgelehnt. (VT, str. 13)

→ Většina obyvatel se vyslovila proti vstupu do unie a stejně dopadlo i referendum následující (1994). (CT, str. 21)

## 5.7 Vynechávky

V některých předchozích kapitolách jsme se zabývali výrazy či větami, které jsou v překladu vynechány. Jedná se o tyto konstrukce: věta o změně názvu tzv. „studiekompetanse“ a „yrkeskompetanse“ (viz oddíl „5.1.1.3 Berufs- und Studienkompetenz“), redundantní vyjádření (viz podkapitola „5.1.4 Redundance“)

---

<sup>24</sup> Oficiální webové stránky norské vlády [online] [cit. 2014-06-22]

<sup>25</sup> např. Opplandsarkivet, avd. Maihaugen: *Skolehistorie for Gudbrandsdalen*. [online] [cit. 2014-06-22]

<sup>26</sup> srov. Hroch, Kadečková a Bakke, 2005, str. 264–269.

a věty bez důležitého sémantického obsahu (viz podkapitola „5.3.3 Překladatelské problémy v nadvětné syntaxi“). Těmto problémům se proto v této kapitole nebudeme znovu věnovat a zaměříme se na ty jevy, které jsme dosud neprobrali, většinou se jedná o konkrétní příklady.

Während der fünfziger und sechziger Jahre gewann der Gedanke der Gleichheit (*equality*) immer stärkere Bedeutung für die Reformen des Schulsystems. (VT, str. 23)

→ Během padesátých a šedesátých let byla pro reformy školství stále významnější myšlenka rovnosti. (CT, str. 30)

V německé větě je v závorce uveden anglický ekvivalent německého výrazu „Gleichheit“. Důvod umístění této vsuvky je nejasný a z kontextu nijak nevyplývá jeho opodstatnění. Proto jej v překladu vynechávám.

Der Lernprozess bezieht sich seither auf die zukünftige Karriere, den Lebenslauf. (VT, str. 21)

→ [...] učební proces se zaměřuje na jejich budoucí kariéru. (CT, str. 28)

Ani v tomto případě není zřejmé, proč autor v textu uvádí „den Lebenslauf“. Možná tím chce vyjádřit tu skutečnost, že životopis hraje důležitou roli při hledání pracovního místa, ovšem jsem si vědoma, že tato interpretace není příliš přesvědčivá, a vzhledem k tomu, že „životopis“ není pro sémantickou samostatnost věty nezbytný, v českém překladu jej neuvádím.

[...] zurückgehend auf die Gleichstellungsforderung zwischen Land- und Stadtschulen (Georg Sverdrup 1884) wurde durch die Gesetzesänderung die Schulzeit für die Landschulen von 4350 auf 6360 Stunden jährlich ausgedehnt. (VT, str. 6)

→ Vzhledem ke snaze o vyrovnání venkovských a městských škol se na venkovských školách rozšířila školní docházka ze 4350 na 6360 vyučovacích hodin. (CT, str. 15)

V této větě je problematická závorka se jménem Georga Sverdrupa a rokem 1884. V žádných publikacích se mi bohužel nepodařilo ověřit, zdali Georg Sverdrup stál za myšlenkou vyrovnání městských a venkovských škol, ani zdali



tento požadavek uveřejnil roku 1884. Protože je vsuvka nejasná i ve výchozím textu, v překladu ji nepřejímám.

Diese Aufgabe erfüllten die *Arbeiderparti* (DNA) und die ihr nahestehenden Gewerkschaften. (VT, str. 2)

→ Tohoto úkolu se zhostila sociálnědemokratická strana *Arbeiderparti* a jí blízké odbory. (CT, str. 12)

Při prvním výskytu názvu norské sociálnědemokratické strany je ve výchozím textu uvedena i její zkratka „DNA“, která vychází z dřívějšího názvu strany „Det norske Arbeiderparti“, jenž se používal do roku 2011. Od tohoto roku zní název strany „Arbeiderparti“ a zkracuje se „Ap“.<sup>27</sup> Vzhledem k uvedené zkratce lze očekávat, že ji bude autor v následujícím textu využívat, aby nemusel opakovat název strany. V textu se však zkratka objevuje již jen v jedné větě:

Grundlegendes Ziel war für die DNA weiterhin „ein sozialistisches Norwegen“ [...] (VT, str. 2)

V překladu zkratku vůbec neuvádím a vždy vypisuji celý (současný) název strany – „Arbeiderparti“.

Ne všechny vynechávky se týkají nejasných vsuvek. Někdy je v překladu vynecháno slovo do češtiny těžko přeložitelné, popř. výraz, který by v češtině zněl nevhodně. Jedná se pouze o pár slov a rozhodně to není metoda, kterou bych v překladu využívala často. Pro ilustraci uvedme tento příklad:

Mit den Bildungsreformen *Reform'94* und *Reform'97* wurde am Ende des 20. Jahrhunderts in Norwegen die dritte Welle der rollenden Schulreform zum Abschluss gebracht. (VT, str. 1)

→ Na konci 20. století byla v Norsku prosazením *Reformy 94* a *Reformy 97* dokončena třetí fáze školské reformy. První etapa reformy vycházela z předválečného vývoje školství. (CT, str. 11)

Na závěr ještě zmiňme drobnou vynechávku v následujících spojeních: „Reforma 94“ a „Reforma 97“. V německém textu stojí před číslovkami apostrof,

---

<sup>27</sup> zdroj: Barstad, 2011 [online] [cit. 2014-06-22]

zatímco v překladu jej vynechávám. Názvy reforem jsou totiž takto uváděny na oficiálních webových stránkách norské vlády<sup>28</sup>.

## 5.8 Doplněné výrazy

Podobně jako vynechávkami jsme se i některými doplněnými výrazy již zabývali (viz „5.1.2.2 Vysvětlivky“, „5.2.3 Změna čísla u substantiv“, „5.3.3 Překladatelské problémy v nadvětné syntaxi“, „5.5 Uvádění norských názvů“). V této kapitole se tedy nebudeme znovu věnovat doplněným konektorům, oficiálním norským názvům ani vysvětlivkám a zaměříme se na ty doplněné výrazy, které jsme dosud nezmínili.

Většina doplněných výrazů v překladu má usnadnit čtenáři porozumění textu. Například v následující větě je v překladu doplněn přívlástek neshodný ke spojení „nižší diferenciací“, aby bylo jasné, o jakou diferenciaci se jedná – o diferenciaci předmětů. (Tématu horizontální a vertikální roviny předmětů jsme se věnovali v oddíle „5.1.1.4 Další termíny a vybraná slovní spojení“.)

Die getroffenen Veränderungen wiesen eine deutlich niedrigere Form der vertikalen Differenzierung auf. (VT, str. 9)

→ Postihnuté změny poukázaly na výrazně nižší diferenciaci předmětů na vertikální úrovni. (CT, str. 18)

Uvedme další příklady, které mají čtenáři usnadnit porozumění:

Respekt vor dem Privaten und Individuellem wurde zur Grenze staatlicher Eingriffe. (VT, str. 3)

→ Respekt k soukromému a individuálnímu vlastnictví se stal hranicí pro státní zásahy. (CT, str. 13)

Um die Nachkriegsfolgen zu überwinden, agierten die politischen Parteien (*Arbeiderparti, Høyre, Venstre*) zunächst auf einer gemeinsamen Plattform (*fellesprogrammet*). (VT, str. 4)

→ Aby se snadněji překonaly následky války, působily politické strany (*Arbeiderparti*, konzervativní *Høyre*, levicově liberální *Venstre*) na společné platformě (*fellesprogrammet*). (CT, str. 14)

---

<sup>28</sup> [cit. 2014-06-22]

Der aus der Region hervorgegangene Lehrstoff soll den nationalen Lehrstoff durch die Darlegung der Differenz zwischen beiden verdeutlichen und so Lernprozesse auslösen. (VT, str. 20)

→ Učební látka vycházející z regionu zprostředkovává poznatky o celém národě, vysvětluje rozdíly mezi prostředím národním a regionálním, a podmiňuje tak učební procesy. (CT, str. 27)

Die norwegische Einheitsschule ist das Ergebnis von Diskursen. (VT, str. 20)

→ Norská jednotná škola je výsledkem řady diskurzů. (CT, str. 28)

[...] diese orientierten sich dabei hauptsächlich an schichtspezifischen Kriterien und eben diese Entscheidung führte zu eben solchen Karrieren. (VT, str. 22)

→ [...] kteří se zaměřovali hlavně na kritéria typická pro jednotlivé společenské vrstvy a přímo tak ovlivňovali budoucí kariéru dítěte. (CT, str. 29)

Intern operiert die Schule mit der Betonung des Individuellen, des Differenten. (VT, str. 24)

→ Na vnitřní úrovni klade škola důraz na individuální, tedy odlišné prvky. (CT, str. 31)

V překladu je často doplňováno slovo „rok“. Ve výchozím textu autor většinou udává roky pouze jako čísla, která nijak neuvozuje a před kterými ani nestojí předložka. Tento způsob psaní letopočtů je v němčině běžný, naopak v češtině se tato forma nepoužívá, a proto v překladu doplňuji (předložku a) substantivum.

Ve výchozím textu jsou letopočty uváděny vždy ve čtyřmístné podobě, v jednom případě je však tento postup nedodržen: „Im Verlauf des Jahres 68 [...]“ (VT, str. 13) Patrně se jedná o chybu z nepozornosti, a proto v překladu uvádím celý letopočet: „Během roku 1968 [...]“ (CT, str. 21)

## 5.9 Poznámky

V podkapitole „3.2.3 Výstavba textu“ jsme se zmínili o poznámkách, které se nacházejí na konci článku „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“. Jsou v nich uvedené odkazy na odbornou literaturu a několik vysvětlivek, které se většinou zaměřují na kontrast mezi norským a německým školským systémem, např.:

Im Unterschied dazu kann in Deutschland zwar das Schulsystem als solches auf ein Problem hin angesprochen werden, da in Deutschland aber kein einheitliches Schulsystem existiert, sind, begründet in der Vielzahl der Schultypen und ihrer Leitideen, verschiedene Reaktionen (Lösungsvorschläge) zu erwarten. (VT, str. 27, pozn. č. 71)

Vzhledem k tomu, že autor uvádí až na výjimky odkazy na norsky psanou odbornou literaturu, která není v České republice dostupná, a navíc je příjemce překladu odlišný od příjemce výchozího textu, rozhodla jsem se tyto poznámky nepřekládat. S touto změnou souvisí i zrušení citací, které najdeme ve výchozím textu např. na straně 9.

Do textu naopak doplňuji poznámky, které se vztahují k některým norským výrazům a reáliím (viz oddíl „5.1.2.2 Vysvětlivky“).

## **6. Překladatelské posuny**

Na závěr se krátce zaměříme na posuny, ke kterým při překladu došlo. Překladatelské posuny jsou projevem nemožnosti dosáhnout úplné věrnosti originálu a zároveň projevem snahy vyhnout se „nevěrnosti“ a dosáhnout totožnosti za cenu jisté změny (srov. Popovič, 1975, str. 121). Překlad se totiž musí nutně posouvat vzhledem k rozdílům jazykové, kulturní a literární povahy (srov. Gromová, 2000, str. 56).

### **6.1 Tematické posuny**

Nejdříve se budeme věnovat posunům na makrostylistické úrovni, kterými se zabývá Katharina Reißová (srov. Reiß, 1971, str. 73–80 a Reiß, 1976, str. 60). Mezi posuny, ke kterým dochází na makrostylistické rovině, patří aktualizace, lokalizace a adaptace. Cílem této práce není podat teoretický výklad o této problematice, nýbrž aplikovat teoretické poznatky na daný překlad. Proto se zde zaměříme pouze na ty posuny, ke kterým v překladu došlo.

#### **6.1.1 Aktualizace**

Jak již bylo zmíněno v kapitole „4.1 Médium, místo, čas a příjemce“, překlad vychází jedenáct let po zveřejnění originálu. Werler se ve svém článku věnuje vývoji norského školského systému od konce druhé světové války do přelomu 20. a 21. století, tedy přibližně do doby vydání článku. I překlad pojednává o tomto období a nedodává žádné nové informace o vývoji v posledních čtrnácti letech. V tomto případě jsem se tedy nerozhodla pro aktualizaci, a to z toho důvodu, že nemám patřičné odborné znalosti a nemohla bych o tématu pojednat na tak odborné úrovni, na které je psán celý článek.

Aktualizaci jsem se však rozhodla použít při překladu medailonku o autorovi. V době, kdy byl originál publikován, pracoval Werler na své doktorské práci, což také stojí ve výchozím textu. V současnosti však Werler svou práci již obhájil, což pokládám za důležitou informaci. Domnívám se, že doplněním této informace u čtenáře stoupne autorova prestiž.

## 6.2 Výrazové posuny

Nyní se zaměříme na typologii výrazových posunů podle Antona Popoviče. Popovič rozlišuje posun funkční, který je vzhledem ke komunikační situaci a cíli komunikátu opodstatněný, a nefunkční, jenž je naopak neopodstatněný (srov. Gromová, 2000, str. 57). Z lingvistického a interpretačního hlediska rozlišuje posun konstitutivní a individuální.

Ke konstitutivnímu posunu dochází na základě rozdílnosti mezi jazykovým kódem výchozího textu a překladu, jedná se o posun objektivní a nevyhnutelný (srov. Gromová, 2000, str. 58). Jako příklady konstitutivního posunu lze uvést překládání německých participiálních konstrukcí (viz podkapitola „5.3.1 Výrazně rozvitě větné členy“), rozdíl ve frekvenci používání pasiva (viz podkapitola „5.2.4 Pasivum“) či převod nominálního stylu (viz podkapitola „5.3.2 Nominální vyjádření“).

Individuální posun je na rozdíl od konstitutivního subjektivní a dokumentuje individuální projevy překladatele (srov. Gromová, 2000, str. 59). Za individuální posun lze označit nahrazování termínu „Lehrplan“ českým „vzdělávacím programem“ a „učebními osnovami“ tak, aby se překlad vyhnul nadměrnému opakování (viz oddíl „5.1.1.1 Lehrplan“). Dalším individuálním posunem je např. doplnění některých výrazů (viz kapitola „5.8 Doplněné výrazy“) a explikace v překladu, tj. nahrazování implicitnosti explicitností (srov. Gromová, 2000, str. 61). V daném překladu se jedná o vnitřní vysvětlivky (viz oddíl „5.1.2.2 Vysvětlivky“) či doplňování konektorů mezi větami (viz podkapitola „5.3.3. Překladatelské problémy v nadvětné syntaxi“).

Popovič dále definuje posun retardační, tematický, druhový a rytmický (srov. Gromová, 2000, str. 62–63). Vzhledem k tomu, že v překladu k těmto posunům nedošlo a cílem této práce není teoreticky definovat dané posuny, nebudeme se jim blíže věnovat.

## 7. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala překladu zvoleného německého textu do českého jazyka. Mým cílem bylo vytvořit funkční překlad odborného článku o vývoji norského školství po roce 1945 a doplnit ho odborným komentářem, v jehož rámci jsem nejdříve analyzovala výchozí text a podle tohoto rozboru jsem stanovila překladatelskou metodu. Poté jsem se zabývala tematickými posuny na makrotylistické i mikrotylistické úrovni a překladatelskými problémy, které se týkaly lexikální, syntaktické a stylistické roviny.

Největší úskalí překladu zřejmě představovala ta skutečnost, že zatímco výchozí text byl publikován v německém odborném časopise *NORDEUROPAforum*, jenž se zaměřuje na oblast severní Evropy a na odborné úrovni se zabývá politickými, historickými, kulturními a hospodářskými tématy, český překlad musel být určen pro časopis odlišně zaměřený, neboť v České republice nevychází takto specializované periodikum. Vzhledem k četnosti pedagogických termínů jsem se rozhodla jako médium překladu zvolit pedagogický časopis *Paidagogos*. Tímto krokem byly částečně pozměněny čtenářovy presupozece, a proto bylo nutné v překladu dovysvětlit některé norské realie.

Ačkoli jsem se v této práci zabývala konkrétními překladatelskými problémy, které se vztahují k danému textu, domnívám se, že práce nabízí několik překladatelských postupů, které lze aplikovat i na jiné překlady obdobných textů. Mám tím na mysli zejména způsob, jak v překladu zohlednit odlišné čtenářovy presupozece.

## 8. Bibliografie

### 8.1 Primární literatura

- Werler, Tobias: „Norwegens Schulentwicklung nach 1945“. In: *NORDEUROPAforum. Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur*. Heft 1/2003. Berlin: Humboldt Universität. 2003. [online] [cit. 2013-05-10]  
URL: <http://edoc.hu-berlin.de/nordeuropaforum/2003-1/werler-tobias-84/XML/>  
(viz „Příloha“)

### 8.2 Sekundární literatura

#### 8.2.1 Translatologické a gramatické příručky

- Čechová, Marie a kol.: *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 2008.
- Čechová, Marie a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství. 2000.
- Eroms, Hans-Wermer: *Stil und Stilistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 2008.
- Gromová, Edita: *Úvod do translatológie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Filozofická fakulta. 2009.
- Helbig, Gerhard a Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie. 1996
- Houžvičková, Milena a Hoffmannová, Jana: *Čeština pro překladatele. Základy teorie, interpretace textů, praktická cvičení*. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. 2012.
- Hrbáček, Josef: *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: TRIZONIA. 1994.
- Levý, Jiří: *Umění překladu*. Praha: Miroslav Pošta – Apostrof. 2012.
- Nord, Christiane: *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlage, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. 1995.
- Popovič, Anton: *Teória umeleckého prekladu. Aspekty textu a literárnej metakomunikácie*. Bratislava: Tatran. 1975.



- Reiß, Katharina: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag. 1971.
- Reiß, Katharina: *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg: Scriptor Verlag. 1976.

### **8.2.2 Faktografická literatura k tématu zvoleného textu**

- Busck, Steen a Poulsen, Henning: *Dějiny Dánska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 2007.
- Hroch, Miroslav, Kadečková, Helena a Bakke, Elisabeth: *Dějiny Norska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 2005.
- Humpál, Martin: „Literatury v dánštině, norštině a švédštině“. In: Humpál, Martin, Kadečková, Helena a Parente-Čapková, Viola: *Moderní skandinávské literatury 1870–2000*. Praha: Karolinum. 2006.
- Štěpán, Jiří: *Stručná historie států. Švédsko*. Praha: Libri. 2010.
- Zormanová, Lucie: *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing. 2012.

### **8.3 Slovníky a jazykové příručky**

- Autorský kolektiv pracovníků Lingea, s.r.o.: *Velký německo-český, česko-německý slovník*. Brno: Lingea. 2006.
- Kolektiv pracovníků Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky: *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia. 2010.
- Linhart, Jiří a kol.: *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog. 2003.
- Siebenschein, Hugo a kol.: *Velký česko-německý slovník*. Voznice: LEDA. 2006.

### **8.4 Internetové slovníky a jazykové příručky**

- *ABZ slovník cizích slov* [online] © 2005–2014 [cit. 2013-05-10–2014-07-13]  
URL: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>
- Bibliographisches Institut GmbH: *Duden* [online] © 2013  
URL: <http://www.duden.de>

přesné URL adresy k poznámkám pod čarou

- č. 15 – <http://www.duden.de/rechtschreibung/Nominalstil>
- Ústav Českého národního korpusu FF UK: *Český národní korpus – SYN2010*. Praha 2010. [online] [cit. 2013-05-10–2014-07-13]  
URL: <http://www.korpus.cz/>
- Ústav pro jazyk český (Akademie věd ČR): *Internetová jazyková příručka*. [online] © 2008–2014 [cit. 2013-05-10–2014-07-13]  
URL: <http://prirucka.ujc.cas.cz/>

přesné URL adresy k poznámkám pod čarou

- č. 10 – <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=700>
- č. 17 – <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=161&dotaz=dvojte%C4%8Dka>
- č. 20 – <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=162>
- č. 21 – <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=190>

## 8.5 Internetové zdroje

- § 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Parlament České republiky: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.  
dostupné z: Ministerstvo vnitra: *Portál veřejné správy* [online] © 2014  
URL:  
<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58471&recShow=3&nr=561~2F2004&rpp=15#parCnt> (poznámka pod čarou č. 3)
- Barstad, Stine: „Slutt på Det norske Arbeiderparti“. In: *Aftenposten* [online] © 2011-10-12.  
URL:  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/article4088256.ece#.U6cIUA0-So> (poznámka pod čarou č. 27)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: *Rámcové vzdělávací programy* [online] © 2013–2014  
URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> (poznámka pod čarou č. 22)

- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS [online] © 2013  
URL: <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/21011/endringshistorie>  
(poznámka pod čarou č. 18)
- oficiální webové stránky norské vlády [online]  
URL: <http://www.regjeringen.no>  
přesné URL adresy k poznámkám pod čarou
  - č. 8 – <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/org/historikk.html?id=614>
  - č. 19 – <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/13/2/4.html?id=370715>
  - č. 24 – <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/20/2/1.html?id=337032>
  - č. 28 – <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>
- Opplandsarkivet, avd. Maihaugen: *Skolehistorie for Gudbrandsdalen*. [online]  
URL: <http://opam.no/skolehistorie/no/kort-skolehistorie/> (poznámka pod čarou č. 25)
- *Store norske leksikon* [online]  
URL: <http://www.snl.no>  
přesné URL adresy k poznámkám pod čarou
  - č. 9 – <http://snl.no/framhaldsskole>, <http://snl.no/realskole>



## 9. Příloha

### Norwegens Schulentwicklung nach 1945

Einheit und/oder Gleichheit?

*Tobias Werler*

#### Summary

The Norwegian school history since the Second World War can be characterised as a rolling reform. The discourses on school reform in Norway are determined by the discussion on unity and equality. Two vast phases indicate the developments in the 20th century. In the first reform phase an obligatory comprehensive school (enhetsskole) was built up in the social democratic welfare state Norway. In the second reform cycle this comprehensive school – grunnskole – was prolonged in duration (10 years) and the secondary school – videregående skole – got connected. It is plausible and possible to speak in terms of an at least 12-year unity school system. Almost all pupils (98.8 per cent) from the grunnskole change to the videregående skole.

*Tobias Werler M.A. ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Vergleichende Pädagogik) der Universität Leipzig tätig und arbeitet an seinem Promotionsprojekt: „Nation – Gemeinschaft – Ausbildung. Wohlfahrtsstaat und Schulevolution in Skandinavien“.*

#### Erneuerung

Mit den Bildungsreformen *Reform '94* und *Reform '97* wurde am Ende des 20. Jahrhunderts in Norwegen die dritte Welle der rollenden Schulreform zum Abschluss gebracht. Ausgangspunkt für die erste Reformwelle war die Schulentwicklung der Vorkriegszeit. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurden abschließende Erweiterungen vorgenommen, wohl weit wichtiger waren aber die Vereinheitlichungsbestrebungen bezüglich des Schulsystems. Die obligatorische Grundschule und die weiterführende Ausbildung wurden stärker aufeinander bezogen.

Die in den siebziger Jahren beginnende und sich bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinziehende Bildungsexpansion zeigte deutlich die Schwächen der vorhergehenden Reformphasen auf. In der Anfang der neunziger Jahre anlaufenden dritten Reformwelle wurden die zehnjährige Grundschule (*grunnskole*) und die weiterführende Ausbildung (*videregående skole, drei Jahre*) so stark aufeinander bezogen, dass von einem mindestens zwölfjährigen Einheitsschulsystem gesprochen werden kann. Nahezu alle Schüler (98,8 Prozent) wechseln von der *grunnskole* an die *videregående skole*.

### **Erweiterung und Koordinierung**

Nachdem das Schulsystem Norwegens unter maßgeblicher Einwirkung sozialdemokratischer Ideen erweitert worden war, erfolgte dessen Koordination. Dabei waren die Reformen zur Grundschul- und zur weiterführenden Bildung der Idee der Einheitsschule verpflichtet.

### **Arbeiterparteistaat**

Norwegen erlebte seinen Aufstieg unter die modernen Industrienationen erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Nachkriegsperiode war geprägt durch kontinuierliches Wachstum – staatlich geplant und reguliert. Auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung wurden während der siebziger Jahre unter dem norwegischen Festlandssockel große Mengen Erdöl und Erdgas entdeckt. Die industrielle Ausbeutung dieser Ressource ermöglichte die langfristige Sicherung des Wohlfahrtsstaates.

Nach 1945, wie auch davor, existierte keine starke bürgerliche Gesellschaftsschicht, die in der Lage gewesen wäre, die politische und wirtschaftliche Führung des Landes zu übernehmen. Diese Aufgabe erfüllten die *Arbeiderparti* (DNA) und die ihr nahestehenden Gewerkschaften. Die Industrialisierung des Landes wurde besonders auf Initiative der *Arbeiderparti* hin betrieben, sie förderte den geplanten Ausbau der Industrie und eine Ausweitung der industriellen Kapazitäten unter dem Aspekt von Rationalisierung und Effektivisierung. Grundlegendes Ziel war für die DNA weiterhin „ein sozialistisches Norwegen“<sup>1</sup> – allerdings vor dem Hintergrund der Industrialisierung. Ziel war der Aufbau von Großbetrieben auf der Grundlage natürlicher Ressourcen. Diese Maßnahmen bildeten die Basis für das rasche

industrielle Wachstum in Norwegen zwischen 1945 und 1961. Das Bruttosozialprodukt stieg in diesem Zeitraum jährlich um etwa 5,1 Prozent im Industriesektor.<sup>2</sup> Der wirtschaftliche Aufschwung des Landes steigerte die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften.

Im Widerspruch zur propagierten Ideologie etablierte sich der Staat zu Beginn der fünfziger Jahre im industriellen Sektor und eine markante Wende trat ein: Er nahm Aufgaben der Regulierung und Kontrolle der Industrie wahr. Seit den sechziger Jahren ist er Hauptanteilseigner der größten norwegischen Betriebe.<sup>3</sup> Das Modernisierungsprogramm der norwegischen Industrie benötigte eine große Anzahl an Arbeitskräften. Durch die Rationalisierungsprozesse in der Landwirtschaft wurden die dafür notwendigen Menschen für die Tätigkeit in den industriellen Zentren freigestellt. Große Bewirtschaftungsflächen und Genossenschaften entstanden. Nachhaltig wurde so die Bevölkerungsdichte der peripheren Gebiete verringert.

Ausgangspunkt für diese Entwicklung war die zweifache Auslegung des "Regulierungsstaates". Während der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts und in der unmittelbaren Nachkriegszeit herrschten Ideen vor, die den Staatskapitalismus als Übergangsstadium zum Sozialismus begriffen. Als Alternative zu Staatssozialismus und freier Marktwirtschaft wurde in sozialdemokratischen Kreisen die angewandte Regulierungsideologie verstanden.

Infolge dessen gab die *Arbeiderparti* ihre planwirtschaftlichen Bestrebungen in der Wirtschafts- und Sozialpolitik zu Beginn der fünfziger Jahre auf.<sup>4</sup> Die Wirtschaft wurde nicht mehr als Verwalter des privaten Eigentums betrachtet, sondern als Produktionskapital und damit als funktionaler Teil von Gesellschaft, was jedoch nicht hieß, dass sich der Staat kontrollierende und beeinflussende Maßnahmen vorenthielt. Vielmehr sollten die Lebensumstände der Menschen durch die Beschränkung der Verfügungsgewalt über Besitz und Produktionsmittel verbessert werden. Die ideologische Wende in der *Arbeiderparti* bewirkte die Erneuerung des Verständnisses über Gesellschaft: Respekt vor dem Privaten und Individuellem wurde zur Grenze staatlicher Eingriffe. Auf politischer Ebene vollzog sich der Wandel unter der Prämisse des Konsens zwischen den konkurrierenden Parteien.

## **Schule in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert**

Zwei zentrale Themen bestimmten die Geschichte des norwegischen Schulsystems in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: die Umformung der *folkeskole* (achtjährige obligatorische Grundschule) in eine konsolidierte, für alle Kinder obligatorische Einheitsschule sowie die Einführung eines national verbindlichen Lehrplans. Dadurch wurde die Umgestaltung der schulischen Funktionsweise und Ziele angestoßen. Damit die Schule gegenüber der Gesellschaft ihre Leistungen und Funktionen (Bildung, Erziehung und Selektion der Schüler) weiterhin erbringen konnte, wurde ihre Bindung an die Vermittlung enzyklopädischen Wissens getrennt.

Mittels der Einführung arbeitspädagogischer Prinzipien und der Vermittlung von allgemeiner Bildung konnte den Schülern der Übertritt in das gesellschaftliche Leben (weitere Ausbildung, berufliche Tätigkeit) ermöglicht werden. Dabei tauchte die Frage auf, wie die gestiegenen Differenzierungserwartungen der Gesellschaft durch die Einführung der Einheitsschule auf demokratischem Weg gelöst werden konnten. Ein nicht differenzierender Unterricht an der Einheitsschule war, um den Eigenschaften und Wünschen des Kindes sowie um den gesellschaftlichen Differenzierungsanforderungen zu entsprechen, ausgeschlossen. Vielmehr musste der Unterrichtsprozess durch den Lehrer auf pädagogischer Ebene differenziert werden.

### **Von der “folkeskole” zur “grunnskole”**

Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die Etablierung des staatlichen Einheitsschulsystems abgeschlossen werden, und Phasen der Umformung und Ergänzung markierten das Schulsystem in der Nachkriegszeit. In den ersten Nachkriegsjahren wurde das Bildungswesen zunächst wiederaufgebaut, und die in der Vorkriegszeit begonnenen Reformen wurden fortgeführt.

#### *1. Neuordnung*

Das Ende des Zweiten Weltkrieges markierte in Norwegen den Übergang in eine neue politische Epoche. Um die Nachkriegsfolgen zu überwinden, agierten die politischen Parteien (*Arbeiderparti, Høyre, Venstre*) zunächst auf einer gemeinsamen Plattform (*fellesprogrammet*). Ohne die überparteiliche Kooperation wäre der Erfolg des Wohlfahrtsstaates nicht möglich gewesen. Mit



dem zunehmenden Wohlstand der Gesellschaft und der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit des Landes mehrten sich Argumente, welche auf die Notwendigkeit der Integration aller sozialen Gruppen in die Gesellschaft verwiesen, dies unter dem Aspekt des sozialen Ausgleichs und der Gleichstellung aller – unabhängig von geographischem, sozio-ökonomischem und ethnischem Hintergrund. Alle sozialen Kräfte kamen darin überein, dass Bildung und Erziehung dafür besonders zu fördern seien. So wies der “Kulturbrief” (*kulturbrevet*) aus dem Jahr 1945 darauf hin, dass die Durchführung notwendiger gewordener pädagogischer Reformen nicht erfolgte und die Schulen immer noch von Strukturen und Inhalten gekennzeichnet waren, welche den Nützlichkeitsaspekt betonten:

Wenige oder niemand bedachte, dass die Schule auch die Aufgabe hat, die Jugend in eine ideelle Wertewelt einzuweihe, welche die innere Unabhängigkeit gegenüber der Willkür des Schicksals, Widerstandskraft gegenüber dem Leiden und Reichtum durch Glück vermitteln kann. Die Schule fand statt ohne Geist, ohne Mitte und Ziel und ohne lebendes Bildungsideal.

## 2. Koordinierung

Mit der Weiterführung der Reformen und dem Ausbau des gesamten Bildungswesens wurde durch die Regierung 1947 der Koordinierungsausschuss – *Samordningsnemda* – beauftragt. Dessen Aufgabe war bereits im *fellesprogrammet* skizziert worden:

Das ganze Schulwesen muss zusammengefasst werden. Alle Teile, von der *grunnskole* bis hin zur höchsten Ausbildung, gleiten natürlich ineinander in Bezug auf die praktischen oder theoretischen Schulformen. Es muss ein beratendes Organ für das gesamte Schulwesen geschaffen werden, geleitet durch ein eigenes Unterrichtsministerium.<sup>6</sup>

Um die gestellten Aufgaben zu erfüllen, erarbeitete das Gremium Pläne zum weiteren Ausbau aller Schultypen, der Lehrerbildung und der Schulverwaltung. Im letzten Vorschlag des Ausschusses wurde ein deutliches – und den gesamten zukünftigen Diskurs des Bildungswesens bestimmendes – Signal gesetzt. Demnach sollte die Schulzeit über das 8. Schuljahr hinaus ausgedehnt und

*realskole* sowie *framhaldskole* zu einer gemeinsamen Schule verbunden werden. Schulversuche sollten die optimale Lösung aufzeigen.<sup>7</sup> Intern erfolgte eine pädagogische Differenzierung in zwei Ausbildungsprofile, welche der Berufsvorbereitung oder der gymnasialen Ausbildung dienten.<sup>8</sup> Das Ziel, welches der Ausschuss verfolgte, war offensichtlich: die Einführung der neunjährigen obligatorischen *folkeskole*.

Dieser Impuls wurde durch das Kirchen- und Unterrichtsministerium im Änderungsvorschlag zu den Land- und Stadtschulgesetzen<sup>9</sup> aufgegriffen, und zurückgehend auf die Gleichstellungsforderung zwischen Land- und Stadtschulen (Georg Sverdrup 1884) wurde durch die Gesetzesänderung die Schulzeit für die Landschulen von 4350 auf 6360 Stunden jährlich ausgedehnt.<sup>10</sup> Zusätzlich wurde der Schulbetrieb zusammengefasst: Schulen wurden an zentral gelegenen Orten eingerichtet, ihre Anzahl von 2920 (1950/51) auf 1709 (1960/61) reduziert.<sup>11</sup> Dadurch verlor die Schule allerdings ihre kulturelle Bedeutung als zentraler Versammlungsort, indes konnte sie intensiver für den Unterricht verwendet werden.

### 3. Gesetz zur *folkeskole* von 1959

Zwischen 1954 und 1959 durchgeführte Schulversuche zeigten tendenziell auf, dass viele Schüler das auf die höhere Bildung vorbereitende Schulprofil wählten. Allerdings war erwartet worden, dass die Schüler sich eher an den traditionellen Berufsstrukturen ihrer Lebensumwelt orientieren würden.<sup>12</sup> Um die Chancengleichheit bezüglich des Zugangs zu weiterführender Bildung zu gewährleisten, sprachen sich Vertreter aus allen politischen Lagern für die Einführung der neunjährigen obligatorischen Einheitsschule aus.<sup>13</sup> In der folgenden Auseinandersetzung zwischen dem Verband norwegischer Lehrer und dem Kirchen- und Unterrichtsministerium um die bildungspolitische Führung<sup>14</sup> legte das Ministerium 1958 überraschend einen Gesetzesvorschlag zur Reform der *folkeskole* vor.<sup>15</sup> Auf heftige Kritik stieß die Tatsache, dass die Vorlage nicht wie üblich durch ein öffentliches Komitee ausgearbeitet worden war.<sup>16</sup>

Im *Storting* wurde der behandelte Vorschlag im April 1959 als "Gesetz über die *folkeskole*" beschlossen<sup>17</sup>. Er strebte die Stärkung der Stellung der Landschulen sowie die Möglichkeit der Durchführung der neunjährigen Einheitsschule an<sup>18</sup>,

und die Landschulen wurden den Stadtschulen bezüglich des Lehrplans und der Länge des jährlichen Unterrichts gleichgestellt. Den Mitgliedern der kommunalen Verwaltung wurde die Aufgabe übertragen, das örtliche Schulkomitee (*skolestyret*) zu wählen. In der Praxis bedeutete dies, dass Pfarrer nicht mehr selbstverständlich dessen Mitglieder waren.

Als Ziel schulischer Bildung und Erziehung an der *folkeskole* wurde in Paragraph 1 formuliert:

Die Schule hat gemeinsam mit dem Elternhaus die Aufgabe, daran zu arbeiten, dass die Schüler gute Gesellschaftsmenschen werden. Sie soll der christlichen und moralischen Erziehung dienen, die Eigenschaften und Anlagen entwickeln und gutes Allgemeinwissen vermitteln, so dass sie nützliche Menschen, sowohl geistig wie auch körperlich, werden können.

Die enorme Bedeutung, die dieser Paragraph hatte, zeigte sich darin, dass Bildung und Erziehung – staatlich definiert – Aufgaben der sozialen Institution Schule und der Eltern wurden. Auf diese Weise wurde das Handeln der Schule determiniert. Zudem zeigte sich, dass Schule zu einer säkularen Institution geworden war: Die Bedeutung der christlichen und moralischen Erziehung wurde der Integration in die moderne Gesellschaft untergeordnet. Auf die Integrationsfunktion der Schule verweist die Wahl des Wortes “Gesellschaftsmensch”, welches den “Staatsbürger” ersetzte. Es war offenbar der Eigenwert der Aneignung von Kultur erkannt worden. Dem wurde in der Hinwendung zum lernenden Schüler Rechnung getragen.

Auch scheinen die eingeführten Verfahren auf zwei Entwicklungslinien hinzuweisen: Schule wurde *erstmalig* als eine öffentliche, der Gesellschaft unterstellte und professionell handelnde Institution verstanden und dementsprechend legitimiert. Weiterhin bestand, um die Disparitäten zwischen Zentrum und Peripherie ausgleichen zu können, die Notwendigkeit der stärkeren Zentralisierung des Bildungswesens. Ehedem autonome Schulen wurden Bestandteil eines integrierten Systems. Während der Jahre 1959 bis 1969 stand die konkrete Ausformung der neunjährigen Einheitsschule im Zentrum des pädagogischen Diskurses.

Fragen hinsichtlich der notwendigen Veränderung des Curriculums und der Differenzierung wurden im „Lehrplan für den Versuch der neunjährigen Schule“ (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*) erörtert. Durch ihn wurden die Prinzipien der Arbeitspädagogik und der individuellen Betreuung fortgeführt. Eine Folge der Forderung des Schulgesetzes nach vermehrter Allgemeinbildung und intensiver Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe Norwegens war die Einführung des neuen Fachs Heimatkunde (*Heimkunnskap*). Wie der Begriff bereits andeutet, führte der Unterricht in das lokale Umfeld der Kinder (Familie, lokale Umgebung, häusliche Arbeit) ein<sup>19</sup> und sollte durch das Lernen am (lokalen) Beispiel das Lernen des Lernens ermöglichen. Im Interesse der nationalen und gesellschaftlichen Integration wurden die Lehrstoffe der Fächer Geschichte, Gesellschaftskunde und Geographie im *samfunnsfag* (Gesellschaftsfach) zusammengefasst.<sup>20</sup>

Eine wohl wesentliche Voraussetzung, um die begonnene äußere Vereinheitlichung der Schule durch die faktische Eingliederung der weiterführenden Ausbildung (*real- und framhaldsskole*) in die *folkeskole* zu sichern, war die Differenzierung der Schule auf organisatorischer und pädagogischer Ebene. Dadurch sollte der schulische Unterricht den unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Schüler besser angepasst und die individuelle Entwicklung ermöglicht werden. Unter organisatorischem Aspekt teilte der vorläufige Lehrplan die neunjährige Schule auf horizontalem Niveau in die sechsjährige *barneskole* (Kinderschule) sowie die daran anschließende dreijährige *ungdomsskole* (Jugendschule).

#### 4. Grundschulgesetz (1969)

Noch während Lehrplanmodelle für die 1959 festgelegte Schulstruktur erprobt wurden, wurde ein Komitee – *Folkeskolekomiteen av 1963* – eingesetzt. Ihm wurde die Aufgabe übertragen, das Modell einer neunjährigen obligatorischen Einheitsschule landesweit einzuführen. Neben der neunjährigen Schule sollte es den 13- bis 17-jährigen Schülern weiterhin möglich sein, *real-* oder *framhaldsskole* zu besuchen.<sup>21</sup> Das *Lov om grunnskolen* (Gesetz zur *grunnskole*)<sup>22</sup> wurde 1969 beschlossen, seine tatsächliche landesweite Durchsetzung zog sich jedoch noch bis zu Beginn des Schuljahres 1974/75 hin.<sup>23</sup> De facto wirkte bis zu diesem Zeitpunkt das Schulgesetz aus dem Jahr 1959. Das Ziel, die Schaffung

einer allgemeinbildenden Einheitsschule, konnte nicht realisiert werden. Parallel dazu wurde der *Normalplanutvalget 1967* (Lehrplanausschuss) zur Überarbeitung des Lehrplans eingesetzt, und zu Beginn des Schuljahres 1974/75 an der *grunnskole* eingeführt. Der reformierte Lehrplan war aufgrund der neuen Schulstruktur notwendig geworden. Als Bildungsmittel erlebten die praktischen Fächer und somit die praktische Arbeit eine Renaissance.

Inhaltlich und strukturell wurde durch das neue Schulgesetz die Schulstruktur aus dem Jahr 1959 manifestiert. Dass Schule als funktionaler Teilbereich der modernen Gesellschaft – bestimmt durch Schulverwaltung, Schulpolitik, Pädagogik, Lehrer, Institutionen und Schüler –, verstanden wurde, offenbarte sich in der Änderung der Schulbezeichnung: Aus der *folkeskole* wurde die *grunnskole*. Als gesellschaftliche Basis inkludiert sie grundsätzlich alle Kinder der Gesellschaft.

Intern wurde die *grunnskole* in zwei Stufen, die sechsjährige Kinderstufe (*barnetrinn*) und die sich unmittelbar anschließende dreijährige Jugendstufe (*ungdomstrinn*) gegliedert.<sup>24</sup> Aufgrund des Versagens unterschiedlicher Kurspläne<sup>25</sup> wurden für alle Stufen Kernfächer eingeführt. Die getroffenen Veränderungen wiesen eine deutlich niedrigere Form der vertikalen Differenzierung auf. Vielmehr konnten die Schüler aus Alternativen und somit ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechend wählen. Neben der Vermittlung des bis dato gültigen Fächerkanons wurde der Schule nun zusätzlich der Auftrag der “ästhetischen, praktischen und sozialen Erziehung”<sup>26</sup> übertragen, sie wurde beauftragt, die “Schüler für das Leben zur rüsten”,<sup>27</sup> indem sie auf “Arbeit und Beruf, auf das gesellschaftliche Leben und auf das Familienleben”<sup>28</sup> vorbereitete. Damit wurde die pädagogische Verantwortung für Bildung und Erziehung der Schule übertragen.

Aufgrund der Vorgaben durch das Schulgesetz entwickelte der *Normalplanutvalg 1967* einen Rahmenlehrplan. Dieser wurde 1974 als „*Mønsterplan for grunnskolen*“<sup>29</sup> (M74, Musterlehrplan für die *grunnskole*.) in Norwegen eingeführt. Er setzte die Entwicklung der Einheitsschule nach innen fort: Die unterschiedlichen Lehrpläne für Stadt und Land wurden aufgehoben und waren landesweit bindend.<sup>30</sup> So war unter anderem durch die Konzeption des

*Mønsterplan* als Rahmenlehrplan vorgesehen, dass die Lehrer an den Schulen und die lokalen Gremien der Schulsteuerung einer Kommune eigenständig die Inhalte, die Arbeitsweisen und Strukturen des schulischen Unterrichts festlegten. Lediglich Verwaltungs- und Kontrollfunktionen wurden durch das Bildungsministerium wahrgenommen. Durch die Zentralisierung wurde autonomes pädagogisches Handeln möglich, welches die Autonomie der Schule stärkte. Wurde Schule bisher eine Zielfunktion zugeschrieben, so wies der erneuerte Lehrplan ein erweitertes Verständnis auf. Schulischer Unterricht erreicht demnach keine Ziele, sondern erfüllt eine erzieherische Aufgabe. Konsequenterweise wurden durch den Plan keine von den Schülern zu erreichende Kenntnisstandards festgelegt, vielmehr war der Lehrer aufgefordert, den Unterricht den Anlagen und Interessen der Schüler anzupassen.

### **Reform des Sekundarbildungswesen**

Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich das höhere Schulwesen in Norwegen im wesentlichen aus der *real-* und *framhaldsskole* sowie dem *gymnas* zusammen, und bis in die Mitte der sechziger Jahre hinein wurden in der höheren Bildung keine Veränderungen vorgenommen, obwohl die Zahl der Schüler, welche *real-* oder *framhaldsskole* besuchten, im Gegensatz zum *gymnas*, abnahm. Trotz einer fehlenden gesetzlichen Regelung nahm der Besuch der neunjährigen *folkeskole* rasch zu. *Real-* und *framhaldsskole* wurden so verdrängt. Ihrem Erfolg standen gleichwohl Unterschiede in Bezug auf die Partizipation an der höheren Bildung gegenüber. Während dieser Periode nahmen 51 Prozent der *folkeskole*-Abgänger die Möglichkeit der weiterführenden Bildung wahr, und Jugendliche aus den ländlichen Regionen besuchten dabei das *gymnas* in deutlich geringerem Umfang gegenüber der Vergleichsgruppe aus den urbanen Zentren (8 Prozent gegenüber 12 Prozent<sup>31</sup>). Das erklärte Ziel der *Arbeiderparti*, die Schaffung des für alle gleichen Zugangs zu (Aus-)Bildung, war noch nicht umgesetzt worden. Noch beruhte die weiterführende Bildung auf dem Gesetz zur höheren Bildung aus dem Jahr 1935. Die Reformen der *folkeskole* – der Idee der Einheitsschule verpflichtet – verlangten nach einer Reform der höheren Schulen. Ergebnis einer ersten Reformphase war die stärkere Zentralisierung der Entwicklung und Administration im höheren Schulwesen auf *fylke*-Niveau.<sup>32</sup> Das neue Schulgesetz<sup>33</sup> rief strukturelle Änderungen als Anpassungsprozess hervor. So wurde die höhere Bildung zur weiterführenden Schulbildung umgeformt: Die

Schulzeit am *gymnas* wurde auf drei Jahre festgesetzt. Weiterhin war der Besuch der zwei- oder dreijährigen *realskole* möglich.

### *1. Neufassung 1974*

Nachdem in den Kommunen mit der Einführung und Umsetzung des Gesetzes zur neunjährigen Schule begonnen worden war und die Jugendstufe (*ungdomstrinn*) Aufgaben der *framhalds-* und *realskole* übernommen hatte, musste die weiterführende Bildung den Veränderungen angepasst werden. Doch nicht allein strukturelle Gründe erforderten eine Reform. Diese wurde ebenso durch die steigende Schülerzahl am *gymnas* notwendig. A. O. Telhaug zeigte,<sup>34</sup> dass die Kapazitäten der weiterführenden Schulen nicht ausreichten, um alle Schüler aufzunehmen, welche die neunjährige Schule beendeten und eine weiterführende Schule besuchen wollten. Mehr als 23 Prozent der Bewerber mussten abgewiesen werden.<sup>35</sup>

Die Überwindung der traditionellen Grenzen gelang dem sozialdemokratischen *Steen-komitee*.<sup>36</sup> Entsprechend seiner Aufgabe schuf der Ausschuss ein Schulmodell für den Bereich der weiterführenden Ausbildung, welches sowohl berufliche Ausbildung als auch propädeutische Elemente integrierte: Dem für alle Schüler einheitlichen und verbindlichen Grundkurs folgten Aufbau- oder Spezialisierungskurse. Jeder Schüler, der beabsichtigte, ein Studium zu beginnen, sollte zwei der drei Jahre allgemein-theoretisch bildende Kurse besuchen. Ein Drittel der Schulzeit war für die berufliche Bildung vorgesehen. Diejenigen, die eine berufliche Ausbildung anstrebten, sollten zwei Drittel der Schulzeit zunächst in einem allgemeinen und im Anschluss daran in einem spezifischen Berufsbildungsprogramm unterrichtet werden. Nach zahlreichen Schulversuchen wurde das Modell als Gesetz über die weiterführende Bildung<sup>37</sup> 1974 eingeführt. Es schuf die Voraussetzung für die Auflösung der Statusunterschiede zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung,<sup>38</sup> indem die *videregående skole* (weiterführende Schule) – unter diesem Begriff wurden Sekundarbildung und Berufsbildung zusammengefasst – “Berufs- und Studienkompetenz nach drei Jahren in der neuen weiterführenden Schule”<sup>39</sup> vermittelte. Ersetzt wurde der Begriff der Hochschulzugangsberechtigung durch den der Studier- bzw. der beruflichen Kompetenz.

Die gesetzlichen Bestimmungen bezüglich des administrativen Verhältnisses wiesen eine deutliche Differenzierung aus. War zuvor das Ministerium entscheidend für die Planung und Durchführung des *gymnas*, so wurde den bereits bestehenden administrativen *Fylke*-Institutionen und der Kommune mehr Mitspracherecht eingeräumt.<sup>40</sup> Der *Rådet for videregående opplæring* (Rat für weiterführende Ausbildung) ersetzte alle vorherigen administrativen Gremien.<sup>41</sup> An diesem Punkt, wie auch zur parallel verlaufenden Arbeit am *Mønsterplan* (1974) zeigte sich, dass in der modernen norwegischen Schulentwicklung die wichtigsten Impulse zum großen Teil der politischen Macht des *Storting*s und der Regierung entzogen worden waren. Öffentliche Komitees oder Ausschüsse, zusammengesetzt aus Fachleuten, bearbeiteten ein begrenztes Aufgabengebiet.

### **Perfektionierung in der Post-Moderne**

Am Ende des 20. Jahrhunderts wurden im norwegischen Schulwesen Reformen durchgeführt, die zur Perfektionierung des Schulsystems beitrugen und so dessen Dauerhaftigkeit sicherten. Parallel wurde der systeminterne Bezug gesteigert: Einheitlichkeit nach außen und interne Anschlussfähigkeit der beiden Schultypen kennzeichnen *grunnskole* und *videregående skole*.

### **Eine neue Epoche**

In den sechziger Jahren begann der Umbau und Umbruch des Arbeiterparteistaates. Auf der politischen Ebene traten immer deutlicher oppositionelle Kräfte hervor. Konkurrenten um die politische Macht waren neben der sozialdemokratischen *Arbeiderparti* die konservative *Høyre* und die links-liberale *Venstre*. Erstmals, nach einer Regierungszeit von zwanzig Jahren, musste 1965 die *Arbeiderparti* die Regierungsmacht an eine bürgerliche Koalition abgeben. Doch hatte sich die norwegische Politik zur Schaffung sozialer Homogenität bereits soweit verselbständigt, dass "das Regime, das Gerhardsens Partei den Namen gegeben hatte, ein Leben auch ohne sozialdemokratische Minister [...]"<sup>42</sup> führte. Als unübersichtliche Zeitepoche erwies sich das folgende Jahrzehnt, es war geprägt von der verlängerten Existenz des Arbeiterparteistaates im post-industriellen Zeitalter. Nach wie vor charakterisiert dieses Motiv den Rahmen der norwegischen Gesellschaft.



Die kulturelle Entwicklung des Landes wurde von zwei Themen bestimmt: Am Ende der siebziger Jahre wurden die Grenzen der modernen Wachstumsgesellschaft und die der rationalen gesellschaftlichen Steuerung spürbar. Die von abendländischen Paradigmen bestimmte Welt wurde vom Erklärungsverlust der modernen Industriegesellschaft und ihrer ideologischen Führung erfasst. Ständig wechselnde Fronten, eine unübersichtliche Gesellschaftssituation verursachten den gesellschaftlichen Aufbruch. Im Verlauf des Jahres 68 war die norwegische Gesellschaft von der weltweiten Basisdemokratiebewegung erfasst worden<sup>43</sup>, ökonomische und technische Revolution gingen in den demokratisch-politischen „Modernisierungsaufbruch“<sup>44</sup> über. Ihren Höhepunkt fand die Kritik an Staat und Gesellschaft durch politische Protestbewegungen (Studentenbewegung, Frauenbewegung) in der Abstimmung über den Beitritt zur Europäischen Gemeinschaft 1972. In dieser und in der folgenden (1993) wurde der EU-Beitritt von der Bevölkerung mit Mehrheit abgelehnt<sup>45</sup>. Die Sozialdemokratie Norwegens stürzte daraufhin in eine politische Krise, der die Rezession der Wirtschaft folgte. Im politischen System drückte sich diese Unsicherheit in der ersten Hälfte der achtziger Jahre im häufigen Wechsel der Regierungsmacht zwischen Sozialdemokratie und einem Bündnis konservativer Parteien aus.

Durch die kulturellen und politischen Veränderungen vollzog sich der Umbau der norwegischen Wirtschaft. Zu tragenden Elementen der norwegischen Wirtschaft wurden sowohl die Öl- als auch die technologieintensive Industrie. Die wissenschaftlich-industrielle Modernisierung verursachte seit den siebziger Jahren den Abbau von Beschäftigtenzahlen im industriellen Sektor. Parallel dazu stiegen diese im Service- und Dienstleistungsbereich, beide Bereiche zeigten ihren Bedarf an höher und besser qualifizierten Fachkräften an. Diese Problematik wurde im Bildungssystem durch Reformen des Lehrplans, Verlängerung schulischer Bildung und Erziehung und die stärkere Kopplung der *grunnskole* an die *videregående skole* gelöst.

### **Ausbau der Einheitsschule**

Das Ziel der norwegischen Bildungspolitik war seit den sechziger Jahren die Schaffung der Chancengleichheit aller, ungeachtet des Geschlechts, des Wohnorts und des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Hintergrunds. Allen Kindern

sollte eine auf ihre individuellen Fähigkeiten zugeschnittene Ausbildung ermöglicht werden. Nach Abschluss der Reformen zur *grunnskole* und *videregående skole* zu Beginn der achtziger Jahre stand eine Schulentwicklung, welche das Ziel verfolgte, den Schülern mehr Wissen und mehr Kenntnisse zu vermitteln, im Vordergrund. Das Hauptaugenmerk galt daher inhaltlichen und qualitativen Aspekten der Reformmaßnahmen. Zu Beginn der neunziger Jahre wurde der Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf die Informationsgesellschaft, auf neue Technologien und der immer größeren Rolle der Wissenschaften besondere Bedeutung beigemessen.

### *1. Der Lehrplan M87*

Nach Abschluss der äußeren (strukturellen) Reformen des Schulwesens war schulischen Akteuren die Diskussion des Innenverhältnisses von Schule unter pädagogischem Aspekt möglich. Auch sank zu Beginn der achtziger Jahre die Schülerzahl in der *grunnskole* aufgrund der geburtenschwachen Jahrgänge, durch die finanzielle Entlastung war die Möglichkeit zum internen Umbau gegeben. Zum anderen konnte der politische Machtwechsel an die konservative Opposition (1981) nicht ohne Folgen bleiben. Indes war die folgende Zeit von Instabilität gekennzeichnet. So legte der noch von der Regierung Willoch eingesetzte *grunnskoleråd* (Grundschulausschuss) einen Diskussionsvorschlag über einen neuen Lehrplan<sup>46</sup> sowie zu den Fachplänen<sup>47</sup> vor. Verbindlich sollte er als „*Mønsterplan for grunnskolen*.“ (Musterlehrplan für die *grunnskole*) M85<sup>48</sup> eingeführt werden. Allerdings wurde die Regierung Willoch 1986 von der sozialdemokratischen Regierung unter *Gro Harlem Brundtland*, deren Amtszeit bis 1997 andauerte, abgelöst und der vorliegende Vorschlag erneut bearbeitet.<sup>49</sup> Zu Beginn des Schuljahres 1987/88 lag der bis 1997 gültige Lehrplan „*Mønsterplan for grunnskolen*“ (Musterlehrplan für die *grunnskole*)<sup>50</sup> – M87 – vor.

Kennzeichnend für den Lehrplan M87 war der Abschluss zweier Epochen. Der Lehrplan M74 war vom sozialpolitischen Gedanken der Integration des Einzelnen dominiert. Dabei wurde von der Tatsache ausgegangen, dass der gemeinsame Unterricht begabter und weniger begabter Schüler zumindest von Vorteil für weniger begabte Schüler sei. Hintergrund dieser Entwicklung war die Debatte des Arbeiterparteistaates über die Möglichkeit von *Klassenunterschieden* und

*Klassenkampf*. Gerade der Wunsch nach Integration wurde durch den Lehrplan M87 bestätigt, indem darauf verwiesen wurde, dass die Wahl der Lehrstoffe abhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler sei<sup>51</sup>. Im Musterlehrplan spiegelte sich letztlich die Entpolitisierung des Diskurses um Schule und die stärkere Hinwendung zu pädagogischen Fragestellungen<sup>52</sup> wider.

Der revidierte Plan war Ausdruck der Priorität der pädagogischen Erneuerung. Erfahrungen und Kultur der Schüler wurden zu wichtigen Ausgangspunkten für den schulischen Unterricht, die zuvor bestehende Überbetonung der einzelnen Fächer und ihre erzieherische Wirkung wurde eingeschränkt. So baute der schulische Unterricht auf musischen, spielerischen und sprachlichen Elementen auf und stützte die Entwicklung exemplarischen Handlungswissens und die Ausbildung von Lernfähigkeit. So war der Lehrplan Ausdruck dafür, dass Schule als maßgebliche Instanz organisierter und systematischer Lernprozesse fungiert. Ihre Aufgabe liegt in der Vermittlung von Wissen und der Ermöglichung, das Lernen zu lernen.<sup>53</sup> Im Verhältnis zum Lehrplan M74 wurde durch den M87 die Dezentralisierung des aktualisierten Lehrplans weiter ausgebaut. Großes Gewicht wurde auf die Durchführung *lokaler* Lehrplan- und Schulentwicklungsarbeit, als wissens- und identitätsstiftende Handlung, gelegt. Für die einzelne Schule und den Lehrer bedeutete dies die Ausarbeitung von Fachlehrplänen. Ihre Integrationsaufgabe erfüllte die Schule in der stärkeren Anbindung an das lokale Milieu.

## *2. Debatte um Neugestaltung und Ausdehnung*

Mit der Auflösung des Ost-West-Gegensatzes zerfiel die Differenzschablone bezüglich sozialer Sicherheit in den west- und nordeuropäischen Staaten. Durch die fehlende soziale Legitimierung wurden die sozialdemokratischen Bewegungen Europas erschüttert – eingeschränkt handlungsfähig mussten sie dem Beginn des allmählichen Abbaus des Wohlfahrtsstaates zusehen. Durch die verstärkte Globalisierung wurde das Bildungssystem mit Impulsen konfrontiert, welche die intensive Produktion und Vermittlung von Wissen forderten, sie stellte damit eine der wichtigsten Herausforderungen für die Schule und das Bildungssystem dar. Ausbildung wurde daher verstärkt als ökonomischer Faktor verstanden: Qualität, Kompetenz und Effektivität hießen die neuen Schlagwörter.

Ende des Jahres 1988 sorgten zwei Veröffentlichungen im norwegischen Schulsektor für Aufsehen. Eine Expertenkommission der OECD stellte bei einer Revision des Bildungssystems fest,<sup>55</sup> dass gravierende Mängel bei der Durchführung der Lehrpläne bestanden. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kam auch eine Untersuchung des Bildungsministeriums.<sup>56</sup> Offenbar war der M87 ein ungeeignetes Steuerungsmittel zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten.

Aufgrund der negativen Befunde wurde in den neunziger Jahren der Ausbau der organisatorischen Zentralisierung staatlicher Schulen vorangetrieben. Um dennoch eine nationale Schulpolitik unter dem Aspekt der Dezentralisierung durchführen zu können, war es allerdings notwendig, die pädagogische Entscheidungsfreiheit der einzelnen Schulen zu erhöhen. Zur Verhinderung unkontrollierter Entwicklungen formulierte das Ministerium für Kirche, Ausbildung und Forschung (KUF) nationale Standards und kontrollierte diese durch nationale Prüfungen. Dieses *management by objectives*<sup>57</sup> bedeutete für Norwegen, dass die Schulentwicklung staatlich gesteuert wurde – allerdings bestand Raum zu lokaler Handlungsfreiheit. Jede Schule bestimmt seither den Weg zum Ziel selbst, *Storting* und Regierung schufen die Rahmenvorgaben. So kann jede Schule selbst über den Einsatz ihrer Mittel (Finanzen, Räume, Material, Lehrer) bestimmen. Dass Lehrern ein hohes Maß an persönlicher Gestaltungsfreiheit möglich wurde, zeigte sich besonders darin, dass alle unterrichtsrelevanten Probleme wie die fachliche und pädagogische Organisation des Unterrichts ihnen übertragen wurden.

Im Herbst 1993 erhielten die norwegische *grunnskole*, die *videregående skole* und die Erwachsenenbildung einen neuen Lehrplan. Dieser fasste die Lehrpläne der *grunnskole* von 1987 (M87) und der für die *videregående skole* von 1976 zusammen. Hinzugefügt wurde ferner ein Lehrplan für die Erwachsenenbildung. Der neue „*Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring*“<sup>58</sup> (Lehrplan für die Grundschule, die weiterführende Schule und Erwachsenenbildung) brach mit alten Traditionen. Die Orientierung an Lernzielen und den dazu notwendigen Mitteln wurde aufgegeben, im Vordergrund stand die Entwicklung des einzelnen Schülers und seiner Lernfähigkeit durch Bildung.

Wohlfahrtsstaatlicher Wandel und Verlust traditioneller Werteorientierung riefen eine Neuausrichtung der pädagogischen Konzeption hervor. Während der siebziger und achtziger Jahre dominierte der schülerzentrierte reformpädagogische Aspekt: schulische Akteure handelten therapeutisch und klientenorientiert. Unter Wahrung der reformpädagogischen Impulse erfolgte schulische Bildung und Erziehung zu Beginn der neunziger Jahre in Abhängigkeit von bestimmten Veränderungen in der Umwelt (etwa durch die Wirtschaft). Immer stärker wurde der Aspekt des lebenslangen Lernens betont.<sup>59</sup> Ausdruck der sich vollziehenden Veränderung war, dass der vorhergehende Lehrpläne kennzeichnende Ausdruck von *allmennkunnskap* (Allgemeinwissen) durch die Verwendung des Begriffs *allmenndannelse* (Allgemeinbildung) abgelöst wurde. Neben der Betonung des Wissens wurde der Bildungsbegriff um die Bedeutung sozialer Komponenten ausgedehnt: Sprache und Tradition der Lokalgesellschaft (*lokalsamfunn*) bestimmen den gemeinschaftlichen Hintergrund nationaler Identität und Solidarität.<sup>60</sup> Die Integration des Einzelnen in die soziale Realität sollte sich im Zusammentreffen von pluraler Wirklichkeit und der Persönlichkeit vollziehen. Zur Aufgabe des Individuums wurde es, "sich selbst in einer Weise zu realisieren, die der Gemeinschaft zu Gute kommt [...]".<sup>61</sup>

### 3. Reform '94 – Weiterführende Bildung für alle

Charakteristisches Merkmal am Ende der achtziger Jahre war die fortschreitende Bildungsexpansion. Immer mehr Schüler drängten in die weiterführende Ausbildung. Waren es 1987 noch 88,1 Prozent aller Schüler eines Altersjahrgangs, die von der *grunnskole* an die *videregående skole* überwechselten, so stieg diese Rate auf 95,2 Prozent (1991) an. Viele Schüler wichen auf das weiterführende Bildungsangebot aus, um offenbar der drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen. Es zeigt sich aber, dass erstens nicht genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung standen, dass zweitens viele Schüler die *videregående skole* ohne qualifizierenden Abschluss verließen oder aber dass sie sich drittens horizontal im System der Wahlkurse bewegten. Gerade diese Entwicklung deutete auf die Unsicherheit der Jugendlichen hin, in Anbetracht der unsicheren wirtschaftlichen Situation Lebensentscheidungen zu treffen.

Daher beschloss die Regierung Brundtland 1989 die Einsetzung eines Ausschusses („*Blegenutvalget*“) zur Planung und Durchführung der notwendigen

Reformen. Er sollte Auswege aus der Bildungskrise aufzeigen, um für alle Schüler ein Bildungsangebot zu realisieren, welches den Erwerb allgemeiner Studier- bzw. doppeltqualifizierender Berufskompetenz ermöglichen sollte. Zusätzlich sollte die weiterführende Schulbildung jedem Schüler ein breites, sich der wandelnden Umwelt anpassendes Basiswissen vermitteln.<sup>62</sup> Dem Aspekt der strukturellen Veränderung sollte durch die bessere Ausnutzung vorhandener Ressourcen und der Verbindung von Ausbildungswegen Rechnung getragen werden. Die Ergebnisse der Ausschussarbeit lagen 1991 vor<sup>63</sup>, wurden im *Storting* diskutiert<sup>64</sup> und 1992 als *Reform'94* beschlossen<sup>65</sup>. Eines der wichtigsten Ergebnisse der *Reform'94* war die Einführung des für alle gültigen Rechtes auf eine dreijährige Schulbildung an der *videregående skole*. Dabei wurde das bestehende Prinzip der Selektion der Schüler durch die Schule entsprechend der schulischen Leistungen aufgehoben. Der Besuch einer *videregående skole* wurde an den Abschluss der *grunnskole* gebunden. Zudem wurde Komplexität reduziert: 109 beruflich bildende Kurse wurden zu 13 Basiskursen zusammengefasst. Drei theoretisch-allgemeinbildende Kurslinien, welche die allgemeine Studienkompetenz sichern und zehn doppeltqualifizierende Kurslinien, die zur Berufskompetenz führen, wurden eingeführt (vgl. Tab. 1). Aufgrund der inhaltlichen Streuung des Kurssystems wurde die Flexibilität des Einzelnen gegenüber Veränderungen der wirtschaftlichen Situation erhöht.

Tabelle 1: Fächer an der *videregående skole*.

Studienkompetenz	Berufskompetenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeiner und kaufmännischer Unterricht</li> <li>• Musik, Tanz und Theater</li> <li>• Sport</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesundheits- und Sozialkundefach</li> <li>• Formgebung</li> <li>• Landwirtschaft</li> <li>• Hotel- und Nahrungsmittelkunde</li> <li>• Bau und Handwerk</li> <li>• Technik</li> <li>• Elektrofach</li> <li>• Mechanik</li> <li>• Chemie- und Verfahrenstechnik</li> <li>• Holzarbeit</li> </ul>

Durch die Reduktion und den Zusammenschluss einzelner Fachgebiete wurden vielfältigere Ausbildungsformen möglich. Prägendes Merkmal der *Reform'94* war die Idee der Einheitsschule: Jeder mögliche Bildungsweg steht jedem Interessenten offen, *grunnskole* und *videregående skole* wurden zu einem Schulsystem verbunden.

#### *4. Reform '97 – Zehn Jahre Schulbildung für alle*

Mit dem Beginn des Schuljahres 1997/98 wurde in Norwegen das Eintrittsalter in die *grunnskole* durch die *Reform '97* auf das sechste Lebensjahr gesenkt und parallel dazu die Schulzeit auf zehn Jahre verlängert. Die durchgeführte Reform stand in engem Zusammenhang mit der *Reform '94*. Ziel beider Reformen war die generelle Anhebung des Bildungsniveaus der gesamten (zukünftigen) Gesellschaft. Projektarbeit und thematisch geleiteter Unterricht bildeten neue Schwerpunkte schulischer Bildung und Erziehung. Die Schulreform war aber auch eine Kulturreform. So wurde beispielsweise die Verbindung zwischen Elternhaus und Schule durch die Möglichkeit der stärkeren Mitbestimmung der Eltern sowie durch die Forcierung lokaler Aktivitäten an der Schule gestärkt. Aus ökonomischer Sicht führte das gesenkte Schuleingangsalter zu mehr freien Kindergartenplätzen.

Die durch die *Reform '97* eingeführte zehnjährige *grunnskole* verfügt über drei interne Differenzierungsstufen. Inhalte, Unterrichtsmethoden und Dauer des Unterrichts auf jeder dieser Stufen wurden den Besonderheiten der Entwicklung der entsprechenden Altersgruppe angepasst. Den Übergang vom Kindergarten in die Schule soll der Unterricht auf der Kleinschulstufe (*småskoletrinn*; 1. – 4. Klasse) stabilisieren, er baut auf den Kindergarten und die Tradition der Schule auf. Diese Phase ist vom Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken durch Spiel und thematisch gebundene Projekte in gemischten Altersgruppen gekennzeichnet. In der anschließenden Zwischenstufe (*mellomtrinn*; 5. – 7. Klasse) werden verstärkt praktische und theoretische Elemente akzentuiert. Thematische Projekt- und Gruppenarbeit soll einerseits die Interdisziplinarität, aber auch die Einübung des selbständigen Lernens und Planens, sichern. Im Verlauf der 8. – 10. Klasse, auf dem Niveau der Jugendstufe (*ungdomstrinn*), sollen die Schüler auf den Übergang zur weiterführenden Ausbildung vorbereitet werden. Charakteristisches Kennzeichen dafür ist die Möglichkeit der fachlichen Vertiefung des Einzelnen.

#### *5. Lehrplanfragen*

Die *Reform '97* war eine Struktur- und Lehrplanreform. Der Intention, die Elemente des gesamten Bildungswesens stärker aufeinander zu beziehen, wurde Rechnung getragen, indem ein allgemeiner Rahmenlehrplan für die *grunnskole*,

die weiterführende Ausbildung und die Erwachsenenbildung eingeführt wurde (L97). Er führte die während der Reformperioden eingeführten pädagogischen Prinzipien weiter. Dies galt insbesondere in Bezug auf die Gleichheit der Ressourcenzuweisung an die Schulen, die Gleichstellung und Gleichwertigkeit der Schüler, den Ausgleich von Leistungs- und Kompetenzunterschieden zwischen Schülern und der Ermöglichung des Zugangs zu einheitlicher Bildungs- und Erziehungsangeboten für alle.

Das einst in hohem Maße lokale und von Erfahrungen geprägte Wissen erfuhr eine Wandlung. Aktuelles Wissen hat allgemeinbildenden und globalen Charakter – und doch existieren nach wie vor lokale und regionale Eigenheiten. Der aus der Region hervorgegangene Lehrstoff soll den nationalen Lehrstoff durch die Darlegung der Differenz zwischen beiden verdeutlichen und so Lernprozesse auslösen. Die Aufgabe des Lehrplans besteht nun in der Vermittlung gemeinsamer nationaler kultureller Werte und wissenschaftlicher Erkenntnisse, aber auch in der Einführung in lokale Besonderheiten. Die moderne Schule inkludiert und integriert alle in die gemeinsamen Grundlagen von Kultur und Wissen.

War der M87 von großer Offenheit für die Entwicklung lokaler Schulpläne und die fachliche Trennung nur sehr gering, so erfüllte der L97 das Bedürfnis nach stärkerer Spezifizierung. Die durch den L97 eingeführte schärfere fachliche Differenzierung reagierte auf den enormen Zuwachs des Wissens, welchem die lokale und globale Gesellschaft gegenübersteht. Dieser Tendenz entsprach die Zunahme der national gemeinsamen Lehrstoffe von 50 Prozent auf der *småskole*-Stufe über die Mittelstufe (60 Prozent) bis zur Jugendstufe (70 Prozent). Eine entsprechende Entwicklung ist in der Abnahme der projektorientierten Arbeit von 60 Prozent auf der *småskole*-Stufe auf 20 Prozent der Unterrichtszeit in der Jugendstufe zu verzeichnen<sup>66</sup>.

## **Einheit und Gleichheit**

Die norwegische Einheitsschule ist das Ergebnis von Diskursen. Sie besteht nicht mehr als Teil des Bildungswesens, vielmehr bildet sie ein selbständiges soziales Teilsystem, dessen Fokus auf die eigenen inneren Verhältnisse gerichtet ist. Das *System* Schule entstand dabei an der Bruchlinie von *Alteuropa*, der griechisch-römischen Welt des Abendlands, zur modernen Welt. Demokratisierung und



Politisierung der Gesellschaft waren Kennzeichen jenes Wandels. Die norwegische Schule besteht seit dem 19. Jahrhundert als dauerhafte gesellschaftliche Einrichtung, die Lernprozesse bewirkt und fördert. Die Ausformung der Organisation Schule war bedingt durch die Schaffung der Inklusionsformel Schulpflicht. Der Staat übernahm das Monopol und die Kontrolle der Erziehung; die semantische Struktur von Schule wird seither gebildet aus der kollektiven sozialen Kodifizierung dessen, was im System verhandelt wird.<sup>67</sup> Strukturen existieren als sozialer Konsens.

Durch den Erfolg der Industrialisierung und das Wachstum der wissensintensiven Informationstechnologie werden von allen Lernenden höhere Qualifikationen, mehr Wissen und größere Kompetenzen gefordert. Um dies zu erreichen, wurde das schulische Lernen vom *Lernen-im-Alltäglichen* unterschieden durch die Schaffung räumlicher und zeitlicher Distanz. Die Schule begann ihre Existenz als Sonderumwelt, die Lernprozesse begünstigt.<sup>68</sup> Mit dem Eintritt der Schüler in die Schule beginnt für sie eine zeitlich definierte Lern- und Erziehungsphase, welche schrittweise von zunächst mindestens vier Jahren (1848) auf zehn Jahre (1997) angehoben wurde. Die Erziehung findet nun ihren Bezugspunkt im Bestreben nach Integration des Schülers in die (gegenwärtige) Gesellschaft unter Wahrung seiner Individualität. Der Lernprozess bezieht sich seither auf die zukünftige Karriere, den Lebenslauf.

Die *Organisation* Schule reflektiert die sozial konstruierte Realität,<sup>69</sup> sie reflektiert die Forderungen und Ansprüche aus der institutionalisierten Umgebung. Durch die Schaffung einer organisatorisch differenzierten Struktur, etwa von Schultypen, Schulklassen oder Fachkursen, wird die Komplexität des Schulsystems reduziert und Handeln in Bezug auf die jeweilige Korrespondenzgruppe ermöglicht. Die soziale und kulturelle Umwelt bedingt gerade diese Strukturen sowie die selektive Funktion (schichtspezifische Reproduktion) der organisatorischen Gliederung.

Die Änderungen der sozialen und kulturellen Bedingungen, die Evolution einer äußerst homogenen und funktional differenzierten Gesellschaft während der Phase des Arbeiterparteistaates, verursachte die Änderung der organisatorischen Struktur der Schule. Die Umstellung des Diskurses auf die tatsächliche Schaffung der

Einheitsschule zwischen 1959 und 1969 sowie der Anschluss der *videregående utdanning* (1994) an die *grunnskole* (1997) bezog sich gerade auf diese Veränderungen der Umwelt.

Die Evolution des norwegischen Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde besonders durch die Expansion der Primarschule bestimmt. Primarbildung war als wesentlicher Faktor nationaler Einheit und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit erkannt worden. Weitere Belege für die Öffnung des Schulsystems für alle Schüler können in der Vereinheitlichung des Schulsystems während der 60er Jahre und der Schaffung der doppelqualifizierenden weiterführenden Bildung durch die *Reform'94* gesehen werden. Die nationale Gebundenheit des Bildungs- und Erziehungsprozesses verdeutlicht sich in der Verhinderung der Zersplitterung der Schullandschaft. Die Schaffung der nationalen Einheitsschule wurde mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts durch das Einheitsschulkomitee (1911) als nationales Ziel formuliert und fand ihren vorläufigen Abschluss in den Reformen '94 und '97.

Die Evolution des (Einheits-) Schulsystems Norwegens vollzog sich mit dessen Demokratisierung. Dabei kennzeichneten unterschiedliche Evolutionsphasen diesen Prozess. Phasen der Schulsystembildung in Norwegen waren erstens die *Institutionalisierung* des Schulsystems zu Beginn des 19. Jahrhunderts, zweitens dessen *Konsolidierung* am Ende des 19. Jahrhunderts, drittens seine *Ergänzung* bis zu Beginn des Zweiten Weltkriegs und viertens dessen *Perfektionierung* in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ausgehend von der Begründung des Schulsystems durch Inklusion, Differenzierung in verschiedene Schultypen und den sich im Hintergrund vollziehenden gesellschaftlichen Diskurs um Nationalität, nationale Gemeinschaft, (Aus-)Bildung<sup>70</sup> stellt die *enhetsskole* (Einheitsschule) das vorläufige Ende des historischen Evolutionsprozesses des norwegischen Schulsystems dar.

Die Wahl der Schule wurde zunächst den Eltern überlassen, diese orientierten sich dabei hauptsächlich an schichtspezifischen Kriterien und eben diese Entscheidung führte zu eben solchen Karrieren. Mit Einführung der alle Kinder *inkludierenden* Schulpflicht und der landesweit identischen intern differenzierten Schule fiel diese Wahlmöglichkeit weg. Die ersten Handlungen des Staates – Schaffung von

Schulgesetzen, Durchführung von Bildungspolitik – ermöglichten das moderne Bildungssystem. Seither wird das Schulsystem Norwegens, dessen Organisation und Durchführung durch die staatliche Administration kontrolliert und reformiert. Demgegenüber verlässt sich die Gesellschaft darauf, dass der Staat die strukturelle und funktionale Differenzierung des Schulsystems erbringt. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts nahm die funktionale Differenzierung des gesamten Schulwesens zu und führte zu einer Erhöhung der Integration der verschiedenen Schultypen. Diese Entwicklung stand in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Wandel der sozialen Struktur, der Urbanisierung und dem Bevölkerungswachstum. Immer größere Teile der Bevölkerung bedurften, ausgelöst durch die Industrialisierung und Modernisierung der Gesellschaft, der Integration in die Gesellschaft und Qualifikation für die Wirtschaft.

Während der fünfziger und sechziger Jahre gewann der Gedanke der Gleichheit (*equality*) immer stärkere Bedeutung für die Reformen des Schulsystems. Die Tatsache, dass Schule als verteilungspolitisches Instrument verhandelt wurde, kennzeichnete die Ausdehnung der Schulzeit (1969) sowie die erweiterten Zugangsmöglichkeiten zur weiterführenden Bildung. Die Entwicklung der Einheitsschule kulminierte im Verlauf der siebziger und achtziger Jahre. Durch die Bildungspolitik und das pädagogische Handeln wurden die Unterschiede, welche aus der Differenz zwischen Stadt und Land sowie zwischen sozialen Gruppen entstanden waren, weitestgehend unterbunden. Die äußere Differenzierung der Schule (*grunnskole*, unterschiedliche Typen der *vidergående skole*) wurde im Prozess der Vereinheitlichung in die interne Differenzierung (Klassenstufen, Fachkurse) umgewandelt, zudem wurde der Komplexität der Differenzen durch die Reduktion der Fachkurse begegnet (1994). Ihr vorläufiges Ende fand die Dynamik der Evolution der Einheitsschule in der Ausdehnung der *grunnskole* auf zehn Jahre (1997).

In der Schule der post-modernen Gesellschaft wird die Leistung des Schulsystems durch individuelle Qualifikation und durch die Schaffung von Loyalität gegenüber der Gesellschaft gebildet. Dadurch gelingt der Anschluss im Wirtschaftssystem (Qualifikation) und andererseits im politischen System (Loyalität). Die *enhetsskole* der modernen norwegischen Gesellschaft dient der Integration des Einzelnen in die gesellschaftliche und kulturelle Einheit der Nation. Im

historischen Rückblick zeigt sich deutlich, dass sich das Schulsystem in seiner Evolution an der Leitidee der *enhetsskole* orientiert. Dadurch wurde es für die gesamte Gesellschaft ansprechbar – Bildungs- und Erziehungsinteressen der Teilsysteme konnten an *einen* Adressaten formuliert werden.<sup>71</sup>

Der moderne Begriff *enhetsskole* findet, so H.-J. Dokka, seit den sechziger Jahren im norwegischen Sprachgebrauch seine Verwendung<sup>72</sup> und bezieht sich auf soziale, kulturelle und individuelle Elemente sowie auf Ressourcen. Durch soziale oder organisatorische Dimension wird dabei die Einheitlichkeit des Schulsystems in einem bestimmten geographischen Gebiet umfasst. Neben der Einheitsschule besteht keine andere öffentliche Schulform. Für die heterogene Gesellschaft steht eine homogene obligatorische Schule zur Verfügung. Das kulturelle Element weist die Schule nicht nur als Treffpunkt der Schüler aus, sondern umfasst die gemeinsame Aneignung von Traditionen, Werten und Arbeitsweisen, die Vermittlung gleichen Wissens und gleicher Fähigkeiten in Bezug auf einen für alle gemeinsamen Referenzrahmen. Zu ihrer Existenz benötigt sie die Gleichheit der eingesetzten Ressourcen. Zwischen den Schulen der Kommunen sollen keine Qualitätsunterschiede auftreten, der Schulbesuch der Schüler darf nicht vom Wohnort oder der sozialen Situation der Eltern abhängen. Nach außen erscheint die Einheitsschule damit als homogenes und abgeschlossenes System. Die autopoietische Reproduktion, die Schaffung einer Einheit, wird dem System jedoch nur möglich, wenn es intern Differenzen, Unterschiede verarbeitet. Darauf weist die Gliederung der *grunnskole* in einzelne Klassenstufen und die Gliederung der *videregående skole* in Kurslinien hin. Intern operiert die Schule mit der Betonung des Individuellen, des Differenten. Der an den Alters- und Entwicklungsstufen orientierte Lehrplan, die individuelle Betreuung einzelner Schüler sowie die Wahl unterschiedlicher Kurse soll jedem die unabhängige und individuelle Entwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten unabhängig von seinem Hintergrund ermöglichen.

Die norwegische Einheitsschule symbolisiert nach außen Gleichheit. Diese Einheit bedarf zu ihrer Existenz der Symbolisierung von Differenz, also Ungleichheit<sup>73</sup>. Dies schließt, sich aus der pädagogischen Interpenetration (Beeinflussung), ergebende Ungleichheit nicht aus.<sup>74</sup> Vielmehr ist „Selektion im Erziehungsprozess unvermeidlich“.<sup>75</sup> Würden organisatorische Differenzierung in

Klassen, Jahrgangstufen etc. und Selektion durch Lob und Tadel des Lehrers sowie durch Prüfungen in der Schule nicht stattfinden, so wäre das Einheitsschulsystem Norwegens in seiner Existenz gefährdet.

<sup>1</sup> Slagstad, Rune: *De nasjonale strateger*. Oslo 1998, 223.

<sup>2</sup> Ibid., 226.

<sup>3</sup> Vgl. Ibid., 226.

<sup>4</sup> Bull, Edvard: *Norge i den rike verden. Tiden etter 1945*. Oslo 1993, 106ff.

<sup>6</sup> Høigård, Edvard und Hermann Ruge: *Den norske skolehistorie. Ny utgave ved Knut Ingvar Hansen*. Oslo 1971, 249.

<sup>7</sup> Samordningsnemnda for skoleverket: *XIX. Sammenfatning og utsyn*. Oslo 1952, 17.

<sup>8</sup> Vgl. Dokka, Hans-Jørgen: *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739 - 1989*. Oslo 1988, 25.

<sup>9</sup> St.meld.nr. 9 (1954) Om tiltak til styrking av skoleverket.

<sup>10</sup> Vgl. Myhre 1994, wie Fußnote 5, 125.

<sup>11</sup> Vgl. Høigård und Ruge 1971, wie Fußnote 6, 252.

<sup>12</sup> Vgl. Telhaug, Alfred O.: *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*. Oslo 1969, 47.

<sup>13</sup> Vgl. Kjøl, Per E. und Alfred. O. Telhaug: *Norsk skolepolitikk i etterkrigstida. Skole- og utdanningspolitikk i partiprogrammene fra 1945 til 1977*. Oslo 1979, 80f.

<sup>14</sup> Vgl. Telhaug 1969, wie Fußnote 12, 52.

<sup>15</sup> Ot. prp. nr. 30 (1958) Lov om folkeskolen.

<sup>16</sup> Høigård und Ruge führen an, dass Lehrerorganisationen, Zeitschriften und andere pädagogische Institutionen dem Ministerium rund 1400 Protestschreiben übermittelten. (Vgl. Høigård und Ruge 1971, wie Fußnote 6, 269).

<sup>17</sup> KUD: Lov om folkeskolen fra 10. April 1959.

<sup>18</sup> KUD 1959, §10.5; Die Kommunen konnten selbst entscheiden, ob die Verlängerung der Schulzeit in Anspruch genommen wird. Während der sechziger Jahre zeigte sich deutlich, dass die neunjährige Schulform zum alltäglichen Bestandteil der Schulkultur geworden war. (Vgl. Dokka 1988, wie Fußnote 8, 60).

<sup>19</sup> Vgl. Dokka 1988, wie Fußnote 8, 37.

<sup>20</sup> Über die bereits aufgeführten Fächer hinaus wurde der Unterricht auf dem Niveau der *barneskole* (Kinderschule von der 1. bis zur 6. Klasse) in Norwegisch, Formgebung (*forming*), Musik, Sport und Englisch durchgeführt. In der Jugendschule (*ungdomskole* von der 7. bis zur 9. Klasse) wurde das Curriculum um *Naturfag* (Biologie, Chemie, Physik) und Christentumskunde erweitert.

<sup>21</sup> Vgl. Sirevåg, Tønnes: *Den ni-årige skolen. I opphav og strid*. Oslo 1979, 166.

<sup>22</sup> Ot. prp. nr. 59 (1966 – 67) Lov om grunnskolen.

<sup>23</sup> Vgl. Rust, Val. D.: *The democratic tradition and the evolution of schooling in Norway*. New York 1989, 221.

<sup>24</sup> KUD: Lov om grunnskolen 1969, §2.

- <sup>25</sup> Vgl. Høigård und Ruge 1971, wie Fußnote 6, 279.
- <sup>26</sup> KUD: Lov om grunnskolen 1969, §7.
- <sup>27</sup> Folkeskolekomité: “Folkeskolekomitéens drøfting av skolens mål og middel og differensieringsspørsmålet”. Oslo 1963, zitiert nach Telhaug, Alfred O. und Svein E. Vestre: *Vår nye grunnskole*. Oslo 1969, 149.
- <sup>28</sup> Folkeskolekomité: “Folkeskolekomitéens drøfting av skolens mål og middel og differensieringsspørsmålet”. Oslo 1963, zitiert nach Telhaug und Vestre 1969, wie Fußnote 27, 149.
- <sup>29</sup> Grunnskolerådet: *Mønsterplan for Grunnskolen*. Oslo 1974.
- <sup>30</sup> Ibid., §7.
- <sup>31</sup> Vgl. Rust 1989, wie Fußnote 23, 234.
- <sup>32</sup> St. meld. nr. 43 (1961 – 62).
- <sup>33</sup> KUD: Lov av 12. Juni 1964 om realskoler og gymnas.
- <sup>34</sup> Vgl. Telhaug, Alfred O.: *Vår nye videregående skole. Oversikt over og kommentar til reformarbeidet*. Oslo 1975, 16.
- <sup>35</sup> Vgl. ibid., 16.
- <sup>36</sup> Wie oben bereits aufgeführt, setzte sich dieser Begriff als Terminus technicus für die öffentliche Bezeichnung *Skolekomitéen av 1965* (Schulkomitee von 1965) durch.
- <sup>37</sup> KUD: Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring.
- <sup>38</sup> Ibid., §2.
- <sup>39</sup> Vgl. Dokka 1988, wie Fußnote 8, 178.
- <sup>40</sup> KUD: Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring, §4, §23.
- <sup>41</sup> Ibid., §33.
- <sup>42</sup> Slagstad 1998, wie Fußnote 1, 367.
- <sup>43</sup> Vgl. Bull 1993, wie Fußnote 4, 442ff.
- <sup>44</sup> Slagstad 1998, wie Fußnote 1, 369.
- <sup>45</sup> 1972: 53,5 Prozent der Stimmen (Bull 1993, wie Fußnote 4, 460.).
- <sup>46</sup> Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen: *Del 1: Generell del*. Oslo 1984.
- <sup>47</sup> Høringsutkast til Mønsterplan for grunnskolen: *Del 2: Fagplandel*. Oslo 1985.
- <sup>48</sup> KUD: *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og midlertidig utgave 1985*. Oslo 1986.
- <sup>49</sup> St. meld. nr. 15 (1986 – 87) Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen.
- <sup>50</sup> KUD: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo 1987.
- <sup>51</sup> Vgl. Mønsterplan for grunnskolen. 1987, 26f.
- <sup>52</sup> Vgl. Telhaug, Alfred O.: *Norsk skoleutvikling etter 1945. Utdanningspolitikk og skolereformer 1945 - 1994*. 1994, 400.
- <sup>53</sup> Vgl. *Mønsterplan for grunnskolen*. 1987, 17.
- <sup>55</sup> OECD: *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD. Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo 1989.
- <sup>56</sup> NOU 1988: 28 Med viten og vilje.
- <sup>57</sup> St. meld. nr. 37 (1990/91).

- <sup>58</sup> KUF: *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Generell del.* Oslo 1993.
- <sup>59</sup> Vgl. NOU 1988:28; KUF: *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Generell del.* Oslo 1993, 18.
- <sup>60</sup> KUF: *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Generell del.* Oslo 1993, 29.
- <sup>61</sup> Ibid., 40.
- <sup>62</sup> Vgl. St. medl. nr. 33 (1991 – 92): Kunnskap og kuyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.
- <sup>63</sup> NOU 1991:4 Veien videre til studie- og yrkesmessig kompetanse for alle.
- <sup>64</sup> St. meld. nr. 33 (1991 – 92) Kunnskap og kuyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.
- <sup>65</sup> Ot. prp. nr. 31 (1992 – 93) Om lov om endringer i lov 21. Juni 1974 nr. 55 om videregående opplæring og i lov 23. Mai 1980 nr. 13 om fagopplæring i arbeidslivet.
- <sup>66</sup> Vgl. Telhaug, Alfred. O.: *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse.* 1997, 206.
- <sup>67</sup> Vgl. Meyer, John. W.: “Institutionalization and the Rationality of Formal Organizational Structure”. In: Meyer, John. W. und W. R. Scott (Hgg.): *Organizational Environments. Ritual and Rationality.* Newbury Park 1992. 261-282.
- <sup>68</sup> Vgl. Luhmann, Niklas: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur modernen Wissenssoziologie 2.* Frankfurt a. M. 1993, 151.
- <sup>69</sup> Berger, Peter L. u. Thomas Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie [The Social Construction of Reality; 1966].* Frankfurt a. M. 1996, (= Sozialwissenschaften Fischer, 6632).
- <sup>70</sup> Vgl. Telhaug, A. O. 1978; Solstad, Karl Jan: *En skole for samfunnet. Den norske skolen gjennom 100 år.* Oslo 1984.; Myhre 1994 wie Fußnote 5.
- <sup>71</sup> Im Unterschied dazu kann in Deutschland zwar das Schulsystem als solches auf ein Problem hin angesprochen werden, da in Deutschland aber kein einheitliches Schulsystem existiert, sind, begründet in der Vielzahl der Schultypen und ihrer Leitideen, verschiedene Reaktionen (Lösungsvorschläge) zu erwarten.
- <sup>72</sup> Dokka, H.–J.: “Enhetsskoleproblemet i den norske skoles historie.” In: Harbo, T., O. Korsen und S. Sletvold (Hgg.): *Skolen og samfunnet. En pedagogisk essaysamling.* Oslo 1975. 79-94.
- <sup>73</sup> Vgl. Luhmann, Niklas und Karl-Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Frankfurt a. M. 1988, 233.
- <sup>74</sup> “Gleichheit symbolisiert den Menschen als Menschen, symbolisiert Gesellschaft. Als Grundwert garantiert sie Konsens – allerdings nur für den Beginn von Kommunikation, nicht unbedingt auch für ihr Ergebnis.” (Luhmann und Schorr 1988, wie Fußnote 73, 263)
- <sup>75</sup> Luhmann und Schorr 1988, wie Fußnote 73, 294.