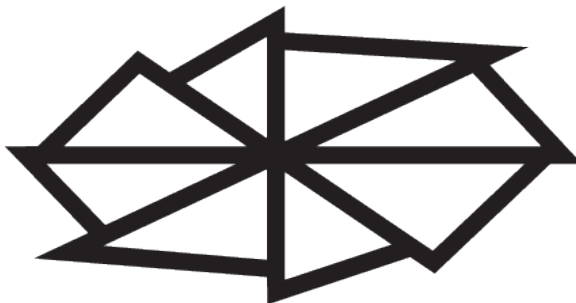


Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



Recenzovaný vedecký zborník

**Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia,
preklad**

Marek Ľupták – Jaroslava Štefková
editori

Zvolen
2014

Editori

Mgr. Marek Lupták

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.

Recenzentky

doc. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

Technické redaktorky

PaedDr. Darina Veverková

Mgr. Zuzana Danihelová

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-2680-8

© Technická univerzita vo Zvolene, 2014

<i>PREDSLOV</i>	5
KURIKULUM ZAMERANÉ NA ŠTUDENTA A KRITICKÉ MYSLENIE	
Mária Badinská	6
ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE OBCHODNEJ ANGLIČTINY	
Beáta Czéreová.....	14
MOTIVÁCIA AKO FAKTOR VPLÝVAJÚCI NA KVALITU VYUČOVANIA	
Zuzana Danihelová, Žaneta Balážová	24
PRÁCA S ODBORNÝM CUDZOJAZYČNÝM TEXTOM AKO KĽÚČOVÝ PRVOK VO VÝUČBE CUDZIEHO ODBORNÉHO JAZYKA	
Veronika Deáková.....	35
AKO EFEKTÍVNE NAUČIŤ ČÍTAŤ CUDZOJAZYČNÉ ODBORNÉ TEXTY ŠTUDENTOV TECHNICKÝCH UNIVERZÍT	
Barbora Honnerová	43
EWC – EFEKTÍVNI PISATELIA A KOMUNIKÁTORI	
Karolína Jarná, Katarína Szabová	52
PROJEKT CVIČEBNICE NA ROZVOJ KOGNITÍVNYCH A PRAKTICKÝCH ZRUČNOSTÍ BUDÚCICH UČITEĽOV A TRANSLATOLÓGOV V RÁMCI UNIVERZITNÉHO VZDELÁVANIA	
Jana Lauková.....	59
SPÄTNÝ PREKLAD AKO PROSTRIEDOK POSILŇUJÚCI OSVOJOVANIE SI ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA	
Jana Luptáková.....	67
ÚLOHA ESEJÍ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA V EKONOMICKOM ODBORE	
Helena Mazurová	75
JE PODCAST VHODNÝ AJ PRE VYUČOVANIE ODBORNÉHO JAZYKA?	
Eva Molnárová	81
MULTIMÉDIA PRE POLICAJNÚ PRAX	
Iveta Nováková	88
TERMÍNY V NEMECKÝCH HISTORICKÝCH ODBORNÝCH TEXTOCH A PREKLADATEĽSKÁ PRAX	
Ingrid Popelková	98
PROBLEMATIKA STANDARDIZACE PROFESNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKU NĚMECKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH EKONOMICKÉHO ZAMĚŘENÍ	
Tomislav Potocký.....	102
TITULKY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV V UNIVERZITNOM KONTEXTE	
Eva Reichwalderová.....	110
PREKLAD METAFORY V ODBORNOM EKONOMICKOM TEXTE	
Ivana Slováková	118

KURZY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA – INOVATÍVNE PRÍSTUPY A METÓDY	
Denisa Šulovská, Milica Lacíková-Serdulová	124
STANDARDIZACE A CERTIFIKACE JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ V REZORTU OBRANY	
Mária Šikolová	136
K NIEKTORÝM ZNAKOM NEMECKÉHO PRÁVNEHO JAZYKA A ASPEKTOM PRÁCE S TERMINOLÓGIU SO ZRETELOM NA RÔZNE PRÁVNE SYSTÉMY NEMECKY HOVORIACEHO PRIESTORU	
Jana Štefaňáková	144
POROVNANIE ÚROVNÍ B2 A C1 PRE VÝUČBU ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA	
Jaroslava Štefková	156
ELEKTRONICKÉ KORPUSY A ICH VYUŽITIE VO VYUČOVANÍ NEMECKÉHO JAZYKA	
Janka Šuchová	165
BLIŽŠÍ POHLAD NA <i>BUSINESS ENGLISH</i> (OBCHODNÚ ANGLIČTINU) Z LINGVISTICKÉHO A DIDAKTICKÉHO HĽADISKA A OBSAH TOHTO ŠPECIFICKÉHO TYPU <i>ESP</i>	
Andrej Timko, Martina Babiaková	172
VYUŽITIE NOVINOVÉHO ČLÁNKU V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ	
Magdaléna Ungerová	184
VÝUČBA JAZYKOV V KONTEXTE KREATÍVNEJ EKONOMIKY	
Dagmar Veselá, Katarína Klimová	191
STANDARDIZACE JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA TECHNICKÉ UNIVERZITĚ V LIBERCI	
Irena Vlčková	201
K NIEKTORÝM OTÁZKAM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA VŠBM V KOŠICIACH	
Jozef Vook	213
TVORBA TESTOVACIEHO MODULU V UNIVERZITNOM INFORMAČNOM SYSTÉME NA TECHNICKÉJ UNIVERZITE VO ZVOLENE	
Martin Slančík, Zuzana Vyhnáliková	226
K NIEKTORÝM ASPEKTOM VYUŽITIA NOVÝCH MÉDIÍ VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV	
recenzia monografie Márie Daňovej a Jany Štefaňákovovej	
Eva Höhn	236
ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV	239

PREDSLOV

Súčasný globalizovaný svet ovplyvňuje nielen hospodársku a politickú sféru našej existencie, ale aj náš každodenný život. Vzájomná prepojenosť rôznych oblastí života sa odráža taktiež v cudzojazyčnom vzdelávaní a požiadavkách kladených na učiteľov cudzích jazykov na univerzitách. Tieto okolnosti a stav vedeckého poznania v súčasnosti spôsobuje, že aj vo filologických výskumoch sú v popredí interdisciplinárnosť a kooperácia. Rola učiteľa cudzieho jazyka na vysokých školách, či filologického, alebo nefilologického zamerania, sa mení, tak extenzívne, ako aj kvalitatívne. Učiteľ cudzieho jazyka sa stáva manažérom a facilitátorom odborného vzdelávacieho procesu v cudzom jazyku, participuje na asistovanom publikovaní v spolupráci s jednotlivými odborníkmi na rôznych katedrách, prekladá odborné texty, je riešiteľom projektov. Najdôležitejšou rolou a poslaním učiteľov cudzích jazykov naďalej zostáva úloha sprostredkovateľa cudzojazyčnej kompetencie na rôznych jazykových úrovniach a pre rôzne potreby učiacich sa v jednotlivých odboroch.

Ako editori sme sa snažili vytvoriť pre učiteľov aplikovaných jazykov priestor na konfrontáciu, ako sklbiť sprostredkovanie cudzojazyčnej kompetencie a odborného vzdelávania, a na načrtnutie aktuálnych otázok a výskumného smerovania aplikovanej lingvistiky a lingvodidaktiky. Publikácia ponúka články učiteľov z filologických pracovísk rôznych fakúlt a univerzít zo Slovenska a Českej republiky v didaktických, terminologických a translatologických súvislostiach. Zborník o aplikovaných jazykoch obsahuje vedecké jazykovedno-terminologické sondy do textov z oblasti práva, ekonómie a histórie, poukazuje ďalej na využitie elektronických korpusov vo vyučovaní cudzích jazykov z lexikálneho a didaktického aspektu. Obsah tejto vedeckej publikácie je zameraný na univerzitné cudzojazyčné odborné vzdelávanie a jeho aktuálne procesné, kvalitatívne a evalvačné stránky.

Poslaním Ústavu cudzích jazykov na Technickej univerzite vo Zvolene, na ktorom editori pôsobia, je práve zabezpečovanie kvalitného vyučovania aplikovaných jazykov orientovaných na odbory drevárstva, lesníctva, environmentalistiky, manažmentu a výrobnéj techniky. Predkladaný opus prezentuje súčasné problémy, výsledky a trendy výskumu odbornej komunikácie zameranej na všetky špecifiká aplikovaných jazykov.

Editori

KURIKULUM ZAMERANÉ NA ŠTUDENTA A KRITICKÉ MYSLENIE

Mária Badinská

Abstrakt

Školy rôznych vzdelávacích stupňov a zameraní by mali mať nezastupiteľné miesto pri výchove študentov ako demokratických občanov spoločnosti prostredníctvom rôznych foriem a metód, kde sa okrem všeobecných vedomostí od študentov očakáva osvojenie si aj kľúčových morálnych hodnôt. Toto všetko má dopad na študijný program školy, samotné výstupy a prax. Následne je dôraz kladený na kurikulum zamerané na študenta, rozvoj kognitívnych, afektívnych a psychomotorických zručností študentovej osobnosti, kritické myslenie a kritickú sebareflexiu. V tomto príspevku sa okrem tejto problematiky pozrieme aj na niektoré diskurzy v tak dôležitej oblasti akou je umenie naučiť sa správne formulovať otázky (tzv. Socratic questioning), čo je neodmysliteľná súčasť kritického myslenia.

Kľúčové slová: morálne hodnoty, kognitívne, afektívne a psychomotorické zručnosti, kritické myslenie, Johnatan L. Larson, formulácia otázok Sokratovou metódou, Paul Richards

Critical thinkig is the civic virtue of a liberal democracy....After the end of Communist rule in 1989, Western agents of democratization and educational development chided the residents of the former Czechoslovakia from this deficiency, claiming that the Slovaks' inability to think critically was the reason the nation struggled to integrate with Western Europe.
(Dominic Boyer in: Larson, J.L.: Critical Thinking in Slovakia after Socialism)

ÚVOD

Globalizácia a súčasný technologický vývoj si vyžadujú aj zmeny vo formách a metódach vyučovania a učenia (sa). Nové médiá a internet prinášajú kvalitatívne zmeny, okrem iného v tom, že umožňujú simulovanie reálneho prostredia, umožňujú interakciu, ktorá je nevyhnutná pre plynulé zvládnutie jazyka, stimulujú motiváciu svojou dynamickosťou a flexibilitou a pomáhajú, aby sme sa stali nezávislým edukantom po celý život. (Warschauer, 2000, s. 7) Slovo „pomáhajú“ je tu opodstatnené. Skutočné osvojenie si stratégií vzdelávania prebieha predovšetkým v školskom prostredí, v triede, a je to veľmi náročná úloha ako pre učiteľa, tak aj pre študenta. Zmeny sa týkajú aj motivácie, nakoľko z dôvodu lepšieho uplatnenia sa na medzinárodnom trhu práce vzrastá záujem o štúdium odborných predmetov v cudzom jazyku (v našom prípade v anglickom jazyku). V súvislosti s týmto tzv. „kariérnym vzdelávaním“ sa dáva dôraz na jazykové kompetencie, kritické a tvorivé myslenie, komunikáciu a autonómiu, na vyváženosť medzi osobnostnými a vzdelávacími faktormi edukanta, nakoľko získané zručnosti a vedomosti je možné preniesť do akéhokoľvek prostredia (vrátane pracovného) alebo do oblasti ďalšieho vzdelávania. Všetko spomenuté vedie ku komplexnejšiemu riešeniu spôsobu výučby a k tvorbe nových

programov, čo ovplyvňuje aj integrácia emigrantov do hostujúcich spoločností s prevažne monolingúálnou populáciou. Výskumy zamerané na posudzovanie efektivity klasických hodín jazyka a hodín v cudzom jazyku, ktoré sú zamerané na obsah, hovoria v prospech tých druhých. Dôsledkom toho vznikla kombinácia dvoch aspektov v súčasnosti preferovanej metóde CLIL (Content and Language Integrated Learning), o čom hovorí aj doslovný preklad – integrovaná výučba odboru a jazyka. Medzi argumenty ktoré podporujú začlenenie CLIL do procesu edukácie patrí aj to, že CLIL vytvára podmienky pre prirodzené osvojovanie si cudzieho jazyka v rámci zmysluplného kontextu a dáva dôraz na komunikatívny prístup vo výučbe. Taktiež sa sústreďuje skôr na význam ako na formu, má pozitívny vplyv na afektívne zložky vo výučbe a znižuje pocit neistoty edukanta pri osvojení si nových vedomostí. Odpoveď na otázku prečo učiť obsah je jednoznačná – prostredníctvom obsahu má študent možnosť získať dôležité vedomosti v rozličných odborných oblastiach (hovoríme o interdisciplinarite) a zároveň praktizovať jazykové funkcie a zručnosti potrebné na porozumenie, diskusiu, čítanie alebo písanie. V neposlednej miere, obsah poskytuje kontext pre osvojenie si kritického myslenia a vzdelávacích stratégií, ktoré sprevádzajú študenta po celý život.

1 KURIKULUM ORIENTOvané NA ŠTUDENTA

Tieto zmeny v spoločnosti a vo vzdelávaní si vynútili tvorbu tzv. kurikula orientovaného na študenta. „Keďže jedným z princípov metódy CLIL je orientácia na študenta, kurikulum predstavuje synergiu reálnych potrieb študentov a učiteľovho plánu. Tým sa ciele tejto metódy stávajú širokospektrálne, učenie sa cudzieho jazyka prebieha za súčasného osvojovania si špecifického obsahu a tak isto ďalších dôležitých životných zručností, rešpektujúc individuálny štýl učenia sa a inteligenciu učiacich sa.“ (Hanesová, 2014, s. 35)

Prístup orientovaný na edukanta si vyžaduje predovšetkým analýzu súčasnej úrovne jeho vedomostí, výber obsahu učiva a jeho gradáciu, vhodnú metodiku práce, kontrolovanie, hodnotenie a sebahodnotenie. Podnetom ku vzniku prístupu orientovaného na edukanta bol prechod od gramatického ku komunikatívne učeniu (sa) a osvojovaniu si jazyka, nakoľko schopnosť edukanta vytvárať gramaticky správne konštrukcie v cieľovom jazyku ešte nezaručuje zvládanie rôznych reálnych životných situácií a úloh. Vzhľadom na krátky časový interval určený na vzdelávanie je nevyhnutné, aby bol tento využitý čo najefektívnejšie, pričom máme na mysli nielen vedomosti edukantov ale aj ich motiváciu a osvojenie si zručností myslenia (thinking skills) v rámci akademického obsahu, ktoré predstavujú tzv.

nižšie zručnosti myslenia (LOTs – lower-order thinking skills), ako je pomenovanie faktu, identifikácia slovnej zásoby, definície) a tzv. vyššie zručnosti myslenia (HOTs – higher-order thinking skills), ako je napríklad analýza, syntéza, hodnotenie, aplikácia a apod.

Zlepšenie vzdelávacích schopností edukantov znamená oboznámiť ich s efektívnymi stratégiami pri učení (sa) a pomôcť im tak určiť si vlastný spôsob učenia sa a stanoviť si vlastné plány a ciele a rozvinúť schopnosť sebahodnotenia.

Stratégie učenia sú definované ako myšlienky a aktivity ktoré pomáhajú zlepšiť výstupy – osvojené si vedomosti (learning outcomes). Ide o metakognitívne stratégie (plánovanie učenia, monitorovanie vlastnej produkcie, hodnotenie dosiahnutých cieľov), kognitívne stratégie (manipulácia s materiálom, ktorý má byť naučený) a afektívne stratégie (interakcia s inou osobou za účelom zlepšiť učenie sa, kooperatívne učenie, kladenie otázok kvôli objasneniu). „Metakognitívne stratégie sú podobné výkonnému procesu (executive process), ktorý umožňuje predpokladať alebo plánovať úlohy, určiť do akej miery bude plán úspešne splnený, zhodnotiť úspešnosť vzdelávacích aktivít a plánu“. (Chamot – Malley, 1994, s. 60) Pokiaľ sa kognitívne stratégie vzťahujú len na jednotlivé úlohy, metakognitívne stratégie majú široké uplatnenie v rôznych oblastiach vzdelávania a života. Edukant sa naučí akademický jazyk a obsah efektívnejšie používaním stratégií učenia, čím získa väčšiu autonómiu a stáva sa nezávislým študentom, nakoľko môžeme hovoriť o transfere týchto stratégií na nové situácie a nové úlohy.

2 TRIEDA AKO PROSTREDIE PRI OSVOJOVANÍ SI STRATÉGIÍ UČENIA (SA)

Nakoľko v našom príspevku venujeme pozornosť metóde CLIL, je potrebné pripomenúť, že z mnohých teórií a hypotéz na osvojovanie si cudzieho jazyka sa práve táto metóda opiera predovšetkým o Krashenov model monitoru (Kreshen, 1982), ktorý pozostáva z piatich základných hypotéz:

1. Hypotéza osvojovania si a učenia (sa) jazyka, ktorá hovorí, že akvizícia vzniká podvedome ako dôsledok účasti na prirodzenej komunikácii, kde sa kladie dôraz na význam. Učenie vzniká ako výsledok vedomého štúdia formálnych noriem jazyka. V produkcii získané vedomosti slúžia ako hlavný zdroj na iniciovanie súborného vyjadrenia/ prejavu. Naučené vedomosti sa využívajú iba ako monitor.

2. Hypotéza prirodzeného poradia - edukant v prirodzenej komunikácii, prezentuje štandardné poradie osvojených gramatických pravidiel. Keď komunikácia vyžaduje metalingvistické vedomosti, objavuje sa iné poradie.

3. Hypotéza monitoru. Monitor je vlastne prístroj, ktorý edukant používa na úpravu/redigovanie svojho jazykového prejavu generovaním získaných vedomostí. Toto sa vyskytuje pred samotným prejavom, alebo bezprostredne po prejave. Nevylučujeme ani úpravu/redigovanie získaných vedomostí na základe „pocitu“.

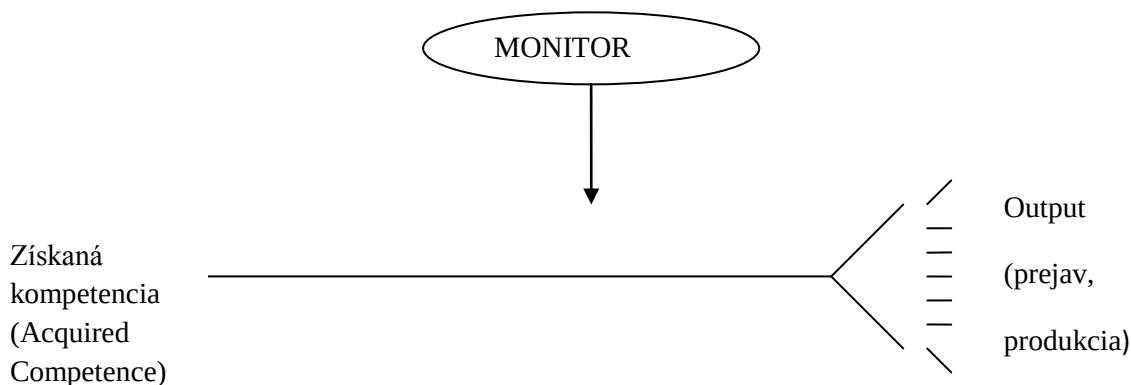


Schéma 3

4. Hypotéza vstupu informácií - osvojovanie sa uskutočňuje vtedy, keď je vstup edukantovi zrozumiteľný a mierne presahuje jeho súčasnú jazykovú kompetenciu.

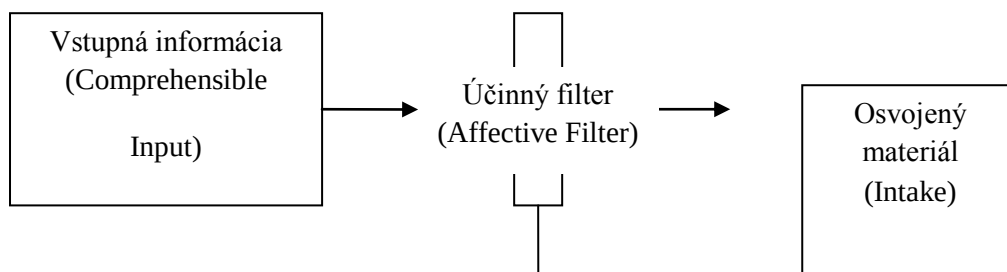


Schéma 4

5. Hypotéza afektívneho/účinného filtra. Filter ovplyvňuje množstvo vstupných informácií (input) a mieru zmeny vstupných informácií na osvojený si materiál (intake). Tento filter je afektívny, spojený s edukantovou motiváciou, sebavedomím a stavom úzkosti. Edukant s vysokou motiváciou a sebavedomím a nízkym stavom úzkosti má nízky filter a tak získava a prijíma mnoho vstupných informácií. Edukant s nízkou motiváciou, sebavedomím a vysokým stupňom úzkosti má vysoký filter a tak získava a prijíma málo vstupných informácií. Afektívny filter ovplyvňuje úroveň rozvoja, ale neovplyvňuje spôsob rozvoja.

S. Kreshen berie do úvahy aj mnoho ďalších faktorov – príčinných premenných – ako sú inteligencia, talent, úloha prvého jazyka, rutinná a formálna reč, individuálne rozdiely a vek.

Avšak v súvislosti s afektívnym filtrom je potrebné spomenúť aj kultúru a morálku. Diskurzívna komunikácia nie je jednoliata, nakoľko pojem „kultúra“ zahŕňa v sebe väčšiu saturáciu vplyvu na populáciu akú si v skutočnosti môžeme predstaviť. Napríklad verbálne hrozby (spolu s tónom hlasu, mimikou tváre a gestami) odrážajúce to ktoré sociálno-kultúrne prostredie sú dôkazom toho, že jazyk znamená viac ako len slová a gramatiku. Používanie slov v rôznych lingvistických a kultúrnych komunitách je rôzne. Aby sme pochopili spoločenskú prax kritického myslenia, musíme odkryť niektoré presvedčenia, ktoré usmerňujú účastníkov rozhovoru v snahe navzájom si porozumieť. Vo všeobecnosti je pochopiteľné, prečo kritika na Slovensku v minulom polstoročí bola považovaná (aj keď nie absolútne každým) za serióznu spoločenskú hrozbu a nie jednoducho za formu „Sokratovej diskusie“, veď nakoniec úsudok/názor môže byť zneužitý na zničenie reputácie spoločnosti, alebo naopak na jej obhajobu. (Larson, 2013, s. 16–18)

Larson vo svojej práci „Kritické myslenie na Slovensku po socializme“ poukazuje na absenciu kritického myslenia na Slovensku, na názory a presvedčenia prezentované v politickom diskurze a ich nevhodnej interpretácii. Hovorí taktiež o nových formách a metódach založených na kritickom myslení v pláne Milénium podporovanom Ministerstvom školstva SR, poukazuje na sumár pragmatického prístupu k vzdelávaniu v porovnaní s požadovaným a v súčasnej dobe očakávaným prístupom v edukačnom procese, kde sa kladie dôraz na kurikulum zamerané na študenta, predovšetkým na rozvoj jeho osobnosti (kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej zložky), kritické myslenie, sebahodnotenie, skupinovú prácu a kooperáciu medzi študentmi (Larson 2013, s. 140-141).

Spomínaná Sokratova diskusia je základom kritického myslenia, ktoré vnímame ako proces myslenia pri reakciách a predpokladoch, kde zdôrazňujeme naše vlastné myšlienky a konanie, ale zohľadňujeme i konanie iných, akceptujeme ich myšlienky a postoje. Získanie zručnosti kriticky myslieť vzniká v diskusii, kde pri formulácii a položení správnej otázky očakávame adekvátnu reakciu. Táto tzv. Sokratova diskusia, ako základ kritického a etického myslenia, pozostáva zo série otázok týkajúcich sa určitej problematiky, alebo témy za účelom zapojenia ostatných účastníkov do zmysluplnej diskusie. Počas kladenia štruktúrovaných otázok (viď prílohu) študent objavuje vlastný proces myslenia, získava a uchováva si nové vedomosti a fakty za súčasného uvedomovania si tzv. intelektuálnych čŕt (intellectual traits)

resp. morálnych, etických hodnôt (Richard, 2014a), ako sú napríklad nezávislé myslenie, egocentrizmus, vzťahovnosť, serióznosť apod. (tzv. afektívne stratégie), ďalej sú to kognitívne stratégie (tzv. makro-schopnosti) ako je napríklad zovšeobecňovanie a vyhýbanie sa zjednodušovaniu a taktiež tzv. kognitívne mikro-zručnosti, ako je napríklad porovnávanie a rozlišovanie kontrastov v reálnej situácii, alebo precízne myslenie používaním slovnej zásoby kritického myslenia. Toto všetko vo všeobecnosti u študentov na slovenských školách absentuje.

ZÁVER

Záverom je potrebné poukázať na fakt, že kritické myslenie a etika sú nerozlučne späté, pretože je to proces, svojim spôsobom analýza, pri ktorej sa rozhodujeme čo je pravdivé a čo nie. Kritické myslenie aplikované na etické a morálne štandardy je pre úspech dôležité a ak toto nie je implementované vhodným spôsobom do reálnych situácií môže viesť k nežiaducim výstupom. Argument ku ktorému sme sa prepracovali ďalej rozvíjame kladením otázok, aby sme nakoniec dospeli k presvedčeniu, že takýto argument je logicky koherentný a posilňuje komunitu, nakoľko vzišiel z konfliktu a vzájomnej argumentácie na jeho vyriešenie resp. zmiernenie. Etika v kritickom myslení si vyžaduje takéto postupy a vzťahy, nakoľko všetci sme súčasťou diskurzu tejto komunity a riešime problémy, ktoré sa dotýkajú nás všetkých. A to je ďalší dôvod pre volanie o začlenenie kritického myslenia do kurikula. Bezpochyby je politická škola to najvhodnejšie miesto na jeho implementáciu. Súhlasíme s Paulom Richardom, že „etika by sa mala učiť na školách len v súvislosti s kritickým myslením, bez ktorého sa stáva len doktrínou“, nakoľko morálne zásady potrebujú prístup k faktom a reálnej situácii. (Richard, 2014b). Preto sme si vybrali jeho taxonómiu morálnych zručností na posilnenie kritického myslenia prostredníctvom kurikula. Nie je to nereálna požiadavka a navyše je naliehavá vo všetkých predmetoch a doménach, nakoľko majstrovstvo kritického myslenia dáva odvahu edukantom klásť otázky a premýšľať o racionálnych štandardoch vynášania úsudkov a súdov. Každý študent má právo si budovať svoju vlastnú morálnu perspektívu, ale mal by byť tiež schopný ju analyzovať, porovnávať s inými perspektívami a podrobiť kritike fakty pri posudzovaní a odsudzovaní. Náročná úloha nielen pre študenta, ale i pre učiteľa. Toto všetko vyžaduje predovšetkým profesionálny tréning pre učiteľov, ktorý sa vyskytuje len veľmi sporadicky. Napriek tomu, že vzniklo tzv. Združenie Orava (the Orava Foundation for Democratic Education) založené v roku 1991 ako dôsledok profesionálneho tréningu skupiny učiteľov na Slovensku americkými lektormi, toto sa vo

svojej činnosti orientuje predovšetkým na základné školy resp. stredné školy a vysoké školy zostávajú bokom.

Príloha č. 1

	Types of Questions	Sample Questions
1	Clarification	What do you mean by ____? Could you put that another way? Can you give me an example?
2	Probing Assumptions	What are you assuming? How did you choose those assumptions ? What could we assume instead ?
3	Probing Reasons and Evidence	How do you know? Why do you think that is true? What would change your mind?
4	Viewpoint and Perspectives	What are you implying by that? What effect would that have? What is an alternative?
5	Probing Implications and Consequences	How can we find out? Why is this issue important? What generalizations can you make?
6	Questions about Questions	What does that mean? What was the point of this question? Why do you think I asked this question?

LITERATÚRA

- BADINSKA, M. 2013: *Subjects Taught through Foreign Languages: Innovations in the Teaching of Political Science and International Relations at Matej Bel University in Slovakia*. The 4th International Scientific Conference Applied Natural Sciences 2013. Pedagogy, Humanities and Foreign Languages. Nový Smokovec . October 2.-4.2013. University of St. Cyril and Methodius University. Trnava. 2013. ISBN 978-80-8105-502-7. s. 317 – 321.
- CHAMOT, A. Z. - O'MALLEY, J. M. 1994. *The CALLA Handbook : Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York : Addison-Wesley Publ.C. 1994.
- DELLER, S. – PRICE, CH. 2007: *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford University Press. 2007. ISBN-13: 987 019 442578 0
- HANESOVÁ, D. 2014 Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL. In *Journal of Language and Cultural Education*, 2014, roč. 2, č. 2, s. 33 – 51. ISSN 1339-4045.
- KRESHEN, S. 1982: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982.
- LANG, P. 2007: *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main. 2007. ISBN- 13: 978-3-631-55229-2.
- NUNAN, D. 1989. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press. 1989. ISBN 0 521 35843 4.
- WARSCHAUER, M. – SHETZER, H. – MELONI, CH. 2000: *Internet for English Teaching*. Bloomington : Pantagraph Printing. 2000. ISBN 0-939791-88-9.
- a) RICHARD, P. *Dimensions of Critical Thoughts. Strategy List: 35 dimensions of Critical Thinking*. Dostupné na internete: <https://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>
- b) RICHARD, P: *Ethics Without Indoctrination*. The Critical Thinking community. Dostupné na internete: <http://www.criticalthinking.org/pages/ethics-without-indoctrination/494>
- Enhance Your Critical Thinking – Master 6 types of Socratic Questions*. Dostupné na internete: http://www.1000advices.com/guru/communication_questions_socratic.html
- DELLER, S. – PRICE, CH. 2007 *Teaching Other Subjects Through English*. London : Oxford University Press. 2007. ISBN 9870194425780.

ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ VO VÝUČBE OBCHODNEJ ANGLIČTINY

Beáta Czéreová

Abstrakt

Príspevok prezentuje naše skúsenosti s výučbou obchodnej angličtiny s dôrazom na aktivity, ktoré sa osvedčili na hodinách odborného jazyka. Vybrať vhodný učebný materiál je jednou z kľúčových úloh učiteľa cudzieho jazyka. Dostupné učebnice často vyžadujú predchádzajúce odborné znalosti z podnikateľského prostredia, ktoré väčšine denných študentov chýbajú. Vyučujúci musí preto nájsť spôsob, ako sklbiť nedostatok predchádzajúcich odborných vedomostí študentov s efektívnym osvojovaním si komunikatívnych zručností, čo často vedie k modifikácii existujúcich učebných materiálov a k prenášaní väčšej zodpovednosti za učenie sa na študentov. V snahe uľahčiť jazykové vzdelávanie je potrebné vyberať úlohy, ktoré sú pre študentov náročné, ale nie odradzujúce.

Kľúčové slová: obchodná angličtina, komunikačné zručnosti, komunikačná kompetencia

ÚVOD

Znalosť cudzích jazykov sa v súčasnosti pokladá za jednu zo základných podmienok účasti obyvateľstva na spoločnom živote celej európskej spoločnosti. Angličtina sa stala prevládajúcim jazykom obchodných aktivít v druhej polovici minulého storočia. Fungovanie Európskej únie predpokladá úzku spoluprácu medzi jednotlivými členskými krajinami. Aj keď ide o národy s odlišnými kultúrnymi hodnotami, angličtina sa stala univerzálnym jazykom obchodu a podnikania. Dobrá znalosť angličtiny je prednosťou každého globálne mysliaceho jedinca. Obchodná angličtina je nástrojom, ktorý pomáha medzinárodným tímom komunikovať a spolupracovať ako jeden celok, preto je potrebné na ňu budúcich absolventov dobre pripraviť.

1 DÔLEŽITOSŤ OVLÁDANIA OBCHODNEJ ANGLIČTINY

Štúdium na fakultách ekonomického zamerania si na Slovensku udržiava svoju popularitu. Internacionalizácia a globalizácia obchodnej činnosti znamená, že absolventi takto zameraného štúdia s veľkou pravdepodobnosťou nájdu uplatnenie v zahraničí alebo v spoločnostiach, kde sa vyžaduje aktívna znalosť cudzieho jazyka. V modernom podnikateľskom prostredí sa znalosť jedného alebo dvoch cudzích jazykov stáva obrovskou výhodou, ak nie nevyhnutnosťou. Naopak, chýbajúce jazykové zručnosti sú považované za prekážku pre úspešné vykonávanie profesie. Ovládanie obchodnej angličtiny je prínosom pri zvládaní nových ekonomických a profesionálnych výziev a umožňuje lepšie uplatnenie sa na domácom i zahraničnom pracovnom trhu. Preto sa výučba obchodnej angličtiny stala

súčasťou učebných programov ekonomických odborov. Na Ekonomickej fakulte TUKE majú študenti päť semestrov obchodnej angličtiny, piaty semester je síce voliteľný predmet, ale väčšina študentov sa preň rozhodne. Po piatom semestri študenti absolvujú záverečnú skúšku. Poslucháči študujú odbor Financie, bankovníctvo, investovanie alebo Verejná správa a regionálny rozvoj. Základným učebným materiálom pre angličtinu ako 1. jazyk je *Intermediate Market Leader* a v druhom a treťom ročníku *English for the Financial Sector*.

1.1 Čo charakterizuje obchodnú angličtinu

Pre profesionálne vystupovanie v pracovnom prostredí často znalosť všeobecného cudzieho jazyka nepostačuje. Napriek znalosti angličtiny sa pri komunikácii so zahraničným obchodným partnerom potenciálni partneri stretávajú s jazykovými problémami. Preto je potrebné uvedomiť si, že obchodná angličtina má svoje špecifiká. Čím sa teda líši obchodná angličtina od všeobecnej? Obchodná angličtina je typom angličtiny pre špecifické účely, ktorou sa všeobecne označuje angličtina používaná pri vykonávaní obchodnej činnosti. Pri tvorbe kurzov obchodnej angličtiny sa uplatňuje rovnaký postup ako pri iných typoch kurzov jazyka pre špecifické účely. Výučba cudzieho jazyka pre špecifické účely je charakteristická tým, že študenti získavajú jazykové zručnosti v odbornom kontexte podľa svojho študijného zamerania. Špecifické znamená, že dôraz sa kladie na účel, za akým sa učiaci jazyk učia. Hutchinson a Waters (1992, s. 19) zdôrazňujú, že angličtina pre špecifické účely je prístup k učeniu jazykov, podľa ktorého sa všetky rozhodnutia týkajúce sa obsahu a metód riadia potrebami učiaceho sa. Na základe analýzy potrieb sa pripravujú osnovy a učebné plány. Ďalším krokom je výber alebo tvorba vhodných učebných materiálov. Dôležitým faktorom, ktorého si musíme byť vedomí pri výučbe jazyka obchodu je rozdiel v znalostiach, ktorý existuje medzi odborníkmi z praxe, ktorí si chcú osvojiť jazykové zručnosti a študentmi, ktorí sa učia cudzí jazyk a ešte len začínajú so štúdiom svojho odboru (poslucháči prvého ročníka), prípadne už majú čiastočné teoretické základy v materinskom jazyku. Ich odborné vedomosti sú teoretické, ale chýbajú im praktické skúsenosti. Ľudia z praxe majú teoretické, ale najmä praktické skúsenosti, presne vedia, aké situácie potrebujú zvládať v anglickom jazyku a na kurz prichádzajú s konkrétnou predstavou svojich potrieb a chýbajúcich jazykových kompetencií. V akademickom prostredí poslucháči denného štúdia nemajú až takú detailnú predstavu o svojich špecifických jazykových potrebách pre realizáciu komunikácie v reálnom pracovnom prostredí. Často okrem osvojovania si jazyka potrebujú aj vysvetlenie niektorých obchodných pojmov a postupov (porov. Ellis–Johnson, 1994).

2 KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI

Posledné dve desaťročia v cudzojazyčnom vzdelávaní zaznamenali viacero zmien. Medzi najvýznamnejšie patrí posun ku komunikatívnemu vyučovaniu. Metódy komunikatívneho prístupu výučby sa začali uplatňovať už v 70. rokoch 20. storočia. Najnovšie trendy v komunikatívnej výučbe jazykov dávajú do centra pozornosti výučbu komunikačnej kompetencie, čo sa odráža vo všetkých aspektoch vyučovacieho procesu vrátane stanovenia cieľov, výberu tém, učebných materiálov, organizačných foriem práce, úloh. Pri uvažovaní o tom, čo je cieľom komunikatívnej výučby jazykov **Larsen-Freeman** (2000, s. 128) kladie dôraz na umožnenie študentom komunikovať v cieľovom jazyku. Ako ďalej zdôrazňuje autorka dobré komunikačné zručnosti si vyžadujú znalosť jazykových foriem, významov a funkcií. Študenti si musia byť vedomí, že na vyjadrenie jednej jazykovej funkcie sa dá použiť veľa rôznych foriem a taktiež, že jedna forma môže vyjadrovať viacero funkcií a musia vedieť použiť primeranú formu a funkciu v rôznych spoločenských a pracovných kontextoch.

Skutočná komunikácia, a to je obzvlášť potrebné si uvedomovať pri výučbe obchodnej angličtiny, je realizovaná za konkrétnym účelom a hovoriaci potrebuje mať odozvu, či jeho komunikácia splnila cieľ. Hovoriaci musia mať možnosť spontánnej reakcie na komunikačnú situáciu a zároveň potrebujú spätnú väzbu, aby vedeli nakoľko boli v komunikačnom procese úspešní. Tú im poskytuje učiteľ a ďalší učiaci sa, s ktorými sú vo vzájomnej interakcii. Z vlastných skúsenosti vieme, že práve vhodné a primerané vyjadrovanie v rôznych pracovných a spoločenských situáciách robí študentom obchodnej angličtiny najväčšie problémy.

2.1 Komunikačná kompetencia

Výsledkom komunikačnej výučby jazykov by malo byť nadobudnutie komunikačnej kompetencie. Znalosť gramatických pravidiel a schopnosť utvoriť gramaticky správne vety nie je zárukou schopnosti používania jazyka na zmysluplnú komunikáciu. Podľa Richardsa (2006, s. 3) komunikačná kompetencia zahŕňa schopnosť používať jazyk na rôzne účely a funkcie, schopnosť prispôbovať jazykový prejav prostrediu a účastníkom komunikácie (používanie formálneho a neformálneho jazyka, používať vhodný jazyk na písomnú a ústnu komunikáciu), vedieť tvoriť rôzne typy textov a rozumieť rôznym textom (rozprávanie, správa, pohovor, konverzácia), byť schopný udržiavať konverzáciu napriek obmedzeným znalostiam jazyka.

2.2 Potreba komunikačných zručností

V obchodnom kontexte je kontakt medzi ľuďmi založený na efektívnej vzájomnej komunikácii. Komunikácia je základný prostriedok slúžiaci na výmenu informácií. Hlavne v podnikateľskom prostredí často záleží na presnosti poskytnutej informácie a na správnom porozumení toho, čo od nás druhá osoba požaduje. Nedorozumenie môže spôsobiť nielen narušenie vzťahov, ale aj hospodárske škody.

V pracovnom prostredí ide o profesionálnosť pri vystupovaní. Preto sú komunikačné zručnosti kľúčovým nástrojom pri pracovnom pohovore, pri zaradení sa do pracovného procesu, komunikácii s nadriadeným, zadávaní úloh, komunikácii s obchodným partnerom, organizovaní a koordinovaní práce v tíme, pri telefonovaní aj spoločenských kontaktoch. Účastníci komunikácie si potrebujú vypočuť a reagovať na sťažnosť zákazníka, hájiť svoje záujmy v konflikte, prezentovať produkt, viesť obchodné rokovanie a podobne. V písomnom aj ústnom styku je potrebné sformulovať myšlienky tak, aby nám druhá strana, ktorá s nami komunikuje, správne porozumela a aby sme predišli nedorozumeniam. Naším cieľom je umožniť študentom rozvíjanie komunikačných zručností v kľúčových oblastiach obchodovania. Študenti obchodnej angličtiny si tak zároveň rozvíjajú jazykové zručnosti a komunikačné techniky potrebné pre efektívne zvládanie základných situácií v obchodovaní.

2.3 Komunikatívna učebná úloha

Široká ponuka moderných učebníc obchodnej angličtiny na trhu uľahčuje prácu vyučujúcich. Napriek tomu si vyučovací proces vyžaduje detailnú prípravu úloh, ktoré majú študenti zvládnuť. Nunan (1991, s. 10-11) rozlišuje nasledovné komponenty komunikatívnej úlohy: ciele, vstupný materiál (input), aktivity (činnosti) – čo má učitelia sa robiť na základe vstupného materiálu, úloha učiteľa, úloha učiaceho sa, organizačná forma práce – celá trieda, práca v dvojiciach, práca v skupine. Pri komunikatívnej metóde vyučovania sa mení úloha učiaceho sa aj učiteľa. Študent sa stáva aktívnejším, ako uvádza Nunan (1991, s. 80) je členom sociálnej skupiny a v učebnom procese sa postupne stáva nezávislým, preberá zodpovednosť za vlastné učenie sa. Úloha študenta je úzko prepojená s úlohou učiteľa. Z klasického učiteľa sa stáva učiteľ-facilitátor, čiže niekto, koho úlohou je uľahčiť študentom proces učenia sa. Vyučujúci ako facilitátor vytvára v triede priaznivé prostredie pre osvojovanie si jazyka a študentom poskytuje možnosť používať a precvičovať cudzí jazyk a zamýšľať sa nad používaním vhodného jazyka a učenia sa jazyka. Učitelia sa aktívnejšie participujú na činnostiach prebiehajúcich v triede, pričom sa uprednostňuje princíp vzájomnej

spolupráce v prístupe k procesu učenia sa (Richards, 2006, s. 5). V komunikatívnom prístupe k vyučovaniu si študenti zvykajú na vzájomnú spoluprácu, počúvajú nielen prejav učiteľa, ale aj ostatných učiacich sa a aj vzájomne hodnotia svoju performanciu. Na rozdiel od minulosti učiteľ cudzieho jazyka nie je dnes jediným nositeľom a sprostredkovateľom jazykových, kultúrnych či odborných poznatkov. Významným zdrojom sprostredkovania informácií sa stávajú informačné technológie, médiá, dostupnosť cudzojazyčnej literatúry a časté kontakty s cudzincami, ktoré sa aj vďaka nášmu vstupu do Európskej únie stávajú čoraz intenzívnejšími. Dostupnosť týchto zdrojov umožňuje väčšiu samostatnosť učiacich sa pri získavaní nových vedomostí.

3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ

Ako sme už uviedli, komunikatívna metóda je základným princípom uplatňovaným pri výučbe obchodnej angličtiny. Podľa Richardsa (2006, s. 23-24) pre aktivity využívané v triede pri komunikatívnom vyučovaní jazyka je charakteristické, že gramatika sa nevyučuje izolovane, ale gramatické javy sú spojené s realizáciou komunikačnej úlohy. Študenti tak majú možnosť uvažovať aj o gramatickom stvárnení svojej performancie. Ako príklad by sme mohli uviesť používanie kondicionálu pri rokovaní. Používané autentické materiály podnecujú záujem študentov a zároveň slúžia ako validný model jazyka. Komunikačné situácie sú navodzované prostredníctvom problémových úloh, šírenia informácií, hrania rolí a pod.

3.1 Typy aktivít

Predpokladom komunikačného aktu je chýbajúca informácia tzv. informačná medzera (information gap) účastníka komunikácie. Typická komunikačná situácia nastáva, keď jeden účastník komunikácie má informáciu ako údaj, názor, inštrukciu, ktorú druhý nemá. Cieľom komunikačnej aktivity vo vyučovacom procese je, aby si študenti prostredníctvom jazyka, ktorý sa učia, realisticky a zmysluplne vymieňali informácie alebo názory. Richards (2006, s. 23-24) uvádza ďalšie komunikačné aktivity ako činnosti zamerané na splnenie úlohy (task-completion activities), aktivity orientované na zbieranie informácií (information-gathering activities) ako prieskumy vykonávané študentmi, rozhovory, aktivity s cieľom výmeny názorov (opinion-sharing activities), napr. porovnávanie a zoradovanie hodnôt podľa dôležitosti, transfer informácií (information-transfer activities), kde sa informácie získavané v jednej forme prenášajú do inej formy, napr. písaný alebo čítaný text sa zobrazuje formou

grafu, tabuľky a pod., logická argumentácia, zdôvodňovanie (reasoning-gap activities), napríklad vyvodzovanie nových informácií zo známych informácií.

Medzi najvhodnejšie aktivity na rozvoj komunikačných zručností vo výučbe obchodnej angličtiny patrí hranie rolí, simulácia a prípadové štúdie, pretože umožňujú učiacim sa precvičiť si situácie, s ktorými sa ľudia v praxi stretávajú v skutočných životných situáciách. Učiacim sa je pridelená úloha, ktorú majú splniť a zároveň si môžu overiť, či sa im stanovený cieľ podarilo dosiahnuť. Pri hraní rolí študenti na seba preberajú identitu inej osoby, ktorá môže mať iné postoje a názory ako oni. Hranie rolí je vhodnejšie pre študentov než pre ľudí z praxe, ktorí majú presnú predstavu, čo sa potrebujú naučiť a aký postoj chcú zaujať. Na rozdiel od hrania rolí pri simulácii učitelia sa môžu byť sami sebou. Budú mať určenú situáciu, ktorú majú zahrať, ale v nej môžu vyjadriť svoje názory a stanoviská (porov. Ellis – Johnson, 1994, s. 196-198). Simuláciu aj hranie rolí si učiteľ môže pripraviť sám, ale súčasné učebnice obchodnej angličtiny ponúkajú veľké množstvo aktivít na rozvoj komunikačných zručností. Kombináciu jednotlivých spomínaných aktivít a riešenie problémových úloh poskytujú prípadové štúdie. V učebnici *Intermediate Market Leader*, ktorú používame v prvom ročníku na Ekonomickej fakulte sú prípadové štúdie pravidelnou súčasťou každej lekcie. Krátke prípadové štúdie sú aj súčasťou záverečnej skúšky po piatom semestri štúdia obchodnej angličtiny. Študenti tak majú možnosť skĺbiť odborné aj jazykové zručnosti pri preukázaní svojich komunikačných kompetencií. Súčasťou učebnice je aj DVD-ROM, ktorý umožňuje študentom skvalitniť svoje učenie sa formou prípravy na vyučovaciu hodinu a formou doplnenia alebo opakovania učiva po vyučovacej hodine. Učiteľ tiež má príležitosť doplniť vyučovaciu hodinu o jednotlivé časti DVD-ROM-u ako podklad pre jazykové aktivity študentov alebo vykreslenie komunikačnej situácie vo výučbe, ktorá má priblížiť profesionálny svet obchodu. DVD-ROM obsahuje videonahrávky ako doplnkový materiál pre študentov vo forme rozhovorov s poprednými odborníkmi a komentáre k prípadovým štúdiám, ktoré umožňujú študentom porovnať vlastný výsledok pri riešení problému s názorom odborníka z praxe.

Kvalitné učebné materiály obsahujú úlohy, ktoré aktívne zapájajú študentov do procesu učenia, umožňujú im osvojovať si vedomosti prostredníctvom vlastnej skúsenosti/činnosti, simuláciou situácií z reálneho života a, ak je to možné, ich aplikáciu v praxi. Hutchinson a Waters (1992, s. 107-108) zastávajú názor, že úlohou dobrých materiálov nie je učiť; dobré materiály majú povzbudzovať študentov k učeniu sa. Na základe kritérií autorov by sme mohli zhrnúť charakteristiku dobrých učebných materiálov, ktoré

majú obsahovať zaujímavé texty, atraktívne aktivity, ktoré budú stimulovať vlastné uvažovanie, poskytnú učiacim sa príležitosti využívať existujúce vedomosti a zručnosti a obsah, s ktorým si vie poradiť vyučujúci aj učiaci sa.

3.2 Niektoré aktivity z hodín obchodnej angličtiny

V rámci odbornej jazykovej prípravy majú študenti Ekonomickej fakulty viackrát možnosť preukázať svoje prezentačné schopnosti v cudzom jazyku. Súčasťou výučby jazyka sa tak stáva aj rozvoj prezentačných zručností študentov vrátane toho, ako má vyzeráť a čo má obsahovať efektívna PowerPointová prezentácia. Študenti robia časté chyby v tom, že sa snažia vložiť do slidov čo najviac informácií, používajú súvislé texty a príliš veľa efektov. Tým stráca prezentácia na efektívite a často sa znej stáva čítanie a premietanie textu jednak zo strany prednášajúceho, jednak zo strany publika. Najlepšie sa študenti učia, ak vedia, čo by sa mali naučiť. A aby si boli vedomí, že učivo je pre nich relevantné. Pre učiacich sa je ľahšie, ak začneme s tým, čo už vedia a postupujeme od jednoduchého k zložitejšiemu. Prezentovať sa študenti učia v priebehu celého štúdia. Témy a rozsah prezentácií sa počas piatich semestrov postupne rozširujú a stúpa aj náročnosť na ich prípravu a prednes. Pri nácviku prezentácií je vhodné začínať s krátkymi prezentáciami. Ak chceme, aby bola prezentácia presvedčivá, musí byť prednášajúci oduševnený, preto je spočiatku dobre umožniť študentom vybrať si tému prezentácie, niečo čo ich zaujíma, čo im je blízke a čo by sa chceli podeliť so spolužiakmi. Dôležité je, aby sa študenti dobre vyznali v zvolenej tematike, aby to bolo niečo, čo im je blízke a o čo sa chcú podeliť s poslucháčmi. Potom sa nadšenie prenesie aj do prednesu prezentácie a môžu sa sústrediť na spôsob prezentácie. Začínajú v dvojiciach, prípadne malých skupinách až potom nasledujú frontálne prezentácie pred celou triedou. Pri príprave prezentácie musia študenti vychádzať z toho, čo je cieľom ich prezentácie, musia dbať na jasnú štruktúru prezentácie, snažiť sa o impozantný úvod a záver prezentácie. V úvode využívajú rečnícke otázky, citáty, prekvapivé štatistické údaje, anekdoty. Aby sme zabezpečili, že publikum aktívne vníma prezentácie, je dobré dať študentom úlohy, ktoré majú vykonať. Môže ísť o účasť na hodnotení prezentácií podľa vopred dohodnutých kritérií: výber témy, zaujímavý začiatok a záver prezentácie, štruktúra prezentácie, tempo, jazyk, očný kontakt, zvládanie otázok, vizuálne pomôcky, splnenie cieľa prezentácie. Študenti majú vyjadriť konkrétne veci, ktoré sa im páčili, prípadne nepáčili na prezentácii. Prednášajúci dostávajú spätnú väzbu od vyučujúceho aj spolužiakov. Táto spätná väzba im umožní postupne si zdokonaľovať svoje prezentačné a komunikačné kompetencie. Študenti v publiku

môžu dostať aj iné úlohy, napr. navrhnúť spôsoby propagácie prezentovaného výrobku alebo služby.

V počiatočných fázach štúdia prednesú študenti prezentácie výrobku alebo služby, pokiaľ je to možné, menej známych, nezvyčajných výrobkov. Tvorivejší študenti prichádzajú s vlastnými „vymyslenými“ výrobkami. Vo vyšších ročníkoch študenti prezentujú odborné témy ako centrálne bankovníctvo, bankové produkty a služby. Na záverečnej skúške prezentujú projekt, ktorý vypracovali na jednu z 50 tém, ktoré majú k dispozícii. Projekty a ich prezentácia si v súčasnosti vyžadujú skĺbenie jazykových a počítačových zručností. Digitálne technológie uľahčujú získavanie, overovanie a selektovanie informácií, ich analýzu, spracovanie, tvorbu a prezentovanie výsledkov svojej činnosti. Študenti touto formou výučby získajú nielen znalosti, ale osvojujú si a rozvíjajú svoje jazykové, komunikačné a počítačové kompetencie, čo v konečnom dôsledku zvyšuje konkurencieschopnosť absolventov na trhu práce.

Inou aktivitou na rozvoj komunikačných zručností je príprava na pracovný pohovor. Študenti si na internete alebo v tlači nájdu autentické inzeráty s ponukou práce. Na ich základe napíšu žiadosť o zamestnanie a vypracujú si životopis. V triede potom buď v dvojiciach zahrajú pracovný pohovor alebo pracujú v malých skupinách, kde traja – štyria študenti vedú pohovor a ďalší študenti sa uchádzajú o zamestnanie. Pritom je potrebné dbať o to, aby sa študenti, ktorí vedú pohovor nepýtali len automaticky vopred naučené otázky, ale aby nadväzovali na to, čo uchádzači hovoria, udržiavali očný kontakt. Potom sa skupina „zamestnávateľov“ poradí a vyberie najvhodnejšieho kandidáta. Ak je skupín v jednej triede viac, učiteľ môže okrem ústneho zdôvodnenia výberu vhodného kandidáta požadovať aj písomné zhodnotenie vhodnosti alebo nevhodnosti jednotlivých kandidátov.

Medzi študentmi je obľúbená aktivita, počas ktorej študenti pracujú v skupinách. Ich cieľom je pripraviť založenie podniku. Touto aktivitou sme sa inšpirovali v učebnici *New Insights into Business*. V 11. lekcii (Setting up a business) sa študenti oboznámia s rôznymi formami organizácie podniku, ich výhodami a nevýhodami. Učebnica takisto poskytuje podklady na vypracovanie podnikateľského plánu. Študenti sa v malých skupinách po 5 - 6 študentov dohodnú na type podniku, predmete podnikania (predaj výrobkov, poskytovanie služieb) a vypracujú si podnikateľský plán. Počas tejto fázy si majú možnosť precvičiť svoje zručnosti účasti na schôdzi, rokovaní, musia si určiť, kto bude viesť schôdzu, kto bude písať zápisnicu, kto bude prezentovať ich obchodný plán. Po vypočutí prezentácií jednotlivých skupín trieda vyberie najlepšie nápad. Ďalším pokračovaním môže byť získanie zdrojov na

financovanie svojej činnosti. Vytvorí sa skupina bankárov/investorov. Zástupcovia jednotlivých skupín prezentujú svoj obchodný plán. Skupina bankárov musí na záver vybrať, ktorý projekt podporí a zdôvodniť svoje rozhodnutie, zhrnúť pozitíva a negatíva jednotlivých žiadateľov o úver. V prípravnej fáze si skupina študentov, ktorí zastupujú banku pripraví kritériá na udelenie úveru, pripraví si otázky, ktoré budú dávať žiadateľom o úver.

ZÁVER

Študenti na univerzite ešte zvyčajne nemajú praktické skúsenosti s obchodnými postupmi, ktorými disponujú skúsení podnikatelia, ale začínajú si osvojovať znalosti z obchodného podnikania a majú záujem o témy s tým súvisiace, čo je dôležitým predpokladom úspešného učenia obchodnej angličtiny. Navodenie situácií z praktického života napomáha príprave našich študentov na vstup do sveta medzinárodného obchodu. Nové prístupy, zmena perspektívy a zmysluplné úlohy sú síce náročné na prípravu, ale ich výhodou je, že robia vyučovanie a učenie sa obchodnej angličtiny praktickejším. Výučba obchodnej angličtiny je oveľa viac než len výučba podnikania alebo jazyka, je to výučba komunikácie v autentických obchodných súvislostiach.

Naším hlavným cieľom rozvíjania komunikačných zručností vo výučbe obchodnej angličtiny je rozvíjať jazykové schopnosti a zručnosti študentov tak, aby ich vedeli adekvátneho využiť v reálnej jazykovej komunikácii. Dôležitou úlohou pre výučbu jazykov je, aby sa stala vyučovaním zameraným na študenta, aby lepšie zodpovedala profesijným kontextom a potrebám trhu práce. Tieto snahy povedú k zvýšenej motivácii učiaceho sa a využívaniu ponúkaných príležitostí na odborný rast. Správne orientovaná výučba cudzieho jazyka prinesie úžitok nielen študentom, ale aj budúcim zamestnávateľom, ktorí v dobre jazykovo pripravených absolventoch nájdu kvalifikovaných ľudí schopných prevziať na seba pracovnú zodpovednosť. Domnievame sa, že pre tieto dôvody patrí odborná jazyková komunikácia nepochybne k tým kompetenciám, ktoré by si mal úspešný uchádzač o zamestnanie osvojiť.

LITERATÚRA

- COTTON, D. – FALVEY, D. – KENT, S. 2011. *Intermediate Market Leader*. 3. vydanie. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. ISBN 978-1-4082-3695-6.
- ELLIS, M. – JOHNSON, Ch. 1994. *Teaching Business English*. Oxford : Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-427410-1.
- HUTCHINSON, T. – WATERS, A. 1992. *English for Specific Purposes*. 7. vyd. Cambridge : CUP, 1992. ISBN 0-521-3183-78.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. vyd. Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-435574-8.

- NUNAN, D. 1991. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. ISBN 0-521-37915-6.
- RICHARDS, C. J. – ROGERS, S. T. 1991. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press. 1991.
- RICHARDS, C. J. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge : Cambridge University Press., 2006. ISBN-13 978-0-521-92512-9.
- TRAPPE, T. – TULLIS, G. 2004. *New Insights into Business*, Harlow : Longman, 2004. ISBN 058233553-1

MOTIVÁCIA AKO FAKTOR VPLÝVAJÚCI NA KVALITU VYUČOVANIA

Zuzana Danihelová, Žaneta Balážová

Abstrakt

V súčasnom svete, ktorý je charakterizovaný čoraz väčším stupňom globalizácie, sa popri iných schopnostiach a zručnostiach dostáva do popredia cudzojazyčná komunikačná kompetencia. Osvojovanie si moderných jazykov podporuje medzinárodnú spoluprácu v mnohých oblastiach (vzdelávanie, kultúra, veda, priemysel, atď.) a pomáha porozumieť, tolerovať a rozvíjať kultúrnu rôznorodosť v zjednotenej Európe. Preto sa cudzojazyčná kompetencia zaradila medzi kľúčové kompetencie, ktorými by mal každý moderný Európan disponovať. V popredí cudzojazyčnej výučby by mala stáť predovšetkým kvalita osvojených poznatkov. V príspevku sa zaoberáme kvalitou výučby a motiváciou ako jedným z faktorov, ktoré ju ovplyvňujú.

Kľúčové slová: kvalita výučby, cudzie jazyky, motivácia

ÚVOD

Oblasť výučby moderných jazykov je riadená základnými princípmi, na ktorých sa zhodli ministri Rady Európy. K týmto princípom patria najmä európske kultúrne dedičstvo vo forme jazykovej rozmanitosti európskych národov, ktoré je potrebné vnímať nie ako bariéru, ale ako zdroj nového poznania a obohatenie toho, čo je nám vlastné. Ďalej sa zdôrazňuje, že poznanie rôznych európskych jazykov umožní komunikáciu a interakciu medzi občanmi EÚ, ktorých materinské jazyky sú rôzne, čím sa uľahčia mobility v rámci Európy a prehĺbi sa vzájomná spolupráca a v neposlednom rade je vyzdvihnutá a vítaná spolupráca jednotlivých členských štátov pri tvorbe stratégií výučby cudzích jazykov.

1 KVALITA VÝUČBY

Janík (2010) popisuje kvalitu ako veličinu, ktorá nedisponuje absolútnou hodnotou a je možné ju vyjadriť len relatívne za použitia určitých charakteristík. Tieto charakteristiky by mali byť merateľné, ak chceme aby bola kvalita taktiež merateľná. Iní odborníci chápú kvalitu ako súbor kvalít, pričom jednotlivé oblasti je nutné popísať, aby mohli byť porovnávané. Na kvalitu sa možno pozeráť systémovo na viacerých úrovniach: kvalita na úrovni školského systému, kvalita na úrovni školy ako inštitúcie a kvalita na úrovni výučby.

Zelina (2006, s. 6) charakterizuje kvalitnú školu ako školu spĺňajúcu nasledovné kritéria:

- kritérium výkonu – množstvo poznatkov, vedomostí, ktoré žiaci v škole získajú, vrátane pamätania si týchto poznatkov a ich využitia v praxi
- kritérium vytvárania mimopoznávacích charakteristík osobnosti – emócie, city, motivácia k ďalšiemu poznávaniu a učeniu, utváranie hodnotového systému, životných cieľov a pod.
- kritérium kombinované z predchádzajúcich dvoch zložiek.

Na kvalitu školy vplývajú aj vstupy a procesy, ktoré v škole prebiehajú, takže možno povedať, že kritériami pre hodnotenie kvality sú aj podmienky a prostriedky s akými je výučba realizovaná, učitelia, rodičia – všetky tieto faktory vplývajú na žiaka. Iný prístup zdôrazňuje, že pre kvalitnú školu je dôležité aj systematicky realizované globálne riadenie kvality výchovy a vzdelávania, ktoré je zamerané na kvantitatívne ukazovatele (známky, záujem o školu, uplatnenie absolventov, atď.), ale aj na správanie sa žiakov, ich hodnoty, vzťahy či motiváciu.

Zelina uvádza niekoľko kľúčových oblastí hodnotenia kvality školy a tými sú: žiak, osnovy, učiteľ, riadenie školy a spôsoby merania, zisťovania kvality školy. V praxi je však podľa neho problematické označiť, čo je kvalitná škola, pretože spomenuté kľúčové oblasti sa nedajú vždy zovšeobecniť a preto uvádza najčastejšie koncepty chápania kvality:

- kvalita ako excelentnosť – porovnanie jednotlivých škôl v oblasti štandardov
- kvalita ako druh perfekcionizmu – porovnanie množstva chýb a omylov
- kvalita ako umiestnenie v konkurencii – porovnanie dosiahnutých výsledkov (známky, testy a pod.)
- kvalita ako schopnosť splniť úlohy a ciele
- kvalita ako finančná uspokojenosť – pomer vynaložených prostriedkov k úspešnosti
- kvalita ako schopnosť uspokojiť rodičov, žiakov, budúcich zamestnávateľov a pod.
- kvalita ako úspešnosť transformácie vstupu na požadovaný výstup.

Zo všetkých týchto konceptov práve posledný je najkomplexnejší, pretože berie do úvahy celý proces od vstupov po výstupy a neberú sa do úvahy faktory, ktoré môžu byť v mnohých prípadoch neporovnateľné medzi jednotlivými školami. Naopak berie sa do úvahy faktor učiteľa, ktorý by mal byť na všetkých školách porovnateľný.

1.1 Modely kvality výučby

Modely výučby možno podľa Janíka a kol. (2010, s. 26) definovať ako grafické a štruktúrne znázornenie vyjadrujúce základná vzťahy medzi jednotlivými premennými –

komponentmi výučby, ktoré do nej vstupujú a následne ju ovplyvňujú. Jednotlivé premenné sú usporiadané hierarchicky od všeobecných kritérií po konkrétne indikátory. Viaceré z modelov výučby uvádzajú motiváciu ako jeden z komponentov, ktoré ovplyvňujú kvalitu. V Carrollovom modeli sa motivácia nenachádza, Walbergov model, obsahujúci psychologické faktory, však už s faktorom motivácie pracuje. Spolu so schopnosťami a vývojom je motivácia, popri výučbe a prostredí, komponentom prispievajúcim k edukačnej produktivite. V tomto modeli kvality výučby je učenie chápané ako súhrn troch spôsobov učenia a to afektívne, behaviorálneho a kognitívneho.

Model kvality výučby z výskumu TIMSS taktiež obsahuje faktor motivácie. Celý model je rozdelený hierarchicky do štyroch celkov: systém, škola, trieda a žiak. Na základe grafického zobrazenia postavenia motivácie možno skonštatovať, že hoci sa tento faktor nachádza v kategórii charakteristík učiteľa, vzhľadom na vzťahy k ostatným kategóriám je prienikom všetkých štyroch úrovní a následne na rôznych úrovniach ovplyvňuje kvalitu výučby.

Motivácia ako faktor ovplyvňujúci kvalitu výučby je najjasnejšie uvedená v Helmkeho modeli, kde sa spolu s princípmi primeranosti, jasnosti a variáciou metód nachádza v jadre kvality výučby. Okrem toho sa nachádza aj medzi individuálnymi vstupnými predpokladmi na strane žiaka. Na základe charakteristiky jednotlivých jadrových princípov je zrejmé, že všetky prispievajú k zvýšeniu motivácie: primeranosť – pokiaľ je učivo primerane náročné (nie je ani príliš ľahké – žiak sa nudí, ani príliš náročné – žiak rezignuje) žiaka motivuje k výkonu; jasnosť – aby žiak pochopil a bol motivovaný k ďalšiemu učeniu sa učiteľ musí vyjadrovať jasne, či už po zvukovej alebo odbornej stránke, precízne štruktúrované a zrozumiteľne; variácia metód – rôzni žiaci s rôznymi štýlmi učenia sa vyžadujú rôzne druhy výučbových metód, ktoré ak sú proporčne zastúpené, motivujú k činnosti široké spektrum žiakov; individualizácia – individuálnym prístupom v oblasti výberu metód, učebných materiálov, učebnej cieľovej úrovne či motivačných techník sa taktiež zvyšuje motivácia žiaka k učeniu sa. (Janík, 2010)

2 KVALITA VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV

Kvalitu výučby ovplyvňujú podľa Janíka a kol. (2010, s. 34) dve široké skupiny faktorov, a to externé a interné faktory. Medzi externé faktory zaraďuje:

- kvalitu zariadenia – škola, personál, spokojnosť na pracovisku, pracovná klíma, komunikácia a kooperácia, priestory pre výučbu, legislatíva a financovanie a pod.
- kvalitu programu – koncepcia ďalšieho vzdelávania, plánovanie kurikula, atď.

- kvalita plánovania – čiže kvalita vstupov
- kvalita úspechu – efektivita, spokojnosť, účinky v spoločenskom prostredí.
Interné faktory, ktoré ovplyvňujú kvalitu výučby cudzích jazykov zahŕňajú:
- pedagogickú kvalitu – kompetencie učiteľa, vedenie žiakov, proces učenia, učebné a výukové ciele, výukové a učebné materiály, výukové metódy, pedocentrizmus, evalvácia a spätná väzba
- procesúalnu kvalitu – kvalita učenia ako procesu.

V oblasti kvality výučby cudzích jazykov bol v Nemecku realizovaný výskum DESI (Janík, 2010), ktorého cieľom bolo objasniť faktory ovplyvňujúce nárast výkonu žiakov v materinskom (nemeckom) a anglickom jazyku, analyzovať kompetencie žiakov a postupy uplatňované učiteľmi vo výuke nemčiny a angličtiny. Na testovanie boli použité štandardizované testy. V rámci projektu bol testovaný aj nárast jazykových kompetencií, testovanie prebehlo dvojfázovo na začiatku a na konci deviateho ročníka. Vytvoreniu testov predchádzala analýza kurikulárnych dokumentov. V celom projekte sa hodnotili nasledujúce oblasti:

- kvalita vyučovacieho procesu – pozitívny prístup k hodnoteniu chýb (nie len samotná oprava, ale aj vysvetlenie chýb), klíma vhodná pre výučbu, orientácia na žiaka, tematická motivácia (učiteľ podá pútavo aj učivo, ktoré je menej zaujímavé) a zrozumiteľnosť (učiteľ sa vyjadruje jasne a zreteľne, aby ho žiaci na svojej úrovni ovládania jazyka pochopili)
- efektívne vedenie výučby a využívanie času – hodnotenie rušivých elementov, ktoré uberajú z hodiny čas za iných okolností využiteľný efektívnejšie
- vedenie triedy – zabezpečenie, aby všetci žiaci boli sústredení a dávali pozor celú hodinu
- používanie materinského jazyka vo výučbe cudzích jazykov – ako často učiteľ používa na hodine materinský jazyk
- dôležitosť učebných cieľov – bezproblémová komunikácia v cudzom jazyku, správnosť výslovnosti, úroveň náročnosti, začlenenie domácich úloh – či sú konzultované, a či ich obsah súvisí s obsahom výučby
- tlak na tempo výučby – či je rýchlosť preberania učiva primeraná, či žiaci stíhajú.

2.1 Kompetenčné modely výučby cudzích jazykov

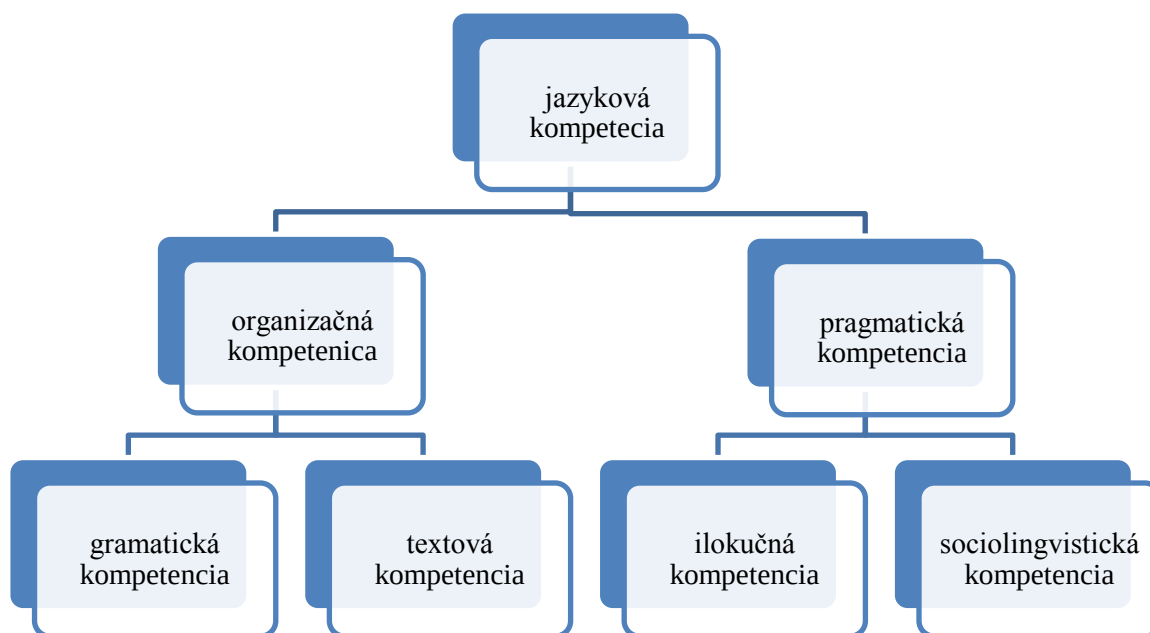
Hlavným cieľom cudzojazyčného vyučovania je dosiahnutie komunikačnej kompetencie, ktorá tvorí hlavnú časť záujmu výučby cudzích jazykov. Komunikačná kompetencia môže byť definovaná ako „schopnosť žiaka komunikovať na základe súboru vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré sa týkajú princípov, noriem, pravidiel a prostriedkov verbálnej interakcie“ (Liptáková a kol., 2011).

Rôzni autori však chápu komunikačnú kompetenciu v rôznych dimenziách a tomu zodpovedajú aj jej definície. Prvým významným vedcom, ktorý sa zaoberal systémom jazyka a je považovaný za zakladateľa modernej lingvistiky bol švajčiarsky lingvista Ferdinand de Saussure. Jeho model jazykovej kompetencie bol založený na dvoch zložkách „langue“ a „parole“. Prvý pojem označoval jazyk ako abstraktný systém a princípy, bez ktorého by druhá zložka nedávala význam. Druhý pojem „parole“ použil na označenie použitia jazyka v konkrétnej rečovej situácii. Z toho vyplýva, že obe súčasti jazykovej kompetencie sú spolu neoddeliteľne späté. I keď sa príliš nezaoberal štruktúrou druhej zložky, prvú zložku – systém vysvetľoval na základe zložky „parole“ (de Saussure, 1996).

Ďalším významným vedcom zaoberajúcim sa jazykom bol americký štrukturalista Noam Chomsky, ktorého poňatie jazyka bolo v podstate totožné so štruktúrou Ferdinanda de Saussure. Ako štrukturalista ponímal jazyk ako systém, ktorý nemožno skúmať oddelene od jeho funkcií – hlavnou je funkcia komunikačná. Podobne ako spomínaný F. de Saussure aj Chomsky chápe komunikačnú kompetenciu ako súbor pozostávajúci z formálneho systému reči a komunikačného použitia.

Ako prvý však pojem komunikačnej kompetencie ako takej zaviedol americký lingvista Dell Hymes. Model jeho komunikačnej kompetencie zahŕňa nasledujúce systémy: gramatický, psychologvistický, sociokultúrny a pravdepodobnostný.

Bachman (1990) chápe komunikačnú resp. jazykovú kompetenciu (language competence) ako súbor dvoch čiastkových kompetencií, organizačnej a pragmatickej, ktoré sa následne ďalej delia na ďalšie kompetencie.



Kompetencie na tretej úrovni sa taktiež skladajú z ďalších čiastkových schopností a znalostí. Gramatická kompetencia obsahuje ovládanie slovnej zásoby, morfológie, syntaxe a fonetiky daného jazyka; textová kompetencia zastrešuje kohéziu a rétoriku; ilokučná kompetencia obsahuje ovládanie funkcií jazyka – vyjadrenie myšlienok, vyjadrenie požiadaviek, funkcia jazyka umožňujúca riešenie problémov, vyjadrenie domnelých predstáv; sociolingvistická kompetencia – rozpoznávanie dialektov, voľba špecifického jazykového prejavu a prostriedkov vzhľadom k poslucháčom, prirodzenosť v používaní jazyka a zohľadnenie kultúrneho aspektu pri použití cieľového jazyka.

V súčasnosti sa v celej Európskej únii, kvôli zabezpečeniu jednotnosti vo všetkých členských štátoch, aplikuje kompetenčný model nazvaný Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERRJ). Komunikačná kompetencia v rámci tohto integrovaného kompetenčného modelu (Janík a kol. 2010, s. 50) je rozdelená do šiestich úrovní – A1, A2, B1, B2, C1 a C2. V rámci každej úrovne je komunikačná jazyková kompetencia rozpracovaná v nasledujúcich čiastkových kompetenciách: jazykovej kompetencie, sociolingválnej kompetencie a pragmatickej kompetencie a taktiež zahŕňa špecifikáciu v jednotlivých jazykových zručnostiach ako je čítanie a počúvanie s porozumením, písanie a rozprávanie.

3 MOTIVÁCIA

Ako sme už spomenuli vyššie, motivácia je uvádzaná vo viacerých modeloch kvality výučby, či už na strane učiteľa alebo študenta. V našom príspevku sa zaoberáme témou motivácie na strane študenta, preto ju bližšie charakterizujeme. Motivácia predstavuje

klúčový faktor v cudzojazyčnej edukácii, keďže determinuje proces učenia a nepriamo ovplyvňuje kvalitu znalosti cudzieho jazyka (Jurišievich – Pižorn, 2012).

Pre zabezpečenie efektívnosti a kvality výučby je potrebné v prvom rade vzbudiť u študentov záujem o učenie sa cudzieho jazyka. „Pojem motivácia patrí medzi pojmy, ktoré teoretici označujú ako hypotetické konštrukty. To znamená, že žiakova motivácia nie je niečo, na čo by sme mohli siahnúť rovnako ako na žiakov zošit.“ (Lokša – Lokšová, 1999), preto treba k téme motivácie ako súčasť vyučovacieho procesu pristupovať obzvlášť citlivo a komplexne. Vo všeobecnosti by sme mohli povedať že motivácia nám odpovedá na základnú otázku prečo sa ľudia správajú, tak ako sa správajú. Podľa toho motivácia určuje smer a intenzitu ľudského správania, inak povedané výber konkrétnej činnosti, vytrvalosť pri danej činnosti a úsilie vynaložené na činnosť (Dörnyei, 2013).

Motivácia spolu so schopnosťou učiť sa tvoria podstatu učenia. Motivácia má tri dimenzie (Pardel, 1977):

- aktivácia – pudy, inštinkty, potreby, snaha
- smerovosť – postoje, záujmy, hodnoty
- cieľovosť – vôľa, inšpirácie

K motivácii možno pristupovať z rôznych hľadísk, pre pedagogiku je podľa Lokšovej a Lokšu (1999) najvhodnejšie zaoberať sa motiváciou podľa paradigiem súčasnej psychológie. Behavioristi vnímajú motiváciu ako úsilie dosiahnuť príjemné dôsledky alebo snahu vyhnúť sa negatívnym dôsledkom – čiže možno povedať, že motivácia je vnímaná ako externá sila. Tento prístup je v niektorých situáciách nápomocný, ale nesie so sebou aj určité riziká. Z pohľadu humanistov motivácia vychádza zo snahy prekročiť momentálny stav vlastnej existencie prostredníctvom vlastných možností v príjemnom prostredí podporujúcim autonómiu a sebarealizáciu žiaka. Podporovanie autonómie však nesmie nastúpiť príliš skoro, v opačnom prípade to môže na žiaka vyvinúť tlak a pôsobiť negatívne. Kognitívny prístup zdôrazňuje úlohu poznávacích procesov pre správanie človeka. Rozhodovanie a správanie človeka podľa tejto teórie závisí od spracovania informácií a logického zhromažďovania poznatkov. Uprednostňovanie ktorejkoľvek z týchto teórií nie je postačujúce, preto je vhodné vnímať motiváciu ako „súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahu k okolitému svetu a k sebe samému“ (Lokšová – Lokša, 1999).

Ľudské správanie môže byť ovplyvňované rôznymi spôsobmi. Motivácia ako jedna zo zložiek osobnosti sa rozdeľuje na vnútornú (intrinsickú) a vonkajšiu (extrinsickú) motiváciu.

Vnútoraná motivácia môže byť inými slovami charakterizovaná ako snaha uspokojiť potreby zatiaľ čo vonkajšia motivácia ako snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam. Potreby (vnútoraná motivácia) sa prejavujú pocitom vnútorného nedostatku alebo prebytku. Ďurič (1988) charakterizuje vnútornú motiváciu ako „stav, ktorý núti jednotlivca niečo robiť alebo niečomu sa učiť pre vlastné uspokojenie, pre vlastný zážitok“. Môžeme povedať, že vnútorne motivovaný žiak sa učí, pretože samotný proces učenia sa a takisto aj výsledok učenia sa mu poskytuje príjemné zážitky, spôsobuje mu radosť a uspokojuje ho. Vonkajšia motivácia v učení sa chápe ako stav, keď sa žiak učí z iných pohnútok, ako je jeho vlastný záujem, v dôsledku vonkajších činiteľov. Pri vonkajšej motivácii sa stretávame s pojmom incentive. Na rozdiel od potrieb pri vnútornej motivácii sú incentive, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne, vonkajšie podnety, javy a udalosti, ktoré podnecujú vonkajšiu motiváciu správania človeka. Ďalším dôležitým pojmom pri motivácii je motív, ktorý je úzko spätý s potrebami aj incentiveami. Motív vzniká vtedy, keď je vzbudená potreba a je výsledkom interakcie potrieb a incentive.

Vonkajšia motivácia sa pri učení chápe ako menej hodnotná, pretože je krátkodobejšia a môže navodiť pocit frustrácie, ktorý nastáva pri nedosiahnutí cieľa. Pri dosiahnutí cieľa sa dostaví príjemný pocit, avšak tento nie je spôsobený samotným procesom učenia sa, ale dosiahnutím cieľa – zvonku stanoveného. Napriek nižšej hodnote vonkajšej motivácia má vonkajšia motivácia nezastupiteľné postavenie, napríklad pri výučbe detí mladšieho školského veku. Rôzne štúdie dokonca preukázali, že najlepšie výsledky v cudzojazyčnej edukácii sú spojené s vysokým stupňom v oboch typoch motivácie zároveň (Juriševič – Pižorn, 2012). Vonkajšiu motiváciu možno premeniť na vnútornú, ktorá je dlhodobejšia, prostredníctvom procesu zvnútornenia vonkajšej motivácie. Zvnútornenie vonkajšej motivácie môže nastať pri zabezpečení určitých podmienok. Ďurič (1988) uvádza nasledovné podmienky:

- rešpektovanie vývinových osobitostí žiakov
- minulé skúsenosti
- sebarealizácia
- ašpiračná úroveň
- záujmy
- znalosť výsledkov výkonu v učení
- stanovenie cieľov
- tendencia dokončiť úlohu
- odmena a trest

- úspech – neúspech

ZÁVER

Schopnosť kvalitne komunikovať v cudzom jazyku je neoddeliteľnou súčasťou moderného človeka. Pre zabezpečenie kvality cudzojazyčnej výučby je nevyhnutné podporiť všetky aspekty prispievajúce ku kvalitnej výučbe cudzích jazykov a z nášho pohľadu je motivácia v tejto oblasti jedným z kľúčových faktorov. Pri cudzojazyčnej edukácii sa z nášho pohľadu dajú využiť najmä vyššie spomenuté zásady. Minulá skúsenosť je veľmi dôležitá pre systematizáciu poznatkov a vedomostí, ktorá následne vedie k motivácii k pokračovaniu v učení sa. Bez pochopenia a zvládnutia predchádzajúceho učiva nie je možné pokračovať. Podmienka seberealizácie súvisí s podmienkou úspechu. Ak študent dostane možnosť presadiť samého seba dostane možnosť prežiť úspech, čo ho motivuje k ďalšej činnosti. Ak však nedostane možnosť a priestor pre realizáciu svojej osobnosti a vlôh môže dôjsť k stavu rezignácie či dokonca agresie. Pri cudzojazyčnej edukácii, ako aj pri edukácii vo všeobecnosti, je preto veľmi dôležité poznať oblasti, v ktorých sú individuálni študenti zdatnejší, v ktorých vynikajú, aby im učiteľ poskytol priestor pre uplatnenie a preukázanie svojich znalostí a schopností, čo následne vedie k zážitku z úspechu. Obzvlášť to platí pri študentoch, ktorí dosahujú slabší prospech. V takýchto prípadoch je obzvlášť dôležité, aby učiteľ našiel oblasti, v ktorých umožní študentom zažiť pocit úspechu. Avšak je potrebné dodať, že študenti si musia uvedomiť, že nie vždy môžu dosahovať jednoduché víťazstvá. Druhou stranou mince úspechu je neúspech, ktorý tiež môže mať motivačný účinok, ale len v prípade ak sa neustále neopakuje, pretože častý výskyt neúspechu, napriek snahe študenta, ho môže znechutiť. Úspech je prepojený s ďalšou podmienkou zvnútornenia motivácie a to s odmenou, resp. s pochvalou. Ak je študent odmenený, pochválený vyvoláva to u neho príjemné pocity, ktoré ho pobádajú k ďalšiemu učeniu. Pri odmenách treba mať však na pamäti, že príliš časté chválenie a odmeňovanie stratí charakter výnimočnosti a môže zovšednieť, môže dôjsť k stavu, že študent bude motivovaný získaním konkrétnej odmeny a motiváciou nebude samotné učenie. Poslednou podmienkou, ktorú by sme zvolili ako vhodnú pre zvnútornenie vonkajšej motivácie je stanovenie cieľov. Dosiahnutie a následné prekonanie stanoveného cieľa vyvoláva u študentov pocit úspechu a výnimočnosti v danej oblasti a vedie k motivácii pre ďalšiu činnosť.

LITERATÚRA

- BUTAŠOVÁ, A. a kol. 2007. *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách*. Bratislava : ŠPÚ. 2007. ISBN 978-80-89225-31-6.
- DE SASSOUR, F. 1996. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha : Academia Praha. 1996. ISBN 80-200-0560-9.
- DÖRNYEI, Z. 2013. Motivation in Second Language Learning. In CELECE-MURCIA, M – BRINTON, D. M. – SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. fourth edition. Boston, USA : National Geographic Learning. 2013. ISBN 978-1-111-35169-4
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN. 1988.
- FRANKO, Š. 2006. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. Bratislava : ŠPÚ. 2006. ISBN 80-855756-93-5
- GADUŠOVÁ, Z. 2004. *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov*. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa. 2004. ISBN 8080557624.
- JANÍKOVÁ, V. 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada. 2011. ISBN 9788024735122
- JANÍK, T. – KNECHT, P. – NAJVAR, P. a kol. 2010. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výučby a kurikula*. Brno : Paido. 2010. ISBN 978-80-7351-209-3.
- JURIEVIČ, M. – PIŽORN, K. 2013. Young Foreign Learners' Motivation – A Slovenian Experience, In: *Porta Linguarum* 19, ISSN 1697-7467. S. 179 – 198. Dostupné na internete: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/12%20%20Mojca.pdf
- LACHOUT, M. 2012. *Kde bydlí řeč. Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha : Metropolitan University Prague Press. 2012. ISBN 978-80-86855-89-9.
- LIPTÁKOVÁ, L. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovesného jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0462-9
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál. 1999. ISBN 807178205X
- LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava : Univerzita Komenského. 2005. ISBN 978-80-223-2983-5
- LOJOVÁ, G. 2008. Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et. al: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, Pedagogická fakulta. s. 26 – 37. 2008. ISBN 978-80-8094-417-9
- LOJOVÁ, G. – VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha : Portál. 2011. ISBN 978-80-7376-876-0.
- LUPTÁK, M. – DEÁKOVÁ, V. – DANIHELOVÁ, Z. 2013. *Cudzie jazyky v slovesnom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene. 2013. ISBN 978-80-228-2533-7.
- NÁKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia. 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- PARDEL, T. 1977. *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. In Kapitoly zo všeobecnej psychológie. 1977. Bratislava : SPN.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. 2008. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa, Pedagogická fakulta. 2008. ISBN 978-80-8094-417-9
- ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : Vydavateľstvo Poľana, spol. s.r.o. 2006. ISBN 80-89192-29-7

Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie. Európsky referenčný rámec.

Dostupné na internete:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sk.pdf

PRÁCA S ODBORNÝM CUDZOJAZYČNÝM TEXTOM AKO KLÚČOVÝ PRVOK VO VÝUČBE CUDZIEHO ODBORNÉHO JAZYKA

Veronika Deáková

Abstrakt

Tento článok by sa mohol nazývať aj jednoducho - čítanie s porozumením. Avšak vzhľadom k tomu, že v praxi zaužívaný výraz „čítanie“ zahŕňa veľa aktivít a zručností, uprednostňujeme pojem „práca s textom“. Snažíme sa zároveň pripomenúť, že výber správneho cudzojazyčného odborného textu a jeho následné „zuzitkovanie“ zohrávajú kľúčovú úlohu v procese, v ktorom sa snažíme študentom sprostredkovať odborné informácie v cudzom jazyku tak, aby si z daného obsahu zapamätali a následne vedeli samostatne uplatniť čo najviac. V tomto kontexte zohráva prístup a kvalifikovanosť učiteľa cudzieho jazyka rozhodujúcu úlohu.

Kľúčové slová: čítanie, potenciál textu, cvičenia k textu, preklad

ÚVOD

Pri práci s cudzojazyčným odborným textom v rámci štúdia cudzích jazykov nejde „len“ o samotné čítanie textu. V praxi zaužívaný zjednodušený výraz „čítanie“, príp. „čítanie s porozumením“ zahŕňa veľa rôznorodých aktivít a zručností. Z tohto dôvodu uprednostňujeme pojem „práca s textom“.

Práca s textom zohráva v procese výučby cudzieho odborného jazyka kľúčovú úlohu. Keďže odborné texty majú deskriptívny a analytický charakter a ich podstatu tvorí odborná terminológia, sú pre študentov náročné na spracovanie. Odborná slovná zásoba je okrem toho sprostredkovaná štylistickými prostriedkami, ktoré sa v každodennom spôsobe vyjadrovania a komunikácie nepoužívajú. Študent je teda popri (viac či menej známom) náročnom obsahu a koncentrácii faktov konfrontovaný aj so špecifickými zvratmi a formuláciami, s ktorými sa bežne nestretáva. Práve adekvátne spracovanie a porozumenie odborných textov mu má umožniť, aby novonadobudnuté poznatky a informácie vedel správne pochopiť a vhodne použiť v praxi.

1 CUDZÍ ODBORNÝ JAZYK

Cudzí odborný jazyk tvorí v rámci cudzieho jazyka samostatnú kapitolu, keďže je to v podstate „jazyk v jazyku“. Z týchto dôvodov vlastne môžeme používať plurál a hovoriť o odborných cudzích jazykoch, vzhľadom k tomu, že každý vedný odbor má vlastnú charakteristickú odbornú slovnú zásobu. Táto autonómna, špecifická oblasť jazyka si teda okrem ovládania tzv. všeobecného jazyka vyžaduje aj poznatky v danej odbornej oblasti

(Deáková, 2011, s. 29). Následne je aj výučba odborného cudzieho jazyka koncipovaná špecificky, pretože sa zameriava na osobitých adresátov, ktorí disponujú odbornými znalosťami, pracovnými skúsenosťami, resp. určitým spôsobom myslenia už v ich materinskom jazyku. Cieľom takejto výučby je, aby učiaci sa bol zdatný v komunikácii, a to v kontexte neustále sa meniaceho a vyvíjajúceho odborného i pracovného prostredia.

2 ODBORNÝ CUDZOJAZYČNÝ TEXT A JEHO POTENCIÁL

V už spomínanom procese učenia sa odborného cudzieho jazyka je práca s textom, teda čítanie s porozumením, jedným z rozhodujúcich faktorov, ktoré determinujú jazykové zručnosti študentov, resp. učiacich sa. Práve cudzojazyčné texty odborného charakteru a následná práca s nimi totiž tvoria základ pri sprostredkovaní odbornej slovnej zásoby a následnej schopnosti používateľa jazyka uplatniť ju vo vedeckej sfére či praxi, jednoducho povedané v prejave (či už ústnom alebo písomnom) v rámci odborného kontextu.

Tieto texty sú z jazykového hľadiska komunikatívne „chudobné“, ich dôležitú súčasť tvoria často diagramy, tabuľky, grafy, apod. (Fearn, 2003, s. 171), charakterizuje ich vysoká koncentrácia odborných termínov i obsahu. Ďalej sú nevyhnutne výrazovo jednoznačné a presné, ako aj emocionálne neutrálné.

V kontexte vysokoškolského štúdia technického zamerania zvyčajne ako podklad pre študijný materiál slúži tzv. didaktizovaný text¹. Ide pôvodný o odborný alebo vedecký text, ktorý je do najvyššej možnej miery zachovaný vo svojej východiskovej podobe, pričom autor študijného materiálu v ňom urobí len nevyhnutné zásahy. Sem patrí napr. skrátenie niektorých pasáží s cieľom skoncentrovať obsah, zjednodušenie príliš zložitých štylistických formulácií, atď. Tieto zásahy následne umožnia ďalšie použitie textu (Deáková, 2011, s. 33). Platí však, že aj po zásahoch do textového materiálu musia byť zachované špecifiká a charakteristické prvky daného odboru, ako aj jeho komunikačný ráz.

K základným znakom odborných textov zvolených za podklad učebných materiálov ďalej nevyhnutne patrí ich odborná korektnosť a presnosť, resp. jednoznačnosť ako i jazyková primeranosť (Fearn, 2003, s. 172). K odbornej korektnosti by sme mohli okrem správnosti samotných informácií priradiť aj aktuálnosť textu či témy, keďže sa môže stať, že vo svete vedy a výskumu odborná slovná zásoba rýchlo „zostarne“. K jazykovej primeranosti sa zasa viažu okrem úrovne textu ako takej aj didaktické kritériá ako je dĺžka či typ textu. Výber textu

¹ Pri výučbe cudzieho odborného jazyka ekonomického zamerania však nájdeme uplatnenie aj tzv. autentické texty, t.j. texty, v ktorých nedošlo k žiadnym zmenám. Sem patrí napr. zmluva, inzerát, reklama...

a jeho jazyková i obsahová relevantnosť sú v každom prípade rozhodujúcimi prvkami pri zostavovaní učebných materiálov (Sztuková, 2013, s. 65).

Texty ako také študentom nesprostredkujú len samotné odborné informácie a terminológiu ale aj štylistické štruktúry a prvky typické pre formuláciu resp. zostavovanie cudzojazyčných odborných textov. Preto je aj logické, že by sa malo začínať s textami jednoduchšími a postupne zvyšovať náročnosť zvolených materiálov.

V súvislosti s potenciálom textu a práce s ním môžeme hovoriť aj o jeho využiteľnosti či užitočnosti (Haicha – Abdat, 2013, s. 8). Ako už bolo povedané, texty určené na čítanie s porozumením by študentovi nemali slúžiť len na sprostredkovanie informácií odborného charakteru. S nimi sú už totiž študenti vo väčšine prípadov oboznámení z výučby v rámci iných predmetov, ktoré sú nosnou súčasťou ich štúdia príp. priamo z praxe a to v materinskom jazyku. Nejde teda len o pasívne porozumenie textu. Učiaci sa majú byť schopní viesť cudzojazyčný text aj adekvátne a správne preložiť, všímať si charakteristické štylistické zvraty, zhody či rozdiely vo vzťahu k materinskému jazyku, charakteristické gramatické formulácie a byť následne pripravení ich použiť. Najväčším prínosom resp. cieľom pre študenta po spracovaní textu takéhoto charakteru by jednoznačne mala byť jeho pripravenosť a schopnosť zapojiť sa do diskusie (Sztuková, 2013, s. 64) o danej odbornej problematike, a to tak v písomnej ako aj ústnej forme. Inými slovami, študent má byť schopný, používať získané poznatky v praxi.

Je prirodzené, že všeobecné a odborne orientované časti jazykovej prípravy sú od začiatku výučbového procesu navzájom neoddeliteľné, pričom v kontexte odbornej jazykovej výučby sa kľúčovou stáva schopnosť študenta spracovať veľké množstvo informácií a odborných termínov v danom cudzom jazyku (Funk, 2003, s. 176).

3 PRÁCA S ODBORNÝM CUDZOJAZYČNÝM TEXTOM

3.1 Správne „čítanie“ textu

Prvým krokom pri práci s textom je samozrejme schopnosť správne daný materiál prečítať. To je prvý a základný krok v procese adekvátnej interpretácie textu i po obsahovej stránke. Bolo by chybou domnievať sa, že správne čítanie (a následne správne pochopenie) textu môže spôsobovať závažnejšie problémy len pri jazykoch ako sú angličtina či francúzština. Napríklad aj nemecký jazyk má čo ponúknuť, ak ide o to, aby sa študent potrápil: zložené podstatné mená skladajúce sa z viacerých slov, rozvité participiálne konštrukcie, zložené konštrukcie vedľajších viet, a pod.

Už v tejto prvej fáze je teda dôležité, aby si študent vedel materiál správne „zmapovať“ a rozčleniť, pričom toto prvé „dekódovanie“ textu zahŕňa okrem vizuálnej a fonologickej analýzy aj súbežnú identifikáciu významu jednotlivých slov, celej vety a následne celého textu. Keďže ide o proces pozostávajúci z viacerých krokov, musí mať študent tieto zručnosti zautomatizované. Nie je potrebné zdôrazňovať, že pre dobré čítanie v cieľovom jazyku je kľúčovým predpokladom dobré čítanie v materinskom jazyku (Ehlers, 2003, s. 287-288). Čítanie v cudzom jazyku sa zároveň vyznačuje pomalším tempom a keďže slovná zásoba v ňom je celkovo menšia, študent nedokáže vždy dobre diferencovať význam slova v danom kontexte.

3. 2 Cvičenia k textu

Okrem odborných alebo výkladových slovníkov, po ktorých musí siahnuť, ak mu nie je význam slova jasný z kontextu, sú pri práci s textom dôležitým nástrojom aj cvičenia, ktoré nadväzujú na samotný text a zaoberajú sa spracovávaním použitej slovnej zásoby. Pod spracovávaním máme na mysli systematickú prácu s danou odbornou slovnou zásobou alebo charakteristickými stylistickými prvkami tak, aby si ich študent čo najlepšie zapamätal.

Vhodnou alternatívou je, keď takéto cvičenia študent dokáže vypracovať ešte predtým, ako pristúpi k samotnému prekladu textu, t.j. po tom, ako si text „len“ (prípadne aj viackrát) prečítal.

Aj v závislosti od typu čítania, t.j. či ide o rýchle, orientačné čítanie, selektujúce alebo podrobné čítanie, je potrebné zvoliť vhodné úlohy na precvičenie slovnej zásoby a pochopenie textu. Základnou črtou týchto zadaní by mala byť ich jednoznačná, jasná formulácia a ľahká opraviteľnosť, kontrola, resp. dostupná spätná väzba pre študenta. Ako hovorí H. Raabe, autor učebnice i učiteľ musia byť „Verpackungskünstler“ (Raabe, 2003, s. 286), t.j. „umelci“, ktorí vedia, ako vhodne a atraktívne učebnú látku pre študenta „zabalit“, teda ako nájsť tú najsprávnejšiu formu, prostredníctvom ktorej si študent môže danú látku osvojiť.

3. 2. 1 Cvičenia k textu na báze „slovo“

Na úrovni precvičovania a učenia sa jednotlivých odborných výrazov môžeme hovoriť o úlohách, ktoré sú založené na:

- hľadanie antoným, synonym alebo homoným,
- priradovanie správnych slov k definíciám,
- hľadanie cudzojazyčných ekvivalentov k internacionalizmom,

- rozširovaní slovných rodín,
- aktualizovaní osobného glosára,
- opisoch,
- dopĺňaní slov do viet, pričom znenie úlohy sa zostaví tak, že študent môže ale nemusí mať k dispozícii určitú vybranú množinu odborných výrazov, z ktorej slová dopĺňa, a pod.

V súvislosti s vyššie spomínanými internacionalizmami je zaujímavé podotknúť, že pri výučbe anglického jazyka slová latinského alebo gréckeho pôvodu spôsobujú slovenskému študentovi menej problémov ako napr. slová anglosaského pôvodu, porovnajme *reduce* ↔ *cut down* (Užáková, 2001, s. 55). Obdobnú paralelu by sme samozrejme mohli nájsť aj v nemeckom jazyku, kde sa študent v texte oveľa rýchlejšie identifikuje s medzinárodným výrazom *Resistenz* ako čisto nemeckým *Widerstandsfähigkeit*.

V kontexte vysoko špecializovaných odborných textov netreba zabúdať na dvojazyčný charakter aspoň niektorých vybraných cvičení, aby študent nadobudol istotu a presne vedel, čo jednotlivé odborné termíny znamenajú. To isté platí napr. aj pri osvojovaní si významu abstraktných pojmov, kde definícia slova v danom cudzom jazyku nezaručí, že študent bez ekvivalentu v materinskom jazyku správne pochopí význam slova. Najdôležitejším argumentom pre používanie materinského jazyka (pravdaže vo vhodnej miere) pri sprostredkovaní úzko profilovanej odbornej slovnej zásoby je jednoznačne mnohovýznamovosť niektorých slov, ktoré majú v rôznych vedných odboroch úplne odlišné významy. Ako príklad môžeme použiť nemecké slovo *die Fahne*, ktoré podľa kontextu predstavuje buď zástavu alebo jazýček na váhe, v poľovníctve chvost a v polygrafii tzv. stĺpcový obťah. Podobných príkladov je prirodzene nespočetné množstvo.

3. 2. 2 Cvičenia k textu na báze „text“

Na úrovni komplexného porozumenia textu, ktorá nadväzuje na predchádzajúcu úroveň na báze slova, môžeme využívať cvičenia založené na:

- zisťovacích otázkach,
- priradovaní nadpisov k jednotlivým pasážam textu,
- zostavovaní alebo dopĺňaní diagramu, ktorý kopíruje obsah textu,
- hľadani kľúčových slov v texte,
- princípe „true/false“ resp. „richtig/falsch“,
- úlohách štruktúrovaných ako „multiple choice“, a pod.

Samostatnú kapitolu potom tvoria cvičenia gramatického alebo štylistického charakteru, ktoré je vhodné zakomponovať tak, aby poukazovali na konkrétne javy vyskytujúce sa v pojednávaných textových materiáloch. Je však potrebné zdôrazniť, aby zastúpenie takto koncipovaných cvičení bolo primerané a autor učebného materiálu neskĺzol ku gramatickému „drilu“. Odhliadnuc od toho, že vo výučbe odborného cudzieho jazyka by prioritou nemalo byť precvičovanie gramatických javov, mohol by takýto prístup pôsobiť demotivujúco na samotných študentov. Tí totiž na odbornom cudzom jazyku oceňujú najmä prepojenie s ich odborom a praxou a následne „praktickým“ použitím cudzieho jazyka.

Na proces čítania s porozumením a prácu s textom ďalej nadväzuje napr. aj zostavenie resumé, zhrnutie textu, opis obrázka či grafu, interpretácia výsledkov výskumu, citácia z textu, otvorenie alebo ukončenie diskusie, atď. Sú to však už aktivity, ktoré v sebe kumulujú aj ďalšie zručnosti a to písanie a následne i rozprávanie, preto ich v tejto súvislosti uvádzame len okrajovo.

3. 3 Preklad textu

Na tomto mieste sa dostávame k prekladu textu. Ako uvádzame vyššie, je vhodné, ak študent dokáže vypracovať cvičenia na báze slovo a veta a následne na báze text bez toho, aby si text najprv preložil. Nie vždy je to však možné a preto v závislosti od náročnosti textového materiálu môžeme pristúpiť k tomu, že študentom odporučíme najprv si text (písomne) preložiť. Opäť v závislosti od materiálu ako aj schopností danej skupiny či jednotlivca, môžeme alebo nemusíme preklad textu spoločne skontrolovať. V tejto súvislosti je zaujímavé uviesť, že M. Sztuková nazýva preklad piatou jazykovou zručnosťou, pričom rozlišuje tri fázy prekladu a to surový, pracovný a hotový. Zároveň sa snaží nájsť rozumnú hranicu medzi tzv. voľným a doslovným prekladom, keď hovorí, že by sme mali prekladať tak verne, aby sme informáciu z pôvodného textu zachovali a zároveň tak voľne, aby náš preklad zodpovedal gramatickým ale i štylistickým zákonitostiam cieľového jazyka (Sztuková, 2013, s. 67)

Vo všeobecnosti platí, že preklad textu je samostatným a pomerne zložitým fenoménom. Totiž nezávisle od toho, či študenta vyzveme, aby si text (písomne) preložil alebo nie, prekladá si ho on sám hneď automaticky v mysli, čiže podvedome. Vtedy zároveň prebieha fáza samotného porozumenia obsahu. A už vďaka tejto „nemým“ spôsobom preloženej verzii pôvodného textu je študent schopný vypracovať vyššie spomínané cvičenia. Respektíve, čo je oveľa dôležitejšie a je našim konečným cieľom, študent je schopný na základe pochopenia textového materiálu zreprodukovat' alebo ďalej spracovať jeho obsah, zapamätať si a adekvátne použiť odbornú slovnú zásobu a vhodné štylistické jazyky.

ZÁVER

Zložitosť odborných cudzojazyčných textov nepopierateľne patrí k ich základnej charakteristike. Ako sme už spomínali, pramení tak v komplexnosti štylistických a gramatických štruktúr, ktoré sú typické pre odborný štýl, ako aj vo vysokej koncentrácii odborného obsahu a teda odborných termínov. Pri práci s takýmto textovým materiálom zohráva dôležitú úlohu aj skutočnosť, či cieľom prečítania textu je zameranie sa na všetky informácie v ňom, získanie zbežného prehľadu alebo hľadanie určitej konkrétnej informácie. Ďalej prirodzene zaváži, či nám ide len o samotné čítanie, alebo čítanie v kombinácii s reprodukciou obsahu materiálu, respektíve dokonca jeho následné spracovanie pre iné účely ako je napr. diskusia.

V článku sme sa pokúsili zhrnúť charakteristiku potenciálu odborných textov a zároveň ponúknuť jeden z možných pohľadov na prácu s nimi. Pri výučbe cudzieho odborného jazyka je totiž textový materiál základným prostriedkom, ktorý nám umožňuje cielene sprostredkovať vybrané odborné poznatky. Je potrebné si uvedomiť, že v našom kontexte stále platí, že študentov v prvom rade vyučujeme cudzí jazyk. Súčasne však ponúkame jeho praktickú aplikáciu v rámci vybraného vedného odboru.

Po zdôraznení týchto skutočností môže u nás mierny úsmev vyvolať opačne postavená otázka stredoškolského učiteľa fyziky v Nemecku, a to - či musí okrem svojho predmetu učiť „ešte aj“ nemčinu (Leisen, 2005, s. 1). Jeho žiaci totiž síce majú problém hlavne preto, že ešte nedisponujú dostatočnými poznatkami z odboru resp. z praxe, je však nutné podotknúť, že vzhľadom na ich vek, je pre nich konštrukcia odborného textu tiež nová a zložitá, aj keď je nemčina ich materinským jazykom. Naši študenti naopak, hoci odborné poznatky majú, väčšinou sa potrápia s jazykom ako takým, pričom samotnému odbornému obsahu na základe svojich vedomostí porozumejú pomerne rýchlo. (Teda – aspoň by to tak malo byť). Tak nemeckí žiaci ako aj slovenskí študenti však v konečnom dôsledku zdieľajú pri práci s preberanými odbornými textami rovnakú skúsenosť a to je náročnosť preberanej látky.

Na záver konštatujeme, že ak hovoríme o študijných odboroch nefilologického zamerania, musí byť prirodzenou ambíciou vyučujúcich cudzích jazykov, aby sa v spolupráci s odborníkmi vedeli solídne zorientovať v danom vednom odbore, čo najmä zo začiatku vyžaduje pomerne veľa prípravy. Ak by sme mali parafrázovať vyššie spomínanú otázku nemeckého učiteľa v našich podmienkach, mohli by sme povedať, že my okrem jazyka učíme „ešte aj“ odbor. Prioritou totiž prirodzene je, čo najlepšie sprostredkovať odborné vedomosti

sformulované v cudzom jazyku a ponúknuť tak študentom praktické a konkrétne použitie ich jazykových vedomostí a zručností v rámci ich vedného odboru.

LITERATÚRA

- DEÁKOVÁ, V. 2011. Špecifiká cudzieho odborného jazyka a metódy jeho výučby ilustrované aj na príklade študijných materiálov pre lesnícku a drevársku prax. In: *Cudzie odborné jazyky v kontexte univerzitného štúdia nefilologického zamerania*. Zborník príspevkov z vedeckého seminára. Zvolen : Technická univerzita, s. 31 – 40. 2011.
- EHLERS, S. 2003. *Übungen zum Leseverstehen*. Tübingen : A. Francke Verlag, s. 287 – 291. 2003
- FEARNS, A. 2003. *Fachsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke Verlag, s. 169 – 174. 2003.
- FUNK, H. 2003. *Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : A. Francke Verlag, s. 175 – 178. 2003
- HAICHA-ABDAT, Y. 2013. Teaching reading for Specific Economic Purposes: Identifying criteria for text selection. In: *English for Specific Purposes World*, 2013, vol. 14, issue 39, s. 8
- LEISEN, J. 2005. Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Sprache und Physikunterricht. In: *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 2013, Nr. 3, s. 4 – 9.
- LEISEN, J. – SEYFARTH, M. 2006. Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer? In: *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 2006, Nr. 5, s. 9 – 11.
- RAABE, H. 2003. *Grammatikübungen*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, s. 283 – 286. 2003.
- SZTUKOVÁ, M. 2013. Dôležitosť prekladateľskej zručnosti In: *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka : zborník z medzinárodnej elektronickej konferencie v dňoch 25.-26. júna 2013*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, Fakulta humanitných vied, s. 64-73. 2013
- UŽÁKOVÁ, M. 2001. Adaptácia odborných textov a jazyka. In: *Agrární perspektivy X: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Praha: ČZU, s. 52 – 58. 2001.

AKO EFEKTÍVNE NAUČIŤ ČÍTAŤ CUDZOJAZYČNÉ ODBORNÉ TEXTY ŠTUDENTOV TECHNICKÝCH UNIVERZÍT

Barbora Honnerová

Abstrakt

Čítanie je podstatným zdrojom získavania a výmeny informácií. Cieľom učiteľov na technických univerzitách je naučiť študentov aktívne čítať a pochopiť všetky typy textov, od inzerátov až po odbornú literatúru, s využitím ich teoretických a praktických vedomostí. Uchopiť podstatnú informáciu, spracovať ju a vyjadriť fundamentálny zmysel textu vlastnými slovami. V príspevku sa teoreticky spracováva úloha učiteľa pri príprave adekvátnych materiálov, ponúka sa scenár pracovného postupu pri nácviku čítania s porozumením. V praktickej časti príspevku ponúkame ukážku práce s textom v nemeckom jazyku.

Kľúčové slová: kognitívny proces, čítanie s porozumením, autentický materiál, aktivity pred aktívnym čítaním, prvé čítanie, druhé čítanie, aktivity po aktívnom čítaní, selekcia odborných textov, základná informácia.

Jazykové vzdelávanie a ovládanie cudzích jazykov sa stalo zásadným predpokladom k tomu, aby sa študenti po absolvovaní vysokoškolského štúdia mohli aktívne zaradiť do profesijného života a uspieť v tvrdej konkurencii v súčasnom svete plnom vedy, techniky a technológií. Tiež ich nabáda k tomu, aby lepšie porozumeli, vzájomne rešpektovali a akceptovali národy žijúce v širokom spoločenstve multilingválnej a multikultúrnej Európy. Znalosť cudzích jazykov ovplyvňuje aj ich ľudský rozmer a zvyšuje kvalitu života.

V súčasnosti existujú rôzne jazykové programy, ktorých cieľom je, čo najlepšie vybaviť ľudí komunikatívnymi kompetenciami potrebnými k plnej participácii v komplexnej modernej spoločnosti. Sleduje sa integrovaný prístup k jazykovému učeniu a vyučovaniu založený na novej vzdelávacej úlohe učiteľov zameraný na rozvoj komunikatívneho potenciálu, podporu pluralizmu, pozitívneho postoja k rôznorodosti jazykov a kompetencií hovoriacich.

Vyučovanie cudzích jazykov na technických univerzitách sa uskutočňuje kontinuálne, ale v ostatných rokoch pod vplyvom vonkajších okolností prechádza podstatnými zmenami. Jednoznačne sa zameriava na oblasť jazyka pre špecifické účely, teda na odborný jazyk. Dosiahnutie prínosu v rozvíjaní všetkých jazykových zručností a ich adekvátneho využitia v jazykovej kompetencii je hlavným cieľom. Aktívni používatelia odborného jazyka sú schopní čítať autentické texty strednej náročnosti s porozumením, rozumieť vypočutému prehovoru, reprodukovat' a analyzovať ho, korektne reagovať na otázky, písomne sa

vyjadrovať na odborné témy. Kľúčové kompetencie sú priamo ovplyvňované kvalitatívnymi aspektmi ako rozsah, presnosť, plynulosť, interakcia a koherencia.

V príspevku sa zameriavame na čítanie s porozumením. Čítanie je jednou zo štyroch komunikačných kognitívnych zručností, ktorými sú počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Niektorí metodici tieto zručnosti delia na aktívne a pasívne. Vo všeobecnosti čítanie je považované za typickú pasívnu aktivitu, pretože prečítaním textu nevznikli žiadne nové informácie také, ktoré boli vytvorené hovoriacim alebo píšucim. Moderní vedci zaoberajúci sa procesom čítania zdôrazňujú, že pri čítaní aktívny čitateľ využíva svoje vedomosti na to, aby reprodukoval informácie a myšlienky autora textu (Perfetti, 1984, s.40-60). Mentálne zobrazenie jeho znalostí a skúseností v nejakom koncepte, ktorý odráža mimojazykové entity a v jazyku má lexikálne vyjadrenie, a lexikálne prostriedky textu ho aj aktivujú a vyvolávajú v pamäti, sú jedným zo základných predpokladov porozumenia textu. Recipient mnohé formálno-sémantické štruktúry textu, ktoré autorom neboli explicitne vyjadrené, doplní inferenčnou úvahou a priradí k aktuálnemu vzorcu to, čo v zásade patrí k danému konceptu. Tým sa dané miesto v texte, príp. celý text stane informačne kompletným a zrozumiteľným. „Základným tu je predpoklad, aby medzi tvorcom textu a jeho recipientom, resp. skupinovým, masovým recipientom fungoval vyvážený pomer v ich znalostných potenciáloch a tiež kognitívnej schopnosti recipienta v svojom znalostnom okruhu na podnet textových jednotiek aktivovať ten-ktorý aktuálny segment alebo prvok znalostnej bázy“ (Sisák 2013, s. 8).

Študenti pri osvojovaní si cudzieho jazyka používajú na štúdium vzory z materinského jazykového systému. Komunikačný proces prebiehajúci prostredníctvom všetkých jazykových zručností je **konverzný proces**. Jeho účastníci alebo menia prijatú ústnu alebo písomnú informáciu na myšlienku, alebo transformujú svoje vlastné myšlienky v procese hovorenia alebo písania do cudzieho jazyka.

Cieľ učiteľov jazykov na technických univerzitách je naučiť študentov čítať a chápať veľa rôznych materiálov pri použití všetkých typov písaných textov, od inzerátov po odbornú literatúru. Svoje teoretické a praktické vedomosti získané predchádzajúcim štúdiom využívajú na čítanie s porozumením.

Jazyková trieda je umelé a neprirodzené prostredie na používanie cudzieho jazyka. Ale aj napriek tomu, učiteľ by mal aplikovať **autentický materiál pre autentický účel**, to znamená využívať odborné materiály z rôznych odborov. Čitatelia v reálnej situácii čítajú to, čo potrebujú alebo chcú, robia si svoj vlastný výber. V triede hlavnú úlohu pri príprave materiálu má učiteľ jazyka. On vie aký text vybrať, pre koho, prečo a ako ho pripraviť na

výučbu. Pôsobí ako sprostredkovateľ medzi textom a študentom-čitateľom. Učiteľ vytvára efektívnu a úspešnú stratégiu. Navrhuje zadania pre textové analýzy, preverovanie porozumenia textu.

Postoj metodikov a učiteľov ako naučiť študentov čítať text s porozumením závisí od toho, ako definujú jazyk, učenie a čítanie. Mnohí sa koncentrujú na slovnú zásobu, gramatiku, preklad. Typický tradičný scenár pre nácvik čítania je taký, že študenti nahlas čítajú text, učiteľ opravuje chyby vo výslovnosti. Výsledkom je, že študenti sa nesústredia na pochopenie významu. Majú veľký problém s výslovnosťou nových slov, najmä kompozít, ktoré v niektorých jazykoch, napr. v nemčine, môžu byť veľmi dlhé. Dôsledok takéhoto postupu je, že študenti nie sú schopní odpovedať na otázky vyplývajúce z textu. Ich pozornosť sa sústreďuje na rôzne jazykové komponenty. Zámer prečítať text sa splní, ale odkaz autora, jeho nová informácia neboli uchopené a pochopené. Existujú ešte ďalšie iné postupy, ktorých výsledok je však rovnaký – **neschopnosť pochopiť text**.

V reálnom svete čitateľ robí svoj vlastný výber, venuje veľa času na **skenovanie** potenciálneho materiálu na čítanie. Pre odborníkov sa výber textu zužuje na ich odbor. Skenovanie dáva čitateľovi podnet k adekvátnemu výberu textu (Williams, 1983, s.172).

Keď sa čitateľ rozhodne pre text, článok, štúdiu, skúma obsah ďalej. Môže pokračovať rôznymi spôsobmi. **Skimuje, zbežne prečíta** celý text alebo niektoré paragrafy na získanie primárnej informácie, a to najmä vtedy, ak je text mimoriadne komplikovaný. Prezerá si grafy, tabuľky, obrázky, fotografie. Prečíta si abstrakt a sústreďuje sa na kľúčové slová. Ak ho text zaujme a rozhodne sa pokračovať v čítaní, číta pomaly, sústredene a intenzívne. Text pochopí aj bez toho, aby sa koncentroval na každé slovo, zvolí rovnaký prístup v cudzom jazyku ako pri čítaní v rodnom jazyku. Po skenovaní a skimovaní je čitateľ dobre pripravený na preštudovanie textu a zo zvoleného materiálu môže vyťažiť maximum potrebných informácií.

Základná úloha učiteľov cudzích jazykov na technických univerzitách je naučiť čítať študentov odborné texty v cudzom jazyku a tak ich pripraviť na reálny život, na profesionálne situácie. Študenti učiaci sa cudzí jazyk nemusia mať kompletne vedomosti z gramatiky, ovládať širokú lexiku na to, aby rozumeli podstatným informáciám z textu a aby vedeli reprodukovať autorove myšlienky tvorivým spôsobom. V súčasnosti učiteľ cudzieho jazyka má študentov naučiť optimalizovať všetky štyri jazykové zručnosti na vyššej profesionálnej úrovni ako v minulosti.

Mnohí autori (Tierney, 1985, Loew, 1984, Krashen, 1983, Wolf, 2009) ponúkajú odporúčania, praktické rady, stratégie, riešenia problémov na učenie sa čítaniu s porozumením. Všetci nabádajú učiteľov, aby tolerovali gramatické chyby, neznalosť jednotlivých „slovíčok“, ktoré často s textom nesúvisia, nemajú relevantnú dôležitosť pre porozumenie, dovolili používať prekladové slovníky, preskakovali neznáme slová, pomáhali študentom nájsť kľúčové informácie v texte, naučili ich používať kontextuálne oporné body, vystihnúť podstatný zmysel a pod.

Keď učiteľ po skenovaní a zbežnom prečítaní vyberie vhodný a adekvátny text, rozdelí ho na tri pracovné fázy. Aktivity pred aktívnym čítaním, čítanie textu a aktivity po aktívnom čítaní. Aktivity pred aktívnym čítaním motivujú študentov. Pripraví ich na to, aby sa na práci s textom zúčastnili so záujmom získať čo najviac relevantných informácií. Študenti získajú podstatnú informáciu o autorovi, type textu, či je praktický alebo teoretický, z nadpisu sa snažia zistiť hlavnú myšlienku a získavajú i predstavu o odbornej lexike textu. Môžu si vytvoriť vlastné premisy a očakávania. Vzniká tak proces, v ktorom sa odhadujú, potvrdzujú alebo odmietajú, znova formulujú a prijímajú informácie až po komplexné uchopenie myšlienky. Už v tomto štádiu majú študenti príležitosť ukázať svoje praktické schopnosti **hovoríť cudzím jazykom**.

Každý materiál musí byť prečítaný minimálne dvakrát. Efektívne čítanie zahŕňa prvé a druhé čítanie. Počas **prvého** sa študenti koncentrujú na kľúčové slová a podstatnú informáciu z textu, podčiarkujú si ich, potvrdzujú alebo odmietajú svoje premisy a očakávania. Študenti-čitatelia sú nabádaní k tomu, aby nepoužívali slovník, aby sa nespoliehali na čítanie slovo od slova a na preklad. Kreatívny učiteľ s predstavivosťou ponúka študentom konštruktívne a podporné techniky. Monitoruje porozumenie, učí ako nájsť správnu štruktúru textu. V anglickej metodike sa využíva osvedčený klasický vzorec SQ3R – survey, question, read, review, recite (Sanacore, 1985, s.56).

Počas **druhého čítania** by sa mali učitelia a študenti pokúsiť vysvetliť význam všetkých nejasných častí textu a ich vzťah k celkovej autorovej informácii. Ringler a Weber (1997, s.76-81) rozdelili aktivity po aktívnom čítaní do dvoch základných kategórií: na tie, v ktorých si študenti pripomenú informácie z textu alebo budú na ne reagovať a na tie, ktoré sú určené na rozvíjanie komunikačnej kompetencie štyroch jazykových zručností.

Cieľom aktivít po aktívnom čítaní je preveriť, ako študenti porozumeli autorovej informácii a ako sú spôsobilí aktívne parafrázovať ich relevantný obsah. Vyučujúci používajú skúšobné testy na identifikáciu kľúčových myšlienok, porovnanie technických rozdielov,

kladenie vhodných otázok, zistenie skúseností študentov a zosumarizovanie textu. Napísať abstrakt a prerozprávať obsah prečítaného materiálu vlastnými slovami sú záverečné aktivity a tiež nevyvrátiteľný dôkaz, že čitatelia pochopili text dobre. Prax ukazuje, že používatelia (cudzieho) jazyka individuálne reagujú na mimojazykovú realitu vyjadrenú v texte. Nie všetci prejavujú rovnaký prirodzený záujem. Stupeň zvládnutia jazyka je na rôznej úrovni, majú diferencovanú kvalitu a rýchlosť myšlienkových operácií a ich znalostná báza je nerovnaká.

Selekcia vhodného materiálu na čítanie je rozhodujúcou zložkou v určení produktívneho programu čítania odborného textu. Učitelia cudzích jazykov na technických univerzitách by sa mali dobre orientovať v odboroch, ktoré ich študenti študujú. Vybrať adekvátny autentický text, ktorý by ich zaujal, je špecifický cieľ. Pri výučbe cudzieho jazyka treba mať na zreteli jazykovú úroveň študentov, ich osobitné očakávania (od bežných cieľov až po špecifické kariérne ciele) a tiež náročnosť cudzieho jazyka. Hoci vyučujúci nezdôrazňujú úroveň vedomostí z gramatiky, morfológie a syntaxe, predchádzajúce znalosti z jazykov by mali byť primerané typu a cieľu štúdia. To isté sa týka slovnej zásoby. Niekedy sám zmysel informácie môže viesť k ťažkostiam pri čítaní s porozumením. Vedci – metodici navrhujú dva spôsoby riešenia ako predísť ťažkostiam. Wolf (2008) navrhuje problém riešiť vnútornou diferenciáciou textu. Ďalší pohľad (Leisen 2009) odporúča prispôbiť text čitateľom alebo prispôbiť čitateľov textu. Prvá situácia ponúka študentom redukciu porozumenia a druhá poskytuje stratégiu pre zdokonalenie čítania s porozumením.

Učitelia jazykov zvyčajne preferujú kratšie pasáže alebo texty. Nechcú preťažovať študentov. Existuje však všeobecné pravidlo, že prvá strana/strany materiálu na čítanie sa zdajú byť ťažšie na porozumenie. Keď sa však študenti zoznámia s gramatikou a lexikou, ktoré autor používa, začnú čítať text plynulejšie a s väčším porozumením. Z toho vyplýva, že dlhší text je vhodnejším médiom a výrazným motivátorom pre ľahšie a rýchlejšie čítanie s dokonalejším porozumením.

Učiteľ má viesť študentov k rozsiahlejšiemu čítaniu tým, že im zadáva ako domáce úlohy, príp. semestrálne práce, dlhšie texty na spracovanie. Oni si tak môžu zvoliť individuálne tempo, viac sa sústrediť na význam, hlavné myšlienky, špecifické detaily, ktoré sú pre nich dôležité bez toho, aby používali prekladové slovníky. Domáce čítanie vedie k samostatnému čítaniu pre špecifické účely.

Súčasťou nášho príspevku je redukovaná ukážka adaptovaného odborného textu a úlohy k nemu. Naším cieľom je prezentovať, ako je možné učiť a motivovať študentov k čítaniu odborných textov. Text je adaptovaný z nemeckého odborného časopisu *Der*

Eisenbahn Ingenieur 2009/11 autorkou príspevku. Zadania vzhľadom na možnú dĺžku príspevku sú skrátené.

ZÁVER

Čítanie je proces, ktorý v sebe zahŕňa ďalšie tri jazykové zručnosti, písanie, hovorenie, počúvanie, ktoré aktivujú relevantné vedomosti tak, aby sa stali súčasťou výmeny informácií od autora k recipientovi. Všetky aktivity sa koncentrujú na porozumenie v správnom čase a na správny účel.

Aktive und passive Sicherheit der Eisenbahn heute und morgen

Forschungsprojekte der Technischen Universität Berlin zu Fragen der technischen Sicherheit im Güterverkehr

Prof. Dr.-Ing. Markus Hecht, Dipl.-Ing. Doris Luther

1. Die Prioritätenliste im Eisenbahnverkehr beinhaltet die Punkte Sicherheit, Zuverlässigkeit und Wirtschaftlichkeit. Diese drei Eckpfeiler lassen sich nicht getrennt voneinander betrachten.

Das Erreichen der hohen Zuverlässigkeit beinhaltet kostenintensive Maßnahmen wie z.B. Monitoringsysteme oder Überdimensionierung von Bauteilen. Im Falle der Sicherheit treten neben den Ausfallkosten noch die Kosten für einen entstandenen Schaden auch an dritten auf. Sicherheit bei der Eisenbahn ist also kein Luxus, sondern eine Grundvoraussetzung für einen wirtschaftlichen Betrieb.

2. Die EN 50126 definiert den Begriff Sicherheit mit dem Nichtvorhandensein eines unzulässigen Schadenrisikos. Ein Risiko beinhaltet die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Gefahr, die einen Schaden verursacht, sowie den Schweregrad eines Schadens. Die Definition der Zuverlässigkeit beinhaltet die Wahrscheinlichkeit dafür, dass eine Einheit ihre geforderte Funktion unter gegebenen Bedingungen erfüllen kann. Hier steht die Wirtschaftlichkeit im Vordergrund. Da die Kosten für eine Erhöhung der Zuverlässigkeit des Systems Eisenbahn enorm steigen, ist es nicht immer die wirtschaftlichste Variante, die Sicherheit über eine noch höhere Zuverlässigkeit aller sicherheitsrelevanter Subsysteme zu vergrößern.

3. Zur Bewertung des Nutzens einer dem Sicherheitsgewinn dienlichen Maßnahme, wird die sog. Risikoprioritätszahl verwendet. Für Eisenbahnen charakteristisch ist sehr geringe Eintretenswahrscheinlichkeit oder geringe Häufigkeit von Unfällen. Mit steigender Zuverlässigkeit der Detektion sinkt die Unfallhäufigkeit. Es gibt unterschiedliche Systeme von Detektion an Schienenfahrzeugen. Im Personenverkehr werden kontinuierlich überwachende Monitoringsysteme eingesetzt. Beim Güterverkehr wird auf herkömmliche Sichtprüfung durch Wagenmeister oder Lokführer im Rahmen der betrieblichen Anweisungen zurückgegriffen.

4. Sicherheitsmaßnahmen werden eingeteilt in „aktive“ und „passive“ Sicherheit. Unter aktiver Sicherheit versteht man alle Maßnahmen, die Unfälle vermeiden, wie sorgfältige Fahrplangestaltung ohne Kollisionen. Aktive Sicherheitselemente sind: Leit- und Sicherungstechnik, Druckluftbremse und Bremsprobe, Wartungs- und Revisionsvorgänge, fahrzeugtechnische Untersuchung, Monitoringsysteme für sicherheitsrelevante Bauteile. Unter passiver Sicherheit sind alle Maßnahmen zu verstehen, die bei Eintreten eines Unfalls die Folgen für Personen und Umwelt mindern. Die Elemente der passiven Sicherheit betreffen immer die Reduktion des Schadensmaßes. Sie werden durch folgende Systeme umgesetzt: Einbau von zusätzlichen Deformationselementen und Crashpuffern mit integrierten Energieverzehrelementen, geeignete Fahrgastraumgestaltung, Einbau von elektronischen oder pneumatischen Entgleisungsdetektoren. Nur durch die Kombination von aktiven und passiven Maßnahmen kann die beste Effizienz erreicht werden.

5. Die Autoren sind bezüglich des Crashverhaltens von vier Szenarien ausgegangen. Szenario 1 beinhaltet die Frontalkollision eines gleichen Fahrzeugs mit 36 km/h Differenzgeschwindigkeit. Szenario 2 ist der Aufprall des Fahrzeugs auf einen 80 t schweren Güterwagen mit Puffern der Kategorie A. Szenario 3 ist eine Bahnübergangskollision, Szenario 4 Wegräumen eines Hindernisses ohne Entgleisung.

6. Der Zuwachs von Eisenbahnunfällen ist nicht akzeptabel und deshalb werden für die aktive und passive Sicherheit im Personen- und Güterverkehr neue Systeme entwickelt. Es ist eine verbreitete Anzahl von Monitoringsystemen im Einsatz. Geeignete Onboardmonitoringsysteme bieten hier das Potenzial, zu wesentlich geringeren Kosten eine kleinere Risikoprioritätszahl zu erreichen.

VORTEXTÜBUNGEN

Sprechen Sie folgende Komposita richtig aus.

Eisenbahnverkehr, Monitoringsystem, Überdimensionierung, Wahrscheinlichkeit, Wirtschaftlichkeit, Schienenfahrzeuge, Fahrplangestaltung, Fahrgastraumgestaltung

Zum Wortschatz

Welche Wörter aus dem Bereich der Verkehrssicherheit kennen Sie?

Erklären Sie Begriffe aus der Überschrift: Sicherheit, aktive Sicherheit, passive Sicherheit.

Wird der Text einen praktischen oder einen theoretischen Charakter haben? Erschließen Sie es aus den Autorenangaben.

ERSTES LESEN ZUR ORIENTIERUNG IM TEXT

Was haben Sie sich nach dem ersten Lesen gemerkt, ohne die unbekannten Wörter im Lexikon nachzuschlagen?

POSTTEXTÜBUNGEN

Bilden Sie Passivformen von den Verben in Klammern.

1. Zur Bewertung des Nutzens einer dem Sicherheitsgewinn dienlichen Maßnahme, _____ die sog. Risikoprioritätszahl _____. (verwenden)
2. Sicherheitsmaßnahmen _____ in aktive und passive Sicherheit _____. (einteilen)

Unterstreichen Sie im Text die Schlüsselwörter.

Bestimmen Sie, welche der folgenden Aussagen „richtig“, welche „falsch“ sind. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.

1. Da nicht genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, wird nur auf die aktive Sicherheit geachtet.
2. Je höher die Fahrgeschwindigkeit der Züge ist, desto höheren Schadenausmaß gibt es.
3. Grundlegende Priorität beim Betrieb im Eisenbahnverkehr sind Sicherheit, Zuverlässigkeit und Wirtschaftlichkeit, die aber unabhängig voneinander untersucht werden.

Nennen Sie einige aktive und passive Sicherheitsmittel.

Beantworten Sie mit eigenen Wörtern folgende Fragen.

1. Welche Kosten außer der Ausfallkosten kommen im Falle der Sicherheit noch dazu?
2. Was ist charakteristisch für Eisenbahnen?
3. Wie prüft man im Güterverkehr auf die Sicherheit?

Diskutieren Sie in einer Runde die Sicherheit des Verkehrs im Allgemeinen.

Schreiben Sie eine kurze Zusammenfassung des Textes.

LITERATÚRA

- CHASTIAN, K. 1999. *Developing Second-Language Skills Theory and Practice*. San Diego : 3rd HBJ, PUBLISHERS. 1999.
- DOLNÍK, J. 2010. *Jazyk, človek, kultúra*. Bratislava : Kaligram. 2010. ISBN 978-80-8101-377-5.
- DUBIN, F. – OLSTAIN, E. 1999. *Course Design*. 8th. Cambridge : Cambridge University Press. 1999.
- KRASHEN, S.D. 1983 *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California : Hayward. 1983.
- LEISEN, J. 2009. *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Studienseminar Koblenz, Seelze : Klett / Kahlmeyer – Verlag. 2009.
- LOEW, H.Z. 1984. Developing Strategic Reading Skills. In: *Foreign Language Annals* 17, 1984.
- PERFETTI, C.A. 1993. Decoding Includes Cognition. In: *American Journal of Education*, 1993.
- ROBINSON, F.P. 1961. *Effective Study*. New York : Harper and Brothers. 1961.
- SISÁK, L. 2013. *Dynamika komplexného slova v nemeckom texte*. Prešov : Filozofická fakulta PU v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0961-7.
- TIERNEY, R.J. 1985. New Priorities for Teaching Reading. In: *Learning* 13.1985.
- WILLIAMS, E. 1983. Communicative Reading. In: JOHNSON, K. – PORTER, D. *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London : Academic Press. 1983.
- WOLF, D. 2008. *Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Didaktisch-methodische Fortbildung für Fremdsprachen. 2008.

EWG – EFEKTÍVNI PISATELIA A KOMUNIKÁTORI

Karolína Jarná, Katarína Szabová

Abstrakt

Medzinárodná konkurencieschopnosť MSP (malí a strední podnikatelia) a medzinárodná mobilita mladých ľudí v Európe sú dva základné predpoklady úspechu na dnešnom globalizovanom trhu, kde sa kladie dôraz najmä na efektívne komunikačné zručnosti a to najmä v anglickom jazyku. V súlade s týmito požiadavkami bol spustený v októbri 2013 projekt EWG - Efektívni pisatelia a komunikátori. Sieť jedenástich partnerov pokrýva rôznorodé regióny v Európe z ekonomického, lingvistického a geografického hľadiska zabezpečí to, že čo najväčší počet cieľových používateľov bude môcť profitovať z tejto spolupráce. Jedným z hlavných cieľov je založiť platformu pre sociálnu sieť so zámerom podporiť rozvoj zručností malých a stredných podnikateľov v písaní a komunikácii v odbornom anglickom jazyku a tým podporiť medzinárodnú mobilitu myšlienok a nápadov v rámci spolupráce na medzinárodných projektoch

Kľúčové slová: MSP, podnikateľ, živnostník, efektívna písomná komunikácia, mäkké zručnosti, sieť, mobilita

ÚVOD - VÝCHODISKÁ PROJEKTU EWG – EFEKTÍVNI PISATELIA A KOMUNIKÁTORI

Globalizácia a technologické inovácie za posledných 25 rokov výrazne prispeli ku zmene štruktúry trhu práce. Pozornosť sa upriamila na *mäkké zručnosti* a ich rozvoj, a to najmä u malých a stredných podnikateľov. Dlho zaznávané v porovnaní s *tvrdými zručnosťami* získali tak *mäkké zručnosti* primárne miesto v pracovnom prostredí. *Mäkké zručnosti*, najmä jazykové, analytické a komunikačné, sa stali nevyhnutnou súčasťou portfólia mladých ľudí v rámci trhu práce.

Medzinárodná konkurencieschopnosť MSP (malí a strední podnikatelia) a medzinárodná mobilita mladých ľudí v Európe sú dva základné predpoklady úspechu na dnešnom globalizovanom trhu, kde sa kladie dôraz najmä na efektívne komunikačné zručnosti. Prioritným jazykom je angličtina, ktorá sa stáva lingua franca celého sveta. Práve slabá verbálna a neverbálna komunikácia je príčinou zlyhania mnohých obchodných transakcií ako aj stratených príležitostí na získanie obchodných zmlúv a grantov. Takéto neúspechy majú veľmi zlý vplyv na konkurencieschopnosť MSP a mladých podnikateľov.

V podnikateľskom svete sa efektívne komunikačné a písomné zručnosti považujú za kľúčové. Avšak veľmi často práve tieto zručnosti chýbajú. Viac ako polovica topmanažérov v Európe si myslí, že mladým ľuďom chýbajú *mäkké zručnosti* ako komunikácia, prezentácia a schopnosť vytvárať a udržiavať medziľudské vzťahy. *Mäkké zručnosti* ako písanie a komunikácia najviac absentujú v prípade perspektívnych kandidátov na seniorské manažérske

pozície. Pričom práve tento typ zručností, najmä efektívne písanie a argumentácia, považujú zamestnávateľia za samozrejmosť a očakávajú, že absolventi odborných škôl dostali základy v tejto oblasti v rámci ich vzdelávacieho procesu. Avšak opak je často pravdou.

V súčasnej dobe stále viac ľudí komunikuje prostredníctvom SMS, emailu alebo sociálnych sietí. Progres v elektronických médiách pokračuje a naberá na rýchlosti. Mladí ľudia, ktorí vstupujú na pracovný trh už jednoducho nemôžu ignorovať požiadavku vynikajúcich písomných a komunikačných zručností, keďže rozvoj týchto zručností zároveň zvyšuje aj ich efektivitu práce, dáva im možnosti ako ľahšie a jasnejšie vyjadriť svoje myšlienky a nápady potenciálnym klientom, manažérom, širokej verejnosti. Navyše, rozvoj týchto zručností im zabezpečí vyšší príjem prostredníctvom úspešných projektov, kde sa kladie dôraz na vyjadrovacie a prezentačné schopnosti.

V súčasnosti sme presýtení publikáciami o tom ako správne komunikovať a pritom používať správnu gramatiku. Avšak väčšina publikovanej literatúry nehovorí nič o tom ako si správne zorganizovať vlastné konceptuálne myslenie. Oblasti ako kritické myslenie, logické myslenie sú opomínané. Navyše, kurzy profesionálneho písania sú poväčšine veľmi drahé a ťažko prístupné mladým MSP a ich zamestnancom, ktorí to najviac potrebujú. Školiace programy a metódy, ktoré sú momentálne na trhu k dispozícii nekorelujú s potrebami a prioritami takýchto spoločností. Stojí za zmienku aj fakt, že väčšina malých a stredných podnikateľov nemá prostriedky na to, aby vyslala svojich zamestnancov na dlhšie školenia. Malí a strední podnikatelia, najmä v južnej, strednej a východnej Európe, narážajú na problém nájsť kvalifikovaných ľudí prípadne poskytnúť im adekvátne vzdelanie. Tieto výzvy nie sú nové, ale sú značne nastimulované ekonomickými zmenami ako globalizácia a technologický progres. Je tu teda zreteľná potreba školiaceho programu zameraného na profesionálne písanie a komunikáciu, ktorý by bol cenovo dostupný a obsahovo správne zameraný, ktorý by pomohol mladým pracujúcim správne štruktúrovať a formulovať ich písomný a ústny prejav; tým pozitívne prispel ku úspechu a renomé spoločnosti a poskytol platformu pre mladých pracujúcich v rámci zvyšovania medzinárodnej mobility.

Opierajúc sa o skúsenosti partnerov, diskusie a výmeny názorov ako aj vlastné stratégie partnerov na podporu celoživotného vzdelávania, na podporu rozvoja zručností pre malých a stredných podnikateľov a ich partnerov na národnej a medzinárodnej úrovni, bol 1. októbra 2013 spustený projekt s názvom EWC, *Efektívni pisatelia a komunikátori*, pre MSP a ich zamestnancov.

1 KONZORCIUM

Konzorcium je tvorené skúsenými malými a strednými podnikateľmi, poskytovateľmi vyššieho vzdelávania, poskytovateľmi odborného vzdelávania a prípravy (OVP), pedagógmi, sociálnymi partnermi a vzdelávacími organizáciami aktívne pôsobiace v oblasti celoživotného vzdelávania, obchodného poradenstva a profesionálneho networkingu. Konzorcium týmto predstavuje zoskupenie rôznorodých preukázateľných kompetencií a schopností partnerov a zároveň buduje na ich komplementárnych zručnostiach a odborných znalostiach, aby zaručilo kvalitu vykonávanej práce s európskou pridanou hodnotou v jednotlivých fázach projektu:

- Skupina jazykových pedagógov a pedagógov pôsobiacich v odbore ekonómie a obchodu, malých a stredných podnikateľov, profesionálov z firiem poskytujúcich manažérske poradenstvo, agentúr na podporu výskumu a vývoja, poskytovateľov vyššieho vzdelávania, poskytovateľov odborného vzdelávania a prípravy (OVP) a firiem z oblasti projektového poradenstva EÚ riadi úlohy ako prieskum aktuálneho stavu potrieb a praktík v oblasti poskytovania odborných kurzov zameraných na rozvoj písomných zručností a komunikáciu v odbornom anglickom jazyku.

- Skupina vývojárov IT/web nástrojov, konzultantov a pedagógov zabezpečuje cenovo efektívny dizajn, vývoj a testovanie ICT kurzu a nástrojov potrebných na jeho podporu.

- Skupina konzultantov pre stratégiu, asociácií zamestnávateľov, poskytovateľov vyššieho vzdelávania, poskytovateľov odborného vzdelávania a prípravy (OVP) a pedagógov riadi úlohy v rámci prípravy koherentnej a efektívnej stratégie a prípravy metodických pokynov na spustenie a používanie vzdelávacieho kurzu sieťami malých a stredných podnikateľov a vzdelávacích agentúr po Európe.

- Asociácie zamestnávateľov, agentúry na podporu výskumu a vývoja a medzinárodné siete konzultačných firiem, univerzít a obchodných komôr riadia budovanie a udržiavanie otvorenej siete účastníkov, profesionálov a podnikov v Európe prostredníctvom diseminácie a prieskumu možností využívania výstupov projektu.

	Partneri	Krajina	Meno partnera
Koordinátor	P1	Grécko	CMT Prooptiki ltd
	P2	Slovensko	Technická univerzita v Košiciach (TUKE)
	P3	UK	Navigator Consulting Group
	P4	Cyprus	First Elements Euroconsultants Ltd
	P5	Holandsko	The Elephant Learning in Diversity BV
	P6	Poľsko	Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie
	P7	Lotyšsko	LatviaConsultant Biznesa konsultāciju un mācību centrs SIA
	P8	Španielsko	Confederación de Empresarios de Aragón
	P9	Cyprus	European Consulting Network Business Intelligence Ltd
	P10	Belgicko	Space European Network for Business Studies and languages
	P11	Bulharsko	Bulgarian Development Agency

Sieť pokrýva rozmanité ekonomické, lingvistické a geografické regióny Európy, čím zabezpečuje, že prístup k nej bude mať a jej výhody bude využívať čo najväčší počet cieľových používateľov, čím sa zároveň zabezpečí európska dimenzia:

severná a západná Európa (Navigator z UK; CREA z ES)

stredná Európa (SPACE z BE; Elephant z the NL; WSIIZ z PL)

východná Európa (TUKE from SK; BDA from BU; LatConsul from LT)

južná Európa (CMT from GR; First Elements and ECN from CY)

CREA, SPACE a ECN siete pokrývajú 25 európskych krajín and tisícky členských organizácií

Aby bola zabezpečená kvalita projektovej spolupráce, sieť zahŕňa partnerov, ktorí:

- majú dostatok skúseností s prácou v medzinárodných partnerstvách
- majú dostatok skúseností so spoluprácou na viacerých európskych projektoch a európskych programoch
- majú dobré meno v oblasti celoživotného vzdelávania a vo vzdelávaní rôznych cieľových skupín, počnúc mladými ľuďmi cez živnostníkov, malých a stredných podnikateľov až po zamestnancov veľkých firiem.

Výber partnerov bol realizovaný na základe ich dobrého mena a s cieľom dodať kvalitné výstupy dodržiavajúc časový harmonogram práce.

2 INOVATÍVNE PRVKY

Mäkké zručnosti ako písanie a komunikácia v odbornom anglickom jazyku sú momentálne v Európe veľmi žiadané. Predovšetkým mladí malí a strední podnikatelia a ich zamestnanci môžu pociťovať ich nedostatok, hlavne keď sa potrebujú presadiť v medzinárodnej konkurencii na globálnom trhu práce. Vychádzajúc z vlastných skúseností partnerov a predbežných prieskumov súčasnej praxe v písaní a komunikácii v odbornom jazyku sa ukazuje, že v súčasnosti väčšina poskytovaných kurzov je cenovo nedostupná, fragmentovaná (rozsahovo príliš malá, obsahovo poddimenzovaná a čo sa týka dĺžky príliš krátka), jednoducho neadekvátne pre mladých, ktorí vstupujú na trh práce. Zintenzívňuje sa dopyt mladých podnikateľov a živnostníkov po širšej ponuke školiacich programov a to hlavne v písaní a komunikácii v odbornom jazyku primárne anglickom. Rozšírenie ponuky školiacich programov navyše prispeje v značnej miere k zvýšeniu dynamiky v rámci konkurencie na trhu a k flexibilita a konkurencieschopnosti samotných zúčastnených, či už poskytovateľov alebo učiacich sa.

Projekt ponúka najnovšie, inovatívne ICT riešenia, čo sa týka rozvoja písomných a komunikačných zručností mladých malých a stredných podnikateľov a ich zamestnancov v Európe; a to:

1) spojením obsahových oblastí:

logické myslenie a argumentácia

písanie a komunikácia

žiadosti o grant

socializácia

jazykové vzdelávanie, najmä odborný anglický jazyk,

2) poskytnutím flexibility a adaptability, e-learning forma je metóda vyslovene vhodná pre MSP, keďže svojou flexibilitou vyhovuje rozdielnym pracovným časovým rozvrhom a tempám učenia sa,

3) kombináciou online a offline procesu samoučenia sa a samohodnotenia. Kombinované učenie je súčasťou aktuálneho trendu *učiť sa ako sa učiť*, ktoré výrazne prispieva k rozvoju širokej škály kompetencií,

4) kombináciou špecifickej formy učenia sa s poskytnutím možnosti rozširovania siete sociálnych kontaktov mladých podnikateľov a ich zamestnancov.

Projekt vytvára inovatívnu a rôznorodú medzinárodnú sieť profesionálov, ktorí majú týmto príležitosť nadviazať kontakty s inými MSP, poradenskými agentúrami, obchodnými komorami, univerzitami, a poskytovateľmi OVP a tým zvýšiť medzinárodnú mobilitu mladých pracovníkov. Zároveň im umožňuje lepšie zviditeľniť seba a dosiahnuté úspechy prostredníctvom projektových online nástrojov, napr. diskusné fóra. Otvára možnosti pracovným stážam, výmene myšlienok a nápadov, vzájomnej spolupráce na medzinárodných projektoch.

3 CIELE PROJEKTU

Ciele projektu sú nasledovné:

- 1) identifikovať požiadavky malých a stredných podnikateľov, potreby mladých zamestnancov a podnikateľov s cieľom vyvinúť kurz písania a komunikácie v odbornom anglickom jazyku, ako aj preskúmať súčasné trendy a zaužívané praktiky v tejto oblasti
- 2) vyvinúť a odpilotovať kurz kombinovanej výučby v písaní a komunikácii v odbornom anglickom jazyku šitý na mieru malým a stredným podnikateľom
- 3) vyvinúť a diseminovať inštrukcie ku kurzu, strategické tipy a rady malým a stredným podnikateľom, poskytovateľom vyššieho vzdelávania a poskytovateľom OVP, sociálnym partnerom a školiacim organizáciám, ktoré sa rozhodli zintegrovat' kurz písania a komunikácie v odbornom anglickom jazyku do svojho kurikula, plánov cieleného vývinu kompetencií v rámci systémov hodnotenia
- 4) založiť platformu pre sociálnu sieť so zámerom podporiť rozvoj zručností malých a stredných podnikateľov v písaní a komunikácii v odbornom anglickom jazyku a tým podporiť medzinárodnú mobilitu myšlienok a nápadov v rámci spolupráce na medzinárodných projektoch.

ZÁVER

Očakávané pozitívne zmeny ako výstupy projektu:

- 1) Výrazný progres účastníkov v nasledujúcich oblastiach:
 - analytické, jazykové a komunikačné zručnosti
 - time manažment
 - vyjadrovacie schopnosti a schopnosť formulácie a štruktúrovania vlastných myšlienok a nápadov
 - kvalita vlastnej práce s pozitívnym dopadom na úspech a dobré meno spoločnosti

- úspešnosť obchodných transakcií a žiadostí o grant s pozitívnym dopadom na kariérny rast
- 2) MSP, poskytovatelia vyššieho vzdelávania a OVP v Európe zintegrujú kurz písania a komunikácie v odbornom anglickom jazyku do ich kurikula, plánov cieleného vývinu kompetencií v rámci systémov hodnotenia
 - 3) počas trvania projektu sa rozšíri sieť záujemcov o kurz písania a komunikácie v odbornom anglickom jazyku, učiacich sa ako aj poskytovateľov podporujúc týmto medzinárodnú mobilitu mladých na trhu práce.

LITERATÚRA

<http://www.effectivewriting.eu/> [2014-5-20]

PROJEKT CVIČEBNICE NA ROZVOJ KOGNITÍVNYCH A PRAKTICKÝCH ZRUČNOSTÍ BUDÚCICH UČITEĽOV A TRANSLATOLÓGOV V RÁMCI UNIVERZITNÉHO VZDELÁVANIA

Jana Lauková

Abstrakt

Univerzitné vzdelávanie má pred sebou neustále nové výzvy, podnety a aj perspektívy. Už niekoľko rokov to vedie k zvýšenému záujmu o otázky odbornej jazykovej prípravy na vysokých školách, aj keď v mnohých prípadoch sa situácia týkajúca sa postavenia jednotlivých cudzích jazykov v slovenskom jazykovom priestore mení a v závislosti od momentálnej situácie na európskom trhu záujem o niektoré cudzie jazyky stále rastie, o niektoré naopak klesá. Predložený príspevok sa zaoberá stále aktuálnou témou ďalšieho rozvíjania a zdokonaľovania kognitívnych a praktických zručností zameraných na analýzy komunikátov u budúcich učiteľov a translatológov v rámci univerzitného vzdelávania, konkrétne študentov odboru učiteľstvo a študentov odboru tlmočníctvo a prekladateľstvo v rámci jazykovej kombinácie nemecký jazyk – slovenský jazyk resp. iný cudzí jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V centre pozornosti tohto príspevku je len čiastkový výsek z pripravovanej cvičebnice, zameraný na ďalšie rozvíjanie, zdokonaľovanie a fixovanie kognitívnych a praktických zručností. Plánovaná cvičebnica má ambíciu byť praktickou pomôckou pre budúcich učiteľov aj translatológov, má nabádať k aktivite, k rozvíjaniu celkovej jazykovej kompetencie (materinský jazyk – cudzí jazyk), k precvičovaniu pamäťových schopností, koncentrácie a aj rozvíjaniu kreativity.

Kľúčové slová: odborný jazyk, translatológia, nemecký jazyk, slovenský jazyk, výučba tlmočenia, metodika, text, kognitívne a praktické zručnosti

ÚVOD

V posledných rokoch sa zvyšuje neustály záujem o odborné jazyky a translatológiu ako vednú disciplínu zo strany rôznych iných vedných disciplín ako napr. lingvistiky, kulturológie, kognitívnej psychológie, neuropsychológie a pod. Dynamický rast translatológie však vychádza hlavne z konkrétnych potrieb praxe. Práve translatológovia sú nevyhnutným článkom v systéme inštitúcií Európskej únie, pričom zabezpečujú komunikáciu na medzinárodnom poli v oblasti politiky, ekonomiky, kultúry, práva a pod. Pojem „translatológ“ má síce integrálny charakter a „zastrešuje“ prekladateľov a aj tlmočníkov, ale v tomto príspevku sa zameriavam predovšetkým na osobnosť tlmočníka a tlmočnicke činnosti.

Úspech či neúspech odborných seminárov v cudzom jazyku ako aj translatologických seminárov (semináre konzekutívneho a simultánneho tlmočenia, odborný preklad a pod.) závisí v konečnom dôsledku vo veľkej miere od premysleného a dôsledného výberu príslušných komunikátov (textov/odborných textov) ako základného pracovného materiálu (porovnaj Lauková, 2006, s. 109-112).

Z didakticko-metodologického hľadiska je práve text ako komunikát vo vyučovacom procese nevyhnutným jazykovým pracovným materiálom. Na základe jeho dôkladného spracovania za účelom analýzy a pretlmočenia z východiskového do cieľového jazyka rozvíjajú študenti-tlmočníci svoje rečovo-komunikačné schopnosti ako aj jazykovú a tlmočnícku kompetenciu.

1 PROJEKT PLÁNOVANEJ CVIČEBNICE

Text ako základný pojem textovej lingvistiky je považovaný za komunikatívny celok *sui generis*, ako celok, na základe ktorého prebieha jazyková komunikácia. Podľa všeobecnej štruktúrno-funkčnej definície textu J. Dolníka a E. Bajzíkovej (1998, s. 72) je „text relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe svojej obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu“. Existuje niekoľko klasifikácií textov, pričom sa vždy do úvahy berú rôzne kritériá a príznaky, ako napríklad členenie textov podľa oblasti činností (politické, vedecké, právne, ekonomické atď.), podľa funkcie textu normatívne (zmluvy, zákony), kontaktové (poznámka), sociálno-identifikujúce, poetické, seba prezentujúce, výzvové (žiadosť, reklama), informačné (vedecký text, správa), s dominanciou dvoch funkcií – informačnej a výzvovej (propagačné texty) (Gromová, 2003, s. 137). Na základe existencie rônych kritérií klasifikácie je dôležité rozhodnúť sa pre istú klasifikáciu, ktorá by mala spĺňať istý účel a byť používaná jednotne pre všetky druhy textov. Ako uvádza ďalej E. Gromová (2003, s. 137), pri určovaní klasifikácie textov sa zistilo, že rozhodujúce kritériá sa vzťahujú na komunikačnú situáciu, komunikačnú funkciu textu a obsah textu. Základ pre výučbu tvorí spoločensko-vedná oblasť, t. j. politika, ekonómia, právo, kultúra a umenie.

Odborný text (nazývaný aj neliterárny text) sa vníma ako typ textu podľa chápania tradičnej štylistiky a textovej lingvistiky ako kategória, ktorá súvisí práve s vyššie citovanou definíciou textu J. Dolníka a E. Bajzíkovej (1998). L. Hoffmann (1988) chápe odborný text ako nástroj a zároveň výsledok rečovo-komunikačnej činnosti, ktorá pozostáva z konečného a usporiadaného množstva logicky, sémanticky a syntakticky koherentných viet (tzv. textém) alebo jednotiek na úrovni vety, ktoré ako komplexné jazykové znaky zodpovedajú propozíciám vo vedomí človeka a komplexnej skutočnosti v objektívnej realite.

Vo všeobecnosti možno totiž polemizovať o zásade, že výber textov na tlmočnicke semináre sa riadi podľa tých istých princípov ako ich výber na semináre prekladu. Možno konštatovať isté afinity, ale vo veľkej miere sú nutné modifikácie, ktoré súvisia práve s diferentnosťou oboch translatologických činností a stratégií, ktoré sa pri nich využívajú (porovnaj Kautz, 2002, s. 353-354).

Tlmočenie vo svojich dvoch základných formách (konzekutívne a simultánne) predstavuje ústnu bilingválnu komunikáciu a kladie vysoké, aj keď rozdielne kognitívne nároky na pamäť a koncentráciu. Z tohto dôvodu je nevyhnutné koncentrovať sa v procese výučby práve na rozvíjanie a fixovanie tých kognitívnych a praktických zručností a kompetencií, ktoré v sebe zahŕňajú využitie logického, ale aj intuitívneho a kreatívneho myslenia.

V súčasnej dobe sa práve odborný text považuje za východiskový a zároveň cieľový komponent vo vyučovacom procese tlmočenia, čo je len dôkazom toho, že sa odborný jazyk dá jednak vyučovať a jednak naučiť len na báze práce s textami. Z hľadiska didaktického aspektu majú texty dve hlavné funkcie:

- sú modelom pre používanie jazyka v autentickej situácii (napr. tlmočnickej situácii),
- vo vyučovacom procese predstavujú nevyhnutný jazykový materiál, teda súčasne aj pracovný materiál, lebo na ich základe môže študent rozvíjať svoje rečovo-komunikačné zručnosti.

Otvorená otázka v tejto súvislosti závažnosť otázky, ktoré texty resp. druhy textov sa majú analyzovať a tlmočiť, aby čo najefektívnejšie prispeli k nadobúdaniu a získavaniu jazykových a tlmočnických kompetencií a aké kritériá ich výberu prichádzajú do úvahy pre učiteľov tlmočenia. Na tomto mieste treba zdôrazniť, že pri voľbe textov nielen pre výučbu tlmočenia je potrebné rešpektovať postup od jednoduchých k náročným textom. Na seminároch sa odporúča vychádzať od čiastkových a postupovať cez komplexné až po špeciálne (porovnaj Bohušová – Lauková – Schwarzová, 2004, s. 363-372).

V oblasti tlmočenia odborných textov sa tlmočník nepochybne stretáva so štylistickou textovou rôznorodosťou a z nej vyplývajúcou osobitosťou tlmočnických postupov (porovnaj Gromová, 2003, s. 134). Každý text je svojim spôsobom špecifický a to sa musí zohľadniť aj pri jeho analýze. Mnohé faktory hovoria za systematický výber textu. V prvom rade teda ide o sémantickú stránku (obsah) tlmočeného komunikátu. Pri rozhodovaní z didaktického hľadiska sa musia zohľadniť samozrejme aj iné aspekty, ktoré vo výučbe tlmočenia zohrávajú dôležitú úlohu, napr. naše poznatky z teórie tlmočenia a prekladu, doterajšie praktické skúsenosti, istú ovplyvňujúcu úlohu pri tomto rozhodovaní a výbere môže zohrávať nepochybne aj naša intuícia.

Plánovaná cvičebnica má ambíciu byť metodologicko-teoreticko-praktickou pomôckou pri výučbe odborných jazykov a tlmočenia pre poslucháčov odboru

prekladateľstvo – tlmočníctvo a pre učiteľov translatológie. Cvičebnica je adresovaná aj postgraduantom, študentom externého štúdia, didaktikom, teoretikom i praktikom a všetkým tým, ktorí sa zaujímajú o túto problematiku. Už dlhšiu dobu sa totiž neustále zdôrazňuje potreba efektívnej a cielene organizovanej prípravy budúcich translatológov, ktorú možno realizovať iba na základe teoretických poznatkov (Ehrgangová – Keníž, 1999, s. 53). Práve poznatky kognitívnej psychológie, zaoberajúcou sa poznávacími procesmi individua, medzi ktoré patria pozornosť, pamäť, myslenie, reč a kreativita sú významným príspevkom ku skúmaniu procesu tlmočenia (porovnaj Rábeková – Raclavská – Vilímek, 2008, s. 7). Tieto procesy sú bázou aj pre teoretické východiská a ciele plánovanej cvičebnice.

Po metodologickej stránke je cvičebnica koncipovaná pragmaticky. Východiskom sú teoreticko-praktické potreby a požiadavky výučby odborných jazykov a tlmočenia. V centre pozornosti je praktický nácvik jazykových a tlmočnických zručností na základe konkrétnych stratégií, pozostávajúcich z jednotlivých izolovaných zručností (parciálnych činností) až po komplexné procesy, ktoré sa reálne uplatňujú v praxi.

Obsahom cvičebnice budú komunikáty (texty) a cvičenia s nimi súvisiace, ktoré budú zamerané na lingvistické analýzy (napr. syntakticko-sémantické a pragmatické analýzy) a jednotlivé stratégie s cieľom ich precvičovania a fixovania. Východisková bude pritom teoretická časť zaoberajúca sa pojmom komunikát/text/odborný text, jeho charakteristikou, špecifikami a jeho kategorizáciou z lingvistického aj translatologického hľadiska.

Praktická časť bude zameraná na konkrétne texty a ich analýzy za účelom upriamenia pozornosti na rozdielnosť jednotlivých jazykových systémov jazykového páru nemčina – slovenčina. Dôraz sa pritom bude klásť na komplexnosť analýzy. Ukážky komunikátov, ktoré sú predmetom analýz pochádzajú prevažne z internetových zdrojov a za účelom väčšej efektívnosti budú didakticky spracované. Pôjde prevažne o rôzne príhovory, prejavy, texty z oblasti politiky, kultúry, ekonomiky a pod., t. j. komunikáty, ktoré by sa mohli tlmočiť v reálnej tlmočnickej situácii.

Z hľadiska lingvistickej analýzy budú v centre pozornosti predovšetkým syntaktická, sémantická a pragmatická rovina. Pragmatická analýza v sebe zahŕňa syntaktickú a sémantickú zložku. Na rovine syntakticko-sémantickej sa bude analýza zameriavať na jednotlivé syntaktické štruktúry a špecifiká vetnej stavby ako aj interpretácie obsahu a významu jednotlivých slov, syntagiem a viet v jednotlivých komunikátoch, ktoré môžu potenciálne spôsobovať problémy pri apercpcii.

Z hľadiska tlmočenia budú v centre pozornosti napr. čiastkové cvičenia (rôzne pamäťové cvičenia za účelom zlepšovania pamäti – kľúčové slová, zachytenie mien a čísiel atď.) a komplexné cvičenia, ktoré budú zamerané na rozvoj textovej kompetencie (apercepcia textu, rozvoj rétorických schopností a pod.). Súčasťou cvičebnice budú aj špeciálne cvičenia na nácvik tlmočnického zápisu, ktorý je ako jedna z čiastkových operácií nevyhnutnou súčasťou výučby konzekutívneho tlmočenia (porovnaj Lauková, 2003, s. 123).

Dôraz sa bude klásť na nácvik učebných stratégií podporujúcich najmä recepnú fázu tlmočnického procesu, ako napr. anticipácia, inferencia, segmentácia, alebo produkčnú fázu tlmočnického procesu, ako napr. komprimovanie, expandovanie, generalizácia, neutralizácia atď. (porovnaj Bohušová, 2009, s. 38-42).

Všetky tieto stratégie majú v rôznej miere (v závislosti od druhu tlmočenia) vplyv na komplexný proces tlmočenia a pri výučbe by sa im mala venovať veľká pozornosť. Stratégia anticipácie má svoje opodstatnenie najmä pri simultánnom tlmočení. Nemčina ako východiskový jazyk predstavuje pre tlmočníka určité riziko v tom, že mu komplikuje recepciu textu postponovaním predikatívnej časti, t. j. na koniec vety. Keďže pri simultánnom tlmočení sa fáza recepcie a produkcie uskutočňuje s minimálnym fázovým posunom (medzi rečníkom a tlmočníkom by nemal byť dlhší ako cca. štyri sekundy), tlmočník musí výpoveď doplniť hneď na začiatku hypotetickým predikátom a musí sledovať, či rečník jeho hypotézu potvrdil. Ak sa tak nestane tlmočník by mal korigovať svoju hypotézu. To však negatívne pôsobí na reprodukčnú fázu a zvyšuje kognitívnu náročnosť (Bohušová – Lauková – Schwarzová, 2004, s. 363-372). V praxi sa nácvik anticipácie realizuje formou doplnňovacích cvičení tzv. cloze tasks. Ide o doplnenie jazykovo neúplného textu – v prípade nemčiny je účelné koncentrovať sa najmä na slovesá. Pri nácviku je dôležitá predtextová (prípravná) fáza t. j. znalosť predmetu výpovede a komunikačnej situácie. I tu platí základná didaktická zásada – postup od jednoduchého k náročnému. Je na zvážení pedagóga, aký typ textu zvolí podľa jazykovej kompetencie študenta (porovnaj Müglová – Malá, 2000, s. 201).

Univerzálnym cvičením, ktoré zlepšuje schopnosť inferencie sú texty, ktoré študent vníma akusticky a v ktorých je vynechané cca. každé desiate slovo. Úlohou je doplniť chýbajúce segmenty (porovnaj Snell-Hornby, 1999, s. 332).

Segmentácia je učebná stratégia tzv. kontinuálneho spracovania identifikovaných zmyslových celkov. Cvičenia na nácvik segmentačných schopností sú zamerané na identifikáciu nosných informácií, t. j. zostavovanie obsahovej štruktúry textu, extrahovanie

nosných tematických okruhov, resumé atď. (Bohušová – Lauková – Schwarzová, 2004, s. 363-372).

Expandovanie je verbalizovanie implicitných informácií, o ktorých rečník mylne predpokladá, že sú poslucháčom známe. Často sa jedná najmä o kultúrne podmienené inkongruencie. Úlohou tlmočníka je teda verbalizácia tej časti, ktorá poslucháčovi nie je známa. Formou nácviku tejto stratégie môže byť o.i. zadanie referátov a seminárnych prác, ktoré oboznamujú s kultúrnymi špecifikami, napr. názvy inštitúcií, školský systém, politické zriadenie a.i.

Generalizácia je opakom expandovania. Ide o elimináciu detailov východiskového textu. Všetky detaily sa substituujú všeobecnejším strešným pojmom. Túto stratégiu môže tlmočník využiť vtedy, ak nastanú pri tlmočení určité problémy, napr. ak si nie je istý, či správne pochopil rečníka, alebo tempo prejavu je veľmi rýchle. Vtedy je možné elementy z východiskového textu generalizovať, relativizovať, zjemniť alebo formulovať neutrálnejšie. Ako formy nácviku sú vhodné všetky cvičenia určené na textovú komprimáciu (porovnaj Snell-Hornby, 1999, s. 333).

Základné návyky a postupy sú (Bohušová – Lauková – Schwarzová, 2004, s. 363-372):

- spôsob analýzy jednotlivej vety, ktorá sa bude tlmočiť (najmä pri simultánnom tlmočení)
- určenie hlavných oporných bodov
- možnosti kompresie
- stanovenie prognózy hlavne na rovine aktant – predikát (pri simultánnom tlmočení)
- podčiarkovanie plnovýznamového slovesa v nemeckom texte, resp. označenie jeho presunu;
- vyznačenie postupu, smeru tlmočenia zložených substantív a adjektív, resp. zápis ich ekvivalentu;
- podčiarkovanie časti textu, ktorá je náročná na identifikáciu;
- venovanie pozornosti číslam, termínom, vlastným menám, neznámym skratkám (Nováková, 1993, s. 101).

ZÁVER

Očakávané výsledky projektu cvičebnice možno zhrnúť nasledovne: v prvom rade je to zhromaždenie a systematizácia metodicko-strategických postupov odborných jazykových a tlmočnických seminárov, čiže systematicko-klasifikačná úroveň. Nemenej dôležitá je aj

praktická využiteľnosť štúdiom nadobudnutých stratégií pre rozvoj tlmočnickej kompetencie, čiže pragmatická úroveň (porovnaj Bohušová – Lauková – Schwarzová, 2004, s. 363-372). V centre pozornosti bude využívanie a precvičovanie všetkých primárnych zručností – počúvanie, čítanie, rozprávanie, písanie. Ide najmä práve o prvú časť práce s daným komunikátom, ktorú tvorí analýza, pričom sa tu utvárajú špecifické návyky a postupy.

Okrem nadobúdania celkovej jazykovej a tlmočnickej kompetencie sa rozvoj tlmočnických stratégií má orientovať na individualitu študenta, na rozvoj jeho sebareflexie, na akceptáciu vlastných daností a osobitostí prejavu ako aj spracúvania informácií.

Mnohé otázky a postupy konkrétnej realizácie plánovanej cvičebnice ostávajú ešte ale v týchto súvislostiach stále otvorené a dá sa predpokladať, že sa mnohé veci objasnia až počas spracovávania materiálov a písania cvičebnice.

Na záver možno ešte dodať, že hlavnou intenciou tohto projektu je postulovanie koncepcnosti odborného jazykového a tlmočnického vzdelávania na báze kontinuálneho lingvistického a translatologického podložia a relevantnosti potrieb spoločensko-tlmočnickej praxe.

LITERATÚRA

- BOHUŠOVÁ, Z. 2004. *Simulácie. Niekoľko poznámok k didaktike výučby tlmočenia*. In: Odborná komunikácia v zjednotenej Európe II. Banská Bystrica – Praha: FHV UMB, JTP, s.17-20.
- BOHUŠOVÁ, Z. – LAUKOVÁ, J. – SCHWARZOVÁ, E. 2004. *Zručnosť tlmočenie – projekt cvičebnice na rozvoj tlmočnických stratégií*. In: Preklad a tlmočenie 6. Banská Bystrica: FiF UMB, s. 363-372.
- BOHUŠOVÁ, Z. 2009. *Neutralizácia ako kognitívna stratégia v transkultúrnej komunikácii. Lingvistické analógie*. Banská Bystrica: DALI-BB.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.
- EHRGANGOVÁ, EI. – KENÍŽ, A. 1999. *Kapitoly z prekladu a tlmočenia*. Bratislava: Ekonóm.
- GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Nitra.
- HOFFMANN, L. 1988. *Vom Fachwort zum Fachtext*. Beiträge zur Angewandten Linguistik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KALINA, S. 1998. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KAUTZ, U. 2002. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium Verlag.
- KOLLER, W. 1997. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- KURZ, I. 1996. *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV – Universitätsverlag.

- LAUKOVÁ, J. 2003. *Die Rolle der Dolmetschnotizen beim Konsekutivdolmetschen*. In: *Translatológia a jej súvislosti*. Zborník Katedry germanistiky Filologickej fakulty UMB. Banská Bystrica: FF UMB, s. 119-125.
- LAUKOVÁ, J. 2006. *Kritériá na výber textov vo vyučovaní tlmočenia*. In: *Analytické sondy do textu 2*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie dňa 19.4. 2005 v Banskej Bystrici, Banská Bystrica: FiF UMB, s. 109-112.
- MÜGLOVÁ, D. 1996. *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.
- MÜGLOVÁ, D. – MALÁ, E. 2000. *Učebné stratégie vo výučbe translácie*. In: *Preklad a tlmočenie 2*. Banská Bystrica: FiF UMB, s. 199-203.
- NOVÁKOVÁ, T. 1993. *Tlmočenie. Teória – výučba – prax*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- RÁBEKOVÁ, S. – RACLAVSKÁ, J. – VILÍMEK, V. 2008. *Cvičebnice pro rozvíjení kognitivních dovedností tlumočnicků*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- SNELL-HORNBY, M. – HÖNIG, H.G. et al. (ed.) 1999. *Handbuch Translation*. München: Stauffenburg.

SPÄTNÝ PREKLAD AKO PROSTRIEDOK POSILŇUJÚCI OSVOJOVANIE SI ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Jana Luptáková

Abstrakt

Článok sa zaoberá spätným prekladom, t. j. procesom prekladania preloženého textu späť do pôvodného jazyka. Ide o spôsob uvedomenia si lexikálnych, idiomatických a syntaktických rozdielov medzi materinským a cieľovým jazykom. Ak sa vo výučbe použije primerane, uľahčí študentom osvojovanie si cudzieho jazyka. Spätný preklad je vhodný pri práci s odborným cudzojazyčným textom. Sústreďuje pozornosť študenta na neznáme jazykové prostriedky, ktoré, pokiaľ im pri čítaní nevenuje pozornosť, často prebehne bez povšimnutia a tak sa nedostanú do jeho cudzojazyčného inventára. Keďže čítanie predstavuje jeden z najdôležitejších spôsobov získavania poznatkov z odborného cudzieho jazyka, je užitočné integrovať ho s písaním a obe tieto zručnosti využiť pri spätnom prekladaní, ktorým sa posilní osvojovanie si odborného cudzieho jazyka. V článku sa po teoretickom zdôvodnení venujeme spôsobom, ako zaradiť spätný preklad do výučby odborného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: spätný preklad, materinský jazyk, cieľový jazyk, osvojovanie odborného cudzieho jazyka, text, pozornosť, čítanie, porovnanie

ÚVOD

V procese cudzojazyčného vzdelávania došlo v posledných rokoch k mnohým zmenám v metodike cudzích jazykov. *Dnešní přístup k výuce cizích jazyků je označován jako přístup eklektický, t. j. takový, který čerpá informace z více zdrojů či směrů, vybírá to, co mu vyhovuje, a poznatky pak spojuje v jeden více méně kompaktní celek. Výuka se tak může lépe přizpůsobit potřebám studentů a konkrétním cílům cizojazyčného vyučování* (Chmelařová, 2013, s. 173).

Cudzojazyčné vzdelávanie na fakultách Technickej univerzity vo Zvolene je zamerané na výučbu odborného jazyka v danom odbore, pričom jeho cieľom je pripraviť študentov na prácu s odborným textom, pomôcť im osvojiť si odbornú terminológiu v danom cudzom jazyku a taktiež rozvíjať komunikatívne zručnosti. Na základe osobných skúseností môžeme konštatovať, že účinným prostriedkom výučby, ktorý napomáha osvojovaniu a rozvíjaniu jazykových prostriedkov a hlavne odbornej slovnej zásoby, je preklad. Niektorí odborníci v cudzojazyčnom vzdelávaní posledne priradujú preklad dokonca ako piatu jazykovú zručnosť k základným jazykovým zručnostiam, ktorými sú počúvanie, čítanie, písanie a hovorenie. Vzhľadom na obmedzenú hodinovú dotáciu určenú na výučbu cudzieho odborného jazyka na našej univerzite, ktorá má nefilologické zameranie, nemôže ísť o profesionálny preklad. Nám ide o preklad ako zručnosť pretransformovania textu z východiskového jazyka do cieľového jazyka. V našom príspevku sa sústreďíme na tzv.

spätný preklad – preloženie anglického textu do materinského jazyka našich študentov, t. j. slovenčiny, a potom späť do anglického jazyka.

Na seminároch odborného cudzieho jazyka sa pozornosť venuje najmä práci s odborným textom, ktorá zahŕňa čítanie, preklad, prácu s lexikou, selekciu textu, výber kľúčových slov atď. Čítaním študenti získavajú poznatky a vedomosti z odborného cudzieho jazyka. Nepozorné čítanie však poskytuje len zanedbateľné osvojenie cudzieho jazyka. Je všeobecne známe, že osvojenie cudzieho jazyka nie je možné bez sústredenia pozornosti na jazykové prostriedky, pretože *people learn about the things that they pay attention to and do not learn much about the things they do not attend to* (Schmidt 2010, s. 721). Vyučovacie postupy, ktoré majú študentom pomôcť vedome si všímať a spozorovať tvary cieľového jazyka v cudzojazyčnom texte, sú preto vo výučbe cudzieho i odborného cudzieho jazyka dôležité. Postup všimania si a spozorovania sa týka aj ostatných jazykových zručností. Napr. vhodne navrhnuté aktivity zamerané na písanie pomáhajú študentom postrehnúť, aké slovné významy nevedia v cudzom jazyku presne vyjadriť, a táto negatívna spätná väzba ich nabáda k tomu, aby sa vrátili k originálnemu materiálu určenému na čítanie a aby našli príbuzné tvary v kontexte, čím si pripravujú pôdu na osvojenie si cudzieho jazyka.

1 VÝZNAM POZORNOSTI, INPUTU A OUTPUTU PRI OSVOJOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA

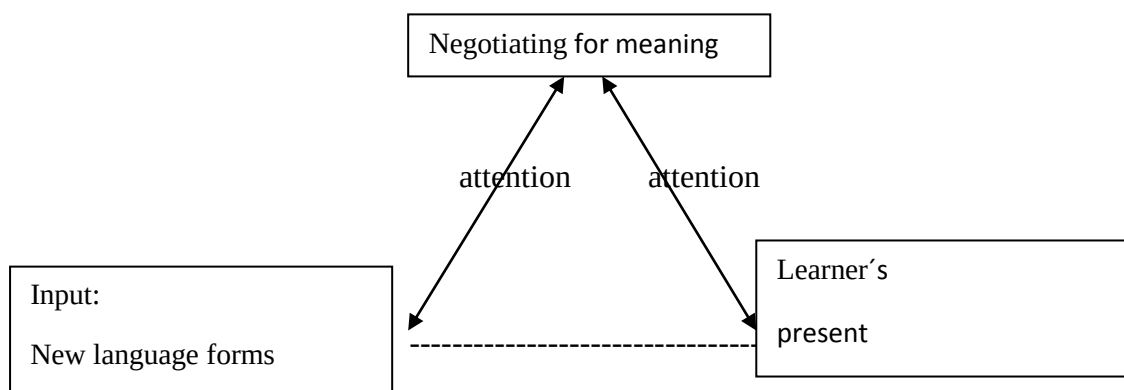
1.1 Dôležitosť pozornosti a vyrovnanie sa s významom

Základným faktorom osvojovania si cudzieho jazyka sú podľa Krashena (1985) vstupné informácie (input), ktoré sú zrozumiteľné a obsahujú taktiež jazykové prostriedky mimo aktuálnej úrovne znalosti študenta. Prebieha však diskusia o tom, či zrozumiteľné vstupné informácie samy osebe nevyhnutne budú impulzom k procesu osvojovania si cudzieho jazyka. Saville-Troike upozorňuje, že *input is not available for processing unless learners actually notice it: i. e. pay attention to it* (Saville-Troike, 2006, s. 74).

Pozornosť je nevyhnutným prostriedkom na pochopenie, uvedomenie si osvojovania cudzieho jazyka vrátane *the ways in which interaction, negotiation for meaning, and all forms of instruction contribute to language learning* (Schmidt, 2001, s. 3). Dokonca možno tvrdiť, že bez pozornosti sa cudzí jazyk osvojiť nedá. Inými slovami, keď sa účastníci rozhovoru alebo čitatelia usilujú prekonať komunikačné bariéry diskutovaním o význame a vyrovnávaním sa s ním, prijímajú aj ďalšie vstupné informácie ako aj cennú, užitočnú spätnú väzbu, čomu potom venujú pozornosť. Výsledkom je získanie nových jazykových štruktúr, ktoré sa začlenia do študentovho rozvíjajúceho sa jazykového systému.

Negotiation for meaning provides the opportunity for negative feedback that draws the learner's attention to the target language linguistic structures and may lead the learner to noticing the gap in his or her linguistic competence and to converting the incoming input into intake (Johnson 2004, s. 54). Vyrovnávanie sa s významom zohráva u Johnsona úlohu akéhosi nezávislého sprostredkovateľa medzi vonkajším a vnútorným prostredím študenta, pričom mu umožňuje uvedomiť si svoje vnútorné potreby a potom hľadať riešenia vo vonkajšom prostredí.

Yun Zhang navrhol model, aby jasnejšie a zrozumiteľnejšie znázornil hlavnú úlohu, ktorú pozornosť zohráva v osvojovaní si nových jazykových foriem (Obr. 1). Ako naznačuje bodkovaná čiara, nové jazykové formy, ktoré študent prijíma, nepôsobia vzájomne priamo s jeho aktuálnou úrovňou ovládania cudzieho jazyka. Nové jazykové formy totiž nevstupujú priamo do študentovho inventára cudzieho jazyka a teda nezvyšujú jeho aktuálne ovládanie. Študenti si tieto nové formy všímajú iba vtedy, keď aktivity zamerané na vyrovnávanie sa s významom upútajú ich vedomú alebo podvedomú pozornosť.



Obr. 1 Vyrovnávanie sa s významom ako prostriedok na zvýšenie pozornosti (Yun Zhang, 2009, s. 32)

Študenti vykonávajú tieto aktivity podvedome, ak sa snažia rozriešiť význam niektorého slova, frázy alebo vety. Vedome tak robia vtedy, keď sú zapojení do tzv. výstupových aktivít ako napr. hovorenie a písanie, ktoré im poskytujú pozitívnu spätnú väzbu, prostredníctvom ktorej si budujú svoju sebaistotu, ale aj negatívnu spätnú väzbu, ktorá upriami ich pozornosť na špecifické formy, ktoré zatiaľ neovládajú, a ich učenie tak nadobudne jasnejší smer a cieľ.

1.2 Úloha výstupu pri osvojovaní cudzieho jazyka

Význam výstupu (output) v osvojovaní si cudzieho jazyka opisujú Swain a Lapkin (1995) a taktiež Saville-Troike (2006). „Meaningful interaction helps students notice gaps in

their own knowledge as they are forced to move from semantic to syntactic processing, which may lead learners to give more attention to relevant information“ (Saville-Troike, 2006, s. 75). Okrem toho, že zmysluplný výstup podporuje plynulosť a spoločné riešenie problémov, zároveň prispieva k osvojovaniu si cudzieho jazyka prostredníctvom zvýšeného uvedomenia si inak nepovšimnutých foriem cudzieho jazyka, pričom si je študent vedomý toho, čo si musí zistiť o gramatike cudzieho jazyka (Johnson 2004, s. 52).

Tieto názory nasvedčujú tomu, že študenti venujú pozornosť jazykovým formám vtedy, keď si uvedomia zlé priradenie, spojenie medzi zamýšľanými významami a formami cudzieho jazyka, ktoré poznajú, príp. ktorými disponujú. Iba keď si študenti uvedomia, že potrebné formy chýbajú medzi ich poznatkami daného cudzieho jazyka, len vtedy upriamia svoju pozornosť na výskyt týchto foriem; iba vtedy, keď si tieto formy všimajú dosť často, až potom sa tieto zakorenia hlbšie do ich inventára cudzieho jazyka a až potom sa chápu ako jednoznačné vedomosti nového jazyka.

Vstupné informácie a výstup cieľového jazyka by sa nemali od seba oddeľovať. Zaradenie aktivít čítania (vstupné informácie) s písaním (výstup) vedie k tomu, že čítanie zanechá hlbší dojem na študentoch a tým zlepši dlhodobejšie zapamätanie si jazykových foriem.

Aby vyučujúci pri aktivite zameranej na čítanie zistili, ako študenti porozumeli danému materiálu, často používajú cvičenia typu True/False, príp. yes/no questions, multiple choice alebo otázky na hlavné myšlienky. Tieto sú však zvyčajne orientované len na význam a obyčajne nezvyšujú pozornosť študentov týkajúcu sa jazykových foriem. Tieto aktivity zamerané na kontrolu porozumenia by preto mali byť sprevádzané výstupovými aktivitami, ktoré by študentov viedli k tomu, že si všimnú medzery vo svojich vedomostiach týkajúcich sa cudzieho jazyka. Tieto aktivity by sa mali pridržať pravidla: koncentrovať pozornosť študentov nielen na význam, ale aj na formu. Medzi aktivity, v ktorých vstupné informácie aj výstup zamestnávajú študentov úlohou, ktorá upozorňuje na medzery v ich znalostiach cudzieho jazyka, patrí aj spätný preklad.

2 SPÄTNÉ PREKLADANIE

Preklad odborného textu možno do procesu cudzojazyčného vzdelávania zaradiť prostredníctvom rôznych cvičení, ktorými sa kontroluje zvládnutie novej terminológie či osvojenie si gramatického javu v danej odbornej téme. Vhodným je spätné prekladanie, ktoré predstavuje proces prekladania preloženého textu späť do pôvodného jazyka. Pre študentov je užitočné, pretože im pomáha uvedomiť si lexikálne, idiomatické i syntaktické rozdiely medzi

materinským jazykom a jazykom, ktorý sa učia, t. j. cieľovým, v našom prípade anglickým. Ak sa spätné prekladanie použije primerane, môže uľahčiť osvojovanie cudzieho jazyka na seminároch odborného jazyka, na ktorých sa pracuje s odborným textom.

Najprv je potrebné vybrať primeraný anglický text a pripraviť ho, t. j. preložiť ho do materinského jazyka študentov. Vyučujúci by mali pri výbere textu zohľadňovať jeho dĺžku a úroveň náročnosti, ale tiež záujem študentov o jeho obsah. Na seminároch anglického jazyka sú často študenti s rôznou úrovňou znalosti jazyka a taktiež ich potreba urobiť pokrok v angličtine sa veľmi odlišuje. Preto je pre vyučujúcich anglického jazyka dôležité vedieť, ako prispôbiť úlohy a cvičenia zamerané na čítanie tak, aby boli prístupné študentom s rôznou úrovňou jazykovej kompetencie. Podľa našej skúsenosti by mal čas pridelený procesu spätného prekladania trvať max. do 15 minút. Inak by táto aktivita mohla byť pre študentov príliš zdĺhavá, čo by viedlo k strate ich motivácie. Je prijateľné nechať študentov pracovať aj na o niečo dlhšom texte, hoci niektorí z nich nedokončia svoju prácu za stanovených 15 minút. To je však na prospech pokročilejších študentov, ktorí si tak učenie môžu prispôbiť sebe.

Spätný preklad sa dá dobre aplikovať na textoch s rôznym obsahom alebo rôzneho žánru. Vybraté texty by však mali obsahovať jazykové prostriedky a formy zodpovedajúce študentom v ich danej situácii alebo v takých oblastiach, v ktorých budú angličtinu neskôr používať. V súčasnosti je možné nájsť použiteľné preložené texty v bilingválnych časopisoch alebo publikáciách, ktoré sú aktuálne a obsahujú zaujímavé texty, ktoré zodpovedajú záujmu študentov. Učitelia môžu tiež vybrať materiály z kníh, ktoré boli preložené, t. j. majú k dispozícii preloženú verziu. Vyučujúci tiež môžu byť flexibilní a preložiť si dané texty sami, ak majú dostatok času. Tento prístup môže byť výhodnejší, pretože poskytuje jednak efektívny učebný materiál a zároveň umožňuje učiteľom adekvátne sa s daným textom oboznámiť.

Dĺžka prekladaných textov sa môže pohybovať od 1 – 2 krátkych viet po dlhšie odstavce, texty by sa však mali obmieňať podľa úrovne znalosti angličtiny študentov. Pre študentov s nižšou znalosťou angličtiny sú, samozrejme, vhodnejšie texty jednoduchšie a kratšie. Zložité a dlhšie texty by mali používať len pokročilejší študenti, hoci aj pri nich by sa mala striechnúť dĺžka textov, pretože prekladanie dlhého textu môže byť odstrašujúce a môže viesť k strate záujmu zo strany študentov.

Keď má učiteľ daný text pripravený, t. j. preložený do materinského jazyka, na seminári požiada študentov preložiť ho späť do angličtiny, v ktorej bol pôvodne napísaný. Na

tejto úlohe môžu študenti pracovať samostatne, so spolužiakom alebo v skupinách. Výber spôsobu vykonávania tejto aktivity závisí od času, ktorý je pre túto aktivitu k dispozícii, od aktuálnej úrovne ovládania angličtiny študentmi a taktiež od požiadaviek tejto úlohy. Všeobecne platí, že čím viac študentov je do takejto úlohy zapojených, tým je menej náročná na pochopenie a študenti ju rýchlejšie zvládnu. Podporujeme tým spoluprácu, pretože skupinové diskusie alebo aj práca vo dvojiciach ponúkajú vyhovujúci spôsob, aby študenti dosiahli vyššiu úroveň svojich jazykových zručností a vedomostí, a to tým, že majú príležitosť dať dokopy svoje vedomosti a poznatky z angličtiny a spoločne vyriešiť problémy, ktoré by nevedeli zvládnuť samostatne. Počas procesu spätného prekladania požiada učiteľ študentov, aby venovali pozornosť jednotlivým významom, ktoré nevedeli alebo mali problém preložiť do angličtiny. Neskôr ich žiada nájsť príslušné zodpovedajúce tvary v pôvodnom anglickom texte.

Keď študenti daný preklad dokončia, vyučujúci ich požiada porovnať ich preklad do angličtiny s pôvodným anglickým textom. Prv než sa študenti pustia do porovnávania, vyučujúci im pripomenie, že cieľom spätného prekladania nie je priblížiť sa čo najviac k originálu, ale pomôcť im spozorovať medzery v ich vedomostiach angličtiny. Vyučujúci môže študentom vysvetliť, že jazyk nie je ako matematika, kde existuje pravdepodobne iba jedna jednoznačná odpoveď na špecifickú otázku; v jazyku zvyčajne existujú rôzne spôsoby, ako vyjadriť ten istý význam, a tiež je pravdepodobné, že v danej situácii je viac než jeden výraz vhodný a správny. Tiež môže študentov upozorniť, že pri spätnom prekladaní môžu byť limitovaní úrovňou svojich znalostí angličtiny a prejavom jedinečného a netypického štýlu pri ich použití angličtiny.

Ak študenti pochopia cieľ tejto aktivity, ktorým je zistiť medzery v ich vedomostiach angličtiny a príčiny, ktoré by mohli byť zodpovedné za rozdiel medzi originálom a ich spätným prekladom, potom nebudú odradení ani v prípade, ak sa originál bude od ich vlastného spätného prekladu veľmi odlišovať, budú však motivovaní skúmať príčiny tých rozdielov.

Keď študenti porovnávajú svoj spätný preklad s originálom, vyučujúci im dáva presné pokyny, aby svoju pozornosť sústredili na rozdiely v ich preklade, napr. „Preskúmajte rozdiel vo výbere slov alebo fráz medzi vašim spätným prekladom a originálom a prediskutujte so spolužiakom, prečo tie v originálnych konštrukciách sú vhodnejšie, a pokúste sa zistiť, či vaša štylizácia je tiež vhodná, hoci je odlišná.“ „Preskúmajte syntaktické rozdiely medzi vašim

spätným prekladom a originálom a prediskutujte so spolužiakom, čo viedlo k týmto rozdielom a či vás ovplyvnil váš materinský jazyk alebo spôsob myslenia typický pre vašu kultúru.“

Na úrovni vety pomáha spätný preklad vyučujúcemu a študentom nájsť množstvo medzier týkajúcich sa gramatiky, slovnej zásoby, kolokácií a idiómov. Napr. veta „There are now recognised about 300 oak species...“ sa dá preložiť mnohými spôsobmi. Jeden jav by sa však mohol odhaliť spätným prekladom, a to „There are ...“ naznačujúci medzeru v študentových vedomostiach o väzbe „there + be“. Iní študenti by mohli preložiť „now“ ako „nowadays“ alebo „at present“. Ďalšie medzery zahŕňajú ťažkosti pri spätnom prekladaní „are recognised“ (trpný rod) a „species“ (rovnaký tvar v jednotnom aj množnom čísle). V každom prípade povšimnutie si rozdielu medzi originálom a spätným prekladom je prvým krokom k uvedomeniu si medzery a následne vyplnenie tejto medzery. Medzery sa objavujú aj v idiomatických výrazoch, ktoré sústreďujú pozornosť na rozdiely medzi jednotlivými kultúrami ako aj medzi spôsobmi, ako sa podobné pojmy vyjadrujú v rôznych jazykoch.

Najprv, a hlavne u menej pokročilých študentov, je nevyhnutné vedenie a spätná väzba vyučujúceho, aby tak pomohol študentom rozvinúť ich zručnosť pozorovania. Skúsenejší študenti však môžu používať túto techniku sami.

Táto aktivita zvyšuje študentovo uvedomenie si toho, čo sa má naučiť z materiálu určeného na čítanie (z originálneho textu). Pretože všetci študenti dostanú jedinečnú spätnú väzbu, budú mať odlišné body, na ktoré sa budú mať sústrediť, keď budú počúvať učiteľov výklad textu alebo keď budú robiť svoju analýzu. Každý bude profitovať zo seminára svojím vlastným spôsobom.

Aktivita spätného prekladania môže byť zorganizovaná aj po výklade alebo diskusii o istom prečítanom materiáli. Vyučujúci môže požiadať študentov, aby napísali príbeh podľa preloženého textu a podľa ich zapamätania si. Študenti pri tom budú rozumieť jazykové tvary, ktoré sa už učili, ale niektoré ešte stále budú chýbať v ich inventári anglického jazyka. Ak nie je dostatok času, môže sa táto aktivita robiť aj ústne. V tomto prípade učitelia poskytnú najprv význam originálneho textu v materinskom jazyku študentov a potom ich požiadajú vyjadriť tento význam v angličtine. Navrhujeme, aby učitelia prezentovali iba jednu vetu naraz a ak treba, aby vyzvali študentov, aby na preklade spolupracovali. Ak jeden študent vie preložiť iba časť vety, ostatní môžu pomôcť s potrebnými jazykovými tvarmi, aby preklad spolu ukončili. Preformulovanie alebo explicitné poukázanie na študentove medzery tiež upriami jeho pozornosť na určité štruktúry. Táto aktivita je flexibilná a učitelia ju môžu použiť kedykoľvek a kdekoľvek zistia nejaké jazykové tvary, ktoré si vyžadujú špeciálnu

pozornosť študentov. Tiež sa môže použiť na odhalenie medzier, ktoré si študenti a učitelia predtým neuvedomovali.

Spätný preklad nemusí byť vždy priamo zaradený do vyučovacieho procesu, namiesto toho sa zadá ako samostatná úloha na prácu doma. Vyučujúci napríklad požiadajú študentov prečítať si nejaký článok doma ako úlohu, na nasledujúci týždeň im dajú preloženú verziu tohto článku a požiadajú ich urobiť ďalšiu úlohu, a to preložiť ho späť do angličtiny. Potom študentov požiadajú porovnať svoj písomný preklad s originálom.

ZÁVER

Vzhľadom na dnešné požiadavky pracovného trhu je zručnosť prekladu ako piatej jazykovej zručnosti neoddeliteľnou súčasťou cudzojazyčného vzdelávania na vysokých školách. Táto zručnosť je nevyhnutná pre uvedomelú a kreatívnu prácu. Vyučovacia metóda, ktorá sústreďuje pozornosť na neznáme jazykové tvary prispieva k osvojovaniu cudzieho jazyka. Bez pozornosti ostávajú nové jazykové tvary často nepovšimnuté a nedostávajú sa do inventára cudzieho jazyka študenta. Keďže spätné prekladanie zahŕňa v sebe sústredenie pozornosti na medzery v jazykových vedomostiach študenta a ich doplnenie, zaslúži si miesto v cudzojazyčnej výučbe.

LITERATÚRA

- CHMELAŘOVÁ, L. 2013. Gramatika a překlad ve výuce cizího jazyka. In *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, s. 173.
- JOHNSON, M. 2004. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven, CT: Yale University Press.
- KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. New York: Longman.
- SAVILLE-TROIKE, M. 2006. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. In *Applied Linguistics* 11 (2) : 129 – 158.
- SWAIN, M., - LAPKIN, S. 1995. Problems in Output and the Cognitive Processes They generate : A Step towards Second Language Learning. In *Applied Linguistics* 16 (3), s. 371 – 391.
- ZHANG ,Y. 2009. Reading to Speak : Integrating Oral Communication Skills. In *English language Forum* 47 (1), str. 32 – 34.

ÚLOHA ESEJÍ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA V EKONOMICKOM ODBORE

Helena Mazurová

Abstrakt

Vo výučbe anglického jazyka v ekonomickom odbore sa venuje zvýšená pozornosť temer výlučne písaniu odbornej obchodnej korešpondencie. Študenti potrebujú rozvíjať aj zručnosť písania pri vyjadrovaní vlastných názorov a postojov v širšom rozsahu. Autorka príspevku sa zamerala na funkciu esejí vo výučbe anglického jazyka v ekonomickom odbore. Na základe analýzy súboru esejí študentov Ekonomickej fakulty TUKE poukázala na potrebu zaradenia písania esejí do vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: výučba anglického jazyka v ekonomickom odbore, písanie esejí, obchodná korešpondencia, zručnosť písania

ÚVOD

V súčasnom svete je nevyhnutným predpokladom úspešnej kariéry absolventa univerzity znalosť minimálne jedného cudzieho jazyka, ale často sa stretávame aj s požiadavkou dvoch cudzích jazykov. Po ukončení strednej školy študenti ovládajú vybraný cudzí jazyk na úrovni B1 alebo B2, čo je dobrým štartovacím bodom pre odbornú výučbu cudzieho jazyka na univerzite. Výučba cudzieho jazyka podľa špecializácie na univerzite je samozrejmosťou. Cieľom tohto príspevku je zamerať sa na otázku písania esejí študentov, funkciu esejí vo výučbe a priestor, ktorý je im daný v rámci daného predmetu.

1 VÝUČBA ANGLICKÉHO JAZYKA V EKONOMICKOM ODBORE

Výučba anglického jazyka so špecializáciou na obchodnú (pracovnú) a ekonomickú oblasť dosahuje na Technickej univerzite v Košiciach vysokú úroveň. Už viac ako dve desaťročia vo výučbe používame odborné učebnice od anglických vydavateľov, ktorí svojou tradičnou značkou (obchodným menom) garantujú kvalitu vydávaných učebníc. Za posledných viac ako 15 rokov sme učili v prvom ročníku z piatich učebníc: Insights into Business, New Insights into Business, Intelligent Business Intermediate, The Business Intermediate a Market Leader Intermediate. Cieľom výučby anglického jazyka v prvom ročníku je uviesť študentov do odborného anglického jazyka a oboznámiť ich so základnými tematickými okruhmi obchodnej angličtiny, uľahčiť im prechod od všeobecnej úrovne jazyka na odborne zameraný jazyk. V druhom ročníku je výučba anglického jazyka nasmerovaná na špecializáciu študentov Ekonomickej fakulty – bankovníctvo a finančníctvo. Osvedčila sa

nám učebnica od Iana MacKenzieho English for the Financial Sector, predtým sme učili akademickú angličtinu z knihy Economics od C. St. J. Yatesa.

Tematický obsah učebníc obchodnej angličtiny je vo všetkých spomínaných učebniciach približne rovnaký. Študenti si osvojujú odbornú slovnú zásobu, ktorá im umožňuje prehlbovať si svoje vedomosti a rozvíjať ich jazykové zručnosti. Aj z hľadiska štruktúry jednotlivých lekcí v učebniciach nachádzame priestor pre čítanie, gramatiku, slovnú zásobu, rozprávanie, písanie a prípadové štúdie, ktoré slúžia študentom na realizáciu svojich jazykových poznatkov. Zámerom autorov učebníc je precvičovanie a rozvíjanie všetkých jazykových zručností, opakovanie gramatických javov a budovanie odbornej slovnej zásoby. Čítanie odborných textov s porozumením, odborná slovná zásoba a gramatika tvoria samostatné časti lekcí. Ostatné jazykové zručnosti (počúvanie s porozumením, rozprávanie a písanie) sú zvyčajne zoskupené do jedného celku. V nových učebniciach obchodnej angličtiny sú prípadové štúdie už integrálnou súčasťou lekcí. Ich funkciou je umožniť študentom riešiť odborný problém prakticky vo forme rolovej hry s pomocnými cvičeniami, najčastejšie napísaním obchodného listu. Získavanie nových informácií a poznatkov i ďalšie precvičovanie jazykových zručností je možné využívaním dodatkových materiálov vo forme DVD-ROM, ktoré sú už samozrejmosťou učebníc obchodnej angličtiny.

Štruktúra lekcí odbornej finančnej angličtiny English for the Financial Sector kopíruje vo veľkej miere štruktúru učebníc obchodnej angličtiny. Rozdielne je ale pravidelné striedanie lekcí zameraných na odborný jazyk a rozvíjanie jazykových zručností, čo aspoň trochu naruší monotónnu štruktúru učebnice.

Problematika obsahu, formy a štruktúry učebníc obchodnej i finančnej angličtiny nie je akútna, keďže ich autormi sú renomovaní profesionálni tvorcovia odborných učebníc anglického jazyka. Tak ako aj pri ostatných učebniciach výhrady zo strany študentov i učiteľov sa týkajú monotónnosti, ktorá je spôsobená pevne stanovenou štruktúrou lekcí. Riešením by bolo vytvorenie priestoru pre tvorivú spoluúčasť učiteľa pri plánovaní a realizácii vyučovacích hodín.

2 VÝUČBA ZRUČNOSTI PÍSANIA

Písanie patrí spolu s rozprávaním medzi aktívne jazykové zručnosti; študenti prezentujú svoje jazykové vedomosti a znalosti aktívne za určitým účelom. V obchodnej a finančnej angličtine je pozornosť zameraná na získanie zručnosti v písaní obchodnej korešpondencie a správ. Tieto typy písomností sú aj obsahom odbornej skúšky BEC vo všetkých úrovniach. V učebniciach, ktoré sme používali a ktoré aj teraz požívame je

dostatočne veľký priestor venovaný obchodným listom; zastúpené sú popri najčastejších formách listov ako sú žiadosť, objednávka, sťažnosť, odpoveď na sťažnosť aj obchodný plán, žiadosť o zamestnanie a životopis, odporúčania, dotazníky, zápisnice a rôzne druhy správ. Základy zručností písania obchodnej korešpondencie získavajú študenti už počas štúdia na strednej škole, na univerzite sa táto zručnosť viac prehĺbuje a špecializuje. Jednotlivé zadania sú súčasťou prípadovej štúdie, zasadené do kontextu a samozrejmosťou sú vzorové listy.

Z hľadiska komplexného vysokoškolského vzdelania chýbajú študentom, ktorí absolvujú predmety obchodnej a finančnej angličtiny zručnosti akademického písania. Keďže akademické písanie nie je samostatný predmet, kde by si študenti osvojili základy písania teoretických prác väčšieho alebo menšieho rozsahu, vysokoškolský pedagóg by mal mať možnosť zaradiť niektoré formy akademického písania do vyučovacieho procesu.

Postup a obsah získania zručnosti akademického písania sú súčasťou komplexného súboru akademických zručností a sú vydané viaceré učebnice a príručky špecializované na ich rozvíjanie (Cambridge English for Scientists, Writing for Impact, Cambridge Academic English, Instant Academic Skills).

Vysokoškolskí študenti by mali získať a prehĺbovať si aspoň niektoré akademické zručnosti písania; písať obchodné listy a správy nie je dostatočná príprava pre prax. Nie je chybou učebníc obchodnej a finančnej angličtiny, že sa zameriavajú len na obchodnú korešpondenciu. Iba sa ukazuje, že výlučne používanie učebníc na hodinách anglického jazyka na univerzitách nepokrýva všetky jazykové a akademické zručnosti, ktoré by mali študenti ovládať. Vysokoškolskí študenti by mali počas štúdia získať aj niektoré akademické jazykové zručnosti písania, minimálne vedieť napísať odbornú esej.

3 ESEJ VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

Esej patrí ku kratším útvarom akademického písania. Študenti stredných škôl sa učia písať krátke eseje, ktoré tvoria súčasť ich štúdia i maturitnej skúšky. Funkciou písania esejí je vyjadriť názor autora formou argumentácie na danú tému po naštudovaní si materiálov. Písanie esejí má viesť študentov k vyjadrovaniu vlastných názorov, samostatnému uvažovaniu a argumentácii (Ružička, 2007). Tri najčastejšie typy esejí (Hewings, 2012) sa týkajú opisu (opísať problém, jednotlivé pohľady na tému), diskusie (vyjadrenie a porovnanie rôznych postojov, ich následne vyhodnotenie) a obrany (vyjadrenie názoru na výrok, resp. tému) Písanie vysokoškolských esejí má byť kvalitatívne i kvantitatívne na inej úrovni ako písanie esejí na strednej škole. Základným rozdielom k prístupu písania esejí spočíva v príprave študenta. Napísanie eseye si vyžaduje dostatočný čas na naštudovanie danej problematiky,

zhromaždení podstatných informácií, prípadne aj štatistických a iných odborných údajov; následne zhodnotenie zhromaždených informácií, zváženie pozitívnych i negatívnych argumentov; vypracovanie vlastného postoja a zdôvodnenie svojho riešenia, prípadne stanoviska k danému problému. Rozdielny je i rozsah eseje, ktorý v prípade vysokoškolskej eseje má byť daný na niekoľko strán alebo vyjadrený počtom slov (anglický/americký spôsob zadávania rozsahu písomnej úlohy). Samotné písanie eseje, štruktúra eseje i následná záverečná kontrola zo strany študenta by sa mala kvalitatívne líšiť od písania stredoškolskej eseje. Aj formálna stránka pri vypracovaní vysokoškolských esejí je kvalitatívne na vyššej úrovni v porovnaní so stredoškolskou esejou. Na niektorých univerzitách sú vypracované študijné materiály o celom procese písania esejí (Gežík, 2013). V prípade písania esejí z jazyka okrem formálnej a obsahovej stránky, treba pozornosť venovať aj gramatickým, lexikálnym a štylistickým osobitostiam jazyka. Dôležitým bodom pri príprave a písaní eseje je otázka plagiátorstva, správne citovanie a zaznamenanie použitej literatúry.

Zaradenie esejí do výučby predmetu si vyžaduje dôkladnú prípravu zo strany učiteľa, prípadné vypracovanie študijného materiálu, prípravu so študentmi pre napísanie eseje a zhodnotenie po ich oprave.

4 ANALÝZA ESEJÍ ŠTUDENTOV

Zadanie esejí študentom ako doplnkové cvičenie vzišlo z mojej strany intuitívne; študenti vyjadrujú svoje názory v diskusii na hodine, ale nevyjadrujú ich písomne. Na základe tohto postrehu, študenti v prvom a druhom ročníku dostali zadanie napísať esej na jednu z tém z diskusií : Women in Business, What Is a Purpose of a Business?, Business in Slovakia, What Is the Economic Situation in Your Country?. Celkový počet odovzdaných esejí bol 44 (2 skupiny študentov).

Študenti napísali eseje v rozsahu 1 a 1,5 strany. Forma a obsah esejí boli veľmi podobné stredoškolským esejám; eseje mali názov a boli štruktúrované na odseky s úvodným a záverečným odsekom, ale neobsahovali literatúru, z ktorej študenti čerpali. Eseje boli napísané ako úvahy študentov, nečerpali zo žiadnych zdrojov (napríklad oficiálne štatistiky). Študenti sa dopustili aj chýb pri tematickej výstavbe eseje, v závere chýbalo celkové zhodnotenie témy, prípadne aj logická stavba eseje. Z jazykových chýb najčastejšie sa vyskytovali gramatické a štylistické chyby. Celkovú úroveň esejí môžeme zhodnotiť ako uspokojivú. Negatívne prvky podnietili autorku k ďalším krokom a rozhodnutiam v budúcnosti.

Prvé rozhodnutie sa týka zaradenia eseje do vyučovacieho procesu. Študenti sa musia naučiť pracovať s akademickým textom nielen vo forme čítania s porozumením, diskusie ale aj aktívneho spracovania témy v písomnej forme. Napísanie eseje má študentov podnietiť k samostatnému štúdiu odbornej literatúry, spracovaniu témy na vyššej úrovni, ako je im známa zo strednej školy a podnietiť ich k získavaniu akademickej zručnosti písania.

Prvým krokom pre učiteľa je spracovanie študijného materiálu ako postupovať pri písaní vysokoškolskej eseji. Zo strany učiteľa je potrebné pripraviť zadávanie esejí po všetkých stránkach: formálnej, obsahovej a jazykovej. Z formálnej stránky je dôležité upozorniť študentov na formálnu úpravu eseje s úvodnou stranou, citáciami a uvedením zdrojov na konci eseje. Uvedenie rozsahu patrí medzi základné formálne požiadavky. Obsah vysokoškolských esejí sa líši od esejí na strednej škole; je odbornejší a študenti si tému musia najprv naštudovať, aby sa k nej vedeli vyjadriť. Súčasťou písania eseje je aktívne vyhľadávanie odbornej literatúry, čítanie s porozumením a kvalitatívne spracovanie témy. Samotné spracovanie témy je členené do niekoľkých častí (Craswell, 2005) – výstavba eseje vo forme odsekov a ich vzájomne prepojenie, aby vytvorili eseje ako jednotný celok. Z jazykovej stránky sa pozornosť zameriava najmä na stylistické spracovanie esejí, aktuálnou sú aj gramatické javy, v ktorých študenti stále robia chyby.

Na zaradenie eseje do vyučovacieho procesu je potrebné zaradiť aj časový rozvrh celého procesu písania eseje. Na začiatku semestra sa študenti oboznámia so študijným materiálom o písaní esejí a sú im zadane eseje, ktoré majú vypracovať ako semestrálne zadanie. V priebehu semestra učiteľ môže priebežne skontrolovať stav a na konci semestra eseje vyhodnotí a prediskutuje so študentmi. Úspešné eseje môžu byť prezentované v skupine ako pochvala pre študentov a ukážka/vzor pre ostatných.

ZÁVER

Písanie esejí nie je súčasťou anglických obchodných a finančných odborných učebníc. Študenti si osvojujú temer výlučne písanie obchodných listov a správ. Zavedenie písania eseje ako doplnkové cvičenie dáva študentom možnosť rozvíjať akademickú zručnosť písania, ktorá je nevyhnutnou formou vyjadrenia vlastných myšlienok a názorov požadovaných v druhom i treťom stupni vysokoškolského štúdia. Popri vyjadrení vlastných názorov študenti sa naučia aj ako pracovať s odbornými informáciami a ako ich formálne vyjadriť, naučia sa formálny postup a jednotlivé etapy pri vypracovaní esejí. Zadanie má za úlohu aj prerušiť monotónnosť učebníc, dať priestor na tvorivý prístup k téme zo strany študenta a získanie určitej

akademickej zručnosti, ktorú môže študent využiť aj v iných predmetoch. Úspešné zvládnutie tejto úlohy si vyžaduje starostlivú a odbornú prípravu zo strany učiteľa.

LITERATÚRA

- ALLISON, J. – EMMERSON, P. 2007. *The Business. Intermediate*. Student's book. MacMillan. ISBN 978-1-4050-8185-6.
- BANKS, T. 2012. *Writing for Impact*. Cambridge: CUP. ISBN 978-1-107-60351-1.
- COTTON, D. – FALVEY, D. – KENT, S. 2011. *Market Leader. Business English Course Book*. Intermediate. Third edition. Pearson Education Limited. ISBN 978-408-23695-6.
- CRASWELL, G. 2005. *Writing for Academic Success. A Postgraduate Guide*. SAGE Publications. ISBN 1 4129 0300 9.
- GEŽÍK, P. 2013. *Metodika písania vysokoškolských esejí*. Verzia 2.0. Dostupné na http://www.stuba.sk/new/docs//stu/ustavy/ustav_manazmentu/studium/zaverecne-prace/2013-02-03-20-20_metodika_pisania_vysokoskolskych_esaji_-_Verzia_2.0.pdf
- HESCHENSOHN, J. – YOUNG-SCHOLTEN, M. 2013. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge : CUP.
- HEWINGS, M. 2012. *Cambridge Academic English*. Cambridge : CUP. ISBN 978-521-1652-04.
- LANE, S. 2011. *Instant Academic Skills*. Cambridge : CUP.
- MACKENZIE, I. 2008. *English for the Financial Sector*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-54725-3.
- MURRAY, N. 2012. *Writing essays in English Language and Linguistics: Principles, Tips and Strategies for Undergraduates*. Cambridge : CUP.
- RUŽIČKA, M. 2007. *Prínos samostatného uvažovania (esejí) vo výučbe enviromentálnej ekológie*. Zvolen.
- TRAPPE, T. – TULLIS, G. 2000. *New Insights into Business*. Coursebook. Pearson Education Limited. ISBN 0582 335531.
- TRAPPE, T. – TULLIS, G. 2005. *Intelligent Business*. Coursebook. Pearson Education Limited. ISBN 0 582 847966.
- YATES, C. St. J. 1992. *Economics*. Prentice Hall International. ISBN 0 13 280256 2.

JE PODCAST VHODNÝ AJ PRE VYUČOVANIE ODBORNÉHO JAZYKA?

Eva Molnárová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aplikáciou webu 2.0 vo vyučovaní odborného jazyka. Konkrétne ide o formu podcastu, resp. podcastingu vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. Autorka sa venuje nielen charakteristike podcastu, ale najmä krokom pri tvorbe vlastných podcastov a úskaliam, ktoré s týmto procesom môžu byť spojené. Teoretické východiská sú dopĺňané vlastnými praktickými skúsenosťami s podcastingom.

Kľúčové slová: podcast, podcasting, web 2.0, médiá, odborný jazyk, vyučovací proces

ÚVOD

„Cudzí jazyk ako prostriedok vecnej komunikácie má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú predovšetkým z jeho používania ako prostriedku vzájomného dorozumievania sa príslušníkov jednotlivých socioprofesijne vymedzených skupín aj medzi týmito skupinami navzájom. Účastníci takto orientovanej komunikácie disponujú spoločnými poznatkami a vedomosťami v mimojazykovej oblasti, t.j. vo sfére vlastnej špecializácie a do komunikácie - ústnej a písomnej - vnášajú svoje mnohostranné osobné profesijné skúsenosti“ (kol. autorov, 2004, s. 7). Používanie cudzieho jazyka pri práci a pre prácu tak súvisí s celkom osobitým komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne odlišuje od jazyka bežnej komunikácie. Nároky kladené na vecnú komunikáciu sa odrážajú aj v nárokoch na výučbu cudzieho jazyka ako prostriedku tohto typu komunikácie a ovplyvňujú odbornú jazykovú prípravu univerzitných študentov nefilologických odborov.

Na vysokých školách nefilologického smeru sa teda vyučovanie cudzieho jazyka prevažne orientuje na zvládnutie odborného jazyka danej špecializácie. Vychádzajúc z potrieb praxe budúceho odborníka má byť študent po ukončení jazykovej výučby schopný študovať cudzojazyčnú odbornú literatúru v origináli a využívať vypočuté a písomné informácie zo svojho odboru, zvládnuť komunikatívne situácie spojené s odbornou problematikou a podľa vzorov vedieť používať niektoré formy písomného prejavu (referát, konspekt, anotácia, resumé, abstrakt, osnova ...).

Hlavným cieľom vyučovania cudzích jazykov počas nášho pôsobenia na Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici bolo a myslíme si, že aj stále je, kvalitné ovládanie terminológie a lexikálno-sémantických štruktúr

z oblasti diplomacie, politológie, medzinárodných vzťahov, ekonómie a práva na pozadí dobrého zvládnutia morfo-syntaktických konštrukcií.

Vo vyučovacom procese sa využíva široká škála cvičení na rozvíjanie jednotlivých jazykových prostriedkov a rečových zručností študentov. Veľká pozornosť sa venuje práci s písaným odborným textom (Rošteková, 2004) z čoho vyplýva, že k prioritným jazykovým zručnostiam patrí čítanie s porozumením (samozrejme rozvíjané v súčinnosti s hovorením, počúvaním a písaním), ktoré zabezpečuje selekciu a absorpciu odborných informácií. Globálnym cieľom čítania je naučiť sa čítať odbornú literatúru prostredníctvom odborného textu, ktorý je východiskom i prostriedkom osvojenia si odborného jazyka.

V prípade študentov odboru tlmočníctvo a prekladateľstvo však pribúdajú ďalšie aspekty, ktoré treba zohľadňovať. Nestačí, aby budúci prekladateľ, či tlmočník východiskovým textom len rozumel. Musí byť schopný v cieľovom jazyku vytvoriť ekvivalentný odborný text a to často pod časovým stresom. Preto sme sa zamýšľali, či v tejto „multimediálnej“ dobe, by nebolo vhodné použiť vo vyučovaní zameranom na odborný jazyk aj „texty“ vo forme podcastu.

1 PODCAST A WEB 2.0

Čo je to vlastne podcast? Nie je len módnym výstrelkom? Môžeme pomocou neho dosiahnuť plánované ciele spojené s obsahom hodiny? Nebude pôsobiť skôr kontraproduktívne? Hneď na úvod je potrebné si uvedomiť, že podcast nie je vyučovacia metóda, ale iba prostriedok, forma multimediálneho prejavu, ktorá nám môže pomôcť dosiahnuť vyučovacie ciele. A tak isto ako pri všetkých mediálnych obsahoch, aj pre podcast platí: *„Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen erst durch methodisch-didaktisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Unterrichtseinsatz verliehen“* (Kerres, 2012, s.45).

1.1 Charakteristika webu 2.0

Chceli by sme zdôrazniť, že podcast je len jednou z možností, foriem ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou webu 2.0, teda interaktívneho internetu. Na nasledujúcom obrázku uvádzame niekoľko príkladov.



Na rozdiel od webu 1.0 poskytuje web 2.0 nové komunikačné formy ako napr. wiki, chat, blog... čiže písanie sa stáva často dôležitejším než len pasívne čítanie, čím vytvára aj mnoho možností pre jeho využitie vo vyučovacom procese. Je silným motivačným faktorom napr. pri rozvíjaní zručnosti písanie, umožňuje modernejšie a pre študentov často zaujímavejšie prerozdelenie rolí medzi učiteľom a študentom, kedy učiteľ vystupuje vo forme moderátora, poradcu a študent je tvorcom obsahov, podieľa sa aktívnejšie na priamych výsledkoch jednotlivých častí vyučovacieho procesu, aktívne využíva cudzí jazyk v spojení s odbornými vedomosťami. Sú podporované jeho prirodzené autonómne procesy učenia sa. Pri práci s webom 2.0 je často využívané projektové vyučovanie, pracuje sa vo dvojiciach resp. v skupinách, dodržiava sa zásada „Hovor, čo robíš, rob, čo hovoríš“, čiže počas celého učiaceho sa procesu študenti priebežne kontrolujú svoje výsledky a jeho samotný priebeh. Keďže odstránil reálne vzdialenosti medzi ľuďmi, môžu byť pracovné skupiny vytvárané neobmedzene aj na rôznych univerzitách, v rôznych štátoch a tu vstupujú do vyučovacieho procesu faktory ako autenticita, aktuálnosť, kultúrne a krajinovedné špecifiká, interkulturalita...

1.2 Charakteristika podcastu

Podcast a podcasting patria k novotvarom. Slovo podcast sa v roku 2005 stalo dokonca slovom roka v USA. V Európe sa však začalo používať a prvé podcasty tvoriť až o tri roky neskôr. „Pojem podcast označuje audio- alebo videozáznamy, ktoré sa dajú ukladať z internetu a ktorých následné počúvanie či prehrávanie nie je spojené s pôvodným médiom

a jeho vysielačím časom, ani pripojením na internet“ (Kolečáni Lenčová, 2012, s. 56). V súčasnosti ide teda o digitálne záznamy, ktoré produkujú nielen verejné a súkromné médiá ale aj jednotlivci. Často sú to celé súbory záznamov na určité témy. Dĺžka jednotlivých podcastov sa líši, väčšinou hovoríme o 5 – 10 min, nie sú však dlhšie ako 15 – 20 min. Dajú sa objednať, resp. „predplatiť“ pomocou „Podcatcher“ (napr. u iTunes). Je to však väčšinou bezplatná služba. Jej výhodou je, že „predplatiť“ je informovaný o aktuálnych novinkách, čím eliminujeme časovú náročnosť pri vyhľadávaní vhodných podcastov, čo sa často považuje za negatívum ich aplikácie vo výučbe. Podcast sa dá stiahnuť z internetu a uložiť napr. do MP3 prehrávača, do smartphonu alebo tabletu. Rastúci počet používateľov podcastov poukazuje na to, že zrejme nepôjde len o dočasný módný trend využívania webu 2.0. Podcasty vhodné pre vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka nájdeme napr. na internetovej stránke <http://www.dw.de/deutsch-lernen/podcasts-newsletter/s-11696> Deutschlernen mit Podcasts der Deutschen Welle, kde sú jednotlivé podcasty zoradené podľa úrovni od A1 až po C2. Nachádzajú sa tu aj podcasty pod názvom Deutsche Sprache in der Wirtschaft, čiže zamerané na hospodársku nemčinu (napr. Auslandsniederlassung, Marketing, Spedition ist Kommunikation, Automatisierung und Rationalisierung, Fischmarkt: Direkter Wettbewerb). Podcasty sú aj na ďalších webových stránkach ako www.wordpress.com, www.podcasts.de, <http://www.slowgerman.com/> od Anniky Rubensovej. Musíme však konštatovať, že zatiaľ je však len veľmi málo didaktizovaných podcastov zameraných na odborný jazyk.

1.3 Tvorba podcastov

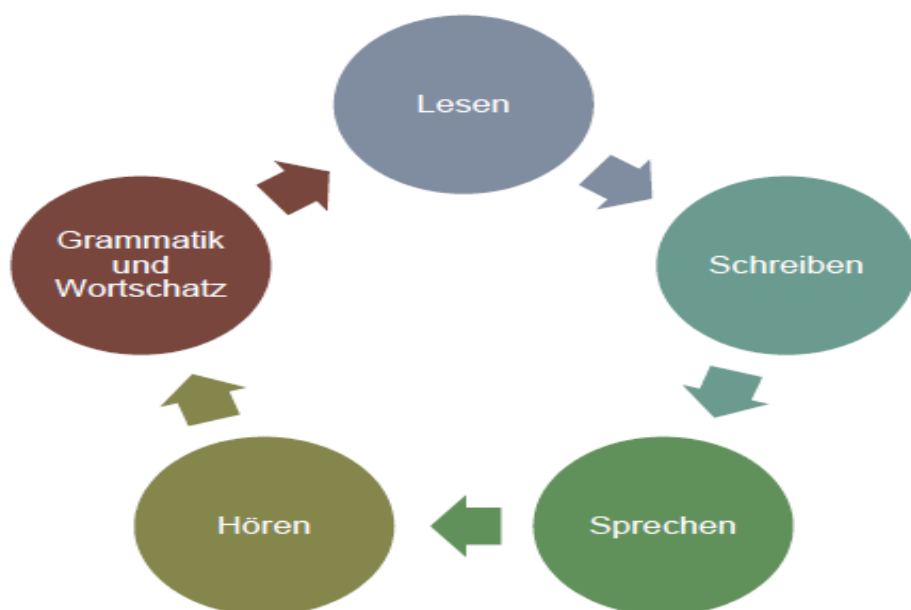
Ako sme už spomenuli v časti 1.2, podcasty vhodné na vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka môžeme nájsť na rôznych webových stránkach. Vo vyučovacom procese môžu slúžiť ako motivačný činiteľ v jednotlivých fázach vyučovacej hodiny, môžeme ich využiť ako doplnkový materiál k preberaným tematickým okruhom, pri upevňovaní alebo opakovaní učiva a pod. Keďže ich hlavnými vlastnosťami sú aktuálnosť a autenticita, budú sa značne odlišovať od knižných textov. V Nemecku sa v súčasnosti využívajú podcasty ale aj vodcasty (podcast s videozáznamom) na univerzitách napr. na zverejňovanie informácií k jednotlivým kurzom. Sú vytvorené blogy na ktorých sa zverejňujú obsahy prednášok, seminárov formou podcastov. Od využívania hotových podcastov sa vo výučbe postupne prechádza k tvorbe vlastných podcastov. Tvorja ich nie len pedagógovia, ale aj študenti, ktorí väčšinou pracujú v skupinách. Keďže sme si prácu na tvorbe podcastu osobne vykúšali

v rámci workshopu na Univerzite Friedricha Schillera v Jene, odporúčali by sme postupovať v nasledujúcich krokoch:

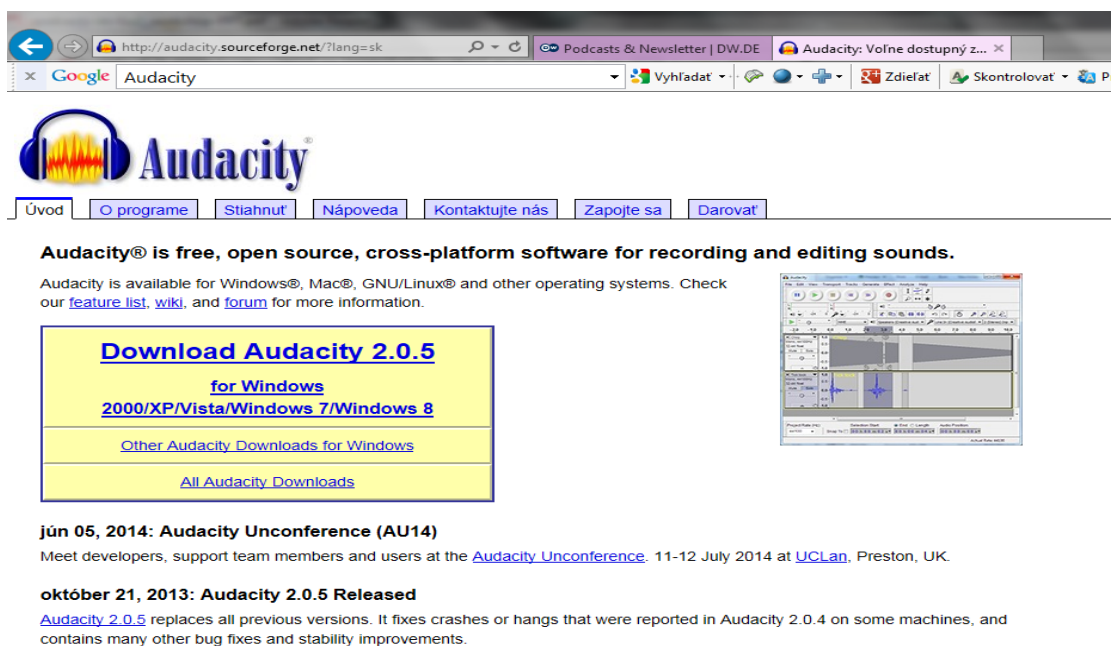
1. Zvolenie témy a jej prípadné rozdelenie na ďalšie podtémy.
2. Vytvorenie pracovných skupín.
3. Rešeršovanie textov (obsahov), vytvorenie potenciálnej databázy textov.
4. Tvorba textov a ich editovanie.
5. Čítanie textov nahlas (príprava na nahrávanie, nácvik správnej výslovnosti).
6. Nahrávanie podcastu a jeho následné vypočutie.
7. Odstránenie technických nedostatkov.
8. Zverejnenie.

Keď si uvedomíme, čo všetko musí študent urobiť pre vytvorenie podcastu, zistíme, že vlastne počas tohto procesu rozvíja všetky zručnosti, pričom využíva vhodné jazykové prostriedky ako ukazuje nasledujúca schéma.

■



Samozrejme tvorba vlastných podcastov má aj svoje úskalía. Je potrebné vhodne zvoliť tému, aby korešpondovala s obsahom seminárov. Pomôcť môžu aj prípravné cvičenia, ktoré podporia orientáciu v tematickej oblasti, usmernia študentov pri výbere textov. Keďže samotný text môže byť doplnený hudbou, prípadne obrazovým materiálom je potrebné dodržať autorské práva pri použití tohto materiálu. Zvuky a hudbu na stiahnutie nájdeme napr. na stránke <http://search.creativecommons.org/> alebo freesound. Ak nemáme dostatočné technické zázemie na univerzite, môže nám pri nahrávaní pomôcť voľne dostupný zvukový editor a rekordér napr. zo stránky <http://audacity.sourceforge.net/?lang=sk>.



Je vhodné si nahrávku vypočúť pomocou sluchátok a ďalej ju upraviť. Napr. strihať, odstrániť rušivé zvuky a šумы, vyrovnať intenzitu hlasov jednotlivých hovoriacich, nastaviť hlasitosť hudby tak, aby nerušila hovorený text. Podcast konvertovať do MP3 formy a prípadne uverejniť na blogu.

ZÁVER

Na záver by sme si dovolili skonštatovať, že podcast a podcasting je vhodné aplikovať do vyučovacieho procesu. Jeho použitie si nevyžaduje náročné technické vybavenie. V prípade, ak sa rozhodneme podcasty tvoriť, tak isto môžeme využiť bezplatné programy dostupné na internete. Študenti väčšinou disponujú potrebnými technickými zručnosťami potrebnými na prácu s multimédiami. Podcasting predstavuje silný motivačný potenciál a dokážu sa nadchnúť pre rozvíjanie aj takej „neobľúbenej“ zručnosti, akou je písanie. Študent si pri tvorbe podcastu aktivuje nadobudnuté jazykové vedomosti. Keďže dĺžku podcastu môžeme určiť, musí sa študent pri čítaní textov sústrediť nielen na pochopenie obsahu, ale aj na sumarizovanie hlavných myšlienok, ich následné pretransformovanie do jazykových konštrukcií, ktoré bude ďalej používať pri tvorbe podcastu. Nepriamo je tým donútený prispôbiť lexikálne a syntaktické štruktúry svojej jazykovej úrovni, ak nechce mať problémy pri následnej tvorbe, čítaní a nahrávaní textu. Čítanie, resp. nahrávanie textu je zároveň fonetickým cvičením s okamžitou spätnou väzbou. Z uvedeného jednoznačne vyplýva, že všestranne rozvíja svoju odbornú komunikačnú kompetenciu.

LITERATÚRA

- KERRES, M. 2012. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg. ISBN 3-486-27207-1.
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 978-80-557-0428-9.
- Kol. autorov. 2004. *UNicert – Systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov*. Bratislava: Ekonóm 2004, s. 7.
- RAMPF, B. 2008. *Podcastnutzer – Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. München: Reinhard Fischer Verlag. ISBN 978-3-88927-461-8.
- ROŠTEKOVÁ, M. 2004. *Využitie počítačového korektora pri oprave pravopisných a gramatických chýb v písomnom prejave študentov francúzštiny ako odborného jazyka*. Rigorózna práca. Banská Bystrica: FHV UMB.

MULTIMÉDIA PRE POLICAJNÚ PRAX

Iveta Nováková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá teoretickými východiskami využitia multimédií v rámci celoživotného vzdelávania a je čiastkovým výstupom medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy Jazykové moduly pre vybrané služby PZ (VYSK. 165). Praktická časť je zameraná na spracovanie jazykových (AJ) multimediálnych didaktických prostriedkov pre policajnú prax v medzinárodnom kontexte. V rokoch 2012 - 2013 medzinárodný riešiteľský tím pod vedením agentúry Frontex a Katedry jazykov Akadémie PZ vydal dve špecifické multimédiá zamerané na celoživotné jazykové vzdelávanie príslušníkov služby hraničnej polície – vzdušná hranica, letecké a námorné posádky, ktorých cieľom je dosiahnuť zvýšenie jazykovej kompetencie príslušníkov tejto služby v EÚ a tretích krajinách, a tak harmonizáciu spoločných jazykových štandardov.

Kľúčové slová: multimédium, angličtina na špecifické účely, služba hraničnej polície, IKT, celoživotné vzdelávanie

ÚVOD

Didaktické prostriedky sú tradičným prvkom vzdelávania a vyučovania. Zvyčajne sa týmto pojmom označujú všetky materiálne predmety, ktoré spolu s vyučovacími metódami a organizačnými formami vyučovania zabezpečujú a zefektívňujú priebeh vyučovacieho procesu (Skalková, 2004, s. 137). Didaktické prostriedky sa neustále vyvíjajú a menia na základe dosiahnutého rozvoja kultúry a techniky. Rýchly rozvoj informačných a komunikačných technológií (IKT) výrazne prispel a prispieva k ich presadeniu v rôznych vzdelávacích prostrediach, vyvoláva otázky a diskusie spojené s integráciou a účinnosťou IKT vo vzdelávaní. V tomto kontexte Skalková uvádza pojem mediálna didaktika, ktorej predmetom je zaradenie a využitie médií vo vyučovacom procese. Průcha (2006, s. 309) konštatuje, že pedagogické vedy síce pomalšie, ale predsa len reagujú na zmeny vo vzdelávacej praxi, najmä teda na zmeny, ktoré sú vyvolané razantným vstupom technológií a prudkým rozširovaním neformálneho vzdelávania.

1 MULTIMEDIÁLNE SYSTÉMY

Jedným z prostriedkov vzdelávania prostredníctvom IKT sú **multimediálne systémy**. P. Sokolowski a Z. Šedivá (1994, s. 15) definujú multimédiá ako „integráciu textu, obrázkov, grafiky, zvuku, animácie a videa na účel sprostredkovania informácií“. Dodávajú, že ide o počítačom integrované časovo závislé alebo časovo nezávislé médiá, ktoré môžu byť interaktívne a selektívne vyvolané alebo spracované. Skalková (2004, s. 140) uvádza, že za interaktívne multimediálne systémy sa považujú tie, ktoré „umožňujú aktívny podiel

používateľa na riadení priebehu jednotlivých procesov – napr. umožňujú učiacemu sa subjektu výber variant, prispôsobujú sa jeho požiadavkám“. Podľa M. Turčániho a J. Poláka (2003, s. 8) interaktívne multimédiá *„dovoľujú používateľom vyberať si také informácie, o ktoré má záujem a v takej forme, aká im najviac vyhovuje. Je to systém založený na medziľudskej komunikácii, ktorý využíva dva naše zmysly – zrakový aj sluchový a poskytuje dostatočnú interaktivitu a flexibilitu pri získavaní informácií“.* Průcha (1997, s. 306) nazýva multimédiami *„nové elektronické médiá, pretože ich charakteristickým rysom je konvergencia medzi výpočtovou technikou, komunikačnými prostriedkami, informačnými zdrojmi a vzdelávaním, spotrebnou elektronikou, zábavným priemyslom a hrami“.* Pri používaní multimédií vo vyučovacom procese nosičom informácií už nie je len text a grafika, ale aj audio, video a animačné komponenty, čo vedie k možnosti oslovenia podstatne širšieho spektra používateľov. Turčáni a Polák (2003, s. 8 – 9) chápu takéto vyučovanie ako programové vyučovanie a sumarizujú teórie amerického psychológa B. F. Skinnera a jeho nasledovníkov do niekoľkých princípov: princíp malých krokov, princíp aktívnej odpovede, princíp bezprostredného posilňovania, princíp individuálneho tempa, princíp hodnotenia a optimalizácie programu študentovho učenia sa. Tieto princípy chápeme ako kroky k spracovaniu multimediálneho modelu, ktorý by slúžil ako podpora v rámci samoštúdia s využitím IKT.

Čo sa týka výhod používania multimédií vo vyučovacom procese, k primárnym výhodám pre vzdelávaciu inštitúciu možno zaradiť tieto: nižšie náklady, modernizácia, inovatívnosť, jednoduchá administratíva, rýchlejšie dosiahnutie cieľov vzdelávania, rovnaký obsah pre všetkých študentov, ľahká dostupnosť, široká distribúcia, dostatočná životnosť, zvyšovanie kompetentnosti vo využívaní IKT, zvyšovanie produktivity inštitúcií, náhrada klasických školení a možnosť cieleného zamerania, kooperatívna výučba. Mnoho vzdelávacích inštitúcií uvádza nižšie náklady ako jednu z hlavných výhod, keďže tu odpadávajú náklady na tlač a distribúciu materiálov, na cestovné študentov a lektorov atď. Zahraničné zdroje uvádzajú úspory cca 30 – 40 %. I samotná (nevyhnutná) aktualizácia vzdelávacieho obsahu je v porovnaní s tlačnými materiálmi menej nákladná. Pri používaní multimédií sa skracuje čas potrebný na osvojenie si informácií, študenti dosahujú cieľ vzdelávania rýchlejšie. Štandardizovaný obsah, rýchla spätná väzba zas umožňujú zabezpečenie rovnakej úrovne znalostí pre všetkých študentov. Tí môžu takto spracované materiály využívať v škole, práci, doma. V dôsledku zapojenia IKT si používatelia nepriamo zvyšujú znalosti a schopnosti aj v tejto oblasti (Skalková, 2004, Nováková – Binderová, 2013,

Egerová, 2008). K základným výhodám používania multimédií pre študenta patria: flexibilita a pohodlnosť, ľahká dostupnosť, úspora nákladov, aktuálnosť informácií, individuálny prístup, motivácia, okamžitosť, autonómnosť, rozvoj orientačných schopností, rozvoj digitálnej gramotnosti, rýchlejšie vstrebávanie informácií, ľahšia zapamätateľnosť, interaktivita, ľahšia formulácia myšlienok, spätná väzba, monitorovanie progresu, vizualizácia, funkčná spoľahlivosť, ľahká manipulovateľnosť, vyššia efektívnosť výučby. Pri dostatočnej motivácii môže študent využívať pozitíva domáceho či iného prostredia, môže si určiť čas štúdia, nastaviť individuálne tempo, samostatne testovať svoje nadobudnuté znalosti. (Nováková – Binderová, 2013, Egerová, 2008, Nováková 2011).

Interpretácia práce s multimédiami je určovaná predovšetkým v zmysle interakcie používateľa a viacmyslovým pôsobením, čo spôsobuje opakovanie informácií (používateľ informáciu počuje, prečíta si ju, uvidí ju). Týmto sa zvyšuje pravdepodobnosť zachytenia a zapamätania si informácie na dlhší čas. Štatistiky uvádzajú, že v priemere si človek pamätá 20 % toho, čo počuje, 30 % toho, čo vidí, 50 % toho, čo vidí a počuje, a 70 – 90 % toho, čo počuje, vidí a robí. V tejto súvislosti možno hovoriť o živších a prítlačivejších formách spracovania učebnej látky pomocou multimediálnych systémov (animácie, textu, obrázkov, autentických fotografií, videosekvencií a iných).

2 CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE A AGENTÚRA FRONTEX

Práve v oblasti celoživotného vzdelávania sa veľmi často vytvára priestor na uplatňovanie multimédií ako prostriedkov vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie je vo všeobecnosti vnímané ako proces, ktorý vedie k aktívnej zamestnanosti a uplatneniu sa jednotlivca na trhu práce. Vzdelávanie vrátane vzdelávania dospelých je chápané ako celoživotný proces, v ktorom sa človek stále prispôsobuje zmenám ekonomického, kultúrneho, spoločenského a politického života (Palán, 2008, s. 95). Vzdelávanie dospelých, ktorému sa venuje andragogika, je integrálnou súčasťou celoživotného vzdelávania. M. Beneš hovorí o andragogike ako o sprevádzaní človeka pri jeho ceste za vzdelaním, poznaním a pochopením sveta (Palán – Langer, 2008, s. 36). Pojem “celoživotné vzdelávanie” (stále sa používa aj termín „ďalšie vzdelávanie“) označuje v krajinách Európskej únie (EÚ) vzdelávanie v priebehu celého života. Cieľom nie je len získavanie a rozširovanie vedomostí, budovanie a zdokonaľovanie zručností, ale predovšetkým vytváranie pozitívneho vzťahu k učeniu, čo sa neskôr stáva významnou devízou pre ľudí v produktívnom veku, ktorí sa rozhodnú pokračovať v profesijnom odbornom vzdelávaní, napr. prostredníctvom rôznych kurzov a školení. Celoživotné vzdelávanie je podľa rozhodnutia Európskeho parlamentu

a Rady EÚ č. 1720/2006/ES z 15. novembra 2006 definované ako „*akékoľvek všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie a odborná príprava, neformálne vzdelávanie a informálne učenie sa počas života, ktoré vedú k zdokonaleniu vedomostí, schopností, zručností a kompetencií z osobnostného, občianskeho, spoločenského i profesijného hľadiska*“. Jedným z jeho hlavných cieľov je zvyšovanie schopností a možností ľudí pri uplatňovaní sa na európskom trhu práce, keďže základnými predpokladmi je jazyková, digitálna a matematická kompetencia, kultúrne povedomie a schopnosť komunikovať aj v inom než materinskom jazyku, zvyšovanie motivácie u občanov tak, aby sa vzdelávanie stalo potrebou, a nie povinnosťou. Podľa M. Cséfalvaya (2008, s. 3) sa tzv. dištančná forma vzdelávania dostáva v oblasti celoživotného vzdelávania do popredia, keďže „*pre časovú náročnosť a viazanosť sú tradičné formy vzdelávania ťažko dostupné*“. Otázka využívania počítačov tu má svoje oprávnené miesto. Máme na mysli využívanie počítačov ako pracovného nástroja na skvalitňovanie procesu vyučovania.

Naša pozornosť je v príspevku ďalej upriamená na uplatnenie multimédií v rámci **celoživotného jazykového vzdelávania** policajtov, konkrétne **príslušníkov služby hraničnej polície v EÚ**. V súčasnosti sa členské štáty veľmi intenzívne zaoberajú otázkou jazykového vzdelávania v rámci ďalšieho vzdelávania. Trendom je vytvárať legislatívne a inštitucionálne prostredie s cieľom zaviesť jednotný systém vzdelávania príslušníkov služby hraničnej polície (harmonizáciu). Táto širokospektrálna oblasť je predmetom činnosti **Agentúry pre riadenie operatívnej spolupráce pri vonkajších hraniciach EÚ**, ktorá je známa ako **Frontex** (ďalej len „agentúra“). Agentúra bola vytvorená nariadením Rady (ES) č. 2007/2004 z 26. októbra 2004 s cieľom pomôcť integrovaniu národných systémov hraničnej bezpečnosti a zlepšiť spoluprácu pri zaisťovaní bezpečnosti vonkajších hraníc členských štátov EÚ. Vonkajšie hranice členských štátov predstavujú pozemné, vzdušné a námorné hranice členských štátov, ich hraničné priechody, letiská a prístavy, na ktoré sa vzťahujú právne predpisy spoločenstva o prekračovaní vonkajších hraníc osobami. Hlavným poslaním agentúry je uľahčiť a zabezpečiť účinnejšie uplatňovanie existujúcich i budúcich opatrení spoločenstva, ktoré sa týkajú riadenia vonkajších hraníc prostredníctvom zabezpečovania koordinácie činností členských štátov pri vykonávaní týchto opatrení, a prispieť tak k jednotnej, vysokej a účinnej úrovni kontroly osôb a sledovania vonkajších hraníc členských štátov EÚ. Hlavné úlohy agentúry zahŕňajú: koordináciu operačnej spolupráce medzi členskými štátmi v oblasti riadenia vonkajších hraníc, pomoc členským štátom pri vzdelávaní a odbornej príprave vnútroštátnej hraničnej polície vrátane zriaďovania spoločných vzdelávacích noriem,

vykonávanie analýzy rizika, sledovanie vývoja výskumu, ktorý sa týka kontroly a dozoru nad vonkajšími hranicami, pomoc členským štátom v situáciách, ktoré si vyžadujú zvýšenú technickú a operačnú pomoc na vonkajších hraniciach, pomoc členským štátom pri organizovaní spoločných návratových operácií, nasadzovanie príslušníkov pohraničnej stráže z tímov európskej pohraničnej stráže v členských štátoch na spoločné operácie, pilotné projekty a rýchle zásahy v súlade s nariadením (ES) č. 863/2007. V oblasti vzdelávania si za hlavné ciele agentúra kladie rozvoj vzdelávacích projektov súvisiacich s Bolonským procesom. Spomedzi množstva projektov spomenieme aspoň tieto: vypracovanie a implementáciu spoločných učebných osnov pre základný, stredný a vyšší manažment, vypracovanie spoločných vzdelávacích štandardov v oblasti cudzojazyčného vzdelávania, odhaľovania odcudzených vozidiel, vyhodnotenia rizík, odhaľovania pozmenených dokladov, školenia pre letecké posádky, debríferov, rýchle pohraničné zásahové tímy, eskortné tímy, schengenských hodnotiteľov, psovodov, školenia v oblasti ľudských práv, obchodovania s ľuďmi, vypracovanie spoločných študijných materiálov pre tretie krajiny, budovanie školiacej siete príslušníkov hraničnej polície členských krajín EÚ - tzv. národní koordinátori pre vzdelávanie, partnerské akadémie, projektové tímy.

3 ŠPECIALIZOVANÉ JAZYKOVÉ MULTIMÉDIÁ PRE PRÍSLUŠNÍKOV SLUŽBY HRANIČNEJ POLÍCIE

Potreba jazykového vzdelávania (v tomto prípade ide o anglický jazyk) v kontexte ochrany vonkajších hraníc EÚ súvisí predovšetkým so zvyšujúcim sa počtom spoločných iniciatív členských štátov, pridružených krajín Schengenu a tretích krajín v oblasti spravodlivosti a vnútorných záležitostí. V rámci odporúčaní z aktualizovaného schengenského katalógu týkajúcich sa vzdelávania je kladený dôraz na pravidelnú odbornú jazykovú prípravu, vhodný vzdelávací materiál dostupný na mieste výkonu služby a na schopnosť príslušníkov hraničnej služby odborne komunikovať v anglickom jazyku. Podľa vnútroštátnych nariadení je ďalšie jazykové vzdelávanie určené pre policajtov, u ktorých ovládanie anglického jazyka vyplýva najmä z výkonu služby, z členstva daného štátu v EÚ, zastúpenia v medzinárodných organizáciách a zo záväzkov vyplývajúcich zo Schengenskej dohody. Čo sa týka napr. Slovenskej republiky, otázky celoživotného vzdelávania príslušníkov služby hraničnej polície sú jedným z cieľov „Národného programu riadenia kontroly hraníc SR na roky 2011 - 2014“, podľa ktorého sa vzdelávanie má rozširovať o „programy elektronického vzdelávania“ zamerané na udržiavanie dosiahnutých znalostí. V rámci agentúry je kontinuálne jazykové vzdelávanie príslušníkov služby hraničnej polície

realizované prostredníctvom celoživotného vzdelávania, formou dopĺňania vzdelania, sú rozvíjané možnosti samovzdelávania sa policajtov a je podporované ďalšie jazykové vzdelávanie policajtov s využitím počítačov.

Jazykový projekt agentúry pod názvom **Training in English Communication for Border Guards** je realizovaný od roku 2008. Do projektu je aktívne zapojených 16¹ členských štátov a hlavným garantom, resp. sublídrom celého projektu je Katedra jazykov Akadémie PZ v Bratislave. Medzinárodný riešiteľský tím pozostáva z policajtov z výkonu služby, lektorov/učiteľov AJ, odborníkov v oblasti metodiky vyučovania, IT expertov a rodených hovoriacich. Na základe požiadaviek členských štátov sú všetky výstupy projektu určené primárne príslušníkom služby hraničnej polície vo výkone služby na ochranu vzdušnej hranice. Cieľom je, aby táto iniciatíva prispela k skvalitneniu výkonu úloh hraničnej polície v EÚ pri zabezpečovaní kontroly na vonkajších vzdušných hraniciach, ako aj k zabezpečeniu jednotných vzdelávacích štandardov v oblasti výučby odborného anglického jazyka. V rokoch 2008 – 2010 bola pozornosť sústredená na spracovanie odborného jazykového didaktického štandardu vo forme učebnice (úroveň A2), no prax ukázala, že implementovať a overiť využitie tejto učebnice na všetkých národných úrovniach nie je jednoduchá záležitosť. Ako nówum boli v nasledujúcich rokoch (2012, 2013) spracované dva multimediálne didaktické prostriedky, opäť pre policajtov vo výkone služby na medzinárodných letiskách, no diferencovaných na dve špecifické oblasti výkonu a pre vyššiu jazykovú úroveň (B2). V ďalšej časti príspevku stručne popisujeme niektoré z ich dôležitých parametrov.

Ako bolo uvedené, ide o dve cieľové skupiny:

1. Multimédium pod názvom **Mid-level English for Border Guards at Airports** pre príslušníkov služby hraničnej polície členských štátov EÚ a tretích krajín *vo výkone služby na medzinárodných letiskách, ktorí vykonávajú prvolíniovú a druholíniovú kontrolu na vzdušnej hranici*².

¹ Česká republika, Estónsko, Francúzsko, Grécko, Holandsko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Nemecko, Poľsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Španielsko, Taliansko, Veľká Británia

² Prvolíniová kontrola znamená kontrolu osôb, motorových vozidiel a tovaru vykonávanú na hraničnom priechode pri vstupe cez vonkajšiu hranicu. Podľa Kódexu schengenských hraníc (čl. 5) je prioritou tejto kontroly profilovať cestujúcich a tak typovať osoby, u ktorých treba vykonávať dôkladnú osobitnú kontrolu (tzv. druholíniová kontrola). V rámci tejto kontroly sa štátni príslušníci tretej krajiny podrobia vždy dôkladnej kontrole, a to na vstupe aj výstupe.

2. Multimédium pod názvom **Basic English for Air and Maritime Crews** pre členov leteckých a námorných tímov, ktorí sú nasadzovaní na spoločné zásahové operácie³.

Ide teda o angličtinu na špecifické účely. Zámerom bolo, aby tieto multimediálne didaktické prostriedky umožnili dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si odborného jazykového obsahu. Mali by tak plniť motivačnú funkciu, ktorá je pre policajtov vo výkone služby veľmi dôležitá. Okrem informatívneho charakteru zároveň majú plniť funkciu spätnej väzby, prispievať k rozvoju tvorivosti, myšlienkových operácií a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov. K ich kľúčovým praktickým atribútom patria organizačné výhody (široká a rýchla distribúcia prostredníctvom školení národných koordinátorov pre vzdelávanie, ľahká dostupnosť – najmä prostredníctvom Intranetu v rámci národných inštitúcií a organizácií, nízke náklady – náklady na spracovanie hradí agentúra, členské štáty majú prístup k týmto pomôckam zdarma, využitie mimo jazykových učební, nižší stupeň nevyhnutnosti zahrnúť do procesu implementácie lektorov/učiteľov anglického jazyka, keďže nie každý štát tieto možnosti má); pedagogické výhody (autentickosť, názornosť, prehľadnosť, situačné učenie sa, veľké prezentačné možnosti, zdroj správnej výslovnosti, počúvanie a videonahrávky, rešpektovanie individuálneho tempa, motivačný charakter, pútavosť, možnosť integrovaného učenia), výhody pre policajtov (možnosť priamej spätnej väzby, individualizácia učenia sa, autonómnosť, sloboda vo výbere tematických celkov/cvičení, monitorovanie svojho progresu, možnosť upevniť nadobudnuté jazykové znalosti a zručnosti opakovaním, rozvoj orientačných schopností, rozvoj digitálnej gramotnosti, komfortnosť), (Nováková – Binderová, 2013, s. 65 - 66).

Tematické zloženie multimédií vychádza z kapitoly 1.8., Vzdelávanie v anglickom jazyku Spoločných učebných osnov⁴ a z analýzy potrieb, ktorá bola realizovaná pred spracovaním a počas spracúvania oboch didaktických prostriedkov prostredníctvom dotazníka adresovanom národným koordinátorom pre vzdelávanie, divízii vzdušnej hranici v rámci organizačnej štruktúry agentúry a vybraným expertom v danej oblasti za jednotlivé zúčastnené štáty. Ako príklad uvádzame stručný prehľad tém a v rámci nich lekcie, ktoré sú obsahom oboch multimédií, z čoho je očividný špecifický charakter jazykového zamerania.

³ Plánované aktivity, ktoré slúžia na eliminovanie nelegálnej migrácie na vonkajších hraniciach EÚ. Môžu byť organizované aj s cieľom zvýšiť úroveň kontroly a dozoru na vonkajšej hranici v prípade významných spoločenských, športových alebo kultúrnych udalostí vyžadujúcich vykonanie koordinovaných bezpečnostných opatrení viacerými členskými štátmi.

⁴ Súbor spoločných štandardov pre národné vzdelávacie inštitúcie zodpovedné za vzdelávanie príslušníkov služby hraničnej polície vo všetkých členských štátoch. Tento dokument bol vypracovaný agentúrou v spolupráci s členskými štátmi EÚ a pridruženými krajinami Schengenu na účely harmonizácie a kompatibility základného policajného vzdelávania.

1. **Mid-level English for Border Guards: Border Check** (Asylum, False documents, Gate checks, Imposing fines, Interviewing, Irregular migration, Police measures, Profiling, Trafficking in human beings, Visa issues), **Joint Operation** (Briefing/Debriefing, Frontex Code of Conduct, Cultural Awareness, Equipment, Forged documents, Guest/Host Officer, Human and Fundamental Rights, Reports/alerts, Using force/restraint), **Communicating** (Arresting and detaining, Contacting airline companies, Dealing with the mass media, Ethics, Explaining procedures, Missing/lost person, Special/emergency situations, Taking decisions, Security Control (Airport surveillance, Criminal offences, Patrol, Police measures, Prohibited items, Repatriation, Special/emergency situations),

2. **Basic English for Air and Maritime Crews: Safety** (Risk management, Tactical situation), **Surveillance** (Boarding and inspection, Different scenarios, Frontex documentation), Emergency (Aircraft and boat incidents, Medical assistance, Emergency distress signal), **Communication** (Communication plan, Reporting, Special task, Radio terminology), **General Information** (Coordinates, Description, Meteo, Position).

Každý tematický celok má identickú štruktúru, pozostáva z prezentácie a oboznamovania sa so špecializovanou terminológiou a frázami, ktorých správna výslovnosť je sprostredkovaná rodeným hovoriacim a ktoré sú preložené do jazykov 22 štátov. Terminológia je vecná, jasná a presná. Nasleduje rozvoj zručností čítania s porozumením, počúvania s porozumením v kombinácii so zručnosťou hovorenia v závislosti od typu implementácie multimédia. Policajti majú možnosť vypočuť si niekoľko desiatok audionahrávok a rozvíjať schopnosť pochopiť hlavnú myšlienku, explicitne vyjadrené myšlienky, špecifické/detailné informácie, odhadnúť význam neznámej slovnej zásoby, pochopiť postoje, názory a úmysly rečníkov. Na podporu porozumenia hovorenému textu majú možnosť prečítať si prepisy dialógov. Všetky dialógy sú nahraté hovoriacimi, pre ktorých je anglický jazyk rodným jazykom alebo druhým pracovným jazykom, ktorý zvládli na pokročilej (C1, C2) úrovni, po fonetickej stránke používajú medzinárodne akceptovaný variant štandardnej britskej výslovnosti, výslovnosť majú zreteľnú a tempo reči je prirodzené. Multimédiá obsahujú taktiež niekoľko desiatok videonahrávok. Ide o krátke 3 - 5 minútové dialógy nahraté v reálnom prostredí (letisko M. R. Štefánika v Bratislave a letisko Otopeni v Bukurešti, letecká základňa Pratica di Mare (v Ríme) a námorná základňa Nettuno v Taliansku. Jazyková úroveň účinkujúcich policajtov a lektorov AJ (medzinárodná platforma) je pokročilá, tempo reči je prirodzené. Výhodou je, že nedochádza k fixácii na jeden, dva hlasy, ale policajt sa stretáva aj s inými typmi hlasov a akcentov v rôznych prostrediach.

Videonahrávky sú podporované titulkami. Ku každému záznamu je ešte verzia bez titulkov. Súčasťou jednotlivých multimédií je metodická pomôcka. Posledná fáza je zameraná na upevňovanie nadobudnutých odborných jazykových vedomostí a zručností v rámci praktických interaktívnych cvičení so spätnou väzbou, ktoré reflektujú obsah jednotlivých lekcí. Obe multimédiá ponúkajú situácie implikujúce autentické komunikatívne úlohy. Účelom je pracovať s reálnou a zmysluplnou komunikáciou, ktorá je spracovaná na základe autentických materiálov. Všetky texty a dialógy v rámci audio a videonahrávok odrážajú požiadavky a potreby hraničnej polície a (upravené) scenáre boli vytvorené odborníkmi z praxe – policajtmi, ktorí vykonávajú hraničnú kontrolu na vzdušnej hranici. Pedagogické texty sú písané na mieru, majú primeranú dĺžku, štruktúru, hustotu informácií i lexikálno-syntaktickú náročnosť. Ide najmä o reálne a operatívne dialógy, s ktorými sa policajti každodenne stretávajú pri plnení svojich úloh. Výhodou zostavených stoviek cvičení je ich interaktívny charakter, čo dáva priestor na „činnostné“ učenie sa. Sú vytvorené pomocou programu Hot Potatoes.

ZÁVER

Od polovice r. 2013 prebiehajú tzv. implementačné workshopy pre členské štáty, ako aj tretie krajiny, ktoré o multimédiá prejavili záujem prostredníctvom národných koordinátorov pre vzdelávanie. Do tohto času bolo počas 6 workshopov preškolených 120 národných expertov z 13 štátov. Tieto workshopy sú naplánované do konca r. 2014. Implementácia na národnej úrovni je mnohokrát obmedzená z hľadiska personálneho, lokálneho, časového atď. Z analýzy potrieb vyplynulo, že bude prebiehať priamo na medzinárodných letiskách, operatívnych centrálach či strediskách námorných a leteckých tímov či už v rámci samoštúdia alebo jazykových kurzov počas výkonu služby a čiastočne prostredníctvom jazykových kurzov organizovaných na úrovni národných policajných vzdelávacích inštitúcií. Súčasne je realizovaný medzinárodný výskum efektívnosti týchto multimédií pre policajnú prax služby hraničnej polície v medzinárodnom kontexte. Výskumný súbor tvoria príslušníci služby hraničnej polície zaradení na tzv. kontaktných bodoch, resp. spoločných kontaktných pracoviskách (Focal Points), v EÚ a tretích krajinách. Ide o systém medzinárodných letísk, leteckých a námorných základní zodpovedných za koordináciu aktivít a úloh počas spoločných operácií.

LITERATÚRA

- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika – teoretické základy*. 1. Vyd. Praha: Eurolex Bohemia.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, s. 184. ISBN 978-80-86723-58-7.
- CSÉFALVAY, M. - BOHONY, P. 2008. Optimalizácia systému diaľkového vzdelávania. In *Technológia vzdelávania*, č. 5/2008, s. 3, ISSN 1335-003X.
- EGEROVÁ, D. 2008. Reflexe vývoje výhod a nevýhod e-learningu. In *Technológia vzdelávania*, č. 5, s. 7-10. ISSN 1335-003X.
<http://frontex.europa.eu/training/specialized-training>
<http://www.i-psychologia.sk/view-231.php>
- Nariadenie Európskeho parlamentu a rady (ES) č. 562/2006 z 15. marca 2006, ktorým sa ustanovuje kódex Spoločenstva o pravidlách upravujúcich pohyb osôb cez hranice (Kódex schengenských hraníc)
- Nariadenie ministra vnútra SR č. 153/2011 o odbornom vzdelávaní príslušníkov PZ, čl. 17.
- Nariadenie Rady (ES) č. 2007/2004 o zriadení Európskej agentúry pre riadenie operačnej spolupráce na vonkajších hraniciach členských štátov Európskej únie.
- Návrh Národného programu kontroly hraníc SR na roky 2011-2014. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-34807?PrefixFile=m>
- NOVÁKOVÁ, I. 2011. Implementation of computer-based training into English language tool for Border Guards working in EU airports. In *Profesionalno orientirovannoje obučenie inostrannomu jazyku i perevodu v vuze*. Zborník z medzinárodnej konferencie. Moskva. Univerzita Družby Narodov, s. 452-453. ISBN 978-8-209-03976-1.
- NOVÁKOVÁ, I. – BINDEROVÁ, M. 2013. *Štandardizácia jazykového vzdelávania pre príslušníkov služby hraničnej polície v Európskej únii*. Akadémia PZ v Bratislave, Centrum polygrafických služieb, s. 35-36, 60-82. ISBN 987-80-8054-571-0.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, s. 37, 95.
- PRŮCHA, J. 2006. *Pedagogická věda a nové výzvy pedagogické praxe*. Pedagogika, č. 4, s. 307 – 315. ISSN 0031-3815.
- Schengenský akčný plán SR, Ministerstvo vnútra SR, 2011. Dostupné na: https://www.google.sk/search?q=aktualizovany+schengensky+katalog&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:sk:official&client=firefox-a&channel=sb&gws_rd=cr&ei=2meEU-v4H8zP0AXWv4G4CQ
- SCHORB – SLOBODA. 2009. Teorie mediální pedagogiky. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*, s. 8. Dostupné na http://www.medialnipedagogika.cz/wp-content/uploads/Schorb-Sloboda_Teorie-med-ped_in_Medialni-pedagogika-v-teorii-a-praxi.pdf
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Paido Brno, s. 137-145, ISBN 80-7315-060-3.
- SOKOLOWSKI, P. – ŠEDIVÁ, Z. 1994. *Multimédia. Současnost budoucnosti*. Grada Publishing, s. 15-18. ISBN 80-7169-081-3.
- TURČÁNI, M. – POLÁK, J. 2003. Nový pohľad na pedagogické aspekty multimediálnej počítačovej podpory vysokoškolskej výučby. In *Technológia vzdelávania*, 2003, č. 2, s. 8-9. ISSN 1335-003X.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Grada Publishing, s. 13-15. ISBN 978-80-247-1770-8.

TERMÍNY V NEMECKÝCH HISTORICKÝCH ODBORNÝCH TEXTOCH A PREKLADATEĽSKÁ PRAX

Ingrid Popelková

Abstrakt

Autorka sa v príspevku venuje prekladu nemeckých historických odborných termínov do slovenského jazyka. Keďže v slovenskej historiografii jestvuje zatiaľ iba elementárny slovník odborných termínov, prekladateľ je zväčša odkázaný na všeobecné nemecko-slovenské slovníky a/alebo výkladové jednojazyčné nemecké slovníky. Tieto však situáciu neriešia. Dejinný vývoj na území dnešného Slovenska sa od nemeckého historického vývoja značne odlišuje, s čím súvisí aj používanie (väčšinou) rozdielnej terminológie. Prácu prekladateľa sťažuje aj nejednotnosť a nejednoznačnosť samotnej slovenskej historickej terminológie.

Kľúčové slová: historická terminológia, všeobecné slovníky, odborné slovníky, terminologizácia, nejednotnosť termínov

ÚVOD

V rámci slovenskej historiografie nejestvuje výkladový slovník nemeckej historickej terminológie, hoci používanie konštantných termínov by malo byť pre prekladateľa samozrejmosťou. Všeobecné jazykové slovníky historickú terminológiu neobsahujú alebo uvádzajú iba časť termínov. Pod vplyvom nových vedeckých poznatkov sa však aj význam termínu mení. Rovnako platí, že slová hovorového štýlu môžu nadobúdať odborný význam, čo má vplyv na celý systém jazyka

1 TERMÍNY Z HOVOROVEJ SLOVNEJ ZÁSObY A VÝKLADOVÉ SLOVNÍKY

V procese terminologizácie sa nemení forma slova, lež sémantická stránka lexémy, ktorá je nanovo definovaná. Výraz, bežne používaný v hovorovom štýle, je tak zároveň súčasťou odbornej lexiky, a to nezriedka i viacerých odborov. Pri súčasnej absencii odborných slovníkov tak prekladateľ siaha často po všeobecnom či výkladovom slovníku, ktoré vznik nových termínov často nedokážu úplne obsiahnuť. V prekladateľskej praxi sa potom stretávame s výrazmi, ktorých forma je známa z hovorového štýlu, avšak ich odborný (tu: historický) význam v dostupných slovníkoch nie je definovaný. Ide pritom o elementárnu odbornú slovnú zásobu historika (napr. der Stuhl – stolica, v histórii základná územnosprávna jednotka v období feudalizmu v Uhorsku, die Kammer – komora, v staroveku hrobová komora alebo die Gäste – hostia, lat. hospites, slobodní stredovekí obyvatelia s privilegovaným postavením atď.)

2 VÝZNAMY HISTORICKÝCH TERMÍNOV VO VÝKLADOVÝCH SLOVNÍKOCH

V iných prípadoch síce slovníky uvádzajú význam slov, ktoré prešli procesom terminologizácie do vrstvy odbornej slovnej zásoby, ale pozornosť venujú iba niektorým odborom (prevažne právu a ekonomike). Ako príklad môžeme uviesť výraz *die Belege*, uvádzaný vo výkladových a všeobecných slovníkoch ako doklady, ale v historickom odbornom texte sú to pramene; výraz *die Abgaben* je preložený ako poplatky, no v texte so stredovekou tematikou sú to dávky – napr. desiatky/deviatky; pri slove *das Stift* je uvedený preklad kláštor, ústav, ale v žiadnom zo slovníkov sa nespomína význam fundácia, ktorý sa týka stredovekej sídlíštnej problematiky; rovnako *das Verzeichnis* – podľa všeobecného slovníka zoznam, záznam, pričom v súvislosti so stredovekom ide o súpis – *die Urbarverzeichnisse* atď.).

2.1 Významy historických termínov v závislosti od rozdielneho historického kontextu

Tento druh prekladu nemôže byť iba akousi lineárnou a elementárnou substitúciou, čo znamená, že prekladateľ sa nemôže uspokojiť iba s jedným, popr. jediným významom slova, najmä v závislosti od kontextu, ale aj historického obdobia napr. výraz *der Burggraf* prekladáme v textoch so stredovekou problematikou ako kastelán, v súvislosti s novovekom to bol už provizor, rovnako aj napr. *der Stuhlrichter* je označovaný ako slúžny, slúžny dvorský alebo slúžnodvorský (jeho pôvodná funkcia sa mení z richtára, čiže sudcu a súčasne predstaviteľa samosprávy, neskôr sa podieľa na politickom živote, výbere desiatku alebo deviatku). Od podobných historizmov, používaných v rozličných dejinných obdobiach rôzne, prekladateľ často diferencuje aj archaizmy. Ide hlavne o povolania, či hodnosti, ktoré sú známe i zo súčasnosti, hoci v modifikovanej podobe (napr. stredovekú funkciu s označením *der Dorfschulze* dnes poznáme pod názvom *der Dorfvorsteher*; *der Rechtsanwalt* sa v stredoveku označoval termínom *der Fiskal*, *Abgaben zahlen* sa v stredoveku vyjadrovalo ako *zinsen*).

2.2 Významy historických termínov v závislosti od teritoriálneho členenia

Absencia podrobných výkladových slovníkov či doplnenie už jestvujúceho všeobecného nemeckého slovníka minimálne o základné pojmy nie sú jedinými problémami, s ktorými sa prekladateľ historického odborného textu v praxi stretáva. Samotná definícia termínu, jeho exaktnosť, zrozumiteľnosť a hlavne jednoznačnosť nadobúda v súvislosti s nemeckým historickým odborným textom iný rozmer: Každé národné dejiny sa vyznačujú určitými špecifikami. Tie sa týkajú najmä teritoriálneho členenia, pomenovania hodností, a

teda relevantných dejinných udalostí v konkrétnom historickom čase a priestore. S tým, pochopiteľne, súvisí aj používaná slovná zásoba, ktorá sa v iných národných dejinách nevyskytuje. Pomenovania hodnostárov der Pfalzgraf alebo der Markgraf odrážajú historický vývoj v nemeckých krajinách, naopak, výrazy ako napríklad der Palatin (najvyšší uhorský hodnostár) alebo der Landedelmann (zeman) zodpovedajú dejinným udalostiam na území dnešného Slovenska.

3 NEJEDNOTNOSŤ HISTORICKÝCH TERMÍNOV

Slovenská historiografia nie je v používaní termínov jednotná. A tak zostáva prekladateľovi právo voľby. Popri jednom nemeckom sa objavujú viaceré relevantné slovenské termíny ako napríklad die Gespanschaft (župa/stolica), v pomenovaniach Graner Gespanschaft (Ostrihomská župa/stolica), Zipser Gespanschaft (Spišská župa/stolica); der Kameralgraf (komorský správca/správca komory) atď. Viaceré nejednotné a nejednoznačné termíny nachádzame aj v pomocných vedách historických: der Halter je v heraldike súčasťou erbu a označuje nosiča alebo strážcu erbu, v nemeckom jazyku je to der Schildhalter.

ZÁVER

Z uvedených dôvodov by mal prekladateľ okrem dôkladnej znalosti cieľového cudzieho jazyka disponovať aj konkrétnymi odbornými vedomosťami. V opačnom prípade dochádza pri preklade historických odborných textov k chybám, ktoré súvisia nielen so sémantickou inkongruenciou jednotlivých elementov východiskového a cieľového jazyka, ale aj s neznalosťou problematiky. Napríklad slovenskému termínu právo skladu nezodpovedá výraz das Lagerrecht, ale das Stappelrecht (ide o povinnosť obchodníka predať tovar pri prechode stredovekým mestom, ktoré malo udelené kráľovské výsady, a nie o skladovanie tovaru), výraz stredoveké mesto prekladáme ako die Marktstadt (pretože stredoveké mestá boli trhové mestá atď.) Samozrejme, nemožno od prekladateľa očakávať úplnú znalosť historickej problematiky. I keď kombinácia odborných a filologických znalostí by bola bezpochyby ideálna. Máme na mysli skôr „...zmysluplné chápanie východiskového textu...“ (Fluck, 1995, s. 142). K tomu prispieva aj „...neustála spolupráca s odborníkmi (v tomto prípade s historikmi), ktorí kolégium rozšíria a obohatia...“ (Becker, 1986, s. 214), pretože prvý krok k úspešnému prekladu, zjednotenie slovenskej historickej terminológie, je zatiaľ stále v ich kompetencii.

LITERATÚRA

- AUSBÜTTEL, F. – BÖHNING, P. 1994. *Grundwissen Geschichte*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.
- BECKER, N. 1986. Deutsch als Fachsprache. In *Jahrbuch DAF* 12/1986, s. 212-230.
- FLUCK, H. R. 1995. *Fachsprachen*. Tübingen : Francke.
- JURÍKOVÁ, M. – KRENČEYOVÁ, A. – KUPKOVIČ, A. 1997. *Nemecko-slovenský slovník*. Bratislava : SPN.
- MANDELÍKOVÁ, L. 2012. *Analýza a interpretácia odborného textu (so zameraním na technický text)*. Fakulta špeciálnej techniky, Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne. Trenčín : TNUAD.
- POPELKOVÁ, I. 2001. *Nemecko-slovenský slovník historických termínov*. Trnava : Lagúna.
- POPELKOVÁ, I. 2009. *Fachsprache der Geschichte aus der Sicht der Morphologie, Syntax und Lexikologie*. Trnava : RegionMedia.
- WAHRIG, G. 1997. *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh : Bertelsmann Lexikon Verlag.

PROBLEMATIKA STANDARDIZACE PROFESNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKY NĚMECKÉHO JAZYKA NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH EKONOMICKÉHO ZAMĚŘENÍ

Tomislav Potocký

Abstrakt

V příspěvku je tematizována problematika standardizace vzdělávacího obsahu a cílů výuky profesně zaměřené vysokoškolské výuky německého jazyka na ekonomických fakultách podnikohospodářského zaměření. V této souvislosti jsou přednostně představeny 1) komunikativní činnosti v rámci základních řečových dovedností, 2) požadované komponenty komunikativní jazykové kompetence, 3) okruhy odborných a komunikačních témat pro jazykovou výuku. K identifikaci uvedených složek zamýšleného nenormativního standardu bylo realizováno dotazníkové šetření mezi třemi skupinami respondentů – studentů, učitelů německého jazyka a potenciálních zaměstnavatelů, jehož vyhodnocení je součástí předkládaného příspěvku. Identifikované složky vzdělávacího obsahu jsou na základě kvalitativní komparace s příslušnými deskriptory evropských a domácích standardů a kurikulů začleněny do mezinárodního standardizačního rámce.

Klíčová slova: vzdělávací standard, profesní německý jazyk, vysokoškolská jazyková výuka

ÚVOD

V kontextu aktuálních cílů a úkolů jazykového vzdělávání na vysokých školách nefilologického typu, vycházejících z proměny socioekonomických podmínek moderních evropských společností, se ukazuje zřetelný trend k vzájemné souměřitelnosti a harmonizaci výstupů jazykové výuky, který vyžaduje inovativní přístupy při koncipování příslušných standardů a kurikulů. Uvedený trend jde ruku v ruce se snahou o uplatnění jednotných kritérií v oblasti sledovatelných výstupů učení, jež by byly kompatibilní s kvalifikačními předpoklady postupně sjednocovanými napříč celoevropským vzdělávacím prostorem.

Vzhledem k výrazné heterogenitě kurzů vysokoškolského jazykového vzdělávání vystupuje do popředí opodstatněnost lingvodidakticky fundovaných standardizačních rámců jazykové výuky uzpůsobených pro různé kategorie studentů v závislosti na jejich konkrétní studijně oborové příslušnosti, vstupní jazykové výkonnosti a očekávaných potřebách budoucí profesní praxe.

Vlastním výzkumným záměrem prezentovaného empirického výzkumu bylo na základě analýzy potřeb určit cíle a vzdělávací obsah standardu profesně zaměřené vysokoškolské výuky německého jazyka na ekonomických fakultách podnikohospodářské profilace.

1 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo založeno na kvalitativním metodologickém přístupu a mělo do značné míry deskriptivní charakter. Z toho důvodu proto nebyly stanoveny výzkumné hypotézy. Vlastní šetření bylo provedeno mezi tři sta padesáti studenty a dvaceti učiteli němčiny ze šesti českých ekonomických fakult a třiceti potenciálními zaměstnavateli prostřednictvím elektronických dotazníků uzpůsobených zvlášť pro každou skupinu respondentů. Při koncipování výzkumného záměru bylo přihlédnuto k metodologickým postupům, které s odvoláním na práce českých odborníků na pedagogický výzkum uplatnila L. Neuwirthová (2009).

1.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumného šetření byly následující:

- 1) stanovit požadované komunikativní (receptivní, produktivní a interakční) činnosti (tj. cíl 1) a strategie (tj. dílčí cíl 1.1) ve vzdělávacím obsahu budoucího standardu a identifikovat obtíže, se kterými se studenti s úrovní B1 (podle SERRJ) mohou potýkat při učení se profesnímu německému jazyku (tj. dílčí cíl 1.2),
- 2) určit požadované komponenty lingvistické kompetence, které by měly součástí vzdělávacího obsahu jazykového standardu (tj. cíl 2) a identifikovat žádanou znalost a dovednosti z oblasti sociolingvistické, pragmatické a strategické kompetence (tj. dílčí cíl 2.1),
- 3) vymezit spektrum odborných témat z oblasti podnikové ekonomiky a firemní komunikace, které by mělo být zařazeno do vzdělávacího obsahu standardu (tj. cíl 3) a určit vhodnou míru odbornosti textů používaných v rámci profesně zaměřené jazykové výuky (tj. dílčí cíl 3.3).

1.2 Geneze výzkumného vzorku

Základní soubor tvořily tři charakteristické skupiny osob, které splňovaly níže uvedená základní kritéria záměrného kvalifikovaného výběru:

- 1) pregraduální studenti bakalářských studijních oborů podnikové ekonomiky učící se profesní němčinu na vybraných českých ekonomických fakultách ,
- 2) učitelé němčiny na týchž fakultách, zapojení do výuky v kurzech profesně zaměřené němčiny určených pro frekventanty s úrovní B1 podle SERRJ,
- 3) potenciální zaměstnavatelé z řad firemních subjektů sdružených v Česko-německé obchodní a průmyslové komoře (ČNOPK), tj. prokazatelně aktivních v česko-německých hospodářských vztazích.

Základní soubor studentů zahrnoval cca 850 studujících z devíti univerzit, kteří byli v ZS 2012 zapsáni do odpovídajícího jazykového předmětu. Na základě záměrného (a zároveň dostupného výběru) došlo k jeho zúžení na výběrový soubor čítající 693 studentů, složený z šesti podsouborů podle příslušnosti k jednotlivým fakultám.

Základní soubor pedagogů zahrnoval celkem 42 učitelů německého jazyka působící na pracovištích jazykové přípravy devíti českých univerzit. Na základě záměrného (a zároveň dostupného) výběru bylo do výběrového souboru nakonec zařazeno celkem 34 učitelů.

Základní soubor potenciálních zaměstnavatelů tvořilo cca 600 společností zapsaných v rejstříku ČNOPK. Výběrový soubor 60 potenciálních zaměstnavatelů byl konstituován na základě záměrného kvalifikovaného výběru, který zohledňoval sektorovou, velikostní a teritoriální rozrůzněnost členských subjektů ČNOPK.

Na základě elektronické evidence počtu vyplněných elektronických dotazníků po ukončení sběru dat (na konci prosince 2012) vykryštoval výsledný výzkumný vzorek pro výzkumné šetření zahrnující celkem 400 osob (tj. 350 pregraduálních studentů, 20 učitelů německého jazyka a 30 potenciálních zaměstnavatelů).

Tab. 1: *Geneze výzkumného vzorku*

Skupina	Základní soubor	Výběrový soubor	Výzkumný vzorek	Návratnost dotazníků v %
Studenti	cca 850	693	350	50
Učitelé	42	34	20	59
Zaměstnavatelé	cca 600	60	30	50

1.3 Výzkumné nástroje

K výzkumu materie v rámci empirického šetření I bylo využito strukturovaných dotazníků, jejichž cílovými adresáty byli studenti, učitelé němčiny a potenciální zaměstnavatelé.

Všechny dotazníky obsahovaly:

- A. odlišné položky podle požadovaných cílů výzkumného šetření u jednotlivých skupin respondentů,
- B. identické položky pro všechny skupiny respondentů, které se týkaly výběru a zjištění pořadí jazykových dovedností v rámci samostatného ústního projevu, ústní interakce, čtení s porozuměním, písemného vyjadřování a poslechu s porozuměním.

Dotazníky pro všechny tři skupiny respondentů¹ byly vytvořeny v elektronickém prostředí SURVIO společnosti Survio, s.r.o., v němž bylo možno realizovat sběr dat on-line způsobem. Důležitou funkcionalitu představovala možnost přímého transportu údajů do PC za účelem dalšího statistického zpracování údajů v programu EXCEL a jejich následného vyhodnocení.

Návratnost dotazníků navozuje otázku reprezentativnosti, tj. požadavku, podle něhož by mělo poměrné zastoupení důležitých podskupin ve výběru „kopírovat“ jejich poměrné zastoupení v celé „populaci“ základního souboru, na nějž jsou promítána výzkumná zjištění a doporučení. Jak je patrné z výše uvedené tabulky, nejproblematictější skupinu představují v tomto ohledu potenciální zaměstnavatelé. Jelikož však tato skupina v rámci empirického šetření plnila pouze podpůrnou referenční roli, nebylo nutno z nižší míry reprezentativnosti jejího výzkumného vzorku vyvozovat zásadní závěry.

Údaje od jednotlivých skupin respondentů zanesené v Tabulkách četností byly nejdříve zpracovány zvlášť pro příslušnou skupinu s cílem stanovit četnost jednotlivých odpovědí v rámci každé skupiny respondentů. Takto získané dílčí četnosti odpovědí poskytly podklad pro výpočet průměrné četnosti celého výzkumného vzorku, ve kterém každá ze tří kategorií respondentů byla zahrnuta s váhou 33,3 %. Na základě této průměrné četnosti odpovědí bylo stanoveno průměrné pořadí odpovědí na danou otázku ve zkoumaném vzorku, čímž byl eliminován faktor odlišného počtu respondentů v jednotlivých skupinách tvořících výzkumný vzorek.

¹ Dotazník pro zaměstnavatele má webovou adresu <http://www.survio.com/survey/d/W5J9A5B9C9Y9I7J1H>.
Dotazník pro učitele má webovou adresu <http://www.survio.com/survey/d/D9Z7F3D4F9G9G2U7P>.
Dotazník pro studenty má webovou adresu <http://www.survio.com/survey/d/Y3S9A1N6D9Y1W7D4R>.

2 NÁSTIN PROBLEMATIKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tab. 2: Rozvržení zkoumané materie

Cíle a dílčí cíle dotazníkového šetření	Skupiny respondentů	Č. dotazu v	
		Tabulkách četností	Zkoumaná materie
1. Určit komunikativní (receptivní, produktivní a interakční) činnosti a strategie v profesně zaměřeném standardu pro výuku německého jazyka.	Studenti	1	Jednotlivé (makro)dovednosti
		3	Samostatný ústní projev
	Učitelé jazyka	4	Ústní interakce
		6	Čtení s porozuměním
		7	Písemné vyjadřování
		8	Poslech s porozuměním
1.1 Určit strategie (komunikativní jazykové, metakognitivní) k podpoře řečových dovedností.	Učitelé jazyka	27	Komunikativní strategie
		28	Strategie spojené se čtením
		29	Strategie spojené s psaním
		30	Strategie spojené s poslechem
1.2 Zjistit a analyzovat obtíže vnímané studenty při učení se profesně zaměřenému cizímu (německému) jazyku.	Studenti	11	Jazykové dovednosti
		12	Nepřímé učební strategie
		13	Čtení s porozuměním
		14	Písemné vyjadřování
		15	Poslech s porozuměním
2. Stanovit složky lingvistické kompetence, které by měli studenti ovládat, chtějí-li úspěšně realizovat stanovené profesně zaměřené komunikativní jazykové činnosti.	Učitelé jazyka	16	Gramatická kompetence
		17	Lexikální a sémantická komp.
		18	Lexikální kompetence
		19	Lexikální kompetence
		20	Fonologická kompetence
		21	Ortografická kompetence
2.1 Určit požadované složky sociolingvistické a pragmatické kompetence.	Studenti	2	Sociolingvistická (sociokulturní) kompetence
	Učitelé jazyka		
	Zaměstnavatelé		

	Učitelé jazyka	22, 23	Sociolingvistická kompetence
		24	Pragmatická kompetence
		25, 26	Funkční kompetence
3.	Vymezit spektrum tematických okruhů podnikové ekonomiky a komunikace pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé	9, 10 Oblasti užívání jazyka
3.1	Identifikovat vhodnou míru odbornosti textů používaných ve výuce profesně zaměřeného jazyka podnikové sféry	Studenti Učitelé jazyka Zaměstnavatelé Učitelé jazyka	5 Vertikální a horizontální členění jazyka 31

3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ

Komunikativní (receptivní, produktivní a interaktivní) dovednosti tvoří jádro komunikativní jazykové kompetence mluvčích a podle autorů SERRJ se projevují v širokém spektru komunikativních činností (SERRJ, 2002, s. 58).

Důležitost jednotlivých dovedností, resp. komunikativních činností byla stanovena na základě statistického vyhodnocení pěti otázek položeným v prakticky identickém znění všem třem skupinám respondentů. Trojdimenzionální pohled na tutéž problematiku z pozice studentů, vyučujících němčiny a potencionálních zaměstnavatelů tak podpořil validitu tohoto šetření.

Bylo přitom vycházeno z integrovaného pojetí řečových dovedností, které je založeno na odůvodněném předpokladu, že pro rozvíjení komunikativní jazykové kompetence mají vyšší potenciál takové výukové situace (příležitosti k učení), v nichž se uplatňuje vícero řečových dovedností současně.

Nejvyšší průměrnou míru relevance připisují všechny tři skupiny respondentů orálním jazykovým dovednostem – samostatnému ústnímu projevu a ústní interakci. Následuje poslech a čtení s porozuměním a psaní. Z komunikativních činností kladou respondenti největší důraz na prezentaci (ať již vlastní osoby či produktu, firmy, činnosti či odborného tématu), na činnosti, vztahující se k ústní interakci, jako je vyjadřování souhlasu a nesouhlasu, a na neformální společenskou konverzaci.

Mezi preferované činnosti z oblasti písemného projevu patří podle zprůměrovaných údajů psaní životopisu, obchodní korespondence a krátká firemní sdělení. Polovina respondentů považuje překlad za užitečnou formu písemného projevu.

Studující a učitelé připisují největší význam porozumění interakci mezi mluvčími, které považují (oproti zaměstnavatelům) z vlastní zkušenosti za zvláště důležité.

Všichni dotázaní podporují nácvik porozumění slyšenému, a to jak poslech pro porozumění jádra věci, tak i poslech pro zachycení specifických informací.

Největší slabinu spatřují studující v omezené slovní zásobě a nedostatečné znalosti gramatiky. Zde působí největší potíže zejména užívání a určování členu a rodu podstatných jmen, nominální morfologie, trpného rodu, slovesné reky, vybraných druhů vedlejších vět, infinitivních vazeb. Fonologickým a pravopisným jevům je věnována malá pozornost.

Úkolem pracovišť jazykové přípravy je nejen průběžně vyhodnocovat potřeby, cíle a možnosti studentů v procesu jejich vysokoškolského jazykového vzdělávání, ale v rámci výše uvedených kompetencí rovněž určit spektrum znalostí a dovedností, jež mohou přispět k facilitaci osvojování cizího (zde německého) jazyka pro profesní účely.

Pro účely šetření spojeného s jazykovou komunikativní kompetencí byly odděleny složky lingvistické kompetence (srov. cíl 2) od složek sociolingvistické a pragmatické kompetence (srov. dílčí cíl 2.1). Zvolená hierarchie vyplývá z faktu, že náležité osvojení lingválních prostředků z mluvnického, lexikálního, fonetického a ortografického plánu cílového jazyka představuje základní a nezbytnou podmínku zdárné realizace komunikativních činností ze strany mluvčích.

Z oblasti komunikativních kompetencí se jeví jako žádoucí zprostředkování řečových zdvořilostních obrátů a kulturních hodnot, postojů aj. cílové země (sociologická kompetence), znalost rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka (funkční kompetence) a volba vhodných výrazových prostředků pro daný záměr sdělení (pragmatická kompetence).

Co se týče odborných témat, ukazují zprůměrované hodnoty na preferenci témat z oblasti marketinku, obchodní činnosti a firemní komunikace, přičemž je za nejdůležitější považována realizace zakázky.

V odborné literatuře se často liší názory na výběr a adaptovatelnost textů. K tomuto problému se vyjadřují respondenti upřednostňováním prakticko-odborné sféry jazyka v oblasti podnikové ekonomiky, a to textů adaptovaných (zjednodušených a zkrácených), které odpovídají jazykové úrovni studujících. Za nejdůležitější kategorii textů se považuje obchodní korespondence, kterou je pro zaměstnavatele především korespondence e-mailová.

ZÁVĚR

Důležitým evaluačním měřítkem práce vysokoškolského pedagoga se v současné době stává tzv. akontabilita (tj. prokazatelnost, resp. schopnost i povinnost předkládat účty za efektivitu a kvalitu vlastní činnosti), jež se v případě vyučujících cizích jazyků projevuje v nutnosti důsledně vycházet při plánování výuky z analýzy potřeb jejích recipientů a zároveň zabezpečit srovnatelnost výstupů jazykového vzdělávání.

Jeden z hlavních záměrů představeného výzkumu v tomto ohledu spočíval v podpoře adresného zacílení jazykové výuky na požadavky zaměstnavatelské sféry. Příspěvek ke snaze vybavit budoucí firemní pracovníky jazykovou komunikativní kompetencí na odpovídající úrovni plně zapadá do kontextu pre-interakčních opatření, jimiž lze podle teorie jazykového managementu (nastíněné v teoretickém oddílu) předcházet jazykově podmíněným problémům v podnicích s mezinárodní působností.

LITERATURA

- BENÍŠKOVÁ-SCHULZE, B. 2006. Innovation des Rahmencurriculums für studienbegleitenden Deutschunterricht an Hochschulen und Universitäten. In *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. Ústí nad Labem : UJEP v Ústí n.L., s. 11–15. ISBN 80-7044-818-0.
- NEUWIRTHOVÁ, L. 2009. *Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření*. Brno : CERM. 186 s. 978-80-7204-612-6.
- REICHOVÁ, H. et al. 2010. Jazykové kompetence v odborném a akademickém cizím jazyce - aplikace SERR (projekt COMPACT). In *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe III*. Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, s. 191–195. ISBN 978-80-225-2993-8.
- REICHOVÁ, H. et al. 2010. *Popis jazykových kompetencí v odborném a akademickém jazyce - kritéria pro jejich posuzování*. Brno : Masarykova univerzita, 20 s. ISBN 978-80-210-5114-0.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak je vyučujeme a jak je v jazycích hodnotíme*. Transl. IVANOVÁ, J.: Olomouc : UP, 2002, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

TITULKY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV V UNIVERZITNOM KONTEXTE

Eva Reichwalderová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o výhodách používania autentických audiovizuálnych materiálov a didaktického využitia titulkov a titulkovania v procese výučby cudzích jazykov v univerzitnom kontexte. Približuje jednotlivé typy titulkov a poukazuje na možnosti ich využitia s cieľom zlepšenia komunikačných jazykových kompetencií študentov. Poukazuje na komplexnosť procesu tvorby titulkov a nároky, ktoré sú kladené na vyučujúcich a študentov, aby bol tento inovatívny prístup k výučbe jazykov efektívny, dostatočne motivujúci a prospešný.

Kľúčové slová: výučba cudzích jazykov, titulký, titulkovanie, audiovizuálne dielo, audiovizuálny preklad

ÚVOD

Svet audiovizuálnych médií tvorí súčasť každodenného života, pedagogickú a odbornú prax nevynímajúc. Je nevyhnutné a žiaduce, aby jazyková príprava v univerzitnom kontexte vychádzala a bola priamo prepojená s požiadavkami odbornej praxe, preto vyučujúci cudzích jazykov neustále hľadajú nové spôsoby a metódy, ako zefektívniť výučbu a zároveň motivovať študentov i k samostatnému štúdiu často neprofilového predmetu, v nefilologických odboroch vnímaného „len“ ako sekundárneho či doplnkového. Jazyková príprava prebieha na niekoľkých úrovniach, či už v rámci kontaktnej výučby počas semestra na domácej univerzite, študijných pobytov na zahraničnej univerzite (napríklad v rámci európskeho programu Erasmus) alebo počas odborných stáží doma i v zahraničí, kde je študent priamo konfrontovaný s praxou. Kvalitná odborná jazyková príprava študentov vo veľkej miere závisí od vhodne zvolených metód a postupov, ktoré pedagóg použije s cieľom pomôcť študentovi uplatniť sa po skončení štúdia na trhu práce a motivovať ho k tvorivosti a samostatnosti pri riešení (aj) jazykových problémov. Prítomnosť a využívanie audiovizuálnych diel pri výučbe cudzích jazykov býva dnes už takmer neoddeliteľnou súčasťou vyučovacích hodín, preto sme sa v tomto príspevku rozhodli predstaviť pomerne inovatívny prístup v kontexte metodológie výučby cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách: využívanie interlingválnych a intralingválnych titulkov s cieľom zlepšenia komunikačných jazykových kompetencií.

1 AUDIOVIZUÁLNY PREKLAD A JEHO MIESTO V RÁMCI VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV

V súlade so znením dokumentu Rady Európy SERR (Spoločný európsky referenčný rámec), komunikačná jazyková kompetencia je chápaná ako systém lingválnych, sociolingválnych a pragmatických zložiek, pričom každá z týchto zložiek pozostáva z vedomostí, zručností a praktických schopností. Kým systémové lingválne kompetencie sú v rámci výučby pomerne často precvičované a pravdepodobne aj najjednoduchšie merateľné, osvojovanie sociolingválnej a pragmatickej kompetencie v cudzom jazyku je omnoho náročnejšie a vyžaduje si od učiteľa, ako i od študenta premyslenejší a citlivejší prístup, nakoľko je nevyhnutné vnímať a uvedomovať si odlišnosť kultúrnych prostredí.

Jazykové činnosti sa realizujú na niekoľkých úrovniach: recepcia (posluch a čítanie s porozumením), produkcia (písomná a ústna), interakcia (písomná a ústna) a mediácia (preklad a tlmočenie). V súvislosti s témou nášho príspevku, výučba cudzích jazykov s pomocou využitia titulkov v sebe spája možnosť progresie všetkých spomenutých úrovní, pričom hlbší prienik do jednotlivých činností závisí od typu titulkov, s ktorými študent pracuje, prípadne ich samostatne tvorí (pozri 2. kapitolu tohto príspevku). Striedanie receptívnych a produktívnych činností v prvej fáze práce s audiovizuálnym textom pripravuje študenta na pozíciu mediátora (tlmočníka alebo prekladateľa), ktorý predstavuje nevyhnutnú súčasť efektívnej komunikácie.

„Prevládajúcou metódou, dnes najviac uplatňovanou i odporúčanou Radou Európy (1982) je priama komunikatívna metóda“ (Bálintová, 2003, s. 7). Komunikatívny prístup k výučbe cudzích jazykov na hodinách preferuje takmer výlučne používanie cudzieho jazyka, čo najmä laická verejnosť automaticky asocjuje s prítomnosťou rodeného hovoriaceho. Vylúčenie materinského jazyka z procesu cudzojazyčnej výučby na vysokých školách je však v súčasnosti nepredstaviteľné a zároveň i nežiaduce. Preklad do/z materinského jazyka tvorí stabilnú súčasť hodín najmä odbornej jazykovej prípravy a vyžaduje si nielen gramatickú správnosť, ale i terminologickú presnosť.

Pojem audiovizuálny preklad (AVP) zahŕňa preklad veľmi širokého spektra mediálnych formátov obsahujúcich okrem verbálnej aj vizuálnu a auditívnu zložku. Ide nielen o preklady filmov, seriálov a dokumentov, ale aj internetových stránok, počítačových hier alebo reklám. Na dôležitosť výskumu v oblasti AVP upozorňovali translatológovia už od 70. rokov 20. storočia, ale vedecké práce komplexnejšieho charakteru boli publikované až po roku 2000.

Využívanie audiovizuálneho prekladu (AVP) na hodinách cudzieho jazyka môže predstavovať istý (príťažlivejší) medzičlánok medzi odborným a umeleckým prekladom, pretože študent pri preklade berie do úvahy nielen zvukovú, ale aj obrazovú zložku audiovizuálneho diela. Preklad titulkov, ktoré spolu s prekladom pre dabing patrí k dvom najrozšírenejším typom AVP, je v rámci výučby cudzích jazykov metodologicky flexibilnejší, je ekonomicky (a čiastočne i časovo) nenáročný a nevyžaduje si žiadnu zložitú techniku či nahrávacie štúdio. Študent neprekladá izolovane len samotný text dialógovej listiny, ale prispôsobuje ho vizuálnemu rámcu a mimojazykovej situácii audiovizuálneho diela. „Titulky tvoria aditívnu zložku k vizuálnemu a auditívnemu diskurzu originálu, ktorý zostáva invariantný“ (Hardošová, 2012, s. 87), preto musí študent-prekladateľ textu nielen dokonale porozumieť, ale musí byť i dostatočne kreatívny, aby v preklade dokázal skĺbiť vernosť a presnosť a aby jeho titulky potencionálneho diváka pri sledovaní filmového diela nerušili.

1.1 Výhody práce s audiovizuálnym textom v procese výučby

Presviedčať o výhodách práce s audiovizuálnym materiálom na hodinách cudzieho jazyka je už vďaka početným a dlhodobým empirickým výskumom zbytočné, preto sa v tejto podkapitole sústreďíme len na stručnú enumeráciu (podľa nás) tých najvýraznejších a najrelevantnejších. Samozrejme, je potrebné rozlišovať medzi didaktickým a autentickým audiovizuálnym materiálom. Didakticky zamerané videoukážky navodzujú, organizujú a vo výraznej miere aj regulujú učebnú činnosť žiakov a kontrolujú dosiahnuté výsledky. Učiteľovi uľahčujú organizáciu vyučovacieho procesu a zaručujú takmer okamžitú spätnú väzbu. My sme sa však rozhodli zamerať na výhody autentických videoukážok (filmov, dokumentov, atď.), pretože v kombinácii s titulkovaním poskytujú študentom i učiteľom na vysokých školách väčší priestor na kreativitu, rozvíjanie soft-skills (predovšetkým komunikáciu, kooperáciu a tímovú prácu) a samostatné riešenie problémov.

Audiovizuálny text zahŕňa vizuálnu podporu a priestorovú kontextualizáciu hovoreného prejavu, čím u študentov podnecuje viacmyslové vnímanie cudzojazyčného textu, ktorý môže byť spontánny (napr. priame prenosy, tlačové konferencie) alebo pseudospontánny (napr. hrané filmy, pripravené interview). Študenti majú možnosť sledovať a analyzovať nielen verbálnu, ale i špecifickú neverbálnu komunikáciu komunikantov; získavajú pomerne realistickú predstavu o spôsobe bežnej i odbornej komunikácie iných kultúr. Postupné spoznávanie kultúrnych elementov im neskôr v praxi zabezpečí plynulejšiu a prirodzenejšiu formu komunikácie so zahraničnými partnermi či už v písomnej alebo ústnej forme. Práca s audiovizuálnym materiálom navyše podporuje individuálny prístup vo vzťahu

učiteľ – študent, študent – preberané učivo, zohľadňuje existujúce rozdiely vo vlastnostiach, schopnostiach, mentalite i záujmoch študentov v rámci konkrétnej študijnej skupiny a ponúka demokratickejší a otvorenejší prístup vedenia študentov zo strany učiteľa, ktorý sa (najmä pri výrobe titulkov) posúva skôr do pozície kolegu a rovnocenného partnera než mentora. Pri vymenovávaní pozitív práce s autentickým audiovizuálnym textom nemožno nespomenúť výrazný motivačný faktor pre študentov, ktorý napomáha k získavaniu trvalejších a hlbších vedomostí, podnecuje k individuálnej tvorivej i výskumnej práci, odbúrava stres a skracuje čas štúdia na získanie sledovaných vedomostí a zručností. Realizované aktivity s autentickým materiálom majú priamy vplyv aj na zvyšovanie „jazykového sebavedomia“, pretože študent dokáže kriticky zhodnotiť svoju schopnosť porozumieť cudzojazyčnému textu v kontexte reálnej situácie. (1)

Pri práci s autentickými materiálmi, ktoré sme sa rozhodli otitulkovať alebo ich máme k dispozícii už s titulkami, však treba brať do úvahy, že sú vhodné pre študentov ovládajúcich cudzí jazyk minimálne na úrovni B1-B2 (2) podľa Spoločného európskeho referenčného rámca, pretože ich autentickosť prináša niekoľko objektívnych „nástrah“ v podobe istej (nevyhnutnej) miery gramatickej defektnosti komunikátov, rozličného tempa a spôsobu reči postáv, slangových a hovorových výrazov, profesionalizmov, odlišných prízvukov, štýlov a iných skutočností, ktoré by si mal učiteľ i študent včas uvedomiť a byť na nich pripravený.

Výber vhodnej videonahrávky je pri plánovaní didaktickej jednotky kľúčový. Vybraný audiovizuálny text (môže ísť o vybranú scénu, prípadne niekoľko po sebe nasledujúcich scén z filmu) by nemal byť dlhý – v rozmedzí od 30 sekúnd do 6 minút (porov. Talaván Zanón, 2013, s. 45) – a malo by mu patriť ústredné postavenie v rámci vyučovacej hodiny. Od neho sa potom odvíjajú všetky sledované aktivity s cieľom dosiahnutia konkrétnych didaktických cieľov (pozorovanie a zvládnutie konkrétneho gramatického javu, diskusia v rámci predstavenej témy, kontextualizácia novej lexiky, analýza zameraná na interkultúrny rozmer ukážky, preklad/otitulkovanie vybranej časti filmu a pod.). AV text musí byť pre študentov dostatočne motivujúci, tematicky podnetný a kultúrne relevantný. V opačnom prípade študenti preberajú rolu pasívneho diváka a didaktický cieľ nebude pravdepodobne splnený.

2 TITULKY A TITULKOVANIE AKO SÚČASŤ JAZYKOVEJ PRÍPRAVY

J. Díaz Cintas (2012, s. 99 – 101) rozlišuje päť typov titulkov:

a) Štandardné interlingválne titulky, ktoré sú v rámci cudzojazyčného audiovizuálneho diela uvádzané v materinskom jazyku (L1) diváka. Ide o najrozšírenejší typ titulkov, ktorý sa bežne používa v rámci distribúcie cudzojazyčných AV diel.

b) Inverzné interlingválne titulky, ktoré sú v cudzom jazyku (L2) a zvuk AV diela je uvádzaný v L1. Tento typ titulkov sa v praxi využíva výnimočne, ale patrí k najrozšírenejším práve pri výučbe cudzích jazykov.

c) Intralingválne titulky v materinskom jazyku – tiež označované ako titulky pre nepočujúcich/skryté titulky – pri ktorých nedochádza k zmene jazyka. Prehovory postáv sú uvádzané v L1 v ústnej aj písomnej podobe, čo znamená, že počúvame i čítame v materinskom jazyku. V našich podmienkach tieto titulky využívajú predovšetkým ľudia s rôznym stupňom sluchového postihnutia, ale môžu slúžiť aj ako pomôcka pre ľudí žijúcich v krajine, ktorej jazyk ešte dokonale neovládajú (napr. emigranti). Vzhľadom na skutočnosť, že primárny cieľový divák a pasívny používateľ tohto typu titulkov je nepočujúca osoba, môžu byť titulky odlíšené aj farebne (striedanie prehovorov jednotlivých postáv) a navyše obsahujú aj relevantné paralingvistické informácie.

d) Intralingválne titulky v cudzom jazyku sa nazývajú tiež bimodálne a využívajú sa primárne pri výučbe cudzích jazykov.

e) Bilingválne titulky predstavujú posledný typ titulkov. Zvukovú stopu AV diela „kopírujú“ titulky vo viacerých (väčšinou dvoch) jazykových mutáciách a využívajú sa (aj keď len minimálne) predovšetkým na medzinárodných filmových festivaloch alebo v krajinách, kde vedľa seba existuje niekoľko oficiálnych jazykov.

Ako sme už v krátkosti naznačili, z pohľadu vyučujúcich cudzích jazykov na vysokých školách sú pre nás didakticky zaujímavé a využiteľné všetky spomenuté typy titulkov, snáď s výnimkou skrytých (aj to len v prípade, že ide o skryté titulky uvádzané v materinskom jazyku). Štandardné interlingválne titulky sú vhodné najmä pre študentov s nižšou jazykovou úrovňou, pretože im slúžia ako nevyhnutný nástroj pre pochopenie cudzojazyčného textu. Svojich priaznivcov však určite majú aj medzi pokročilými používateľmi cudzieho jazyka, pretože im v konkrétnych prípadoch operatívne „vyriešia“ pochybnosti ohľadom neznámeho slova, slovného spojenia či frazeologického výrazu. S možnosťou rozširovania slovnej zásoby súvisí aj didaktické využitie inverzných interlingválnych titulkov, hoci treba zdôrazniť, že získanie slovenského filmu s týmto typom titulkov nie je pre učiteľa vôbec jednoduché, ak nie nemožné (3). Bimodálne titulky bývajú označované ako didaktické titulky *per se* (Díaz Cintas, 2012, s. 101). Dialógy postáv v cudzom jazyku sú doplnené ich „prepisom“ (4) v titulkoch a predstavujú pre študentov pravdepodobnejšie najúčinnější nástroj na zlepšovanie receptívnych zručností (čítanie

a posluh s porozumením), nadobúdanie novej slovnej zásoby a opakovanie už známej. V súvislosti s plurilingvizmom, ktorý sa od absolventov vysokých škôl v praxi čoraz častejšie vyžaduje je pre nás podnetné aj využívanie bilingválnych titulkov, pričom jeden z jazykov môže mať študent aktívny a druhý pasívny. V takomto prípade možno očakávať, že úroveň pasívne ovládaného jazyka sa zlepší (aj) vďaka ďalšiemu cudziemu jazyku. (5)

Využívanie hotových titulkov vo vyučovacom procese alebo pri učení sa cudzích jazykov by sme mohli označiť ako primárne pasívne, aj keď určite efektívne. Protipólom tejto činnosti je aktívna tvorba titulkov, ktorá by mala tvoriť súčasť jazykovej prípravy študentov vysokých škôl. Vďaka rozšírenosti voľne dostupných titulkovacích softvérov ako Subtitle Workshop, VisualSubSync alebo Aegisub sa v súčasnosti titulkovanie audiovizuálnych diel stáva dostupným pre širokú verejnosť a bola by škoda jeho didaktický potenciál nevyužiť. Tvorba titulkov ako jeden zo spôsobov zlepšovania cudzojazyčnej kompetencie je pre študentov veľmi motivujúca, pretože celý proces (od počiatočného vzhliadnutia AV ukážky, cez analýzu dialógovej listiny alebo scenára, prekladu, časového a technického nasadenia titulkov až po ich finálnu korektúru a prezentáciu) pripomína skutočnú profesionálnu prácu, kde študent okrem jazykových znalostí musí ovládať pravidlá tvorby titulkov (6), vyžaduje sa od neho tvorivosť a precíznosť, musí vedieť prijímať a obhajovať svoje rozhodnutia, pracovať pod stresom, disponovať manažérskymi schopnosťami a aspoň základnými informatickými vedomosťami.

Z didaktického hľadiska sa ako dôležitý javí aj prepis textu zo zvukovej do grafickej podoby („výroba“ dialógovej listiny z odposluchu), ktorý vyjadruje schopnosť študenta správne zachytiť autentický text AV diela pre potreby jeho následného prekladu. Výhodou a silným motivačným faktorom je, že učiteľ predkladá študentom autentický AV materiál, ktorý pojednáva o aktuálnych témach a zároveň ponúka študentovi možnosť prehĺbiť svoje vedomosti z lingvistiky a kulturológie.

Získa(va)nie odbornej cudzojazyčnej kompetencie je podmienené vhodným interdisciplinárnym prepojením cudzieho jazyka s ďalšími odbornými, najmä profilovými predmetmi, pričom toto prepojenie je možné realizovať aj pri samostatnom otitulkovaní vybraného audiovizuálneho konferenčného príspevku či špecifického filmového dokumentu. Za vhodný výber AV textu je zodpovedný vyučujúci alebo samotný študent, pričom text musí byť dostatočne terminologicky nasýtený a podnetný na ďalšie štúdium a didaktické využitie.

ZÁVER

Uvedomujeme si náročnosť realizácie výučby cudzích jazykov prostredníctvom titulkov a titulkovania v súčasných podmienkach a pri súčasnom vybavení jazykových učební a laboratórií, ale na druhej strane počítame a spoliehame sa na pomerne vysokú počítačovú gramotnosť dnešných študentov, z ktorých snád každý zvládne prácu s vybraným titulkovacím softvérom. Počiatočné úsilie učiteľa presadiť inovatívny prístup k výučbe cudzích jazykov s využitím titulkov a titulkovania bude kompenzované aktivitou a záujmom študentov o nové (aj odborné) témy, ktoré budú mať príležitosť hlbšie spoznať i samostatne predstaviť.

- (1) Podrobnejšie k výhodám používania multimediálnych materiálov vo vzdelávaní pozri napr. Talaván Zanón (2013, s. 37, 52).
- (2) Úroveň B1 uvádzame ako akceptovateľnú z dôvodu, že študenti môžu pracovať v tímoch, kde možno jazykovo menej zdatný jedinec si svoje miesto v tíme dokáže obhájiť napríklad vyššou mierou získaného technicko-informačného vzdelania.
- (3) Máme na mysli titulky v inom ako anglickom jazyku.
- (4) Slovo „prepis“ uvádzame v úvodzovkách, pretože nejde o prepis v pravom slova zmysle. V prípade rýchleho tempa reči postáv musí byť text titulkov oproti hovorenému skrátený. V rámci redukcie hovoreného textu bývajú v titulkoch vynechané citoslovčia, mená, prípadne iné redundantné výrazy.
- (5) Na podobnom princípe funguje metóda interkomprehenzie, hoci pri nej ide najmä o budovanie a prehľbovanie receptívnych zručností v cudzích jazykoch (bližšie pozri napr. Chovancová – Reichwalderová). Možnosti využitia bilingválnych titulkov v rámci tejto problematiky si však ešte vyžaduje podrobnejší výskum a dôkladnejšie rozpracovanie.
- (6) Vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku pozri bližšie napr. Díaz Cintas (2001) alebo Pošta (2011).

Príspevok vznikol s podporou projektu Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí (ITMS 26110230109), aktivita 3.1 *Tvorba a inovácia medzifakultných ŠP vo svetových jazykoch na FF a EF UMB*.

LITERATÚRA

BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzie jazyky áno, ale ako?: sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB, 85 s.
BOHUŠOVÁ, Z. 2012. Primárnosť ústnej odbornej cudzojazyčnej komunikácie. In *Nová Filologická Revue* 1/2012, s. 6 – 20, ISSN 1338-0583.
DÍAZ CINTAS, J. 2012. *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*. In *abehache*, año 2, nº 3, 2º semestre, s. 95 – 114.

- DÍAZ CINTAS, J. 2001. *La traducción audiovisual. El subtitulado*. Salamanca : Ediciones Almar. 173 s.
- GUTIÉRREZ RUBIO, E. 2012. Aproximación al estudio cognitivo plurilingüe de la fraseología como imagen del mundo. In *Lingüística XL: el lingüista del siglo XXI*. Madrid : Tecnolingüística, s. 87 – 91.
- HARDOŠOVÁ, M. 2012. Zamyslenie sa nad špecifikami prekladu titulkov. In *Preklad a tlmočenie 10. Nové výzvy, prístupy, priority a perspektívy*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB, s. 85 – 89.
- CHOVANCOVÁ, K. – REICHWALDEROVÁ, E. *Využitie interkomprehenzie v odbornej príprave prekladateľa-tlmočníka*. Banská Bystrica : Preklad a tlmočenie 11. Banská Bystrica : Filologická fakulta UMB. (v tlači)
- POŠTA, M. 2011. *Titulkujeme profesionálně*. Praha : Apostrof. 155 s.
- TALAVÁN ZANÓN, N. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona : Octaedro, 175 s.
- TALAVÁN ZANÓN, N. 2006. Using subtitles to enhance foreign language learning. In *Porta Linguarum* 6/2006, s. 41 – 52, ISSN 1697-7467.
- The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Dostupné na internete:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp [25.7.2014].

PREKLAD METAFORY V ODBORNOM EKONOMICKOM TEXTE

Ivana Slováková

Abstrakt

Oblasť metaforiky zahŕňa mnohé jednotlivé formy: metaforu, metonymiu, resp. porovnanie ako základné prostriedky obraznosti, samozrejme, popri frazeologických jednotkách. Z tohto dôvodu je nutné poukázať aj na potrebu zaradovania metaforiky do vyučovacieho procesu. Článok sa zaoberá rôznymi spôsobmi adekvátnosti prekladu metafor v odbornom ekonomickom texte. Pri výučbe študentov v študijnom ekonomickom odbore „Ekonomika a manažment obnoviteľných prírodných zdrojov“ na Technickej univerzite vo Zvolene sa stretávame popri odbornej ekonomickej terminológii, odbornom preklade aj s pojmami ako je metafora. Metafora má svoje miesto aj v odbornom ekonomickom texte. Rozvíja a rozširuje nielen slovnú zásobu u študentov, ale aj prekladateľské zručnosti budúcich prekladateľov. Obohacuje sa ňou slovná zásoba v odbornom jazyku a tvorí neodmysliteľnú súčasť odbornej slovnej zásoby.

Kľúčové slová: metafora, motivácia, odborný ekonomický text, odborný text, preklad textu

ÚVOD

Metafora už nie je len doménou umeleckého štýlu, ale stále viac sa dostáva do odborného jazyka. Výnimkou nie je ani odborný ekonomický jazyk. Na mieste by bolo možné položiť otázku prečo je to tak.

Podľa Březinu (2008) je to snaha najmä obohacovať jazykový štýl. Využívanie metafor ako diferenčných diagnostických prostriedkov a existenciu metafor v odbornom jazyku chápe ako potrebný element sprostredkovania vedeckých poznatkov. V každom funkčnom štýle a prejave má metafora iný charakter a inú funkciu. Veľmi bohato a mnohofunkčne sa uplatňuje metafora v bežnom dorozumievaní. Pre metafory v bežnej reči je príznačné, že najčastejšie sú to metafory dejov a stavov, napr.: obuť sa do niekoho, vraziť peniaze do niečoho. Tieto metafory sú staršie a aj v dnešnej reči veľmi frekventované. Očividná je ich názornosť a čitateľnosť, lebo ide o slová pomenúvajúce v prvom význame známe fyzické deje, ktorými sa nahrádzajú abstraktnejšie pojmy: suplovať = zaskakovať, vyhnať = vysáňkovať, investovať peniaze = vraziť peniaze.

Autorský zámer – názornosť a skonkrétnenie – predurčuje tento typ metafory do bežnej, hovorenej, konverzačnej reči. Niekedy sa prostredníctvom takejto metafory štylistika prejavu posúva až na rovinu expresívnej familiárnosti (vykopnúť niekoho).

Ako uvádza autor, existuje množstvo názorných metafor, ktoré vznikajú v súčasných konverzačných prejavoch. Výskyt takých metafor je veľmi vysoký a niekedy nie je jasné, či ide o názornú metaforu, alebo o slangový výraz. Takýchto metafor ustavične pribúda, takže dnes už máme celé desiatky metafor, ktoré ešte nezachytáva ani slovník slovenského jazyka.

Uvádzame príklady: *streliť niečo* = výhodne predať, *vyboxovať si* = zadovážiť si agresívnejším spôsobom, *odklepnúť* = v kolektíve odsúhlasiť, *jednomyseľne prijať uznesenie*.

V procese transformácie našej spoločnosti do celosvetových ekonomických štruktúr je nevyhnutne dôležitým faktorom správne a precízne ovládanie cudzieho jazyka, v našom prípade ekonomickej angličtiny. Je preto potrebné zaznamenávať nové trendy v jazyku, spôsoby používania jazyka v komunikácii, presné a výstižné formulovanie myšlienok v cudzom jazyku, ktoré, samozrejme, je závislé od správneho pochopenia repliky nášho komunikačného partnera, napr. nášho strategického partnera vo firme či potenciálneho investora našej firmy. Významným faktorom v ústnych či písomných rokovaníach je teda správny a korektný preklad odborného jazyka (Polčicová, 2006).

1 METAFORA V ODBORNOM EKONOMICKOM TEXTE

Pomocou sprostredkovania odbornej metaforiky sa odкрývajú súčasne možnosti poznania myšlienkových štruktúr predmetu, ako aj dôležitých a základných jazykových kompetencií. Otvára sa tým možnosť súčasne prenikať do systému jazykových vzťahov a odborných štruktúr (v našom prípade anglického jazyka a ekonómie). Na správne pochopenie napr. metaforického vyjadrenia je popri jazykových znalostiach potrebné poznať aj z ekonomického hľadiska problematiku a princíp fungovania základných ekonomických subjektov (štát, domácnosť, podniky).

Podľa Chorváta (2000), v ekonomickej literatúre v obchodnej angličtine a konverzácii sa stretávame s výrazmi, ktoré na prvý pohľad nesúvisia s ekonomickou problematikou. Anglická veta: „*Flesh has been cut to the bone*“ nemusí vyvolávať iba obraz mäsa zrezaného do kostí, ale môže znamenať aj drasticky znížený rozpočet.

Ak niekto použije slovo *bull*, býk, resp. *býci*, môžeme si myslieť, že hovorí o zvierati. V ekonomickom kontexte však tento výraz znamená osobu, ktorá kupuje akcie, aby ich neskôr mohla predať za vyššiu cenu. Nikto nechce byť zadlžený až po uši alebo topiť sa v dlhoch (*to be up to the ears in debt*). V ekonomickej angličtine za metafory je možné považovať príklady, a to buď vo forme jednoduchých slov (podstatných mien, slovies) alebo kompozít, ba dokonca i viet. Uvádzame nasledovné príklady, ktoré sú vybrané z odborného ekonomického časopisu „*The Economist*“: *bull*, *bear*, *injection of money*, *parent company*, *golden goose*, *to freeze*, *at the wheel*, *innocent goods*, *shadow economy*, *red tape*, *financial ceiling*.

Metafora v ekonomike je slovo alebo fráza, ktorá sa priamo odvoláva na obchod alebo osobu ako bod ilustrácie. Spoločnosti využívajú metafory na objasnenie rôznych faktov

a predstav v mysliach ľudí. Toto občas pomáha manažérom a zamestnancom lepšie pochopiť a porozumieť spoločnosti a jej fungovaniu. Vo viacerých prípadoch je použitie metafory v ekonomike akýmsi analógovým prevedením informácie. Porovnáva komplex od zložitejšieho porozumenia biznisu k ľahšiemu a menej zložitému chápaniu podniku.

Ako uvádza Chorvát (2000), dôvod používania obchodnej metafory prichádza z rôznych rozhodnutí, jedným z nich môže byť dĺžka pôsobenia zamestnancov v spoločnosti. Napríklad dlhodobý pracovník môže byť opísaný ako Queen Elizabeth I.

1.1 Identifikácia metaforického významu

Ako uvádza Chorvát (1996), obidva významy, aj doslovný aj metaforický, majú niečo spoločné, čo spája východiskovú a cieľovú oblasť. Vzťah medzi obidvoma oblasťami môže mať rôzny charakter.

V niektorých prípadoch sa dá veľmi ľahko dedukovať doslovný resp. metaforický význam z kontextu. Podľa Chorváta (1996), určité problémy môžu vzniknúť pri identifikácii metaforického významu, ak nepoznáme odbornú terminológiu. Na základe podobnosti medzi kačkou, ktorá sa nemôže normálne pohybovať kvôli zraneniu alebo inému defektu a spoločnosťou, ktorá má finančné ťažkosti a nezaobíde sa bez cudzej pomoci možno odhadnúť metaforický význam anglického výrazu lame duck („chromá kačka“). Ešte komplikovanejšie sa môže zdať pochopenie významu anglického termínu cafeteria benefits. Ide tu o druh sociálnych dávok, ktoré si zamestnanec môže vyberať z určitej ponuky. Podobným spôsobom si hosť v reštaurácii vyberá jedlo z jedálneho lístka.

Podľa Chorváta (1996) si identifikácia metaforického významu vyžaduje dodatočné vedomosti, napr. z histórie. Termín bear („medveď“) označuje v angličtine osobu, ktorá predáva akcie s tým, že ich neskôr kúpi späť za nižšiu cenu. Vznikol z výrazu bear skin jobbers („obchodníci s medvedími kožami“), ktorí predávali medvedie kože ešte predtým ako chytili medveďa. Neskôr výraz bear slúžil na označenie špekulantov, ktorí predávali akcie, ktoré nevlastnili. Títo ľudia predali akcie za určitú cenu, ak cítili, že ich cena bude klesať. Potom rýchlo kúpili tieto akcie za nižšiu cenu a predali ich za predtým dohodnutú vyššiu cenu.

2 METAFORA A PREKLAD

Ako už bolo spomenuté, metafora a metaforické pomenovania sú široko používané v anglických odborných textoch a jazyku na opis konkrétnych situácií a otázok. Nasledujúca kapitola vysvetľuje, prečo sa metafora využíva na tento účel. Metafora je v skutočnosti

najefektívnejší nástroj komunikácie v dnešnej dobe. Čokoľvek povedané, hovorené skrýva v sebe metaforu. Uvedieme príklad: Konceptuálna metafora „knowledge is capital“ – vedomosť ako kapitál – je chápaná ako opis konkrétneho kapitálu na základe abstraktného pojmu znalosť, vedomosť. Termín kapitál sa v tomto zmysle chápe ako termín v ekonomickej sfére používaný na opis ľudí v práci. Podobným príkladom je „human capital“ – ľudský kapitál alebo „human resources“ – „ľudské zdroje“. Vo všetkých prípadoch je výraz kapitál – capital použitý na opis ľudí (Chorvát, 1996).

Iné konceptuálne metafory z oblasti ekonomiky a manažmentu, ktoré pomenúvajú konkrétne pomenovanie na základe abstraktného, sú napr.:

- family of products – skupina výrobkov
- daughter company – dcérska spoločnosť
- parent company – materská spoločnosť

Pri týchto metaforách je poukázané na koncept metafory opísaný v rodine a rodinných vzťahoch, čiže rodina hrá základ opisu. Svedčia o tom výrazy ako family, daughter, parent.

Podľa Chorváta (1996), anglické lexikalizované metafory sa môžu do angličtiny prekladať ako 1. metaforické výrazy s identickou motiváciou, 2. metaforické výrazy s podobnou motiváciou, 3. metaforické výrazy s rozdielnou motiváciou, 4. nemetaforické terminologické výrazy a 5. nemetaforické deskriptívne výrazy.

Identická metaforická motivácia

Metafora východiskového jazyka má takú istú lexikálnu a gramatickú štruktúru ako metafora cieľového jazyka.

Príklady: black market – čierny trh, to launder money – prať špinavé peniaze, shadow economy – tieňová ekonomika

Podobná metaforická motivácia

Metafora východiskového jazyka má tú istú lexikálnu štruktúru ako metafora cieľového jazyka, ale inú gramatickú štruktúru.

Príklady:

- basket of commodities – kôš tovaru
- cash flow – tok peňazí

Rozdielna metaforická motivácia

Metafora východiskového jazyka je v cieľovom jazyku vyjadrená inou metaforou. Gramatická štruktúra môže byť rovnaká alebo odlišná.

Príklady:

- red tape – úradný šmel
- floating assets – obežné prostriedky

Nemetaforické termíny

Metafora východiskového jazyka sa vyjadruje nemetaforickým termínom v cieľovom jazyku.

Príklady:

- bank rate screw – prostriedok na zníženie úrokovej sadzby
- cafeteria benefits – voliteľné sociálne výhody
- red tape – byrokracia
- innocent goods – nepašovaný tovar

Nemetaforické deskriptívne výrazy

Metafora východiskového jazyka sa prekladá opisným spôsobom v cieľovom jazyku.

Príklady:

- bull – burzovní špekulanti, vsádzajúci na vzostup kurzu akcií
- bear – osoba, ktorá predáva akcie, s tým, že ich neskôr kúpi späť za nižšiu cenu
- bear skin jobbers – obchodníci s medvedími kožami, ktorí predávali kožu ešte predtým, ako medveďa chytili

ZÁVER

Podľa Burkhardta (1987), je treba dodať, že expanziou obchodnej činnosti slovenských podnikov a firiem po roku 1990 na zahraničné trhy, dochádza i v oblasti rozvoja odborného jazyka k expanzii nielen odborných termínov, ale i metaforických výrazov. Máme na mysli skutočnosť, že do odborného jazyka sa čoraz viac dostávajú metafory, ktoré na jednej strane spresňujú poznatkovú sféru ekonomickej činnosti a vzťahov, ale pre odbornú komunitu sú zatiaľ neznámym pojmom zvlášť vtedy, keď ich treba preložiť do cieľového jazyka. Do odborného jazyka sa dostávajú metafory bežné, ktoré sú už známe „ošúchané“, ale i metafory neznáme, ktorých pôvod je v dávnej minulosti a symbolizujú nejaké významné

udalosti, prípadne sú spojené, lepšie povedané, prenikajú i do iných sfér (ekonomika – životné prostredie). Keďže došlo výrazným spôsobom k implementácii našej ekonomiky do európskych ekonomických štruktúr, je potrebné, aby študenti boli schopní v budúcnosti nielen vedieť komunikovať v odbornom jazyku, ale boli schopní i identifikovať v písomnom styku práve metaforické obrazy, ktorými nie je potrebné zoširoka vysvetľovať situáciu v obchodnej spoločnosti. Práve prostredníctvom metafor veľmi presne odborník vyjadrí situáciu v podniku, vo firme.

LITERATÚRA

- BŘEZINA, J. 2008. Funkce metafor v odborném jazykovéj stylu. In *Acta Oeconomica Pragensia*, roč. 16, č. 4. Vedecký časopis Vysoké školy ekonomické v Praze. 2008. 110 – 113 s. ISSN 0572-3043.
- BURKHARDT, A. 1987. *Wie die „wahre Welt“ endlich zur Metapher wurde. Zur Konstitution, Leistung und Typologie der Metapher*. Conceptus XXI, 1987, Nr. 52, s. 40 – 44.
- CHORVÁT, J. 2000. Preklad metaforických termínov v ekonomických textoch. In *Preklad a tlmočenie 2*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie v dňoch 20. a 21. júna 2000. Ved. redaktorka: Nina Vietorová. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Filologická fakulta, 2000, s. 239 – 247.
- CHORVÁT, J. 1996. Metafora v anglickom ekonomickom texte a jej ekvivalenty v slovenčine. In *Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie*. 2. diel. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1996. 65 – 71 s. ISBN 80-88825-42-3.
- POLČICOVÁ, M. 2006. *Modely metafor v odbornom ekonomickom jazyku*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006. 4 – 48 s. ISBN 80-8083-190-4.
- SIPKO, J. 2011. *Teoretické a sociálno – komunikačné východiská lingvokulturologie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 320 s. ISBN 978-80-555.

KURZY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA – INOVATÍVNE PRÍSTUPY A METÓDY

Denisa Šulovská, Milica Lacíková-Serdulová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá inovatívnymi prístupmi a metódami vo výučbe odborného anglického jazyka na Katedre jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktorá v súčasnej dobe poskytuje odbornú jazykovú prípravu približne 30 študijným programom (asi 900 študentov). Kurzy odborného jazyka sú preto pripravované tak, aby vyhovovali požiadavkám jednotlivých odborných katedier. Autorky článku svoju pozornosť upriamujú na moderné vyučovacie metódy v cudzojazyčnej výučbe (zahŕňajúc skúšanie i hodnotenie) v 4 kurzoch odbornej angličtiny – v kurzoch pre politológov, sociológov, pedagógov a andragógov. Teoretické východiská z ktorých autorky vychádzajú, sú následne ilustrované na konkrétnych príkladoch z praxe.

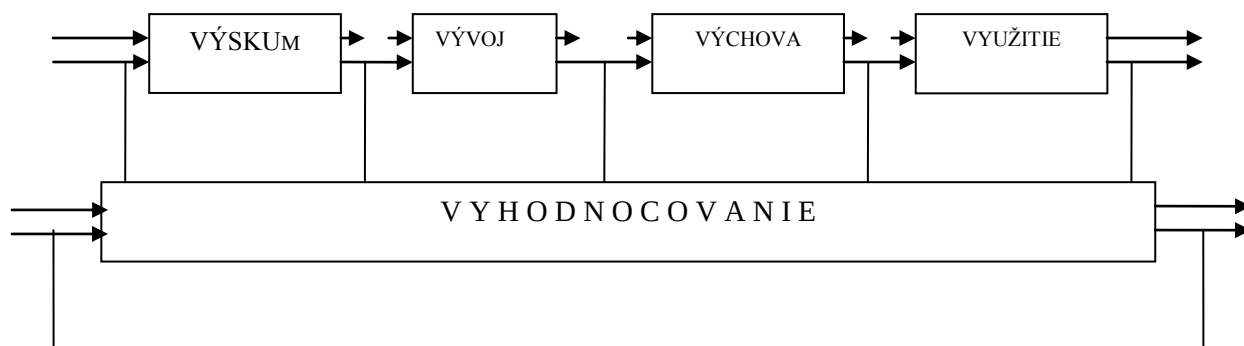
Kľúčové slová: inovatívne metódy, kurz odbornej angličtiny, akademický jazyk, odborný jazyk, výučba, skúšanie, hodnotenie

ÚVOD

Súčasný študijný programy poskytované Filozofickou fakultou Univerzity Komenského (FiF UK) v Bratislave možno charakterizovať ako programy umenovedné, humanitné, historické, sociálne, pedagogicko-psychologické a filologické. Študenti, ktorí ich navštevujú, si v rámci povinne voliteľných predmetov musia zvoliť minimálne jeden cudzí jazyk, ktorého výučba prebieha v rovine akademického a odborného jazyka. Kurzy akademického a odborného jazyka, zabezpečované pedagógmi katedry jazykov, trvajú 4 semestre a sú zakončené ústnou skúškou. Pokiaľ ide o jazyk anglický, jazyková výučba je takisto realizovaná počas 4 semestrov (2 akademické roky), pričom hodinová dotácia je pokrytá dvomi vyučovacími hodinami (90 minút) týždenne. Výnimku v hodinovej dotácii predstavuje iba študijný program politológia, v ktorom na žiadosť odbornej katedry jazyková výučba prebieha podľa modelu 2 x 2 vyučovacie hodiny v 1. ročníku a 1 x 2 vyučovacie hodiny v 2. ročníku. Táto požiadavka vyplynula zo skutočnosti, že štúdium politológie kladie silný dôraz na pravidelnú prácu s odbornou literatúrou v anglickom jazyku. Na tomto mieste však treba zdôrazniť, že schopnosť celoživotne sa vzdelávať, či už samoštúdiom alebo organizovanou formou štúdia, by mala byť základnou profilovou črtou každého absolventa FiF UK. Univerzitné i postuniverzitné štúdium totiž predpokladá prácu s rôznymi informačnými zdrojmi, ktoré sú spracované s najväčšou pravdepodobnosťou v cudzom jazyku. Bez znalosti cudzieho jazyka sa absolvent univerzity nezaobíde ani pri komunikácii v budúcom pracovnom tíme, často internacionálnom a multidisciplinárnom, pretože len

jazyková spôsobilosť mu umožní podeliť sa s kolegami o vlastné vedomosti a odbornosť. O dôležitosti cudzieho jazyka s odborným zameraním, prípadne cudzieho jazyka zameraného na akademické účely svedčí aj skutočnosť, že takéto kurzy tvoria neoddeliteľnú súčasť moderných vysokoškolských programov vo vyspelých európskych krajinách. Aj z členstva Slovenska v Európskej únii vyplýva nevyhnutnosť kvalitných jazykových programov poskytovaných na terciárnej úrovni a realizovaných jazykovými vzdelávacími inštitúciami. Povinnosťou týchto inštitúcií je dohliadať na kvalitu výučby cudzích jazykov a orientovať ju na potreby vychádzajúce z profesnej orientácie a odbornosti svojich študentov.

Pri zamýšľaní sa nad súčasným stavom v oblasti cudzojazyčnej edukácie na vysokých školách pred nami neustále vyvstávajú závažné otázky, ako napr.: Aký je reálny stav znalostí cudzích jazykov u súčasných študentov FiF UK? Na aké účely náš študent potrebuje cudzí jazyk? Aká je reflexia študentov na používaný program v rámci kurzov odbornej angličtiny? Je tento program efektívny a plní svoje ciele? Odpovede na tieto otázky sa pre nás už tradične stali akýmsi hnacím motorom, ktorý nám nedovoľuje ustrnúť na jednej úrovni, nedovoľuje nám vyučovať rutinne. Po každom ukončenom kurze odbornej jazykovej prípravy sa v kontexte pedagogického vyhodnocovania usilujeme získať spätnú väzbu smerom k realizovanej výučbe, tak ako to naznačuje nižšie uvedený obrázok (Švec, 1986, s. 8).



Obrázok 1. Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike

Jazykové programy realizované v kurzoch odbornej angličtiny (OA) sa neustále pokúšame inovovať tak, aby vyhovovali predpokladom moderného vzdelávacieho programu, to znamená, aby dvíhali nielen jazykovú vzdelanosť študentov, ale aby ich zároveň pripravovali na náročný budúci pracovný život. Máme tým na mysli zakomponovanie takých prvkov výučby, ktoré rozvíjajú schopnosť prijímať nové informácie, schopnosť vedieť sa efektívne učiť, vedieť argumentovať, pracovať v tíme, riešiť problémy a tvorivo pracovať. Dôraz preto kladieme nielen na rozvoj jazykových / komunikačných kompetencií, ktoré sú pri cudzojazyčnom vzdelávaní bezpochyby primárne, ale do popredia nášho pedagogického

snaženia sa dostáva aj rozvíjanie kompetencií študijných, respektíve akademických (hoci v cudzom jazyku). Vedľajším prínosom takéhoto prístupu (predovšetkým u študentov prvého ročníka) je snaha pomôcť študentovi v náročnom období prechodu na nový typ školy a aklimatizácie vo vysokoškolskom prostredí. Ciele cudzojazyčnej výučby sa z tohto dôvodu upriamujú aj na objasňovanie rôznych študijných stratégií a postupov potrebných pre život na „univerzitnej pôde“.

1 ORGANIZAČNÉ FORMY A METÓDY VÝUČBY V KURZOCH ODBORNEJ ANGLIČTINY

V systéme organizačných foriem výučby má frontálne vyučovanie stále svoje nezastupiteľné miesto. Typickými znakmi tejto organizačnej formy je skutočnosť, že:

- Učiteľ pracuje s vymedzenou skupinou žiakov plánovite, sústavne a v určenom čase (v súlade s rozvrhom hodín).
- Každá vyučovacia hodina má svoj čiastkový didaktický cieľ.
- Pri vyučovaní sú procesy vzájomného pôsobenia a komunikácie založené na osobnom kontakte s triedou (Skalková, 2007, s. 221).

Napriek faktu, že kurzy OA využívajú (v rámci možností) aj iné vyučovacie formy, frontálne vyučovanie vo forme jazykových seminárov u nás zohráva dôležitú úlohu. Seminäre v dĺžke 90 minút sú v rámci centrálneho rozvrhu pevne stanovené na určitý deň v týždni počas celého semestra, resp. celého akademického roka. Pretože výučba cudzieho jazyka vyžaduje v mnohých situáciách interakciu nielen medzi učiteľom a žiakom,¹ ale aj interakciu medzi učiacimi sa navzájom, využívame v kurze aj iné organizačné zoskupenia, nielen prácu s celou triedou (veľká skupina). Inými formami výučby sú aj individuálna práca (napr. pri rýchlom orientačnom čítaní textu, vyhľadávaní informácií z textu, brainstormingových aktivitách), práca vo dvojiciach (vhodná pri inscenačných metódach typu hra rolí, pri výmene názorov a pri krátkych diskusiách) a skupinová práca v rámci kooperatívneho alebo projektového vyučovania (napr. identifikácia a riešenie problému).

Pri výbere vyučovacích metód² (z gréckeho *methodos* – cesta, postup) sa pridrižujeme Choděrovho prístupu k ich klasifikácii, ktorá zohľadňuje „*mieru aproximácie metódy k cieľu*“.

¹ Frontálne vyučovanie poníma osvojovanie si učiva ako „akt individuálneho poznávania“ vychádzajúceho z interakcie učiteľ – žiak (Skalková, 2007, s. 224).

² Průcha aj. (1997, s. 265) definuje metódu ako postup, cestu, spôsob vyučovania. Podľa Skalkovej (2007, s. 181) pod pojmom vyučovacia metóda chápeme spôsoby zámerného usporiadania činností učiteľa i žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom. Maňák pod metódou rozumie „*usporiadaný systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebných aktivít žiakov, smerujúcich k dosiahnutiu daných výchovno-vzdelávacích cieľov*“ (Maňák, 2003, s. 23).

Táto miera je vymedzená širokým spektrom metód, pričom na jednom okraji tohto spektra „ležia metódy, ktoré svojou podobou anticipujú výstup procesu, t. j. sú založené na komunikácii učiteľa a žiakov – tým hovoríme **priame**, pretože miera priamo k cieľu, na druhom sú metódy, ktoré vedú k výstupu procesu nejakou okľukou, t. j. sú založené na permanentnom odkladaní komunikácie v cieľovom jazyku v prospech prípravy zameranej na komunikáciu – tým hovoríme **nepriame**“ (Choděra, 2006, s. 94). Choděra ďalej zdôrazňuje, že pri cudzojazyčnej výučbe neexistujú „čisté“ priame alebo nepriame metódy; v realite učiteľ využíva „skôr“ priame / nepriame metódy, medzi ktorými sa nachádza „nekonečné množstvo prechodných stupňov“ (tamtiež).

V procese výučby realizovanej v našich kurzoch využívame množstvo metód, ktoré sú v súčasnej lingvodidaktike označované ako „moderné vyučovacie metódy“ (Turek, 2005, s. 118). Ide najmä o metódy, ktoré kladú dôraz na aktívnu spoluúčasť študenta vo výučbe, aktivizujú študenta a podporujú jeho vlastnú iniciatívu smerom k rozvoju tvorivej činnosti. V nasledujúcich riadkoch si dovoľíme uviesť aspoň tie, s ktorými máme v našej praxi dobré skúsenosti.

V prvom rade ide o **metódu kladenia otázok** a následnej tvorby odpovedí, ktorá je vo veľkej miere využívaná najmä v prvom ročníku pri práci s textami. Účelom tejto metódy je naučiť študentov narábať s rôznymi typmi otázok, rozlišovať úrovně svojich myšlienkových pochodov a v konečnom dôsledku rozvíjať schopnosť porozumenia anglicky písaného textu. Navyše, metóda kladenia otázok prispieva aj k rozvoju jazykovej kompetencie edukantov, pretože ňou opakujeme a precvičujeme (alebo aj doučujeme) tvorbu otázok v angličtine v rôznych gramatických časoch, poukazujeme na rozdiely medzi otázkami na podmet a otázkami na predmet, opakujeme (alebo vyučujeme) štruktúru nepriamej otázky, či problematiku 1. a 2. kondicionálu pri hypotetických otázkach. Metóda zároveň rozvíja schopnosť kritického myslenia, pretože pri kritickom myslení človek narába s rôznymi typmi otázok. Berúc do úvahy úrovně myšlienkových pochodov, môžeme otázky zaradiť do nasledujúcich kategórií:

- otázky sumarizačné a definujúce (Kto? Čo? Kedy? Koľko? Čo je príkladom? a pod.),
- otázky analyzujúce (Prečo? Ako? Aké sú príčiny/dôvody/dôsledky/dôkazy? a pod.),
- otázky hodnotiace (Je správne/nesprávne, efektívne/neefektívne? Aký mám názor? Aké sú výhody/nevýhody? Aké sú argumenty pre/proti? a pod.),

- otázky hypotetické (Čo by sa stalo, keby...? a pod.).

Pri používaní metódy kladenia otázok sú študenti zároveň upozorňovaní na logickú (nielen gramatickú) správnosť formulácie otázky, pretože nie každá otázka, ktorú je študent pri práci s textom schopný vytvoriť, sa dá následne aj zodpovedať.

Ako príklad takýchto aktivít môžeme uviesť úlohu, vhodnú napríklad, pre skupinu politológov. Študentov rozdelíme do skupiniek, v ktorých pripravujú otázky k vyriešeniu nasledovného problému: *Aké informácie potrebujeme na to, aby sme rozhodli, ktorá krajina je vhodným kandidátom na vstup do EÚ?* Študenti v skupinkách sformulujú väčší počet otázok k danej téme. Následne sa rozhodnú, ktoré otázky si ponechajú. Tieto otázky si potom rozdelia, a – už ako prácu na doma – vyhľadajú na pridelené otázky odpovede. Na ďalšom seminári referujú zistené skutočnosti. V praxi sa nám osvedčilo rozšírenie tejto aktivity takým spôsobom, že skupinkám dáme pripravený hárok so základnými informáciami o kandidátskych krajinách pre vstup do EÚ. Na základe týchto informácií, ako aj na základe doma zistených skutočností, študenti v skupinkách navrhujú najvhodnejšieho a najmenej vhodného kandidáta, pričom musia svoje rozhodnutie riadne zdôvodniť.

V prvom ročníku využívame i ďalšie inovatívne metódy, ako je napr. **inscenačná metóda – hra rolí**, pri ktorej študenti, vychádzajúc z prečítaného textu, zinscenujú situáciu a po hre rolí dochádza k následnej diskusii s cieľom nájsť východisko zo situácie.

Ako príklad môžeme využiť fiktívne zasadanie mestskej rady. Témou môže byť napríklad stavba nového supermarketu v centre mesta v blízkosti základnej školy a na mieste súčasného parku. Študenti si losujú rolu (starosta, miestny politik, člen nátlakovej skupiny, predstaviteľ korporácie, riaditeľ školy, ochranca životného prostredia a pod), pričom majú jasne špecifikovaný postoj k danej téme. Ako pomôcku k diskusii, ktorá sa končí hlasovaním za / proti stavbe supermarketu, im učiteľ poskytne vhodné podkladové materiály (napr. mapu mesta). Každá skupina následne celej triede vysvetlí svoje stanovisko. Výhodou tejto metódy je fakt, že sa dá ľahko prispôbiť rôznym študijným programom. V skupine pedagógov napríklad môžeme použiť školskú poradu a riešenie otázky, či by sa predmety, ako napr. výtvarná alebo hudobná výchova, mali klasifikovať. Zaujímavou variantou hry rolí, ktorú úspešne používame v skupine politológov, sú *Koaličné rozhovory za účelom vytvorenia vlády*. V tejto hre využívame 4 fiktívne strany s diametrálne odlišnými politickými programami (v každom volebnom programe máme približne 10 bodov). Úlohou študentov je vytvoriť vládu. Na začiatku tejto aktivity študentov rozdelíme do 4 skupín, pričom každá z nich dostane iný volebný program. Študenti sa dohodnú na 3 prioritách, ktoré sa budú snažiť

chrániť a viesť do programového vyhlásenia vlády. Následne študenti utvoria nové skupiny. Každú z nich tvoria 4 členovia, t. j. zástupcovia 4 rôznych politických strán. Študenti si zároveň losujú aj percento získaných hlasov vo voľbách. V diskusii je teda jasné, kto je víťaz volieb, a teda vedie koaličné rozhovory a kto má v koaličných rozhovoroch silnejšiu a slabšiu pozíciu. Študenti sa počas rokovania snažia dohodnúť na vytvorení vlády a vypracovať 10 priorít vlády (tu je priestor na ochranu pôvodne určených priorít každej strany, na ústupky „niečo za niečo“ a pod.). Výsledkom koaličných rozhovorov – ktorý je vždy iný – by malo byť vytvorenie vlády. Niekedy je vláda zložená zo všetkých 4 strán, niekedy z 3 alebo 2, niekedy víťazná strana vládu utvorí nedokáže, ale vytvorí sa menšinová vláda. Po skončení aktivity študenti následne referujú, akú vládu vytvorili a aké sú ich priority. Nasleduje diskusia o tom, ako prebiehalo rokovanie a čo vlastne koaličné rozhovory obnášajú (spätná väzba od študentov naznačuje, že pochopili, prečo je také ťažké utvoriť koalíciu).

Inou metódou, často používanou v skupinách andragógov a pedagógov, je **sokratovská metóda**, ktorou má učiteľ možnosť rozvíjať kritické myslenie študentov. Je založená na nastolení problému, obvyčajne formou definujúcej alebo analytickej otázky (napr. *Čo rozumiete pod pojmom humanizácia výučby? Ako pristupovať k záškoláctvu adolescentov?*). Študenti navrhujú svoje spôsoby riešenia problému, pričom učiteľ zastáva funkciu usmerňovateľa a moderátora rozhovoru.

U študentov sú obľúbené aj **metódy kreatívneho myslenia**. Jednou z nich je aj veľmi známa De Bonova metóda 6 mysliačich klobúkov (De Bono, 1985). Študenti niekedy k tejto metóde pristupujú s nedôverou, pretože sa s ňou poväčšine ešte nestretli a pôsobí na nich ako detská hra. Avšak po oboznámení sa s ňou pracujú efektívne a vnímajú ju veľmi pozitívne. V krátkosti danú metódu opíšeme. Jej autor, psychológ Edward De Bono, myslenie rozdeľuje na „druhy“ a každému z nich priradzuje jeden farebný klobúk, ktorý si človek pri rozmýšľaní pomyselne nasadí. Biely klobúk je neutrálny, je to myslenie, sústredzujúce sa iba na fakty. Čierny klobúk predstavuje kritiku a pesimizmus; emócie sa k slovu dostanú po nasadení červeného klobúka. Žltý klobúk je protikladom čierneho klobúka – identifikuje výhody a hľadá dôvody v prospech niečoho. Nové nápady a kreativita sú doménou zeleného klobúka. Organizácia a sumarizácia celého procesu myslenia sú reprezentované modrým klobúkom. Treba povedať, že metóda 6 klobúkov je iba praktickou metódou paralelného myslenia a len ťažko sa dá použiť ako metóda premýšľania u jednotlivca, vysoko úspešná je však pri brainstormingu, skupinových poradách či debatách – využíva ju napr. aj britská štátna správa (podľa De Bono, 2009).

V praxi sa nám použitie metódy 6 klobúkov osvedčilo pri riešení úloh či hľadaní odpovedí na aktuálne spoločenské témy, pričom pri práci môžeme a nemusíme využiť všetkých 6 klobúkov. Predpokladom práce, ktorá využíva spomínanú metódu, je rozdelenie triedy do menších skupín. Ako praktické príklady využitia tejto metódy môžeme uviesť 2 aktivity.

Prvá z nich využíva iba 4 klobúky a pracujeme s ňou v skupine politológov. Témou je ďalšie rozširovanie Európskej únie. Začiatok práce je „nasadenie“ bieleho klobúka. Biely klobúk, ako už bolo vysvetlené, sa sústreďuje na fakty a súčasný stav danej problematiky. V skupinkách si študenti pripravujú otázky – napr. čo je EÚ, ako sa členovia prijímali v minulosti, ktoré štáty sú členmi EÚ, ako prebieha proces prijímania nových členov, atď. Otázky si následne rozdelia a každý študent doma hľadá odpoveď na svoju otázku. Na nasledujúcej hodine – už ako trieda – študenti referujú, čo zistili a sumarizujú získané informácie. Ďalším krokom je červený klobúk – teda emócie – postoj študentov k rozširovaniu EÚ, zamyslenie sa nad otázkou, ako sa k danej téme stavajú ľudia vo všeobecnosti. Nasadenie červeného klobúka je vždy otázkou iba niekoľkých minút, aby sa získali okamžité, spontánne emocionálne reakcie. Študentov potom rozdelíme na skupinky žltých a čiernych klobúkov (osvedčili sa nám skupinky s maximálne 4 členmi, takže pri väčších skupinách, formou ktorých výučba v súčasnosti prebieha, je skupiniek viac). Skupinky čiernych klobúkov hľadajú všetky argumenty proti rozširovaniu EÚ, zatiaľ čo žlté klobúky sa sústreďujú na argumenty za jej rozširovanie. Po uplynutí časového limitu skupinky oboznámia kolegov so svojimi argumentmi. Týmto krokom je metóda 6 klobúkov v tejto aktivite ukončená, nasleduje spoločná diskusia o tom, či študenti súhlasia alebo nesúhlasia s ďalším rozširovaním EÚ.

Druhá aktivita využíva všetkých 6 klobúkov. Vhodnou témou je napr. legalizácia marihuany. V tejto aktivite (ktorá sa dá využiť u viacerých študijných programov, napr. u politológov, sociológov, ale aj žurnalistov či pedagógov) študenti hľadajú odpoveď na otázku Odporúčate legalizáciu marihuany na Slovensku? Postup je obdobný ako vyššie s tým rozdielom, že aj biely klobúk sa dá urobiť na hodine v podstate bez prípravy (podľa našich skúseností je táto problematika študentom viac menej známa). Po sumarizácii faktov pristupujeme k červenému klobúku – postoj študentov k legalizácii – formou krátkej spoločnej diskusie v triede. Potom študentov rozdelíme na 2 skupiny. Žltý klobúk hľadá argumenty v prospech legalizácie, čierny proti. Po uplynutí časového limitu študenti sumarizujú všetky argumenty. Ďalej študentov rozdelíme na dvojice (zelený klobúk), pričom

dbáme na kombináciu žltý + čierny klobúk a postavíme ich pred riešenie nasledovnej úlohy: Vaša politická strana / nátlaková skupina / občianske združenie chce presadiť legalizáciu marihuany na Slovensku. Zamyslite sa nad tým, čo všetko pojem „legalizácia marihuany“ zahŕňa. Aké kroky by ste podnikli pred jej legalizáciou? Je legalizácia marihuany na Slovensku politicky priechodná? Čo treba pre to urobiť? Navrhujete nejaké obmedzenia? Posledným krokom je využitie modrého klobúka, v ktorom využívame opätovné zmiešanie skupín (štvorice) a konečné vyriešenie otázky Odporúčate legalizáciu marihuany na Slovensku? Vysvetlite svoje stanovisko.

Pri práci s textom sa nám osvedčila aj **stratégia učenia a myslenia EUR**³ a využívanie znakového systému INSERT – na okraji čítaného textu si študenti vpisujú poznámky k znakom, napr. + (nová informácia), - (informácia, ktorá je v rozpore s mojou predchádzajúcou informáciou), V (text potvrdil, čo už viem), ? (informácia ma prekvapila, chcem vedieť viac).

V druhom ročníku využívame metódy, ktoré súvisia s kooperatívnym a projektovým vyučovaním, pretože ťažiskom práce, najmä v poslednom semestri, je príprava vlastného projektu. S prípravou projektu je spojené uskutočnenie jednoduchého prieskumu a napísanie výslednej správy o prieskume. V tejto súvislosti realizujeme **projektovú metódu**,⁴ pričom projekty našich študentov sú individuálne a sú svojím zameraním buď hodnotiace alebo problémové. (Spracované podľa: Turek, 2005).

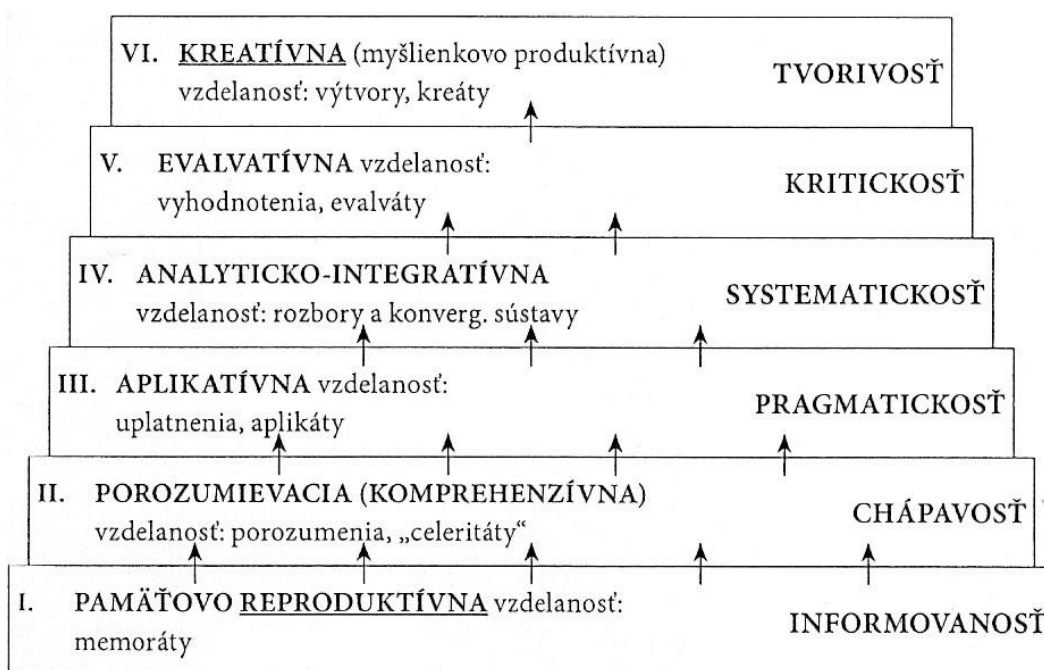
Ďalším inovačným prvkom, ktorý sa snažíme realizovať v našich kurzoch, sú princípy pedagogického konštruktivismu – teórie, ktorá považuje učenie sa za výsledok mentálnej konštrukcie a zdôrazňuje, že žiaci sa efektívnejšie učia vtedy, keď si sami konštruujú vlastné pochopenie javov, procesov a súvislostí (Brooks J. G., Brooks M. G., 1993). Ide nám najmä o to, aby sa študenti naučili vnímať a chápať javy vo vzájomných súvislostiach, nie izolovane, aby sa nesústredovali len na memorovanie správnych odpovedí a získavanie encyklopedických vedomostí bez toho, aby porozumeli logike javov.

Konkrétnym príkladom uplatnenia princípov konštruktivistickej didaktiky v našej výučbe môže byť prístup k osnovaniu učiva v treťom semestri kurzu OA pre andragógov a pedagógov. Učiteľ tu prepája 2 navonok nesúvisiace témy, a to tému *Neverbálna komunikácia*

³ Akronym EUR je vytvorený začiatočnými písmenami troch dôležitých činností pri učení a myslení: E – evokácia (rozhovor pred čítaním akéhokoľvek textu; učiteľ svojimi otázkami vyvoláva u študentov pamäťové pochody, na základe ktorých si spomínajú na všetko, čo o preberanej téme vedia). U – uvedomenie si významu (tiché čítanie, ktorým sa študenti dostávajú do kontaktu s novými informáciami prezentovanými v texte). R – reflexia (rozhovor po čítaní s cieľom upevňovania nových vedomostí a rekonštruovania pamäťových schém). Autori stratégie EUR – Meredith, Steele (1997).

⁴ Pedagogický slovník ju charakterizuje ako metódu, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 172).

a tému *Výskumné metódy v pedagogicko – psychologických vedách*. V danom prípade je prvým krokom čítanie odborného textu o neverbálnej komunikácii. Nasleduje realizácia výučbového cieľa, ktorým je upevňovanie učiva z prvého ročníka – využitie definícií v rámci odborného jazykového štýlu. Dôraz je kladený na jazykové prostriedky i na obsahovú stránku akademických definícií. Študenti si prostredníctvom identifikácie rôznych typov definícií v odbornom texte precvičujú a následne vytvárajú vlastné definície kľúčových pojmov súvisiacich s preberanou problematikou (gestá, mimika, priestorová komunikácia, dotyková komunikácia). Po objasnení problematiky neverbálnej komunikácie nasleduje čítanie s porozumením a po pochopení obsahu textov sú do výučby zakomponované rôzne cvičenia na upevnenie učiva so zreteľom na porozumievaciu a neskôr na aplikatívnu zložku vzdelanosti (pozri obrázok 2). Cieľom takéhoto prístupu učiteľa k sprostredkovaniu učiva je úsilie o študentovo pochopenie pojmu, jeho vyvodenie a následné interpretovanie pojmu (tu neverbálna komunikácia medzi ľuďmi). Túto tému považujeme za pomerne dôležitú aj z toho pohľadu, že správne chápanie neverbálnej komunikácie tvorí dôležitú súčasť práce odborníkov v pedagogicko – psychologických disciplínach (učenie sa v súvislostiach pre prax). Vedomosti o neverbálnej komunikácii nadobudnuté na začiatku semestra sú v neskoršom období uvádzané do súvislostí pri preberaní základov metodológie a problematiky výskumných metód v spoločenských vedách. Študenti, ktorí na základe predchádzajúcej práce s odbornými textami o neverbálnej komunikácii už majú vytvorené teoretické zázemie, aplikujú svoje znalosti v „kvázi výskumnej“ projektovej úlohe *Pozorovanie neznámych ľudí*. Písomným výstupom ich priameho neštruktúrovaného pozorovania je správa o „výskume“, v ktorej majú na základe svojich predchádzajúcich teoretických vedomostí o neverbálnych prejavoch dospieť k určitým hypotetickým záverom o vzájomnom vzťahu nimi pozorovaných subjektov. Takto uvedeným prístupom k sprostredkovaniu nového učiva sa učiteľ usiluje vniesť „subjektálny rozmer vzdelávania do subjektových spôsobností a procesov kognitívneho učenia sa a vyučovania“ podľa hierarchického členenia výchovy (Švec 2005a, 2005b, 2007 podľa Anderson – Krathwol 2001). Ciele výučby, aktivity študentov ako aj interakcia študentov a učiteľa postupne prechádzajú od najnižšej úrovne vzdelanosti (pamäťovo reproduktívnej – zapamätanie si významov kľúčových pojmov) až po najvyššiu (kreatívnu – tvorba vlastného textu).



Obrázok 2: Systematika šiestich úrovní vzdelanosti

Moderné didaktické metódy využívame aj pri **skúšaní a hodnotení**, ktoré uzatvárajú cyklus výučby. Za inovatívny prvok považujeme najmä zmenu formy ústneho skúšania, pričom klasickú ústnu skúšku (učiteľ – študent) sme nahradili formou **ústnej prezentácie**. Jednorázová ústna skúška sa tak mení na dlhodobú projektovú úlohu, ktorá nám v konečnom dôsledku umožňuje komplexnú kontrolu dvojsemestrálnej študentovej práce. Už v počiatočných štádiách práce na projekte, keď sa študent musí rozhodnúť o tom, čo bude prezentovať, uplatňujeme v praxi inovatívnu metódu **tvorivého prístupu k voľbe témy prezentácie**. Týmto prístupom sa snažíme vyvolať u študentov zainteresovanosť a vnútorné stotožnenie sa s témou. Tvorivý prístup k voľbe témy odbornej prezentácie pozostáva z týchto krokov:

1. Zvoliť si pracovný názov témy.
2. Vytvoriť si tzv. „mind-map“ (pojmovú mapu), zloženie ktorej sa odvíja od témy prezentácie (ide o vymedzenie kľúčových slov formou brainstormingovej aktivity).
3. Sformulovať základné otázky k téme (Čo bude účelom prezentácie? Komu bude prezentácia určená? Čo bude hlavným odkazom prezentácie? Akou formou bude prezentácia realizovaná? a pod.) a dať si na ne odpovede.
4. Vyhľadať a zaznamenať literatúru k téme (knižničné aj internetové zdroje).
5. Vypísať z literatúry informácie, ktoré autor prezentácie považuje za relevantné (minimálne 4 informačné zdroje).

6. Napísať automatický text k téme (ide o zachytenie voľného toku myšlienok, ktoré sa v autorovej mysli vynoria v spojitosti s vybranou témou).
7. Vytvoriť osnovu prezentácie.
8. Vrátiť sa k pôvodnému zámeru prezentácie a zamyslieť sa nad tým, či téma prezentácie a pôvodný automatický text aj s odstupom času naozaj zodpovedajú autorovým predstavám o prezentácii.
9. V prípade potreby zmeniť tému.

Ďalšou inovačnou metódou, ktorá súvisí so skúšaním a hodnotením je metóda **skupinovej diskusie**. Táto vyučovacia metóda, ktorá je využívaná v štvrtom semestri počas záverečných ústnych prezentácií študentov, je založená na interakcii medzi všetkými účastníkmi vyučovacieho procesu, v tomto prípade skúšania. Študenti sú počas celého obdobia skúšania (prezentácií študentov) rozdelení do stabilných hodnotiacich skupín, a po vzájomnej diskusii participujú na hodnotení svojho kolegu. Pomocou tejto metódy sa študenti učia správne argumentovať, formulovať a obhajovať svoje názory a porovnávať ich s názormi iných. Nepopierateľnou výhodou spomínanej metódy je, že študent zahrnutý do skupinového systému má možnosť odhaliť svoje silné i slabé stránky sám, i keď pod vplyvom interakcie v skupine. Nejde teda o polarizovanú interakciu študent – učiteľ, ale o skupinovú riadenú modifikáciu študentových postojov a stratégií použitých pri riešení určitého problému. Táto metóda je zameraná na precvičovanie a rozvoj intelektových, verbálnych i spoločenských spôsobilostí študenta.

ZÁVER

Modernizačný proces, ktorý aplikujeme v našich kurzoch OA vychádza z inovačných tendencií, ktoré v ostatnej dobe výrazne ovplyvňujú cudzojazyčnú edukáciu v terciárnej sfére. Pokúšame sa najmä o konštruktivistický prístup k výučbe, využívanie inovatívnych metód a používanie inovatívnych prístupov k sprostredkovaniu učiva. V neposlednom rade sa usilujeme aj o uplatnenie nových prístupov ku skúšaniu a hodnoteniu študentov. Sprievodcom pri tomto zložitom a komplexnom procese sa nám už tradične stal Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky ako východiskový metodický materiál pre výučbu moderných jazykov a vzdelávací a certifikačný program UNICert®.

LITERATÚRA

- BROOKS, J. G. – BROOKS, M. G. 1993. *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DE BONO, E. 1985. *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company. ISBN 0-316-17791-1.
- DE BONO, E. 2009. *Six Thinking Hats*. Penguin UK . ISBN-13: 978-0141033051.
- CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia., 209 s. ISBN 80 -200-1213-3.
- KOLEKTÍV. 2005. *Všeobecné ciele pre výučbu cudzích jazykov na Katedre jazykov FiF UK*. Bratislava.
- KOLEKTÍV. 2005. *Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNICert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava*.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M. 2009. Inovované prístupy ku skúšaniam a hodnoteniu v kurzoch odbornej angličtiny na FiF UK v Bratislave. In *Sborník z mezinárodního semináře Výuka cizích jazyků – integrace a testování*. Poděbrady 23. - 24.06. 2009. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, s. 45 – 47. ISBN 978-80-87238-02-8.
- MAŇÁK, J., ŠVEC V. 2003. *Výukové metody*. Brno, Paido, 2003.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. 336 s.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠVEC, Š. 1986. Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike. In *Jednotná škola*, roč. 38, č. 1, s. 8 - 23.
- ŠVEC, Š. 2005. Učiteľská taxonómia: Systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 5, s. 453 – 476.
- ŠVEC, Š. 2007. Potenciál edukologického poznania k znalostnej spoločnosti. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve*. Zborník príspevkov z prvého roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06. Bratislava, 2007. s. 5 - 52. ISBN 978-80-227-2730-3.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách. 2. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.

STANDARDIZACE A CERTIFIKACE JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ V REZORTU OBRANY

Mária Šikolová

Abstrakt

Ve srovnání s často problematickým stanovováním požadované vstupní a výstupní úrovně jazykových kompetencí a jejím měřením v kontextu vysokých škol nefilologického zaměření je situace na Univerzitě obrany i v celém rezortu obrany v ČR mnohem transparentnější. Existující deskriptory podle NATO STANAG 6001 srozumitelně a detailně popisují 6 základních úrovní způsobilosti v jednotlivých řečových dovednostech. Článek objasní postupy, kterými se zmíněné deskriptory jednotlivých úrovní promítají do vývoje testů a jakými mechanismy je zajištěna transparentnost celého procesu testování od vzniku testových specifikací až k získání spolehlivých a validních testových výsledků. Bude vysvětlen také způsob zaškolování nových examinátorů, které lze pokládat za jednu z integrálních složek zajišťujících správné fungování testovacího systému. Kromě stávajícího stavu budou také nastíněny očekávané změny, jejichž záměrem je kontinuální zdokonalování a zefektivňování testovacího systému.

Klíčová slova: standardizace, NATO, řečové dovednosti, jazyková úroveň

ÚVOD

Výuka jazyků a zejména angličtiny zaznamenala na začátku devadesátých let v resortu obrany České republiky nebývalý rozvoj. Celý systém výuky anglického jazyka se od základů změnil, přičemž tyto změny byly zaměřeny na dosažení efektivní a kvalitní jazykové přípravy vojáků z povolání či vybraných občanských zaměstnanců pracujících pro resort obrany. Učitelé anglického jazyka dostali mnoho možností pro svůj odborný růst, a to zejména formou zahraničních jazykových kurzů ve Velké Británii a Spojených státech. Navíc se nejen začalo vyučovat z odlišných výukových materiálů za použití moderních výukových metod, ale i měření jazykové úrovně se začalo realizovat na kvalitativně i kvantitativně odlišné rovině. Přestože proces změn byl více-méně nastartován záhy po sametové revoluci, přijetí standardizační dohody NATO, dle které se začala hodnotit úroveň řečových dovedností v armádě, proběhlo až v druhé polovině devadesátých let. S odstupem času lze kromě jiného konstatovat, že zpětný vliv testů podle NATO STANAG 6001 měl a má na výuku jazyků v rámci celého resortu obrany v České republice, včetně výuky jazyků na Univerzitě obrany, vesměs pozitivní dopad, a to jak v intencích jevu washback (vliv testů v kontextu vzdělávání), tak i impact, což představuje širší vliv na celý systém výuky jazyků ve vojenském prostředí v České republice (Hamp-Lyons, 1997, in Shohamy, s. 46).

2 STANDARDIZAČNÍ DOHODA NATO (STANAG 6001) – FUNKCE A CHARAKTERISTIKA

Když se diskutuje o standardizaci v oblasti testování jazyků, v civilní sféře se v poslední dekádě skloňuje ve všech pádech Společný evropský referenční rámec (dále Rámec), jenž byl vytvořen pod záštitou Rady Evropy v letech 1989 – 1996. Až v roce 2001 byl Radou Evropy doporučen k tvorbě systému validace jazykových kompetencí. Za vytvořením tohoto Rámce je potřeba vidět obrovské úsilí specialistů z různých oborů aplikované lingvistiky, jakož i dalších expertů z oblasti jazykového vzdělávání. Nicméně jeho správná aplikace přes mnoho instruktážních dokumentů není samozřejmostí a lze ji stále pokládat za problematickou. O významu Rámce přesto nelze pochybovat; dokazuje to například i skutečnost, že správné interpretaci a používání Rámce byla letos věnovaná konference respektované European Association of Language Testing and Assessment (EALTA) ve Warwicku, Velká Británie. Přestože samotný název Rámce jej lokalizuje do Evropy, stojí za zmínku, že o jeho užívání usiluje i mnoho asijských zemí. Na zmíněné konferenci v květnu letošního roku byl prezentován i příspěvek zabývající se Rámcem v kontextu arabského jazyka.

V resortu obrany se již od konce devadesátých let používá pro účely hodnocení řečových dovedností standardizační dohoda NATO (NATO STANdardized AGreement – STANAG 6001). Tato dohoda byla schválena členskými státy Aliance v 70-tých letech a nově vstupující země ji pak se svým vstupem do NATO postupně také přijímaly.

Význam NATO STANAG 6001 spočívá v jeho používání jako stejného „metru“ pro měření úrovně řečových dovedností ve všech zemích Aliance a do určité míry i v zemích Partnerství pro mír. Rozsah tohoto dokumentu je nesrovnatelně menší než rozsah Rámce, avšak jeho doporučení jsou závazná pro všechny státy Aliance a pravidla jeho používání jsou striktně daná. Nad správným používáním této normy bdí poradní orgán NATO (Bureau for International Language Coordination – BILC), jehož členové se setkávají na pravidelných konferencích (jedenkrát ročně) a seminářích (jedenkrát ročně). Navíc jsou pro zkoušející podle NATO STANAG 6001 organizovány semináře, které se snaží o zajištění stejné interpretace deskriptorů při hodnocení úrovně jazykových kompetencí napříč členskými zeměmi Aliance.

Zkouška konaná podle NATO STANAG 6001 umožňuje hodnocení jednotlivých řečových dovedností bez ohledu na typ absolvovaného jazykového kurzu na šesti základních stupních od stupně 0 (žádná jazyková způsobilost) po stupeň 5 (jazyková způsobilost vzdělaného rodilého mluvčího). Každá řečová dovednost se hodnotí separátně a výsledek celé

zkoušky je vyjádřen jazykovým profilem čtyř číslic v pořadí poslech s porozuměním, ústní projev, čtení s porozuměním a písemný projev, takže např. jazykový profil 2323 znamená, že jazyková způsobilost tohoto kandidáta je v dovednosti poslechu na úrovni 2, v dovednosti mluvení na úrovni 3, v dovednosti čtení na úrovni 2 a v dovednosti psaní na úrovni 3. Je důležité uvést, že tato zkouška neměří, jak dobře kandidáti zvládli určitou učebnici, resp. obsah určitého jazykového kurzu, nýbrž hodnotí celkovou úroveň jednotlivých řečových dovedností podle detailně stanovených deskriptorů, které jsou obsahem standardizační dohody.

Na jedné straně, jak bylo uvedeno, jsou pravidla pro zkoušky a hodnocení kandidátů do jisté míry centralizovány. Na druhé straně způsob provádění zkoušek, administrativní pravidla a další důležité aspekty spojené s procesem testování jsou plně v gesci jednotlivých členských států.

Přestože uvádíme, že tato zkouška je specificky určena pro resort obrany, v praxi její použití pokrývá také vysokoškolskou výuku, a to na Univerzitě obrany, jejímž zřizovatelem je Ministerstvo obrany. Ministerstvo obrany stanovuje své požadavky na jazykovou vybavenost absolventů Univerzity obrany také formou požadovaného jazykového profilu pro jednotlivé stupně vysokoškolského studia (bakalářské, magisterské, doktorské). Tyto požadavky se ale často mění. Znamená to tedy, že studenti Univerzity obrany musí v rámci jazykové výuky plnit jak požadavky vysokoškolské (stanoveny pro zápočty, klasifikované zápočty či zkoušky), tak i požadavky resortní (stanoveny právě formou požadovaného jazykového profilu podle NATO STANAG 6001).

3 ZAJIŠTĚNÍ STANDARDIZACE A TRANSPARENTNOSTI HODNOCENÍ JAZYKŮ V AČR

Abychom mohli test nazvat testem standardizovaným, je potřeba striktně dodržovat mnoho podmínek. Davies et al zmiňují jako některé z nich přísné dodržování pravidel při vývoji, pretestování a revizi testů, stanovení charakteristik testu, reliability a validity, jakož i standardní postupy při administraci a hodnocení testu. Zdůrazňují také důležitost stejného, resp. srovnatelnost obsahu testu ve všech verzích, přičemž tento má být založen a na testových specifikacích (Davies et al., 1999, s. 187). Lze konstatovat, že v současné době testovací systém podle NATO STANAG 6001 tyto požadavky splňuje. Následující podkapitoly ilustrují, jakým způsobem jsou tyto požadavky naplňovány.

3.1 Tvorba testových úloh

Nutno uvést, že testové specifikace jsou jedním ze základních dokumentů, kterými se obecně mají standardizované testy řídit; na odboru metodiky a testování se také všichni pracovníci tímto dokumentem řídí. „Testové specifikace oficiálně stanovují, co test ověřuje a jak to ověřuje“ (Alderson – Clapham – Wall, 1995, s. 9).

Testové specifikace jsou na našem pracovišti postaveny na deskriptorech NATO STANAG 6001, jakož i na znalostech a zkušenostech specialistů pracujících na odboru. Nelze nezmínit, že se nejedná o dogmatický dokument, ale jeho obsah se průběžně aktualizuje. Specifikace detailně popisují obsah a metody testování jednotlivých dovedností, definují konstrukt, ze kterého zkouška vychází, a explicitně vyjmenovávají tematické okruhy, jakož i typy textů/ promluv pro jednotlivé dovednosti na všech úrovních jazykové způsobilosti.

Proto detailní prostudování specifikací stojí na vždy počátku školení nových examinátorů. Na základě znalosti specifikací píší testeři položky, které jsou následně posuzované v menších pracovních skupinách. O každé položce se diskutuje a členové skupiny ji detailně analyzují. Pokud jsou odhaleny nedostatky, autor položky ji do dalšího pracovního setkání pracovní skupiny přepracuje. Někdy se stává, že se položku ani na druhý či třetí pokus nepodaří opravit tak, aby ji skupina odsouhlasila; v takovém případě se položka skartuje. Úspěšné položky se ukládají do databanky, ze které se poté sestavují nové verze testů. Každý test musí před „ostrým“ použitím projít pretestováním na populaci podobné populaci cílové, po kterém je statisticky vyhodnocen. V případě potřeby jsou položky s nevyhovujícími parametry dále upraveny nebo nahrazeny jinými položkami.

Kromě testových specifikací existují i jiné dokumenty, které zcela přesně a detailně definují postupy při tvorbě testových úloh (Manuál pro tvorbu testových úloh pro receptivní dovednosti, Tvorba a moderace testových úloh, Target Language Use Situations).

3.2 Transparentnost hodnocení produktivních dovedností

Vzhledem k vysoké důležitosti výsledků u zkoušky podle NATO STANAG 6001 pro kariéru vojáků z povolání je nezbytné, aby byly co nejvíce spolehlivé a validní. Jak je zřejmé z uvedeného, objektivně hodnocené testy ověřující úroveň receptivních dovedností jsou sestavovány z objektivně hodnotitelných testových položek, které byly podrobeny rigorózním postupům garantujícím jejich kvalitu.

U hodnocení produktivních dovedností, které je vždy do určité míry subjektivní, vzniká mnohem větší riziko případného nepřesného či nekonzistentního hodnocení. Z tohoto důvodu jsou nově přicházející testéři důkladně proškoleni a připraveni na hodnocení.

Hodnocení písemného projevu se důsledně opírá o deskriptory a je vždy výsledkem konsenzu dvou hodnotitelů (pokud při hodnocení nedojde ke shodě, ohodnotí písemný projev další tester).

Také vedení a hodnocení ústního projevu se striktně řídí několika pravidly. Každá zkouška je zaznamenána na diktafon pro případ, že by se hodnotitelé neshodli na hodnocení a chtěli by vyjádření dalšího hodnotitele, jakož i pro vesměs ojedinělé případy stížností ze strany kandidátů. Vedení ústního projevu se musí řídit stanovenými pravidly a jeho základním cílem je získat hodnotitelný vzorek mluvení kandidáta. Na stupni 1-2 je hodnocen dvěma examinátory, na stupni 2-3 třemi.

3.3 Statistická analýza testů

Jak již bylo zmíněno v souvislosti s tvorbou testových úloh, každý test musí být před „ostrým“ použitím pretestován. Účelem pretestování je zjistit některé statistické parametry testu jako celku (reliability), jakož i vlastnosti jednotlivých položek (obtížnost, diskriminační index, funkčnost distraktorů). Některé verze testů byly analyzovány i s použitím teorie odpovědi na položku (IRT – Item Response Theory). Přísné provádění statistických analýz testů garantuje, že test je skutečně standardizovaný – kromě jiného však také umožňuje, aby různé verze testů byly vzájemně srovnatelné, tj. aby některá verze testu nebyla lehčí/ těžší než ostatní a aby spolehlivost měření byla srovnatelná.

3.4 Školení testerů

Aby bylo možné vytvořit všechny podmínky pro standardizaci a transparentnost jazykových zkoušek podle NATO STANAG 6001, je také bezpodmínečně nutné nezapomínat na lidský faktor, tedy samotné testery, kteří plní různé funkce. Proto se všichni nově přicházející pracovníci odboru nejdříve musí důkladně zaškolit pro všechny požadované činnosti, kterými jsou: znalost dokumentů určujících pravidla testování, znalost deskriptorů, znalost pravidel administrace zkoušek a ovládání technického zařízení, tvorba testových úloh, moderace testových úloh, hodnocení písemného projevu, vedení ústní zkoušky, hodnocení ústního projevu, případně dalších dle potřeby.

3.5 Kalibrační semináře

Přestože všichni testéři prošli povinným výše popsaným zaškolením a pravidelně testují, vedení odboru si je vědomé potřeby neustálého udržování spolehlivosti hodnocení produktivních dovedností a za tímto účelem dle časových možností vede kalibrační semináře. Pro potřeby těchto seminářů je vybrán vzorek písemného nebo ústního projevu (od 8-10 kandidátů) a jednotlivé ústní (nahrávky) či písemné projevy jsou individuálně posouzeny všemi přítomnými pracovníky odboru. Vždy se hodnotí jeden písemný nebo ústní projev a poté se sesbírají anonymní hodnocení všech testerů. Vedoucí pracovník, který vede seminář, zjistí, do jaké míry se hodnocení shodovala; v případě odlišných hodnocení rozhodne, které hodnocení bylo správné a zdůvodní proč. K hodnocení se dle potřeby vede diskuse, čímž se zdokonalí schopnosti hodnotitelů a vytvoří se podmínky pro zajištění konzistentnosti měření produktivních řečových dovedností.

4 DALŠÍ ZKVALITŇOVÁNÍ JAZYKOVÉHO TESTOVÁNÍ – VÝHLEDY DO BUDOUCNOSTI

Podobně jako oblast jazykové výuky není ani oblast jazykového testování statická; přestože zvolené metody a postupy při tvorbě testů a testování jsou vhodně zvolené a praxí ověřené, neznamená to, že je nelze dále zdokonalovat.

Za tímto účelem vedení odboru po dohodě s pracovníky přichází často s podněty a návrhy za ředitelem Centra jazykové přípravy. Protože však odbor metodiky a testování jazyků garantuje testování nejenom pro Univerzitu obrany, jejíž součástí se v tomto akademickém roce stalo, ale také pro celý resort obrany, některá rozhodnutí nemůže učinit ředitel centra, nýbrž je musí schvalovat Ministerstvo obrany. Tato skutečnost způsobuje často problémy, protože rozvoj pracoviště je brzděn nepochopením či nevstřícností ze strany ministerstva.

Přes některé formální překážky má vedení odboru nastíněn rozvoj pracoviště, který bude spočívat v několika navrhovaných změnách. Za základní krok vpřed lze považovat implementaci testování poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním a písemného projevu na počítačích (v současné době se na počítačích testuje pouze písemný projev). Dalším logicky navazujícím krokem by mělo být zavedení adaptivního testování, pro jehož realizaci již bylo učiněno několik klíčových opatření. Tento typ testování nejenom odráží současné moderní trendy ve vzdělávacím hodnocení, ale také do jisté míry zefektivňuje testování.

Byly zvažovány a formulovány některé změny formátu ústní zkoušky, ale zatím se je nepodařilo prosadit a zavést do praxe.

Rozvoj pracoviska jako celku je úzce spjatý s osobním rozvojem jednotlivců. V letošním roce byly za tímto účelem zavedeny a dále budou pokračovat tzv. školicí semináře testerů, jejichž podstatou je, že si každý pracovník připraví prezentaci na zadané téma z odborné literatury. Po přednesení pak následuje diskuse k tématu. Tato školení mají za cíl postupně vést pracovníky odboru k aktivním vystoupením na domácích i zahraničních konferencích a k publikování výsledků své práce.

Vedení pracoviště v současnosti také pracuje na studii, jejímž cílem je srovnat statistické parametry testových položek se třemi a čtyřmi volbami. Pokud by bylo prokázáno, jak naznačuje několik předchozích studií publikovaných odborníky z oboru v zahraničí, že psychometrické charakteristiky nejsou závažně odlišné, vedlo by to k možné transformaci testů s položkami se čtyřmi volbami na testy s položkami se třemi volbami.

ZÁVĚR

Přestože hodnotit míru osvojení si cizího jazyka je úkol nesmírně těžký a složitý, stanovení standardů a zajištění jejich přesného výkladu mohou zkoušejícím určitě pomoci. Ne vždy je nutné hodnotit úroveň jazykových kompetencí standardizovaným testem; a to zejména v případě, že nás zajímá, jak učící se zvládli probranou látku nebo jaký pokrok v kurzu udělali. Avšak pokud je z určitých důvodů potřeba měřit řečové dovednosti ve srovnání s explicitně stanovenou úrovní a přesně definovanými požadavky, standardizovaný test se jeví být tím nejvhodnějším nástrojem. Tento způsob však sebou nese náročné požadavky jak na test, tak i na zkoušející, na nichž je pak v konečném důsledku odpovědnost za správnost výsledků, jakož i garance toho, že kandidát/ka bude schopen/a v praxi vykonávat to, co jeho/její certifikát deklaruje.

LITERATURA

- ALDERSON, J. C. – CLAPHAM, C. – WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. 2nd ed. Cambridge University Press. ISBN 0-521-47255-5.
- DAVIES, A. – BROWN, A. – ELDER, C. – HILL, K. – LUMLEY, T. – MC NAMARA, T. 1999. *Studies in Language Testing, Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press, ISBN 0-521-65876-4.
- SHOHAMY, E. 2001. *The Power of Tests*. 1st ed. Longman, ISBN 0-582-42335-X.
- Common European Framework of Reference for Languages* [online]. [Cit. 12.6.2014]. Dostupné na: http://en.wikipedia.org/wiki/11_th_EALTA_Conference_2014[online]. [Cit. 16.6.2014]. Dostupné na <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/conferences/ealta2014>
- NATO STANdardized AGreement – STANAG 6001*[online]. [Cit. 3.9.2014]. Dostupné na: <http://www.natobilc.org/stanag/index-eng.asp>

Bureau for International Language Coordination [online]. [Cit. 3.9.2014]. Dostupné z:
<http://www.natobilc.org/index-eng.asp>

K NIEKTORÝM ZNAKOM NEMECKÉHO PRÁVNEHO JAZYKA A ASPEKTOM PRÁCE S TERMINOLÓGIOU SO ZRETEĽOM NA RÔZNE PRÁVNE SYSTÉMY NEMECKY HOVORIACEHO PRIESTORU

Jana Štefaňáková

Abstrakt

Príspevok analyzuje znaky nemeckého právneho jazyka a aspekty práce s nemeckou právnou terminológiou vzhľadom na existenciu viacerých právnych systémov nemecky hovoriaceho priestoru (Rakúska, SRN a Švajčiarska). Dotýka sa aj fenoménu terminologickej ekvivalencie resp. odlišnosti nemeckých právnych pojmov, na ktoré je vhodné poukázať aj v rámci výučby nemčiny v príslušnom odbore vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Kľúčové slová: nemecký právny jazyk, terminológia, terminologická ekvivalencia, právny systém

ÚVOD

Na báze početných výskumov a vedeckých štúdií, ktoré vznikli v oblasti germanistickej jazykovedy v posledných desaťročiach, sa nemčina vníma ako pluricentrický jazyk. Rovnako ako iné pluricentrické jazyky disponuje viacerými hlavnými centrami (SRN, Rakúsko, Švajčiarsko) i varietami nemeckého jazyka (spolková, rakúska a švajčiarska nemčina) s typickými jazykovými formami resp. variantmi vo všetkých jazykových rovinách (teutonizmy, austriacizmy, helvetizmy). Túto skutočnosť už viac či menej intenzívne reflektujú nielen zostavovatelia učebníc nemčiny, v ktorých možno nájsť autentické texty a príklady jazykových špecifik nemecky hovoriacich krajín, ale aj pedagógovia vo výučbe nemčiny ako cudzieho jazyka na rôznych stupňoch vzdelávania. Fenomén pluricentrizmu priniesol so sebou aj nový prístup a výzvu pre výučbu odborných jazykov. Na podklade aktuálnych výskumov nemeckých odborných jazykov a so zreteľom na jazykovú realitu v Rakúsku, SRN a Švajčiarsku sa aj vo vyučovaní nemčiny v odbore čoraz viac presadzuje potreba poukázať na terminologické špecifiká existujúce v týchto krajinách (Höhn, 2013). Predkladaný príspevok sa zameriava na oblasť nemeckého právneho jazyka, zachytáva všeobecne jeho znaky a poukazuje na rozdielnosť právnych systémov Rakúska, SRN a Švajčiarska a ich terminologické špecifiká. Dotýka sa aj fenoménu terminologickej ekvivalencie resp. odlišnosti pojmov v rôznych právnych poriadkoch nemecky hovoriaceho priestoru, na ktorý je vhodné poukázať aj vo vysokoškolskom vzdelávaní germanistov, tlmočníkov, prekladateľov či právnikov v rámci odbornej jazykovej prípravy.

1 ZNAKY NEMECKÉHO PRÁVNEHO JAZYKA

Pod pojmom „právny jazyk“ sa všeobecne rozumie jazyk, ktorý sa používa v právnej sfére. Gerhard Köbler – odborník v oblasti nemeckého práva a expert na nemecké právne texty označil právny jazyk ako „zvláštny odborný jazyk používaný právnikmi“ (Köbler, 1991, s. 58). V skorších publikáciách zameraných na výskum terminológie sa opisoval právny jazyk ako „terminologicky rozšírená hovorová reč“ resp. ako „časť všeobecného hovorového jazyka, ktorá má odborný charakter“ (porov. Sandrini, 1996, s. 15). V súčasnosti je zrejmé, že okrem špecifickej terminológie disponuje právny jazyk aj zvláštnymi gramatickými znakmi a osobitým jazykovým štýlom resp. spôsobom vyjadrovania sa v textoch. Podľa Schneiderovej sa líši jazyk práva od iných odborných jazykov tým, že je možné ďalej ho diferencovať (Schneiderová, 2013, s. 97). I keď sa pod právnym jazykom najčastejšie chápe jazyk používaný na opis zákonov a noriem, netreba zabúdať na iné oblasti jeho uplatnenia – oblasť justície, verejnej správy, notárstva, advokátsku či akademickú oblasť, ktoré použitím špecifickej odbornej terminológie predstavujú vlastné odborné jazyky s typickými znakmi.

Nemecký právny jazyk sa vyznačuje najmä nasledovnými znakmi:

- **úzka spätosť s hovorovou rečou**
- **rastúci stupeň abstrakcie**
- **naviazanie na konkrétny právny systém**
- **polysémia**
- **intertextualita**
- **formálny charakter jazyka** (porov. Markhardt, 2005, Kucharski, 2009)

Právny jazyk je všeobecne úzko spätý s hovorovou rečou. V nemeckom právnom jazyku sa mnohé slová používajú v rovnakom význame ako v bežnej reči, niektoré nadobúdajú špecifický význam v právnom kontexte (napr. slovo „*die Sache*“ – vec má v civilnom práve špecifický význam ako tzv. „nehmotná vec“, „predmet záujmu“). Nemecký právny jazyk sa vyvíjal postupne. V dôsledku roztrieštenia nemeckého práva v období stredoveku sa zväčšoval vplyv rímskeho práva. Recepcia rímskeho práva, ktoré do Svätej rímskej ríše priniesli talianski učitelia, viedla k rastúcemu významu latinského právneho jazyka. Prostredníctvom rímskych právnych inštitúcií začali do nemeckého právneho jazyka prenikať i cudzie slová. Pod vplyvom osvietenstva nemecké právne kruhy postupne eliminovali abstraktné rímske právo orientované na pojmy a cudzie výrazy. Tento proces vyústil do kodifikácie práva v 18. st., kedy vznikli tzv. „*das Preußische Landrecht*“ a „*das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch*“ (pruský, resp. rakúsky občiansky zákonník). Cieľom

kodifikácie bolo nielen zjednotiť, ale aj docieľiť všeobecnú zrozumiteľnosť zákonodarstva. V súvislosti s reformami štátnej správy v Rakúsku sa pokúšala cisárovná Mária Terézia zjednotiť rakúske zeme do jedného štátu. V jednotlivých oblastiach Rakúskej monarchie vtedy vznikli početné neprehľadné partikulárne práva. V roku 1753 poverila Mária Terézia špeciálnu komisiu prípravou civilného zákonníka „Codex Theresianus“, ktorý sa okrem zjednotenia zákonov zaslúžil aj o vytvorenie jednotného právneho jazyka. Jeho viaceré verzie vyústili do kodifikácie prvého znenia civilného práva – „das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch“ (ABGB).

S vývojom spoločnosti narastal aj **stupeň abstrakcie** nemeckého právneho jazyka. Pod vplyvom priemyselnej revolúcie, razantného technického pokroku a globalizácie vo všetkých rovinách ľudskej existencie sa spoločnosť postupne profilovala na komplexný systém. Keďže na každom stupni jej vývoja bolo potrebné vytvoriť určitý rámec poriadku, vyvíjalo sa aj právo, rástol počet právnych predpisov a zvyšovala sa úroveň abstrakcie nemeckého právneho jazyka. Podľa Stahla vznikali v súvislosti s prijímaním legislatívy demokratického právneho štátu a politického systému aj nové ustálené termíny (Stahl, 2013, s. 113). Experti na nemecký právny jazyk zastávajú názor, že všeobecné „abstraktné normy“ (napr. zákony a nariadenia) majú vyšší stupeň abstrakcie ako konkrétne „individuálne normy“ (napr. rozsudky, úradné rozhodnutia). To súvisí s tým, že všeobecné abstraktné normy sa nevzťahujú na konkrétnych ľudí, ale abstraktným spôsobom predpisujú normy, ktoré regulujú správanie a vzťahy väčšieho počtu ľudí. Rastúcim stupňom abstrakcie sa nemecký právny jazyk viac odkláňa od hovorovej reči a stráca prvky všeobecnej zrozumiteľnosti. Niektoré odborné jazyky (napr. jazyk biológie a medicíny) dosahujú ešte väčší stupeň abstrakcie ako právny jazyk.

Každý **právny systém** sa vyznačuje špecifikami, ktorými sa vzhľadom na svoj vývoj odlišuje od iných právnych systémov. Centrálné zákonníky civilného práva Rakúska, SRN a Švajčiarska preto vykazujú rozdiely nielen v stavbe a obsahu, ale líšia sa i použitím jazyka. Mnohé právne inštitúcie, a teda aj právne pojmy, existujú len v jednej nemecky hovoriacej krajine – napr. pojem „Einantwortung“ – odovzdanie pozostalosti zohráva centrálnu úlohu v tzv. „Verlassenschaftsverfahren“ – dedičskom konaní v Rakúsku, v Nemecku a Švajčiarsku vzhľadom na odlišnú právnu situáciu ale neexistuje. Zatiaľ čo v Rakúsku nadobudne dedič pozostalosť po zosnulom až získaním tzv. súdneho predania pozostalosti („Einantwortung“) od pozostalostného súdu („Verlassenschaftsgericht“), platí v SRN automatické získanie pozostalosti po zosnulom – tzv. „Vonselbsterwerb“, podľa ktorého získa dedič pozostalosť

bezprostredne po smrti poručiteľa bez dodatočného súdneho pojednávania alebo účasti notára. Iný prípad predstavujú právne pojmy, ktoré existujú vo všetkých nemecky hovoriacich krajinách. V konkrétnych zákonoch sú ale definované inak (napr. pojem „Eigentum“ – vlastníctvo, ktorého výklad sa v zákonníkoch práva Rakúska, SRN a Švajčiarska líši).

Jedným zo znakov nemeckého právneho jazyka je polysémia (t. j. fenomén, keď má jeden výraz, slovo alebo jazykový znak viac významov). Na rozdiel od pojmov používaných v prírodných vedách sú pojmy z oblasti práva častejšie viacvýznamové. Mnohé z nich sa vyskytujú v oblasti zákonodarstva, v ktorej sa polysémii nedá vyhnúť (Pommerehne, 2005, s. 24). S fenoménom polysémie sa stretávame v nemeckom právnom jazyku aj pri porovnávaní terminológie právnych poriadkov Rakúska, Švajčiarska a SRN.

Relevantným prvkom nemeckého právneho jazyka je **intertextualita**. Stanovené zákony neexistujú oddelene, ale sú spojené s inými zákonmi, ktorými komplexne regulujú určité oblasti. Toto prepojenie sa môže vytvárať prostredníctvom odkazov jedného zákona na obsah druhého zákona. V odkazoch sa často používajú určité zaužívané formulácie – vnemeckom právnom jazyku napr.: „gelten im Übrigen die Bestimmungen des/der ...“ alebo „gelten die Bestimmungen des/ der ...“ a pod. Zákony sú súčasťou právneho poriadku jednej krajiny. Jednotlivé právne poriadky disponujú všeobecnými právnymi pojmami, ktoré prenikajú s rovnakým významom aj do rôznych iných zákonov. Právne texty sú tiež prepojené vzťahom *lex specialis* – *lex principalis*, t.j. pre oblasti, ktoré nie sú regulované špeciálnym zákonom, platia nariadenia všeobecného zákona, i keď na ne neexistuje žiadny odkaz. Naopak ustanovenia určitého špeciálneho zákona sa prenášajú aj do platnosti všeobecného zákona. Zákony ale môžu stáť aj v určitom protichodnom vzťahu, z čoho vyplýva, že by sa nikdy nemali vnímať izolovane (porov. Kucharski, 2009).

Právny jazyk je vzhľadom na svoje široké uplatnenie, obzvlášť v komunikácii so súdmi a úradmi verejnej správy, všeobecne charakterizovaný použitím **formálneho jazyka**. Ten sa vyznačuje opakujúcimi sa frázami a slovnými spojeniami, ktoré poukazujú na stereotypnosť právneho konania či právnych postupov. Ich úlohou je najmä ekonomizácia, zjednotenie a porovnateľnosť právnych noriem, postupov a konaní (porov. Štulajterová, 2013). Použitie formálneho právneho jazyka je okrem zákonov a ustanovení relevantné aj v právnych vyjadreniach, posúdeniach a žiadostiach, ktoré musia byť formulované predpísaným spôsobom. Tiež prekladatelia, súdni tlmočníci a sudcovia sú viazaní použitím zodpovedajúceho formálneho právneho jazyka (Stahl, 2012, s. 112). V tejto súvislosti sa naskytáva otázka jazykovej kvality právnych textov a ich zrozumiteľnosti. Podľa Tuhárskej

„právne texty predchádza povesť nezrozumiteľnosti, t.j. vo všeobecnosti bývajú považované za ťažko pochopiteľné. Svoj podiel na tom nesie špecifická terminológia ako aj štylistické prvky prekračujúce rovinu textu.“ (Tuhárska, 2013, s. 175).

2 ZROZUMITEĽNOSŤ PRÁVNÝCH TEXTOV

S úzkym vzťahom a prepojením právneho jazyka na hovorovú reč je spätá aj otázka jeho zrozumiteľnosti. V tejto súvislosti sa často poukazuje na nedostatočnú kvalitu právnych textov, obzvlášť pri výklade zákonov. Dôvodom je rastúce množstvo zákonov v súčasnosti, kvôli čomu vznikajú texty v čoraz kratšom čase. Tým „trpí“ aj ich kvalita. Indíciou zníženej kvality právnych textov a formulácií zákonov v Rakúsku je podľa Kucharskeho fakt, že Súdny dvor v Rakúsku ruší čoraz viac zákonov kvôli ich formálnym alebo obsahovým nedostatkom. Príčiny nedostatočnej zrozumiteľnosti právnych noriem sú podľa jeho názoru nasledovné:

- rastúci stupeň abstrakcie právnych predpisov v dôsledku komplexného vývoja spoločnosti, ktorý umožňuje prakticky len odborníkovi orientovať sa v špeciálnych z oblastiach práva;
- nedostatočná jazyková kvalita právnych noriem a zákonov kvôli skutočnosti, že jazyk nemá v procese demokratického zákonodarstva primerané postavenie a váhu, ale i z dôvodu nedostatočného vzdelávania tvorcov legislatívy ohľadom vytvárania jasných a zrozumiteľných formulácií;
- v procese zákonodarstva predstavujú zákony často kompromis medzi rôznymi politickými a hospodárskymi aktérmi, ktorí sa zúčastňujú na procese zákonodarstva a často sa stáva, že predstavitelia príslušného zákonodarného orgánu pod časových tlakom „pretlačia“ zákony cez parlament. Vtedy je ťažké vyhnúť sa určitým chybám. Tvorcovia noriem a zákonov niekedy vôbec neberú do úvahy potrebu všeobecnej zrozumiteľnosti právnych noriem, pretože tie slúžia len na politickú reklamu. (Kucharski, 2009, s. 42).

Montesquieu už v 18. st. zdôrazňoval, že zákony musia byť krátke, jednoduché, v žiadnom prípade nie „subtilné“, aby boli zrozumiteľné aj pre jednoduchých ľudí (Montesquieu, 1748). Zweigert a Kötz (1996, s. 169) porovnávali zrozumiteľnosť švajčiarskeho a nemeckého civilného zákonníka. Švajčiarsky civilný zákonník (ZGB), ktorý vstúpil do platnosti v roku 1907, je podľa ich názoru písaný ľudovejším a zrozumiteľnejším jazykom, ako nemecký zákonník (BGB). Cieľom tvorcu švajčiarskeho civilného zákonníka

Eugena Huberta bolo vytvoriť zrozumiteľný zákonník: „*Zákon musí byť vyslovením myšlienky ľudu. Človek, ktorý ho číta, ktorý rozmýšľa o čase a potrebách musí mať pocit, že zákon mu je vyslovený zo srdca. Nariadenia zákonodarcu musia byť preto zrozumiteľné pre každého, ale hlavne pre tých, ktorí s nimi pracujú a riešia zákonom stanovené vzťahy v rámci povolania. Vety v zákonoch a nariadeniach musia mať význam aj pre ľudí bez odborného vzdelania, i keď im odborníci môžu porozumieť lepšie...*“ (Hubert, 1886, s. 93).

3 K ASPEKTOM POROVNÁVANIA RÔZNYCH PRÁVNÝCH SYSTÉMOV

Práca s terminológiou a pochopenie terminologických rozdielov a špecifik v rakúskom, švajčiarskom a nemeckom práve si vyžaduje komplexnejšie porovnanie konkrétnych právnych systémov týchto krajín. Podľa Rheinsteina (1987, s. 20) sa pri porovnávaní právnych systémov sledujú, opisujú a klasifikujú právne fenomény a skúmajú súvislosti medzi nimi alebo inými spoločenskými fenoménmi, napr. politikou, ekonomikou, náboženstvom, štruktúrou obyvateľstva a i. Takéto porovnávanie má obsahovo širší rámec ako porovnávanie terminológie. Sandrini (1996, s. 149) poukázal na nasledovné základné aspekty:

- pri komparácii právnych systémov sa neporovnávajú navzájom jednotlivé právne normy alebo pojmy, ale komplexná súvislosť nejakej konkrétnej normy;
- základným objektom pre porovnanie právnych systémov nie je pojem (tak ako pri práci s terminológiou), ale vecný problém alebo konkrétna právna otázka, ktorá súvisí s reálnou skutočnosťou a musí sa riešiť prostredníctvom príslušnej právnej normy. Pri takomto porovnávaní je potrebné získať radikálny odstup od pojmov jedného konkrétneho právneho systému a predsudkov voči nemu.
- predmetom porovnávania je vždy funkcia príslušnej normy, preto sa v tejto súvislosti hovorí aj o funkčnom porovnaní právnych systémov.

Porovnávanie rôznych národných právnych poriadkov sa môže podľa Rheinsteina uskutočniť dvoma spôsobmi (porov. Rheinstein, 1987):

1. Pri tzv. **makro-porovnávaní** sa skúmajú právne systémy ako celky. Analyzujú sa zásady a metódy použitia práva, výkladu zákonov, postupov pri urovnávaní a rozhodovaní sporov, foriem riešenia konfliktov a historického vývoja. Do tejto oblasti patrí aj riešenie otázok, akým spôsobom sa vyrovnávajú materiálne škody, na základe akých princípov sa v trestnom procese uskutočňuje zabezpečovanie dôkazov, v akej miere sú sudcovia naviazaní na predchádzajúce súdne rozhodnutia

alebo porovnanie funkcií rôznych osôb činných v právnej sfére (napr. advokátov, notárov, sudcov a i.).

2. **Mikro-porovnávanie** sa vzťahuje na porovnanie špeciálnych právnych noriem a inštitútov. V centre pozornosti je porovnanie pravidiel, podľa ktorých sa riešia špecifické vecné problémy v rôznych právnych poriadkoch. Patrí sem napr. aj skúmanie otázok: Akým spôsobom ručí výrobca za vzniknuté škody, ktoré utrpí konzument získaním chybného produktu? Podľa akých hľadísk sa určuje právo na starostlivosť o dieťa pri rozvode manželstva? Akým spôsobom usmerňuje dedičské právo prevod dedičstva na dediča v prípade, že nebol spísaný testament?

Hranice medzi makro a mikro-porovnávaním právnych systémov nie sú jednoznačné. Základným metodickým princípom porovnávania právnych systémov je princíp funkčnosti. Právne poriadky vykazujú rôzne štruktúry a disponujú rôznymi právnymi normami na riešenie právnych problémov. Podľa Ďuricovej vychádzajú právne texty vždy z právnych systémov príslušných krajín, obsahujú preto výrazy špecifické pre tieto krajiny (Ďuricová, 2013, s. 34).

4 TERMINOLOGICKÁ EKVIVALENCIA POJMOV V PRÁVNOM JAZYKU

Základným aspektom každej práce s terminológiou je ekvivalencia pojmov. Sandrini (1996, s. 135) chápe pod ekvivalenciou rovnosť pojmov. Zaoberá sa centrálnou otázkou, na základe akých kritérií sa pojmy rôznych systémov (jazykových či právnych) môžu zhodovať. Pri práci s terminológiou pritom zohľadňuje odbornú-obsahovú kritériá (teda príslušný skúmaný pojem), nie textové kritériá. Práca s terminológiou sa podľa jeho názoru musí ohraničiť od práce prekladateľa, pretože prekladateľ musí pri preklade okrem odbornú-obsahových kritérií dodatočne zohľadniť aj textové kritériá. V tomto význame rozlišuje Sandrini medzi „pojmovou ekvivalenciou“ a „textovou ekvivalenciou“ (na podklade práce s prekladom). „*Pri práci s terminológiou sa nikdy nemôže dosiahnuť ekvivalencia termínov, ktorá prinesie zároveň aj úplnú textovú funkčnú zhodu, pretože požiadavky na translát sa menia na základe mnohých faktorov.*“ (Sandrini, 1996, s. 136). Pri porovnaní právnych pojmov rozlišuje Sandrini medzi „extenziou“ (rozsah platnosti pojmu, t.j. všetkých situácií, na ktoré sa vzťahuje určitý pojem) a „intenziou“ (obsah pojmu, t.j. súbor všetkých znakov a vlastností právneho pojmu, ktoré majú spoločné predmety záujmu, na ktoré sa pojem vzťahuje). Extenzia a intenzia sa nemusia bezpodmienečne prekrývať, pretože medzi právnymi systémami sa kvôli rôznym metódam interpretácií zákonov a odlišnému postaveniu zákonodarstva môže aj pri rovnakej definícii skutkovej podstaty (intenzii) silne líšiť množstvo situácií (extenzie), v ktorých sa používa. Prípád rovnakej intenzie pojmu pri odlišujúcej sa

extenzii predstavuje najvyšší dosiahnuteľný stupeň ekvivalencie právnych pojmov. Pri porovnávaní právnych systémov neexistuje absolútna zhoda právnych pojmov (porov. Sandrini, 1996). Tá by mohla existovať len vtedy, keby sa úplne zhodovala norma, právne metódy a rozsudky, čo by ale znamenalo, že ide o ten istý právny systém. Sandrini odmieta absolútnu ekvivalenciu právnych pojmov rôznych právnych systémov, pripúšťa ale porovnávanie právnych pojmov na báze skúmania ich regulačnej funkcie v práve. Pritom môžu existovať približne rovnaké usmernenia pre jeden konkrétny právny problém, v každom prípade sa ale bude odlišovať predmet, na ktorý sa tieto usmernenia vzťahujú. Pre prácu s terminológiou v oblasti práva všeobecne platí:

- ekvivalencia pojmov rôznych právnych systémov sa môže dosiahnuť len parciálne;
- pri práci s terminológiou nejde o porovnávanie ekvivalencie, ale skúmanie obsahových informácií o pojmoch v porovnávaných právnych systémoch;
- porovnávanie právnych systémov sa uskutočňuje prostredníctvom porovnávania systému pojmov, pri ktorom sa vychádza z definícií obsahu jednotlivých pojmov (porov. Sandrini, 1996).

Práca s terminológiou v zmysle sledovania terminologickej ekvivalencie resp. odlišností nie je teda len výlučne jazykovou záležitosťou, pretože porovnávanie terminológie je úzko späté s právnym porovnávaním.

Kucharski zastáva názor, že aj v podobne vystavaných právnych poriadkoch Rakúska, Švajčiarska a SRN možno len zriedkavo hovoriť o terminologickej ekvivalencii v zmysle funkčnej zhody existujúcich právnych pojmov. Terminologická zhoda existuje napr. medzi rakúskym pojmom „Erbentschlagung“ a nemeckým „Erbausschlagung“. Inak je to ale v prípade rakúskeho pojmu „Obsorge“, ktorý sa obsahovo vôbec nezhoduje s nemeckým slovom „Sorge“. Problémom pri funkčnom porovnávaní je aj skutočnosť, že k mnohým právnym termínom neexistuje všeobecne uznávaná definícia, čo potvrdzuje, že normovanie právneho jazyka zaostáva za inými oblasťami (napr. oblasťou techniky). Zákonníky Rakúska, SRN a Švajčiarska sa definovaním právnych pojmov líšia (porov. Kucharski, 2009). V porovnaní s rakúskym občianskym zákonníkom (ABGB) obsahuje nemecký zákonník (BGB) a švajčiarsky zákonník (ZGB) podstatne menej definícií. Tento fakt sťažuje porovnávanie nemeckej právnej terminológie používanej v nemecky hovoriacich krajinách (porov. Kucharski, 2009). Aktuálne výskumy v oblasti právneho jazyka v jednotlivých nemecky hovoriacich krajinách preukazujú, že existuje len málo takých právnych pojmov, ktoré sa jednoznačne môžu priradiť k jednej z variet nemeckého jazyka (rakúskej, spolkovej,

švajčiarskej). Ekvivalenciou vzťahov v toponymii a viacjazyčnou viacnázvosťou v onymickom priestore sa zaoberá Lupták (2013, s. 42-49).

Na báze kritérií pre opis národných variet a variantov nemčiny (austriacizmov, helvetizmov alebo teutonizmov), ktoré zohľadňujú sociolingvistický štatút variantov (t.j. ich komunikačnú relevanciu a sociálnu funkciu ako prostriedok vyjadrenia regionálnej, sociálnej resp. národnej príslušnosti), uvádzame nasledovné príklady termínov z oblasti rakúskej, nemeckej a švajčiarskej právnej terminológie:

- a) **Pravé paralelné jazykové formy** (Keď pre označenie tej istej veci resp. skutkovej podstaty existujú odlišné pojmy vo všetkých troch (trinárodné) alebo dvoch (binárodné) varietach nemeckého jazyka, ktoré sú synonymné).

Trinárodné paralelné pojmy z oblasti právneho jazyka		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Versäumnisurteil	Versäumnungsurteil	Säumnisurteil
Prozesskostenhilfe	Verfahrenshilfe	unentgeltliche Prozessführung
Parteivernehmung	Verfahrenshilfe	Parteiverhör

Binárodné paralelné pojmy z oblasti právneho jazyka		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Jura	Jus	Jura
Mängelanzeige	Mängelrüge	Mängelrüge
Wiedereinsetzung in den vorigen Stand	Wiedereinsetzung in den vorigen Stand	Wiederherstellung

- b) **Nepравé paralelné jazykové formy** – keď existujú rozdiely v označení predmetu, použití pojmov alebo význame formálne rovnakých výrazov. Muhr (1995) rozlišuje:

Vecné špecifiká (predmety, zariadenia alebo inštitúcie, ktoré existujú len v jednej krajine alebo sú v inej krajine podmienené podobné, nemajú zodpovedajúci jazykový ekvivalent, pretože obsah sa nimi vyjadruje nepriamo)

Vecné špecifiká z oblasti nemeckého právneho jazyka		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Abteilungen II und III (des Grundbuchs)	Lastenblatt	Abteilung "Grundpfandrechte"
Auflassungserklärung	Aufsandungserklärung	-
Landgericht	Landesgericht	Obergericht

Čiastočné synonymá (výrazy, ktoré sú vo všetkých varietach nemčiny rovnaké, ale vo význame sa zhodujú len čiastočne)

Čiastočné synonymá v nemeckom právnom jazyku		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Garantie	Garantie	Garantie
Besitz	Besitz	Besitz
Sache	Sache	Sache

Polysynonymá (pojmy, ktorých význam môže byť opísaný len prostredníctvom viacerých výrazov inej variety nemčiny)

Polysynonymá v nemeckom právnom jazyku		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Miete, Pacht	Bestandvertrag	Miete, Pacht

Sémanticky falošní priatelia (formálne zhodné výrazy majú rôzny význam, pričom jeden a ten istý výraz má v rôznych varietach nemčiny iný alebo dokonca opačný význam)

Sémanticky falošní priatelia		
SRN	Rakúsko	Švajčiarsko
Auflassung (§ 873 BGB iVm § 925 BGB)	Auflassung (§ 77 Abs. 1 GewO)	keine Entsprechung
Totschlag (§ 212 deutsches StGB)	Totschlag (§ 76 StGB)	Totschlag (wie in Ö) (Art. 113 schweizerisches

Skutočné používanie právnych termínov v Rakúsku, Švajčiarsku a SRN sa dá zistiť len na základe vyhodnotenia empirických dát, v akej miere sa príslušný termín používa v právnych dokumentoch týchto krajín. Doterajšie sporadické výskumy terminológie jednotlivých oblastí práva ukazujú, že len málo pojmov možno jednoznačne priradiť výlučne do oblasti rakúskej, švajčiarskej alebo nemeckej právnej terminológie. Dôvodom je, že použitie týchto pojmov sa v týchto krajinách značne prekrýva.

ZÁVER

Ako už bolo uvedené, v oblasti nemeckého právneho jazyka existujú značné terminologické špecifiká, ktoré vyplývajú nielen z historicky podmienenej odlišnej jazykovej reality, ale aj rozdielnosti právnych systémov nemecky hovoriacich krajín (Rakúska, SRN a Švajčiarska). Na túto skutočnosť reaguje aj predkladaný príspevok, ktorého cieľom bolo nielen poukázať na znaky nemeckého právneho jazyka v kontexte odlišnosti právnych systémov nemecky hovoriaceho priestoru, niektoré aspekty práce s terminológiou, ale aj apelovať na potrebu zohľadniť pluricentrický charakter nemeckého právneho jazyka vo

vysokoškolskom vzdelávaní germanistov, tlmočníkov, prekladateľov alebo právnikov, prípadne všade tam, kde sa pracuje s nemeckými právnymi textami v rámci odbornej jazykovej prípravy.

Analyzovaná problematika predstavuje zároveň východisko pre ďalšie čiastkové výstupy v rámci projektu "Od konvencií k normám prekladu v právnom diskurze", ktorého hlavným riešiteľom je Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave a Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

LITERATÚRA

- AMMON, U. 1998. Plurinationalität oder Pluriarealität? Begriffliche und terminologische Präzisierungsvorschläge zur Plurizentrität des Deutschen – mit einem Ausblick auf ein Wörterbuchprojekt. In ERNST-PATOČKA (Hrsg.) *Deutsche Sprache in Raum und Zeit, Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Wiesinger*, s. 313-322.
- ARNTZ, R. – PICT, H. – MAYER, F. 2009. *Einführung in die Terminologearbeit*, 6. Aufl., Hildesheim.
- ĎURICOVÁ, A. 2013. Typológia právnych textov justičných orgánov. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 33-41.
- HÖHN, E. 2013. Studienprogramm der europäischen Kulturstudien. In *Acta linguistica*. N° 9. Teaching foreign languages at universities. Belianum. Ekonomická fakulta UMB : Banská Bystrica, s. 51-57.
- HUBER, E. *System und Geschichte des schweizerischen Privatrechts*, 1886-1893.
- MARKHARDT, H. 2005. *Das österreichische Deutsch im Rahmen der EU*, Frankfurt am Main.
- KOZIOL, H. – WELSER, R. 2006. *Bürgerliches Recht*, Band I, Kletečka, Andreas [Bearb.], Wien.
- KÖBLER, G. – POHL, H. 1991. *Deutsch-Deutsches Rechtswörterbuch*, München.
- MARKHARDT, H. 2006. Wörterbuch der öst. Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie. In MUHR, R. – SCHRODT, R. *Österreichisches Deutsch. Sprache der Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- KUCHARSKI, M. 2009. *Austriazismen im Erb- und Familienrecht*. Diplomarbeit. Wien.
- MONTESQUIEU, CH. L. *DE L'ESPRIT DES LOIS*, LIVRE XXIX, 1748.
- LUPTÁK, M. 2013. Onymická viacnázvovosť v terminologických súvislostiach z pohľadu prekladateľa. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 42-49.
- MUHR, R. 1995. Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff "Standardsprache" in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In MUHR, R. – SCHRODT, R. – WIESINGER, P. *Österreichisches Deutsch, Linguistische, Sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*, Wien, s. 75-109.
- POMMER, S. 2006. *Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung - translatologische Fragen zur Interdisziplinarität*, Frankfurt am Main, Wien.
- RHEINSTEIN, M. 1987. *Einführung in die Rechtsvergleichung*, München.
- SANDRINI, P. 1996. *Terminologearbeit im Recht. Deskriptiver begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers*, Wien.
- SCHNEIDEROVÁ, A. 2013. Klasifikácia právnych textov a problematika ich prekladu. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 96-110.

- STAHL, J. 2012. Kvalita tlmočenia v teórii a praxi. In *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia I.*, Bratislava : Univerzita Komenského, s. 112-121. ISBN 978-80-223-3293-4
- STAHL, J. 2013. Beherrschen slowakische Dolmetschenstudenten Ihre Muttersprache? In *Gegenwärtige Translationswissenschaft in der Slowakei*. Wien : Praesens, s. 105-114.
- STAHL, J. 2013. Možnosti slovenčiny pri tlmočení anglicizmov a perspektívy. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 111-116.
- ŠTULAJTEROVÁ, A. 2013. Odborný jazyk ako prostriedok komunikácie na európskych multilaterálnych fórach. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 151-163.
- TUHÁRSKA, Z. 2013. Možnosti skúmania odborného právneho textu prostredníctvom korpusovej analýzy. In *Od textu k prekladu VIII*. Praha : Jednota tlmočníku a překladatelů, s. 174-185.
- ZWEIGERT, K. – KÖTZ, H. 1996. *Einführung in die Rechtsvergleichung*, 3. Aufl., Tübingen.

POROVNANIE ÚROVNÍ B2 A C1 PRE VÝUČBU ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Jaroslava Štefková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá porovnaním jazykovej úrovne B2 a C1 na základe publikácií venujúcich sa jazykovým referenčným úrovniám. Cieľom práce je nájsť prvky, o ktoré je ovládanie jazykovej úrovne C1 obohatené, a ktoré je nutné brať do úvahy pri vyučovanom procese vo vysokoškolskom prostredí na vysokých školách nefilologického zamerania, alebo ktoré prvky je potrebné posilniť v úrovni B2 v rámci odborného jazykového vzdelávania.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, jazyková referenčná úroveň, deskriptor, kompetencie

ÚVOD

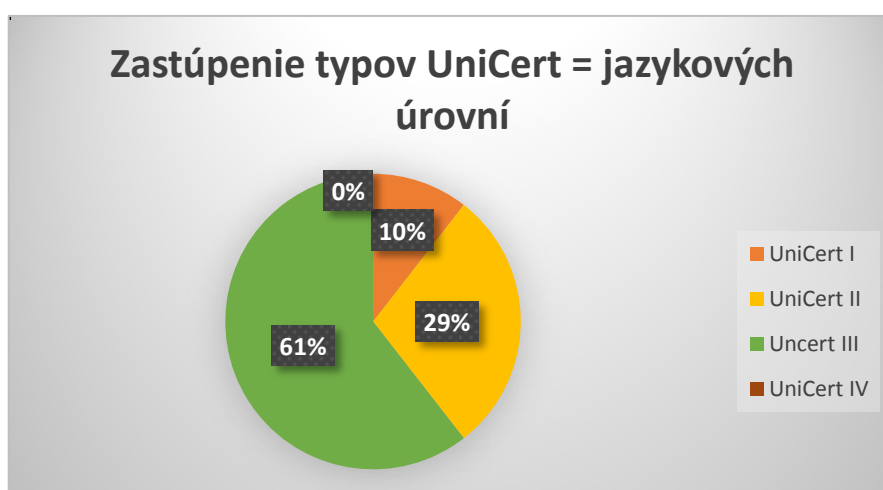
Jazykové vzdelávanie za posledných 10 až 15 rokov je spolu definované a formované v spolupráci s Európskou Úniou. Na základe tejto spolupráce vzniklo niekoľko dokumentov, ktoré mali zásadný význam pre jazykové vzdelávanie. Medzi najdôležitejšie patrí Spoločný európsky referenčný rámec v roku 2006. Vytvorenie rovnakých kritérií na hodnotenie, vyučovanie a vnímanie jazyka bolo výsledkom celkovej snahe po štandardizácii a zjednotení náhľadu na jazykové vzdelávanie a rozlíšenie jazykových úrovní. SERR vznikol pred 8 rokmi a transfer myšlienky a obsahu sa začína uplatňovať v mnohých oblastiach života, cez samotné jazykové vzdelávanie až po posudzovanie jazykových spôsobilostí na trhu práce.

V našom článku sa budeme zaoberať najmarkantnejšími rozdielmi medzi úrovňou B2 (Samostatný používateľ) a úrovňou C1 (Skúsený používateľ) pre praktické potreby vyučujúcich cudzích jazykov na odborných vysokých školách. Hoci je SERR známy a na „jazykovom trhu“ už pomerne dlhú dobu, vo vysokoškolskom prostredí je rozlišovanie jazykových úrovní vágne, pravdepodobne kvôli nedostatku resp. absencii nutnosti používať kritéria SERR. Takisto v SERR sa vysoké školy neuvádzajú ako typ školy na používanie týchto kritérií. SERR končí pri „vyššia sekundárna škola (stredná škola), aj keď ho samozrejme nevyklučuje a podporuje jeho vyžívanie. Preto aj aplikácia úrovní pri vyučovanom procese a tvorbe didaktických materiálov je niekedy nedostatočná. Ďalším dôvodom istej rozpoltenosti pri budovaní stupňovaného vzdelávania, je fakt, že mnoho krát sa vyučujúci venujú odstraňovaniu nedostatkov zo stredoškolského vzdelávania, ktoré by mohli predstavovať výrazné prekážky pri odbornom vzdelávaní.

1 METODIKA VÝSKUMU

Metóda výskumu je porovnanie relevantných častí dokumentov určených k zavádzaniu a používaniu SERR v praxi: *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka –úroveň B2* a *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka úroveň C1* a *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*.

Na stredných školách je aplikácia SERR uplatňovaná pri nastavení a posudzovaní maturít, ale v školských a ročníkových učebných plánoch a štandardoch. V univerzitnom prostredí je väčšia benevolencia a uplatňovanie SERR je uskutočňované v rámci subjektívnych alebo lokálnych preferencií. Jednu možnosť predstavuje výber zahraničných jazykových učebníc, ďalšiu tvorba vlastných odborných jazykových skrípt a výučbových materiálov. Formálnou možnosťou uplatnenia SERR je vytvorenie podmienok a akreditácia jazykových skúšok, UniCert. V tejto oblasti je akreditovaných 38 akreditovaných certifikačných programov na 10 vysokých školách, z toho na dvoch českých.



Graf č. 1: Podiel typov UniCert

Systém UniCert predstavuje štandardizované programy na testovanie a zhodnotenie jazykovej úrovne. Podľa SERR jednotlivé typy UniCertu predstavujú tieto úrovne :

UniCert I = B1

UniCert II = B2

UniCert III = C1

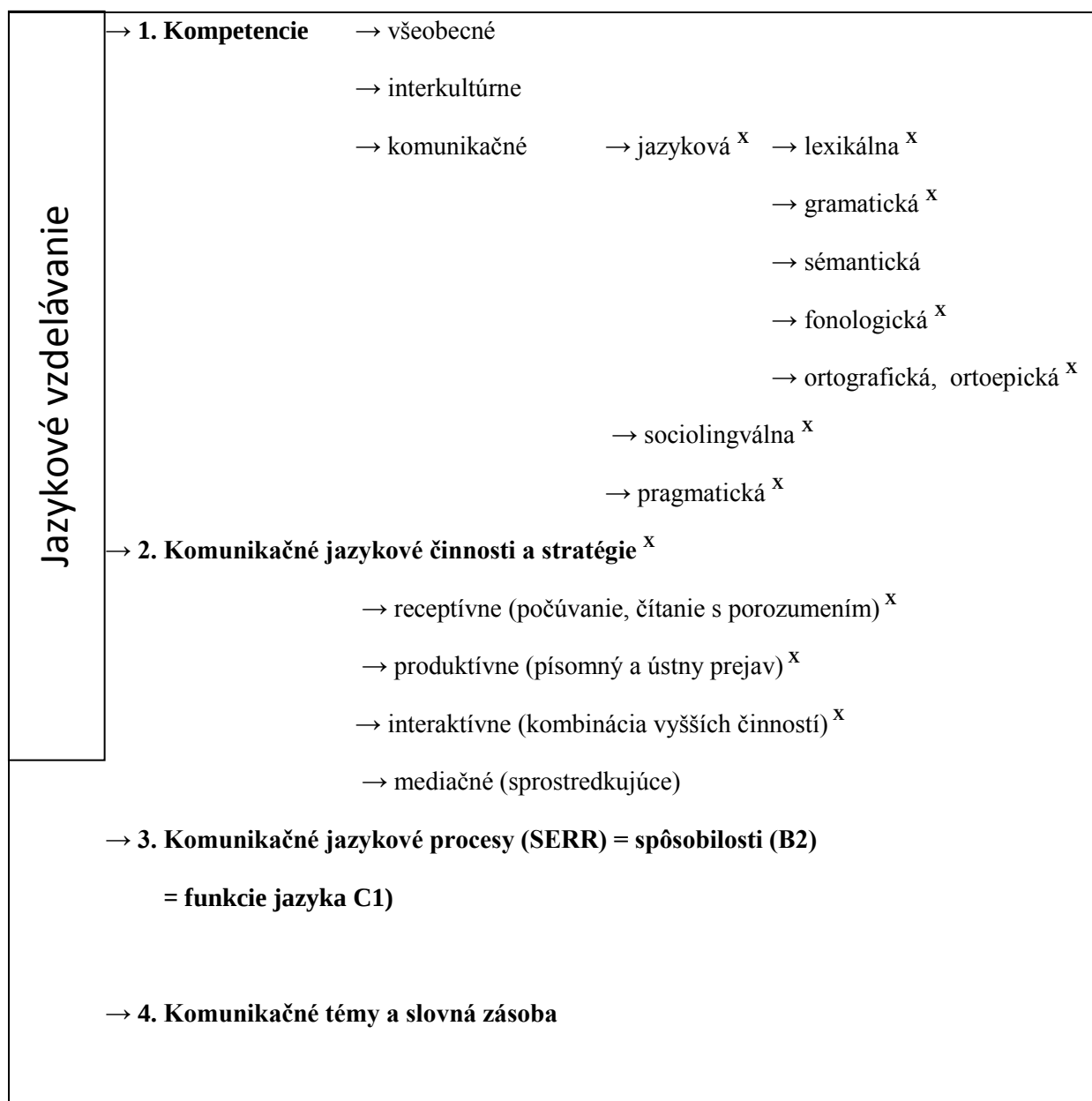
UniCert IV = C2

Ako je vidieť najvyššie zastúpenie má jazykový certifikát na úrovni C1 (61%).

2 SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC

Nasledujúca schéma vykresľuje štruktúru usporiadania SERR, ktorá je pomerne komplikovaná, keďže aj jazykové vzdelávanie je multifaktorové a rieši aj psychické predpoklady a medzikultúrne vzdelávanie, procesy učenia sa jazyka, učebné plány a hodnotenie.

Členenie jazykového vzdelávania:



^x - označené položky obsahujú modelové stupnice alebo deskriptory činností v SERR

SERR opisuje jazykové úrovne na základe deskriptory, ktoré sú uvedené v modelových stupniciach. Niektoré stupnice zamerané na hodnotiaceho sú holistické a ponúkajú jeden deskriptor pre jednu úroveň. Iné stupnice sú analytické a sústredujú sa na

rozličné aspekty výkonu, akými sú napríklad rozsah, presnosť, plynulosť a výslovnosť. Hodnotiaci potrebuje väčší priestor, aby oboznámil s jednotlivými bodmi, lebo pri hodnotení je zvyčajne ťažké zaoberať sa viac ako 3-5 kategóriami súčasne. Pre navrhovateľov obsahu vzdelávania (učiteľov pri tvorbe a výbere vyučovacích materiálov je dôležité, keď deskriptory vyjadrujú nielen to, ČO učitelia sa dokážu urobiť ale aj AKO DOBRE to dokážu robiť. Tieto faktory sú potrebné a využívané aj pri hodnotení a sebahodnotení. SERR uvádza málo deskriptorov, ktoré sú uvedené aj so špecifikáciami (čo a ako dobre) jazykovej úrovne. Špecifikácie sú uvedené v Pedagogickej dokumentácii pre B2, rozloženej na *spôsobilosti*. Téma spôsobilostí je viac rozpracovaná neskôr v časti 4.

3 POROVNANIE NA ZÁKLADE SERR

Naše porovnanie úrovne vychádza predovšetkým z publikácie *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky – učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* z roku 2006, konkrétne z časti Komunikačné jazykové činnosti a stratégie.

3.1 Porovnanie úrovní z časti Komunikačné jazykové činnosti a stratégie

A Produktívne jazykové zručnosti zahŕňajú hovorenie a písanie. Modelové stupnice sú vytvorené pre nasledovné okruhy: celkový ústny prejav, súvislý monológ, opísanie zážitku, súvislý monológ, prezentovanie prípadu, verejné hlásenia, oslovovanie publika. Pre písomný prejav sú modelové stupnice vytvorené pre: celkový písomný prejav, Samostatný autorský prejav, Správy a referáty.

Rozdiel B2 a C1 – C1 sa dokáže vyjadriť zložité témy, rozširuje ich o vedľajšie témy a ukončuje reč s patričným záverom. V B2 sa dokáže jasne a podrobne vyjadriť k témam, ktoré sú predmetom jeho záujmu a ku nim uvádza argumenty a príklady.

C1 od jasného a podrobného textu v B2 prechádza ku dobre štruktúrovanému textu so zdôraznením dôležitých otázok v správnom štýle, nielen zo oblastí svojho záujmu, pričom dokáže svoje stanovisko vysvetliť a podporiť z viacerých zdrojov a vhodne ukončiť.

B Receptívne jazykové zručnosti zahŕňajú počúvanie (národné dialekty, prednášky, rozhovory medzi rodenými hovoriacimi, správy, profesijné prezentácie, verejné hlásenia) a čítanie s porozumením. Pri počúvaní a čítaní sa sledujú nasledovné zručnosti: porozumenie jadru veci, zachytenie špecifickej informácie, porozumenie detailom, pochopenie naznačených súvislostí.

Rozdiely medzi C1 a B2 – dokáže sledovať dlhšiu reč, mimo svojej oblasti, aj s rôznymi variantami výslovnosti, rozoznáva široký rozsah idiomatických a hovorových výrazov aj so štylistickými posunmi. V B2 dokáže porozumieť spisovnej reči a témam, s ktorými sa bežne stretáva v spoločenskom živote. Pri počúvaní prednášok v C1 sleduje prednášky ľahko, v B2 rozumie hlavným bodom aj zložitej prednášky. Čítanie: rozumie dlhým a zložitým textom, pričom si môže prečítať ťažšie úseky; rozumie aj významovým odtieňom, vysloveným aj nevysloveným názorom a postojom. V B2 ťažšie texty číta pomalšie a málo frekventované idiomy mu spôsobujú problémy, môže používať slovník na overenie svojho výkladu pri odborných článkoch mimo odboru. Pre sledovaní filmov v C1 dokáže porozumieť aj slangovej a idiomatickej reči, v B2 väčšine programov v spisovnej reči.

C Interaktívne jazykové zručnosti. Tretím okruhom zručností sú interaktívne činnosti a stratégie, kde používateľ jazyka preberá striedavo a plynule rolu poslucháča a rolu hovoriaceho s jedným alebo viacerými partnermi s spoločnom jazykovom prejave, napr. bežná konverzácia, formálna a neformálna diskusia, debata, pohovor, vyjednávanie, spoločné plánovanie.

Rozdiel C1 a B2: C1 sa vyjadruje plynule, spontánne a bez námahy, pomáha si opismi, rozumie aj abstraktným témam a iba zriedkavo požaduje upresnenie podrobností. Dokáže vyjadriť emócie, narážky a vtip. V B2 sa účastník vyjadruje vo formálnej rovine a bez gramatických chýb, bez toho, aby si komunikácia vyžadovala zvýšenie úsilie na porozumenie od účastníkov, rozumie spisovnému jazyku aj v hlučnom prostredí, dokáže vyjadriť rôzne stupne emócií a osobnú dôležitosť. Môže pokladať za ťažké zapojiť sa do diskusie s niekoľkými rodenými hovoriacimi, ktorý svoj jazyk nemodifikujú.

D Ďalšou kategóriou sú mediačné schopnosti, kde používateľ nevyjadruje vlastné myšlienky ale pôsobí ako sprostredkovateľ jazyka. K tejto jedinej časti nie sú modelové stupnice, ktoré by sa dali využiť na rozlíšenie úrovní. Kapitola sa zameriava skôr na výpočet prvkov, ktoré do tejto skupiny patria. Tieto zručnosti sa využívajú pri prekladoch, zhrnutiach hlavných myšlienok, parafrázovanie a v ústnom prejave pri neformálnom tlmočení, pri simultánnom a konzekutívnom tlmočení. Pričom do tejto kategórie spadá aj používanie slovníkov a tezaurov, konzultácie s odborníkmi, či iných zdrojov. Pri písomných prekladoch sa hodnotí dodržiavanie zhody a dodržiavanie dôslednosti využívania jazykových prostriedkov. Pri tlmočení a preklade sa využívajú tzv. medzitextové činnosti napr. opakovanie, diktovanie, odpisovanie, ústne a písomné odpovede na ústne alebo písomné zadanie.

3.2 Porovnanie komunikačnej jazykovej kompetencie v podzložkách lexikálnej, gramatickej, sémantickej, fonologickej, ortografickej a ortoepickej.

Lexikálna kompetencia

C1 má širokú slovnú zásobu, pohotovo prekonáva medzery pomocou opisu, ovláda idiomatické a hovorové výrazy. Príležitostne má menšie prehrešky voči gramatike a vetnej skladbe. B2 má dobrú slovnú zásobu ku najvšeobecnejším témam a jeho odboru, môže váhať pri medzerách a potrebovať opis. Príležitostne sa slová zamieňajú a volia nesprávne.

Gramatická kompetencia

C1 – dôsledne dodržiava vysoký stupeň gramatickej presnosti, omyly sú zriedkavé. B2 – príležitostne robí chyby a vie si ich dodatočne opraviť, zriedkavo môže mať nedostatky vo vetnej skladbe

Sémantická kompetencia

Nie je uvedená modelová stupnica, len stručný zoznam prvkov, ktoré do sémantickej kompetencie patria.

Fonologická kompetencia

C1 variuje intonáciu a vetný prízvuk. B2 má jasnú a prirodzenú výslovnosť. B1 má evidentný cudzí prízvuk.

Ortografická kompetencia

V C1 je usporiadanie textu, členenie do odsekov a interpunkcia dôsledné, pre B2 je pomerne presné a môže obsahovať znaky vplyvu materinského jazyka.

3.3 Porovnanie komunikačnej sociolingválnej kompetencie

V C1 rozoznáva idiomatické, hovorové výrazy, slangové výrazy, funkčné štýly. Používa jazyk pružne a účelovo vo formálnych aj neformálnych situáciách. V B2 sa vyjadruje s istotou, zrozumiteľne a zdvorilo, vyhýba sa závažným chybám, potrebuje isté úsilie pri rýchlej a hovorovej reči. Väčší rozdiel je badať medzi úrovňami B1 a B2 než medzi B2 a C1.

3.4 Porovnanie komunikačnej pragmatickej kompetencie

Pragmatická kompetencia rieši schopnosť používateľa jazyka štrukturovať, usporiadať písaný alebo hovorený text tak, aby vyjadril konkrétny funkčný cieľ, pričom sa hodnotí plynulosť prejavu a presnosť prejavu. Opis pragmatickej kompetencie je pomerne komplikovane rozdelený do viacerých rovín a uhlov pohľadu. Celkovo je táto kompetencia viacej rozlišovaná medzi úrovňami A2, B1 a B2 ako medzi úrovňami B2 a C1. Pre nižšie úrovne sú deskriptory absentujúce alebo veľmi limitované.

Opis pragmatickej kompetencie je skutočne iba holistickým pomôckou, ktorú učiteľ alebo hodnotiteľ jazyka musí ovládať inštinktívne.

V **C1** je používateľ jazyka pohotový a plynulý v komunikácii, vníma pocitové zafarbenie účastníkov, **B2** používa vhodné bežné výrazy, aj keď nie vždy obratne. V **B2** môže príležitostne zaváhať. V **C1** ovláda slohové útvary, spojovacie a kohézne prostriedky. V **B2** dokáže vyjadriť vzťahy medzi myšlienkami.

4 POROVNANIE ÚROVNÍ NA ZÁKLADE PUBLIKÁCIÍ PEDAGOGICKÁ DOKUMENTÁCIA A CIEĽOVÉ POŽIADAVKY

Napriek tomu, že je v *SERR* opísaný návod na používanie a charakteristika deskriptorov, ich naplnenie je orientačné v zmysle koherencie úrovní. Oveľa detailnejšie opisy ponúkajú ďalšie dokumenty a to: *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka – úroveň B2* a *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka úroveň C1*, oba z dielne ŠPÚ. Jedinou nevýhodou týchto dokumentov je ich odlišné vnútorné delenie, z ktorého však vyučujúci môže vychádzať pri celkovom posúdení úrovne, avšak je ťažké ho použiť ako komparatívny nástroj pre vyhľadanie rozdielov medzi úrovňami.

Jazyková spôsobilosť je nový termín, ktorý je zavedený v publikácii *Pedagogická dokumentácia pre B2*, ktorý spája viaceré aspekty ovládania jazyka. Spôsobilosť je chápaná skôr ako funkčný cieľ, ktorý nie je viazaný na fyzické miesto a konkrétnu tematickú slovnú zásobu, ale ako stratégiu komunikácie. Každá spôsobilosť, je ich 25, je rozpracovaná v kategóriách funkcia, aplikácia funkcie (konkrétna ukážka jazyka), jazykové prostriedky (gramatické prostriedky), jazykový register (formy prejavu, druhy textov, žánrov) a jazyková a interkultúrna dimenzia. Časťou, ktorá je prakticky oveľa využiteľnejšia je Povinná lexika pre komunikačnú úroveň B2 obsahujúca slovnú zásobu ku 21 témam pre úrovne A1, A2, B1, vrátane B2. Publikáciu je dosť ťažké použiť na výber učiva alebo hodnotenie, lebo vzťah stratégií komunikácie ku konkrétnym témam lexikálnym, gramatickým je metafyzický.

Publikácia *Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti z anglického jazyka pre C1* je koncipovaná iným štýlom. Komunikačnú úroveň rozpisuje nie na základe funkcií jazyka, ale viac sa venuje jazykovej komunikačnej kompetencii, v publikácii nazývanej „jazyková zložka“. V jazykovej zložke je vymenované, čo žiak ovláda z fonetického hľadiska, morfológie, syntaxe, pravopisu (ortografie). Samostatná kapitola je venovaná komunikačným témam a v nej slovnej zásobe, bez uvedenia „povinnnej“ slovnej zásoby, frazeológie, typom textov a žánrov a štylistike. Táto publikácia je vhodnejšie pre vypracovanie obsahu učiva a hodnotenie než na opis úrovne používania cudzieho jazyka.

5 VÝSLEDKY POROVNANIA

Výsledky štúdia skôr menovaných dokumentov sú zásadné pre nastavenie úrovne na výučbu cudzieho jazyka na vysokej škole. Úroveň C1 predstavuje samostatného, sebavedomého a všestranne kompetentného užívateľa. Používateľ jazyka na C1 rozoznáva slangové výrazy, a hovorovú reč, je schopný sa pohodlne zapojiť do diskusie i na odborné témy. Gramatické a syntaktické chyby sú skôr výnimkou. Za súčasného stavu, keď sa technické vysoké školy prijímajú študenti väčšinou bez prijímacích pohovorov a za neveľkej dotácie hodín cudzieho jazyka je toto úroveň nedosiahnuteľná. Pre mnohé technické vysoké školy je úroveň B2 reálnejšou. Používateľ jazyka na úrovni B2 je dostatočne vybavený jazykovými znalosťami a zručnosťami, ale ešte môže robiť chyby, ktoré si väčšinou aj vie opraviť. Je v sebavedomý pokiaľ sa pohybuje v rovine spisovného jazyka a kratšej alebo jednoduchšej komunikácií.

Pri koncipovaní učebníc a odborných jazykových skript je potrebné vychádzať z odborových požiadaviek, ktoré zručnosti a vedomosti bude uchádzač potrebovať a pracovať na ich rozvíjaní. Najväčší problém je pravdepodobne v produktívnych a interaktívnych zručnostiach, ktoré sa ťažko simulujú a bez rodeného hovoriaceho je ich rozvíjanie na úrovni B2 príp. C1 limitované.

ZÁVER

Porozumenie koncepcii Spoločného európskeho referenčného rámca je kľúčové v sektore vzdelávania na všetkých typoch škôl. Vo vysokoškolskom prostredí nie je formálne nariadená konkrétna úroveň, avšak z koncepcného hľadiska vyplýva, že najfrekvencovanejšou úrovňou je B2 a cieľovou úrovňou je C1. Príspevok prináša zistenia na základe štúdia troch štátom uznaných a akceptovaných dokumentov, ktoré prinášajú zásadné informácie ku rozlíšeniu úrovni, s ktorými pracujú vyučujúci cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického smeru. Avšak na to, aby boli uplatnené v praxi, je potrebné vytvoriť špecifikácie podľa účelu použitia. Iné pre tvorcov testov a iné pre tvorcov odborných jazykových učebníc, ktoré majú spĺňať kritéria SERR.

LITERATÚRA

BUTAŠ, J – BUTAŠOVÁ, A. – FOLNY, V. 2011. *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1, a B2 podľa SERR pre jazyky*. 1.vyd. Bratislava : VERBUM KU, 2011. 162 str. ISBN 978-80-8084-693-0.

Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z anglického jazyka úroveň C1. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2013. [Cit.2014.06.10]. Dostupné na:

http://www.statpedu.sk/files/documents/cielovepoziadavky/kcp_anglicky_jazyk_c1_schvalene.pdf

GADUŠOVÁ, Z. a kol. 2009. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka Úroveň B2*. [online]1.vyd. Bratislava : Bratia Sabovci, 2009. 74 str. [cit. 2014.06.09] Dostupné na : <http://www.educj.sk/buxus/docs/AJ-B2.pdf> . ISBN 978-80-89225-79-8.

Spoločný európsky referenčný rámec – učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 1. vydanie. Bratislava : ŠPÚ, 2006. 252 str. ISBN 80-85756-93-5.

UNiCert Luce. Inštitút pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách v strednej Európe. *Akreditované programy* [online]. Bratislava. 16 str. [cit. 2014.06.09] Dostupné na : http://www.casajc.sk/doc/akreditovane_programy_2013.pdf

ELEKTRONICKÉ KORPUSY A ICH VYUŽITIE VO VYUČOVANÍ NEMECKÉHO JAZYKA

Janka Šuchová

Abstrakt

Využitie digitalizovaných jazykových korpusov ako rozsiahlych a neustále sa aktualizujúcich databáz autentických textov v lingvistických výskumoch získava za posledné roky na svojej dôležitosti a opodstatnenosti aj vďaka rozvíjajúcej sa počítačovej technike a technickej zručnosti mnohých používateľov. Problematiku využitia korpusu nielen ako zdroja slovnej zásoby alebo vybraných textov, ale aj ako rozsiahlej jazykovej databázy na vyhľadávanie a aplikáciu slov (slovných spojení) v konkrétnych kontextoch, rovnako aj na vytváranie či aktualizáciu nových učebných materiálov alebo vlastných korpusov možno uplatniť aj pri zefektívňovaní a inovovaní výučby cudzích jazykov.

Kľúčové slová: korpus, softvérové programy, digitalizácia, didaktika cudzích jazykov, vyučovací proces, tvorba učebných materiálov

ÚVOD

Problematikou využívania elektronických korpusov vo vyučovaní cudzích jazykov sa dlhodobo zaoberajú predstavitelia korpusovej lingvistiky, ktorí sa zároveň pokúšajú poukázať na jeho prínos pre tvorbu učebných materiálov alebo pre vyučovanie samotné. Na nevyhnutnosť využitia vo vyučovaní cudzích jazykov poukazujú pozitíva samotného korpusu, obzvlášť fakt, že prostredníctvom neho možno poskytnúť reálne jazykové údaje, autentický jazyk, ktorý nie je upravený pre pedagogické účely. Vzhľadom na rozsah korpusu neexistuje iný rozsiahly zdroj reálneho (prirodzeného) jazyka. Prekážkou pre frekventovanejšie využitie korpusu môže byť ako nedostatočná znalosť samotného korpusu a vyhľadávania v ňom, tak aj problémy technického charakteru počas práce s korpusovým manažérom. Mnohokrát nezodpovedanou otázkou tak zostáva, ako odstrániť priepasť medzi vedeckým výskumom a vyučovaním cudzích jazykov v tejto oblasti, resp. ako využiť výsledky výskumu korpusovej lingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov.

1 JAZYKOVÝ KORPUS

Jazykový korpus obsahuje reálne pozorovateľné a verifikovateľné údaje a používa sa ako lingvistický nástroj pri empirickom výskume jazyka príp. jeho fenoménov. V podstate môže akýkoľvek súbor textov slúžiť ako jazykový korpus (aj v počítačovom spracovaní) a predstavovať tak bázu empirických (jazykových) výskumov: „[...] korpus je rozsiahly vnútorne štruktúrovaný a ucelený súbor jazykových dát, ktoré sú elektronicky uložené a spracované, čo umožňuje všestranne a opakovane ich lingvisticky skúmať“ (Šimková, 2007,

s.4). Čermák (1995, s. 119) vymedzuje textový korpus v súlade s predchádzajúcou definíciou aj keď s minimálnymi odchýlkami ako „vnútorne štruktúrovaný, unifikovaný a zvyčajne aj oindexovaný (definovaný vhodnými značkami) a ucelený rozsiahly súbor elektronicky uložených a spracovaných údajov väčšinou v textovej podobe, organizovaný so zreteľom na využitie pre určitý cieľ, ku ktorému je tiež pokladaný za reprezentatívny“. Nakoľko však korpus získava v posledných rokoch špecifické postavenie, je potrebné ho definovať podľa určitých kritérií¹: „Ein Korpus ist eine Sammlung schriftlicher oder gesprochener Äußerungen in einer oder mehreren Sprachen. Die Daten des Korpus sind digitalisiert, d.h. auf Rechnern gespeichert und maschinenlesbar. Die Bestandteile des Korpus, die Texte oder Äußerungsfolgen, bestehen aus den Daten selbst sowie möglicherweise aus Metadaten, die diese Daten beschreiben, und aus linguistischen Annotationen, die diesen Daten zugeordnet sind“ (Lemnitzer – Zinsmeister, 2006, s. 40).

Typ a počet kritérií (avšak) môže variovať podľa cieľa využitia korpusu, slúžia predovšetkým na priblíženie jazykových zákonitostí príp. na overenie hypotéz a teórií a stávajú sa tak základom korpusovej analýzy (Glück, 2005). Pracovať s korpusom konkrétneho jazyka ponúka možnosť vychádzať z kvalitatívne a kvantitatívne dostatočnej základne informácií či jazykových jednotiek, predstavujúcich súbor primárnych dát, ktoré sú zámerne zvolené a usporiadané podľa určitých jazykovedných kritérií. Ku korpusu z tohto aspektu je potrebné zaradiť nielen produkty písaného jazyka ako novinové články, romány, kuchárske knihy, maily, listy a denníky, ale aj ústne vyjadrenia vo forme prednášok, rozhlasových vysielaní, telefonických rozhovorov alebo nezmyselných telefonických rozhovorov. Cieľom korpusu aj vzhľadom na rôznorodosť jeho primárnych jazykových jednotiek je byť určitým výsekom jazyka, ktorý má slúžiť k zvolenému výskumu, zohľadňujúc aj určenie cieľa, podľa ktorého sa daný jazyk bude skúmať ako celok vo všeobecnosti alebo len jeho určitá varieta, čiže prerazenie jazyka, ktoré je definované ďalšími mimojazykovými faktormi ako čas, priestor (dialekt nejakej oblasti), skupina hovoriacich (jazyk medicínsky, mládeže) či komunikačná situácia². Predovšetkým elektronické korpusy

¹Základné kritériá výberu korpusu, ku ktorým patria napríklad aj reprezentatívnosť, ustálenosť, veľkosť korpusu, obsah textu, vzorky textu však nezohľadňujú všetky typy (súbory) písaných textov v rovnakej miere. Vzhľadom na analýzu vybraného textu z hľadiska korpusu tak nie je dôležité len zohľadňovať všetky uvedené kritériá, ale aj stanoviť si jasne spôsob skúmania istého korpusu.

²Ku kritériám, podľa ktorých možno rozlíšiť jednotlivé typy korpusov, patri napr. dátové média (*computerlesbares* vs. *nicht computerlesbares Korpus*/počítačovo sprístupnený vs. nesprístupnený korpus), spracovanie prameňov (*annotiertes* vs. *nicht annotiertes Korpus*/korpus s poznámkovým vs. bez poznámkového aparátu), jazykové prostriedky (*Korpus der geschriebenen Sprache* vs. *Korpus der gesprochenen Sprache*/korpus písaného jazyka vs. korpus hovoreného jazyka), kritérium časovosti (*Korpus der Gegenwartssprache* vs.

tak ponúkajú neporovnateľné možnosti v rámci práce s textom v porovnaní so „štandardnými písanými korpusmi“ – slovníkmi, a to nielen v rozsahu, ale aj v rýchlosti a precíznosti pri (abecednom alebo frekvenčnom) triedení a štatistickom vyhodnocovaní výsledkov hľadania.

2 KORPUS AKO DÁTOVÝ ZDROJ VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Hlavným cieľom využitia elektronického korpusu nie je detailná reprezentácia celého jazyka aj z dôvodu neustáleho obohacovania a rozširovania slovnej zásoby. Rovnako tak prezentácia tvorby jedného autora nemôže adekvátne prezentovať jazyk nejakého časového obdobia, avšak môže byť dostačujúca pri výskume slovnej zásoby daného autora (Mcenery, /Wilson, 2002). Veľkosť alebo rozsah korpusu je jedným z kritérií, ktoré sa môže meniť podľa účelu využitia vybraného korpusu, takže z tohto hľadiska nemožno hovoriť o univerzálnom rozsahu zosumarizovaných dát. Vychádzajúc z tejto skutočnosti možno nejaký (jazykový) fenomén jednoznačne identifikovať len v dostačujúcom kontexte, keďže korpus poskytuje dostatočné možnosti len v prípade, ak sa aj skúmaný fenomén v dostatočnej miere v ňom objavuje, aby mohla byť skúmaná jeho zákonitosť (Lemnitzer – Zinsmeister, 2006).

2.1 Typy korpusov nemeckého jazyka

DEREKO Deutsches Referenzkorpus Institut für Deutsche Sprache (IDS) v Mannheime³, jeden z historicky prvých a najvýznamnejších digitalizovaných korpusov nemeckého jazyka, nakoľko disponuje svetovo najrozsiahlejším súborom (vyše 3,9 miliárd slov) z jazykových korpusov. Väčšina týchto korpusov je bezplatne dostupná pre vedecké účely (z väčšej časti aj širokej verejnosti) a možno ich rozčleniť na korpusy písaného jazyka (písaného jazyka, vytriedených písaných korpusov, historického korpusu, nových akvizícií, morfosyntakticky vytriedených korpusov, kartotéku spoločnosti pre nemecký jazyk) a korpusy hovoreného jazyka (*Archiv für gesprochenes Deutsch* (AGS)). Korpusy písaného jazyka sa priradujú štandardnej forme jazyka a obsahujú zväčša populárno-vedecké texty z novín a časopisov, beletristické texty, rovnako ako aj odbornú a triviálnu literatúru, pričom ťažisko sa nachádza práve v novinových textoch. Korpus hovoreného jazyka kvantitatívne dopĺňa aj približne niekoľko tisíc hodín video- a rádionahrávok rôznych variantov nemčiny v Nemecku i zahraničí, dialektov, slangu, ako aj štandardnej reči v rôznych komunikačných situáciách a sociálnych kontextoch, ale aj niečo vyše 6000 prepisov nahrávok. Na

historisches Korpus/korpus súčasného jazyka vs. historický korpus) alebo počet jazykov (*ein-* vs. *mehrsprachiges Korpus*/jednojazyčný vs. viacjazyčný korpus) (Scherer, 2006).

³ <http://www.ids-mannheim.de>

kvantitatívne i kvalitatívne rešerše v korpusoch a analýzu údajov slúži aj vlastný jazykovedným inštitútom vyvinutý počítačový program, *Cosmas II (Corpus Search Management and Analysis System)*,⁴ obsahujúci špecifický inventár metaznakov (značiek) na formuláciu vyhľadávania vo virtuálnych korpusoch, pomocou ktorých možno zobrazíť širší kontext, bibliografické odkazy (údaje), frekvencie (absolútne alebo relatívne) výskytu slov, kolokácie (viazanosť s inými slovami alebo spoluvýskyt slova) a pod.

TIGER-Korpus Institut für maschinelle Sprachverarbeitung v Stutgarte⁵ disponuje lingvistickými textami s poznámkovým aparátom, ktoré sú automaticky dopĺňané informáciami o slovných druhoch a syntaktickej štruktúre podľa dependenčnej gramatiky. V tomto korpuse sa realizuje rešerš pomocou softvérového programu TIGER-Search, ktorý prezentuje vety obsahujúce skúmaný fenomén nielen v spisovnom jazyku, ale aj v hovorovej podobe. Špecifikom tohto korpusu je, že každá veta je zobrazená vo forme stromového grafu (*tree structure*) vizualizujúceho syntaktické vzťahy medzi kľúčovými pojmami.

DWDS-Korpus (*Das Digitalwörterbuch der deutschen Sprache*)⁶ predstavuje všeobecný korpus, ktorý disponuje vyše 100 miliónmi slovotvarov z rozličných typov textu a vykazuje vysokú tématickú aj pramennú rôznorodosť. Zameriavajúc sa na jadro korpusu sa vybrané texty pokúšajú čo najviac reprezentovať slovnú zásobu 20. storočia a sú štruktúrované do nasledujúcich rôzne percentuálne zastúpených kategórií: krásna literatúra, publicistická próza, odborná próza, úžitkové texty a (transkribované) texty hovoreného jazyka⁷. Nástroje konkordančného programu (slúžiaceho na vytváranie zoznamov jazykových jednotiek a ich najbližšieho lingvistického kontextu za účelom určenia syntaktických, sémantických a pragmatických vlastností) podľa zadaných kritérií vyhľadávania triedia následne jazykové jednotky v ich kontexte (napr. podľa dátumu, dĺžky vety, veľkosti dokumentu) a vymedzujú ich podľa vybraného časového úseku, autora alebo názvu dokumentu.

WWW-korpus (World Wide Web) je vzhľadom od závislosti technického zabezpečenia najrozsiahlejšou a najprístupnejšou databázou údajov, ktorá je dostupná v mnohých jazykoch (nielen v nemeckom jazyku). Pri využití tohto korpusu pre lingvistické a didaktické účely je potrebné sa oboznámiť nielen so základnou štruktúrou (vyhľadávačmi

⁴ Na prácu s týmto programom je potrebné prihlásenie prostredníctvom internetovej stránky IDS, následne možno program využívať online alebo ho inštalovať v rámci programu Windows, pričom výhodou druhej verzie programu je disponovanie viacerými v online verzii nedostupnými funkciami a detailnejšou dokumentáciou.

⁵ <http://www.ims.uni-stuttgart.de/forschung/ressourcen/korpora/tiger.html>

⁶ www.dwds.de

⁷ detailnejšie pozri http://www.dwds.de/woerterbuch/1_1

a ich možnosťami vyhľadávania), ale poznať aj obmedzenia (a problémy), ktoré sa môžu pri práci s týmto nielen lingvisticky zameranom korpuse vyskytnúť, napr. prostredníctvom vyhľadávača nemožno získať detailne a zároveň prehľadné informácie ohľadom hľadaného výrazu (napr. všetky flektívne formy a kompozitá vyhľadávaného výrazu), rovnako indikované webové stránky nedisponujú lingvistickým poznámkovým aparátom a rovnako dôležitú úlohu pri práci s týmto typom korpusu zohráva taktiež netransparentnosť indexovania a rankingu prezentovaných webstránok.

3 KORPUS VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA

Didaktika cudzích jazykov ako umenia učiť sa a učiť aj iných má za cieľ nielen čo najdetailnejšie priblížiť cudzí jazyk v jeho každodennom používaní, ale zároveň aj sprostredkovať jeho formy používania. V nadväznosti na uvedené didaktické ciele sa osvedčili aj digitálne korpusy jazykov ako veľmi užitočné nástroje vo vyučovaní cudzích jazykov, nakoľko umožňujú nielen skúmanie autentických jazykových údajov, ale aj diferenciaciu medzi jazykovými údajmi v učebných materiáloch skúmaného jazyka a v danom jazyku v jeho každodennom používaní. Potenciál digitálnych jazykových korpusov vo vyučovaní cudzích jazykov možno priblížiť na základe použitia korpusovolingvistických metód v didaktike cudzích jazykov predovšetkým v troch oblastiach (Mukherjee, 2006, s. 5):

1. Využitie korpusov pri vytváraní učebných materiálov (nielen slovníkov, ale aj učebníc a gramatík) ako pracovných prostriedkov
2. Využitie vlastných (vytvorených) korpusov ako objektov výskumu
3. Využitie korpusov vo vyučovaní ako didakticko-metodických prostriedkov za účelom sprostredkovania informácií

Z tohto pohľadu možno výsledky lingvistických korpusových analýz optimálnym spôsobom viesť k doplneniu a aktualizácii učebných materiálov⁸, ale zároveň aj lexikografických a gramatických publikácií. Rovnako môžu údaje z vlastných korpusov ako empirických základní vstupovať do týchto vedeckých a učebných materiálov a vplývať na začleňovanie, zobrazovanie a hĺbku opisu nejakého jazykového fenoménu. Na jednej strane môžu vyučujúci profitovať z korpusov ako pomocníkov pri korektúrach, či overení akceptácie určitých konštrukcií alebo štruktúr v textoch študentov, na druhej strane môžu slúžiť korpusy ako vhodná forma práce na rozširovaní slovnej zásoby či poznatkov v gramatike a syntaxi.

⁸ Doposiaľ vo vyučovaní používané učebnice cudzích jazykov sa opierajú predovšetkým o intuitívne používanie jazyka, pričom jednoznačné informácie o lexikálnych a frazeologických štruktúrach nemožno získať intuitívne (pozri bližšie Sinclair, 2004).

Kým táto rovina zostáva prednostne v oblasti vedeckého kontextu ako aj v záujme tvorcov učebných a vedeckých materiálov, je dôležité poukázať aj na významné miesto korpusov pre didaktickú prax, čo môže ich vplyvom viesť aj k už spomínanej podnetnej tvorbe sekundárnych materiálov vo vyučovaní cudzieho jazyka, nielen učebníc cudzieho jazyka.

Jazykové digitálne korpusy sú spoľahlivým nástrojom, ktorý sa môže využívať pri vyučovaní cudzích jazykov. Korpusovolingvistické metódy metodicky vhodnou aplikáciou významnou mierou participujú na zvyšovaní jazykovej úrovne u študentov cudzieho jazyka. Pri využívaní metód lingvistických korpusov vzhľadom na didaktické ťažisko nachádzajúce sa v cieľavedomom rozvíjaní jazykových kompetencií a aktivít je jedným z najefektívnejších metodických krokov vychádzať pri práci s korpusmi z konkordančných príkladov⁹, ktoré iniciujú prostredníctvom primeraných cvičení a úloh (modifikačné cvičenia, písomné úlohy, texty určené na doplnenie, atď.) prácu s gramatikou a slovnou zásobou, ako aj textotvorbu. Konkordancie tak ponúkajú v didaktickom procese autentické a situatívne texty a ponúkajú tak zároveň aj možnosť efektívneho vzájomného prepojenia jazykového a odborného učenia v oblasti cudzích jazykov. Štúdiom a prácou s vybranými korpusmi sa študent učí v dostupných terminologických zdrojoch nielen orientovať, ale aj kriticky selektovať, rešeršovať, posudzovať kvalitu zdrojov a predovšetkým v praxi používať dostupné nástroje korpusovej analýzy.

ZÁVER

Počítačová technológia a jej metódy na poli lingvistiky prinášajú nové možnosti pre detailnejšie poznanie autentického jazyka, ktoré práve v spojení s technickými, informačnými a komunikačnými prostriedkami sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou nielen vedeckého výskumu, ale aj didaktického procesu. Poznanie jazyka založené na korpusovej analýze a výskume sa ukazuje ako jednoznačne hlbšie a presvedčivejšie ako akýkoľvek výskum, ktorý bol realizovaný v predchádzajúcich obdobiach. Vyplýva to aj z toho, že množstvo údajov, ktoré prináša korpus v digitalizovanej podobe, je neporovnateľne vyššie a sú systematicky analyzované pomocou počítačových programov, do štatisticko-matematických detailov (konkordácia, frekvencia, spoluvýskyt, zdroj) a s minimálnymi odchýlkami v jednotlivých lingvistických rovinách a disciplínach. Všetky tieto počítačom podporované pracovné techniky vedú nielen v lingvistike, ale aj v didaktike cudzích jazykov k vyššej

⁹ Hlavnou úlohou konkordančných programov je zostavenie konkordancie, t.j. „výpisu kontextov kľúčového, hľadaného slova alebo reťaca znakov s jeho zvyčajným zobrazením spolu s určitým kontextom“ (Šimková, 2006)

internacionalizácii, intenzifikácii, k urýchľovaniu a tiež aj k zverejňovaniu výmeny názorov, skúseností a výsledkov, s čím vstupujú do výskumných aj didaktických procesov nielen nové impulzy v podobe objavných informácií, postupov a metód, ale aj s nimi súvisiace riziká.

LITERATÚRA

- ČERMÁK, F. 1995. Jazykový korpus: Prostředek a zdroj poznání. In *Slovo a slovesnost*, 1995, 56, s. 119-140.
- GLÜCK, H. 2005. *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, 2005. ISBN 34-7602-056-8.
- LEMNITZER, L. – ZINSMEISTER, H. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 2006. ISBN 3-8233-6210-0.
- MCENERY, T. – WILSON, A. 2002. *Corpus Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: University Press, 2002. ISBN 07-4861-165-7.
- MUKHERJEE, J. 2006. *Corpus Technology and Language Pedagogy*. Frankfurt: Peter Lang, 2006. ISBN 08-2049-829-7.
- SCHERER, C. 2006. *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Winter, 2006. ISBN 38-2535-164-5.
- SINCLAIR, J. 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 2004. ISBN 90-272-2282-7.
- ŠIMKOVÁ, M. 2006. *Výberový slovník termínů z počítačové a korpusové lingvistiky*. 2006. Dostupné na internete: <http://korpus.juls.savba.sk/publications/index.sk.html> (25.08.2014)
- ŠIMKOVÁ, M. 2007. Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka. In *K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry II*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2389-5.

BLIŽŠÍ POHLAD NA *BUSINESS ENGLISH* (OBCHODNÚ ANGLIČTINU) Z LINGVISTICKÉHO A DIDAKTICKÉHO HĽADISKA A OBSAH TOHTO ŠPECIFICKÉHO TYPU *ESP*

Andrej Timko, Martina Babiaková

Abstrakt

„Business English“ - obchodná angličtina, či angličtina obchodnej komunikácie je v dnešnej dobe nepochybne jednou z najatraktívnejších foriem angličtiny pre špecifické účely (ESP). Čo stojí v pozadí záujmu práve o tento typ špecifického jazyka - angličtiny? Odpoveď sa javí viac-menej ako jednoznačná. Je to skutočnosť, že súčasný pracovný trh si vyžaduje od uchádzačov o zamestnanie pre pracovné pozície v obchode a podnikaní práve praktickú angličtinu, ktorá je nasmerovaná na podmienky pracovného prostredia. Cieľom článku je bližší pohľad na Business English (BE), jej zreteľnejšie definovanie a vymedzenie tohto typu špecifického jazyka ako aj typických tematických okruhov, ktoré tvoria základ BE a sú v popredí kurzov BE. Článok však pojednáva aj o niektorých mýtoch či skreslených predstavách, ktoré sú o BE rozšírené. Tiež rozoberá BE z lingvistického hľadiska so zreteľom na špecifiká Business diskurzu. Článok taktiež poukazuje na rozdiely medzi tzv. *lingua franca* a tzv. *lingua culturalis* a na rôzne prístupy k šíreniu tzv. „Global“ alebo „World English“.

Kľúčové slová: *lingua franca*, *lingua culturalis*, Global English, Business English (BE), obchodná angličtina, angličtina pre špecifické účely (ESP), business diskurz

ÚVOD

Znalosť aspoň jedného cudzieho jazyka už patrí k základnej výbave súčasného moderného človeka. V mnohých oblastiach ako sú školstvo, veda, technika, politika či ekonomika je silná potreba komunikovať aj v inom ako materinskom jazyku. V dnešnom globálnom svete nikto nepochybuje o tom, že je nevyhnutné ovládať minimálne jeden cudzí jazyk, pracovný trh často vyžaduje dva alebo dokonca tri cudzie jazyky. Narastanie záujmu učiť sa angličtinu, ktorá sa dnes považuje za medzinárodný jazyk a označuje sa aj pojmom *lingua franca*, je nespochybniteľné. Angličtina má v súčasnej dobe takú silnú pozíciu, že sa skutočne môže definovať ako dorozumievací a kontaktný jazyk medzi ľuďmi, ktorí nezdieľajú rovnaký materinský jazyk. V prípade angličtiny ako novodobej *lingua franca* sa zdá len málo pravdepodobné, že by sa nemala ďalej rozvíjať a posilňovať jej pozícia a použitie v európskom aj celosvetovom priestore. Jej vplyv sa prejavuje v mnohých oblastiach, či už z hľadiska lingvistiky, pedagogiky, sociológie, ekonomiky či kulturológie. Môžeme konštatovať, že globalizačné tendencie dnešného sveta, ktorý sa vyznačuje aj rýchlosťou výmeny informácií, so sebou priniesli nevyhnutnosť dorozumieť sa a zjednodušiť komunikáciu medzi ľuďmi. V posledných rokoch sa dokonca zaužíval aj nový akronym *ELF* (*English as a Lingua Franca*), ktorý označuje túto špecifickú varietu angličtiny. Existuje viacero definícií *ELF*. Jeremy Harmer definuje *ELF* nasledovne: „*When English is used as*

a lingua franca it is between two people who do not share the same language and for whom English is not their mother tongue.“ (Harmer, 2007, s. 20). Hoci sa jazykovedci v oblasti ELF zameriavajú na jazykovedný výskum, popis a identifikáciu foriem, ktoré sa často a systematicky používajú v ELF a demonštrujú, v čom sa líšia od foriem používaných rodenými hovoriacimi bez toho, aby spôsobovali väčšie komunikačné problémy, poukazujú aj na skutočnosť, že nechápu a nechcú definovať ELF ako jednu a identickú varietu angličtiny. Ukazuje sa, že ELF sa nechápe ako jedna samostatná monolitická varieta angličtiny. Jazykovedci skôr poukazujú na to, že ktokoľvek, kto používa angličtinu v medzinárodnej komunikácii, potrebuje mať osvojený istý lingvistický repertoár, isté prostriedky (fonologické, lexiko-gramatické), ktoré vie vhodne používať v daných situáciách a zastávajú v rámci ELF pluricentrický prístup. *Business English* sa v značnej miere považuje za príklad šírenia a vyučovania angličtiny ako *lingua franca*. Tu sa dostávame do opozície k ponímaniu jazyka ako tzv. *lingua culturalis*. Napriek tomu sa domnievame, že aj *Business English* je reprezentantkou jazykovej kultúry (prinajmenšom tej pracovnej a obchodnej), a aj kurzy a sylaby tohto špecifického jazyka zahŕňajú v sebe kultúrne prvky anglofónnych krajín, ako sú napríklad idiomatické výrazy, využitie metafor v obchodných a pracovných kontextoch, či využitie iných kultúrnych aspektov, ktoré sú vlastné americkej či britskej kultúre. Definícia a vymedzenie pojmu *Business English* sa nam javí ako veľmi vágne a domnievame sa, že *Business English* zostáva naďalej v značnej miere lingvisticky neprebádanou.

1 ANGLIČTINA AKO LINGUA FRANCA, GLOBAL ENGLISH A CHARAKTERISTIKA ESP

Mnohí ľudia, ktorí nie sú rodení hovoriaci, sa učia angličtinu najmä s cieľom ľahšej komunikácie, ale aj s cieľom dosiahnuť úspechy v práci a v kariére, alebo s cieľom podnikania a obchodovania so spoločnosťami z anglicky hovoriacich krajín, ktoré sa nachádzajú mimo „anglosféry“, ale v ktorých sa angličtina používa ako *lingua franca*. Väčšina anglickej komunikácie, ktorá sa vyskytuje v rámci obchodných kruhov a v obchodnej sfére po celom svete, sa uskutočňuje najmä medzi nerodenými hovoriacimi, pre ktorých angličtina nie je materinským jazykom. V takýchto prípadoch je predmetom získavanie a nadobúdanie jazykových a komunikačných zručností, ktoré sú efektívne a účinné. Na tieto trendy nadväzuje aj teória o tzv. *expanding circle*. V tejto teórii ide o krajiny, kde angličtina nemá špeciálny administratívny status, ale je uznávaná ako *lingua franca* a rozšírená ako primárny cudzí jazyk, ktorý si obyvatelia danej krajiny osvojujú a učia sa. Krajínami, ktoré môžeme zaradiť do tzv. *expanding circle* sú napríklad Čína, Dánsko, Švédsko, Japonsko,

Kórea alebo Indonézia, ale aj Poľsko a bez pochyb sa k nim zaraďuje už aj Slovensko, väčšina európskych štátov a členské štáty EU. Lingvista David Crystal (2003) už v roku 2003 odhadoval, že totálny počet anglicky hovoriacich jedincov v rámci *expanding circle* je medzi 500 miliónmi až 1 miliónom a ich počet bude neustále narastať. V tejto prognóze môžeme samozrejme s Crystalom len súhlasiť. Tzv. *expanding circle* (expandujúci okruh) je jeden z troch sústredených okruhov tzv. svetovej alebo globálnej angličtiny (*World or Global English*). Bližším popisom tejto problematiky sa zaoberal lingvista Braj Kachru v diele *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle* (1985). Názvy a diferenciacia ako tzv. „vnútorný okruh“ (*inner circle*), „vonkajší okruh“ (*outer circle*) a „expandujúci okruh“ (*expanding circle*) prezentujú typ a veľkosť rozšírenia, zákonitostí a vzorce získavania a osvojovania si angličtiny a taktiež funkčné stanovenie a rozmiestnenie angličtiny v jednotlivých kultúrnych kontextoch. Do tzv. *inner circle* Kachru zaraďuje krajiny ako je Veľká Británia, Írsko, Spojené štáty americké, Austrália, Nový Zéland, anglofónna časť Kanady a niektoré oblasti Karibiku, kde má angličtina silnú základňu a kde predstavuje primárny a pre väčšinu používateľov materinský jazyk. Do tzv. *outer circle* zaraďuje krajiny, v ktorých sa stala angličtina oficiálnym a administratívnym jazykom ako napríklad India, Singapur, Nigéria, Filipíny, Keňa alebo neanglofónne časti Kanady a Južnej Afriky. Ide o krajiny, v ktorých má angličtina špeciálne postavenie z historických a kultúrnych dôvodov a je často uznaným administratívnym jazykom, jazykom inštitúcií a vzdelaných ľudí. Šírenie angličtiny v rámci *expanding circle* je najmä výsledkom osvojovania si cudzieho jazyka v rámci tej ktorej krajiny. Ide tu o tie krajiny, kde sa angličtina učila a učí ako cudzí jazyk a jej použitie je na úrovni *lingua franca*. Šírenie a vplyv angličtiny v celosvetovom meradle má ale za následok zásadné zmeny v tom, ako sa angličtina začína chápať a ako sa poníma. Ako uvádza Harmer (2012), všeobecne sa predpokladalo a vychádzalo z toho, že existovala akási rešpektovaná nadradenosť pre hovoriacich z vnútorného okruhu (*inner circle*), čiže rodených hovoriacich. Predpokladalo sa, že hovorili „lepšou“ angličtinou a bolo ich početne viac. Situácia sa ale dramatickým šírením angličtiny na úrovni *lingua franca* a aj počtom ľudí, ktorí angličtinu používajú na úrovni *lingua franca*, aj v tomto smere zmenila. Angličtina a počet používateľov angličtiny na úrovni *lingua franca* prevýšil počet používateľov na úrovni angličtiny ako materniského jazyka. Z lingvistického hľadiska existujú názory, že tento nárast použitia angličtiny na úrovni *lingua franca* akoby spôsobil oslabenie postavenia používateľov angličtiny z *inner circle*, čiže prevažne rodených hovoriacich. Ako následok sa môže javiť, že *inner circle* začal strácať

svoju silu a superioritu. Existujú samozrejme aj opačné názory, pretože je ešte stále veľký počet ľudí, ktorí zastávajú názor, že vyučovať angličtinu ako cudzí jazyk má zákonite reprezentovať tzv. „*native-speaker model*“ a má sa vyučovať tzv. *British* alebo *American English*. Existujú však aj názory podľa ktorých už model *inner*, *outer* a *expanding circle* nefunguje a treba rozoznávať iné typy angličtiny. Jenkins (2006) hovorí o tzv. *World English* alebo dokonca o tzv. *World Englishes* a Graddol (2006) o tzv. *Global English*. Kachru (2004) v dôsledku preniku tzv. *Global* alebo *World English* taktiež predložil nový model, kde sú jazyková príslušnosť a etnicita menej dôležité než samotná znalosť jazyka. Kachru síce stále zachováva rozdiel medzi „vnútorným jadrom“ a zvyšnými používateľmi angličtiny, ale mimo vnútorného jadra, alebo tzv. „*inner core*“, je hlavným rozdielom medzi používateľmi len nízka či vysoká znalosť jazyka (*low or high proficiency*). Angličtina akoby sa dostávala do sféry, v ktorej nepatrí nikomu a zároveň patrí všetkým. Tu sa dostávame k ďalšiemu lingvistickému problému ktorý poukazuje na rozdiely medzi angličtinou ako tzv. *lingua franca* a angličtinou ako tzv. *lingua culturalis*, čiže ako národného jazyka, reprezentanta kultúry a diverzity. Dolník (2004) hovorí o existujúcich konkurenčných tendenciách presadzovania angličtiny ako jednotného a efetívneho komunikačného prostriedku na jednej strane, a o zachovaní diverzity jazykov z historických, identifikačných a solidarizačných dôvodov. Ako uvádza Bohušová (2012), tieto tendencie odzrkadľujú celkové európske procesy – globalizáciu v. regionalizáciu, resp. lokalizáciu – a pokus o zjednotenie toho najlepšieho z oboch pólův, tzv. glocalizáciu. „*Aktuálny výskum diskrepantných (protikladných) a harmonizujúcich (zjednocujúcich) trendov v spoločnosti, jazyku a výučbe prináša významnú progresiu poznania a je preto hodný nasledovania.*“ (Bohušová, 2012, s. 18).

Je nespochybniteľné, že anglický jazyk je v súčasnosti jazykom medzinárodného obchodu, obchodných vzťahov a styku s verejnosťou. Študenti, ktorí aspirujú na pozície v nadnárodných spoločnostiach a firmách, si musia byť vedomí faktu, že angličtina je v tejto oblasti nevyhnutným jazykom komunikácie. Je však nutné poznamenať, že nejde len o všeobecnú angličtinu, ale najmä o odbornú a špecifickú (špecializovanú) angličtinu. Potreba odborne komunikovať často naznačuje a znamená znalosť jazyka v tej ktorej profesii. Aj preto v šesťdesiatych rokoch minulého storočia vznikla tzv. *ESP - English for Specific Purposes*, (Anthony, 1997, s. 9-10), čiže to, čo my nazývame angličtinou pre špecifické účely. *ESP* je často interpretovaná ako angličtina pre všetky možné špeciálne ciele, ale aj ako angličtina pre akademické prostredie a jeho profesionálne ciele. Podľa Anthonyho (1997) práve *ESP* spadá do akademickej oblasti, no len ako spôsob výučby anglického jazyka. To, na aký účel,

a v akej disciplíne sa *ESP* aplikuje, je už individuálnou záležitosťou. To znamená, že *ESP* sa zameriava, na rozdiel od všeobecnej angličtiny, na anglický jazyk v danej a konkrétnej sfére, oblasti, problematike a je viazaná najmä na profesijné a reálne komunikačné situácie. Definícií odborného jazyka je niekoľko. Hoffmann (1976) kladie dôraz na funkčný prístup, na samotný proces komunikácie. Podľa neho je odborný jazyk „súbor všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v odborne ohraničenej komunikácii s cieľom uľahčiť dorozumievanie odborníkov“ (Hoffmann, 1976, s. 170). Z jednotlivých definícií odborného jazyka a pomocou využitia poznatkov o vnútornej diferenciacii odborného jazyka môžeme poukázať na to, že odborný jazyk sa vyznačuje charakteristickými znakmi vo všetkých rovinách a ako najviac preskúmané sa javia roviny lexikálna, morfológická a syntaktická. Z týchto a ďalších definícií je zrejmé, že odborný jazyk umožňuje presné a jednoznačné dorozumievanie sa. Služí na výmenu informácií v rôznych vedných odboroch a disciplínach, v písomnej a ústnej forme, v oblasti teoretickej i praktickej.

2 BUSINESS ENGLISH (OBCHODNÁ ANGLIČTINA) Z LINGVISTICKÉHO HĽADISKA A DEFINÍCIA BUSINESS DISKURZU

V posledných desaťročiach je to práve tzv. *Business English*, alebo obchodná angličtina, ktorá sa zameriava na jazyk v pracovnom prostredí a ktorá púta a priťahuje pozornosť a povedomie. Napriek tomu je a zostáva naďalej oblasťou, ktorá je lingvisticky neprebádanou a do istej miery je jej ponímanie nepresné a sporné. Jednou z problematík, ktoré predstavuje obchodná angličtina (*Business English*) je, že ešte nie je pevne stanovené a vyhradené jej presné postavenie, obsah a taktiež nie je presne zadefinované, čo tento do istej miery vágny termín v sebe všetko zahŕňa. Pickett (1989) definuje *Business English* ako „*mediating language between the technicalities of particular businesses ...and the language of the general public.*“ (Pickett, 1989, s. 6). Z toho môžeme usudzovať, že lexikálny a gramatický systém, ktorý by odlišoval *Business English* od iných variet jazyka, nie je ľahko identifikovateľný. Jednako však niektoré štúdie naznačili isté centrálné a hlavné lexikálne a gramatické črty obchodnej angličtiny, ktoré sú zväčša súčasťou učebnicových súborov a kurzov. Pickett (1989) uvádza niektoré lexikálne jednotky, ktoré zaujímajú isté neutrálne miesto v sfére obchodu a biznisu ako napríklad *order*, *invest* a *turnover*. Tieto lexikálne jednotky nie sú v žiadnom zmysle technickými a používajú sa príležitostne samozrejme aj vo všeobecnej angličtine, no zdá sa, že frekvencia ich použitia je vyššia v obchodných kontextoch, a tak akoby lexikálne jednotky tohto typu tvorili špecifickú slovnú zásobu vlastnú pre obchodnú angličtinu. Môžeme si taktiež všimnúť preferovanie použitia niektorých

formálnejších položiek než frekventovanejších ekvivalentov všeobecnej angličtiny. Preto v obchodnej angličtine skôr používame *purchase* namiesto *buy* alebo *overdue* namiesto *late*. Taktiež môžeme poukázať na veľkú mieru synonym, ktoré sú používané na vyjadrenie niektorých kľúčových aspektov v obchode a v ekonomike, ako je to napríklad v prípade výrazov, ktoré sú používané na popisovanie stúpajúcich a klesajúcich pohybov cien na trhu.

Business English je zjavne typ angličtiny, ktorá sa používa najmä pri obchodných rokovaníach, transakciách, v pracovnom prostredí a v obchodnej komunikácii. Takáto definícia je taktiež veľmi široká a nepostačujúca. Otázka, ktorá tu vyvstáva, je, či existuje určitý vyhranený typ či druh angličtiny, ktorý je používaný v obchode a v obchodnej komunikácii. Sami si môžeme odpovedať, že samozrejme existujú určité slová, ktoré sa prioritne používajú v obchodnom kontexte, pri obchodných transakciách a v pracovnom prostredí. Ako príklad môžeme uviesť anglické slová ako *buy, sell, trade, purchase, customer, hire, pay, fee, stock, finance, factory, check, office, exchange, rent, pay, funds, sum, amount, balance, capital, share, interest, cashier, clerk* a podobne. Je pravdou, že existujú stovky takýchto slov, ktoré sa úzko viažu a majú súvislosť s jazykom obchodu, jazykom pracovného prostredia či obchodných transakcií. Taktiež ale môžeme konštatovať, že nie sú úplne a výlučne limitované a ich použitie častokrát presahuje oblasť obchodu a obchodnej komunikácie. Ako príklad môžeme uviesť slovo *brand*, ktoré samozrejme znamená prioritne typ výrobkov, značku tovaru a je používané najmä v obchodnej sfére. Keď použijeme slovo *brand* v kontexte „*special brand of English*“, ide tu skôr o význam druh či typ. V tomto prípade je slovo *brand* použité v prenesenom, obraznom význame, čím môžeme demonštrovať, že prevažná väčšina tzv. „*business words*“ môže byť významovo rozšírených do ďalších významových použití a to v rozličných sférach a kontextoch. Je ale samozrejmé, že striktne komerčné a obchodné slová nie sú jediné, ktoré sú používané v obchodnom a pracovnom prostredí. Príklad predstavujú aj idiómy a idiomatické spojenia, ktoré sú prevažne vlastné len určitému jazyku a tým aj kultúre, a sú často nepreložiteľné. Idiómy sa objavujú aj v učebnicových súboroch a kurzoch *Business English*. Ide zväčša o idiómy, ktoré sa môžu používať okrem iných aj v obchodných a pracovných kontextoch napr. *to put it in a nutshell, to get straight to the point, to put someone in the picture, to talk at cross-purposes, to break the ice* či *let's get down to business*. Podobne je to s použitím metafor v jazyku obchodnej angličtiny. Chorvát (1998) sa bližšie venuje použitiu metafor v obchodno-pracovných kontextoch. Ako príklad uvádzame niektoré z nich: „*monkey business (suspicious activity), to build up a nest egg (to create financial reserves), frozen assets, blue-sky*

bargaining, black market, bear market“ a iné (Chorvát, 1998, s. 240-241). Z uvedeného vyplýva, že aj *Business English* využíva celý rad výrazových a štylistických prostriedkov, ktoré sú typické pre anglofónnu kultúru a tým prezentujú jazyk aj ako *lingua culturalis*.

Skúmanie jazyka a jeho fungovanie v obchodnej sfére by malo byť založené na diskurznom princípe, ktorý v sebe zahŕňa prienik do jazyka v reálnom živote. Diskurz vo všeobecnosti je multidimenziálny a polysemantický fenomén. Jednou z prvých, ktorý pomenúvajú a podrobnejšie sa venujú *business diskurzu*, je autorka A.-M. Johns. Johns (1986) bola taktiež jednou z prvých, ktorí zaviedli pomenovanie „*the language of business*“, čiže jazyk obchodnej komunikácie do akademickej sféry. Čo ale vlastne presne *business diskurz* je? Bargiela-Chiappini ho definuje ako „*all about how people communicate using talk or writing in commercial organizations to get their work done*“, alebo ako „*social action in business context*“ (Chiappini, 2007, s. 3). Koncept *business diskurzu* je široký a zahŕňa v sebe niektoré tematické poddruhy ako napríklad ekonomický diskurz, podnikový (či korporačný) diskurz, diskurz vyjednávania a rokovania a iné. *Business diskurz* môžeme definovať ako verbalizáciu obchodnej mentality, ktorá je vo forme otvoreného množstva tematicky korelačných či súvzťažných textov založených na širokom rozpätí obchodnej problematiky a ktorá sa chápe, rozumie a skúma aj v kombinácii s mimolingvistickými kontextmi. *Business diskurz* reprezentuje najmä spôsoby, akými spoločnosti obchodujú, a to prostredníctvom textov, reči a jazyka. Je to práve komunikácia, ktorá je hnacou a podstanou silou pri obchodovaní. Čiastkové jazyky obchodu a obchodnej komunikácie majú taktiež svoje vlastné špecifické vlastnosti a znaky, ktoré si vyžadujú bližšie lingvistické štúdium a výskum. Veľa výskumníkov si už všimlo, že obchodne ladené texty majú svoje špecifické črty a charakteristiky, ktoré ich odlišujú od iných typov textov (vedeckých, publicistických, beletristických). Obchodný diskurz má taktiež svoje vlastné komunikatívne, pragmatické, lexikálne, syntaktické, textuálne, vizuálno-grafické, normatívne, žánrovo-štylistické a iné črty. Tieto dôvody sa zdajú byť pre niektorých lingvistov dostatočné na to, aby bola tzv. *Business Linguistics* chápaná už ako separovaná a oddelená disciplína v rámci aplikovanej lingvistiky a aby sa inicioval rozvoj jej metodológie a odborný vedecký aparát. *Business linguistics* alebo „obchodná lingvistika“ teda môže byť oblasť, ktorá skúma špecifické fungovanie jazyka v obchodnom a pracovnom kontexte, použitie jazykových zdrojov v obchodných a pracovných aktivitách a študuje verbálne a paraverbálne aspekty obchodnej komunikácie.

3 BUSINESS ENGLISH (OBCHODNÁ ANGLIČTINA), JEJ DEFINÍCIA, POLE PÔSOBNOSTI A POSTAVENIE V RÁMCI ESP

Základnú otázku, ktorú si musíme položiť, je, čo vlastne *Business English* je, čo tento termín predstavuje a čo v sebe zahŕňa. V krátkosti môžeme povedať, že *Business English* je anglický jazyk, ktorý sa vzťahuje najmä na medzinárodný obchod a na jazyk používaný v pracovnom prostredí. Takáto definícia je ale veľmi stručná, krátka, nepresná, nezahŕňa v sebe celú podstatu a úplne nevystihuje samotný termín. Môžeme spoľahlivo dodať, že *Business English* je súčasťou angličtiny pre špecifické účely a môžeme ju považovať za špecializovaný typ angličtiny v rámci *ESL* (*English as a second language, English language learning and teaching*). Svetová medzinárodná asociácia učiteľov angličtiny ako druhého (cudzieho) jazyka *International Association of Teachers of English as a Foreign Language* má aj užšie vyhranenú záujmovú skupinu (*interest group*) *BESIG – Business English Special Interest Group*, ktorá je profesionálnym orgánom či inštitúciou, ktorá reprezentuje záujmy a slúži na podporu a poradenstvo pre učiteľov *BE* na celom svete. Pokiaľ sa na *Business English* pozeráme v širšom chápaní, môžeme ju pokladať za typ, druh *ESP* a to z dôvodu, že zdieľa, podobne ako iné typy jazyka pre špeciálne účely elementy, ktoré sú im pri vyučovaní vlastné, akými sú analýza potrieb, vytváranie špeciálne orientovaných syláb, osnova kurzov, výber materiálov a pomôcok. Podobne ide aj o špecifický jazykový korpus a dôraz na jednotlivé typy komunikácie v špecifických kontextoch. *Business English* je však aj do značnej miery odlišná od iných variet a typov *ESP*. „*Business English differs from other varieties of ESP in that it is often a mix of specific content (relating to a particular job area or industry), and general content (relating to general ability to communicate more effectively, albeit in business situations.*“ (Ellis – Johnson, 1994, s. 3).

Domieľame sa, že v súčasnosti ešte stále existuje istý počet mýtov či skreslených predstáv o tom, čo *BE* je, čo je pre ňu charakteristické. Sú to otázky, ktoré je dôležité zodpovedať a pozrieť sa na tieto polopravdy z rôznych uhlov pohľadu. Ako polopravdu číslo jeden uvádzame, že *BE* je len jednou z mnohých či ďalších *ESP*, čiže typov angličtiny pre špecifické účely. Je určite nespochybniteľné, že obchod prosperuje a prekvitá cez komunikáciu medzi ľuďmi naprieč rôznymi kultúrnymi pôvodmi a národnosťami. Preto aj dnešná *lingua franca*, ktorou angličtina je, do istej miery zastáva túto pozíciu. Ide o nadregionálny až nadnárodný jazyk či dorozumievací jazyk (angl. *Vehicular language*). V obchodnom kontexte je zrejmé, že tento typ jazyka je používaný na zrýchlenie a zjednodušenie komunikácie. Preto sa nám ako najstručnejšia charakteristika obchodu javí, že

obchod je najmä komunikácia, a je založený najmä na komunikácii. Obchod sám osebe vyžaduje výskumníkov, medzi ktorých samozrejme zahrňame aj lingvistov a komunikačných teoretikov. Ich význam spočíva najmä v tom, aby navrhli metódy na zlepšenie efektívnosti cez optimalizovanie komunikácie. Kľúčová úloha komunikácie a výmeny informácií v sfére obchodu, podnikania a manažmentu je už širšie rozpoznateľná a rešpektovaná. V pracovnom procese ľudia musia nevyhnutne nadviazať medzi sebou komunikáciu a istý komunikačný vzťah. Úrovne, na akých sa komunikuje, sú taktiež rozličné. Medzi hlavné patria tzv. vertikálne, čiže komunikácia medzi členmi podniku z hľadiska hierarchie a horizontálne ako sú komunikácia s kolegami, tímová práca a podobne. Dôležitým aspektom pri obchode a podnikaní je okrem iného aj zlepšenie a zvyšovanie efektivity komunikácie, čo podmieňuje aj organizačná klíma, predchádzanie a riešenie konfliktov, zhoda, konsenzus, ale aj nesúhlas a nezhoda a prístup k nim, vplyv a schopnosť presvedčiť, tímová komunikácia, komunikačné bariéry, verejný prejav, tlačová konferencia, komuniké pre tlač, podávanie interview, posudzovanie zamestnancov, výkazníctvo, ale aj samotný jazyk na pracovisku. Externe je to najmä reklama, ktorá predstavuje najviditeľnejšiu formu komunikácie so zákazníkmi. Je isté, že reklama je zameraná najmä na zvýšenie predaja, ale existuje aj tzv. *institutional advertising* alebo tzv. reklama pre prezentáciu, ktorá je nasmerovaná na zlepšenie vnímania spoločnosti ako celku. Komunikácia medzi spoločnosťami a ich zákazníkmi je čím ďalej tým viac dvojstranná s tzv. *customer service center* (centrum zákazníckych služieb), ktoré je predurčené na zhromažďovanie a získavanie informácií o všetkých aspektoch použitia produktov danej spoločnosti a nie len sťažností, a vďaka ktorej prebiehajú rôzne modifikácie a nový dizajn produktov. Okrem toho niektoré spoločnosti v súčasnosti používajú aj spoločenský software a mikrobloginové stránky, akými sú Facebook a Twitter a to na komunikáciu so zákazníkmi. Z uvedených príkladov vyplýva, že komunikácia tvorí jednu z najdôležitejších, ak nie úplne najdôležitejšiu zložku v obchodnej a podnikateľskej sfére a je kľúčová pre dobré fungovanie a chod každej firmy a podniku. Zatiaľ čo *ESP* je vo veľkej miere založená na písaných odborných textoch, *BE* je viacej závislá a postavená najmä na ústnej komunikácii, v ktorej hrá komunikačná funkcia jazyka dôležitú a kľúčovú úlohu. Je ale samozrejmé, že písomná podoba, korešpondencia a výmena dát a dokumentov či telefónne rozhovory sú taktiež jej podstatnou súčasťou. Preto by sme definovali *BE* ako niekoľko poschodovú budovu, ktorá má viacej vrstiev a zložiek. Za základné body, ktoré tvoria jej jadro považujeme nasledovné: znalosť obchodu, znalosť jazyka, komunikačné zručnosti, zručnosti v spracovaní dát, zručnosti v rozhodovacom procese, kultúrne povedomie a iné.

Samozrejme tu sme vytýčili a vymenovali len niektoré zložky, ktoré sú pre pochopenie *BE* potrebné či dôležité. V porovnaní s tým sa nám javia ostatné variety *ESP* skôr založené najmä na znalostiach a vedomostiach v danej vede a znalosti jazyka. Pole pôsobnosti a jednotlivé zložky, ktoré tvoria *BE*, sa nám zdajú byť početnejšie a rozmanitejšie, a práve preto sa domnievame, že *BE* je síce súčasťou *ESP*, no do istej miery je predsa len odlišnou od iných typov *ESP*. To spôsobuje, že *Business English* je veľmi špecifická forma *ESP* so silne zastúpenou komunikačnou funkciou jazyka a pre ľudí v pracovnom prostredí v mnohých prípadoch už aj nepostrádateľnou súčasťou.

Druhá polopravda, ktorá sa nám javí ako dosť rozšírená, je, že vyučovanie *BE* znamená vyučovanie odbornej terminológie. Najprv sa pozrime na najdôležitejšie zložky, témy a komponenty, ktoré tvoria a sú výsledkom komunikačných aktivít v rámci *BE*: štruktúra a organizácia obchodu, produkcia a predaj, financovanie, reklama a inzercia, obchodný management, marketing, rozvoj produktov, značky, pracovné sily, zamestnanci a vzťahy medzi nimi, nábor a výberový proces zamestnancov, školenia a rozvoj, pracovné prostredie, obchodná a manažérska komunikácia, vyjednávacie procesy a mnohé iné zložky. Zoznam týchto zložiek môže byť ešte dlhší a ďalekosiahlejší. Ako vyučujúci *BE* môžeme ku každej z týchto zložiek dodať a prezentovať, že všetky tieto body zahŕňajú obchodnú komunikáciu, a to buď osobnú (tzv. *face-to-face*) konverzáciu, konverzáciu prostredníctvom aparátov, technológií a taktiež komunikáciu skupinovú (väčšie či menšie skupiny zahŕňajúc).

Samotná znalosť špecifickej obchodnej terminológie je určite len jednou a nepostačujúcou zložkou pri zaistení efektivity a pri úspešnom zvládnutí vyššie vymenovaných okruhov. Za kľúčovú teda môžeme pokladať tak často sa opakujúcu komunikačnú kompetenciu a dovolili by sme si k nej ešte zahrnúť aj výpovednú dynamičnosť a zručnosti v identifikovaní cieľov a zameranie sa na konkrétne ciele v tej-ktorej komunikačnej situácii. Komunikačná kompetencia sa stala integrovanou črtou a nevyhnutnou podmienkou úspešného podnikateľa a lídra. Podľa Klikauera (2008, s. 64) „...*being a strategic manager implies being a communication manager*“. Úloha úrovne komunikačnej kompetencie lídra v úspechu danej spoločnosti bola zistená, určená a je nesporná. Campbell (2013) predstavila aj model pre efektívne komunikačné správanie a postavila ho na teórii rečových aktov. Fiona Campbell (2013) v jej publikácii *Enhancing Communication for Business leaders* naznačuje, že oblasť, v ktorej mnoho obchodných lídrov a manažérov (*business leaders, managers*) naráža na problém, je komunikácia a spôsob predstavenia či podania ich myšlienok a vízií ostatným členom. Dr. Robert Bolton (1984), ktorý sa venuje

zlepšovaniu pracovných vzťahov a manažérskym štýlom (štýlom vedenia), vo svojej knihe *'Social Style/Management Style: Developing Productive Work Relationships'* uvádza štúdiu, v ktorej bolo zistené, že až u 80% ľudí, ktorí neuspeli profesionálne, tieto zlyhania nie sú zapríčinené ich technickou či vedomostnou úrovňou, ale skôr tým, že nenadväzujú dobré vzťahy s okolím, a to najmä po stránke komunikačnej.

ZÁVER

Business English (obchodná angličtina) znamená a predstavuje pre jednotlivých ľudí, vyučujúcich a lingvistov rôznorodosť, názory a uhol pohľadu na ňu sa líšia. Pre niektorých je to najmä sústredenie sa na špecifickú slovnú zásobu a témy, ktoré sa vyskytujú a používajú v obchode a obchodných kontextoch, financiách a medzinárodných vzťahoch. Pre iných je to najmä komunikačná zručnosť používaná v pracovnom prostredí a zameranie sa hlavne na jazyk a zručnosti, ktoré sa vyžadujú pri typickej obchodnej komunikácii, ako sú napríklad prezentácie, rokovania, pracovné a obchodné stretnutia, spoločenská konverzácia, písanie správ, zapisníc a iné druhy pracovného písomného styku a korešpondencie. Na základe uvedených názorov, definícií či vyvrátených poloprávd sa javí, že problematika *BE*, jej lingvistické postavenie, obsah a pole pôsobnosti je komplexnejšie a širšie ako by sa na prvý pohľad zdalo. Je nespochybniteľné, že prístup k tejto problematike si vyžaduje ešte veľa práce, lingvistického a didaktického výskumu a analýzy.

LITERATÚRA

- BARGIELA-CHIAPPINI, F. 2013. *Business Discourse. Research and Practice in Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan. ISBN 9781137024930.
- BOHUŠOVÁ, Z. 2012. *Primárnosť ústnej odbornej cudzojazyčnej komunikácie*. In Nová filologická revue. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, roč. 4, č. 1, s. 6-20, ISSN 1338-0583.
- BOLTON, D. 1984. *Social Style/Management Style: Developing Productive Work Relationships*. New York: Amacom publishers. ISBN 978-0814476178.
- CAMPBELL, F. 2013. *Enhancing Communication for Business Leaders. (Asking Smart Questions)*. Great Wee Books Publishing.
- CRYSTAL, D. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978052 1530323.
- DOLNÍK, J. 2004. *Sprachenpolitik der EU, interkulturelle Germanistik-Herausforderung für die slowakische Germanistik*. In Zborník príspevkov zo VII. Medzinárodnej konferencie Spoločnosti učiteľov nemčiny a germanistov Slovenska. Banská Bystrica: SUNG, s. 37 - 45 ISBN 80-89057-05-5.
- ELLIS, M. – JOHNSON, C. 1994. *Teaching Business English. (Oxford Handbooks for Language Teachers Series)*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 194371670.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Ltd., 2007. ISBN 978-1-4058-5311-8.

- HOFFMANN, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Verlag: Eine Einfuehrung (Sammlung akademie-Verlag). ISBN 978-3050004174.
- CHORVÁT, J. 1998. *Metaphors in English for Business Purposes*. In *Acta Linguistica* 2. (Ekonomika a cudzie jazyky). Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB, s. 240-244. ISBN 80-8055-028-X.
- JOHNS, A.M. 1986. *The Language of Business*. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 4. Cambridge: Cambridge University Press, s. 3-17.
- KACHRU, B. 1985. *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle*. In: *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge, Quirk and Widdowson: Cambridge University Press. s. 11-30.
- KLIKAUER, T. 2008. *Management Communication. Communicative Ethics and Action*. Palgrave – Macmillan. ISBN 978-0-230-51566-6.
- PICKETT, D. 1989. *The Sleeping Giant : Investigations in Business English*. In: *Language International* 1.1, Text and Corpus Analysis. Oxford: Blackwell, s. 5-11.
- ANTHONY, L. *English for Specific Purposes: What does it Mean, Why is it different?* [cit. 2014-05-22]. Dostupné na internete:
<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>
- GRADDOL, D. *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'* [cit. 2014-07-12]. Dostupné na internete:
<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- JENKINS, J. *Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca*. [cit.2014-06-05]. Dostupné na internete:
<http://www2.hawaii.edu/~cmhiggin/PDFs/Jenkins%20TQ%202006.pdf>

VYUŽITIE NOVINOVÉHO ČLÁNKU V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ

Magdaléna Ungerová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami využitia autentického novinového článku z anglicky písanej tlače pre potreby študentov odborného anglického jazyka v podmienkach slovenských vysokých škôl. Autorka sa v úvode venuje stručnej charakteristike jazyka tlače, následne sa sústreďuje na výhody využitia novinových textov v cudzojazyčnom vzdelávaní a na konkrétnom novinovom článku z nedávnej minulosti poukazuje na možné postupy pri výučbe odborného anglického jazyka a možnosti budovania jazykových zručností, schopností a kompetencií pri implementácii aktuálnych digitálnych novinových článkov do cudzojazyčného vzdelávania na vysokej škole.

Kľúčové slová: jazyk tlače, noviny v cudzojazyčnom vzdelávaní, digitálne články

ÚVOD

Každý učiteľ cudzích jazykov sa musí pri svojej práci neustále pasovať s viacerými otázkami, týkajúcimi sa vhodnej náplne každej jednej vyučovacej hodiny. Iste, väčšina pedagógov postupuje vo vyučovanom procese podľa zvolenej učebnice. Napriek tomu, že v dnešnej dobe je na trhu viacero zaujímavých a hodnotných publikácií, nie je vôbec jednoduché zvoliť tú najvhodnejšiu. Každá publikácia má nesporne svoje mnohé pozitíva (vhodný obsah vo vzťahu k študentom a predmetu ich štúdia, primeraná cena, zaujímavé cvičenia a pod.), no pravdou je, že žiadna učebnica nedokáže absolútne uspokojiť všetky potreby a požiadavky študentov. V praxi to potom vypadá tak, že každý vyučujúci sa snaží nájsť i iné vhodné učebné materiály a zakomponovať ich do svojho vyučovacieho procesu. Veľmi často to môžu byť texty, či cvičenia z iných kníh, no zaujímavým spestrením výučby anglického jazyka môžu byť i novinové články z autentických anglicky písaných periodík. A práve na tieto autentické učebné pomôcky sme zamerali svoju pozornosť v nasledujúcom príspevku.

1 JAZYK TLAČE

Ako sme už spomenuli v úvode žiadna učebnica nedokáže absolútne pokryť požiadavky a potreby študentov. I tá najlepšia publikácia po čase zovšednie a na rad príde potreba „spestriť“ vyučovaciu hodinu niečím novým, niečím, čo dokáže študentov zaujať, čo dokáže rozvinúť či precvičiť už naučenú slovnú zásobu, či gramatický jav. Študenti majú často pocit, že jazykové vzdelávanie je akési umelé, odtrhnuté od reálneho života a boja sa, že nebudú vedieť uplatniť svoje nadobudnuté vedomosti, zručnosti a kompetencie aj v reálnej

praxi. Práve z tohto dôvodu sa javí využitie autentických cudzojazyčných materiálov - ktoré neboli vytvorené za účelom výučby cudzieho jazyka, ale pre rodeného hovoriaceho - v rámci cudzojazyčného vzdelávania ako veľmi prospešné a motivujúce.

Jedným z takýchto autentických textov môžu byť práve noviny. Jazyk novín je špecifický, a predsa významný. Biber (2004) rozlišuje v rámci súčasnej angličtiny štyri základné situačne definované varianty jazyka tzv. registre, ktoré sa vzťahujú k rozdielnym situačným okolnostiam a komunikačným zámerom. Patria sem: hovorený jazyk v bežnej konverzácii, jazyk používaný v beletrii, akademická próza a novinový jazyk. S novinovým jazykom sa bežný človek často stretáva, keďže mnoho ľudí číta tlač – niektorí pravidelne, iní príležitostne. Novinové texty majú pomerne jednoznačný komunikačný zámer – prinášať a hodnotiť informácie o najaktuálnejších udalostiach doma i vo svete. Tieto texty sú zvyčajne písané pre veľmi pestrú a rôznorodú skupinu čitateľov a ich autori musia teda nevyhnutne vyvinúť enormné úsilie, aby boli zrozumiteľné v maximálnej možnej miere. Iste, existuje i skupina špecializovaných novín či časopisov, kde existuje predpoklad, že čitateľ sa dokáže zorientovať v danej oblasti a už má určité vedomosti (Reahová, 2004).

Je potrebné spomenúť, že jazyk tlače je pomerne široký pojem, pod ktorý patrí celonárodná i regionálna tlač, patria sem novinové reportáže, úvodníky, recenzie, črty, príbehy, športové či finančné správy, články o umení, reklama a inzercia atď. Samozrejme, existujú tiež rozdielnosti v jazyku v bulvárnej a mienkotvornej tlači.

Samostatným podregistrom je jazyk titulkov – headlines. Titulky často pozostávajú z krátkych slov a žurnalisti sa snažia využiť viaceré jazykové prostriedky na upútanie čitateľa, pričom titulky sú často najnáročnejšou časťou článkov na porozumenie. Veľmi časté sú napr. slovné hračky, aliterácia, ambiguita - dvojzmyselnosť, kultúrne referencie, vynechanie určitých slov - členy, predložky (Ceramella-Lee, 2008).

2 NOVINOVÉ TEXTY V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ

Noviny sú v súčasnosti jedným z najpoužívanějších autentických prostriedkov dokonca i vo výučbe angličtiny ako materinského jazyka, čo je priamym výsledkom národnej kampane amerických vydavateľov známej ako Newspapers in Education (NIE). Tento medzinárodný program začal v roku 1955 s cieľom podporiť využitie novín vo výučbe na školách, pričom jeho hlavným zámerom bolo zlepšiť čítanie, pravopis a vlastné tvorivé písanie žiakov a študentov. Je dokázané, že využívanie novín v školách prispieva k zvyšovaniu úrovne čítania, písania a vedomostí o aktuálnom dianí doma i vo svete (Sanderson, 2010). Učitelia v Amerike však v súčasnosti využívajú tlač ako pomôcku nielen

vo výučbe materinského jazyka, ale i vo výučbe odborných predmetov, a v neposlednom rade i vo výučbe angličtiny ako cudzieho jazyka (Serving newspapers in education, 2014).

Aké sú výhody novín v cudzojazyčnom vzdelávaní? Predovšetkým nasledovné:

- aktuálnosť - žiadna kniha, nech už je akokoľvek dobrá, nedokáže pokryť túto vlastnosť tak, ako noviny. Noviny pojednávajú o aktuálnych otázkach a problémoch každodenného života, pričom motivujú čítanie a následnú diskusiu. S týmto aspektom súvisí i jedna z mimoriadne dôležitých vlastností tlače – prinášanie a najmä popularizácia neologizmov, teda nových výrazov (Branston – Stafford, 2006) .
- autenticnosť – ako sme už spomenuli, noviny sú autentickým materiálom, t.j. sú písané profesionálmi – novinármi a sú určené pre široké spektrum čitateľov. Nie sú to texty umelo vytvorené, či prispôbosené potrebám cudzojazyčného vzdelávania. Práve z tohto dôvodu dokážu spojiť výučbu v triede s „reálnym svetom“. Možno v nich upriamiť pozornosť na určitú slovnú zásobu, na gramatické či štylistické javy, ktoré sú použité v určitom reálnom zmysluplnom kontexte.
- dostupnosť - donedávna boli anglické či americké noviny pre našinca prakticky nedostupné. Boli pomerne drahé a bolo ich možné kúpiť len v hlavnom meste. S nástupom moderných technológií však tento problém zanikol a práve naopak, novinové texty sa stali pomerne lacnou učebnou pomôckou dostupnou širokej skupine pedagógov a študentov. Takmer všetky anglické a americké noviny a časopisy majú svoje on-line verzie dostupné na internete, a preto nie je žiaden problém prečítať si najnovšie vydanie určitého britského denníka hneď v deň vydania a v pohodlí domova. Je dokonca možné listovať i v archíve a vyhľadať si určité konkrétne texty.
- rôznorodosť tém - novinové články pokrývajú prekvapivo veľký rozsah odborných, technických a špecializovaných oblastí. Môžeme v nich nájsť odborné ekonomicky, politicky či sociálne orientované články, avšak i rôzne bizarné, vtipné či neuveriteľné príbehy, novinky z oblasti medicíny, vedy, moderných technológií, ktoré obsahujú praktickú slovnú zásobu a môžu byť pre študentov výbornými ukážkami jasného, zrozumiteľného, úsporného a súvislého písania. V novinách možno tiež nájsť i vtipy, reklamu, reportáže a iné pre študentov atraktívne texty (Itule, 2002).

- kultúrny kontext – pri čítaní novín sa môžeme veľa dozvedieť o mentalite daného národa, o ich aktuálnych problémoch a postojoch, o ich spôsobe života (Kramšchová, 2004).
- rozvoj komunikatívnych kompetencií - v súvislosti s novinami nám na um príde zväčša čítanie (a jeho rozvoj), ktoré je jednou zo štyroch komunikačných funkcií (zvyšné sú rozprávanie, počúvanie s porozumením a písanie), na ktoré sa kladie dôraz pri cudzojazyčnom vzdelávaní (Repka, 2009). Vhodne zvolené novinové články môžu po prečítaní viesť k následnej zaujímavej diskusii (študenti komunikujú ústne), navzájom a počúvajú a snažia porozumieť (posluch s porozumením) a môžu dostať i úlohu, ktorá si vyžaduje písanie.
- komplexný rozvoj osobnosti - novinové texty môžu podľa nášho názoru prispieť i k celkovému rozvoju osobnosti študenta. Použitím novín vo výučbe cudzieho jazyka možno okrem vyslovene jazykových zručností nadobudnúť i viacero iných užitočných zručností, napr. kritické myslenie, schopnosť rozlišovať fakt od názoru, lepšie porozumenie iných kultúr, nadobúdanie vedomostí a znalostí i v iných vedných odboroch, motivácia vo vyučovaní (dokážem porozumieť autentickému textu, dokážem pochopiť a zasmejem sa na autentickom vtipu).

3 KONKRÉTNE VYUŽITIE DIGITÁLNEHO ČLÁNKU

Noviny možno použiť pre rôznorodé skupiny študentov. Už menej pokročilí dokážu pracovať s veľkými titulkami, zrozumiteľnými symbolmi, číslicami a fotografiami. Z našej skúsenosti sa nám javí ako najvhodnejšie nájsť pre študentov článok, ktorý je pre nich zaujímavý a môže slúžiť ako námet pre následnú diskusiu. Ako sme už spomenuli vyššie, s nástupom moderných technológií sa do popredia záujmu dostávajú najmä tzv. online (digitálne) verzie novín a časopisov. Stačí mať v triede počítať s internetom a k nemu napojený projektor a novinový článok máme k dispozícii v triede na hodine. Ak nechceme strácať čas hromadným čítaním, je možné zaslať študentom internetový link na daný článok a oni si ho môžu prečítať v pohodlí domova na vlastnom počítači, či dokonca vo svojom mobile, či tablete. Následne sa pozrieme bližšie na jeden konkrétny digitálny článok a jeho využitie na hodine.

Na Slovensku vyvolal v nedávnej minulosti článok v denníku Daily Mail od autorky Lizzie Edmondsovej s názvom *„Slumdogs of Slovakia: This city was given £51 million when it was named European capital of culture...so why are Roma children still living in such*

horrifying squalor?“ nebývalý rozruch. Autorka článku, ktorý sa v digitálnej forme objavil na internetovej verzii denníka Daily Mail dňa 3. novembra 2014, sa venuje problematike sociálnej situácie Rómov žijúcich na neslávne známom sídlisku Luník IX a dáva ich sociálne pomery do súvislosti s faktom, že Košice boli v roku 2013 európskym hlavným mestom kultúry a v tejto súvislosti im boli poskytnuté finančné prostriedky, ktoré mali byť investované do infraštruktúry, kultúrnych aktivít a turizmu. Tento digitálny článok je pomerne krátky, obsahuje veľa obrázkov, čo je pre bulvár typické. So študentmi sme sa bližšie pozreli na niektoré zaujímavé lingvistické javy, napr.:

- výraz *róm*, *rómsky* a jeho použitie vo vete
around 8,000 Slovakian Roma (okolo 8 tisíc slovenských Rómov)
thousands of Roma children (tisíciky rómskych detí)
8,000 Roma live under harsh conditions (8 tisíc Rómov žije v krutých podmienkach)
A young Roma dressed in filthy clothing (mladý Róm v špinavom oblečení)
The largest Roma community in Slovakia (najväčšia rómska komunita na Slovensku)
nearby Roma suburb (blízke rómske predmestie)
The Roma Getto (rómske getto)
A group of Roma siblings (skupina rómskych súrodencov)

Z uvedených príkladov je zrejmé, že výraz „Roma“ možno použiť samostatne vo funkcii podstatného mena (Róm, Rómovia), ako i v prepozícii vo funkcii prídavného mena (rómsky), pričom ani v množnom čísle nemá koncovku -s.

- výrazy popisujúce životné podmienky
squalid conditions (otrasné podmienky)
live in squalor (žiť v biede, špine)
piles of rubbish (kopy špiny)
covered in dirt and wearing clothes full of holes, play among the filth
(pokrytý špinou a nosiť deravé šaty, hrať sa v špine)
without running water, gas and electric (bez vody, plynu a elektrického prúdu)
debris, old furniture and dirty washing (trosky, starý nábytok a špinavá bielizeň)
common illnesses such as hepatitis, head lice, diarrhoea, scabies and meningitis
(bežné sú choroby ako hepatitída, vši, hnačka, svrab a meningitída)

- synonymá (slová s podobným významom)

inhabitants – residents (obyvatelia - rezidenti)

piles of rubbish – tones of garbage (kopy špiny – hory odpadu)

dirty – filthy (špinavý)

So študentmi sme sa pozreli i na komentáre, ktoré sa nachádzali hneď za článkom. Zistili sme, že tento článok vyvolal obrovskú a veľmi zaujímavú diskusiu – až 984 komentujúcich vyjadrilo svoj názor, až kým nebola možnosť pripojiť svoj komentár k článku pozastavená. Väčšina z komentujúcich bola zo Slovenska a ich reakcie boli viac než kritické, z komentárov bolo úplne zrejmé, že problematika Rómov je na Slovensku vnímaná mimoriadne citlivo. Úroveň angličtiny bola rozdielna – od vynikajúcej až po akýsi mix slovenčiny a angličtiny. Zaujímavosťou bol komentár jedného Holanďana, ktorý sa vyjadril v zmysle, že „Rumuni nepatria do EÚ“ – pomýlil si v angličtine výraz Rumun (Romanian) a Róm (Roma) a myslel si, že článok pojednáva o pomeroch v Rumunsku.

Je zrejmé, že tento článok vyvolal búrlivú diskusiu i na hodine. Táto téma je citlivá, komplexná a nájst' riešenia na zlepšenie sociálneho postavenia Rómov na Slovensku nie je vôbec jednoduché. Študenti tiež dostali za úlohu napísať vlastný komentár k tomuto článku. Výsledkom implementácie článku do hodiny odbornej angličtiny bolo okrem iného schopnosť použiť výraz Róm, rómsky v kontexte; popísať život v katastrofálnych životných podmienkach; vyjadriť svoj vlastný postoj k článku ako takému, k vlne nevôle, ktorú na Slovensku pôsobil i ku skutočne rôznorodým komentárom, ktoré za ním nasledovali.

ZÁVER

Noviny a časopisy nám poskytujú rôznorodé texty – príbehy, reportáže, správy, reklamu, inzeráty. Veľmi hodnotný môže byť i ich obsah – pri ich čítaní sa študent dozvie veľa o kultúre, spôsobe života, spôsobe myslenia, názoroch, postojoch a životných trendoch. Na druhej strane implementácia novinových textov do cudzojazyčného vzdelávania má i svoje úskalía. Ich použitie si vyžaduje veľa času na prípravu na vhodné skĺbenie do vyučovacieho procesu zo strany učiteľa a druhou významnou nevýhodou je to, že napriek veľkému úsiliu zo strany pedagóga, texty nemusia zaujať študentov. Týmto problémom sa však dá vyhnúť. Každý pedagóg po čase už pozná potreby a požiadavky svojich študentov, ich jazykovú úroveň i témy, ktoré sú pre nich zaujímavé. Úmyselne sme použili ako príklad implementáciu novinového textu z bulvárnej tlače – z denníka Daily Mail, je pomerne krátky, angličtina nie je ťažká a nakoľko sa téma bytostne dotýkala Slovenska, ihneď zaujal študentov. Výsledkom

bola zaujímavá diskusia, precvičenie slovnej zásoby a na záver hodiny i pocit študentov, že sme sa zaoberali s „reálnou“ angličtinou, s „reálnymi“ témami a že sú schopní sa vyjadriť k aktuálnym problémom našej súčasnosti. Naša rada preto znie vybrať zaujímavé témy pre študentov a snažiť sa, aby čítali aj mimo vyučovacej hodiny, aby si napr. pripravili do školy správu o nejakom článku – vybrať, prečítať, zosumarizovať a zhodnotiť článok podľa vlastného výberu. Takýmto spôsobom môžu študenti podľa nášho názoru účinne spoluvytvárať obsah vyučovacích hodín a zmysluplne pokračovať v budovaní svojich vedomostí, schopností a kompetencií v cudzom (našom prípade anglickom) jazyku.

LITERATÚRA

- BIBER, D. et al. 2004. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education. ISBN 0-582-23725-4.
- BRANSTON, G. – STAFFORD, R. 2006. *The Media Student's Book*. Routledge. ISBN 0-415-37143-0.
- CERAMELLA, N. – LEE, E. 2008. *Cambridge English for the Media*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-72457-9.
- ITULE, B.D. et al. 2002. *News Writing and Reporting for Today's Media*. McGraw-Hill. ISBN 0-07-557263-X.
- KRAMSCHOVÁ, C. 2004. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. ISBN 0-19-437187-5.
- REAHOVÁ, D. 2002. *The Language of Newspapers*. Psychology Press. ISBN 0-415-27804-X.
- REPKA, R. 2009. *Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania*. Praha. ISBN 978-80-87168-14-1.
- SANDERSON, P. 2010. *Using newspapers in the Classroom*. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-64526-3.
- EDMONDSOVÁ, L. 2013. *Slumdogs of Slovakia: This city was given £51 million when it was named European capital of culture...so why are Roma children still living in such horrifying squalor?* In The Daily Mail [online]. 3/11 2013 [cit. 2014-05-05]. Dostupné na internete: <<http://dailymail.co.uk/news/article-2486333/Kosice-won-51million-grants-named-Europes-capital-Culture-thousands-Roma-children-living-slums.html>>
- Serving newspapers in education* [online] Troy MI 48085 : Online Publications Inc., 2012. [cit. 2014-05-05]. Dostupné na internete: <<http://nieonline.com>>

VÝUČBA JAZYKOV V KONTEXTE KREATÍVNEJ EKONOMIKY

Dagmar Veselá, Katarína Klimová

Abstrakt

Motorom súčasnej ekonomiky a jej rastu je kreatívny priemysel založený na kreativite a inováciách. Tvorcom tohto pojmu je Lord Smith of Finsbury, ktorý z pozície britského ministra kultúry zavádzal model tzv. kreatívnej ekonomiky do vládnej politiky Veľkej Británie. Vyzdvihoval hospodársky význam kreativity, ktorá, ako sa ukazuje, ponúka alternatívu rozvoja aj počas hospodárskej krízy. Európska únia si uvedomuje pozitíva takéhoto modelu ekonomiky a snaží sa ho postupne presadzovať v celoeurópskom ekonomickom, politickom a kultúrnom priestore. Nemalou mierou sa na rozvoji kreatívnej ekonomiky podieľa znalosť cudzích jazykov. Bez nej by nevyhnutná medzinárodná spolupráca v globalizovanom svete nebola možná. V snahe reagovať na tendencie zamerané na rozvoj kreatívneho priemyslu a kreatívnej ekonomiky na Slovensku sa v našom príspevku zameriavame na stručný prehľad návrhu inovatívnych študijných programov založených na interdisciplinarite a kvalitnej jazykovej príprave v rámci študijného odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo na pôde Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktoré by sa v rámci existujúcich možností mohli v budúcnosti realizovať, pokiaľ by našli podporu zo strany kompetentných predstaviteľov a dokázali by reflektovať meniace sa akreditačné kritériá.

Kľúčové slová: kreatívny priemysel, kreatívna ekonomika, cudzie jazyky, študijné programy

ÚVOD

Kreatívny priemysel a kreatívna ekonomika ako vzájomne prepojené fenomény sa začali postupne dostávať do povedomia verejnosti na konci 20. storočia. Čoraz častejšie sa stávajú predmetom záujmu zo strany politikov vo vyspelých krajinách, ale aj iných verejne činných osobností zo sveta obchodu, vedy a výskumu, vzdelávacieho sektora, umenia, atď. Ide o sociologicky, demograficky aj ekonomicky veľmi zaujímavý predmet výskumu, a to najmä z hľadiska vplyvu na zamestnanosť, ekonomický rast a životnú úroveň obyvateľstva. Za povšimnutie stoja aj snahy preskúmať kreatívny priemysel v kontexte kulturológie (Šimončíčová, 2013).

Podpora kreatívneho priemyslu predstavuje v časoch celosvetovej finančnej a hospodárskej krízy jednu z ciest na podporu ekonomického rastu a zamestnanosti. Tento segment ekonomiky zahŕňajúci všetky ľudské činnosti spojené s kreativitou prispel k zrodu tzv. kreatívnej ekonomiky, ktorá okrem tradičných (vyčerpatelných) zdrojov cielene využíva ako zdroj ľudskú kreativitu.

Donedávna sa za účinný nástroj v boji proti kríze považovala podpora vedomostnej ekonomiky založenej na vedomostiach a informáciách. Fungovanie vyspelých štátov bolo a je podmienené tvorbou, distribúciou a využívaním vedomostí a informácií. Informácie a vedomosti sa považovali za primárny a najproduktívnejší zdroj bohatstva (Drucker, 1993).

V súčasnosti prevláda názor, že krízu nie je možné zdolať bez podpory už spomínanej kreatívnej ekonomiky. Tento termín prvýkrát použil John Howkins v roku 2001 vo svojej práci *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*. Ide o ekonomiku založenú na nápadoch, kreativite a inováciách. Spoločným menovateľom kreatívnej ekonomiky, kreatívneho priemyslu, ale aj tzv. kreatívnej triedy (Florida, 2002), je, ako už z názvu vyplýva, kreativita. Táto je považovaná za motor ekonomického rastu (Howkins, 2001) a za „*fundamental source of economic growth*“ a „*decisive source of competitive advantage*“ (Florida, 2002, s. 5).

Kreatívnemu priemyslu sa pripisuje množstvo funkcií. Zohráva napr. dôležitú úlohu pri podpore kultúrnej a jazykovej rozmanitosti (o významnej úlohe kreatívneho priemyslu sa hovorí aj v Dohovore OSN o ochrane a podpore rozmanitosti kultúrnych prejavov z 20. októbra 2005, podľa ktorého jeho úloha spočíva v tvorbe a distribúcii „kultúrneho tovaru“ a v poskytovaní prístupu k širokému spektru tohto tovaru a služieb), pluralizmu, sociálnej a územnej súdržnosti a pri presadzovaní dialógu medzi odlišnými kultúrami. Znalosť cudzích jazykov preto zohráva v tvorbe a podpore kreatívnej ekonomiky významnú úlohu. Aby však kreatívny priemysel mohol plniť všetky spomínané funkcie, vyžaduje si to existenciu kvalifikovanej kreatívnej triedy a teda adekvátnu odbornú prípravu zo strany vzdelávacích inštitúcií. V Správe Európskeho parlamentu k uvoľneniu potenciálu kultúrneho a kreatívneho priemyslu z 13. apríla 2011 sa preto nabáda k vzdelávaniu, ktoré by občanom umožnilo získať kreatívne a medzikultúrne zručnosti a tiež k inovovaniu študijných programov a vytváraní nových programov na poskytovanie multidisciplinárneho vzdelávania založeného na interdisciplinarite. Tým by sa zvýšil kreatívny potenciál absolventov a ich uplatniteľnosť na pracovnom trhu.

1 EÚ A KREATÍVNA EKONOMIKA

Európska únia vníma kreatívny priemysel v úzkom prepojení s kultúrnym priemyslom a prisudzuje mu dvojakú funkciu – hospodársku a kultúrnu. Ekonomický rozvoj v zmysle zamestnanosti, hospodárskeho rastu a tvorby bohatstva je výsledkom hospodárskej funkcie, zatiaľ čo kultúrna funkcia kreatívneho priemyslu spočíva vo vytváraní a prezentácii kultúrneho dedičstva, propagácii kultúrnych hodnôt a identity.

Kultúrne a tvorivé odvetvia kreatívneho priemyslu zahŕňajú širokú škálu tvorivých činností a služieb. Sú tvorené súborom rôznorodých subjektov rôznej veľkosti (napr. mikropodniky, malé a stredné podniky, mimovládne organizácie, kultúrne inštitúcie, vzdelávacie inštitúcie a pod.), ktoré vyvíjajú svoju činnosť v rozličných oblastiach spojených

s kreativitou a inováciami. Hoci na pôde EÚ zatiaľ chýba presné vymedzenie týchto odvetví, inštitúcie EÚ považujú za súčasť kreatívneho priemyslu a teda aj kreatívnej ekonomiky také odvetvia, ako napr. architektúra, umelecké remeslá, kultúrne dedičstvo, dizajn, festivaly, kino, rádio, televízia, hudobná tvorba, výtvarné umenie, divadelné umenie, archívniectvo, knižnice, publikačná činnosť, ale napr. aj vzdelávanie a výskum.

Podpora kreatívnej ekonomiky na pôde EÚ sa pretavila do vyhlásenia roku 2009 za Európsky rok kreativity a inovácií. Aktivity spojené s touto iniciatívou zasahovali do viacerých oblastí: školstva, kultúry, podnikania, médií, výskumu, sociálnej a regionálnej politiky a rozvoja vidieka. Za účelom vypracovania návrhov politík, ktoré by napomohli rozvoju kreatívneho priemyslu v Európe vznikla na podnet Európskej komisie (konkrétne Generálneho riaditeľstva pre priemysel a podnikanie – DG Industry and Enterprise) Európska aliancia kreatívneho priemyslu (European Creative Industries Alliance – ECIA). Ide o platformu, ktorej členmi sú zástupcovia veľkých európskych miest, reprezentanti pilotných projektov a expertov vybraných z celej Európy.

Nemožno opomenúť ani aktivitu EÚ, vďaka ktorej sa každoročne od roku 1985 z iniciatívy bývalej gréckej ministerky kultúry, Meliny Mercoury, udeľuje vybratým mestám prestížny titul Európske hlavné mesto kultúry. Tento je prioritne udeľovaný mestám, ktoré sa nachádzajú v ťažkej ekonomickej situácii a v prípade ktorých sa počíta s oživením ekonomiky prostredníctvom podpory kreatívneho priemyslu.

Kultúrny a kreatívny priemysel má tiež strategický význam pre dosiahnutie cieľov stratégie Európa 2020. Zohráva kľúčovú úlohu predovšetkým na miestnej a regionálnej úrovni, kde ho tvoria subjekty začlenené do miestneho a regionálneho ekonomického prostredia tým, že stimuluje opätovné naštartovanie upadajúceho miestneho hospodárstva, vytváranie nových pracovných miest a rast atraktívnosti miest a regiónov. Z uvedených dôvodov sa v našom príspevku zameriavame na prezentáciu rámcového návrhu inovatívnych univerzitných študijných programov vytvorených na princípe interdisciplinárnosti a prepojenosti s praxou.

2 VÝZNAM JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA PRI PODPORE KREATÍVNEJ EKONOMIKY

Na začlenenie výučby cudzích jazykov do inovatívnych študijných programov existuje mnoho dôvodov, pretože význam ich ovládania pri podpore kreatívnej ekonomiky je nepopierateľný.

Podnikateľské fórum o viacjazyčnosti zriadené Európskou komisiou považuje jazyky za neoddeliteľnú súčasť podnikania. Podľa predsedu tohto fóra, vikomta Etienna Davignona (2008, s. 3), „Bez vzájomného porozumenia nie sme schopní spolu žiť a pracovať. V Únii, kde sa rozmanitosť cení, *lingua franca* nikdy nemôže stačiť na uspokojenie každej komunikačnej potreby. Jazyky sú kľúčom ku kultúram, ktoré predstavujú. Viacjazyčnosť podporuje otvorenosť a toleranciu, ale takisto otvára dvere k novým trhom a k novým podnikateľským príležitostiam.“ Predstavitelia tohto fóra sa zhodujú v tom, že značné percento európskych malých a stredných podnikov prichádza každoročne o podnikateľské príležitosti priamo v dôsledku nedostatku jazykových a medzikultúrnych znalostí a preto odporúčajú zavádzať na prax orientované modely jazykovej výučby.

V Správe Európskeho parlamentu k podpore európskych odvetví kultúry a tvorivej činnosti ako zdrojov hospodárskeho rastu a zamestnanosti z 20. augusta 2013 sa vyzdvihuje „úloha kultúrneho cestovného ruchu pri vytváraní bohatstva, a to formou oboznamovania sa s naším kultúrnym dedičstvom [...], ako aj cestovania spojeného so štúdiom jazykov.“ Dôraz sa kladie aj na „propagáciu kultúrneho obsahu daného regiónu“ doma, ale i v zahraničí, z čoho tak isto vyplýva potreba jazykového vzdelávania. V rámci podpory kultúrneho a kreatívneho priemyslu sa tiež zdôrazňuje medzinárodná spolupráca medzi jednotlivými aktérmi, či už formou cezhraničnej alebo širšej spolupráce, ale aj spolupráce s tretími krajinami, čo bez jazykovej vybavenosti nie je možné.

2.1 Inovatívne študijné programy – ich opodstatnenosť a ciele

Na základe analýzy zamestnanosti kreatívnej triedy v jednotlivých regiónoch Slovenska v rokoch 2001 až 2008 dospel Blahovec (2012) k záverom, že v analyzovanom období dochádza k poklesu zamestnanosti kreatívnej triedy v regiónoch s výnimkou hlavného mesta Bratislavy. Domnievame sa, že táto skutočnosť je signálom pre mobilizáciu vzdelávacích aktivít zameraných na podporu kultúrneho a kreatívneho priemyslu vo všetkých regiónoch Slovenska, aby sa tento negatívny jav podarilo zvrátiť. Rovnako z toho vyplýva potreba tvorby inovatívnych študijných programov založených na interdisciplinarite (medziodborových programov), čím by sa zvýšil jednak kreatívny potenciál absolventov, ale aj ich uplatniteľnosť na pracovnom trhu.

Z pozície zamestnancov zo vzdelávacieho sektora – vysokoškolských vedecko-pedagogických pracovníkov na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ako centra regiónu sme sa preto zamysleli nad možnosťami, ktoré ponúka toto centrum z hľadiska existencie vzdelávacích inštitúcií a ich zamerania a pokúsili sme sa

vytvoriť rámcový návrh študijných programov založených na prepojení umeleckého, ekonomického alebo právnického odboru so štúdiom cudzích jazykov. Samotná kombinácia odborov je výsledkom kreativity zacielenej na tvorbu nových programov, pričom kombinácia práve s cudzími jazykmi má svoje opodstatnenie – štúdium jazykov v rámci tlmočnicko-prekladateľských programov sa na Filozofickej fakulte realizuje v spojení so štúdiom príslušnej kultúry, znalosť cudzích jazykov považujeme za „povinnú výbavu” každého absolventa a neodmysliteľnú súčasť úspešného podnikania. Predstavuje totiž jednu z podmienok profesionality v súčasnom komunikačnom prostredí a teda aj úspešnosti na pracovnom trhu.

Nové medziodborové študijné programy (ŠP) by sa mohli realizovať na troch úrovniach spolupráce. Najjednoduchšie realizovateľnými by boli programy zohľadňujúce možnosti vytvoriť spoločné programy na základe spolupráce medzi jednotlivými katedrami Filozofickej fakulty UMB. O niečo zložitejšia by bola tvorba spoločných programov s inými fakultami UMB. Najinovatívnejší a najodvážnejší charakter s ohľadom na tradície v oblasti vzdelávania na Slovensku by mali spoločné ŠP vytvorené na základe spolupráce s ďalším hráčom na poli vzdelávania v Banskej Bystrici – s Akadémiou umení.

2.1.1 Interdisciplinarita v rámci FF UMB

Spomedzi ponuky existujúcich programov ponúkaných na FF sme vybrali ŠP Telesná výchova a ŠP História, ktoré navrhujeme skombinovať s tlmočnicko-prekladateľskými ŠP (PaT), pričom v zátvorkách uvádzame skrátený profil absolventa:

- PaT (niektorý jazyk z ponuky tlmočnicko-prekladateľských programov) + učiteľský ŠP Telesná výchova (organizácia medzinárodných športových podujatí, trénerstvo doma alebo v zahraničí, rozhodcovstvo na domácej pôde i mimo nej, televízne komentátorstvo na domácich i zahraničných podujatiach, práca športového redaktora alebo jazykového korektora v tlačенých periodikách domácej alebo zahraničnej proveniencie, ...);

- PaT + ŠP História, príp. ŠP Muzeológia (práca v archívoch, múzeách, preklady historických diel a dokumentov, práca jazykového korektora v odborných tlačенých periodikách so zameraním na históriu, ...) – odporúčané predovšetkým pre nemčinu, maďarčinu a latinčinu. Pri voľbe jazykov tu vychádzame z kultúrno-historického kontextu Slovenska.

2.1.2 Interdisciplinarita v rámci UMB

Na základe spolupráce Filozofickej fakulty s Ekonomickou fakultou UMB by mohli vzniknúť nasledovné medziodborové ŠP :

- PaT + ŠO Cestovný ruch (ŠP Cestovný ruch, ŠP Riadenie cestovného ruchu alebo ŠP Ekonomika podnikov cestovného ruchu) – odporúčané pre všetky jazyky, (sprievodcovské tlmočenie, podpora regionálneho rozvoja, ...);

- PaT + ŠO Verejná ekonomika a služby (ŠP Regionálny rozvoj a verejná správa, ŠP Ekonomika a správa území alebo ŠP Ekonomika verejných služieb – odporúčané pre všetky jazyky, no predovšetkým angličtinu a francúzštinu. Jazyková preferencia zodpovedá požiadavkám vyplývajúcim z potreby jazykovo zdatných pracovníkov verejnej správy na všetkých úrovniach, vrátane euroúradníkov, pretože znalosť angličtiny v kombinácii s francúzštinou je v inštitúciách EÚ najžiadanejšia.

- PaT + ŠO Financie, bankovníctvo a investovanie (ŠP Financie, bankovníctvo a investovanie alebo ŠP Financie, bankovníctvo a investovanie so zameraním na verejné financie) – odporúčané pre všetky jazyky, no predovšetkým angličtinu, francúzštinu, nemčinu, taliančinu alebo španielčinu.

Reálne sa už uskutočňuje spolupráca s Ekonomickou fakultou na príprave spoločného študijného programu „Multilingválne spracovanie informácií“ v rámci projektu Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí cez Operačný program Vzdelávanie, reagujúc na výzvu Agentúry MŠ pre štrukturálne fondy (ASFEU). Kontúry tohto programu sa rodia na základe prieskumu trhu zo strany obidvoch fakúlt a nateraz sa ukazuje, že potenciálni zamestnávateľia by potrebovali absolventov, ktorí ovládajú na slušnej komunikačnej úrovni viac cudzích jazykov, základy informatiky, ekonomiky, účtovníctva, práva a mali by sa vedieť zhostiť úlohy asistenta manažéra.

Spolupráca s Fakultou politických vied a medzinárodných vzťahov by umožnila vytvoriť tieto spoločné ŠP :

- PaT + ŠO Politológia (ŠP Politológia, verejná politika a verejná správa) – odporúčané pre všetky jazyky, no predovšetkým angličtinu, francúzštinu, nemčinu, taliančinu alebo španielčinu, pričom táto voľba jazykov zodpovedá požiadavkám vyplývajúcim z potreby jazykovo zdatných politických predstaviteľov na všetkých úrovniach, euroúradníkov, politických komentátorov, analytikov a redaktorov v národných televíziách, rozhlase a odborne zameraných periodikách;

- PaT + ŠO Medzinárodné vzťahy a diplomacia (ŠP Medzinárodné vzťahy) – odporúčané pre všetky jazyky, no predovšetkým angličtinu, francúzštinu, nemčinu, taliančinu alebo španielčinu, čo zodpovedá požiadavkám vyplývajúcim z potreby jazykovo zdatných politických predstaviteľov na všetkých úrovniach, kariérnych diplomatov a euroúradníkov.

V spolupráci s Právnickou fakultou by mohol vzniknúť spoločný ŠP spájajúci ŠO PaT a ŠO Právo (ŠP vychádzajúci z oblasti vied o štáte a práve s osobitným zameraním na štúdium medzinárodného a európskeho práva). Vďaka tejto kombinácii programov by si absolvent obohatil vedomosti z oblasti medzinárodného práva, práva verejného, súkromného, medzinárodných vzťahov, humanitného a vojnového práva, medzinárodnej ochrany ľudských práv, práva medzinárodných organizácií, diplomatického protokolu, dejín diplomacie a konferenčnej diplomacie, práva a súdneho systému EÚ, atď. o tlmočnicko-prekladateľské kompetencie a znalosť cudzích kultúr, ktoré sú s cudzím jazykom späté. Získal by tak komplexnejší pohľad na problematiku a otvorila by sa mu tiež možnosť venovať sa erudovane súdnemu prekladateľstvu a tlmočníctvu, ako aj možnosť pracovať pre inštitúcie medzinárodného charakteru zamerané na oblasť medzinárodného a európskeho práva. Na pozíciu tlmočníka-prekladateľa na Európskom súdnom dvore v Haagu sa totiž okrem dokonalej znalosti cudzieho jazyka vyžaduje aj ukončené právnické vzdelanie na magisterskom stupni.

2.1.3 Interdisciplinarita v rámci spolupráce s Akadémiou umení v Banskej Bystrici

Najviac odvahy a presvedčovacieho úsilia by si zrejme vyžadovali ŠP spájajúce umelecky zamerané odbory ponúkané Akadémiou umení (AU) so štúdiom cudzieho jazyka na Filozofickej fakulte UMB.

Spolupráca s Fakultou múzických umení by umožnila zrod spoločných programov kombinujúcich cudzí jazyk so ŠP Kompozícia a dirigovanie zboru, ŠP Hra na klávesové nástroje, ŠP Orchestrálné nástroje alebo ŠP Vokálna interpretácia. Všetky uvedené kombinácie umeleckého odboru s PaT vychádzajú z predpokladu, že profil absolventa umeleckého odboru umožňuje uplatniť sa okrem iného aj v celom rade satelitných hudobných profesií – ako redaktor v rozhlase, televízii, odborných hudobných časopisoch. Absolvent tiež môže pôsobiť v rámci širšej spolupráce s hudobnými inštitúciami, profesionálnymi hudobníkmi a audiovizuálnymi médiami, či s organizačnými výbormi festivalov v inštitúciách v oblasti kultúry, v orgánoch verejnej správy, v kontexte spoločenského a kultúrneho života na regionálnej úrovni i v širšom kontexte ponuky hudobného života, vďaka čomu by sa pri spojení so štúdiom prekladateľstva a tlmočníctva v absolventoch kumuloval bohatý kreatívny

potenciál a rozšírili by sa im možnosti uplatnenia aj v inštitúciách medzinárodného charakteru a efektívnejšej spolupráce so zahraničnými partnermi.

Štúdium ŠP ponúkaných Fakultou výtvarných umení (ŠP Audiovizuálne médiá alebo ŠP Intermédiá a digitálne médiá) v kombinácii so štúdiom cudzieho jazyka by bolo rovnako z hľadiska zvyšovania kreatívneho potenciálu pre absolventa prínosom. Kombinácia vychádza z predpokladu, že absolvent výtvarného odboru je pripravený na profesionálnu činnosť v regionálnych, mestských a profesionálnych TV štúdiách, môže tiež pôsobiť ako výtvarník tvoriaci v oblasti voľného výtvarného umenia od fotografie až po aplikovanú a alternatívnu tvorbu v oblasti nových médií, ako pracovník najrôznejších audiovizuálnych pracovísk, reklamných a grafických agentúr alebo ako samostatný podnikateľ v tejto oblasti. Vyučovací proces smeruje k videotvorbe, rozboru filmových a televíznych diel, konfrontácii výsledkov umeleckej práce na výstavách a festivaloch. V spojení so štúdiom jazyka by sa absolventovi otvorili ďalšie možnosti v oblasti audiovizuálneho prekladu, resp. prekladu pre médiá, možnosti prezentácie vlastnej tvorby v zahraničí, a pod. Zatiaľ čo pôvodný, čisto umelecký profil umožňoval absolventovi prácu len regionálnych a miestnych televíznych štúdiách, v kombinácii so štúdiom tlmočníctva a prekladateľstva by sa jeho možnosti rozšírili aj na nadregionálne a zahraničné štúdiá.

Spolupráca Filozofickej fakulty UMB s Fakultou dramatických umení AU by tiež mohla vyústiť do vytvorenia viacerých zaujímavých medziodborových ŠP:

- PaT + ŠO Divadelné umenie (ŠP Divadelná dramaturgia a réžia);

Takáto kombinácia by umožnila obohatiť profil absolventa divadelného odboru (lektor v profesionálnom divadle, výkonný redaktor v regionálnych i nadregionálnych rozhlasoch a televíziách, programový dramaturg a kreatívny pracovník v kultúrnych zariadeniach, kreatívny pracovník reklamných, marketingových a PR agentúr, pracovník štátnej správy a samosprávy v oblasti kultúry, spravodajský redaktor pre oblasť dramatickej tvorby v médiách, producent v masmédiách, tlačových médiách a v kultúrno-spoločenských inštitúciách) o tlmočnicko-prekladateľské kompetencie a tak rozšíriť spektrum pracovných možností aj o posty v zahraničí alebo v kultúrnych inštitúciách nadnárodného charakteru.

- PaT + ŠO Divadelné umenie (ŠP herectvo);

Kombinácia tohto divadelného odboru s PaT by umožnila rozšíriť uplatnenie absolventa takým spôsobom, že okrem možnosti stať sa členom umeleckého súboru v profesionálnom divadle, pracovať v médiách, kultúrnych zariadeniach alebo umeleckom školstve, by sa mu otvorila cesta profesionálneho tlmočníka, ktorý bude dokonale ovládať

prácu s hlasom a bude mať vytrénovanú pamäť (nevyhnutné pre tlmočenie, umocnené štúdiom herectva), či prekladateľa, ktorý štúdiom cudzieho jazyka nadobudne aj cenné informácie o pridruženej kultúre. Mohol by sa uplatniť nielen na domácej pôde, ale aj v zahraničí, pretože kultúra nepozná hranice.

- PaT + ŠO Filmové umenie a multimédiá (ŠP Filmová dokumentárna tvorba);

Kombinácia s PaT by obohatila profil absolventa filmového odboru (profesionál schopný pracovať na všetkých možných postoch televíznej a filmovej tvorby – napr. sa môže podieľať na autorskej práci pri tvorbe dokumentárneho filmu, môže pracovať v televíznych štúdiách, tvoriť audiovizuálne diela – artfilm, hudobný klip, populárno-vedecký film, a pod.) o tlmočnicko-prekladateľské kompetencie. Zatiaľ čo pôvodný profil umožňoval absolventovi prácu len regionálnych a miestnych televíznych štúdiách, v kombinácii s PaT by sa jeho možnosti rozšírili aj na nadregionálne a zahraničné štúdiá. Navyše by sa mu otvorili ďalšie možnosti v oblasti audiovizuálneho prekladu a prezentácie vlastnej tvorby v zahraničí.

- PaT + ŠO Filmové umenie a multimédiá (ŠP Filmová dramaturgia a scenáristika);

Podobne ako v prípade kombinácie so ŠP Filmová dokumentárna tvorba, aj profil absolventa tohto filmového odboru (profesionál schopný sa autorsky podieľať na tvorbe dokumentárnych, publicistických a populárno-vedeckých filmov, no môže sa uplatniť aj v povolaniach ako dramaturg, redaktor, či scenárista hraného celovečerného filmu) by sa v kombinácii s odborom PaT výrazne obohatil, čo súvisí nielen s nadobudnutými tlmočnicko-prekladateľskými zručnosťami, ale aj so získanými vedomosťami o cudzích kultúrach, ktoré sú s cudzím jazykom späté. Štúdium by tak nadobudlo interkultúrny rozmer, ktorý je v takej oblasti, akou je filmová tvorba, nepostrádateľný.

Pre všetky medziodborové ŠP, ktoré by vznikli na základe spolupráce Filozofickej fakulty UMB s Akadémiou umení, navrhujeme jazykové kombinácie predovšetkým s románskymi jazykmi, keďže francúzština a taliančina, no do istej miery aj španielčina sa tradične považujú za jazyky umenia. Kombinácie s ostatnými jazykmi v rámci PaT sa ale nevylučujú, a to aj s ohľadom na súčasný stav, keď sa aj napriek sústavnému apelovaniu zo strany európskych inštitúcií na podporu kultúrnej a jazykovej rozmanitosti do popredia stále viac dostáva ako jediný komunikačný jazyk angličtina.

ZÁVER

Kreatívna ekonomika má v synergii s vedomostnou ekonomikou schopnosť pretvárať mestá a regióny na ekonomicky aktívnejšie a atraktívnejšie miesta pre život. Sme presvedčení, že vzdelávacie inštitúcie by mali patriť medzi kľúčových partnerov miestnych a

regionálnych samospráv pri vytváraní a udržiavaní kreatívneho potenciálu v mestách a regiónoch. Dúfame, že aspoň niektoré z uvedených návrhov inovatívnych a interdisciplinárnych ŠP raz budú môcť byť realizované, čo prispeje k obohateniu existujúcej ponuky ŠP v regióne Banskej Bystrice, pritiahne do tohto regiónu viac talentovaných a na kreativitu zameraných mladých ľudí a v konečnom dôsledku vytvorí predpoklady pre vznik životoschopných podnikateľských subjektov podnikajúcich v niektorom z kreatívnych odvetví a tým oživí paletu podnikateľského sektora v tomto regióne.

Príspevok vznikol s podporou projektu Inovatívne kroky pre potreby vysokoškolského vzdelávania v 21. storočí (ITMS 26110230109), aktivita 3.1 Tvorba a inovácia medzifakultných študijných programov vo svetových jazykoch na FF a EF UMB.

LITERATÚRA

- BLAHOVEC, R. 2012. Kreatívna trieda a kreatívna ekonomika na Slovensku. [The Creative Class and Creative Economy in Slovakia.]. In *Social and Economic Revue*, 2, s. 7-14.
- DAVIGNON, E. 2007. Predslov vikomta Etienna Davignona. In *Jazyky sú neoddeliteľnou súčasťou podnikania. Lepšie výsledky spoločností vďaka jazykom. Odporúčania Podnikateľského fóra o viacjazyčnosti zriadeného Európskou komisiou*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2008, ISBN 978-92-79-08800-1.
- DRUCKER, P.-F. 1993. *Post-Capitalist Society*. New York: HarperBusiness.
- Európsky parlament. 2011. *Správa k uvoľneniu potenciálu kultúrneho a kreatívneho priemyslu* (2010/2156 (INI)) [Online]. [Cit. 2014-30-07]. Dostupné na : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0143+0+DOC+XML+V0//SK>
- Európsky parlament. 2013. *Správa k podpore európskych odvetví kultúry a tvorivej činnosti ako zdrojov hospodárskeho rastu a zamestnanosti* (2012/2302 (INI)) [Online]. [Cit. 2014-30-07]. Dostupné na: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2013-0248+0+DOC+XML+V0//SK>
- FLORIDA, R. 2002. *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. (1st ed.). New York: Basic Books.
- HOWKINS, J. 2001. *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*. (1st ed.). London: Penguin Books.
- ŠIMONČIČOVÁ, M. 2013. *Kreatívny priemysel v kontexte kulturológie*. In: *Nová filologická revue* 2/2013, s. 114 – 127, ISSN 1338-0583.
- VESELÁ, D. – KLIMOVÁ, K. 2013. Supporting creative industries with innovative university study programmes. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, s.152-156.

STANDARDIZACE JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA TECHNICKÉ UNIVERZITĚ V LIBERCI

Irena Vlčková

Abstrakt

Technická univerzita v Liberci (TUL) se v rámci partnerského projektu IMPACT podílí na inovaci kurzů odborného cizího jazyka v souladu s požadavky praxe. Součástí inovačního procesu je vytvoření systému a potřebného nástroje pro standardizaci testování odborného cizího jazyka a efektivní měření výstupních úrovní jazykových dovedností absolventů pro zajištění srovnatelnosti hodnocení mezi fakultami v rámci jedné vysoké školy i mezi vysokými školami navzájem. Příspěvek se zabývá hodnocením pilotních fází a zvláštní pozornost věnuje využívání multimédií a ICT ve výuce jazyků a posilování multimediálních kompetencí učitelů cizích jazyků..

ÚVOD

Ekonomická fakulta TU v Liberci je jako partnerská instituce zapojena spolu s LF UK v Hradci Králové a organizací CASAJC (Česká a slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách) do projektu IMPACT (2011-2015). Lead partnerem tohoto projektu je MU Brno. Projekt IMPACT (<http://impact.cjv.muni.cz/>), celým názvem **Inovace, metodika a kvalita jazykového vzdělávání a odborného vzdělávání v cizích jazycích v terciární sféře v ČR**, se zabývá:

- metodickou podporou jazykové výuky na VŠ
- inovací konkrétních jazykových kurzů
- standardizací hodnocení jazykových kompetencí v odborném jazyce
- vzděláváním vyučujících cizích jazyků a v cizích jazycích s důrazem na využitelnost v praxi

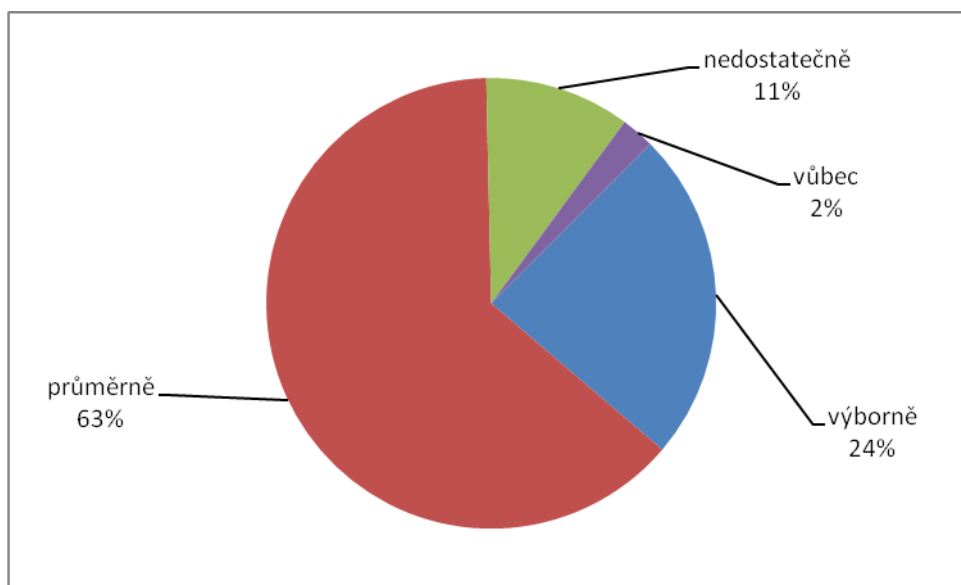
Tento příspěvek se zaměří na jeden z cílů projektu, a to na hodnocení inovovaných sylabů, na nové standardy v závěrečných jazykových testech bakalářského studia na TUL a jejich vliv na kvalitu testů a úspěšnost studentů při jazykových zkouškách. První pilotní fáze proběhla v letním semestru 2012/13, kdy byly nové sylaby poprvé testovány a zároveň proběhly i závěrečné zkoušky dle nových standardů. Další pilotní fáze proběhly v akademickém roce 2013/14 a poslední část se uskuteční v zimním semestru 2014/15. Výsledky pilotních fází budou navzájem porovnány a na základě opravných procesů dojde k úpravám a finalizaci sylabů v průběhu závěrečné části projektu.

1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ U STUDENTŮ TUL K INOVACI SYLABŮ, 1. ČÁST PILOTÁŽE SE ZAMĚŘENÍM NA KVALITU ZÁVĚREČNÝCH JAZYKOVÝCH ZKOUŠEK

V závěru letního semestru 2012/2013 (dále jen LS) byl studentům inovovaných předmětů Ekonomické fakulty Technické univerzity v Liberci (EF TUL) a studentům oboru Ošetřovatelství Ústavu zdravotnických studií předložen dotazník, který zjišťoval názory studentů anglického a německého jazyka na inovované sylaby a současně zahrnoval otázky, které se týkaly závěrečných jazykových zkoušek bakalářského studia. Dotazníky vyplnilo celkem 725 respondentů, z toho 238 studentů německého jazyka a 487 studentů anglického jazyka denního studia. Dotazníky byly předloženy k vyplnění i studentům kombinovaného studia. Zpět se vrátilo 26 dotazníků u studentů anglického jazyka a 46 studentů německého jazyka. Vzhledem k tomu, že je tento počet respondentů nevypovídající, byly vzaty v úvahu pouze odpovědi studentů denního studia.

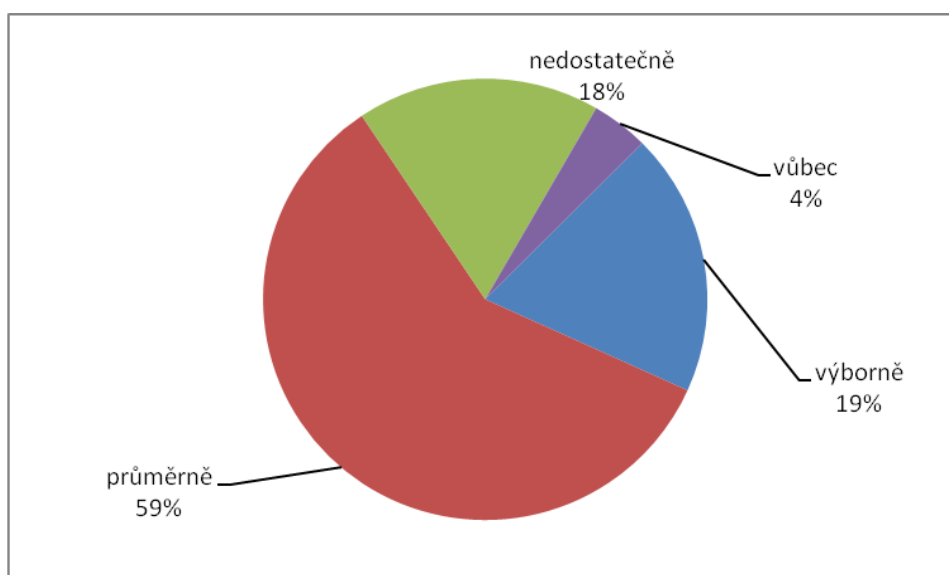
Ukázka grafického zpracování odpovědí k výše uvedenému tématu:

Graf č. 1: Jak vás výuka CJ připravila na zápočet / závěrečnou zkoušku z angličtiny?



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

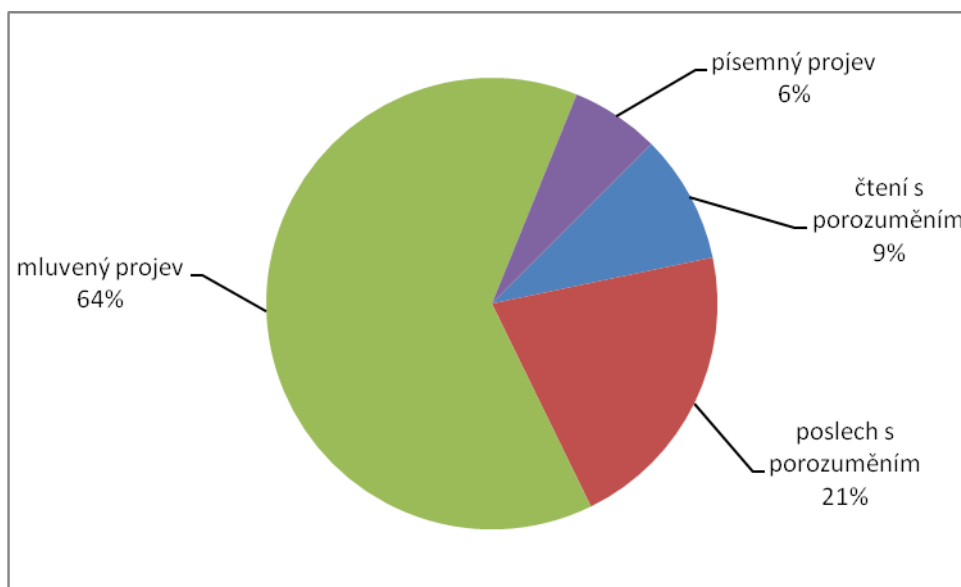
Graf č. 2: Jak vás výuka CJ připravila na zápočet / závěrečnou zkoušku z němčiny?



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

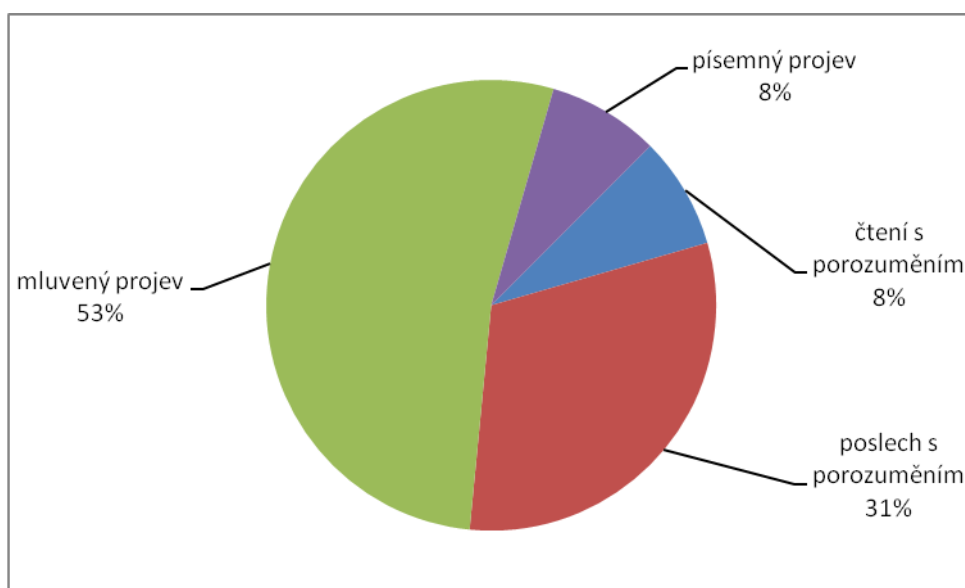
Většina dotázaných uvedla, že je jazykový kurz připravil výborně nebo průměrně na semestrální nebo závěrečnou zkoušku. Přes 20 % studentů uvedlo, že nebyli, nebo spíše nebyli připraveni. Tento výsledek by měl být bezpodmínečně v následujících opravných fázích inovací sylabů a závěrečných testů pedagogy zohledněn (Graf 1, 2).

Graf č. 3: Která kompetence by měla být procvičována více (anglický jazyk)?



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

Graf č. 4: Která kompetence by měla být procvičována více (německý jazyk)?



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

Z grafů 3, 4 vyplývá, že by mělo být ve výuce věnováno více času mluvenému projevu.

Z prostorových důvodů dále uvádíme jen komentáře k dalším výsledkům dotazníku. Další okruh otázek se týkal odborných témat a výukových materiálů s odborným zaměřením. Na otázku, jak jsou procvičovány jazykové kompetence studenti odpovídali, že jsou většinou procvičovány tradičním způsobem nebo formou Blended-Learning. Výjimku tvoří procvičování poslechu s porozuměním, kde se elektronická cvičení velmi silně prosazují. Výuka probíhala pomocí elektronických materiálů nebo formou Blended-Learning (43 %), byla využívána poslechová cvičení formou podcastů, rozhlasových nebo televizních vysílání apod. Tato forma je ideální náhradou za často nedostatečný počet poslechových cvičení v jazykových učebnicích.

Další okruh otázek se týkal odborných témat a výukových materiálů s odborným zaměřením. Záporné odpovědi v rozmezí 20 – 31 % poukazují na to, že by se v sylabech měla věnovat větší pozornost výběru odborných témat. Výsledky s 27 % potvrzují, že témata nebyla nebo spíše nebyla aktuální a že je nutné sylaby aktualizovat. Společenské změny, nové technologie, změny v oblasti hospodářství atd. musí být patřičným způsobem zohledněny také ve výukových tématech. Nedá se očekávat, že by učebnice obsahovaly vždy aktuální témata, proto je velmi důležité učebnice doplňovat tématy a učebními materiály například prostřednictvím internetu.

Jedna z dalších otázek se věnovala technickému vybavení učeben. Průzkum potvrdil, že učebny stále nejsou na odpovídající technické úrovni. Se současným stavem nebyla spokojena cca ¼ studentů.

Co se týče elektronické výuky, z šetření vyplývá, že ještě mnoho učitelů tuto metodu nepoužívá, nebo spíše nepoužívá (více než 30 %), ačkoli studenti uvádějí (více než 80 %), že považují e-learning v jazykové výuce za efektivní. Většina studentů využívá online-cvičení k procvičování gramatiky a slovní zásoby.

Na TUL si již studenti zvykli využívat studijní platformu Moodle. Ve svých výpovědích dále studenti uvádějí, že využívají i jiné online-nástroje nebo aplikace (facebook, google-docs, překladové programy, online-slovníky atd, a současně uvedli, že je běžná elektronická komunikace mezi studenty (více než 70 %) i mezi studentem a učitelem (téměř 50 %).

Z uvedených dat vyplývá, že je žádoucí, aby se i pedagogové ve větší míře věnovali elektronickým médiím a získali nové zkušenosti s elektronickou výukou. V tomto směru také v rámci projektu probíhala pro učitele, a to nejen na institucích zapojených do projektu, řada odborných seminářů a workshopů, ať již to bylo k práci s platformou Moodle nebo obecně k ICT ve výuce (viz <http://impact.cjv.muni.cz/>). Na základě získaných kompetencí nyní vytváří pedagogové elektronické materiály a připravují e-kurzy. Dotazníkové šetření na konci akademického roku 2013/14 by mělo ukázat, zda se toto snažení pedagogů rovněž promítlo do výsledků dalšího studentského hodnocení.

2 STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK Z ANGLICKÉHO A NĚMECKÉHO JAZYKA

Součástí inovačního procesu je vytvoření systému a potřebného nástroje pro standardizaci testování odborného cizího jazyka a efektivní měření výstupních úrovní jazykových dovedností absolventů pro zajištění srovnatelnosti hodnocení mezi fakultami v rámci jedné vysoké školy i mezi vysokými školami navzájem. V této souvislosti byly v návaznosti na nové sylaby a nově upravené standardizované testy porovnávány také výsledky závěrečné jazykové zkoušky studentů ekonomických předmětů bakalářského studia. Z anglického jazyka skládalo závěrečnou zkoušku celkem 158 studentů, z německého jazyka celkem 55 studentů 3. ročníků Ekonomické fakulty Technické univerzity v Liberci. Zkoušky proběhly ve třech termínech s následujícími výsledky:

- **AJ:**
- Dostavilo se 138 studentů. Celkem neprošlo 29 studentů, tj. 21 %.

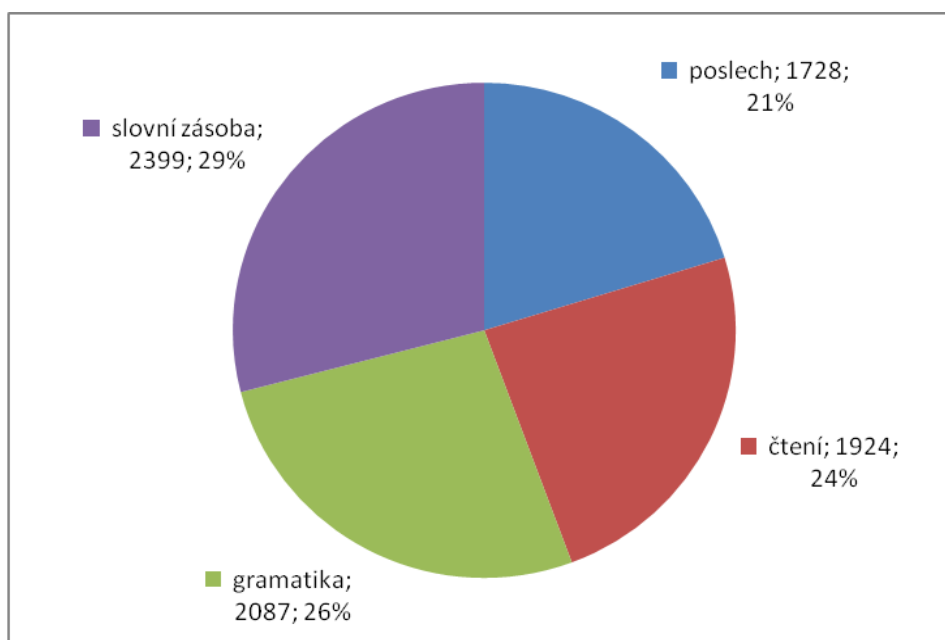
- **NJ:**
- Dostavilo se 55 studentů. Celkem neprošlo 6 studentů, tj. 10,9 %.

Časová dotace na oba jazyky byla 90 minut a podmínkou přípuštění k ústní zkoušce byla 60% úspěšnost u písemné zkoušky.

Vzhledem k tomu, že student má možnost absolvovat zkoušku celkem třikrát, včetně dvou opravných termínů, byly vypracovány tři varianty testů. Úspěšnost studentů u závěrečných zkoušek byla u všech tří variant statisticky zpracována. Učitelé sledovali úspěšnost jednotlivých testových položek i specifikací.

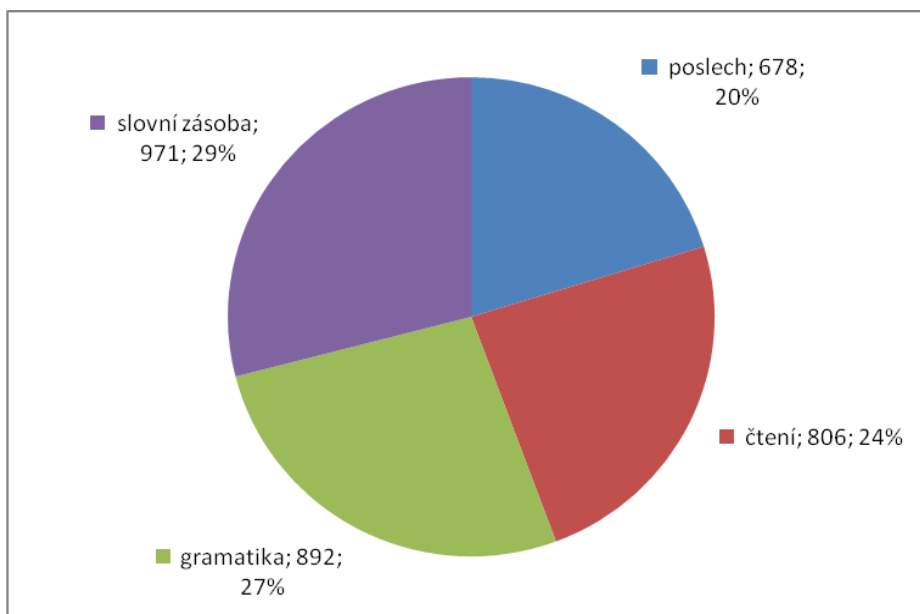
Ukázka grafického zpracování testů na příkladu anglického jazyka, všech testů a varianty A:

Graf č. 5: Skutečně dosažené počty bodů ve všech testech (AJ)



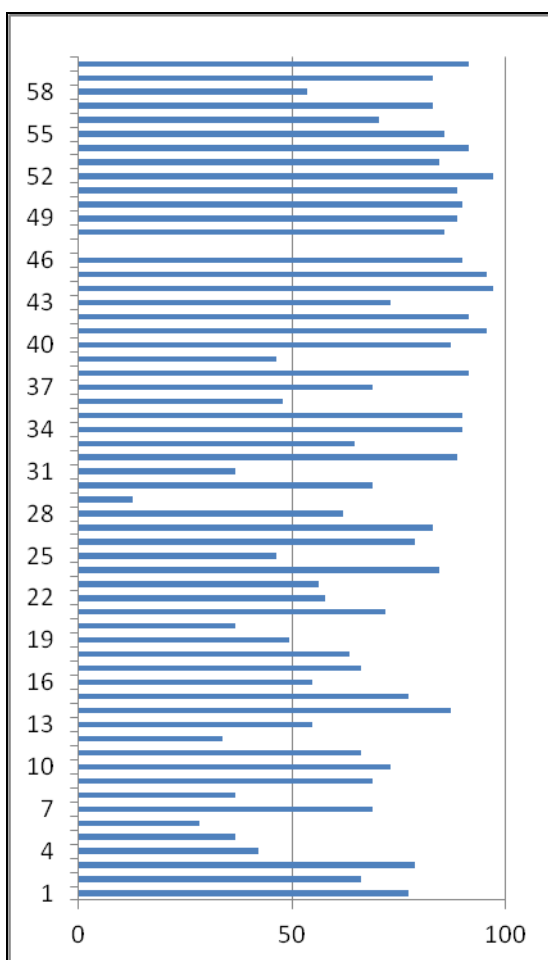
Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

Graf č.6: Skutečně dosažené počty bodů ve variantě A (AJ)



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

Graf č. 7: Úspěšnost testových položek – varianta A (AJ)



Zdroj: interní materiály projektu IMPACT

Stejným způsobem byla zpracována varianta B i C, a to jak u testů z anglického, tak i německého jazyka.

Příčiny neúspěchu u zkoušky budou zkoumány na základě analýzy dotazníkového šetření k novým syllabům a na základě analýzy testových položek všech tří variant jazykových testů u jazyka angličtina i němčina.

Statistické zpracování výsledků jednotlivých variant umožnilo pedagogům posoudit, která varianta byla více či méně úspěšná, ve které variantě bylo nutné některé z testových položek zcela přepracovat, nebo kde bylo dokonce nutné změnit metodiku zpracování testů. V opravných procesech, které následovaly po 1. pilotáži byly testy znovu upravovány a připraveny pro 2. pilotáž, tedy k závěrečným jazykovým zkouškám po LS 2013/2014.

V rámci projektu IMPACT byla připravena podrobná etapizace inovace a pilotáže syllabů a testů, ze které vyplývá, že v současné době probíhá 2. pilotáž:

Říjen 2012 – leden 2013

- Inovace testů – 1. část
- Interní moderace k inovaci testů – 1. část

Únor – září 2013

- Pretestace – 1. část (řádné a opravné termíny)
- Interní a externí moderace k inovaci testů – 1. část
- Interní moderace k hodnocení studijních výstupů – 1. část

Říjen 2013 – leden 2014

- Reflexe z 1. pretestace, opravné procesy
- Inovace testů – 2. část
- Interní a externí moderace k inovované sadě testů – 2. část

Únor – září 2014

- Pretestace – 2. část (řádné a opravné termíny)
- Interní a externí moderace k inovaci testů – 2. část
- Interní moderace k hodnocení studijních výstupů – 2. část

Říjen 2014 – leden 2015

- Reflexe z 2. pretestace, opravné procesy
- Finalizace testů

Únor - duben 2015

- Použití finalizovaných testů u závěrečných zkoušek

ZÁVĚR

Dotazníkové šetření 1. pilotní fáze přineslo kladné i záporné výsledky. V další části projektu se pedagogové zaměří především na snížení počtu záporných odpovědí a současně předpokládají, že úpravy sylabů a testů přispějí k zlepšení výsledků závěrečných testů.

Z dotazníků vyplývá, že bude třeba se nadále věnovat přípravě studentů na závěrečnou zkoušku, věnovat více času ústnímu a psanému projevu, dále bude třeba se zaměřit na výběr témat, tak aby odpovídaly odbornému zaměření studia. Současně bude třeba doplňovat odborná témata aktuálními články prostřednictvím internetu a jiných elektronických médií.

V dalších fázích projektu IMPACT budou vyhodnocovány výsledky všech pilotáží a proběhnou opravné procesy. Cílem inovace studijních plánů a závěrečných testů je pozitivně ovlivnit studijní výsledky studentů a přispět k úspěšnému absolvování studia jazyků na TUL. V závěru projektu IMPACT bude zpracována podobná statistická analýza, která by měla ukázat, zda se plánované cíle podařilo uskutečnit.

LITERATURA

<http://impact.cjv.muni.cz/>

IMPACT – Inovace, metodika a kvalita jazykového vzdělávání a odborného vzdělávání v cizích jazycích v terciární sféře v ČR
reg. číslo: CZ.1.07/2.2.00/28.0233



DOTAZNÍK PRO STUDENTY TUL

I. CIZOJAZYČNÁ VÝUKA V KURZECH NA TUL

(Zvolte pouze jednu odpověď)

2013

1. Která kompetence by měla být procvičována více?

A čtení s porozuměním B poslech s porozuměním C mluvený projev D písemný projev

2. Jak Vás výuka cizího jazyka připravila na zápočet/ závěrečnou zkoušku?

A výborně B průměrně C nedostatečně D vůbec

3. Kolik hodin by dle vašeho názoru měla činit průměrná týdenní dotace tohoto kurzu

A 2 hodiny B 4 hodiny C 6 hodin D více než 6

4. Kolik semestrů by dle Vašeho názoru měla výuka v tomto kurzu na TUL trvat?

A 4 semestry B 6 semestrů C 8 semestrů D 10 semestrů

5. Optimální kapacita studentů pro výuku by měla být:

A do 5 studentů B 6 – 10 studentů C 11 – 15 studentů D 16 a více

6. Je věnován v tomto kurzu dostatečný prostor odbornému jazyku?

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

7. Je nabídka probíraných odborných témat dostatečná?

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

8. Obsah používaných učebních materiálů v tomto kurzu považuji za:

A vyhovující B spíše vyhovující C spíše nevhovující D nevhovující

9. Byl Vám Vaším vyučujícím doporučen doplňující studijní materiál (webové stránky, Moodle, média aj.)?

A ano, k většině témat B ano, k některým tématům C zřídka D vůbec ne

10. Technické vybavení učeben pro výuku cizího jazyka na TUL považuji za:

A vyhovující B spíše vyhovující C spíše nevhovující D nevhovující

II. VYUŽITÍ E-LEARNINGU PŘI STUDIU CIZÍHO JAZYKA V KURZECH NA TUL

(Zvolte pouze jednu odpověď)

1. S elektronickou výukou jsem se při studiu cizího jazyka setkal/a

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

2. Ve výuce jsme používali materiály nad rámec učebnice.

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

3. Materiály, které jsme používali, byly aktuální.

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

4. Výukové materiály byly zaměřeny na odbornou praxi....

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

5. Mluvený projev jsme procvičovali formou

A tradiční B elektronickou C oběma formami D neprocvičovali

6. Psaný projev jsme procvičovali formou... .

A tradiční B elektronickou C oběma formami D neprocvičovali

7. Gramatiku jsme procvičovali formou

A tradiční B elektronickou C oběma formami D neprocvičovali

8. Čtení s porozuměním jsme procvičovali formou... .

A tradiční B elektronickou C oběma formami D neprocvičovali

9. Poslechy jsme procvičovali formou... .

A tradiční B elektronickou C oběma formami D neprocvičovali

10. Komunikoval/a jsem s vyučujícím elektronicky.

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

11. Komunikoval/a jsem s ostatními studenty – elektronicky.

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

12. Elektronické materiály pro výuku cizího jazyka považuji za efektivní.

A ano B spíše ano C spíše ne D ne

(U otázek č. 13 – 15 je možné zvolit více odpovědí)

13. E-learning považuji za vhodný k/ke... .

A procvičování/ testování B obohacení tradiční výuky
C autoevaluaci D komunikaci s vyučujícími/ studenty

14. Metoda e-learningu je účinná při procvičování... .

A gramatiky B slovní zásoby C čtení s porozuměním D poslechu s porozuměním

15. Které nástroje a aplikace e-learningu jste v tomto kurzu používali?

A Moodle B Facebook C Google dokumenty D překladové programy
E Online slovníky F Jiné

K NIEKTORÝM OTÁZKAM VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV NA VŠBM V KOŠICIACH

Jozef Vook

Abstrakt

VŠBM v Košiciach má relatívne krátku históriu a špecifické miesto v systéme vysokých škôl, dané zameraním na oblasť bezpečnostného manažérstva. Príspevok vychádza z nadväznosti cudzojazyčnej výučby v regionálnom a vysokom školstve, špecifik obsahu a metodiky cudzojazyčnej výučby na tejto škole nefilologického zamerania. Obsahuje vymedzenie a interpretáciu pojmov súvisiacich s bezpečnosťou osôb, majetku, štátu, ochranu vlastníctva, uvádza okruhy, ktoré sú študenti povinní ovládať, ako bezpečnostné manažérstvo, manažérska komunikácia, funkcie manažmentu, pojmy ako riziko, konflikt. Osobitný záujem upriamujeme na odborné texty, ktoré sú od študentov požadované, akými sú trestná činnosť, terorizmus, extrémizmus, národná a globálna bezpečnosť a pod., ale aj súvisiace pojmy, ktoré používa sociológia, psychológia a pedagogika, etika, ekonómia, právo, kriminológia.

Kľúčové slová: cudzojazyčná výučba, študijný program, profil absolventa, jazyková kompetencia, bezpečnosť, manažérstvo bezpečnosti

ÚVOD

Znalosť, ovládanie cudzích jazykov patrí k znakom vzdelanosti, intelektuálnej a kultúrnej úrovne jedinca a spoločnosti. Vznikom Slovenskej republiky v roku 1993 náš školský systém reagoval na potreby spoločensko-ekonomických zmien, začatých po roku 1989, vrátane výučby cudzích jazykov. Naším vstupom do Európskej únie v roku 2004 vznikli nové možnosti aj požiadavky na jazykovú gramotnosť najmä mladej generácie. Celý systém školstva reagoval reformou jeho obsahu a organizácie, počnúc základnými a strednými školami (primárne a sekundárne vzdelanie), vrátane vysokých škôl (terciálne vzdelanie).

Ak zredukujeme „ponovembrové“ zmeny školského systému, okrem deideologizácie škôl, to najdôležitejšie, hodné ocenenia je najmä orientácia na informatizáciu a vyučovanie cudzích jazykov žiakov všetkých stupňov a typov škôl regionálneho školstva a následne vysokých škôl. Podmienky a úroveň vyučovania cudzích jazykov na vysokých školách sú v rozhodujúcej miere závislé od predošlých stupňov, to znamená od úrovne a kvality prípravy absolventov základných a stredných škôl.

Na VŠBM v Košiciach prichádzajú absolventi rôznych typov stredných škôl (pomer gymnázií a SOŠ je vyrovnaný) bezprostredne po ich ukončení. Získané v nich cudzojazyčné vedomosti, zručnosti a návyky časť z nich zdokonalila absolvovaním rôznych kurzov v jazykových školách. Najmä externe študujúci prichádzajú aj z praxe, resp. po rôznych

pobytoch v zahraničí. Takže rozdiely v ovládaní cudzích jazykov a rôzne predpoklady študentov kladú mimoriadne zvýšené nároky na vnútornú diferenciaciu, odborné, kvalifikované a citlivé prístupy pedagógov v rámci cudzojazyčného štúdia.

I VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV V REGIONÁLNOH ŠKOLSTVE V KONTEXTE SÚČASNÝCH REFORIEM

Prv, kým prejdeme k špecifikám a problémom cudzojazyčnej výučby v podmienkach našej a iných vysokých škôl, je potrebné zdôrazniť, že Ministerstvo školstva SR prijalo v roku 2007 Koncepciu vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách. Vypracoval ju Štátny pedagogický ústav, ktorý potvrdil, že úroveň a kvalita cudzojazyčnej výučby závisí od typu strednej školy. Najvyššiu úroveň cudzích jazykov poskytujú pochopiteľne bilingválne gymnázia, kde je upravená dĺžka štúdia zo 4 na 5 rokov tak, aby intenzívna výučba cudzieho jazyka v 1. ročníku umožnila v ňom vyučovať časť predmetov. Kvalitu odráža aj dotácia hodín cudzieho jazyka, 8-ročné gymnázia majú 15-16 hodín a je porovnateľná s klasickými gymnáziami (14 hodín, plus hodiny cudzieho jazyka na ZŠ), kým SOŠ majú 8 – 12 hodín týždenne. (Butašová a kol., 2007)

Osobitný problém nášho školstva znamená ukončenie vyučovania ruského jazyka aj napriek jazykovej a inej blízkosti, tradícii, všetkému, čo spája slovanské národy. Minimálny záujem o jeho vyučovanie spôsobil najmä fakt, že bol v minulom režime do roku 1989/1990 povinný. V pedagogických zboroch základných a stredných škôl koniec vyučovania ruského jazyka priniesol problémy s úväzkami pedagógov s touto aprobáciou. Časť z nich si rozšírila vzdelanie o iný cudzí jazyk, najmä anglický, alebo predmet, najmä etiku.

Zámena výučby ruského jazyka anglickým jazykom v našom školstve v poslednom období nie je jediná zmena v oblasti cudzích jazykov. Závery z analýz, porovnaní dnešných podmienok výučby cudzích jazykov s minulosťou, sú zaujímavé a významné pre prítomnosť aj do budúcnosti. K faktorom, ktoré dnes pozitívne ovplyvňujú cudzojazyčnú prípravu žiakov a študentov, mladých ľudí patrí najmä:

- možnosť výberu medzi anglickým a iným zo svetových jazykov,
- možnosť slobodného pohybu, cestovať, poznávať blízke i vzdialené zahraničie,
- rôznosť absolvovať študijné pobyty, stáže, konferencie, workshopy a pod. na partnerských školách, vzdelávacích, vedeckovýskumných a iných inštitúciách,
- prístup k rôznym materiálom verbálnej, písomnej a audiovizuálnej formy v cudzom jazyku, z rôznych zdrojov, najmä televízie, internetu.

Tieto a mnohé ďalšie možnosti napomáhajú učeniu a prispievajú ovládaniu okrem materinského jazyka aj ďalších cudzích jazykov, umožňujúcich poznať zahraničie, iné krajiny, národy, etniká, ich život, kultúru, mentalitu. Je na prospech spoločnosti aj jedinca, možnosti úspešne sa presadiť v povolaniach a pozíciách na zahraničnom trhu práce. Z faktorov, ktoré v našom školskom systéme neprispievajú, majú viac negatívny dopad na cudzojazyčnú prípravu možno uviesť nasledovné:

- dnešná generácia mladých ľudí málo číta, čo obmedzuje ich rozhľad, slovnú zásobu,
- žiaci majú problémy porozumieť verbálnym a písomným textom a následne schopnosť ústne a písomne sa vyjadriť,
- úroveň ovládania materinského, či úradného jazyka ovplyvňuje aj učenie sa cudzieho jazyka.

Jazykovú obmedzenosť, porušenie pravidiel gramatiky dnes stretáme paradoxne aj v médiách, úradoch, kultúrnych inštitúciách. Venovať osobitnú pozornosť používaniu cudzieho jazyka neznamena chaotické a okázalé používanie anglických pojmov, fráz, textov aj vtedy a tam, kde nepatria. Nemožno poprieť pozitíva možnosti výberu učiť sa svetové jazyky (anglicky, nemecky, francúzsky, španielsky a taliansky). Rovnako je nezmyslom nútiť učiť sa dva cudzie jazyky všetkých žiakov základných škôl aj tých, ktorí majú problémy s materinským jazykom, vrátane národnostného školstva, integrovaných, s poruchami komunikácie a pod. U stredných škôl ignorovať typ a zameranie školy. V mene ovládania cudzích jazykov sa často ignorujú predpoklady, aj tu platí, že nadanie, vzťah k jazykom, intelektuálnym a fyzickým, či manuálnym vlohám a schopnostiam, prírodovedným, či humanitným odborom závisia od odlišného záujmu a predpokladov osobnosti každého mladého aj dospelého človeka.

Pokiaľ hovoríme o možnostiach výberu cudzieho jazyka, problém, či má byť jeden, anglický jazyk určený, alebo zostane na výbere žiakov a rodičov ministerstvo rozhodlo za nich. Tento problém bol iba zdanlivý, bezpredmetný, lebo anglický jazyk je dominantný aj bez príkazu zhora. V rámci Slovenskej republiky je taký stav, že „na školách 1. a 2. stupňa prevláda výučba anglického a nemeckého jazyka, ďalej je v poradí ruský jazyk, francúzsky jazyk, španielsky jazyk a taliansky jazyk“ (Butašová a kol, 2007, s. 19).

Tento pomer dokumentujúci absolútne prvenstvo anglického jazyka potvrdzuje aj prehľad za Košický kraj, zároveň sme uviedli aj údaje za Slovenskú republiku:

GYM	AJ	FJ	NJ	RJ	ŠJ	TJ	Iný	Neučí sa	Spolu
KE	11979	1617	9226	412	394	86	0	0	23714
SR	76821	10698	60927	2581	2954	671	100	0	154752
SOS	AJ	FJ	NJ	RJ	ŠJ	TJ	Iný	Neučí sa	Spolu
KE	11772	276	7511	763	0	24	0	79	20425
SR	69355	4862	54514	3315	609	377	47	286	133365
ZSS	AJ	FJ	NJ	RJ	ŠJ	TJ	Iný	Neučí sa	Spolu
KE	1890	229	2080	294	0	0	0	0	4493
SR	29039	1683	31937	2132	40	0	0	1037	65868

Tabuľka č. 1 Počty žiakov učiacich sa cudzí jazyk v stredných školách v Košickom kraji a SR. Vlastná tabuľka, zdroj: Butašová, A. a kol., 2007

Z tabuľkového prehľadu z citovaného zdroja možno zistiť nielen stav vyučovania cudzieho jazyka, ale aj porovnanie za gymnázia a stredné odborné školy, kde osobitne sú uvádzané združené stredné školy, ktoré svojim zameraním možno považovať za odborné.

Filozofia uskutočňovaných reforiem v posledných rokoch, desaťročiach, ktorú spoločnosť vníma rôzne, pozitívne aj kontroverzne v oblasti jazykovej politiky smeruje k tomu, aby sa dosiahli „komunikačné kompetencie minimálne v dvoch cudzích jazykoch. Otázka vyučovania druhého cudzieho jazyka sa uzatvorila tak, že je vecou školského vzdelávacieho programu. Všeobecným cieľom je zabezpečiť dosiahnutie komunikačnej úrovne B1/B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v prvom CJ a komunikačnú úroveň A2/B1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky v druhom CJ u všetkých žiakov edukačného systému v SR na konci strednej školy.“ (Butašová a kol., 2007, s. 3).

Čo skrýva obsah, skutočnosti, súvisiace s jazykovými kompetenciami, nároky vyplývajúce z komunikatívnych úrovni poznajú odborníci ústredných orgánov, školské manažmenty a najmä učitelia cudzích jazykov. Sú súčasťou zbližovania nášho školského systému v oblasti cudzích jazykov so vzdelávacími systémami Európskej únie v tejto oblasti.

2 VŠBM, ZMYSEL A ŠPECIFIKÁ CUDZOJAZYČNÉHO VYUČOVANIA ŠTUDENTOV

Cudzojazyčná výučba úzko súvisí s miestom školy v systéme (sieti) vysokých škôl, jej študijným zameraním a profilom absolventa. Vysoká škola bezpečnostného manažérstva (ďalej len VŠBM) v Košiciach má manažérsko – ekonomické – bezpečnostno – právne zameranie, pripravuje absolventov v rámci akreditovaného študijného odboru I. a II. stupňa v študijnom programe „Riadenie bezpečnostných systémov“ v odbore „Ochrana osôb a majetku“. Týmto je príprava absolventov orientovaná pre bezpečnostné zložky a povolania v oblasti bezpečnostných technológií vo verejnej a súkromnej sfére, jej absolventi nachádzajú uplatnenie napr. v štátnej a mestskej polícii, ozbrojených silách, hasičskom zbore, ako bezpečnostní technici, SBS a pod. To predpokladá a vyžaduje u absolventov isté penzum jazykových vedomostí, gramotnosť, ovládanie, či komunikáciu v cudzích jazykoch.

Vymedziť zmysel, ciele a špecifiká kvalitnej a efektívnej výučby a jazykovej prípravy študentov, ako predpokladu ich uplatnenia na domácom a európskom (aj svetovom) trhu práce, vyžaduje určiť jej patričné miesto, stanoviť priority,. Prioritou jazykovej prípravy na vysokých školách, ktoré nie sú filologicky zamerané v zhode so zameraním školy a profilom jej absolventov, je skĺbiť jazykovú a odbornú prípravu. V rámci stredoškolského vzdelávania cudzojazyčná výučba na strednej škole sa orientuje na ovládanie všeobecného jazyka, konverzácie, slovnej zásoby, gramatiky, na kontinuitu a prehĺbenie znalosti zo základných škôl. Počas vysokoškolského štúdia je výučba cudzích jazykov zameraná na zvládnutie textov v rámci odbornej prípravy. Zároveň by mali pracovné metódy, osvojené študentmi vo vyučovacom procese otvárať cestu k ďalšiemu a celoživotnému jazykovému vzdelávaniu. (Spät, 2002).

V rámci VŠBM Košice bola v minulosti ponuka možnosti výberu z dvoch svetových jazykov: anglický a ruský. Dlhodobo existoval značný nepomer v ich výbere v neprospech ruského jazyka, o čom bola zmienka, a tak ekonomické a personálne dôvody viedli k tomu, že od akademického roka 2013/2014 je zabezpečená výučba iba anglického jazyka. V stručnosti je dôležité uviesť, že sa vyučuje na 1.stupni Bc štúdia v nasledovnej štruktúre a rozsahu:

1. ročník cvičenie, 2 hodiny týždenne, t.j. 24 hodín/skúška
2. ročník cvičenie, 2 hodiny týždenne, t.j. 24 hodín/zápočet
3. ročník cvičenie, 2 hodiny týždenne, t.j. 24 hod./zápočet.

Okrem dennej formy v upravenej forme a rozsahu sa výučba cudzieho jazyka zabezpečuje aj u externej formy štúdia. Prvoradým cieľom a zmyslom cudzojazyčnej prípravy v podmienkach našej školy je udržať získané vedomosti, zručnosti a návyky v

cudzom jazyku, obohatiť a rozvinúť túto o terminológiu a všetky zložky jazykovej prípravy o odbornú prípravu zameranú maximálne na prax. Dosahovanie tohto cieľa sa realizuje prostredníctvom tematických celkov a tém, ktorých výber je určený profesijným zameraním školy. Na úvodných hodinách sa napríklad dlhšie osvedčili (hoci rozdielne u začiatočníkov a pokročilých) témy všeobecne o vysokoškolskom štúdiu, resp. aj v konkretizácii na zameranie, podmienky a zameranie školy prezentované v cudzom jazyku.

Tematické celky a okruhy vychádzajú z kľúčového pojmu „bezpečnosť“ (bezpečie), pochopenie jeho obsahu a odlišnosti v anglickom jazyku cez pojmy *Security* a *Safety*. Bezpečnostný slovensko – anglický slovník, vydaný VŠBM v Košiciach v roku 2011 na pomoc pedagógom a študentom obsahuje 303 hesiel, z toho 17 sa týka priamo tohto kľúčového pojmu. V spojení adjektíva „bezpečnostný/á“ s takými pojmami ako analýza, koncepcia, politika, služba, zóna, ohrozenie, riziko, audit, projekt, zamestnanec“, oblasť vyjadrenú skratkou BOZP, nájdeme ich anglické ekvivalenty, preklady. (Mesároš – Lošonczi – Borhy, 2011)

Vráťme sa ešte k pojmom **Security** a **Safety**, ktoré náš jazyk veľmi nerozlišuje. Parafrázujúc názor J. Sinaya v rámci **Security** (ochrana občana – občianska bezpečnosť) sa rozumie systém opatrení – formy a metódy – ochrany pred deštruktívnym pôsobením na humánne a materiálne hodnoty s cieľom spôsobiť škodu. Jej súčasťou je aj minimalizácia dôsledkov rizík, ktoré vzniknú aj ako dôsledok veľkých priemyselných havárií ako aj negatívnych udalostí ako napr. porucha nosičov energetických médií (plynovod, ropovod, rozvody elektrickej energie a pod.). V súvislosti s prírodnými katastrofami sú to procesy, ktoré nie je možné vždy predvídať a ovládať (zemetrasenia, záplavy, erupcie sopiek a pod.) a ktoré spôsobujú humánne a materiálne škody (Sinay, 2013, s. 123)

Bezpečnosť môže byť tiež definovaná ako kontrola uznaných rizík na dosiahnutie prijateľnej úrovne rizika. To môže mať podobu ochrany pred udalosťou alebo expozície na niečo, čo spôsobuje zdravotné a ekonomické straty. V anglicky hovoriacich krajinách sa termín **Security** vníma ešte v dvoch významoch, „**Socialsecurity**“ a **Societalsecurity**. Kým **Socialsecurity** sa viaže viac k takým hrozbám, akými sú negramotnosť, diskriminácia, chudoba, kriminalita, choroby, nezamestnanosť, sociálna vylúčenosť (exklúzia) a pod. Pre vyjadrenie poňatia bezpečnosti ako ochrany národnej identity, kultúry, podmienok zaisťujúcich existenčné základy života a individuálne potreby, ochranu zdravia, života, materiálnych a duchovných hodnôt sa používa spojenie „**Societalsecurity**“. Hranica medzi nimi však nie je jednoznačná, prísne vymedzená.

Pojem **Safety** sa viac viaže na bezpečnosť v zmysle takom, že tento je „možné preložiť ako technická bezpečnosť, môže sa však uvažovať nielen o bezpečnosti technických zariadení ale aj o bezpečnosti a ochrane zdravia ľudí pri práci“ (Sinay, 2013, s. 122). Bezpečnosť je stav bytia "v bezpečí" (z franc. *sauf*), stav chránenia proti fyzickej, sociálnej, duchovnej, finančné, politické, emocionálne, povolania, psychologické, vzdelávacie alebo iné typy alebo dôsledky zlyhania, poškodenia, Chyba, nehody, poškodenie alebo akákoľvek iná udalosť, ktorá by mohla byť považovaná za nežiaduce.

V ruskom jazyku sa používa pojem **Безопасность** blízky, či totožný s našimi **bezpečnosť, bezpečie, zabezpečenie**. Súvisiacim pojmom **Защита, Оборона** odpovedajú naše **ochrana, obrana**. Napríklad v zákone o Ruskej federácii o bezpečnosti nájdeme takú definíciu: "Безопасность — состояние *защищенности* жизненно-важных интересов лица, общества и государства от внутренних и внешних угроз" („Bezpečnosť - stav ochrany životne dôležitých záujmov osôb, spoločnosti a štátu od interných a externých hrozieb"), (vlastný preklad, cit. Zaplatynskij, V., 2013, s. 348). Pre nepomer medzi záujmom o anglický a ruský jazyk, keď o vyučovanie ruského jazyka prejavovalo záujem málo študentov, hoci sa tento v minulosti vyučoval, od akademického roku 2012/2013 skončilo vyučovanie ruského jazyka.

V našej škole absentuje aj vyučovanie nemeckého, francúzskeho, či iného svetového jazyka, z rovnakých dôvodov, ktoré majú svoje ekonomické a finančné súvislosť. Napriek tomu stručné porovnanie prekladu pojmov súvisiacich s bezpečnosťou potvrdzuje schopnosť slovenčiny narábať s dôležitými pojmami z oblasti bezpečnosti. Možno to dokumentovať cez nemecký jazyk, v ktorom pojmu **Sicherheit** odpovedá naša **bezpečnosť**, tiež **istota, zabezpečenie**. Pojem **Gefahr**, znamená **nebezpečenstvo**, aj **riziko**, výrazu **Schutz** zodpovedá náš pojem **ochrana**, pojem **Verteidigung** v preklade znamená **obranu**.

V bezpečnostnom manažmente sa zameriavame na: teóriu bezpečnosti, potrebu bezpečnosti, bezpečnosť osôb, majetku, štátu, ochranu vlastníctva, otázky všeobecného a bezpečnostného manažérstva, manažérskej komunikácie, funkcie manažmentu, pojmov ako riziko, konflikt. Osobitné miesto v cudzojazyčnej výučbe patrí odborným textom, ktoré odrážajú aktuálny stav vedeckého, odborného, či technického poznania. Odborné texty sú zamerané na problematiku kriminality, terorizmu, extrémizmu, národnej a globálnej bezpečnosti a pod., ale aj pojmy, ktoré používa sociológia, psychológia a pedagogika, etika, ekonómia, právne vedy, kriminológia a pod. Niektoré vzory, či príklady uvedených textov obsahujú 3 prílohy nášho príspevku, vybrané z tematických plánov.

Študenti uvedené odborné témy nielen čítajú a prekladajú, reprodujú, ale aj spracovávajú v ústnej a písomnej podobe. Osvojujú a trénujú si pritom schopnosť pomenovať, definovať, vymedziť, opísať, vysvetliť, prezentovať, porovnávať, upresňovať, dopĺňať, citovať fakty (Spät, 2002).

Práca s cudzojazyčným textom vyžaduje zvládnutie techniky prekladu, ale aj spracovanie obsahu a tvorbu nových textov v písomnej a ústnej podobe. Preto by sa mali študentov oboznámiť s:

- ☐ rozličnými druhmi textov, ich tvorbou a funkciou
- ☐ rozličnými technikami čítania
- ☐ prácou s odlišnými, z gramatického a lexikálneho hľadiska náročnejšími textami (naučiť sa vystihnúť zmysel abstraktných alebo odborných textov)
- ☐ technikami produkcie rôznych druhov textov
- ☐ tvorbou reprodukováných písomných prejavov, ako sú poznámky, resume, skrátený obsah, výpisky...
- ☐ prípravou odborných referátov, správ, prednášok...
- ☐ postupmi komentovania a formulovania vecných informácií (tabuliek a diagramov).

Škola v súčasnosti je zapojená v inštitucionálnom projekte „K problematike zefektívňovania výučby cudzích jazykov“, ktorý je zameraný na:

1) Tvorbu terminologického slovníka z oblasti bezpečnostného manažérstva v slovenskom a anglickom jazyku.

2) Terminologické pojmy a odborné vedecké definície v slovenskom, anglickom a ruskom jazyku.

Vzhľadom k tomu, že projekt ešte nebol ukončený a vyhodnotený, obmedzenie sa touto základnou informáciou je pochopiteľné.

ZÁVER

Cudzojazyčná výučba na všetkých školách, vrátane vysokých prešla v posledných rokoch, desaťročiach značnými zmenami. Vcelku ich možno hodnotiť ako nutné, zákonité, prínosné a pozitívne, zároveň ako ich sprievodné javy boli aj chyby, problémy. Súvisia s úpadkom celého nášho školstva, systému vzdelávania, ktorý viac ako u cudzích jazykov sa prejavujú v znižovaní kvality prípravy najmä prírodovedných predmetov. Negatíva vo vyučovaní cudzích jazykov spôsobili naivné a zjednodušené predstavy časti populácie, rodičov, pedagógov, politikov, kompetentné inštitúcie nevynímajúc. Prehnaná iniciatíva, netrpezlivosť, predhŕňanie sa v získavaní žiakov na výučbu cudzieho jazyka v materských

školách, na 1. stupni ZŠ už v 1. ročníku, bez náležitých personálnych, kvalifikačných a materiálnych podmienok, jazykových učební, učebných pomôcok.

Dôsledky prameniace z nedostatku odborne a pedagogicky zdatných pedagógov, ktorých suplovali jedinci s rôznou znalosťou cudzieho jazyka z pobytu v zahraničí bez adekvátnej pedagogickej a metodickej prípravy, vedno s tým absencia jazykových učební, učebníc a iných pomôcok ešte doznievajú. Ovládanie cudzieho jazyka dáva osobnosti mladého človeka novú gramotnosť, výhodu, avšak nenahradí potrebné všeobecné a odborné vzdelanie, kvalifikáciu v odbore a uplatnenia na trhu práce. Chybné postupy a návyky v učení sa cudzieho jazyka v začiatkoch sa zákonite prejavujú neskôr v jeho učení, ovládaní, používaní, zároveň platí, že vyučovanie cudzích jazykov má stúpajúci trend, postupne prekonáva niektoré „detské choroby“, chyby, negatíva z minulosti.

Vysoké školy pripravujú odborníkov z rôznych oblastí ekonomického a spoločenského života, u ktorých v súčasnosti sa očakáva aj ovládanie cudzích jazykov, ich počet, stupeň ovládania, využívania sú značne individuálne. Základnou premisou toho procesu je zohľadniť špecifiká vyučovania cudzích jazykov na rôznych školách nefilologického zamerania, kde ovládanie bežnej „kuchynskej“ konverzácie nestačí. Možno ju zhrnúť do syntetickej myšlienky spočívajúcej v poznaní, že učitelia cudzích jazykov musia spájať jazykovú prípravu s odborným vzdelávaním. To predpokladá okrem ovládania cudzieho jazyka, pri preklade, vyjadrovaní, u odborných textov, terminológii, pojmov, definícií, poznať ich cudzojazyčné ekvivalenty.

Vyučovanie cudzích jazykov má rovnako dlhé trvanie ako samotná VŠBM v Košiciach, počas neho bol urobený obrovský kus významnej, ťažko merateľnej práce v prospech absolventov školy a pracovísk, kde pôsobia. Za tým je ukrytá práca a úsilie konkrétnych ľudí, pedagógov katedry, manažment ústavu, školy. Je nesmierne dôležité pochopenie, vystihnúť a odlíšiť zmyslu a obsahu pojmov spätých s bezpečím, bezpečnosťou, ochranou, či obranou. Hoci angličtina, ruština, nemčina a iné jazyky sú „svetové“ pre ich masové používanie a najmä pre bohatú slovnú zásobu lingvistickú dokonalosť, aj slovenský jazyk má dosť pojmov, nástrojov a foriem k vyjadreniu javov spätých s tak významnou existenciálnou sférou akou je bezpečnosť.

Možnosť rozšírenia výučby okrem anglického aj ruského, resp. nemeckého jazyka je determinovaná najmä ekonomickou, finančnou situáciou, ináč vyjadrené rozhodne záujem uchádzačov, počty prijímaných študentov. Kompetentné inštitúcie, počnúc ministerstvom školstva, jeho priamo riadené organizácie a jednotlivé školy venujú tejto problematike

náležitú pozornosť. Svedčí o tom aj tento zborník, ktorý potvrdzuje potrebu a význam cudzojazyčného odborného vzdelávania, čo vyjadrujeme aj našou participáciou formou tohto skromného príspevku.

LITERATÚRA

BUTAŠOVÁ, A. a kol. 2007. *Koncepcia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ*. Bratislava, MŠ SR a ŠPÚ.

MESÁROŠ, M. – LOŠONCZI, P. – BORHY, K. MM. 2011. *Bezpečnostný slovník*, Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach, Košice. ISBN 978-80-89282-70-8.

POKRIVČAKOVÁ, S. a kol. 2008. *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*, Nitra. ISBN 978-80-8094-417-9.

SINAY, J – VARGOVÁ, S. 2013. Návrh metodiky pre oblasť riešenia komplexnej metodiky rizík v rámci spoločnej platformy safety a security. In *Transfér inovácii*, 25/2013. ISSN 1337 – 1094.

SPÄT, N. a kol. 2002. *Rámcové kurikulum výučby nemčiny na slovenských a českých vysokých školách a univerzitách*, Fraus, Plzeň, ISBN. 80-7238-227-6.

ЗАПЛАТИНСКИЙ, В. 2013. Понятие „защита“ В науке о безопасности, In: Zborník príspevkov 7. Medzinárodnej vedeckej konferencie „Bezpečné Slovensko a Európska únia“, 14.-15., VSBM, Košice, s. 347 - 353.

Tabuľka č. 1: 3. ročník AJ – pokročilí

P. č.	Dátum	Téma	Hodiny	Poznámky
1.	9. týždeň	Úvod. Životné prostredie. Globalizácia. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
2.	10. týždeň	Veda, technika a komunikácia. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
3.	11. týždeň	Energetická bezpečnosť. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
4.	12. týždeň	Preprava nebezpečného materiálu. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
5.	13. týždeň	Mimoriadna situácia. Havária. Evakuácia obyvateľstva. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
6.	14. týždeň	Vzdelanie. Práca. Prijímanie do zamestnania. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
7.	15. týždeň	Najnovšie správy zo sveta. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ
8.	16. týždeň	Budúcnosť. Analýza textu, diskusia, písomný prejav	3	Angličtina pre BM 2 Učebné materiály KJ

Tabuľka č. 2: 2. ročník AJ – pokročilí

P. č.	Dátum	Téma	Hodiny	Poznámky
1.	9. týždeň	Úvod. Geografia anglicky hovoriacich krajín	2	Angličtina pre BM 2
2.	10. týždeň	Globálne počasie. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
3.	11. týždeň	Živelné pohromy. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
4.	12. týždeň	Evakuácia. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
5.	13. týždeň	Doprava a dopravné nehody. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
6.	14. týždeň	Individuálna / Osobná bezpečnosť a zdravie. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
7.	15. týždeň	Ochrana majetku. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
8.	16. týždeň	Krádeže. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
9.	17. týždeň	Profil manažéra. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
10.	18. týždeň	Profil firmy / spoločnosti. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
11.	19. týždeň	Komunikácia. Analýza textu, cvičenia	2	Angličtina pre BM 2
12.	20. týždeň	Bezpečnostná stratégia Spojeného kráľovstva	2	Angličtina pre BM 2
13.				
14.				

Tabuľka č. 3: 1. ročník AJ II – pokročilí

P. č.	Dátum	Téma	Hodiny	Poznámky
1.	9. týždeň	Úvod. Časová os (Timeline) – nácvik slovesných časov	2	Angličtina pre BM 1
2.	10. týždeň	Právo a spravodlivosť. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
3.	11. týždeň	Verejný poriadok. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
4.	12. týždeň	Protispoločenské správanie. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
5.	13. týždeň	Počítačová kriminalita (PK). Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
6.	14. týždeň	Páchateľ PK. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
7.	15. týždeň	Dopravné predpisy. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
8.	16. týždeň	Susedská hliadka. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
9.	17. týždeň	Služobné psy. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
10.	18. týždeň	Manažment. Manažér. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
11.	19. týždeň	Občianske práva a slobody. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1
12.	20. týždeň	Medzinárodné organizácie. Analýza textu, konverzácia, cvičenia	2	Angličtina pre BM 1

TVORBA TESTOVACIEHO MODULU V UNIVERZITNOM INFORMAČNOM SYSTÉME NA TECHNICKEJ UNIVERZITE VO ZVOLENE

Martin Slančík, Zuzana Vyhnáliková

Abstrakt

Autori sa v príspevku v rámci problematiky elektronického testovania zaoberajú testovacím modulom, tvorbou testov a otázok v Univerzitnom informačnom systéme (UIS) na Technickej univerzite vo Zvolene.

Kľúčové slová: elektronické testovanie (e-testovanie), Univerzitný informačný systém (UIS) na TU vo Zvolene, testovací modul, tvorba testu, testové otázky

1 ÚVOD

Jednou z možností zefektívnenia výučby na univerzitách sú moderné technológie v spojení s progresívnym pedagogickým prístupom. Ako veľmi vhodná alternatíva ku klasickému spôsobu vyučovania sa javí zavedenie e-learningu na vybraných školách, najmä pre edukantov študujúcich v externej alebo dištančnej forme štúdia. Faktor úspory času, ktorý so sebou e-learning prináša, bol pre nás impulzom, venovať pozornosť zaujímavej problematike vzdelávania v elektronickej forme. Ako vyplýva z názvu projektu 013TUZ-4/2014 KEGA – „Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej Univerzite vo Zvolene“, je cieľom projektu implementácia e-learningu do výučby, konkrétne do výučby cudzích jazykov. Súčasťou e-learningu je aj možnosť elektronického testovania. Tento príspevok sa zaoberá e-testovaním, tvorbou testov a otázok, teda jeho prípravou, aj pre výučbu cudzích jazykov na Technickej univerzite vo Zvolene.

2 TVORBA TESTOVACIEHO MODULU UIS TU ZVOLEN

2.1 E-learningové projekty

Na evidenciu a tvorbu e-learningových kurzov, prípravu celej sady autorských nástrojov, elektronických študijných materiálov, testov a ďalšieho obsahu slúži aplikácia e-learningový projekt. Prístup k jednotlivým aplikáciám je daný úlohou, ktorú prideliuje správca e-projektu.

E-projekt môže byť nastavený ako chránený, vtedy môžu do neho vstúpiť len spolupracovníci e-projektu, čiže do projektu sa nedá vstúpiť pod cudzou identitou.

E-projekt a jeho založenie

Učitelia môžu e- projekt založiť v aplikácii e-learningové projekty pomocou formuláru s nasledovnými položkami:

- Názov projektu
- Popis projektu
- Pracovisko – pracovisko, na ktorom sa bude projekt riešiť
- Jazyk – udáva jazyk, v ktorom bude pripravovaný obsah e-projektu
- Chránený projekt – je dostupný len správcovi a pracovníkom evidovaným v projekte (nie je dostupný ani s použitím superpráva, resp. s delegovaním.)

Ďalšie údaje môže doplniť správca alebo administrácia projektu v základných informáciách projektu pomocou odkazu Úprava e-learningového projektu. E-projekt môže zmazať len správca, resp. administrácia projektu a to len v prípade, keď v ňom nie sú evidované žiadne dáta, t. z. keď neobsahuje žiadne testové otázky, študijné opory, dokumentáciu a pod.

2.2 Testovacie bázy

Súčasťou každého e-projektu v aplikácii E-learningové projekty je tzv. **testová báza**, ktorá je úložiskom testovacích otázok. Testové otázky sa využívajú pri generovaní testov používaných pri skúšaní vedomostí študentov v priebehu semestra a na konci semestra. V aplikácii **Testovacie bázy** sú otázky a im zodpovedajúce odpovede v hierarchicky usporiadaných zložkách, ktoré si užívateľ zakladá podľa svojej potreby. Najskôr je nevyhnutné založiť aspoň jednu zložku, po vstupe do zložky sa v portálovom menu ponúkne ďalšia aplikácia určená na ručné pridanie otázok a aplikáciu slúžiacu na import otázok.

2.3 Testové otázky

Testové otázky sú uložené v zložkách, v ktorých je možné zakladať nové otázky a importovať ich zo súboru. Súčasťou každej otázky sú jej možné riešenia (odpovede). Pri väčšine typov otázok by mala byť aspoň jedna odpoveď označená za správnu. Počet správnych odpovedí určuje autor otázky takisto ako aj celkový počet možných odpovedí. Spôsob tvorby otázok je odlišný podľa typu otázky. Príslušný formulár prevedie užívateľa od tvorby otázok a ich odpovedí až k úspešnému uloženiu otázky. Je potrebné si uvedomiť, že čím budú názvy skupín a odpovedí kratšie, tým lepšie sa budú otázky v testoch zobrazovať. Ak je obsahom otázky veľký obrázok, je automaticky zmenšený, avšak kliknutím naň sa zobrazí v celej veľkosti. K zostavovaniu otázok a ich editovaniu sa dá kedykoľvek vrátiť, avšak ich editácia je znemožnená v momente, keď je otázka použitá v teste.

Nová otázka

Na vytvorenie otázky sa zvolí typ otázky z menu umiestneného pod zoznamom otázok alebo kliknutím na ikonu otázok v legende. Následne sa zobrazí formulár určený na vloženie znenia otázky a líši sa podľa zvoleného typu otázky. Na vloženie typu otázky je možné použiť HTML editor, ktorý umožňuje text formátovať, príp. otázky sa dajú vložiť vo forme textu. Súčasťou formuláru je vždy pole určené na vloženie počtu bodov za správnu odpoveď, prípadne ďalšie položky, ktorých vyplnenie môže ovplyvňovať zobrazenie, resp. spôsob vyhodnocovania otázky. Zároveň s uložením otázky sa tlačidlom zvolí nasledujúca operácia – uložiť a pokračovať v editovaní alebo možnosť uložiť a vrátiť sa do zložky. Najvhodnejšie je pokračovať v zadávaní možných odpovedí. Do testu je možné vložiť len kompletne otázky!

Tvorba otázok a typy otázok

- *Dichotomická otázka*

Okrem znenia otázky a počtu bodov sa zvolí možnosť, či ide o odpoveď „áno“ alebo „nie“. Po uložení formulára je otázka kompletná.

- *Doplňovacia otázka*

Doplňovacia otázka sa založí pomocou formuláru, do ktorého sa vpíše znenie otázky a na mieste doplnenia odpovede sa kliknutím na ikonu HTML editorom vloží pole pre odpoveď:

- pomocou poľa *Zástupcu na vloženie odpovedí* – od študenta sa vyžaduje vpísanie odpovede do ponúknutého poľa umiestneného v texte
- pomocou *Zástupcu na výber odpovedí* – študentovi sa v texte ponúkne menu na zvolenie jednej odpovede z viacerých možných odpovedí.

Následovne sa vo formulári určí počet bodov za správnu otázku, šírka vstupného poľa pre odpoveď (udáva sa v počte znakov) a určí sa, či sa má pri vyhodnocovaní odpovede zohľadňovať veľkosť písma a diakritika. Doplnková otázka môže obsahovať viacero zástupcov na vloženie odpovede, alebo na výber možností, alebo na ich kombinovanie. Pokiaľ otázka obsahuje viacerých zástupcov na vloženie odpovede alebo výber možností, musia sa varianty možností rozdeliť do skupín. Číslo skupiny, ktoré sa zvolí z menu, zodpovedá poradiu zástupcu v otázke.

- *Nútená voľba*

Otázka typu nútená voľba sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vpíše znenie otázky a nastaví sa:

- počet bodov

- počet možných odpovedí - možné odpovede, ktoré sa budú pri otázke zobrazovať (mal by byť väčší ako počet správnych možností)
- počet správnych možností – správne odpovede, ktoré sa budú pri otázke zobrazovať
- radenie možností – ak bude určené, budú sa odpovede zorad'ovať podľa poradia, ktoré bolo určené pri vkladaní odpovedí. Ak to nebude určené, budú sa odpovede zorad'ovať náhodne.
- *Otvorená otázka*

Pri otvorenej otázke sa od študenta vyžaduje slovná odpoveď. Otázka sa automaticky nevyhodnocuje.

- *Prirad'ovacia otázka*

Prirad'ovacia otázka sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vyplní znenie otázky a zvolí sa počet bodov. Po uložení otázky tlačidlom *Uložiť a pokračovať* sa otvorí formulár, ktorý je variabilný a slúži na definíciu skupín odpovedí a definície odpovedí. Najskôr sa založia všetky možné skupiny (aspoň dve) tak, že sa v menu *Pridať* zvolí položka „skupina možných odpovedí“, vyplní sa názov otázky a skupina sa uloží pomocou tlačidla *Uložiť skupinu odpovedí*. Pri zakladaní ďalších skupín sa postupuje rovnakým spôsobom. Pre jednotlivé skupiny sa potom definujú odpovede. V menu *Pridať* sa zvolí položka „možná odpoveď do skupiny“, vyplní sa obsah odpovede a zvolí sa číslo skupiny, do ktorej sa odpoveď po uložení tlačidlom *Uložiť možnú odpoveď* automaticky zaradí. Pri zarad'ovaní odpovedí do skupín je potrebné postupovať dôsledne, pretože úlohou študentov je prirad'ovať jednotlivé odpovede daným skupinám.

- *Zorad'ovacia otázka*

Zorad'ovacia otázka sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vyplní znenie otázky, zvolí sa počet bodov a zvolí sa počet možných odpovedí, ktoré sa budú pri otázke zobrazovať. Počet odpovedí musí byť minimálne rovnaký ako počet možných odpovedí nastavených pri založení otázky. Uložené odpovede je možné dodatočne zoradiť pomocou ikon šípok. Úlohou študentov je zvoliť poradie jednotlivých odpovedí, preto je vhodné poradie odpovedí zmeniť.

- *Slovná otázka*

Slovná otázka sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vpíše znenie otázky. Je možné určiť maximálny počet bodov za správnu odpoveď na otázku, šírku vstupného poľa pre odpoveď (udáva sa v počte znakov) a či sa má pri vyhodnocovaní odpovede zohľadňovať veľkosť písmen a diakritika.

- *Spojovacia otázka*

Spojovacia otázka sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vyplní znenie otázky a uloží sa tlačidlom *Uložiť a pokračovať*. Odpovede sa vkladajú po dvojiciach, študenti si následne vyberú, ktoré dvojice patria k sebe. Každá dvojica sa uloží tlačidlom *Uložiť dvojicu*. Je nutné vložiť minimálne dve dvojice.

- *Výberová otázka 1 z N*

Výberová otázka typu 1 z N sa založí pomocou formulára, do ktorého sa vpíše znenie otázky a nastaví sa:

- počet bodov
- počet možností – počet možných odpovedí, ktoré sa budú pri otázke zobrazovať, včítane správnych odpovedí.

- *Výberová otázka 1 z N s neurčitou možnosťou*

Vloženie otázky a jej odpovedí je rovnaké ako v prípade výberovej otázky 1 z N. Rozdiel vidia riešitelia otázky, pre ktorú je v zozname odpovedí uvedená možnosť „žiadna z predchádzajúcich odpovedí“.

- *Výberová otázka 1 z N s otvorenou možnosťou*

Vloženie otázky a jej odpovedí je podobné ako v prípade výberovej otázky 1 z N. Autor otázky môže navyše určiť, či sa má pri vyhodnocovaní odpovede zohľadňovať veľkosť písmen a diakritika, ďalej môže nastaviť šírku vstupného poľa pre odpoveď, tá sa udáva v počte znakov. Riešitelia vidia rozdiel v teste. V zozname odpovedí je zobrazené pole na doplnenie ďalšej odpovede inej než sú odpovede, ktoré sa v teste automaticky vygenerovali z definovaných odpovedí. Pokiaľ bolo pri zakladaní otázky stanovené, že sa v teste budú zobrazovať tri odpovede (položka *Počet možností*) potom je potrebné k otázke uložiť aspoň dve odpovede. Študentom sa budú zobrazovať dve určité odpovede a jedna odpoveď s otvorenou možnosťou, ktorá sa nebude automaticky kontrolovať. Ak budú vložené aspoň tri odpovede, odpoveď s otvorenou možnosťou sa bude vyhodnocovať automaticky.

- *Výberová otázka M z N*

Vloženie otázky a jej odpovedí je rovnaké ako v prípade výberovej otázky 1 z N. Rozdiel je v tom, že riešitelia testu môžu ako správnu odpoveď označiť viac ako jednu možnosť.

- *Výberová otázka M z N (rozšírená)*

Vloženie otázky a jej odpovedí je rovnaké ako v prípade výberovej otázky 1 z N. Rozdiel je v tom, že sa riešiteľom testu ku každej vygenerovanej odpovedi zobrazujú dva

radiobutony. Jeden z nich (správna, či nesprávna odpoveď na otázku) musí byť označený. Pokiaľ riešitelia testu neoznačia jednu z možností pri každej odpovedi, nezískajú body za odpoveď na otázku.

2.4 Import otázok do UIS

Import otázok zo súboru by mal užívateľom urýchliť a uľahčiť vkladanie otázok a ich odpovedí, umožňuje taktiež vkladať matematický text pomocou TeXovej notácie. Formulár na import otázok umožňuje vkladať výberové a dichotomické otázky a otázky s nútenou voľbou vybrané z textových súborov. Otázky, ktoré zostali po importe neúplne a preto v texte nepoužiteľné, sú označené ikonou X. Zadanie všetkých importovaných otázok a ich odpovedí je potrebné upravovať. Výberový typ otázok možno zmeniť na iný typ výberovej otázky, (napr. výberová otázka 1 z N na výberovú otázku M z N).

Pravidlo na import súborov

Textový súbor môže obsahovať iba jednoduchý text v priestore operačných systémov Microsoft Windows je potrebné takýto súbor vytvoriť v programe *Poznámkový blok*. Súbor môže obsahovať jednu alebo viacej otázok s možnými odpoveďami. Súbor začína znením otázky, za ktorou nasledujú možné odpovede. Medzi jednotlivými otázkami je voľný riadok. Každá možná odpoveď je označená znakom „+“ a („+“, označuje správnu odpoveď) alebo „-“ („-“ znamená nesprávnu odpoveď). Pokiaľ je nutné mať znenie otázky vo viacerých riadkoch, je potrebné začať nasledujúci riadok medzerou. Riadky zodpovedať tomuto usporiadaniu, budú ignorované.

Formátovanie vkladateľných textov

Pre základné vizuálne formátovanie vkladateľných textov (tučné písmo, kurzíva, strojopis) je možné použiť v vstupnom súbore sekvenčne určené znaky, ktoré uzatvárajú text, ktorý má byť zvýraznený.

Zápis matematického textu v otázke

V rámci importu testových otázok je možné vkladať matematický text pomocou TeXovej notácie. Zápis matematického textu je v rámci zadania otázky a možných odpovedí nutné uzavrieť do sekvencie znakov, ktoré sa v TeXe štandardne používajú na označenie matematického prostredia.

Určenie vlastností otázok

Importovaným otázkam je možné taktiež explicitne určiť nasledujúce vlastnosti. Tieto vlastnosti sa zapisujú do riadkov, ktoré bezprostredne predchádzajú zneniu otázky a zapisujú sa v tvare: #vlastnosť=hodnota.

Spôsob importu otázok

Formulár určený na import súboru otázok (Obr. 1) sa zobrazí kliknutím na záložku *Import otázok* v portálovom menu aplikácie *Testová báza*.

Import otázok ze souboru

Pro vložení otázek ze souboru vyberte textový soubor ze svého počítače a stiskněte tlačítko "Vložit otázky". Můžete rovněž vybrat kódovou stránku, ve které je textový soubor vytvořen. Pokud pracujete v prostředí operačního systému Microsoft Windows, je kódová stránka ve většině případů Windows 1250. Při nevhodném výběru kódové stránky může dojít k nesprávnému vložení diakritických znaků. V takovém případě odeberte nesprávně vložené otázky a import otázek opakujte znovu s jiným výběrem kódové stránky. Zvolte také typ a vlastnosti vkládaných otázek. Po vložení je možné typ i vlastnosti otázky změnit ve sloupci "Upravit zadání otázky". Prostudujte si podrobně [formát vstupního souboru](#).

Soubor s otázkami:

Kódová stránka:

Typ:

Počet bodů: Maximální počet bodů, který může být za otázku získán.

Počet možností: Počet možností, který bude u otázky zobrazen.

Řadit možnosti: ☐ Při zatržení políčka budou možnosti při výpisu otázky seřazeny dle daného pořadí.

Obr. 1 Import otázok zo súboru

Na vloženie otázok zo súboru si vyberieme textový súbor, ktorý je uložený v počítači a stlačí tlačidlo *Vložit' obrázok* a ďalej sa zvolí

- Kódová stránka, v ktorej je textový súbor vytvorený – v prostredí operačného systému Microsoft Windows je kódovaná stránka v o väčšine prípadov Windows 1250. Pri nevhodnom výbere kódovej stránky môže dôjsť k nesprávnemu vloženiu diakritických znakov. V takomto prípade sa musí nesprávne vložený obrázok odobrať a import obrázkov sa opakuje s iným výberom kódovej stránky.

Strom složek Obsah složek Přidat složku Přidat otázku **Import otázek**

Import otázek ze souboru

V následujícím seznamu jsou zobrazeny všechny úspěšně importované otázky. Pokud některou z nich nechcete zachovat, označte zaškrtnovací pole v příslušném řádku a stiskněte tlačítko "Odebrat označené otázky". V opačném případě můžete pokračovat v práci stisknutím tlačítka "Dokončit import".

Informace o importu:

- Řádky ze vstupního souboru číslo 10-16 byly přeskočeny z důvodu nesprávného zápisu. Zkontrolujte je podle vzorového formátu vstupního souboru.
- Správně byly vloženy 2 otázky.

Poř. čís.	Ozn.	Kompletní	Náhled otázky
1	☐	☒	Znění první otázky? ❌ první nesprávná možná odpověď ❌ druhá nesprávná možná odpověď ✔️ první správná možná odpověď ❌ třetí nesprávná možná odpověď ✔️ druhá správná možná odpověď
2	☐	☒	Znění druhé otázky, které je rozepsáno z důvodu přehlednosti na více

Obr. 2 Náhl'ad importovaných otázok

- **Typ vkladaných obrázkov,** ak ide o otázky typu výberová, je možné ju po importe zmeniť pomocou ikony, ktorá sa nachádza v stĺpci *Upraviť zadaný obrázok*.
- **Vlastnosti otázky** – t. j. počet možných odpovedí a možností usporiadania odpovedí v teste. Vlastnosti je možné po importe zmeniť pomocou ikony, ktorá sa nachádza v stĺpci *Upraviť zadaný obrázok*. Na rozlíšení importovaných otázok od skutočne vložených slúži náhl'ad importovaných otázok, ktorý sa zobrazí ihneď po importe. Náhl'ad obsahuje tabuľku, v ktorej sú vypísané všetky otázky vrátane všetkých možností, ktoré sa podarilo získať zo zdrojov súboru. Pri každej otázke je v prvom stĺpci prvok na možné označenie a pod tabuľkou tlačidlo slúžiace na zmazanie otázok, ktoré neprišlo v poriadku importom, napr. z dôvodu nevhodne zvoleného kódovania vstupného súboru. Vymazané otázky sa označia a zmažú tlačidlom *Odebrat' označené otázky*. Na označenie všetkých otázok je možné použiť tlačidlo *Označiť všetko*. Pokiaľ sú importované otázky vo vyhovujúcom tvare, dokončí sa import tlačidlom *Dokončiť import*.

Spôsob importu otázok z otázok z obrázkov

Vo vnútri importovaného súboru je možné uviesť na vloženie obrázkov, ktoré budú v priebehu importu nahradené obrázkami, buď z projektovej e-knižnice, alebo novo vloženými obrázkami pri importe. Takéto miesta sa zapisujú v tvare \$\$ IMG = identifikátor \$\$, podľa identifikátora používateľ pri importe vie, aký obrázok má vložiť. Taký istý identifikátor sa môže v súbore vyskytnúť viackrát, t. z. jeden obrázok bude umiestnený na viacerých miestach. Jedna otázka, resp. importovaný súbor môže obsahovať viacero obrázkov.

Přiřazení obrázků

V importovaném souboru byly rozpoznány místa pro vložení obrázků. V tomto formuláři je potřeba těmto místům přiřadit... [více](#)

Složky soukromé knihovny:

Složky projektové knihovny:

Objekt č. 1 1. obrázek vkládán z počítače

Název objektu:

Popisek:

Soubor:

Objekt: (Identifikátor: napoveda (1x))

Objekt č. 2 2. obrázek vkládán z projektové knihovny

Objekt: (Identifikátor: pokus (2x))

Nastavit obrázky obrázek bude v textu umístěn 2x

Import otázek ze souboru

V následujícím seznamu jsou zobrazeny všechny úspěšně importované otázky. Pokud některou z nich nechcete zachovat, ... [více](#)

Informace o importu:

- Na řádku 6 se opakuje možná odpověď, která již u otázky existuje.
- Správně byly vloženy 2 otázky.

Poř. čís.	Ozna.	Kompletní	Náhled otázky	Typ	Body	Počet možností
1	☐	☒	Nechť f je diferencovatelná funkce. Doplňte vzorec $\int \frac{f'(x)}{f(x)} dx =$ ☒ $f^2(x)$ ☒ $\frac{1}{f'(x)}$ ☒ $\ln f(x)$ ☒ $\ln f'(x)$ ne lze obecně? ☒ doplnit, z čísla?? na konkrétním tvaru funkce f	m=1	1	5
2	☐	☒	Kolik je $2+2$? ☒ -1 ☒ 1 ☒ -2 ☒ 2 ☒ -3 ☒ 4	m=1	3	8

Obr. 3 Příklad importu otázok z obrázkov

Po výbere súboru s otázkami a stlačení tlačidla *Vložit otázky* sa zobrazí formulár (Obr. 3) Na vloženie umiestňovaných obrázkov. Pokiaľ sa bude nachádzať vkladaný obrázok

v počítači, je nutné zvoliť knižnicu, do ktorej bude vložený. Druhou možnosťou je zvoliť obrázok uložený v e-knižnici aktuálneho projektu. Súčasťou každého formulára je informácia o počte výskyte obrázkov v importovanom súbore. Po stlačení tlačidla *Nastaviť obrázky* je ďalší postup rovnaký ako pri importe súboru s otázkami bez obrázkov, t. j. zobrazí sa prehľad importovaných otázok s obrázkami, kde je možné označené otázky odstrániť alebo vymazať a dokončiť import otázok.

3 ZÁVER

Bolo by dobré, keby sa stav využívania e-learningu na Technickej univerzite vo Zvolene postupom času zlepšoval a integroval sa aj do univerzitného informačného systému (UIS). Pretože UIS je na škole zavedený relatívne krátku dobu a stav e-vzdelávania sa neustále zdokonaľuje, je tu predpoklad, že aj táto možnosť využitia UIS na e-testovanie nadobudne výraznejší efekt. Testovací modul vytvorený UIS TUZVO je možné využiť na objektívne elektronické testovanie študentov TU vo Zvolene. Elektronické testovanie poskytne objektívnejšie výsledky a racionalizuje čas na overovanie vedomostí.

LITERATÚRA

ŠEDÁ, J. – TYLLICH, M. 2011. *eLearning – testování a zkoušení*. Svazek 14. [Cit. 25.07.2014] Dostupné na internete:
https://is.tuzvo.sk/dok_server/dokumenty_cteni.pl?id=7123&dok=2811

K NIEKTORÝM ASPEKTOM VYUŽITIA NOVÝCH MÉDIÍ VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

recenzia monografie Márie Daňovej a Jany Štefaňákovvej

Eva Höhn

Abstrakt

Cieľom práce je analýza možností výuky nemeckého jazyka prostredníctvom internetových platforiem. Táto metóda prispieva ku komunikačnému princípu cudzojazyčnej výuky, pričom študent si osvojuje viacero kompetencií súčasne. Monografia zároveň názorne predstavuje didaktický model vzdelávania v nemeckom jazyku formou *Blended Learningu* kombinujúceho prezenčné a virtuálne fázy.

Kľúčové slová: nemecký jazyk, didaktika, sociokultúrna kompetencia, internet, softvér CALL, blended learning, podcast

Potreba diskusie problematiky inovácie výuky cudzích jazykov je stále aktuálna. Impulzy pre kreatívne, nekognitívne metodologické prístupy prichádzajú z rôznorodých vedecko-výskumných disciplín, či už sociológie, psychológie, kulturológie a pod., pričom hlavným cieľom je dôraz na komunikatívnu stránku cudzojazyčnej výuky. Autorky Mária Daňová a Jana Štefaňáková predstavujú v monografii *K niektorým aspektom využitia nových médií vo výučbe cudzích jazykov* novú koncepciu výuky cudzích jazykov - konštruktivizmus. V rámci tejto teórie nám približujú médiá ako jeden z moderných inovatívnych prístupov k metodike cudzojazyčného vyučovania.

V prvej časti monografie nájdeme predstavenú teóriu konštruktivizmu, ktorej predpokladom je, že učenie sa nie je pasívnym didaktizujúcim procesom, ale naopak, je to proces aktívny a konštruktívny. Dôraz sa preto kladie na súhru učiaceho a predmetu výučby. Autorky sa zameriavajú hlavne na jeden z konštruktivistických prúdov, tzv. sociálnokultúrneho konštruktivizmu uprednostňujúceho komunikačný aspekt. Práve tento je prostredníctvom médií podľa ich názoru veľmi dobre aplikovateľný v praxi. S cieľom vymedzenia pojmov a termínov venujú v monografii priestor vymedzeniu druhov médií. Dôraz pritom kladú na multimédiá, teda počítačové digitálne médiá, a ich využiteľnosť v praxi argumentujú prostredníctvom metód súčasnej mediálnej pedagogiky. V chronologickom vývoji približujú generácie edukačných softvérov – tzv. „adaptívnych softvérov“, ktorými sa počítač stal účinným nástrojom osvojovania si cudzieho jazyka. Ku komunikačnému princípu výuky prispieva podľa autoriek hlavne softvér pod názvom integratívny CALL. Jeho podstatou je „vtiahnutie“ učiacich sa do autentických sociálnych

situácií, popri čom môžu integrovane rozvíjať aj rôzne zručnosti, ako posluš s porozumením, hovorenie, písanie a sociokultúrne kompetencie.“ (Daňová – Štefaňáková, 2011, s. 24)

V druhej časti sa monografia venuje metóde tzv. *Blended Learning* a to z dôvodu jej dobrého uplatnenia aj na slovenských školách disponujúcich poväčšine dobrým počítačovým vybavením. Táto metóda predstavuje podľa autoriek ideálny spôsob kombinovania klasických a nových organizačných foriem výuky, pričom použiteľné sú oba spôsoby – ako *diachrónna výučba* (t.j. prítomnosť lektora a žiakov v rovnakom čase na rovnakom mieste) ako aj *asynchrónna výučba* (t.j. výučba aplikovaná v rôznych časoch a miestach študentov). Monografia zároveň názorne predstavuje didaktický model vzdelávania v nemeckom jazyku formou *Blended Learningu* kombinujúceho prezenčné a virtuálne fázy. V podkapitole 4.8 je ako príklad uvedený popis fáz ukázkovej hodiny nemeckého jazyka v jeho prezenčnej aj virtuálnej forme. Ako základné fázy hodiny sú uvedené motivačná (senzibilizácia k téme vyučovacej hodiny), prezenčná (čítanie textu), sémantizujúca (práca s novou slovnou zásobou) a nácviková (precvičovanie gramatiky) fáza. Autorky pritom odporúčajú tretiu (sémantizujúcu) a štvrtú (nácvikovú) fázu doplniť o elektronické zdroje na webových stránkach www.langenscheidt.de/aspekte, www.grammatiktraining.de a www.goethe.de. Monografia ďalej informuje o vývoji jazykových výučbových programov a upozorňuje na výhody interaktívnych tabúl v prípade nedostatočného množstva počítačov v triede.

V poslednej, piatej kapitole monografie je možné nájsť webové adresy ponúkajúce podnetné učebné materiály, či sú to už adresy vydavateľstiev (Hueber), vysokých škôl (univerzita v Kolíne alebo v americkej Iowe). V ponuke audio alebo videosúborov dávajú autorky do pozornosti podcastové portály ponúkajúce internetové audio a videosúbory. Upozorňujú ale na to, že včlenenie podcastov do vyučovania si vyžaduje ukotvenie v pláne výučby s formuláciou jasných cieľov, pričom treba zohľadniť, z akých vedomostí sa vychádza a aké výkony sa od žiakov očakávajú. (Daňová – Štefaňáková, 2011) Často tu ide o úryvky rádiových vysielaní, interview, čítané články alebo hudobné vysielania. Posledná podkapitola práce ponúka množstvo námetov a ukážky modelov hodín s využitím nových médií. Dočítame sa o činnosti a on-line ponuke vydavateľstva *Klett*, ktoré prostredníctvom „News letter“ ponúka materiály k rôznym témam. Takto možno nájsť aktuálne témy z oblasti politiky, kultúry, športu, krajinovedy a pod. Na záver sa možno dočítať informácie o projekte Comenius „Schule im Wandel“. Jeho výsledkom je *Blended Learning* kurz natočený na desiatich nemeckých školách a je názornou ukážkou ako sa tradičné formy vyučovania dajú nahradiť novými učebnými konceptmi.

Monografia *K niektorým aspektom využitia nových médií vo výučbe cudzích jazykov* je obohacujúcou publikáciou k metodológii výuky nemeckého jazyka. Je príspevkom k zvýšeniu úrovne cudzojazyčnej výuky na Slovensku a preto ju dávame do pozornosti učiteľom cudzích jazykov, hlavne nemeckého jazyka na základných, stredných a vysokých školách.

LITERATÚRA

DAŇOVÁ, M. – ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. 2011. *K niektorým aspektom využitia nových médií vo výučbe cudzích jazykov*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied : Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0264-3

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

PaedDr. Martina Babiaková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Mária Badinská, PhD.
Katedra cudzích jazykov a medzinárodnej komunikácie
Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Žaneta Balážová
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Beáta Czérová
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

Mgr. Zuzana Danihelová
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Barbora Honnerová
Ústav cudzích jazykov
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Eva Höhn, PhD.
Katedra európskych kultúrnych štúdií
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Karolína Jarná
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

Mgr. Katarína Klimová, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PhDr. Milica Lacíková Serdulová
Katedra jazykov
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

Mgr. Jana Lauková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PhDr. Jana Luptáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Iveta Nováková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru
Bratislava

PhDr. Ingrid Popelková, PhD.

Poštová 53

P.O.Box 220

Trnava

Mgr. Tomislav Potocký, PhD.

Katedra jazykov

Vysoká škola finanční a správní, o.p.s.

Praha

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.

Katedra romanistiky

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

Ing. Martin Slančík, PhD.

Katedra lesnej ťažby, logistiky a meliorácií

Lesnícká fakulta

Technická Univerzita vo Zvolene

Zvolen

Mgr. Ivana Slováková, PhD.

Ústav cudzích jazykov

Technická univerzita vo Zvolene

Zvolen

Mgr. Katarína Szabová, PhD.

Katedra jazykov

Technická univerzita

Košice

PhDr. Mária Šikolová, PhD.

Centrum jazykové přípravy

Univerzita obrany

Brno

Mgr. Jana Štefaňáková, PhD.

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Janka Šuchová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Ružomberok

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

Mgr. Andrej Timko
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Magdaléne Ungarová, PhD.
Katedra jazykovej komunikácie
Fakulta masmediálnej komunikácie
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Trnava

Mgr. Dagmar Veselá, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PaedDr. Irena Vlčková, PhD.
Katedra cizích jazyků
Ekonomická fakulta
Technická univerzita v Liberci
Liberec

doc. PaedDr. Jozef Vook, CSc.

Ústav humanitných a technologických vied

Katedra histórie a sociológie

Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach

Košice

Mgr. Zuzana Vyhnáliková, PhD.

Ústav cudzích jazykov

Technická univerzita vo Zvolene

Zvolen

Vydala Technická univerzita vo Zvolene

Rok vydania 2014

Počet strán 244, náklad 50 kusov, forma CD

Za odbornú a jazykovú úroveň príspevkov sú zodpovední autori jednotlivých príspevkov.

Príspevky vo vedeckom zborníku boli recenzované.

Technické redaktorky: Darina Veverková, Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-2680-8